

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

PINAR PEDER KELEŞOĞLU

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

PINAR PEDER KELEŞOĞLU

DANIŞMAN: DOÇ. DR. M. CEM BABADOĞAN

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Pınar Peder Keleşoğlu adlı öğrencinin hazırladığı “Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Geliştirilmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan		
Üye		
Üye		
Üye		
Üye		

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 28/07/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../2023 tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Doktora tezi içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Pınar PEDER KELEŞOĞLU

ÖZET

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

PEDER KELEŞOĞLU, Pınar

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. M. Cem BABADOĞAN

Temmuz, 2023, xix + 341 Sayfa

Bu çalışmada, öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma çok aşamalı karma modele göre tasarlanmıştır. Çok aşamalı karma modelin nitel boyutunda programa yönelik ihtiyaçların belirlenebilmesi için bu alanda eğitim veren akademisyenlere ve bu eğitimden yararlanacak öğretmen adaylarına ulaşılarak yarı-yapılandırılmış görüşme ve anket formları aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Alanyazın taraması, uzman ve öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda taslak öğretim programı (kazanım, kapsam-içerik, yöntem-teknik, beceri, ölçme ve değerlendirme boyutları) hazırlanmış ve uzmanların bu programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programı oluşturulmuştur. Öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımı “Öğretmenler İçin Felsefe” yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan 4. sınıf öğrencilerine (28 öğretmen adayı) geliştirilen öğretim programı 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Program değerlendirme aşamasında çalışma grubunun ön-son test (başarı testi) puanları bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. Uygulama sürecine ilişkin olarak öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla odak grup görüşmeleri yapılmış, elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ($t(27) = -17.24, p < .05$) olduğu belirlenmiş, odak grup görüşmelerinde katılımcılar bu program aracılığıyla öğrendikleri bilgi ve becerilerin mesleki ve günlük yaşamlarına katkı getireceğini ifade etmiştir. Medya iletilerine eleştirel olarak bakmanın günümüzde kaçınılmaz olduğu

düşüncesinden hareketle geliştirilen öğretim programın daha fazla bireye ulaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel medya okuryazarlığı, eleştirel pedagoji, öğretmenler için felsefe, öğretmen eğitimi, program geliştirme



ABSTRACT

DEVELOPMENT OF A CRITICAL MEDIA LITERACY CURRICULUM

PEDER KELEŞOĞLU, Pınar

Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. M. Cem BABADOĞAN

July, 2023, xix + 341 Pages

This study aimed to develop a critical media literacy curriculum for use in teacher education. The study was designed according to a multi-stage mixed model. In the qualitative dimension of the multi-stage mixed model, in order to determine the needs for the curriculum, academicians who provide education in this field and pre-service teachers who will benefit from this education were reached and their opinions were obtained through semi-structured interviews and questionnaire forms. In line with the data obtained from the literature review and the opinions of experts and pre-service teachers, the framework curriculum (objective, scope-content, method technique, skills, measurement and evaluation dimensions) was prepared and the opinions of the experts on this curriculum were taken. A critical media literacy curriculum was developed in line with the opinions received. "Philosophy for Teachers" approach was used in the design of the learning-teaching processes of the curriculum. In the quantitative dimension of the study, the developed curriculum was implementation to 4th grade students (28 pre-service teachers) studying in the Department of Social Studies teaching for 14 weeks. In the evaluation phase of the program, the pre-post test (achievement test) scores of the study group were analyzed using t-test for dependent groups. Regarding the implementation process, focus group interviews were conducted with pre-service teachers using semi-structured interview forms, and the data obtained were analyzed through descriptive analysis.

As a result of the study, it was determined that there was a significant difference between the pre test and post test scores of the participants ($t(27) = -17.24, p < .05$), and in the focus group interviews, the participants stated that the knowledge and skills they learned through this programme would contribute to their professional and daily lives.

It is recommended that the curriculum developed based on the idea that critically looking at media messages is inevitable today should be delivered to more individuals.

Key Words: Critical media literacy, critical pedagogy, philosophy for teachers, teacher education, curriculum development



ÖNSÖZ

Tanrılar tarafından cezalandırılan Sisifos'un cezası bir kayayı durmadan bir dağın tepesine kadar yuvarlayıp çıkarmaktır eğer zirveye ulaşabilirse cezası ortadan kalkacaktır. Ancak Sisifos kayayı tepeye kadar getirdiği her seferde kaya kendi ağırlığıyla yeniden aşağı düşecektir. Tanrılar Sisifos için yararsız ve umutsuz çabadan daha korkunç bir ceza olmadığını düşünmüşlerdir. Düşünüldüğünde kaçınılmaz son, sıradan döngü ve insan yazgısı Sisifos için korkunç bir sonudur. Ama yine de tanrılara karşı gelerek yazgısına boyun eğmemiş, kendi iradesini kullanmış ve seçim yapmıştır. Sırf bu yüzden Sisifos'u mutlu ve umutlu düşünmek gerekir çünkü var olmak başkaldırmaktır (Camus, 1997; Aydınalp, 2020). Modern toplumların yurttaşları olarak hür irademizin olup olmadığını sorguladığımız zamanlarda Don Kişot değil, kendi hayatlarımızın Sisifos'u olabilmek için, suskunluğun sarmala değil sese dönüşebilmesi için sorgulamak, düşünmek, üretmek, emek vermek ve eyleme geçmek gerekir. Tıpkı Freire'nin (1982/2018) dediği gibi ne kadar cahilseniz dünyada o kadar naifsiniz ne kadar bilerseniz, dünyayı ne kadar anlarsanız, dünyanın sahipleri o kadar korkacaktır.

Lisans birinci sınıftaki ilk dersinden itibaren bana yol göstericiliği ile örnek olan tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa Cem Babadoğan'a, en çok ihtiyaç duyduğum dönemdeki barışçıl dili, mesleki bilgi ve becerisi ile her geri bildiriminde yeni öğrenmelerin kapısını açan Prof. Dr. Ahmet Doğanay'a, tezime farklı bir bakış açısıyla bakmamı sağlayan, görüş ve önerileri ile tezimi zenginleştiren Prof. Dr. Fatma Mızıkacı'ya, değerli görüş, öneri ve yönlendirmeleri için Prof. Dr. Fatma Bıkmaç'a ve Prof. Dr. Senar Alkın Şahin'e teşekkür ederim. Ayrıca her daim güler yüzü hatırlayacağım değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e, bu tez sürecimde manevi olarak desteklerini her daim hissettiğim anneme, kardeşlerime, çalışma arkadaşlarıma, dostlarıma, eşime ve ailesine, elbette oğlum Mustafa Kemal'e çok teşekkür ederim.



Oğlum Mustafa Kemal'e

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR/SİMGELER	xix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	7
Önem.....	8
Sayıtlar.....	10
Sınırlılıklar	10
BÖLÜM 2	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
Okuryazarlık ve 21. Yüzyıl Okuryazarlığı	11
Dördüncü Güç Olarak Kitle İletişimi, Kitle İletişim Araştırmaları ve Eğitim Programları	13
Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi	20
Medya Okuryazarlığına Yönelik Yaklaşımlar	25
Yeni Medya Okuryazarlığı.....	27
Eleştirel Medya Okuryazarlığı	35
Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Medya Okuryazarlığı Arasındaki Fark	40
Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkiye’deki Gelişimi	42
Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve Eğitim Programları	47
Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Öğretmen Eğitimi.....	52
Örtük Program.....	54
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Geliştirme Süreci	60
Program Tasarımı Yaklaşımı ve Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı	60
Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı.....	62
İçerik Düzenleme Yaklaşımı ve Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı	62
Sorgulama Merkezli İçerik Düzenleme Yaklaşımı.....	63

Eleştirel Düşünme	65
Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı	67
Çocuklar İçin Felsefe ile Eleştirel Pedagoji ve Eleştirel Medya	
Okuryazarlığı Arasındaki İlişki	70
Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımından Öğretmenler İçin Felsefe Yaklaşımına	
Doğru.	71
İlgili Araştırmalar	72
Ulusal Çalışmalar	73
Eleştirel Medya Okuryazarlığı/Medya Okuryazarlığına Yönelik Yurt İçinde	
Yapılan Araştırmalar	75
Çocuklar İçin Felsefe Kapsamında Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	78
Uluslararası Çalışmalar	80
Eleştirel Medya Okuryazarlığına Yönelik Yurt Dışında Yapılan	
Araştırmalar.	82
Çocuklar İçin Felsefe Kapsamında Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	84
Öğretmenler İçin Felsefe Kapsamında Yurt İçi ve Dışında Yapılan	
Araştırmalar	85
Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Çocuklar İçin Felsefe Kapsamında Yurt	
Dışında Yapılan Araştırmalar.	86
BÖLÜM 3	89
YÖNTEM	89
Araştırmanın Modeli	89
Çalışma Grubu	96
Birinci Çalışma Grubu	96
İkinci Çalışma Grubu	98
Üçüncü Çalışma Grubu	99
Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	101
Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları	102
Akademisyen Görüşme Formu ve Uzman Görüş Formu	102
Öğretmen Adayı İhtiyaç Analizi Anket Formu ve Uzman Görüş Formu	104
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları	106
Program Taslağı Değerlendirme Uzman Görüş Formu	106
Ders Planı Değerlendirme Uzman Görüş Formu	108
Çalışma Yaprakları ve Çalışma Yaprığı Değerlendirme Formları	110
Doküman Analizi İçin Veri Seti	111
Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları	111
Başarı Testi (Ön ve Son Test), Dereceli Puanlama Anahtarı ve Uzman Görüş	
Formu	111
Odak Grup Görüşme Formu ve Uzman Görüş Formu	117
Verilerin Çözümlemesi	119

Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	119
Nicel Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği.....	121
Nitel Verilerin Çözümlemesi	124
Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği.....	126
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesi	130
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Uygulama Süreci.....	135
Araştırmacının Rolü.....	137
Araştırmada Alınan Etik Önlemler	138
BÖLÜM 4.....	139
BULGULAR VE YORUM	139
Birinci Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	139
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Gerekçeler	139
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Nasıl Verilmesine Gerekliğine İlişkin Gerekçeler	142
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Hangi Düzeyde Verilmesi Gerekliğine İlişkin Gerekçeler	143
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitimi Verecek Öğretim Elemanının Yeterliklerinin Neler Olması Gerekliğine İlişkin Gerekçeler	146
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin Değerlendirilmesi.....	148
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinin İçeriğinde Yer Alması Gereken Konulara İlişkin Gerekçeler	150
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinde Kullanılması Önerilen Yöntem- Tekniklere İlişkin Gerekçeler.....	153
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersine Kullanılabilecek Ölçme Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Gerekçeler.....	155
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitimine Yönelik Gerekçeleri	156
İkinci Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	190
Üçüncü Problemin Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	200
Üçüncü Problemin İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	203
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının İçeriğinin Değerlendirilmesi.....	203
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Desteklediği Becerilerin Değerlendirilmesi.....	206
Öğretmenler İçin Felsefe Uygulamalarının Değerlendirilmesi.....	208
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Değerlendirilmesi	211
Kullanılan Görsel, İşitsel ve Yazılı Materyallerin Değerlendirilmesi	212

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutunun Değerlendirilmesi	214
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinin Verilmesi Gereken Sınıf Düzeyinin Değerlendirilmesi.....	216
Dersin Süresinin Değerlendirilmesi	218
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Öğretmenlik Mesleğine Katkısının Değerlendirilmesi	220
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı Kapsamında Edinilen Bilgi ve Becerilerin Günlük Hayattaki Durumlara Transfer Edilebilme Durumunun Değerlendirilmesi.....	222
BÖLÜM 5	225
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	225
Sonuçlar	225
Birinci Problemin Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	225
Birinci Problemin İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	226
İkinci Problemin Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	228
İkinci Problemin İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	229
İkinci Problemin Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	230
İkinci Problemin Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	230
Üçüncü Problemin Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	231
Üçüncü Problemin İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	231
Öneriler	233
KAYNAKÇA	237
EKLER	277
EK 1. İhtiyaç Analizi Akademisyen Görüşme Formu	278
EK 2. İhtiyaç Analizi Öğretmen Adayı Anket Formu	279
EK 3. Taslak Öğretim Programı Uzman Görüşme Formu	286
EK 4. Ders Planı Değerlendirme Formu.....	287
EK 5. Çalışma Yapağı Örneği	288
EK 6. Çalışma Yapağı Örneği (Devam).....	289
EK 7. Ön-Son Test (Başarı Testi) Soru Örneği	290
EK 8. Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği.....	291
EK 9. Odak Grup Görüşme Formu	292
EK 10. Etik Kurul Onayı	294
EK 11. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı	295
EK 12. Örnek Ders Planı	327
BENZERLİK BİLDİRİMİ	339
ÖZGEÇMİŞ.....	341

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Medya Okuryazarlığı Becerileri ve Açıklaması.....	25
Tablo 2. 2021 Yarıyılına Kadar Avrupa’da İnternet ve Facebook Kullanım İstatistikleri.....	33
Tablo 3. 2017-2018 ve 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılında Medya Okuryazarlığı Dersini Seçen Öğrencilerin Dağılımı	45
Tablo 4. İlk ve Ortaokul Türkçe Dersinde Yer Alan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar ve Kazanım Açıklamaları	56
Tablo 5. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar ve Kazanım Açıklamaları	57
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri.....	58
Tablo 7. 21. Yüzyıl Becerileri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ortak Becerileri	59
Tablo 8. Karma Yöntem Araştırmalarında Kullanılan Ölçütler ve Bu Ölçütlere Karşılık Gelen Model Soruları	90
Tablo 9. Araştırmanın Karma Yöntem Olup Olmadığını Belirlemek İçin Sorulan Sorular ve Araştırmada Kapsamında Verilen Yanıtlar	91
Tablo 10. Araştırmada Kullanılan Karma Araştırma Yönteminin Modelini/Desenini Belirlemek İçin Sorulan Sorular ve Araştırmada Kapsamında Verilen Yanıtlar.....	92
Tablo 11. Zayıf Deneysel Desenin/Modelin Simgesel Görünümü.....	95
Tablo 12. Birinci Çalışma Grubunda Görüşme Yapılan Akademisyenlere İlişkin Bilgiler	97
Tablo 13. Birinci Çalışma Grubunda Anketin Uygulandığı Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler	98
Tablo 14. İkinci Çalışma Grubunda Program Taslağına Yönelik Görüş Veren Akademisyenlere/Uzmanlara İlişkin Bilgiler.....	99
Tablo 15. İkinci Çalışma Grubunda Ders Planlarına- Çalışma Yaprakları ve Çalışma Yapağı Değerlendirme Formlarına Görüş Veren Uzmanlara İlişkin Bilgiler.....	99
Tablo 16. Üçüncü Çalışma Grubu Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler	100
Tablo 17. Üçüncü Çalışma Grubu Odak Grup Görüşmesi Yapılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler	101

Tablo 18. Araştırmanın Alt Problemleri ve Alt Problemlerine Yanıtlamak İçin Kullanılan Veri Toplama Araçları	102
Tablo 19. Görüşme ve Anket Formlarına Yönelik Görüş Alınan Uzmanlara İlişkin Bilgiler	106
Tablo 20. Başarı Testi İçin Görüş Alınan Akademisyenlere/Uzmanlara İlişkin Bilgiler	116
Tablo 21. Normallik Testleri	119
Tablo 22. Dereceli Puanlama Anahtarı Uzmanlar Arası Uyum Katsayıları.....	123
Tablo 23. Betimsel Analizi Yapılan Veri Toplama Araçları.....	125
Tablo 24. Araştırmadaki Tüm Boyutların Genel Görünümü	129
Tablo 25. CIPP Modeli Doğrultusunda Program Değerlendirmede Kullanılan Veri Toplama Araçları	134
Tablo 26. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Çalışma Takvimi ve Uygulanan İşlemler	135
Tablo 27. Taslak Programın Kazanım Boyutuna Yönelik Uzman Geri Bildirimleri...	192
Tablo 28. Doküman Analizi İçin Oluşturulan Veri Seti.....	193
Tablo 29. Taslak Programın Yöntem-Teknik-Taktik Boyutuna Yönelik Uzman Geri Bildirimleri.....	197
Tablo 30. Taslak Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna Yönelik Uzman Geri Bildirimleri.....	198
Tablo 31. Ders Planlarına Yönelik Uzman Görüşleri.....	199
Tablo 32. Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	201
Tablo 33. Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki.....	201
Tablo 34. Bağımlı Örneklem İçin T Testi	202

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Çeşitli Teorilerin Kitle İletişiminde Etki Boyutu	18
Şekil 2. 60 Saniyede Çevrim İçi Ortamda Neler Oluyor?	32
Şekil 3. Avrupa’da En Çok İnternet Kullanan 10 Ülke (30 Haziran 2019).....	34
Şekil 4. Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaş ve Cinsiyete Göre Artan Sosyal Medya Kullanımı.....	36
Şekil 5. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Tasarım Süreci	64
Şekil 6. 2007-2020 Yılları Arasında YÖK’ün Resmi İnternet Sitesinde Tez Başlığında Medya-Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve “Çocuklar İçin Felsefe” Geçen Tezler.....	73
Şekil 7. 2007-2021 Yılları Arasında YÖK’ün Resmi İnternet Sitesinde Tez Başlığında Medya-Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve “Çocuklar İçin Felsefe” Geçen Doktora Tez Sayısı	74
Şekil 8. 2007-2020 Yılları Arasında YÖK’ün Resmi İnternet Sitesinde Tez Başlığında Medya-Eleştirel Medya Okuryazarlığı Geçen Tezlerin Çalışıldığı Alanlar	75
Şekil 9. 1982-2021 Yılları Arasında Uluslararası Tez Sitesinde Bulunan Tezler	80
Şekil 10. Uluslararası Tez Sitesinde Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kapsamında Çalışılan Konular.....	81
Şekil 11. Uluslararası Tez Sitesinde Medya Okuryazarlığı Kapsamında Çalışılan Konular	82
Şekil 12. Karma Araştırma Desenleri.....	93
Şekil 13. Çok Aşamalı Desene Göre Yürütülen Araştırmada Temel İşlem Basamaklarına Göre Yapılanlar	94
Şekil 14. Anket Geliştirme Aşamaları.....	105
Şekil 15. Normallik Dağılımı Q-Q Plot Fark	120
Şekil 16. Histogram Normallik Dağılımı	120
Şekil 17. Betimsel Analiz Süreci.....	125
Şekil 18. TABA Program Geliştirme Modeli.....	130
Şekil 19. Kullanılan Sosyal Medya Platformlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	157
Şekil 20. Medyanın Amacına İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	157
Şekil 21. Paylaşımların Güvenirliğini Sorgulamadan Kabul Etme Durumu.....	160
Şekil 22. Paylaşımların Güvenirliği Sorgulanmayan Hesapların Dağılımı	160

Şekil 23. Etik Değerlere Dikkat Etme Durumu.....	161
Şekil 24. Sosyal Medya Kullanımı Sırasında Etik Davranmaya Dikkat Edilen Durumların Dağılımı	161
Şekil 25. Etik Olmayan Davranışlar Karşılaşma Durumu.....	162
Şekil 26. Eleştirel Medya Okuryazarlığı ile Medya Okuryazarlığı Arasındaki Farka İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	164
Şekil 27. Eleştirel Medya Okuryazarlığı ile Medya Okuryazarlığı Arasındaki Farklara İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	164
Şekil 28. Eleştirel Medya Okuryazarlığın Herkes İçin Gerekli Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	165
Şekil 29. Lisans Düzeyinde Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinin Verilmesine İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	166
Şekil 30. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitimine Hangi Düzeyde Başlanılması Gerektiğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	166
Şekil 31. Kendisini Eleştirel Medya Okuryazarı Olarak Tanımlama Durumu.....	167
Şekil 32. Eleştirel Medya Okuryazarının Sahip Olması Gereken Becerilere İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	169
Şekil 33. Eleştirel Medya Okuryazarlığının Üzerinde Durması Gereken Değerlere İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	169
Şekil 34. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinin Yapılandırılmasına İlişkin Önerilerin Dağılımı.....	170
Şekil 35. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinde Kullanılması Gereken Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerin Dağılımı	171
Şekil 36. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinin Değerlendirilmesinde Kullanılabilecek Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı	171
Şekil 37. Eleştirel Medya Okuryazarlığının Çocukları Medyanın Zararlı Etkilerinden Koruması Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	174
Şekil 38. Medyanın İstek ve İhtiyaçları Etkileme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	176
Şekil 39. Medyanın İnsanların Düşünce, Duygu, İnanç ve Eylemlerini Etkileme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	176
Şekil 40. Kendisini Medya Araçlarından Gelen İletilerin Bir Tüketicisi Olarak Görme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	177
Şekil 41. Medya İletilerinden Örtük Mesajların Olma Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	178
Şekil 42. Medya Araçları Yoluyla Yayılan İletilerin Tarafsız Olma Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	179

Şekil 43. Medyanın Bazı Olayları Normalleştirmesine İlişkin Görüşlerin Dağılımı ...	180
Şekil 44. Medyanın Dışlanan Ötekileştirilen Azınlık Gruplarının Sesi Olması Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	181
Şekil 45. Medya Araçları Yoluyla Yayınlanan İletilerin Denetlenmesine İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	181
Şekil 46. Medyanın Denetlemesi Gerekliliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı	182
Şekil 47. Uluslara Ait Milli ve Dini Değerlerin Medyada Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	184
Şekil 48. Uluslara Ait Milli ve Dini Değerlerin Propaganda Aracı Olarak Kullanılabilme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	185
Şekil 49. Medya Araçlarıyla Yayılan Genellemelere İlişkin Görüşlerin Dağılımı	186
Şekil 50. Bireylerin Ahlaki Değerlerinin Oluşmasında Medyanın Etkisine İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	187
Şekil 51. Eleştirel Medya Okuryazarı Olan Bir Bireyin Politikadan Uzak Durma Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	187
Şekil 52. Medyada Aktif Üretici Olma Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	188
Şekil 53. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Kapsamı ve Konuları	195

KISALTMALAR/SİMGELER

MOY	Medya Okuryazarlığı
EMOY	Eleştirel Medya Okuryazarlığı
P4C/ÇİF	Philosophy For Children/Çocuklar İçin Felsefe
P4T/ÖİF	Philosophy For Teacher/Öğretmenler İçin Felsefe
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
RTÜK	Radyo Televizyon Üst Kurulu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıltıları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem

Demokratik bir toplumun gereği olan katılım ve katılımın toplumdaki tüm yurttaşlar tarafından gerçekleştiriliyor olması önemli olmakla birlikte çok olmanın haklı olmak anlamına gelmediği bilinciyle hareket eden, eleştirel bir akıldan, anlayıştan ve felsefenin sorgulama sürecinden ayrılmadan insan olmayı temeline alan, etik kararların bireysel kararlardan daha önemli olduğunu bilen yurttaşın katılımcı olması önem taşımaktadır. Özellikle geleneksel ya da yeni medya ortamlarıyla yayılan enformasyonu ve dezenformasyonu, genel kabul görmüş, baskın düşünme biçimlerinin bireysel, toplumsal kararlara etkisini ve medya teknolojilerinin toplumsal yaşamın ayrılmaz parçası olduğunu anlamak, eleştirel bakış açısıyla tüm süreci değerlendirebilmek medya okuryazarlığı kavramına daha farklı bakmayı zorunlu kılmaktadır. Bu noktada eleştirel medya okuryazarlığı öne çıkan bir alandır. Bu alan medya ile yayılan ideolojileri ortaya koymayı, medyanın içindeki ve arkasındaki gücü (yarattığı hegemonyayı ve meşrulaştırmayı) fark etmeyi, bu güce karşı durmayı, alternatif fikirler üretmeyi, medya aracılığıyla oluşturulan iletilerin etik olana dönüşümünde rol oynamayı amaçlamaktadır. Değişimin ve dönüşümün ailede başlaması, düzenli ve sistematik olarak da okullarda uygulanan öğretim programları aracılığıyla devam ettirilmesi eleştirel medya okuryazarlığı için gerekli olan eleştirel anlayışın kazandırılmasında her iki kuruma da önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir.

Okullarda eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi ancak sürdürülebilir bir anlayışla uygulandığında öğrencilere her türlü medya iletileri karşısında iç kontrol sahibi olma, sorgulama alışkanlığı ve felsefi bakış açısı kazandırabilir. Marzio'ya göre (2017), toplumdaki sorgulamaya özgü davranışlar genel olarak toplumsal yaşamın dönüşümünü de hedeflemektedir. Bu nedenle felsefi bakış, yalnızca kişisel eylem için değil aynı

zamanda kişisel yeterliliği toplumsal faydaya dönüştürmeye yardımcı olan sosyal ve çevresel aktivizm için de motive edici bir güçtür (Kizel, 2017).

Toplumun genç nüfusunun eleştirel, gerekçelere dayanarak ve sorgulayarak düşünmesinin önemi Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD/Organisation for Economic Co-operation and Development) raporlarında da vurgulanmaktadır. OECD'ye üye ülkelerdeki eğitim durumlarını ve bu durumları doğrudan etkileyen sosyoekonomik dinamikleri belirleyerek çok boyutlu değerlendirmeler yapan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA/Programme for International Student Assessment), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS/Trends in International Mathematics and Science Study), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS/Progress in International Reading Literacy Study) gibi öğrenci başarısını değerlendirme uygulamaları ve bu uygulamaların sonuç raporları birçok başlıkta Türkiye'nin diğer üye ülkeler arasındaki yerini belirlemek açısından önem taşımaktadır. OECD tarafından üç yılda bir yapılan PISA uygulaması değerlendirme raporları Türkiye'de ilgili yaş düzeyindeki öğrencilerin “düşünme becerileri” ile ilgili önemli sonuçlar ortaya koymaktadır.

PISA uygulamasında okuma becerileri, öğrencinin verilen metindeki bilgiye ulaşma, bilgiyi hatırlama, yorumlama ve kendi düşüncesini yansıtırma boyutları ölçülerek değerlendirilmektedir (MEB, 2015). Okuma becerileri alanında son iki uygulamanın sonuçları incelendiğinde 2015 PISA raporunda Türkiye ortalaması 428 puan iken OECD ortalaması 460 puandır (MEB 2015). 2018'de yapılan PISA uygulamasında ise Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 466 iken OECD ortalaması 487'dir. 37 OECD ülkesi içinde Türkiye, 31. sırada yer almaktadır (MEB, 2021). Her iki uygulama sonucunda Türkiye ortalama puanının OECD ülkeleri puan ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir.

2015 PISA uygulamasının sonuçları incelendiğinde belirlenen altı yeterlilik düzeyinde Türkiye'deki uygulama sonucundan elde edilen puanlarda önceki (2012) yıllara göre gerileme olduğu görülmektedir. Birinci düzey (alt yeterlik düzeyi) ile anlatılmak istenen metinde açıkça verilmiş olan bilgileri (ana fikir, konu vb.) bulma, en üstte yer alan altıncı düzey ile bağımsız, aşına olunmayan bir metinden örtük fikirleri çıkarma, soyut kavramları yorumlama, metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapma ve hipotezlere ulaşmadır (MEB, 2015). 2015 raporuna göre Türkiye'de alt

yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı artarken üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı azalmıştır (MEB, 2015).

Öğrenciler herhangi bir düşünme becerisini etkili şekilde kullanmadan yalnızca metinde açıkça ifade edilmiş bir mesajı bulup doğrudan çıkarım yapabilmektedir ancak bu durum geliştirilmesi gerekli birçok becerinin de altını çizmektedir (MEB, 2015). 2018 PISA uygulamasında ise okuma becerileri alanında sekiz yeterlik düzeyi belirlenmiştir. Birinci düzey kendi içinde üç ayrı düzeyden oluşmaktadır. Birinci düzeyde öğrencilerden genel olarak paragrafın gerçek anlamını kavrama ve metin içinde basit bağlantılar kurmaları, altıncı düzeyde ise uzun ve soyut metnin içinde yer alan örtük anlamı bulmaları, metin üzerinde derinlemesine düşünmeleri, tutarsızlıkları belirlemeleri, bilgiyi birçok yönüyle değerlendirip karar vermeleri, metnin kaynağını düşünmeleri ve elde edilen sonuçları yorumlamaları beklenmektedir. 2018 uygulamasında Türkiye’de birinci düzeyde (basit cümle ya da metinlerden gerçek anlama ulaşma ve basit bağlantılar kurma) ve ikinci düzeyde (orta uzunluktaki bir metnin ana fikrini bulabilme, metinde açıkça verilmiş durumları belirleyebilme) daha fazla öğrencinin bulunduğu, öğrencilerin yalnızca %2’sinin altıncı düzeyde yer aldığı belirlenmiştir (MEB, 2021).

Eleştirel bir medya okuryazarının sahip olması gereken temel becerilerle (eleştirel düşünme, okuduğunu anlama, çıkarım yapma, ilişkilendirme vb.) uluslararası uygulamaların altıncı düzeyinde yer alan öğrenci yeterliklerinin birbiri ile örtüştüğü görülmektedir ancak bu düzeyde yer alan öğrenci oranının (%2) azlığı göze çarpmaktadır. Yalnızca hazır bilgiyi işlemeye ya da sadece belli bir beceriyi kullanmaya alıştırılmış, bir metin ya da kaynaktaki örtük iletinin farkına varmayan, sorgulamayan bireylerin oluşturduğu topluluk ve toplum, ana akım medyanın sunacağı örtük iletilerin fark edebilecek yeterlikte olmadığı gibi anti demokratik uygulamalar karşısında da tepkisiz kalabilir. Bilinmeyeni arama merakı körelen sadece kalıp bilgileri işlemek için eğitilen bireylerden düşünce ve bilgi üretmesini beklemek de gerçekçi olmayacaktır (Soykan, 1998).

OECD 2018 ön raporundaki bir diğer önemli bulgu da öğrencilerin boş vakitlerine ilişkindir. Öğrencilerin boş vakitlerinde geleneksel medya (kitap, dergi ve gazete okuma) kullanımları azalırken yeni medya ortamlarında bulunma ve bu ortamlarda okuma yapma süreleri önemli derecede artmıştır. Öğrenciler hafta içi ortalama üç, hafta sonu ise ortalama üç buçuk saat çevrim içi ortamlarda bulunmaktadır (MEB, 2021). Medyanın etkisinin neredeyse kişisel yaşamın her noktasına ulaştığı bir

dönemde öğrencilerin toplumda etkili yetişkinler olabilmesinin temel koşulu seyrettiği, dinlediği ya da okuduğu her materyali, iletiyi sorgulayabilecek ve gerekli soruları sorabilecek becerileri kazanmalarındır (Jols ve Thoman, 2005/2008). Bu becerilerin kazandırılmasında okullarda geçirilen süre de dikkate alındığında öğretmene önemli görevler düşmektedir. 2015 PISA ulusal raporunda öğretmenlerin son üç aydaki mesleki gelişim programına katılım durumları ilişkin veriler incelendiğinde OECD ülkelerindeki öğretmen yüzdesi 50,9 iken Türkiye’de bu oran yüzde 24,0’dır (MEB, 2015).

McKinsey (2007) raporunda, öğrencilerin öğrenmesinde ve değişiminde bu süreci yönlendiren, geliştiren kişinin öğretmen olduğu, en iyi sisteme sahip okullarda bile yeterli niteliklere sahip öğretmenlerle karşılaşılması durumunda öğrencilerin, okuldaki ilk yıllarında hızlı ilerleme gösteremedikleri belirtilmektedir. Bir eğitim sisteminin niteliğinin öğretmenlerin niteliğini aşamayacağı, değerlendirme süreçlerinde evrensel olarak yüksek sonuçlar elde etmenin ancak okulların her öğrenciye nitelikli eğitim vermesini sağlayan mekanizmalarla mümkün olacağı ifade edilmektedir. Bir diğer taraftan Giroux (1988) “Öğretmenin Entelektüel Olarak Rolü” kitabında öğretmen niteliğine yönelik farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Eğitimde kullanılan geleneksel dilin sınırlı ve mekanik olduğunu, öğretmenlerin kendi dil ve deneyimlerinde yerleşik ideolojileri eleştirel bir şekilde incelemekten alıkoyduğunu, neyi, nasıl öğreteceklerini, hedeflerinin ne olduğunu ciddi şekilde sorgulama sorumluluğu üstlenmeleri gerektiğini ayrıca öğrencilerinin adaletsizliklerle mücadele etmeleri için ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandırırken yansıtma ve eylemi birleştiren entelektüeller olarak hareket etmeleri gerektiğini belirtir. Bu noktada öğrencinin gelişimini ve olumlu yönde değişimini sağlamada öğretmen belli sorumlulukları üstlenmeli, bu sorumlulukları yerine getirecek becerilere sahip olmalı, bunları eş güdümlü şekilde kullanmalıdır. Bu becerilerin ve bakış açısının kazandırılmasında hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi oldukça önemlidir çünkü öğretmen eğitimi, toplumun da eğitimidir.

Dijital bir çağda yaşamın temel zorlukları arasında teknolojinin hız kesmeyen gelişimi ve dönüştürdüğü yaşam biçimleri özellikle de internetin yaygınlaşması, bireylerin her türlü bilgiye kolayca erişebilmesi, manipülatif ve yanıltıcı bilgilerin kolayca yayılabileceği bir ortama zemin hazırlamaktadır. Karşılaşılan her türlü medya iletilerini doğru anlama ve analiz etme, ulaştığı bilginin kaynağını ve güvenilirliğini değerlendirme, manipülatif, dezenformatif bilgileri, yeniden üretim ve temsil biçimlerini tanıma, sosyal medyayı etkin ve etkili şekilde kullanma sadece bireyler için değil toplum için de son derece önemlidir. Eleştirel medya okuryazarlığına yönelik bir

eğitim öğrencileri daha küçük yaşlardan itibaren demokratik bir toplumda aktif rol oynamasını, kültürü ve toplumu şekillendirerek kendini yeniden üreten tüm sistemleri (ideoloji ve hegemonya) eleştirel bir şekilde incelemesini ve anlamasını, özgür düşünme ortamını destekleyerek farklı görüşleri anlama ve kabul etme konusunda daha açık fikirli olmalarını sağlayabilir (UNESCO, 2013; Critical Media Project, 2023).

Cherner ve Curry (2019) tarafından öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi alan öğretmen adaylarının, medya ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştiği, öğretme konusunda daha hazır ve kendilerini güvende hissettikleri, öğrencilerine bu becerileri öğretme konusunda daha istekli oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Schmidt (2018) tarafından yürütülen araştırmada üniversite öğrencilerine disiplinlerarası medya eğitimi verilmiştir. Eğitim sonunda öğrencilerin medyanın nasıl işlediği ve etkileri hakkında daha derin bir anlayışa sahip olduğu, bu tür bir programın öğrencilerin medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve medya hakkında daha bilinçli kararlar almalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Örgün eğitimde resmi programlar, yaygın eğitimde resmi olan ya da olmayan kurumların programları ve algın eğitimde, günlük yaşamda sürekli olarak maruz kalınan, farkında olmadan edinilen örtük mesajlarla dolu medya içerikleri, bilinçli ya da bilinçli olmadan zihinlere yerleşerek çeşitli inanış ve inançları oluşturabilir. Bu durumun tipik bir örneği kalıp yargıların oluşumu ve kalıcı hale gelmesi durumudur. Toplumdaki kültürel aktarımın da etkisiyle örgün, yaygın ve algın eğitim süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin geleneksel ya da yeni medya yoluyla sıkça kullanılan kalıp yargılara maruz kalmaları ve bunları sorgulamadan kullanmaları, kalıp yargılar aracılığıyla ön yargı davranışlarının pekiştirilmesine neden olabilir. Hem kalıp hem de ön yargı davranışlarının önüne geçilmesinin bir yolu da eleştirel medya okuryazarlığı eğitimidir (Puchner, Markowitz ve Hedley, 2015; Sutherland, 2022; Barbero, 2013; Scharrer ve Ramasubramanian, 2015).

Şu an eğitim sisteminde olan Z ve Alfa kuşakları dijital dünyanın doğal bir üyesidir yani dijital her türlü ortam ve medya yaşamlarının bir parçasıdır. Her türlü bilgiye hızlı şekilde ulaşabilir, bu bilgilerle yeni içerikler üretebilir, ürettikleri içerikleri en çok etkileşim alacak şekilde paylaşabilirler. Eleştirel medya okuryazarlığı bireyin medya içeriklerini tüketirken medya içeriğinin güvenilirliğini, nesnelliğini sorgulamasını sağlayarak farkındalık yaratabilir. Ayrıca doğru ve etik, yaptığı davranışın sorumluluğunu üstlenerek içerik oluşturma ve paylaşma becerisi de

kazandırmaya yardımcı olabilir. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi felsefi ve eleştirel düşünme ile düşünce ve yaşantılara çok boyutlu bakılan, özenli düşünme ile kendisi dışındakilerin de farkında olunması sağlanan, eleştirel pedagoji ile diyalog ortamı oluşturulan, ayırım ve ötekileştirmenin olmadığı, katılımcı yurttaşların eğitildiği, öğrenilenlerin uygulandığı ve sahip olunan farkındalığın alternatifler üreterek yayıldığı bir ders olarak tasarlanmalıdır. Bu derste aynı zamanda beceri gelişimini de destekleyecek öğretim yöntem, teknik ve içeriklerinden yararlanılmalıdır.

Felsefi düşünme, sorgulama, özenli düşünme gibi birçok beceriyi kazandırmayı sağlayan özellikle küçük yaş gruplarında bu becerilerin gelişiminde etkili sonuçlar veren “Çocuklar İçin Felsefe (P4C/ÇİF)” yaklaşımı bir yöntem olarak ulusal ve uluslararası birçok ders ve proje kapsamında kullanılmaktadır (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2016; Koyuncu, 2020; Miller, 2015; Wu, 2021; Beam 1998; Kyle 2000). Eleştirel medya okuryazarlığına yönelik bir ders “Çocuklar İçin Felsefe” anlayışı ile tasarlanarak uygulandığında (Cleary, 2017; Khanmohammadi, Nateghi ve Seifi, 2020) öğrencilerin karşılaşılan medya iletilerini derinlemesine sorgulamalarını, örtük iletileri fark etmelerini, okuduğu, dinlediği, izlediği ya da gördüğü bir medya iletilisini anlamlandırmalarını, öğrendiği kavramlar üzerinde düşünmelerini, kavramlar arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır. Ayrıca P4C/ÇİF yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öz güven gibi bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirdiği, medya kullanımı ve medya okuryazarlığı becerilerinin gelişiminde de olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. P4C/ÇİF yaklaşımı ve eleştirel medya okuryazarlığı ortak anlayışla tasarlandığında hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir. P4C/ÇİF alanında kurumlar, yayınlar bulunmasına, araştırmalar yürütülmesine rağmen öğretmen eğitiminde bu yaklaşımın “Öğretmenler İçin Felsefe” boyutuyla kullanılabilmesine yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Çeşitli araştırmalarla etkililiği kanıtlanmış “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımının hizmet öncesi öğretmen eğitiminde “Öğretmenler İçin Felsefe” anlayışına uyarlanarak bir yöntem olarak uygulandığı Eleştirel Medya Okuryazarlığı dersi öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca örgün eğitimde ortaokul düzeyinde hem seçmeli medya okuryazarlığı hem de sosyal bilgiler dersinde yer alan medya okuryazarlığı kazanımlarıyla öğrencilerine eleştirel anlayış ile medya okuryazarlığına yönelik bilgi ve becerileri kazandıracak sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemde eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi almaları bir ihtiyaç haline geldiği söylenebilir. Yapılan tartışmalar ve bahsedilen

gerekçeler doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitimde, öğretmen adaylarına eleştirel medya okuryazarlığına yönelik bilgi ve becerileri kazandıran bir öğretim programı ya da program dışı çalışmanın bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu doğrultuda eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının nasıl geliştirilmesi gerektiği araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı geliştirmektir. Araştırmanın problemleri ve alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmen eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına gereksinim var mıdır?
 - 1.1. Akademisyenler öğretmen eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına gereksinim konusunda ne düşünmektedir?
 - 1.2. Öğretmen adayları öğretmen eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına gereksinim konusunda ne düşünmektedir?
2. Öğretmen eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı nasıl tasarlanmalıdır?
 - 2.1. Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programının kazanımları neler olmalıdır?
 - 2.2. Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının içeriğinde hangi konulara yer verilmelidir?
 - 2.3. Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programında yer alan öğretim yöntem ve teknikleri neler olmalıdır?
 - 2.4. Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı nasıl olmalıdır?
3. Öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı etkili midir?
 - 3.1. Deney grubunun eleştirel medya okuryazarlığı ön ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 3.2. Öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin katılımcılar ne düşünmektedir?

Önem

Yunan mitolojisinin önemli mitlerinden biri “Prokrustes’in Yatağı”dır. Sivri bir yokuşun tepesinde evi bulunan Prokrustes, yokuştan yorgun çıkan kişileri evinde misafir etmek için onlarla sohbet etmekte ve onları evinde kalmaya ikna etmektedir. Misafirlerini dinlenmek için yatağa doğru uğurlamaktadır. Bu yatağın diğer yataklardan farkı yatan kişinin tam bu yatak ölçüsünde olması gerekliliğidir. Prokrustes, misafirlerinin boyu uzun ise yatağa sığdırmak için yatak dışında kalan uzuvlarını kesmekte eğer kısa ise misafirlerinin boyunu yatağın boyuna ulaştırmak için mengene kullanmaktadır (Taleb, 2019). Eğitim yoluyla sistematik olarak uygulanan otorite, ezberci anlayış ve tek tipleştirme çabaları bu sistemi “Prokrustes’in Yatağı”ndan farksız kılmaktadır. Eğitim kademelerinin iş gücüne atılmadaki son durağı olan yükseköğretime de bu anlayışın sindiği görülmektedir.

Öğretmen adayları egemen ve ilerici bir paradigmada öğrenim görmeyi amaçlar ancak süreç içinde belirli bir eğitim yoluna uyacak şekilde kalıplandırılır, genellikle de kamu eğitiminin gerçekleriyle eşleşmeyen profesyonel bir rol için hazırlanırlar (Liston, Whitcomb ve Borko, 2009). Öğretmen eğitimi kurumları, yürürlükteki uygulamalarla öğretmenleri yalnızca bazı öğrencilere öğretmenlik yapmak için ya da en yalın haliyle öğretmeni yalnızca öğretim yapması için hazırlamaktadır (Zeichner, 1995). “Eğitimin talimatlardan, dayatmacı kalıplardan kendini kurtarıp keşfetmeye, biçimler dilini anlamaya yönlendirmesi gerekir” (McLuhan, 1967/2019, s.100). Sorgulama yeteneğini yitirmiş bireyin oluşturduğu toplumda ne bilimden ne de nitelikli bir yaşamdan söz etmek mümkündür. Bugünün insanı, Kant’ın “Sapare Aude” deyişine kulak vermelidir çünkü insanı kurtaracak olan yine kendisi, kendi aklı, akılcı eleştiri yeteneği ve akılcı duyarlılığı olacaktır ve bilinç kazandırarak bu süreci göğüsleyecek olanlar, insan zihnini “tabula rasa” olarak görmeyen kişilerdir. Ben düşünüyorum söylemi, ben inanıyorum söyleminin önüne geçmelidir, bu geçişi sağlamada eğitimci durumunda olan bireylere çok iş düşmektedir (Çotuksöken, 1995).

Öğrenciler medyanın kamuoyu yaratma ve gündemi belirlemede önemli bir güç olduğunu, gündelik yaşamı yönlendirdiğini aynı zamanda sosyal, politik ve kişisel aydınlanma için de medyanın kullanabileceğini öğretim programları ve öğretmenler aracılığıyla öğrenebilir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme, problem çözme, özgüven, öz yönetim, üretme, değerlendirme gibi becerileri geliştirecek olan da nerdeyse takip edilemez hale gelen teknolojinin farkında

olarak geleneksel ve yeni medya araçları yoluyla yayılan iletileri düşünme süzgecinden geçirerek aktif katılımı bir yaşam tarzı haline getiren yurttaşları eğitecek olan da öğretmendir. Elbette geleceğin demokratik toplumunu oluşturacak yurttaşlardan beklenenlerin benzerlerinin de öğretmende bulunması, bu becerileri kazandırma konusunda öğretmenlerin de yeterli olması beklenmektedir. Covid-19 pandemi dönemi ile artan geleneksel ve yeni medya ortamlarının kullanımları, bu ortamlarda geçirilen sürenin artışı göz önünde bulundurulduğunda eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programı ile yeni medya ortamlarından çok kısa sürede büyük kitlelere yayılan dezenformasyonun ve misinformasyonun zaman içinde azalması, tepki vermenin gereğinin anlaşılması, baskın düşüncenin karşısında alternatif fikirlerin de üretilebileceğinin fark edilmesi, kolektif bilincin oluşturulması sağlanabilir. Benzer şekilde öğretim programı öğretmen adaylarının geleneksel eğitim yaklaşımlarının ötesinde günlük yaşamlarında sık sık karşılaştıkları ya da maruz kaldıkları medya içeriklerini eleştirel bir perspektifle incelemesi ve bunları deşifre etmesi, derinlemesine bir anlayış geliştirmesi ve iç kontrol sahibi olması konusunda yol gösterici olabilir. Bu doğrultuda medya eğitiminin nasıl olması gerektiğini öğrenerek mesleğe başladıkları okullarda seçmeli medya okuryazarlığı dersini yürütebilir, öğrendikleri bilgi, beceri, değer ve anlayışı kendi derslerine de entegre edebilirler.

Bu derste öğrenilen konuların tamamı öğretmen adaylarının günlük yaşantısı ile birebir ilişkilidir. Öğrenilen bilgi ve becerilerin diğer disiplinlerdeki bilgilerle ilişkilendirilmesinin mümkün olması bilgilerin kalıcılığını da olumlu şekilde etkileyeceği dolayısıyla öğretim programının hizmet öncesi dönemden hizmet içi eğitim sürecine kadar uzun bir döneme olumlu bir katkı getireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretim programı eleştirel medya okuryazarlığı alanının felsefi, psikolojik, sosyal dayanaklarını belirleyerek kuramsal çerçeve oluşturması, kapsamını ve içeriğini sunması, teori ve uygulamayı bütünleştirecek öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerine yer vermesi boyutlarıyla da dersi uygulayacak öğretim elemanına yol gösteri olacaktır. Tezin uygulama sürecinde bir yöntem olarak dünyada etkililiği kanıtlanmış “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımından hareketle uyarlanan “Öğretmenler İçin Felsefe” (ÖİF/P4T) yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmen adayları öğredikleri bu yaklaşımı farklı derslerdeki konuların öğretiminde, öğrencilerini daha yakından tanıma ve düşünme biçimlerini ortaya koymada kullanabilirler. Türkiye’de “Öğretmenler İçin Felsefe” yaklaşımına, eleştirel medya okuryazarlığına ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde program geliştirme konusuna yönelik sınırlı çalışmanın olması dikkat çekicidir. Bu tezin

yöntem, bulgu, sonuç ve önerileriyle belirtilen alanlarda yürütülecek yeni çalışmalara yol gösterici olacağı ve alana önemli katkılar sağlayacağı, öğretmenler, akademisyenler başta olmak üzere karar vericilere çeşitli araştırma alanları açacağı söylenebilir.

Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttıkları,
- Uygulama aşamasında katılımcıların gerçek görüş, düşünce ve davranışlarını yansıttıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz döneminde “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır. Geliştirilen öğretim programının pilot uygulaması Covid 19 pandemisi sırasında öğretmen adaylarına ulaşılamaması nedeniyle yapılamamıştır. Ankara Üniversitesi senatosu tarafından 2021-2022 öğretim yılında Covid 19 pandemisi nedeniyle iki hafta yüz yüze bir hafta çevrimiçi olacak şekilde derslerin yürütülmesi kararı alınmış bu doğrultuda ders planlarında güncellemeler yapılmıştır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın kapsamını oluşturan kavramsal çerçeve ve konuya ilişkin alanyazın taramasıyla ulaşılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Okuryazarlık ve 21. Yüzyıl Okuryazarlığı

Bir yurttaş olarak toplumda var olabilmenin, demokrasinin gerektirdiği katılımı gerçekleştirebilmenin yani toplumsallaşabilmenin neredeyse temel koşullarından biri okumayı ve yazmayı bilmektir. Jols ve Thoman (2005/2008) okuma-yazmayı, tek başına bir anlam ifade etmeyen harfleri bir kâğıt parçası üzerinde bir araya getirerek anlam içeren sözcükler üretebilme becerisi olarak açıklamıştır. Mızıkacı'ya göre (2020) genç bir birey okuma yazma bilmemesi durumunda başkalarına bağımlı bir hayat yaşar, günlük yaşamın gerektirdiği sorumlulukların üstesinden gelemez, demokrasinin gereği olan katılımı etkin ve etkili şekilde gerçekleştiremez ve hayatıyla ilgili seçimlerinde özgür olarak karar veremez.

Teknoloji ile bütünleşen enformasyon yalnızca sosyal yaşamı etkilemekle kalmamıştır. Yıllar boyunca kitleler tarafından aynı anlayışla ele alınan birçok kavramın anlamını da değiştirmiş ve dönüştürmüştür. Okuma yazma ve okuryazarlık bu kavramlar arasındadır. Okuma yazmayı öğrenmek, temel birtakım bilişsel ve motor becerileri kullanmayı gerektirir. Okuryazarlık ise tüm bu temel becerileri kapsamakla birlikte çok daha farklı yetkinlikleri gerektirmektedir. Her birey için anlamlandırma süreci kendi yaşantıları, birikimleri, kültürü, toplumsal kimliği ve sahip olduğu farklı becerileri ile şekillenmektedir. Birey karşılaştığı bir metni seslendirebilir ve temel düzeyde anlamlandırabilir ancak metindeki örtük iletileri belirleyebilmek, metnin ötesini görebilmek, altta yatan düşünceleri ortaya koyabilmek okuryazarlığı zorunlu kılmaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/UNESCO, 2005), okuryazarlığı 'belirli bir

alan/alanlarda bilgili veya eğitimli olmak' ifadesiyle tanımlayarak kavramı geniş bir çerçevede ele almıştır. İnal (2009), bu kavramın aynı zamanda entelektüel bir beceri olduğunu ve çeşitli zihinsel uğraşları da içerdiğini, Freire (1982/2018, s.14) ise okuryazarlığı kelime ve sembollerin anlamını bilmekten öte “dünyayı dönüştüren bir özne olmak” ve eleştirel bir anlayış geliştirmek şeklinde ifade etmektedir.

Okuryazarlık, çeşitli kurumsal söylemler ve uygulamalarla şekillenerek eğitim ve kültürel uygulamalar içinde toplumsal olarak inşa edilmekte, hegemonik kurumları kontrol eden bireylerin çıkarlarına göre sosyal ve kültürel değişime yanıt olarak değişmekte ve dönüşmektedir (Kellner, 2001). Kendi içinde pragmatik değeri ve yurttaşın toplumdaki varlığını sürdürmesinin öncülü olan okuryazarlığın edinimi, demokratik bir topluluğun devamı için yeterli değildir. Okuryazar bir birey okuma-yazma ile elde ettiği bilgi, beceri ve bilinci, bunlarla elde ettiği imkânları kullanarak aktif, katılımcı yurttaş rol ve statüsü kazanmalı, siyasi sahnede daha fazla ve etkin yer almalıdır (İnal, 2009; Freire 1982/2018; Dewey 2004). Birey okuryazar kimliği ile sahip olduğu birikimini topluma aktarmalıdır. Bu aktarım süreci belirli bir topluluk için uygun düşünceleri, değerleri yeniden üretmek değil alternatifleri de bütüncül bir anlayışla değerlendirerek toplumun gelişim sürecinde ona bir değer katarak yapılmalıdır. Okuryazarlık kavramı kendi başına oldukça güçlü bir kavram olmakla birlikte küreselleşme, kapitalizm ve neoliberalizmin de etkisiyle günümüz dünyasını anlamlandırmaya, onu değiştirme ve dönüştürmeye yetmemekte bu nedenle alanyazında görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık türlerinin tanımlandığı görülmektedir. Günümüzde birçok okuryazarlık türünü, beklenen tüm becerileri de kapsayacak şekilde 21. yüzyıl okuryazarlığı olarak tek bir çatı altında toplamak mümkündür.

21. yüzyıl okuryazarlığı, işitsel, görsel ve dijital okuryazarlığın örtüştüğü yetenek ve beceriler bütünüdür. Bu beceriler görüntülerin ve seslerin gücünü anlamayı, bu gücü tanımayı, kullanmayı ve dönüştürmeyi, bunları yaygın bir şekilde dağıtmayı ve kolayca yeni biçimlere uyarlamayı içermektedir (New Media Consortium, 2005). 21. yüzyıl okuryazarlığının belirgin özellikleri şunlardır (New Media Consortium, 2005; Jols ve Thoman, 2005/2008):

- Birçok iletişim yolunu aynı anda kullanarak bilgiye ulaşabilir.
- Yaratıcı akıcılığın yanı sıra yorumlama ve problem çözmesi becerisine sahiptir.
- Kendi kuralları olan yeni bir gramer inşa etmek ve öğrenmektir.

- Etkileşimli iletişime katkıda bulunur.
- Medyayı düşüncelerini ifade etmek ve duygusal tepkileri uyandırmak için kullanır.
- Yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde, öğrenme şeklini dönüştürebilir.

21. yüzyılda okuryazar olmak tek başına yeterli değildir çünkü farklı platform ve ortamlarda karşılaşılan enformasyon farklı okuryazarlık türlerinin gerektirdiği bilgi ve beceriler, sürdürülebilirlik, üretkenlik ve teknolojiyle birlikte ele alınarak çok boyutlu olarak değerlendirilmelidir. Ancak asıl olan 18. yüzyıl düşünürlerinden Kant'ın, kendi yüzyılında yanıtlamaya çalıştığı “Neyi bilebilirim? Ne yapmalıyım? Neyi umut edebilirim?” (Geier, 2003/2009, s. 9) sorularını 21. yüzyıl okuryazarının da kendine sorması ve sorgulama sürecinde medyanın etkilerini göz ardı etmemesidir.

Dördüncü Güç Olarak Kitle İletişimi, Kitle İletişim Araştırmaları ve Eğitim Programları

Hangi yüzyıl olursa olsun okuryazarlık becerisinin temelinde sosyal bir varlık olan insanın iletişim kurma gereksinimi bulunmaktadır. İnsan var olduğu ilk günden bugüne kadar kullandığı iletişim yöntemleri değişse de iletişim kurma çabasını sürdürmüştür. Kendini ifade etmek, paylaşmak, iz bırakmak amacıyla mağara duvarlarına resim yapmış, haber vermek için dumanı kullanmış, göçebe kültürlerden yerleşik yaşama geçene kadar sözü etkili biçimde kullanmış, yerleşik yaşamın da etkisiyle yazılı eserler bırakmış, sanayileşme, kentleşme, küreselleşme ve teknolojinin hız kesmez gelişimi ile dijital ortamlarda farklı kimlikler kullanarak kendini her daim var etmeyi başarmıştır. İnsanın bu varlığını kanıtlama, sürdürme, iz bırakma ve iletişimde olma çabaları onu diğer canlılardan ayırmıştır.

Aristoteles, insanı doğası gereği politik bir hayvan olarak tanımlamış, onu diğer hayvanlardan ayıran farkın adaletli olanla olmayanı ayırt edebilmesi, devlet kurabilmesi ve duygularını sözle dile getirebilmesi olduğunu ifade etmiştir (Aristoteles, çev. 1998). Aristoteles'in belirttiği tüm bu faaliyetlerin özünde sosyalleşmeye, dil kullanımına ve kültür oluşturmaya dayalı bir iletişim ve toplumsallaşma isteğinin bulunduğu söylenebilir. Oskay'a göre (2017) iletişim sayesinde insan toplulukları yaşam için gerekli bilgi, beceri ve duyularla ilgili ortak idealar, duygular ve inançlar edinerek paylaşmış böylece iletişim (dil) toplumsal hayata geçişin en önemli aracı ve düzenleyicisi olmuştur. İletişim hem evrensel bir insan hakkı hem de bireysel, toplumsal

ve kurumsal olarak var olmanın yoludur (Özgen, 2016). 1948 tarihinde kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 19. maddesi: “Herkesin kanaat ve ifade özgürlüğüne hakkı vardır; bu hak, müdahale olmaksızın kanaat taşıma ve herhangi bir yoldan ve ülke sınırlarını gözetmeksizin bilgi ve fikirlere ulaşmaya çalışma, onları edinme ve yayma serbestliğini de kapsar” (İnsan Hakları Derneği İHD, 1999) ifadesi ile iletişimin temel bir insan hakkı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireyin kendini ifade etmesinin yanı sıra fikrini kitlelere yaymak amacıyla paylaşması ya da kurumsal bir kimlik oluşturabilmesi ancak kitle iletişimi ile mümkündür. Kitle iletişimi, duyuların kullanılamaması, iletilerin ortalama alıcı niteliklerine göre biçimlendirilmesi, toplumun ortak gereksinimlerine hizmet etmesi, daha karmaşık, girdi ve çıktıların daha fazla, ulaştığı kişi sayısının daha çok, dönütün dolaylı ya da gecikmeli olması gibi nedenlerle yüz yüze iletişimden ayrılmaktadır (Uysal, 1996). Kitlelere kolay ulaşmaya olanak tanıyan bu araçlar yoluyla elde edilen güç çoğunlukla toplumun birçok alanında bu araçların kullanılmasından, yurttaşların duygu, düşünce, davranış ve inanışlarını yaptığı paylaşımlarla etkilemesinden ve yönlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, “kitle iletişimindeki araçların ne'yini, nasıl'ını bilmeden, yaşadığımız toplumsal ve kültürel değişimleri anlamak olanaksızdır” (McLuhan, 1967/2019, s.8).

Kitle iletişim araçları demokratik toplumlarda yasama, yürütme ve yargıdan sonra dördüncü güç olarak değerlendirilmektedir (Mutlu, 2007). Böyle bir güce sahip araçların tek amacı haberleşme değildir, bu araçların çeşitliliği ve teknolojik donanımla niteliği arttıkça farklı işlevleri ortaya çıkmıştır. McQuail (1983; 2010), kitle iletişim araçlarının işlevlerini; bilgilendirme, ilişki kurma, sosyalleşme, süreklilik, eğlence ve hareketlilik başlıklarında açıklamaktadır. Bu işlevlerin, eğitimin amaçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Halkın en önemli bilgi ve enformasyon kaynağı olan kitle iletişim araçları sundukları haberler ve yaptıkları yorumlarla toplumları seferber etme işlevi de görürler. Bu araçlar aracılığıyla oluşturulan gündem paylaşılır, tartışma ortamı yaratılır, bilgi akışı sağlanır, meşru olanla-olmayan arasındaki sınır belirlenerek toplumun talep ve beklentileri konusunda fikir oluşturulur (Mutlu, 2007). Kamuoyu yaratma ve gündem oluşturma işlevi bu araçların gücünün en iyi şekilde ortaya konduğu alanlardır. Bu gücü elde tutmanın bir yolu da aracın düzenli ve sürekli olarak kullanımının sağlanmasıdır. Kitle iletişim araçları sahipleri bunu eğlendirme ve oyalama işlevlerini ön plana çıkararak yapmaktadır.

Postman (2005) “Televizyon Öldüren Eğlence (Amusing Ourselves to Death Public Discourse in the Age of Show Business)” adlı kitabında politikanın, dinin, haberin, sporun, eğitimin ve ticaretin, şov dünyasına hizmet ettiğini, bu öğelerin oluşturduğu kamusal anlayışın televizyon aracılığıyla oluşturulan ön yargılar tarafından şekillendirildiğini ve sonucunda ölümüne eğlenmenin eşliğinde bir halk yaratıldığını vurgulamaktadır. Kitle iletişim araçlarına sahip olanların elinde bulundurduğu bu güç araştırmacıların da dikkatini çekerek alana yönelik önemli araştırmalar yapılmasını ve yapılan araştırmaların sonuçları kitle iletişim araçlarının toplumları-kitleleri etkileme gücü dikkate alınarak kitle iletişiminin çeşitli dönemlere ayrılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda kitle iletişim araştırmaları ile belirlenen bu dönemler eğitim ve öğretim süreçlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemiştir.

Kitle iletişim araçlarının gücü ve toplumsal yaşamı etkileyen işlevleri göz önünde bulundurulduğunda bu araçların sahip olduğu gücün toplumu nasıl ve hangi boyutta etkilediği tarihsel gelişim süreci içinde çeşitli araştırmalarla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmaların sınıflandırma biçimleri iletişim alanının çok boyutlu olması nedeniyle farklılaşmıştır. Alanyazında kitle iletişim araçları ile ilgili araştırmaları sosyal psikoloji, psikoloji, sosyoloji boyutlarıyla ele alan araştırmacılar olmuştur. Bu tez kapsamında kitle iletişimi araştırmaları etki araştırmaları olarak üç ayrı dönemde değerlendirilmiş ve her dönem içinde süreci etkileyen kuramlara yer verilmiştir.

20. yüzyılın toplumsal dönüşümünde kitle iletişim araçlarının önemli bir yeri vardır. 1920 ve 1930’lu yıllarda kitle iletişim araçlarının insanların tutum ve davranışlarını etkilediği, ikna etmede güçlü araçlar olduğuna dair genel bir kanı vardır (Yavuz, 2005). Özel ve kamu kaynaklarıyla ekonomik olarak desteklenen etki araştırmalarında temel problem kitle iletişim araçlarının izleyici üzerindeki etkisidir (Fejes, 2005). Bu dönemde kitle iletişim araçlarının oldukça güçlü ikna edici etkisi olduğu konusunda ortak bir görüş hâkim olmuştur. Bu fikir birliğinin temelinde (Curran, Gurevitch, Bennett ve Woollacott, 2005):

- yeni teknolojilerle iletişim sürecinde seri üretime geçilmesiyle benzeri görülmemiş bir ölçekte kitlesel izleyici yaratılması,
- kentleşme ve sanayileşmenin değişken, istikrarsız, yabancılaşmış ve doğası gereği manipülasyona açık bir toplum yarattığına dair bir görüşün oluşması,
- kentleşmiş insanın savunmasız olduğu, kırsal toplulukları karakterize eden istikrarın ve miras alınan değerlerin olmadığı düşüncesi (kent insanını kitle iletişiminde kolay bir av olarak görmüştür),

- Birinci Dünya Savaşı sırasında kitle iletişim araçlarının insanların beyinlerini yıkadığına ve Avrupa'da faşizmin yükselişini sağladığına ilişkin ikna edici kanıtların olması yatmaktadır.

1939'lara dek süren güçlü etkiler döneminde iletişim araçlarının güçlü etkilerini açıklamak amacıyla "Şırınga/Hipodermik İğne Kuramı", "Gümüş/Sihirli Mermi Kuramı" gibi görüşler ileri sürülmüştür (Self, 2013).

Laswell, Birinci Dünya Savaşı'nın yarattığı olumsuz koşulların, büyük ekonomik sıkıntıların ve siyasal istikrarsızlığın insanların olumsuz yönde etkilendiğini düşünerek ortaya koyduğu "Hipodermik İğne" modelinde (Ergül ve Gökalp, 2018), kitle iletişim araçlarıyla iletilen mesajların, tıpkı bir ilacın şırıngadan damara verilmesi gibi, çok kısa süre içinde güçlü bir şekilde etkisini gösterdiği, böylece insanların bu araçlar aracılığıyla gördüğü, duyduğu ve okuduğu ne ise doğrudan davranışlarını etkilediği, bireylerin kitle iletişim araçları tarafından kolayca manipüle edilen kitleler olarak görüldüğü söylenebilir (Gökalp, 2019). "Hipodermik İğne" modelinde olduğu gibi çok güçlü olan kitle iletişim araçları eylemsiz ve pasif kurbanlarının derinliklerine nüfuz eden "sözcük mermileri" olarak da değerlendirilmiştir (Curran, Gurevitch, Bennett ve Woollacott, 2005).

Propaganda analizi ise özellikle Birinci ve İkinci Dünya Savaşları arasındaki döneme damgasını vurmuştur. Savaş sırasında kitle iletişim araçlarının manipülasyon yaratma gücü ve bunların halk üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Sproule, 1984). Laswell'in "Kim, kime, hangi araçla ve nasıl bir etkiyle, ne söylüyor?" sorusu bu dönemin en önemli soruları olmuştur (Cobley ve Schulz, 2013, s.12).

1940-1960 sınırlı etkiler döneminde ise totaliter tehlikenin ortadan kalkmasıyla birlikte ilk dönemde "her şeye gücü yeten medya" düşüncesi etkisini kaybetmeye başlamıştır. ABD'de yapılan araştırmalar medyanın sınırlı etkisi olduğuna dair bambaşka bir yaklaşımı ortaya koymuştur (Ergül ve Gökalp, 2018).

Önce yerel topluluklar sonra oy verme davranışları üzerine yapılan araştırmalarda, kitle iletişim araçlarının tutum ve kanaatleri değiştirmedeki gücünün sınırlı olduğu ortaya konmuştur (Yavuz, 2005). 1940 ve 1948 ABD Başkanlık Seçimleri'ni temel alan, Lazarsfeld, Berelson ve Gaudet'in yaptığı araştırmalarda kitle iletişim araçlarının seçimlerdeki karar alma süreçlerine etkisi incelenmiştir ve bu araçların seçim kararlarında kişisel etkiye veya diğer insanların etkisine oranla zayıf bir rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca oy kullananların, oy kullanırken birincil grup üyelerinden daha fazla etkilendikleri, baskı gruplarının ve kanaat önderlerinin kitle

iletişim araçlarına göre daha etkili oldukları vurgulanmıştır (Severin ve Tankard, 2014). Katz ve Lazarsfeld yaptıkları araştırmalar kitle iletişim araçlarının hangi koşullar altında izleyici kitlenin tutum ve davranışlarında değişikliğe yol açtığını anlamayı amaçlamıştır (Ergül ve Gökalp, 2018). Sınırlı etki araştırmaları izleyicileri, pasiflik zincirinden kurtararak onları kitle iletişim araçlarının içeriğini seçmede ve deneyimlemede aktif bir rol yüklemiştir (Yavuz, 2005).

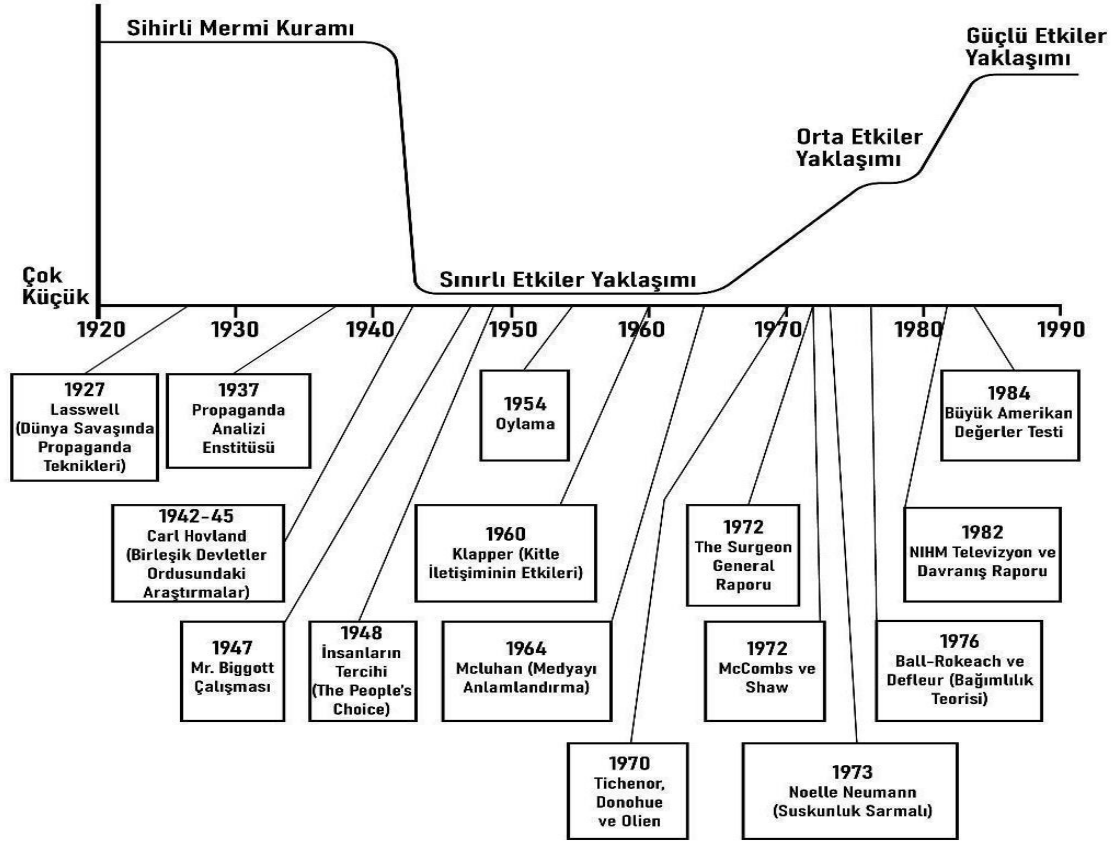
Katz'ın işlevselci bir anlayışla geliştirdiği “Kullanımlar ve Doyumlar” yaklaşımında medyanın insanlara ne yaptığının değil, insanların medyayı ne yapmak için kullandığının araştırılması gerektiğini vurgulanmış ve bu yaklaşıma yönelik çalışmalarda sosyal psikolojideki son gelişmelerden yararlanılmıştır (Jensen ve Rosengreen, 2005). Yavuz'a göre (2005) bu yaklaşımla klasik paradigmanın çizgisel modelinin dışına çıkılmış ve kitle iletişim araçlarının içeriğini deneyimlemede izleyicinin aktif olduğu ifade edilmiştir. Bireyler hipodermik iğne kuramında olduğu gibi kitle iletişim araçlarıyla sunulan içeriğin pasif tüketicisi değildir, birey gelen iletileri sindirmekte, seçmekte ya da reddetmektedir. Bazı kitle iletişim araçlarını belirli nedenlerle takip ederek bu araçların kullanımı sonucunda doyum elde etmektedir (Saatçioğlu ve İnanç, 2020).

Yapılan birçok araştırmada kullanılan yöntemler geliştikçe, elde edilen bulgular arttıkça ortaya konulan kuramlarda kişisel farklılıklar artmış ve araştırmalara sosyal çevreden kaynaklanan yeni boyutlar eklenmiştir (Yüksel, 2001). Böylece kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı eksik bıraktığı boyutlarda (kültürel boyutlar ve toplumsal etkileşim) yeni araştırmaların da önünü açmıştır.

1960'larla birlikte etki araştırmalarına farklı boyutlar eklenerek kitle iletişim kuramları daha karmaşık hale gelmiş, gelişen istatistiksel yöntemler araştırmalara yeni nitelikler kazandırmış, kitle iletişim araçlarının sınırlı etkilerinden fazlası ortaya çıkarılmış ve bir anlamda güçlü etkilere geri dönüş sayılan bir dönem yaşanmıştır (Yüksel, 2001). Bu dönemi “Yeniden Güçlü Etkiler Dönemi” olarak adlandırmak mümkündür.

Pazarbaş'a göre (2013), 1960'lı yıllarda geleneksel etki araştırmaları ile iletişim kurumlarının ve sistemlerinin diğer sistemlerle olan ilişkisi ele alınmaya başlanmıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalar medyanın güçlü etkilerinin olduğunu ancak bu etkilerin bir şırına gibi hedefi doğrudan değil dolaylı yollar aracılığıyla etkilediğini ne sürmektedir. şekil 1'de yukarıda bahsedilen etki araştırmalarının dönemleri ve ortaya

konan kuramlar, her bir kuramın dönemi ve kitle iletişim araçlarına atfedilen etkilerinin boyutlarını gösteren bir zaman çizgisi sunulmuştur.



Şekil 1. Çeşitli Teorilerin Kitle İletişiminde Etki Boyutu

Kaynak. Severin ve Tankard, 2014, s.267

Zaman çizgisi incelendiğinde 1920-1990 arasındaki dönemde birçok farklı araştırmanın yapıldığı, araştırmaların toplumsal yaşamda medyanın etkisini sınırlı, güçlü, yeniden güçlü etkiler olarak ayırdığı, güçlü etkiler döneminin süreç olarak uzun bir dönemi kapsadığı ve etkisini sınırlı etkiler döneminin ardından yeniden artırdığı görülmektedir. Özellikle Laswell'in araştırmalarıyla ortaya konan Propaganda Analizi'nin (Sihirli Mermi-Hipordermik Şırınga- Güçlü Etkiler Dönemi) etki süresinin uzunluğu ve etkisinin büyüklüğü dikkat çekicidir. 1920'lerde, iletişim alanının endüstrileşmesi ve artan gücünün yarattığı endişeler, ekonomik bunalımla Amerikan kurumlarının sorgulanması bu dönemi program geliştirmenin tarihsel süreci açısından ele almayı gerektirmektedir. Eğitim programları alanında özellikle ABD'de Bobbit ve

Taylor'un katkılarının olduğu bu dönemde yaşanan sosyoekonomik değişim (ekonomik kriz, göçler, sanayileşme, kentleşme, modernizm vb.) eğitim kurumlarının da sorgulanmasına neden olmuştur. Bobbit'in, Taylor'un bilimsel çalışmalarından etkilenecek geliştirdiği program geliştirme anlayışı aynı zamanda sistematik ve davranışçı program geliştirme anlayışının doğmasını ve uzun yıllar eğitim programları alanında etkisini sürdürmesini sağlamıştır (Aktan, 2015). Kentleşme ve boş zamanın etkin biçimde değerlendirilmesi, bireylerin mesleklerinde nitelikli hale gelmesi (Bobbit, 1918/2017) yani temelinde eğitim aracılığıyla verimliliğin ve niteliğin artırılması bu dönemin hegomonik güçlerinin medya aracılığıyla ilettiği toplumsal beklentilerden uzak olmadığını düşündürmektedir. Medyanın toplum üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bu dönemde medyanın kitleleri etkileme gücü vurgulanırken, programların da tıpkı kitle iletişim araçları gibi etkileşimsel olmadığı, tek yönlü bir iletişim aracı olduğu söylenebilir. Örneğin radyo gibi kitle iletişim araçları toplumun büyük bir bölümüne hitap ederek geniş kitlelere ulaşp fikirleri dayatırken programlar da benzer amaçlarla yani toplumsal gücün aktarmak istediği bilgiyi, belirli düşünceleri veya değerleri yaymada bir araç olarak kullanılmaktadır.

1940 sonrasında Sınırlı Etkiler Dönemi'nin 1960'lara kadar devam etmesine rağmen toplumdaki etki büyüklüğünün daha az olduğu görölmektedir. Program geliştirme açısından bu dönemde Tyler'ın çalışmalarından söz etmek mümkündür. Program geliştirme alanında bir klasik haline gelen "Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri" kitabında belirlediği sorulara yanıt arayarak geliştirilen bir programda, programı geliştiren kişinin etkisi ve programa ihtiyaç duyulan toplumun etkilerini göz ardı etmek mümkün değildir (Tyler 1949/2014). Bu dönemde program alanının etkili isimlerden biri de ilerlemecilik anlayışının temsilcilerinden Dewey'dir. Dewey'e göre programlarda yaşamdan kopuk bilgi ve becerilere, yukarıdan dayatmaya anlayışına karşıdır (Dewey, 1963/2023). Bu dönem medya araştırmaları ve eğitim programları alanı açısından ele alındığında bireylerin medya mesajlarını farklı şekillerde yorumlayabileceği anlayışı program geliştirme alanına bireysel farklılıkların dikkate alınmasıyla, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için uygun öğrenme deneyimlerini sunmanın amaçlanmasıyla, hedeflerin bu doğrultuda seçilmesiyle, eğitimde esnek bir anlayışın geliştirilmesiyle, medyanın etkilerinin sorgulanması eğitim programlarında sorgulama ve aktif katılımın teşvik edilmesiyle, medyanın kitleleri homojen bir şekilde etkilemediği düşüncesi farklı hedef kitlelere yönelik programların ön plana çıkarılmasıyla karşılık bulmuştur.

1960 sonrasında yapılan araştırmaların da etkisiyle kitle iletişim araçlarında yeniden güçlü etkiler döneminin yükselişe geçtiği, etki süresi ve büyüklüğünün ise ilk dönemin güçlü etkilerinde olduğu gibi yüksek olduğu, 1990'lı yıllar ve sonrasında yeni medya ortamlarının yaygınlaşması, internetin günlük yaşamda kullanımının artmasıyla da birlikte hala etkisini koruduğu söylenebilir. Eğitim programları alanında bu dönemin etkilerini teknolojinin entegrasyonu ile eğitimin ve öğretimin geleneksel ortamlardan çıkararak medyanın etkin biçimde kullanıldığı okul dışı öğrenme ortamlarına odaklanılmasıyla, sosyal medya ve evrimii ortamların kullanılarak eğitimde küresel bir anlayışın ortaya çıkarılması boyutlarıyla görmek mümkündür. Kitle iletişim araçlarına yönelik yapılan araştırmalar her geçen gün bu araçların etkisinin yadsınamayacak biçimde eğitim yaşantılarını da etkilemesi formal olarak medyanın eleştirel bir anlayışla ele alındığı ğretmen eğitimine yönelik bir ihtiyaı da ortaya koymaktadır.

Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi

Bireyler kitle iletişim araçlarıyla edinilen bilgilere, becerilere, yeteneklere ve duygulara kısa sürede yaşamsal önem atfedilmekte ve bunları insan hayatının vazgeçilmezleri olarak sunmaktadır. Tüm bu bilişsel-duyuşsal ve devinişsel bilgi, beceri ve yetenekler sorgulamadan kabul edilmekte hatta bazen bağımlı olacak kadar iselleştirilmekte ve normalleştirmektedir. Leary'e göre; 21. yüzyılda ekranı kontrol eden kişi düşünceyi, bilinci ve bilgilenmeyi de kontrol etmektedir çünkü ekran zihinlerin aynasıdır. Ekranı yalnızca pasif bir şekilde izleyen kişi programlanmış demektir. Kendi ekranını düzeltebilen kişi, aklının denetimindedir (Akt. Chomsky, ev. 1993, s.26), diyerek bilgi bombardımanı altında her an değişimin, gelişmenin, dönüşümün yaşanmasının kaçınılmaz olduğu 21. yüzyılın toplumsal yapısını en iyi şekilde özetlemektedir. Bu süreci hızlandıran, destekleyen en önemli kaynaklardan biri "medya"dır.

Mcluhan'na göre (1967/2019) toplumlar, iletişimin içeriğinden daha fazla kullandıkları iletişim araçlarının doğasınca biçimlendirilmişlerdir. Medya insanları birbirine bağlamakta, erkleri desteklemekte, yıkmakta, durağanlaştırmaktadır böylece hem kültürleri biçimlendirip hem de kültürlere katılmaktadır (Maigret, 2004/2011). Toplumsal yaşamda neredeyse anne karnından mezara kadar birçok kişi medyayı bilgi edinme, eğlence, sosyalleşme vb. gerekçelerle kullanmakta hatta yalnızca ondan pasif

olarak yararlanmayıp kendi iletilerini, çevrim içi uygulamalarını da geliştirerek kültürel üretim sürecine katılmaktadır.

Medyanın en temel işlevlerinden enformasyonu ve bilgiyi yayma yalnızca teknik ve basit bir paylaşımdan ibaret olmayan önemli bir süreçtir. Medyanın sunduğu iletiler, her ne kadar basit ve anlaşılır görünse de bunlar kendine özgü kuralları olan, dünya hakkında çok değişik kavram ve düşünceleri içeren, farklı bir dili kullanmaktadır (Jols ve Thoman, 2005/2008). Yayılan bilgiler yalnızca kontrol mekanizmasının başında olan kişilerin görülmesini, duyulmasını ve okunmasını istedikleri kadardır. Uluslararası iletişimde gelişmiş ülkeler yani kontrol mekanizmasının başındakiler medya aracılığıyla yayılan iletileri kendileri üretmekte, dünyaya yaymakta, pazarlamaktadır. Az gelişmiş ülkeler ise üretilen bu iletileri, bilgileri almak ve kullanmak üzere uzmanlaştırılmıştır (Mutlu, 2007).

Toplum olarak dünyadaki konumunu fark ederek kontrolü ve gücü elinde tutmak, ihtiyaç duyulan 21. yüzyıl okuryazarının eğitilmesine olanak tanımak, yurttaşlara medyanın aynı zamanda bir güç unsuru olduğunu fark ettirmek, medya iletilerini çok boyutlu anlamlandırmalarını sağlamak ve onları üretici konuma getirmek eğitim politikalarının da önemli bir maddesi haline gelmekte, medya okuryazarlığını kazandırmak ülkelerin odağındaki yurttaş profili için de önem teşkil etmektedir.

Yakın geçmişe kadar toplumların beklediği yurttaş profiline ulaşmada haberleri izlemek, basılı bir medya aracını takip etmek yeterliyken günümüzde her salise boyunca üretilen enformasyonu takip ederek gündemi yakalamaya çalışmak ve gelen bu verileri bilgiye dönüştürmek yeterli görülmemektedir. Bu doğrultuda toplumların varlığını sürdürmesine ve gelişmesine katkı sağlayacak istendik yurttaş profili de değişime uğramıştır. Artık her anın bir medya iletilisiyle donatıldığı bir dünyada bu iletileri yakalamak, anlamak, tepki vermek ve üretmek bir zorunluluğa dönüşmüş ve bunu gerçekleşmesine temel olan beceriler de okuryazarlıklar kapsamında beklenmeye başlanmıştır.

Toplumun beklentilerinin yanı sıra küreselleşmenin de etkisiyle medya araçları giderek daha ulaşılabilir hale gelmiş uluslararası medya şirketleri bu yolla dünyadaki birçok ülkeyi etkisi altına almıştır. Bunun yanı sıra yıllar boyunca süren etki araştırmaları ve bunların sonuçları medya okuryazarı olmayı günümüzde bir gereklilik haline getirmiştir. Medya okuryazarlığı;

- yazılı medyadan videoya, videodan internete çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği (Jols ve Thoman, 2005/2008; Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), 2016a; A. Şahin, 2018; Alliance for a Media Literate America (AMLA), 1992; Aufderheide ve Firestone, 1993; Hobbs, 2016; Christ ve Potter, 1998),
- medya metinlerini okuma, analiz etme ve medya metinlerinin kodunu çözme (Kellner ve Share, 2005, s.372).
- kişisel bir özellik ya da basitçe kazanılacak bir beceri değildir; ideolojik ve politik olarak işleyen bir süreç (Binark ve Bek, 2010, s.56),
- medya iletilerini doğru okuma, bu iletileri bilinçli bir şekilde çözümleme ve bu çözümleme sonuçlarından yola çıkarak bilinçli bir kamuoyu oluşturma (Bostancı ve Akmeraner, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Medya okuryazarlığı, bireyleri demokratik bir toplumda medyanın nasıl işlediği, yurttaşların bilgi edinmesinin ve farklı görüşlere sahip olmasının neden önemli olduğu ve politik karar alma süreçleri konusunda bilgilendirmektedir (Akar Vural, 2010). Bireyin bilgi edinme özgürlüğü yalnızca kitle iletişim araçlarına ulaşım ile sınırlı kalmayarak bu iletilerin nasıl okunacağını da öğretmesini kapsamaktadır.

Tisdell ve Thompson'a göre (2007) medya dokunduğu her birey üzerinde güçlü bir etki bırakır çünkü günlük yaşamda sürekli olarak eğlence medyasının ses ve görüntüleriyle karşılaşmaktadır. Bireyler bu uyaranlar üzerine bilinçli olarak düşünülebilir ya da düşünmeyebilir. Eğlence medyasının sunduğu veriye, onların hissettirdiği duygulara dayanarak birey kendi deneyimlerine yeni bir anlam yüklemekte, çoğu kez de bilinçsiz yollarla hem kendi hem de diğerleri ile ilgili öğrenmektedir.

Medya Okuryazarlığı Eğitimi Birliği (National Association For Media Literacy Education/NAMLE, 2019a), 2014 yılında yaptığı tanımlamada medya okuryazarlığı eğitimini disiplinler arası bir çalışma alanı olarak görmektedir. Ayrıca medyanın, sosyal, politik, ekonomik ve kültürel yönlerine dikkat çekerek öğrencileri ve yurttaşları dijital çağda yaratıcı ve eleştirel katılıma aktif olarak hazırlayan bir eğitim alanı olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu eğitimi sağlamanın acil bir öncelik olduğunu savunan Masterman (2005), görüşlerini aşağıdaki gerekçelere dayandırmaktadır:

- Medya tüketimi ve çağdaş toplumların medya tarafından doyurulması,
- Medyanın ideolojik önemi ve bilinç endüstrileri olarak etkileri,

- Bilginin yönetimindeki-üretimindeki büyüme ve bu bilgilerin medya tarafından yayılması,
- Medyanın demokratik süreçlere olan etkisi,
- Her alanda görsel iletişimin ve bilginin artan önemi,
- Geleceğin taleplerini karşılamak için bireyleri eğitmenin önemi,
- Bilgiyi özelleştirmeye yönelik hızla büyüyen ulusal ve uluslararası baskılar.

Masterman'ın sıraladığı bu gerekçeler günümüzde medya okuryazarı olmanın ve bu eğitimi yurttaşlara sağlamanın önemini bir kez daha göstermektedir. Böyle bir eğitimin dayanaklarını sağlayan çeşitli ilkeler alandaki farklı çalışmalar ve uzmanlar tarafından belirlenmeye çalışılmıştır.

Medya okuryazarlığı ilkeleri, medya araçları yoluyla dağıtılan bilgilere ilişkin geniş bir perspektif sunarken medya eğitimi alan bireyde geliştirilmesi beklenen özellikleri de sıralar. Aşağıda eleştirel medya okuryazarlığı eğitimine de temel teşkil eden farklı araştırmacıların belirlediği ilkeler sentezlenerek sunulmuştur. Eleştirel bir anlayışla sunulacak medya okuryazarlığı eğitiminin ilkeleri (Silverblatt, 2014; Jols ve Thoman, 2005, NAMLE, 2019b, Masterman, 1989):

- Medya okuryazarlığı eğitimi yalnızca aktif sorgulamayı, eleştirel düşünmeyi değil eleştirel özerkliği de gerektirir çünkü tüm medya iletileri kurgulanmıştır.
- Medya okuryazarlığı eğitimi ömür boyu sürer, her yaştan öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerileri geliştirir. Bu beceriler bütünlük ve etkileşim içinde ele alınmalı ve uygulamaya dayalı olmalıdır.
- Medya içeriğini çağdaş kültür ve bireyin kendi hakkında fikir veren bir metin olarak fark etmesini sağlayarak demokratik bir toplum için gerekli olan bilgili, yansıtıcı ve katılımcı yurttaşlık bilincini geliştirir.
- Bireylerin, özellikle de azınlıkların ve toplumun demokratik yapısının güçlendirerek medya iletilerindeki gizlenmiş değer ve görüşleri daha iyi anlaşılmasını sağlar.
- Medyadaki iletilerin çoğu kazanç ve güç elde etmek amacıyla düzenlenmiştir bu nedenle etkili ve sorumlu medya iletileri üretme becerisini geliştirir.
- Ayırt edici bir epistemolojidir: öğrenciler ve öğretmenler tarafından yeni bilgilerin aktif olarak yaratıldığı süreçte eleştirel araştırmalar ve diyalog vardır.

Bu tartışma, yansıtma ve diyalog sayesinde öğretmen ile öğrenen arasındaki ilişkiyi değiştirir.

- Medya okuryazarlığı eğitimi bireylerin medya iletilerini kişisel anlam, inanç ve deneyimleri yoluyla kendi anlamlarını yaratmak için kullandığı bilgisini temel alır, günceldir, burada ve şimdi ilkesini geniş tarihsel ve ideolojik meseleler bağlamına yerleştirir.
- Bütüncül bir süreçtir, ebeveynleri, medya uzmanlarını, öğretmen ve diğer alanların uzmanlarını içerir.

Yer verilen ilkelerde medya eğitiminin epistemolojik boyutunun önemsinmesi, öğretmen-öğrencinin aktif etkileşimini sağlamada diyalogun önerilmesi, bu eğitimin uzun soluklu bir süreç olarak görülmesi, yalnızca öğretmen ve öğrencinin olmadığı farklı alanlardaki uzmanların da katılım gösterdiği interdisipliner ve bütüncül bir alan olarak ele alınması, kuramsal boyutun yanı sıra araştırma ve uygulama dayanağının sunulması, aktif katılımın vurgulanması gibi nedenlerle eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin ilkelerine hizmet etmektedir. Çalışmanın uygulama bölümünde bu ilkeler ve beceriler dikkate alınarak öğrenme-öğretme süreçleri tasarlanmıştır.

Medya okuryazarlığı, kendi içinde farklı becerilere sahip olmayı ve bunları etkin şekilde kullanmayı gerektirmektedir. Medya okuryazarlığına ilişkin ulusal ve uluslararası tanımlara bakıldığında ilk göze çarpan beceriler analiz, eleştirel düşünme, değerlendirme ve üretmedir. NAMLE (2019a) medya okuryazarlığı eğitiminin amacını ve bu eğitimin içinde yer alması gereken becerileri, her yaştan bireyin, bugünün dünyasının eleştirel düşünürleri, etkili iletişimcileri ve aktif yurttaşları olmaları için gereken sorgulama alışkanlıklarını medya okuryazarlığı ile geliştirme olanağı olarak ifade etmektedir. 2018 Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nda ise medya okuryazarlığı becerileri; farkındalık, erişim, sorgulama, çevrim içi güvenlik, çözümleme, değerlendirme, üretim, paylaşım ve aktivizm olarak yer almaktadır (MEB, 2018a). Tablo 1'in sol tarafında Potter (2016, s.59), sağ tarafında Scheibe ve Rogow (2012, s.39-40) tarafından belirlenen medya okuryazarlığı becerileri bulunmaktadır.

Tablo 1

Medya Okuryazarlığı Becerileri ve Açıklaması

Beceri	Açıklaması	Beceri	Açıklaması
Erişim	Güncel medya teknolojilerine ve içeriğine fiziksel olarak erişmek, teknolojileri etkin şekilde kullanmak	Analiz	Bir iletiyi anlamlı unsurlara bölmek
Anlama	Medya iletilerini anlamak ve analitik sorular sormak	Değerlendirme	Bir ögenin değerini değerlendirmek
Farkındalık	Medya iletilerinin bireyin hayatındaki rolünü fark etmek	Gruplama	Birbirine benzeyen öğeleri belirlemek ve bu öğelerin birbirlerinden farkını ayırt etmek
Analiz	Medya iletilerinin kodunu çözmek	Tümevarım	Küçük bir öge kümesi boyunca bir modelin çıkarımını yapmak, ardından modeli kümedeki tüm öğelere genellemek
Değerlendirme	Medya iletilerinin değeri hakkında bilgiye dayalı, gerekçeli yargılarda bulunmak	Tümdengelim	Ayrıntıları açıklamak için genel ilkeleri kullanmak
Oluşturma	Belirli amaçlar için medya iletileri oluşturmak ve çoklu medya formatları kullanmak	Sentez	Elementleri yeni bir yapı içinde kullanmak
Düşünme	Kişisel deneyimlerin ve değerlerin medya iletilerinden nasıl etkilendiğini düşünmek ve kişinin seçimlerinin kendisi ve diğerleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek	Özetleme	Bir iletinin özünü açık ve doğru bir şekilde açıklamak
Katılım	Etkileşimli medya teknolojileri tarafından sağlanan iş birliğinden faydalanmak ve bunlara katılmak	-	-

Kaynak. Sheibe ve Rogow, 2012, s.39-40 (Tablonun sağ tarafında yer alan beceriler)

Kaynak. Potter, 2016, s.59 (Tablonun sol tarafında yer alan beceriler)

Medya Okuryazarlığına Yönelik Yaklaşımlar

Medya okuryazarlığına yönelik farklı yaklaşımlar farklı paradigmaların da temsilcisi olmuştur. Bu yaklaşımlar medya okuryazarlığı eğitiminin nasıl yapılandırılacağına ilişkin bir bakış açısı sunan referans noktalarıdır. Bu yaklaşımlardan biri korumacı diğeri ise eleştirel yaklaşımdır. Her iki yaklaşımın da birbirinden anlayış olarak belirgin biçimde farklı olması beklediği yurttaş özelliklerini de etkilemektedir.

Ana akım paradigma içinde yer alan korumacı yaklaşım etki araştırmalarının sonuçlarından etkilenecek medya iletilerini alan bireyleri pasif kurbanlar olarak görmekte, medyanın manipölasyonuna ve bağımlılık yaratma tehlikelerine karşı onları korumayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımın odak noktasını medyanın tamamen kötü mesajlar verdiği ve bu nedenle medyanın zararlarından en çok çocukların etkilendiği anlayışı oluşturmaktadır. Çocuklar kendini koruyamadıkları için onları medyanın olumsuz yönlerinden, zararlı iletilerinden ve çeşitli risklerinden korumak önemlidir (Altun, 2019). Biraz daha geniş çerçevede ele alındığında ise gençleri ve yetişkinleri de sosyal, kültürel, ahlaki vb. açıdan uygun görülmeyen medya iletilerinden korumak gerekir (Karaboğa, 2017) ancak bu noktada medya kurumlarının üretilip yaydığı iletilere müdahale edilmez. Demokrasinin temel ilkeleriyle çelişmesi ve bireyi pasif konumda tutması nedeniyle korumacı yaklaşım eleştirilmektedir (Altun, 2019).

Medya ile olan ilişkinin karmaşıklığını aşırı basitleştirmesi, bireyi eleştirel olarak güçlendirme potansiyelini ortadan kaldırması, medya ile ilgili konuları bağlamsızlaştırması gibi nedenlerin yanı sıra bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin de medyayı sadece kınamaları, öğrencilerin anti medya anlayışıyla medyayı takip etmeye teşvik etmeleri, demokratik olmayan pedagojik uygulamaları nedeniyle kusurlu bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Kellner ve Share, 2007).

Medya okuryazarlığının amacı çocukları istenmeyen iletilerden korumak olmamalıdır çünkü ailelerin olumsuz bir iletiyle karşılaştığında çocuklarını korumak için televizyon ya da uyarı ortadan kaldırması bir çözüm olmadığı gibi medya kültüründen günümüz koşullarında kaçmak mümkün değildir (Jols ve Thoman, 2005/2008). Bu durum öğrencileri uygun olmayan içeriğe sahip kitaplardan korumak için okuma yazmayı öğretmemek gibi düşünülebilir çünkü bu beceriler dünyayı anlamanın bir yoludur aynı durum medya okuryazarlığı becerilerini öğretmek için de geçerlidir, amaç korumaktan çok güçlendirmek (Scheibe, 2009), eleştirel bir bakış açısı kazandırmak olmalıdır. Bu noktada korumacı yaklaşım, alternatif paradigmanın temsilcisi olan eleştirel yaklaşımın oluşmasına da zemin hazırlamıştır.

Bir dönüşüm süreci olarak iletişim bireysel, kültürel farklılıkları kapsamakta ve iletişimde olmak, hareketi ya da değişmeyi de beraberinde getirmektedir (Hardt, 2005). Bir hareket, değişim başlatabilmek için medya aracılığıyla yayılan tüm bilgilerin taraflı ya da tarafsız, olumlu ya da olumsuz yönleri ayırabilmek, eleştirel anlayışla süzebilmek gereklidir (Bostancı ve Akmeraner, 2016).

Korumacı yaklaşım çocukları, gençleri ya da yetişkinleri olumsuz, uygun olmayan medya iletilerinden korurken bilinçlendirmeyi göz ardı etmektedir. İletişim kuramları içinde eleştirel yaklaşımın Frankfurt Okulu'na kadar giden köklü bir geçmişi vardır. Toplumsal yaşamda bireylere ulaşan her türlü medya iletilerini eleştirel gözle değerlendirmenin önemini vurgulayan eleştirel yaklaşım diğer taraftan medya iletileri karşısında aktif katılımı da benimsemektedir. Korumacı yaklaşımdan farklı olarak seçme hakkını kullanan bireyler eleştirel yaklaşımla neyi izleyip dinleyeceğine, neyin iyi olup olmadığına kendisi karar vermekte, medya içerikleriyle kendisine sunulan iletileri çözümlemekte, yorumlamakta, anlamlandırmakta (Tanrıverdi Yılmaz, 2018) ve sorgulamaktadır. Bu süreçte bireylerin medyaya ilişkin bilgilerini genişletmek, eleştirel ve pratik çalışmalarla onların analitik ve yaratıcı becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır (İnal, 2009). Karaboğa'ya göre (2017) eleştirel yaklaşım, medya içeriklerinin üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini toplumsal güç ilişkileri boyutuyla ele alırken kapitalizmin medya üzerindeki etkisini de bu kapsamda değerlendirmektedir.

Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitiminin hangi anlayışla oluşturulduğunu anlamak için Millî Eğitim Bakanlığı seçmeli medya okuryazarlığı öğretim programını incelemek gerekir. Öğretim programında daha çok korumacı yaklaşımın hâkim olduğu ancak bazı bölümlerde ise eleştirel yaklaşımdan da izler taşıdığı görülmektedir. Medya okuryazarlığı ile başlanarak okuryazarlıkların çok boyutlu ve çoklu teknolojilerle etkileşiminin sağlandığı, dönüşümün, toplumun demokratikleşmesi ile bağlantılı bir sosyal süreç olarak ele alındığı eleştirel medya okuryazarlığına doğru ilerlemek amaçlanmalıdır (Kellner ve Share, 2007). Eleştirel medya okuryazarlığını konu alan bu tez çalışmasında anlayış olarak eleştirel yaklaşım benimsenmektedir. Eleştirel medya okuryazarlığının neden gerekli olduğunu anlamak ve çeşitli okuryazarlıklar arası ilişkiler kurabilmek için medya okuryazarlığının yanı sıra yeni medya kavramını tanımak ve bu alanın okuryazarlığının neler gerektirdiğini bilmek, sosyopolitik ve kültürel temellerini anlamak önemlidir.

Yeni Medya Okuryazarlığı

Teknolojinin hız kesmeyen gelişimi ve bu gelişimin çeşitli araçlarla görünür hale gelmesi, bu araçlara kolay erişebilirlik iletişim kurma biçimlerinden öğrenme yollarına, boş zamanın yapılandırılmasına kadar günlük yaşamdan sosyal yaşama birçok aktiviteyi şekillendirmektedir. McLuhan'a göre (1967/2019) günümüzde elektronik teknoloji,

toplumsal hayattaki ilişki kalıplarını ve kişisel hayatın her anını biçimlendirip yeni baştan inşa etmektedir. Hiç sorgulamadan kabul edilen neredeyse bütün düşünceleri, bütün eylemleri, bütün kurumları yeniden gözden geçirmek bunların yeniden üzerinde durup düşünmek gerekir çünkü insanın içinde olduğu her şey dramatik bir şekilde değişim geçirmektedir.

Bağımsız şekilde hareket eden teknoloji, bütün toplumsal etkinlikleri de belirleyerek toplumu zorunlu olarak değiştirmektedir (Yıldırım, 2020). Toplumsal değişimde önemli bir belirleyici olan teknoloji ile ilgili görüşünü ortaya koyan McLuhan, teknolojik determinizm ya da teknolojik belirleyicilik kavramları ile teknolojinin kendi içindeki evriminden hareketle toplumun geneline ilişkin iyimser bir çıkarımda bulunmuştur (Oskay, 2017). McLuhan'ın 1960'larda ortaya koyduğu birçok görüş yeni teknolojilerin medya ile buluşmasıyla kendini doğrular hale gelmiştir. McLuhan gibi teknolojinin dönüştürdüğü toplum üzerinde çalışmalar yapan diğer bir isim Castells olmuştur.

Ergül ve Gökalp'e göre (2018), yeni teknolojilerle özellikle de internetle dünya, fiziksel değil ama algısal olarak küçülmüştür. Bugün milyonlarca insan bu teknolojiler sayesinde kurulan ağlarla daha önce sahip olmadıkları bir sosyal deneyimi yaşamakta ve yeni bir toplumsal yapıyı, ağ toplumunu inşa etmektedir. Castells ortaya konan ağ toplumu kavramı ile sanayi sonrası toplum, bilgi toplumu gibi tanımlamaların yeni dünya düzenini anlamlandırmada yetersiz kaldığı bir dönemi anlamlandırmaya çalışmaktadır.

Castells'e göre (2003/2005) ağlar birbirine bağlı düğümlerden oluşmaktadır ve medya ortamında bu düğüm dizisini televizyon sistemleri, eğlence stüdyoları, bilgisayar ortamları, sinyaller üreten, gönderen araçlar oluşturmaktadır. Ağa dayalı toplumsal yapı, dengesini bozmadan yeniliğe giden dinamik ve açık bir sistemdir. Ağlar halindeki bu somut zemin, baskın toplumsal süreçlere damgasını vurur, böylece toplumsal yapının kendisini şekillendirir. İnsani deneyimden niteliksel bir değişime doğru gidişi temsil eder. Bu değişimi anlamak ağları anlamaktan geçmektedir. Ağ toplumu, tek birim gibi işleyen sistemlerin karşılıklı bağımlılık ilişkisinin anlaşılmasını sağlar.

Teknolojiyle birlikte insanın değişim ve devinimini açıklamada kullandığı zaman kavramı her gün biraz daha soyutlaşmakta, farklı anlamlar içermeye başlamakta zamanın yanında mekân da giderek ortadan kalkmaktadır. Ağ toplumunu teknolojiden, medyadan bağımsız düşünmek mümkün değildir. İnternetin kullanımının yaygınlaşması ağ toplumunda zaman ve mekândan bağımsız olarak ortak payda etrafında toplulukların

buluşmasına, ortak çıkarlar doğrultusunda bu toplulukların hareket etmesine zemin hazırlamakta böylece ağların birleştirme ve ayırma gücünü ortaya çıkarmaktadır.

Zaman ve mekânı bir arada görüldüğü geleneksel medya (dergi, gazete, radyo ya da televizyon gibi) etkileşimsiz, tek yönlü iletişime hizmet eder. Yeni medya ise temelinde internet gibi sayısal teknolojileri barındıran akıllı telefon, bilgisayar gibi araçları ifade etmektedir. Yeni medyada iletişim araçlarının yeniliği, aracın kendisinden değil, ne'liğinden kaynaklanmaktadır (Binark, 2018). Zaman ve mekân bağlamından kopuk olan yeni medya (çevrim içi) ortamına dâhil olduktan sonra atılan her adım bir enformasyon üretmekte ve bu ortamlarda etkileşimden söz edilebilmektedir.

İnternetin kullanımının arttığı 1990'lı yıllarla birlikte gelişmeye başlayan yeni medya, bireyler ve toplumlar arası etkileşimi üst düzeye taşımış, bireyin iletişim sürecine doğrudan katılarak içeriği üretmesini sağlamada etkili bir araç konumuna gelmiştir (Sacıhan, 2020). Dijk, (2006) yeni medyayı tanımlamak ve onu geleneksel medyadan ayırmak için üç özellik kullanmaktadır. Bunlar eşzamanlılık, bütünleşme ve dijital kod kullanmaktır. Bu özellikleri kullanarak yeni medyayı ayırt etmek mümkündür. Örneğin geleneksel televizyon, görüntü, ses ve metin içerdiği için entegre edilmiştir ancak etkileşimli değildir veya dijital koda dayanmamaktadır. Eski telefonlar ise etkileşimli ancak yalnızca konuşma ve sesleri ilettiği ve dijital kodla çalışmadığı için bütünleşik değildir. Yeni medya, geleneksel medyanın kökünden bir kopma olarak değil, daha çok bir uzantı, kombine edilme, bütünleşme olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu nedenle yeni teknolojileri kültürden ayrı olarak görmemek, bunun yerine yeni teknolojileri önceki teknolojilerin ve ideolojilerin bir karışımı olarak düşünmek gerekir (Hjorth, 2011).

İnternet altyapısı ile yeni medya ortamlarında etkileşim sağlanarak çevrim içi ortamlarda bireylerin kendi haberlerini üretmelerine, kişisel hikâyelerini, deneyimlerini, seslerini ve görsellerini paylaşp yayınlamalarına fırsat tanınmıştır. Bu fırsatı yaratan en önemli gelişme web 2.0 deneyimidir. İnternet üzerinde hazırlanan bir içeriğe kullanıcının ulaşmasını ve bu içeriğin görüntülenmesini sağlayan sistem web 1.0, kullanıcıların hazırladıkları içeriklere farklı kullanıcıların ulaşmasını sağlayan sistem web 2.0 olarak ifade edilmiştir (Çomu ve Halaiqua, 2018). Web 2.0 kavramını ifade eden kişilerden biri olan O'Reilly, Web 2.0'ın bir teknoloji değil, bir tutum olduğunu söylemektedir (O'Reilly, 2005).

Web 2.0'ın getirdiği yeni bakış açısı özellikle sosyal ağlarda resim, video, içerik, profil gibi birçok konuda paylaşım, etkileşim sağlanmasına, sosyal ağların milyonlarca

kullanıcıya ulaşmasına imkân tanımış (Ergenç, 2011), bu durum sosyal ilişki kurma biçimlerini değiştirerek toplumsal yapıyı neredeyse yeniden şekillendirmiş ve farklı toplumsallaşma biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Sacıhan, 2020). İnternet kullanımının yaygınlaşması ve web 2.0 aracılığıyla etkileşimin çevrim içi ortamlarda mümkün kılınması, sosyal paylaşım ortamlarının artmasını, zaman ve mekândan bağımsız olarak bireylerin kendi dışındaki kullanıcılarla bir araya gelmesini sağlamıştır. Sanal ortamda oluşan bu toplulukları bir cemaat olarak değerlendirmek mümkündür. Cemaat kavramını ve cemaatin sahip olduğu özellikleri ortaya koyan ilk isimlerden biri olan Tönnies'in, sanayileşme ve kentleşme ile yaşanan toplumsal değişmeyi ele aldığı Gemeinschaft (cemaat/topluluk), Gessellschaft (toplum) kavramları sanal topluluk kavramını aydınlatmada önemli unsurlardır.

Cemaatler/Topluluklar ilişkilerin akrabalık, arkadaşlık ve komşuluk düzeyinde kurulduğu, ortak çıkarların bireysel çıkarlardan üstün tutulduğu, gelenek ve görenekler gibi yazısız normların hâkim olduğu ortak bir yaşam tarzına dayanan, kırsal bir yaşam tarzını yansıtan topluluklardır.

Sanal topluluklar, İngilizce “virtual community” kavramının karşılığı olarak Rheingold tarafından ortaya konmuştur. Üyelerinin çoğu yüz yüze iletişim kurmamakla birlikte birbirlerinden haberdar dijital topluluklardır. Sanal topluluklar, cemaat kavramının doğasına yakın nitelikler taşıırken diğer taraftan yeni bir topluluk modelini de ortaya koymaktadır (Ergül ve Gökalp, 2018). Rheingold (1993) sanal toplulukları, internette yeterli sayıdaki insanın belirli bir duyguyla kamuya açık tartışmaları sürdürdüğü, kişisel ilişki ağlarının kurulduğu sosyal ortam olarak tanımlamaktadır. Sanal toplulukların ortaya çıkışını ise banliyölerin, ayaküstü yemek (fast food) ve alışveriş merkezi yaşam tarzlarının yayılmasıyla dünyanın her yerindeki geleneksel kasaba ve şehirlerin azalmasına ya da ortadan kalkmasına, mevcut toplulukların sosyal dokusunun parçalanmasına bağlamaktadır. Bireyler siber uzayda, mevcut ilişkilerin yeniden sağlandığı topluluklar oluşturmaktadır (Reingold, 1993). Sanal topluluklar gerçek dünyada çözülen informal ilişkilerin yerini almakta, sanal ortamda kurulan ilişkilerin topluluk ruhu ile yeniden güçleneceği düşüncesini taşımaktadır (Ergül ve Gökalp, 2018). Gökalp'e göre (2019), birçok kullanıcı fiziksel bir yakınlık ya da temas olmadan sanal topluluklarda kendisine yer bulurken bu ortamlarda etnik, ırksal, sınıfsal, toplumsal cinsiyet ve yaşa ilişkin farklılıklar görünmez kılınır. Böylece sanal topluluklarda kullanıcı gerçek kimliğiyle yer almak durumunda kalmaz dolayısıyla anonim bir karakterle ortama dâhil olarak toplumsal baskıları bir tarafa bırakır. Yüz

yüze iletişimi ortadan kaldıran sanal toplulukların bu yönü onun sahte topluluk olarak da değerlendirilmesine neden olmaktadır. Samimiyetten uzak, güven vermeyen bu tür ilişkilerin yaygınlaşmasının, bireylerin gerçek yaşamdaki ilişkilerini zedeleyeceği ya da yoksunlaşmasına neden olacağı görüşü de bulunmaktadır. Diğer taraftan ütöpik bu yeni dünya düzeni bireyler için aynı zamanda bir kaçış yeridir ve alternatif bir gerçeklik sunmaktadır.

Sanal topluluklar yeni medyada kendisine sosyal ağlar-sosyal medya ile yer bulmaktadır. Sosyal medya web 2.0 uygulamalarıyla birlikte kullanıcıların eşzamanlı olarak etkileşim sahibi olduğu sanal ortamlardır. Bu dijital ortamı kullanıcılar eğlenmek, iletişim kurmak, haberleşmek, sosyalleşmek gibi pek çok amaç için kullanmakta, bu ortamlarda oldukça uzun vakit geçirebilmektedir. Sosyal medya diğer sanal ortamlardan farklı olarak katılım, açıklık (yorum-paylaşım-geri bildirim alma), sohbet, topluluk oluşturma, bağlılık özellikleri bulunmaktadır (Mayfield, 2008).

Kağıtçıbaşı'na göre (2010) sosyal ağların en önemli işlevi sosyalleşmedir ve sosyalleşme sayesinde bireyler tek tek kişi olmak yerine toplumun üyeleriyle olan benzerlik ve farklılıklarıyla toplumsal birey olurlar. Toplum içinde yaşadıkça, iletişim kurdukça bireylerin davranışlarının birçoğu birbirine benzemekte, benzer inanç ve tutumlar geliştirmektedir. Geliştirilen bu ortak tutum ve davranışların temelinde sosyal etki yatmakta ve sosyal etki sonucunda uyma davranışı gerçekleşmektedir. Kağıtçıbaşı (2010), Sherif'in (1936) yaptığı sosyal etki ve uyma araştırmasının sonucunu özetlerken kendi başlarına yargı standardı geliştirmiş olan bireylerin, grup halindeyken ortak standart olan yargıya yöneldiğini ve bu şekilde bireysel olarak geliştirdikleri subjektif bir gerçeğin yerini grubun geliştirdiği sosyal gerçek aldığını ifade etmektedir. Sanal topluluklara katılan kullanıcılar eğer tüm süreci eleştirel gözle değerlendiremezler ise uyma tepkisi yaşamaları ve bunu meşrulaştırmaları kaçınılmazdır. Bu nedenle yalnızca yeni medya okuryazarlığı yeterli değildir geleneksel ya da yeni medya ortamı ile etkileşimde bulunan her bireyin eleştirel medya okuryazarlığına ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacı ortaya koyan başka bir gerekçe de yeni medya ortamlarında insanların gerçekte var olmayan sanal bir dünyanın içinde olmalarıdır. Sanal dünyadaki gerçek ile gerçek yaşamdaki gerçek kavramlarının anlamı değişime uğramıştır. Sanal ortamlarda "gerçek" yeniden üretilmektedir.

Baudrillard, Castells ve McLuhan gibi isimler yaşanan bu çağı anlamaya, simülasyon, simülakr, hiper gerçeklik gibi ortaya koydukları kavramlarla farklı bir gerçekliğin olduğu yeni çağı tanımlamaya çalışmıştır. Medya artık gerçekliğin bir

aynası değildir, gerçeklik değişerek hiper gerçekliğe dönüşmüştür (Görgün Baran ve Olgun, 2018). Simülasyon çağında simülakrlar tarafından nesneler veya olaylar yeniden üretilmektedir. Simülasyon evreninde gerçek ve taklit birbirine karışmakta, taklitler, temsiller ve simülasyonlar baskın hale gelmektedir (Gönç Şavran, 2018). Her şey bir simülasyondur ve yaşanan evren "gibi"ler evrenidir. Bu hipergerçeklik insanları yokluğa götürmektedir. Simülasyon evreni rasyonel değildir ve sonsuz sayıda yeniden üretilebilir. Artık hipergerçeklik çağında yaşanmaktadır. Simülasyonun tehlikeli olan tarafı düzenin, yasanın da bir simülasyon olduğunu göstermesidir (Öker, 2005).

Baudrillard'ın simülasyon evreni ile tanımladığı hipergerçeklik ortamında yeni bir güç alanı olan sosyal medya platformları, kullanıcı sayıları ve bu ortamlarda geçirilen süre ile yeni bir güç alanı oluşturmaktadır. Bu gücü somut olarak Şekil 2'de yer alan "60 Saniyede Çevrim İçi Ortamda Neler Oluyor?" sitesinin yayınladığı info grafikte görmek mümkündür. Görsel incelendiğinde bir dakika gibi kısa sürede sosyal medya platformları olarak tanımlanan facebook, twitter, instagram gibi alanlarındaki etkileşim, paylaşım sayılarının yüksekliği dikkat çekmektedir. Ayrıca whatsapp gibi anlık mesajlaşmanın sağlandığı uygulamalarda gönderilen ileti sayısı, youtube platformuna yüklenen video sayıları, gönderilen e-posta sayıları da oldukça yüksektir. Bu durum yeni medya ortamlarının ve sosyal medya platformlarının bireyler tarafından ne kadar sık kullanıldığının da bir göstergesidir. Aynı zamanda 2017'den 2019'a kadar grafikteki tüm sayıların zaman içinde yükseliş göstermesi kullanıcı sayılarındaki artışı da ifade etmektedir.



Şekil 2. 60 Saniyede Çevrim İçi Ortamda Neler Oluyor?

Kaynak. Smart Insights, 2021

Tablo 2’de, 2021 Yarıyılına Kadar Avrupa’da İnternet ve Facebook Kullanım İstatistikleri’nin yer aldığı bilgiler bulunmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde Avrupa ülkelerinde internet kullanımının diğer ülkelere oranla daha yüksek olması dikkat çekicidir. Aynı zamanda bu ülkelerde sosyal medya paylaşım platformu olan facebook kullanımı nüfus içinde yüksek oranlara sahiptir. Bu ülkelerden biri olan Türkiye’de ise nüfus içinde internet kullanım oranı % 83.3’tür ve bu oran tablodaki diğer Avrupa ülkelerindeki oranlara oldukça yakındır. Ayrıca Türkiye nüfusunun yarısından fazlası sosyal paylaşım platformuna (facebook) üyedir. Bu sayı ve oranlar Şekil 2’de yer alan sayıları da destekler niteliktedir. Ayrıca şekil 3’te yer alan 2019’a ait “Avrupa’da En Çok İnternet Kullanan 10 Ülke” grafiği ile de uyumludur. Şekil 3’te yer alan grafik incelendiğinde Rusya ve Almanya’dan sonra Türkiye, interneti en çok kullanan ülkeler arasında üçüncü sırada yer almaktadır.

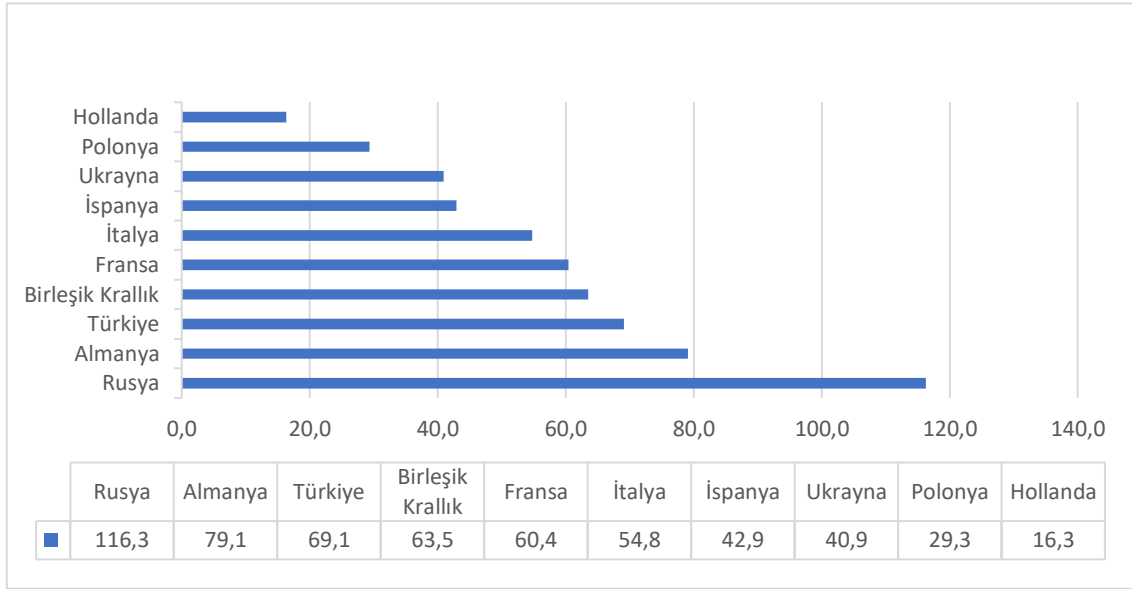
TÜİK (2020) tarafından yapılan “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması” da tablo ve şekillerde yer alan verileri doğrular niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre 16-74 yaş grubundaki bireyler arasında internet kullanım oranı %79,0, evden internete erişim imkânı %90,7, 16-74 yaş grubundaki bireylerin internet üzerinden kişisel kullanım amacıyla mal veya hizmet siparişi verme ya da satın alan oranı, 2019 yılı nisan ayı ile 2020 yılı mart ayını kapsayan on iki aylık dönemde %36,5 olarak bulunmuştur.

Tablo 2

2021 Yarıyılına Kadar Avrupa’da İnternet ve Facebook Kullanım İstatistikleri

Avrupa	Nüfus (2021)	İnternet Kullanımı (31.12.2020)	Penetrasyon Nüfus (%)	Avrupa’daki Kullanıcı Oranı	Facebook (31.12.2020)
Almanya	82. 438. 639	79. 127. 551	% 96	% 10.9	31.000.000
Birleşik Devletler	66. 959.016	63. 544.106	% 94. 9	% 8.7	44.000.000
Danimarka	5.775.224	5.649.494	% 97.8	% 0.8	3.700.000
Estonya	1.303.798	1.276.521	% 97.9	% 0.2	620.000
Finlandiya	5.561.389	5.225.678	% 94	% 0.7	2.700.000
Fransa	65.480.710	60.421.689	% 92.3	% 8.3	33.000.000
Norveç	5.400.916	5.311.892	% 98.4	% 0.7	3.400.000
Polonya	38.028.278	29.757.099	% 78.2	% 4.1	14.000.000
Rusya	143.895.551	116.353.942	% 80.9	% 16	13.100.000
Türkiye	82.961.805	69.107.183	% 83.3	% 9.5	44.000.000
Ukrayna	43.795.220	40.912.381	% 93.4	% 5.6	9.500.000

Kaynak. İnternet World Stats, 2021



Şekil 3. Avrupa’da En Çok İnternet Kullanan 10 Ülke (30 Haziran 2019)

Kaynak. Internet World Stats, 2021

Ulusal ve uluslararası veriler dikkate alındığında Türkiye’deki internet ve sosyal medya kullanım oranları oldukça yüksektir bu durumda Baudrillard’ın tanımladığı hipergerçeklik ortamına ülke nüfusunun büyük bir bölümünün dâhil olduğu söylenebilir. Medyanın yarattığı hipergerçeklik yurttaşlar tarafından artık bu platformlardan takip edilmekte ve günlük yaşama uyarlanmaktadır. Bu sayıların her geçen gün giderek artacak olması, medya içindeki ve arkasındaki güç unsurlarının varlığı, toplumdaki asimetrik güç ilişkileri gibi unsurlar düşünüldüğünde en kısa sürede eleştirel medya okuryazarlığına ilişkin eğitimlerin hem öğretmen adaylarına hem de hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlere sağlanmasını zorunlu hale getirmektedir.

Grafiklerde yer alan veriler ve çeşitli kurumlar tarafından yürütülen araştırma sonuçları tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de internet kullanımının yüksekliğine dikkat çekmektedir. İnternete ve yeni medya araçlarına küçük yaşlarda sahip olan çocukların sosyal medya platformlarındaki üyelik sayıları da giderek artmaktadır. Teknoloji, internet ve sosyal medya ile iç içe olan genç kuşağı tanımak, gereksinimlerini belirlemek ve uzun süreler boyunca vakit geçirdikleri yeni medya ortamına eleştirel gözle bakmalarını sağlamak oldukça önemlidir. Bunun için öncelikle teknolojinin içinde doğmuş olan dijitalin yerlilerini ve teknolojiye hâkim olan, onu en çok kullanan kuşak olan Z ve Alfa kuşağını tanımak gerekir. Her kuşak kendine has çeşitli özelliklerle tanımlanmıştır. 2000’den sonra doğanlar Z kuşağı ya da internet

kuşağı olarak ifade edilmektedir (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014). Taş, Demirdöğmez ve Küçükkoğlu (2017) Z kuşağının neredeyse tamamının aktif sosyal medya kullanıcısı olduğunu ifade etmekte, ne istediğini bilen girişimci bir kuşak olarak tanımlamaktadır.

Z kuşağının çok kısa sürede teknolojiye uyum sağladığını ve teknolojiyi etkili biçimde kullandığı söylenebilir. Bu kuşağın hemen ardından Alfa kuşağı gelmektedir. Alfa kuşağı 21. yüzyılda doğmuş bireylerden oluşan kuşaktır (Kayıkçı ve Bozkurt, 2018, s. 55). Alfa kuşağının teknolojiyi kullanmadaki yeterliliği diğer kuşaklara göre çok daha iyi olması beklenmektedir. Z ve Alfa kuşakları aynı zamanda dijitalin yerlilerdir.

Dijitalin yerlileri kavramı ilk olarak 2001 yılında Prensky tarafından ortaya konmuştur. Prensky'e göre (2001) dijitalin yerlileri bilgisayarların, video oyunlarının ve internetin dijital dilini, anadili gibi bilmektedir. Dijitalin yerlileri için bilgiye ulaşmada hız, görsellik ve eğlence önemlidir. Daha çok oyun ve eğlence içerikli sosyal ortamlarda zaman geçirmektedir. Yalnızca bir değil, aynı anda birden çok konuyla ilgilenmekte ancak uzun süre aynı konuya odaklanamamaktadır (Eşgi, 2013).

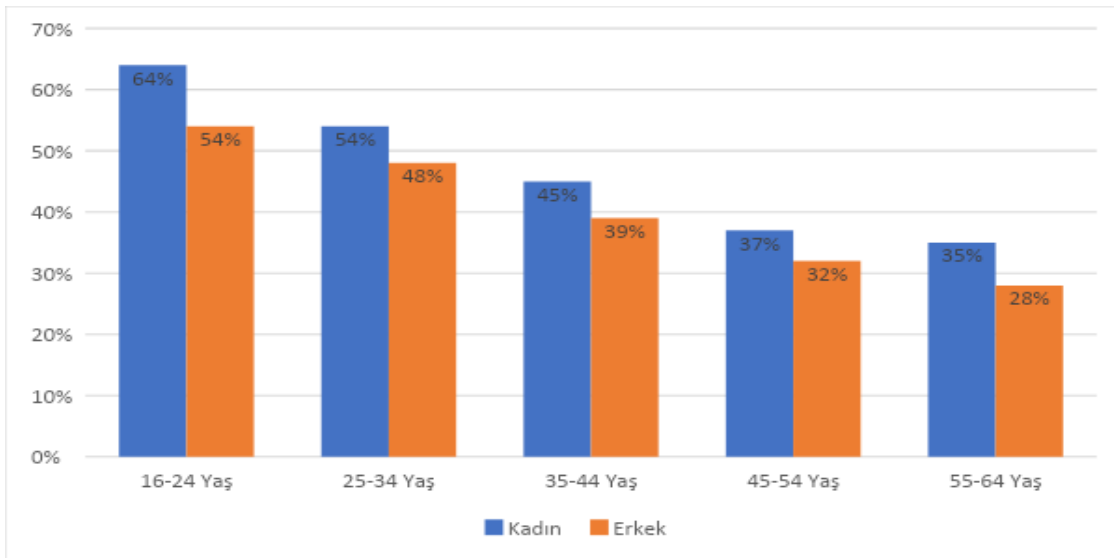
Dijitalin yerlileri, Z ve Alfa kuşağı dünyaya bakış açıları, teknolojiye, sosyalleşmeye, toplumsallaşmaya yönelik algıları diğer kuşaklardan farklıdır. Bu farklılık pazarlamadan siyasete birçok farklı alandaki uzmanın ve yatırımcıların ilgisini çekmekte ve bu gruba hitap eden, onları etkileyen çalışmalar yürütmeye devam etmektedirler. Aynı durum eğitim-öğretim için de geçerlidir. Eğitim süreçlerinin planlanması, öğretim programlarının güncellenmesi, öğretmen adaylarının eğitimi konularında da yeni bir bakış açısının geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı

Medya kendini birey için istek değil tamamen ihtiyaç haline getirmiş, kendi amacı ve işlevini dönüştürerek sosyal bir varlık olan bireyin tamamen medyadan özellikle de sosyal medyadan uzak durarak yaşamasını anormalleştirmiştir. Bauman'ın bir röportajında sosyal medyaya ilişkin yaptığı değerlendirme oldukça önemlidir. Sosyal medya kullanışlı ve keyifli bir tuzak olarak ifade eden Bauman bu ortamın insanlara diyalog kurmayı öğretmediğini çünkü anlaşmazlıktan kaçmanın bu ortamlarda çok kolay olduğunu, insanların ise çoğunun sosyal medyayı bir araya gelmek ya da ufkunu genişletmek için değil, aksine kendi sesinin yankısı olacak sesleri duymak için, kendi

yüzlerinin yansıması olan yüzleri görmek için girdiklerini, onlara bu durumun bir konfor alanı yarattığını ifade etmektedir (Querol, 2016).

Her yerde ama aslında hiçbir yerde olmayan sanal insan profilini oluşturan bireyler zamanının büyük bir bölümünü sosyal medyada geçirirken yalnızlık duygusu da giderek artmaktadır. Sosyal medyada harcanan zaman arttıkça bireyin ailesiyle, arkadaşlarıyla ve sosyal ortamlarıyla olan ilişkileri de azaltmaktadır (Oğuz, 2020 s.49). Post-modern ve parçalanmış dünyada bireyler birbirleriyle yakın ilişkiler kurdukları topluluklar yani topluluklar oluşturmaya ve aidiyet duygusunu yaşatmaya çalışmaktadır ancak bu çok boyutlu ortamda kaybolmadan yolunu bulabilmek, ait olabilmek farklı becerileri gerekli kılmaktadır. Özellikle 2019 yılında yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle tüm dünyada salgının ilerlemesini önlemek adına hükümetler tarafından çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemlerden biri de kısa ve uzun süreli karantinalardır. Karantina sürecinde bireyler bulundukları ortamlarda uzun süreler boyunca vakit geçirmek durumunda kalmıştır. Radyo Televizyon Yayıncıları Meslek Birliği (RATEM) tarafından yapılan araştırmada 2020 mart ayının başından itibaren geleneksel medya ortamlarından biri olan televizyonun izlenme oranının geçmişe oranla %23 arttığı ifade edilmiştir (CNN Türk, 2020).



Şekil 4. Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaş ve Cinsiyete Göre Artan Sosyal Medya Kullanımı

Kaynak. We Are Social, 2020

Şekil 4'te Covid-19 pandemi sürecinde çeşitli yaş aralıklarında sosyal medya ortamlarının kullanım sıklığına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Grafik incelendiğinde özellikle 16-24 yaş aralığında sosyal medya kullanımının cinsiyete göre %64-%54 arasında değiştiği görülmektedir. Yine aynı sitede (we are social) yer alan bilgiye göre bireyler gün içinde ortalama 3 saat 24 dakikasını çeşitli araçlar kullanarak internette geçirmektedir. Pandeminin de etkisiyle bireylerin sosyal medya kullanım oranlarında artış olduğu ve bu noktada sosyal medyadan gelen çeşitli iletilere daha fazla maruz kaldıkları söylenebilir.

Geleneksel ve yeni medya ortamlarının sıklıkla kullanılması ve bu ortamlarda geçirilen sürenin uzunluğu bireyin yeni yaşantılar öğrenmesi, yeni bilgiler edinmesi, çeşitli becerileri kazanması açısından önemlidir. Eğitim ve iş amacıyla geçirilen süreler dışında medya ortamlarında geçirilen süre eğer boş zaman olarak görülür ise bu zamanın nitelikli bir şekilde değerlendirilmesi gerekir çünkü zaman oldukça değerlidir. Boş zamanın eğitimi ile ilgili düşünceler antik Yunan dönemine kadar gitmektedir. Özellikle Aritstotales'in eğitim anlayışında boş zaman önemli bir yere sahiptir.

Boş zamanı Aritstotales, insan etkinliğinin en yüksek biçimi olarak görmüş ve amaç için araç değil, kendinde amaç olarak değerlendirmiştir. Aynı zamanda faaliyetlerin kendi adına yürütüldüğü bir varoluş hali, entelektüel mükemmelliğin, asil ve güzel olanın peşine düşme zamanı olarak değerlendirmiştir (Tate, 2016/2018). Orta çağ'da ise ilahi yetkinliğe ulaşmayı sağlayan zaman dilimi olarak görülen boş zaman sanayileşmeyle yaşamın karmaşıklığından kurtulmanın bir yolu, eğlence, rahatlama, hoş vakit geçirme etkinliği olarak eğlence endüstrisi alanı haline gelmiştir. İnsanların sanayileşme karşısında özgürleştiği boş zaman, işlevini kaybederek giderek metalaşmıştır (Bahadır, 2016).

Boş zaman anlayışı tarih içinde dönüşüme uğrayarak kapitalizme hizmet eden ek zaman olarak görülmeye başlanmış ve çoğunlukla sanayilerin sunduğu ürünlerin tüketildiği zorunluluklar alanı haline getirilmiştir (Bahadır, 2016). Bireylerin en değerli zamanı olarak görülen boş zaman anlayışı kültür endüstrilerinin etkilediği medya ortamlarında da önemsizleştirilmiştir. Bu ortamlarda boş zamanını medya iletilerinin pasif alıcısı olarak geçiren bireyler Platonun mağara alegorisindeki insanlara benzemektedir.

Platon'un Mağara Alegorisi şöyle açıklanabilir: Çocukluklarından itibaren bir mağarada boyunlarından zincirle tutsak edilen insanların tek görebildiği önlerindeki mağara duvarıdır. Arkalarında ise ateş ve başka insanlar bulunmaktadır. Ateş duvara

gölgeler düşürür ancak tutsaklar gölgelerin oluşmasına neden olan insan ya da nesneyi görmezler sadece gölgeleri görürler. Tutsaklar arasından serbest bırakılan kişi gördüğü gölgelerin sahiplerinin yanlarından geçerek mağaranın dışındaki güneş ışığına çıkması gerekir. O ana kadar sadece gölgeleri gören gözleri yeni manzara karşısında yabancı kalır. Bu nedenle sadece bir duvarın üzerinde gölgeli görüntülerden ibaret olan rahat dünyasına geri dönmeyi ister. Bununla birlikte bir süre sonra sadece bir şeylerin gölgesine değil gerçek nesnelere baktığını ve güneşin bu nesneleri aydınlatıldığını anlar. Mağaraya dönüp ne gördüğünü tutsak arkadaşlarına anlatması söylendiğinde diğerleri onunla alay ederek yalan söylediğini düşünür. Gelip kendi gördüklerini onların da görmesi için ikna etme ihtimali de vardır ancak onları özgürleştirmekte başarılı olmayabilir çünkü onlar bulundukları yerde rahattırlar (Shouler, 2008/2010). Platonun mağara alegorisindeki tutsaklar medyadaki pasif alıcılar iken özgürlüğe kavuşan kişiler, özgürlüğün sorumluluğunu alan, farkındalığı artan, medyadaki iletiler karşısında eleştirel bir anlayış geliştirenlerdir.

Bireyler elektronik iletişim kaynaklarına yöneldikçe, sürekli olarak maruz kaldıkları bilgi akışını eleştirel anlayışla değerlendirmeleri, kabul görmüş, baskın düşünme biçimleri üzerinde düşünmeleri, bunların etkilerini anlamaları önemli hale gelmiştir (Cleary, 2011). Özellikle medya her yerde var olan bir pedagojik kurum olarak işlev görmektedir, değerleri, ideolojileri, kimlikleri ve toplulukları şekillendirmektedir (Nam, 2010). Çoğu kişi, genellikle bilgi ortamı tarafından telkin edildiğinin ve kimliklerinin medya kültürü tarafından inşa edildiğinin farkında değildir çünkü bu pedagoji genellikle görünmez ve bilinçsizdir (Cleary, 2011). Eleştirel bir yaklaşım önemlidir çünkü bireylerin medya içeriği üretme ve tüketme gibi güç konularını sorgulamasını sağlar (Yousman, 2016). Popüler kültürün de etkisiyle medya iletilerinin bireyler tarafından düzenli ve sürekli olarak tüketileceğini ve yeniden üretileceğini bilmek eleştirel anlayışla ele alınan medya okuryazarlığını gerekli kılmaktadır. Eleştirel anlayış medyanın anlamı nasıl oluşturduğunu, oluşturulan bu anlamın bireyler tarafından nasıl inşa edildiğini, asimetric güç ilişkilerinin nasıl analiz edildiğini, işitsel-görsel iletiler üzerinde neyin sorgulanacağını anlamayı sağlar.

Eleştirel medya okuryazarlığı ana akım yaklaşımların bir eleştirisidir; demokratik ve sosyal değişim için siyasi bir alan oluşturur. Bu sınıf, ırk, cinsiyet, cinsellik ve iktidar konularını ele alan ve aynı zamanda alternatif medyanın üretimini teşvik eden popüler kültür ve kültürel endüstrilere ilişkin çok açılı eleştirel bir bakışı da içerir (Kellner ve Share 2007). Giroux'nun (2004) belirttiği gibi, medya kamusal

pedagoji kaynağıdır ve sadece metnin değil aynı zamanda alt metinde yer alan imge, sembol, ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, sınıf gibi yetişkinlerin hayatlarını etkileyen konuları da ele alır. Aynı zamanda bireyin ana akım medyada veya popüler kültür metinlerinde yer alan hoşgörüsüzlüğe, ötekinin acısına karşı kayıtsızlığa, ırkçılığa, pasifizme, cinsiyetçiliğe ve homofobiye karşı bir bilinç geliştirmesini sağlar ve bu bilinci sağlayacak kollektif mücadele alanı yaratır (Binark ve Bek, 2010). Bu alanın sadece yaratılması değil eylem alanına da dönüşmesi önemlidir. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi sürecinde öğrenciler yalnızca medya manipülasyonuna direnmeyi ve medya materyallerini yapıcı bir şekilde kullanmayı öğrenmez, aynı zamanda iyi yurttaşlar yaratmaya yardımcı olan, bireyleri sosyal yaşamda daha motive ve yetkin katılımcılar haline getiren becerileri de geliştirir, böylece medyayı kendini ifade etme ve sosyal aktivizm biçimleri olarak kullanmayı öğrenir (Kellner ve Share, 2005).

Bireyler, medya iletilerinin inşa edildiğinin, değerlerle, ön yargılarla, inançlarla yüklü olduğunun, güç ilişkilerini yansıttığının ve izleyicinin farklı okumalara olanak sağladığının bilincinde olması durumunda demokratik bir yurttaşlığın da temelinde olan sosyal eylemi gerçekleştirebilir (Kersch ve Lesley 2019). Böylece bireyler etkin aktörler olarak toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik alanlarda alınacak her türlü karar mekanizmasında yer alabilir ve aldığı kararların sorumluluğunu üstlenir, sorumluluk etiği geliştirir (Binark ve Bek, 2010).

Kellner ve Share (2005) Medya Okuryazarlığı İlkelerini (Jols ve Thoman, 2005/2008, s.27) eleştirel medya okuryazarlığı doğrultusunda şöyle açıklamaktadır:

- Şeffaflık İlkesi (Tüm medya iletileri kurgulanmıştır): Medya, şeffaf şekilde gerçekliği sunmaz çünkü medya iletileri bir inşa süreci ile oluşturulur, şekillendirilir ve konumlandırılır. Bu yapı, medya iletilerine neyin dâhil edilip neyin hariç tutulacağına ve nasıl temsil edileceğine dair birçok kararı içerir. Eleştirel sorgulama yoluyla medya iletilerinin gizemini çözmek önemli bir başlangıç noktasıdır.
- Kodlar ve Kurallar (Medya iletileri kendi kuralları olan yaratıcı bir dille kurgulanmıştır): Medya iletileri, kendine özgü kuralları olan yaratıcı bir dil kullanır. İşaretlerin ve sembollerin nasıl işlediğini göstermek için büyük ölçüde gösterge bilimden yararlanır. Bu nedenle anlamı ve yan anlamı eleştirel bir gözle değerlendirebilmek önemlidir.
- Hedef Kitle-Kod Çözme (Aynı ileti farklı kişiler tarafından farklı şekilde algılanabilir): Medyayı okumak söz konusu olduğunda bireyler ne güçsüz ne de

her şeye gücü yeten kişilerdir. Eleştirel medya okuryazarlığı, anlamların müzakere edilmesi sürecinde bireyleri güçlendirme rolü üstlenir. Farklı bireylerin aynı iletiyi nasıl farklı şekilde yorumlayabileceğini görmek, çok kültürlü eğitim için önemlidir, çünkü farklılıkları anlamak, yalnızca birine tahammül etmekten daha fazlasını gerektirir.

- İçerik ve İleti (Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri bulunmaktadır): İdeolojiyi, ön yargıyı, açık ve örtük anlamları sorgulamak için medya iletilerinin gerçek içeriğine odaklanılmalıdır. Eleştirel medya okuryazarlığı basitçe medyadaki ön yargıyı bulmanın ötesinde, bu kavramın tüm iletişimin öznel doğasını nasıl anlamlandırdığını görmelerine yardımcı olur.
- Motivasyon (Medyadaki iletilerin çoğu kazanç ve güç elde etmek amacıyla düzenlenmiştir): Bireylere iletilerin neden gönderildiği ve nereden geldiği sorusunu eleştirel bir anlayışla düşünmeye teşvik etmektedir.
- Eleştirel medya okuryazarlığı yukarıda ifade edilen tüm başlıklar hakkında bireylere eleştirel bir anlayış kazandırır ve özellikle medyada baskın ve pozitif olarak temsil edilen gruplar ve/ya hiç temsil edilmeyen marjinalleştirilmiş ve ikincil olarak görülen gruplar hakkında da farkındalık sağlar. Geliştirilen bu farkındalık oldukça değerlidir çünkü baskın grupların daha çok temsil edilmesi, bireylerin iletilerdeki temsillerin şeffaflığını ve sosyal yapısını nadiren sorgulanması nedeniyle ön yargı oluşturmaktadır (Kellner ve Share, 2005). Bu nedenle eğitimle oluşturulan eleştirel bilinç her türlü ayrımcılıktan uzak, muhafazakâr olmayan bir eğitime imkân tanıyarak demokratik yurttaşlık anlayışının oluşmasında da hayati önem taşır (Akar-Vural, 2010). Böyle bir eğitim bireylerin sosyal hayata etkin katılımları sağlayan demokratik yurttaşların yetişmesine yardımcı olacak becerilerin geliştirilmesini sağlar (Kellner, 2014).

Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Medya Okuryazarlığı Arasındaki Fark.

Medya ve eleştirel medya okuryazarlığı anlayışı, ele aldığı konuların kapsamı, amaçları, hedefledikleri beceriler bakımından birbirlerinden ayrılmaktadır. Kitle iletişime yönelik yapılan araştırmaların ardından medya okuryazarlığı eğitiminin önemli olduğu özellikle de çocukların bu araçlardan gelen görseller ve iletiler karşısında savunmasız ve pasif olduğu anlayışıyla devletler okul programlarında korumacı anlayışla medya okuryazarlığı eğitimlerine yer vermişlerdir. Medya iletilerine karşı bu pasif duruş

eleştirel pedagojinin rehberliğinde ilerleyen medya araştırmacılarının dikkatini çekmiş, kültür, cinsiyet, ırk, gösterge, nefret söylemi ve ayrımcılık gibi birçok konuda korumacı anlayışla ele alınan medya okuryazarlığı eğitiminin yeterli olmayacağı ortaya konmuştur. Eleştirel medya okuryazarlığı bireyi aktif kılarak bir duruşu ve eylemi temsil eder. Bu iki okuryazarlık anlayışının ayrıldığı noktalar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- Medya okuryazarlığı öğrencilere medya metinlerini okumayı, analiz etmeyi ve çözümlemeyi öğretir. Eleştirel medya okuryazarlığı güç, ayrımcılık, eşitsizlikler konularını ele alır ve bu konudaki kodları analiz etmeyi ve anlamayı amaçlar (Yoon, 2016).
- Medya okuryazarlığına ilişkin çalışmalar eleştirel medya okuryazarlığından daha eski bir geçmişe sahiptir ve alanda önemli çalışmaları içerir (Kubey, 2001; McLaren, 1994; Aufderheide, 1993; Bazalgette, 2010; Hobbs ve Moore, 2013; Share, 2015; Jolls ve Thoman, 2008). Eleştirel medya okuryazarlığı ise daha yakın geçmişe özellikle de eleştirel pedagoji ve eleştirel teori alanında çalışan kuramcılarının, feminist anlayışın getirdiği birikimin, kültürel araştırmalar ekolü akademisyenlerinin, postmodern dönemin etkilerinin, postkolonyal analistlerin düşüncelerinin bütünlüğü içinde alanın genişletmesiyle ortaya çıkmıştır (Bahadır, 2019; Giroux, 2010; Kellner ve Share 2007).
- Medya okuryazarlığından farklı olarak, eleştirel medya çalışmaları izleyicinin aktif yorumlarına dayanır (Cleary, 2011).
- Eleştirel medya okuryazarlığı ideoloji eleştirisine odaklanır. Cinsiyet, ırk, sınıf ve cinselliğin önemli boyutlarının temsil politikalarını analiz eder; alternatif medya üretimini sağlar ve metinsel analizi sosyal bağlam, kontrol ve zevk konularını içerecek şekilde genişletir (Kellner ve Share, 2007).
- Eleştirel medya okuryazarlığı, kâr güdümlü kitle medyasının, halkın çıkarından çok kapitalizmin gündemini nasıl ortaya çıkardığı ile ilgilenir. Eleştirel medya okuryazarlığı, medya eğitimi bütüncül bir yaklaşımla yorumlar. Gerçek anlamda medya okuryazarı olan kişi, medyanın ekonomi politiği, medya tüketiminin sonuçları, aktivist ve alternatif medya hareketleri hakkında bilgilidir (Duran, Yousman, Walsh ve Longshore, 2008).
- Medya okuryazarlığı sadece medya kullanım pratikleri üzerine yoğunlaşmıştır ancak eleştirel pedagojinin yolunda ilerleyen eleştirel medya çalışmaları medya

metinlerini kullanarak bireyleri kültürel üreticiye dönüştürmeyi amaçlar. Böylece neoliberalizmle doğal hale gelen tüketim kültürüne, emeğin ve üretimin metalaşmasına, şiddetin ve kaygının yaygınlaşmasına, sinizmin içselleşmesine, pasif anlayışa, bireyin özelleştirilmiş tüketici olarak görülmesine, demokrasi kavramının içinin boşaltılmasına, sivil özgürlüklerin erozyonuna, otoriteryan anlayışa karşı durabilir (Binark ve Bek, 2010).

Torres ve Mercado medya okuryazarlığından farklı olarak eleştirel medya okuryazarlığını üç boyutta ele almıştır (2006):

- 1) Politik ve ekonomik çıkarlar tarafından yönlendirilen kurumsal kâr amaçlı medyanın nasıl çalıştığına dair eleştirel bir anlayış geliştirmek,
- 2) Alternatif, kâr amacı gütmeyen medyayı araştırmak ve desteklemek,
- 3) Öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerinin medya okuryazarı ve alternatif medyanın destekçileri olmalarına yardımcı olmak olarak ifade edilebilir.

Eleştirel medya çalışmalarındaki en temel zorluk her şeyin değişmiş olduğu iddiasını savunmak değildir, hızla gerçekleşen teknolojik gelişim ve değişime rağmen iktidar ilişkilerinin neden büyük ölçüde aynı kaldığını anlamaya çalışmaktır (Andrejevic, 2009/2014). Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi ile yurttaşların medya iletilerini anlamlandırması, sorgulaması ve yansız bir bilgiye dönüştürerek içselleştirmesi beklenmektedir. Demokrasinin varlığını koruması ve gelişmesi ancak eleştirel bakan, dönüştüren, harekete geçen yurttaşlarla mümkündür. Dünyada baskı, şiddet, metalaşma, otoriteryan anlayışla giderek artan karanlık, medya okuryazarlığı ile bir fener gibi bireylerin önünü aydınlatır, eleştirel medya okuryazarlığı ise bir projeksiyon sağlayarak pek çok olayı ve durumu farklı arka planlarıyla net şekilde görmeye olanak tanır ve bireyleri Platon'nun mağarasındaki gölgelerden kurtararak onları özgür, aktif ve sorumlu bireyler haline getirir. Bu doğrultuda eleştirel medya okuryazarlığına yönelik bir eğitimin Türkiye'de öğretmen eğitiminde bir zemin bulması oldukça önemlidir ancak uluslararası alanyazın incelendiğinde 1950'lerde çalışılmaya başlanan medya okuryazarlığı eğitimi Türkiye'de ancak 2000'li yılların başında kendine bir yer bulabilmiştir.

Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkiye'deki Gelişimi. İkinci Dünya Savaşı'ndan 1950'li yıllara kadar daha az dikkat çeken medya eğitimi ve okuryazarlığı konusu, 1950'lerin sonunda Britanya'da, 1961'de McLuhan'ın medyanın eğitim işlevini

ön plana çıkarmasıyla başlayan tartışmayla da Kuzey Amerika’da yeniden canlanmıştır (Okuroğlu, 2016). 1960’larda tekrar gündeme gelen medya okuryazarlığı eğitimi özellikle UNESCO’nun çalışmalarıyla önem kazanmıştır. UNESCO’nun 1982 “Medya Eğitimi Bildirgesi” birçok ülkeden bir araya gelen uzmanların katılımıyla gerçekleştirilmiş ve medya eğitiminin gerekliliği üzerine kararlar alınmıştır (Binark ve Bek, 2010). 1980 sonrasında Amerika’da ve Avrupa’daki pek çok ülke öğretim programına medya okuryazarlığı eğitimini dâhil etmiştir ancak bu alana ilişkin eğitim çabalarının Türkiye’deki geçmişi çok eskiye dayanmamaktadır.

Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimine yönelik, ortaokul düzeyinde seçmeli ders olarak sunmak gibi yeni sayılabilecek çeşitli çalışmalar, yapılanmalar bulunmaktadır. Ancak geçmişten günümüze ulusal ve uluslararası birçok çalışmada medya okuryazarlığı eğitiminin ve becerisinin daha erken yaşta kazandırılmasına değinilmektedir. Aşağıda, yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalardan seçilen örneklerle yer verilmiştir.

Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından Türkiye genelinde 15 yaş ve üzeri 2600 denekle yürütülen televizyon izleme eğilimleri araştırmasının sonuçlarına göre 2006 yılından bu yana televizyon izleme sürelerinde belirgin bir azalma olmuştur. Günlük ortalama televizyon izleme süresi 3 saat 34 dakika olarak belirlenmiştir. Geleneksel medyaya olan güven, sosyal medyaya olan güvenden daha yüksek olarak ifade edilirken akıllı telefon kullanımının giderek arttığı, akıllı telefonda televizyon yayınlarını en çok 15-24 yaş arasındaki gençlerin izlediği belirtilmiştir. Yayınların denetlenmesi hususunda katılımcıların %70,4 internet üzerinden yayın yapan kurumların denetlenmesi gerektiğini, %13’ü denetimin olmaması gerektiğini düşünmektedir (RTÜK, 2018).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu’nun (United Nations International Children's Emergency Fund/UNICEF) 2017 yılında yayınlanan “Çocukların Durumu Raporu”nda çocukluk durumunun dijital teknolojinin etkisiyle hızla değişmekte olduğunu, internete en çok 15–24 yaş grubunun bağlandığı vurgulanmaktadır. Ayrıca raporda akıllı cihazların, “odadan çıkmama kültürünü” desteklediği ve güçlendirdiği, internet kullanan birçok çocuğun özel alanlarına çekildiği ifade edilmektedir. Diğer taraftan dışlanan çocukların dijital dünyaya ulaşarak hayatlarını değiştirmek için bir fırsat bulabildiği, potansiyelleri gerçekleştirmek için dijital dünyayı kullanabildiği belirtilmektedir. Yine aynı raporda dijital teknolojinin tehlikeleri konusunda dezavantajlı olan çocuklar; diğer çocuklara kıyasla daha büyük risklerle karşılaşırken

İnternet İzleme Vakfı (Internet Watch Foundation/IWF, 2017), tüm dünyada çocuk istismarıyla ilgili URL'lerin yüzde 92'sinin Hollanda, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Fransa ve Rusya'nın oluşturduğu söylenmektedir. Çocuklar, çevrim içi riskle karşılaştıklarında ise ilk olarak akranlarına başvurduğu ifade edilmiştir. Küçük yaşlarda bilinçli ya da istemeyerek maruz kalınan dijital dünya çocuğa yaşadığı gerçeklikten farklı yaşamlar sunmakta kendi yarattığı gerçekliğinde eğer erken dönemde kazanması gereken becerilere sahip değilse kaybolmakta, zarar görmekte ya da henüz anlamlandıramadığı içeriklerle karşılaşmaktadır. Durumu tüm şeffaflığı ile ortaya koyan ve nelerin yapılması gerektiği konusunda yol gösterici olan devlet kurumlarının da içinde olduğu ciddi araştırmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

2004'ten bugüne RTÜK, MEB, çeşitli sivil toplum kuruluşları ve dernekler bu alanda çalışmalar yürütmektedir. 2004 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı medya konusunda “Şiddeti Önleme Platformu”nu kurmuş, bu platform çalışmaları sonucunda hazırlanan raporda medya okuryazarlığının yurttaşlara kazandırılması için öğretim programlarının düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi'nin 2005 yılında düzenlediği Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı'nda RTÜK medya okuryazarlığının gerekliliğine ilişkin bildiri sunmuştur. RTÜK ve MEB iş birliğiyle “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” geliştirilerek 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Altun, 2019). 2012-2013 yılında ve 2018'de güncellenen medya okuryazarlığı öğretim programı 7. ve 8. sınıflar için seçmeli ders olarak uygulamaya konmuştur. İlköğretim okulları haftalık ders çizelgesi incelendiği medya okuryazarlığı dersi yalnızca bir sınıf düzeyinde seçilebilmektedir (7. sınıf ya da 8. sınıf). Öğretmenler derste kullanabileceği eğitim materyallerin “Eğitim Bilişim Ağı”ndan (EBA) ulaşmaktadır (TTKB, 2019).

2018 Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin medya iletileri üzerinde düşünmesi, medya iletilerinin toplumsal, kültürel, ekonomik, politik bağlamları çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği, medyanın güçlü bir kültür endüstrisi olduğunun fark edilmesinin önemi özel amaçlar arasında sunulmuştur (MEB, 2018a). Bu özel amaçlar çerçevesinde 2018 Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nda eleştirel yaklaşımın da izleri olduğu söylenebilir.

Medya okuryazarlığı dersleri MEB'e bağlı okullardaki ikinci kademe öğrencileri tarafından seçilmekte ve MEB'in yayınladığı genelgede bu dersleri öncelikle üniversitelerin basın yayın yüksekokulları/iletişim fakültelerinden mezun olan ve sınıf

öğretmenliği görevine devam edenler, gazetecilik, halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri, radyo-televizyon alanları öğretmenleri, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenleri tarafından verilebileceği ifade edilmektedir (MEB, 2019b). İletişim fakültesi mezunlarının bu dersi vermesi gerektiğine yönelik yoğun tartışmalar olsa da pedagojik formasyonları bulunmayan alan mezunlarının öğretmen olarak atanamayacağı MEB tarafından hazırlanan 9 sayılı kurul kararındaki öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarında bildirilmektedir (MEB, 2014).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 18 özel amacı içerisinde medya okuryazarlığının gerektirdiği bilgi ve becerilerin yer aldığı özel amaçlar da görülmektedir. Bunlar, öğrencilere doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını öğretmek eleştirel düşünme becerisini kazandırma, bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini fark ettirme, bu etkileri gözeterek bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanma, toplumsal ilişkileri düzenleme ve karşılaştığı sorunları çözmeye temel iletişim becerileri kullanma, katılımın önemine inanarak, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtme olarak ifade edilebilir (MEB, 2018b).

Hem sosyal bilgiler hem de medya okuryazarlığı derslerinde, öğrencilerin aktif, katılımcı, bilinçli, eleştirel ve etkili yurttaşlar olarak eğitilmesinin önemi üzerinde durulduğu, bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı derslerini yürütmesinin önemli olduğu görülmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar da sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi derslerini vermesi ve hizmet öncesinde bu eğitim almalarının önemini ortaya koymaktadır (Altun, 2010; Karataş, 2007; Yıldırım, 2017; Dolanbay 2018; İnan 2010).

Tablo 3

2017-2018 ve 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılında Medya Okuryazarlığı Dersini Seçen Öğrencilerin Dağılımı

Yıl	Ortaokul Düzeyindeki Toplam Öğrenci Sayısı	Medya Okuryazarlığı Dersini Seçen Öğrenci Sayısı	Oran
2017-2018	5.590.134	306.250	%5,48
2018-2019	5.627.075	298.332	%5,30

Kaynak. MEB, 2020 <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>

Tablo 3 incelendiğinde medya okuryazarı olmanın 21. yüzyıl okuryazarı olmakla neredeyse eş tutulduğu günümüzde toplam öğrenci sayısı dikkate alındığında dersi seçen öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Dersin özellikle seçmeli olması ve belirli bir sayının altında kaldığında dersin açılmaması gibi nedenler seçen öğrenci sayısını daha da azaltmaktadır. Bu dersi seçen öğrencilerin yaptığı seçimlerin farkındalığına ilişkin RTÜK (2016b) tarafından 2014-2015 öğretim yılında Türkiye genelinde 26 il, 37 ilçe merkezinde sekizinci sınıfta okuyup medya okuryazarlığı dersi seçen öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin %48,3'ü bu dersin kendi seçimleri olmadığını, eğer bu dersi seçmeselerdi beden eğitimi dersi seçeceklerini (%27,8) ifade etmişlerdir. Ayrıca bu ders için ayrılan haftalık süreyi öğrencilerin %34'nün yeterli bulmadığı, %52'sinin dersin beşinci ve altıncı sınıflarda da verilmesini önerdiği, %44'ü dersin içeriğinin, işleyiş biçiminin ve kitabın içeriğinin daha çok geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ve özellikle öğrencilerin derse ilişkin görüşleri seçmeli medya okuryazarlığı dersinin bu alanda eğitim almış, öğrencilere çok boyutlu bakış açıları sunabilecek, medya okuryazarlığının gerektirdiği becerileri kazandıracak eğitimciler tarafından verilmesinin, öğretmen adaylarının mezun olmadan önce nitelikli ve eleştirel anlayışla sunulan medya eğitimi dersi almasının, derse uygun materyal geliştirme konusunda yeterlilik sahibi olmalarının önemini ortaya koymaktadır.

YÖK tarafından 2018 yılında öğretmenlik lisans programlarında yapılan değişikliklerde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 7. yarı yılında 2 kredilik zorunlu alan eğitimi dersi olarak “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi” dersi konulmuştur. Ayrıca “Medya Okuryazarlığı” dersi genel kültür seçmeli derslerinin içerisinde de ayrı bir ders olarak yer almıştır. Bu derslerin 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren aşamalı olarak okutulmaya başlanacağı duyurulmuştur (YÖK, 2018). Bu derslerin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması çok sayıda öğretmen adayına, mesleğe atanan öğretmenler aracılığıyla mümkün olduğunca çok öğrenciye ve haneye ulaşabilmesi toplumun, demokrasinin, teknolojinin gelişmesi için önemlidir ancak Türkiye’de öğretmen eğitiminin geçmişini ve alınan kararların topluma etkisini bilmeden doğru bir öğretmen eğitimi planlaması yapmak mümkün değildir.

Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve Eğitim Programları

Türkiye Cumhuriyeti’nde öğretmen eğitiminin temelleri Osmanlı Devleti’ne dayanan köklü bir geçmişe dayanmaktadır. Osmanlı Devleti’nde dağılmanın engellenmesi için farklı fikir akımları ortaya atılmıştır. Bunlardan birisi Fransız Devrimi’nden de etkilenen Osmanlıcılık fikridir ve bir ulus yaratma düşüncesine sahiptir. Bu nedenle 19. yüzyılda eğitim uluslaşmaya başlamış ve devletin eğitime yatırım yapmasını zorunlu kılmıştır. Bu dönem öncesine kadar öğretmenlik, bilenlerin bilmeyenlere bilgi aktardığı bir yapı olarak görülmüştür (Güven, 2018).

Bu dönem için bahsedilecek öğretmen eğitimi de 21. yüzyılda olduğu gibi bir sistematığe sahip olmadığı söylenebilir. Özellikle Tanzimat Dönemi öncesinde öğretmenlik için herhangi bir mesleki formasyondan bahsedilememektedir (Güven, 2018). İlk öğretmen yetiştiren kurum olarak Darülmuallimin 16 Mart 1848 yılında kurulmuş ve rüştiyelere öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır (Akyüz, 2021). Güven’e göre (2018) Darülmuallimin Rüşdi gibi devlet denetiminde bir kurumun açılması öğretmenlik mesleğine bakış açısını ve mesleğin statüsünü de değiştirmiştir. 1868’de İstanbul’da ilkokul düzeyinde öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimin-i Sıbyan kurulmuştur. Bu okulun amaçları arasında ilkokul öğretmenlerine kısa sürede yeni öğretim yöntemlerini öğretme sorumluluğu da yüklenmiş (Akyüz, 2021), 1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile de öğretmenlerin bilgi ve kültür seviyelerini arttırmak amacıyla yenilikler yapılmasının ve nitelikli öğretim için yeni yöntemlerin kullanılmasının gerekliliğine yer verilmiştir (Köçer ve Koçoğlu, 2021). Bu gelişmeler öğretim sürecinin ve öğretmen niteliğinin arttırılmasına yönelik fikir ve uygulamaların ne kadar köklü olduğunu göstermektedir. 1870 yılında kız ilkokullarına ve rüşdiyelerine öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimat açılmıştır (Akyüz, 2021; Köçer ve Koçoğlu, 2021). Türkiye Cumhuriyeti’nde öğretmen yetiştirme açısından Darülmuallimin 1925’te Muallim Mektebi; 1935 yılında ise Öğretmen Okulu adını almıştır (Akyüz, 2021).

Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun önemli bir bölümü köylerde yaşadığı için köye öğretmen yetiştirmek amacıyla Köy Enstitüleri kurulmuştur. 1924 yılında Türkiye’de incelemelerde bulunan Dewey’in de benzer önerilerinin olması bu okulların açılmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler aracılığıyla yapılan devrimlerin halka ulaştırılması ve benimsetilmesi amaçlanmış (Şanal ve Alaca, 2020) ancak daha çok politik nedenlerle 1954 yılında Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okulları ile

birleştirilerek kapatılmıştır. 1969 yılında MEB tarafından yapılan düzenleme ile İlköğretmen Okulları'nın eğitim süresi ilkokuldan sonra yedi ortaokuldan sonra dört yıl olarak belirlenmiş bu okullardan mezun olanlar üniversiteye girme hakkını da elde edebilmişlerdir (Şanal ve Alaca, 2020). 1970'li yıllar öğretmen eğitimi açısından gerekli planlamalar yapılmadan öğretmen okullarının kapatılması, eğitim enstitüleri sürelerinin siyasi nedenlerle 3 yıldan 3 ay indirilmesi ve “mektupla öğretmen yetiştirme” gibi uygulamalar nedeniyle en sorunlu dönem olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 2007b).

1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik, “özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmış ve öğretmen olabilmek için yüksek öğrenim görme şartı getirilmiştir (Güven, 2018; Şanal ve Alaca, 2020). Bu döneme kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme sorumluluğunu ilköğretmen okulları ve köy enstitüleri üstlenmiştir (Başkan, 2001). 1974-75 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokul öğretmenlerine yükseköğretim vermek için bazı İlköğretmen Okulları'nda iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. 11. Milli Eğitim Şurası'nda da hangi kademedede olursa olsun öğretmen eğitiminin lise üstü düzeyde olması gerekliliği vurgulanmıştır (TTKB, 1982). Aynı yıl Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurulmasıyla eğitim yüksekokulları üniversite bünyesine alınmıştır (Şanal ve Alaca, 2020). YÖK'ün kurulma amacında üniversiteler arasında “planlayıcı, koordine edici, denetleyici ve destekleyici” bir rol oynamasının hedeflendiği ve hiçbir zaman “tek tip üniversite yaratma” yoluna gidilmeyeceği ve üniversitelerin kendi öğretim programlarını hazırlama ve uygulamada tam bir bilimsel serbestliğe sahip olduğu belirtilmiştir (YÖK, 1988, s.4). Bu açıklamaya rağmen 2020 yılına kadar eğitim fakültelerindeki programlardaki derslere YÖK karar vermiştir.

1990 yılında eğitim enstitülerinin süreleri dört yıla çıkarılmış ve 1992 yılında Eğitim Fakültesi haline gelmiştir (Akyüz, 2021). 1994-1998 yılları arasında gerçekleştirilen Dünya Bankası desteği ile gerçekleştirilen Milli Eğitimi Destekleme Projesi ile eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Yapılandırma gerekçesi olarak içerik, ders sayıları ve kredileri, okul uygulamalarında bir standardın olmadığı, eğitim fakültesindeki derslerin içeriği ile okullarda okutulan ilgili derslerin içeriğinin tutarlı olmadığı, dersler arasında tamamlayıcı sistematik bir yapının kurulamadığı, derslerin ihtiyaca yanıt vermesinden öte öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillendiği ve ifade edilen sorulara ek başka sorunlar nedeniyle öğretmen yetiştirme programlarının nitelikli öğretmen yetiştirmeye yanıt verememesi gösterilmiştir (YÖK, 1998). 1998 yapılanması ile farklı öğretmenlik programları açılmış (Şanal ve Alaca, 2020) sekiz meslek yüksekokulunun farklı alanlarında eğitim

programları geliştirilmiştir. Bu çalışmalara paralel olarak teknik eğitim ve mesleki eğitim fakültelerinin teknik öğretmen yetiştirme kapasitelerinin artırılması ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için bu okullardaki programların ihtiyaçlara yanıt verecek biçimde düzenlemelerin yapıldığı belirtilmiştir (YÖK, 1988). Proje kapsamında aynı zamanda program geliştirme çalışmaları açısından farklı düzey ve alanlarda özel öğretim yöntemlerine odaklanıldığı, alan öğretimi yöntemlerini kapsayan bir dizi kitap hazırlanıp derslerde kullanılmak üzere eğitim fakültelerine gönderilmiştir (YÖK, 1998; 2007). 1998 yapılanmasında YÖK tarafından paylaşılan öğretmenlik programlarının ihtiyaç analizi çalışmalarında öğretim üyelerinden görüşler alınarak hazırlandığı belirtilmiş ancak Ataman (1998) programların hazırlama ve uygulama sürecinde eğitim fakültelerinin desteğinin alınmadığını belirtmiş ve tepeden inme bir karar olarak yorumlamıştır. YÖK tarafından paylaşılan programlarda yalnızca derslerin dönemlere göre kredilerine ve ders tanımlarına yer verilmiştir ancak tüm eğitim fakülteleri için “standart program” öngörülmesi olumlu olarak değerlendirilirken hiç esnekliğin sağlanmaması olumsuz olarak değerlendirilmiştir (YÖK, 2007). Yüksel (2011) bu programların uygulanmasının bütün eğitim fakültelerinde aynı şekilde gerçekleşmediğini ve öğrencilerin aynı isimdeki dersleri alsalar bile ders içeriklerinin fakülteye hatta öğretim elemanına göre farklılaştığı belirtmiştir. Bu çalışmaların devamında 1998-2001 yılları arasında öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon başlıklı bir çalışma yürütülerek öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanması amaçlanmıştır (YÖK, 2007). “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” başlıklı bir kitap yayınlanmıştır. Ders öğretim programında yer alan hedefler ile öğrenme-öğretme yaklaşımları arasındaki uygunluk standart başlığı altında öğretim programlarının değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu kitaba bağlı olarak akreditasyon çalışmalarının yapılıp ne tür sonuçlara ulaşıldığına dair bir bilgi bulunmamaktadır.

2007 yılında yapılan program çalışmasının gerekçeleri olarak 1998 yılından bu yana geçen süre içinde yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda çağın gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip öğretmen yetiştirmedeki yeterliklerin tartışılır olduğu, 2003-2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen program geliştirme ve güncelleme çalışmalarının varlığı, Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçevesinde beklenen öğrenme çıktılarını tanımlama gerekliliği öne sürülmüştür. Bu yenilik ile aslında bir değişiklik değil de güncelleme çalışması olarak tanımlanmış ve programlardaki çekirdek dersler dışında %25 oranında fakültelere kendi seçmeli derslerini belirleme olanağı

sunulmuştur (YÖK, 2007). Akyüz (2021) bu esnekliği öğretmenlerin entelektüel gelişimlerini desteklemek için genel kültür derslerine önem verilmesi olarak yorumlamıştır. Öğrenme çıktılarının belirlenmesi gerektiği ifade edilmesine rağmen yine de 2007 programlarında yalnızca öğretmenlik alanlarına göre alınacak derslerin yarıyıl, kredi bilgileri ve tanımlarına yer verilmiştir.

2007 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde düzenlenen “Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon” başlıklı çalıştayda, öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin öğretmen yetiştirme sürecinde görev almaları, öğretim elemanlarının ders ücreti için yarışması, her öğretim elemanının kendisini her derse girebilecek nitelikte görmesi ve öğretim elemanı başına düşen ders yükünün fazlalığı öğretmen yetiştirme alanındaki dönemin sorunları olarak dile getirilmiştir (Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi/AÜEBF, 2007).

2018 yılında YÖK tarafından öğretmenlik programlarında güncelleme çalışması yapılmış ve gerekçe olarak;

- önceki yapılanmalarda daha çok ilköğretim üzerine odaklanılırken bu güncelleme çalışmasında ortaöğretim üzerine de odaklanıldığı,
- kredi ve AKTS'lerin belirlenmesinden kaynaklı sorunların bulunması,
- 2017 yılında MEB tarafından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi,
- fakültelerde gerçekleştirilen kalite ve akreditasyon çalışmaları,
- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda, Bologna sürecine uyum kapsamında ortak çekirdek programlara ihtiyaç duyulması,
- fakültelerde %25 oranındaki seçmeli derslerin belirlenmesi kapsamında yüzlerce farklı seçmeli derslerin açılması gösterilmiştir (YÖK, 2018).

Bu yapılanma ile öğretmenlik lisans programındaki dersler Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Alan Eğitimi ve Genel Kültür olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Meslek bilgisi derslerinin %30-35, Genel Kültür derslerinin %15-20 ve Alan Eğitimi derslerinin %45-50 oranında olduğu belirtilmiştir (YÖK, 2018). 2018 yapılanması sonucunda oluşan programlarda daha mezun bile verilmemişken 18 Ağustos 2020 yılında YÖK programların düzenlenmesinde “yetki devri” kararı almıştır. Bu karar çerçevesinde 2018 yapılanmasındaki oranların korunarak eğitim fakültelerinin kendi programlarını düzenlemesi istenmiştir (YÖK, 2020).

Yetki devri kararı her fakültenin kendi vizyonu ve olanakları çerçevesinde ihtiyaç analizleri yaparak kendi programlarını geliştirme şansını vermesi açısından önemli bir adım olmuştur. Daha önceki yıllarda gerçekleştirilen yapılandırmalarda YÖK tarafından derslere ilişkin tanımlara yer verilmiş olsa bile yükseköğretimde öğretim programı geliştirme ve değerlendirmeye ilişkin geniş tabanlı çalışmalar yapılmamış lisansüstü eğitim çerçevesinde program değerlendirmeye yönelik tez ve araştırma çalışmaları yürütülmüştür. Bu araştırmaların sonuçları ise genellenebilir olmayıp ilgili çalışma ile sınırlı kalmıştır. Bu durum eğitim fakültesinde ders veren her bir öğretim elemanının program geliştirme yetkinliğine sahip olduğu gibi yanlış bir anlayışa dayanabilir. Yukarıda da paylaşıldığı üzere her öğretim üyesi her dersi verebileceğine inanırken bu derslerin program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının da yapılmadığını iddia etmek zor olmayacaktır. Zira İlhan'ın (2020), Candy, Crebert ve O'Leary'den aktardığına göre eğitim programı kavramı yükseköğretimde çok bilinen bir kavram değildir ve öğretim elemanları kendi ilgilerini çeken dersleri tasarlarken amaçları ve öğrenme çıktılarını belirlemeye çok az odaklanmaktadırlar. Özellikle Bologna kapsamında öğretmen eğitimindeki dersler için kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme başlıklarına yönelik veriler öğretim elemanları tarafından üniversite sistemlerine girilse de bu programların nasıl geliştirildiği ve değerlendirildiği tamamen soru işaretidir.

YÖK tarafından 2018 yılında yapılan değişiklikler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının yedinci yarıyılına iki kredilik zorunlu alan eğitimi dersi konulmuştur. Ayrıca “Medya Okuryazarlığı” genel kültür seçmeli dersi olarak da öğretmen adaylarına sunulmuştur. Bu derslerin 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren aşamalı olarak okutulmaya başlanacağı duyurulmuştur (YÖK, 2018). 2019-2020 eğitim öğretim yılında ise YÖK tarafından alınan karar doğrultusunda öğretmenlik programındaki derslerin açılması kararı eğitim fakültelerine bırakmıştır. Bu durum bazı eğitim fakültelerinin program geliştirme çalışmalarına yönelmesini bazı eğitim fakültelerinin ise YÖK tarafından belirlenmiş programın izlenmesi şeklinde devam etmesine yönünde iki farklı boyutta ilerlemektedir.

İster YÖK tarafından belirlenen istenirse de eğitim fakültelerinin geliştireceği programlar olsun yukarıda da açıklanmaya çalışılan durumlar çerçevesinde öğretmen yetiştirme programlarına eleştirel medya okuryazarlığı konulması gerekliliği görülmektedir.

Yeniden yapılanma süreci eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında standart sağlamayı amaçlamıştır. Bu amaçla programlarda yer alan eğitim felsefesi, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi gibi dersler kaldırılmış ve bu alanların konuları öğretmenlik mesleğine giriş dersine konulmuştur (Öztürk, 2007). Alınan bu kararların sonucunun tüm toplumu etkilediği ve olumsuz etkilerin giderilmesine yönelik çabaların hem zaman hem de maddi olarak oldukça pahalı ve zor olduğu unutulmamalıdır.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Öğretmen Eğitimi. McLuhan'a göre (1967/2019) bugün televizyon izleyen çocuklar enflasyon, ayaklanma, savaş, vergi suçları, güzellik malzemeleri gibi yetişkinleri ilgilendiren bütün haberleri izlemekte ya da işitmektedir. Çocuklar okulda ise günlük yaşamdaki bütünlükten farklı olarak bilgileri konu olarak sınıflandırılmış birimler şeklinde, belirli bir zaman dilimi içinde almakta yani bu yüzyıla uygun olmayan bir anlayışla eğitim görmektedir. Bu anlayış tıpkı fabrikalardaki işlem programları gibidir. Bu nedenle okullar, yeni teknolojilerin oldukça inandırıcı biçimde yarattığı dış dünya karşısında varlık savaşı vermektedir.

Teknoloji karşısında varlık savaşı veren okullarda geleneksel anlayış hâkim bir kültür haline gelmekte, bu ortamlar örtük çeşitli amaçlara hizmet etmektedir. Okulların demokrasi ve ülkesini sevmeye mantrasıyla gelecek nesilleri şekillendireceği düşüncesi kapitalizmin eğitim programları aracılığıyla toplumsal farklılıkları yok ederek tekelleşmeye hizmet etmektedir (Jaramillo ve McLaren, 2007/2009). Telkin ve itaat aracılığıyla okullar bağımsız düşünürler yaratmak ve önemli konular hakkında doğru sorular sormayı öğretmek yerine bir kontrol aracı olarak öğrencilerin nasıl doğru giyineceğini, nasıl davranacağına ilişkin sorular sormasını desteklemektedir. Bu aynı zamanda medya tarafından da desteklenmektedir. Okulların çoğunda öğrenciler, zihin çerçevelerini günlük olarak medyadan aldıkları güçsüzleştirici iletiler aracılığıyla pekiştirmektedir (Chomsky ve Macedo, 2000). Bu nedenle eğitimin amacı ve hedeflenen sonuçları dikkate alınarak eğitim programları, uygulamaları ve kurumları konusunda ne yapılmaya ve neye ulaşılmaya çalışıldığını anlamada daha fazla felsefi derinliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Doğru, nitelikli, eleştirel bir kaynak, pedagoji ve eğitim uygulamaları olmadan okullar, var olan ayrışmaları daha da derinleştirmektedir. Bir kaynak olarak okullarda kullanılan çoklu medya ortamları da eleştirel medya okuryazarlığı perspektifiyle ele alınmalıdır. Bu perspektifin içinde kültürel çalışmalara ve eleştirel pedagojinin etkisiyle medya kültürünün her yerdeliğine, çok kültürlüğün

ortaya koyduğu ihtiyaçlara ve toplumsal farklılık konularına yer verilmelidir (Kellner, 2014/2014).

Okullarda öğrencilere eleştirel medya okuryazarlığı bilinci kazandırmak niçin gerekli ve önemlidir? Jols ve Thoman’a göre (2005/2008);

- öğrencilerin eleştirel düşünen ve kendini iyi ifade eden yurttaşlar olmaları, geleceğin yurttaşları olarak toplumsal tartışmalara katılabilmeleri, seçim süreçlerinde karar verici olabilmelerini,
- güvenli biçimde yaşamalarını ve yeteneklerini doğru şekilde yönlendirebilmelerini,
- medya bireylerin dünyayı açıklama ve anlama şeklini biçimlendirmekte bu doğrultuda da davranışlara yön vermekte dolayısıyla medyanın sahip olduğu bu gücün ve etkinin anlaşılmasını,
- her geçen gün artan tekelleşmeyle beraber büyüyen küresel medya endüstrisi bağımsız seslerin duyulmasını sağlamaktır. Böyle yapılandırılan bir eğitim öğretmenlerin ve öğrencilerin bilginin kaynağına ulaşmasını, bu kaynağı sorgulanmasını ve alternatifleri fark etmelerine imkân tanır.

Jols ve Thoman’ın görüşleri eleştirel medya okuryazarlığı ve sağladığı bakış açısının demokrasinin devamlılığı için gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Demokrasi kültürü ancak eleştirel bakan, dönüştüren, harekete geçen katılımcı ve aktif yurttaşların varlığı ile mümkündür. Bu yurttaşlık bilincini sağlayacak en önemli kurumların başında okul ve medya gelmektedir. Bu kurumlar açık ve örtük iletileriyle bireyin kendini tanımasına, neye, nasıl katılacağını öğrenmesine, haklarını bilmesine ve kullanmasına, sorgulamasına imkân tanınmalıdır. Bu noktada öğretmenin nitelikli eğitimi ve konuya ilişkin çok boyutlu farkındalığı oldukça önemlidir. Her öğrencinin medya iletilerinden farklı biçimlerde etkilendiğinden hareketle öğretmen, öğrencilerin bilgi birikimlerini, kültürel arka planını, hangi bilgi ile sınıfa geldiklerini bilmelidir. Böylece öğrenci ile diyalog zemini oluşturabilecek ve sınıfında neyin öncelik olduğuna karar verebilecektir. Öğretmen aynı zamanda teknolojiye de hâkim olmalıdır çünkü birlikte oldukları öğrenci özellikleri, grup dinamiği farklıdır. Z ve Alfa kuşakları teknolojiye erken yaşlarda tanımakta ve etkin bir şekilde kullanmaktadır. Teknolojiyi etkili kullanarak eğitim öğretim süreçlerini planlamak öğrencilerin ders süreçlerinde katılımcı olmalarını sağlamanın bir yoludur. Öğretmen adaylarının kendilerini, dünyayı, egemen güçleri ve

politikalarını tanımaları ve etkilerini anlamaları için eleştirel medya okuryazarlığı perspektifi taşıyan nitelikli bir öğretmen eğitimi amaç edinilmelidir.

Eleştirel medya okuryazarlığını temel alan öğretmen eğitimi, öğretmen ve öğretmen adaylarına neler sağlar?

- Medya temsillerini ve söylemlerini çok kültürlü bakış açısıyla ele almalarını, farklı medya araçlarını ve ürünlerini eğitim ortamında nasıl kullanacaklarını, medyadaki manipülasyonlara nasıl karşı koyacaklarını ve yapıcı yollarla medya materyallerini nasıl kullanıp üretim yapacaklarını öğrenmelerini sağlar (Kellner, 2014/2014).
- Hermenötik ve eleştirelliğin temel öğretim ilkeleri üzerinde durarak öğretmenler ve öğrenciler arasında nitelikli tartışmalar yürütülmesini sağlar (Kellner, 2014/2014).
- Öğrencilerin izledikleri hakkında ne düşündüklerini ve hissettiklerini eleştirel olarak değerlendirmelerine (Cleary, 2011) fırsat verir böylece öğrencileri tanınmaya yardımcı olur.
- Öğretmenlerin ötekileştirilen bireyleri fark ederek onları yönelik dönüştürücü araçlar konusunda farkındalık sağlar ve her türlü şiddete karşı onları destekleyebilir (Kersch ve Lesley, 2019).
- Eleştirel medya okuryazarlığı, öğretmenin tarafsız bir duruştan uzaklaşmasını ve sosyal adaletsizlikleri adlandırmasını ayrıca öğretmenlerin okulun tarafsız bir alan olmadığını kabul etmelerini sağlar (Kelly ve Brandes, 2001).
- Etkili ve sorumlu medya iletileri üretme becerisini geliştirir (Silverblatt, 2014).
- Medya okuryazarlığı eğitimi demokratik bir toplum için gerekli olan bilgili, yansıtıcı ve katılımcı yurttaşlık bilincini geliştirir (NAMLE, 2019b)
- Eğitim programlarına ilişkin bakış açısını genişletir böylece öğretmenin ve öğretmen adayının örtük programı fark etmesini sağlar.

Örtük Program. Okullarda yürütülen resmi ve yazılı programın dışında yazılı ve resmi olmayan, hemen fark edilemeyen programlar bulunmaktadır. Bu programların amaçları açıkça belirtilmese de program aracılığıyla kazandırılmak istenen beceri, alışkanlık, tutum, yönetici ve öğretmenlerin okul ortamındaki tutum ve davranışları yoluyla öğretilmektedir. Böylece örtük programla öğrenciler, okul kültürüne, sosyal

yaşama ve devletin ideolojisine uyum sağlamayı öğrenmektedir (Yüksel, 2004). Örtük programın içerisindeki değerler, erdemler, hedeflenen davranışlar, toplumsal normlar, sosyal yapılar bilginin dağıtılma yolları sayesinde aktarılır. Devletin beklentisi, hak ve sorumluluklarının farkında olarak seçim yapan mı yoksa pasif ve kontrol edilen yurttaş profili mi olduğu örtük programın işlevleri içerisinde yer almaktadır (Greene, 1983). Okul, aile dışında neredeyse toplumdaki herkesin içinde olduğu ilk büyük kurumdur. Burada öğrenci ve öğretmen oldukça uzun zaman geçirmektedir. Uzun süreler boyunca okul ortamında bulunmak aynı zamanda giderek artan bir etkiyi de beraberinde getirmektedir. Ancak okullarda örtük program hakkında farkındalık ya çok azdır ya da bu konu üzerine düşünülmemektedir (Jackson, 1983). Örtük programının etkileme gücünü dikkate alındığında asıl amaç diyalogun sınıfa taşınmasına hizmet etmek olmalıdır (Kohlberg, 1983). Diyalogun yaratılmasında, sürdürülmesinde önemli bilgiler sunan eleştirel pedagoji alanı da örtük program üzerinde durmaktadır (Binark ve Bek, 2010). Eleştirel pedagojiyi temel alan sınıf içi uygulamalarla diyalog ortamı oluşturmak, çemberi genişletmek, bu anlayışı sınıf iklimi haline getirmek ideoloji ve okul bilgisi arasındaki ilişkinin belirlenmesini, bu yolla incelenmesini, herkesin parçası olduğu daha geniş toplumsal kolektivitinin anlaşılmasını sağlayabilir. Bir toplumun kendini nasıl yeniden ürettiğini, sanayi toplumunun belirli kültürel sermaye türlerini nasıl seçip varlığını sürdürdüğünü ve egemen sınıf ile diğer sınıflar arasındaki uyumu nasıl sürdürdüğünü görmeye de imkân tanır (Apple ve King, 1983).

Eleştirel pedagojinin oluşturduğu diyalog ortamını yaratmak ve örtük programdan yansıyan okul ve devlet eğitim politikalarını fark etmek eleştirel medya okuryazarlığına yönelik eğitimlerle mümkün olabilir. Böyle bir eğitim öğretmenlere hizmet içi süreçte, öğretmen adaylarına ise hizmet öncesinde verilecek bütünleşmiş ya da bağımsız eğitimlerle sağlanabilmektedir. Bu eğitimin gerekliliği Türkçe ve sosyal bilgiler dersi öğretim programları incelendiğinde de görülmektedir. İlk ve ortaokul düzeylerinde medya okuryazarlığına yönelik bilgi ve beceriler Türkçe ve sosyal bilgiler dersi öğretim programları ile bütünleştirilmiş ve birkaç kazanımla sınırlı biçimde ya da seçmeli medya okuryazarlığı dersinde bağımsız olarak sunmaya çalışılmaktadır. Tablo 4'te ilk ve ortaokul düzeyinde Türkçe dersi, tablo 5'te ortaokul sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan kazanımlar bulunmaktadır. Kazanımların özellikle ilköğretim düzeyinde medya araçlarını tanımaya yönelik olduğu, okuryazarlık kazandırma, eleştirel bir anlayışla medya iletilerini yorumlama ve tepkide bulunmaya yönelik bilgi ve becerileri kazandıramayacağı, ortaokul düzeyinde ise kazanımların benzer biçimde okuryazarlığın

tek yönünü içeren sınırlı bilgi ve beceri içerdiği, bu bilgi ve becerilerin öğrenme öğretme süreçlerine etkili biçimde yansımalarının ancak öğretmenin bu konudaki yeterlilikleri ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

Tablo 4

İlk ve Ortaokul Türkçe Dersinde Yer Alan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar ve Kazanım Açıklamaları

T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. a) Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (davet, teşekkür mesajları vb.) yer verilir.
T.4.1.11. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Öğrencilere medya metinleri (reklam, kamu spotu vb.) dinletilerek/izletilerek bunların hedef kitlesi ve amacı hakkında çıkarımda bulunmaları sağlanır. b) Öğrencilerin dinledikleri/izlediklerinin içeriğini tutarlılık açısından sorgulamaları sağlanır.
T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. a) Haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur.
T.4.3.32. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. a) Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (tebrik, ilan ve duyuru mesajları vb.) yer verilir.
T.4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir. a) İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.
T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir. (6 ve 7. sınıflarla tekrar etmektedir.) a) Farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitlesi hakkında görüş bildirilmesi sağlanır
T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. a) Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır. b) Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.
T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır. b) Medya metninin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır.
T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir. a) Medya metninin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.
T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. a) Medya metninin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.
T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.
T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.

Kaynak. MEB, 2019a

Tablo 5

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar ve Kazanım Açıklamaları

SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
a) Medya okuryazarlığı üzerinde durulur.
SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.
a) Konu siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, medya ve bireyler (kamuoyu) kapsamında ele alınır.
SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.
a) Kültürümüze ait olmayan unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği fark ettirilir.
SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.
SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.
SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.
a) Seçilen bir iletişim kanalının (TV, internet, akıllı telefonlar vb.) bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal olarak da kültürü nasıl değiştirdiği ele alınır.
SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.
Kaynak. MEB, 2018b

Eleştirel medya okuryazarlığı sosyal bilimler alanındaki birçok dersin de bilgi ve becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Bireyin kendini, dünyayı çok boyutlu olarak tanımasına, sosyal çevreye uyum sağlamasına yardımcı olacak derslerden biri olan sosyal bilgiler alanı, eleştirel medya okuryazarlığının kazandırılmasında önemli bir konumdadır. Öztürk (2011, s.2), sosyal bilgileri “ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen, etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan” bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda bu dersin amacını Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (National Council of Social Studies/NCSS, 2021), öğrencilere kamusal yaşama aktif katılmaları için gerekli bilgi, entelektüel süreç ve demokratik eğilimleri kazandırarak yurttaşlık yeterliliğini sağlamak olarak açıklamaktadır.

Sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme programla kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır. Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde ise dijital teknolojinin yurttaşlık hak ve sorumluluklarına yansımalarına, bu ortamlarda yaşanan sorunlara (dijital bölünmüşlük, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018b).

MEB (2017) tarafından hazırlanan ve Tablo 6’da yer alan sosyal bilgiler öğretmenliği özel alan yeterlikleri arasından seçilen bu maddelerde alanda eğitim alan öğretmen adayının eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi ile hangi yeterlikleri kazanarak geliştirebileceğini gösterilmektedir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri

Öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme

Demokratik yönetim anlayışını, insanların doğuştan ve toplum içinde kazandığı haklar ile kişilere, topluma, insanlığa karşı sorumlulukları olduğu bilincini kazandırabilme

Toplumsal liderlik yapabilme

Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme

Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme

Kaynak. MEB, 2017

Teknoloji ve medya gelişmeye, daha fazla kamusal ve özel alana taşınmaya devam ettikçe eleştirel medya okuryazarlığının öğretmen eğitim sürecinde de yer verilmesine yönelik ihtiyaç artacaktır (Flores-Koulish, 2005; Kellner ve Share, 2007). Bu doğrultuda Tablo 7’de yer alan 21. yüzyıl okuryazarlığının gerektirdiği becerilere ve sosyal bilgiler alanındaki ortak becerilere yer verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin belirlenen bu becerileri eleştirel medya okuryazarlığı kapsamında verilecek eğitimlerle geliştirebileceği, öğrendiği bilgi ve becerileri öğrenme öğretme süreçlerine yansıtabilecekleri düşünülmektedir.

Tablo 7

21. Yüzyıl Becerileri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ortak Becerileri

Beceriler	2018 Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ortak Beceriler
Öğrenme ve inovasyon Yaratıcılık ve inovasyon Eleştirel düşünme ve problem çözme İletişim İş birliği	Eleştirel düşünme İletişim İş birliği Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme Kanıt kullanma Karar verme Yenilikçi düşünme
Bilgi, medya ve teknoloji Becerileri Bilgi okuryazarlığı Medya okuryazarlığı Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı	Araştırma Değişim ve sürekliliği algılama Dijital okuryazarlık Empati Hukuk okuryazarlığı Politik okuryazarlık Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
Yaşam ve kariyer becerileri Esneklik ve adaptasyon Girişim ve öz yönelim Sosyal ve kültürlerarası Verimlilik ve hesap verebilirlik Liderlik ve sorumluluk	Girişimcilik Öz denetim Sosyal katılım

Kaynak. Battle For Kids (2021).

Sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı bilinci ile eğitilmesinin bir ihtiyaç olduğu çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir. Arıkan ve Karasu'nun (2016) 550 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve sosyal ağları kullanım durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu, sosyal ağları benzer amaçlar için kullandıklarını ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri arttıkça eğitim amaçlı kullanım davranışlarının artış gösterildiği, sosyal ağları kullanım amaçlarının çeşitlendiği ifade edilmiştir.

Aslan ve Tuncer Basel (2017) 705 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmadaki önemli sonuçlardan biri de internete ulaşamayan öğretmen adaylarının “Bilgi Sahibi Olma” boyutunda medya okuryazarlık düzeyleri, internete sahip olan öğretmen adaylarından daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tan (2015) seçmeli medya okuryazarlığı dersini (ortaokul) öğretmen, öğrenci, veli boyutlarında incelemiş, medya kullanım alışkanlıklarının teknik ve eleştirel düşünme yeterliklerine yansımaları ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen eğitimi, program geliştirme gibi belirlenen çeşitli boyutlardaki eksiklikler nedeniyle medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerde teknik ve eleştirel yeterlikleri geliştiremediği sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım ve Kardaş'ın (2018), Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili yeterliklerini belirlemeye çalıştığı araştırmada Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlıklarının “Kısmen Yeterli” olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi verebilmek için öncelikle kendilerinin bu eğitimi almaları gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Yer verilen araştırmalar eğitim fakültelerinin programlarına konulan medya okuryazarlığı derslerinin özellikle sosyal bilgiler öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları tarafından alınmasının ve eleştirel bir anlayışla bu eğitimin verilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal bilgiler öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları mezun olduğunda MEB tarafından medya ile ilgili dersleri vermeleri için seçilen öncelikli gruplarda olduğu için eleştirel medya okuryazarlığı dersleri ile eğitim görmeleri bu noktada ayrıca önemli taşımaktadır. Bu ihtiyacı karşılamaya yönelik bir öğretim programının geliştirilmesi öncelikli ve önemli bulunmuştur.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Geliştirme Süreci

Geliştirilen eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının felsefi, toplumsal ve psikolojik temeller öğretim programın giriş bölümünde yer almaktadır. Bu başlık altında eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı geliştirilirken seçilen ihtiyaç analizi yaklaşımına, program tasarımına ve içerik düzenleme yaklaşımlarına yer verilmiştir.

Program Tasarımı Yaklaşımı ve Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı. Program geliştirme sürecinin ilk basamağı olan ihtiyaç analizinde analitik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Analitik yaklaşım, ulusal ve uluslararası koşulların yarattığı değişimlerle birlikte değişimin yönelimlerinin incelenmesine

dayanmaktadır. Böylece gelecekte ortaya çıkması beklenen durumlardan yola çıkarak bugünkü durumdan geleceğe yönelik varsayımlar/durumlar saptanmaktadır. Eğitim yaşantılarının olmaması durumunda bunların ortaya konması ile ihtiyaç belirlenmekte ve eleştirel düşünceden hareketle duruma ilişkin çözüm aranmaktadır (Demirel, 2004, s.79).

Öğretim programı geliştirirken ihtiyaç analizi boyutunda analitik yaklaşımın seçilme nedeni eleştirel medya okuryazarlığının 2018 öğretmen yetiştirme programlarında ders olarak yer almamasıdır. Ayrıca teknolojinin gelişmesiyle birlikte günlük yaşamda medya kullanım oranları pandeminin de etkisiyle artmıştır. Geleneksel medyada ya da sosyal medya platformlarında uzun süre vakit geçiren öğretmen adayları ve yurttaşlar medya aracılığıyla gelen iletileri eleştirel bir anlayışla değerlendirmeleri zorunluluk haline gelmektedir. Medyanın etkilediği her bir yurttaşın gerektiğinde karşı görüş üretebilmesi, kolektif bilinç sağlayarak harekete geçebilmesi için eleştirel medya okuryazarlığı ile ilgili farkındalık kazanmaları gerekir. İfade edilen tüm bu gerekçeler nedeniyle böyle bir derse gelecekte (sonraki eğitim öğretim dönemlerinde) gereksinim duyulacağı düşünülmüştür.

İhtiyaç analizi yaklaşımının belirlenmesinin ardından öğretim programı geliştirme sürecinde tasarım yaklaşımının seçilerek program geliştirme basamaklarının bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece seçilen tasarımın boyutlarının programın tüm öğelerine (hedef, içerik, öğrenme yaşantıları, değerlendirme) yansıtılması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğretim programının kuramsal temelleri, öğretim yaklaşımları, felsefi, psikolojik ve toplumsal dayanakları program tasarımının seçiminde önemli unsurlardır. Varoluşçuluk ve pragmatizmle birlikte yeniden kurmacılık ve Marksist ideolojiden yararlanarak bütüncül bir anlayışla geliştirilen eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programında sorun merkezli tasarımlar içinden toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık program tasarım yaklaşımı seçilmiştir.

Program tasarımına karar verirken ne yapılması, konu alanında nelerin seçilmesi, hangi yöntem-tekniklerin, kaynakların ve değerlendirme süreçlerinde hangi araçların kullanılması gerektiği sorularına yanıt aranmaktadır (Demirel, 2004, s.50). Tasarımın konu alanı, öğrenci ya da sorun merkezli olup olmadığı bu soruların yanıtlarına göre şekillenmektedir. Öğretim programında toplumun ekonomik, siyasi, kültürel, sosyal birçok dinamiğini etkileyen sorunlar ve konular ele alınmış, program öğretmen adaylarından başlayarak öğretmenleri, öğrencileri, ebeveynleri yani tüm toplumun

değişimini hedeflenmiş, yöntem-teknik boyutunda ise sorgulamaya dayanan “Öğretmenler İçin Felsefe” anlayışından, tartışmaya ve sorgulamaya dayanan yöntem-teknikler yararlanılarak öğrenme öğretme süreçleri hazırlanmış ve ölçme-değerlendirme süreçleri bu doğrultuda planlanmıştır.

Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı. Demokratik bakış açısıyla grup yararına sosyal problemlere odaklan bu tasarım daha çok yükseköğretimde görülmektedir (Alcı, 2012). Öğrencilerin insanlığın karşılaştığı sorunları fark etmeleri, toplumu, ülkeyi ve dünyayı eleştirel bir şekilde analiz etmeleri beklenmektedir. Bu noktada okullar toplumsal değişim ve dönüşümün gerçekleştiği yerler olmaktadır (Baş, 2013). Okullarda yürütülen programlar toplumu yeniden kurma amacını politik ve sosyal değişimler aracılığıyla, toplumdaki eşitsizlik ve adaletsizliği ortaya koyarak durumun eleştirel analizini sağlayarak desteklemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının kaynağı toplum ve dünyadır. Yaşanan sorunlara hem toplumsal hem de evrensel olarak bakılması amaçlanırken okullarda uygulanan resmi ve örtük programlardan bağımsız bu bakış açısını kazandırmanın da mümkün olmadığını ortaya koyar. Öğretmen yetiştirme programlarının altında yatan felsefe, bu felsefeyle eğitim gören öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, öğrenme öğretme süreçlerinde kullandıkları yöntem-teknikler ve ölçme değerlendirme yaklaşımları, tüm dünyayı etkisi altında alan medyanın sosyal her ortama yansımaları seçilen tasarımın uygulanmasında önemli boyutlar olarak sıralanabilir.

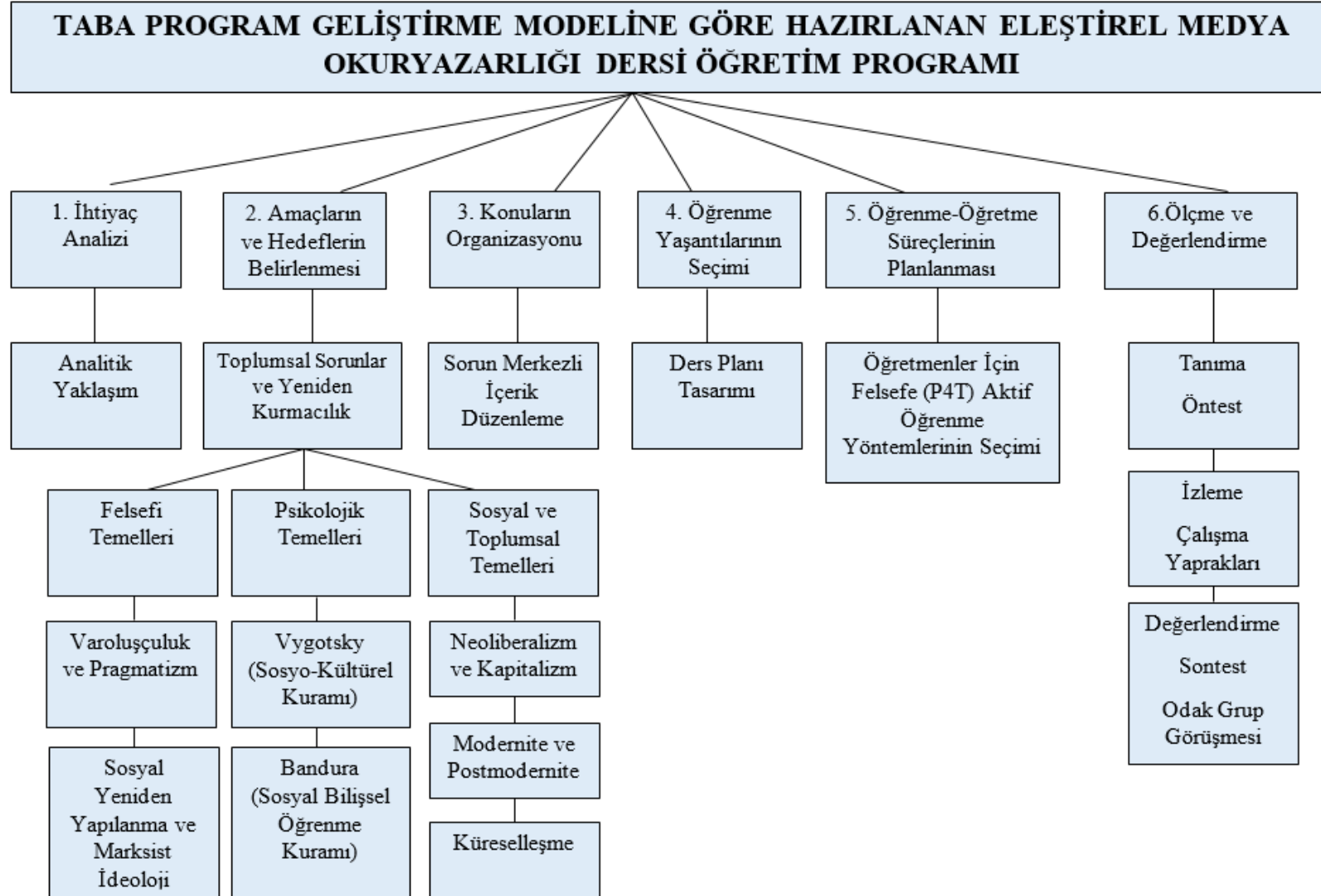
İçerik Düzenleme Yaklaşımı ve Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı. Program tasarımının belirlenmesinin ardından hedeflerin yazılması ve hedefi gerçekleştirecek içeriğini ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. İçerikle öğrenciye kazandırılması beklenen bilgi, beceri, tutum, değer vb. öğelerin neler olacağına karar verilmektedir. İçeriğin seçiminde birikimsellik ve sürekli öğrenme (ardışıklık), önemli kavramları ve bilgileri belli aralıklarla yeniden gözden geçirme (süreklilik), günlük yaşamla ilişkilendirme (bütünleştirme), diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirme (bağdaşım) (Ornstein ve Hunkins, 2016) boyutlarını dikkate değerlendirmek hedefe ulaşmada önemli rol oynamaktadır.

İçeriğin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde programın felsefesinden, tasarımından, hedeflerinden yararlanılmaktadır. Doğrusal, sarmal, çekirdek, piramit,

konu ağı-proje merkezli, sorgulama merkezli gibi içerik düzenleme yaklaşımları bulunmaktadır. Bu tez kapsamında sorgulama merkezli içerik düzenleme yaklaşımı tercih edilmiştir.

Sorgulama Merkezli İçerik Düzenleme Yaklaşımı. İçeriğin öğrenci soru ve sorunları doğrultusunda oluşturulduğu sorgulama merkezli içerik düzenleme yaklaşımlarında, öğrencilerin ihtiyaçları temel alınmakta, seçilen ve düzenlenen içerikle öğrencinin ve toplumun sorunlarına yanıt aranmaya çalışılmaktadır (Demirel, 2004). Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programında öğretmen adaylarının ihtiyaçları, yaşadıkları sorunlar, toplumda bu alanda yaşanan sorunlar ve konu alanının gerektirdiği konular dikkate alınarak içerik oluşturulmuş ve düzenlenmiştir.

Şekil 5'te eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının tasarım süreci gösterilmektedir. Taba'nın program geliştirme modeli doğrultusunda tasarlanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının ihtiyaç analizi yaklaşımı, programın dayandığı felsefi, psikolojik, toplumsal ve sosyal temeller, program tasarım modeli ve içerik düzenleme modeli, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin tüm aşamalar ve bu aşamalar doğrultusunda programda yer verilen tüm süreçler belirtilmiştir.



Şekil 5. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Tasarım Süreci

Eleştirel Düşünme. Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programı birçok becerinin gelişimini hedeflemekle birlikte merkezinde eleştirel düşünme becerisi yer almaktadır. Dünya Ekonomik Forumu'nun (World Economic Forum/WEF) “Dördüncü Sanayi Devrimi'nde başarılı olmak için gereken 10 beceri” araştırmasında bundan beş yıl sonra bugünün işgücünde gerekli olan becerilerin üçte birinden fazlası değişmiş olacağı ifade edildiği 2020 için en fazla ihtiyaç duyulacak ilk iki becerinin problem çözme ve eleştirel düşünme olarak yer aldığı görülmektedir (Word Economic Forum, 2016). Judge, Jones ve McCreery'e (2009) göre, eleştirel düşünme, temelde sorgulayıcı, zorlu bir yaklaşımdır. Fikir ve bilgiyi objektif bir konumdan incelenmesini ve bilginin bireylerin kendi değerleri, tutumları ve kişisel felsefesi ışığında sorgulanmasını içermektedir. Wood (2002) eleştirel düşünmeyi, neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırt etmek için kullanılan muhakeme süreci olarak ifade ederken bu sürecin aynı zamanda gerçeklerle fikirleri ayırmayı, adil ve açık fikirli olmayı, gerçeği argümanlarla ortaya koymayı, bireyin kendisine ve başkasına soru sormasını içerdiğini belirtmektedir.

Bowell ve Kemp (2015/2018) eleştirel düşünmeyi, insanların inanmaya ya da yapmaya ikna etmeye çalıştığı şeyler için sağlam argümanlar sunma (argüman sunma: iyi nedenler sunarak ikna etmek) olarak ifade etmektedir. Argümanları analiz etmek için ise şüpheciliğin kullanılması gerekir böylece bir şeyin doğru, etkili veya üretken olup olmadığına yönelik daha bilinçli kararlar verilebilir (Cottrell, 2005).

Eleştirel düşünme, karşılaşılan ifadeleri çözümleme, ifade edilmeyen örtük iletilerin ve düşüncelerin, ön yargıların farkına varma (Işık, 2015), öz disiplinli, kendi kendini yöneten ve denetleyen bunun sonucunda kendini düzeltten düşünce olarak tanımlanabilir (Paul ve Elder 2008). Cottrell'e (2005) göre, eleştirel düşünme çok çeşitli beceri ve tutumları içeren karmaşık bir tartışma sürecidir ve aşağıdaki eylemleri içerir:

- diğer insanların görüşlerinin, argümanlarının ve düşüncesinin sonuçlarını belirlemek,
- alternatif bakış açılarını fark edebilmek için kanıtları değerlendirilmek,
- karşıt görüşlerin gerekçelerini ve kanıtlarını adil bir şekilde değerlendirmek,
- yanlış varsayımları belirlemek,
- yanlış mantık ve ikna edici araçların farkında olmak,
- sorunlar üzerinde düşünmek ve içgörü sağlamak,
- sunulan argümanların geçerli ve gerekçelendirilebilir olup olmadığını değerlendirmek,
- mantıklı bir bakış açısı sunmak.

Cottrell tarafından belirtilen bu süreçler incelendiğinde eleştirel düşünmenin bireyin yalnızca kendi düşünceleri hakkında düşünmesinden, yargıda bulunmaktan veya problemleri çözmekten fazlası olduğu, çaba gerektirdiği, bilinçli olarak kontrol edildiği, kanıtların, nedenlerin kullanılmasının ve ön yargıların üstesinden gelmenin önemli olduğu (Halpern, 2014) söylenebilir. Eleştirel düşünen bir birey ön yargılardan kurtulabilmek için dikkatli olmalı ve iletilerdeki anlam bulanıklığını iyi anlamalıdır. Bulanıklık bilinçli olarak bir argümanın içeriğini anlaşılmaz hale getirir ya da retorik kullanarak asıl fikri örtbas etmektedir (Bowell ve Kemp, 2015/2018). Bulanıklığı gidermenin yolu argümanları doğru şekilde değerlendirmektir.

Eleştirel düşünmenin gerekli olduğu alanların başında medya gelmektedir çünkü gerçek ve sanal yaşamların birbirine karıştığı ortamda bireylerin kazanması gereken en önemli beceriler arasındadır. Medya eğitimi eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin kullanılacağı bir eğitim reformu programı sunar (Aufderheide, 1993). Medya eğitimi ancak canlı, demokratik, grup ve eylem odaklı, derinlemesine ve eleştirel düşünmeye teşvik eden yöntemlerle mümkündür (Masterman, 2005). Bunu sağlayan diyalogdur ve eleştirel pedagojidir. Eleştirel düşünmede "eleştirel" in anlamı, bir değerlendirmeyi yani düşünce süreçlerinin sonuçlarını, düşünme sürecinde sonuca götüren muhakemeyi veya bir karar verirken dikkate alınan faktörlerin değerlendirmesini ifade etmektedir (Halpern, 2014). Eleştirel pedagoji ve eleştirel teorideki eleştirel kelimesinden farklı anlamı vardır. Eleştirel pedagoji ve teorideki eleştirelilik artık sadece kanıt ve argümanın incelenmesine dayanan gerekçeli analiz değildir; metinsel ve sosyal uygulamalarda neyin söz konusu olduğunu tespit etmek için gerekli olan analiz (Jank, 2010) ve değerlendirmedir. Eleştirel medya okuryazarlığı da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve sosyal adaleti savunmak için çeşitli medya ileti ve ortamlarından yararlanır ve çalışmalarını eleştirel pedagojiyle birleştirir (Funk, 2013, s.22). İktidar sahiplerinin ekonomik, siyasi, ahlaki ve toplumsal konularda eleştirel düşünen bireylerin oluşturacağı etkiden korkması bu becerinin önemini ortaya koymaktadır (Bowell ve Kemp, 2015/2018).

Öğrencilerin geleneksel ve yeni medya ortamlarının bu denli içinde olmaları ihtiyaç duydukları her yanıtta medya aracılığıyla ulaşabileceğine yönelik bir inançla eğitilmeleri geleceğin demokratik toplumunda ciddi sıkıntılara neden olacaktır (Wartenberg, 2018). Bu nedenle eleştirel düşünmenin bir anlayış olarak erken yaşta öğrencilere kazandırmak, fikirlerini açıklamalarına ve argüman sunmalarına fırsat sağlayarak, tartışma ortamları yaratarak ve öğrenme-öğretme süreçlerinde bunları

destekleyen yöntem, teknikleri kullanarak mümkün olabilir. Bu anlamda öğrenme öğretme süreci destekleyen yaklaşımlardan biri de “Çocuklar İçin Felsefe”dir.

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı. Öğretmenin sınıf ortamında yaratacağı bir tartışma ortamında öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini açığa çıkaracak şekilde bu tartışmaya katılmalarını sağlaması onları demokratik yurttaşlığa hazırlamanın bir yoludur. Böylece öğrencilerin kendi fikirlerini ortaya koymaları, katılmadıkları konulara itiraz edebilmeleri, kendilerine güven duymalarına, kendi olmalarına, demokratik bir yurttaş olarak böyle bir yaşama uyum sağlamalarına olanak sağlayacaktır (Tepe, 2013). Sadece toplumsal konumu nedeniyle otoriteye itaat etmek yerine kanıtları ve nedenleri arayan, eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısına sahip yurttaşlık eğitiminde öğretmen, demokratik bir toplumu inşa eden kişidir.

Özellikle yeni perspektiflere eleştirel olarak açık, tartışmalarda etkin biçimde yer almaya istekli, esnek ve yaratıcı yurttaş profiline ancak sorgulamanın bir anlayış haline gelmesi durumunda ulaşmak mümkün olacaktır. Bu noktada Dewey’in demokratik toplum hedefine yönelik yaptığı vurgu önem taşımaktadır. Sorgulama, Dewey’in pragmatizminin veya araçsalcılığının merkezinde sorunlara akılla uygulanabilir çözümler bulma olarak yer almaktadır (Tate, 2016/2018). Dewey’in sorgulama anlayışı, demokratik uygulamalara dayanan bir topluluk inşa etme ideali ve bu idealin merkezine yerleştirdiği pragmatik felsefe “Çocuklar İçin Felsefe”ye de zemin hazırlamıştır (Mccall, 2009/2017, s.103). Lipman ve arkadaşları da felsefi akıl yürütme becerilerinin küçük yaşlarda kazandırılmasının demokratik yaşamdaki öneminden hareketle “Çocuklar İçin Felsefe (P4C/ÇİF)” anlayışını ortaya koymuşlardır (Lipman, Sharp, Oscan, 1980).

“Çocuklar İçin Felsefe” sürecinde katılımcılarla bir topluluk oluşturulmaktadır ve bu topluluk aynı zamanda araştırma topluluğudur. Keşfedici ve sorgulayıcıdır, fikirler ve argümanlar üretilir, sadece konuşma veya tartışma değil diyaloga dayalı bir süreç kullanılır ve bu süreçte eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerileri gelişir (Lipman, 2013). Lipman, Sharp, Oscan’a göre (1980), çocukların meraklarını besleyebilecekleri ve içgörülerini netleştirebilecekleri felsefi diyaloglarla sistematik olarak onları tanıştırmak, anlama arayışına teşvik etmek ve beslemek şu anda okullarda bulunmayan bir yaklaşımdır. Okullarda aşırı uzmanlaşmış bilgi çocuklara kabul ettirilmeye çalışılmaktadır. Okullarda her yaş düzeyinde uygulanabilecek bu yaklaşımda

amaç felsefe eğitimi değildir. Felsefi düşünme aracılığıyla sorgulama, doğru soruları sorabilme, gerekçeli düşünme ve eleştirel düşünme becerisinin gelişimini sağlamaktır. Bu nedenle “Çocuklar İçin Felsefe”de temel olan tartışmaların doğrudan felsefi olma zorunluluğu yoktur (Mccall, 2009/2017).

“Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımı elliden fazla ülkede uygulanmakta her geçen gün araştırma sonuçlarıyla eğitimsel açıdan yararları ortaya konan ve giderek daha fazla kabul görmektedir. 1974 yılında Lipman ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu yaklaşım alanda eğitim veren ve araştırmalar yapan IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) enstitüsünün kurulmasıyla bilimsel çalışmalar yürütmeye başlamış aynı zamanda eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesini de desteklemiştir (Mccall, 2009/2017).

“Çocuklar İçin Felsefe” oturumlarında öğretmen, kısa öykü, resim, şiir, nesne gibi bir uyarıcı ve bu uyarıcının içindeki felsefi düşüncenin sorgulanacağı açık uçlu sorular sunmaktadır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). “Çocuklar İçin Felsefe” oturumlarında kullanılan uyarıcılar Lipman tarafından geliştirilen özel öyküler olmakla birlikte zaman içinde uyarıcıların geliştirilmesine devam edilmiş ve “Çocuklar İçin Felsefe”nin uygulandığı farklı yöntemlerde farklı materyaller yani farklı uyarıcılar da kullanılmaya başlanmıştır (Trickey ve Topping 2004). Soruşturma grubu bir çember ya da “U” biçiminde oturmaktadır. Burada amaç gruptaki herkesin birbirini kolayca görmesi ve duymasıdır. Bir diğer taraftan bu oturma biçimi tüm soruşturma grubunun her üyesinin fiziksel olarak eşit olduklarını somut biçimde görmelerini de sağlamaktadır (McCall, 2009/2017).

Gorard, Siddiqui ve See (2017), “Çocuklar İçin Felsefe”de oturumların uygulanışı ve dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle belirtmiştir:

Öğretmen süreç içerisinde yalnızca kolaylaştırıcı rolündedir. Kolaylaştırıcı ve grup üyeleri bir çembere dâhildir. Hep birlikte, oturumların sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için bazı temel iletişim kuralları belirlenir. Kolaylaştırıcı daha sonra grup üyelerinin ilgisini ve dikkatini çekmek için uyarı sunar. Tartışmalar herkesin paylaşımına açıktır. Grup üyeleri tartışmaya diğerlerinin katkılarına dayanarak, görüşlerini açıklığa kavuşturarak, sorgulayarak ve kendi fikirlerini belirterek katılabilirler. Kolaylaştırıcı genellikle grup üyelerini alternatifleri düşünmeye ve sonuçları hayal etmeye davet eder. Grup üyelerinden görüşlerine ilişkin kanıtlar istenir, "hepsi", "bazı" veya "en" gibi ifadelerin kullanım sıklığı belirlenir çünkü mümkün olduğunca genellemelerden uzaklaşmak gerekir. Bu süreçte kolaylaştırıcıya önemli

görevler düşmektedir. Diyaloglar sırasında örnekler, karşı örnekler ve soru varsayımlarını gruplara sunmalıdır. Kolaylaştırıcı diyaloglar sırasında önemli argümanları takip etmek için diyagramlar çizebilir veya notlar alabilir. Oturumun kapanması gönüllü tüm grup üyelerinin son sözleriyle olur çünkü diyalog sonucunda başlangıçta olduğu gibi aynı fikre sahip olabilirler veya fikirleri değişmiş olabilir. Bu nedenle görüşlerini özetlemeye davet edilir. Görüşlerini birkaç kelimeyle özetleyebilirler ya da kolaylaştırıcı aldığı notlardan yararlanarak bir özetleme yapılabilir. Kolaylaştırıcı, grubu soruşturma hakkında yansıtıcı ve değerlendirci yorumlara davet eder. Örneğin uygulama sırasında neler iyi gitti? Neleri geliştirebiliriz? Bundan sonra ne yapmamız gerekiyor? gibi sorular sorulabilmektedir. Cevaplar bir sonraki oturumda neye odaklanılması gerektiğine dair öneriler içerebilir.

“Çocuklar İçin Felsefe” uygulamaları öğretmenin (kolaylaştırıcının) ön yargılarının, inançlarının ve ideolojilerinin etkisine açıktır bu nedenle öğretmenin bunun farkında olması gerekmektedir. Doğrudan kazanımla ilişkili uygulamaların olduğu düşüncesi öğretmenin uygulama zamanında yetersiz kalmasına ve kendi ön yargılarıyla ders yürütme riskini doğurmaktadır. Oturumlar doğru şekilde ilerletilmezse tartışmanın amacının grup üyeleri tarafından gerçekten anlaşılmamasına neden olabilmektedir. Diyalogları yönlendirme sürecinde öğretmenin (kolaylaştırıcının) adil olması ve konuşma konusunda ısrar etmemesi de önemlidir. İdeal kolaylaştırıcı (öğretmen) profiline ulaşmak için değişen öğretmenin geleneksel kimliğinde köklü bir değişiklik yapılmasını gereklidir (Khong, Saito ve Gillies, 2017). Haynes’in (2002) belirttiği gibi felsefi sorgulama, bağımsız düşünceyi teşvik etmek içindir bu nedenle kolaylaştırıcının tüm bu süreçleri katı bir şekilde, adım adım izlemesinden ziyade etkileşim ve diyalogun niteliğine bağlı olarak ilerletmesi önemlidir.

Trickey ve Topping (2004), “Çocuklar İçin Felsefe” uygulamaları yüksek oranda öğretmene duyarlı olması nedeniyle öğretmen eğitimi gerektirdiğini belirtmektedir. Her yıl öğretmen eğitim programından mezun olan binlerce öğretmen eğitim-öğretim hayatına giriş yapmaktadır. Bu öğretmenlerden bazıları, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için sağlam birikim ve donanımla kendinden emin olarak, büyük bir kısmı ise karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmede hazırlıksız olarak sınıfa girmektedir (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). Geleneksel anlayışla mezun olan öğretmenlerin eğitim ve öğretim yaptığı sınıflarda bilginin keşfedilmesinden değil doğrudan iletilmesinden söz etmek mümkündür. Pavon ve Rosario (2006), öğretmenler ve öğrenciler arasındaki belirli bir bilgilendirici etkileşim

tarzının yaygın olduğunu aslında öğretmenlerin, öğrencileri, öğrettikleri konuların içeriği hakkında bilgilendirdikleri ve bu durumun öğrencilerin akıl yürütme becerileri yerine hafıza becerilerini geliştirdiği ifade etmektedir.

Öğretmenler yarının demokratik yurttaşlarına düşünmeyi, aktif üyeliği, toplumsal yaşama olumlu katkı yapmayı, uyum sağlamayı, gerektiği kadar düşünce ve davranışlarında esnek olmayı aynı zamanda bireyin diğer bireylerin otonom özneler olduğunu unutmadan iyi bir akıl yürütme becerisi ile ikna etme konusunda potansiyel görüşleri ve argümanları ön plana çıkaran etik bir tutum edinmeyi öğretmelidir (Mccall, 2009/2017). Ancak unutulmamalıdır ki kendi yaşamının merkezine sorgulamayı koymayan, bu anlayışla eğitim görmemiş bir öğretmenin öğrencisinden doğru soruları sormasını, katılımcı bir yurttaş olmasını, sorgulamasını ve gerekçeli düşünmesini beklemesi doğru olmayacaktır.

Çocuklar İçin Felsefe ile Eleştirel Pedagoji ve Eleştirel Medya Okuryazarlığı Arasındaki İlişki. Tate'e göre (2016/2018), Sokrates ve Platon'un en temel varsayımlarından biri, bireyde var olan bilginin eğitimle ne kadarını ortaya koyabileceğidir çünkü öğretim boş kalıplara doldurma işi değil bireyin sorgulama sürecinde yardım etme sürecidir. Benzer şekilde Freire de (1982/2018) öğretmen-öğrenci ilişkisindeki sorunlu dinamiğini öğrencilerin, öğretmen tarafından doldurulacak kaplar olarak görülmesine bağlamaktadır. Kapları eksiksiz dolduran öğretmen ve kaplarının uysal olarak doldurulmasına izin veren öğrenci iyidir. Bankacılık eğitim anlayışı öğrenci-öğretmen arasındaki hiyerarşik bir güç ilişkisini temsil eder ve sorgulamaya izin vermez. Bu sorunlu dinamik, daha sonra öğrencilerin hiyerarşik sistemi hiç sorgulamadan, tartışmasız bir şekilde güçlü konumdakine itaat etme alışkanlığını okul dışında da devam ettirmesine yol açmaktadır. Geleneksel ve bankacı eğitim, baskıcı ve hiyerarşik ilişkileri normalleştirerek bunların hayatın doğal akışıymış gibi görünmesini sağlamaktadır (Elisalde, 2017). Eğitimin eleştirel olarak yeniden yapılandırılmasında öğretmenleri ve öğrencileri yetkin kılacak pedagojilere ihtiyaç vardır (Kellner, 2014/2014). Eleştirel eğitim, pedagojik otoriterliği, ezberciliği ve öğrencilerin fikirlerinin ifade edememesini eleştirir (Jaramillo ve McLaren, 2007/2009). Dinlemeyi ve diyalogu öğretmenin eğitim uygulamalarının merkezine yerleştirmesini hedefler çünkü eğitim eleştirel ve diyaloga dayalı olmalıdır (Vittoria, 2011/2017).

Eleştirel medya okuryazarlığı, aktif yorumlama stratejisiyle medya görüntülerinin ve iletilerinin ürettiği açık ve örtük anlamları ele almakta ve bu yönüyle bir tür felsefi sorgulamayı içermektedir. Bu nedenle Çocuklar İçin Felsefi ve eleştirel medya okuryazarlığı ortak bir anlayışa sahiptir. Her ikisi de temellerine eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini koymakta, felsefi sorgulama araçlarını kullanarak (soru sorarak, nedenler ortaya koyarak, argümanlar oluşturarak, önermeler üreterek, karşı-örnekler vererek, karşılaştırma yaparak, bir tanım önererek, koşullu bir önermede bulunarak, bir varsayımı belirleyerek, çıkarım yaparak ve görüşlerini düzenleyerek) eleştirel medya okuryazarlığı içinde yer alan konuların yani içeriğin felsefi olarak tartışılmasına imkân tanımaktadır (Cleary, 2011).

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımından Öğretmenler İçin Felsefe Yaklaşımına Doğru. Öğretmenleri mesleğe hazırlamanın bilinen en iyi yolu henüz olmasa da tek bir egemen eğitim çerçevesine dayanan mesleki hazırlık yönteminin doğru olmadığı düşünülmektedir (Liston, Whitcomb ve Borko, 2009). Beattie (1997), sorgulamayı, bağımsız düşünceyi geliştiren ve öğretmen adaylarına deneyimler sunan, teori ve pratiğin birbirini desteklediği ve zenginleştirdiği, sürekli değişim, öğrenme ve büyümenin günlük yaşamın normatif bir parçası olduğu uygulamalara ve bunların yansıtıldığı öğretmen eğitimi programlarına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca bilginin hızlı değiştiği, yeni bilgilerin çoğaldığı günümüz toplumlarında eğitim programlarının da bu hızda yenilenmesi ya da güncellenmesi mümkün değildir. 21. yüzyılda geleneksel öğretim yöntemlerini bir kenara bırakarak yeni bir anlayışla eğitim vermenin sayısız faydası olacaktır (İnal, 2009).

Taşdelen (2013) çocuklarla yapılan felsefi düşünme uygulamalarının ileri yaşlarda farkındalık yaratan bir eğitim olduğunu “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımının etkisinin yaşam boyu sürdüğünü ve bu yüzden yalnızca çocuklar için değil yetişkinler için de gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde Wartenberg de (2018), felsefe ile yaşam arasındaki ilişkisinden yola çıkarak sorgulayan, tartışan, diyalog esaslı bir ortam yalnızca çocukların değil üniversitede eğitim gören her bireyin ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir. Özellikle de üniversiteye gelene kadar olan süreçte öğrencilerin eğitilmesinde görevli olan öğretmenin yani öğretmen adayının böyle bir eğitime ihtiyacı vardır. Elbette öğretmenlerin yukarıda bahsedilen tüm bu süreçlere öğrenciye hazırlayacak pedagojik donanımına sahip olması öncelikle kendisinin

soruşturma grubunun bir üyesi olduğunun farkında olmasından geçmektedir. “Çocuklar İçin Felsefe”nin temel amaçları arasında öğretmenin eğitilmesi, öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi ve beceri kazandırılması bulunmaktadır (Tepe, 2013).

Öğrencilere “felsefi tutum yani bütüncül, rasyonel, sistematik, tutarlı ve objektif bir düşünme tarzı kazandırılmalıdır” (Günay, 2013, s.26). Kuçuradi (2013) uzun yıllardır eğitim verdiği üniversitelerde gençlerin çoğunun ilişki kurma, ilişkilerdeki ve bir önermedeki mantıksal eksiklikleri görme, doğru değerlendirme, değer ve değerler bilgisiyle eylemde bulunma, yaşananlara insan hakları bilgisiyle bakma konusunda eksikliklerinin olduğunu ve bunları fark etmediklerini, bunu yapmalarını sağlamanın yolunun nitelikli öğretmen eğitiminden geçtiğini ifade etmektedir. Öğretmen eğitimi programları sadece öğretmenlik uygulamalarının veya çeşitli teorilerin öğrenilmesini desteklemekten uzaklaşmalı ve felsefi düşünmeyi merkeze koymalıdır (Bush, 2017).

Eleştirel medya okuryazarlığı, öğrencileri, medyanın rolünün eğlendirmek ve bilgilendirmekten daha fazlası olduğunu anlamaları için iletilerin neden ve nereden gönderildiği konusunda sorular sormaya teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Kellner ve Share, 2005). Dolayısıyla düşünme ve felsefe eğitimi bağlamında kavram eğitimi olmadan, öğrencileri yaratıcı, özenli, eleştirel düşünmeden yoksun bırakarak iyi bir medya okuryazarı olmalarını beklemek mümkün değildir (Çotuksöken, 2013).

“Öğretmenler İçin Felsefe” çoğu zaman “Çocuklar İçin Felsefe” ile aşina olunan etkinliklerin kullanıldığı ayrıca zaman içinde bir grup bireyin demokratik bir ortamda birlikte olmasına dayanan (Orchard, Heilbronn ve Winstanley, 2016) diyalogun kullanıldığı bir yaklaşımdır. Bu tez kapsamında eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının öğrenme öğretme süreçlerinde “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarından yararlanılmıştır.

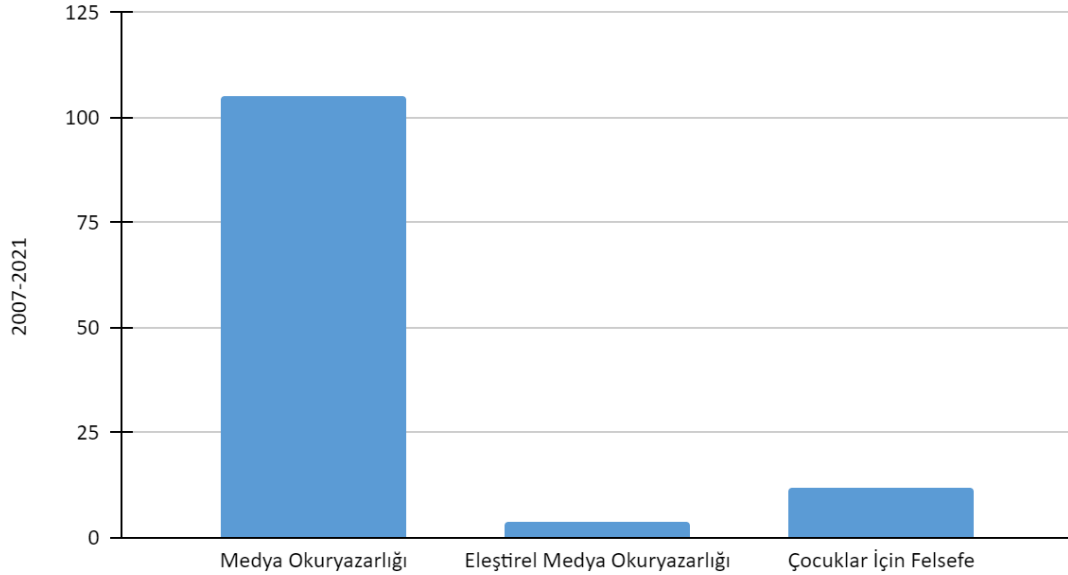
İlgili Araştırmalar

Alanyazın taramalarında ulaşılan yurt içi ve yurt dışı kaynaklar arasından konuyla en ilişkili olanlar seçilerek yapılan çalışma ile bağlantısı kurulmuş ve aşağıda sunulmuştur.

Ulusal Çalışmalar

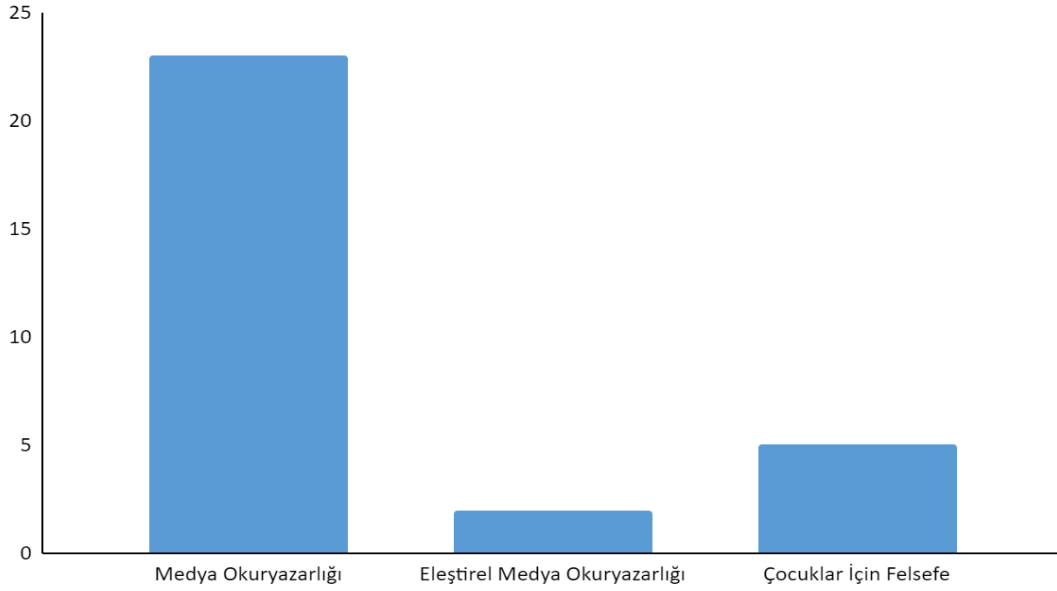
Bu başlık altında YÖK’ün resmi internet sitesinin tez tarama sayfasında medya, eleştirel medya okuryazarlığı ve “Çocuklar İçin Felsefe” tez başlıklarında ulaşılan bilgiler derlenerek sunulmuştur. “Öğretmenler İçin Felsefe” başlık ve içeriğinde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2007-2021



Şekil 6. 2007-2020 Yılları Arasında YÖK’ün Resmi İnternet Sitesinde Tez Başlığında Medya-Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve “Çocuklar İçin Felsefe” Geçen Tezler
Kaynak. YÖK, 2021

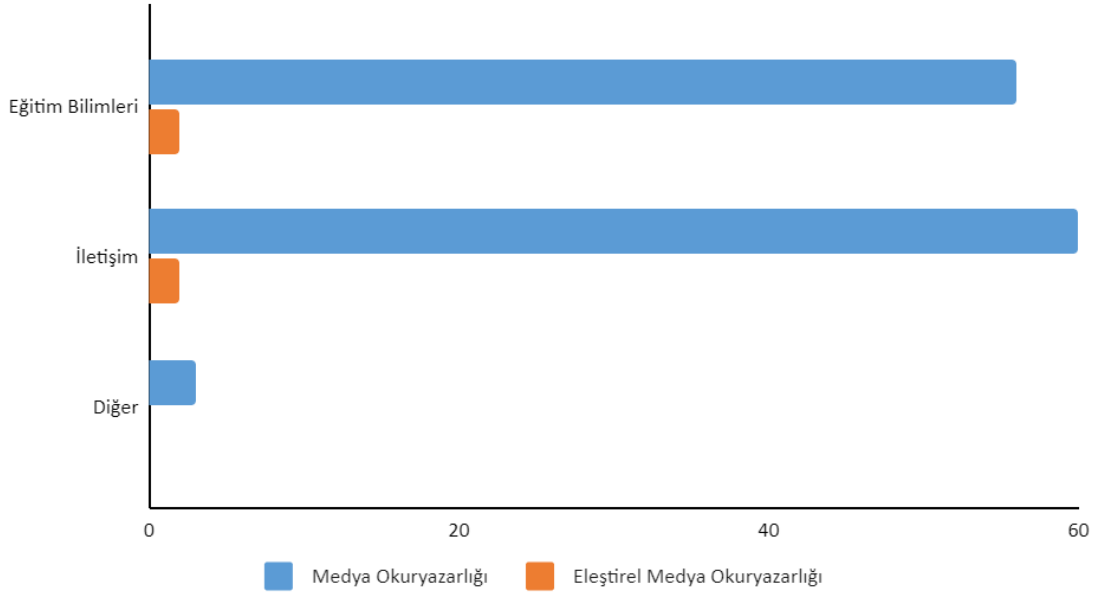
Şekil 6’da 2007 yılından 2021 yılına kadar medya, eleştirel medya okuryazarlığı ve “Çocuklar İçin Felsefe” konularında yapılan tezler görülmektedir. Eleştirel medya okuryazarlığı ile ilgili tezler 2016-2021, medya okuryazarlığı ile ilgili tezler 2007-2021, “Çocuklar İçin Felsefe” konulu tezler 2008-2022 yılları arasında yapılmıştır. Eleştirel medya okuryazarlığına yönelik sadece iki doktora tezinin olması bu alanda yeterli çalışmanın olmadığına da bir göstergesidir.



Şekil 7. 2007-2021 Yılları Arasında YÖK’ün Resmi İnternet Sitesinde Tez Başlığında Medya-Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve “Çocuklar İçin Felsefe” Geçen Doktora Tez Sayısı

Kaynak. YÖK, 2021

Şekil 7 incelendiğinde medya okuryazarlığı ile ilgili doktora düzeyinde yapılan çalışmaların sayısının 23, eleştirel medya okuryazarlığına yönelik doktora düzeyindeki çalışma sayısının ise iki olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığı alanında çalışmaların artması oldukça önemli olmakla birlikte eleştirel medya okuryazarlığına yönelik lisansüstü çalışmaların yetersizliği ve Türkiye’de bu alana yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Bunun sebepleri arasında medya ve eleştirel medya okuryazarlığı anlayışlarının aynı olarak değerlendirilmesi, bu alanda yetişmiş uzman azlığı, politik nedenler olabilir. “Çocuklar İçin Felsefe” konusunda yapılan doktora tez sayısı ise beştir. Benzer biçimde alanda yürütülen çalışmaların azlığının nedeni Türkiye’de bu anlayışın yeni gelişiyor olmasına, bu konuda araştırma yürüten eğitimci sayısının azlığına bağlanabilir. “Öğretmenler İçin Felsefe”ye yönelik herhangi bir lisansüstü çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum bu konuya yönelik bir ihtiyacı da ortaya koymaktadır.



Şekil 8. 2007-2020 Yılları Arasında YÖK’ün Resmi İnternet Sitesinde Tez Başlığında Medya-Eleştirel Medya Okuryazarlığı Geçen Tezlerin Çalışıldığı Alanlar

Kaynak. YÖK, 2021

* Medya Okuryazarlığı başlığı altında dört tez çalışması Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yürütülmüştür.

Şekil 8’de 2007-2021 yılları arasında medya ve eleştirel medya okuryazarlığı ile ilgili tezlerin çalışıldığı alanlara ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde 109 tez çalışması bulunmaktadır. Medya okuryazarlığı ile ilgili tezlerin 56’sı eğitim bilimleri alanında, 60 tez iletişim alanında, üç tez ise diğer alanlarda (bilgi ve belge yönetimi, kamu yönetimi) yapılmıştır. Eleştirel medya okuryazarlığında ise iki tez eğitim bilimleri iki tez ise iletişim alanında yapılmıştır. Her iki konunun da eğitim ve iletişim alanları için oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı/Medya Okuryazarlığına Yönelik Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar. Yurt içinde yapılan alanyazın taramalarında tezin kapsamı dikkate alınarak eleştirel medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı alanlarında özellikle sosyal bilgiler öğretmenliği programına yönelik yapılan çalışmalar tercih edilerek aşağıda sunulmuştur.

Çelik (2008) tarafından yapılan “*Egemen İdeolojinin Bir Aracı Olarak Medya ve Eleştirel Farkındalığın Gerekliliği: Medya Okuryazarlığı*” adlı doktora tez çalışmasında

neo-liberal politikalar ve medyadaki egemen ideolojinin isleyişı çerçevesinde medya sektörünün diğerk sektörlerle dikey ve yatay olarak bütünleşmesinin kontrol problemini oluştuğunu, kontrolün kimde olduğunun karmaşıklıştığını, medyanın ideolojik bir araç olduğunu bu nedenle bireylerin medya okuryazarlığı ile birlikte eleştirel bir farkındalığa sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca eleştirel farkındalığın, eleştirel pedagojiden beslenen eleştirel medya okuryazarlığı ile mümkün olacağını ifade edilmiştir.

Altun (2010) tarafından yapılan “*Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretim*” adlı doktora tez çalışmasında medya okuryazarlığı konuları belirlenerek sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmiş ve 7. sınıfta örnek bir ünite ele alınarak bir program önerilmiş ve uygulanmıştır. Sosyal bilgiler programı ve seçmeli medya okuryazarlığı ile paket programın uygulandığı program arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre programın her iki derse göre medya okuryazarlığı başarısını daha olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular sonucunda seçmeli medya okuryazarlığı programının medya bilgisinin doğruluğuna yönelik yeterli etkiye sahip olmadığı ortaya konmuştur.

Keleş (2013) tarafından yapılan “*Eleştirel Pedagoji Bağlamında Medya Okuryazarlığı Dersinin İşleniş Biçiminin İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında seçmeli medya okuryazarlığı dersinin eleştirel pedagojik anlayışla uyumlu olup olmadığını ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak bu dersin korumacı anlayışla yapılandırıldığını ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayacak özellikler taşımadığı belirlenmiştir.

Görgülü Aydoğdu (2015) tarafından yapılan “*Eleştirel Farkındalık Yaratmada Yeni Medya Okuryazarlığı ve Yeni Medya Bilinci Üzerine Bir İnceleme*” adlı doktora tez çalışmasında seçmeli medya okuryazarlığı öğretim programının uygulanması değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların medya okuryazarlığı dersini gerekli bir ders olarak gördüğü, özellikle velilerin medya okuryazarlığı konusunda bilgi sahibi olmasının gerektiği ifade edilmiştir. Bu dersi verecek olan öğretmenlerin de mutlaka medya okuryazarlığına yönelik eğitim almaları gerektiği ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin bilinçli bir medya kullanıcısı olmaları için medya okuryazarlığı dersinin zorunlu olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Baş (2015) tarafından yapılan “*Eleştirel Sosyal Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Medyada İmaj, Görüntü ve Beden Sunumu*” adlı yüksek lisans tez

alışmasında yeni medya sosyal ağlar boyutunda analiz edilerek kullanıcıların Instagram'daki görsel paylaşımları eleştirel sosyal medya okuryazarlığıyla ele alınmıştır. Araştırma sonucunda sosyal medyayı kullanan bireylerin görüntü kültürünü çoğunlukla beden kullanımı üzerinden gerçekleştirdiği, sanal kimlik ve gerçek kimlik ayrımının keskin olmadığı bu nedenle gerçeklikten ayrılmadan sanal kimlik inşasının ele alınması gerektiği ve bunu sağlamanın yolunun eleştirel sosyal medya okuryazarlığı olduğu ortaya konmuştur.

Okuroğlu (2016) tarafından yapılan “*Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramı: Eskişehir Okulları Ölçeğinde Bir Alan Araştırması*” adlı doktora tez çalışmasında eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi için kuramsal bir çerçeve ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Eskişehir’de lise öğrencileriyle alan araştırması gerçekleştirmiş, kuramsal çerçeve ile uyumlu yöntemsel bir yaklaşım önerilmiştir. Araştırma sonucunda medyayı ve toplumu eleştirel okuyabilmenin bilişsel baskılanmaya engel olduğunu, kendisi ve başkaları için iyi olanı sorgulamanın eleştireliliğin bir koşul olduğu ifade edilmiştir.

Koç (2016) tarafından yapılan “*Türkiye’deki Medya Okuryazarlığı Eğitimi İçin Bir Uygulama Önerisi*” adlı doktora tez çalışmasında medya okuryazarlığı kapsamında hangi konuların öğretilmesi gerektiği (İnsanların medyada nasıl sunulduğu, medyanın bulunduğu yerin görüntüsü ve sunulma şekli, nasıl bir izleyici kitlesini hedeflediği, nasıl bir tüketimi desteklediği, medya kuruluşlarını değerlendirebilmek açılarından, kullanılan teknoloji ve faaliyetler, reklamın etkisi ve sonuçları, ön yargılar, mahremiyet, sansür, şiddet, medyanın sosyal, politik konularda yaklaşımı), bu alanda verilecek eğitimin içeriği ve kapsamının nelerden oluşması gerektiği belirlenerek Türkiye’deki medya okuryazarlığı dersi için bir çerçeve ortaya konmuştur.

Karataş (2017) tarafından yapılan “*Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi ve Eğitim Fakültelerine Yönelik Bir 'Medya Okuryazarlığı' Eğitim Programı Tasarısı*” adlı doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirleyerek medya okuryazarlığı hakkındaki görüşleri belirlenmiş, eğitim fakülteleri için medya okuryazarlığı eğitim programı geliştirerek değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yeterli olmadığı, geliştirilen eğitim programının ise etkili olduğu ortaya konmuştur.

Alıcı (2018) tarafından yapılan “*Mesleki Gelişim Programının Eleştirel Medya Okuryazarlığı Aracılığıyla Türk Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma*

İçin Eğitim İle İlgili Mesleki Gelişimlerine Etkisinin Araştırılması" adlı doktora tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimi sonrasında sürdürülebilir kalkınma eğitimi konusuyla ilgili farkındalıkları, eleştirel medya okuryazarlığı seviyelerindeki değişimi, yaptıkları uygulamaların etkililiği incelenmiştir. Eğitimi sonrası katılımcılarda bu konulara yönelik farkındalık oluştuğu ve eleştirel medya okuryazarlığı seviyelerinde değişim olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca eleştirel medya okuryazarlığının okul öncesi eğitiminde yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Dolanbay (2018) tarafından yapılan "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Medya Okuryazarlığı Eğitimi Modeli*" adlı doktora tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen eğitimi modeli tasarlanarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin medya okuryazarlığına yönelik bir farkındalık geliştirdikleri ve medya okuryazarlığının gerektirdiği becerileri kazandıkları ortaya konmuştur.

Erdem (2018) tarafından yapılan "*Öğretmen Adayları İçin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Tasarısı*" adlı doktora tez çalışmasında hizmet öncesi için medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarlanmıştır. Hazırlanan program tasarısında 6 genel amaç, 22 özel amaç, 166 göstergeye, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme öğelerini, uygulama ilkelerini ve örnek ders planlarına yer verilmiştir. Okuryazarlık türleri, medya okuryazarlığı becerileri ve bunların yaşamdaki önemi, medya türleri, medya iletileri oluşturma süreci, medyanın etkileri, medya kültür ilişkisi, kitlesel medya araçları, iletişim süreci, medya içeriğinin analizi, dijital medya, kişisel veri güvenliği, yeni medya vb. konu başlıkları kazanımlarda yer almaktadır.

Ündeğer (2021) tarafından yapılan "*Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Çerçevesi Geliştirme Kılavuzu: Bir Eleştirel Yorumlayıcı Meta Çalışma*" adlı yüksek lisans çalışmasında Davies ve Barnett'in (2015) eleştirel düşünce, Kellner ve Share'in medya okuryazarlığı yaklaşımı ve Schiro'nun (2013) müfredat ideolojileri temelinde eleştirel medya okuryazarlığı eğitimine yönelik öğretim çerçevesi sunulmuştur.

Çocuklar İçin Felsefe Kapsamında Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar. Yurt içinde yapılan alanyazın taramalarında "Öğretmenler İçin Felsefe"ye yönelik çalışma bulunamamıştır. "Çocuklar İçin Felsefe"nin bu alana kuramsal temel sağlaması nedeniyle araştırma ile doğrudan ilgili olacak çalışmalara bu kapsamda yer verilmiştir.

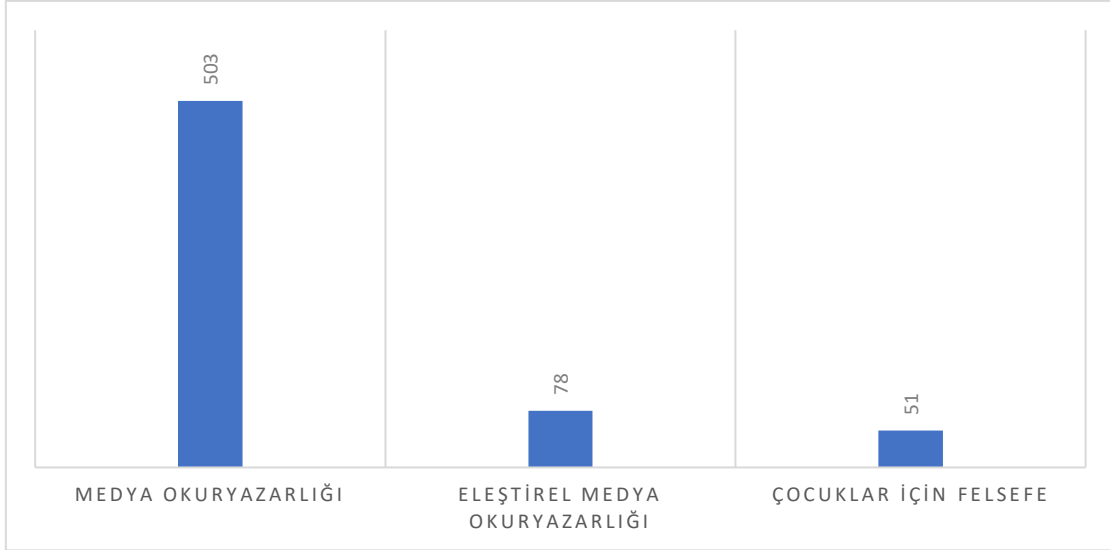
Akkocaoğlu Çayır (2015) tarafından yapılan “*Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma*” adlı doktora tez çalışmasında ilkokul 3. sınıf öğrencilerine uygulanan “Çocuklar İçin Felsefe” eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarını nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışılmıştır. Eğitim süreci sonucunda öğrencilerde kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, kavramlara yönelik farkındalık sağlama, problem çözme gibi becerilerinde olumlu yönde değişim olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Medya Okuryazarlığı dersi kapsamında da “Çocuklar İçin Felsefe” çalışmalarının yürütülebileceği belirtilmiştir. Öğretmen eğitiminde “Çocuklar İçin Felsefe” derslerinin ya da yüksek lisans programlarının açılması önerilmiştir.

Erdoğan (2018) tarafından yapılan “*Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında çocuklarla felsefe yaklaşımı alanyazın taramalarıyla tarihsel olarak inceleyerek temelini oluşturan eğitim paradigmasını ortaya konmaya çalışılmış böylece bu yaklaşımın iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Bu konuda eğitim almış bireylerle uygulama yapıldığında katılımcıları eleştirel, çok boyutlu, yaratıcı düşünme konusunda geliştirdiği ifade edilmiştir.

Sormaz Öğüt (2019) tarafından yapılan “*Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında felsefi düşünmenin önemi ortaya konmaya çalışılmış ve felsefi düşünme becerisinin kazandırılması “Çocuklar İçin Felsefe” eğitimi ile ele alınmıştır. “Çocuklar İçin Felsefe” birçok boyutuyla incelenerek (tarihsel gelişimi, amaçları, içerdiği yöntemler, eğitmenin rolü ve yararları) felsefi düşünme becerisinin geliştirilmesinde en etkili yollardan biri olduğu belirlenmiştir.

Koyuncu (2020) tarafından yapılan “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Hakkındaki Görüşlerinin Çocuklarla Felsefe Deneyimi Yoluyla İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe yaklaşımını kullanmaya ilişkin görüşleri, çocuklarla felsefe deneyimleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan okulöncesi öğretmenleri çocuklarla felsefe uygulamalarına katılmış ve en az iki kez kendi eğitim ortamlarında bu uygulamaları gerçekleştirmiştir. Uygulamalar sonucunda çocuklarla felsefe yaklaşımının okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel eğitim anlayışına eleştirel olarak bakmasını sağladığı belirlenmiştir.

Uluslararası Çalışmalar. Bu başlık altında Proquest (yurt dışı tez tarama) sayfasında medya, eleştirel medya okuryazarlığı ve “Çocuklar İçin Felsefe” tez başlıklarında ulaşılan bilgiler derlenerek sunulmuştur.

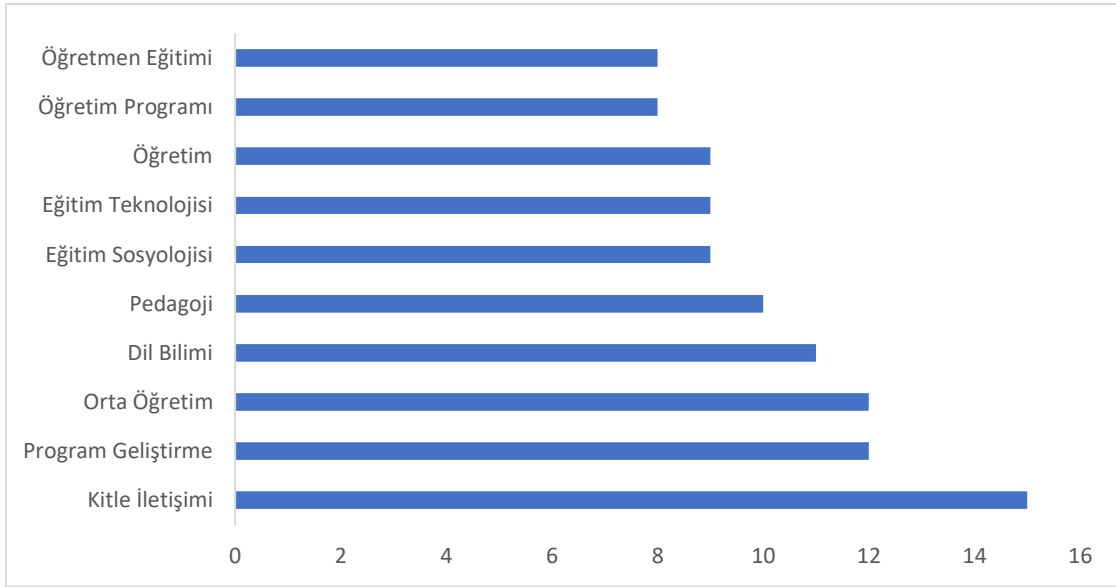


Şekil 9. 1982-2021 Yılları Arasında Uluslararası Tez Sitesinde Bulunan Tezler

Kaynak. Proquest, 2021

* İlgili internet sitesinde özetler başlığında tırnak içi ve tam metin seçilerek yapılan arama sonuçlarıdır.

Şekil 9’da yurt dışında 1982-2021 yılları arasında medya ve eleştirel medya okuryazarlığı, “Çocuklar İçin Felsefe” konularında yapılan tez sayıları görülmektedir. Şekil 6’da yer alan verilerle karşılaştırıldığında eleştirel medya okuryazarlığı konusunun yurt içindeki tez çalışmalarında ele alınışının (2016-2018), yurt dışında yapılan çalışma tarihleri (1997) ile karşılaştırıldığında daha geç olduğu ve yurt dışı çalışmalarının sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Benzer biçimde medya okuryazarlığı alanında da yurt dışındaki çalışmaların daha önce başladığı (1991) ve daha fazla sayıda araştırma olduğu (501), son olarak Çocuklar İçin Felsefe başlığı altındaki tezlerin de yurt dışında oldukça erken dönemde (1982) çalışıldığı görülmektedir.

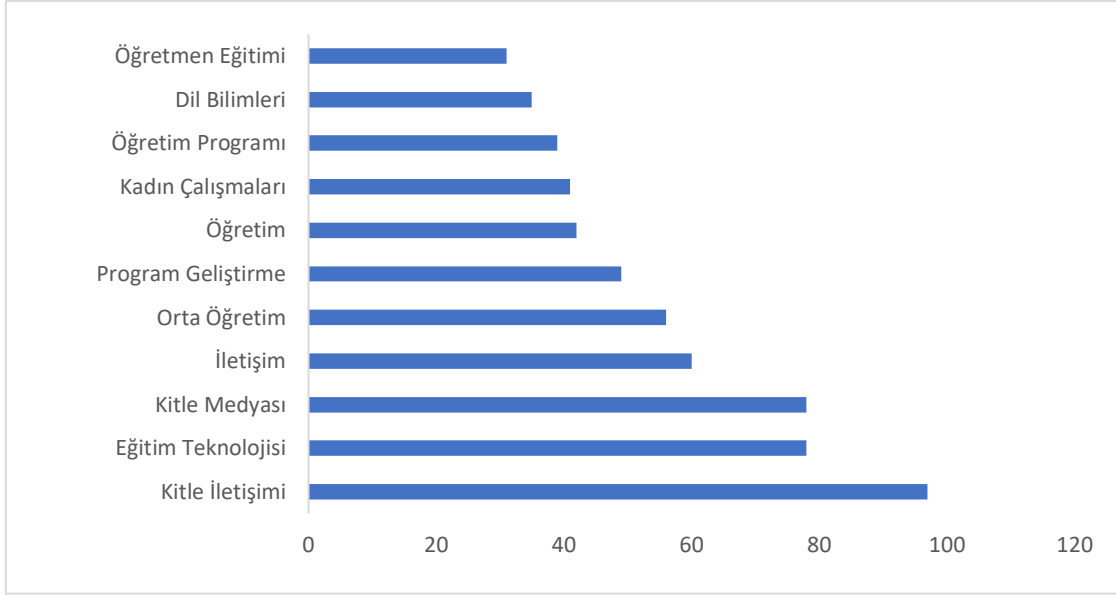


Şekil 10. Uluslararası Tez Sitesinde Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kapsamında Çalışılan Konular

Kaynak. Proquest, 2021

* Proquest sitesinde özetler başlığında tırnak içi ve tam metin seçilerek yapılan arama sonuçlarıdır. Sonuçların konular bölümünde yer alan konu başlıkları özellikle seçilmiş ve birden fazla konu başlığının bir tezde yer alabileceği görülmüştür. Şekilde çalışılan konu sayısı 10'a kadar sınırlı tutularak alınmıştır.

Eleştirel medya okuryazarlığı kapsamında yurt dışında çalışılan tezlerde konular ve çalışmanın yapıldığı alanlar dikkate alındığında kitle iletişimi en fazla çalışılan alan olmakla birlikte konu başlığı olarak yoğunluğun eğitim bilimleri başlığında olduğu görülmektedir.



Şekil 11. Uluslararası Tez Sitesinde Medya Okuryazarlığı Kapsamında Çalışılan Konular

Kaynak. Proquest, 2021

* Proquest sitesinde özetler başlığında tırnak içi ve tam metin seçilerek yapılan arama sonuçlarıdır. Sonuçların konular bölümünde yer alan konu başlıkları özellikle seçilmiş ve birden fazla konu başlığının bir tezde yer alabileceği görülmüştür. Şekilde çalışılan konu sayısı otuza kadar sınırlı tutularak alınmıştır.

Eleştirel Medya Okuryazarlığına Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.

Medya okuryazarlığı kapsamında yurt dışında çalışılan tezlerin konuları incelendiğinde kitle iletişimi, eğitim teknolojileri, iletişim alanlarının daha fazla çalışılan alanlar olduğu görülmektedir.

Share (2006) tarafından yürütülen “Critical media literacy is elementary: A case study of teachers’ ideas and experiences with media education and young children” adlı doktora tez çalışmasında eleştirel medya okuryazarlığının teorik temelleri araştırılmış ve medya okuryazarlığı feminist bakış açısı, eleştirel pedagoji ve kültürel çalışmaları ara bağlantılar olarak kullanılarak çok perspektifli bir yaklaşım olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin erken çocukluk eğitimi düzeyinde eleştirel medya okuryazarlığı konusunda yeterli hazırlık ve eğitim almadıkları, kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya konmuştur. İlkokul düzeyinde eleştirel medya okuryazarlığına yönelik uygulamalarının nasıl yapılabileceği ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarına nasıl etki edebileceği incelenmiştir.

Thevenin (2012) tarafından yürütülen “Critical media literacy in action: Uniting theory, practice and politics in media education” adlı doktora tez çalışmasında Frankfurt Okulu'nun çalışmalarından bazı temel teorik kavramlarla bir medya eğitimi programı tasarlanmış ve bir lisede uygulanmış, gençler arasında eleştirel politik katılıma yönlendiren medya okuryazarlığı eğitimini içeren bir yaklaşımı ortaya konmuştur. Programın eleştirel bilinç ve sivil katılımın gelişmesinde etkili olduğunu belirlenmiştir.

Funk (2013) tarafından yürütülen “Critical media literacy in pedagogy and in practice: A descriptive study of teacher education instructors and their students” adlı doktora tez çalışmasında eleştirel medya okuryazarlığının öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığını bir öğretmen eğitimi programı bağlamında eleştirel medya okuryazarlığı anlayışıyla araştırılmıştır. Bu bağlamda UCLA (University of California, Los Angeles) eğitimcilerinin eleştirel medya okuryazarlığını bir içerik alanından ziyade pedagoji olarak yani materyal sunmak yerine sorular soran ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için medya ve teknolojiyi kullanan bir pedagoji olarak tanımladıkları ortaya konmuştur. UCLA öğretmen eğitimi programı mezunları ve öğrencileri, eleştirel medya okuryazarlığını lise düzeyinde beşerî bilimler dersleriyle bütünleştirmenin, öğrencilerin birbirleriyle ve topluluklarla etkileşim düzeylerini artırdığını ifade etmişlerdir.

Morgenthaler (2016) tarafından yürütülen “Preparing teachers for critical media literacy education: portraits of socio-political development” adlı doktora tez çalışmasında lisansüstü düzeyde eleştirel medya okuryazarlığı kavramı ve eleştirel teorinin ele alındığı eleştirel medya okuryazarlığı ders deneyimleri sekiz haftalık uygulamalarla incelenmiştir. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların, eleştirel medya okuryazarlığı açısından gelişme gösterdiği ortaya konmuştur.

Wessel-Powell (2017) tarafından yürütülen “Critique, dialogue, and education documentary films in a critical media literacy teacher inquiry group” adlı doktora tez çalışmasında öğretmen çalışma grubunda sorgulamaya dayalı eleştirel medya okuryazarlığı programı uygulanmıştır. Bu doğrultuda Indiana'daki devlet okullarından, özel okullardan ve sözleşmeli okullardan öğretmenler, “Süpermen'i Beklerken” filmini tartışmak için (dört oturumdan fazla) bir araya gelmişler, açık tartışma yoluyla diyalog kurmuşlar ve eleştiride bulunmuşlardır. Öğretmenlerin diyalogları Bakhtin'in teorileri (yanıtlanabilirlik, diyalog, çok seslilik gibi boyutlarda) kullanılarak Indiana'daki okul reformunun kültürel ve politik iklimine dair ipuçları yakalamak amacıyla analiz

edilmiştir. Sonuç olarak siyasi baskılar konusunda öğretmenlerin birbirleriyle ve başkalarıyla etkileşim kurmak için bir alana ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur.

Higdon (2017) tarafından yürütülen “Effective critical media literacy pedagogy in higher education: Turning social justice theory into practice” adlı doktora tez çalışmasında eleştirel medya okuryazarlığı pedagojisinin yükseköğretimde uygulanması araştırılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda eleştirel bir medya okuryazarlığı eğitiminin beş varsayımsal sonucu (öğrenci katılımı, yetkilendirme, sivil katılım, medya hakkında eleştirel farkındalık ve bir sosyal adalet gündeminin benimsenmesi) olduğu bulunmuştur. Bu sonuçların Amerika Birleşik Devletleri genelindeki on bir sınıfta (kolej, devlet üniversitesi ve özel üniversite) elde edilip edilmeyeceğine odaklanılmıştır. Eleştirel medya okuryazarlığı pedagojisinin ilgi çekici ve ilham verici bir eğitmene sahip olduğunda, medya eleştirel bir bakış açısı sunulduğunda, eşitsizlik ve baskı konuları tartışıldığında, öğrenci katılımı için alan sağlandığında, çağdaş içerik ve araçlar, direniş ve aktivizmi tartışan materyaller kullanıldığında etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe Kapsamında Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar. Beam (1998) tarafından yürütülen “The ethos of postmodernity and the politics of education complies” adlı doktora tez çalışmasında “Postmodernist”, “Feminist” ve “Pragmatist” yönelimlerin ortak temaları demokratik bir eğitim felsefesi içinde tartışılmış ve eleştirel düşünme biçiminin eğitimin her düzeyinde gerekli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca özgürleştirici eleştirel düşüncenin ilerlemesinde eleştirel pedagoji ve “Çocuklar İçin Felsefe” hareketinin önemi tartışılarak desteklenmiştir.

Kyle (2000) tarafından yürütülen “Investigating philosophical discussion with children as co-researchers: A case story of doing educative research using collaborative philosophical inquiry” adlı doktora tez çalışmasında, felsefi deneyime sahip çocukların araştırma yaparken felsefi tartışmayı nasıl kullandıkları araştırılmıştır. “Çocuklar İçin Felsefe” derslerinde on yedi gönüllü öğrenciyle okul sonrası “Tartışma Araştırma Grubu” ve ortak araştırma projesi oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında, çocukların araştırma bağlamında kullandıkları felsefi sorgulama hareketleri ve araştırma eylemlerinin benzediği ortaya konmuştur.

Trausch (2001) tarafından yürütülen “Creating a community of inquiry: philosophy in the public schools” tez çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri'nde

“Çocuklar İçin Felsefe”nin yer edinmesinin yavaş olması ve bunun nedenleri, ABD devlet okullarına çocuklarla felsefe yaklaşımını getirmenin gerekçeleri araştırılmıştır. Aynı zamanda bu alanın öncülerinden Lipman’ın kurduğu The Institute For the Advancement of Philosophy For Children’in eleştirel bir analizi sunulmuş ve felsefi yöntemin mevcut devlet okulu programlarına nasıl bütünleştirilebileceğini açıklayan bir öneri ana hatlarıyla belirtilmiştir.

Miller (2013) tarafından yürütülen “Philosophy goes to high school: an inquiry into the philosopher’s pedagogy” adlı doktora tez çalışmasında, Amerika’daki bir lise ingilizce dersinde “Çocuklar İçin Felsefe”den yararlanarak uygulamalar yapılmıştır. Aktarımla öğretim gibi geleneksel öğretim modellerini ortadan kaldırmayı amaçlayan bir öğretim teorisi üretilmiştir.

Wu (2021) tarafından yürütülen “Training teachers in China to use the philosophy for children approach and its impact on critical thinking skills: A pilot study” adlı çalışmada Çin’de bir okuldaki öğretmenlerin ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımının kullanıldığı bir pilot çalışma uygulanmıştır. Deneysel olarak tasarlanan 4 haftalık çalışmada öğretmenlerin “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımını takdir ettiklerini ancak yöntemi öğretim programlarında kullanma konusunda endişe duydukları ortaya konmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme testlerinde, düşünme becerilerinde küçük bir gelişme yaşadıkları belirtilmiştir.

Bu çalışmalarda, "Çocuklar İçin Felsefe" yaklaşımının eğitim sistemindeki önemi ve etkileri ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalarda, eleştirel düşünmenin eğitimin her düzeyinde önemli olduğu vurgulanmış ve "Çocuklar İçin Felsefe" yaklaşımının eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmaların farklı bölgelerde yürütüldüğü ve öğretmenlerin bu yaklaşımı kullanma konusunda bazı endişeleri olduğu da ifade edilmiştir.

Öğretmenler İçin Felsefe Kapsamında Yurt İçi ve Dışında Yapılan Araştırmalar. Bush (2017) tarafından yürütülen “Philosophy for teachers (p4t): A study of the philosophy for children Hawai’i (p4chi/ Philosophy For Children Hawaii) educational framework applied in pre-service teacher education” adlı doktora tez çalışmasında sosyal olarak inşa edilmiş eğitim algılarının öğretmen adaylarının ortaya çıkan öğretmen kimliklerinin ve eğitim felsefelerinin gelişimine nasıl katkıda

bulunduğu hizmet öncesi öğretmen eğitiminde “Öğretmenler İçin Felsefe” yaklaşımı kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kendi geliştirdikleri pedagojilerinin bir parçası olarak “Öğretmenler İçin Felsefe” yaklaşımını kullanma istekleri ve öğretim beklentilerine ilişkin sosyal olarak oluşturulmuş algıları arasında bir çelişki olduğu ortaya konmuştur. Son olarak “Öğretmenler İçin Felsefe”nin öğretimde merak duygusunu geliştirerek anlamlı iş birlikler kurma, felsefi sorgulama yapma, yansıtma fırsatı sağlama, eğitim algılarında felsefi bir değişimi ateşleme amacıyla kullanılmasına yönelik çalışma önerileri sunulmuştur.

Orchard, Heilbronn ve Winstanley (2016) tarafından yürütülen “Philosophy for Teachers(P4T) – developing new teachers’ applied ethical decision-making” adlı araştırmada öğretmenlerin öğretimde kullandığı etik karar verme süreçlerini incelemiştir. “Çocuklar İçin Felsefe” fikrinden uyarlanarak “Öğretmenler İçin Felsefe (P4T/ÖİF)” uygulaması geliştirilmiş, öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki hazırlığına yönelik yeni öğretmenler, öğretmen adayları, öğretmen eğitimcileri ve felsefecilerden oluşan bir uygulama topluluğu kurulmuştur. Bu toplulukta yeni öğretmenlerin, erken sınıf uygulama deneyimlerine dayanarak karşılaştıkları sınıf ikilemleri hakkında etik olarak düşünmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda P4T/ÖİF'nin verimli ve aydınlatıcı öğrenme deneyimleri sağladığı belirtilmiştir.

Akkocaoğlu Çayır (2018) tarafından yapılan “Philosophy for children in teacher education: Effects, difficulties, and recommendations” adlı çalışmada seçmeli “Çocuklar İçin Felsefe” dersine katılan öğretmen adayları ile uygulamalar yapılmış ve öğretmen adaylarının soru sorma, tartışma yürütme, felsefe ile öğretim programlarını ilişkilendirmede zorlandıkları belirlenmiştir. Uygulamalar sonucunda katılımcıların çocukluk kavramı konusunda ve felsefe algılarında olumlu yönde bir değişim olmuştur. “Çocuklar İçin Felsefe” öğretmen eğitiminin başarılı olması için felsefi bilgi ve bakış açılarının öneminin vurgulanması, tartışma ve sorgulama süreçleri analiz edilmesi, öğretmen adaylarına geri bildirim verilmesi, uygulama ve öz değerlendirme yapmalarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Çocuklar İçin Felsefe Kapsamında Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar. Cleary (2011) tarafından yürütülen “The role of philosophy for children's community of philosophical inquiry in critical media literacy” adlı doktora tez çalışmasında medya çalışmaları ve eleştirel medya okuryazarlığı

boyutlarının “Çocuklar İçin Felsefe” ile uyumluluğu araştırılmıştır. Bu iki boyutun bir sentezinin gerekli olduğu ancak sınıf uygulamalarında yeterli olmadığı gerekçesiyle medya görüntülerinde bulunan felsefi içeriğin derinlemesine analizi geliştirilen felsefi medya okuryazarlığı programı ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda felsefi diyalogun öğrencilerin medya imajları hakkında nasıl düşündüklerini belirlemede bir rolü olduğu belirtilmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmen eğitiminde eleştirel pedagoji ile güçlendirilmiş eleştirel medya okuryazarlığının önemine vurgu yapıldığı, bu konuda çalışmaların yapılmasına yönelik öneriler getirildiği ifade edilmektedir. Ayrıca “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımının felsefi sorgulama, eleştirel düşünme, özenli düşünme gibi hem bireysel hem toplumsal yaşam için oldukça önemli becerileri kazandırmada etkili olduğu ve öğretmen eğitiminde de bu yaklaşımın kullanılabileceği, medya okuryazarlığını kazandırmada gerekli olduğu belirtilmektedir. “Öğretmenler İçin Felsefe” yaklaşımının geliştirilerek önerildiği yurt dışında bir doktora çalışması, İngiltere’de yapılan bir araştırma ve yurt içinde “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımının öğretmen adaylarına uygulandığı bir araştırma göze çarpmaktadır. Yine yurt için alanyazında eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının henüz geliştirilip uygulanmadığı ancak doktora düzeyinde en az üç çalışmada medya okuryazarlığı programı geliştirilerek sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uyguladığı ve değerlendirildiği görülmektedir. Yurt dışında ise eleştirel medya okuryazarlığının sorgulama gruplarıyla öğretmen eğitiminde ele alındığı ancak eleştirel medya okuryazarlığının kapsamına giren bir ya da iki konunun (popüler kültür, tüketim kültürü, reklam, ırkçılık, toplumsal cinsiyet vb. yalnızca bir boyutunun çalışıldığı programlar) çalışıldığı görülmektedir. Yapılan alanyazın taramalarıyla “Öğretmenler İçin Felsefe” anlayışının kullanıldığı çok az sayıda çalışmanın olduğu, eleştirel medya okuryazarlığını geniş bir çerçevede ele alarak öğretim programı geliştirilen bir çalışma bulunmadığı ortaya konmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi, araştırmacının rolü ve araştırma kapsamında alınan etik önlemlerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Eğitim fakültesi lisans programlarına yönelik hazırlanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada üç probleme ve alt problemlerine yanıt aranmıştır. Bu problemlere yanıt bulmak için nitel ve nicel verilerin aynı anda kullanılması gerekmiştir. Bu nedenle araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Karma araştırma yöntemi araştırmacıya, araştırmasının amacını anlamasını, tek bir çalışma içerisinde hem nicel hem de nitel soruları yanıtlaması için nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerini bir araya getirmesini, araştırma yöntemlerinin zayıf ve güçlü boyutlarını bütünleştirmesini sağlamaktadır (Plano Clark ve Ivankova, 2016/2018). Karma araştırma yönteminde nitel ve nicel veriler birlikte kullanılarak araştırmanın problemlerinin seçilen (nitel ya da nicel) tek bir yöntemden çok daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011/2014). Ayrıca karma araştırma yöntemi güçlü çıkarımlar yapmayı, daha büyük ve farklı görüş çeşitliliğini ortaya koymayı desteklemektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2009/2015).

Creswell ve Plano Clark'a göre (2011/2014), karma araştırma yöntemine uygun araştırmalarda araştırma problemi, araştırmanın bulgularını genellemenin, sonuçlarını açıklamanın ve kuramsal bir duruşun gerekli olduğu, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci yönteme ihtiyaç duyulduğu ve bunun için tek veri kaynağının yetersiz olduğu problemler olarak görülmektedir. Tablo 8'de Morse (1991) tarafından geliştirilen ve araştırmacılara rehberlik eden karma yöntem araştırmalarında kullanılan ölçütler, bu ölçütlerin karşılık geldiği model soruları ve bu sorulara bu araştırma kapsamında verilen yanıtlar bulunmaktadır.

Tablo 8

Karma Yöntem Araştırmalarında Kullanılan Ölçütler ve Bu Ölçütlere Karşılık Gelen Model Soruları

Kullanılan Ölçütler	Bu ölçütler hangi desen sorularına yanıt verir?	Mevcut ölçüt için olası seçenekler nelerdir?	Bu ölçütler sınıflandırmada kullanılabilir mi?
Yöntemsel yaklaşım sayısı	Araştırma bir (nitel veya nicel) mi yoksa iki yöntemi mi (nitel ve nicel) içerecektir?	Tek yöntemli çalışma	-
		Karma yöntem çalışması	Evet
Aşama ve basamakların sayısı	Araştırma tek aşama mı yoksa çok aşama mı içerecektir?	Tek aşamalı	-
		Çok aşamalı	Evet
Uygulama sürecinin türü	Nitel ve nicel veri toplama sıralı mı yoksa aynı zamanda mı gerçekleştirilecektir? Veri dönüşümü gerçekleştirilecek midir? Nitel ve nicel veriler analizin farklı seviyelerinde mi toplanacaktır?	Paralel	-
		Sıralı	-
		Dönüştürücü	-
		Çok aşamalı	-
		Birleşik	-
Yaklaşımların bütünleştirilme aşaması	Çalışma sadece uygulama aşamasında mı, tüm aşamalar boyunca mı yoksa diğer kombinasyonlarla mı karma hale getirilecektir?	Tüm aşamalarda Sadece uygulama aşamasında Diğer çeşitlerde	Evet ama sadece yarı karma desenlerin dahil edilmesine izin veriyor.
Uygulanan yöntemsel yaklaşımın önceliği	Çalışmanın başında nitel ya da nicel bileşenlerin öncelikleri var mıdır? Çalışmada hepsi aynı öneme mi sahiptir?	Nitel+Nicel Nicel+Nitel Nicel → Nitel Nitel → Nicel	Hayır
Araştırma çalışmasının işlevleri	Araştırma deseni hangi işlevleri görmektedir?	Üçgenleme Tamamlayıcılık Geliştirme Başlatma Genişletme Diğer işlevler	Hayır

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Karma Yöntem Araştırmalarında Kullanılan Ölçütler ve Bu Ölçütlere Karşılık Gelen Model Soruları

Kullanılan Ölçütler	Bu ölçütler hangi desen sorularına yanıt verir?	Mevcut ölçüt için olası seçenekler nelerdir?	Bu ölçütler sınıflandırmada kullanılabilir mi?
Kuramsal ya da ideolojik bakış açısı	Tasarım belirli bir kuramsal ya da ideolojik bakış açısı tarafından yönlendirilecek midir?	Dönüştürücü bakış açısının bazı türleri ya da diğer bakış açıları Kuramsal ya da ideolojik bakış açısının olmaması	Hayır

Kaynak. Morse, 1991, s.122; Teddlie ve Tashakkori, 2009/2015, s.170

Tablo 8'den yararlanarak bu araştırmanın yöntemini belirlemeye yönelik tablo 9'da yer alan sorular sorulmuş ve araştırmanın tüm boyutları ele alınarak bu sorular yanıtlanmış ve araştırmanın karma yöntem araştırması olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 9

Araştırmanın Karma Yöntem Olup Olmadığını Belirlemek İçin Sorulan Sorular ve Araştırmada Kapsamında Verilen Yanıtlar

Sorular	Yanıtlar
Yöntemsel yaklaşım sayısı nedir?	Araştırmada birden fazla yöntem (nitel ve nicel) kullanılmaktadır.
Aşama ve basamakların sayısı nedir?	Araştırma birden çok aşamayı içermektedir.
Uygulama sürecinin türü nedir?	Nitel ve nicel veriler analizin farklı bölümlerinde toplanmaktadır.
Yaklaşımların bütünleştirilmesi aşaması nasıldır?	Araştırma üç aşamalı ve her aşamada farklı yöneme ağırlık verilmiştir. Birinci ve ikinci aşamada sadece nitel, üçüncü aşamada ise nicel ve nitel yöneme ağırlık vermiştir.
Uygulanan yöntemsel yaklaşımın önceliği var mıdır?	Çalışmada nicel ve nitel bileşenlerin hepsi aynı öneme sahiptir.
Araştırma çalışmasının işlevleri nedir?	Tamamlayıcılık işlevi görmektedir.
Kuramsal ya da ideolojik bakış açısı var mıdır?	Tasarım belirli bir kuramsal ya da ideolojik bakış açısı tarafından yönlendirilmemiştir.

Karma yöntemin seçilmesi, araştırmanın yapısı, kapsamı ve aşamaları için karma yöntem içerisindeki en uygun modele (desen) karar verilmesini de gerektirir. Karma araştırma yönteminin altı farklı modeli yer almaktadır. Bu modeller, farklı veri toplama ve analiz stratejilerini birleştirerek araştırmacılara, araştırmanın yapıldığı alana en uygun yaklaşımı belirlemelerine olanak tanır.

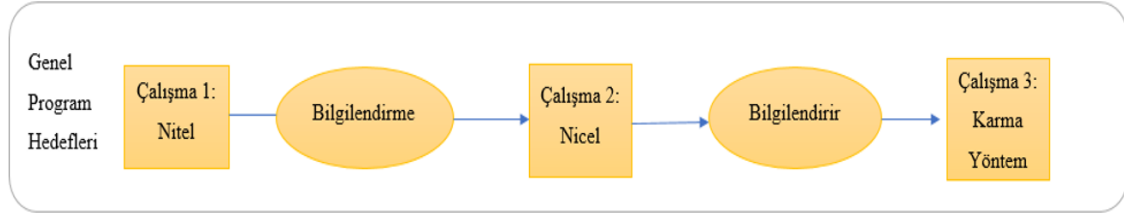
Karma araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, araştırmanın desenine karar vermek için tablo 10'da Creswell'in (2012) karma araştırma yöntemin desenine karar vermeye yönelik soruları yanıtlanarak araştırmanın tüm aşamaları değerlendirilmiş ve desene karar verilmiştir.

Tablo 10

Araştırmada Kullanılan Karma Araştırma Yönteminin Modelini/Desenini Belirlemek İçin Sorulan Sorular ve Araştırmada Kapsamında Verilen Yanıtlar

Modeli/Deseni Belirlemeye Yönelik Sorular	Araştırmacının Yanıtları
Araştırmacı nicel ve nitel veri toplamaya hangi önceliği ya da ağırlığı vermektedir?	Araştırmanın üç problemi ve alt problemleri bulunmaktadır. Her probleme yanıt bulmak amacıyla araştırma 3 aşamalı olarak gerçekleştirilmiş ve her aşamada farklı olarak nicel ve nitel veri toplamaya ağırlık verilmiştir. Birinci aşamada sadece nitel, ikinci aşamada nitel, üçüncü aşamada nicel ve nicel yöntemle ağırlık vermiştir.
Nicel ve nitel verilerin toplanma sırası nedir? Nitel verilerin (veya nicel verilerin) veri toplamada ilk ve ikinci sırada mı yoksa eş zamanlı olarak mı toplanmaktadır?	Araştırmanın birinci ve ikinci aşamasında sadece nitel, üçüncü aşamasında önce nicel ardından nitel veri toplanmıştır.
Araştırmacı verileri gerçekte nasıl analiz edecektir?	Araştırmanın tüm aşamalarında nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.
Araştırmacı verileri çalışmanın neresinde “karıştırıyor/birleştiriliyor?”.	Üçüncü aşamasında nicel ve nitel veriler çalışmanın yorumlanması sırasında birleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın bulguları yorumlanırken sonuçları için nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilmiştir.

Creswell'in (2012) karma araştırma yönteminin desenini belirlemeye yönelik soruları araştırmacı tarafından yanıtlanarak araştırmanın deseninin çok aşamalı desen olduğuna karar verilmiştir. Şekil 12'de karma araştırma yöntemi içerisinde çok aşamalı karma deseninin model görüntüsü yer almaktadır.

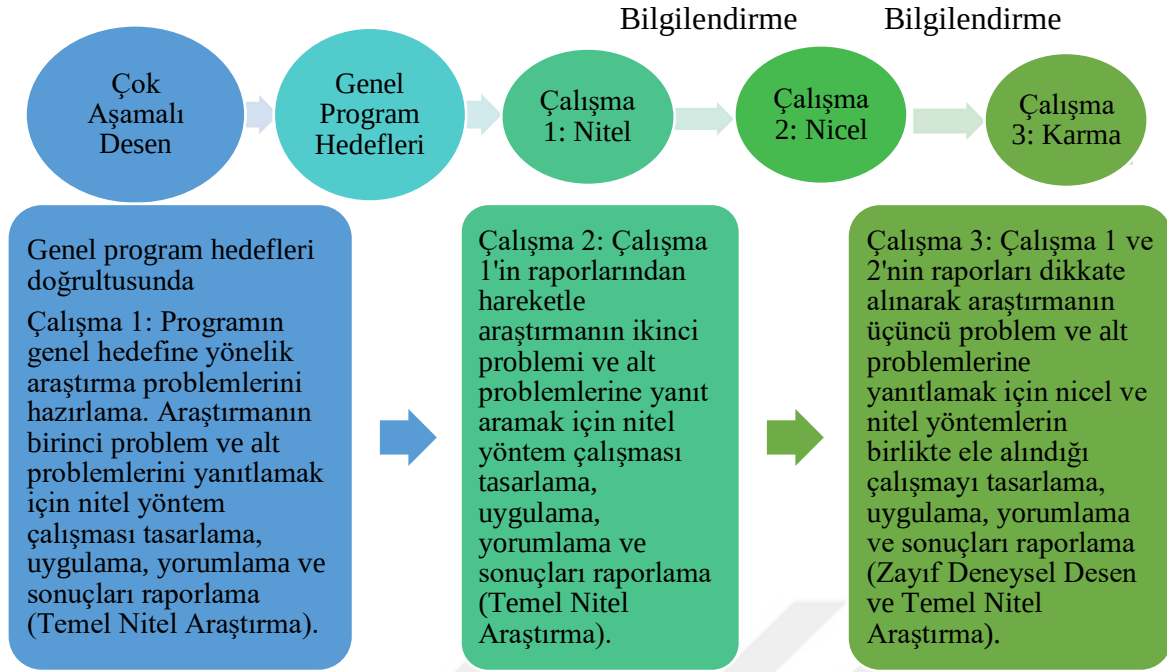


Şekil 12. Karma Araştırma Desenleri

Kaynak. Creswell ve Plano Clark, 2011/2014, s.77-78

Çok aşamalı modelde araştırmacı, programın hedefini irdelemek için problemi ardışık ve önceden öğrenilenler üzerine yapılandırır ve her yeni yöntemle sıralı olarak gerçekleştirdiği nicel ve nitel araştırmaları döngüsel yolla incelemektedir. Burada amaç tek program hedefini geliştirmeye odaklanarak birbirini birikimli şekilde takip edecek bir dizi araştırma sorusunu temel almaktır. Bu model, bir araştırma, değerlendirme ya da program geliştirme amacı ile uzun bir süreç gerektiren çok aşamalı bir araştırma için kapsayıcı yöntemibilim çerçevesi sağlamaktadır. Buna örnek olarak programın ihtiyaç analizi, program geliştirme ve program değerlendirme süreci gibi çoklu aşamalarını içeren durumlar verilebilir (Creswell ve Plano Clark, 2011/2014, s.108).

Bu çalışmada, bir araştırmanın üç aşaması ve bu aşamaların çok aşamalı karma desen kullanarak gerçekleştirildiğini görülmektedir. İlk aşama, eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının geliştirilmesi için gereksinimlerin belirlendiği ihtiyaç analizidir. İkinci aşama ihtiyaç analizi verileri, doküman analizi ve uzman görüşleriyle yürütülen program geliştirme sürecidir. Son aşama ise geliştirilen programın uygulanması ve değerlendirilmesidir. Çok aşamalı modelinin temel işlem basamakları, bu modelin araştırmada nasıl kullanıldığı ve araştırma türü Şekil 13'te gösterilmiştir.



Şekil 13. Çok Aşamalı Desene Göre Yürütülen Araştırmada Temel İşlem Basamaklarına Göre Yapılanlar

Kaynak. Creswell ve Plano Clark, 2011/2014, s.78

İşlem basamakları doğrultusunda;

- Merriam'a göre (2009/2015) eğitimde uygulanan en yaygın araştırma biçimi olan temel nitel araştırmada anlam, anlama ve sürece odaklanılır. Amaçlı bir örneklem seçimi vardır. Görüşme, gözlem, doküman aracılığıyla veriler toplanır, tümevarımsal olarak veriler çözümlenir. Temel nitel araştırma yöntemi eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına yönelik ihtiyaç analizi ve ihtiyaç analizinden elde edilen verilerden yararlanarak ikinci aşamada eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının geliştirilmesi sürecinde kullanılmıştır. Üçüncü aşamada "Deney grubunun eleştirel medya okuryazarlığı ön ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?" alt problemine yanıt aramak için deney grubuna deneysel işlem öncesinde (eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı uygulanmadan önce) başarı testi (ön ve son test) uygulanmış aynı başarı testi (ön ve son test) deneysel işlemin tamamlandığı 14. haftada deney grubuna yeniden uygulanmıştır. Bu aşamada tek grup ön ve son test (zayıf deneysel desen) tercih edilmiştir. Deneme (deneysel) modelinde neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amaçlanmakta ve bu doğrultuda araştırmacının kontrolünde gözlenmek istenen veriler üretilmektedir (Karasar, 2011).

Araştırmacı neden sonuç ilişkisinde nedenden yola çıkarak etkileri belirlemeye çalışmaktadır. Deneysel çalışmalar kontrollü ortamda uygulanabilir böylece araştırmacı tarafından etkiyi incelemek üzere gruba müdahalede bulunur (Kumar, 2011/2011). Yeni bir öğretim programı, yeni bir yöntem gibi bir şeyin etkililiğini ölçmede ve ölçüm sonucuna göre öneride bulunmada (Ekiz, 2009) bu modelden yararlanılır. Teddlie ve Tashakkori'ye göre (2009/2015, s.29) bağımsız değişkenlerin deneysel olarak değiştirilmesinin, bağımlı değişkenlerin özelliklerinde bir değişikliğe neden olduğu varsayılmaktadır. Deneme modellerinde, bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin belirlenmesi, araştırmanın hangi faktörlerin manipüle edileceğini, hangilerinin inceleneceğini ve hangilerinin kontrol altında tutulacağını belirlemede önemli bir role sahiptir. Bu araştırmada, eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişken öğretmen adaylarının ön-son testteki başarılarıdır. Kontrol değişkenleri ise deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının aynı bölümde, aynı sınıf düzeyinde, aynı zamanda ve aynı ortamda öğrenim görmeleridir. Deneysel modelde araştırmanın amacına, kontrol grubunun varlığına vb. göre farklı desenler tercih edilebilir. Tek grup ön-son test modelin uygulandığı bu araştırmada modelin simgesel görünümü tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Zayıf Deneysel Desenin/Modelin Simgesel Görünümü

Tek Grup Ön ve Son Test/ Zayıf Deneysel Desenin/Modelin Simgesel Görünümü			
G1	Ö1.1	X	Ö1.2

G1: Deney Grubu

Ö1: Ön Test Puanları (Başarı Testi)

Ö2: Son Test Puanları (Başarı Testi)

X: Deneysel İşlem (Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programı)

- Üçüncü aşamanın devamı olarak deney grubunda yer alan katılımcıların öğretim programına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi yapılarak programın değerlendirilmesi yapılmış ve burada da temel nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Tüm aşamalar için etik kurul belgesi ve onam formları alınmıştır (EK 9).

Çalışma Grubu

Araştırmanın üç problemine yönelik birbirinden farklı üç temel çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci temel çalışma grubu ihtiyaç analizi için verilerin toplandığı çalışma grubudur ve kendi içinde iki gruptan oluşmaktadır. Görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılan akademisyenler (1), anket aracılığıyla görüşleri alınan öğretmen adaylarıdır (2). İkinci temel çalışma grubu ihtiyaç analizi ve doküman analizi doğrultusunda hazırlanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi taslak öğretim programına (1) ve ders planlarına (2) ilişkin görüş almak için alandaki bilgi ve deneyimlerinden yararlanılan uzmanlardan oluşmaktadır. Üçüncü temel çalışma grubu da kendi içinde iki çalışma grubundan oluşmaktadır. Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının uygulandığı deney grubu (1) ve eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının değerlendirmek için odak grup görüşmesinin yapıldığı (2) gruptur.

Birinci Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci problemine ve alt problemlerine yanıt aramak, eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına neden gereksinim duyulduğunu belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Araştırmada akademisyenlerden oluşan çalışma grupları için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örneklemenin tercih edilme nedeni anket ve görüşme formlarına alanlarına yönelik geri bildirim verecek uzmanlara (alanda en az yüksek lisans ve 10 yıl deneyimli), üniversitede medya okuryazarlığı eğitimi dersi veren ya da bu alanda doktora eğitimi tamamlamış, çalışmalar yürüten kişilere ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda görüşmenin yapıldığı çalışma grubu (1) sekiz akademisyenden ve anketin uygulandığı çalışma grubu (2) 192 öğretmen adayından oluşturmaktadır.

Tablo 12

Birinci Çalışma Grubunda Görüşme Yapılan Akademisyenlere İlişkin Bilgiler

Akademisyen Kodu	Fakülte	Bölüm	Cinsiyet	Akademik Unvan
A1	Eğitim	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	Erkek	Profesör
A2	Eğitim	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	Kadın	Profesör
A3	İletişim	RTS Bölümü Bilişim ve Enformasyon Teknolojileri	Kadın	Profesör
A4	Uzaktan Eğitim Merkezi	Uzaktan Eğitim Merkezi	Erkek	Öğretim Görevlisi
A5	Fen Edebiyat Fakültesi	Alternatif Medya	Kadın	Doçent
A6	Eğitim	Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Programı	Erkek	Doçent
A7	Eğitim	Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi	Erkek	Profesör
A8	İletişim ve Eleştirel Medya Çalışmaları	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Kadın	Doçent

Öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Eğitim fakültelerine yönelik hazırlanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı için farklı sınıf düzeylerinde ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 192 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan akademisyenlere ilişkin genel bilgiler tablo 12’de, öğretmen adaylarına ilişkin genel bilgiler tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Birinci Çalışma Grubunda Anketin Uygulandığı Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Yanıtlanma Sayısı	Fakültesi	Bölümü	Cinsiyeti
1. Sınıf	64	Eğitim	Okul öncesi, sınıf, sosyal bilgiler öğretmenliği ve eğitim fakültesindeki diğer öğretmenlik alanları	135
2. Sınıf	41			Kadın
3. Sınıf	48			57 Erkek
4. Sınıf	39			

İkinci Çalışma Grubu

İhtiyaç analizinden elde edilen veriler doğrultusunda böyle bir dersin gerekli olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. İhtiyaç analizinden ve doküman analizinden elde edilen verilere göre öğretim programının kazanım, konu, kapsam, beceri, yöntem-teknikleri ve ölçme değerlendirme süreçleri belirlenerek taslak öğretim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak programa yönelik geri bildirimler ve yapılan düzenlemeler sonucunda oluşturulan ders planlarına, çalışma yapraklarına ve çalışma yaprağı değerlendirme formlarına ilişkin tekrar uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada uzmanlardan oluşan ikinci çalışma grubu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örnekleminin tercih edilme nedeni kazanım, ölçme değerlendirme ve öğretim yöntem-teknikleri konusunda alanında uzman ve görüş alınabilecek kişilere ulaşmaktır. Bu amaçla en az yüksek lisans derecesine sahip, alanda en az beş yıl deneyimli program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlara, sosyal bilgiler öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, siyasal iletişim alanlarında üniversitede görevli akademisyenler çalışma grubunu oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubuna ilişkin bilgiler tablo 14 ve 15'te verilmiştir.

Tablo 14

İkinci Çalışma Grubunda Program Taslağına Yönelik Görüş Veren Akademisyenlere/Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Akademisyen Uzman	Fakülte/Okul	Bölüm	Cinsiyet	Akademik Unvan
U1	Eğitim Fakültesi	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	Erkek	Doçent
U2	Uzaktan Eğitim Merkezi	Uzaktan Eğitim Merkezi		Öğretim Görevlisi
U3	Özel Okul	Program Geliştirme (Yüksek lisanslı ve alanda 12 yıl deneyimli)	Kadın	Program Geliştirme Uzmanı
U4		Ölçme Değerlendirme (Yüksek lisanslı ve alanda 8 yıl deneyimli)		Ölçme Değerlendirme Uzmanı
U5	İletişim Fakültesi	Siyasal İletişim		Profesör
U6			Profesör	

Tablo 15

İkinci Çalışma Grubunda Ders Planlarına- Çalışma Yaprakları ve Çalışma Yapağı Değerlendirme Formlarına Görüş Veren Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Akademisyen Uzman	Fakülte/Okul	Bölüm	Cinsiyet	Akademik Unvan
U1	Özel Okul	Program Geliştirme (Yüksek lisanslı ve alanda 10 yıl deneyimli)	Kadın	Program Geliştirme Uzmanı
U2		Program Geliştirme (Doktoralı alanda 20 yıl deneyimli)		Program Geliştirme Uzmanı
U3		Ölçme Değerlendirme (Yüksek lisanslı ve alanda 8 yıl deneyimli)		Ölçme Değerlendirme Uzmanı
U4	Eğitim	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	Erkek	Doçent

Üçüncü Çalışma Grubu

Araştırmanın üçüncü problem ve alt problemlerini eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programını uygulamak ve programı değerlendirmek oluşturmaktadır. Ortaokul düzeyinde seçmeli medya okuryazarlığı dersi MEB'e bağlı okullardaki

öğrenciler tarafından seçilebilmektedir. Bu derslerin MEB'in yayınladığı genelgeye göre öncelikle üniversitelerin basın yayın yüksekokulları/iletişim fakültelerinden mezun olan ve sınıf öğretmenliği görevine devam edenler, gazetecilik, halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri, radyo-televizyon alanları öğretmenleri, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenleri tarafından verilebileceği ifade edilmektedir (MEB, 2019b). Dersin öncelik olarak sosyal bilgiler öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler tarafından okutulması esas olduğundan bu araştırmanın sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde yapılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı güz dönemi Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kura yöntemi tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örneklemede olasılıklı örneklemin seçiminde en yaygın kullanılan yöntem olmakla birlikte bir evrendeki her elemanın eşit ve bağımsız seçilme şansının olması anlamına gelmektedir (Kumar, 2011/2011). Üçüncü çalışma grubu öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Üçüncü Çalışma Grubu Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Deney Grubu	Cinsiyet	Deney Grubu	Cinsiyet
ÖA1	K	ÖA9	K
ÖA2	E	ÖA10	K
ÖA3	K	ÖA11	K
ÖA4	E	ÖA12	K
ÖA5	K	ÖA13	K
ÖA6	E	ÖA14	E
ÖA7	K	ÖA15	K
ÖA8	K	ÖA16	K
ÖA17	K	ÖA24	K
ÖA18	K	ÖA25	K
ÖA19	K	ÖA26	K
ÖA20	K	ÖA27	K
ÖA21	K	ÖA28	K
ÖA22	K		
ÖA23	K		

Tablo 16 incelendiğinde üçüncü çalışma grubunda basit seçkisiz örnekleme (kura yöntemi) ile belirlenen deney grubunda dört erkek, 24 kadın katılımcıdan oluştuğu görülmektedir.

Programın değerlendirildiği son aşamada deney grubundan gönüllü sekiz katılımcı (öğretmen adayı) seçilerek odak grup görüşmesi yapılmıştır. Tablo 17’de deney grubu öğrencilerinden seçilen ve odak grup görüşmesinin yapılan çalışma grubuna ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 17

Üçüncü Çalışma Grubu Odak Grup Görüşmesi Yapılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Deney Grubu	Cinsiyet
ÖA1	K
ÖA2	E
ÖA10	K
ÖA13	K
ÖA14	E
ÖA21	K
ÖA23	K
ÖA24	K

Tablo 17, odak grup görüşmelerin yapıldığı üçüncü çalışma grubu iki erkek, altı kadın katılımcıdan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada alt problemlerin yanıtlarına ulaşmak için kullanılan veri toplama araçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Araştırmanın Alt Problemleri ve Alt Problemlerine Yanıtlamak İçin Kullanılan Veri Toplama Araçları

Birinci Probleme Ait Alt Problemler	Veri Toplama Aracı
1.1. Akademisyenler öğretmen eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına gereksinim konusunda ne düşünmektedir?	Akademisyen Görüşme Formu (EK 1) *Uzman Görüş Formu
1.2. Öğretmen adayları öğretmen eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına gereksinim konusunda ne düşünmektedir?	Öğretmen Adayı Anket Formu (EK 2) *Uzman Görüş Formu
İkinci Probleme Ait Alt Problemler	Veri Toplama Aracı
2.1. Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programının kazanımları neler olmalıdır?	Program Taslağı Değerlendirme Uzman Görüş Formu (EK 3) *Ders Planı Değerlendirme Formu (EK 4) *Çalışma Yaprakları (EK 5) *Çalışma Yaprağı Değerlendirme Formlu Doküman Analizi İçin Veri Seti
2.2. Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının içeriğinde hangi konulara yer verilmelidir?	
2.3. Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programında yer alan öğretim yöntem ve teknikleri neler olmalıdır?	
2.4. Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı nasıl olmalıdır?	
Üçüncü Probleme Ait Alt Problemler	Veri Toplama Aracı
3.1. Deney grubunun eleştirel medya okuryazarlığı ön ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?	Başarı Testi (Ön ve Son Test) (EK 6) **Başarı Testi Uzman Görüş Formu
	Dereceli Puanlama Anahtarı (EK 7)
3.2. Öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin katılımcılar ne düşünmektedir?	Odak Grup Görüşme Formu (EK 8) *Odak Grup Görüşme Değerlendirme Formu

*Bu araçlar asıl veri toplama aracını geliştirmede kullanılmıştır.

**Uzmanlar başarı testine görüş bildirirken dereceli puanlama anahtarına ve taksonomiye ilişkin de aynı form içinde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci problemi ve alt problemlerine yönelik "Akademisyen Görüşme Formu", "Öğretmen Adayı İhtiyaç Analizi Anket Formu" hazırlanmış "Uzman Görüş Formları" asıl formların geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Akademisyen Görüşme Formu ve Uzman Görüş Formu. Akademisyen görüşme formu, akademisyenlerin eleştirel medya okuryazarlığı dersinin bağımsız bir

ders olarak verilmesinin gerekli olup olmadığına, hangi sınıf düzeyinde böyle bir derse ihtiyaç duyulduğuna, öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığına yönelik yeterliklerine, böyle bir dersin içeriğinde olması gereken konulara, konuların öğretiminde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklere, ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ve araçlarına ilişkin görüşlerini, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik önerilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarından biri olan görüşme özellikle sosyal bilimler alanında bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına yönelik bilgi edinmede kullanılan oldukça etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 119). Benzer biçimde geçmişte yaşanmış ve tekrar etmeyecek olayları öğrenmek için de görüşmeye başvurulmaktadır. Görüşme formları yapılandırılışlarına göre tam yapılandırılmış (standartlaştırılmış), yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış (informel) olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Görüşmede hangisinin kullanılacağını görüşmenin doğası belirlemektedir (Merriam, 2009/2015). Bu araştırmada, araştırmanın alt probleminin de gereği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşme sırasında görüşme yapılan kişilere de esneklik sağlamakta böylece katılımcının deneyimlerinden, görüşlerinden yola çıkarak konu hakkında yeni fikirlerin ortaya çıkması hedeflenmektedir (Ekiz, 2009; Merriam, 2009/2015). Bu araştırmada kullanılan görüşme formu Yıldırım ve Şimşek (2011) belirttiği ilkeler de esas alınarak aşağıdaki aşamalar doğrultusunda hazırlanmıştır.

- Görüşme soruları hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılarak akademisyenlere yönlendirilecek, ihtiyaç analizinin genel çerçevesini oluşturan, alt problemle ilişkili başlangıçta yedi soru hazırlanmıştır.
- Soruların kolay anlaşılabilen, yönlendirici olmayan, açık uçlu sorular olmasına ve aşamalılık içermesine dikkat edilmiştir.
- Sorular hazırlanırken görüşme yapılan akademisyenlerin (öğretim elemanı) bu alanda eğitim veren, çalışma yapan kişiler olması sağlanmış bu doğrultuda soruların odağı ihtiyaç analizine veri sağlamak olmuştur.
- Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından kapsam geçerliliğinin sağlanması için iki program geliştirme uzmanı, iki ölçme ve değerlendirme uzmanından

uzman görüş formu ile görüş alınmış, formda yer alan sorular gelen düzeltme ve öneriler değerlendirilerek soru ifadelerinde düzeltmeler yapılmış ve soru sayısı sekiz olarak belirlenmiştir.

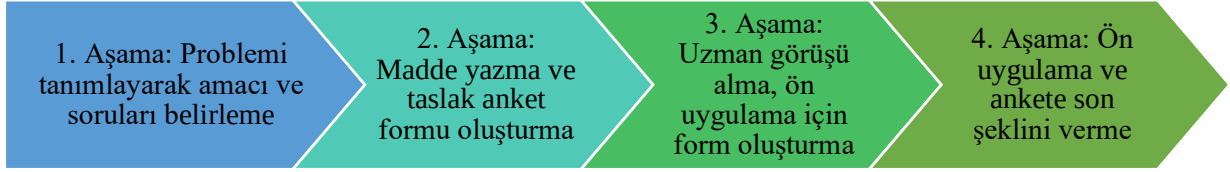
- Formlar hazırlandıktan sonra bir akademisyen (öğretim elemanı) ile yapılan pilot uygulama sonucunda soruların doğru anlaşılmasını sağlamak amacıyla soru ifadelerinde yeniden düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.
- Görüşmeler Covid-19 pandemisinin yarattığı olumsuz koşullar nedeniyle çevrim içi ortamda ya da telefon aracılığıyla 2019-2020 eğitim-öğretim yılı mart-temmuz ayları arasında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşme yapmak için alanyazın taramaları sırasında karşılaşılan, alanda önemli kaynaklar üreten, bu alanda doktora çalışması yapmış, alanda yapılan çalışmaları takip eden akademisyenlerle e-posta aracılığıyla iletişime geçilerek randevu alınmıştır. Görüşmeler akademisyen ve araştırmacının uygun olduğu zaman planlanarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeleri kayıt altına alınmasını izin veren akademisyenlerin çevrim içi ya da telefon ortamında görüşmeleri kaydedilmiş, kayıt alınmasını istemeyen akademisyenler için görüşme sırasında ayrıntılı notlar tutulmaya çalışılmıştır. “Akademisyen Görüşme Formu” EK 1’de verilmiştir.

Öğretmen Adayı İhtiyaç Analizi Anket Formu ve Uzman Görüş Formu.

Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı geliştirme çalışması ihtiyaç analizi anketi, öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşlerini, böyle bir derse ihtiyaç duyulup duyulmayacağını, nedenini, bu dersin kapsamını, becerilerini, kullanılacak öğretim yöntem-tekniklerini, ölçme değerlendirme yaklaşımlarını, geleneksel ve yeni medyayı kullanım durumlarını, medyaya bakış açılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Anket bireylerin neler bilip yaptığını, neye inanıp ne gibi kişisel özelliklere sahip olduğunu belirlemede kullanılmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri, ele alınan duruma ilişkin tutumları, performansları, görüşleri anket yoluyla belirlenebilir. Böyle durumlarda farklı soru grupları kullanılabilir (Büyüköztürk, 2005). Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerini daha açık ve ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerini sağlamak için açık uçlu sorularla birlikte demografik özelliklerini, geleneksel ve yeni

medyayı kullanım durumlarını belirlemek amacıyla birden çok yanıtlı sorulara da yer verilmiştir. Anketi geliştirilirken şekil 14’te yer alan Büyüköztürk’ün (2005) anket geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır.



Şekil 14. Anket Geliştirme Aşamaları

Kaynak Büyüköztürk, 2005, s.3

Şekil 14’te yer aşamalar dikkate alınarak anket formu aşağıda belirtildiği gibi hazırlanmıştır.

- Birinci aşamada araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan alanyazın taraması ve alt problemde beklenen yanıtlar değerlendirilerek ankette yer alması öngörülen 66 soru hazırlanmıştır.
- İkinci aşamada 66 sorunun değerlendirildiği uzman görüş formu geliştirilmiştir.
- Üçüncü aşamada görüş formu ile anketin kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda iki ölçme ve değerlendirme, iki program geliştirme uzmanından ve bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünde görev yapan akademisyenden (profesör) görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşleri sonucunda birbirini kapsayan, anlaşılmayan, yanıtı araştırma sürecine katkı getirmeyen sorular çıkarılmış, katılımcının ayrıntılı görüşlerine ihtiyaç duyulan yeni sorular eklenmiştir. Ayrıca öğretmen adayının çalışmaya kendi rızası ile katıldığına ilişkin onam bölümü de anketin girişine eklenmiştir. Uzman görüşü sonrasında 66 sorudan oluşan ön anket formu 43 ana 10 alt madde olacak şekilde düzenlenmiştir.
- Dördüncü aşamada anket formu Google formlar aracılığıyla eğitim fakültesinde 2019-2020 eğitim yılında öğrenim gören 29 öğretmen adayına uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler dikkate alınarak form yeniden düzenlenmiş ve asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Anket, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının nisan-mayıs aylarında eğitim fakültelerinde öğrenim gören 192 öğretmen adayına Google formlar aracılığıyla

ulaştırılarak doldurmaları sağlanmıştır. “Öğretmen Adayı İhtiyaç Analizi Formu” EK 2’de verilmiştir.

Araştırmada görüşme formu ve anket için görüş alınan uzmanlara ilişkin bilgiler tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

<i>Görüşme ve Anket Formlarına Yönelik Görüş Alınan Uzmanlara İlişkin Bilgiler</i>				
Akademisyen/ Uzman	Fakülte/ Okul	Bölüm	Cinsiyet	Akademik Unvan
*U1	Eğitim Fakültesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Kadın	Profesör
U2		Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	Öğretim Görevlisi
U3		Program Geliştirme	Kadın	Program Geliştirme Uzmanı
U4	Özel Okul	Program Geliştirme	Kadın	Program Geliştirme Uzmanı
U5		Ölçme Değerlendirme	Erkek	Ölçme Değerlendirme Uzmanı

*U1 Yalnızca anket formuna yönelik görüş bildirmiştir.

Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ikinci problemi ve alt problemlerine yönelik olarak "Program Taslağı Değerlendirme Uzman Görüş Formu", “Ders Planı Değerlendirme Formu”, “Çalışma Yapağı ve Çalışma Yapağı Değerlendirme Formu” ve “Doküman Analizi İçin Veri Seti” olmak üzere dört veri toplama aracı hazırlanmıştır.

Program Taslağı Değerlendirme Uzman Görüş Formu. Araştırmanın ikinci problemi “Öğretmen eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı nasıl tasarlanmalıdır?” doğrultusunda alt problemlerde “Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programının kazanımları neler olmalıdır? Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının içeriğinde hangi konulara yer verilmelidir? Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programında yer alan öğretim yöntem ve teknikleri neler olmalıdır?

Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı nasıl olmalıdır?” soruları için ihtiyaç analiz verilerinden ve doküman analizi verilerinden yararlanarak araştırmacı tarafından 14 haftalık sürede ele alınacak kazanımlar, konular ve kapsam belirlenmiş, öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılacak programa ve içeriğe özgü genel ve özel öğretim yöntemleri, ölçme değerlendirme sürecinde kullanılacak araçlar belirlenmiş ve program taslağı oluşturulmuştur. Programın en önemli basamağı olan kazanımların yazılması aşamasında aşağıda yer alan Russel ve Airasian’ın (2008) basamakları esas alınmıştır.

- Hedefin amacı, öğretimin amacını başkalarına iletmek, öğretmenlerin uygun öğretim yöntemlerini ve materyallerini seçmesine, değerlendirmeleri planlamasına yardım etmek ve böylece öğrencilerin ne öğrenmeleri gerektiğini açıkça belirlemektir. Araştırmada kazanım ifadeleri yazılırken öğretim programını araştırmacı dışında sonraki öğretim yıllarında kullanacak eğitimciler dikkate alınmış, yukarıda bahsedilen öğrenme-öğretmenin tüm süreçlerinde onlara rehberlik etmesi amaçlanarak yazılmıştır.
- Hedefler genel olabildiği gibi özel de olabilmektedir. Hedef yazarken amaç türü veya özelliği ne olursa olsun, bir hedefin öğretmen eylemleri veya sınıf etkinliklerinden ziyade her zaman öğrencinin öğrenmesine ve performansına odaklanması gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında kazanımlar katılımcıların öğrenmelerinden ve performanslarından beklenenler belirlenerek yazılmıştır.
- Öğretim hedefleri, bir içerik alanındaki daha dar öğrenme konularını öğretmeye odaklanır ve yazılan bu somut hedefler günlük derslerin planlanmasında kullanılmaktadır. Öğretim hedefleri açık ve net biçimde ifade edilmelidir çünkü hedefler mantıksal olarak öğretim ve değerlendirmeye sıkı sıkıya bağlıdır, öğretmene rehberlik etmektedir. Bu doğrultuda kazanımların açık ve net biçimde ifade edilmesi, birden fazla anlam içermemesine, tek davranışı ele almasına, anlam karmaşası yaratmayacak biçimde sade ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.
- Öğretim hedefleri beklenen davranış türü (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan) ne ise bu doğrultuda yazılmalıdır. En yaygın olarak öğretilen ve değerlendirilen eğitim hedefleri bilişsel alandaki hedeflerdir. Bilişsel alan, ezberleme, yorumlama, uygulama, problem çözme, akıl yürütme, analiz etme ve eleştirel

düşünme gibi entelektüel etkinlikleri içermektedir. Araştırmanın kapsamı ve içeriği, alan uzmanlarından gelen görüşler doğrultusunda 11 kazanım bilişsel alana uygun olarak ve bilişsel alanda beklenen beceriler dikkate alınarak yazılmıştır.

- Öğrenme hedefleri yazılırken toplum beklentileri, eğitim politikaları ve öğrenci ihtiyaç ve yaşantıları esas alınmalıdır. Kazanımlar yazılırken eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı kapsamında geniş bir alanyazın taraması, doküman analizinden ve ihtiyaç analizi verilerinden yararlanılmış böylece beklentiler karşılanmaya çalışılmıştır.
- Hedefler makul bir sürede gerçekleştirilebilir olmalıdır. Pandemi koşulları da dikkate alınarak her kazanımı gerçekleştirmek için en uygun genel ve özel öğretim yöntemleri ve eğitim teknolojilerinden yararlanılmaya çalışılmıştır.

Bu aşamalar temel alınarak oluşturulan kazanımlar ve hazırlanan 14 haftalık öğretim programı taslağı programın uygunluğunu belirlemek için araştırmacı tarafından uzman görüş formu geliştirilerek alandaki uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüş formunda uzmanların taslakta yer alan konu, kavram, beceri, öğretim yöntem-teknikleri ile ölçme değerlendirme araçlarının uygunluğuna karar vererek varsa ek görüşlerini bildirmişlerdir. Uzman görüş formundan elde edilen veriler doğrultusunda kazanım ifadelerinde, öğretim süreçlerinde kullanılacak yöntem ve tekniklerde, ölçme araçlarında ve değerlendirmede, becerilerde gerekli görülen düzeltmeler program taslağına yansıtılmıştır. “Program Taslağı Uzman Görüş Formu” EK 3’te verilmiştir.

Ders Planı Değerlendirme Uzman Görüş Formu. Uzman görüşleriyle son haline getirilen öğretim programı doğrultusunda ders planları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ders planları hazırlanırken yine araştırmacı tarafından geliştirilen ders planı tasarımı kullanılarak hazırlanmıştır. Eleştirel bakış farklı karakterdeki öğretmen ve öğrencilerin, farklı konu türlerinin olmasını ve farklı ders planlarını gerektirmektedir (Holt ve Fat, 2003). Ders planı tasarımı oluştururken Oliva ve Gordon’ın (2012/2018) altı aşamadan oluşan ders planı ve “Öğretmenler İçin Felsefe” yaklaşımının özellikleri dikkate alınarak ders planı tasarımı oluşturulmuştur.

Hedefler bölümü ders planında yer alması gereken kazanımlara, etkinlikler bölümünde ders işlenişine, değerlendirme tekniklerinde çalışma yapraklarına, kaynakça bölümünde planın sonunda yararlanılan kaynaklara, öğretim araç-gereçleri ve kaynaklar

bölümünde dersin uygulanması sırasında yararlanılacak eğitim teknolojileri ve araç gereçlerine yer verilmiştir. Ders planı tasarımının birinci bölümü, planı uygulayacak eğitime planlamayla ilgili genel bilgilendirmenin yapıldığı künye kısmıdır. Bu bölüm ile eğitimin öğrenme-öğretme süreci başlamadan süreç hakkında bilgi edinmesi ve gerekli hazırlıkları yapması amaçlanmaktadır. Künyede dersin adı, teması, konusu, kavramlar, kazanım, planlanan süre, öğretim sürecinde kullanılan yöntem teknikler, ölçme değerlendirilmede kullanılan yöntem ve araçlar, o ders süreci ile geliştirilmesi beklenen beceriler, ders sürecinde gerekli olabilecek eğitim teknolojileri, araç ve gereçler, katılımcı grubunun özellikleri, ders öncesi hazırlık başlıkları yer almaktadır.

İkinci bölümde dersi uygulayacak eğitime işlenişle ilgili bilgi vermekte, öğrenme-öğretme sürecinde ele alınan, içeriğin sunulduğu yöntemler, yöntemlere ayrılan süre, işlenişle ilgili notlar ve akış yönergesi bulunmaktadır. Her dersin içerisinde “Öğretmenler İçin Felsefe” yaklaşımını uygulanacak biçimde planlama yapılmıştır. Bu yaklaşımın uygulanması sırasında eğitime rehberlik eden yönergelerle birlikte bu ders kapsamında ele alınan kavramlara, yeni uygulama yapacak eğitimcilere yol göstererek süreci kolaylaştıracak, sorgulamaların başlatıldığı uyarılara, alternatif sorulara, katılımcıdan ve eğitime (kolaylaştırıcı) beklentilere ilişkin bilgilendirmelere yer verilmiştir. Ders planları hazırlanırken “Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF/P4C)” ve çok sınırlı uygulamaları bulunsa da “Öğretmenler İçin Felsefe”nin (ÖİF/P4T) uygulama süreçlerinden yararlanılmıştır.

Orchard, Heilbronn ve Winstanley (2016) tarafından “Öğretmenler İçin Felsefe” yaklaşımı doğrultusunda yaptıkları uygulama sonuçlarından ve sürece ilişkin deneyimlerden ders planları oluştururken yararlanılmıştır. Bu noktada katılımcılarla güven ortamının yaratılmasına, uygun ortamın (pandemi koşulları dikkate alınarak) seçilmesine, soruşturma topluluğunun oluşturulmasına dikkat edilerek bu konulara ilişkin kısa bilgilere ders planlarının ilgili bölümlerinde yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde dersin kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yönelik ölçme araçlarına yer verilmiştir. Bu bölümde ders sürecinin değerlendirildiği çalışma yaprağı ve çalışma yaprağı değerlendirme formları yer almaktadır. Ders planları hazırlanırken anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla yönerge ifadeleri ayrıntılı biçimde yazılmıştır. Her ders iki ders saatlik (90 dakikalık) süreçlerden oluşmaktadır. Pandemi nedeniyle üniversite tarafından alınan karar doğrultusunda iki hafta yüz yüze bir hafta uzaktan eğitim olacak 14 haftalık planlama yapılmış ve ders süreçleri yürütülmüştür.

Ders planı tasarımı ve bu tasarım dikkate alınarak hazırlanan ders planları “Ders Planı Değerlendirme Formu” ile uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Ders planı değerlendirme formu iki bölüm şeklinde hazırlanmıştır. Birinci bölüm, uzmanların hazırlanan ders planlarını yöntem-teknik, eğitim teknolojileri ve araç-gereç, öğrenci düzeyi, ölçme ve değerlendirme boyutlarıyla değerlendirmesi amacıyla 4 ölçütten oluşan kontrol listesi şeklinde hazırlanmıştır. Birinci bölümde kontrol listesi "Evet" ve "Hayır" (Yanıt hayır ise nedeninin belirtilmesinin istendiği açık uçlu bölüm bulunmaktadır) olarak iki dereceli olarak hazırlanmıştır. İkinci bölüm ise uzmanların hazırlanan ders planlarına eklenmesi, çıkarılması uygun görülen bölümlere ilişkin ya da plana ilişkin farklı bir görüş belirtmeleri için açık uçlu biçimde hazırlanmıştır. “Ders Planı Değerlendirme Uzman Görüş Formu” EK 4’te verilmiştir.

Çalışma Yaprakları ve Çalışma Yapağı Değerlendirme Formları. Her ders sonunda dersin kazanımlarının katılımcılar tarafından gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla kullanılan 11 tane çalışma yapağı ve çalışma yapraklarının değerlendirildiği 11 tane değerlendirme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Elde edilen veriler ders süreçlerinin değerlendirilmesinde ve ders planlarının geriye ve ileriye dönük olarak güncellenmesinde kullanılmıştır. Çalışma yaprakları, ders planlarında öğrenilen konu, kavram ve edinilen beceriler esas alınarak açık uçlu sorular şeklinde oluşturulmuştur. Çalışma yapraklarını değerlendirmek amacıyla soruların özelliği, katılımcılardan beklenen yanıtlar belirlenerek kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarları hazırlanmıştır. Kontrol listesi, performans kriterlerinin yazılı olduğu bir liste biçimindedir ve bir öğrencinin performansı gözlemlenirken veya bir ürün değerlendirilirken puanlayıcı, performansı veya ürünün kontrol listesinde yer alan her bir performans ölçütünü karşılayıp karşılamadığını belirlemektedir. Eğer ölçütte ifade edilen performans varsa, o ölçütün yanına gözlemlendiğini belirten bir onay işareti konulmakta değilse, onay işareti atlanmaktadır (Russell ve Airasian, 2008). Form hazırlandıktan sonra kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşü alınmıştır. Program geliştirme uzmanları ders planının ölçme değerlendirme bölümünde yer alan çalışma yapağı ve değerlendirme formları ile ilgili de görüş bildirmişler ve gelen görüşlerden yararlanılarak açık uçlu soru ifadelerinde, ölçütlerde ve örnek yanıtlarda düzeltmeler yapılmıştır.

Çalışma yaprakları doldurulmadan önce katılımcılardan beklenenlere ilişkin bilgi verilmiş ve her ders sonunda katılımcılar tarafından doldurulan formlar araştırmacı ile paylaşılmıştır. Öğretim programının uygulaması araştırmacı tarafından yapıldığı için çalışma yaprakları da araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir ve katılımcılarla paylaşılmıştır. “Çalışma Yapağı ve Değerlendirme Formu” EK 5’te verilmiştir.

Doküman Analizi İçin Veri Seti. Öğretim programın kapsamı ve içeriğini belirlemek amacıyla seçilen yıl aralıklarında, belirlenen anahtar kavramlar doğrultusunda eğitim, psikoloji, sosyoloji, felsefe, iletişim alanlarında yapılan çalışmalar, araştırmalar, yayınlar incelenerek analiz edilmiş ve içerikte olması gereken konu başlıkları belirlenmiştir. Doküman analizinde Forster’ın (1995) beş aşaması kullanılmıştır. Dokümanlara ulaşılmış, alanda çalışan kişiler ve kaynakları taranarak dokümanların orijinallikleri kontrol edilmiş, dokümanlar taranarak birbirleri ile ilişkileri kurulmuş, toplanan veriler analiz edilmiş ve görsel hale getirilerek raporlaştırılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmanın üçüncü problemi ve alt problemlerine yönelik "Başarı Testi ve Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA) ve Uzman Görüş Formu", ikinci alt problemi için “Odak Grup Görüşme Formu” olmak üzere dört adet veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Başarı Testi (Ön ve Son Test), Dereceli Puanlama Anahtarı ve Uzman Görüş Formu. Başarı testi, öğretmen adaylarına uygulanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu doğrultuda öğretim programında yer alan kazanımlar yazılırken aynı zamanda taksonomik düzeyi de belirlenmiştir. Taksonomi özel bir sınıflamadır yani hedefler sınıflanmaktadır böylece hedeflerin eğitimciler tarafından açık ve net biçimde anlaşılmasını sağlamaktadır (Airasian, Anderson, Cruikshank ve Raths, 2001/2010). Farklı alanlarda kullanılmak üzere birçok taksonomi geliştirilmiştir ancak sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında en yaygın kullanılan taksonomi “Bloom Taksonomisi”dir. Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında hazırlanan

“Bilişsel Alan Taksonomisi” pek çok dile çevrilerek bilimsel yayınlarda geniş ölçüde yer almıştır (Bümen, 2006, s.3). Taksonominin güncelleme ihtiyacı iki sebebe dayandırılmaktadır. Birincisi bu taksonominin tarihi bir belge olmaktan çıkarak günümüzde eğitimin tüm süreçlerine yönelik fikir vermesi, ikincisi ise sahip olunan yeni bilgi, düşünce ve birikimlerin taksonomide yer almasının gerekliliğidir (Anderson ve Krathwohl, 2001/2010). Bu noktadan hareketle birçok bilim alanında kullanılan Bloom taksonomisi 2001 yılında güncellenmiştir. Yenilenen taksonomiye bilgi ve bilişsel süreç boyutları eklenmiş, beceriler güncellenmiştir. Yenilenen Bloom Taksonomisi bir önceki taksonomiden iki önemli şekilde farklılık göstermektedir. İlk olarak becerilerden ziyade eylemlere odaklanmaktadır. Yenilenen taksonomide yer alan altı beceri hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratmadır. İkincisi, sınıflandırma bir boyuttan iki boyuta doğru genişletilmiş böylece eğitimcilerin hem bilişsel eylemlere hem de bilgi derinliğine odaklanmasına olanak sağlanmıştır. Taksonomide bilgi seviyeleri; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst-bilişsel bilgiyi içermektedir (Russell ve Airasian, 2008) Araştırmada kazanımların yer aldığı taksonomik düzeyin uygunluğunu belirlemek için iki ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmış ve öneriler doğrultusunda kazanım ifadelerinde, kazanımların taksonomik düzeyinde (bilgi ve bilişsel süreç boyutu) güncellemeler yapılmıştır.

Kazanımların taksonomik düzeyi ve kazanımlarda beklenen bilgi ve beceriler dikkate alınarak araştırmacı tarafından deney grubunda kullanılmak üzere başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi Baykul’un (2010) test geliştirmedeki sekiz adımı rehberliğinde hazırlanmıştır. Buna göre;

- Birinci aşama testinin hangi amaçla kullanılacağını belirlenmesidir. Bu doğrultuda testin deney grubuna ön ve son test olarak grupların hem kendi içinde karşılaştırmalar yapmak, katılımcıların başarılarının saptamak için kullanılacağına karar verilmiştir. Başarı testinden elde edilen verilerden yararlanarak programın etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır.
- İkinci aşama testle ölçülecek özelliklerin belirlenmesidir. Ölçülecek beceri ve davranışların sınıflandırılması yapılmış yani taksonomik düzeyine (bilgi ve bilişsel süreç boyutu) karar verilmiştir.
- Üçüncü aşama maddelerin yazılmasıdır. Soruların yazılmasında kullanılacak soru türünün açık uçlu olmasına karar verilmiştir. Üç soru tipinden bir olan açık uçlu sorular katılımcıların ilgili çalışma alanında duygu, inanç, düşünce, eğitim

vb. durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Ekiz, 2009). Araştırmada amaç katılımcıların konuya ilişkin bilgi ve düşüncelerini ayrıntılı biçimde görebilmektedir. Açık uçlu sorular Thorndike'in (2013) belirlediği aşağıdaki ilkeler gözetilerek hazırlanmıştır.

- Soruları yazılmaya başlamadan önce hangi zihinsel süreçleri değerlendirmek istendiği ve ne tür yanıtlar beklendiği, hangi uyarıcı materyallere ihtiyaç duyulduğu belirlenmelidir. Araştırma kapsamında hazırlanan açık uçlu sorular katılımcıların eleştirel medya okuryazarlığına ilişkin bilgi ve becerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sorular hazırlanırken eş zamanlı olarak dereceli puanlama anahtarı da oluşturulmuş ve katılımcılardan beklenen yanıtlara ilişkin ölçütler yazılmıştır.
- Sorular, açık uçlu soruya uygun biçimde organize edilmelidir. Araştırmada yer alan açık uçlu sorularda katılımcının eleştirel bakış açısını ortaya koyması ve bunu yaparken düşüncelerini kanıtla desteklenmesi ya da ilişkilendirmeler yapması istenmektedir.
- Sorular gerçeklerin yeniden üretilmesini değil yeni materyallerle birleştirildiğinde, sınava girenlere bilgileri seçmelerini, organize etmelerini ve uygulamalarını gerektiren görevler sunmaya yardımcı olmalıdır. Bu doğrultuda yanıtların örneklerle desteklendiği, sorgulamanın amaçlandığı sorular hazırlanırken "Ne", "Ne zaman", "Kim" gibi soru türlerinden uzak durulmuştur.
- Sınava girenler için görev açık ve net olarak tanımlanacak şekilde yazılmalıdır. Bu amaçla başarı testinde katılımcılardan beklenenlerin, araştırmanın amacının, sorulara ilişkin özel durum bilgilendirmelerinin yer aldığı ayrıntılı yönerge bölümü oluşturulmuştur. Soru köklerinin açık ve seçik biçimde ifade edilmesine, gereksiz açıklamalardan, soru kökünde ipucu veren ifadelerden kaçınmaya, yönlendirici olmayan soruların kullanılmasına, testte yer alan soruların öğrenci düzeyine uygun olmasına (eğitim fakültesi, öğretmen adayı) dikkat edilmiştir. Her sorunun tam, kısmi, yanlış/boş olarak puanlandığı dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Ayrıca başarı testinde şans başarısının önüne geçebilmek için her kazanımı değerlendirecek iki açık uçlu soru hazırlanmıştır.
- Dördüncü aşama maddelerin redaksiyonun yapılmasıdır. Bu aşama soruların ölçmek istenen davranışı ölçüp ölçmediği, dil bilgisi yönünden uygun olup olmadığını, bilimsel yönden ve teknik özellikler bakımından bir hatasının

bulunup bulunmadığının kontrol edilmesidir. Bu amaçla eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının başarı testindeki soruları değerlendirmek ve madde redaksiyonunu yapmak üzere hem alanyazın taraması yapılmış hem de 11 lan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlar eğitim felsefi, sosyal, tarihi temelleri, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği, eğitim programları ve öğretim, siyasal iletişim, ölçme ve değerlendirme, temel sanat eğitimi alanlarından seçilmiştir. Uzmanlardan gelen başarı testi, taksonomik düzey ve dereceli puanlama anahtarına ilişkin görüşlerle başarı testi (ön ve son test) deneme uygulaması için son haline getirilmiştir.

- Beşinci aşama deneme formu oluşturulmasıdır. Bu amaçla Google formlardan yararlanarak (öğretmen adaylarına Covid-19 pandemisi nedeniyle ulaşılamaması) deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunun başına araştırmanın amacı ve katılımcılardan beklenenler açıklayıcı bir yönerge ile katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak dâhil olduklarını ve verilerinin yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağını bildiren onamlarının alındığı bir bölüm hazırlanmıştır.
- Altıncı aşama deneme uygulamasının yapılmasıdır. Bu amaçla araştırmanın amacına uygun olarak eğitim fakültelerinin çeşitli bölüm ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören 162 öğretmen adayına ulaşılmıştır ancak 2 formda onam bölümünde onay işareti bulunmadığı için araştırma dışarıda tutulmuştur.
- Yedinci aşama deneme uygulaması sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve maddelerin seçimidir. Deneme uygulama sonrasında iki program geliştirme uzmanı tarafından dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanma yapılmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorularda ve dereceli puanlama anahtarında anlaşılmayan ifadeler düzenlenmiş, dereceli puanlama anahtarına örnek yanıtlar eklenmiştir.
- Sekizinci ve son aşama nihai testin oluşturulmasıdır. Pilot uygulama sonrasında puanlama yapan uzmanlardan gelen görüş ve öneriler, araştırmacı tarafından incelenen yanıtlar sonrasında tekrar güncellenen başarı testi ve dereceli puanlama anahtarı asıl uygulama yapmak için hazır hale getirilmiştir.

Russell ve Airasian’a göre (2008) dereceli puanlama anahtarı öğretmenlerin ve öğrencilerin hedeflenen konu ya da etkinlik sürecinde neyin önemli olduğuna odaklanmalarını sağlayan bir dizi açık beklenti veya ölçüttür. Dereceli puanlama

anahtarlarında genellikle sayısal olmaktan çok tanımlayıcıdır ve farklı performans seviyeleri için ölçütler ortaya konularak puanlayıcılar arasında sağlanan ortak anlayış, birden fazla puanlayıcı tarafından verilen puanların güvenilirliğini artırmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarlarında katılımcıların kabul edilebilir, kısmi olarak kabul edilebilir ya da kabul edilemez yanıtları ayırt etmek için değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır. Bu ölçütler ilgili beceriye bağlı olarak dereceli değişiklik göstermektedir. Puanlamada bütüncül veya analitik stratejiler kullanılabilir. Analitik strateji, puanlayıcının, sonuçta genel bir puanda toplanacak ya da toplanmayacak her ölçütü dikkate alarak puan oluşturmalarını gerektirir (Popham, 1997). Analitik puanlama anahtarı katılımcının güçlü ve zayıf yönleri hakkında detaylı geri bildirim sağlamaktadır (Gültekin, 2012). Bu nedenle programa ilişkin ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Dereceli puanlama anahtarı Popham'ın (1997) puanlama anahtarına ilişkin fikirleri esas alınarak aşağıdaki aşamalar doğrultusunda geliştirilmiştir.

- İlk olarak öğrencilerin yanıtlarını değerlendirmede kullanılabilecek tüm olası ölçütleri ortaya koymaktan ziyade değerlendiriciye rehberlik eden ölçütler olmalıdır. Ölçülen becerinin temel bileşenlerini yakalayan değerlendirme ölçütlerine ihtiyaç vardır. Dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken katılımcılardan beklenen yanıtlara ilişkin ölçütlerin ne olduğuna karar verilmiş ve bu ölçütlere rehberlik edecek örnek yanıtlar yazılmıştır. Yanıtta neye odaklanılması gerektiği, neyin önemli olduğu konusunda eğitimcilere yol gösterici olması amaçlanmıştır.
- İkinci olarak her değerlendirme ölçütü, değerlendirilmekte olan becerinin temel bir niteliğini temsil etmeli ve her ölçüt öğretilebilir olmalıdır. Bu doğrultuda kazanımlar çerçevesinde beklenen bilgi ve beceriler dikkate alınarak yanıt anahtarı oluşturulmuş ve bu kapsamda ders planlarında yer verilmiştir.
- Dereceli puanlama anahtarları öğretim kalitesine büyük katkı sağlayabilir. Bu amaçla dereceli puanlama anahtarı geliştirildikten sonra kapsam geçerliliği için alan uzmanlarından görüş alınmış ve gelen görüşler doğrultusunda gerekli güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Güncelleme çalışmalarına dereceli puanlama anahtarında puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışması yapılması ve puanlama yapan uzmanların görüşleriyle devam edilmiştir. Deney grubuna başarı testi (ön-son test) ve dereceli puanlama anahtarı uygulanmadan önce son hali verilmiştir.

“Başarı Testi (Ön-Son Test) ve Dereceli Puanlama Anahtarı EK 6-7’de verilmiştir.

İhtiyaç analizi verileri, kazanımların taksonomide yer aldığı bilgi ve bilişsel süreç boyutu, doküman analizi ile ulaşılan içerik ve kapsam bilgisi esas alınarak tamamı açık uçlu sorulardan oluşan başarı testinin (ön ve son test) kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla en az yüksek lisans derecesine sahip, alanda en az 10 yıl deneyimli program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarına, eleştirel medya okuryazarlığının kapsamına yönelik görüş bildirecek akademisyenlere ulaşılmıştır. Başarı testine ilişkin görüş alınan akademisyenlere/uzmanlara ilişkin bilgiler tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Başarı Testi İçin Görüş Alınan Akademisyenlere/Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Akademisyen Uzman	Fakülte/Okul	Bölüm	Cinsiyet	Akademik Unvan
U1	Eğitim	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi/ Eğitim Programları ve Öğretim	Erkek	Doçent
U2		Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Erkek	Araştırma Görevlisi
U3			Kadın	Dr. Öğretim Üyesi
U4			Kadın	Dr. Öğretim Üyesi
U5			Erkek	Profesör
U6		Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri	Erkek	Dr. Öğretim Üyesi
U7	İletişim	Siyasal İletişim	Kadın	Profesör
U8			Kadın	Profesör
U9	Güzel Sanatlar	Temel Sanat Eğitimi	Erkek	Dr. Öğretim Üyesi
U10	Özel Okul	Yüksek Lisanslı ve Alanda 25 Yıl Deneyimli	Kadın	Ölçme Değerlendirme Uzmanı
U11	Devlet Okulu	Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Tez Aşaması	Kadın	Okul Müdürü Program Geliştirme Uzmanı

Odak Grup Görüşme Formu ve Uzman Görüş Formu. Form, öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına, öğretim programının boyutlarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde hazırlanmıştır. Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının değerlendirilme sürecinde deney grubunda yer alan katılımcılarla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri belli bir konu, hizmet ya da programa yönelik düşünce, tutum ya da algılarını belirlemek için seçilen bir grup kişi ve araştırmacıyla serbest tartışma ortamında yapılan nitel bir araştırma türüdür. Odak grup görüşmeleri biçimlendirici, özetleyici değerlendirmede, sosyal program, hizmet geliştirmede ya da özellikle katılımcıların belli bir politika ve eğitim programının uygulanması gibi benzer deneyimlerine çoklu bakış açılarını ifade edebildikleri değerlendirme araştırmalarında tercih edilmektedir (Kumar, 2011/2011; Glesne, 2011/2013). Odak grup görüşmesi süreci Kruger ve Casey'nin (2000) yedi aşaması doğrultusunda aşağıdaki gibi yürütülmüştür.

- Birinci aşamada araştırmanın problem ve alt probleminin (Öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?) odak grup görüşmesi açısından uygunluğu değerlendirilerek görüşme yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.
- İkinci aşamada araştırmacı tarafından araştırmanın alt probleminden yola çıkarak odak grup görüşme soruları programın tüm süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken Kruger ve Casey (2000) soruların hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar esas alınmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların kullandığı, bildiği terimlerle ve kavramlarla sorular hazırlanmış, sorular kısa ve net, açık biçimde ifade edilmiş ve tek hedefe odaklanmasına özen gösterilmiştir.
- Üçüncü aşamada odak grup görüşmesinin pandemi nedeniyle çevrim içi ortamda yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar ve araştırmacı için ortak bir zaman ayarlanarak planlama yapılmıştır.
- Dördüncü aşamada hazırlanan odak grup görüşme formunun kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Odak grup görüşme soruları daha önce program hakkında bilgilendirilen, başarı testi ve dereceli puanlama anahtarının ön uygulaması ve güvenilirlik çalışmasında bulunmuş iki uzman tarafından

yapılması sağlanmıştır. Burada amaç programı tanıyan, ön uygulama hakkında bilgi sahibi uzmanların (alanda en az 10 yıl deneyimli ve en az yüksek lisans derecesine sahip olan) programın değerlendirildiği odak grup görüşme sorularını da incelemesidir. Uzmanlardan gelen görüş doğrultusunda görüşme formunun ilk bölümüne odak grup görüşmesinin amaçları ve odak grup görüşmesi hakkında açıklayıcı bir yönerge bölümü eklenmiştir. Ayrıca binişik, net olmayan, yanıtı ulaşmayı engelleyen sorular üzerinde düzeltme önerileri verilmiş, arka arkaya olan sorular sonda soruları olarak düzenlenmiş, soruların sıralaması yapılmış ve yeni sorular eklenerek form son haline getirilmiştir. Odak grup görüşme formunda 12 asıl soru bulunmaktadır. 12 soru dışında 11 tane sonda sorusu hazırlanmıştır. Sonda sorularında amaç ilgilenilen konu ile ilgili daha fazlasını öğrenmektir (Glesne, 2011/2013).

- Beşinci aşamada katılımcılar belirlenmiştir. Görüşme yapılacak katılımcı sayısını belirlemede alanyazında önerilen katılımcı sayıları dikkate alınmıştır (Gibbs, 1997; Edmunds, 1999).
- Katılımcıların altısı kadın ikisi erkektir. Katılımcıların odak grup görüşmesi için onamı alındıktan sonra çevrim içi ortamda (zoom platformunda) gerçekleştirileceği ifade edilerek odak grup görüşmesinin herkese uygun (final haftası olması, dershaneye giden öğretmen adayları nedeniyle) hafta içi akşam 20.00’da yapılmasına karar verilmiştir.
- Altıncı aşamada görüşme araştırmacı tarafından zoom platformunda çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme bir saat 25 dakika sürmüştür. Katılımcıların onayı ile hem ses hem görüntü kaydı yapılmıştır.
- Yedinci ve son aşamada araştırmacı tarafından veriler birebir yazıya dönüştürülerek düzenlenmiş ve verilerin analizinde nitel araştırma yöntemi olan betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analizin tercih edilme nedeni araştırma sorularında ortaya konan temalara göre bir analiz yapılması, program hakkında katılımcı görüşlerinin olduğu gibi sunulmak istenmesi ve elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanarak sunulmasıdır. “Odak Grup Görüşme Formu” EK 8’de verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın üçüncü probleminin alt problemi “Deney grubunun eleştirel medya okuryazarlığı ön ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusu kapsamında deney grubuna öğretim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra “Başarı Testi (Ön-Son test)” uygulanmış testten aldıkları puanları değerlendirmek amacıyla “Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Puanlama anahtarıyla nicel veriler elde edilmiştir.

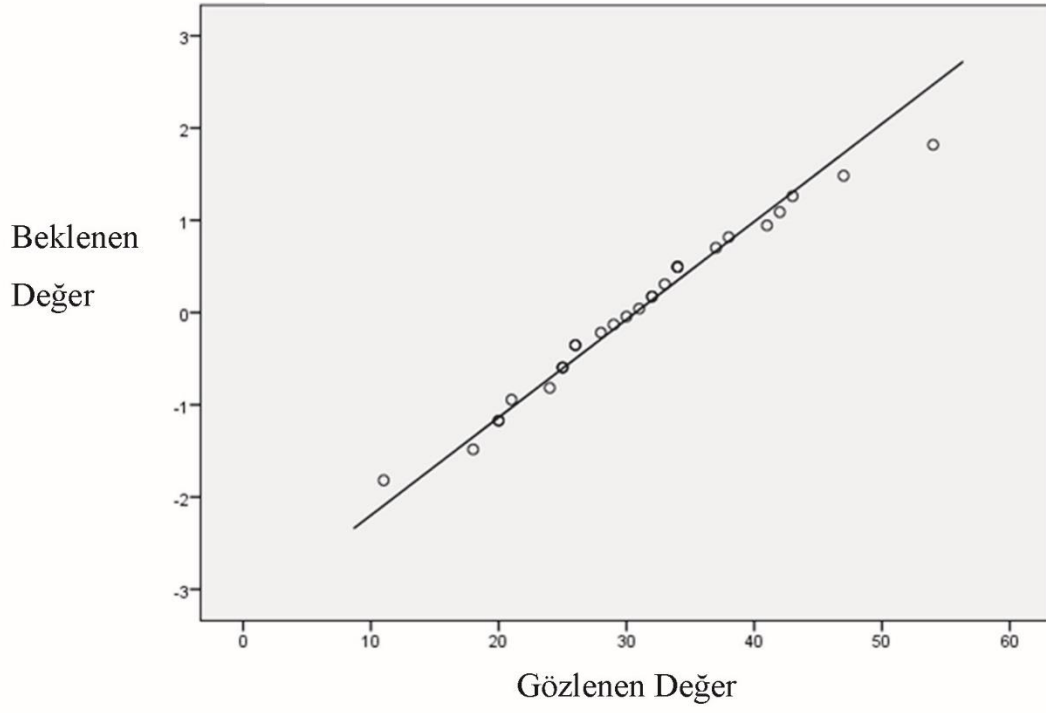
Veri çözümlemesinde kullanılacak yönteme karar verirken öncelikle çalışma gruplarındaki katılımcı sayısına bakılmıştır. Çalışma grubu 28 öğretmen adayından oluşmaktadır (Tablo 16). İkinci aşama olarak dereceli puanlama anahtarlarından katılımcılar aldığı puanların normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde ortalama ve medyan değerlerinin yakın olması (Ortalama: 30,7/Medyan: 30,5), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması (Çarpıklık: 0,376/Basıklık: 0,379) olması gerekmektedir (Kalaycı, 2006). Çalışmadan elde edilen verilerin bu varsayımları karşıladığı görülmüştür. Normalliğin incelenmesinde bir diğer toplama testi ise Shapiro-Wilk testidir. 30'dan az sayıdaki veri setlerinde kullanıma uygundur (Kalaycı, 2006). Tablo 21’de Shapiro-Wilk testi sonucunda verinin normal dağıldığı görülmektedir.

Tablo 21

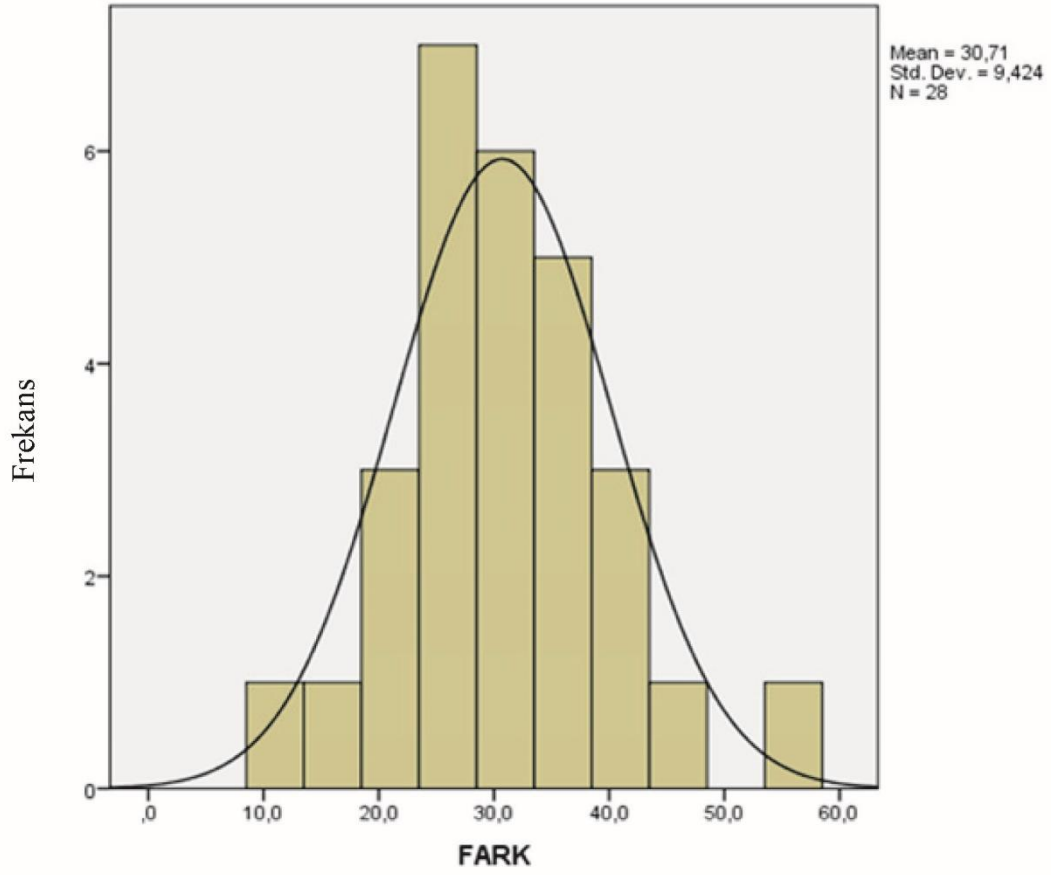
Normallik Testleri

FARK	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
	,114	28	,200	,985	28	,944

Normalliğin grafik olarak incelemesi ise QQ Plot ve histogramlar aracılığıyla yapılabilmektedir. Şekil 15’teki QQ Plot grafiği incelendiğinde gözlemlerin çizilen doğruya yakın şekilde kümelenmiş olması ve şekil 16’daki histogram incelendiğinde sütunlar üzerindeki eğrinin normal dağılıma uygun olması veri setinin normal dağıldığını göstermektedir.



Şekil 15. Normallik Dağılımı Q-Q Plot Fark



Şekil 16. Histogram Normallik Dağılımı

Verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden bağımlı örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Bu analizde farklı zamanda ilişkili örneklemelerden elde edilen iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını test edilmiştir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk Bökeoğlu, 2006). Araştırmada veri çözümlemesinde “.05” anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

Nicel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği. Başarı testinin (ön-son test) ve dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ve test edilmesine yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Geçerlik, ölçülmek istenen özelliğin ölçülebilmeye olma derecesi ve diğer özelliklerle karıştırılmadan doğru ölçülmesidir (Karasar, 2011; Baykul, 2010; Turgut, 1995). Geçerlik sadece belli bir araca özgüdür ve araştırmacının ulaşmayı hedeflediği ideal bir durumdur. Ölçme aracındaki her bir sorunun amaçla mantıksal bağlantısının olması görünüş, sorunun ölçülen konu ya da tutumu tam olarak kapsamaması, kapsam geçerliliğidir (Kumar, 2011/2011).

Başarı testinin (ön ve son test) ve dereceli puanlama anahtarının görünüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla geniş bir profilden oluşan 11 alan uzmanından (Eğitim programları ve öğretim, eğitimde ölçme ve değerlendirme, siyasal iletişim, eğitimin felsefi, sosyal ve tarihi temelleri, temel sanat eğitimi, Türkçe ve sosyal bilgiler eğitimi) uzman görüş formu ile görüşleri alınmıştır. Uzmanlar başarı testini, dereceli puanlama anahtarının uygunluğunu kazanımların taksonomik düzeylerinin yer aldığı tabloyu esas alarak değerlendirmişlerdir. Uzman görüş formunda başarı testinde yer alan sorular, taksonomik düzey ve dereceli puanlama anahtarındaki ölçütlere uygunluk açısından değerlendirilmiş ve uygun bulunmayan soru, ölçüt vb. için “geliştirilmesi gerek” bölümünü işaretleme yapılarak nasıl iyileştirilebileceği ifade edilmiştir. Kazanım, soru ifadelerinde, beklenen ölçütlerde ve kazanımların taksonomik düzeyinde istenen değişiklikler ve öneriler araştırmacı tarafından değerlendirilerek ortak bir anlayışla başarı testi (ön ve son test) ve dereceli puanlama anahtarına yansıtılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İlk kez yapılan düzeltmelerin ardından başarı testi ve dereceli puanlama anahtarı son şeklini alana ve asıl uygulama gerçekleştirilene kadar iki kez daha ayrı ayrı değerlendirilerek düzenlemiştir. İlk 11 uzman tarafından yapılan incelemeler ve düzeltmelerdir, ikincisi 29 öğretmen adayına pilot uygulama yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından belirlenen (soru ifadelerinde anlaşılmayan, yanlış anlaşılan, beklenen yanıt örnekleri, ölçütlere eklemeler) durumlara ilişkin testte yeniden

düzeltilmeler yapılmıştır. Son olarak dereceli puanlama anahtarının puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak için ulaşılan 160 öğretmen adayının yanıtları iki uzman (program geliştirme) tarafından değerlendirilerek sorular ve dereceli puanlama anahtarında yeniden düzeltilmeler yapılmıştır. Böylece başarı testi, dereceli puanlama anahtarı asıl uygulama için son haline getirilmiştir.

Güvenirlik, ölçme aracının ölçtüğü değişkeni ne derece duyarlılıkla ölçtüğü ve sonuçların tesadüfi hatalardan arınık olması durumudur (Karasar, 2011; Turgut, 1995; Baykul, 2010). Birden daha fazla gözlemcinin birbirinden bağımsız biçimde aynı şeyi ölçmeye çalıştıkları durumlarda bağımsız gözlemciler arası uyuma bakılır. Ölçmenin güvenilirliğini belirlemede en iyi ölçüttür. Ayrı ayrı yapılan ölçümlerin ortalaması alınması ve her durum için tek değer hesaplamasıyla elde edilen bu değerle bağımsız gözlem sonuçları birbirine ne kadar yakın ise güvenilirlik o kadar artarken gözlemci sayısının artması da güvenilirliği etkilemektedir (Karasar, 2011).

Bu araştırmada korelasyon katsayısı hesaplamaları, Krippendorff alfa istatistik tekniği ile puanlayıcılar arası tutarlılıklar incelenmiş ve başarı testinin (ön-son test) güvenilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Krippendorff alfa katsayısı tüm ölçekler için kullanılabilen bir uyum katsayısıdır. Bu katsayının en önemli avantajı tamamlanmamış veri ya da eksik veri bulundurabilir. Krippendorff alfa (α) istatistik tekniği, ilk olarak içerik analizi çalışmalarında kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyini belirlemek üzere kullanılmıştır (Krippendorff, 2011). Krippendorff alfa istatistik tekniğinde gözlenen ve öngörülen uyumsuzluğun belirlenmesine dayalı hesaplamalar yapılmaktadır (Krippendorff, 2004). Krippendorff alfa tekniği her ölçek düzeyine uygulanabilmesi sebebiyle bu çalışmada tercih edilmiştir. Krippendorff alfa tekniği, için SPSS 22.0 programında “SPSS syntax (kalpha.sps)” kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre araştırmada puanlayıcılar arası uyumun 0,82 çıkmıştır (Krippendorff’ın $\alpha = 0,82$). Krippendorff alfa, “0 ile +1” arasında değerler alır. Analizler sonucu alfa değerinin “1” olması değerlendiriciler arasındaki uyumun mükemmelliğini, “0” olması ise uyumsuzluğu ifade etmektedir. Bu durumda şansa bağlı (tesadüfi uyum) olarak gözlemciler uyumlu oldukları zaman $\alpha=0$ olur. Alt birimlerin yorumlanması ise; alfa değerinin 0,67 ve daha az olması zayıf düzeyde uyumu; alfa değerinin 0,67- 0,80 arasında olması, orta düzeyde uyumu ve alfa değerinin 0,80 ve daha yüksek olması da yüksek düzeyde uyumu ifade etmektedir (Krippendorff, 1995). Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmada puanlayıcılar arası güvenilirlik değeri dikkate alınarak puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğu ifade edilebilir.

Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliği için de puanlayıcılar arasındaki uyuma bakılmıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyuma bakabilmek için 160 öğretmen adayına başarı testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar programa ilişkin daha önce uzman görüşü vermiş ve programı tanıyan iki bağımsız uzman tarafından puanlanmıştır. Puanlama yapılmadan önce araştırmacı tarafından puanlamanın nasıl yapılacağına ilişkin bilgilendirme ve örnek uygulama yapılmış, uzmanlar birbirinden bağımsız şekilde puanlama yapmışlardır. Puanlama sonuçlarından elde edilen veriler her soru özelinde değerlendirilerek Krippendorff alfa istatistik tekniği uygulanmıştır. Bir soru hariç diğer tüm sorular yüksek ve orta değerde bulunmaktadır. Her soru için hesaplanan değerler tablo 22’de verilmiştir. Uyumu düşük çıkan soru (Tablo 22, 5.1 numaralı soru) ve dereceli puanlama anahtarındaki ölçüt incelenerek bu sorunu gidermek için örnek yanıtlar eklenmiştir. Araştırmada puanlayıcılar arası güvenilirlik değeri dikkate alınarak puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlara göre, başarı testinin ve dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğu belirlenerek araştırmada kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir.

Tablo 22

Dereceli Puanlama Anahtarı Uzmanlar Arası Uyum Katsayıları

Soru Numarası	Uzmanlar Arası Uyum Puanı	Katsayı Yorumu
1.1.	0,813	Yüksek
2.1.	0,872	Yüksek
3.1.	0,967	Yüksek
3.2.	0,808	Yüksek
3.3.	0,933	Yüksek
3.4.	0,718	Orta
3.5.	0,814	Yüksek
4.1.	0,733	Orta
4.2.	0,725	Orta
4.3.	0,758	Orta
4.4.	0,815	Yüksek
4.5.	0,866	Yüksek
5.1.	0,428	Zayıf
6.1.	0,849	Yüksek
7.1.	0,769	Orta
7.2.	0,918	Yüksek
8.1.	0,752	Orta
8.2.	0,67	Orta
9.1.	0,808	Yüksek

(Devam ediyor)

Tablo 22 (Devam)

Dereceli Puanlama Anahtarı Uzmanlar Arası Uyum Katsayıları

Soru Numarası	Uzmanlar Arası Uyum Puanı	Katsayı Yorumu
10.1.	0,77	Orta
11.1.	0,856	Yüksek
11.2.	0,984	Yüksek
12.1.	0,888	Yüksek
12.2.	0,837	Yüksek
13.1.	0,792	Orta
13.2.	0,74	Orta
14.1.	0,985	Yüksek
14.2.	0,935	Yüksek
15.1.	0,976	Yüksek
16.1.	0,965	Yüksek
17.1.	0,874	Yüksek
17.2.	0,831	Yüksek
18.1.	0,847	Yüksek
18.2.	0,866	Yüksek
19.1.	0,933	Yüksek
19.2.	0,677	Orta
20.1.	0,675	Orta
20.2.	0,703	Orta
21.1.	0,854	Yüksek
22.1.	0,856	Yüksek

Nitel Verilerin Çözümlemesi

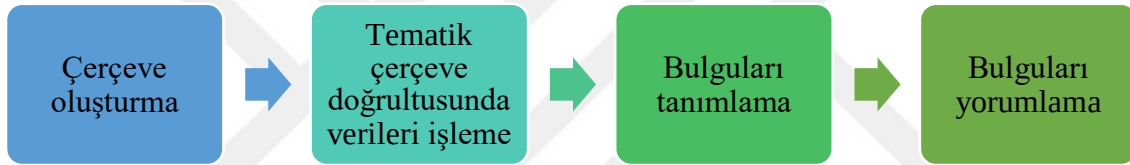
Nitel araştırmalarda verilerin analizi, verilerin düzenlenmesini, ön okuma işleminin yapılması, temaları belirleme ve düzenleme, verileri yorumlama sürecine dayanır (Creswell, 2013/2013). Analizde yaratıcılık, çeşitlilik, esneklik anlamına gelmekte ve her nitel araştırma farklı, yeni yaklaşımı gerektirebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre düzenlenmiş ve yorumlanarak okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır bu nedenle nitel verilerin analizinde betimsel analizi tercih edilmiştir. Betimsel analiz yapılan veri toplama araçları aşağıdaki Tablo 23'te belirtilmiştir.

Tablo 23

Betimsel Analizi Yapılan Veri Toplama Araçları

Aşama	Veri Toplama Aracı
İhtiyaç Analizi	Akademisyen Görüşme Formu
	Öğretmen Adayı Anket Formu
Program Geliştirme	Doküman Analizi Uzman Görüş Formu
Program Değerlendirme	Odak Grup Görüşme Formu

Tablo 23 incelendiğinde dört veri toplama aracı betimsel analiz kullanılarak yorumlamıştır. Belirtilen veri toplama araçları için yapılan betimsel analiz süreci Şekil 17’de yer alan aşamalar izlenerek yapılmıştır.



Şekil 157. Betimsel Analiz Süreci

Kaynak Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224

- Birinci aşamada araştırmanın problemleri ve alt problemleri, veri toplama araçlarının boyutlarından yola çıkarak her veri toplama aracı için genel çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeve doğrultusunda verilerin hangi temalar altında toplanacağına karar verilmiştir. Bu aşama verilerin doğru yorumlanmasında ve araştırmaya ilişkin verilerin doğru sunulmasında oldukça önemli olduğu göz önünde bulundurularak temalar dikkatle belirlenmiştir.
- İkinci aşamada belirlenen temalar doğrultusunda veri toplama araçlarından elde edilen veriler okunmuştur. Bu aşama her veri toplama aracından elde edilen veriler için yapıldığından uzun süreler üzerinde çalışılmış, okumalar sonrasında anlamlı veriler mantıksal bir bütünlük içinde tekrar bir araya getirilmek üzere seçilmiştir.

- Üçüncü aşamada seçilen ve işlenen veriler tanımlanmış ve bulgular oluşturulmuştur. Bulgular oluşturulurken veri seçimi sırasında doğrudan alıntı yapılacak bölümler belirlenmiş ve bu alıntılara sıklıkla yer verilmiştir.
- Dördüncü aşamada tanımlanan bulgular incelenerek birbirleri arasındaki neden-sonuç ilişkileri, kavramlar arasında ilişki kurmaya ve bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Doküman analizi, araştırmada hedeflenen olguları kapsayan yazılı materyallerin incelenmesi ve analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının konularının ve kapsamının belirlenmesi için doküman analizi yapılmasına karar verilmiş ve bu alanda çalışılmış yayınlara ulaşılmıştır. Alanyazın taramaları sırasında anahtar kelimeler “medya, yeni medya ve sosyal medya, geleneksel medya, eleştirel medya okuryazarlığı” olarak belirlenmiştir. İletişim, sosyoloji, felsefe, psikoloji ve eğitim alanında ulusal ve uluslararası alan yazında kitap, makale ve tezler incelenmiştir. İletişim alanında 62 kaynak, sosyoloji alanında 45 kaynak, felsefe alanında 6 kaynak, eğitim alanında 29 kaynak, psikoloji alanında 10 kaynak taranarak incelenmiş ve doküman analizi kullanarak analiz edilmiştir. Tarama sonucunda sosyoloji, felsefe, psikoloji ve eğitim alanlarında, çalışmanın amacı ile tutarlı, kapsama uygun 1946-2020 yılları arasında, alana önemli katkılar yapmış kişilerin yayınları, iletişim alanında ise 1989-2020 yılları arasında çalışılmış ve eleştirel medya alanına katkı sağlayacağı düşünülen yayınlar incelenmiştir. Orijinal kaynağına ulaşmak amaçlandığı için seçilen yayınlarda tarih olarak 1946-1989 yılları arasındaki kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği. Araştırmada geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak amacıyla nitel verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik alanyazın taramaları yapılmış ve çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Creswell’e göre (2013/2013) nitel araştırmalarda geçerlik, bulguların doğruluğunun değerlendirilmesidir ve araştırmacı tarafından en iyi şekilde tanımlanmaktadır. Alanda geçirilen süre, detaylı betimleme, çalışmada araştırmacının katılımcılara yakınlığı doğruluğu arttırmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerliğin tanımına, önemine, değerlendirme standartlarına ve geçerliliği oluşturma süreçlerine yönelik pek çok farklı perspektif (yorumlayıcı, özgürlükçü, süreçsel ve post modern) bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda iç ve dış

geçerliliği sağlama konusunda araştırmacı tarafından benimsenen stratejiler aşağıda belirtilmiştir.

İç geçerlik araştırmadan elde edilen bulguların dış dünyanın gerçekliğine uyup uymamasıdır (Merriam, 2009/2015). Creswell ve Miller (2000) nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanmasında belirledikleri sekiz stratejiden en az ikisinin kullanılmasını önermektedir. Bu bilgi doğrultusunda araştırmada beş strateji nitel verilerin elde edilmesi ve yorumlanmasında benimsenmiştir. Araştırma kapsamında farklı veri toplama aracı ve yöntemleri, farklı ve çoklu veri kaynakları (Öğretim programının ihtiyaç analizi aşaması için öğretmen adaylarından ve akademisyenlerden veri toplanmıştır.) kullanılmış bu kaynaklardan elde edilen bulgular araştırmanın amacı, alanyazın taramalarıyla desteklenerek karşılaştırılmış ve sunulmuştur (Üçgenleme stratejisi).

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi için geniş profilden oluşan uzman çalışma gruplarından görüşleri ve önerileri alınmıştır. Alınan görüşler ve öneriler veri toplama araçlarına yansıtılmıştır (Dış denetim stratejisi).

Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu uygulama sürecinde ders süreçlerinin tamamı katılımcıların onamı ile kayıt altına alınmış, katılımcılar tanımaya çalışılmış, güven ortamı yaratılmış, araştırmacı tarafından tüm süreç gözlemlenerek değerlendirilmiştir (Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem stratejisi).

Deney grubundaki katılımcılar arasından seçilen öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmesinden, ihtiyaç analizi aşamasında uygulanan anket ve görüşmelerden elde edilen verilerde ortaya çıkan olumsuz durumlar yansız biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır (Olumsuz durum analizi stratejisi).

Anket, görüşme, odak grup görüşmesi kayıtlarından elde edilen veriler yorumlanırken temalar doğrultusunda mümkün olduğunda ayrıntılı betimlemelere, sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek iç geçerlik çalışmaları yapılmıştır (Zengin ve yoğun betimleme stratejisi).

Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının genellenebilir olmasıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada dış geçerlik çalışmalarına yönelik olarak örneklem, ortam ve uygulanan süreçlere ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmış, nicel veriler nitel verilerle desteklenerek genelleme yapılabilmiş, farklı aşama ve problemlere yönelik çalışma gruplarına yer verilmiş, araştırmanın alt problemleri ve araştırma sonuçlarının tutarlı olduğu ortaya konmuş ve aynı öğretim programının farklı

eğitimciler-araştırmacılar tarafından uygulanmasını sağlayacak ayrıntılı açıklama ve yönergelere yer verilmiştir.

Güvenirlik, araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilmesine ilişkin bir durumdur. Nitel araştırmalarda güvenilirlik üçgenleme, uzman görüşü, araştırmacının konumu ve denetleme tekniğidir (Merriam, 2009/2015). Nitel araştırmalarda güvenilirlik dış ve iç güvenilirlik çalışmaları ile yapılmaktadır. Dış güvenilirliği sağlamaya yönelik Yıldırım ve Şimşek'in (2011) önerileri esas alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, araştırmacı süreçteki rolünü tanımlamıştır. Araştırmacı araştırmayı planlayan ve organize eden, araştırma sorularını yazan, veri toplama araçlarını geliştiren, uzman görüşü alarak bu araçları düzenleyen, veri toplayan, anket ve görüşme verilerini analiz eden, başarı testinde yanlılığı önlemek amacıyla eğitim verilen iki uzmana programın etkililiğini ve değerlendirmesine yönelik verileri değerlendirilmesini sağlayan, öğretim programını deney grubuna uygulayan ve odak grup görüşmesi yapan kişi olarak konumunu tanımlamaktadır (Araştırmacının rolü bölümünde ayrıntılara yer verilmiştir.). Diğer taraftan araştırmada veri kaynağı olan çalışma gruplarının kaç kişi olduğu, eğitim alanı, çalıştıkları ortam, cinsiyet ayrıntılı biçimde ifade edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde kavramsal çerçeve dikkate alınmış ve varsayımlar tanımlanmıştır. Veri toplama yöntemleri ve analizlerine yönelik ayrıntılara verilerin toplanmasına ilişkin bölümde yer verilmiştir.

Güvenirliği sağlamada araştırmacının detaylı alan notları alması, yüksek kalitede bir ses kayıt cihazının kullanılması ve bunların yazıya aktarılması güvenilirliği arttırılabilir (Creswell, 2013/2013). Bu noktada dış güvenilirlik için tüm veri toplama araçlarından elde edilen ham veriler, kayıtlar ihtiyaç durumunda incelenecek biçimde saklanmaktadır. İç güvenilirliği sağlamaya yönelik olarak ise veri toplama araçları ile elde edilen verilerde katılımcıların ifadelerinde doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilerek bulguları yorumlama yolu tercih edilmiştir. Verilerin yorumlanmasına ilişkin bilgiler bulgular ve sonuçlar bölümünde yer almaktadır. Nitel verilerin analizi için oluşturulan temalar başka bir araştırmacının da görüşü alınarak teyit edilmiştir. Tablo 24'te bu kısma kadar belirtilen tüm boyutların genel bir görünümü sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 24

Araştırmadaki Tüm Boyutların Genel Görünümü

ARAŞTIRMANIN AMACI: Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı geliştirmektir.

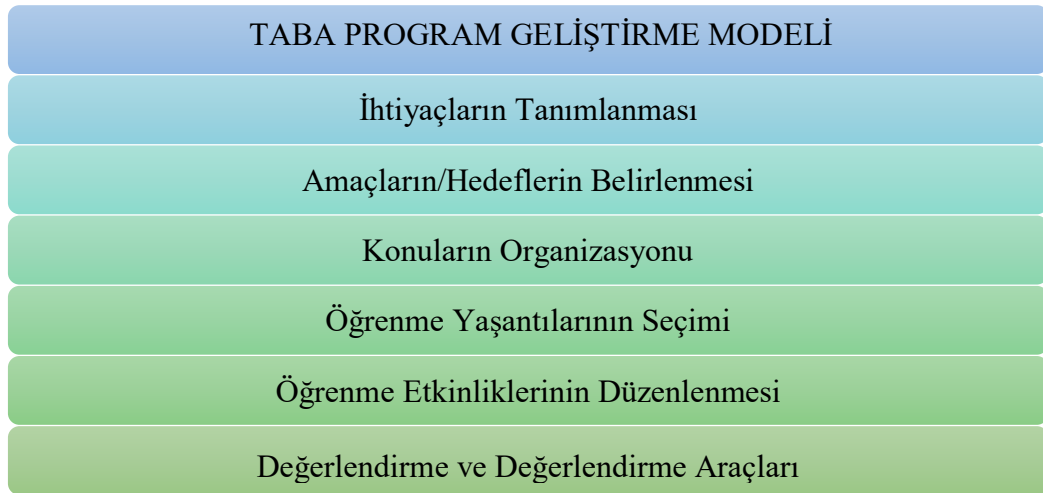
Araştırmanın birinci problemi: Öğretmen eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına gereksinim var mıdır?	Araştırmanın ikinci problemi: Öğretmen eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı nasıl tasarlanmalıdır?	Araştırmanın üçüncü problemi: Öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı etkili midir?
Tarama Modeli		Deneme Modeli (Tek Gruplu Ön Test-Son Test/Zayıf Deneysel Desen)
Birinci Aşama: İhtiyaç analizi süreci	İkinci Aşama: Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programını geliştirme süreci	Üçüncü Aşama: Öğretim programı uygulama ve değerlendirme süreci
Karma Yöntem: Çok Aşamalı Karma Desen		
Birinci Çalışma Grubu Sekiz Akademisyen + 192 Öğretmen Adayı	İkinci Çalışma Grubu Altı Uzman (Taslak Programa İlişkin Görüş Alınan) Dört Uzman (Ders Planı ve Çalışma Yapraklarına İlişkin Görüş Alınan)	Üçüncü Çalışma Grubu 28 Öğretmen Adayı Deney Grubu Odak Grup Görüşmesi Yapılan 8 Öğretmen Adayı
Birinci Aşamada Kullanılan Veri Toplama Araçları Akademisyen Görüşme Formu Öğretmen Adayı Anket Formu *Uzman Görüş Formları	İkinci Aşamada Kullanılan Veri Toplama Araçları *Program Taslağı Değerlendirme Uzman Görüş Formu Doküman Analizi İçin Veri Seti	Üçüncü Aşamada Kullanılan Veri Toplama Araçları Başarı Testi (Ön-Son Test) Odak Grup Görüşme Formu *Uzman Görüş Formları /Dereceli Puanlama Anahtarı
Birinci Aşamada Kullanılan Veri Çözümleme Betimsel Analiz	İkinci Aşamada Kullanılan Veri Çözümleme Doküman Analizi * Betimsel Analiz	Üçüncü Aşamada Kullanılan Veri Çözümleme Betimsel Analiz Bağımlı Gruplar İçin T Testi Betimsel Analiz (Odak Grup Görüşmesi)

* Asıl veri toplama araçlarını geliştirirken yararlanılmıştır.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesi

Öğretim programı, okul ya da okul dışı ortamlarda bireye kazandırılması amaçlanan dersin öğretimine yönelik tüm etkinlikleri ele alan yaşantılar düzeneğidir ve bir eğitim kademesinin ilgili sınıf ya da derslerinde ele alınacak konu ve öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (Demirel, 2004). Bir dersin öğretim programının geliştirilmesi dinamik bir süreçtir ve çok boyutludur. Program geliştirme sürecini Oliva ve Gordon (2012/2018) üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu aşamalar programı planlama, programı uygulamaya koyma ve planı değerlendirmedir. Ayrıca program geliştirme süreci sonlandırılmayan ve kapsamlı bir süreç olarak da ele almaktadır. Bu süreci doğru biçimde yürütmek için üzerinde anlaşmaya varılmış bir program geliştirme modelinin seçilmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmada geliştirilerek uygulanan ve değerlendirilen eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı için “Taba Program Geliştirme Modeli” tercih edilmiştir. Modelin seçilme nedeni öğrenci merkezli bir anlayışın benimsenmesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ve üst düzey düşünme becerilerine odaklanılması, program ve öğrenmenin gerçek yaşamlarla ilişkilendirilmesidir. Taba program geliştirme modelinde toplumun ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına duyarlılık ve programın demokratik bir süreçle geliştirilmesi söz konusudur. Bu doğrultuda program geliştirme basamaklarının her boyutunda öğretmen adayı, akademisyen, alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Şekil 18’de “Taba Program Geliştirme Modeli”nin basamakları yer almaktadır (Oliva ve Gordon, 2012/2018; Ornstein ve Hunkins, 2016).



Şekil 168. TABA Program Geliştirme Modeli

Kaynak Oliva ve Gordon, 2012/2018, s.156; Ornstein ve Hunkins, 2016, s.294

Şekil 18’de gösterilen aşamalar ve modelin gerekleri doğrultusunda eleştirel medya okuryazarlığı geliştirme süreci aşağıda belirtilmiştir.

- Taba’nın program geliştirme modelinin ilk basamağı, geliştirilmesi planlanan eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programına yönelik yapılan ihtiyaç analizidir. Bu bölümün ayrıntılarına araştırmanın modeli- verilerin toplanması ve analizi bölümünde yer verilmiştir. Programın ihtiyaç analizi yapılmadan önce hangi ihtiyaç analizi yaklaşımının benimseneceğine karar vermek gerekir. Araştırmanın amacı ve beklentileri doğrultusunda analitik yaklaşım tercih edilmiştir. İhtiyacı belirlenmesine yönelik olarak öncelikle geniş alanyazın taramaları ve doküman inceleme yapılmış (Seçmeli ders olarak sunulan öğretim programı ve konu ile ilgili araştırmalar, CİMER aracılığıyla 2019-2021 tarihleri arasında ülke genelinde 7-8. sınıflar tarafından seçmeli medya okuryazarlığının seçilme oranları, bu derslerin MEB’de kimler tarafından verildiğine yönelik karar yazıları, YÖK tarafından güncellenen öğretmen yetiştirme programları, TÜİK ve RTÜK tarafından yapılan medya araştırmaları ve raporları, medya okuryazarlığı üzerine yazılan ulusal ve uluslararası tezler, eleştirel medya okuryazarlığına yönelik yapılan çalışmalar vb. incelenmiştir. Bu bölüme ilişkin ayrıntılar kuramsal çerçeve bölümünde sunulmuştur.) alanyazın taramalarından elde edilen veriler değerlendirilmiş (TÜİK raporunda seçmeli ders olarak öğrenciler tarafından diğer seçmeli derslere oranla daha az tercih edildiği, bu tercihin bilinçli olmadığı, bu dersi veren öğretmenlerin konuya ilişkin yeterli olmadıkları, öğretmen eğitim programlarında üniversitelerin ihtiyacı doğrultusunda dersin açılması, bu alanda eğitim verecek akademisyen azlığı vb.) ardından veri toplama araçları için bir çerçeve oluşturulmuş, bu çerçeve doğrultusunda formlar geliştirilmiş, geliştirilen formlara yönelik uzman görüşü alınmış, pilot uygulama yapılarak form yeniden düzenlenerek asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Veri toplama aracı olarak bu basamakta yarı yapılandırılmış görüşme formu (akademisyen) ve anket (öğretmen adayları) kullanılarak ihtiyaçlar belirlenmeye çalışılmıştır.
- İkinci ve üçüncü basamakta ihtiyaç analizinde formlarında yer alan içeriği belirlemeye yönelik amaçlı sorular sorularak ihtiyaçlar belirlenirken aynı zamanda geliştirilecek programın kapsamı, konuları, kavramları, kazanımları da yazılmaya çalışılmıştır. Yukarıda belirtilen alanyazın taramaları sırasında karşılaşılan araştırma sonuçları, medya okuryazarlığına yönelik daha önce

geliştirilen programlar ve uygulama sonuçları da içeriğin ve kazanımların belirlenmesinde önemli rol oynamıştır. Doküman analizinden elde edilen bilgilerden yararlanarak programda yer alacak içerikle ilgili ayrıntılara bulgular bölümünde “Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kapsamında Yer Alan Konular” başlığı altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Ayrıca içeriğin belirlenmesinde Varış’ın (1978) belirttiği bireysel ve toplumsal fayda (araştırma sonuçlarından ve ihtiyaç analiz verilerinden yararlanarak) ile diğer disiplinlerde yer alan konularla (felsefe, sosyoloji, psikoloji, tarih, coğrafya vb. bilimler) ilişkisi kurulmuştur. Sönmez (2008) içerik düzenleme ilkeleri doğrultusunda, belirlenen kazanımlarla seçilen içeriğin ilişkisi kurulmuş, basitten karmaşığa, yakından uzağa anlayışıyla (özellikle ilk defa karşılaştıkları kavramlar eskiden bildikleri ile bağ kurularak, günlük yaşamdan medya örnekleriyle desteklenerek), programı uygulayan eğitimciye bölümler arasında değişimler yapabileceği esneklik sağlanarak, birden fazla aktif öğrenme yöntemleri ve teknikleri ile eğitim teknoloji ve araç gereçleri kullanılmıştır. İçerikte birbirine önkoşul olan öğrenmeler (kavram ve konular) bulunmaktadır, içerikte konuların sırası düzenlenirken bu durum temel alınmıştır.

- Dördüncü ve beşinci basamakta belirlenen kazanım ve içerik doğrultusunda öğrenme yaşantıları seçilerek öğrenme-öğretme süreçleri planlanmıştır. Ders planlarında kazanımları gerçekleştirmek için öğretmen adaylarını aktif kılan, argüman üretmelerini, sorgulamalarını, tartışmalarını, yorumlamalarını, üretmelerini sağlayan, eğitimciye ise bu süreçte kolaylaştırıcı rolü veren bir anlayış benimsenmiştir. Bu doğrultuda her ders planında “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarına yer verilmiştir. Kavram yanılgılarını önlemek, yeni kavramların anlaşılmasını sağlamak amacıyla öğretim sırasında kısa süreli anlatım yönteminden de yararlanılmıştır. Önemli bir nokta da Covid-19 pandemisinin varlığıdır. Üniversite tarafından alınan karar doğrultusunda 2021-2022 öğretim yılının güz döneminde iki hafta yüz yüze bir hafta uzaktan olarak planlama yapılmıştır. Pandemi nedeniyle küçük grup çalışmalarına (üç ders planında küçük grup çalışması ve canlandırmaya yer verilmiş) daha az yer verilirken daha çok eğitim teknolojileri kullanılmış, büyük grup tartışmalarına, görsel-işitsel materyal analizlerine vb. ağırlık verilmiştir.
- Son basamakta ders planlarını değerlendirme süreçlerinde çalışma yaprakları ve çalışma yaprağı değerlendirme formları hazırlanarak kullanılmış, uygulanan

eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programına yönelik olarak ise başarı testi (ön ve son test) ve odak grup görüşmesiyle program değerlendirilmiştir. Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf medya okuryazarlığı ve eğitimi dersini alan 28 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen verilere göre programın etkililiği değerlendirilmiştir.

Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı yalnızca sosyal bilgiler öğretmenleri için değil eğitim fakültelerinde okuyan tüm öğretmen adayları için hazırlanmıştır. Amaç mümkün olduğunca çok öğretmen adayına ulaşarak eğitim-öğretim süreçlerini bu bilinçle hazırlamalarını sağlamak ve geleceğin yurttaşlarına eleştirel bir anlayışla medya okuryazarlığını kazandırmaktır.

Program geliştirme sonlandırmayan bir süreçtir (Oliva ve Gordon, 2012/2018). Sürecin sonlandırılmamasını sağlayan onu yaşamla bağını kuran program değerlendirme sürecidir. Öğretim programını değerlendirme programın güçlü yanlarının yanında zayıf yanlarının, eksik kısımlarının belirlemede önemli bir adımdır. Program değerlendirme ile açık ve örtük olarak uygulanan eğitim programı öğretim tasarımına ilişkin bilgi sahibi olmayı sağlamaktadır. Öğrencilerin belirli konu ve becerileri öğrenmesiyle sonlanan öğretim faaliyetleri üzerine odaklanılır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Program değerlendirmede kullanılan modeller hangi özelliklere sahip değerlendirmeyi yürütüleceğini ve bunun için hangi süreçlerin takip edilmesi gerektiğini göstermektedir (Oliva ve Gordon, 2012/2018). Bu araştırmada kapsamlı ve programın tüm boyutlarıyla değerlendirme olanağı sunan Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) program değerlendirme modeli seçilmiştir. Bu model programla ilgili karar verme ve programa ilişkin geriye dönük bilgi sağlamaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Bağlam değerlendirme, hedefleri ve öncelikleri tanımlamak, sonuçların önemini belirlemek için ihtiyaçları, sorunları ve fırsatları belirlemeyi; girdi değerlendirme, programları planlamada ve kaynak sağlamada ihtiyaçları karşılamaya yönelik alternatif yaklaşımları değerlendirmeyi; süreç değerlendirme, faaliyetlere rehberlik etmek ve daha sonra sonuçları açıklamaya yardımcı olmak için planların uygulanmasını değerlendirmeyi; ürün değerlendirme, programın etkinliği belirlemek için amaçlanan çıktılarla birlikte beklenmeyen çıktılarının da görülmesini amaçlamaktadır (Stufflebeam, Madaus ve Kellagan, 2000).

Bağlam değerlendirmede hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgiler toplanarak hedefler belirlenmektedir (Demirel, 2004). Öğretim programında bağlam değerlendirme amacıyla ihtiyaç analizi süreci farklı ve çoklu veri kaynakları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler birçok boyutta değerlendirilerek analiz edilmiş ve programın kazanımları belirlenmiştir. Girdi değerlendirme, programın hedeflerine ulaşmada uygulanan stratejileri, seçilen stratejilerin uygulanmasını, kullanılacak araçları tanımlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Girdi değerlendirilmesi boyutunda programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde uzmanlardan (çalışma gruplarına ilişkin bölümde ayrıntıları ile belirtilmiştir) görüş alınmış ve görüşleri programın ilgili tüm boyutlarına yansıtılmaya çalışılmıştır. Süreç değerlendirmede, programın uygulanışı, sürecin nasıl ilerlediği, süreçte karşılaşılan sorunların neler olduğu değerlendirilir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Süreç değerlendirilmesi boyutunda deney grubundaki katılımcılardan her ders sonunda çalışma yaprakları toplanarak değerlendirilmiş ve çalışma yapraklarından çıkan sonuçlar sonraki ders planlarının güncellenmesinde kullanılmıştır. Ürün değerlendirme ile programın devam edip etmeyeceğine ya da gerekli olan değişikliklere ilişkin veriler toplanarak karar verilmektedir (Demirel, 2004). Ürün değerlendirme boyutunda deney grubuna başarı testi (ön ve son test) uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan katılımcılar ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının CIPP modeline doğrultusunda öğretim programının değerlendirilmesi sırasında kullanılan veri toplama araçları ve işlem basamakları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

CIPP Modeli Doğrultusunda Program Değerlendirmede Kullanılan Veri Toplama Araçları

CIPP Modelinin Basamağı	Veri Toplama Aracı
Bağlam Değerlendirme	Akademisyen Görüşme Formu Öğretmen Adayı İhtiyaç Analizi Anketi
Girdi Değerlendirme	Uzman Görüş Formları (Programda yer alan, kullanılacak her araç ve her boyuta ilişkin uzman görüşü alınmıştır.)
Süreç Değerlendirme	Çalışma Yapağı ve Çalışma Yapağı Değerlendirme Formu
Ürün Değerlendirme	Başarı Testi (Ön ve Son Test) Odak Grup Görüşme Formu

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Uygulama Süreci. Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı Tablo 26'da yer alan hafta hafta yapılan çalışmalar doğrultusunda uygulanmıştır.

Tablo 26

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Çalışma Takvimi ve Uygulanan İşlemler

Hafta (Tarih)	Uygulanan İşlemler
1. Hafta (27 Eylül-01 Ekim 2021) (Yüz yüze)	Kura yöntemi ile deney grubu için katılımcıların belirlenmesi, deney grubu ile tanışma, deney grubuna başarı testi (ön test) uygulanması
2. Hafta (04-08 Ekim 2021) Uzaktan (Zoom platformunda)	Zoom platformu üzerinden 1. ders planı aşağıdaki konu başlıkları doğrultusunda uygulanmıştır. Okuryazarlık ve 21. yüzyıl okuryazarlığı, kitle iletişimi ve medya, kitle iletişim araçları ve işlevleri, kitle iletişim araştırmaları medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığının beş temel kavramı ve beş anahtar sorusu “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: aidiyet
3. Hafta (11-15 Ekim 2021) (Yüz yüze)	2. ders planı aşağıdaki konu başlıkları doğrultusunda uygulanmıştır. Ana akım-alternatif medya, ayrımcılık- olumlu ayrımcılık, engelli bireyler-romanlar-yaşlıların medyadaki görünüşleri, medyada yabancı düşmanlığı, ırkçılık mültecilik-göçmen asimilasyon-soykırım “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: asimilasyon
4. Hafta (18-22 Ekim 2021) (Yüz yüze)	3. ders planı aşağıdaki konu başlıkları doğrultusunda uygulanmıştır. Eleştirel eğitim ve pedagoji, bankacı eğitim sistemi, neoliberalizm ve kapitalizm, medyanın tekelleşmesi, örtük program, kültürel sermaye ve medya “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: sorumluluk
5. Hafta (25-29 Ekim 2021) Uzaktan (Zoom platformunda)	4. ders planı aşağıdaki konu başlıkları doğrultusunda uygulanmıştır. Medya okuryazarlığı ve eleştirel medya okuryazarlığının farkları, korumacı ve eleştirel yaklaşım, hegemonya ve moda, suskunluk sarmalı, sosyal uyma, kamuoyu ve gündem belirleme “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: güç

(Devam ediyor)

Tablo 26 (Devam)

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Çalışma Takvimi ve Uygulanan İşlemler

Hafta (Tarih)	Uygulanan İşlemler
6. Hafta (01-05 Kasım 2021) (Yüz yüze)	5. ders planı aşağıdaki konu başlıkları doğrultusunda uygulanmıştır. Kültür, popüler-tüketim-kitle-gözetim (panoptikon-sinoptikon-omniptikon)-gösteri kültürü, küreselleşme ve medya, kültürün küreselleşmesi ve mcdonaldlaşma, küresel köy “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: gözetim
7. Hafta (08-12 Kasım 2021) (Yüz yüze)	Vize Haftası
8. Hafta (15-19 Kasım 2021) Uzaktan (Zoom platformunda)	Medya çözümleme teknikleri, göstergibilim, göstergeler ve gerçeklik, dil ve konuşma, yan anlam-düz anlam, medyaya yansımaları “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: gerçek
9. Hafta (22-26 Kasım 2021) (Yüz yüze)	Marksist medya çözümleme, taban ve üst yapı, yanlış bilinç, sınıf çatışması, yabancılaşma, ideoloji-devletin ideolojik aygıtları, medyanın yarattığı burjuva kahramanlar “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: yabancılaşma
10. Hafta (29 Kasım-03 Aralık 2021) (Yüz yüze)	Ön yargı ve kalıp yargı (stereotip), ön yargı biçimleri, mitler, medyada mit üretimi, manipülasyon, misenformasyon ve dezenformasyon, teyit “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: güzellik
11. Hafta (06-10 Aralık 2021) Uzaktan (Zoom platformunda)	Reklamlar, ethos-patos-logos, ikna, kültürel artefakt, propaganda, propaganda teknikleri, propaganda modeli “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: ötekileştirme
12. Hafta (13-17 Aralık 2021) (Yüz yüze)	Modernizm-postmodernizm, risk toplumu, sosyal medya ve yeni medya, sanal cemaatler/topluluklar ve ağ toplumu, web 2.0, etik ve değerler, değer yargıları, sosyal medyada etik, posttruth (gerçeklik ötesi) meşrulaştırma “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: özgürlük
13. Hafta (20-24 Aralık 2021) (Yüz yüze)	Medyada kadın rolleri, toplumsal cinsiyet, sosyal medyada barış ve nefret söylemleri, medyada şiddet “Öğretmenler İçin Felsefe” (P4T/ÖİF) Ele alınan kavram: eşitlik
14. Hafta (27-31 Aralık 2021) (Yüz yüze)	Deney grubuna başarı testi (son test) uygulanması
07.01.2022	Deney grubundan belirlenen sekiz katılımcıyla zoom platformu üzerinden çevrim içi odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf düzeyinde, “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi” dersi kapsamında ilk hafta deney grubu belirlendikten sonra öğretmen adaylarıyla tanışılmış, ders kapsamında yapılacak çalışmalardan ve beklentilerden bahsedilmiştir. Deney grubuna başarı testi (ön test) uygulanmıştır. 14 hafta boyunca her hafta planlanan ders planlarına uygun olarak öğrenme-öğretme süreçleri gerçekleştirilmiştir. Programın vizyonu, uygulama ilkeleri, programın felsefi, psikolojik ve sosyal temelleri, taksonomi tablosu, başarı testi ve ders planlarında programa ilişkin tüm ayrıntılar ayrı bir doküman olarak hazırlanan öğretim programında sunulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı olarak süreç içindeki rolümü şöyle özetleyebilirim.

Program geliştirme uzmanı olarak uzun yıllar boyunca okul öncesinden 12. sınıfa kadar birçok derste aktif rol alarak öğrenme-öğretme süreçlerini planladım. Bu çalışmaya karar verme sürecinde ise Pearson tarafından onaylı P4C/ÇİF eğitici eğitiminden sertifika almam, öğrencilerle kulüp dersleri kapsamında aldığım eğitimi uygulamaya dönüştürdüğüm çalışmalar yürütmem önemli ölçüde etkili oldu. Hazırladığım ders planlarına yönelik öğretmen geri bildirimleri, uygulama sürecine dair aldığım notlar hem öğretmen hem de öğrenci boyutundaki eleştirel bakış açısının, felsefi düşünme eksikliklerinin olduğunu düşündürdü. Eğitim sisteminin tüm paydaşlarının sürekli maruz kaldıkları ya da tercih ettikleri medya ve onun iletilerinin yaşamımıza nasıl yön verdiğini ise yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanında ikinci yüksek lisans tezimde ele aldığım toplumsal cinsiyet konusunda görme fırsatı bulmuştum.

Eğitimci olarak kendimde de belirlediğim öğrenme eksikliklerimi giderebilmek, tez sürecinde aktif görev alabilmek için Anadolu Üniversitesi Felsefe lisans bölümüne girdim ve felsefe eğitimi alarak mezun oldum. Aldığım bu eğitim “Çocuklar İçin Felsefe” uygulamalarının öğretmenler özelinde de uygulanabileceğini böylece felsefi düşünme becerisini mesleki olarak da öğretmenlere katkı sağlayacağına yönelik bir fikrin oluşmasını sağladı.

Alanyazına ilişkin yaptığım okumalarda özellikle “Çocuklar İçin Felsefe”, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerisine yönelik araştırmaların ve elde edilen bulguların geliştirmek istediğim programı desteklediğini fark ettim. Lokal olarak öğrenciye verilecek bir eğitimden ziyade öğretmen eğitimi yoluyla daha çok öğrenciye

ulaşmayı amaç olarak belirledim. Bu amaçla 2018 öğretmen eğitim programlarında sosyal bilgiler öğretmenliği alanı için tanımlanan derslerden birisi olan medya okuryazarlığı ve eğitimi dersini eleştirel bir anlayışla ele alarak bir öğretim programı geliştirdim ve öğretim programını 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulayıp değerlendirdim. Öğretim programını geliştirme sürecinin her aşamasında nesnelliği sağlamak, güvenilirliği ve geçerliği artırmak adına alanında uzman olan kişilerden görüşler aldım. Uygulama aşamasında 14 hafta boyunca iki hafta yüz yüze bir hafta çevrim içi olacak şekilde uygulamayı kendim yürüttüm. Program değerlendirme süreci için sekiz öğretmen adayı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirdim. Bir araştırmacı olarak, yansızlığı sağlamak amacıyla geçmiş deneyimlerimin, eğitimimin ve öznel bakış açımın süreci etkilememesine çabaladım. Bu doğrultuda yaptığım yorum ve tartışmaları nesnellik ilkesini gözeterek, kaynaklarla destekleyerek sundum. Sonuç olarak bu süreçte aktif bir rol üstelendim ve tüm aşamalarda bilimsellik ve nesnellik ilkelerine bağlı olmaya özen gösterdim.

Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırma sürecini yürütmek için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden Etik Kurul Belgesi aldım. İhtiyaç analizindeki görüşmeler öncesinde ve anket uygulamaları sırasında görüşmenin kayıt altına alınmasına, elde edilen verilerin bu tez kapsamında kullanılması yönelik aydınlatıcı onam formu ile onay aldım. Onay almadığım hiçbir veriyi kullanmadım. Uygulama sürecinde deney grubundaki her üyeyi bu çalışmada gönüllü olduklarını belirterek deneysel işlem hakkında bilgilendirdim ve deneysel süreçle ilgili aydınlatıcı onam formu ile onay aldım. Uygulama sürecinin yansız biçimde gerçekleşmesi için geliştirdiğim programın dışına çıkmadan, ayrı eğitimler vermeden 14 haftalık süreci tamamladım. Programın uygulanabilmesi için program uygulayıcısının felsefe alan bilgisine ve alan eğitimine, “Çocuklar İçin Felsefe” uygulama yeterliliğine, eleştirel medya okuryazarlığı hakkında yeterli bilgi-becerilere sahip olması gerekliliği bu niteliklere sahip öğretim elemanına ulaşmadaki sınırlılık nedeniyle uygulamayı kendim yürüttüm. Derslerde ve odak grup görüşmesinde katılımcıların izniyle video kaydı aldım. Ön-son test uygulamalarında verilen sürenin dışına çıkmadan uygulamayı tamamladım. Araştırma boyunca elde edilen bulgularda hiçbir değişiklik yapmadan yer verdim.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma problemlerini yanıtlamak için elde edilen bulgulara, yorumlara ve yorumların içinde tartışmalara yer verilmiştir.

Birinci Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci problem ve alt problemleri eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının geliştirilmesi sürecinin ihtiyaç analizi basamağını kapsamaktadır. Araştırmanın birinci ve ikinci alt probleminden elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda ulaşılan bulgulara, yorumlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Gerekçeler

Katılımcı akademisyenlerin tamamı örgün eğitim sisteminde eleştirel medya okuryazarlığı dersinin yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

A₁ hayat boyu öğrenme kapsamında medya okuryazarlığının tüm bireyler tarafından geliştirilmesi gereken bir beceri olarak kabul edildiğini ve bu dersin üniversite düzeyinde verilmesi gerektiğini, A₂ ise günümüzde medyaya bakış açısının dönüşmesi ve bireylerin medya okuryazarlığına yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekçesiyle üniversite düzeyinde böyle bir derse ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak A₆ üniversite düzeyinde böyle bir derse gerek olduğunu ifade etmiş ve dersin adının eleştirel medya okuryazarlığı olması gerektiğini şu şekilde açıklamıştır:

Fakültelerde asıl olması gereken eleştirel medya okuryazarlığı dersiştir. Öğretmen adaylarına bu dersin bilgi ve becerilerinin kazandırılması gerekiyor. Bu da yalnızca medyayı okumakla değil bilgiye erişimde de dersin bir kılavuz olacak şekilde yapılandırılmasıyla mümkün. (A₆)

A₇, eleştirel medya okuryazarlığının bir ders olarak programlarda yer alması ve eğitim fakültelerinde de bu dersin verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Görüşünü

eleştirel medya okuryazarlığı kapsamında öğretmen eğitimine vurgu yaparak açıklamıştır:

Şimdi en temel tartışmalardan biri popüler kültür. Çocuk evde, Türkiye'ye adapte edelim, alt sınıflar evde daha çok televizyonlar izliyorlar ve tek odalı evler dolayısıyla izledikleri de daha niteliksiz diziler, tamamı vurdulu kırdılı diziler ya da evlilik programları vs. şimdi burada 2-3 tane görüş var. Bir tanesi okula bunların girmesinin zararlı olduğunu ama diğeri de bunlar zaten çocuğun içinde onun kültürünün bir parçası haline geldiğini söylüyor. Çocukta o mesajlara eleştirel bakabilmelerine yol açacak içerik sunmamız gerekiyor. Bu kolay bir şey değil, dolayısıyla öğretmen adaylarının bunun bilgisinin yani çocuğun aile kültürünün ve aileden getirdiğinin ya da yakın çevreden, habitusundan getirdiğinin bilgisine sahip olması gerekir. Çocuğun oradan çıkıp daha yukarıdan bakması gerekir. Onun dönüştürmesine yol açabilecek bir öğretmenin böyle donatılması önemli. (A7)

2018 YÖK Öğretmen Yetiştirme Programları'nda tüm eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı seçmeli ders, sosyal bilgiler öğretmenliği programında ise medya okuryazarlığı ve eğitimi zorunlu ders olarak yer almıştır. A8, 2014 yılından itibaren, medya okuryazarlığı dersini Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde yürüttüğünü belirtmiştir. Bu dersi verme nedenini; kişisel ilgisi ve atandıklarında öğretmen adaylarının bu derse yönelik öğretim yapabilmeleri için gereken bilgiye ve materyallere sahip olmalarını sağlamak olarak ifade etmiştir. Ayrıca A8, üniversite genelinde farklı bölüm öğrencilerinin de katıldığı seçmeli medya okuryazarlığı dersi yürütmüştür. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde de bu dersin olması gerektiğini şöyle ifade etmektedir:

Medya bizim alanımızda var. Biz video “edit” etmekten başlayarak info grafiklere kadar özellikle bunları teknik olarak öğretiyorduk ama bu yeterli değil. Teknoloji ve medyanın eşitlendiği durumlar oluyor. İlginç olduğu için bunu öğretmek istedim. Bir kanalı iletişim, bir kanalı teknik, bir kanalı öğretmenlik olan bir program oluşturdum ve çok zorlandım açıkçası. Öğrencileri belli bir düşünme düzeyine, eleştirel bakma düzeyine getirmek için ... Bu 5N1K ile olacak şeyler değil. Onların önce eleştirel düşünmesini geliştirmemiz gerekiyor ki bu da tek başına yapılacak bir şey değil... Programın ilk kısmında medya okuryazarlığını kazandırayım önce medya okuryazarlığı nedir, onu görsünler istedim. Dersimin ikinci kısmında ise bunu nasıl öğreteceklerini gösterdim... Benim çıkış noktam bu olmuştu. (A8)

A3, A8'den farklı olarak eleştirel medya okuryazarlığı dersini bir kamu üniversitesinin iletişim fakültesinde lisans ve yüksek lisans düzeyinde 2018 yılı itibarıyla yürütmeye başlamış, dersin farklı fakülte programlarında da yer alması

gerektiğini günümüzde geleneksel medya dışında yeni medyanın da artık her yerde olduğuna dikkat çekerek açıklamış ve bir öğretmen adayının da mutlaka bu dersi alması gerektiği görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Bu dersi iletişim fakülteleri diye düşünmedim ben bütün üniversitede mühendislik, tıp fakültesi, eğitim, edebiyat fakültesi, diş hekimliği, eczacılık, tıp, hukuk herkes için, hepsine gerekli olduğunu düşünüyorum. Sadece iletişim fakültesi öğrencileri için zorunlu ya da seçmeli ders olmamalı. Bence diğer branşların daha çok ihtiyacı var, özellikle insana temas eden tüm disiplinlerin ve bu da hepsinde doğal herkes insana temas edebiliyor sadece insana temasın yeri ve zamanı değişebiliyor (A₃).

Akademisyen görüşlerine benzer şekilde eleştirel medya okuryazarlığının örgün eğitimde yer almasına ilişkin olarak Kellner ve Share (2019), medyanın bireylere nasıl davranması, ne düşünmesi, hissetmesi, neye inanması, neden korkması ve neyin arzulaması gerektiği konusunda eğiten ve sosyalleştiren yanlış pedagoji kaynakları olduğunu düşünmektedir. Bu kültürel ortamda sorgulamanın, analiz etmenin ve yönetmeyi öğrenmenin, eleştirel düşünme ve katılımcı demokrasi için temel gereksinimler olduğunu bunu karşılamanın yolunun ise eleştirel medya okuryazarlığından geçtiğini ifade etmektedir. Morgenthaler (2016) ise öğrencilerin, kitle iletişim araçlarından etkilenecek en savunmasız topluluklar arasında olduğunu, öğretmen eğitimcileri olarak eğitimdeki durum ve eğitimin ticarileşmesindeki sosyopolitik bağlam düşünüldüğünde eleştirel medya okuryazarlığının bir zorunluluğa dönüştüğünü belirtmektedir. Her iki görüş de bu eğitimin bir ders olarak da programlarda yer almasının gerekçelerini farklı perspektiflerle ortaya koymaktadır. Bu düşünceleri destekleyecek biçimde Barnwell (2010), öğretmenlerin sınıftaki eleştirel medya uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar nedeniyle eğitimlere ve aynı zamanda demokratik bir pedagojiye; Acar (2021) ise öğretmenlerin hizmetiçi ve hizmet öncesi dönemde eleştirel medya okuryazarlığına yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Eleştirel medya okuryazarlığına yönelik eğitimlerin çarpıcı biçimde bir ihtiyaca dönüşmesinde sosyal medya olgusunun yaygınlaşmasının ve pandemi sürecinde evde zaman geçiren bireylerin medya araçlarını özellikle de sosyal medya kullanım sıklıklarının artmasının (Internet World Stats, 2021) etkili olduğu söylenebilir. Woods (2021), Covid-19 pandemisinde (2019-2020) Twitter platformunu kullanan yetişkinlerin eleştirel medya okuryazarlığı becerisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yetişkinlerin sosyal medya kullanımlarında eleştirel medya okuryazarlığı becerisini

edinmelerinin manipölasyona direnme ve dezenformatif bilgileri paylaşma açısından gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Nasıl Verilmesine Gerekliğine İlişkin Gerekçeler

Eleştirel medya okuryazarlığı dersinin programlarda nasıl yer almasına gerekliğine ilişkin akademisyen görüşleri üç farklı grupta toplanmaktadır. Bazı akademisyenler eleştirel medya okuryazarlığının ayrı bir ders olarak (A₃, A₄, A₆, A₇, A₈); bazı akademisyenler programda var olan derslerle ilişkilendirerek (A₁, A₂) yer alması gerekliğini ifade ederken yalnızca bir akademisyen (A₅) dersin hem bağımsız hem de diğder derslerle ilişkilendirilerek verilmesi gerekliğini belirtmiştir.

Eleştirel medya okuryazarlığının ayrı bir ders olarak verilmesini öneren A₄ görüşünün gerekçesini özellikle bu ders ile öğrencilere kazandırılacak bilgi ve beceriler üzerinden şöyle açıklamıştır:

Öğrencilerin bir birey ve yurttaş olarak yaşadığı toplum içerisinde siyasal, kültürel ve ekonomik alanlarda etkin rol almasını sağlamanın, yani katılımcı kültürü, katılımcı yurttaş bilincini geliştirmenin ve bireyin kendi fikirlerini özgür bir şekilde ifade edebilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. (A₄)

A₅, bu dersin hem ayrı bir ders olarak verilmesini bu sayede öğrencinin disiplin alanını tanıyacağını hem de diğder disiplinlerle ilişkilendirilmesi gerekliğini böylece konuyla gerçek yaşam arasında bağ kuracağını ifade ederek böyle bir uygulamanın daha etkili olacağını belirtmiştir. Karataş (2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uyguladığı medya okuryazarlığı eğitim programı sonrasında tüm öğretmen yetiştirme programlarında bu dersin yer alması gerekliğini ayrıca eğitimin farklı düzeylerinde medya okuryazarlığı eğitiminin zorunlu olması gerekliğini ifade ederek A₅'in görüşünü desteklemektedir. Benzer şekilde Semiz (2013), hizmetteki öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde öğrencilerin medyayı kullanma alışkanlıklarının bu dersi almadan çok önce oluştuğunu ve bu nedenle dersin daha alt sınıf düzeylerinde ve diğder disiplinlerle de ilişkilendirerek verilmesi gerekliğini belirtmiştir.

A₂ “Medya yaşamla iç içedir ve tüm derslerde de bu konuyla ilişkilendirme yapılması mümkündür. Bu sayede bir dersin sınırı dâhilinde de kalmamış olacaktır.” görüşü ile dersin bağımsız olarak değil diğder dersle ilişkilendirerek vermenin gerekli olduğuna dikkat çekmiştir. A₂'nin görüşü, Share'in (2006) eleştirel medya

okuryazarlığı, iletişim ve toplumla ilgili olduğu için tüm öğretim programlarında geçen ortak bir konu olmalıdır görüşü ile benzerlik göstermektedir.

İnan (2010), Türkçe, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya iletilerine karşı tepkisel yaklaşımlarının düşük seviyede olduğunu, medyanın etkileri konusunda yeterince bilinçli olmadıklarını ve bu dersin farklı düzeylerde de verilmesi gerektiğini belirlemiştir. Benzer biçimde Yıldırım (2018), Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı düzeylerini kısmen yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşarak hizmetiçi ve öncesi dönemde özellikle bu alandaki öğretmen adaylarına eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda eleştirel medya okuryazarlığı dersinin bir ihtiyaç olarak hem kuramsal hem uygulama boyutuyla ayrı bir ders olarak programlarda yer alması ancak aynı zamanda yaşam içinde yer alan konuları kapsamaması nedeniyle de her dersin içinde eleştirel medya okuryazarlığına yönelik ilişkilendirilmelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Hangi Düzeyde Verilmesi Gerektiğine İlişkin Gerekçeler

Akademisyenler dersin gerekliliğine ilişkin ortak görüşe sahip olmalarına karşın dersin hangi sınıf düzeyinde olması gerektiğine dair görüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır. A₂, bu dersin okul öncesi dönemden itibaren eğitim programlarına dâhil edilerek öğrenci düzeyine göre eleştirel bir bakış açısıyla ele alınabileceğini ifade etmiştir. Benzer olarak A₆, öğrencilere teknolojiyi nasıl kullanacakları, medyada her duyulana inanıp inanmayacakları, medyanın algıyı nasıl şekillendirdiği bilgisinin küçük yaşlarda kazandırılması gerektiğini bu nedenle okul öncesinde ve ilkökul düzeyinde de bu dersin verilebileceğini ifade ederken Türkiye için en uygun kademenin ortaokul ya da ilkökulun son senesi (teknoloji kullanımına hâkim olmaları açısından) olabileceğini belirtmiştir. A₅, dijital medyanın günümüzde çok önem kazandığını, öğrencilerin medya konusuna hâkim olduklarını belirterek ders içeriğinin yoğun olması ve konu kapsamındaki kavramların anlaşılması için soyut işlemler döneminden itibaren bu dersin verilebileceğini şöyle açıklamıştır:

Kavramsal metonimiler, çağrışımlar vesaire ders kapsamında bunları kavramak... Çocuğun kavrayışı ne zaman başladıysa o zaman verilebilir. Bunun için lise düzeyi uygun olabilir. (A₅)

A₈, bu ders lisans düzeyi için geç olsa da mutlaka verilmesi gerektiğini kendisinin de birinci sınıftan itibaren medya okuryazarlığı dersini verdiğini ifade etmiştir. Dersini lisans birinci sınıftan itibaren verme nedenini ise şöyle açıklamaktadır:

... 21. yüzyıl becerileri dediğimiz şey hemen dört yılda olacak bir şey değil, lisans düzeyinde birinci sınıftan başlamak gerekiyor. Bilgiye eleştirel yaklaşma da var... Birinci sınıfın birinci dönemi dememin nedeni hoca ödev veriyor, (öğrenci) kopyala yapıştır yapıyor. Yanlış kaynakları seçiyor veya eleştirel bakmıyor. Bu nedenle bu benim için bir temel. Tıpkı bir bina inşa ederken temelden başlarız ya üniversite eğitimi sadece meslek bilgisi kazandırmaz onu (öğrenciyi) eleştirel bir vatandaş haline de getirir. Bununla birlikte... öğretmen adaylarının kendilerinde gördükleri davranışlar da oluyor bağımlılık, şiddet eğilimi gibi onu tartışıyoruz. Bu nedenle her şeyin temeli, ABC'nin A'sı aslında medya okuryazarlığı. Belki reklamlara karşı, tüketim toplumu olmaya karşı eleştirel bakma gibi konular da var ve onlar da her an lazım olan konular aslında lisede de üniversitede de. O yüzden lisans birinci sınıflarda temel olarak mutlaka edinmesi gerekiyor diye düşünüyorum... (A₈)

Benzer bir anlayışla A₇ de böyle bir dersi lisans eğitiminin ilk iki yılında vermenin faydalı olabileceğini çünkü öğretmen adaylarının diğer derslere de bu derste öğrendiği bilgi ve becerileri kullanarak bakabileceğini, onlara bir pencere sağlayabileceğini ifade etmektedir. A₁ ise her sınıf düzeyinde ve farklı dersler içerisinde verilmesini uygun bulurken ayrı bir ders olması gerektiğini savunan A₃ görüşünü, “Lisans düzeyi 3. sınıfta ya da 2. sınıfın bahar döneminde seçmeli olarak yer alabilir.” şekilde açıklamıştır. A₃'ün görüşlerine benzer şekilde A₄ dersin lisans 2. sınıf düzeyinden itibaren verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Küçük yaşlarda eleştirel medya okuryazarı olmanın, farkındalık geliştirmenin önemi üzerine vurgu yapan akademisyenler genel olarak lisans düzeyinin ilk yıllarında kazandırılacak eleştirel bilincin sonraki dönemlerdeki eğitim yaşantısına olumlu şekilde yansıtacağını ifade etmektedirler. Share (2006) medya eğitim programları okul öncesinden başlayarak örgün eğitim boyunca verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Koç (2016) ise Türkiye'deki medya okuryazarlığı dersine yönelik içerik ve kapsam önerisi ile ortaokul düzeyi için program önerisi sunmuş, bu dersin okullarda zorunlu olması gerektiğini belirterek erken çocukluk dönemine yönelik ebeveynlerin ve öğretmenlerin de eğitim almaları gerektiğini ifade etmiştir. Cleary (2011) lise öğrencileri ile “Çocuklar İçin Felsefe” yöntemini kullanarak eleştirel medya okuryazarlığı konularını (TV reklamları) ele aldığı çalışmasında bu düzeyde öğrencilerin eleştirel değerlendirme yapabildiğini ortaya koymuştur. Okuroğlu (2016) eleştirel medya okuryazarlığı kuramsal çerçevesini oluşturarak lise öğrencilerine geliştirdiği programı uyguladığı

alışmasında ise erken dönemde medyayı ve toplumu eleştirel okuyabilmenin önemi üzerinde durmuş ve eleştirel okumanın bilişsel baskılanmaya engel olduğunu ortaya koymuştur. Bu iki çalışmayı da destekleyecek biçimde Tanrıverdi Yılmaz (2018) internet ve sosyal medya kullanımının özellikle lise ve üniversite düzeyinde yaygın olduğunu ve bu doğrultuda gençlere eleştirel yaklaşımın kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Farklı olarak yükseköğretimde de eleştirel medya okuryazarlığının uygulanması araştırılmış ve bu alanda öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Higdon, 2017). Wessel-Powell (2017) sorgulamaya dayalı eleştirel medya okuryazarlığı uygulamasını hizmet içi öğretmen eğitiminde kullandığı araştırmasında öğretmenlerin siyasi baskılar konusunda birbirleriyle, okul dışındaki farklı bireylerle etkileşim kurmak, tartışmak, diyalog kurmak için bir alana ihtiyaçları olduğunu belirlemiştir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığı dersine yönelik bir eğitim olmasını destekleyen Limon Recendez (2014) ilköğretim düzeyinde eleştirel teoriyi, eleştirel medya okuryazarlığı çerçevesiyle birlikte uyguladığı çalışmada özellikle ilköğretime yönelik öğretmen eğitim programlarına eleştirel medya okuryazarlığı dersinin entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Eleştirel medya okuryazarlığının erken çocukluk döneminden itibaren kazandırılmasının önemi son yıllarda daha iyi anlaşılmıştır. Bu eğitimin amacına ulaşabilmesi ise eğitim-öğretim sürecinin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin hizmet öncesinde ve içinde eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına bağlıdır. Lisans düzeyinde medya okuryazarlığına yönelik program geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Buluş, 2017; Erdem, 2018; Dolanbay, 2018; Karataş, 2017). Dolanbay (2018), uyguladığı medya okuryazarlığı öğretim programı sayesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarında; medya okuryazarlığına yönelik farkındalık oluştuğunu, beceriler kazandıklarını, dersin akademik, mesleki ve kişisel olarak katkı sağladığını tespit etmiştir. Yeni medya okuryazarlığı temel alan çalışmasında Buluş (2017) ise yetişkinlere yönelik aktif yurttaşlığın gerekliliklerine uygun eleştirel pedagojiden beslenen, yeni medya okuryazarlığı eğitim modeli çerçevesi oluşturmuştur.

Eleştirel medya okuryazarlığı dersi örgün eğitimin ilk kademesinde itibaren ders programlarında yer alabilmesi, eğitimin amacına uygun şekilde gerçekleştirilebilmesi, eleştirel akıl ve bilinçle öğrencilerin eğitim görebilmesi hizmet öncesi dönemde yapılacak öğretmen eğitim ile mümkün kılınabilir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitimini Verecek Öğretim Elemanının Yeterliklerinin Neler Olması Gerektiğine İlişkin Gerekçeler

İhtiyaç analizinde yanıt aranan bir diğer soru ise bu eğitimi verecek öğretim üyesi yeterliklerinin neler olduğudur. Bu soruya ilişkin olarak A₁ hem alan (medya) hem de eğitim birikimine sahip olması gerektiğini ifade ederken, A₃ görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Her şeyden önce eleştirel pedagojinin ne olduğu kavraması gerekiyor çünkü bu aktarma süreci değil. Freireci modelden gidersek bankacı aktarım modeli değil. Bu bir eleştirel düşünme, medya metinlerini gördüğünde kuşku ile karşılama, medya metni üretirken ben ne yapıyorum diye sorma, duygular değil rasyonaliteyi yönelik içerik üretebilme. Bütün bunları yapabilmek için temelinde eleştirel pedagoji gerekiyor. Öğretim elemanı da öncelikle aktarmacılık değil birlikte tartışırken düşünecek, irdelleyecek vasıflara sahip olmalıdır. (A₃)

A₄ dersi yürütecek öğretim üyesinin iletişim, medya ve eleştirel pedagoji alanlarında yeterli olması gerektiğine dikkat çekmiştir. A₅, medyanın artık sosyal ve dijital medya olduğunu bu nedenle algoritma ve yazılım bilgisinin, çok okumanın gerektiğini, mezuniyet alanlarının hiçbir şey ifade etmediğini, bu dersi verecek kişilerin metindeki olası tüm yorumları ortaya koyabilecek analiz becerisine sahip, siyaset bilimi gibi farklı alanlara ve psikoloji bilimine hâkim olması gerektiğini ifade etmiştir. A₂ ise öğretim üyesinin hangi alanlarda yeterli olması gerektiği konusundaki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Medyada yer alan bilgilerin geçerliliği ve güvenilirliği konusunda araştırma, eleştirel düşünme, sorgulama gibi becerilere sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Ön yargılı bir yapıda olmamalı, olayları farklı bakış açılarından değerlendirebilmeli ve farklı bakış açlarına saygı duymalıdır. Öğrencileri etkilemeye ve yönlendirmeye çalışmamalı, onlara eleştirel düşünme açısından rehberlik etmeli ve örnek olmalı. (A₂)

A₆, beklenen yeterlilikler konusunda eleştirel pedagojiye ve eleştirel bir bakış açısına sahip, özgürlükten yana, pedagojik formasyon yeterliliği edinmiş ve son olarak medya içeriği üretebilecek teknik yeterliliklere sahip olması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu noktadaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

Medya okuryazarlığının medyayı kısıtlamak olmaması gerektiğini bilmeli yani sansürü savunmamalı. Mesela televizyon ve radyolara baktığımızda medyanın ne kadar yanlı olduğunun farkında olması lazım... Bizim o eleştirel gözlüğü, paradigmayı gençlere, öğretmen adaylarına, öğrencilerimize kazandırmamız

lazım ki medyadan korunsun, doğru kullanabilsin, eleştirel bir farkındalık becerisi geliştirebilsin. (A₆)

A₇, yeterlilik ifadesi doğru bulmadığını belirterek bu dersi verecek öğretim üyesinin niteliklerine ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Çocukların modern teknolojiyi etkin kullanabilmesi, buradaki bilgi yığınına karşı eleştirel olabilmeleri, olumsuz bilgileri elemine edebilmeleri ve daha ayrıntılı yararlanabilmeleri dolayısıyla öğretmenin bu enstrümanları iyi bilmesi, sahayı iyi bilmesi gerekir. İkinci olarak da buradaki temel mesajları kodları analiz edebilecek bir arka plan bilgisi olması lazım. Onun içinde temel bazı eserleri okuması ve bu konuda düşünmüş olması yeterli. Bu teknik bir beceriyle teknik bir yeterlilik alanıyla indirgenebilecek bir şeymiş gibi çok gelmiyor bana... En genelde bu modern teknolojiyi buradaki temel veri kaynaklarını ve temel mesajları analiz edebilecek, öğrencinin dışlanacağı şeylere karşı uyanık olacak... Öğrencinin kendi saygınlığını zedelemeyecek mesajları bilmeli, öğretmenin bunlara dair yüksek farkındalığının olması gerekir. Kimliklere karşı, kültüre karşı... (A₇)

A₈ ise dersi yürütecek öğretim üyesinin iletişim bilimlerinden, teknikten haberdar olması gerektiğini ayrıca üretici, eleştirel bakan, sosyal medyayı iyi kullanan, tartışma gibi yöntem tekniklere hâkim, alanın konularına ilgi duyan, sosyal duyarlılık sahibi, cesur, gündemi takip eden, diyalog geliştiren bireyler olması gerektiğini belirtmiştir.

Akademisyenler eleştirel medya okuryazarlığı dersini verecek öğretim üyesinin ortak olarak eleştirel pedagoji, eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı becerilerine (bilgi ve teknik becerilere de) hâkim olmasının önemine dikkat çekerken ayrıca dersi verdiği grubun özelliklerini bilmenin, grubu tanımanın gerekliliğine, öğrencilerle diyalog yoluyla iletişim kurmaya, analiz (söylem-görsel vb.), tartışma gibi çeşitli özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterli deneyime sahip olmaya vurgu yapmışlardır. Bu doğrultuda Kaplan (2017) medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklerin tespit ettiği araştırmasında kişisel ve mesleki yeterlikleri belirlemeye çalışmıştır. Eleştirel medya okuryazarı bir bireyde de olması beklenen bu yeterliklerin bazıları şunlardır: kişisel yeterlik olarak farklı görüşlere saygılı, medyadaki gerçek ve kurgu ayrımının ve ikna tekniklerinin farkında, sunulan bilginin kaynağını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiren vb., mesleki yeterlik olarak güvenilir bilgi kaynaklarına erişme, eleştirel bakış açısıyla medya iletilerini inceleme, şiddet ve tüketime özendirici öğelerin etkisinin fark ettirme, bir haberin farklı gazete ve televizyon kanallarından takip edilmesini sağlama (vb.) gibi yeterlikler

bulunmaktadır. Bu yeterliklere ek olarak alanyazında Higdon'un (2017) eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin çıktılarını öğrenci katılımı, güçlendirme, sivil katılım, medya hakkında eleştirel farkındalık ve sosyal adalet gündeminin benimsenmesi olarak belirlediği araştırmasında bu çıktıların ancak ilgi çekici ve ilham verici bir eğitime sahip olduğunda, eğitmenin medyayı eleştirel bir bakış açısı ile sunduğunda, eşitsizlik ve baskı konuları tartışıldığında, öğrenci katılımı için alan sağlandığında, çağdaş içerik ve araçlara güvenilerek direniş ve aktivizmi destekleyen tartışma sağlayan materyaller ele alındığında gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur.

Akademisyen görüşlerinde özellikle eleştirel teoriye ve pedagojiye yapılan vurgu Share'in (2006) görüşleri ile de örtüşmektedir. Share (2006) öğretmenleri eleştirel pedagoji konusunda eğitmek ve onları öğretim programında daha fazla yaratıcılıklarını kullanmaları için güçlendirmek gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca eleştirel medya okuryazarlığının önündeki asıl engelin öğrenci eksikliği ya da medyadaki tehlike değil öğretmenlerin eleştirel medya okuryazarlığı pedagojisini keşfetmelerini ve uygulamalarını desteklemek için gerekli eğitim, kaynak, destek ve finansman eksikliği olduğunu vurgulamaktadır. Keleş (2013) seçmeli medya okuryazarlığı dersinin eleştirel pedagojik anlayışa uygun olup olmadığını incelediği çalışmasında ise bu dersin aslında Giroux ve Freire gibi eleştirel pedagojiye yön veren bilim insanlarının görüşlerini benimseyen eğitimciler tarafından verilmesiyle dersin beklenen hedeflerine ulaşılacağı fikrini desteklemiştir. Tüm bu görüşler ve çalışmalardan hareketle eleştirel medya okuryazarlığı dersini verebilecek bireyin eleştirel bir akılla hareket etmesi ve eleştirel pedagoji ile bütünleşen bir anlayışa sahip olması beklenmektedir.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin eleştirel medya okuryazarlığı düzeylerine ilişkin olarak A₁, “Mevcut deneyimlerim üzerinden medya okuryazarlığı konusunda eksiklikleri olduğunu düşünüyorum” şeklinde görüşünü ifade ederken A₃, öğrenciler kadar öğretim üyelerinin de yeterli bilgi ve beceri sahip olmadığının altını çizerek görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Yeterli değil, medyayı beğenmiyoruz ana akım medyayı belki de geleneksel medyaları tüketmiyoruz ama şimdi yeni medya ortamları, sosyal medya platformları üzerinden yaygın bir içerik tüketimi hatta içerik üretimi var. Buna kullanıcı türevli içerik diyoruz, katılımcı kültür var. Bu da ancak bu ders zemini ile mümkün sadece kadınlara yönelik her türlü ayırım biçimi değil, medyanın

ideolojik üretimleri değil hani medyanın olumlu olarak kullanım biçimleri de kampanyalar, dayanışma biçimleri de bu derste konuşulabilir. Bence en önemlisi şirket çıkarı, kapitalizmin çıkarı, devlet çıkarı, kamu çıkarı, kişisel veri ve öznenin yeri meselesi ancak böyle bir ders zemini ile tartışılabilir öğrencilerin farkındalıkları arttırılabilir. Kendimiz öğrencilerin aktif etkileşimli olarak katılacakları ne tür mecralar kullanıyoruz. Türkiye’de bütün akademisyenlere sorulsa “meets”i kullanan ya da “whatsapp” dışında hangi alternatif ortamları kullanıyorlar, “telegram” üretiliyorlar mı, telegramları var mı bunları bilmek de bence okuryazarlık düzeyi ile mümkün. (A₃)

A₂ medyanın eleştirel bir gözle değerlendirilmesi konusunda öğrencilerin eksikleri olduğunu belirtirken A₄ öğrencilerin teknik becerilerinin iyi olduğunu ancak eleştirel bir gözle medyayı değerlendirmede eksik olduklarını şöyle ifade etmektedir:

Üniversite öğrencilerinin yeni iletişim teknolojilerini, sosyal medya uygulamalarını kullanma ve teknik becerilerinin iyi olduğunu düşünüyorum ancak medya ve kültürel metinleri eleştirel olarak nasıl okuyacaklarını bilmiyorlar. Yeni teknolojileri kullanım şekilleri ile aslında neoliberal politikalara hizmet ettiklerinin farkında bile değiller. Burada, Frechette’ nin (2002) de belirttiği gibi önemli iki unsur var ki farklı ve çeşitli medya metnlerinin okunabilmesi, izleyicinin ve kullanıcının kendi deneyimleri ve bakış açısıyla medya iletilerine müdahil olması, medya metni üretebilmesidir. Üniversite öğrencilerinde bunların yetersiz olduğunu düşünüyorum. (A₄)

A₅ ise farklı olarak özellikle özel üniversite öğrencilerinin bu konudaki niteliklerinin daha iyi olduğunu düşünmektedir. Bunun nedeni olarak da seçilmiş bir gruptan gelmeleri ve belli becerileri farklı bölümlerde de olsalar edinmelerine bağlamaktadır. A₇ öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı düzeylerine genel olarak çok zayıf olduğunu, eleştirel gözle bakmadan bilgileri aldıklarını, filtrelemeden geçirmediğini, birbirlerinin hassas konularına karşı duyarlılık, empati geliştirmediğini (örneğin farklı kimliklere karşı), dolayısıyla eleştirel bilincin çok gelişmiş durumda olmadığını ifade etmektedir. A₆ ise “Herkes biraz medya okuryazarı ama seviyeleri istedik seviyelerde değil, öğretmen adaylarının hiç değil. Z kuşağının son bireyleri daha iyi durumdadır ancak sorgulamıyorlar. (A₆)” şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Son olarak A₈, öğretmen adaylarının durumunun gittikçe kötüleştiğini düşünmektedir. Derslerinde onların dikkatini çekebilmek için ilgi alanlarını dikkate aldığını ifade etmektedir.

Gelen görüşler incelendiğinde öğrencilerin dijital medya platformlarının kullanımına ilişkin yeterlikleri bulunsada elde edilen bilgi ve verilerin eleştirel bir gözle değerlendirilmesi, sorgulanması ve alternatif yeni içerikler üretilmesi boyutlarında

yeterliliklerinin olmadığı, kültürel kimlikler konusunda empatik davranmadıkları, farkında olmadan neoliberal politikalara hizmet ettikleri ifade edilmektedir. Özmen (2020) çalışmasında üniversitelerde medya okuryazarlığının zorunlu bir ders olması gerektiğini, incelediği üniversitelerin sekizinde ders zorunlu iken, bir üniversitede seçmeli bir üniversitede de dersin olmadığını belirlemiştir.

Uğurlu (2016) medya okuryazarlığı dersinin özellikle sosyal bilgiler öğretmen adayları için gerekli olduğu, geleceğin demokratik yurttaşını eğitecek olan öğretmenlerin kendilerinin de bu davranışları gerçekleştirecek düzeyde olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Karaman (2016) öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında doğru orantılı pozitif bir ilişki olduğunu, benzer şekilde Erişti ve Erdem (2018) öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu tespit ettiği bu araştırmalardan yola çıkarak hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının böyle bir eğitime ihtiyaç duyduğu ifade edilebilir. Bu ihtiyacın en göze çarpan somut halini hizmetteki öğretmenlerin bu alana yönelik gereksinimleri ortaya koymaktadır. Yıldırım (2017) çalışmasında öğretmenlerin %98.6'sının medya eğitimini gerekli gördüğünü ifade etmiştir. A. Şahin (2012), hizmetteki öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda hiçbir ciddi eğitim ve konuyla ilgili hizmetiçi eğitim almadıklarını belirlemiştir. Share (2006) kültürel çalışmaları ve eleştirel pedagojiyi, eleştirel medya okuryazarlığı ile nasıl bütünleştirip sınıfa dahil edileceği konusunda pratik uygulamaları öğreten konferanslara, öğretmen eğitimine ve sürekli mesleki gelişime ihtiyaç olduğu vurgulamaktadır. Aynı zamanda sosyal medya kullanım yaygınlığının giderek artmasıyla birlikte uzun süreler belli medya platformlarında zaman geçiren öğretmen adaylarının ve onların hitap edeceği öğrenci grubunun özelliklerini bilmenin dersin işleyişini şekillendireceği düşünülmektedir. Keskin ve Baş (2015) araştırmasında en çok kullanılan sosyal medya aracının Facebook, Instagram ve Twitter olduğu, bu platformların aynı zamanda tüketicilerin davranışlarını da etkilediğini ortaya koymuştur.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinin İçeriğinde Yer Alması Gereken Konulara İlişkin Gerekçeler

2018 YÖK öğretmen yetiştirme programlarında yer alan “Medya Okuryazarlığı” ve “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi” derslerinin içeriği kapsamında hangi başlıkların

olması gerektiğini kısaca belirtilmiş ancak bu araştırma kapsamında geliştirilmek istenen eleştirel medya okuryazarlığı dersinin YÖK kapsamından farklı olarak nasıl bir içeriğe sahip olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. A₁ eleştirel medya okuryazarlığı dersinin içeriği ile ilgili olarak:

Farklı bir içeriği olmadığını düşünüyorum. Medya okuryazarlığı dersinin özünde yer alan iki temel beceriden birisi eleştirel düşünme; bu nedenle kavramın dersin önüne eklenmesinin dersin içeriğini değiştirmeyeceği fikrindeyim. Lakin kastedilen "eleştirel pedagoji" bağlamında yeni bir içerikse elbette değişebilir. (A₁)

A₃, içerikte politik eyleme odaklanan konulara yer verilmesi gerektiğini şöyle ifade etmektedir: “Bu dersin kendisi de politik bir eylem dolayısıyla o derste ele alınacak konunun kendisi bir eyleme dönüşmeli, öğrencilerin birlikte kolektif çalışmaları teşvik edilmeli. Dersin kendisi, teori ile pratiği içermeli, uygulamalı olmalı. (A₃)” A₅ ise bu konudaki görüşünü farklı olarak şöyle açıklamıştır:

Söylem analizi söz konusu ise post modern bir yol istemiyorsan haliyle Marx'tan kökünü almış bir yol izlemiş oluyorsun. Öbür türlü seni bilmiyorum açıkçası. Öbür türlü şöyle olabilir. Onu da gözden kaçırmamak gerekir. Liberalizmle. Düşünce özgürlüğünün kaynağı bu çünkü demokratik bir toplumda yaşıyoruz, sonuçta adını demokrasi koyuyoruz. Adını demokrasi koyduğumuza göre bu kavram çerçevesinde medyanın nasıl olması gerektiği, yaklaşımlar... Bundan da bahsetmek lazım sırf Marksist teoriler olmaz. Yeterince açıklayıcı olmuyor. Karşılaştırmalı bir yapıdadır bu da var bu da var sonuçta. Demokrat bir bakış açısı, demokratlığın önemli şeylerinden birisi de eleştirel bakış açısı gibi verilmelidir. (A₅)

A₂ bu derste eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine odaklanarak içeriğin de buna hizmet edecek biçimde yapılandırılmasının önemine vurgu yapmıştır. Bu görüşünü desteklemek amacıyla medyada yer alan bilgi ve haber örneklerine yer verilmesi böylece öğrencilerde bir farkındalık oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. A₄ ise “Bu dersin medya okuryazarlığı dersinden farkı, öğrencilerin medya metinlerini kendi deneyimleri ve fikirleriyle okuyabilmesi, kendi medya metinlerini üretebilmelerini sağlaması olmalıdır. (A₄)” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer biçimde A₆, içerikte eleştirel düşünme becerisinin ne olduğuna, nasıl kazandırılacağına odaklanmak gerektiğini belirtirken A₇'e göre:

Eleştirel medya okuryazarlığında teknolojiye nasıl kurtulunacağı, teknoloji aracılığıyla gelen mesajların olumsuzluklarının nasıl giderileceği? Yani medya

okuryazarlığının teknolojiyi öğrenme, eleştirel medya okuryazarlığının ise teknolojinin olumsuzlukları gidermeye yönelik (A₇)

olduğunu bu nedenle eleştirel medya okuryazarlığında daha çok ideoloji, sosyal politika, kimlikler, kültür vb. konulara odaklanılmasının önemini vurgulamıştır. Son olarak A₈, farklı bakış açılarının da olabileceği bilgisinin öğretmen adaylarına kazandırılması gerektiğine bu noktada ise tartışma kültürünün ve eleştirel bakış açısını kazandıracak içeriklerin önemine dikkat çekmiştir.

Akademisyenlerin içeriğe ilişkin görüş belirtirken dersin nasıl işlenmesine, derste ele alınacak yönteme ilişkin de görüşlerini paylaştıkları, uygulamanın odakta olduğu bir anlayışın içeriği destekleyeceğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca içeriğin eleştirel pedagoji ve eleştirel düşünme ile bütünleşmesi, teknoloji, ideoloji, sosyal politika, kimlik, demokrasi gibi toplumsal ve kültürel konulara yer verilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Share (2006) eleştirel medya okuryazarlığının kültürel çalışmalar ve eleştirel pedagoji ile eğitimi ve toplumu dönüştürebilecek uygulamalar konusunda teorik arka plan sunduğunu ayrıca dersin içeriğinde medyanın ırkçılık, cinsiyetçilik, homofobi ve diğer ön yargıları yeniden üretme biçimleri ile medya kültürünü eleştirmenin ve alternatif medya üretmenin yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Böyle bir içerikle yapılandırılmış eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin adaletsizlikleri yıkmaya, kendi seslerini ifade etme ve daha iyi bir toplum yaratma mücadelesi sürecinde özne olmalarına yardımcı edeceğini savunmaktadır. Katılımcı görüşlerini destekleyecek başka bir çalışma da Ündeğer'in (2021) eleştirel medya okuryazarlığına yönelik yaptığı meta analiz çalışmasıdır. Araştırmasında eleştirel medya okuryazarlığı pratiğindeki çağdaş araştırmaların çoğunun eleştirel düşünme ve eleştirel pedagoji ile yapılandırıldığını, süreçte alternatif medya üretiminin ele aldığını ortaya koymaktadır. Başka önemli bir araştırma da Semiz'in (2013), örgün eğitimde seçmeli medya okuryazarlığı dersi veren öğretmenlerin öğretim programının yetersiz ve gereksiz içeriğe sahip olduğunu ve bu dersinin seçmeli olmasının öğrencilerin ve öğretmenlerin ilgisini azalttığını belirlediği çalışmasıdır. Bu noktada hizmet öncesinde eleştirel medya okuryazarlığına yönelik hazırlanacak bir öğretim programının ve bu doğrultuda yapılacak eğitimin örgün eğitimde seçmeli medya okuryazarlığı dersini de birçok boyutu ile etkileyeceğini, öğrencileri ihtiyaç duyacakları eleştirel bir eğitimle

karşılaşmalarını sağlayacağını düşündürmekte ve dersin zorunlu hale gelerek ders programlarında yerini almasının önemine dikkat çekmektedir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinde Kullanılması Önerilen Yöntem-Tekniklere İlişkin Gerekçeler

Bu dersin üniversite düzeyinde nasıl işlenmesi, hangi yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerektiğine ilişkin olarak A₁ görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Medya bağlamında teorik kısımlar önemli ancak okuryazarlık kısmı da uygulama gerektiriyor. Medya iletilerini analizi, medya üretimi, eylemcilik vb. MOY'a özgü yöntemler kullanılabilir ancak benim öne çıkan düşüncem dersin tersyüz eğitim modeli ile işlenmesi; teorik kısımların videolarla, derste de uygulamalarla yürütülmesi. (A₁)

A₃ dersin etkileşimli ve uygulamalı olması gerektiğini ifade etmiş ve görüşünü şöyle dile getirmiştir:

İnteraktif olmalı, eğitmen aktarıcı konumda değil, öğrenci ile müzakere dili üretmeli, öğretim yöntem ve teknikleri yazılı metin alma ve verme ilişkisi dışında ses, podcast üretimi, film üretimi, blog yazımı, sahanın kendini, saha gözlemlerinin kendini de içermesi gerektiğini düşünüyorum. (A₃)

Benzer şekilde A₅ uygulamanın önemine değinerek medyada karşılaştıkları kavramları analiz etmeye vurgu yapmıştır. A₂ bu derste “Eleştirel medya okuryazarlığı vurgusu doğrultusunda tartışmaya, farklı fikirleri ortaya koymaya, sorgulamaya olanak tanıyan ortamlar sunulmalıdır. (A₂)” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. A₃ ise, “Bu ders çok kalabalık olmayan sınıf ortamlarında sunum, okuma ve tartışma yöntemleri kullanılarak yapılabilir. Örnek olaylar veya örnek medya metinleri üzerinden küçük grup tartışmalarına yer verilebilir. (A₃)” diyerek uygulama boyutuna ve bunun için sınıftaki öğrenci sayısına da dikkat çekmiştir. A₇ bu dersin aslında baştan itibaren uygulamalı olması gerektiğini ifade ederek görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Türkiye için mesela bu evlilik dizileri ... kültür, ataerkil bir kültür, şiddeti içeren şeyler, erkekliği yeniden üreten şeyler vs. Oradaki kodları bulmaları birlikte, birkaç dizide kodları bulmaları. Sonra sosyal medyaya ondan sonra Instagram da Whatsapp ta, Youtube da neyse buradaki içerikler üzerinden çok verimli ve çok eğlenceli bir ders olabilir ama burada tabi eğiticinin rolü o şeyleri yakalamaktaki becerisi öne çıkıyor. Orada 2 tane uç var. Birincisi çocukların kültürünü, altyapısını kaçırmamak. Onların odağın dışına itip Amerika’dan örnek vermeye

gerek yok. O çocukların kendi yaşadıklarından almak. İkincisi ise literatürü iyi bilip ikisini ilişkilendirmek. (A₇)

A₈ diğer görüşlerden farklı olarak ders süreçlerine rehberlik edecek soruların çok önemli olduğuna dikkat çekmiş ve eleştirel pedagojiyle birlikte bu soruların değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Derste tartışma ortamı ve kültürü oluşturmanın, olabildiğince kolay görevler vermenin, öğrencinin kendi yaşantısından örnekleri ele almanın ve eğitiminin iyi bir moderatör olmasının önemini vurgulamıştır. A₆ ise farklı medya araçlarının ürünlerini sorgulatarak buluş ve sunuş yoluyla eğitim tekniklerini kullanarak ayrıca laboratuvar ortamlarında çeşitli teknik işlemler yaptırarak ders süreçlerinin yürütülebileceğini ifade etmiştir.

Genel olarak uygulama ağırlıklı yöntemlerin kullanılması gerektiğini ifade eden akademisyenler, güncel medya iletilerinden, öğrencilerin kendi hayatlarından örneklerden ve saha çalışmalarından elde edilen bilgilerden yararlanarak medyada üretilen kodların sorgulanmasına dayalı bir yol izleminin uygun olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca sorgulamaya rehberlik eden soruların ve eleştirel düşünme üzerine odaklanan yaklaşımların, eleştirel pedagojinin ve müzakere dilinin kullanılması, kendilerinin üretim yapacakları yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Tüm bunların uygulanabilir olması için ise sınıf mevcutlarına dikkat çekmişlerdir. Eleştirel medya okuryazarlığı dersinin içeriği kadar nasıl uygulandığı, hangi yöntemlerin tercih edildiği, sınıf ortamı ve dinamiği de önem taşımaktadır. Barut (2015) yaptığı uygulama ile öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı bilgi düzeylerinde artış sağladığını ancak medya okuryazarlığı algı düzeylerinde anlamlı bir değişim sağlayamadığını belirlemiş ve farklı öğretim tasarımlarının işe koşulması gerektiğini ifade etmiştir. Marlatt (2020) öğretmen adayları ile yürüttüğü eleştirel medya okuryazarlığı çalışmasında medyadan aldıkları mesajları eleştirel olarak değerlendirme konusunda başarı sağladığı böyle bir eğitime öz-savunma bilincini geliştirmek için ihtiyaç olduğu ancak öğretmenlerin bu uygulamaları kendi sınıflarına uyarlama konusunda zorlandıkları için eğitimin uygun yöntem tekniklerle desteklenmesi gerektiği, deneysel ve uygulamaya dönük araştırmalara ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Ündeğer (2021) ise eleştirel medya okuryazarlığının işlenişinde iktidar ilişkilerinin yapılandığı hegemonyalara karşı direniş için alternatif medya yaratma, medya temsillerinin analizi, diyalojik tartışma, rol oynama gibi uygulama ağırlıklı çalışmalara yer verilebileceğini belirtmiştir. Böyle bir dersin içeriğinin sunumunda

uygulamaya, analize dayalı, diyalog ve tartışmanın bir kültür haline getirildiği öğretim yöntem-tekniklerine ihtiyaç duyulduğu ortaya konmaktadır.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersine Kullanılabilecek Ölçme Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Gerekçeler

Eleştirel medya okuryazarlığı dersine uygun ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin olarak A₁, süreç ve etkinlik temelli bir anlayışa vurgu yaparken A₄, öğrencilerin üretirken ne kadar klişelerden uzak durduklarını ve yaratıcı katkılarının neler olduğunu göz önüne alan bir yaklaşım önermiştir. A₅ ise, seçilen konu üzerinde araştırma yapılmasının ve üretmenin önemini vurgulayarak öğrencileri yüreklendirici bir tutum izlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. A₂, ölçme değerlendirme sürecinde sonuca değil sürece odaklanılmasını önermiş bunun için medyayı ve medyada karşılaşılan olayları eleştirel gözle değerlendirebilme becerisine sahip olma düzeyleri açısından öğrencilerin değerlendirmeye alınması gerektiğini belirtmiştir. Benzer biçimde A₄ de görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Sonuçtan ziyade sürecin değerlendirildiği, öğrenciyi dönem boyunca yapılacak olan tartışmalara katılım ve katkı vermesini sağlayacak bir değerlendirme yöntemi kullanılmalıdır. Bu anlamda her bir tartışma konusu ya da örnek olay bir performans ödevi gibi düşünülebilir. Öğrencilerin öz düşüncelerini ifade edebileceği, kendi fikirlerini özgür ve demokratik bir şekilde yazabileceği bir performans değerlendirme yaklaşımı seçilmelidir. (A₄)

A₆ ölçme değerlendirme sürecinin klasik ya da çoktan seçmeli test ile değil öğrenciyle görüşerek ya da bir haberi analiz ettirerek ya da örneğin haberlerde nasıl bir teknik yapının var olduğunu ortaya çıkarmasını sağlayarak yani uygulama yaptırarak olabileceğini söylemiştir. Ayrıca, “Her ders sonunda mutlaka dönüt almak önemlidir. Dönüt versinler onları değerlendirin bunun için kodlama anahtarları veya rubikler kullanabilirsiniz. (A₆)” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. A₇ de süreç değerlendirmeyi öngörerek görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Ölçme değil de değerlendirme olması lazım. Bırakalım çocuklar kendilerini değerlendirsin. Her bir konu için bir şey yapsın, ön-test son-testte derse başlamadan önce bunlar hakkında konuşulup dersin son haftasında da bunlar hakkında konuşulup kendi dönüşümlerini kendilerinin anlatmasını resmetmelerini istemek daha doğru bir şey. Ödev çok iyi olabilir yani herkesten belli bir sosyal medyada belirlenen konuda sunuş yapmaları istenebilir derste tartışmayla yürütülebilir. (A₇)

Son olarak A₈ verilecek proje ödevlerini değerlendirerek ve onlara dönüt vererek ölçme değerlendirme sürecinin yürütülebileceğini ifade etmiştir.

Akademisyen görüşleri değerlendirildiğinde eleştirel medya okuryazarlığı dersinin ölçme değerlendirme boyutunda sürece ve performansa dayalı çeşitli proje ve performans görevlerinin olduğu, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini fırsat verecek biçimde açık uçlu soruların tartışıldığı, sunum vb. yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bir yaklaşım önermişlerdir. Ayrıca mutlaka öğrencilere geri bildirimde bulunmak gerektiğini, öğrencileri cesaretlendirici bir tutum izlemek gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitimine Yönelik Gerekçeleri

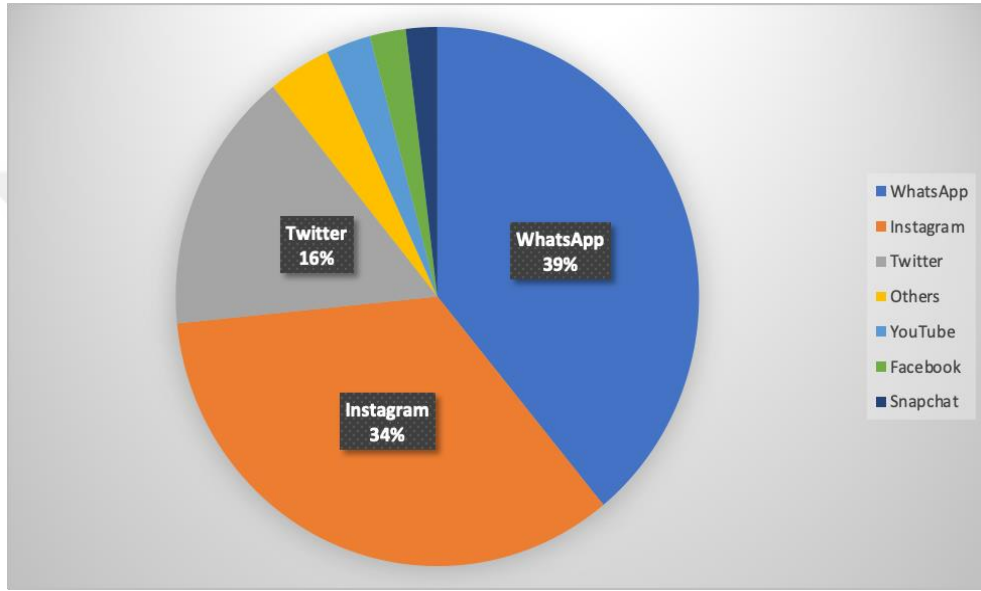
Araştırmanın birinci probleminin ikinci alt problemi kapsamında 192 öğretmen adayının görüşleri incelenmiştir. Anketin ilk soruları katılımcıların demografik özelliklerine ilişkindir. Bu bilgiler yöntem bölümünde paylaşılmıştır. Bu bölümde katılımcı görüşleri grafiklerle desteklenmiş ve görüşlere ilişkin frekans değerleri paylaşılmış, konu ile ilgili yorum ve tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu internete bağlı akıllı telefon kullanmaktadır (%96.4). Tanrıverdi Yılmaz (2018) 14-17 yaş grubu üzerinde yaptığı araştırmada kendi cep telefonunu kullanma oranının %88.1 olduğunu belirlemiştir. Özellikle 18 yaşını geçmiş bireyler olarak katılımcıların kendine ait telefona sahip olma oranlarının yüksek olması tahmin edilebilir bir sonuçtur. Benzer olarak Sabancı da (2018), 18 yaş üzerinde uyguladığı çalışmada cep telefonu kullanımının %100, bilgisayar kullanımının ise %87.4 olduğunu belirlemiştir.

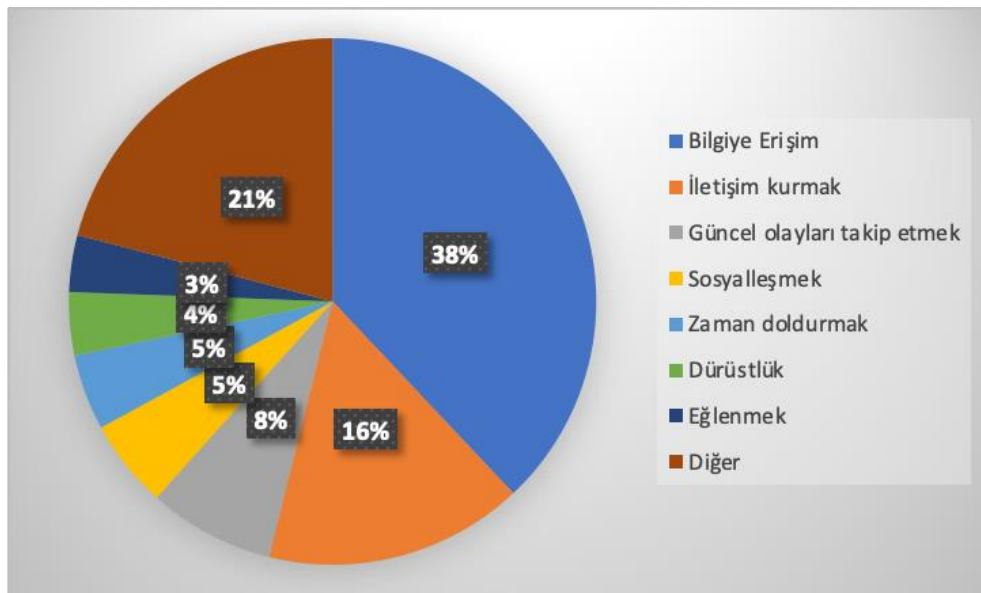
Katılımcıların gün içinde internette çoğunlukla 3 saatin üzerinde zaman geçirdikleri (1 saatten az %4, 1-3 saat arası %38, 3-5 saat arası %34 ve 5 saat üstü %24) ve kendilerini büyük oranda (%94) aktif bir sosyal medya kullanıcısı olarak tanımladıkları görülmektedir ve bu süreleri yarisından fazlası (%59.9) dengeli; kalanı ise dengesiz bir tüketim olarak ifade etmektedir. İnternette bulunma sürelerine ilişkin olarak Yıldırım Şen (2019), Z kuşağı bireylerinin internette gün içinde 5 saat ve üzeri zaman geçirdiğini belirlemiştir.

Katılımcıların %93.8'i (f=180) bir sosyal medya platformunun (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, WhatsApp vb.) aktif kullanıcısı iken %6.3'ü (f=12) herhangi bir sosyal medya platformunun kullanıcısı değildir.

Katılımcıların en fazla kullandıkları üç sosyal medya platformunun Whatsapp (%39), Instagram (%34) ve Twitter (%19) olduğu görülmektedir. En fazla kullanılan uygulamalar incelendiğinde bireysel ya da grup olarak içerik paylaşımına izin veren uygulamaları tercih ettikleri görülmektedir. Bu uygulamalar dışında katılımcılar Youtube (f=10), Facebook (f=8), Snapchat (f=7) uygulamaları ile diğer (f=14) uygulamaları (Pinterest, Tiktok, Steam, Netflix, Telegram vb.) aktif olarak kullanmaktadır.



Şekil 179. Kullanılan Sosyal Medya Platformlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı



Şekil 20. Medyanın Amacına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcılar medyanın amacını bilgiye erişim sağlamak ve bilginin yayılmasını sağlamak (f=98), iletişim kurmak (f=41), dünya ve ülkemizdeki güncel olaylar hakkında bilgi vermek (f=20), sosyalleşmek (f=14), zaman doldurmak (f=12), dürüstlük (f=10), eğlenmek (f=9), diğer (f=54) (şeffaf olmak, etkilemek ve yönlendirmek, ticaret ve para kazanmak, kolaylaştırmak, eğitim, küreselleşmeye hizmet etmek vb.) olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcıların yukarıdaki belirttikleri amaçlara yönelik olarak ise çoğu (%60.4 f=116) medyayı amacına kısmen uygun kullanıldığı, bir bölümü (%29.7 f=57) amacına uygun kullanılmadığını, az sayıda katılımcı ise (%9.9 f=9) medyanın amacına uygun kullandığını belirtmiştir. Medyaya her an ulaşabilen, uzun süre sosyal medya platformlarında vakit geçiren ve kullanım amacının farkında olan bu grubun kendisini medyayı amacına uygun kullanmadıklarının farkında olmaları dikkat çekici bir bulgudur.

İnternet ve sosyal medya kullanımına ilişkin olarak Yıldırım Şen (2019), Z kuşağı olarak tanımlanabilecek bireyler içinde gün içerisinde 5 saat ve üzeri zaman geçiren katılımcıların sayısının fazla olduğuna, internetin sosyal medya platformlarında vakit geçirmek ya da arkadaşlarıyla sohbet etmek için kullanıldığına, en çok Instagram, WhatsApp, YouTube gibi sosyal medya platformlarının kullanıldığına dikkat çekmektedir. Gündoğan (2019) farklı demografik özelliklere sahip 13-18 yaş grubunun da düzenli olarak sosyal medyayı kullandığını ve bu grubun medyayı bireysel olarak kullanmayı tercih ettiklerini, Sabancı (2018), 18 yaş üzerinde uyguladığı çalışmada diğer araştırma bulguları ile benzer biçimde en çok Instagram, Twitter, Facebook gibi sosyal medya platformlarının kullanıldığını, grubun %24.7'sinin 6-8 saat internette vakit geçirdiğini belirlemiştir. Bu araştırmanın bulguları ve bu araştırmayı destekleyen diğer araştırma sonuçları erken yaşta sahip olunan akıllı telefon, bilgisayar ve internet bağlantısı ile gün içinde uzun süreler sosyal medya platformunda aktif kullanıcı olan bireylerin eleştirel bir medya okuryazarı olarak burada bulunmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Sarı'nın (2021) çalışmasında bu dersi veren öğretmenlerin medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilerin medya araçlarını kullanma sürelerinde farklılık yaratacağını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Ancak neredeyse tüm yaşamın akıllı telefon ve internet aracılığıyla da yürütülebileceği bir dönemde medya kullanımı zorunluluk haline gelmektedir. Ayrıca teknolojinin içinde doğan dijitalin yerlilerini, Z ve Alfa kuşağını tanımak diğer bir deyişle toplumu tanımak anlamındadır. Onların bu ortamları neden ve nasıl kullandığı, burada geçirdikleri süreden çok bu sürenin niteliği

ve eleştirel bir akılla hareket edip etmedikleri önem kazanmaktadır. Daha küçük yaş grubundan elde edilen bu veriler hem bu araştırmadan elde edilen verileri hem de diğer araştırmaların verilerini destekler niteliktedir.

Güney (2018) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %50'sinin gün içinde 1-5 saat arası internet kullandığını, tamamının bir sosyal medya hesabı bulunduğunu, diğer araştırmalardaki sonuçlara benzer şekilde en çok Instagram, Whatsapp, Facebook platformlarını tercih ettiklerini belirlemiştir. Özel'in (2018) çalışması ise internette geçirilen sürenin medya okuryazarlığındaki algısal farklılaşmaya etkisidir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algıları belirlediği çalışmasında günlük internet kullanım sürelerinin sadece algısal bir farklılaşmayı sağladığını, kullanım boyutunda ise günlük 6 saatten fazla internette dolaşan öğretmen adaylarının algılarının günlük 1-2 saat internet kullananlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Karaman ve Karataş (2009) da internet kullanım süresi ile medya okuryazarlık düzeyi arasında pozitif bir ilişki belirlemiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler bahsedilen tüm çalışmaları da destekler niteliktedir. Araştırmada öğretmen adaylarının %94'ü aktif bir sosyal medya platformunun üyesi olduğu, en çok WhatsApp, Instagram, Twitter gibi platformları tercih ettikleri, katılımcıların büyük bir bölümünün üç saatten uzun süre internette vakit geçirdikleri, medyanın amacının çoğunlukla bilgiye erişim ve bilginin yayılmasını sağlamak, iletişim kurmak, sosyalleşmek, vakit doldurmak olarak ifade ettikleri ve medyanın kısmen (%60) amacına uygun kullanıldığını düşündükleri görülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen bu veriler öğretmen eğitim programlarına yansımaları gereken değişikliklere de ışık tutabilir. Teknolojiyi doğru, eleştirel ve nitelikli kullanmak, onu eğitim-öğretim süreçlerine entegre ederek en sık tercih edilen sosyal medya platformlarından yararlanmak, medyayı amacına uygun kullanır hale getirmek ders sürecine yansımaları gereken konular haline gelmektedir.

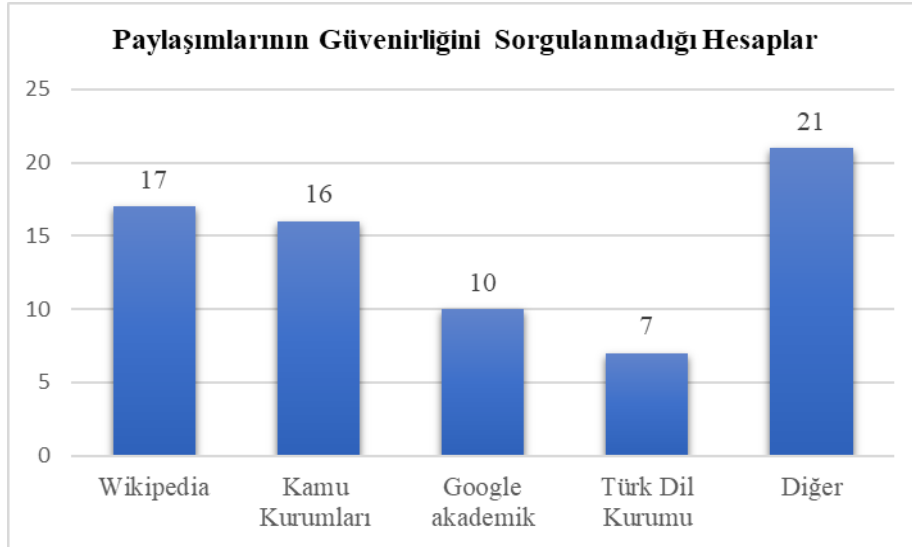
Yukarıda belirtildiği üzere katılımcılar bilgi edinmek ve güncel konular hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla internetten yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bilgiye erişim noktasında ise internet kullanımı beraberinde güvenilir bilgiye ulaşabilme sorununu ortaya çıkarmaktadır. Katılımcıların çoğu ihtiyaç duyduğu güncel bir konu hakkındaki güvenilir bilgiye (yazılı) öncelikle internet üzerinden güvenilir yayınlar arasında arama yapma (%78) yoluyla ulaşmaktadır. Bir grup katılımcı ise internetten genel arama yapıp karşısına çıkan ilk siteyi ziyaret etmektedir (%15.1 f=29).

İnternet dışında başvuru yollar arasında kütüphanedeki basılı yayınlar arasında arama yapma (%2.6 f=5), yakınları arasında bilgisine güvendiği kişilere danışma (%2.1 f=4), kaynak kişiye ulaşmak (%1 f=2), evde konu ile alakalı kitaplardan arasından araştırma yapma (%0.5 f=1) ve konu ile ilgili güvendiği insanların konuşmalarını takip etme (%0.5 f=1) güvenilir bilgiye ulaşma yolu olarak tercih edilmektedir.



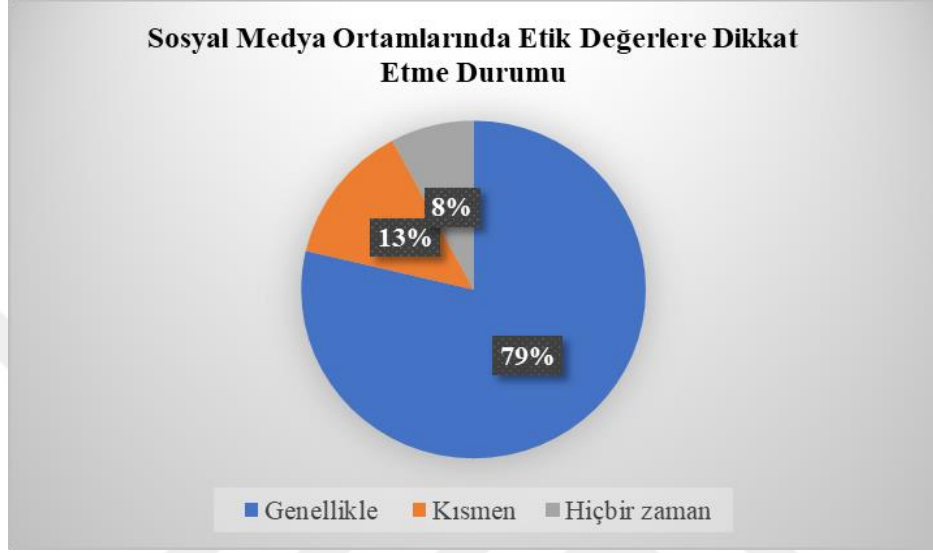
Şekil 21. Paylaşımların Güvenirliğini Sorgulamadan Kabul Etme Durumu

Katılımcıların %69.8'inin (f=134) paylaşımlarını teyit etmeden paylaştığı hesaplar bulunmakta iken, %30.2'si (f=58) için böyle bir hesap bulunmamaktadır.



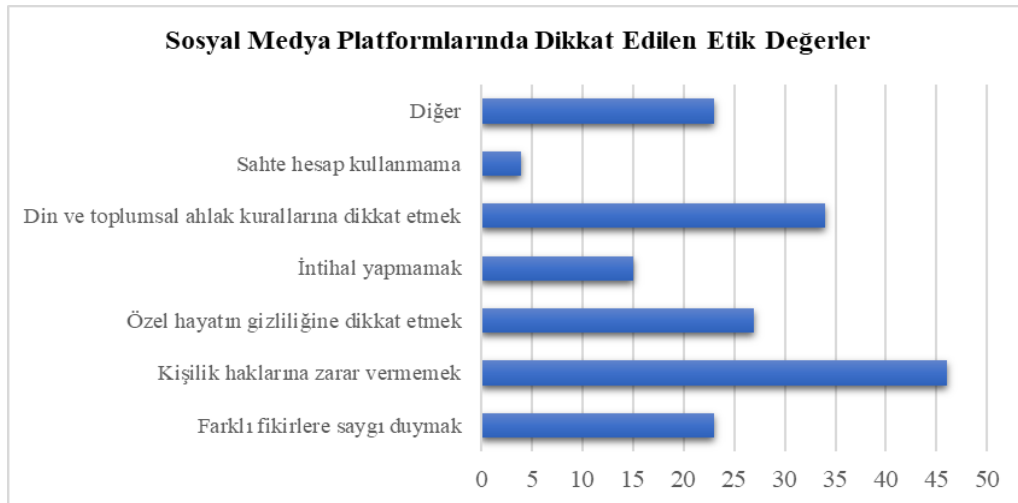
Şekil 22. Paylaşımların Güvenirliği Sorgulanmayan Hesapların Dağılımı

Katılımcılar Wikipedia (f=17), kamu kurumlarına ait hesaplar (f=16), Google Akademik (f=10), Türk Dil Kurumu (f=7), diğer (f=21) (İslam Ansiklopedisi, Türk Tarih Kurumu, Anadolu Ajansı, Twitter, Instagram vb. sayfalar) sayfaları örnek göstererek bu sayfalardaki paylaşımlarının güvenilirliğini teyit etme gereksinimi duymadıklarını ifade etmişlerdir.



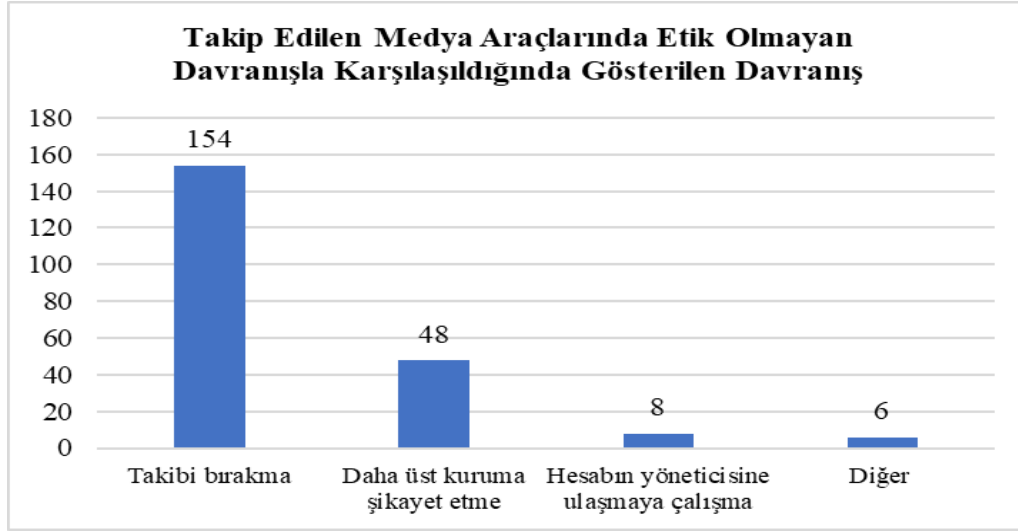
Şekil 23. Etik Değerlere Dikkat Etme Durumu

Katılımcıların %78.6'sı (f=151) sosyal medya ortamlarını kullanırken etik değerlere genellikle dikkat ederken, %13.5'i (f=26) kısmen etik değerlere dikkat etmekte, %7.8'i (f=15) hiçbir zaman dikkat etmemektedir.



Şekil 24. Sosyal Medya Kullanımı Sırasında Etik Davranmaya Dikkat Edilen Durumların Dağılımı

Sosyal medya ortamlarını kullanırken etik değerlere genellikle ve kısmen dikkat eden katılımcılar dikkat ettikleri etik değerlere örnek olarak kişilik haklarına zarar vermemek (f=46), din ve toplumsal ahlak kurallarına dikkat etmek (f=34), özel hayatın gizliliğine dikkat etmek (f=27), farklı fikirlere saygı duymak (f=23), intihal yapmamak (f=15), sahte hesap kullanmamak (f=4), diğer (f=23) (hoşgörülü davranmak, sabırlı olmak, adaletli davranmak, şeffaf olmak vb.) boyutları göstermişleridir.

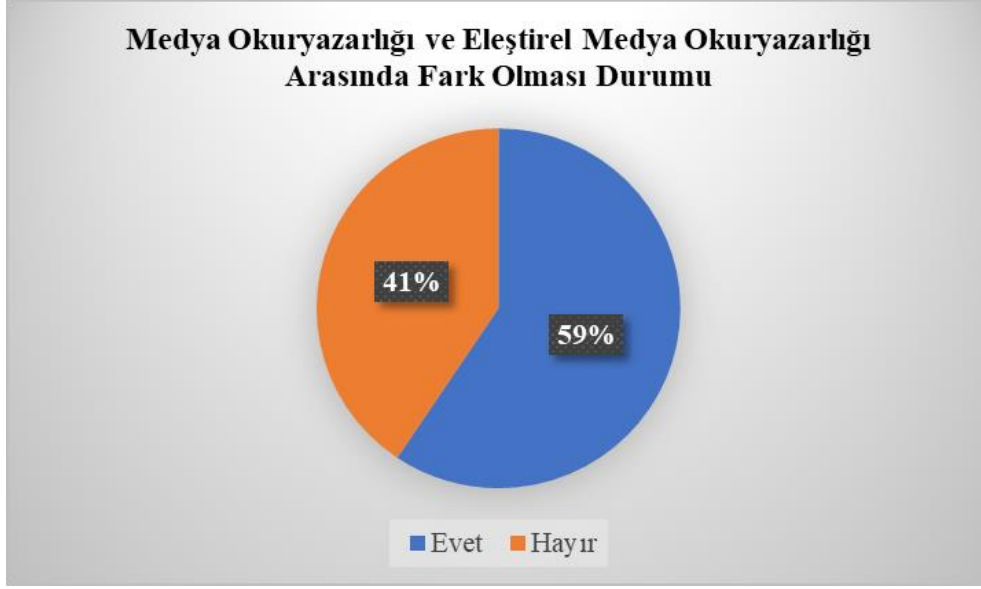


Şekil 25. Etik Olmayan Davranışlar Karşılaşma Durumu

Takip edilen medya araçlarında etik olmayan davranışlara karşılaşıldığında katılımcılar hesabın takibini bırakacağını (f=154), daha üst kuruma şikâyet edeceğini (f=48), hesabın yöneticisine ulaşmaya çalışacağını (f=8) ve diğer (engelleyeceği, spam olarak şikâyet edeceği, hesabı yayacağı vb.) (f=6) olarak ifade etmişlerdir.

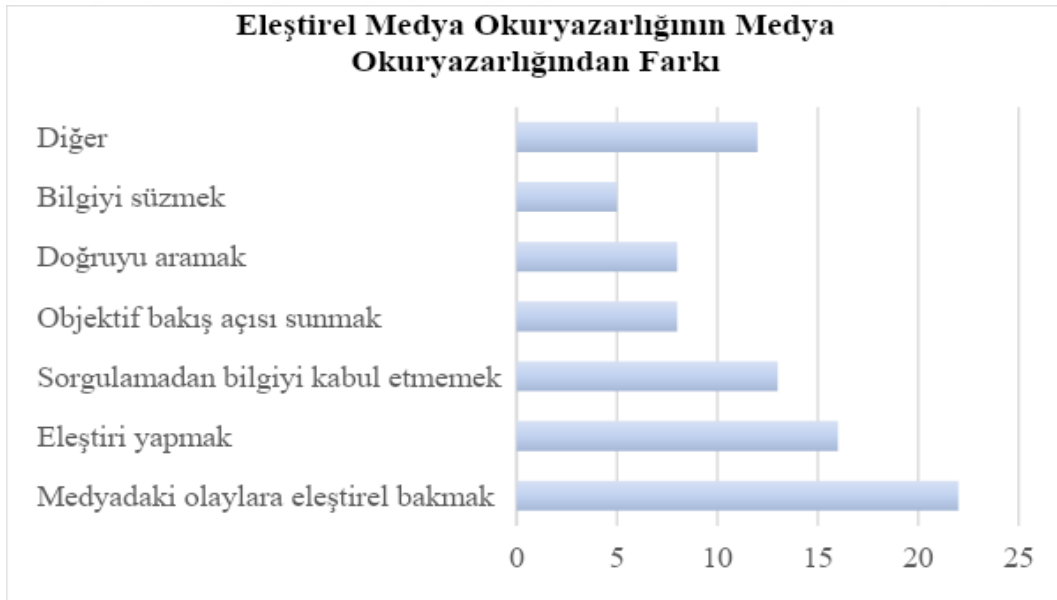
Bu veriler toplumsal yapıyı hem bir yurttaş hem de bir öğretmen adayı olarak eleştirel olana doğru dönüştürecek birey profilini tekrar düşündürmektedir. Postmodern dünyanın en önemli sorunu haline gelen ve özellikle sosyal medya platformları aracılığıyla yayılan gerçek ötesi (post truth) enformasyonlar, dezenformatif ve manipüle edilmiş bilgiler sorgulamadan kabul edebilmektir. Örneğin katılımcılar (f=17) güvenilir kaynak olarak wikipedia örnek göstermiştir. Bu sitede yer alan bilgilerin kolayca kişilerin değiştirmesine açık olduğu, sitenin girişinde de “Herkesin katkıda bulunabildiği özgür ansiklopedi” olarak yer alan ifade aslında bu adresin güvenilir bir kaynak olmadığını da ortaya koymaktadır. Benzer biçimde katılımcılar (f=21) özel girişimle yönlendirilen ajansların, sosyal medya platformlarının güvenilir bilgi

paylaşımı yaptığını düşünmekte ve güvenilir bilgiye ulaşmada internette yayılan bilgiyi doğru kabul ederek paylaşmakta ya da güvenilir bilgi kaynağı olarak bireyin sözlerini sorgulamadan kabul etmektir. Yine katılımcı yanıtlarından medyanın etik anlayışla kullanımını sağlamada şeffaflığın ve farklı fikirlere karşı saygılı olmanın daha az önemli olduğu görülmektedir. Örneğin katılımcılar etik olarak din ve toplumsal ahlak kurallarına uymayı farklı fikirlere saygı duymaktan daha fazla tercih etmişlerdir. Din ve toplumsal ahlak bir etik değer olmamakla birlikte eşitlik, adalet gibi etik değerleri benimsemek yalnızca eleştirel medya okuryazarlığı için değil bireyin kendi günlük yaşamı ve toplumsal yapı açısından önemlidir. Benzer biçimde etik olmayan davranışı ayırt edememek ve bu davranışla karşılaştığında pasif biçimde yalnızca takibi bırakmak (Katılımcıların çoğu -f=154- etik olmayan bir davranış karşısında hesabın takibini bıraktığını belirtmiştir ancak bu hesaplarda içerik üretilmeye devam etmektedir. Özellikle sosyal medya platformlarında yüksek takipçili bireylerin etik olmayan davranışları sürdürmesine rağmen halen yüksek takipçi sayısı ile içerik üretmeye devam etmesi bu görüşün gerçek yaşamda karşılığı olarak görülmektedir.) bu olumsuz süreci farkında olmadan desteklemekle aynı olduğunu göstermektedir. Bu verileri destekleyen bir çalışmada Gündoğan'ın (2019) 13-18 yaş grubuna “post-truth” kavramına ilişkin araştırmasıdır. Bu yaş grubu tarafından “post-truth” kavramının bilinmediğini, medya okuryazarlığı ile sahte haber (fake news) farkındalığı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarından elde edilen veriler görüşme yapılan akademisyenlerin düşüncelerini de destekler niteliktedir. Öğrenci yeterliklerine ilişkin soru kapsamında A₇ öğretmen adaylarının eleştirel gözle bakmadan bilgileri aldıklarını, filtrelemeden geçirmediklerini, birbirlerinin hassas konularına karşı duyarlılık, empati geliştirmediklerini (örneğin farklı kimliklere karşı), dolayısıyla eleştirel bilincin çok gelişmiş durumda olmadığını benzer şekilde A₂, A₅, A₆ öğretmen adaylarının bilgiyi sorgulamadan aldıklarını, eleştirel bakamadıklarını ifade etmektedir. Sosyal medya platformlarını küçük yaşlardan itibaren aktif biçimde uzun süreler boyunca kullanan ve lisans düzeyine geldiğinde bu alışkanlıklarını devam ettiren bireylerin özellikle de tüm toplumu baştan başa değiştirebilecek güce sahip meslek grupları arasında yer alan öğretmenlerin eleştirel medya okuryazarı olmaları bu ihtiyacı bir kez daha ortaya konulmaktadır.



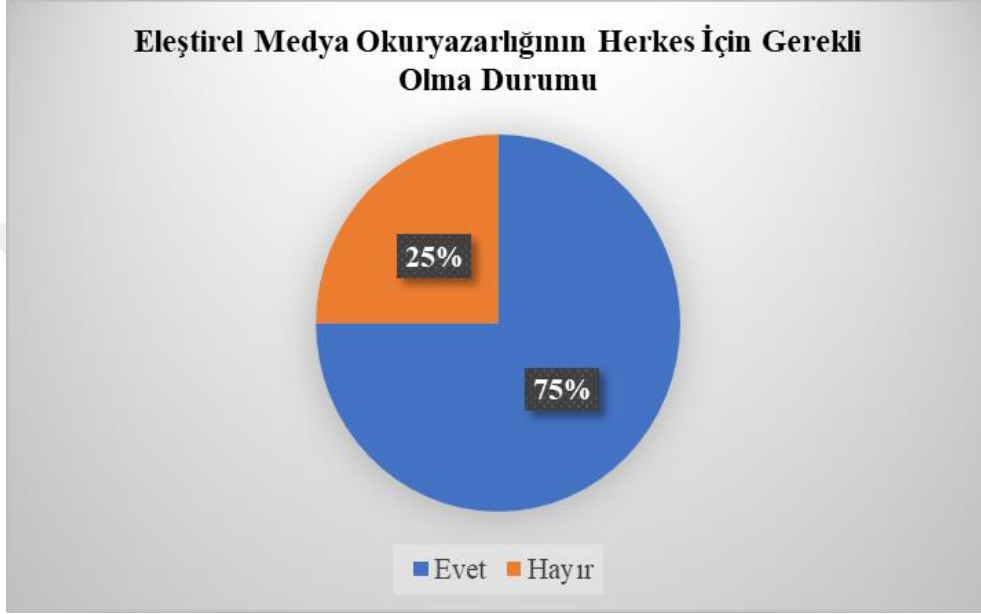
Şekil 26. Eleştirel Medya Okuryazarlığı ile Medya Okuryazarlığı Arasındaki Farka İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %59.4'ü (f=114) medya okuryazarlığı ve eleştirel medya okuryazarlığı arasında bir fark olduğunu belirtirken, %40.6'sı (f=78) bir fark olmadığını belirtmiştir.



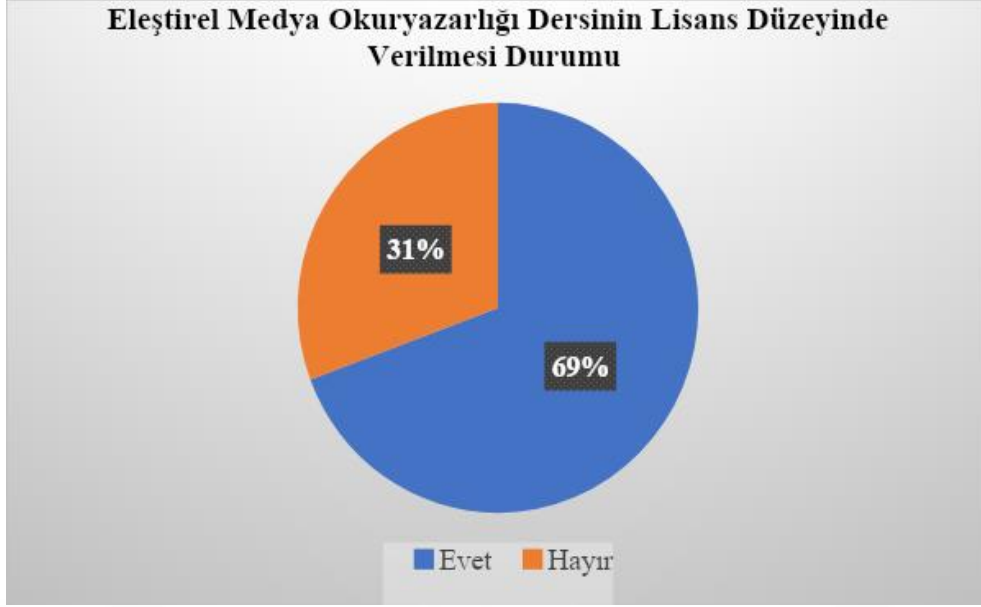
Şekil 27. Eleştirel Medya Okuryazarlığı ile Medya Okuryazarlığı Arasındaki Farklara İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Medya ve eleştirel medya okuryazarlığı arasındaki fark olduğunu belirten katılımcılar bu farkı eleştirel medya okuryazarlığının medyadaki olaylara eleştirel bakmak (f=22), eleştiri yapmak (f=16), sorgulamadan bilgiyi kabul etmemek (f=13), objektif bakış açısı sunmak (f=8), doğruyu aramak (f=8), bilgiyi süzmek (f=5), diğer (f=12) (teyit etmek, bilimsel görüşe dayanmak, daha derin ve kapsamlı olmak vb.) olarak ifade etmişlerdir.



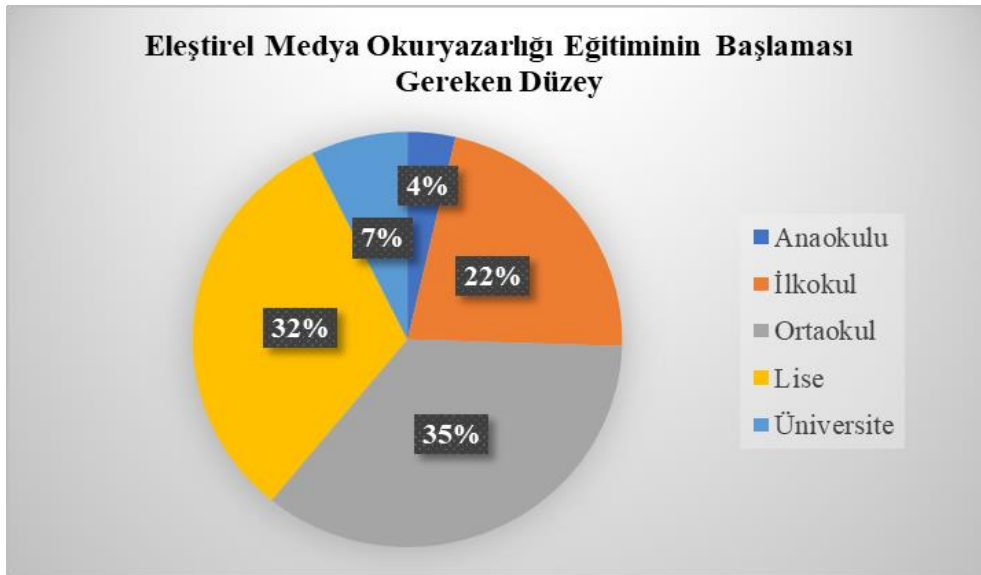
Şekil 28. Eleştirel Medya Okuryazarlığın Herkes İçin Gerekli Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %75'i (f=144) eleştirel medya okuryazarlığının herkes için gerekli olduğunu, %25'i (f=48) herkes için gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar eleştirel medyanın neden herkes için gerekli olduğunu ise bilgiyi sorgulamadan ve eleştirel bakmadan almamak, nesnel bir yargıya, objektif bir bakış açısına sahip olabilmek, medyayı doğru kullanabilmek, medya araçlarındaki örtük mesajları kavrayabilmek, sosyal medyayı etik biçimde kullanabilmek, farklı bakış açılarını yakalayabilmek, bir öğretmen adayı olarak bu beceriye sahip olmak, olayları tarafsız olarak değerlendirebilmek, bilgi kirliliğini önlemek, kendi fikrini ve yurttaşlık haklarını savunabilmek olarak ifade etmişlerdir.



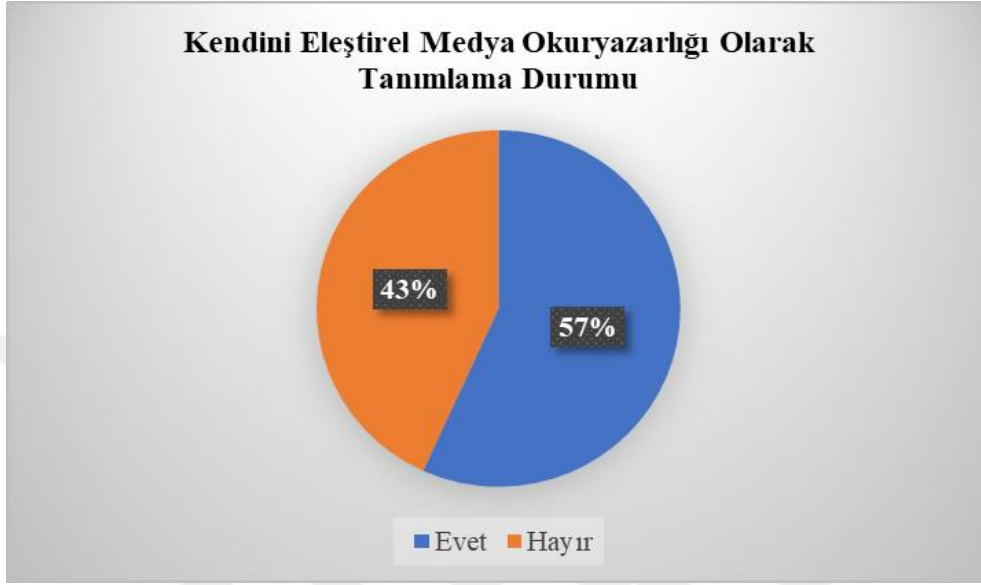
Şekil 29. Lisans Düzeyinde Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinin Verilmesine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Kattılımcıların %69.3'ü (f=133) eleştirel medya okuryazarlığını kazandırmak için bu dersin lisans düzeyinde ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiğini, %30.7'si (f=59) ayrı bir derse gerek olmadığını belirtmişlerdir. Yine bu görüş akademisyen görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Akademisyenlerin tamamı örgün eğitim sistemi içerisinde eleştirel medya okuryazarlığı dersinin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.



Şekil 30. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitimine Hangi Düzeyde Başlanılması Gerektiğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimine hangi düzeyden itibaren başlaması gerektiğine ise katılımcıların %3.6'sı (f=7) anaokulunda başlaması gerektiğini, %21.9'u (f=42) ilkokul, %35.4'ü (f=68) ortaokul, %31.8'i (f=68) lise, %7.3'ü (f=13) lisans düzeyinden itibaren başlaması gerektiğini düşünmektedir.



Şekil 31. Kendisini Eleştirel Medya Okuryazarı Olarak Tanımlama Durumu

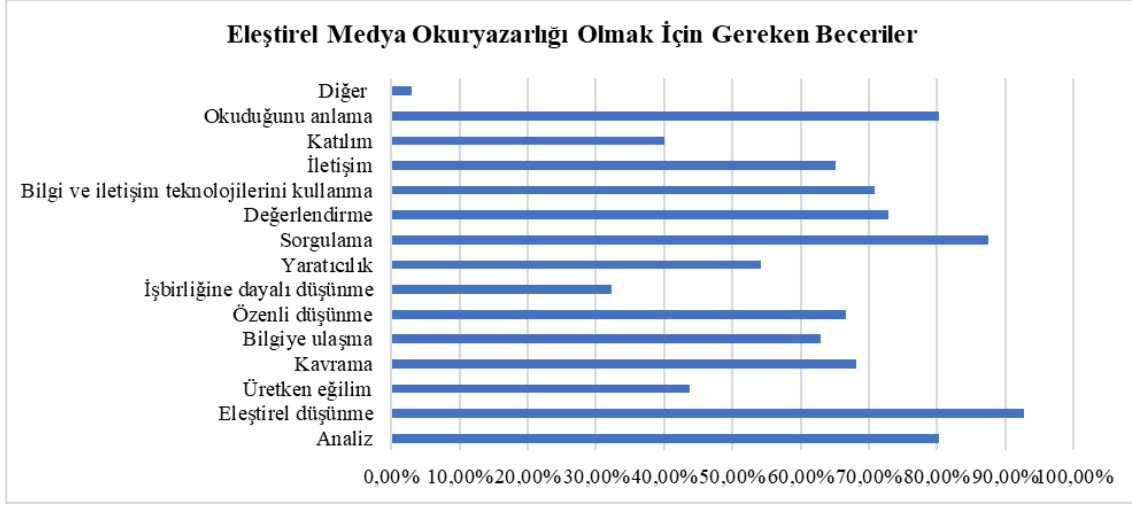
Katılımcıların %56.8'i (f=109) kendisinin eleştirel medya okuryazarı olduğunu düşünürken, %43.2'si (f= 83) eleştirel medya okuryazarı olmadığını ifade etmektedir.

Katılımcılar eleştirel medya okuryazarı olan bir öğrencinin araştıran ve sorgulayan, eleştiren, değerlendiren, sorumluluk sahibi, kendini yetiştirmiş, analiz yapabilen, saygı ve empati değerlerini kazanmış, objektif, donanımlı, bilginin kaynağına yönelen, merak eden, yaratıcı ve özverili, okuduğunu anlayan, adaletli ve hoşgörülü, iyi gözlem yapan ve iyi bir dinleyici olan, özgüvenli, tutarlı, farklı görüşlere saygılı gibi yeterliliklerinin olmasını beklemektedir.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde eleştirel medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığından farklı olarak görülmekte (%59) ve bu farkın medyadaki olaylara eleştirel bakmak, sorgulamadan bilgiyi kabul etmemek, objektif bakış açısı sunmak, doğruyu aramak vb. yönlerinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Medya okuryazarlığı da medya aracılığıyla üretilen ve yayılan bilgilerin sorgulanması, bu bilgilerin objektif bakış açısı ile sunulması amacı taşımaktadır. Bu noktada katılımcıların tanımlaması yanlış olmayan ancak eksik olan bir bakış açısıdır. Eleştirel medya okuryazarlığının

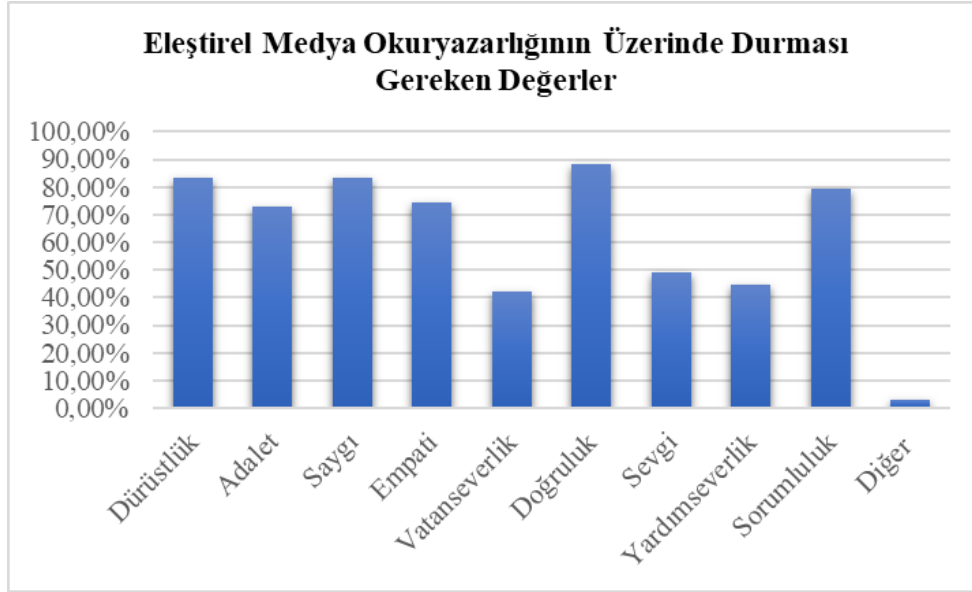
kuramsal temellerin eleştirel teori ve eleştirel pedagojinin oluşturduğu söylenebilir. Eleştirel medya okuryazarlığı insana, insan olduğu için değer veren bir vicdanileştirme anlayışı ile medya yoluyla yayılan bilgilerdeki örtük iletiyi, tüketimi, kitle ve popüler kültürü, küreselleşmeyi ve küresel sermayeyi anlamayı, iletilerin bu arka plan ile nasıl beslendiğini fark etmeyi, pasifize olmadan eyleme geçmeyi, karşı söylem üretmeyi, önlem almayı gerekli kılmaktadır. Demokratik bir değişim için siyasal anlamda da aktif bireylerin olmasını amaçlamaktadır. Yine bu noktada katılımcılar (%57) kendisini eleştirel medya okuryazarı olarak görmekte, bu alanda yetkin birinin ise araştıran, sorgulayan, analiz eden, sorumluluk sahibi, objektif, donanımlı, merak eden, yaratıcı, tutarlı vb. olması gerektiğini düşünmektedir. Bu boyutuyla kendini eleştirel medya okuryazarı olarak değerlendiren bireylerin bu özellikleri de taşınması beklenmektedir. Akademisyen görüşlerinde de öğrenci düzeyinin bu ders için yeterli olmadığı, öğrencilerin teknik becerilerinin iyi olduğu ancak eleştirel bir gözle medyayı değerlendirmede eksik oldukları ifade edilirken öğrenci yanıtlarından hareketle bu görüş öğretmen adaylarının öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme konusunda yeterli olmadıklarını da destekler niteliktedir.

Katılımcılar eleştirel medya okuryazarlığı dersinin lisans düzeyinde olması gerektiğini (%69) ancak bu eğitime başlaması gereken düzeyin seçmeli medya okuryazarlığının da verildiği kademe olan ortaokul (%35) ve lise düzeyi (%32) olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler akademisyen (A₅ ve A₆) görüşleriyle de benzerlik göstermektedir fakat erken çocukluk hatta daha önceki dönemlerde medya iletileriyle karşılaşan ve medya araçlarını, yeni medyayı çok küçük yaşlarda kullanmayı öğrenen bireylerin medya iletilerine karşı tutumlarında ve alışkanlıklarında eleştirel bakışını kazanmaları, bilinçlenmenin erken yaştan itibaren başlaması oldukça önemlidir. Zaman ilerledikçe alışkanlıkların ve tutumun değişmesi güçleşmektedir. Özel'in (2018) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algılarının etki boyutunda 2. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek algıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum daha erken dönemlerde bu eğitimin bir ihtiyaç haline geldiğini, tüm öğretmen adaylarının böyle bir eğitime ihtiyacı olduğunu düşündürmektedir.



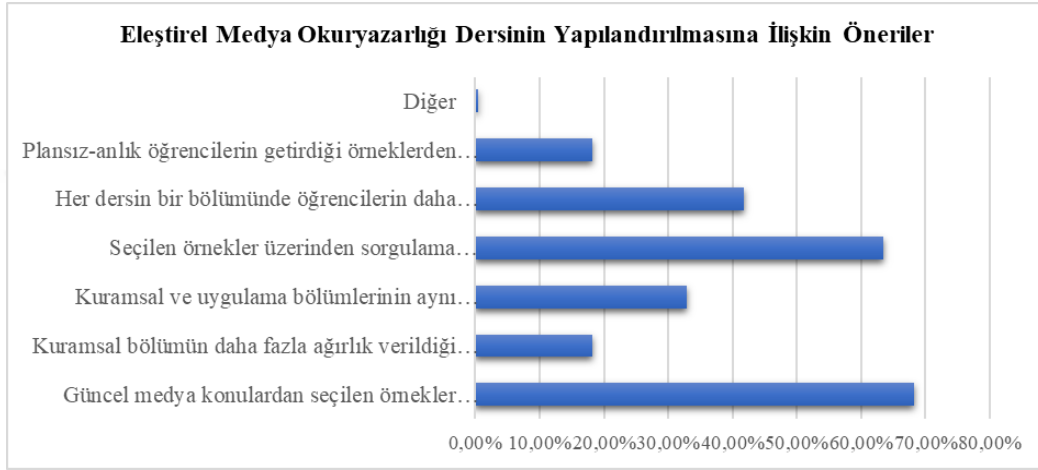
Şekil 32. Eleştirel Medya Okuryazarının Sahip Olması Gereken Becerilere İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcılar analiz (f=154), eleştirel düşünme (f=178), üretken eğilim (f=84), kavrama (f=131), bilgiye ulaşma %63 (f=121), özenli düşünme (f=128), iş birliğine dayalı düşünme %32.3 (f=62), yaratıcılık (f=104), sorgulama (f=168), değerlendirme (f=140), bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma (f=136), iletişim (f=125), katılım (f=77), okuduğunu anlama %80.2, diğer (f=6) (mizah, merak vb.) becerilerin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.



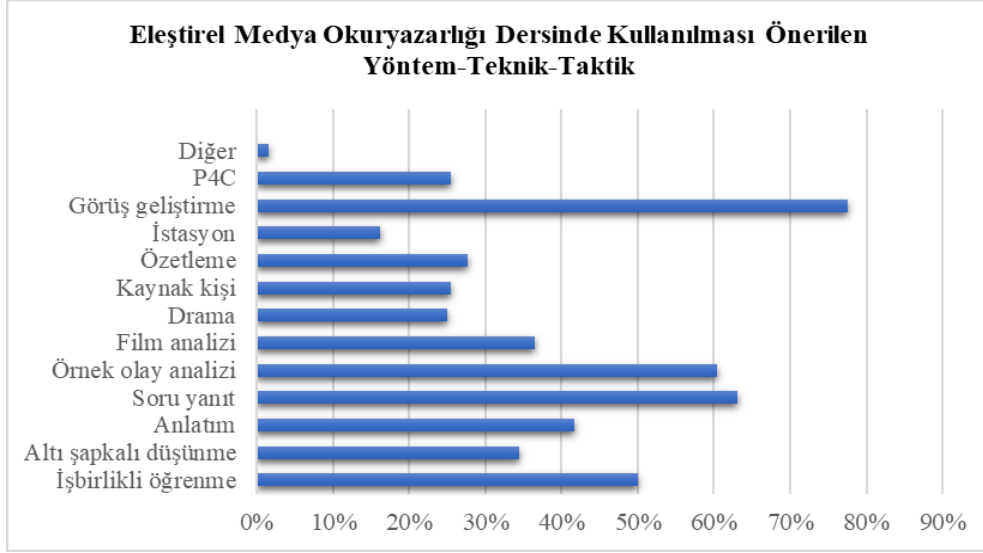
Şekil 33. Eleştirel Medya Okuryazarlığının Üzerinde Durması Gereken Değerlere İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcılar eleştirel medya okuryazarlığı dersinde üzerinde durulması gereken değerler için birden fazla işaretleme yapabilmışlardır. Ayrıca “diğer” bölümü açık uçlu bırakılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılar eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programında dürüstlük (f=160), adalet (f=140), saygı (f= 160), empati (f= 143), vatanseverlik (f=81), doğruluk (f=170), sevgi (f=94), yardımseverlik (f=86), sorumluluk (f=152), diğer (f=6) (din, ekonomik eşitlik vb.) değerlerin olması gerektiğini ifade etmişlerdir.



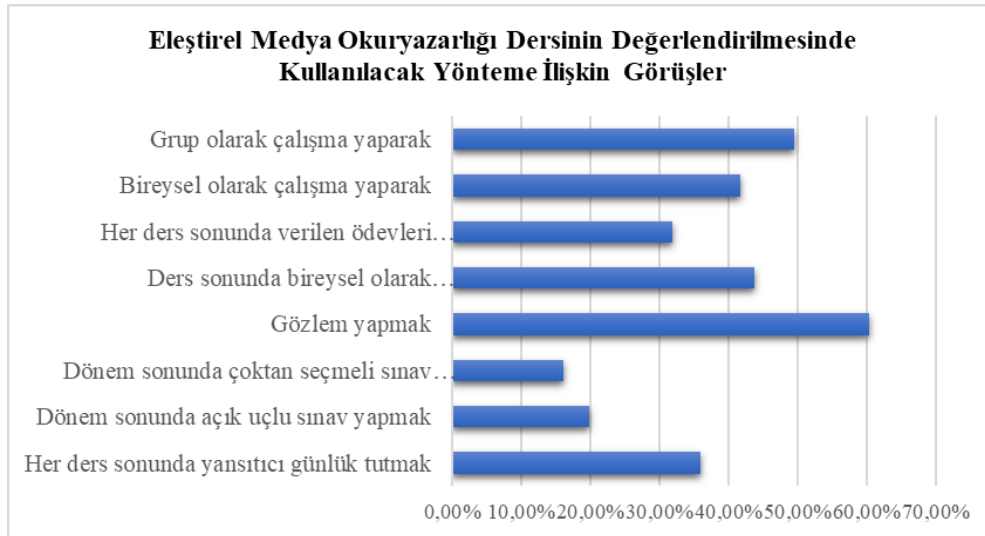
Şekil 34. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinin Yapılandırılmasına İlişkin Önerilerin Dağılımı

Katılımcıların eleştirel medya okuryazarlığı dersinin nasıl işlenmesi gerektiğine ilişkin olarak birden fazla işaretleme yapabilmışlardır. Ayrıca “diğer” bölümü açık uçlu bırakılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılar güncel medya konulardan seçilen örnekler üzerinde tartışma yaparak (f=131), kuramsal bölümün daha fazla ağırlık verildiği anlatıma-soru yanıt gibi geleneksel yöntemlere dayalı olarak (f=35), kuramsal ve uygulama bölümlerinin aynı ağırlıkta olduğu etkileşimsel yöntemlere dayalı olarak (f=63), seçilen örnekler üzerinden konuyu her boyutuyla sorgulayarak (f=122), her dersin bir bölümünde öğrencilerin daha aktif olduğu uygulamalar yaparak (f=80), plansız-anlık öğrencilerin getirdiği örneklerden yararlanarak (f=35), diğer (f=1) (daha çok tartışmaya bağlı konular üretmek) olarak belirtmişlerdir.



Şekil 185. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinde Kullanılması Gereken Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcılar eleştirel medya okuryazarlığı dersinde işbirlikli öğrenme yöntemini ($f=50$), altı şapka düşünme tekniğini ($f=66$), anlatım ($f=81$) ve soru yanıt yöntemlerini ($f=121$), örnek olay analizini ($f=116$), film analizini ($f=70$), drama yöntemini ($f=48$), kaynak kişi çağrılmasını ($f=49$), özetleme yöntemini ($f=53$), istasyon yöntemini ($f=31$), görüş geliştirme yöntemini ($f=149$), P4C/ÇİF yöntemini ($f=49$), diğer ($f=3$) (beyin fırtınası, tersine beyin fırtınası, vb.) yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.



Şekil 36. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinin Değerlendirilmesinde Kullanılabilecek Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcılar eleştirel medya okuryazarlığı dersinin değerlendirilmesine ilişkin olarak gözlemi (f=116), grup çalışmasını (f=95), ders sonunda bireysel olarak oluşturulacak bir ürünün değerlendirilmesini (f=84), her ders sonunda verilen ödevleri bireysel olarak değerlendirilmesini (f=81), yansıtıcı günlük tutmayı (f=69), dönem sonunda açık uçlu sınav yapılmasını (f=38), dönem sonunda çoktan seçmeli sınav yapılmasını (f=31) önermişlerdir.

Katılımcılar eleştirel medya okuryazarlığı eğitimini veren bir eğitmenin ise açık görüşlü, çalışkan, gelişim odaklı, eleştirel düşünen, öğrencilerini düşündürebilen, tarafsız, etik, donanımlı, farklı görüşlere açık, eğitim bilimlerine hakim, adaletli, sorumluluk sahibi, analiz yapabilen, konuya hakim, sorgulayan, araştıran, objektif olan, iyi bir gözlemci, korkusuz, medya okuryazarı, işbirliği, saygı ve empati becerilerine sahip, güvenilir, ilkeli, iletişim ve yansıtıcı düşünme becerilerine sahip, lider, sabırlı gibi yeterlilikleri olmasını beklemektedir.

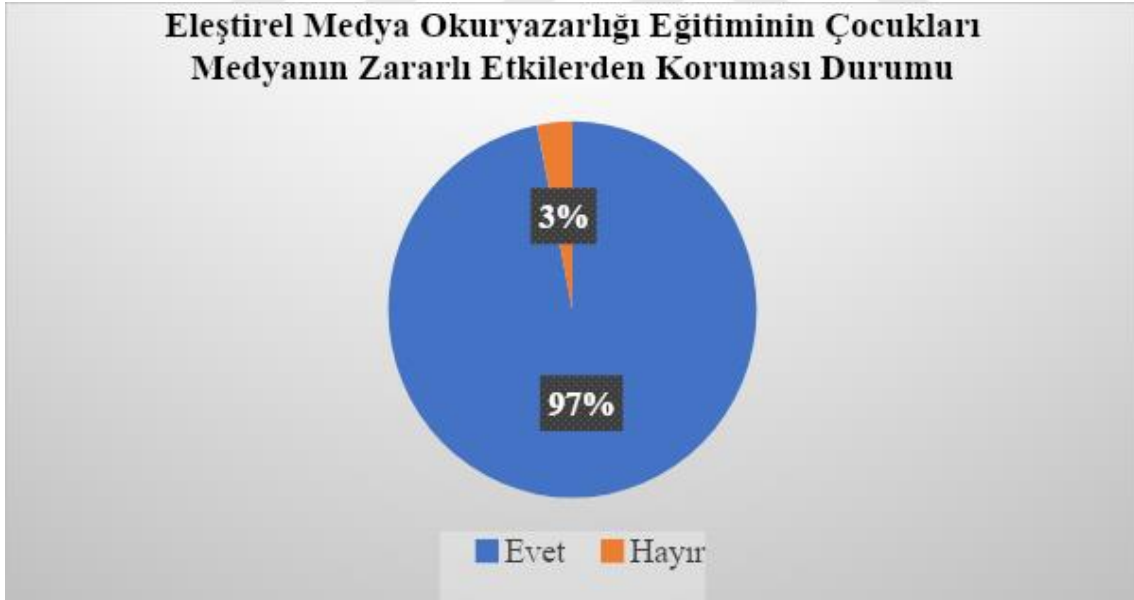
Eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin bireysel-toplumsal ve evrensel katkılarına örnek olarak katılımcılar düşünen ve araştıran bir toplum oluşmasını sağlaması, bireysel olarak doğru bilgi edinmeyi ve eleştirel yaklaşımı öğretmesi, bilinçlendirmesi, sorumluluk kazandırması, medya konusunda bilinçli bireyler yetiştirerek toplumsal düzeni bozmayan ahlaki değeri yüksek insanlar yetiştirmesi, insanları daha anlaşılır hale getirmesi, yanlış bilgiye karşı çıkmanın öğrenilmesi, medyada daha objektif iletilere yer verilmesi, adil bir toplum oluşması, etik değerlerin artması, kültürel ve ahlaki yozlaşmayı engellemesi, topluma daha iyi bireyler kazandırması olarak ifade etmişlerdir.

Yıldırım Şen (2019), Z kuşağında yer alan öğrencilerin %30,7'si medya okuryazarlığı dersinin tanımını ve içeriğini anlayamadıklarını yalnızca %45,2'sinin dersi yararlı bulduğunu, Sarı'nın (2021) araştırmasında ise öğretmenlerin %70,2'sinin medya okuryazarlığı dersinin medyayı bilinçli kullanma alışkanlıklarında biraz farklılık yarattığını, katılımcıların yalnızca %11,3'ünün bu dersinin öğrencilerin eleştiri becerilerini geliştirmesine katkıda bulunduğunu belirlemiştir. Bu veriler öğretmenlerin örgün eğitimdeki hedef grubun bu eğitimin gerçek yaşamdaki karşılığı konusunda bilgilendirmeleri, bunun bir ihtiyaç olduğu noktasına farkındalık geliştirmeleri gerektiğinin de bir göstergesidir. Mesleğe başlamadan önce öğretmen adayının kendisinin de böyle bir farkındalığa sahip olması için nitelikli bir eğitim gerekir. Nitelikli bir eğitim için de katılımcıların büyük bir kısmı eleştirel medya okuryazarlığı dersinde eleştirel düşünme, sorgulama, okuduğunu anlama, bilgiye ulaşma, kavrama,

özenli düşünme vb. beceriler ile dürüstlük, adalet, doğruluk vb. değerlerinin üzerine odaklanması, güncel medya konulardan seçilen örnekler üzerinde tartışma yapılması, seçilen örnekler üzerinden sorgulama çemberinde konunun her boyutuyla sorgulanması bunun için işbirlikli öğrenme, anlatım ve soru yanıt, örnek olay analizi, film analizi gibi analiz ve sorgulamaya dayalı yöntemlerden yararlanılması, ölçme değerlendirme anlayışı olarak ise yansıtıcı günlüklere, açık uçlu sorulara, gözlem ve grup çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler akademisyen görüşleriyle de benzerlik göstermektedir. Eleştirel medya okuryazarlığına yönelik bir dersin eleştirel pedagoji anlayışını yansıtması, etik değerlerin dikkate alındığı bir sınıf ortamında sorgulamanın, büyük grup ve felsefi tartışmaların yapılması, yansıtıcı düşüncenin geliştirilmesi, medya iletilerinin analiz edilmesi amaçlanmalıdır. Yine bu dersi verecek olan eğitimci de bulunması gereken özellikler de bu görüşü destekler niteliktedir. Eğitimcinin niteliklerine ilişkin en çarpıcı yanıtlar iyi gözlemci, korkusuz, ilkeli, güvenilir, konuya hâkim, sorumluluk sahibi, farklı görüşlere saygılı ve özellikle de öğrenciyi düşündürebilmesidir. Bunu sağlamak bir yolu da öğrenme süreçlerini iyi planlamaktır. Öğretim süreçlerinde kullanılacak yöntemler arasında onları aktif kılan yöntemlerle birlikte, “Öğretmenler İçin Felsefe”den yararlanılabilir. “Öğretmenler İçin Felsefe”de eğitimci tarafsız bir kolaylaştırıcıdır, sorgulamaya dayalı felsefi sorularla öğretmen/öğretmen adaylarını düşündürmekte, görüşlerini gerekçeleri ile açıklamalarını beklemekte ve böylece farklı soruların oluşmasını sağlamaktadır. Bir diğer taraftan eğitimcinin korkusuz, ilkeli, güvenilir olmasında fikrini argümanlara dayanarak, kanıt göstererek açıklama, bilimsel ve eleştirel düşünceden yararlanma, fikrini savunabilme, fikrine karşı üretilebilecek karşı fikirler konusunda hazır ve esnek olmayı gerektirmektedir.

Katılımcılar ve akademisyenler tarafından belirtilen, alanyazında da desteklenen dersin içeriğine ilişkin konuların seçimi oldukça önemlidir. Katılımcılar eleştirel medya okuryazarlığı dersinde etik kurallara, medyanın sorumluluğuna ve sınırlarına, doğru medya ve sosyal medya kullanımına, doğruluk, tarafsızlık, şeffaflık, hak ve özgürlük kavramlarına, toplumsal konulara, medyanın örtük amaçlarına, medya patronlarının ve destekçilerinin ana akım medyayı nasıl etkilediğine, medya-insan ilişkilerine, medya-ticaret kaygısına yer verilmesi gerektiğini, bu dersin bireysel-toplumsal ve evrensel olarak ön plana çıkan katkılarının eleştirel yaklaşımı öğretmesi, bilinçlendirmesi, sorumluluk kazandırması, medya konusunda bilinçli bireyler yetiştirerek toplumsal düzeni bozmayan ahlaki değeri yüksek insanlar yetiştirmesi, adil bir toplum oluşması,

kültürel ve ahlaki yozlaşmayı engellemesi olarak ifade etmişlerdir. Bu görüşler arasında en dikkat çekici olanı “toplumsal düzeni bozmayan ahlaki değeri yüksek insanlar yetiştirmesi”dir. Burada nasıl bir toplumsal düzenden bahsedildiği önem taşımakla birlikte ahlaki değerlerle kastedilenin ne olduğunun tam olarak ortaya konulması önemlidir. Eğer ahlaki değer bir değer yargısı olarak ele alınıyorsa bunun toplumdan topluma değişebileceği, evrensel olmadığı bilinmeli ve kültürden bağımsız olarak evrensel olana yani etik olana yönelmek gerektiği bilinciyle hareket edilmelidir. Yine eleştirel medya okuryazarlığı dersi kalıp düşünce ve ön yargı konusunda farkındalık sağlamayı, bireyde etik değerlerin gelişimi amaçlamaktadır. Yeni düzen oluşturma konusunda ise var olan düzenin hangi etik değerleri ele alıp neyi göz ardı ettiğini, bu düzen içinde bireyin özne olarak var olup olmadığını, demokratik anlayışı benimseyip benimsemediği yani güce karşı bireysel ya da grup olarak durabilmeye izin verip vermediğini dikkate alarak yeni bir düzen oluşturma ihtiyacı oluşabilir. Bu noktada katılımcıların var olan düzenin devamına ilişkin düşüncesinin neye hizmet ettiği bilinmelidir.

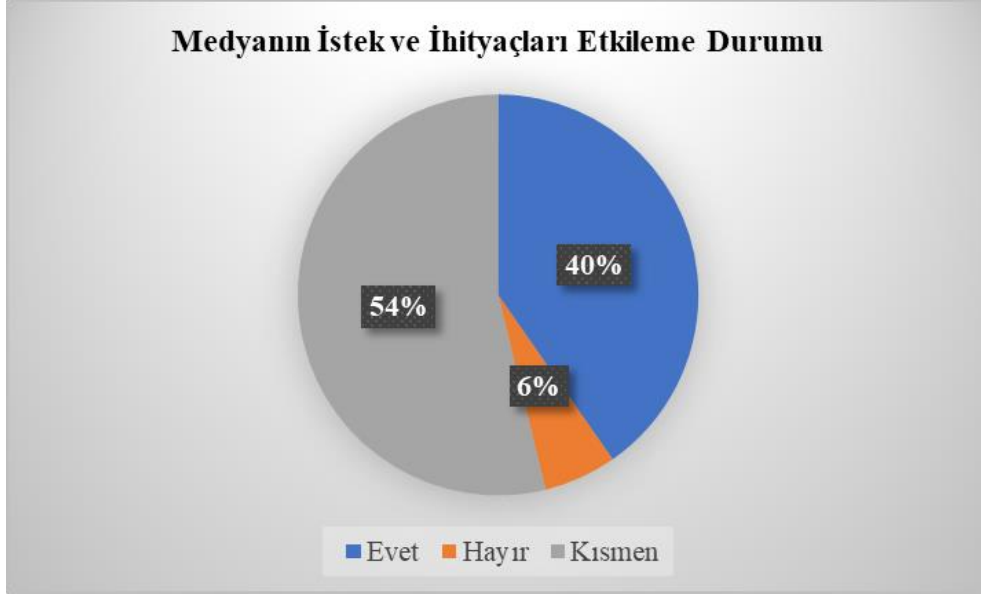


Şekil 37. Eleştirel Medya Okuryazarlığının Çocukları Medyanın Zararlı Etkilerinden Koruması Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %96.9'u (f=186) eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin çocuk ve gençleri medyanın zararlı etkilerinden koruması gerektiğini belirtirken %3.1'i (f 6) eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin çocuk ve gençleri medyanın zararlı etkilerinden korumaması gerektiğini ifade etmiştir.

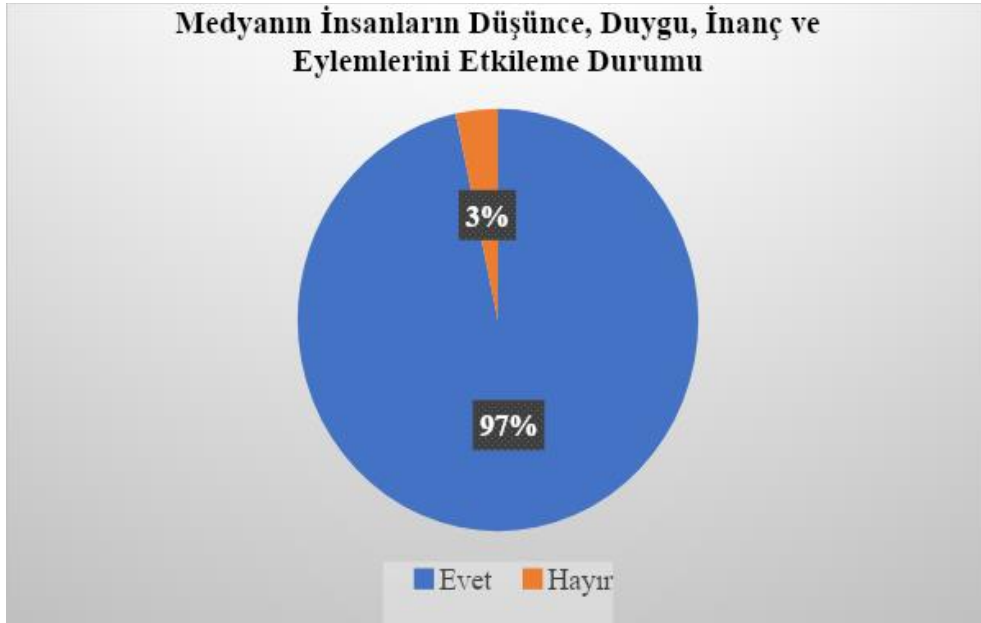
Katılımcılar eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin çocuk ve gençleri medyanın zararlı etkilerinden korumamasına gerekçe olarak medyanın artı ve eksi yanlarını çocuk ve gençlerin kendileri tarafından fark edilmesi, bireylerin kendilerinin durumları analiz etmesi ve kendini koruması, kişinin özgür olduğu, bu kötü etkileri kendi başına ayırt etmesi ve buna göre davranması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu görüş korumacı ana akım anlayışın bir çıktısı olarak değerlendirilebilir. Eleştirel medya okuryazarlığı koruma ve güçlendirme yaklaşımlarından ziyade eleştirel bir yaklaşımın geliştirilmesi hedeflenmektedir. Seçmeli medya okuryazarlığı dersinde korumacı anlayışın izlerini ve etkilerini görmek mümkündür. Kıran (2020) RTÜK'ün medya okuryazarlığı anlayışında korumacı yaklaşımın etkili olduğunu, 2006 medya okuryazarlığı dersi öğretim programında korumacı yaklaşımın hedeflendiğini; benzer şekilde Tiryaki ve Akca da (2021) inceledikleri medya okuryazarlığı ders kitaplarının korumacı yaklaşım ile hazırlanmış olduğunu ifade etmişlerdir. 2018 Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı incelendiğinde korumacı anlayışın izleri görülsede baskın olarak güçlendirme yaklaşımına doğru bir değişim belirlendiği söylenebilir ancak programlardaki vizyonun, felsefenin değişmesi, bu değişimin bireye ve topluma yansması hemen mümkün olmamaktadır. Birey ancak böyle bir anlayışla eğitim görürse bu görüşü benimseyebilir. Katılımcı görüşlerindeki diğer önemli nokta ise korumacı anlayışa katılmayanların (%3) bunun nedeni olarak özgürlüğü ve kişinin kendi kendine bunu ayırt etmesi gerektiğine ilişkin görüşleridir. Bu görüşler eleştirel medya okuryazarlığı anlayışı ile çelişmektedir. Bireyin özgürlüğünün boyutları, kişinin hangi birikimle iletilerin zararlı olup olmadığını ayırt edeceği önemli bir noktadır. Eleştirel medya okuryazarlığı birçok alanın bilgisini gerektirdiği gibi entelektüel bilgi birikimini de içermekte bu bilgiyi kullanan bireyin bir fikri olmakta ve bunu kullanmaktadır. Dolayısıyla bu birikimin oluşması ancak bu anlayışın küçük yaşlardan itibaren verilmesiyle mümkün olabileceği düşünülmektedir.



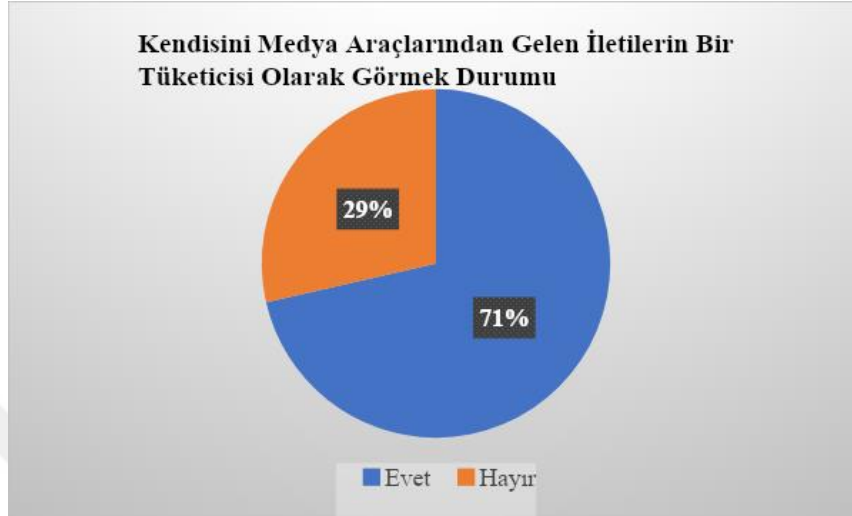
Şekil 38. Medyanın İstek ve İhtiyaçları Etkileme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %39.1'i (f=75) medyanın istek ve ihtiyaçlarını etkilediğini, %55.2'si (f=106) kısmen etkilediğini, %5.7'si (f=11) medyanın istek ve ihtiyaçlarını etkilemediğini ifade etmektedir.



Şekil 39. Medyanın İnsanların Düşünce, Duygu, İnanç ve Eylemlerini Etkileme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %96.9'u (f=184) medyanın insanların düşünce, duygu, inanç ve eylemlerini etkileyebileceğini, %3.1'i (f=6) medyanın insanların düşünce, duygu, inanç ve eylemlerini etkilemeyeceğini belirtmiştir.



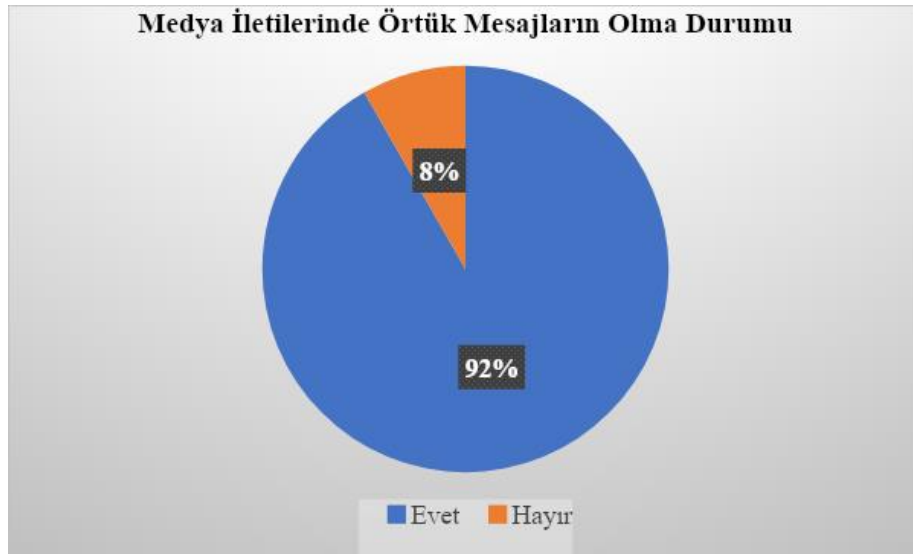
Şekil 40. Kendisini Medya Araçlarından Gelen İletilerin Bir Tüketicisi Olarak Görme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %71.4'ü (f=131) kendisini medya araçlarından gelen iletilerin bir tüketicisi olarak görmekte, %28.6'sı (f=55) kendisini medya araçlarından gelen iletilerin bir tüketicisi olarak görmemektedir.

Katılımcılara göre bir film çıktığında aynı anda filme ilişkin ürünlerin çıkması topluma, film üreticileri ve bazı platformlara, halka, filmi çıkaran şirketlere, kapitalizme, ekonomiye, film yapımcılarına, reklamcıya ve bu düzenin devam etmesine, ticaret ve iş adamlarına, tüketiciye, izleyicilere, fırsatçılığa, yönetmenlere, patronlara hizmet ettiğini belirtmişlerdir.

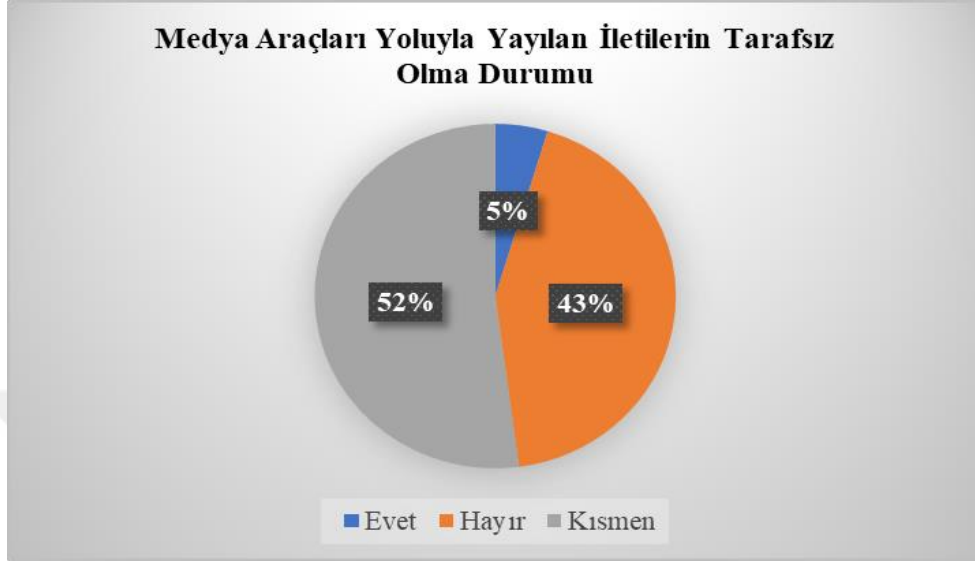
Katılımcıların çoğu (katılan ve kısmen katılan %94.3) medyanın istek ve ihtiyaçlarını etkilediğini, medyanın insanların düşünce, duygu, inanç ve eylemlerini etkileyebileceğini (%96.9), kendisini medya araçlarından gelen iletilerin bir tüketicisi olarak gördüğünü (%71.4), bu tüketim kültürünün de kapitalizme, şirketlere, patronlara, ekonomiye, topluma vb. hizmet ettiğini ifade etmiştir. Bu verilerin öğretmen adaylarından geldiği ve uzun süreler okulda bulunan öğrencilerin, öğretmenlerini rol model aldığı düşünüldüğünde hitap edilen hedef kitleden beklentilerin de gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Hayat bilgisi hatta sosyal bilgilerin en önemli

kazanımlarından biri olan istek ve ihtiyaçlarını ayırt etmek yalnızca bilgiye sahip olmayı değil farklı becerileri de işe koşmayı gerekli kılmaktadır. İhtiyacın ne olduğu ve asıl önemlisi kendi ihtiyacının ne olduğunu ayırt edememek modern dünyanın temel sorunlarından biri haline gelmekte medya iletileri aracılığıyla bireyler tüketerek yaşamayı mutluluk ve hazla ilişkilendirmekte böylece tüketim kültürüne hizmet etmekte ve beğenileri kitleselleştirerek hem kültür emperyalizmini desteklemekte hem de birey olarak varoluşunu tükettikleri ile ortaya koymaya çalışmaktadır. Öğretmen adayları tüketim kültürünün kime hizmet ettiği konusunda çok geniş aralıkta (toplum ve ekonomiden, patronlara) görüş belirtmişlerdir bu konuda farkındalığın olduğu düşündürmekle birlikte topluma hangi boyutlarıyla hizmet ettiği ya da ekonomiye hizmet ederken hangi sınıf ve toplumsal yapıyı göz ardı ettiği belirlenmelidir. Baudrillard'a göre (1970/2008, s.46), tüketim etkin, toplumsal bir davranıştır aynı zamanda kendini var etmek için nesneleri yok eden bir kurumdur. Tüketim yalnızca nesnelerin kullanımına ilişkin değildir. M. C. Şahin (2005), sosyalizasyon sürecinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin sosyalleştirici rolleri, popüler, görsel kültür unsurlarının sunduğu modeller karşısında daha az etkili olduğunu ifade etmektedir. Duygu, düşünce ve inançları etkileyen, tüketimi hayatın vazgeçilmez olgusu olduğu fikrini aşıl原因an medya ve medyayı var eden modern dünyada tüketimin nesnesi haline gelmemek ancak onu tanımak ve anlamakla, medya iletilerindeki örtük anlamları fark etmekle mümkün olduğu söylenebilir.



Şekil 41. Medya İletilerinden Örtük Mesajların Olma Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %91.7'si (f= 176) medya iletilerinde örtük mesajların olduğunu düşünürken, %8.3'ü (f=16) medya iletilerinde örtük mesajların olduğunu düşünmemektedir.



Şekil 42. Medya Araçları Yoluyla Yayılan İletilerin Tarafsız Olma Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

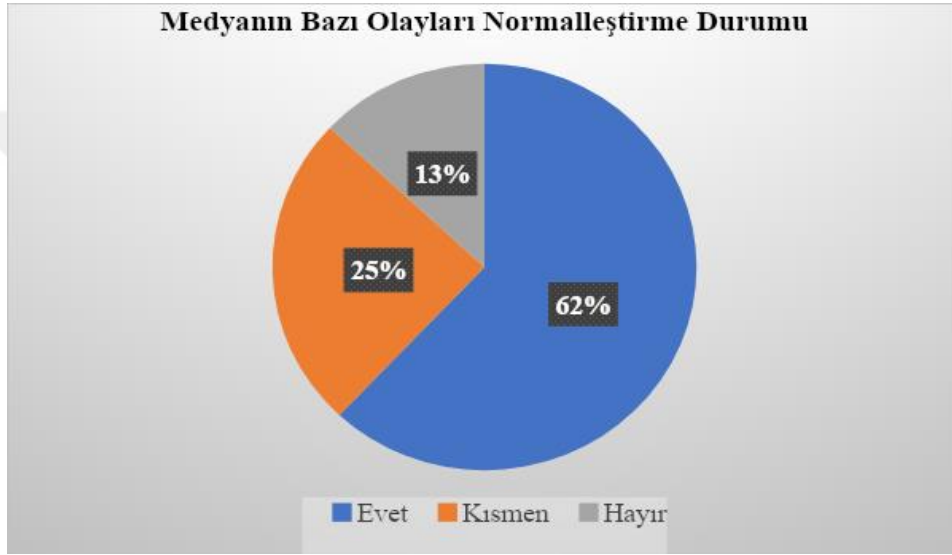
Katılımcıların %43.2'si (f=83) medya araçları yoluyla yayılan iletilerin tarafsız olmadığını, %52.1'i (f=100) kısmen tarafsız olduğunu, %4.7'si (f=9) tarafsız olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar arasından medyanın tarafsız olmadığını belirtenler, medyanın tarafsızlığı siyasi, tarihi, ahlaki, dini, toplumsal, ekonomik, hukuki, özel yaşam, belli kitlelerin çıkarları, reklamlar, haberler, ideolojik fikirler ve görüşler, aile bütünlüğü, toplumsal cinsiyet eşitliği, çocuk hakları, şiddet gibi konularda sağlayamadığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar yanlı medya iletilerinden en fazla gençlerin, yaşlıların, eğitimsiz kesimin, ön yargılı olanların, sosyal medya kullanıcılarının, tarafsız düşünemeyenlerin, çocuk ve ergenlerin, etnik grupların, tüketicilerin, eğitim ve gelir seviyesi düşük grupların, sorgulamayan ve itaat eden toplumların, azınlıklar ve ötekileştirilen grupların, muhaliflerin, Z kuşağının, bilinçsiz kullanıcıların etkileneceğini ifade etmişlerdir. Bu görüş oldukça dikkat çekicidir çünkü katılımcıların belirttiği ve toplumun büyük bir kesimini de oluşturan bu toplumsal gruplar eleştirel bir farkındalık kazanmadıkları sürece medyanın hangi olayları ya da durumları meşrulaştıracağını, kanıksanan bu

durumların toplumu hangi boyutlarıyla etkileyeceğini fark edememekte ve birçok yurttaşı da fikirleriyle etkisi altına alabilmektedir.

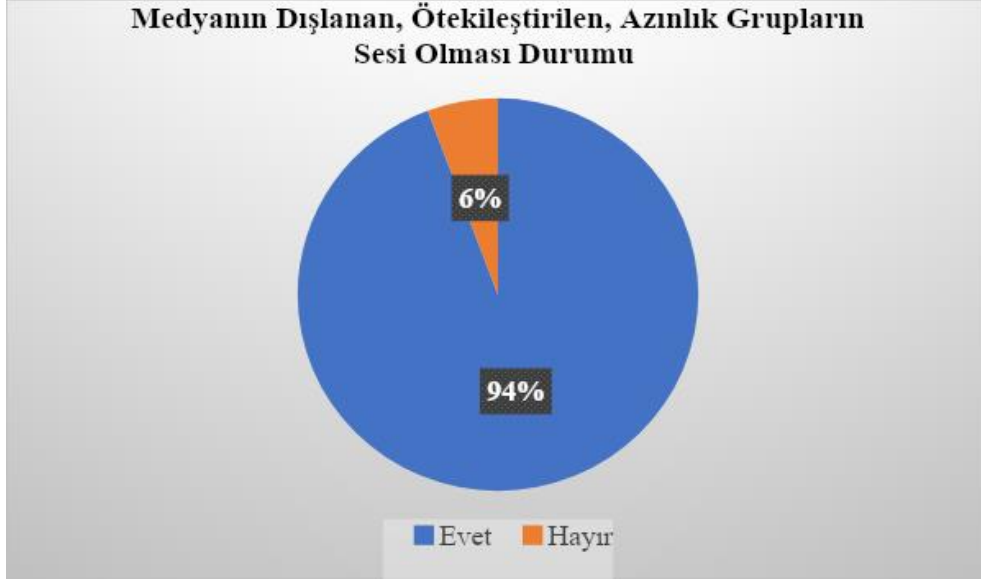
Sonuç olarak, katılımcıların %43.2'si medya araçlarının tarafsız olmadığını düşünmektedir. Bununla birlikte, %52.1'i medyanın kısmen tarafsız olduğunu düşünmektedir. Medyanın tarafsızlığı siyasi, tarihi, ahlaki, dini, toplumsal, ekonomik, hukuki, özel yaşam, belli kitlelerin çıkarları, reklamlar, haberler, ideolojik fikirler ve görüşler, aile bütünlüğü, toplumsal cinsiyet eşitliği, çocuk hakları ve şiddet gibi konularda sağlayamadığını belirtmişlerdir.



Şekil 43. Medyanın Bazı Olayları Normalleştirmesine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

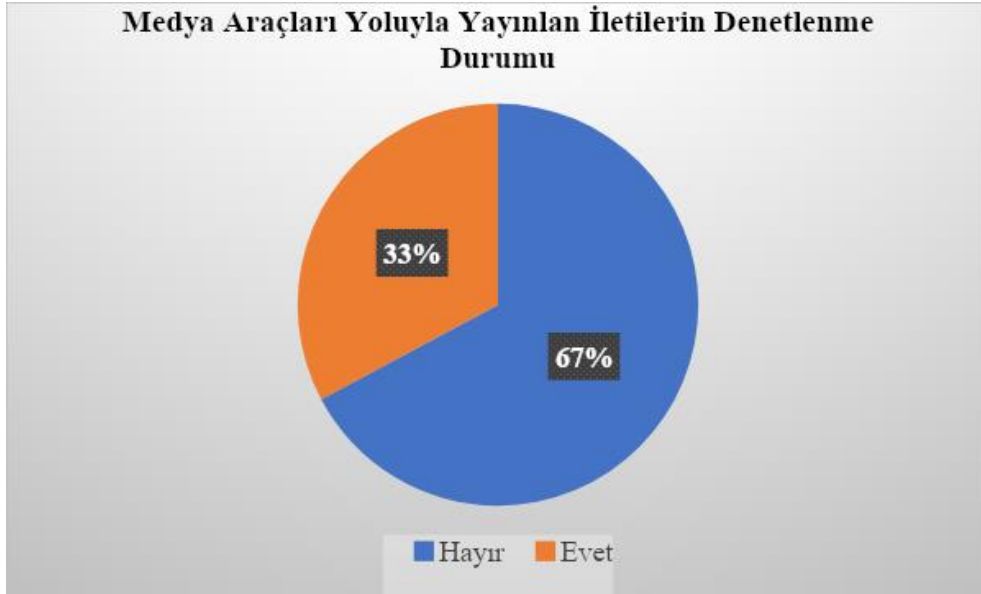
Katılımcıların %62'si (f=119) medyanın bazı olayları normalleştirdiğini, %25'i (f=48) kısmen normalleştirdiğini, %13'ü (f=25) normalleştirmedini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar arasından medyanın bazı olayları normalleştirdiğini düşünenler bu olayların neler olduğuna ilişkin olarak ahlâkî değerleri, gelenekleri ve görenekleri, şehit haberlerini, depremi, ağaç katliamlarını, kadın cinayetlerini, çocuğa şiddeti, istismarı, yolsuzluğu, savaşı, pedofiliyi, otoriterliği, sınıf farklılıklarını, çocuk oyuncaklarının tüketim artışını, çocuklardaki duygu ve düşüncelerin sömürsünü, yaratıcı olmamayı, bankadan kredi çekmeyi, faizi, güzellik algısını, gayrimeşru ilişkileri, adaletsizliği, herkesin aynı olmasını, hayvanların öldürülmesini, erkeklerin üstünlüğü algısını, LGBT unsurunu, aile içi şiddeti ve aldatmayı, medyada dışlananları, ötekileştirilenleri ve fakirliği belirtmişlerdir.



Şekil 44. Medyanın Dışlanan Ötekileştirilen Azınlık Gruplarının Sesi Olması Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %94.3'ü (f=181) medya dışlanan, ötekileştirilen, azınlık grupların da sesi olması gerektiğini, %5.7'si (f=11) medya dışlanan, ötekileştirilen, azınlık grupların sesi olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.



Şekil 45. Medya Araçları Yoluyla Yayınlanan İletilerin Denetlenmesine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %67.2'si (f=129) medya araçları yoluyla yayılan iletilerin denetlenmediğini, %32.8'i (f=63) denetlendiğini düşünmektedir.



Şekil 46. Medyanın Denetlemesi Gerekliliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %83.9'u (f=161) medya iletilerinin denetlenmesi gerektiğini, %16.1'i (f=31) denetlenmesine gerek olmadığını belirtmişlerdir.

Medyanın denetlenmesi gerektiği görüşünü ifade eden katılımcılar, kimlerin bu iletileri denetlemesi gerektiğine ilişkin olarak bağımsız bir kurum, devlet, üst kurumlar, psikologlar, sosyologlar, pedagoglar, bilgili ve işini bilen uzmanlar, medya eleştirmenleri ve eğitmenleri, nesnel kişi ve kuruluşlar, RTÜK, eleştirel medya eğitimi almış kişiler, yayın basın organları, tarafsız akademisyenler, sosyal medya uzmanları, siber güvenlik uzmanları, bilişim teknoloji kurumu, bilim kurulu, ilgili bakanlık ve birimler tarafından denetlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar (%91.7) medya araçlarıyla yayılan iletilerde örtük iletilerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu farkındalık eleştirel medya okuryazarlığı için önemlidir ancak bu iletilerin ne olduğunu ve neyi amaçladığını, hangi ideolojiyi temsil edip hangi fikri yaydığını, ne tür kabuller oluşturduğunu, bu iletiler karşısında nasıl bir eylemde bulunmak gerektiğini belirleyebilmek asıl ifade edilmesi gerektirir. Bu eylem karşı söylem üretmeyi, yayınladığı içeriklerle bireylerin eleştirel yeteneklerini keşfetmelerini ve kullanmalarını sağlamayı, bireyi edilgen alımlamanın ötesine geçirebilmeyi amaçlamalıdır. Utma (2019) geleneksel ya da yeni medyada karşılaşılan iletilerdeki açık

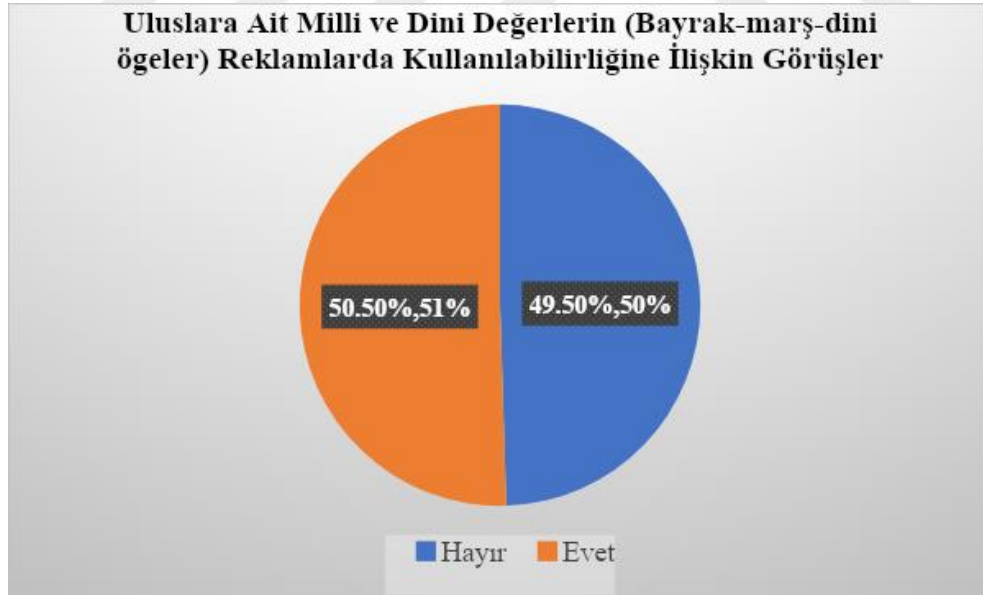
anlamaların yanı sıra örtük/gizli iletileri görebilme becerisinin kazanmanın ve bu doğrultuda da eleştirel okumanın önemine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Onursoy (2018), 19-25 yaş arasındaki dijital yerli olarak adlandırılan grupla yaptığı çalışmada örtük mesajın varlığını kabul etmenin ötesinde bu iletileri belirlemenin önemine dikkat çekmekte, katılımcıların yaklaşık dörtte birinin sahte haberi ya da bilgiyi bazen ya da hemen hemen hiç anlamadıklarını ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan katılımcıların çoğu (%52.1) medyada kısmen yanlı iletilerin olduğunu, siyasi, tarihi, dini, ekonomik, hukuki vb. konularda belli kitlelerin çıkarını korumak amacıyla taraflı yayın yapabildiklerini, yanlı medya iletilerinden en çok çocukların, gençlerin, yaşlıların, etnik grupların, tüketicilerin, eğitim ve gelir seviyesi düşük grupların, itaat eden toplumların, azınlıkların, ötekileştirilen grupların, muhaliflerin, Z kuşağının, bilinçsiz kullanıcıların etkileneceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda (% 94.3) medyanın dışlanan, ötekileştirilen, azınlık grupların sesi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer katılımcılar (% 5.7) ise medyanın azınlıkların ve ötekileştirilenlerin sesi olmaması gerektiğini düşünmektedir. Bu yüzde genel yanıtlar içinde az görünse de verinin toplandığı grubun öğretmen adayı olduğu, Türkiye’de örgün eğitime devam eden göçmen ya da mülteci öğrencilerin varlığı bir diğer taraftan Anadolu topraklarının birçok etnik grup ve kültüre ev sahipliği yaptığı düşünüldüğünde bu görüş sayısı dikkate değer olduğunu düşündürmektedir.

Taraflı medya iletileri boyutunda Oğuz (2019), ana akım medyanın habercilik anlayışında haberin veriliş sırasından süresine birçok faktörün bireylerde bir tutum geliştirdiğini ve bir kamuoyu oluşturabildiğini ifade etmektedir. Katılımcıların da belirttiği gibi yeterli düşünsel güce ve birikime sahip olmayan, eğitim seviyesi düşük, itaatkâr, ön yargılı gruplar taraflı haberden ve iletilerden etkilenmekte ve geliştirdikleri tutumla harekete geçmekte ve bu yanlı iletilerden en fazla azınlık, dışlanan, sesini duyuramayan gruplar etkilenmektedir. Chomsky’e göre (1993, çev.), medya, devlet ve şirketlerin çıkarlarına hizmet etmede ekran, yanlı iletileri yaymada ve propaganda yapmada kullanılmaktadır. Eleştirel bir okur medyada tarafsız ileti gerçeğinin bir mit gibi görüldüğünün farkındadır ancak sahip olduğu bilgi birikimi, eleştirel bakış açısı sayesinde bu iletileri çok boyutlu olarak yorumlayabilir ve bu doğrultuda harekete geçebilir.

Katılımcılar ahlâkî değerlerin, geleneklerin ve göreneklerin, şehit haberlerinin, depremin, ağaç katliamlarının, kadın cinayetlerinin, çocuğa şiddetin ve istismarın, yolsuzluğun, savaşın, otoriterliğin, sınıf farklılıklarının, tüketimin, adaletsizliği vb.

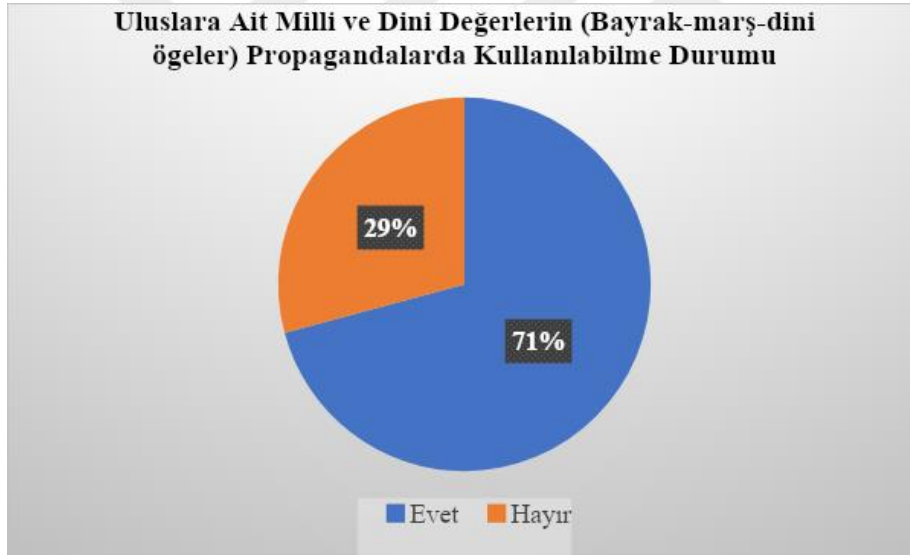
normalleştirildiğini (%62), bu iletilerin denetlenmediğini (%67.2) ancak denetlenmesi gerektiğini (%83.9), bu denetlemenin ise bağımsız kurum, psikologlar, sosyologlar, medya eleştirmenleri ve öğretmenleri, RTÜK, eleştirel medya eğitimi almış kişiler, tarafsız akademisyenler vb. olarak yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Denetleme iyi değerlendirilmesi gereken bir kavramdır ve kendi içinde çeşitli riskleri de barındırmaktadır. Bunun nedeni denetlemenin amacının, yaptırımının ve nasıl yapılacağının ilişkin belirlemelerdir. Kişi ya da kurumların düşünce özgürlüğünün, eleştirel bir söylem yaratılmasının önüne geçen, belli ideolojilerin yayılmasını ve gözetim kültürünü destekleyen bir denetim değil aksine kişilik hak ve çıkarlarının dikkate alındığı, dezenformatif enformasyonun, nefret söyleminin, ötekileştirilmenin, katılımcıların örneklendirdiği medyanın meşrulaştırdığı olayların önüne geçildiği, hesap verilebilir bir denetleme ve özdenetim durumunun gerekliliğinden bahsedilebilir. Çaycı (2016) iktidarın denetimi ve gözetimi kontrolü altında tutması denetim sürecinin en dikkat edilmesi gereken noktası olduğunu ve kişilik hakları ve ifade özgürlüğü kanunlarca güvenceye alınmasının, yurttaşlık bilincinin ve ortak iyiye yönelik demokrasi anlayışının geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.



Şekil 4719. Uluslara Ait Milli ve Dini Değerlerin Medyada Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %49.5'i (f=92) uluslara ait milli ve dini değerler (bayrak-marş-dini ögeler) reklamlarda kullanılamayacağını, %52.1'i (f=100) kullanılabileceğini belirtmiştir.

Uluslara ait milli ve dini değerlerin (bayrak-marş-dini ögeler) reklamlarda kullanılamayacağını belirten katılımcılar gerekçe olarak bu değerlerin tüketime yönelik bir ürün olmadığını, farklı dine ve milli kimliklere saygısızlık olacağını ve ırkçı bir yaklaşımla ötekileştirmeye neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar tarafından kültürel öğelerin reklam amacıyla yani çıkar sağlamak için kullanıldığında bu öğelerin değersizleşmesine neden olacağı, milli değerlere saygı gerektiği, bu öğelerin hak ettiği yerlerde hak ettiği değer doğrultusunda kullanılması gerektiği, gereksiz reklamlarla basitleştirilmemesi, özel ve kutsal oldukları laiklik ilkesine aykırı olduğu, medyanın tarafsız olması gerektiği, etik olmayacağı, reklamların genellikle satın alınan şeyler olduğu da belirtilmiştir.

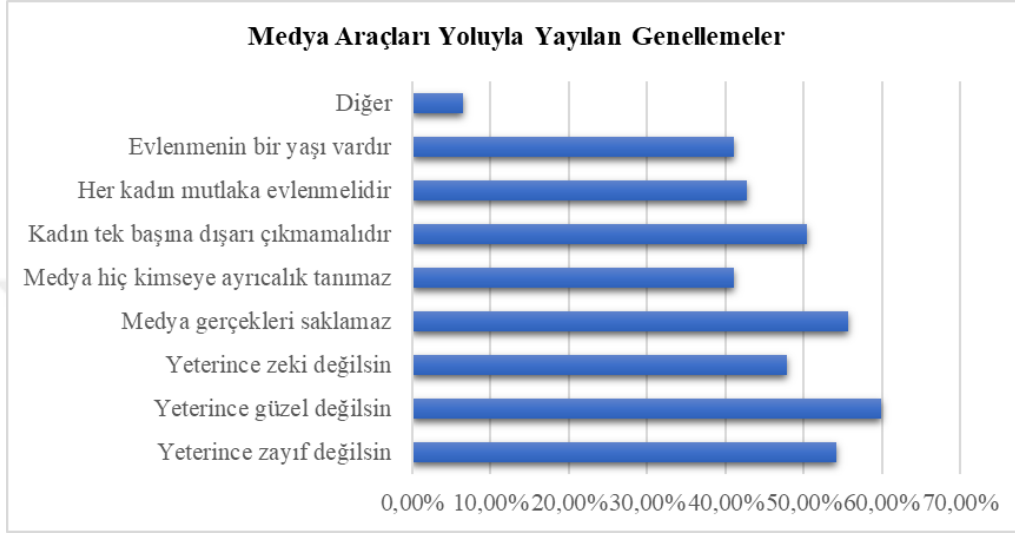


Şekil 48. Uluslara Ait Milli ve Dini Değerlerin Propaganda Aracı Olarak Kullanılabilme Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %70.8'i (f=136) uluslara ait milli ve dini değerlerin (bayrak-marş-dini ögeler) propaganda aracı olarak kullanılamayacağını, %29.2'i (f=56) uluslara ait milli ve dini değerlerin (bayrak-marş-dini ögeler) propaganda aracı olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

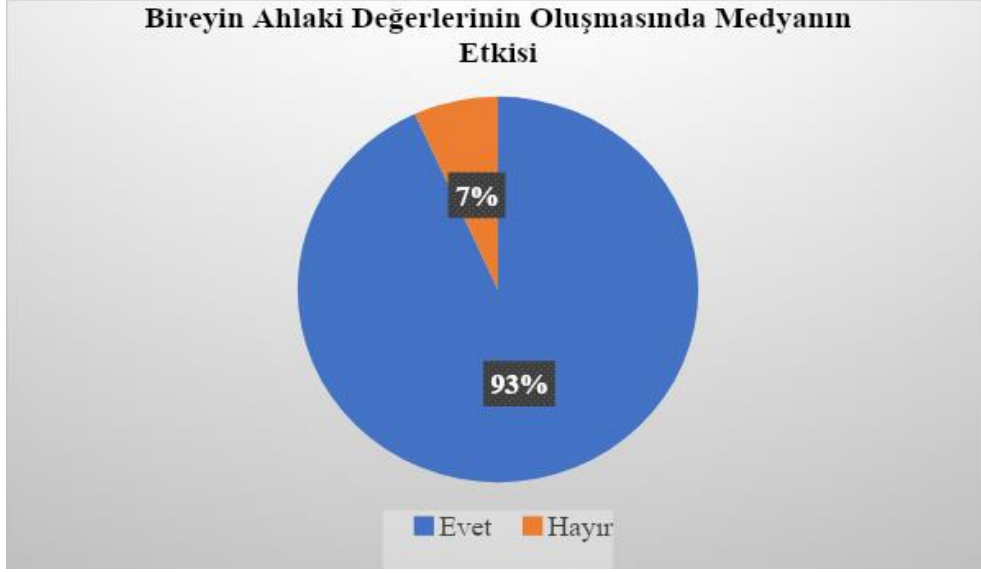
Uluslara ait milli ve dini değerler (bayrak-marş-dini ögeler) propaganda aracı olarak kullanılamayacağını belirten katılımcılar gerekçe olarak manevi unsurlar

olduğunu, değerlerin tüm ulusa ait olduğunu ve belli bir kesim bu değerleri kullanmasının toplumda ayrıma, manipülasyona neden olacağını ve farklılıklara karşı saygıyı ortadan kaldıracığı, etik olmadığını, değerlerin bu yolla aşınacağını, kurulan duygusal bağlar nedeniyle bireylerin olaylara nesnel bakmasını engelleyeceğini ifade etmişlerdir.



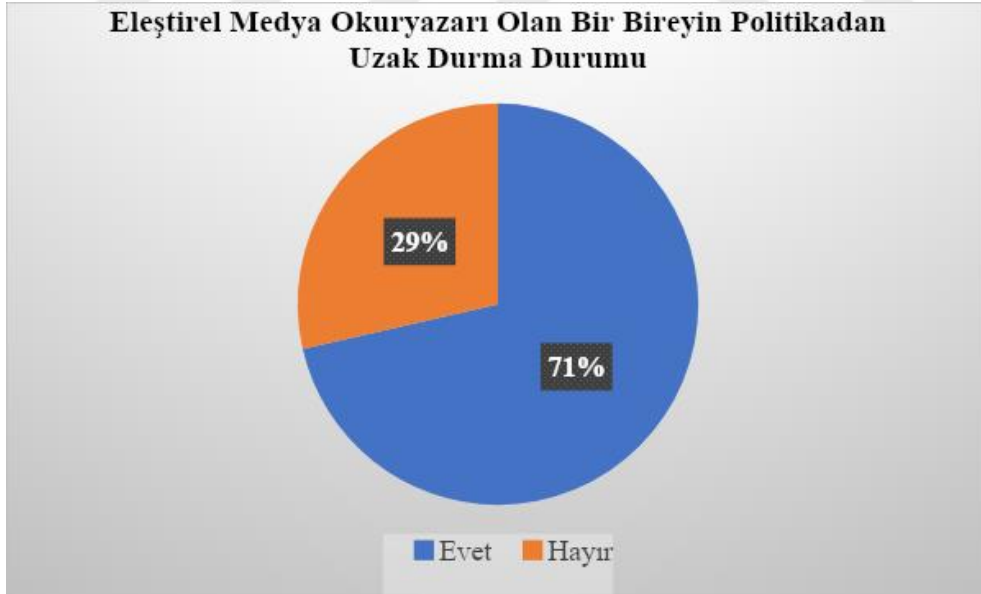
Şekil 49. Medya Araçlarıyla Yayılan Genellemelere İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcılar medya iletileri yoluyla yayılan genellemelerin neler olduğuna ilişkin olarak yeterince zayıf değilsin (f=104), yeterince güzel değilsin (f=115), yeterince zeki değilsin (f=92), medya gerçekleri saklamaz (f=107), medya hiç kimseye ayrıcalık tanımaz (f=79), kadın tek başına dışarı çıkmamalıdır (f=97), her kadın mutlaka evlenmelidir (f=82), evlenmenin bir yaşı vardır (f=79), diğer (f=11) (daha çok para kazanmalısın, yeterince zengin değilsin, en güvenilir adres biziz vb.) genellemeler olarak belirtmişlerdir.



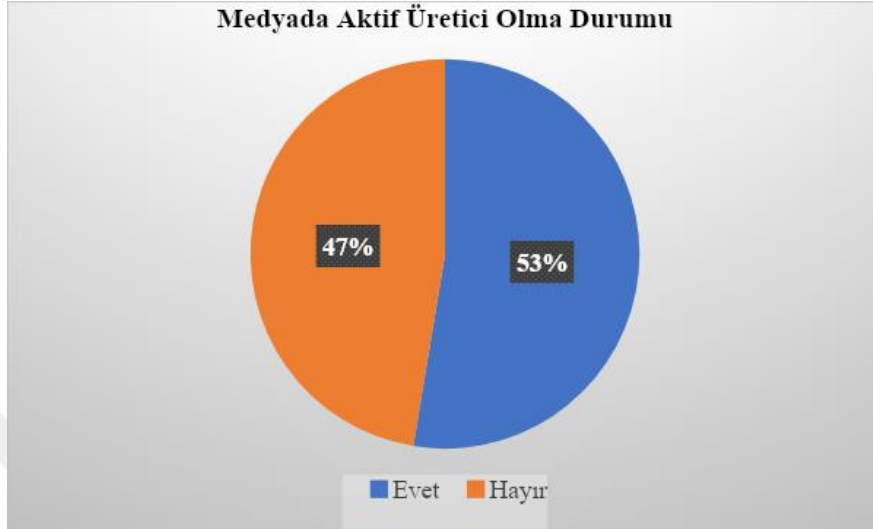
Şekil 50. Bireylerin Ahlaki Değerlerinin Oluşmasında Medyanın Etkisine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %93.2'si ($f=179$) bireyin ahlaki değerlerinin oluşmasında medyanın etkisi olduğunu düşünürken, %6.8'si ($f=13$) bir etkisi olmadığını belirtmiştir.



Şekil 51. Eleştirel Medya Okuryazarı Olan Bir Bireyin Politikadan Uzak Durma Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %71.4 (f=137)'ü eleştirel medya okuryazarı olan bir bireyin politikadan uzak durmaması gerektiğini belirtirken, %28.6 (f=25)'sı politikadan uzak durmak gerektiğini belirtmişlerdir.



Şekil 52. Medyada Aktif Üretici Olma Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Katılımcıların %52.6'sı (f=101) kendisini medyanın aktif bir üreticisi olarak görürken %47.4'ü (f=91) kendisini aktif bir üretici olarak görmemektedir.

Katılımcılardan gelen görüşler değerlendirildiğinde uluslara ait milli ve dini değerlerin (bayrak-marş-dini öğeler) reklamlarda kullanılabileceğini (%52.1) ve bu değerlerin aynı zamanda propaganda aracı olarak kullanılabileceğini belirten görüş sayısı oldukça fazladır (%29.2). Toker ve Sulak'ın (2020) araştırmasında duygusal reklamlarda, kullanılan manevi değerler aracılığıyla marka tutumuna karşı ve ürünü satın almaya yönelik olumlu etki yarattığını belirlemiştir. Burada dikkate alınması gereken nokta ürünün niteliğinden dolayı değil ürünün reklamıyla kurulan manevi ilişki nedeniyle bireylerin tüketim istekleri desteklenmesidir. Benzer şekilde Budak (2018) araştırmasında siyasi partilerin seçim müziklerinde milli duyguları coşkulandıran, dini ve milli değerlerin, vatan sevgisinin yoğun olarak kullanıldığı şarkıları tercih ettiklerini belirlemiştir. Yine reklamlarda olduğu gibi değerlerin propaganda aracı haline getiren siyasi partilerin toplumda eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bireyleri vaat ve icraatlarıyla değil yalnızca tüm toplumca ortak kabul gören ulusal ve manevi değer aracılığıyla etkilemesi de olası görünmektedir. Bu değerlerin reklam ve propaganda aracı olarak kullanılamayacağını belirten katılımcıların bunun nedenine ilişkin görüşleri

de oldukça önemlidir. Katılımcılar uluslara ait milli ve dini değerlerin (bayrak-marş-dini ögeler) tüketime yönelik bir ürün olmadığını, farklı dine ve milli kimliklere saygısızlık olacağını, ırkçı bir yaklaşıma ötekileştirmeye neden olabileceğini, özel ve kutsal olduklarını, laiklik ilkesine aykırı olduğunu, medya tarafsız olması gerektiğini, etik olmayacağını vb. nedenlerle reklamlarda; manevi unsur, değerlerin tüm ulusa ait olduğunu ve belli bir kesim bu değerleri kullanmasının toplumda ayrıma, manipülasyona neden olacağını, etik olmadığını, değerlerin bu yolla aşınacağını, vb. nedenlerle ise propaganda aracı olarak kullanılamayacağını, yine buna ek olarak bireyin ahlaki değerlerinin oluşmasında medyanın etkili olduğunu (%93.2) belirtmişlerdir. Katılımcılar arasından bu görüşleri belirtenlerin eleştirel bir bakış açısına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Manevi bir anlamı olan ve değer atfedilen simge, sembol, marş vb.nin bir ürünün pazarlanmasında ya da bir ideolojik fikrin aşılmasında kullanılmasının kimin çıkarına hizmet edeceğini belirlemek iletilerin arkasında yatan örtük mesajları da belirlemede oldukça önemlidir. Diğer taraftan milli ve manevi olarak görülen simge, sembol vb. unsurların da bir ideolojiyi yansıttığı ancak kişisel çıkarlar için bu değerlerin kullanımı doğru olmadığı düşünülmektedir.

Oğuz Hacı ve Sözcü'nün (2016) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında en fazla vatanseverlik değerinin ön plana çıktığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin en fazla benimsedikleri ulusal ya da manevi değerlerin öğrencileri tarafından da benimsenmesi beklenmektedir. Bu durumda benimsenen değer/değerlerin ön plana çıkarıldığı reklamların ve siyasi söylemlerin bireylerin görüşlerini düşünsel zeminden uzak biçimde manipüle edeceği de öngörülebilir. Dolayısıyla düşüncelerin manipülasyonunda da medya bir araçtır ve bu aracı kullanarak yayılan mitler, genellemeler günlük yaşamda önemli rol oynamaktadır.

Medya aracılığıyla düzenli ve sürekli olarak örtük ya da açık iletilerle yayılan bu mitler bir süre sonra bireylerin inançları haline dönüşebilmektedir. Özellikle sosyal medya platformlarında estetik ve güzellik uygulamalarındaki önce ve sonra fotoğraflarıyla, sosyal medya araçlarında kullanılan filtrelerle, çok takipçili hesaplarda paylaşılan tüketim ve zenginlikle ilişkili fotoğraflar yoluyla kısa yoldan para kazanmanın, daha fazla tüketmenin, daha zayıf olmanın, zorunlu estetik uygulamaların bir hedefe dönüşmesine, bireyin kendine ilişkin algısının bozulmasına, yeterince zayıf, zengin, güzel, zeki olmadığını düşünmesine neden olabilir. Katılımcı görüşlerinde de benzer biçimde medyanın yeterince zayıf, zengin, güzel, zeki olunmadığına ve cinsiyetçiliğe yönelik genellemeler ürettiğini belirtmişlerdir. Bu mitler bireyin bedensel

varoluşuna yönelik olmak durumunda değildir. Geleneksel ve yeni medya ortamlarından yayılan “senden farklı, farklı olan bizden değildir” mitleri de nefret söylemine, farklı ırk, cinsiyet ve kültürden bireylere karşı ön yargılı ve olumsuz davranışlara neden olmaktadır. Bu mitlerin oluşumunda rol model kişilerin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu kişiler arasında öğretmenler bu çalışma açısından ilk sıradadır. Öğretmenin sınıftaki davranışları, söylemleri, farkında olmadan yaptıkları öğrencinin okul sonrasındaki yaşantısını da etkilemektedir. Demir ve Köse (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin büyük ölçüde kendilerini öğrenciler için rol model olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bu noktada öğretmenin öğrencilerin rol modeli olabileceğine ilişkin farkındalığının olması değerlidir. Tonga (2017) ise öğrencilerde değerlere ilişkin tutum oluşturmada ilk ve ortaokulda sosyal bilgiler dersinin önemine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenliğine de dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni davranış ve söylemleriyle aktif yurttaş yetiştirme konusunda rol model olmalıdır. Bunu destekleyen araştırmanın bulguları arasında eleştirel medya okuryazarı olan bireyin politikadan uzak durmaması (%71.4) gerektiğine ilişkin görüş ile kendisini medyada aktif bir üretici olarak görmeyen öğretmen adaylarının sayıca fazlalığıdır (%47.4). Medya özellikle yeni medya ve pandemiyle birlikte sosyal medya platformları hayatın vazgeçilmez olguları arasındaki yerini çoktan almıştır. Öğretmen adayları karşılaşacakları öğrenci profillerini, kuşak özelliklerini analiz edebilmeli, tanımalı ve bu doğrultuda kendini de medya konusunda güçlü ve zayıf yönleriyle eleştirel olarak değerlendirmelidir. Öğretmenin teknolojiye hâkim ve medyanın aktif bir üretici olması aynı zamanda politik okuryazarlığa da sahip olması hitap ettiği öğrenci gruplarını etkileyecek onların da etkin bir yurttaş olma yolunda teşvik edecektir. Bu da ancak öğretmen eğitiminde bu bilgi ve becerileri kazandıracak derslerin varlığı ile mümkün olabilir. Yine bu çalışma kapsamında bahsedilen bilgi ve becerilere yönelik birikimi sağlayacak derslerin başında felsefe, sosyoloji, politik okuryazarlık ile eleştirel medya okuryazarlığı gelmektedir.

İkinci Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci probleminin alt problemine yanıt aramak için doküman analizi yapılmış ve hazırlanan taslak programa yönelik uzmanların görüşleri incelenmiştir. Uzman görüşleri, ilgili başlıklar altında bütünsel biçimde sunularak bulgulara, yorumlara ve yorumların içinde tartışmaya yer verilmiştir.

İhtiyaç analizi ile eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programını geliştirmenin ve hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarına uygulamanın bir ihtiyaç olduğu aynı zamanda geliştirilecek böyle bir programın kazanımlarının neler olması gerektiği, içeriğinde hangi konulara yer verileceği, hangi yöntem ve tekniklerle içeriğin sunulacağı, hangi becerileri kazandırması ve geliştirmesi, nasıl bir ölçme ve değerlendirme anlayışına sahip olması gerektiği de kısmen ortaya konmuş ve bu doğrultuda taslak öğretim programı hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuş gerekli görülen düzeltme önerilerinin ardından asıl öğretim programı oluşturulmuştur.

Tablo 27’de taslak programın kazanım boyutuna yönelik uzman geri bildirimleri ve geri bildirimler doğrultusunda kazanım ifadelerindeki düzeltmeler görülmektedir. Uzmanlar kazanımları, içerik dağılımını ve haftalık konu akışını hazırlanan taslak program çizelgesi üzerinden incelemiş ve görüş bildirmişlerdir. Kazanım, içerik dağılımı, haftalık konu akışı beş uzman tarafından uygun bulunurken yalnızca bir uzman kazanımlara yönelik tablo 27’de yer alan geri bildirimlerde bulunmuştur. Belirtilen öneriler değerlendirilerek kazanım ifadelerinde değişiklikler yapılmıştır. Kazanım ifadelerinde yapılan değişiklikler dışında nefret söylemi, pekiştirilen ve yok sayılan söylemlere yönelik taslak programda yer alan iki kazanım birbirini kapsadığı için uzman görüşü de dikkate alınarak biri çıkarılıp yeniden düzenlenmiştir. Nefret söylemine yönelik olan kazanım programda tutulmuş pekiştirilen ve yok sayılan söylem çıkarılmış ihtiyaç analizinde ortaya çıkan etik konusuna uygun kazanım eklenmiştir. Taslak programda yer alan haftalık konu akışına ilişkin olarak uzmanlar herhangi bir geri bildirimde bulunmamıştır.

Tablo 27

Taslak Programın Kazanım Boyutuna Yönelik Uzman Geri Bildirimleri

Kazanımın İlk Hali	Düzeltilme Önerisi	Kazanımın Son Hali
EMOY 3: Eleştirel pedagojinin eğitime yansımaları hakkında tahminde bulunur.	Tahminde bulunmak yerine somut verilerle görüşünü paylaşır/tartışır diye düzenlenebilir.	EMOY 3: Eleştirel pedagojinin eğitime yansımalarını yorumlar.
EMOY 7: Marksist çözümleme tekniğine uygun olarak verilen materyali analiz eder.	Bu dersin kazanımı marksist çözümleme tekniğini kavrar olmalı. Bir derste çözümleme tekniğini anlayıp analiz etmesi ulaşılabilir olmayabilir. Bu nedenle örnek bir durum üzerine marksist çözümleme yapar diyerek uygulama basamağına indirilebilir.	EMOY 7: Marksist çözümleme ile medya iletisini analiz eder.
EMOY 8: Ön yargı ya da kalıp yargının günlük yaşamda bireyler üzerindeki etkisini sorgular.	Kazanımın sınırlarını netleştirmek iyi olur.	EMOY 8: Medya iletileriyle yayılan ön yargının birey üzerindeki etkisini sorgular.
EMOY 9: Reklam ve propaganda örnekleri üzerinden çözümlemeler yapar.	Burada da reklam ve propaganda kavramlarının tartışılması ile ilgili bir kazanım eklenmeli. Her reklam propaganda aracı değildir. Sonrasında bir karşılaştırma eklenebilir.	EMOY 9: Medya iletilerini propaganda teknikleriyle analiz eder.
EMOY 10: Sosyal medya araçlarıyla paylaşılan iletileri barış ve nefret söylemleri açısından değerlendirir. EMOY 11: Sosyal medya araçları aracılığıyla pekiştirilen ya da yok sayılan söylemleri analiz eder.	Son iki dersi kazanımları birleştirilerek iki hafta tartışılabilir.	EMOY 10: Medya iletilerini etik değerler boyutu ile değerlendirir. EMOY 11: Medya iletileri aracılığıyla pekiştirilen ya da yok sayılan söylemleri analiz eder.

Geliştirilecek öğretim programının kapsamını, içeriğinde yer alacak konuları ayrıntılı biçimde alanyazın aracılığıyla belirlemek için oluşturulan veri seti (felsefe, iletişim, sosyoloji, psikoloji, eğitim alanlarında ulusal ve uluslararası tezler, makaleler ve kitaplar) için doküman analizi yöntemine başvurulmuş bu doğrultuda alanyazın taraması yapılmış, bulunan dokümanlar incelenmiştir. Tablo 28’de doküman analizi için oluşturulan veri setindeki dokümanların alanına, türüne, yıl aralığına, sayısına, yayın

yerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Orijinal kaynağa ulaşmak için 1980 ve 1970 öncesi dönemdeki kitaplara çevrim içi ya da basılı olarak; doktora ve yüksek lisans tezlerine ise YÖK ve Proquest gibi tez tarama sayfalarından ulaşılmıştır.

Tablo 28

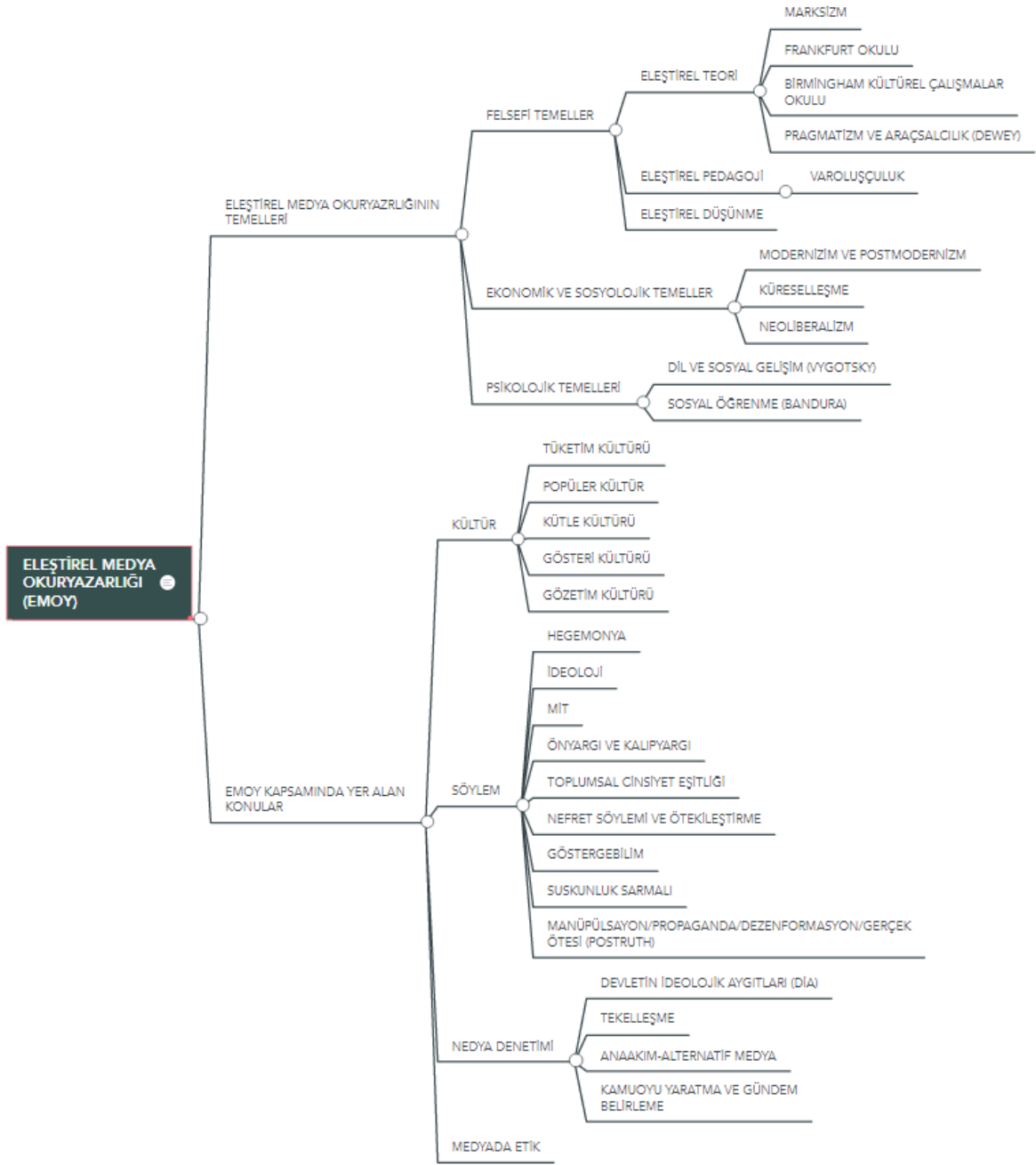
Doküman Analizi İçin Oluşturulan Veri Seti

Yayın Yeri	Türü	Yılı	Sayısı	Alan
Uluslararası	Makale	2000-2017	3	İletişim
Ulusal		2010-2020	8	
Uluslararası	Kitap	1989-2018	19	İletişim
Ulusal		2005-2019	27	
Uluslararası	Tez	2012	1	İletişim
Ulusal		2008-2021	4	
Uluslararası	Kitap	1980-2018	25	Sosyoloji
Ulusal		1995-2019	19	
Uluslararası	Makale	1980	1	Sosyoloji
Uluslararası	Kitap	1946-2012	3	Psikoloji
Ulusal		1999-2018	3	
Ulusal	Makale	2009	1	Psikoloji
Uluslararası		1995-2014	3	
Uluslararası	Kitap	1965-2014	3	Felsefe
Ulusal		1988-2019	3	
Uluslararası	Makale	2004-2016	3	Eğitim
Ulusal		1999-2018	4	
Uluslararası	Kitap	1991-2018	9	Eğitim
Ulusal		2009	1	
Uluslararası	Tez	2006-2019	9	Eğitim
Ulusal		2008-2021	3	

İncelenen dokümanlarda eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının felsefi, psikolojik ve ekonomik-sosyal temelleri ile içerikte yer alacak konu ve kapsam belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda veri setini (Tablo 28) analiz edilerek ulaşılan bilgiler şekil 53'te sunulmuştur. Şekil 53 incelendiğinde eleştirel medya okuryazarlığının felsefi temellerini pragmatizm, marksizm, varoluşçuluk felsefelerinin eklektik bir anlayışla oluşturduğu ayrıca bu alanın eleştirel teori ve eleştirel pedagojiden beslendiği görülmektedir (Gutek, 2006/2014; Doğan, 2003; Held, 1980; Roychowdhury, 2019; Bahadır, 2019; Geuss, 1981/2018, Çelenk, 2005; Recendez, 2014; Hill, 2013/2016; Dewey 1916/2004; Giroux ve McLaren, 1991; Vittoria, 2011/2017; Binark ve Bek, 2010; Jaramillo ve McLaren, 2007/2009; Youngbauer, 2011).

Öğretim programının ekonomik ve sosyal temellerinde modernizm, postmodernizm, neoliberalizm ve küreselleşme bağlantılarının oluşturduğu (Gönç Şavran, 2018; Bauman, 1997; Suğur, 2019; Kelly ve Charlton, 2005; Harvey 1990/1996; Hall, Massey ve Rustin, 2015; Bostancı ve Akmeraner, 2016; Postman 2005; Ritzer, 2010/2011) özellikle değişen ekonomik sistem ve toplum yapısının medyaya bakış açısını da şekillendirdiği görülmektedir.

Öğretim programının psikolojik temellerini ise Vygotsky'nin dil ve sosyal gelişim ile ilgili çalışmaları, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı olduğu söylenebilir (Penuel ve Wertsch, 1995; Vygotsky, 2012; Churcher, Downs ve Tewksbury, 2014; Oskay, 2017; Burner, 1997; Bayrakçı, 2007; Bandura 1976). Öğrenmenin sosyal boyutları, dil gelişimi bireyde eleştirel anlayışın gelişmesinde ve ifade edilmesinde, aktif ve katılımcı bireyin eğitiminde önemli olduğu düşünülmektedir.



Şekil 53. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Kapsamı ve Konuları

Şekil 53 incelendiğinde eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının kapsam olarak kültür, söylem, denetim, etik boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Her bir boyut kendi içinde birçok alt boyutu içermektedir. Medyanın tüketim, gösteri, gözetim, popüler, kitle kültürünü destekleyici iletileri kültür boyutunu, medya aracılığıyla üretilen mit, propaganda, ön yargı, kalıp yargı, nefret söylemi, ötekileştirme, manipülasyon, söylem boyutunu, medyanın sahip gücü kullanması, gündem oluşturma ve kamuoyu yaratma, tekelleşme, ana akım, alternatif medya, devletin ideolojik aygıtları, medya denetimi boyutunu oluşturmaktadır.

Sorgulama merkezli içerik düzenleme yaklaşımının tercih edildiği eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programında öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına, yaşadıkları sorunlara, ankete verdikleri yanıtlardaki eksik ve yanlış öğrenmelere (Güvenilir kaynaktan veriye ulaşma ve verinin doğruluğunu sorgulama, medya kullanımı sırasında etik değerlere dikkat etme, medya iletilerindeki örtük iletileri ve anlamları belirleme, ötekileştirme-ön yargı ve kalıp yargılar, medya iletileri aracılığıyla üretilen genellemeler ve mitler, medya ve eleştirel medya okuryazarlığının farkları, propaganda ve manipülasyon vb.), akademisyen görüşlerinde yer alan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının içeriğinde neler olması gerektiğine yönelik sorulara verilen yanıtların içeriğindeki konulara, toplumda bu alanda yaşanan sorunlara ve doküman analizi doğrultusunda konu alanının gerektirdiği içeriklere yer verilmiştir. Öğretim programında yer verilecek içeriğin düzenlenmesinde birikimsellik ve sürekli öğrenme (ardışıklık), önemli kavramları ve bilgileri belli aralıklarla yeniden gözden geçirme (süreklilik), günlük yaşamla ilişkilendirme (bütünleştirme), diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirme (bağdaşım) (Ornstein ve Hunkins, 2016) boyutları dikkate alınmış ve konu akışında birbirine ön öğrenme teşkil eden konuların ardışıklığına dikkat edilmiş, temalar ve temaların içerisinde yer alan konular belirlenmiş, her hafta edinilen bilgi ve becerinin bir sonraki derste kullanılması amaçlanmış ve sorgulama en temel beceri olarak merkeze alınarak öğretim programı yapılandırılmıştır.

Programın öğretim yöntem ve teknikleri boyutuna ilişkin olarak ise kazanım ve içerikle uyumlu, öğrenme ve öğretme süreçlerinde katılımcıların sorgulama becerilerini kullanabilecekleri, programa ve içeriğe özgü genel ve özel öğretim yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçme araçları ve değerlendirme yöntemleri belirlenmiş ve program taslağına yansıtılmıştır. Uzmanlar taslak programda yer alan öğretim yöntem-teknik-taktikleri inceleyerek uygun bulmuş ve farklı öğretim yöntem-teknik-taktiklerin kullanılmasına ilişkin de önerilerde bulunmuşlardır. Tablo 29’da

taslak programda yer alan öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması önerilen yöntem-teknik-taktiklere, bu bölüme ilişkin uzman görüş ve önerilerine, aynı zamanda düzeltme önerisi sonrasında asıl programda kullanılan öğretim yöntem-teknik-taktiklere yer verilmiştir. Asıl programda tercih edilen öğretim yöntem ve teknikler hem konuyla uyumlu hem de katılımcının sürece aktif katılımını sağlamakta, sorgulamasına imkân tanımaktadır.

Tablo 29

Taslak Programın Yöntem-Teknik-Taktik Boyutuna Yönelik Uzman Geri Bildirimleri

Taslak Programda Yer Alan Yöntem-Teknik-Taktikler	Uzmanlar Tarafından Önerilen Yöntem-Teknik-Taktikler	Uygulanan Öğretim Programında Yer Alan Yöntem-Teknik-Taktikler
Anlatım	6 Şapkalı Düşünme Tekniği	Büyük Grup Tartışması
Soru-Yanıt	Karakter Oluşturma	Anlatım
Fikir Taraması	Canlandırma	Anahtar Düşünceleri Bulma
Görsel Yorumlama	Örnek Olay Analizi	Soru-Yanıt
Büyük Grup Tartışması	Kaynak Kişi Tekniği	Değer Çizgisi
P4T/ÖİF	Karşılaştırma	Görsel Yorumlama
3N	Büyük Grup Tartışması	Geri Plandaki Düşünceleri
Görsel Yorumlama	Geri Plandaki Düşünceleri	Bulma
Kaynak Kişi	Bulma	Eşleştirme
Canlandırma	Tersinden Düşünme	P4T/ÖİF
Film Analizi	Rol Oynama	Fikir Taraması
		Soru Yazma
		Eğitsel Oyun
		Örneklendirme
		Tersinden Düşünme
		Listeleme
		Tahminde Bulunma
		Gerçek Yaşamla Bağ Kurma
		Karşılaştırma
		Serbest Çağırışım
		Görsel İmge Oluşturma
		Küçük Grup Çalışması
		Canlandırma
		Özetleme
		Görsel Materyal Analizi
		Kavram Ağı Oluşturma

Öğretim yöntem ve tekniklerine karar verilirken sorgulamanın temel alındığı içerik düzenlemede yaklaşımının seçilmesi, alanın içerik bilgisi, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz, üretim, katılım, değerlendirme gibi becerilerinin gelişimine katkı

sağlaması, bu sürece aktif şekilde katılmaları gibi birçok ölçüt değerlendirilmiş ve bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerinde çoğunlukla aktif öğretim yöntemleri tercih edilmiştir. Ayrıca öğretim yönteminin seçimini etkileyen kullanışlılık, düzeye uygunluk, ekonomiklik (zaman ve maddi imkân) gibi unsurlar da göz önünde bulundurulmuştur. Geliştirilen öğretim programında eleştirel pedagoji yansımalarının görülmesi için Freire'nin karşı çıktığı bankacı eğitim modelinin ihtiyaç duyduğu yöntemlerden de uzaklaşmak, toplumsal yaşamı, sosyal koşulları, eğitimi ve medyayı eleştirel bakış açısı kazanmak amaçlanmış ve bu doğrultuda katılımcının kendi gücünü fark etmesi ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Ün Açıkgoz'e göre (2011) yaşam boyu öğrenen, çağdaş bireylerin eğitilmesinde öğrenciyi düşündüren, araştırmasını destekleyen, ezberi hemen kabul etmeyen aktif öğrenme yöntemlerine ihtiyaç vardır. Benzer şekilde Görmez (2005) çalışmasında etkili bir medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel bir bakış açısıyla kazandırabilmek için anahtar soru, içerik analizleri, benzetim, derin düşünme gibi yöntem ve teknikleri önermiştir.

Kazanım-içerik dağılımının, haftalık konu akışının, içerik sunumunda kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin ardından ölçme araçları ve değerlendirme boyutuna ilişkin de uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerine tablo 30'da yer verilmiştir. Taslak programda yer alan kazanımlar, geliştirilmesi beklenen beceriler, kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri doğrultusunda ölçme ve değerlendirme araçları belirlenmiştir. Uzmanlar taslak program doğrultusunda öz ve akran değerlendirme formlarını önermişlerdir ancak taslak program asıl öğretim programına dönüştürüldüğünde geliştirilen ders planlarını inceleyen uzmanlar tablo 30'da yer alan açık uçlu sorulardan oluşturulan çalışma yapraklarını ve dereceli puanlama anahtarlarını önermişlerdir. Gelen öneriler dikkate alınarak ders planlarında çalışma yapraklarına ve dereceli puanlama anahtarlarına yer verilmiştir.

Tablo 30

Taslak Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna Yönelik Uzman Geri Bildirimleri

Taslak Programda Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Uzmanlar Tarafından Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Uygulanan Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araçları
Yansıtıcı Günlük 3N Grup Çalışması Formu Gözlem Formu	Öz Değerlendirme ya da Akran Değerlendirme Kontrol Listesi	Çalışma Yapağı Çalışma Yapağı Dereceli Puanlama Anahtarı

Elde edilen veriler doğrultusunda öğretim programının konu, kapsam, kazanım, beceri, yöntem-teknik, ölçme değerlendirme süreçlerine karar verilmiş, 11 kazanımdan oluşan 14 haftalık asıl öğretim programı hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak program son haline getirilerek her kazanım için ders planları hazırlanmıştır. Ders planının değerlendirme bölümünde kullanılmak üzere çalışma yapırları ve puanlama anahtarları geliştirilmiştir. Geliştirilen ders planları için iki uzmandan görüş alınmıştır. Tablo 31’de uzmanların ders planlarına yönelik görüşleri ve önerileri sunulmuştur.

Tablo 31

Ders Planlarına Yönelik Uzman Görüşleri

Ders Planı Değerlendirme Boyutları	Uzman Görüş ve Önerileri	Uygulama Öncesi Ders Planında Yapılan Düzeltmeler
Birinci bölüme yönelik görüş ve öneriler (Yöntem-teknik, eğitim teknolojileri ve araç-gereçleri, öğrenci düzeyi)	İncelenen ders planlarında uygun olmayan yöntem ya da tekniklerin çıkarılması, eksik bırakılan yöntem ve tekniklerin eklenmesi, sosyal medya ve gerçek yaşam örneklerine daha fazla yer verilmesi P4T/ÖİF yönteminin uygulanmasında uygulayıcıya kolaylık sağlaması için tüm ders planlarına bu yönergelerin konulması	Ders planlarında kullanılmayan, yöntem ve teknik olarak (sunum vb.) değerlendirilmeyen başlıklar çıkarılmış, yöntem ve teknikler yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Her ders planında sosyal medyada gündem olan konulara ve P4T/ÖİF için uygulayıcı yönergelerine yer verilmiştir.
İkinci bölüme yönelik görüş ve öneriler (Beceriler ve değerlendirme boyutu)	P4T/ÖİF sorgulamalarında yer alan soruların yeniden gözden geçirilmesi, uyarıların yoğunluğunun azaltılması	P4T/ÖİF sorgulamalarında yer alan sorular yeniden gözden geçirilerek sorgulamanın hedeflendiği sorular planda tutulmuştur. Ders planındaki uyarılar incelenerek içeriğe en uygun olanlar belirlenmiştir.
Üçüncü bölüme yönelik görüş ve öneriler (Ders planlarına ilişkin farklı öneriler)	Sürenin yeniden gözden geçirilmesi, değerlendirme bölümü için açık uçlu sorulardan oluşan çalışma yapırları ve dereceli puanlama anahtarı önerilmiştir.	Pandemi ve senato kararı doğrultusunda ders planlarının sürelerinde uzaktan-yüz yüze uygulanma durumlarına göre değişiklikler yapılmıştır. Her ders planının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan çalışma yapırları ve puanlama anahtarları hazırlanmıştır.

Ders planlarına ilişkin görüş bildiren uzmanlar ders planlarını değerlendirilen tüm boyutlarda yeterli ve uygun bulmuş, ders planlarının belli bölümlerine ilişkin geri bildirimlerini, görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda planlar uygulama yapılmadan önce güncellenerek son haline getirilmiştir. 14 haftalık taslak programa ilişkin görüşlerin alınmasının ardından Covid-19 pandemisine yönelik üniversite senatosunun aldığı karar doğrultusunda değişiklik yapılması zorunluluğu oluşmuştur. Asıl programda konu akışı iki hafta yüz yüze bir hafta uzaktan eğitim olacak şekilde yeniden düzenlenerek uygulanmıştır. Düzenlemede dikkat edilen en önemli nokta katılımcıların uygulamaya dönük çalışmalarının yüz yüze eğitimde, konunun kuramsal boyutu ise çevrim içi eğitimle verilmeye çalışılmıştır. Dersler her hafta 120 dakika olacak biçimde sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Share (2006) öğretmenlerle eleştirel medya okuryazarlığı üzerine yürüttüğü vaka çalışmasında eleştirel medya okuryazarlığı kapsamında belirlediği beş kavram için sorgulamaya dayalı 25 saatlik beş ders planı oluşturmıştır. Benzer şekilde Thevenin (2012) lise öğrencileriyle eleştirel medya okuryazarlığını teorik ve pratik olarak ele alarak geliştirdiği programda ders planlarında sorgulama ve öğrenci uygulamalarına dayanan dokuz plan geliştirmiş ve uygulamıştır. Bir öğretim tasarımı modeli oluşturarak geliştirilen ders planlarında hedef kitle, konunun içeriği, eğitime ayrılan zaman doğrultusunda güncellemelerin yapılabileceği, yurt dışında özellikle eleştirel medya okuryazarlığı kapsamında yapılan tezler ve medya okuryazarlığı merkezi (CML) tarafından denenip uygulanan ders planlarının da bu doğrultuda kullanılabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü Problemin Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü problem ve birinci alt problemi eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının etkililiğinin belirlenmesini kapsamaktadır. Bu problem doğrultusunda deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan başarı testinden (ön-son test) elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara, yorumlara ve yorumların içinde tartışmalara yer verilmiştir.

Başarı testinden elde edilen verilerin normal dağıldığına karar verildikten sonra en uygun analiz yönteminin parametrik test olması gerektiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda parametrik testler arasından bağımlı örneklemeler için t testinin varsayımları

test edilmiştir. Bağımlı örneklemeler için t-testinde verilerin aynı gruptan elde edilmesi, aynı gruba ait sadece iki ölçüm olması, bir bağımlı değişken olması ve bağımlı değişken en az eşit aralıkta olması ve iki ölçüm arasındaki farklar normal dağılması gerekmektedir (Field, 2009; Gravetter ve Wallnau, 2007). Çalışmada kullanılan veriler tüm bu varsayımları karşılamaktadır bu nedenle bağımlı örneklemeler için t testi analizi yapılarak aşağıda yer alan tablolarda sonucu paylaşılmıştır.

Tablo 32

Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bağımlı Örneklemeler İçin T Testi				
	Ortalama	N	Standart Sapma	Standart Hata Ortalama
Ölçüm 1 (Ön Test)	28,179	28	8,0187	1,5154
Ölçüm 2 (Son Test)	58,893	28	9,0690	1,7139

Tablo 33

Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

Bağımlı Örneklemeler İstatistik			
	N	Korelasyon	P
Ölçüm 1 ve Ölçüm 2	28	,397	,036

Tablo 32, başarı testi için katılımcıların ön test ve son test puanlarını göstermektedir. Ön test ortalaması 28,176, son test ortalaması ise 58,893'tür. Tablonun sonunda belirtilen ön ve son test puan ortalamaları arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca, testin etkili olduğu ve katılımcıların test sonrasında daha yüksek puanlar aldığı anlaşılmaktadır. Tablo 33, ön ve son test arasındaki korelasyonu göstermektedir ve bu korelasyon 0,397'dir. Bu durumda ön test puanı yüksek olan katılımcının son test notunun da yüksek; ön test puanı düşük olan katılımcının ön test notunun düşük olduğu söylenmez çünkü aralarındaki ilişkinin değeri yüksek değildir. Sonuç olarak ön test ve son test puanları arasında orta derecede bir ilişki olduğu, testin katılımcıların performansını artırdığı ve ön test ile son test puanları arasında orta derecede bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 34

Bağımlı Örneklemeler İçin T Testi

Bağımlı Örneklemeler İçin T Testi								
Eşleştirilmiş Farklar								
Ölçüm 1 ve Ölçüm 2	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalama	95% Güven Aralığı		t	Sd	P (2-tailed)
				Alt Sınır	Üst Sınır			
	-30,7143	9,4236	1,7809	-34,3684	-27,0602	-17,247	27	,000

Tablo 34 incelendiğinde %95 güven aralığında sig (2 tailed) değeri 0,05'in altında çıkmıştır (p=0,000). Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öncesinde ve sonrasında yapılan başarı testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklemeler için t-testi sonucunda, program öncesi yapılan başarı testi puanları ortalaması ($\bar{V}$ (ön test)= 28.18) ile program sonrası yapılan başarı testi puanları ortalaması ($\bar{V}$ (son test) = 58.89) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür [$t(27) = -17.24, p < .05$].

Ön ve son test arasında anlamlı bir fark olduğu belirlendikten sonra iki ölçüm arasındaki farkın anlamlılık derecesi için etki büyüklüğü değeri hesaplanmakta ve değer bulunduğu aralık etkinin derecesini vermektedir. Bağımlı örneklemeler için etki büyüklüğü aşağıda yer alan formüle göre hesaplanmıştır (Cohen, 1988; Akt. Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2006). Aşağıdaki formül, bir etki büyüklüğü ölçüsü olan Cohen's d hesaplanmasını göstermektedir. Cohen's d, iki grup arasındaki farkın, gruplar içindeki değişkenliğe göre standartlaştırılmış halidir. Değerin 1'e yaklaşması etkinin büyüklüğünün arttığını, yani gruplar arasındaki farkın daha belirgin olduğunu gösterir. Bu durumda, 0,91961887 değeri ortalamalar arasındaki farkın geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ifade etmektedir.

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + N - 1}$$

Bu araştırmadaki sonuçlara benzer şekilde Aydemir (2019), Dolanbay (2018), Karataş (2017) çalışmalarında öğretmen adayları için tasarladıkları medya okuryazarlığı eğitim programının katılımcılar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uluslararası yayınlarda özellikle eleştirel medya okuryazarlığı üzerine yapılan araştırmaların örgün eğitimde ilkökul ve lise gruplarıyla, lisans eğitimi düzeyinde ise öğretmen eğitimine yönelik olduğu, bu araştırmaların büyük çoğunluğunun eylem ve durum çalışmaları

olduğu görülmektedir. Yürütülen tüm bu çalışmalarda uygulanan programların katılımcılar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Share, 2006; Thevenin, 2012; Morgenthaler 2016; Wessel-Powell 2017).

YÖK tez tarama sayfasında bulunan tezler incelendiğinde ise eleştirel medya okuryazarlığına ilişkin çalışmaların oldukça az olduğu ve yapılan çalışmalar içinde doğrudan eleştirel medya okuryazarlığına ve öğretmen eğitime yönelik çalışmalarının olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada geliştirilen öğretim programının katılımcılar üzerinde yüksek oranda etki büyüklüğü ile fark yaratmış olması öğretmen eğitiminde ve örgün eğitimde medya okuryazarlığından eleştirel medya okuryazarlığına doğru geçişe kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Üçüncü Problemin İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü problem ve ikinci alt problemi eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının değerlendirilmesini kapsamaktadır. Üçüncü problemin ikinci alt probleminde deney grubundaki öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara, yorumlara ve yorumların içinde tartışmalara yer verilmiştir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının İçeriğinin Değerlendirilmesi

Katılımcı yanıtları incelendiğinde 14 haftalık öğretim programında ele alınan içeriklerin neredeyse tamamının ifade edildiği görülmektedir. Yanıtlarda özellikle kültür, kapitalizm, tek tipleştirme, küreselleşme, küresel köy, gözetim ve tüketim kültürü, meşrulaştırma, propaganda ve ikna, dezenformasyon, mcdonaldlaşma, popüler kültür, geleneksel medya ve yeni medya, kültürel sermaye kavramları ve konuları ön plana çıkmaktadır.

Ö₂ meşrulaştırma, yabancı düşmanlığı, ırkçılık, kapitalizm, ön yargı, kalıp yargı, kültürel artifact, dezenformasyon, Ö₁ panoptikon ve sinoptikon, Ö₆ kültürel sermaye, güzellik mitleri, medyada kullanılan propaganda, gözetim kültürü, Ö₇ gözetim kültürüne ek olarak göçmen, mülteci, nefret söylemi, ırkçılık, Ö₄ tüketim, popüler, gösteri, gözetim kültürü ve kültürel sermaye, Ö₅ sosyal medya, propaganda, ikna ve ikna türleri, Ö₈ geleneksel medya, çağdaş medya unsurları ve popüler kültür öğelerine yönelik kavram ve konularını özellikle hatırladıklarını belirtmişlerdir. Ö₃, kültür kavramını

bildiğini ancak kültürün farklı türleri olduğunu ilk defa bu derste öğrendiğini, kapitalizmin medya üzerinden özellikle reklamlar aracılığıyla kâr amacı güderek üretildiğini daha önce fark etmediğini, derste ele alınan bankacı eğitim sistemi ve günümüz eğitim sistemi arasındaki benzerliğin kendisini şaşırttığını belirtirken, Ö₂ ders boyunca en çok ilgisini çeken ve hatırladığı konuları şöyle açıklamıştır:

Bunlar arasında en çok meşrulaştırma konusu ilgimi çekmişti çünkü bu konuda hiçbir şey bilmediğimi düşündüm. Hani mesela filmlerden örnek vermiştiniz hocam. Aslında bizlere bazı şeyleri meşrulaştırmak için film çekmişler. Adile Naşit'in rol aldığı filmdeki incelemenizden çok etkilenmişim. Çok saf olduğumu düşündüm açıkçası. Ö₂

Benzer şekilde Ö₅ de propagandanın geçmişteki ve günümüz reklamlarındaki örneklerinin benzerlik ve farklılıklarının, özellikle gözetim kültürüyle ilgili önerilen filmlerin, izlenilen kesitlerin, günlük hayattan örneklerinin dikkat çekici olduğunu ifade etmiş ve farklı bir kavram olarak mcdonaldlaşmayı hatırladığını belirterek kavrama ilişkin deneyimini şöyle açıklamıştır:

Mcdonalds, mcdonaldlaşma kavramını hatırlıyorum çünkü günlük hayatta artık girdiğim her mekânda bunu sezmeye başladım. Zincirleşmiş her dükkânda bunu görmeye başladım. Ö₅

Öğretim programında yer alan konu başlıkları ve kazanımlar incelendiğinde eleştirel pedagoji, medya-yeni medya ve eleştirel medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerisi, medya, kültür (popüler, tüketim, gösteri, gözetim kültürü, kültürel sermaye), küreselleşme (mcdonaldlaşma, küresel köy), medya çözümleme teknikleri, göstergebilim, propaganda, etik, toplumsal cinsiyet, ön yargı ve kalıp yargı konuları yer almaktadır. Katılımcı yanıtlarında programda yer alan konulardan yalnızca toplumsal cinsiyet konusundan bahsedilmediği görülmektedir. Katılımcılar daha önceki dönemlerde toplumsal cinsiyet ve eğitim dersini aldıkları için toplumsal cinsiyete ilişkin kavramlara aşina oldukları bu nedenle görüşme sırasında ilk kez karşılaştıkları kavramları söyleme eğiliminde olabileceklerini akla getirmektedir.

Konuların öğrenilmesinde yukarıda da bahsedildiği gibi katılımcıların takip ettikleri geleneksel ve ana akım medyada bu kavramlarla ve konularla (panoptikon, sinoptikon vb.) karşılaşmıyor olmaları bu nedenle konunun ilgi çekici olması, staj okullarında bu derste öğrendikleri konulara ilişkin deneyimler yaşıyor olmaları (mülteci-ırkçılık vb.), ele alınan konuların günlük yaşamdaki karşılığını fark etmeleri

(Mobeseler dışında da medya aracılığıyla izlendiklerini belirtme), içeriğin bağımsız konular olarak sunulmayarak ele alınan tüm konuların eğitim bağlamında tartışılması (fırsat eşitliği konusunu kültürel sermaye bağlamında ele alma vb.) gibi durumların etkili olabileceği düşünülmektedir.

İhtiyaç analizi boyutunun akademisyen görüşlerine ilişkin bulguları incelendiğinde oluşturulacak programın medya okuryazarlığı programından farklı olarak içeriğinin bilimsel ve eleştirel düşünme üzerine kurulu olması gerektiği, eleştirel pedagoji, medya iletilerinin analizi, ideoloji, politika, kültür, kimlik, sosyal politika gibi konulara yer verilmesinin önerildiği ve bu doğrultuda geliştirilen programın uygulamasının ardından odak grup görüşmesinde katılımcıların öğrendiği, hatırladığı konuların da akademisyenlerin önerdiği konularla örtüştüğü görülmektedir. Benzer şekilde araştırmanın ikinci problemünde ele alınan programın içeriğinde ne olmalı sorusuna yönelik yapılan doküman analizinden elde edilen bulgular, hem ihtiyaç analizindeki akademisyen ve öğretmen adayı görüşleriyle hem de programın uygulandığı deney grubunda yer alan katılımcı görüşleriyle tutarlıdır. Bu nedenle, odak grup görüşmesinde yer alan katılımcıların eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının içeriğini öğrendiği düşünülmektedir.

Toplumun en etkili meslek gruplarından olan öğretmenlerin eleştirel bir medya okuryazarı olarak toplumun neredeyse tüm kesimlerine ulaşması bir programın etkililiğini ortaya koyabilecek önemli kanıtlardan biri olduğu söylenebilir. Marlatt'a göre (2020) öğretmenin karşılaştığı medya iletilerindeki ideolojik bağlamı görebilmesi ve buna gerektiğinde karşı koyabilmesi, geleceği şekillendirmek için bugünü anlaması öğretmen eğitimdeki en önemli derstir. Ülkedeki kültürel yapının göçmenlik ve mülteci olgularıyla farklılaşıyor olması, farklı kültür ve kimlikten bireylerle ortak yaşam alanlarının geçmişte olduğundan daha fazla paylaşılması, öğretmenlerin sınıflarında homojen bir grup yerine farklı kimlik ve kültürlerin zenginleştirdiği heterojen bir gruba karşılaşıyor olması eleştirel medya okuryazarlığının öğretmen eğitimindeki yerinin altını daha kalın çizgilerle çizmektedir. Joanou (2017) Amerika'da örgün eğitim öğretmenlerinden oluşan yüksek lisans öğrencileriyle yürüttüğü bir araştırmada katılımcıların bu eğitimi almalarının önemli bir boyutunun, sınıflarındaki öğrencilerin azınlık grupları hakkında sürekli medya iletilerine maruz kalmaları olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle Joanou, öğretmenin eleştirel, çok kültürlü teorilerle eleştirel medya okuryazarlığını birleştirmesi, teorik bilgilere ve eleştirel bakış açısına sahip olması gerektiğini belirtmiş, aksi durumda öğretmenlerin toplumsal baskıyı

anlamalarının ve karşı koymalarının mümkün olmayacağını vurgulamıştır. Öğretmen eğitimi sadece beceriyi değil o beceriyi kullandığı kuramsal bilgiyi de gerektirmektedir. Katılımcılara eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının içerik boyutunda yer alan konular hakkında farkındalık ve kendi öğrenmelerini destekleyecek bir bakış açısı kazandırıldığı, bu dersle kazandıkları bakış açısını farklı derslere de uyarlayabilecekleri düşünülmektedir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Desteklediği Becerilerin Değerlendirilmesi

Katılımcıların yanıtlarında özellikle şüphe ile yaklaşma, eleştirel düşünme, araştırma, yorumlama, farklı bakış açılarını fark etme, yeni sorular oluşturma, değerlendirme, politik okuryazarlık, sorgulama, ilişkilendirme, tarafsız olma, dikkat, öz değerlendirme, felsefi düşünme beceri ve kavramları öne çıkmaktadır. Ö₃ ders kapsamında edindiği becerilere ilişkin görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

Ben eleştirmeyi çok seven biriyim ama bu dersten sonra daha fazla eleştirmeye başladım. Özellikle medyayı yorumlamayı, karşınıza çıkan reklamları yani reklamlardaki ürünlere daha şüpheci yaklaşmayı atıyorum bir ürün için dolgun kek diyorsa ya da yüzde yüz faydalı diyorsa mesela ben acaba gerçekten mi diye araştırıyorum. Bir de şu gerçekten becerilerim gelişti normalde bir tane haber kanalı takip ederdim ama birden fazla haber kanalı takip etmeye başladım ve haberleri incelemeyi de araştırmayı da gerçekten kendimde görüyorum. Hani bu böyleymiş, gerçekten deyip de bırakmıyorum artık. Araştırmacı, incelemeci, şüpheci olma ve yorumlama yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum. Ö₃

Ö₂ ise farklı bakış açılarını fark etmeye yönelik görüşlerini ve bu derste edindiği becerilerin, bilgilerin daha geniş çerçevede birçok kişiyi nasıl etkilediğini şöyle ifade etmektedir:

Sizin vermiş olduğunuz bilgiler tek bir kişiye ulaşmadı yani kolektif olarak büyüyoruz. Ben geliyorum eve, eşimle paylaşıyorum. Hatta bazı şeyleri çocuklarıma anlatıyorum. Bu benim için çok güzel bir deneyimdi zaten bendeki uyanış bu pandemi ile başladı. Hani bazı şeyler için aslında böyle olmamalı dediğimiz, şu anda da bu dersin çok güzel bir katkısı oldu benim için. Her şeyi izlerken farklı bir gözle bakıyorum artık her şeyi, aklınıza ne gelirse bir haber programı, bir reklam, bir film, bir radyo programı benim için çok güzel bir şey oldu. Bakış açımı değiştirdiniz diyebilirim. Ö₂

Ö₆ bu dersten önce de kendisini eleştirel medya okuryazarı olarak gördüğünü çünkü hayatının her anında; bilimsel bir makalede, bir haber sitesinde ya da bir reklamı incelerken eleştirel yönünün olduğunu ancak bazı objektif olamadığı konularda neler yapması gerektiğini bu ders sayesinde öğrendiğini belirtmiştir.

Bu derste terminolojiyi öğrendim. Yani bu ders sayesinde yaptıklarımın, düşündüklerimin medya okuryazarlığındaki karşılığını öğrendim. Mesela işte gözetim kültürü. Ben işte mobeselerden bahsederdim ya da işte o linç kültüründen bahsederim ama aslında bunun gözetim kültürü olduğunu bu ders sayesinde yani literatürü bu ders sayesinde öğrendim. Ö₆

Ö₅, Ö₆'nın görüşlerine katıldığını ders öncesinde, herkesin zihninde karmaşık olarak duran, günlük hayatta çok sık karşılaşılan kavramların literatürdeki karşılıklarını öğrendiklerini ve her kavramı kapsamlı biçimde ele alındığını ifade etmiştir. Yine diğer katılımcılara benzer biçimde eleştirel düşünme becerisinin ve politik okuryazarlığının geliştiğini ifade etmiştir.

Kendimi sorgulayan biri olarak görürdüm. Gerçekten sorgulamadığımı tarafsız olmadığımı fark ettim. Yanlış düşündüğümü fark ettim. Hani daha objektif bakabilme becerimi geliştirdi. Bir de politik okuryazarlığını geliştirdi diyebilirim. Çünkü marksist çerçeveden baktık. Liberal çerçeveden baktık. Bunların günlük hayattaki yansımalarına değindik. O yüzden politik okuryazarlığımın da arttığını düşünüyorum. Ö₅

Ö₆, Ö₄ ve Ö₇ diğer katılımcıların görüşlerine katıldıklarını Ö₇, daha önce medya aracılığıyla sunulan iletilerin farkında olmadığını, dikkatinin gelişerek olaylar, kavramlar ve iletiler arasında bağlantılar kurabilmeye başladığını, özellikle reklamlarda neyin, ne amaçla kullanıldığını fark ettiğini, Ö₄ kendi tüketimini sorgulamaya başladığını, ihtiyaç ve isteklerine yönelik farkındalığının arttığını, Ö₆ reklamlardaki güzellik mitlerinin, güzellik algısının, tek tipleşmenin insanın kendinde hep eksiklik aramasına neden olduğunu bunun medya iletileri yoluyla sağlandığını fark ettiğini açıklamıştır. Ö₈ ise ders süreci boyunca sürekli aktif olarak düşündüğünü şöyle ifade etmiştir.

Düşünürdünüz, düşündüm, düşündüm yani derste neyi sevdin dersiniz hani, düşünmeyi sevdim. Sürekli bir düşünür olmayı sevdim. O yüzden çok düşündüğüm için derslere çok katıldım, hep düşünüyordum. Ö₈

Katılımcıların yanıtlarında beceri, yetkinlik ve konu başlıklarının birbirinin yerine, birbirini kapsayacak şekilde kullanıldığı, katılımcıların bu kavramları ayırt

edemediği, becerileri yaşantıların verdiği örneklerle açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Özellikle olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilme, sorgulama, farklı kaynaklardan araştırarak teyit etme, tarafsız değerlendirme gibi yanıtların eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının hedeflediği eleştirel düşünme becerisini, sorgulama, yorumlama, yeni sorular oluşturma, düşünmeyi düşünme gibi yanıtların ise “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarının hedeflediği felsefi düşünme becerisini kazandırdığını göstermektedir.

İhtiyaç analizi boyutunda öğretmen adaylarından alınan görüşlerde eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programında kazandırılması gereken beceriler arasında öne çıkan becerilerin eleştirel düşünme, bilgiye ulaşma, sorgulama, değerlendirme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma; akademisyen görüşlerinde ise benzer şekilde eleştirel düşünme, sorgulama, üretkenlik, analiz, değerlendirme olduğu katılımcı yanıtlarına yönelik bulguların ihtiyaç analizinden çıkan bulguları desteklediği görülmektedir.

Eleştirel medya okuryazarlığının gerektirdiği en önemli yetkinliğin birçok beceri ve yeterliği içeren okuryazarlık olduğu okuryazarlığın eleştirel bir bakış açısıyla, farklı okuryazarlık türlerini de kapsayacak biçimde ilişki kurularak sürdürülebilmesi ve bu bakış açısıyla bireysel ya da kollektif bir katılımı desteklemesi durumunda amacına hizmet edebileceği düşünülmektedir. Bu eğitimi alan öğretmen adayları medya aracılığıyla sunulan iletileri, toplumsal olayları teorik bilgisi ve eleştirel bakış açısı ile yorumlayarak değerlendirebilmesi, entelektüel bir diyalog başlatabilmesi, katılımcı olması durumunda kazandığı becerileri işe koşacağı söylenebilir. Bir diğer taraftan Eisner (1997, s. 352) her temsil biçiminin farklı şekillerde kullanılabilmesini bu durumda bireyin farklı beceri kullanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle katılımcının hangi becerilere sahip olduğu değil karşılaştığı temsillerde hangi becerileri kullandığı, iletileri eleştirel bir anlayışla nasıl yorumladığı bu programda önem kazanmaktadır.

Öğretmenler İçin Felsefe Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Katılımcılar “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamaları hakkında düşünme, sorgulama, yorumlama becerilerini yoğun olarak kullandıklarını, bu durumun onları kalıpların dışında alternatifleri de düşünmeye zorladığını, akıcı ve eğlenceli olduğunu, ele alınan kavramlar ve değerler arasında farkların olduğunu, bu kavramların üzerinde

daha önce düşünmediklerini vurgulamışlardır. Ö₄, “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarına ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Bu uygulamaları yaparken değerlerimizi çok sorguladık bence. Yani bizim düşündüğümüz şeyler gerçekten öyle mi, öyle mi olması gerekiyor yoksa başka türlü olabilir mi? Bunları çok fazla sorguladık ve ben o sorgulamayı yaparken bazen beynim kapanmış gibi hissettim. Yani bazı sorulara hiç cevap bulamadım. Bazen çok güzel cevapladım ama bazı şeyleri gerçekten hiç cevap veremedim çünkü alışılmışın dışına çıkmaya çalıştık. Hep öyle yaşamamız gerekiyor. Bazı şeyleri böyle yapıyoruz ama gerçekten öyle mi acaba? diye sorgulamalar yaptık. Ö₄

Ö₁ uygulamalar sırasında zamanın hızla geçtiğini ve uygulama boyunca sürekli düşündüğünü ve fikir ürettiğini benzer şekilde Ö₈ de uygulamalar sırasında soru içinde soru üretildiğini, bu nedenle sürekli düşündüğünü ve bunun zihnini canlı tuttuğunu belirtmiştir. Uygulamalarda diğer katılımcıların farklı görüşlerine saygı duymaya ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Gerçekten bu çok verimliydi, hep bu zihin hareketlerimizi canlı tuttu ve hani şunu da fark ettik aslında bence çok sabit fikirli insanlar değildik. Benim de çok fazla fikrimin değiştiği olduğu ilk baştaki gibi olmadı. Bu iyi bir şeydi. Yani empati yeteneğimizin yükseldiğini zaman zaman gördüm. Ö₈

Ö₇ ise bu uygulamalar sırasında savunduğu görüşe ilişkin yaşadığı çelişkileri şöyle açıklamıştır:

İlk kısmında hep bir şeyi savundum. Hani ilk soru sorduğunuzda hep bir fikrim vardı benim ama siz öyle mi acaba dedikten sonra fikrim doğru mu, yanlış mı işte? Diğerinin görüşleri de çok mantıklı geliyor. Böyle gerçekten çok arada kaldım. Çok ikilemde kaldığım zamanlar oldu. Benim de yani iki türlü de baya düşündük. Ö₇

Ö₃ uygulamalar sırasında ele alınan kavramların günlük yaşamında aynı anlamda kullandığını ancak uygulamalarla birlikte kavramlar arasında farklılıkların olduğunu arkadaşlarının verdiği örneklerle, moderatörün sorduğu sorularla daha da netleştirdiğini ifade etmiş ve sorgulama sürecine ilişkin olarak şu açıklamayı yapmıştır:

Dersin sonlarına doğru böyle soruları sorarken, cevap verirken acaba gerçekten bu muydu, bu muydu? diye ikilemde kaldım. Hocam hani her zaman söylüyoruz, karşımıza sorgulayan birisi olmadığı için acaba gerçekten öyle mi, emin misin denmediği için biz hep sabit fikirli olarak kalmışız ama sizin sorularınız emin misin, böyle mi düşünüyorsun? falan dediğinizde bir ikinci alternatif üretmeyi öğrendim ve bunu uygulamaya çalışıyorum. Ö₃

Katılımcı yanıtlarının tamamında sorgulama, alternatif bakış açılarını görme, başlangıçta olduğu fikirden ayrılarak yeni fikirleri keşfetme ve farklı görüşlere empati ile yaklaşma vurgulanmaktadır. Bu yanıtlar “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarının temel amacıyla uyumludur. Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim süreçlerinin bir parçasını oluşturan “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarında her hafta bir kavramın (adalet, eşitlik, özgürlük vb.) medya, eğitim ve felsefi boyutlarının tartışılması ve sorgulanması katılımcıların kendi eğitim felsefelerini ve değer sistemlerini oluşturmalarına, geçmiş yaşantı ve eğitime yönelik deneyimlerini yeniden değerlendirmelerine imkân tanımaktadır.

Uygulamanın ilk haftalarında katılımcıların birbirlerinin görüşlerini çoğu zaman reddettikleri ancak bu durumun nedenini açıklamadıkları, uygulamalar ilerledikçe ürettikleri ya da savundukları fikirlerde argüman üretmeye yöneldikleri, birbirilerini dikkatle dinledikleri, görüşlere katılıp katılmama durumlarını gerekçeleri ile ifade ettikleri gözlenmiştir. Bush (2019), “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarında öğretmenlerin sorgulama, derinlemesine düşünme ve yeni bakış açılarına yönelik farkındalık kazanma becerilerini geliştirmelerine rağmen sınıflarında bu yöntemi uygulama konusunda tereddüt yaşadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin eğitim felsefelerini yeniden kavramsallaştırmaları, dönüştürücü rol üstlenmeleri için uygulamaların daha fazla yapılması gerektiğini, üniversitelerdeki öğretmen eğitiminin ve mesleki gelişimin odağının da bu doğrultuda değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Orchard, Heilbronn ve Winstanley (2016) yürüttüğü “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarında gerçek yaşam-okul deneyimlerini içeren konular seçildiği için öğretmenlerin aydınlatıcı deneyimler kazandıklarını, araştırma ve sorgulama grubu oluşturduklarını, uygulamalar sırasında öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini gözden geçirdiklerini ancak öğretmenlerin daha fazla uygulamaya, sürdürülebilirliğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini oluşturmalarına yönelik Doğanay’ın (2011) araştırması oldukça önemlidir. Doğanay (2011) öğretmenlerin öğretim süreçlerini planlarken eğitim felsefesine ihtiyaç duyduğu, felsefi anlayışa sahip olmayan öğretmenin tutarlı bir süreç planlayıp yürütülemeyeceği ve öğretimin, eğitimden daha ağır basacağını ifade etmektedir. Öğretmenlere kendi felsefi yönelimleri hakkında farkındalıklarını arttırmak, farklı felsefi yönelimleri keşfetmelerini ve eğitimde dönüştürücü bir rol üstlenmeleri sağlamak için “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarına farklı disiplinlerde de uygulanarak sürdürülebilirliği sağlanabilir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Değerlendirilmesi

Ders süreçlerinde Ö₁ anlatım, soru yanıt, grup çalışmaları, Ö₃ münazara, tartışma, Ö₅ “Öğretmenler İçin Felsefe”, sokrat semineri, Ö₃ beyin fırtınası, drama, canlandırma yöntem-tekniklerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Ö₇ ve Ö₆ ders süresinin kısıtlı olmasına rağmen zamanın etkili kullanıldığını ve bu süreç içinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığını şu sözlerle açıklamıştır:

Kullandığınız teknikleri bilmiyorum ama ben şöyle düşünüyorum. Derste hep çok zamanında başladık. Hep çok dolu dolu geçti. Yani hiç kimse eminim ders süresince böyle hiç boş kaldığı, beş hatta bir dakika bile hatırlamıyordur. Hani böyle, neyi, nerede, nasıl çalıştıracağımızı düşündüğümüz işte dolu dolu bir süreç. Bence yapılabilecek olan en iyi böyleydi yani ben bilmiyorum ekstra bir şey sığdırılmazdı bence zaman kısıtlıydı. Ö₇

Bu salgın sürecinde bence en iyi, en iyi şeyi yaptık. Gerçekten çok önemli konular ve 21. yüzyılın en gerçek, gündemimizin ortasında olan konular ve zaten süremiz de kısıtlıydı. Birçok konuya çok derin bakamadık ama buna rağmen bile gerçekten böyle tüm saatleri dolu dolu geçen bir dersti. Yani bu dönem en çok keyif aldığım dersti ve bu ders aslında bana göre tam teorik bir ders değil yani sizinle daha çok iletişimde olduğumuz bir ders, tek bir masanın etrafında böyle. Saatlerce konuşabileceğimiz bir ders, aslında günlük hayatımızın içinden olduğu için bu salgın dönemine rağmen çok iyi bir süreç işledik diye düşünüyorum. Bir de bize sınıf içinde bir haber sunma canlandırması vermiştiniz. Gerçekten ben o canlandırmayı bütün sınıfın yapmasını daha etkili olacağını düşünüyorum. Yani bir gruba diyelim ki güzellikle ilgili bir grup gözetim kültürüyle ilgili böyle canlandırma yapmanın eğitim açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Yani tiyatro, drama eğitimi kalıcılığı sağlayan disiplinlerden ve bunun tüm sınıfa uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Ö₆

Katılımcılar çoğu ders süreçlerinde kullanılabilecek farklı yöntem, teknik önermezken farklı sorulara verilen yanıtlarda materyal tasarlamaya, proje geliştirmeye yönelik öneriler sundukları görülmüştür. İfade ettikleri yöntemlerin adını bilmiyorlarsa uygulamalarda yapılanları açıklayarak yöntemin ne olduğunu anlatmaya çalışmışlardır. Dersin yalnızca teorik bir ders olmadığı vurgusu oldukça önemlidir çünkü öğrenme öğretmen süreçlerinde hem teorik alana hem de uygulamalara yer verilmiştir. Bu durum katılımcılar tarafından da belirtilmiştir. İhtiyaç analizde akademisyenlerin ders süreçleri tasarlanırken hem teorik hem uygulama boyutunun birlikte ele alındığı, etkileşimsel, tartışma, üretme ve sorgulama ağırlıklı yöntemlerin; öğretmen adayları ise anlatım, soru yanıt, örnek olay analizi, film analizi, görüş geliştirme, P4C/ÇİF gibi yöntemlerin

kullanılmasını önermişlerdir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçleri önerilen yöntemler de dikkate alınarak tasarlanmıştır.

Katılımcıların görüşmeler sırasında büyük grup tartışması, fikir taraması, serbest çağrışım gibi teknik ve taktiklerin adlarını bilmedikleri bu nedenle genel olarak bu teknikleri soru-yanıt yöntemi ile ifade etmeye çalıştıkları düşünülmektedir. Seçilen yöntemler uygulanırken katılımcılar aktif olarak ders sürecine katıldığı, eğitimle etkileşim içinde oldukları gözlenmiş ve görüşmelerde sorulara verilen yanıtlarla da bu görüş desteklenmiştir. Naryapragi'nin (2021) araştırmasında etkili medya okuryazarlığı için kullanılabilecek yöntemleri farklı yaklaşımlar doğrultusunda ele almış, içerik, medya ve söylem analizi, eleştirel okuma, medya üretimi, anahtar soru oluşturma gibi özel öğretim yöntemlerinin kullanımına değinmiştir. Kullanılacak yöntem tekniklere ilişkin önemli bir bakış açısı da Darling-Hammond ve Baratz-Snowden (2007), çalışmasında sunulmuştur. Öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının bütünsel öğrenme deneyimleri oluşturmalarına, adayların benimsemesini istedikleri uygulamaları modellemelerine ve deneyimlemelerine, iyi öğretimin neye benzediğini ve nelerden oluştuğunu yansıtan açık örnekleri, standartları görmelerine ve uygulamalarını geliştirmelerine imkân tanıyan yöntemlerin kullanması gerektiği ifade edilmektedir. Bu araştırmanın bulguları katılımcıların süreçte etkilendikleri sorgulama temelli yöntem ve tekniklerle iyi öğretimin neye benzediğini somutlaştırdıklarını ve kendi öğretimlerini de bu bakış açısıyla sürdürebileceklerini düşündürmektedir.

Kullanılan Görsel, İşitsel ve Yazılı Materyallerin Değerlendirilmesi

Katılımcılar materyallerin yerinde ve anlamına uygun kullanıldığını, dikkat çekici olduğunu belirtmişlerdir. Ö₆ kullanılan materyallerin tamamının anlamlı olduğunu, örneğin Truman Show, Mahmut Hoca videolarının bire bir konularla örtüştüğünü, materyallerin birden fazla duyuya hitap ettiğini ve bu derste kendilerinin de manupülatif bir materyal oluşturabileceklerini ifade etmiştir.

Ö₄ ders süreçlerinde kullanılan görsel materyallerle geçmiş ders deneyimlerini ilişkilendirmiş ve görüşünü şöyle ifade etmiştir:

...özellikle yazı yerine böyle fazla görsel video kullanmanız bence bizim bağlamdan kopmamızı engelledi çünkü diğer derslerde bunu yaşıyoruz. Çünkü hocalar mesela slaytlara çok fazla yazı koyuyorlar. Biz hocayı dinleyemiyoruz. Slayt mı okuyacağız, not mu alacağız. O anlamda bence materyaller gayet

iyiydi. Yani bizim dikkatimizin dağılmaması daha çok görsel materyal olması daha çok odaklanmamız yardımcı oldu. Ö₄

Ö₃ görme engelli bir birey olarak eleştirel medya okuryazarlığı dersinde kullanılan materyallerin derse katılımına etkisini şöyle açıklamıştır:

Hocam aslında benim bu ders aktif katılımı siz sağladınız çünkü benimle önceden kaynakları paylaştınız. Normalde hiçbir hoca böyle yapmazdı ve bazı derslerde çok pasif kalırdım belki de aktif olmam gerektiği yerlerde. Ben arkadaşlarımdan bu derste hiç geri kaldığını düşünmüyorum. Eğer bu eğitim devam edecekse kesinlikle ama kesinlikle diğer arkadaşlarla paylaşmamak üzere görme engelli olanlara kaynakların verilmesi taraftarıyım. Çünkü eğer kaynaklar verilmezse işitsel değil ama görsel kaynaklar verilmezse bu derste hocanın öğrenciye anlatması ile ders anlamlı olmaz. Yani ben gerçekten kaynakları anladığım için derslere de çok iyi katıldığımı düşünüyorum. Eğer siz kaynakları paylaşmasaydınız, ben çok pasif kalırdım. Kaynakların kullanımı da gerçekten çok yerindeydi. Benim kaynakları paylaştığınız için tekrar teşekkür ediyorum.

Ö₂ materyallerin anlaşılır olduğunu ancak önceki dönemlerdeki alışkanlığı nedeniyle elinde yazılı bir not olmasını istediğini belirtmiştir. Ö₈ materyalleri güzel ve anlamlı bulduğunun açıklarken görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Çok güzel videolarla ve görsellerle desteklediniz sadece ses konusunda biraz zorlandığımız noktalar oldu. Ders de güzel bir dersti sanki böyle youtubeda Barış Özcan videosu gibi ilerlediniz. Hep böyle yeni, böyle bir farklı o da biraz böyle videolar yapıyor. Yani böyle bilmediğimiz bir şeylere değiniyor. Hani onun gibi bir hissiyatla ilerledi benim için ders. Mesela Platform, Yalanın İcadı, Truman Show filmler, bunlar mesela benim daha önce de hep izlemiş olduğum filmlerdi. Bunların böyle denk gelmesi de çok hoşuma gitmişti. Biraz bunlar postmodernite içerisinde olan filmler aslında. Hep de ilginin canlı tutulduğu noktalardan bahsettiğiniz o yüzden bence akıcıydı. Ö₈

Ö₁ derste kullanılan materyallerin yerinde olduğunu özellikle Charlie Chaplin, Neşeli Günler, Bizim Aile, Hababam Sınıfı videolarının dikkat çekici olduğunu belirtmiştir.

Mesela önceden ben, yani Neşeli Günler'i, Bizim Aile'yi sıklıkla izlemiş biri olarak hep keyifle izledim şu ana kadar. Sonradan hani bizim dersimizden sonra yoksulluğun meşrulaştırılması olarak düşündüğümde bu bakış açısıyla tekrar izleyeceğim. Biraz üstünde düşünerek izleyeceğim tabii. Ö₁

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde materyallerin anlamlı ve dikkat çekici olduğu, birçok duyuya hitap eden materyallerin kullanıldığı, seçilen örneklerin, izlenen film kesitlerinin, reklamların onları çok etkilediği, daha fazla düşünmeye yönlendirdiği

ayrıca kullanılan bazı materyallerin not edilerek tekrar izleneceği belirtilmiştir. Diğer derslerdeki alışkanlıkları nedeniyle bu derste de not verilmesinin iyi olabileceğini ifade etmişler ve ders süreçleri boyunca aktif şekilde not almışlardır. Ders içeriklerinde kullanılan film ve videoların katılımcıların birçoğu tarafından daha önce izlenip aşına oldukları materyaller olması yorum yapmalarını kolaylaştırdığı, ders süreçlerindeki eleştirel medya analizlerinin görmedikleri ayrıntıları ya da fark etmedikleri örtük iletileri ortaya çıkarılması sağladığı böylece farklı bakış açılarını da görmelerine imkân tanıdığı düşünülmektedir. Ündeğer (2021) meta-etnografya yoluyla medya çalışmalarını incelediği araştırmasında bu alanda çeşitli ve farklı medya araçlarından ve görsel-işitsel materyallerden yararlanma eğilimi olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde bu araştırmada kapsayıcılık ilkesinden hareketle farklı öğrenme özellikleri ve bireysel farklılıklar gösteren katılımcılara da hitap edebilmek için farklı türlerde, erişilebilir, ana akım ve alternatif medya kaynakları ile çeşitlendirilmiş materyal kullanımı tercih edilmiştir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutunun Değerlendirilmesi

Katılımcılar ders sürecinde değerlendirmeden çok öğrenme ve sorgulama odaklı olduğunu ifade etmiş böyle olmasının onların kaygısını azalttığını, daha çok motive ettiğini belirtmişlerdir. Ö₆ dönemin başında ve sonunda verilen ön-son testte yer alan soruların ilgi çekici, fark yaratıcı sorular olduğunu ifade ederken Ö₅ ders sürecinin tamamen öğrenme odaklı olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

Derslerde hiç kavram tanıımı yaptığımızı hatırlamıyorum. Hiçbir şey ezberlediğimizi veya sadece yazılı bir materyal ile karşılaştığımızı da hatırlamıyorum. Bu açıdan öğretim sürecine odaklandığımız için benim adıma çok keyifliydi ve hepimizin de yüksek oranda bir şeyler öğrendiğimi düşünüyorum. Çünkü derslerde sınıftaki herkesin katılım gösterdiğini düşünüyorum. Onun dışında ders planı hazırladık. Değerlendirme olarak öğrendiklerimizi planda hani uygulamaya çalışmak hem medya okuryazarlığı programını incelemiş olmak, görmüş olmak. Hem MEB'in materyallerini görmüş olmak ona göre kendimiz bir şeyler yapmaya çalışmak bence iyi oldu. Bizim açımızdan yine uygulama odaklı oldu. Ö₆'nın dediği gibi ön-son test çok iyiydi çünkü benim cevaplarımda inanılmaz değişimler olduğunu gördüm. Donakaldım sorulara cevap verebildiğini gördüm. Hani burada da kendi gelişimini görmüş oldum arkadaşlarımla konuştuğumda da aynı şekildeydi. O yüzden ben öğretim sürecine odaklandım hepimizin bu dersten çok büyük keyif aldığını ve çok fazla şey öğrendiğini düşünüyorum. Ö₅

Ö₂ diğer katılımcıların görüşlerine katıldığını belirterek kendisinin de değerlendirmeden çok öğrenme sürecine odaklandığını, değerlendirmeye öneri olarak dersin sonunda öğrencilerin gerçekleştirebileceği çok maliyetli olmayan küçük projeler verilebileceğini belirtmiştir. Bu dersin 14 hafta değil iki dönem olması gerektiğini, bir dönemin teorik bir dönemin de öğrencilere projeler verilerek yürütülebileceği ve bu projelerin değerlendirilebileceğini ifade etmiş, Ö₅, Ö₃'ün görüşlerine benzer şekilde Ö₆ ön-son testteki yanıtlarındaki olumlu değişimi fark ettiğini belirtmiştir. Ö₇ Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programını incelemeleri ve öğrendikleriyle bir ders planı hazırlamaya çalışmaları sırasında öğrenci konumundan öğretici konumuna geçtiklerini ve bunun zorluklarını yaşadıklarını, akıllarındaki konuya, öğrenci seviyesine uygun materyaller bulmada zorluk çektiklerini ifade etmiş, değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini şöyle ayrıntılandırmıştır:

Derslerde en ufak bir şekilde birinin parmağını kaldırıp işte hocam bu sınavda çıkar mı işte sınavda şöyle bir şey olacak mı, not alalım mı diye bir şey sormadı bunun yerine biz tamamen gerçek hayatta bunları kullanıyoruz ama aslında bu böyle değilmiş. Yani tamamen sorguladığımız, düşündüğümüz gerçek hayatta kullanabileceğimiz çocukları düşünmeye sevk edebileceğimiz şekilde gerçekleşti ders. Ben o açıdan gerçekten çok faydalı buldum derse. Ö₇

Ö₈ notlandırma kaygısının olmamasının herkesin fikirlerini ortaya çıkmasına olanak sağladığını, özgürce fikirlerini söylediklerini belirtirken Ö₁ ders planı hazırlarken yaşadıklarına ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

Biz öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adayıyız. İnkılap tarihi dersine giriyoruz. Bu dersler eleştirel düşünmeye biraz daha kapalı oldu için ilk ders programımı daha çok bunlardan hazırladığım için biraz daha eleştirel düşünmeyi kapalı bir şekilde hazırlamıştım. Sonra siz dönüt verdiniz. Böyle olmaması gerekiyor tarzında bu şekilde kabul edip geçebildiniz. Öyle yapmamayı tercih ettiniz. Bizim daha iyi bir ders planı hazırlamamız için bize dönüt verdiniz ve ben de bir sonrakinde daha çok eleştirel, öğrencilerin eleştirel düşünebileceği şekilde bir ders planı hazırladım diye düşünüyorum. Ö₁

Katılımcıların yanıtlarının tamamında ders sürecinin değerlendirme odaklı olmadığı, notlandırma kaygısı yaşanmadığı bu durumun onların sürece odaklanmasını sağladığı ifade edilmektedir. Bu durum katılımcıların süreç ve sonuç değerlendirme hakkında yeterli bilgileri olmadığı, değerlendirmenin yalnızca sınavla yapılacağına yönelik bir kavram yanılgısının olabileceğini düşündürmektedir. Süreç değerlendirme boyutunda her ders sonunda doldurdukları çalışma yaprakları, derslerin sonunda

gönüllü olarak yazdıkları yansıtıcı günlükler ve sonuç değerlendirme olarak ele alınan ön-son testi bir ölçme aracı ve değerlendirme boyutu olarak görmemiş bunları ders sürecinde bir uygulama olarak değerlendirmişlerdir. Dönem sonunda uygulanan son testteki yanıtlarında dersin başında yapılan ön testteki yorumlarına göre geliştiğini fark etmeleri, farklı bakış açılarını yansıtabildiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları programın ölçme değerlendirme boyutuna yönelik olumlu bir geri bildirim olarak görülmektedir. Ayrıca değerlendirmede kullanılacak ölçme araçlarına, yöntemlere ilişkin olarak akademisyenler medyada karşılaşılan olayları eleştirel gözle değerlendirebilme becerisinin gelişip gelişmediğini belirlemeye yönelik, çoktan seçmeli sorulardan oluşmayan, öğrenci görüşlerinin rubrik gibi araçlarla değerlendirilebileceği yöntemler önermişlerdir.

Giroux (2011) öğrencilerin medya mesajlarını analiz etme, medyanın üretildiği sosyal ve politik bağlamı anlamlandırma, medyayı sosyal ve politik eylem için bir araç olarak kullanma becerilerini kapsayan bütüncül bir yaklaşım önermekte ayrıca toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda düzenli olarak güncellemelerin yapılması gerektiğinden bahsetmektedir. Benzer şekilde Kellner ve Share (2005), öğrencilerin eleştirel medya okuryazarlığı eğitimiyle adaletsizlikleri yapı sökümüne uğratmalarını, kendi seslerini bulmalarını ve daha iyi bir toplum yaratma mücadelesinde özne olmalarını sağlayacak bir çerçevenin sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretim programının değerlendirme boyutunun bu anlayışa sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda sorgulamayı temel alan bu dersin çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmeyeceğine karar verilmiş, katılımcıların karşılaştığı medya iletisini yorumladığı, öğrendiği bilgi ve geliştirdiği becerilerin gözden geçirildiği, gerekli olanları seçerek kullanıldığı farklı düşünmeye yönlendiren açık uçlu sorulardan oluşan ölçme aracı (ön-son test) hazırlanmıştır.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Dersinin Verilmesi Gereken Sınıf Düzeyinin Değerlendirilmesi

Katılımcıların bir kısmı bu dersin lisans dördüncü sınıf seviyesi için geç olduğunu bir kısmı ise bu seviyenin uygun olduğunu belirtmiş ve görüşlerini gerekçeleriyle açıklamışlardır. Ö5 dördüncü sınıf düzeyinin ders için geç olduğunu üçüncü sınıfta siyaset bilimi dersini aldıktan sonra bu dersin çok rahat anlaşılacağını aynı zamanda dersin günlük hayatta çok fazla şeyi değiştirdiğini ne kadar önce alınırsa

o kadar yararlı olacağını düşündüğünü en uygun düzeyin üçüncü sınıf olduğunu, Ö₃ bu dersin birinci sınıf için erken, dördüncü sınıf için de geç olduğunu iki ya da üçüncü sınıfta dersin verilebileceğini çünkü üniversiteye geldiğindeki fikirlerinin çok değişime uğradığını, günlük yaşamlarında sosyal medyaya ya da medya iletilerine sürekli maruz kaldıklarını ve aslında onlara eleştirel bir gözle bakmak, araştırmak, analiz etmek gerektiğini üçüncü sınıfın bunun için uygun olduğunu, benzer şekilde Ö₄ de bu görüşlere katıldığını belirterek dersin dördüncü sınıf için geç olduğunu üçüncü sınıfta verilmesi gerektiğini çünkü birinci sınıfta hem genel kültür hem öğretmenlik uygulaması derslerinin olduğunu, o derslerde sosyoloji, felsefe, psikoloji içeriklerinin bulunduğunu, bu dersleri aldıktan sonra dersin verilmesi gerektiğini, üçüncü sınıfın sonlarına doğru artık dünya görüşünün oturmaya başladığını ifade etmiştir.

Ö₇ dersin ikinci sınıfta iki dönem şeklinde verilmesi gerektiğini çünkü derste düşünmenin çok önemli olduğunu, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü için asıl gerekenin bu olduğu, bölümdeki bazı derslerin bu dersi aldıktan sonra verilmesi gerektiğini, Ö₆ diğer katılımcılardan farklı olarak dersin ilk sınıftan itibaren verilmesi gerektiğini çünkü konuların çok kıymetli ve bu yüzyılın gerçeği olduğunu, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar kademe kademe her konuyu derinlemesine incelenebileceğini ifade etmiştir. Yalnızca Ö₁ dersin son sınıfta olması gerektiğini şöyle açıklamıştır:

“Dersin son sınıfta olmasının faydası iş hayatına başladığın zaman daha taze bilgi olarak daha taze deneyim olarak iş hayatına başlayacaksın. Belki o yönden avantaj sağlayabilir diye düşünüyorum.” Ö₁

Katılımcı görüşleri incelendiğinde dersin üçüncü sınıf düzeyinde belli temel bilgi ve becerilere sahip olduktan ve bu derse ön koşul öğrenme olabilecek dersleri (siyaset bilimi, felsefe, sosyoloji, vb.) aldıktan sonra verilmesini önermişlerdir. Öğretmen adaylarının daha erken dönemlerde bu dersle karşılaşmalarının ve bu yetkinliğe sahip olmalarının diğer derslerle öğrendikleri arasında doğru ilişkiler kurmalarını ve günlük yaşamda karşılaştıkları medya iletilerine yönelik farkındalıklarının artmasını sağlayacağı özellikle sosyal medyanın aktif birer kullanıcısı olarak nitelikli, etik içerikler üretmelerini destekleyeceği, suskunluk sarmalını bozarak dönüştürücü rol edinecekleri düşünülmektedir.

Akademisyen ve öğretmen adayı görüşleri de katılımcıların dersin verilmesi gereken sınıf düzeyine yönelik yanıtları ile paralellik göstermektedir ancak 2018 YÖK

Öğretmen Yetiştirme Programları'nda sosyal bilgiler öğretmenliği programında bu ders, 4. sınıf düzeyinde medya okuryazarlığı ve eğitimi olarak sunulmaktadır. Günlük yaşamda medya iletileriyle sık sık karşılaşılması, özellikle pandemi dönemiyle artan sosyal medyada kullanımı, çocukların çok küçük yaşlarda medya araçlarını tanıyor ve iletileriyle karşılaşılıyor olmaları gibi sebepler bu dersin katılımcıların da belirttiği gibi çok daha erken düzeyde verilmesini zorunlu kılmaktadır. TÜİK tarafından 2021'da yürütülen “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” kapsamında sunduğu veriler dersin erken yaşlarda verilmesini destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre 2013 yılında 6-15 yaş aralığındaki çocukların internet kullanımı %50,8 oranındayken 2021 yılında bu oran %82,7 olmuştur. 6 yaş grubunun örgün eğitimdeki en küçük kademedede olması ve öğrencilerin bu yaştan itibaren eleştirel medya okuryazarlığı dersleri alıyor olmaları erken yaşta eleştirel bir bakış açısı kazandırmada oldukça önemlidir. Böyle bir dersin hem tüm öğretmenlik alanlarında veriliyor olması, hem de öğretimin en alt kademesinden en üst kademesine örgün eğitim programlarında yer alması dersin gerçek amacına ulaşmasında önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Dersin Süresinin Değerlendirilmesi

Katılımcılar çoğu dersin çok kapsamlı olduğunu bu nedenle 14 haftalık sürenin yeterli olmadığını, bazı katılımcılar ise pandemi dönemi nedeniyle ders süresinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ö₁ dersin kapsamının geniş olması nedeniyle 14 haftanın yeterli olmadığını ancak içinde bulunulan dönem için şanslı olduklarını çünkü birçok dersi sadece 40 dakikada yapılmaya çalışıldığını belirtmiş ve görüşünü şöyle açıklamıştır:

Biz bu dersi bir buçuk saatten fazla işledik, işleyebildik. O yüzden bu konuda biraz şanslıyız diye düşünüyorum. Uzaktan derslerimizde de sanırım bu bir buçuk iki yıl içerisindeki en zevk aldığım uzaktan eğitim dersi oldu. Katılım sağlayabildim, normalde uzaktan derslere katılım sağlayamıyorum. Ancak genele baktığımız zaman 14 haftalık bir dilimin yeterli olmadığını düşünüyorum.
Ö₁

Ö₇ de Ö₁'e benzer şekilde görüş belirtmiş, dersin dönem boyunca diğer dersler gibi 40 dakikada yürütülebilecek bir ders olmadığını çünkü içerik bakımından zor olduğunu ifade ederek görüşünü şöyle açıklamıştır:

Sosyal bilgiler dersi deyince maalesef akla hep tarih ve coğrafya geliyor ama artık programında değişmesiyle birlikte ben tarihe, coğrafyaya çok önem verildiğini düşünmüyorum. Hâlâ tabii ki önemli ama biz tarih coğrafyadan ziyade daha farklı becerileri geliştirmemiz gerektiğini öğrendik fakültede. Yeni programa göre bakacaksak, o zaman bence coğrafya derslerinin, tarih derslerinin, özellikle tarih derslerinin hatta bence bir tık daha azaltılıp bu diğer derslere işte harita okuryazarlığı gibi medya okur yazarlığı gibi dijital okur yazarlık gibi derslerin biraz daha arttırılması gerektiğini düşünüyorum ki sosyal bilgiler dersi tamamen tarih, coğrafya altından çıksın ama genel itibariyle ben de sürenin yetersiz kaldığını düşünüyorum. Dediğim gibi pandemi dolayısıyla sınıf ikiye bölündüğü için biz şu haliyle dolu dolu işledik ki bence bu bile yetersizdi kaldı ki pandemi sürecinde 40 dakikaya inmiş şekilde sınıf olarak işlemiş olsaydık bence daha da yetersiz olacaktı. O yüzden ben sürenin kısıtlı olduğunu düşünüyorum. Ö₇

Ö₃ eğitim verecekleri yaş grubunu tanımak ve anlamak için medyayı anlamak gerektiğini, dönem boyunca derslerin 40 dakika olduğunu düşündüğünde bu dersin süresinin yeterli olduğunu ancak pandemi koşulları olmadan bu dersin 14 hafta değil 28 hafta olmasını gerektiğini, derste ele alınan kavramların çok önemli olduğunu, günlük yaşamlarında sürekli karşlarına çıktığını, bu kavramları iyi anlayıp değerlendirmek gerektiğini, Ö₂ 14 haftalık sürenin yeterli olduğunu ancak ders saati sayısının daha fazla olması gerektiği haftada iki defa olabileceğini, Ö₈ de benzer olarak dersin iki dönem hiç sıkılmadan işlenebileceğini, Ö₅ de diğer katılımcılarla aynı fikri paylaşarak dersin dolu dolu olduğunu ancak ikinci dönem de olmasının dersten alınacak verimi arttıracığını ifade etmiştir.

Katılımcı yanıtlarının neredeyse tamamında ders süresinin yeterli olmadığını, içeriğinin yoğun olduğunu, günlük yaşamla birebir ilişkili olduğunu bu nedenle dersin bir ihtiyaç olduğunu ikinci dönemde bu derse devam edilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Pandemi koşullarında yürütülen bu dersin kendi içinde hem teorik hem uygulama boyutunun olması, uygulamalarda felsefi tartışmaların yapılması nedeniyle dersin süresinin (2021 pandemi koşullarındaki uygulama sürenin) yeterli olmadığı düşünülmektedir. Pandemi koşulları ortadan kalktığında 3 kredilik bir derste tüm uygulamaların rahatlıkla yürütülebileceği öngörülmektedir. Benzer şekilde Nam (2010) çalışmasında medya okuryazarlığı dersini resmi olarak öğretim programlarına dahil etmenin önemli bir adım olduğunu ancak öğrencilerin tek doz ağır kesici yerine günlük egzersize yani kapsamlı eleştirel medya okuryazarlığı dersleriyle verilmesinin ihtiyaç olduğunu vurgulanmaktadır.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Öğretmenlik Mesleğine Katkısının Değerlendirilmesi

Bu dersin mesleki yaşantılarına nasıl yansıtacağına ilişkin olarak Ö₆ dersin sadece öğretmenlik yaşantısını değil günlük hayatını da etkilediğini, hayata bakışıyla ilgili ufkunu açtığını, bir konuyu artık medyanın etkisini de düşünerek ele aldığını ifade etmiş ve dersin özellikle mesleki yaşantısına nasıl katkı getireceğini şöyle açıklamıştır:

Sosyal bilgiler adı üstünde sosyal bilimler olduğu için bir sürü disiplini potasında tutan alan ama bunlar dışında asıl görünen tarih ve coğrafya elbette slaytlardan çok sıkıcı bir şekilde tarihi coğrafyayı anlattıkları için özellikle de tarih veya coğrafya bölümünü okuyan insanlardan bu dersleri aldığımız için çok sıkılıyoruz ve biz bundan sıkıldığımız için de öğrencilere bu sıkıcılığı kendimiz de uygulayabiliyoruz. Ancak bu medya dersinde ben edindiğim o eleştirel düşünmeyle neden sonuç ilişkisine dayalı çalışmalar yapabilirim. Frankfurt Okulu dedik o ekole giderek yani sayısal veriler değil de nedenini sonucunu eleştirel bir biçimde öğrencilere anlatabiliriz. Ö₆

Ö₅ ve Ö₃ dersin mesleki yaşantısına katkısını staj uygulamasındaki deneyimleriyle şöyle açıklamışlardır:

Biz mesela uygulamaya gittiğimizde sunum yapmak için slayt hazırladık. Slayta koyacağım 3 ya da 4 dakikalık bir video. Birinci, İkinci İnönü Savaşları ile ilgili bir video ve ben bunu ders planına koymadan önce youtube kanalının adına baktım. Profil resmine baktım, videoyu detaylı bir şekilde izledim. Herhangi manipülasyon var mı? Siyasi yönlendirme var mı? Yanlış bilinç oluşturulmak istenmiş mi? Bu bağlamda ders bana çok fazla şey kattı ve ben bunu daha staj okulunda 20 dakikalık bir sunum hazırlarken kullandım. 3 dakikalık bir video için kullandım. Bu açıdan teyit yapma ve çocuklara götürdüğümüz materyalleri doğru seçebilme becerilerini kazandırdı. Hem onların düzeyine uygun hem de herhangi bir fikrin dayatmasına onları istemeden yönlendirmemek için, istemeden maruz bırakmamak için. Ö₅

Gerçekten bana çok katkısı olduğunu düşünüyorum çünkü medya okuryazarlığı diye bir ders var birçok sosyal bilgiler öğretmeni işte ne yapıyorsun bu derste dediğim zaman sekizinci sınıf oldukları için inkılap tarihi gördüklerini, çocuklara fazladan ders verdiklerini söylüyorlar. Yedinci sınıflara kitap okuyorum diyen çok fazla öğretmen duyuyorum çünkü bu dersin önemini anlayamamışlar. Biz çocukların her şeye inanmamaları her şeye aldanmamaları gerektiğini mesela her gördüğünü istememeleri, ihtiyaç ve isteğin ne demek olduğunu ayırt etmelerini istiyoruz. Biz bu eğitimi alarak küçük yaşlardan o çocukları eğiterek, yani üniversiteye de bir nevi hazırlamış oluyoruz. Küçük yaşlardan eğitim verilerek onların daha bilinçli çocuklar olarak yetişmesini sağlıyoruz. Ö₃

Ö₈ bu ders sayesinde öğretim programlarına da eleştirel bir bakış açısıyla bakabildiklerini, hiç sorgulamadan anlatıp geçilebileceğini düşündükleri konuları derinlemesine incelediklerini böylece farklı bir bakış açısı kazandıklarını ifade ederken Ö₇, içinde bulundukları grup içerisindeki insanların bakış açılarıyla da olaya bakmaya çalıştıklarını söyleyerek görüşünü şöyle açıklamıştır:

Ben sanmıyorum ki dört sene içerisinde birbirimizle bu kadar fazla etkileşime girdiğimiz başka bir dersimiz daha oldu. Yani kim, hangi açıdan, hangi olaya, ne gözle bakıyor? Bunları görebildik. Belki benim aklıma hiç gelmeyen bir şeyi arkadaşın söylediği için evet, hani bu da çok mantıklı dediğim şeyler oldu. O yüzden bence birbirimize etkileşimi açısından da gayet faydalı bir dersti. Ö₇

Ö₄, Ö₅'in materyali doğru seçmeye yönelik görüşlerine katıldığını ek olarak derste sorulan küçük soruları nasıl seçileceğini öğrendiğini, derse girip dümdüz anlatı yapmak yerine o konuyu sorgulatmanın, çocuklara sorgulama becerisi kazandırmanın önemini anladığını ifade etmiştir. Ö₂ ise bu dersin kendisine en büyük katkısının genelleme yapmamaya özen göstermek olduğunu, özellikle tartışmalar sırasında genellemelerin olumsuz yönlerini fark ettiğini ifade ederek görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Derste bir şey söylerken, bir şey tartışırken, diyorsunuz ya genelleme yapmayın. Bana bunu öğrettiniz. Bir kere genelleme yapmayan bir öğretmen olacağım ve ön yargısız öğretmen olacağım. Yani aslında hâlâ olmaya çalışıyorum, yani çok fazla ön yargılarım varmış, çok fazla her şey genelliyormuşum olmuşum bu da gerçekten bir öğretmen olarak iyi bir özellik değil. Bence bu şekilde bana çok büyük bir katkınız oldu. Ö₂

Katılımcılar yanıtları incelendiğinde bu dersin bakış açılarını geliştirdiğini, genelleme yapmanın farklı bakış açılarını görmeye engel olduğunu, başkalarının görüşlerinin de değerli olduğunu anladıklarını bu nedenle derste öğrendiklerinin mesleki yaşantılarının yanı sıra günlük yaşamlarını da olumlu şekilde etkileyeceğini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca dersin, içinde bulundukları grubu tanımlarına fırsatı sağladığını, farklı derslere ilişkin planlamalarında sorgulamaya dayalı bir planın nasıl olduğu deneyimlediklerini belirtmişlerdir.

Torres ve Mercado (2006) eleştirel medya okuryazarlığının, eğitimin temellerinin bir parçası olduğunu bu nedenle öğretmen eğitiminin çekirdek programına dahil edilmesinde geç kalındığını belirtmekte ve öğretmenlerin, öğrencilerin, kitle iletişim araçlarından en çok etkilenen ve etkileyen gruplar arasında olduklarını

belirtmektedir. Share (2017) bu görüşü, öğretmenlerin rol model olduğu bu nedenle eleştirel medya okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olmasının öğrencilerinin popüler kültür, medya ve teknoloji hakkındaki tartışmalar sırasındaki eleştirel bakışını etkileyeceği fikri ile desteklemektedir. Benzer şekilde Bulut Aşık'ın (2022) araştırmasında medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif bir ilişki bulmuştur. Dolayısıyla eleştirel medya okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının hem mesleki yaşamlarına hem günlük yaşamlarına (dolaylı olarak toplumsal yaşama) dair birçok bilgi ve beceri kazandıracığı öngörülmektedir.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı Kapsamında Edinilen Bilgi ve Becerilerin Günlük Hayattaki Durumlara Transfer Edilebilme Durumunun Değerlendirilmesi

Program kapsamında edinilen bilgi ve becerilerin günlük yaşama transferine ilişkin olarak Ö7 dersin günlük yaşamın tamamen içindeki kavramlardan oluştuğunu, sürekli karşısına çıkan reklamları, filmleri, markaları konuşulmasının güncelliği sağladığını, Ö4 üniversite yaşamı boyunca aldığı en günlük yaşamla ilişkilendirilebilir ders olduğunu, aktif bir twitter kullanıcısı olarak propaganda kültürüyle ilgili öğrendiklerini pratikte de görme fırsatı bulmasının onu çok etkilediğini, Ö1 okuldan Kızılay'a doğru yürüdüğünde bir sürü afişle karşılaştığını, reklamlarda slogan, ünlü kişi var mı, milli duygular sömürülmüş mü diye değerlendirdiğini, eski reklamları izleyerek geçmişte görmediği birçok öğeyi fark ettiğini belirtmiştir. Ö6 da benzer şekilde ders sonrasında artık düşünmeden yürüyemediğini, çevresinde gördüğü medya iletilerinde güzellik mitlerini, milli kültür öğelerini, propaganda öğelerini değerlendirdiğini ifade etmiş özellikle z kuşağına yönelik ve milli-kültürel öğeleri kullanarak filmlerin çekilmesini ise şöyle açıklamıştır:

Film sektöründe işte Eren'le ilgili bir film çıktı. Mesela o da böyle pompa tüfek onlarla ilgili filmler, diziler yapılıyor, milli menfaatleri oldukları için bunu yaptıklarını söylüyorlar. Ama aslında sadece amaç kâr amacı gütmek yani. Burada da bizi iyi yönden gösterip suiistimal ediliyoruz. Aslında ben bunu da görmeye başladım. Özellikle diziler ve filmler aracılığıyla. Ö6

Ö5 sosyal medyada, medyanın oluşturduğu yanlış bilincin uzantılarının çok fazla gördüğünü, nedenini ve sonucunu düşünmeden sadece kulaktan dolma sözlerle fikir

beyan edildiğini bunları daha önce fark etmediğini, bu dersten sonra dizileri artık o karakterlerin, mekânların, kostümlerin seçilmesi boyutuyla değerlendirdiğini, kendini daha önce eleştirel düşünen bir birey olarak gördüğünü ancak bu dersten sonra geliştirmesi gereken birçok yönünün olduğunu fark ettiğini, özellikle kültür sanat bağlamında tüketirken daha seçici davranmayı öğrendiğini ifade etmiştir. Ö₃ bakmak ve görmek kavramlar arasındaki farkı bu ders sayesinde reklamlar aracılığıyla öğrendiğini, dizlerde orta çıkan kısa süreli moda akımlarının toplumu nasıl etkilediğini fark ettiğini, reklamlarda milli ve dini öğelerin olup olmadığını sorguladığını, bir haberi yalnızca ana akım medyadan değil alternatif kanallar aracılığıyla farklı bakış açılarını da görebilmek için takip etmeyi öğrendiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların programın uygulandığı sürede günlük yaşam deneyimlerine ilişkin örneklerinde özellikle örtük iletileri fark etme, neyi tüketeyeceğine ideolojik bağlamları da göz önünde bulundurarak karar verme, katılımcı kültürü edinme ve sürdürme yanıtları dikkat çekici bulunmuştur. Atmaca (2016) çalışmasında medya okuryazarlığı dersinin alan ve almayan öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar sırasında kullanılan sözcük sayısının dersi alanlar lehine 2 katı arttığını, bu dersi alan öğretmen adaylarının medya okuryazarlığını en çok eleştirel düşünme ile ilişkilendirdikleri bulmuştur. Bozkurt ve Coşkun'un (2018) medya okuryazarlığı dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmada Atmaca'nın (2016) çalışmasından farklı olarak adayların medya okuryazarlığının beş önemli kavramı hakkında yeterli farkındalıklarının olmadığı ve benzer olarak ise eleştirel analiz becerisinin gerekliliği konusunda katılımcıların ortak görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada her iki araştırmanın sonucu da dersin programlarda var olmasından öte eleştirel bir anlayışla alana hâkim, eleştirel medya okuryazarlığının gerektirdiği yeterliliklere sahip eğitimciler tarafından verilmesi ve dersin bu özellikleri taşınmasının önem kazandığını vurgulamaktadır. Ayrıca öğrenilenlerin transfer edilebilme durumu öğretmen adaylarının ders boyunca edindikleri bilgi ve geliştirdikleri becerileri sürdürebilir kılmalarıyla ve bunları kendi yaşamlarında kullanmaları ile mümkün gözükmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu sonuçlar çerçevesinde araştırmacı, uygulayıcı, karar alıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Birinci Problemin Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Eleştirel medya okuryazarlığı dersine yönelik ihtiyaç analizinden (akademisyen görüşlerinden) elde edilen sonuçlar:

- Akademisyenlerin tamamı örgün eğitim sisteminde eleştirel medya okuryazarlığı dersinin yer alması gerektiğini ifade etmiştir ancak bu dersinin programlarda nasıl yer almasına gerektiğine ilişkin eleştirel medya okuryazarlığının ayrı bir ders olarak; programda var olan derslerle ilişkilendirilerek, dersin hem bağımsız hem de diğer derslerle ilişkilendirilerek verilmesi yönünde üç farklı görüş ortaya çıkmıştır.
- Dersin gerekliliğine ilişkin akademisyen görüşlerinde ortak ifadeler olmasına karşın hangi sınıf düzeyinde verilmesi gerektiğine dair, dersin okulöncesi eğitimi itibarıyla verilebileceği çünkü erken yaşta belli becerilerin kazandırılması gerektiği, soyut işlemler döneminde (lise) bu derse başlanabileceği çünkü belli kavramların öğretimi için zihinsel hazırlık gerektiği, dersin lisans döneminde verilebileceği çünkü bilgi birikimi olmadan dersin içeriğinin yorumlanamayacağı yönünde üç farklı görüş ortaya çıkmıştır.
- Akademisyenler eleştirel medya okuryazarlığı dersini verecek öğretim üyesini eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, araştırma, sorgulama ve medya okuryazarlığının becerilerine (teknik becerilere) sahip ayrıca dersi verdiği grubu gelişimsel ve kimliksel olarak tanıyan, dersin içeriğine hâkim, eleştirel pedagojiyi bilen, diyalog yoluyla iletişim kuran, analiz (söylem, görsel, metin

- vb.), tartışma gibi çeşitli özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterli deneyimi olan kişiler olarak tanımlamışlardır.
- Akademisyenler öğrencilerin eleştirel medya okuryazarlığı düzeylerine ilişkin olarak özellikle dijital medya platformlarını kullanmada yeterliliklerinin bulunduğunu ancak karşılaşılan içeriğin eleştirel bir gözle değerlendirilme, sorgulama ve alternatif yeni içerikler üretilme boyutlarında yeterli düzeyde olmadıklarını, birbirlerine kültürel kimlikler konusunda empatik davranmadıklarını, farkında olmadan neoliberal politikalara hizmet ettiklerini ortaya koymuşlardır.
 - Dersin içeriğinde teknoloji, ideoloji, sosyal politika, kimlik, demokrasi gibi politik eylem gerektiren toplumsal ve kültürel konulara yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca içeriğin uygulama ile ön plana çıkarılması, eleştirel pedagoji ve eleştirel düşünme anlayışının desteklenmesi önerilmiştir.
 - İçeriğin sunumunda özellikle bir öğretim yöntem ya da teknik adı belirtilmese de uygulama ağırlıklı yöntemlerin kullanılması önerilmiştir. Önerilerin gerçekleştirilebilir olması için sınıf mevcutlarının yeterli sayıda olması gerektiği vurgulanmıştır.
 - Dersinin ölçme değerlendirme boyutunun nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin olarak sürece ve performansa dayalı çeşitli proje ve performans görevlerine, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini fırsat tanıyan açık uçlu sorulara yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Akademisyen görüşmeleriyle öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı dersine ihtiyaç duydukları, bu dersin onların hem mesleki, hem gündelik hem de toplumsal yaşamları için gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci Problemin İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Eleştirel medya okuryazarlığı dersine yönelik ihtiyaç analizinden (öğretmen adayı) elde edilen sonuçlar:

- Öğretmen adaylarının tamamına yakını sosyal medya platformlarını aktif olarak kullanmakta, çoğu internette 3 saatin üzerinde zaman geçirmekte ve bu süreyi genellikle dengeli bir tüketim olarak değerlendirmektedir. Medyanın amacının bilgiye erişim ve bilginin yayılmasını sağlamak olduğu belirtilmekte ve bu

doğrultuda medyayı kısmen amacına uygun kullanmaktadır. Güncel bir konu hakkındaki güvenilir bilgiye öncelikle internette arama yapma yoluyla ulaşılmaktadır. Paylaşımlarını teyit etme ihtiyacı duymadıkları hesaplar bulunmakta, sosyal medya platformlarını kullanırken etik değerlere genellikle dikkat etmekte, takip edilen medya araçlarında etik olmayan davranışlara karşılaşıldığında çoğu hesabın takibini bırakmaktadır.

- Öğretmen adaylarının çoğu medya okuryazarlığı ve eleştirel medya okuryazarlığı arasında bir fark olduğunu, bu farkın eleştirel medya okuryazarlığının medyadaki olaylara eleştirel bakmaktan kaynaklandığını düşünmektedir. Büyük bir kısmı eleştirel medya okuryazarı olmadığını ancak eleştirel medya okuryazarlığının herkes için gerekli olduğunu, eleştirel medya okuryazarlığını kazandırmak için lisans düzeyinde ayrı bir derse ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Eleştirel medya okuryazarlığı dersi için en fazla analiz, eleştirel düşünme, sorgulama, değerlendirme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, okuduğunu anlama becerilerin gerekli olduğunu, üzerinde durulması gereken değerlerin dürüstlük, adalet, saygı, empati, doğruluk, sorumluluk olduğunu düşünmektedirler.
- Dersin yapılandırılmasına ilişkin olarak güncel medya konulardan seçilen örnekler üzerinde tartışma ve seçilen örnekler üzerinden konuyu her boyutu sorgulama yapılabileceğini, soru yanıt, örnek olay analizi, görüş geliştirme gibi sorgulamaya dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabileceğini, gözlem, grup çalışması, açık uçlu sorulardan oluşan sınav gibi değerlendirmelerin yapılabileceğini düşünmektedirler.
- Eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin çocuk ve gençleri medyanın zararlı etkilerinden koruması gerektiğini, medyanın istek ve ihtiyaçlarını kısmen etkilediğini, medyanın insanların düşünce, duygu, inanç ve eylemlerini etkileyebileceğini, medyanın bazı olayları normalleştirdiğini, medya iletilerinde örtük mesajların olduğunu, medya araçları yoluyla yayılan iletilerin kısmen tarafsız olduğunu, medya dışlanan, ötekileştirilen, azınlık grupların da sesi olması gerektiğini düşünmektedirler. Kendilerini medya araçlarından gelen iletilerin bir tüketicisi olarak görmektedir.
- Medya araçları yoluyla yayılan iletilerin denetlenmediğini ancak medya iletilerinin denetlenmesi gerektiğini, medya iletilerini kimlerin denetlemesi

gerektiğine ilişkin olarak çoğunlukla bağımsız bir kurum, devlet, üst kurumlar, tarafından denetlenebileceğini, öğretmen adaylarının çoğu uluslara ait milli ve dini değerlerin (bayrak-marş-dini ögeler) reklamlarda kullanılabileceğini ancak bu değerlerin propaganda aracı olarak kullanılamayacağını düşünmektedir.

- Medya iletileri yoluyla “yeterince zayıf değilsin”, “yeterince güzel değilsin”, “yeterince zeki değilsin”, “medya gerçekleri saklamaz”, “medya hiç kimseye ayrıcalık tanımaz”, “kadın tek başına dışarı çıkmamalıdır”, “her kadın mutlaka evlenmelidir”, “evlenmenin bir yaşı vardır” şeklinde genellemelerin yayıldığını düşünmektedirler.
- Bireyin ahlaki değerlerinin oluşmasında medyanın etkisi olduğunu, eleştirel medya okuryazarı olan bir bireyin politikadan uzak durmaması gerektiğini düşünmekte, kendisini medyanın aktif bir üreticisi olarak görmektedir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının yanıtlarıyla sosyal medyayı aktif ve uzun süreler amacına uygun kullanılmadıkları, açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda eleştirel düşünme, sorgulama ve argüman üretmeye yönelik eksikliklerinin olduğu, ön yargı ve kalıp yargılara sahip oldukları, mesleğe başladıklarında yürütecekleri medya okuryazarlığına yönelik dersler de düşünüldüğünde eleştirel medya okuryazarlığına yönelik bir dersin lisans düzeyinde öncelikli bir ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur.

İkinci Problemin Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programında yer alan kazanımlarına ilişkin uzman görüşlerinden elde edilen sonuçlar:

- Kazanım-içerik dağılımı, haftalık konu akışı beş uzman tarafından uygun bulunurken yalnızca bir uzman kazanımlarda değişikliğe yönelik geri bildirimlerde bulunmuştur. Belirtilen öneriler değerlendirilerek kazanım ifadelerinde değişiklikler yapılmıştır.
- Nefret söylemi ve pekiştirilen-yok sayılan söylemlere yönelik taslak programda yer alan iki ayrı kazanımın birbirini kapsamaması nedeniyle uzman görüşü de dikkate alınarak nefret söylemi programda tutulmuş çıkarılan kazanım yerine ihtiyaç analizinde ortaya çıkan medyada etik konusuna yönelik yeni kazanım eklenmiştir.

- Taslak programda yer alan haftalık konu akışına ilişkin olarak uzmanlar herhangi bir geri bildirimde bulunmamıştır.
- Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programında yer alacak 11 kazanım ifadesi belirlenerek aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

EMOY 1: Bir medya iletisinden yola çıkarak medya okuryazarlığının beş anahtar sorusunu yanıtlar.

EMOY 2: Amaca uygun sorular sorar.

EMOY 3: Eleştirel pedagojinin eğitime yansımalarını yorumlar.

EMOY 4: Eleştirel medya okuryazarı bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerileri değerlendirir.

EMOY 5: Kültürün günlük yaşama etkisini sorgular.

EMOY 6: Göstergebilime uygun olarak medya iletisini analiz eder.

EMOY 7: Marksist çözümleme ile medya iletisini analiz eder.

EMOY 8: Medya iletileriyle yayılan ön yargının birey üzerindeki etkisini sorgular.

EMOY 9: Medya iletilerini propaganda teknikleriyle analiz eder.

EMOY 10: Medya iletilerini etik değerler boyutuyla değerlendirir.

EMOY 11: Medya iletileri aracılığıyla pekiştirilen ya da yok sayılan söylemleri analiz eder.

Sonuç olarak uzmanlardan alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda taslak programda düzenlemeler yapılmış ve öğretim programının kazanımları oluşturulmuştur.

İkinci Problemin İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının içeriğinde yer alması gereken konulara ilişkin doküman analizinden elde edilen sonuçlar:

- İncelenen dokümanlarda eleştirel medya okuryazarlığının kapsamını ve içeriğini oluşturabilecek boyutların kültür, söylem, denetim ve etik olmak üzere dört başlık altında toplanabileceği görülmüştür. Kültür boyutunda medya aracılığıyla desteklenen tüketim, kitle, gözetim, gösteri kültürü ve popüler kültür; söylem boyutunda hegemonya, ideoloji, mit, ön yargı, kalıp yargı, toplumsal cinsiyet eşitliği, nefret söylemi, ötekileştirme, göstergebilim, suskunluk sarmalı, manipülasyon, dezenformasyon, propaganda ve gerçek ötesi (post truth); denetim boyutunda devletin ideolojik aygıtları, tekelleşme, ana akım medya, alternatif medya, kamuoyu yaratma ve gündem belirleme son olarak etik boyutunda medyada etik konuları yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Problemin Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

- Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin uzman görüşlerinden elde edilen sonuçlar:
- Uzmanlar taslak programda yer alan öğretim yöntem-teknik-taktikleri inceleyerek uygun bulmuş ayrıca “altı şapkalı düşünme tekniği, karakter oluşturma, canlandırma, örnek olay analizi, kaynak kişi tekniği, karşılaştırma, büyük grup tartışması, geri plandaki düşünceleri bulma, tersinden düşünme, rol oynama” gibi öğretim yöntem ve tekniklerini önermişlerdir.

Sonuç olarak uzmanlardan gelen öneriler, gerçekleştirilmesi beklenen beceri ve kazanımlar dikkate alınarak geliştirilen ders planlarında “büyük grup tartışması, anlatım, anahtar düşünceleri bulma, soru-yanıt, değer çizgisi, görsel yorumlama, geri plandaki düşünceleri bulma, eşleştirme, P4T/ÖİF, fikir taraması, soru yazma, eğitsel oyun, örneklendirme, tersinden düşünme listeleme, tahminde bulunma, gerçek yaşamla bağ kurma, karşılaştırma, serbest çağrışım, görsel imge oluşturma küçük grup çalışması, canlandırma, özetleme, görsel materyal analizi, kavram ağı oluşturma” öğretim yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

İkinci Problemin Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Eleştirel medya okuryazarlığı taslak programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin uzman görüşlerinden elde edilen sonuçlar:

- Uzmanlar taslak programda kazanımların karşılığında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını inceleyerek uygun bulmuş iki uzman öz değerlendirme ya da akran değerlendirmeye ve kontrol listesine yer verilebileceği konusunda öneride bulunmuştur.
- Geliştirilen ders planlarını inceleyen uzmanlar ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının kendilerini ifade edecekleri açık uçlu sorulardan oluşturulan çalışma yapraklarını ve dereceli puanlama anahtarlarını önermişlerdir. Gelen öneriler dikkate alınarak ders planlarında çalışma yapraklarına ve dereceli puanlama anahtarlarına yer verilmiştir.

Üçüncü Problemin Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Deney grubunun eleştirel medya okuryazarlığı ön ve son test puanlarına ilişkin sonuçlar:

- Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öncesinde ve sonrasında yapılan başarı testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklemeler için t-testi sonucunda, program öncesi yapılan başarı testi puanları ortalaması ile program sonrası yapılan başarı testi puanları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu doğrultuda eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ön ve son test arasındaki farkın anlamlılık derecesi için etki büyüklüğünün değeri hesaplanmış ve elde edilen değer 1'e yakın olduğu bulunmuştur. Bu durum ortalamalar arasındaki farkın geniş bir etki büyüklüğü olduğunu göstermiştir.

Üçüncü Problemin İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen sonuçlar:

- Deney grubunda yer alan öğretmen adayları odak grup görüşmesinde 14 haftalık öğretim programında ele alınan içeriklerin tamamına yakını konu başlığı olarak ifade etmiştir. Yanıtlarda kültür, kapitalizm, tek tipleştirme, küreselleşme,

küresel köy, gözetim ve tüketim kültürü, meşrulaştırma, propaganda ve ikna, dezenformasyon, mcdonaldlaşma, popüler kültür, ötekileştirme, nefret söylemi, medya çözümleme teknikleri, geleneksel medya ve yeni medya, kültürel sermaye kavramları ve konuları ön plana çıkmaktadır.

- Öğretim programının desteklediği becerilere ilişkin olarak şüphe ile yaklaşma, eleştirel düşünme, araştırma, yorumlama, farklı bakış açılarını fark etme, yeni sorular oluşturma, değerlendirme, politik okuryazarlık, sorgulama, ilişkilendirme, tarafsız olma, dikkat, öz değerlendirme, felsefi düşünme beceri ve kavramlarına ulaşılmıştır.
- “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarına ilişkin olarak öğrenme-öğretme sürecinde düşünme, sorgulama, yorumlama becerilerini yoğun olarak kullandıklarını, bu durumun onları kalıpların dışında alternatifleri de düşünmeye zorladığını, empati yapmalarına imkân tanıdığını, akıcı ve eğlenceli olduğunu, ele alınan kavramların üzerinde daha önce düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bu uygulamanın öğretmen adaylarının kendilerini ifade etmelerini, alternatifleri görmelerini, etkin dinlemelerini, zihnin sorgulama sürecinde kalarak yeni sorular oluşturmalarına fırsat sağladığı ve argüman üretmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin ilgi çekici olduğu, zamanın kısıtlı olmasına rağmen öğretmen adaylarının aktif katılımını sağladığı ve birbirleri ile etkileşime dayalı yöntem ve teknikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları kullanılan farklı yöntem ve teknikleri (büyük grup tartışması, serbest çağrışım, fikir taraması vb.) doğru isimlendiremedikleri genel olarak soru-yanıt şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan görsel, işitsel ve yazılı materyallerin yerinde ve anlamına uygun kullanıldığını, dikkat çekici olduğunu ve bire bir konularla örtüştüğünü, materyallerin birden fazla duyuya hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretim programın ölçme değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen adaylarının tamamı olumlu geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Dersin öğrenme ve sorgulama odaklı olduğu, ön-son testte yer alan soruların ilgi çekici, fark yaratıcı sorular olduğu ve bu durumun onların değerlendirmeye ilişkin

kaygılarını azalttığı, motive ettiğini sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bulgulara yer alan görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının süreç ve sonuç değerlendirme hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı, değerlendirmenin yalnızca sınavla yapılacağına yönelik bir yanılığın olabileceği belirlenmiştir.

- Eleştirel medya okuryazarlığı dersinin verilmesi gereken sınıf düzeyine ilişkin dersin lisans birinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde verilmesi gerektiği yönünde üç farklı görüş ortaya çıkmıştır.
- Dersin süresine ilişkin olarak dersin çok kapsamlı olduğunu bu nedenle 14 haftalık sürenin yeterli olmadığı ve pandemi dönemi nedeniyle ders süresinin yeterli olduğu yönünde iki farklı görüş ortaya çıkmıştır.
- Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programının öğretmenlik mesleğine dünyaya ve toplumsal konulara ilişkin bakış açılarını geliştirme, genelleme yapmanın farklı bakış açılarını görmeye engel olduğunu fark etme, başkalarının görüşlerinin de değerli olduğunu benimseme boyutlarıyla katkı getirdiği belirlenmiştir.
- Program kapsamında edinilen bilgi ve becerilerin günlük hayattaki durumlara transfer edilebilmesine ilişkin olarak öğretmen adaylarının günlük yaşam deneyimlerinde karşılaştıkları her türlü medya iletisini özellikle örtük iletiler açısından sorguladıkları, neyi tüketceklerine ilişkin kararlarda ideolojik bağlamları da göz önünde bulundurarak karar verdikleri, katılımcı kültürü edinme konusunda farkındalık kazandıkları ve bunu sürdürmeye yönelik bilincin gelişmeye başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, yapılacak uygulamalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Geliştirilen eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının farklı eğitim fakültelerinde ve farklı öğretmenlik alanlarında uygulanması ayrıca hukuk, siyasal bilimler, iletişim fakültelerinde yani insanla temasın doğrudan olduğu tüm alanlarda öncelikle pilot çalışmalar yapılarak uygulanması, ortaya çıkan sonuçların değerlendirilerek öğretim programı geliştirme çalışmalarının devam edilmesi önerilmektedir.

- Öğretim programı uygulanırken haftalık konu akışının, eğer hibrit ya da acil uzaktan eğitim söz konusu ise uygulamalı çalışmalar yüz yüze, kuramsal boyut çevrim içi eğitimde olacak şekilde güncellemesi önerilmektedir. Öğrenme-öğretme süreçleri gerçekleştirilirken en çok fiziksel donanımla ilgili sıkıntılar yaşandığı ve ders içeriklerinde yoğun olarak medyadan görüntü ve ses paylaşıldığı için sınıf içi donanımların çalışır ve sağlam durumda olması önem taşımaktadır. Ayrıca eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programı ile tartışma kültürünün yaratılmasını önem taşımaktadır. Bu noktada öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurmalarına imkân tanıyan sınıf tasarımlarının planlanması önerilmektedir.
- Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programı dördüncü sınıf düzeyinde uygulanmıştır. Bu ders lisans döneminin daha erken düzeylerinde öğretmen adaylarına sunulabilir ve belli aralıklarla medyaya yönelik tutum ve davranışlarında değişim yaşanıp yaşanmadığını belirlemek amacıyla boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
- Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programı lisans düzeyinde belirlenen farklı derslerin içeriğiyle bütünleştirilerek sunulmasına yönelik pilot uygulamalar yapılabilir.
- “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi” dersi altında uygulanan eleştirel medya okuryazarlığı dersinde bu derse yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanı sıra öğretim boyutuna da kısmen değinilmiş, ders planı hazırlama, MEB seçmeli medya okuryazarlığı öğretim programı inceleme, derslerde kullanılabilecek yöntem ve teknikler konusunda farkındalık kazandırma çalışmaları yapılmıştır. İkinci dönem de bu dersin devamı şeklinde açılacak bir ders ile çalışmaların devam ettirilmesi, ilk dönem öğrenilen bilgi ve becerileri kullandığı, uygulama ağırlıklı bir ders olarak planlanması önerilmektedir.
- İnternet ve akıllı telefona ulaşma oranının yüksekliği, sosyal medya platformlarında ya da internet ortamında geçirilen uzun vakitler bu dersle her yurttaşın erken çocukluk döneminden itibaren karşılaşmasını ders aracılığıyla eleştirel tutum ve becerilerin geliştirilmesini bir ihtiyaç haline getirmiştir. Bu nedenle okul öncesi, ilkokul düzeyleri için eleştirel medya okuryazarlığına yönelik öğretim programları geliştirilebilir.

- “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarına yönelik alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu doğrultuda “Öğretmenler İçin Felsefe”yi tanımak ve yaygınlaştırmak amacıyla öğretmen adayları ile yürütülecek, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine ilişkin farkındalığını geliştirecek ve kendilerini tanımalarına fırsat tanıyacak uygulamalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu dersi verecek akademisyenlerin de eleştirel medya okuryazarlığı, eleştirel pedagoji ve “Öğretmenler İçin Felsefe” uygulamalarına yönelik eğitimler almaları sağlanabilir.
- Dönemin gündemi olan, kamuoyu yaratılan konu ve olaylar dikkate alınarak öğrencileri eyleme geçiren, kolektif bir bilinç oluşmasını sağlayan bireysel ya da grup araştırmalarına olanak tanıyan çalışmalar ders planlarına eklenerek öğrenme-öğretme süreçleri güncellenebilir ve yeniden uygulanabilir.
- Öğretim programının temel amaçları arasında eleştirel medya okuryazarlığına yönelik bilgi ve beceri kazandırmak bulunmaktadır. Programın uygulandığı 14 haftalık süreç boyunca öğretmen adaylarının empati, özgüven, özdenetim gibi becerilerinin de desteklediği gözlemlenmiştir ancak bu boyutların ayrıntılı araştırıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğretim programına duyuşsal gelişimi destekleyen kazanımlar eklenerek program revizyon çalışmaları yapılabilir.
- Ortaokullarda seçmeli ders olarak sunulan medya okuryazarlığı derslerine atanan öğretmenler arasında olan iletişim fakültesi mezunlarının bu dersin öğretimine yönelik eğitim almaları sağlamak amacıyla programlarına bu ders eklenebilir. İletişim fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin bir araya geldiği eleştirel medya çalışmalarının yürütüldüğü, kolektif bir bilinç oluşturacak platformlar oluşturulabilir.
- Seçmeli medya okuryazarlığı dersi veren öğretmenler için eleştirel medya okuryazarlığı ve “Çocuklar İçin Felsefe” uygulamalarına yönelik eğitici eğitimleri yapılarak eğitici grupların mesleki gelişim ve hizmetiçi eğitimler düzenlemesi sağlanabilir, projeler, konferanslar ve seminerler çoğaltılabilir. Konu ilişkin ulusal ve uluslararası kaynaklar temin edilebilir, geliştirilen bu öğretim programı ile mevcut öğretim programlarını bütünleştiren kılavuz kitapçıklar hazırlanabilir.

- Ebeveynlerin eleştirel medya okuryazarlığına ilişkin farkındalıklarını geliştirmek amacıyla eğitimler, veli seminerleri düzenlenebilir. Okullar arası, okul ve üniversiteler arası iş birliği çalışmaları ile özellikle sosyal medya platformlarının eleştirel, etkili ve nitelikli şekilde kullanımı konusunda çalışmalar yürütülebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, M. (2021). Peace through praxis: Re-designing EAL composition curricula to promote critical peace consciousness via critical media literacy. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/peace-through-praxis-re-designing-eal-composition/docview/2544917619/se-2?accountid=165780>
- Adıgüzel, O., Batur, H.Z. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19). 165-182.
- Airasian, P. W., Anderson, L. W., Cruikshank, K. A. & Rath, J. (2010). Giriş. (D. A. Özçelik, Çev., Ed.) *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitim Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncellenmiş Biçimi* (ss.6-7). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (2001).
- Akar-Vural, R. (2010). How rural schoolchildren and teachers read tv dramas: a case study on critical media literacy in Turkey. *Urban Education*, 45(5), 740–763. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0042085910377289>
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2018). Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations: Effects, Difficulties, and Recommendations. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 173–180. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/598>
- Akkocaoğlu Çayır, N. & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (2) , 97-133. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojqi/issue/21411/229476>
- Aktan, S. (2015). John Franklin Bobbitt'te program düşüncesinin gelişimi: Tarihsel bir inceleme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/15 Fall p. 35-50 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8893>
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokul Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem.
- Alcı, B. (2012). Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller. H. Şeker (Editör), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. (Ss. 71-88). Ankara: Anı Yayıncılık

- Alıcı, Ş. (2018). *Mesleki Gelişim Programının Eleştirel Medya Okuryazarlığı Aracılığıyla Türk Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim İle İlgili Mesleki Gelişimlerine Etkisinin Araştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Alliance for a Media Literate America (AMLA). (1992). Retrieved from: <https://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more>
- Altun, A. (2010). *Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretim* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Altun, A. (2019). Medya Okuryazarlığının ABC'si. A. F. Ersoy ve H. Karaduman (Editörler), *Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar 1*. (ss. 1-30). Ankara: Anı Yayınları.
- Amidon, T. R., Stedman, K. & DeVoss. D. N. (2018). Remix and unchill remaking pedagogies to support ethical fair use. Hobbs, R. (Eds.), *The routledge companion to media education, copyright, and fair use*. (pp. 65-80). Newyork and London: Routledge.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2010). Neden Güncelleştirme? (D. A. Özçelik, Çev., Ed.) *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitim Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi*. (ss.xx). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (2001).
- Andrejevic, M. (2014). Eleştirel Medya Çalışmaları 2.0: Etkileşimli Bir Üst Sürüm. (L. Keskiner, Çev.). M. Çakır (Editör), *Yeni Medyaya Eleştirel Yaklaşımlar*. (ss. 55-80). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (2007). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı. Erişim Adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/9040>
- Apple, M. & King, N. (1983). What do schools teach? Giroux, H.ve Purpel, D. (eds.), *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* (pp. 82-99). United States of America: McCutchan Publishing.
- Arıkan, Y. ve Karasu, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Durumları ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (2), 549-566. DOI: 10.12984/egeefd.280757
- Aristotle (1998). *Politics*. (C.D.C. Reeve Trans.). USA: Hackett Publishing Company, Inc.
- Aslan, N. ve Tuncer Basel, A. (2017). Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık Düzeyleri (İzmir Örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4). 1353-1372
- Aufderheide, P. (1993). Media literacy report on the national leadership conference on media literacy. Queenstown, MD: Aspen Institute, Communications and Society Program Publication.

- Aufderheide, P. & Firestone, C. (1993). *National leadership conference on media literacy, conference report*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Ataman, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 263-270.
- Atmaca, Ç. (2016). Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (2), 442-480. DOI: 10.12984/egeefd.280753
- Aydemir, S. (2019). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 2, 291-310.
- Bahadır, M. (2016). Antikçağ'dan Günümüze Boş Zaman Üzerine Bir Değerlendirme. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 103-116. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etusbed/issue/35461/393989>
- Bahadır, M. (2019). *Theodor W. Adorno'da Kültürün Metalaşması*, Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Barnwell, V. (2010). *"I can't be a princess; I don't have a princess face": Critical media literacy: How can critical thinking strategies empower children to critically analyse representations and stereotypes within popular culture?* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/i-can-t-be-princess-don-have-face-critical-media/docview/1442500544/se-2?accountid=165780>
- Barut, E. (2015). *Yeni Medya Okuryazarlığı, İletişim Becerileri Ve Demokratik Eğilim: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(2). 965-992. Erişim Adresi: <http://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRRMU5UUTVPUT09>
- <https://hdl.handle.net/20.500.12452/2195>
- Baş, G. (2015). *Eleştirel Sosyal Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Medyada İmaj, Görüntü ve Beden Sunumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Baudrillard, J. (2008). *Tüketim Toplumu Söylenceleri/Yapıları*. (3. Basım). (H. Deliceçaylı ve F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. New York: New York University Press.
- Battle For Kids (2021). Framework for 21st Century Learning. Retrived from: http://static.battleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve Psilolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. (2 Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (14), 198-210. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11210/133874>
- Bazalgette, C. (2010). *Teaching media in primary schools*. London: SAGE.
- Beam, K.J. (1998). *The ethos of postmodernity and the politics of education complies* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, USA.
- Beattie, M. (1997). Fostering reflective practice in teacher education: inquiry as a framework for the construction of a professional knowledge in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25:2, 111-128, Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/1359866970250202>
- Binark, M. ve Bek, M. G. (2010). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. (3. Baskı). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Binark, M. (2018). Giriş. M. Binark (Derleyen). *Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. (3. Baskı). (ss.19-30). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund/ UNICEF) (2017). Dünya Çocuklarının Durumu 2017 Özet Raporu: Dijital Bir Dünyada Çocuklar. Erişim Adresi: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/SOWC_2017_SUM_TR.pdf
- Bobbitt, F. J. (2017). *Eğitim Programı*. (M. E. Rüzgar, Çev). Ankara: Pegem Akademi.
- Bostancı, M. ve Akmeraner, (2016). Neoliberal Politikaların Tahribata Uğrattığı İletişim Arenasını Doğru Analiz Edebilmenin Yolu: Eleştirel Medya Okuryazarlığı. Bostancı, M. (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss.168-186). İstanbul: Anahtar Yayıncılık.
- Bowel, T. & G. Kemp (2018). *Eleştirel Düşünme Kılavuzu*. (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Boyacı, N., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe/ Çocuklarla Felsefe. *Kaygı*, 31. 145-173. DOI: 10.20981/kaygi.474657
- Bozkurt, F. ve Çoşkun, D. (2018). 21. YY Okuryazarlığı: Öğretmen Adaylarının Medya Algılarına Genel Bir Bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5 (4), 493-511. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.381046

- Budak, E. (2018). "Siyasal İletişimde Propaganda Aracı Olarak Seçim Müzikleri: 24 Haziran 2018 Seçimleri Örneği". *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6 / 5 (November 2018): 31-45.
- Buluş, B. (2017). *Yetişkin Yeni Medya Okuryazarlığı: Avrupa Birliği ve Türkiye Örnekleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bulut Aşık, A. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.
- Burner, J. (1997). *Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky*. Human Development 1997; 40:63-73
- Bush, K. S.B. (2017). *Philosophy for teachers (P4T): A study of the philosophy for children Hawai'i (P4CHI) educational framework applied in pre-service teacher education* (Unpublished Doctoral Dissertation). University Of Hawai'i. USA.
- Burton, G. (2012). *More than meets the eye an introduction to media studies* (Third Edition) New York: Oxford University Press Inc.
- Burton, G. & Dimbleby, R. (2002). *Teaching communication*. USA: Taylor ve Francis e-Library.
- Bush, K. S.B. (2017). *Philosophy for teachers (P4T): A study of the philosophy for children Hawai'i (P4CHI) educational framework applied in pre-service teacher education* (Unpublished Doctoral Dissertation). University Of Hawai'i. USA.
- Bümen, N. (2006). Program Geliştirmede Bir dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), s. 3-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-151. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26124/275190>
- Castells, M. (2005). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür Cilt-1, Ağ Toplumunun Yükselişi*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Cherner, T. S., & Curry, K. (2017). Preparing pre-service teachers to teach media literacy: A response to "fake news". *Journal of Media Literacy Education*, 9(3), 60-74.
<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1372&context=jmle>
- Chomsky, N. (1993). *Medya Denetimi-İmmmediast Bildirgesi*. (Ş. Süer, Çev.). İstanbul: Tüm Zamanlar Yayıncılık.
- Chomsky, N. & Macedo, D. P. (2000). *Chomsky on miseducation*. Lanham, Md: Rowman ve Littlefield Publishers.
- Christ, W. G. & J. W. Potter. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48, 1, 5-15.

- Churher, K.M., Downs, E. & Tewksbury, D. (2014). "Friending" Vygotsky: A social constructivist pedagogy of knowledge building through classroom social media use. *The Journal of Effective Teaching*, 14, 33-50.
- Cleary, J.P. (2011). *The role of philosophy for children's community of philosophical inquiry in critical media literacy* (Unpublished doctoral dissertation). Montclair State University, New Jersey, USA.
- CNN Türk. (2020). Koronavirüs etkisiyle televizyon izleme oranı yüzde 23 arttı. Erişim Adresi: <https://www.cnnturk.com/turkiye/koronavirus-etkisiyle-televizyon-izleme-orani-yuzde-23-artti>
- Cobley, P. & Schulz, P. J. (2013). Introduction. P. Cobley ve P. J. Schulz (Eds.). *Theories and models of communication*. (pp. 1-15). Germany: Walter de Gruyter GmbH.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills developing effective analysis and argument*. New York: Palgrave Study Skills Publisher.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry, *Theory Into Practice*, 39:3, pp. 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). Veri Analizi ve Sunum. (A. Bacanak, Çev.). *Nitel Araştırma Yöntemleri-Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi. (2013).
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). Karma Yöntem Araştırmalarının Doğası. (Y. Dede, Çev.), Y. Dede ve S. B. Demir (Editörler), *Karma Yöntem Araştırmaları-Tasarımı ve Yürütülmesi*. (ss. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık. (2011).
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). Karma Yöntem Desen Seçimi. (A. Delice, Çev.), Y. Dede ve S. B. Demir (Editörler), *Karma Yöntem Araştırmaları-Tasarımı ve Yürütülmesi*. (ss. 61-116). Ankara: Anı Yayıncılık. (2011).
- Critical Media Project. (2022). Defining Critical Media. <https://criticalmediaproject.org/conferences/>
- Curran, J., Gurevitch, M., Bennett, T. & Woollacott, J. (2005). *Culture, society and the media*. USA: Taylor ve Francis e-Library.
- Çaycı, B. (2016). Medyada Gerçekliğin İnşası ve Toplumsal Denetim. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (25), 84-96. DOI: 10.31123/akil.438525
- Çelenk, S. (2005). *Televizyon Temsil Kültür, 90'lı Yıllarda Sosyokültürel İklim ve Televizyon İçerikleri*. Ankara: Ütopya Yayınları.

- Çelik, M. (2008). *Egemen İdeolojinin Bir Aracı Olarak Medya Ve Eleştirel Farkındalığın Gerekliği: Medya Okuryazarlığı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çomu, T. ve Halaiqa, İ. (2018). Web İçeriklerinin Metin Temelli Çözümlemesi. M. Binark (Derleyen). *Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. (3. Baskı). (ss.31-92). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çotuksöken, B. (1995). *Felsefeyi Anlamak Felsefe İle Anlamak*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Çotuksöken, B. (2013). Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Editörler), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. (ss.35-48). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Darling-Hammond, L. & Baratz Snowden, J. (2007). A good teacher every classroom preparing the high qualified teachers our children deserve. Educational Horizons. Winter 2007. 111-132. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/234616177_A_Good_Teacher_in_Every_Classroom_Preparing_the_Highly_Qualified_Teachers_Our_Children_Deserve
- Demir, E., ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin Rol Modelliği Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383164>
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. (Indian Edition), India: Aakar Books.
- Dewey, J. (2023). *Deneyim ve Eğitim*. (S. Akıllı Çev.) Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Dijk, J.V. (2006). *The network society social aspects of new media* (Second edition). London: Sage Publications.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin Felsefi Temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Sayı: 20. Ss. 83-93.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161). Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/342>
- Dolanbay, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Medya Okuryazarlığı Eğitimi Modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Duran, R. L., Yousman, B., Walsh, K. M., ve Longshore, M. A. (2008). Holistic media education: An assessment of the effectiveness of a college course in media literacy. *Communication Quarterly*, 56(1), 49-68.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. Illinois: NTC Business Books
- Eisner, E. W. (1997). Cognition and curriculum reconsidered. *British Journal of Educational Studies* 45 (4):440-442.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçik, G. (2016). *Beden, İki Nokta Üst Üste*. F. Saygılıgil (Editör), (ss.187-212). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Elisalde, R. L. (2017). *Transformative critical media literacy: negotiating latinidad and girl culture through theatre pedagogy* (Unpublished doctoral dissertation). University Of California Riverside.USA.
- Erdem, C. (2018). “*Öğretmen Adayları İçin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Tasarısı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi Ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ergenç, A. (2011). *Web 2.0 ve Sanal Sosyalleşme: Facebook Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ergül, H. ve Gökalp, E. (2018). Medya. E. Gökalp (Editör), *Sosyal Bilimlerde Temel Kavramlar*. (ss.156-185). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Erişti, B. ve Erdem, C. (2018). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Beceri Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (67) , 1234-1251 . DOI: 10.17755/esosder.395275
- Eşgi, N. (2013). Dijital Yerli Çocukların ve Dijital Göçmen Ebeveynlerinin İnternet Bağımlılığına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 181-194. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7791/101915>
- Fejes, F. (2005). Eleştirel Kitle İletişimi Araştırması ve Medya Etkileri: Yok Olan İzleyici Sorunu (M. Küçük, Çev. ve Derleyen). *Medya, İktidar, İdeoloji*. (ss.295-314). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third edit). London and New York: Sage.
- Flores-Koulis, S. A. (2005). *Teacher education for critical consumption of mass media and popular culture*. New York and London: Routledge i

- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). (18. Basım) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Funk, S. S. (2013). *Critical media literacy in pedagogy and in practice: A descriptive study of teacher education instructors and their students* (Unpublished doctoral dissertation). University Of California, USA.
- Geier, M. (2009). *Kant'ın Dünyası*. (E. Özbek Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Geuss, R. (2018). *Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu*. (F. Keskin, Çev.). (3. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Gibbs, A. (1997). Focus groups, *Social Research Update*, 19 (8). Pp. 1-8. Erişim Adresi: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>. Erişim Tarihi: 11.10.2021.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1991). *Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism*. In Morton, D. and Zavarzadeh, M. (eds.) *Theory/Pedagogy/Politics: Text for Change*, (pp. 152-186). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. United States: Bergin&Garvey
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59-79.
- Giroux, H. A. (2010). Lessons from Paulo Freire chronicle of higher education. *Education ve Youth*. (57)9.
- Giroux, H. A. (2011). Breaking into the Movies: Public Pedagogy and the Politics of Film. *Policy Futures in Education*, 9(6), 686–695. <https://doi.org/10.2304/PFIE.2011.9.6.686>
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (2. Baskı). (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık. (2011).
- Gorard, S., Siddiqui, N. & See, B. H. (2017). Can 'philosophy for children' improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 51, No. 1. 5-22. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>
- Gökarp, E. (2018). Kültür ve Toplum. N. Suğur (Editör), *Sosyolojiye Giriş*. (ss.131-208). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gökarp, E. (2019). Medya, Kitle İletişimi ve Toplum. N. Suğur (Editör), *İnsan ve Toplum*. (ss.24-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gönç Şavran, T. (2018). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme. N. Suğur (Editör), *Sosyolojiye Giriş*. (ss.67-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Görgülü Aydoğdu, A. (2015). *Eleştirel Farkındalık Yaratmada Yeni Medya Okuryazarlığı ve Yeni Medya Bilinci Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Görgün Baran, A. ve Olgun, C. K. (2018). Tüketim Toplumu, Simülasyon/Simülakrlar ve Sessiz Çoğunluk: Jean Baudrillard. N. Suğur (Editör), *Sosyolojiye Giriş*. (ss.67-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Görmez, E. (2015). Etkili Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Uygulamalarından Örnekler. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 93-111. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/3713/49126>
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Greene, M. (1983). Introduction. Giroux, H.ve Purpel, D. (eds.), *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* (p.1-5). United States of America: McCutchan Publishing.
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gültekin, S. (2012). Performans Dayanlı Değerlendirme. N. Çıkrıkçı Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (ss.249-280). Ankara: Edge Akademi.
- Günay, D. (2013). İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitim Çalıştayı. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Editörler), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. (ss. 23-30). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Gündoğan, B. (2019). *Türkiye’de Ergenlerin Medya Okuryazarlığı ve Fake News Farkındalığı İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Galatasaray Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güney, B. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanımlarının Medya Okuryazarlık Düzeyinde Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Güven, İ. (2018). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem.
- Hall, S., Massey, D.& Rustin, M. (2015). *After neoliberalism: The kilburn manifesto*. London: Lawrence ve Wishart
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge an iintroduction to critical thinking* (Fifth Edition). New York and London: Psychology Press Taylor ve Francis Group.

- Hardt, H. (2005). "Eleştirel" in Geri Dönüşü ve Radikal Muhalefetin Meydan Okuyuşu: Eleştirel Teori, Kültürel Çalışmalar ve Amerikan Kitle İletişim Araştırmaları (M. Küçük Çev. ve Derleyen). *Medya, İktidar, İdeoloji*. (ss.295-314). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Harvey, D. (1996). *Postmodernliğin Durumu*. (S. Savran, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. London: Routledge Falmer.
- Held, D. (1980). *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Higdon, N. R. (2017). *Effective critical media literacy pedagogy in higher education: Turning social justice theory into practice* (Unpublished doctoral dissertation). San Francisco State University, USA.
- Hill, D. (2016). *Eleştirel Eğitim ve Marksizim*. (N. Korkmaz, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Hjorth, L. (2011). *Games and gaming an introduction to new media*. Oxford: Berg.
- Hobbs, R. & Moore, D. C. (2013). *Discovering media literacy: Digital media and popular culture in elementary school*. Thousand Oaks CA: Corwin/Sage.
- Hoobs, R. (2016). Historical roots of media literacy. R. Hobbs (Eds.), *Exploring the roots of digital and media literacy through personal narrative*. (pp.1-9). USA: Temple University Press.
- Holt, J.& Fat, P. (2003). *Teach your own: The John Holt book of homeschooling*. USA: Da Capo Press.
- Işık, Ö. (2015). Eleştirel Düşünme. M. Arslan. (Editör), *Öğrenmenin Nörofizyolojisi Öğretimde Yeni Yaklaşımlar*. (ss.159-178). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlhan, E. (2020). Yükseköğretimde Eğitim Programı ve Program Geliştirme Kuramsal-Tarihi Temeller ve Uygulama Örnekleri. D. Peker Ünal ve F. Demir (Editörler), *Eğitime Adanmış Yarım Asır, Prof. Dr. Tayip Duman'a Armağan*. (s.444-468). Ankara: Pegem.
- İnal, K. (2009). *Medya Okuryazarlığı Elkitabı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnan, T. (2010). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- İnsan Hakları Derneği (İHD). (1999). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. Erişim Adresi: <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannamesi/>

Internet World Stats. (2021). Retrieved from: <https://www.internetworldstats.com/stats4.htm#europe>

İnternet İzleme Vakfı (Internet Watch Foundation/IWF). (2017). Latest Internet Watch Foundation report shows Europe now hosts 60% of child sexual abuse webpages Retrieved from: <https://www.iwf.org.uk/news-media/news/latest-internet-watch-foundation-report-shows-europe-now-hosts-60-of-child-sexual-abuse-webpages/>

Jackson, P. (1983). The Daily Grind. Giroux, H.ve Purpel, D. (eds.), *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* (p.28-60). United States of America: McCutchan Publishing.

Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York and London: Routledge.

Jaramillo, N. & McLaren, P. (2009). *Pedagoji ve Praksis*. (K. İnal ve K. Asan, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

Jensen, K. B. & Rosengren, K. E. (2005). İzleyicinin Peşindeki Beş Gelenek. (Ş. Yavuz ve Y. Yavuz, Çev.). Ş. Yavuz (Derleyen), *Medya ve İzleyici Bitmeyen Tartışma*. (ss. 55-84). Ankara: Vadi Yayınları

Joanou, J. P. (2017). Examining the world around us: critical media literacy in teacher education, *Multicultural Perspectives*, 19:1, 40-46, DOI: 10.1080/15210960.2017.1267514

Jols, T. & Thoman, E. (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı. Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler*. (C. Elma ve A. Ketsen, Çev.). Ankara: Ekinoks Yayınları.

Judge, B., Jones, P. & McCreery, E. (2009). *Critical thinking skills for education students*, Library Cataloguing in Publication Data, British Library.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. (12. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kaplan, İ. (2017). *Üniversite Öğrencisi Sosyal Medya Kullanıcılarının Mahremiyet Algısı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Karaboğa, M. T. (2017). Eleştirel Bakış Açısıyla Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Mediterranean International Congress on Social Sciences (MECAS II)*. International Vision University Ohrid, (10)13. 387-405.

Karaman, M. K., ve Karataş, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.

Karaman, M. K. (2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4 (1), 0-0 . DOI: 10.19145/guifd.90435

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (22. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karataş, A. (2017). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi ve Eğitim Fakültelerine Yönelik Bir 'Medya Okuryazarlığı' Eğitim Programı Tasarısı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kayıkçı, M. Y. ve Bozkurt, A.K. (2018). Dijital Çağda Z Ve Alpha Kuşağı, Robotlar ve Turizmde Yapay Zekâ Uygulamaları. *Sosyal Bilimler Metinleri*, (1), 54-64. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbm/issue/36882/391779>
- Keleş, M. (2013). *Eleştirel Pedagoji Bağlamında Medya Okuryazarlığı Dersinin İşleniş Biçiminin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye
- Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: reconstructing education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, (11), 67–81, Retrieved from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1011270402858.pdf>
- Kellner, D. (2014). Yeni Medya ve Yeni Okuryazarlık: Yeni Binyılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. M. Çakır (Editör), *Yeni Medyaya Eleştirel Yaklaşımlar*. (s. 413-444). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 369-386. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/249913508_Toward_Critical_Media_Literacy_Core_concepts_debates_organizations_and_policy
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo ve S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/237225853_Critical_Media_Literacy_Democracy_and_the_Reconstruction_of_Education
- Kellner, D. & J. Share. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*. 1:59-69.
- Kellner, D. & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education*. Brill.
- Kelly, D. & Brandes G. (2001). Shifting out of “neutral”: Beginning teachers’ struggles with teaching for social justice. *Canadian Journal of Education*, 26(4). 437-454.
- Kelly, M. P. & Charlton, B. (2005). The modern and the postmodern in health promotion. R. Bunton, S. Nettleton ve R. Burrows (Eds.), *The sociology of health promotion critical analyses of consumption, lifestyle and risk*. (pp. 77-89). London and New York: Routledge.

- Kersch, D. F. & Lesley, M. (2019). Hosting and healing: A framework for critical media literacy pedagogy. *Journal of Media Literacy Education*, 11(3), 37-48.
- Keskin, S. ve Baş, M. (2015). Sosyal Medyanın Tüketici Davranışları Üzerine Etkisinin Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 51-69.
- Khong, T. D. H., Saito, E. ve Gillies, R. M. (2017). Key issues in productive classroom talk and interventions. *Educational Review*. 1-16. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410105>
- Khanmohammadi, F., F. Nateghi ve Seifi, F. (2020). Effectiveness of applying philosophy for children (P4C) teaching approach in a media literacy course. *International Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 10(3), 1-9. DOI:10.30476/IJVLMS.2020.86041.1032
- Kıran, Ö. (2020). Temel Yaklaşımlar Açısından Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, Volume: 39 Issue: Special, 233-248. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/53756/742814>
- Kizel, A. (2017). Philosophical communities of inquiry: the search for and finding of meaning as the basis for developing a sense of responsibility. *Childhood ve Philosophy*, Rio De Janeiro, v. 13, n. 26, pp. 87-103. DOI: 10.12957/childphilo.2017.26650
- Koç, E. (2016). *Türkiye'deki Medya Okuryazarlığı Eğitimi İçin Bir Uygulama Önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kohlberg, L. (1983). The Moral Atmosphere Of The School. Giroux, H.ve Purpel, D. (eds.), *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* (p. 61-81). United States of America: McCutchan Publishing.
- Koyuncu, E. D. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Hakkındaki Görüşlerinin Çocuklarla Felsefe Deneyimi Yoluyla İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Köçer, M. ve Koçoğlu, E. (2021). *Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 25 (1995), pp. 47-76. <https://doi.org/10.2307/271061>
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), pp. 411-433, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738>.
- Krippendorff, K. (2011). Computing Krippendorff's Alpha-reliability. Retrieved from: http://repository.upenn.edu/asc_papers/43

- Kruger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus group: A practical guide for applied research*. (3. editon). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kumar, R. (2011). Araştırma Deseni Oluşturma (G. Şekercioğlu, Çev.). Ö. Çokluk Bökeoğlu (Ed.), *Araştırma Yöntemleri-Yeni Başlayanlar İçin Adım Adım Araştırma Rehberi* (ss 97-140). (3. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayın Dağıtım. (2011).
- Kumar, R. (2011). Örneklem Seçimi (H. Atak, Çev.). Ö. Çokluk Bökeoğlu (Ed.), *Araştırma Yöntemleri-Yeni Başlayanlar İçin Adım Adım Araştırma Rehberi* (ss 201-230). (3. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayın Dağıtım. (2011).
- Kubey, R. (2001). *Media literacy in the information age: Current perspectives*. NJ: Transaction Publishers.
- Kuçuradi, İ. (2013). Türkiye’de Felsefe Eğitimi. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Editörler), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. (ss.17-21). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kyle, J. A. (2000). *Investigating philosophical discussion with children as co-researchers A case story of doing educative research using collaborative philosophical inquiry* (Unpublished doctoral dissertation). McGill University, Canada.
- Limon Recendez, M. (2014). *Critical media literacy in k-5 classrooms: three teachers' commitment to equity and access* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Southern California, USA.
- Lipman, M., Sharp, M. A. & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (Second Edition). Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2013). *Thinking education*. (Second Education). Cambridge University Press: United Kingdom
- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. (2009). The end of education in teacher education thoughts on reclaiming the role of social foundation in teacher education. *Journal of Teacher Education*. March 200960 (2):107-111. DOI: 10.1177/0022487108331004
- Maigret, E. (2011). *Medya ve İletişim Sosyolojisi* (H. Yücel, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Maness, K. (2009). *Teaching media teachers: Media education and the teachers' college* (Unpublished doctoral dissertation). New York University, USA.
- Manovich, L. (2003). New media from borges to HTML. N. Wardrip-Fruin ve N. Montfort (Eds.), *The new media reader*. (pp. 12-25). England: The MIT Press.
- Marlatt, R. (2020). Encounter and counter: Critical media literacy in teacher education. *Journal of Media Literacy Education*, 12(2), 93-99. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-2-8>

- Marzio, D. M. D. (2017). Matthew Lipman's model theory of the community of inquiry. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*. Vol. 38, Issue 1. 37-46. Retrieved from:
https://www.academia.edu/35478214/Matthew_Lipmans_Model_Theory_of_the_Community_of_Inquiry
- Martín-Barbero, J. (2013). Communication, culture and hegemony: From the media to mediations. *Media, Culture & Society*, 35(2), 131-139.
<https://doi.org/10.22230/cjc.1994v19n3a837>
- Masterman, L. (1989). "Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles." Center for Media Literacy. Retrieved from: <http://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>.
- Masterman, L. (2005). *Teaching the media*. Routledge: Taylor ve Francis Group.
- Mayfield, A. (2008). What is social media? Retrieved from:
https://www.icrossing.com/uk/sites/default/files_uk/insight_pdf_files/What%20is%20Social%20Media_iCrossing_ebook.pdf
- Mccall, C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek İlk ve Orta sınıflarda Felsefi Sorgulama*. (K. Gülenç ve N. P. Boyacı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McKinsey (2007). How the world's best performing school systems come out on top. Retrieved from:
https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf
- McLaren, P. (1994). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London and New York: Routledge
- McLuhan, M. (2019). *Yaradığımız Medya*. (Ü. Oskay, Çev.). İstanbul: Nora Yayınevi.
- McQuail, D. (1983). *Mass communication theory an introduction*. (First Edition). USA: SAGE Publications.
- McQuail, D. (1984). The influence and effects of mass media. Doris A. Graber (Ed.). *Media Power in Politics*. (pp.36-53). CQ Press: Washington.
- McQuail, D. (2010). *McQuail's mass communication theory*. (Sixth Edition). USA: SAGE Publications.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel Araştırma Türleri (F. Koçak Canbaz ve M. Öz, Çev.) S. Turan (Ed.), *Nitel Araştırma-Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (ss. 21-37). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (2009).

- Merriam, S. B. (2015). Görüşmelerin Etkin Yöntemi (S. Turan, Çev.) S. Turan (Ed.), *Nitel Araştırma-Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (ss. 85-110). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (2009).
- Mızıkacı, F. (2020). Yaşam Boyu Öğrenme. Ö. Yaman ve E. Aksoydan (Eds.). *Sürdürülebilir Yaşam Rehberi*. (ss.111-122).(1. Baskı).İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Miller, C. (2013). *Philosophy goes to high school: an inquiry into the philosopher's pedagogy* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Hawai'i, USA.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2014). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. 9 sayılı kurul kararı. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/08163241_9_cizelgeveesaslar.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu. Erişim Adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/www/2015-pisa-ulusal-raporu/icerik/204>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikler. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160558_9-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sosyal_bilgiler_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_12.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=410>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları Ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Çizelge. Erişim Adresi: http://personel.meb.gov.tr/upload/Kimler_ogretmen_olur.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Resmi İstatistikler. Erişim Adresi: <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-statistikler/icerik/64>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2018 Ulusal Ön Raporu. Erişim Adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Morgenthau, D. J. (2016). *Preparing teachers for critical media literacy education: portraits of sociopolitical development* (Unpublished doctoral dissertation). University of Colorado, Denver, USA.

- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Mutlu, M. (2007). *Kitle İletişiminde Sorunlar ve Sorumluluklar*. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Nam, S. (2010). Critical media literacy as curricular praxis. *Javnost-The Public*. 17:4, 5-23. DOI: 10.1080/13183222.2010.11009038
- Naryaprağı, İ. H. (2021). *Etkili Medya Okuryazarlığı Bağlamında Medya Metinlerini Anlama Ve Çözümleme: Uygulama Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- National Association for Media Literacy Education (NAMLE). (2019a). SNAPSHOT 2019: The state of media literacy education in the U.S. Retrieved from: https://namle.net/wp-content/uploads/2019/06/SOML_FINAL.pdf
- National Association for Media Literacy Education (NAMLE). (2019b). The core principles of media literacy education. Retrieved from: <https://namle.net/publications/core-principles/>
- National Council of Social Studies (NCSS). (2021). National Curriculum Standards for Social Studies: Executive Summary. Retrived from: <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-executive-summary>
- New Media Consortium (2005). A global imperative: The report of the 21st century literacy summit in T.N.M. Consortium (ed.), Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505105.pdf>
- Oğuz, C. (2019). “Medya Psikolojisi” Odağında Fatih Portakal İle Fox Ana Haber’de “Yanlı Objektiflik” Kavramı. *Social Sciences*, 14(3), 865-880. [Psikolojisi_Odaginda_Fatih_Portakal_ile_FOX_Ana_Haber'de_Yanli_Objektiflik_Kavrami/links/5d31641b92851cf4409023b0/Medya-Psikolojisi-Odaginda-Fatih-Portakal-ile-FOX-Ana-Haberde-Yanli-Objektiflik-Kavrami.pdf](https://www.researchgate.net/publication/3531641b92851cf4409023b0/Medya-Psikolojisi-Odaginda-Fatih-Portakal-ile-FOX-Ana-Haberde-Yanli-Objektiflik-Kavrami/links/5d31641b92851cf4409023b0/Medya-Psikolojisi-Odaginda-Fatih-Portakal-ile-FOX-Ana-Haberde-Yanli-Objektiflik-Kavrami.pdf)
- Oğuz, T. (2020). Çevrim Dışından Çevrim İçine Yalnızlık Kavramı. A.E. Dingin (Editör), *Sosyal Medyaya Eleştirel Bakış* (s.33-52). Konya: LiteraTürk Academia.
- Oğuz Hacet, S. ve Sözcü, U. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Medya Kullanımının Değerler Üzerine Etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(9), 617-634.
- Okuroğlu, M. S. (2016). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramı: Eskişehir Okulları Ölçeğinde Bir Alan Araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Oliva, P., F. & Gordon, W., R. (2018). Öğretim Stratejilerinin Seçimi ve Uygulanması. (G. Tan Şişman, Çev.). K. Gündoğdu, (Ed.). *Program Geliştirme* (375-410). Ankara: Pegem A Yayıncılık. (2012).

- Onursoy, S. (2018). Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/558781>
- Orchard, J., Heilbronn, R. & Winstanley, C. (2016). Philosophy for Teachers (P4T) – developing new teachers’ applied ethical decision-making, *Ethics and Education*, 11:1, 42-54, DOI: 10.1080/17449642.2016.1145495
- O'Reilly, T. (2005), ‘What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software,’ Retrieved from: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Ornstein, A.C & Hunkins, F.P. (2016). Program Geliştirme. (A. Doğutaş, Çev.) Asım Arı (Ed.). *Eğitim programı-Temeller, İlkeler, Sorunlar*. (ss. 287-346). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Oskay, Ü. (2017). *Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Öker, Z. (2005). Baudrillard. N. Rigel (Editör), *21. Yüzyıl İletişim Çağını Aydınlatan Kuramcılar Kadife Karanlık*. (2. Baskı). (ss. 193-256). İstanbul: Su Yayınevi.
- Özel, A. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Özgen, M. (2016), Toplumsal ve Yönetimsel Bağlamda Bakmak: Olgular, Olaylar ve Örnekler. M. Bostancı (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss.81-99). İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Özmen, C. (2020). *Türkiye’de Medya Okuryazarlığı ve Geleceği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Öztürk, C. (2007). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi. Oktay, A. (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş*. (s.303-332). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Öztürk, C. (Editör). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*. (s. 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Parsa, A. (2018). 21. Yüzyıl Okuryazarlığında Sayısal Noktalarda Buluşmak. D. Günay ve Parsa, A. F. (Editörler), *Görsel Göstergebilim ve İmgenin Anlamlandırılması*. (ss. 153-172). İstanbul: Es Yayınları.
- Paul, R & Elder, L. (2008). The miniature guide to the foundation for critical thinking concepts and tools. *28th Annual International Conference on Critical Thinking Near University of California at Berkeley*.

- Pavon, Y.G. & Rosario, P. F. A. (2006). Philosophy for thought: from the classroom, from childhood, from philosophy itself. *Philosophy Of Education Yearbook*. 97-103. Retrieved from: <https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/article/view/1520/260>
- Pazarbaşı, M. (2013). Kitle İletişiminde Temel Kavramlar “Co-oryantasyon Modeli. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (19). 127-140. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/788637>
- Penuel, W. R. ve Wertsch, J. V. (1995) Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach, *Educational Psychologist*, 30:2, 83-92, DOI: 10.1207/s15326985ep3002_5
- Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V. (2018). Neden Karma Yöntemler Araştırma Alanına Yönelik Bir Kılavuz? (F. Taşdemir, Çev.) Ö. Çokluk Bökeoğlu (Ed.), *Karma Yöntemler Araştırması- Alana Yönelik Bir Kılavuz* (ss. 3-29). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2016).
- Popham, W.J. (1997). What's wrong--and what's right--with rubrics. *Educational Leadership*, 55, 72-75.
- Postman, N. (2005). *Amusing ourselves to death public discourse in the age of show business*. USA: Penguin Group.
- Potter, W. J. (2016). *Medial literacy*. (Eighth Edition.) California: Sage Publications
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. Retrieved from: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Proquest (2021). Uluslararası Tez Merkezi. Retrived from: <https://www.proquest.com>
- Puchner, L., Markowitz, L., & Hedley, M. (2015). Critical Media Literacy and Gender: Teaching Middle School Students about Gender Stereotypes and Occupations. *Journal of Media Literacy Education*, 7(2), 23-34. <https://doi.org/10.23860/jmle-7-2-3>
- Querol, D. R. (2016). Zygmunt Bauman: “Social media are a trap (Interview). El Pais News Retrived from: https://english.elpais.com/elpais/2016/01/19/inenglish/1453208692_424660.html
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (RTÜK). (2016a). Medya Okuryazarlığı Nedir? Erişim Adresi: https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=B7AA7732-1593-4B32-BDE5-D76E64C2A5FA&MenuId=2.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK). (2016b). Medya Okuryazarlığı Araştırması. Erişim Adresi: <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/medya-okuryazarligi-arastirmasi.pdf>

- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK). (2018). Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması. Erişim Adresi: <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/televizyonizlemeegilimleriarastirmasi2018.pdf>
- Recendez, M. L. (2014). *Critical media literacy in k-5 classrooms: three teachers' commitment to equity and access* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Southern California, USA.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: homesteading on the electronic frontier*. USA: Perseus Books.
- Ritzer, G. (2011). *Küresel Dünya*. (M. Pekdemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Roychowdhury, D. (2019). *Raising social consciousness through writing by integrating critical media literacy into participatory action research Vivencia in a college classroom* (Unpublished doctoral dissertation). New Mexico State University, USA.
- Russel, K. & Airasian, P.W. (2008). *Classroom assessment concepts and applications*. USA: McGraw-Hill.
- Saatçioğlu, E. ve İnanc, A. S. (2020). Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı Ekseninde Instagram Kullanım Güdülleri, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Global Media Journal (TR Edition)*, 10 (20). 130-152.
- Sabancı, Y. S. (2018). *Sosyal Medya Okuryazarlığı: Facebook ve Instagram Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Sacıhan, D. (2020). Küreselleşen Dünyada Sosyal Medya ve Kültür Etkileşimi: Kalabalıklar İçinde Yalnızlıklar. A.E. Dingin (Editör), *Sosyal Medyaya Eleştirel Bakış* (s.9-32). Konya: LiteraTürk Academia.
- Sarı, C. (2021). *Ortaokul Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçları Ve Dersin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye
- Scharrer, E. ve Ramasubramanian, S. (2015). Intervening in the media's influence on stereotypes of race and ethnicity: the role of media literacy education. *Journal of Social Issues*, 71(1). DOI:10.1111/josi.12103
- Scheibe, C. (2009). "Sounds great, but I don't have time!" helping teachers meet their goals and needs. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1). 68-71. Retrieved from: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/6>
- Scheibe, C. & Rogow, F. (2012). *The teacher's guide to media literacy critical thinking in a multimedia world*. California: Corwin A Sage Company.
- Schmidt, H. (2018). Helping students understand media: Examining the efficacy of interdisciplinary media training at the university level. *Journal of Media Literacy Education*, 10(3), 71-85. doi: 10.23860/JMLE-2018-10-3-6

- Self, C.C. (2013). Components of communication/Who. P.Cobley ve Schulz, P. J. (Eds.). *Theories and models of communication*. (pp. 351-368). Germany: Walter de Gruyter GmbH.
- Semiz, L. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlikleri Ve Medya Okuryazarlığı Dersini Yürüten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Severin, J. & Tankard, W. (2014). *Communication theories origins, methods and uses in mass media*. (Fifth Edition). USA: Pearson.
- Share, J. S. (2006). *Critical media literacy is elementary: A case study of teachers' ideas and experiences with media education and young children* (Unpublished doctoral dissertation), University Of California, Los Angeles, USA.
- Share, J. (2015). *Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media*. (Second edition). New York: Peter Lang.
- Share, J. S. (2017). Preparing educators to teach critical media literacy, *The SoJo Journal: Educational Foundations and Social Justice Education*, Vol. 3(2), 2017, pp. 15–33 ISSN 2381-5183
- Shouler, K. (2010). *Her Yönüyle Felsefeyi Anlamak*. (E. Çakıruylası, Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Silverblatt, A., Smith, A., Miller, D., Smith, J. & Brown, N. (2014). *Media literacy keys to interpreting media messages*. (Fourth Edition). USA: Praeger.
- Smart Insights. (2021). Retrieved from: <https://www.smartinsights.com/internet-marketing-statistics/happens-online-60-seconds/>
- Sormaz Ögüt, F. (2019). *Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirme El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soykan, Ö.N. (1998). *Türkiye'den Felsefe Manzaraları-2*. İstanbul: Küreyl Yayınları.
- Sproule, J. M. (1984). The propaganda analysis movement since World War I. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253902.pdf>
- Suğur, S. (2019). Tamamlanmamış Bir Proje Olarak Modernite: Jürgen Habermas. Görgün Baran, A. ve S. Suğur (Editörler), *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. (ss.22-47). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sutherland, D. (2022). *Teaching media literacy through contemporary issues: stereotypes*. Essential Resources
- Stufflebeam, D.L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models-viewpoints on educational and human services evaluation*. NY: Kluwer Academic Publishers

- Şahin, M. C. (2005). Türkiye’de Gençliğin Toplumsal Kimliği ve Popüler Tüketim Kültürü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 157-181. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6756/90853>
- Şahin, A. (2012). *Medya Okuryazarlığı Dersi Alan ve Almayan İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Medya Tüketim Alışkanlıkları Farklılaşması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şahin, H. (2016). Medya Etiği ve Yapısal Gerekçeler. F. Örs (Editör), *Medyaetik, Medya, İletişim, Etik*. (ss. 13-22). İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Şahin, A. (2018). *Öğretmenler, Öğretmen Adayları ve Medya ile Bağı Olan Herkes İçin Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Şanal, M. Ve Alaca, E. (2020). *Türk Eğitim Tarihi: Orta Asya’dan Günümüze*. Ankara: Pegem.
- Taleb, N. N. (2019). Prokrustes’in Yatağı Felsefi ve Pratik Aforizmalar. İstanbul: Varlık Yayınları
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (1982). 11. Millî Eğitim Şûrası. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2019). Haftalık Ders Çizelgesi. Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Tan, O. (2015). *Medya okuryazarlığı eğitimi: öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Tanrıverdi Yılmaz, B. (2018). *Türkiye’de Sosyal Medya Okuryazarlığının Gerekliliği Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçükoğlu, M. (2017). Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.
- Taşdelen, V. (2013). Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe. *Türk Dili*. 562-568 Erişim Adresi: <http://www.tdk.gov.tr/images/images/562>.
- Tate, N. (2018). *Ne İçin Eğitim?* (M. Erkan, Çev.) İstanbul: Çizgi Yayınevi.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2015). Üçüncü Yöntembilimsel Olarak Karma Yöntem (S. B. Demir, Çev.). Y. Dede ve S. B. Demir (Editörler), *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri* (ss. 23-48). Ankara: Anı Yayıncılık. (2015).
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2015). Karma Yöntem Araştırmasının Temelleri (Y. Dede, Çev.). Y. Dede ve S. B. Demir (Editörler), *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri* (ss. 3-22). Ankara: Anı Yayıncılık. (2015).

- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2015). 20. Yüzyıldan İtibaren Yöntembilimsel Düşünce (M. Doğan, Çev.). Y. Dede ve S. B. Demir (Editörler), *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri* (ss. 73-97). Ankara: Anı Yayıncılık. (2015).
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2015). Karma Yöntem Araştırma Desenleri (M. S. Köksal, Çev.). Y. Dede ve S. B. Demir (Editörler), *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri* (ss. 165-201). Ankara: Anı Yayıncılık. (2015).
- Tepe, H. (2013). UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Editörler), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. (ss. 77-94). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Thevenin, B. J. (2012). *Critical media literacy in action: uniting theory, practice and politics in media education* (Unpublished doctoral dissertation). University of Colorado, USA.
- Thompson, B.J. (2008). *Medya ve Modernite*. (S. Öztürk, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Thorndike, R. M. (2014). *Measurement and evaluation in psychology and education*. (8. Edition). USA: Pearson.
- Tiryaki, S. ve Akca, Ü. (2021). Medya Okuryazarlığı Ders Kitapları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10 (4), 958-969. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ssrj/issue/65673/1021438>
- Tisdell, E. J. & Thompson, P. M. (2007). Seeing from a different angle': the role of pop culture in teaching for diversity and critical media literacy in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 26:6, 651-673, DOI: 10.1080/02601370701711349.
- Trausch, D.A. (2001). *Creating a community of inquiry: philosophy in the public schools* (Unpublished master's thesis). California State University, USA.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004) 'Philosophy for children': a systematic review. *Research Papers in Education*, 19:3, 365-380. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Toker, A. ve Sulak, H. (2020). Reklam Filmlerinde Kullanılan Çekicilik Türleri Ve Tüketiciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, Volume: 11 No: Supplement, 117-133. DOI: 10.21076/vizyoner.727107
- Tonga, D. (2017). Rol Model Olarak Sosyal Bilgiler Öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 17-30. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/30549/303901>
- Torres, M. & Mercado, M. (2006) The need for critical media literacy in teacher education core curricula, *Educational Studies*, 39:3, 260-282, DOI: 10.1207/s15326993es3903_5

- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. (10. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- TÜİK (2020). Hane Halkı Bilim Teknolojileri Kullanım Araştırması. Erişim Adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu. Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. (2021). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Türkoğlu, N. (2007). *İletişim Bilimlerinden Kültürel Çalışmalara Toplumsal İletişim, Tanımlar, Kavramlar, Tartışmalar*. İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Tyler, R. W. (2014). Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri. (M.E. Rüzgar ve B. Arslan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Uğurlu, N. B. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları ile Yürütülen “Seçim” Odaklı Bir Medya Okuryazarlığı Uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- UNESCO. (2013). Global Media and Information Literacy Assessment: Conceptual Framework and Metrics <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). Education for all: Literacy for life. Retrieved from: <https://web.oas.org/childhood/EN/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/22/20.pdf>
- Utma, S. (2019). Dijital Çağın Bir Gerekliliği Olarak Sosyal Medya Okuryazarlığı. *Selçuk İletişim*, 12(2), 1239-1263. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/769559>
- Uysal, M. (1996). *Yetişkin Eğitiminde Radyo ve Televizyon*. Ankara: Yüksel Matbaa.
- Ün Açıkgöz, K. (2011). *Aktif Öğrenme*. (12. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Ünedeğer, B. (2021). *Guidelines for developing critical media literacy instructional framework: a critical interpretive meta study* (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara, Türkiye.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme-Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol*. (Y. Tezgiden Cakcak ve E. Cakcak, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language* (revised and expanded edition). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük Çocuklar İçin Büyük Fikirler*. (S. Kurtar ve A. K. Gülen, Çev.). Ankara: Sentez Yayıncılık.

- We Are Social (2020). Digital around the world in april 2020. Retrieved from: <https://wearesocial.com/blog/2020/04/digital-around-the-world-in-april-2020>
- Wessel-Powell, C. (2017). Critique, dialogue, and education documentary films in a critical media literacy teacher inquiry group (Unpublished doctoral dissertation), Indiana University, USA.
- Wood, R. (2002). Critical thinking, Retrieved from: <http://www.robinwood.com/Democracy/GeneralEssays/CriticalThinking.pdf>
- Woods, R. T. (2021). *Exploring critical media literacy skills of adults on twitter during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the united states in the spring and summer of 2020*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Missouri, USA. Retrieved from: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/exploring-critical-media-literacy-skills-adults/docview/2585854451/se-2?accountid=165780>
- World Economic Forum (WEF). (2016). Dördüncü Sanayi Devrimi'nde Başarılı Olmak İçin Gereken 10 Beceri. Erişim Adresi: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Wu, C. (2021). Training teachers in China to use the philosophy for children approach and its impact on critical thinking skills: A pilot study. *Educ. Sci.* 11 (206). <https://doi.org/10.3390/educsci11050206>
- Yavaşgel, E (2016). Yeni Küresel Düzenin Tarihsel Perspektifinde Uluslararası Medyada Konsantrasyon. M. Bostancı (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss. 139-167). İstanbul: Anahtar Yayıncılık.
- Yavuz, Ş. (2005). *Medya ve İzleyici Bitmeyen Tartışma*. (Derleyenin Sunuşu). Ankara: Vadi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O. (2020). Enformasyon Toplumu Anlamak: “Enformasyon toplumu ve Sosyal Medya Üzerine Betimsel Bir Analiz” A.E. Dingen (Editör), *Sosyal Medyaya Eleştirel Bakış*. (ss.125-160). Konya: LiteraTürk Academia.
- Yıldırım, Ş. (2017). *Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Eğitimi ile İlgili Becerileri ve Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Yıldırım, Ş. ve Kardaş, M. N. (2018). Türkçe Ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Eğitimi Yeterlikleri Ve Bu Yeterliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41) , 165-182. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyusbed/issue/43563/533049>

- Yıldırım Şen, İ. E. (2019). *Z Kuşağının Sosyal Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Sosyal Medya Okuryazarlığı Bağlamında Değerlendirilmesi: "Eskişehir Ölçekli Bir Araştırma"* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Yoon, B. (2016). *Critical literacies: global and multicultural perspectives*. Singapore: Springer.
- Yorgancılar, S. (2018). Kültürün Yeniden Üretim Aracı Olarak Sosyal Medya'nın Gençliğe Etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 2511-2532. DOI: 10.26466/opus.480444
- Youngbauer, W. V. (2011). *The implementation of media literacy in the social studies curriculum* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, USA.
- Yousman, N. (2016). Who's afraid of critical media literacy? In Huff, M., ve Roth, A. L. (Eds.), *Censored 2017: 40th anniversary edition*. New York: Seven Stories Press.
- Yousman, B. (2017). Critical media literacy in the age of the neoliberal university challenges, strategies, and rewards. *The SoJo Journal: Educational Foundations and Social Justice Education*, 3(2), 35–48.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (1988). *Kasım 1981 – Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler*. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/kasim-1981-kasim-1988-doneminde-yuksekogretimdeki-gelismeler.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim Adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Erişim Adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2020). Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Erişim Adresi: istatistik.yok.gov.tr
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). Yetki Devri Kararı. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2021). Ulusal Tez Merkezi. Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yüksel, E. (2001). *Medyanın Gündem Belirleme Gücü*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program, Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Noel Yayınları.
- Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri Ve Öğretmen Yetiştirme*. Pegem Akademi.
- Zeichner, K. M. (1995). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. *Partnerships of Schools and Institutes of Higher Education in Teacher Development*. Publisher: Ben Gurion University Press. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/303382276>

DOKÜMAN ANALİZİ KAYNAKÇA

- Acar, M. (2021). Peace through praxis: Re-designing EAL composition curricula to promote critical peace consciousness via critical media literacy. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/peace-through-praxis-re-designing-eal-composition/docview/2544917619/se-2?accountid=165780>
- Akar-Vural, R. (2010). How rural schoolchildren and teachers read tv dramas: a case study on critical media literacy in Turkey. *Urban Education*, 45(5), 740–763. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0042085910377289>
- Akarçay, E. (2018). Siyaset ve Toplum. N. Suğur (Editör), *Sosyolojiye Giriş*. (ss.105-128). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Alıcı, Ş. (2018). *Mesleki Gelişim Programının Eleştirel Medya Okuryazarlığı Aracılığıyla Türk Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim İle İlgili Mesleki Gelişimlerine Etkisinin Araştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Y. Alp ve M. Özışık, Çev.) Ankara: İletişim Yayınları.

- Andrejevic, M. (2014). Eleştirel Medya Çalışmaları 2.0: Etkileşimli Bir Üst Sürüm. (L. Keskiner, Çev.). M. Çakır (Editör), *Yeni Medyaya Eleştirel Yaklaşımlar*. (ss. 55-80). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Atay, T. (2019). *Görünüyorum O Halde Varım. Meşruiyet Çağı'nda Kültür ve İnsan*. (3 Basım). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Aydın, A. F. (2020). Post-Truth Dönemde Sosyal Medyada Dezenformasyon: Covid-19 (Yeni Koronavirüs) Pandemi Süreci. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4(12). 76-90.
- Aydoğan, F. (2005). *Medya ve Tüketim Kültürü Üzerine Eleştirel Bir Analiz*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Bahadır, M. (2019). *Theodor W. Adorno'da Kültürün Metalaşması*, Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Barnwell, V. (2010). *"I can't be a princess; I don't have a princess face": Critical media literacy: How can critical thinking strategies empower children to critically analyse representations and stereotypes within popular culture?* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/i-can-t-be-princess-don-have-face-critical-media/docview/1442500544/se-2?accountid=165780>
- Barthes, R. (1991). *Mythologies*, (A. Lavers, Trans.). (25. printing) NewYork: The Noonday Press.
- Baş, G. (2015). *Eleştirel Sosyal Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Medyada İmaj, Görüntü ve Beden Sunumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Baudrillard, J. (2008). *Tüketim Toplumu Söylenceleri/Yapıları*. (3. Basım). (H. Deliceçaylı ve F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. New York: New York University Press.
- Bauman, Z. (2012). *Küreselleşme, Toplumsal Sonuçları*. (4. Basım). (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bayraktı, M. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (14), 198-210. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11210/133874>
- Berger, A. A. (2018). *Medya Çözümleme Teknikleri*. (N. Pembecioğlu Çev.). 5. Basım. Nobel Akademik Yayıncılık
- Binark, M. ve Bek, M. G. (2010). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. (3. Baskı). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

- Bostancı, M. ve Akmeraner, (2016). Neoliberal Politikaların Tahribata Uğrattığı İletişim Arenasını Doğru Analiz Edebilmenin Yolu: Eleştirel Medya Okuryazarlığı. Bostancı, M. (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss.168-186). İstanbul: Anahtar Yayıncılık.
- Boz, H. A. (1999). Kitle İletişim Araçları ve Suskunluk Sarmalı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32(1): 41-48.
- Budak, E. (2018). "Siyasal İletişimde Propaganda Aracı Olarak Seçim Müzikleri: 24 Haziran 2018 Seçimleri Örneği". *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6 / 5 (November 2018): 31-45.
- Burner, J. (1997). *Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky*. Human Development 1997; 40:63-73
- Canpolat, N. (2005). Foucault. N. Rigel (Editör), *Kadife Karanlık 21. Yüzyıl İletişim Çağını Aydınlatan Kuramcılar*. (2. Basım). (ss. 75-138). İstanbul: Su Yayınevi.
- Castells, M. (2005). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür Cilt-1, Ağ Toplumunun Yükselişi*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Chomsky, N. (1993). *Medya Denetimi-İmmediat Bildirgesi*. (Ş. Süer, Çev.). İstanbul: Tüm Zamanlar Yayıncılık.
- Christians, C. G., Fackler, M., Richardson, K. B. & Kreshel, P. J. (2017). *Media ethics: Cases and moral reasoning*. (Tenth Edition), New York: Routledge.
- Churcher, K.M., Downs, E., & Tewksbury, D. (2014). "Friending" Vygotsky: A social constructivist pedagogy of knowledge building through classroom social media use. *The Journal of Effective Teaching*, 14, 33-50.
- Cleary, J.P. (2011). *The role of philosophy for children's community of philosophical inquiry in critical media literacy* (Unpublished doctoral dissertation). Montclair State University, New Jersey, USA.
- Couldry, N. & Mejias, U. A. (2020). Veri Sömürgeciliği: Büyük Verinin Modern İle İlişisini Yeniden Düşünmek (E. Çizmeci Ümit, Çev.). F. Aydoğan (Editör). *Yeni Medya Kuramları II*, (ss. 15-34). İstanbul: Der Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*. (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Curran, J., Gurevitch, M., Bennett, T. & Woollacott, J. (2005). *Culture, society and the media*. USA: Taylor ve Francis e-Library.
- Çakır, M. (2014). Yeni Medyaya İlişkin Eleştirel Yaklaşımları ve Tespitleri İle Christian Fuchs. M. Çakır (Editör). *Yeni Medyaya Eleştirel Yaklaşımlar*. (ss. 81-130). İstanbul: Doğu Kitabevi.

- Çambay, S. (2016). Yeni Medyada Etik Sorumluluk Gazetecilik: Hak Haberciliği. F. Örs (Editör), *Medyaetik, Medya, İletişim, Etik*. (ss.105-122). İstanbul: Sentez Yayıncılık
- Çelenk, S. (2005). *Televizyon Temsil Kültür, 90'lı Yıllarda Sosyokültürel İklim ve Televizyon İçerikleri*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Çelik, M. (2008). *Egemen İdeolojinin Bir Aracı Olarak Medya Ve Eleştirel Farkındalığın Gerekliği: Medya Okuryazarlığı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Debord, G. (2016). *Gösteri Toplumu*. (O. Taşkent ve A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Dedeoğlu, G. (2016). İletişimin İki Yönlü ve Yapısal Etmenler Bağlamında İletişim Etiğinin Olanaklılığı. F. Örs (Editör), *Medyaetik, Medya, İletişim, Etik*. (ss. 23-42). İstanbul: Sentez Yayıncılık
- Demirel, T. (2018). Siyaset. E. Gökalp (Editör), *Sosyal Bilimlerde Temel Kavramlar*. (ss.105-130). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. (Indian Edition), India: Aakar Books.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin Felsefi Temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Sayı: 20. Ss. 83-93.
- Doğan, S. (2015). *Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Bakış Açısıyla Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Haberciler İçin El Kitabı* (Uçan Süpürge Kadın İletişim ve Araştırma Derneği). Ankara: Özdemir Ofset.
- Edgar, A. & Sedgwick, P. (Eds.). (2002). *Cultural Theory: The key thinkers*. London: Routledge.
- Edgar, A. & Sedgwick, P. (Eds.). (2006). *Cultural Theory: The key concepts* (First Edition). London: Routledge.
- Elçik, G. (2016). *Beden, İki Nokta Üst Üste*. F. Saygılıgil (Editör), (ss.187-212). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Elisalde, R. L. (2017). *Transformative critical media literacy: negotiating latinidad and girl culture through theatre pedagogy* (Unpublished doctoral dissertation). University Of California Riverside.USA.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ergur, A. (2018). Kültür. E. Gökalp (Editör), *Sosyal Bilimlerde Temel Kavramlar*. (ss.3-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Ergül, H. ve Gökalp, E. (2018). Medya. E. Gökalp (Editör), *Sosyal Bilimlerde Temel Kavramlar*. (ss.156-185). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Fejes, F. (2005). Eleştirel Kitle İletişimi Araştırması ve Medya Etkileri: Yok Olan İzleyici Sorunu (M. Küçük, Çev. ve Derleyen). *Medya, İktidar, İdeoloji*. (ss.295-314). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Foucault, M. (2006). *Deliliğin Tarihi I*. (M. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.
- Foucault, M. (2011). *Büyük Kapatılması*. (3. Basım). (I. Ergüden ve F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2014). *Özne ve İktidar, Seçme Yazılar-2*. (4. Basım). (I. Ergüden ve O Akınhay Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Geuss, R. (2018). *Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu*. (F. Keskin, Çev.). (3. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin Sonuçları*. (E. Kuşdil, Çev.). (1. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1991). Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In Morton, D. and Zavarzadeh, M. (eds.) *Theory/Pedagogy/Politics: Text for Change*, (pp. 152-186). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and critical/cultural studies*, 1(1), 59-79.
- Gökalp, E. (2018). Kültür ve Toplum. N. Suğur (Editör), *Sosyolojiye Giriş*. (ss.131-208). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gökalp, E. (2019). Medya, Kitle İletişimi ve Toplum. N. Suğur (Editör), *İnsan ve Toplum*. (ss.24-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gönç Şavran, T. (2019). Feminist Teori. S. Suğur (Editör), *Modern Sosyoloji Tarihi*. (ss.200-234). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Görgün Baran, A. ve Olgun, C. K. (2018). Tüketim Toplumu, Simülasyon/Simülakrlar ve Sessiz Çoğunluk: Jean Baudrillard. N. Suğur (Editör), *Sosyolojiye Giriş*. (ss.67-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Görgün Baran, A. ve Olgun, C. K. (2018). Postmodern Sosyal Teori. Görgün Baran, A. ve S. Suğur (Editörler), *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. (ss.55-82). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Görgün Baran, A. (2019). Pratik, Kültür, Sermaye, Habitus ve Alan Teorileriyle Pierre Bourdieu Sosyolojisi. Görgün Baran, A. ve S. Suğur (Editörler), *Sosyolojide Yakın Dönem Gelişmeler*. (ss.2-20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Gramsci, A. (1965). *Felsefe ve Politika Sorunları*. (A. Cemgil, Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi (Çevirenin notu).
- Gramsci, A. (1967). *Aydınlar ve Toplum*. (V. Günyol, F. Edgü ve B. Onaran, Çev.). İstanbul: Çan Yayınları (Çevirenin notu).
- Guiraud, P. (2016). *Göstergebilim*. (3. Baskı). (M. Yalçın, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). (18. Basım) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Funk, S., Kellner, D. & Share, J. (2016). Critical media literacy as transformative pedagogy. In M. N. Yıldız ve J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age*. (pp. 1–30). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Hall, S. (1980). Cultural Studies and the Centre: some problematics and problems. S. Hall, D. Hobson, A. Lowe ve P. Willis (Eds.), *Culture, media, language working papers in cultural studies, 1972–79*. (p. 2-35). London: Unwin Hyman (Publishers) Ltd.
- Hall, S. (2006). Encoding/Decoding. M. Durham ve D. Kellner (Eds.), *Media and cultural studies: Key works*. (pp.163-173). London: Blackwell Publishing.
- Hall, S., Massey, D. & Rustin, M. (2015). *After neoliberalism: The kilburn manifesto*. London: Lawrence ve Wishart
- Hall, S., Slack J. & Grossberg L., (2016). *Cultural Studies 1983: A theoretical history*. Slack J. ve Grossberg L. (Eds.), London: Duke University Press.
- Hardt, H. (2005). “Eleştirel”in Geri Dönüşü ve Radikal Muhalefetin Meydan Okuyuşu: Eleştirel Teori, Kültürel Çalışmalar ve Amerikan Kitle İletişim Araştırmaları (M. Küçük Çev. ve Derleyen). *Medya, İktidar, İdeoloji*. (ss.295-314). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Harshman, J. (2017). Developing a globally minded, critical media literacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 69-92. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jsser/issue/29488/316358>
- Harvey, D. (1996). *Postmodernliğin Durumu*. (S. Savran, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Healey, K. & Woods, R.H. (2020). *Ethics and religion in the age of social media: digital proverbs for responsible citizens* (1st ed.). New York: TaylorveFrancis.
- Held, D. (1980). *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Herman, E. S. & Chomsky, N. (2012). *Rızanın İmalatı, Kitle Medyasının Ekonomik Polisiği*. (2. Basım). (E. Abadoğlu, Çev.). İstanbul: bgst Yayınları.
- Higdon, N. R. (2017). *Effective critical media literacy pedagogy in higher education: Turning social justice theory into practice* (Unpublished doctoral dissertation). San Francisco State University, USA.
- Hill, D. (2016). *Eleştirel Eğitim ve Marksizim*. (N. Korkmaz, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Hobbs, R. & Moore, D. C. (2013). *Discovering media literacy: Digital media and popular culture in elementary school*. Thousand Oaks CA: Corwin/Sage.
- Hoobs, R. (2016). Historical roots of media literacy. R. Hobbs (Eds.), *Exploring the roots of digital and media literacy through personal narrative*. (pp.1-9). USA: Temple University Press.
- İnal, K. (2009). *Medya Okuryazarlığı Elkitabı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İyi, S. (2019). Etik Nedir? İ. Kuçuradi ve D. Taşdelen (Editörler), *Etik*. (ss. 2-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Jaramillo, N. & McLaren, P. (2009). *Pedagoji ve Praksis*. (K. İnal ve K. Asan, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Jensen, K. B. (2005). Nitel Bilim Olarak Beşerî Araştırmalar: Kitle İletişim Araştırmalarına Katkıları. (Y. Yavuz, Çev.). Ş. Yavuz (Derleyen), *Medya ve İzleyici Bitmeyen Tartışma*. (ss. 25-54). Ankara: Vadi Yayınları
- Jhally, S. (2000). *Advertising at the edge of the apocalypse*. Retrived from: <http://www.sutjhally.com/articles/advertisingattheed/>
- Jols, T. & Thoman, E. (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı. Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler*. (C. Elma ve A. Ketsen, Çev.). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. (12. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karagöz, K. (2018). Post-Truth Çağında Yayıncılığın Geleceği. *TRT Akademi*. 03 (06). ss.678-709.
- Kellner, D. (1989). *Critical theory, marxism and modernity*. Oxford: Polity Press
- Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 369-386. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/249913508_Toward_Critical_Media_Literacy_Core_concepts_debates_organizations_and_policy
- Kellner, D. & J. Share. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*. 1:59-69.

- Kelly, M. P. & Charlton, B. (2005). The modern and the postmodern in health promotion. R. Bunton, S. Nettletonve R. Burrows (Eds.), *The sociology of health promotion critical analyses of consumption, lifestyle and risk*. (pp. 77-89). London and New York: Routledge.
- Kesebir, S. (2018). Sosyal Psikoloji. Z. Cemalcılar (Editör), *Psikoloji*. (ss.132-155). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Keskin, F. (2014). *Özne ve İktidar, Seçme Yazılar-2* (Önsöz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kızılcıkelik, S. (2008). *Frankfurt Okulu*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kongar, E. (1994). *Kültür Üzerine*. (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kuçuradi, İ. (1988). *Uludağ Konuşmaları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kumtepe, A.T. (2019). Bilişim Etiği. G. Kurubacak ve M. R. Okur (Editörler), *Temel Bilgi Teknolojileri II*. (ss. 62-79). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Küçükeroğan, R. (2012). Görsel İletişim, Göstergeler ve Anlam Aktarımı: Görsel İletide “Pencere” İmgesi. D. Günay ve Parsa, A. F. (Editörler), *Görsel Göstergebilim ve İmgenin Anlamlandırılması*. (ss. 55-67). İstanbul: Es Yayınları
- Maigret, E. (2011). *Medya ve İletişim Sosyolojisi* (H. Yücel, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Maness, K. (2009). *Teaching media teachers: Media education and the teachers' college* (Unpublished doctoral dissertation). New York University, USA.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren Praksis Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. (H. H. Aksoy ve N. Aksoy, Çev.). (1. Baskı). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Morgenthaler, D. J. (2016). *Preparing teachers for critical media literacy education: portraits of sociopolitical development* (Unpublished doctoral dissertation). University of Colorado, Denver, USA.
- Nam, S. (2010). Critical media literacy as curricular praxis. *Javnost-The Public*. 17:4, 5-23. DOI: 10.1080/13183222.2010.11009038
- McLuhan, M. (2019). *Yaradanımız Medya*. (Ü. Oskay, Çev.). İstanbul: Nora Yayınevi.
- Mutlu, M. (2007). *Kitle İletişiminde Sorunlar ve Sorumluluklar*. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Neumann, N. E. (2003). *La espiral del silencio*. Spain: Oniro Publisher.
- Okuroğlu, M. S. (2016). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramı: Eskişehir Okulları Ölçeğinde Bir Alan Araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Oktay, A. (1995). *Türkiye’de Popüler Kültür*. (3. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Oskay, Ü. (2017). *Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Öcal, B. S. (2016). Bir Umut Tartışması Olarak Medyanın Etik Sarkacı: “Ortak İyi” mi? “Gerçek” Olan Mı? F. Örs (Editör), *Medyaetik, Medya, İletişim, Etik*. (ss. 23-42). İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Öker, Z. (2005). Baudrillard. N. Rigel (Editör), *21. Yüzyıl İletişim Çağını Aydınlatan Kuramcılar Kadife Karanlık*. (2. Baskı). (ss. 193-256). İstanbul: Su Yayınevi.
- Önür, N. (2012). Türk Sinemasında Mekânlar ve İliştirilmiş Kimliklerin Temsili. D. Günay ve Parsa, A. F. (Editörler), *Görsel Göstergebilim ve İmgenin Anlamlandırılması*. (ss. 173-210). İstanbul: Es Yayınları.
- Özcan, E. (2019). Yeni Medya ve Etik: Türkiye’de İnternet Haberciliğinde Karşılaşılan Etik Sorunlar Üzerine Bir Araştırma. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/41333417/YEN%C4%B0_MEDYA_VE_ET%C4%B0_K_T%C3%9CRK%C4%B0YEDE_%C4%B0NTERNET_HABERC%C4%B0L%C4%B0%C4%9E%C4%B0NDE_KAR%C5%9EILA%C5%9EILAN_ET%C4%B0K_SORUNLAR_%C3%9CZER%C4%B0NE_B%C4%B0R_ARA%C5%9ETIRMA?auto=download&email_work_card=download-paper
- Özgen, M. (2016), Toplumsal ve Yönetimsel Bağlamda Bakmak: Olgular, Olaylar ve Örnekler. M. Bostancı (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss.81-99). İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Özgöker, U.C. ve Sağıroğlu, N. (2016). Rekabetin Korunması Çerçevesinde Medya Alanında Yoğunlaşma ve Çeşitlenmenin Siyasal ve İktisadi Sonuçları: Türkiye ve Avrupa Birliği Örnekleri. *İletişim Çalışmaları Dergisi*. (9). Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/400829>
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel Söylemden Eleştirel Okumaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. (1995) Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach, *Educational Psychologist*, 30:2, 83-92, DOI: 10.1207/s15326985ep3002_5
- Postman, N. (2005). *Amusing ourselves to death public discourse in the age of show business*. USA: Penguin Group.
- Radford, B. (2004). *Medya Nasıl Yanılıyor: Basının, Aktivistlerin ve Reklamcılarının Yanlış Yönlendirmesi*. (A. Akdaş, Genel Yayın Yönetmeni). İstanbul: Güncel Yayıncılık
- Recendez, M. L. (2014). *Critical media literacy in k-5 classrooms: three teachers’ commitment to equity and access* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Southern California, USA.

- Reich, W. (1946). *The mass psychology of fascism*, (T. P. Wolfe, trans.). New York: Orgone Institute Press.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: homesteading on the electronic frontier*. USA: Perseus Books.
- Ritzer, G. (2011). *Küresel Dünya*. (M. Pekdemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Roychowdhury, D. (2019). *Raising social consciousness through writing by integrating critical media literacy into participatory action research Vivencia in a college classroom* (Unpublished doctoral dissertation). New Mexico State University, USA.
- Sacıhan, D. (2020). Küreselleşen Dünyada Sosyal Medya ve Kültür Etkileşimi: Kalabalıklar İçinde Yalnızlıklar. A.E. Dingin (Editör), *Sosyal Medyaya Eleştirel Bakış* (s.9-32). Konya: LiteraTürk Academia.
- Sarı, E. (2015). Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Nefret Söylemi. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 13(2): 33-66.
- Saygılıgil, F. (2016). Önsöz ve Giriş. F. Saygılıgil (Editör), *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*. (ss.7-17). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Share, J. S. (2006). *Critical media literacy is elementary: A case study of teachers' ideas and experiences with media education and young children* (Unpublished doctoral dissertation), University Of California, Los Angeles, USA.
- Sığırıcı, İ. (2017). *Göstergebilim Uygulamaları- Metinleri, Görselleri, Sanat Yapıtlarını ve Olayları Okuma*. (2. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Suğur, S. (2019). Tamamlanmamış Bir Proje Olarak Modernite: Jürgen Habermas. Görgün Baran, A. ve S. Suğur (Editörler), *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. (ss.22-47). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Şahin, H. (2016). Medya Etiği ve Yapısal Gerekçeler. F. Örs (Editör), *Medyaetik, Medya, İletişim, Etik*. (ss. 13-22). İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Şahin, A. (2018). *Öğretmenler, Öğretmen Adayları ve Medya ile Bağı Olan Herkes İçin Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Şen, F. (2019). Eleştirel Medya Çalışmalarında Kültürel Çalışmalar Perspektifi: Medya, İdeoloji ve Temsil. M. (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss.219-235). İstanbul: Anahtar Yayıncılık.
- Şener, G., Çavuşoğlu, Ç. Ve Irkı, H. İ. (2016). Medya ve Toplumsal Cinsiyet. F. Saygılıgil (Editör), *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*. (ss.165-185). Ankara: Dipnot Yayınları.

- Şentürk, M. U. (2020). Sosyal Medya ve Gözetim Sorunu. A.E. Dingin (Editör), *Sosyal Medyaya Eleştirel Bakış* (s.77-99). Konya: LiteraTürk Academia.
- Thevenin, B. J. (2012). *Critical media literacy in action: uniting theory, practice and politics in media education* (Unpublished doctoral dissertation). University of Colorado, USA.
- Thompson, B.J. (2008). *Medya ve Modernite*. (S. Öztürk, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Türkoğlu, N. (2007). *İletişim Bilimlerinden Kültürel Çalışmalara Toplumsal İletişim, Tanımlar, Kavramlar, Tartışmalar*. İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Uluç, G. ve Süslü, B. (2016). Örnek Kararlarla Avrupa Birliği ve Türk Rekabet Hukukunda Medyada Rekabet İhlalleri ve Hâkim Durumun Kötüyü Kullanılması. M. Bostancı (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss. 101-138). İstanbul: Anahtar Yayıncılık.
- Ünal, D. ve Şeşen, E. (2020). Sıla-Ahmet Kural Örneğinde Kadına Yönelik Şiddet ve Nefret Söylemi İle İlgili Okuyucu Yorumları ve Twiter Paylaşımlarının Tematik Analizi. A.E. Dingin (Editör), *Sosyal Medyaya Eleştirel Bakış* (s.77-99). Konya: LiteraTürk Academia.
- Ünedeğer, B. (2021). *Guidelines for developing critical media literacy instructional framework: a critical interpretive meta study* (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara, Türkiye.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language* (revised and expanded edition). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wayne, M. (2015). *Marksizm ve Medya Araştırmaları-Anahtar Kavramlar, Çağdaş Eğilimler*. (B. Cezar, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol*. (Y. Tezgiden Cakcak ve E. Cakcak, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Yavaşgel, E (2016). Yeni Küresel Düzenin Tarihsel Perspektifinde Uluslararası Medyada Konsantrasyon. M. Bostancı (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss. 139-167). İstanbul: Anahtar Yayıncılık.
- Yoon, B. (2016). *Critical literacies: global and multicultural perspectives*. Singapore: Springer.
- Yorgancılar, S. (2018). Kültürün Yeniden Üretim Aracı Olarak Sosyal Medya'nın Gençliğe Etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 2511-2532. DOI: 10.26466/opus.480444
- Youngbauer, W. V. (2011). *The implementation of media literacy in the social studies curriculum* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, USA.

- Yousman, N. (2016). Who's afraid of critical media literacy? In Huff, M., ve Roth, A. L. (Eds.), *Censored 2017: 40th anniversary edition*. New York: Seven Stories Press.
- Yousman, B. (2017). Critical media literacy in the age of the neoliberal university challenges, strategies, and rewards. *The SoJo Journal: Educational Foundations and Social Justice Education*, 3(2), 35–48.
- Yüksel, E. (2001). *Medyanın Gündem Belirleme Gücü*. Konya: Çizgi Kitapevi.





EK 1. İhtiyaç Analizi Akademisyen Görüşme Formu

Merhaba, bu araştırma tarafımda gerçekleştirilmektedir. Araştırmamın amacı eğitim fakülteleri lisans programlarında yer almak üzere eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının tasarlanması, uygulaması ve programın değerlendirilmesidir. Bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmaya değerli görüşlerinizle katkı sunmanızı ummaktayım. Çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına da sahipsiniz. Her türlü düşünce ve önerileriniz programın ihtiyaç analizi sürecine ve benzer araştırmalara katkı sağlayacaktır. Görüşme sürecinde elde edilecek veriler kişi adları kullanılmadan genel bir çerçevede değerlendirilecektir.

Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz, araştırma kapsamında sizinle yaklaşık 60 dakika sürecek bir görüşme yapılacaktır. Görüşme esnasında size iki bölüm altında 8 sorudan oluşan bir form sunulacaktır. Bu formu okuyup araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayabilirsiniz. Görüşmede doğru-yanlış cevap ayrımı yoktur. Bu nedenle duygu ve düşüncelerinizi samimiyetle belirteceğinizi umuyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Eleştirel Medya Okuryazarlığı dersinin üniversite düzeyinde verilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
2. Bu dersin, ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Lütfen görüşlerinizi açıklayınız.
3. Bu ders, hangi sınıf düzeyinde verilmelidir?
4. Bu dersi verecek öğretim elemanının/üyesinin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
5. Bu dersin medya okuryazarlığı dersinden farklı olarak içeriğinde neler olmalıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin eleştirel medya okuryazarlığı düzeyleri/yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Bu ders üniversite düzeyinde nasıl işlenmelidir? Hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önerirsiniz?
8. Bu dersin ölçme ve değerlendirme yaklaşımı nasıl olmalıdır?

EK 2. İhtiyaç Analizi Öğretmen Adayı Anket Formu

Medya ve medya araçları kavramları belirtilen elektronik ve basılı olmak üzere tüm medya ortamlarını kapsamaktadır. Medya iletileri ise yalnızca yazılı değil görsel, işitsel hem görsel hem işitsel unsurları da kapsamaktadır. Aşağıdaki formda geliştirilmesi planlanan eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programına ilişkin hazırlanan ihtiyaç analizi soruları (Öğretmen adaylarının medya araçlarını kullanım durumları ve eleştirel medya okuryazarlığı ile ilgili sahip olmaları gereken bilgi ve becerilere ilişkin sorular) bulunmaktadır. Katkılarınız çalışmanın yürütülmesi açısından önemlidir. Destekleriniz için teşekkür ederim. Bu formu okuyup araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayabilirsiniz. Görüşmede doğru-yanlış cevap ayrımı yoktur. Bu nedenle duygu ve düşüncelerinizi samimiyetle belirteceğinizi umuyorum.

Üniversitenin Adı:

Cinsiyetiniz: ☐ Kadın

☐ Erkek

Doğum Yılıınız:

Sınıf Düzeyiniz: ☐ 1. sınıf ☐ 2. sınıf ☐ 3. sınıf ☐ 4. sınıf

Programınız:

☐ Okulöncesi Öğretmenliği

☐ Özel Eğitim Öğretmenliği

☐ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

☐ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

☐ Sınıf Öğretmenliği

☐ Diğer

1. İnternet ile bağlantılı akıllı telefonunuz var mı?

☐ Hayır

☐ Evet

2. İnternet üzerinde dolaşma için günde ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

☐ 1 saatten az

☐ 1-3 saat

☐ 3-5 saat

☐ 5 saat ve üstü

3. Bir sosyal medya platformunun (Facebook-Twitter-Instagram-Linkedin-WhatsApp vb.) aktif kullanıcısı mısınız?

☐ Hayır

☐ Evet

4. Hangi sosyal medya platformu/platformlarını aktif olarak kullanıyorsunuz?

5. İhtiyaç duyduğunuz güncel bir konu hakkındaki bilgiye (yazılı) öncelikle nasıl ulaşırsınız?
- ☐ İnternette genel arama yapıp karşına çıkan ilk siteyi ziyaret ederek
 - ☐ Kütüphaneye gidip basılı yayınlar arasında arama yaparak
 - ☐ İnternet üzerinden güvenilir yayınlar arasında arama yaparak
 - ☐ Kaynak kişilere ulaşp ilk elden bilgiyi elde etmeye çalışarak
 - ☐ Yakınlarım arasından bilgisine güvendiğim kişilere danışarak
 - ☐ Diğer
6. Paylaşımlarının güvenilirliği sorgulamadığınız/doğruluğunu teyit etme gereksinimi duymadığınız kurumlar/hesaplar var mıdır?
- ☐ Hayır ☐ Evet
- 6.1. Yanıtınız evet ise hangi kurum/kurumlar olduğunu yazınız.
7. Sosyal medya ortamlarını kullanırken etik değerlere dikkat eder misiniz?
- ☐ Genellikle
 - ☐ Kısmen
 - ☐ Hiçbir zaman
- 7.1 Yanıtınız genellikle ya da kısmen ise hangi etik değerler olduğunu belirtiniz.
8. Takip ettiğiniz medya araçlarında etik olmayan davranışlar gördüğünüzde ne yaparsınız?
(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz. Seçenekler dışındaki görüşlerinizi diğer seçeneğinin altına ekleyiniz.)
- ☐ Takibi bırakırım
 - ☒ Daha üst bir kuruma şikâyet ederim
 - ☐ Hesabın yöneticisine ulaşmaya çalışırım
 - ☐ Suç duyurusunda bulunurum
 - ☐ Diğer
9. Sizce medyanın amacı nedir?
10. Medyanın amacına uygun kullanıldığını düşünüyor musunuz?
- ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐ Evet
11. Medya okuryazarlığı ve eleştirel medya okuryazarlığı arasında bir fark olduğunu düşünüyor musunuz?
- ☐ Hayır ☐ Evet
- 11.1 Yanıtınız evet ise bu farkı açıklayın.
12. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin herkes için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
- ☐ Hayır ☐ Evet
- Yanıtınız evet ise nedenini açıkla mısınız?

13. Eleştirel medya okuryazarlığını kazandırmak için ayrı bir derse ihtiyaç olduğunu düşünüyor musunuz?
14. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimine hangi öğrenim düzeyinde başlanmalıdır?
- ☐ Okulöncesi
 - ☐ İlkokul
 - ☐ Ortaokul
 - ☐ Lise
 - ☐ Yükseköğretim
15. Eleştirel medya okuryazarı olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- ☐ Hayır
 - ☐ Evet
16. Eleştirel medya okuryazarlığı dersinde sizce hangi konulara yer verilmelidir?
17. Eleştirel medya okuryazarı olmak için hangi beceriler gereklidir?
(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz. Seçenekler dışındaki görüşlerinizi diğer seçeneğinin altına ekleyiniz.)
- ☐ Analiz
 - ☐ Eleştirel düşünme
 - ☐ Üretken eğilim
 - ☐ Kavrama
 - ☐ Bilgiye ulaşma
 - ☐ Özenli düşünme
 - ☐ İşbirliğine dayalı düşünme
 - ☐ Yaratıcılık
 - ☐ Sorgulama
 - ☐ Değerlendirme
 - ☐ Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme
 - ☐ İletişim
 - ☐ Katılım
 - ☐ Okuduğunu anlama
 - ☐ Diğer

18. Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programı hangi değerler üzerinde durmalıdır?

(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz. Seçenekler dışındaki görüşlerinizi diğer seçeneğinin altına ekleyiniz.)

- ☐ Dürüstlük
- ☐ Adalet
- ☐ Saygı
- ☐ Empati
- ☐ Vatanseverlik
- ☐ Doğruluk
- ☐ Sevgi
- ☐ Yardımseverlik
- ☐ Sorumluluk
- ☐ Diğer

19. Eleştirel medya okuryazarlığı dersi nasıl işlenmelidir?

(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz. Seçenekler dışındaki görüşlerinizi diğer seçeneğinin altına ekleyiniz.)

- ☐ Güncel medya konularından seçilen örnekler üzerinde tartışarak
- ☐ Kuramsal bölümün daha fazla ağırlık verildiği anlatıma-soru yanıt yöntemlerine dayalı olarak
- ☐ Kuramsal ve uygulama bölümlerinin aynı ağırlıkta olduğu etkileşimsel yöntemlere dayalı olarak
- ☐ Seçilen örnekler üzerinden sorgulama çemberinde konuyu her boyutuyla sorgulayarak
- ☐ Her dersin bir bölümünde öğrencilerin daha aktif olduğu uygulamalar yaparak
- ☐ Plansız- anlık öğrencilerin getirdiği örneklerden yararlanarak
- ☐ Diğer

20. Bu derste hangi öğretim yöntem-teknik-taktikleri kullanılmalıdır?
(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz. Seçenekler dışındaki görüşlerinizi diğer seçeneğinin altına ekleyiniz.)
- ☐ İşbirliğine dayalı yöntemler
 - ☐ Çocuklar İçin Felsefe (P4C/ÇİF)
 - ☐ Anlatım
 - ☐ Soru yanıt
 - ☐ Örnek olay analizi
 - ☐ Film analizi
 - ☐ Drama
 - ☐ Kaynak kişi
 - ☐ Özetleme
 - ☐ İstasyon
 - ☐ Görüş geliştirme
 - ☐ Diğer
21. Eleştirel medya okuryazarlığı dersinin değerlendirmesi nasıl olmalıdır?
(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz. Seçenekler dışındaki görüşlerinizi diğer seçeneğinin altına ekleyiniz.)
- ☐ Her ders sonunda yansıtıcı günlük tutarak
 - ☐ Dönem sonunda yapılacak açık uçlu sınav aracılığıyla
 - ☐ Dönem sonunda yapılacak çoktan seçmeli sınav aracılığıyla
 - ☐ Gözlem
 - ☐ Ders sonunda bireysel olarak oluşturulacak bir ürün aracılığıyla
 - ☐ Her dersin sonunda verilen ödevlerin geneli değerlendirilerek
 - ☐ Bireysel çalışmalarla
 - ☐ Grup çalışmalarıyla
 - ☐ Diğer
22. Eleştirel medya okuryazarı olan bir öğrenciden hangi yeterliliklere sahip olması beklenir?
23. Eleştirel medya okuryazarı dersini veren eğitmen hangi yeterliliklere sahip olmalıdır?
24. Eleştirel medya okuryazarlığı dersinin bireysel-toplumsal ve evrensel katkıları neler olabilir?
25. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi çocuk ve gençleri medyanın zararlı etkilerinden korumalı mıdır?
- 25.1. Yanıtınız hayır ise nedenini açıklayınız.
26. Medya iletilerinin istek ve ihtiyaçlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?
- ☐ Hayır
 - ☐ Kısmen
 - ☐ Evet

27. Bireyin ahlaki değerlerinin oluşmasında sizce medyanın etkisi var mıdır?
☐ Hayır ☐ Evet
28. Medya araçları yoluyla yayılan iletilerin tarafsız olduğunu düşünüyor musunuz?
☐ Hayır
☐ Kısmen
☐ Evet
- 28.1. Yanıtınız hayır ise hangi konularda tarafsız davranılmadığını düşünüyorsunuz?
29. Medya araçları yoluyla yayınlan iletiler sizce denetleniyor mu?
☐ Hayır ☐ Evet
30. Medya denetlenmeli mi?
☐ Hayır ☐ Evet
- 30.1. Yanıtınız evet ise kimler tarafından, nasıl denetlenmelidir?
Medya iletileri aracılığıyla yayılan genellemeler (medya mitleri) nelerdir?
(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz. Seçenekler dışındaki görüşlerinizi diğer seçeneğinin altına ekleyiniz.)
☐ Yeterince zayıf değilsin
☐ Yeterince güzel değilsin
☐ Yeterince zeki değilsin
☐ Medya gerçekleri saklamaz
☐ Medyada hiç kimseye ayrıcalık tanınmaz
☐ Kadın tek başına dışarı çıkmamalıdır
☐ Her genç kadın mutlaka evlenmelidir
☐ Evlenmenin bir yaşı vardır
☐ Diğer
- Uluslara ait milli ve dini değerler (bayrak-marş-dini öğeler) sizce reklamlarda kullanılabilir mi?
☐ Hayır ☐ Evet
- 32.1. Yanıtınız hayır ise nedenini belirtiniz.
33. Uluslara ait milli ve dini değerler (bayrak-marş-dini öğeler) sizce propaganda aracı olarak kullanılabilir mi?
☐ Hayır ☐ Evet
- 333.1 Yanıtınız hayır ise nedenini belirtiniz.
34. Medyanın aktif bir üreticisi misiniz? (Yazdıklarınızı/Fotoğraflarınızı/Videolarınızı medya araçlarıyla paylaşıyor musunuz?)
☐ Hayır ☐ Evet

35. Medya insanların düşünce, duygu, inanç ve eylemlerini etkileyebilir mi?

☐ Hayır

☐ Evet

Kendinizi medya araçlarından gelen iletilerin bir tüketicisi olarak görüyor musunuz?

☐ Hayır

☐ Evet

Medya iletilerinde örtük mesajların olduğunu düşünüyor musun?

☐ Hayır

☐ Evet

Medya tüketiminizin dengeli olduğunu düşünüyor musunuz? (Dergi-kitap-broşür-sosyal medya vb.)

☐ Hayır

☐ Evet

Baskın/Yanlı medyada yer alan haberlerden en fazla hangi gruplar etkilenir?

Bir film çıktığında aynı anda filme ilişkin ürünlerin çıkması kime ve neye hizmet etmektedir?

Sizce medya bazı durumları/olayları normalleştirmekte midir?

☐ Hayır

☐ Kısmen

☐ Evet

Yanıtınız evet ise neleri normalleştirdiğine örnek verir misiniz?

Medya dışlanan ötekileştirilen, azınlık grupların da sesi olmalı mıdır?

☐ Hayır

☐ Evet

Eleştirel medya okuryazarı olan bir birey politikadan uzak durmalı mıdır?

☐ Hayır

☐ Evet

EK 3. Taslak Öğretim Programı Uzman Görüşme Formu

Hafta	Tema	Konu	Kazanım	Öğretim Yöntem-Teknik	Değerlendirme	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilme Önerisi
Tanışma Ön Test P4T/ÖİF Tanıtım								
Ara Tatil								
Genel Değerlendirme Son Test								

EK 4. Ders Planı Değerlendirme Formu

DERS PLANI DEĞERLENDİRME FORMU			
Değerli Katılımcı, Bu form eleştirel medya okuryazarlığı dersi için geliştirilen ders planlarını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu form aracılığı ile belirteceğiniz görüşler doğrultusunda düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılacak, ders planı gereksinimleri karşılayacak en uygun düzeye getirilecektir. Katkılarınız için teşekkür ederim. Katılımcının Adı- Soyadı: Ders Planının Adı:			
I. BÖLÜM	Evet	Hayır	Düzeltilme Önerisi
Ders planı sınıf düzeyine uygun mu?			
Ders planında kullanılan öğretim yöntem ve teknikler, kazanımı gerçekleştirmek için uygun mu?			
Ders planında belirtilen eğitim teknolojileri, araç ve gereçler kazanımları gerçekleştirmek için uygun mu?			
Ders planının değerlendirme bölümü kazanımları ölçmede yeterli mi?			
II. BÖLÜM			
Ders planından çıkarmak ya da ders planına eklemek istediklerinizi belirtiniz.			
Farklı görüş ve önerilerinizi belirtiniz.			

EK 5. Çalışma Yaprığı Örneği

ADI-SOYADI:

DERS: Eleştirel Medya Okuryazarlığı

SÜRE: 20 Dakika

KAZANIM: EMOY 2. Amacına uygun sorular sorar.

Gazetede çalışan bir habercisiniz. “Ayrımcılık” temalı bir haber yayınlayacaksınız. Sizlerden ayrımcılığa uğrayan bir grubu seçerek bu ayrımcılığı ortaya çıkarmanız beklenmektedir. Röportaj öncesinde kiminle (ne tür ayrımcılığa maruz kalan birey, topluluk vb.) röportaj yaptığınızı yazarak ona yönelteceğiniz en az üç tane soru hazırlayınız.

Röportajı kiminle yapıyorsun? Neden?

SORULAR

EK 6. Çalışma Yaprağı Örneği (Devam)

SORU NO	KOD	YANIT TÜRÜ	DOĞRU YANIT	PUAN
1. Gazetede çalışan bir habercisiniz. Ayrımcılık temalı bir haber yayınlayacaksınız. Sizlerden ayrımcılığa uğrayan bir grubu seçerek bu ayrımcılığı ortaya çıkarmanız beklenmektedir. Röportaj öncesinde kiminle (ne tür ayrımcılığa maruz kalan birey, topluluk vb.) röportaj yaptığınızı yazarak ona yönelteceğiniz en az üç tane soru hazırlayınız.	10	Tam Doğru	Ayrımcılığa uğrayan grubu ve ne tür ayrımcılığa uğradığını belirterek amacına uygun üç tane soru yazmıştır.	2
	30	Kısmi Doğru	Ayrımcılığa uğrayan grubu belirtmeden ayrımcılıkla ilgili genel üç soru yazmıştır.	1
	60	Yanlış	Ayrımcılığa uğrayan grup belirtilmemiş 3 ya da üçten az soru yazmıştır.	0
	99	Boş	-	0

EK 7. Ön-Son Test (Başarı Testi) Soru Örneği

Sayın Katılımcı,

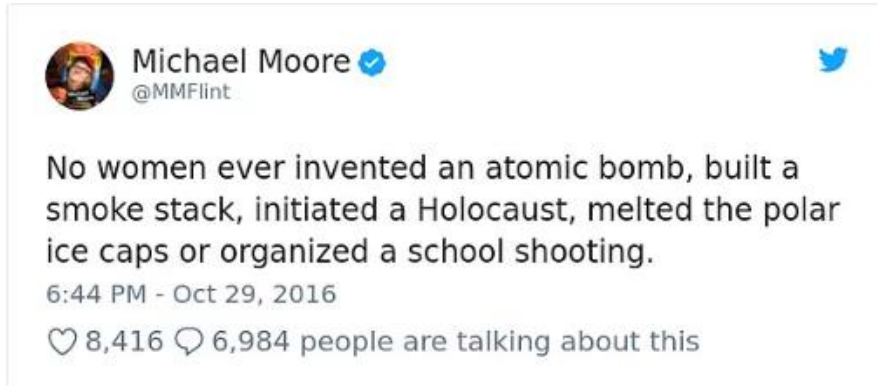
Bu test ile hem eleştirel medya okuryazarlığı programın etkililiği belirlenmeye çalışılacak hem de eleştirel medya okuryazarlığı bilgi düzeyleriniz ölçülmeye çalışılacaktır. Test içinde sizlere farklı medya araçlarında yayınlanmış olan haberler/görseller/yorumlar vb. verilmiş olup her bir paylaşıma ilişkin bir ya da daha fazla açık uçlu sorular bulunmaktadır. Üçüncü ve 14. sorularda sizlerden bir video izlemeniz beklenmektedir. Bunun için akıllı telefonunuza karekod okuyucu uygulaması indiriniz (Google/app/uygulamalardan). Lütfen her bir soruyu dikkatlice okuyunuz ve var olan bilgilerinizle soruları yanıtlayınız. Yanıtlarınız için herhangi bir araştırma yapmamanız çalışmanın doğru şekilde ilerleyebilmesi için önemlidir. Çalışmaya verdiğiniz destek için teşekkür eder, kolaylıklar dilerim.

Paylaşım Tarihi: 29 Ekim 2016

Kaynak: <https://bit.ly/36Aw8SH> Michael Moore'un Tweeti

Kazanım: EMOY 11: Medya iletileri aracılığıyla pekiştirilen ya da yok sayılan söylemleri analiz eder.

"Hiçbir kadın atom bombası icat etmedi, baca kurmadı, soykırım başlatmadı, kutup buzullarını eritmedi veya okula silahlı saldırıda bulunmadı."



7.1. Bu medya iletişinde toplumsal cinsiyete yönelik hangi tutumların ve davranışların pekiştirilmesini desteklemektedir? Açıklayınız.

7.2. Bu medya iletişinde bilinçli olarak yok sayılan tarz, değer, kişi, bakış açısı var mıdır? Varsa hangi davranış biçimiyle ilişkilendirilebileceğini yazınız.

EK 8. Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

KN	Kazanım	SN	Soru	Yanlış/İlişkısiz/Boş (0 Puan)	Kabul Edilebilir (1 Puan)	Uygun (2 Puan)
4	EMOY 11: Medya iletileri aracılığıyla pekiştirilen ya da yok sayılan söylemleri analiz eder.	7.1.	Bu medya iletilerinde toplumsal cinsiyete yönelik hangi tutumların ve davranışların pekiştirilmesini desteklemektedir? Açıklayınız.	Bunların dışında kalan yanıtlar Örnek yanıtlar: Mesajdaki olumsuz kadın vurgusunu fark edemeyen, kadını ön plana çıkaran yanıtlar, feminist tutum, kadın hakları, erkek düşmanlığı, cinsiyetçilik vb. yanıtlar	Toplumsal cinsiyete ilişkin bir sorun olduğu belirtilmiş ancak açıklanmamıştır ya da toplumsal cinsiyete yönelik bir sorun olduğunu belirtmeksizin desteklenen davranışı yazmıştır.	Toplumsal cinsiyete ilişkin bir sorun belirleyerek desteklenen tutumu ve davranışı açıklamıştır. Örnek yanıtlar: Kadınların daha etik olduğu vurgusu yapmaya çalışırken aynı zamanda küresel düzeyde etkili olacak çalışmalar üretemeyeceği, bu tür çalışmaları yalnızca erkeklerin yapabileceği, kötülük yapanların genellikle erkek olduğundan kadınların ahlaki olarak doğru kararlar verirken doğalarından gelen özel bir durumları olduğunu böylece iyi ve kötü arasında seçim yapmadıkları, cinsiyetçiliğin her zaman düşmanca sözlerle yapılmadığı vb. yanıtlar
4	EMOY 11: Medya iletileri aracılığıyla pekiştirilen ya da yok sayılan söylemleri analiz eder.	7.2.	Bu medya iletilerinde bilinçli olarak yok sayılan tarz, değer, kişi, bakış açısı var mıdır? Varsa hangi davranış biçimiyle ilişkilendirilebileceğini yazınız.	Bunların dışında kalan yanıtlar Örnek yanıtlar: Erkeklik, pozitif ayrımcılık vb. yanıtlar	Medya iletilerinde bilinçli olarak göz ardı edilen unsurları belirlemiş ancak bunları davranış biçimleriyle ilişkilendirmemiştir. Örnek yanıtlar: Kadın-erkek eşitliği, feminizm, genelleme yapmak, cinsiyetçilik, lgbt vb. yanıtlar	Medya iletilerinde bilinçli olarak göz ardı edilen unsurları belirleyerek bunları ilgili davranış biçimleriyle ilişkilendirmiştir. Örnek yanıtlar: Kadın ve kadının toplumsal konumunun bilinçli olarak yok sayılması, cinsiyetçi bir tutumun sergilenmesi, kadının toplumdaki yeri konusunda var olan kalıp yargılar, toplumsal cinsiyete yönelik ayrımcılık, kadının kutsallığının metalaştırılması, kadınların zayıf, narin olmasına yapılan vurgular, erkek egemenliği-ataerkinin ön plana çıkarılması, suçlu cinsiyetle özdeşleştirme vb. yanıtlar

EK 9. Odak Grup Görüşme Formu

Amaçlar

- EMOY programının boyutlarına yönelik geri bildirim almak,
- EMOY programının etkililiği hakkında geri bildirim almak,
- EMOY kapsamındaki uygulamaların günlük yaşantılara etkisini belirlemek,

Merhaba, bir dönem boyunca (14 haftalık ders süreçlerinden sonra) almış olduğunuz “Öğretmenler İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı”nı değerlendirmek için toplanmış bulunmaktayız. Bu görüşmede 14 hafta boyunca uygulanmış olan “Öğretmenler İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eleştirel Medya Okuryazarlığı” öğretim programının bilgi, beceri, süreç ve değerlendirme boyutları ile günlük yaşamınıza etkisini değerlendirmenizi beklemekteyim. Her türlü düşünce ve önerileriniz programın revize sürecine ve benzer araştırmalara katkı sağlayacaktır. Görüşme sürecinde elde edilecek veriler kişi adları kullanılmadan genel bir çerçevede değerlendirilecektir.

- Görüşmede doğru-yanlış cevap ayrımı yoktur. Bu nedenle, EMOY programına ilişkin duygu ve düşüncelerinizi samimiyetle belirteceğinizi umuyor, bu konuda sizlere teşekkür ediyorum.
- Görüşmenin yaklaşık 1 saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1. 14 haftalık eğitimi sürecini gözden geçirdiğimizde haftalar boyunca aklınızda hangi konular kaldı?
2. Hangi kavramlar, konular üzerine konuşuldu? (Sonda)
3. Hangi konular daha fazla dikkatinizi çekti? Neden? (Sonda)
4. Bu derste öğrendiğiniz konular ve kavramlar, hangi becerilerinizin gelişimine, nasıl katkı sağladı?
5. Ders süreçlerinde öğretmenler için felsefe uygulamaları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
6. Uygulamalar sırasında kendinizi nasıl hissettiniz? (Sonda)

7. Ders süreçleri içerisinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
8. Farklı yöntem ve teknik önerileriniz var mıdır? (Sonda)
9. Ders süreçlerinde kullanılan görsel, işitsel ve yazılı materyaller ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
10. Sizce bu materyaller ilgi çekici, konunun öğretilmesine ve becerilerin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte midir? (Sonda)
11. Materyal türüne yönelik önerileriniz var mıdır? (Sonda)
12. EMOY programı kapsamında kullanılan ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
13. Farklı ölçme değerlendirme araçları önerileriniz var mıdır? (Sonda)
14. EMOY programının çalışma grubu olarak üniversite 4. sınıf öğrencilerinin belirlenmesi sizce uygun mudur?
15. Sizce hizmet öncesi dönemde hangi sınıf düzeyinde EMOY programına yer verilmesi uygun olabilir? (Sonda)
16. EMOY programının süresine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sizce 14 haftalık bir eğitim süreci bu program için, programda belirlenen beceri ve öğretilen kavramlar için yeterli midir? Önerileriniz nelerdir?
17. EMOY programının öğretmenlik mesleğinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
18. Ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz? (Sonda)
19. Edinmiş olduğunuz bilgi ve becerilerin günlük hayatta karşılaştığınız durumlar/sorunlar karşısında transfer edilebilir olduğunu düşünüyor musunuz?
20. Bu doğrultuda program sürecinde günlük hayatınızda kendinizde bir değişiklik gözlemlediniz mi?
21. Farkındalıklarınız oluştu mu? (Sonda)
22. EMOY programının kapsamı sizce yeterli miydi?
23. Programa eklenmesi gerektiğini ya da programdan çıkartılması gerektiğini düşündüğünüz şeyler var mı? (Sonda)

EK 10. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 12/02/2021

Toplantı Sayısı : 3

Karar Sayısı : 71

71-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Pınar Peder Keleşoğlu**'nun "Öğretmen Eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımıyla Eleştirel Medya Okuryazarlığı Programının Geliştirilmesi, Denenmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Pınar Peder Keleşoğlu**'nun "Öğretmen Eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımıyla Eleştirel Medya Okuryazarlığı Programının Geliştirilmesi, Denenmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 11. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ VİZYONU

Yaşamın olduğu her alana eleştirel anlayışını yansıtan, dokunduğu her bireyin ileride bir yetişkin olacağının bilincinde, özenli düşünen, diyalog kuran, müzakere eden, kendiyle ve doğayla barışık, farklılıklara sahip çıkarak ötekileştirmeyen, edindiği bilgi ve becerileri yalnızca bu ders kapsamında değil tüm yaşantısıyla ilişkilendiren, neoliberal ve kapitalist politikaların toplumsal yaşamdaki etkilerini fark ederek tüketim, gözetim ve gösteri kültürünün meşrulaştırmaya çalıştığı durumlar karşısında akılcı çözümler üreten, iç disiplini yüksek öğretmenler aracılığıyla geleceğin toplumsal yapısını hümanist bir anlayışla yeniden biçimlendiren öğrenciler eğitmektir.

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM PROGRAMININ FELSEFİ TEMELLERİ

Eğitim, kişinin bireye dönüşmesini, toplumsallaşmasını, sahip olduğu ve geliştirmesi gereken becerileri fark etmesini ve kazanmasını, yetenek alanlarını tanımasını ve geliştirmesini sağlayan, bireyi düşünsel, fiziksel ve duyuşsal olarak ele alan kapsamlı bir süreçtir. Eğitim sürecinin sistemli bir şekilde yürütülmesini sağlayan öğretim programları ve öğretim programının temel felsefesi ile toplumun, dünyanın beklediği yurttaş profili, ulusal eğitim sisteminde öğrenim gören bireyler aracılığıyla karşılanmaya çalışılmaktadır. Temel alınan bu felsefe öğretmen eğitimini, okulların beklentilerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, değerlendirme yöntemlerini, üniversitelerin vizyonlarını, ders kitaplarını yani çok boyutlu olarak sistemdeki tüm yapıları etkilemektedir. Bu doğrultuda felsefi akımların her biri farklı bir dünya görüşünü yansıtmaktadır buna bağlı olarak da yürütülen eğitim-öğretim süreci farklılaşmaktadır. Sürecin farklılaşmasındaki ana faktör ise eğitilmesi ya da yetiştirilmesi istenen bireyin kim olduğu sorusunda yatmaktadır.

Eleştirel medya okuryazarlığının kuramsal ve felsefi temelleri varoluşçuluk felsefesine dayanmaktadır. Sanayi devriminin etkileri, üretim ilişkilerine olduğu kadar insan ilişkilerine de yansımış, seri üretimle ortaya çıkan kitle tüketimi fikri fabrika anlayışındaki okulların çoğalmasına neden olmuştur. Bu noktadan hareketle bireyin

makinenin ürettiği standart ürünler değil tek ve biricik olduğunun hatırlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Varoluşçuluk, sistematik ve soyut zihinsel sistemi yaratmayı amaçlayan geleneksel felsefeden ayrılır ve özüne topluluktan ziyade bireye odaklanan, onunu biricikliğini ön plana çıkaran, ona kendini tanıma fırsatı veren bir anlayışı yerleştirir (Gutek, 2006/2014). Varoluşçu eğitimin hedefi bireyleri özgürleştirmek, tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğu bilincini kazandırmak (Gutek, 2006/2014) eyleminin sorumluluğunu almayı sağlamaktır. Ancak varoluşçu felsefeyi belirgin biçimde eğitim sistemine sinen diğer felsefe ve ideolojilerden bağımsız düşünmek pek mümkün değildir. Yıllarca bu felsefeler ışığında eğitim gören öğretmen ve öğrencilerin bu anlayışın tamamen dışında radikal bir tutum değişikliğini hemen benimsenmesi mümkün olmayabilir. Bu nedenle eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programında salt ve bağımsız varoluşçuluk felsefesinden ziyade pragmatizm felsefesinden de eklektik bir anlayışla yararlanılmıştır çünkü eleştirel bir okuryazardan beklenen toplumsal yarar, açık fikirlilik, eleştirel bir tutumdur. Bu doğrultuda pragmatizm ön yargılara, katı düşünceye, otoriter çözümlere karşı açık fikirliliği, bilimi, hümanizm ve demokrasiyi ön plana çıkarır (Doğan, 2003). Bu iki temel felsefenin eğitim sürecine yansıdığı eğitim felsefesi ise sosyal yeniden yapılanmadır. Yeniden yapılanmada eğitimciler toplumsal reform sağlayacak roller üstlenmektedir. Tüm felsefe ve ideolojilerin ortaya çıkışında kültürel koşulların göz ardı edilemeyeceğine, kültürün dinamik bir süreç olduğuna, insanların kültürü yeniden biçimlendirmesi gerektiğine odaklanılmaktadır (Gutek, 2006/2014). Toplum daima bir değişim içerisinde olacağı için programlar da değişmelidir bu nedenle toplumsal konuları ve faaliyetleri konu alan bir program ideal olmalıdır (Ornstein&Hunkins, 2016). Eleştirel medya okuryazarlığı da bireyde geliştirmeyi hedeflediği beceriler, yetkinlik ve yeterliklerle toplumun dönüşümünü amaçlamakta, programın içerik boyutunda toplumsal sorunlara odaklanmaktadır. Ayrıca eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programı yeniden yapılanmayla birlikte Marksist ideolojiden ve bu ideolojiyi destekleyen birçok düşünce sisteminden de yararlanmaktadır. Medya ve toplum uygulamaları, eleştirel teori, eleştirel pedagoji ve İngiliz Kültürel Çalışmalar Okulu'nun çalışmalarında bu ideolojinin ve felsefenin etkilerini görmek mümkündür.

Almanya Frankfurt'ta 1923'te kurulan Toplumsal/Sosyal Araştırmalar Enstitüsü bir diğer adıyla Frankfurt Okulu kapitalizmin etkileri, kitle kültürü, kültür endüstrisi, sanat, otorite, bürokrasi, teknoloji, mülkiyet, iş bölümü, doğa, ideoloji alanlarında eleştirel çalışmalar yapmışlardır. Okulun sosyal bilimlere kazandırdığı birçok

çalışmanın ötesinde bir bakış açısı ve yaklaşımıdır. Bu yaklaşım eleştirel teori olarak adlandırılmaktadır. Eleştirel teori, eleştirinin odağının ve siyasal düşünme alanının genişlemesine, yaşamın birçok alanına eleştirel sosyal analiz ile bakılmasına ve aktif müdahalenin açılmasına yardımcı olmuştur (Held, 1980).

Eleştirel Teori, öncelikle dil, güç ve eğitim kurumları da dâhil olmak üzere sosyal kurumlar arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışan sosyokültürel teoriye dayanmaktadır (Roychowdhury, 2019). 20. yüzyılda etkisini giderek genişleten metalaşma; aydınlanma, pozitivizm ve kapitalizm süreçlerinin etkisiyle sekülerleşen toplumsal yapının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu metalaşma süreci Marksizm'den sonra Frankfurt Okulu'nun da çalışma alanına girmiş ancak farklı olarak kapitalizmin yarattığı tüketim kültürünün sorunlarına ve sonuçlarına da değinilmiştir (Bahadır, 2019). Eleştirel teori, modern toplum yapısının doğru anlaşılmasını ve modernliğin aygıtlarını meşrulaştıran sosyal bilim geleneğini sorgulanmasını sağlayarak sosyal bilimler alanına önemli katkılar yapmıştır (Kızılçelik, 2008). Horkheimer, Marcuse, Adorno, Fromm, Habermas, Löwenthal, Pollock ve Benjamin gibi önemli isimlerin oluşturduğu Frankfurt Okul'u, Almanya'da yürüttüğü çalışmaları Nazizm'in etkisiyle bırakmak zorunda kalmıştır. Bu dönemde çalışmaları Amerika'da sürdürmüşlerdir. Amerika'daki sanayileşmenin, sanatın, kitle iletişim araçlarının etkilerini inceleyen Okul'un düşünürleri sözü edilen tüm bu başlıkların eleştirel değerlendirmesini yapmışlardır (Bahadır, 2019).

Frankfurt Okulu düşünürlerine göre eleştirel teorinin üç ayırt edici özelliği bulunmaktadır (Geuss, 1981/2018):

1. Eleştirel teori insan eylemlerinde gerçek çıkarların nerede olduğunu saptanmasını sağlar ve bireyleri özgürleştirerek kendi kendilerine dayatmış oldukları zorlamadan bilinçli insan eylemine doğru onlara rehberlik eder.

2. Eleştirel teori bilgi içerir.

3. Eleştirel teori epistemolojik olarak doğa bilimlerinin nesnelleştirici değil dönüşlü olma özelliğiyle farklılaşır (reflective).

Frankfurt Okulu kitle iletişim endüstrilerinin işleyişine, bu işleyişin kültürel ürünlerdeki etkilerine, bu ürünlerin tüketiciler tarafından nasıl alımlandığına odaklanan farklı bakış açılarını ortaya koymuştur (Çelenk, 2005). Böylece okulun yaptığı kitle toplumu çalışmaları, liberal-çoğulcu medya eleştirisini içinde eritilerek popüler kültür-kitle kültürü gerilimini merkeze almış, siyaset ve iletişim alanında eleştirel yaklaşımın temelini oluşturmuştur (Çelenk, 2005).

Diğer geleneksel teoriler toplumu anlamaya ya da toplumdaki bir olguyu açıklamaya çalışırken eleştirel teori toplumu değiştirmeye çalışmıştır yani toplumun, dünyanın nasıl çalıştığına dair gerçek bir anlayışa sahip olması için varsayımları ve stereotipleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Eleştirel Medya Okuryazarlığı, eleştirel teoriden beslenmekte ve eleştirel anlayışla toplumda yanlış olanı eleştirmeyi ve dönüştürmeyi ifade etmektedir (Recendez, 2014).

Eleştirel teorinin amaçladığı toplumsal dönüşüm ve eleştirel bakış açısı eleştirel pedagoji alanının doğmasını, bu alanda çalışan önemli isimlerin (Freire, Giroux, Kellner, Share, McLaren) çalışmalarında eleştirel teorinin izlerinin oluşmasını sağlamıştır. Eleştirel teorinin ortaya koyduğu bakış açısı, bireyin özgür ve aktif hale gelmesi için gereklidir ve sosyal yaşamdan eğitime birçok kamusal alanda sağlanabilmelidir. Özellikle eğitimde bastırılan eleştirel alan sorunu, toplum eleştirisinin, alternatif yaratmanın, yayılma arayışının ve tüm bunların gerçekliği ile ilgilidir. Formal eğitim sürecinde okullarda, mesleki eğitimlerde, üniversitelerde ve öğretmen eğitimlerinde giderek daha az alan toplum ve eğitim eleştirisinde bulunabilmektedir (Hill, 2013/2016). Bu durumun en temel sebeplerinden biri de sanayileşmenin ve Fordizm'in beraberinde getirdiği üretim anlayışının yansımalarının yalnızca ekonomide değil aynı zamanda eğitim sürecinde de kendi göstermesidir.

Mekanik bir anlayışla ele alınan eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler öğretim programları çerçevesinde alışılmış bir üretim bandında ilerlemektedir. Önceden hazırlanan programda içerik ve çıktılar belirlenmiştir. Karar alıcılar tıpkı fabrikada olduğu gibi tek merkez anlayışıyla hareket eden özel yetkiyle donatılmış kişilerdir (Caine&Caine, 1991/2002). Sanayileşmiş ülkelerde egemen olan fabrika eğitim modeli için Dewey muhalefet alanı yaratmaya çalışmıştır (Share, 2006). Dewey (2004), "Demokrasi ve Eğitim" kitabında eğitim ve iletişim sürecini birbiri ile ilişkilendirerek sanata benzetmiş ve eğitim eğer bir kalıba dökülürse, rutin bir şekilde yürütülürse eğitici gücünü kaybedeceğini belirtmiştir. Dewey kalıptan uzaklaşarak bireysel olarak deneyimlemenin ve sorgulamaya yönelmenin önemini vurgulamıştır. Dewey'in pragmatizminin veya araçsalcılığının merkezinde yer alan sorgulama, baskın eğitim anlayışına karşı bir duruşu da sergilemektedir. Bireyde ve toplumda entelektüel, ahlâkî gelişimin sağlanabilmesi, halkın ihtiyaç duyduğu zihin alışkanlıklarının geliştirilebilmesi için sorgulamayı bir araç olarak görmektedir (Tate, 2016/2018).

Eğitimde sorgulamayı ve eleştirel alanı yaratan en önemli kaynak eleştirel pedagojidir. Eleştirel pedagoji, sosyal hayal gücünü geliştirmeyi ve dönüştürmeyi

amaçlayan kültürel politika biçimini ifade eder (Giroux&McLaren, 1991). Freire eleştirel pedagojinin önemli temsilcilerindendir ve yaptığı okuma-yazma eğitimleriyle bu alana önemli katkılar sağlamıştır. Okuma-yazma öğretimi bir yöntem sağlamanın ötesinde yeni bir eğitim felsefesi sunmuştur (Mayo, 2004/2012). Freire, vicdanileştirme ve iktidara ilişkin düşüncelere pedagojik olarak yönelme girişimini temel alan bir eğitim anlayışını benimsemiştir çünkü okuma yazmayı öğrenmek eleştirel bakabilmenin merkezinde yer almaktadır (Mayo, 2004/2012).

Freire özellikle statükoyu sorgulayan, yurttaşların çeşitli sosyal egemenliklere direnmelerini sağlayan eleştirel düşünmeyi öğretmeyi amaçlarken eleştirel pedagojiden yararlanmaktadır. Eleştirel pedagoji, sosyal, ekonomik ve politik imkânların sağlanamadığı yurttaşlar adına bir duruş gerektirmektedir. Kapitalist bir toplumda medya gibi ideolojik uygulama araçları yurttaşları var olan egemenlik yapısına uymasını amaçlarken eleştirel pedagoji hegemonyaya karşı örgütlenmeyi ve güçlenmeyi amaçlamaktadır (Nam, 2010).

Eğitim sistemine eleştirel pedagoglar tarafından yöneltilen en önemli eleştiriler arasında, öğretmenlerin bilgi dağıtıcısı olması ve öğrencilerin bilgiyi tıpkı fabrikalardaki taşıyıcı bandında ilerleyen paketlerde olduğu gibi alarak içselleştirmeye çalışması argümanı bulunmaktadır (Share, 2006). Bir kültür politikası biçimi olarak eleştirel pedagoji, aynı zamanda öğretmenlere bilgi ve birikimleriyle eğitim sürecine katılmalarını, eğitimin rolünü ciddiyle üstlenmelerini sağlayan bir dil inşa etmekle de ilgilidir (Giroux ve McLaren, 1991).

Freire tarafsız olduğu iddia edilse de eğitimin tarafsız olamayacağına inanmaktadır çünkü eğitim ya egemen sistemin ideolojisini destekler ya da ona karşı mücadele eder; bu yüzden politiktir (Vittoria, 2011/2017). Freire eleştirel pedagoji alanını yaratırken Gramsci'nin ve Dewey'in çalışmalarından yararlanmıştır (Thevenin, 2012). Dewey'in eleştirdiği fabrika eğitim modelinin mekanikliğini o da “Bankacı Eğitim” metaforu ile eleştirmiştir. Bankacı Eğitim Modeli'nde öğrenci ve öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır (Freire, 1982/2018, ss.59-60):

- Öğretmen öğretendir; öğrenci öğretilendir.
- Öğretmen her şeyi bilendir; öğrenci hiçbir şey bilmeyendir.
- Öğretmen düşünendir; öğrenci hakkında düşünülendir.
- Öğretmen konuşandır; öğrenci dinleyendir.
- Öğretmen disipline edendir; öğrenci disipline edilendir.

- Öğretmen seçim yapandır; öğrenci seçilene itaat edendir.
- Öğretmen eylemde bulunandır; öğrenci bu eylem aracılığıyla kendinin de eylemde bulunduğu izlemine kapılandır.
- Öğretmen öğretim programının içeriğini belirleyendir; öğrenci buna uyum sağlayandır.
- Öğretmen bilginin otoritesini öğrencinin özgürlüğüne karşı mesleki otorite ile karıştırır.
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenci nesnedir.

Bankacılık eğitim anlayışında, öğrenciler düşünmeye nadiren teşvik edilir çünkü öğretmenin tek yapması gereken bilgiyi zihinlere yerleştirmektir. Böyle bir ortamda öğrenciler kendi bilgilerini oluşturamaz, sınıfta ise demokratik, dönüştürücü bir pedagojik alanın yaratılmasına izin verilmez (Nam, 2010). Ancak eleştirel pedagoji eğitim sürecinin öznelere toplumsal sorumluluk bilinci kazandırarak egemen ideolojiye karşı güçlü muhakeme, analiz ve eleştiri becerisi geliştirmelerini amaçlar (Binark ve Bek, 2010).

Freire'nin eleştirel pedagojisi, algıya ve baskıya karşı eylemi içeren devrimci bir eleştirel bilinç olan vicdanileştirme anlayışında radikal bir tutum sergiler (Share, 2006). Vicdanileştirme eleştirel pedagojinin en önemli düsturudur ve öğrencilerin dillerine ve kültürel kimliklerine saygı göstermektir (Jaramillo&McLaren, 2007/2009). Vicdanileştirme bireyleri kendine güvenme arayışına sokar ve onları tarih sürecine girmede sorumlu öznelere yapar (Freire, 1982/2018). Vittoria'ya göre (2011/2017) vicdanileştirme praksisle anlam kazanmaktadır. Praksis toplumda tekrar edilen değil deneyimlenen bir şeydir. Praksis, hegemonya yapılarını sorgular, temelinden değiştirme çabasına girerek onları sorunsallaştırır. Eğitim kendi içinde hem teorisi hem de pratiği barındırması, bağlama ve sosyo-kültürel koşulların okunuşuna göre değişmesi nedeniyle bir praksis olarak değerlendirilmelidir. Dewey'in pragmatik yaklaşımı da teoriyi pratiğe bağlamaktadır (Share, 2006). Teori ile pratiğin buluştuğu ve dönüştürdüğü alan tıpkı Freire'de olduğu gibi bir praksis oluşturur.

Eleştirel pedagoji, eleştirel medya okuryazarlığını diğer medya eğitimi biçimlerinden ayırarak pasifliğe ve uyuma odaklanan bankacılık eğitim modelinden uzaklaşmakta, yansıtıcı ve praksis yoluyla öğrenmeyi vurgulamaktadır. Eleştirel pedagoji aracılığıyla, öğrencilere medyanın nasıl analiz edileceğini değil, aynı zamanda aktivizm yoluyla medyaya nasıl meydan okuyacağını da öğretmektedir (Yousman,

2017).Eleştirel medya okuryazarlığı öğretim programı da kültürü göz ardı etmeden üretilen mitlere, mitlerin toplumsal yaşama yansımalarına, kültür aracılığıyla üretilen ön yargı ve kalıp yargılara, toplumsal baskıyla oluşturulan meşrulaştırma krizlerine başkaldırarak yeni alternatifler üretir, temel aldığı felsefe aracılığıyla karşı olunan fikirlerle mücadele eder.

Hem eleştirel teori hem de eleştirel pedagojide kültür eleştirelliğin nüvesini oluşturmaktadır. 1970’li yıllarda Batı Marksizm’inin önemli metnlerinin çevrilmesiyle İngiliz Kültürel Çalışmalar Okulu tarafından kültür ve ideoloji sorunu, Marksist bir kuram etrafında geliştirme çabasıyla ele alınmıştır (Hall, 1980). Stuart Hall’ün yönetiminde yürütülen kültür ve iletişim çalışmaları, post-yapısalcı ya da postmodernist olarak adlandırılan yaklaşımları da içerecek şekilde alanını genişletmiştir (Çelenk, 2005). Kültürel çalışmalar yenilikçi özellikleriyle metinlerin çözümlenmesinde popüler kültür ve toplumsal pratikleri ele almış, metnin kavramını, yüksek kültür ürünü şaheserler olmanın ötesine taşımış (Jensen, 2005) ve medyayı, edebi metinleri, popüler kültürü inceleyerek alternatif bir alan oluşturmaya çalışmıştır (Hall,1980). Toplum bilimleri alanında yapılan çalışmalarda “kültür” her zaman temel öğelerden biri olmuştur (Çelenk, 2005). Kültürel Çalışmalar Okulu, kültür ve iktidar sorunları üzerinde çalışmalarını temellendirmiştir (Yavuz, 2005). Hall’ün ‘kültürel dönüş’ olarak adlandırdığı yaklaşım, televizyon ve iletişim çalışmaları alanlarında geniş bir çözümleme çerçevesi sunmuştur (Çelenk, 2005).

İletişim sürecinde anlamı çözümlemek için ideoloji, kültür, dil, temsil, iktidar ve özellikle anlam ve anlamlandırma olguları ele alınmıştır. Anlamlandırma sürecinde anlam sabit değildir, oluşturulmaktadır ve aynı olaylara farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Anlamın toplumsal inşasında medya, gerçekliği sadece yeniden üretmekle kalmaz onu yeniden tanımlayarak önemli bir rol üstlenir (Gökalp, 2019). Tüm iletişim araçları, en geniş anlamıyla dil ve medya yalnızca bilginin aktarımı olarak dar bir amaca hizmet etmez aynı zamanda bir topluluğun ya da toplumun ortak anlamlarını değiş tokuş ederek düzenlemekte, yaşananları kolektif ve sosyal olarak tanımlamaktadır (Hall, Slack & Grossberg, 2016).

Otorite kendi düşünce ve inançlarını medya gibi toplumsal kurumlar aracılığıyla örgütlenmektedir (Hardt, 2005). Medya, sınıf, ırk ve cinsiyet gibi konularda verdiği iletilerle biz ve öteki ayrımı yapan anlamlar, gösterdiği hikâyeler ve görüntülerle birçok bireyi etkisi altına alan ve ortak bir kültür oluşturan semboller ve mitler üretmektedir (Şen, 2019). Bu noktada Kültürel Çalışmalar odağına izleyici koyarak onların medya

karşısında direnç gösterebileceğine ve güçsüz olmadığına inanmaktadır çünkü izleyici kendi anlam ve kullanımlarını, kendi kültürüne ait materyalleri kullanarak yaratmaktadır (Yavuz, 2005). Kültürel Çalışmalar, medya metinleri aracılığıyla yürüttüğü tahakkümü ve toplumun direnç noktalarını keşfetmeye çalışmıştır böylece popüler medya metinlerindeki iktidar ilişkilerinin değerlendirerek eleştirel medya çalışmaları için de kuramsal zemin oluşturmuştur (Şen, 2019).

Stuart Hall'ün "Kültürel Çalışmalar" sürecinde yaptığı araştırmalarla eleştirel medya okuryazarlığını alanına tarihsel, deneysel, yorumlayıcı ve eleştirel temeller sağlamıştır. Hall'ün medya metinlerinin kodlanması ve kodun çözülmesi konusundaki çalışmaları bu noktada önem kazanmaktadır. Bir kişinin medya iletilerini anlaması, üreticilerinin metni kodlama veya sunma şeklinden aynı zamanda iletinin ulaştığı bireylerin kültürel ve sosyo-ekonomik geçmişinden etkilenmektedir. Bu iletilerin anlamı kodlama ve kod açıklama (çözme) sürecinde yatmaktadır (Youngbauer, 2011). Kültürel Çalışmalar eleştirel medya çalışmalarına bir temel sağlamakla birlikte en önemli katkılarından biri medyanın iletilerinin ulaştığı bireyleri pasifize eden anlayıştan kurtararak her bireyin bu iletileri eleştirel olarak nasıl okuyup yorumlayacaklarına ilişkin bir bakış açısı sunmasıdır.

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM PROGRAMININ SOSYAL TEMELLERİ

Özellikle 19. yüzyılda modernizm ile Batı'da aydınlanmanın sağladığı bilimsel ilerlemeden, göçler ve kentleşmenin hız kazanmasından, kapitalizmin giderek güçlenmesinden, kitle iletişimi araçlarıyla yayılan iletilerin daha görünür olmasından ve yönetim biçimlerindeki demokrasi anlayışının yerleşik bir biçim almasından söz edilebilir. Bir öğretim programının oluşturulduğu kültürel izleri, toplumsal alandaki çatışma ve uyum alanlarıyla birlikte okulda, sınıf ortamında, ailede ve bireyde görmek mümkündür. Kültürle gizlenen kapitalizmi ve yarattığı toplumsal koşulları, neoliberal politikaları, modernizmi ve sonrasında modernizme tepki olarak doğan postmodernizmi, tüm dünyayı giderek daha fazla etkileyen küreselleşmeyi, bunların toplumdaki yansımalarını fark etmek, neyin analiz edileceğini ve neye eleştirel bakılması gerektiğini anlamak açısından önem taşımaktadır.

17. ve 18. yüzyıllarda Batı Avrupa'da giderek etkisini gösteren "Aydınlanma" düşüncesi eşitlik ve özgürlük anlayışını da yaymış ve bilimde aklın rehberliğinde ilerleme önem kazanmıştır. Aydınlanma döneminde bilimsel ilerlemeyle ideal topluma ulaşma amacı desteklenirken diğer taraftan aydınlanma, akli araçsallaştırarak bireyi

giderek silikleştirmiştir (Görgün Baran ve Olgun, 2018). Bu noktada aydınlanmanın oluşturduğu kapitalist, özgürlükçü ve bilimsel ortam, bireyin değil bilginin ön plana çıkarıldığı modernitenin oluşumuna da katkı sağlamaktadır.

Modernizm belirli dönemleri kapsayan (19. ve 20. yüzyıl) bir dizi mimari, sanatsal, felsefi ve kültürel hareketi anlatırken; modernite feodal toplum anlayışının hemen sonrasında kapitalizmin, sanayileşmenin, kentleşmenin ve sekülerleşmenin hız kazandığı yeni, özgürleştirici, akılcı bir dönemi anlatmaktadır (Gönç Şavran, 2018). Bauman’a göre “modernite, yerinde kalmanın imkânsızlığıdır. Modern olmak, hareket halinde olmak demektir” (1997, s.71). Birey modern olmayı ya da hareket halinde olmayı seçmese de vizyonun güzelliği ve gerçekliğin çirkinliği arasındaki parçalanmış bir dünyada bireyin zaten harekete geçmiş olduğunu ifade etmektedir (Bauman, 1997). Bu durumda modernitenin hareketlendirdiği, düzeni var ettiği, bölümlere, sınıflara ayırdığı ve böylece modern toplumu oluşturduğu (Bauman, 1997) söylenebilir.

Modern toplumlarda düzeni sağlamak çeşitli kurumlarla mümkündür. Giddens modernliğin kurumsal temellerini kapitalizm, endüstrileşme, gözetim ve askeri güç olarak dört temel kurum aracılığıyla tanımlamıştır (1992/1994):

- Kapitalizm: Kapitalist toplumlar modern toplumların bir alt türüdür ve oluşturdukları kendine has ekonomik düzenle diğer kurumlar üzerinde egemenlik sağlarlar. Rekabetçi emekten ve ürün piyasalarındaki sermaye birikiminden söz edilebilir.

- Endüstrileşme: Kapitalizm ve endüstrileşme arasında bağlar bulunmaktadır. Doğa dönüştürülmüş ve yapay çevre geliştirilmiştir. Endüstrileşme yalnızca iş ortamlarını değil, ulaşım, ev ve iletişim ortamlarını da etkilemektedir.

- Gözetleme: Kapitalizmle iç içe geçmiş ulus devletlerde gözetim enformasyonun ve toplumsal denetlemenin kontrol altında tutulması yani düzeni sağlamaktadır.

- Askeri güç: Savaşın endüstrileşmesi, şiddet araçlarının kontrolünün sağlanması askeri güçle ile mümkündür. Yine askeri güç, kapitalizm ve endüstrileşme ile doğrudan ilişkilidir.

Bu dört kurum aracılığıyla modernitenin hedeflerine ulaşılmaktadır. Modernizmden önceki kaosu ve bilinmezliğin modernitenin sağladığı bu kurumlarla düzene sokma, denetleme, kolonileştirme çabası ve bağımlılık haline gelen bu düzen anlayışı eleştirel teorinin önemli temsilcilerinden olan Habermas’ın da eleştirilerinin hedefi olmuştur. Toplumsal yaşamın akılcı örgütlenmesinde araçsal ve iletişimsel akla

ihtiyaç olduğunu ancak araçsal rasyonalitenin hâkim hale gelerek kolonileştirme çabasının modernitenin temel sorununu oluşturduğunu ifade etmektedir (Suğur, 2019). Bu sorun sonrasında post modernizmin eleştirileri arasında da yer almıştır.

Modernizmin evrensel olarak aklın ve bilimin toplumsal yaşama uygulanarak onu iyileştirilebileceği, insanlığın daha mükemmele doğru ilerleyeceği varsayımlarına postmodernizm ile karşı çıkmıştır (Suğur, 2019). Postmodernizm bir başkaldırı sürecini yani aydınlanmanın oluşturduğu kavram ve kuramlara karşı bir duruşu, kesinliğe ve kurallara bağlı olmayan bir dönemi anlatmaktadır (Görgün Baran ve Olgun, 2018). Postmodern düşüncede, mevcut sosyal ve ahlaki düzenlemeler geçmişle temelden bir kopuş içindedir. Hayat kaotik bir süreçtir ve ilerleme yerine sadece değişim vardır (Kelly&Charlton, 2005).

Harvey'e göre (1990/1996) postmodernizm bir yandan şeyleştirmelerin ve bölünmelerin kabul edilmesini, yerel ve toplumsal gruplarda ortaya çıkan her tür fetişizmin yüceltilmesini isterken bir yandan da bütün kapsamı ve derinliğiyle günlük hayatı kontrol eden politik-ekonomik üst-teoriye yadsımaktadır. Bir yandan farklı sesleri dinleyip radikal bir bakışa kapı açarken diğer yandan bu sesleri kendince hapsederek daha evrensel olan iktidar kaynaklarına erişimi engellemektedir. Böylece, dengesiz egemenlik ilişkilerinin olduğu bir dünyada, farklı seslerin (kadınların, azınlıkların, sömürgeleştirilmiş halklar, işsizlerin, gençliğin vb. seslerini) gücünü azaltmaktadır.

Modernizmin toplumsal yaşama getirdikleri ve değiştirdiklerini, postmodernizmin bireysel özgürlükleri, farklılıkları ortaya çıkarma ya da engellemedeki rolünü doğru bağlamda değerlendirmek, kelimeleri ve görüntüleri tanımanın ötesinde gerçeğe eleştirel bakabilmek ve tüm olanlara tepkide bulunurken aktif olabilmek giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu nedenle eleştirel bir medya okuryazarı olmak toplumu, toplumsal olanı tanımaktan geçmektedir. Toplumu baştan uca etkileyen en önemli ideolojilerin başında ise kapitalizm ve onun uygulama alanlarından biri olan neoliberalizm gelmektedir.

Kapitalizm ekonomik büyümeyi odağına alan, özel mülkiyet ve girişimciliğe teşvik eden, sosyal ve ekonomik düzenleme ve işleyiş sistemi olarak düşünülebilir. Toplum ister modern ister postmodern anlayışta olsun Harvey'e göre (1990/1996), kapitalist ideolojinin değişmeyen üç özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

1. Kapitalizmin büyüme odaklıdır. Düzenli bir büyüme kapitalist bir ekonominin vazgeçilmezidir. Büyümenin kaçınılmaz ve iyi olduğu iddiası kapitalist ideolojinin temelidir.

2. Ekonomik değerlerdeki artış emeğin üretimdeki sömürsüdür. Üretimde ve piyasada emeğin denetimi kapitalizmin varlığını sürdürmesini sağlar.

3. Kapitalizm zorunlu olarak organizasyoneldir ve teknolojiye dinamiktir. Teknolojik ve organizasyonel yenilenme, kapitalizmin sürdürülmesinde hayati rol oynar. Böylece ilerleme fikri topluma dayatılır.

Kurulan sosyal ilişkilerden ekonomiye birçok boyutu etkisi altına alan kapitalizmin uygulamasına ilişkin daha güncel boyutunu neoliberalizm politikaları oluşturmaktadır. Neoliberalizmin kökenleri 18. yüzyıldaki liberal siyaset teorisine ve siyasal ekonomiye dayanmaktadır (Hall, Massey ve Rustin, 2015). Zaman içinde küreselleşme, endüstrileşme, sürekli genişleyen şehirlere yapılan büyük göçlerle artan kentleşme, toprak ve emeğin daha fazla metalaşması, kapitalizm yani tekellere insanların yeniden üretimi, ücretsiz-ücretli emek, kölelik gibi özgür olmayan sömürü biçimleriyle pazarın genelleşmesi ve genişlemesi neoliberalizmin alanını yalnızca ekonomide değil sosyal yaşamda da giderek büyötmüştür (Hall, Massey ve Rustin, 2015). Neoliberalizm politikaları özellikle tüketici kültürde bireylere anında tatmin olma dürtüsü sağlayarak başarı fantezileri sunarak, teknolojiyi fetişleştirerek ve sonsuz kez yeniden biçimlendirerek, benliği ve kimliği ticarileştirerek, kendi kendine yetme ütopyaları sunarak yeni girişimci kimlikler inşa etmektedir (Hall, Massey ve Rustin, 2015). Böylece bir ideoloji olarak neoliberalizmin etki alanının gerçek büyüklüğü, tıpkı bir çürük gibi başlangıçtaki etki noktasının ötesine geçerek onu çevreleyen alanları karartmak suretiyle kendini zamanla ortaya çıkarmaktadır (Yousman, 2017).

Neoliberalizm politikalarının inşasındaki en önemli kurumların başında medya gelmektedir. Neoliberal politikaların egemen olduğı yakın geçmişteki özelleştirme uygulamalarıyla bugün medya kurumlarının çoğunluğu, büyük holdingler tarafından ele geçirilmiştir (Gökalp, 2019, s.40). Holdingleşen medyada, iktidar ve medya çalışanlarının ilişkisi de etkilenmiş, otosansür mekanizmalarıyla eleştirel üretim imkânları giderek daraltılmıştır. İçeriğin tüketimi ve yeniden üretiminde demokratik ve eleştirel bir tutuma ihtiyaç vardır (Bostancı ve Akmeraner, 2016).

Otosansür aracılığıyla yayılan ön yargılı medya temsilleri kendisi gibi olmayan herkesi “öteki” olarak etiketlenirken toplum içinde yer alan farklı grupları (kültürel, ırksal, sosyoekonomik, dinsel vb.) ayırtırmaktadır, bunu fark etmenin yolu ise eleştirel pedagojiden geçmektedir. Freire (1982/2018), eleştirel pedagojinin okuma-yazma aracılığıyla toplumu şekillendiren kültürel ve sosyal koşullar konusunda bireylerde farkındalık yaratması, bu koşulları yaratan durumlara karşı bireylerin eleştirel analiz

yapmaları ve değerlendirmeleri sonucunda tepkide bulunarak değişim için harekete geçmeleri gerektiğine inanmaktadır. Yousman’a göre (2016), bize zevk vererek dikkat dağıtan medya kurumları, neoliberal ideolojinin yaratılmasında, güçlendirilmesinde, gerekçelendirilmesinde ve/veya gizlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Eleştirel pedagoji ve eleştirel medya okuryazarlığı, neoliberalizmin karşısındadır çünkü eleştirel pedagoji, bağımsız düşünmeyi ve eylemi; neoliberalizm, otorite karşısında uyumu ve pasifliği teşvik etmektedir. Eleştirel pedagoji, toplumsal değerleri beslemekte ve katılımcı demokrasiyi savunmaktadır neoliberalizm ise totaliter eğilimleri örtük olarak desteklemektedir (Yousman, 2016). Neoliberal dönemde sadece medya kullanım pratikleri ön plana çıkarılmaya çalışılırken asıl gereken eleştirel kullanıcıların varlığıyla tüm işleyişin doğru ve analitik şekilde değerlendirilmesidir.

Orwell’in “1984” ve Huxley’in “Cesur Yeni Dünya” kitaplarını değerlendiren Postman’ın açıklaması medyanın kapitalist ve neoliberal politikalarla şekillenmesi sonucunda bizi nasıl etkileyeceğini özetlemektedir. Postman’a göre (2005, ss. xix-xx):

Orwell'in korktuğu şey kitapları yasaklayanlardı. Huxley'in korktuğu şey, bir kitabı yasaklamak için hiçbir neden olmayacaktı çünkü kitap okumak isteyen kimse olmayacaktı. Orwell bizi bilgidен mahrum bırakanlardan korkuyordu. Huxley, bize pasifliğe ve bencillığe indirgenecek kadar çok şey vereceklerinden korkuyordu. Orwell gerçeğin bizden gizleneceğinden korkuyordu. Huxley, gerçeğin bir ilgisizlik denizinde boğulacağından korkuyordu. Orwell esir bir kültür olacağımızdan korkuyordu. Huxley, hisler, ...ile meşgul olan önemsiz bir kültür olacağımızdan korkuyordu. Kısacası, Orwell nefret ettiğimiz şeyin bizi mahvedeceğinden korkuyordu. Huxley sevdiğimiz şeyin bizi mahvedeceğinden korkuyordu.

Postman’nın söylediklerinden yola çıkarak bireylerin alışkanlıklarının yarattığı keyiften silkelenerek, konfor alanından çıkarak etrafını fark etmesi, neoliberal politikaların farkında olması, etkilediği tüm süreçlere ve sonuçlara eleştirel bakabilmenin bir yolunun eleştirel pedagoji ve eleştirel medya okuryazarlığından geçtiğini anlaması önemlidir.

Eleştirel medya okuryazarlığı programının sosyal temellerini etkileyen bir diğer unsur küreselleşmedir. Küreselleşme, modernizm, kapitalizm ve neoliberalizm birbiri ile bağlantılı süreçlerdir ve benzer dinamiklere sahiptir. Ritzer’e göre (2010/2011) küreselleşme, artan akışkanlıkların (akışkanlık; küresel dönemde insanların, malların, bilginin ve mekânların hareketlerindeki kolaylaşma) ve insanların, nesnelerin,

mekânların, bilginin büyüyen çok yönlü akışları, bunların karşılaştığı ve yarattığı yapıları içeren bir ya da bir dizi süreçtir. Bu yapılar, bu akıntıları (akıntı; insanların, malların, bilginin ve mekânların, küresel engellerin çoğalmasından kaynaklanan hareketleri) engeller ya da hızlandırır. Ritzer'in küreselleşme tanımından yola çıkarak küreselleşmenin yalnızca ekonomik ya da sosyal olarak değil, kültürel ve politik olarak da ele alınabilecek bir kavram olduğu söylenebilir.

Ritzer küreselleşmenin toplumu etkilediği bu çok boyutlu süreci “McDonalddlaşma” teziyle ortaya koymuştur. McDonalddlaşma, ayaküstü yemek (fastfood) restoranlarının giderek dünyanın birçok ülkesinde hüküm sürmesini sağlayan kurallar sürecidir (2010/2011). Yani McDonalddlaştırma dünyanın birçok ülkesindeki restoranlarda kullanılan verimlilik, hesap verilebilirlik, öngörülebilirlik ve denetim gibi kuralların üzerinde yükselen rasyonel sistemlerin küresel olarak yaygınlaşmasıdır (Ritzer, 2010/2011). Bu süreçte küresel farklılıklar azalmakta dünyanın her tarafında giderek baskılayıcı bir benzerlik üretilmektedir (Ritzer, 2010/2011). McDonalddlaştırma küresel bir güçtür çünkü giderek daha fazla toplumu etkilemektedir (Ritzer, 2010/2011).

Bauman'a göre (1998/2012) küreselleşme dünyayı tek tipliliğe teşvik ettiği için bölme ile özdeşleşir yani küreselleşme ne kadar birleştirirse o kadar böler. İşte bu bölme sürecinde ayrıcalıklar ve mahrumiyetler ön plandadır, servet ve yoksulluk, beceri ve acizlik, güç ve güçsüzlük, özgürlük ve kısıtlama yeniden dağıtılır. Dünya genelinde küreselleşme ile birlikte yeniden tabakalaşma süreci var olur ve bu sürecin yaratacağı yeni bir toplumsal-kültürel hiyerarşiden bahsedilebilir (Bauman, 1998/2012).

Küreselleşmenin dinamiklerinden biri de medyadır ve gelişen teknolojilerle birlikte tüm dünyada ortak bir pazar hâline gelmiştir. Medyanın küreselleşmesi demek imgelerin, göstergelerin taşıyıcılığını yapması demektir ve bu son derece önemlidir. Kapitalizmin küresel yayılımında, bireylere ulaşılması gereken açık ve örtük iletiler medya aracılığıyla ulaştırılmaktadır. Küreselleşmiş medya şirketlerinin gücü kültürel emperyalizmin de merkezidir çünkü bu medya grupları yerel medya oluşumlarını ve iletilerini etkisizleştirebilmekte ve kendi değerlerini dayatabilmektedir. (Gökalp, 2018). Böylece özellikle internetle ortadan kalkan ulus devlet anlayışı kapitalizmin ve tüketim kültürünün değerlerini, yaşam felsefesini taşımakta, ticarileşmiş medya ürünlerinin dağıtımını aracılığıyla küresel kültüre hizmet etmektedir. Bu nedenle tüketim kültürünün yeniden üretiminde medyanın rolü yadsınamayacak şekilde önemlidir (Gökalp, 2019).

İletişimin tek yönlü akışı ile medya şirketlerini servis ettiği iletilerle kamuoyunun oluşturulması, bunun sonucunda belirli hedeflere yönelik manipülasyonlar

yapılması yani dezenformasyon, (Aşkın, 2016) küreselleşmenin medyadaki yansımalarından yalnızca birdir.

Küreselleşmenin, kapitalist ve neoliberal sistemlerin etkisiyle gelişen küresel holdingler ve medya şirketleri medyanın kültür emperyalizminde özellikle tüketim kültürünün dayatılmasında oldukça önemli rol oynadığını göstermektedir. Kendi çıkarlarına, kültür ve ideolojilerine uygun olan düşünce ve görüşleri medyanın bireylere ulaşma gücünü de kullanarak aktarmaktadır. Sonuç olarak medya, küreselleşmenin yaydığı tek tipleşmeye, aynılığa hizmet etmekte, farklılıkların zenginliğini göz ardı edilmekte, yapay bir tüketim kültürü oluşturulmaktadır. Özendirilen bu tüketim ise kapitalizmin ve neoliberalizmin çıkarlarına hizmet etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi eleştirel anlayış ve eleştirel bilinç ile tüm sürece çok boyutlu bakabilmek toplumu, toplumu etkileyen tüm süreçleri anlamayı ve bunları bir pota içinde doğru bağlamda değerlendirmeyi gerektirmektedir.

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM PROGRAMININ PSİKOLOJİK TEMELLERİ

Vygotsky'nin dil ve sosyal gelişim ile ilgili çalışmaları, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı eleştirel medya okuryazarlığının psikolojik dayanakları olduğu söylenebilir. Bireysel gelişimi incelemek için genetik veya gelişimsel analizi kullanma, zihinsel işleyişin sosyokültürel kökenleri olduğu ve insan eyleminin araçlar, işaretler aracılığıyla gerçekleştiği iddiası Vygotsky'nin çalışmalarını karakterize eden üç temel başlıktır (Penuel & Wertsch, 1995). Düşünce ve dil kuramında niceliğe değil niteliğe önem vererek çocuğun neye sahip olduğuna dikkat çekerek bilişsel gelişimi sosyo-kültürel bakış açısıyla değerlendirmiş aynı zamanda bunu eğitim ve kendisini kuşatan kültürle ilişkilendirmiştir (Erdener, 2009).

Dil ve kavram gelişimine dikkat çeken Vygotsky'e göre (2012) başlangıçta kavramlar oluşmakta, daha sonra oluşturulan bir kavram yeni nesnelere uygulanmakta, daha sonra kavramla serbest bağlantılar kurulmakta, son olarak yeni kavram ve yargılar oluşmaktadır. Sosyal etkileşim sürecinde insanlar dili anlam inşa etmek için bir araç olarak kullanmaktadır (Churcher, Downs&Tewksbury, 2014) ancak anlam oluşturmak yalnızca dil ile sağlanmamakta aynı zamanda dilin kullanıldığı kültürel bağlama da dikkat çekilmektedir (Burner, 1997). Toplumsal-tarihsel bir olgu olarak dil, bilinç ve düşünme yeteneğinin kazanılmasıyla bilinçli bir şekilde toplumsal yaşamda etkileşim kurmayı böylece toplumsal yaşama etkin katılmayı sağlamaktadır (Oskay, 2019).

Vygotsky dil, düşünme ve bilinç arasındaki ilişkileri göstererek kitle iletişim olgularını açıklamada netlik sağlamıştır (Oskay, 2019).

Vygotsky'nin ortaya koyduğu “proksimal gelişim alanı-gelişime açık alan” (Vygotsky, 2012, s.xi) kavramı da oldukça önemlidir. “Çocuğun gerçek zihinsel yaşı ile yardımla eriştiği problem çözme düzeyi arasındaki alan” olarak tanımlanan bu alanının genişliği, eğitimle gelişebilir bu nedenle eğitim geleceğe dönük olmalı (Erdener, 2009, s. 97), insanı toplumsallaştırmalıdır. İnsan ancak toplumsal yaşama etkin katılırsa var olan potansiyel yetenekleri geliştirebilir ve insan kimliği kazanabilir (Oskay, 2019). Bu noktada çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkin oldukça önemlidir (Senemoğlu, 2010). Vygotsky'ın gelişime açık alan kavramından hareketle öğrencileri çeşitli konularda eleştirel düşünmeye ve eylemde bulunmaya yönlendiren öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarından, koşullardan, konuşma alışkanlıklarından, algılarından haberdar olmalı ve eleştirel-demokratik tutumun ortaya konulduğu sınıf ortamları yaratmalıdır (Morgenthaler, 2016). Eleştirel medya okuryazarlığı için eleştirel pedagojiyi temel alan bir sınıfta gelişime açık alan en iyi şekilde değerlendirilmelidir. Öğrencilerin medya iletilerini eleştirel bakış açısıyla ele almaları, demokratik tutum geliştirmeleri, farklılıklara saygı göstermeleri ancak böyle bir sınıfla mümkün olabilir.

Diğer taraftan Vygotsky çocuğun bireysel yaşantısından gelenleri ve okul ya da aile tarafından bilinçli olarak öğretilenleri, kendiliğinden gelişen ve gelişmeyen kavramlar olarak ikiye ayırmıştır (Erdener, 2009). Onun kavram geliştirme teorisi dikkate alınarak öğrencilerin sınıfa getirdikleri medya bilgileri (kendiliğinden) ile sınıfta sağlanacak medya eğitimi (bilinçli oluşan) arasında bir köprü oluşturulabilir böylece zengin bir teorik temel sağlanabilir (Youngbauer, 2011).

Sosyal öğrenme kuramında ise öğrenmenin sosyal boyutlarına vurgu yapılmaktadır. Bireyler toplumsal yaşam içerisinde diğer bireyleri izleyerek, onları gözlemleyerek öğrenirler. Gözlem yoluyla öğrenme, taklit yoluyla öğrenmeden daha karmaşık olması, gözlemin bireyi bilgilendirmesi ve gözlem sonucunda gözleyen bireyin kendine uygun ve yararlı olan durumları davranışa dönüştürmesi yönleriyle ayrılmaktadır (Bayrakçı, 2007). Bandura (1976) gözlem yoluyla öğrenme sürecinin dikkat, akılda tutma, davranış oluşturma ve motivasyon aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir. Bandura'ya göre (1976), insanlar ne yapacaklarını belirlemek için yalnızca kendi eylemlerine güvenmek zorunda kalmaları son derece zahmetli ve tehlikelidir. Çoğu insan davranış modelleme yoluyla gözlemleyerek öğrenmekte, başkalarını gözlemleyerek yeni davranışların nasıl gerçekleştirildiği konusunda fikir

oluşturmakta ve daha sonraki durumlarda bu bilgileri eyleme dönüştürmede rehber görevi görmektedir.

Televizyon, filmler ve diğer görsel medya tarafından sağlanan bol ve çeşitli sembolik modellemeler hem çocuklar hem de yetişkinler için aile ve alt kültürel modelleme kaynaklarının sınırlı olan model yelpazesini büyük ölçüde genişletmiştir. Kitle iletişim araçları tarafından sağlanan sembolik modelleme yoluyla insanlar çeşitli davranış tarzlarını gözlemleyip öğrenebilmektedir. Kitle iletişim araçları davranışları ve sosyal tutumları şekillendirmektedir (Bandura, 1976).

Giderek daha küçük yaşlarda kullanılmaya başlanan sosyal medya, aynı zamanda pandemi ile geleneksel medya araçlarından gelen iletileri daha uzun süre maruz kalma, öğretmenlerin bu ortamlara daha fazla hâkim olmasını zorunlu hale getirmektedir. Öğrencilerin sınıfa getirdikleri medya iletilerinin neler olduğunun belirlenmesi ve eğitim süreçlerinde Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenme sürecinin aşamalarına uyarak öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde, bir model olarak ya da medyadaki doğru modelleri sunarak eğitim süreçlerinin planlaması gereklidir. Eleştirel medya okuryazarlığının psikolojik dayanaklarını bilmek öğretmenin sınıf ortamında neye hazırlıklı olarak öğrenme öğretme süreçlerini planlaması gerektiğinin, öğrencinin derse olan motivasyonun nasıl arttırılacağına anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPISI

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Programının Genel Amaçları

- Eleştirel medya okuryazarlığı için gerekli konu alanı bilgilerini ifade etmek,
- Eleştirel medya okuryazarlığının gerektirdiği becerileri kullanmak,
- Demokratik bir toplumda aktif yurttaş olmanın önemini fark etmek,
- Diyalog ve müzakereyi anlamak ve anlatmak için kullanmak,
- Derste edindiği bilgi ve becerilerin günlük yaşam için önemli olduğunu fark etmek,
- Derste edindiği bilgi ve becerileri mesleki yaşantısına transfer etmek için gerekli bilgi ve beceriler arasında ilişki kurmak amaçlanmaktadır.

Demokratik bir toplumun gereği olan katılım ve katılımın toplumdaki tüm yurttaşlar tarafından gerçekleştiriliyor olması önemli olmakla birlikte çok olmanın haklı

olmak anlamına gelmediği bilinciyle hareket eden, eleştirel bir akıldan, anlayıştan ve felsefenin sorgulama sürecinden ayrılmadan insan olmayı temeline alan, etik kararların bireysel kararlardan daha önemli olduğunu bilen yurttaşın katılımcı olması önem taşımaktadır. Özellikle geleneksel ya da yeni medya ortamlarıyla yayılan enformasyonu ve dezenformasyonu, genel kabul görmüş, baskın düşünme biçimlerinin bireysel, toplumsal kararlara etkisini ve medya teknolojilerinin toplumsal yaşamın ayrılmaz parçası olduğunu anlamak, eleştirel bakış açısıyla tüm süreci değerlendirebilmek medya okuryazarlığı kavramına daha farklı bakmayı zorunlu kılmaktadır. Bu noktada eleştirel medya okuryazarlığı öne çıkan önemli bir alandır. Bu alan medya ile yayılan ideolojileri ortaya koymayı, medyanın içindeki ve arkasındaki gücü (yarattığı hegemonyayı ve meşrulaştırmayı) fark etmeyi, bu güce karşı durmayı, alternatif fikirler üretmeyi, medya aracılığıyla oluşturulan iletilerin etik olana dönüşümünde rol oynamayı amaçlamaktadır.

Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi ile öğrencilere her türlü medya iletileri karşısında iç kontrol sahip olma, sorgulama alışkanlığı ve felsefi bakış açısı kazandırılmalıdır. Felsefi bakış, yalnızca kişisel eylem için değil aynı zamanda kişisel yeterliliği toplumsal faydaya dönüştürmeye yardımcı olan sosyal ve çevresel aktivizm için de motive edici bir güçtür (Kizel, 2017). Öğrencilerden beklenen bu bakış açısını kazandırmada ebeveynlere, yöneticilere, eğitim sistemi içerisinde yer alan her paydaşa ama özellikle de öğretmene önemli görevler düşmektedir. Hem öğretmen eğitiminde hem örgün eğitim sistemi içerisinde eleştirel medya okuryazarlığını merkeze alan bir dersin olması bu noktada atılabilecek en önemli adımlardan biridir.

Bu dersi yürütecek eğitmenin eleştirel pedagojiyi, eğitim-öğretim sürecinde ve yaşamında bir anlayış olarak benimsemesi, diyalogun temel alındığı bir ortamda öğrencisini nesneden özneye dönüştürmesi, felsefi ve eleştirel düşünme ile yaşananlara çok boyutlu bakabilmeyi sağlaması, öğrencilerinin geleceğin yetişkinleri olduğundan hareketle her bireyin özünde insan olduğu bilinciyle farklılıklara sahip çıkması, etiği temel olarak alternatif fikirler üretmesi, düşünsel üretimini yaygınlaştıracak gerekli bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir.

Medya eğitime yönelik belirlenen üç temel yaklaşımdan (korumacı-güçlendirme-eleştirel) eleştirel yaklaşım merkeze alınarak tasarlanan eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programında kazanımlar yazılırken alan yazın taramaları (konu ile ilgili kitaplar, ulusal ve uluslararası tezler, araştırmalar ve makaleler vb.) ve Masterman (1989) medya okuryazarlığı eğitiminin ilkeleri dikkate alınmıştır. Masterman'a göre (1989) medya eğitimi:

- ciddi ve önemli bir çabadır. Bireylerin, özellikle de azınlıkların ve toplumun demokratik yapısının güçlendirilmesi önemlidir.
- temsil kavramını merkeze koyar.
- ömür boyu sürer, bu nedenle yüksek öğrenci motivasyonu temel hedeftir.
- yalnızca eleştirel zekâyı değil, eleştirel özerkliği de geliştirmelidir.
- belirli kültürel veya politik değerleri zorla kabul ettirmeye çalışmaz.
- günceldir, burada ve şimdi ilkesini geniş tarihsel ve ideolojik meseleler bağlamına yerleştirir.
- içeriği amaca ulaşmada bir araç olarak görür.
- etkinliği sadece iki ölçütle değerlendirilebilir:
- öğrencilerin eleştirel düşüncelerini yeni durumlara uygulama becerisi ve
- öğrenciler tarafından sergilenen bağlılık ve motivasyon düzeyi
- değerlendirme süreci öğrencinin hem biçimlendirici hem de özetleyici öz değerlendirme yapması anlamını taşır.
- hem yansıtma hem de diyalog sağlayarak öğretmen ile öğrenen arasındaki ilişkiyi değiştirmeye çalışır.
- sadece tartışmayla değil diyalog yoluyla araştırmalarını yürütür.
- aktif ve katılımcıdır.
- yeni bir konu alanının tanıtılmasından çok sınıfta çalışmanın yeni yollarını arar.
- iş birliğine dayalı öğrenmeyi içerir ve grup odaklıdır.
- hem pratik eleştiriden hem de eleştirel uygulamadan yararlanır.
- bütüncül bir süreçtir, ebeveynleri, medya uzmanlarını, öğretmen ve diğer alanların uzmanlarını içerir.
- sürekli değişim ilkesine bağlıdır.
- ayırt edici bir epistemolojidir: öğrenciler ve öğretmenler tarafından yeni bilgilerin aktif olarak yaratıldığı süreçte eleştirel araştırmalar ve diyalog vardır.

Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programında katılımcıların (öğretmen adayları/öğretmen) öğrenme sürecinde aktif olmalarını, sorgulamalarını, öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almalarını sağlayacak özel öğretim yöntemlerini de kapsayan yöntem, teknik ve taktiklere; içerikte ise merak uyandıracak, tamamı kendi yaşantılarının içinden sorgulama yapabilecekleri, ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında ilişki kurabilecekleri medya örneklerine varsa kavrama yönelik hataların

giderildiği (kalıp yargı-ön yargı vb.) uygulamalara yer verilmiştir. Ders planları tasarlanırken hem Masterman (1989), Jols ve Thoman (2008) medya okuryazarlığı için belirlediği ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Jols ve Thoman (2008) medya okuryazarlığının ilkelerini şöyle belirtmektedir:

- Tüm medya iletileri kurgulanmıştır.
- Medya iletileri kendi kuralları olan yaratıcı bir dille kurgulanmıştır.
- Aynı ileti farklı kişiler tarafından farklı şekilde algılanabilir.
- Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri bulunmaktadır.
- Medyadaki iletilerin çoğu kazanç ve güç elde etmek amacıyla düzenlenmiştir.

Bu noktadan hareketle 11 kazanım için 11 tema ve tema kapsamında yer alan konular belirlenmiştir. Tema ve konular birbirini kapsamakla birlikte eleştirel medya okuryazarlığının temel kavramlarının anlaşılmasına öncelik verilerek belirlenen temalar öğretim sürecinin başında yer almıştır. Ders planları oluşturulurken kazanımlar güncellenmiş Bloom taksonomisine (2001) yerleştirilerek bilgi ve beceri boyutu belirlenmiş ve bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçleri tasarlanmıştır. Üniversitelerin medya okuryazarlığı ve eğitimi dersi için ayırdığı süre (120 dakika) dikkate alınarak her kazanımın bir ders sürecinde tamamlanmasını sağlayacak biçimde ders planları hazırlanmıştır ancak eğitimci ve katılımcı özellikleri, sınıf dinamiği, öğrenme ortamı ve koşulları dikkate alınarak sürede değişiklikler yapılabileceği öngörülmüştür.

Bireyin her anının medya iletileriyle dolu, gerçek ve sanal yaşamların birbirine karıştığı ortamda kazanılması gereken en önemli beceriler arasında eleştirel düşünme becerisi gelmektedir. Öğretim programında özellikle eleştirel düşünme becerisi temele alınarak etkili dinleme, kendini ifade etme, analiz, değerlendirme, sorgulama becerilerinin üzerinde durulmuştur. Bireyler tüm medya ortamlarında karşılaştıkları her türlü medya iletilerine eleştirel anlayışla bakabilmeli aynı zamanda bu iletileri sorgulamalı, analiz etmeli, muhakeme sürecinden geçirerek değerlendirmelidir. Judge, Jones ve McCreery'e (2009) göre, eleştirel düşünme, temelde sorgulayıcı, zorlu bir yaklaşımdır. Fikir ve bilgiyi objektif bir konumdan incelemeyi ve sonra bu bilgiyi kendi değerleri, tutumları ve kişisel felsefesi ışığında sorgulamayı içermektedir. Eleştirel düşünen bir birey ön yargılardan kurtulabilmek için dikkatli olmalı ve iletilerdeki anlam bulanıklığını iyi anlamalıdır. Bulanıklık bilinçli olarak bir argümanın içeriğini anlaşılabilir hale getirmekte ya da retoriği kullanarak asıl fikri örtbas etmektedir

(Bowell&Kemp, 2018). Bulanıklığı gidermenin yolu argümanları doğru şekilde değerlendirmek ve gerektiğinde geçerli argümanlar üretmektir. İktidar sahiplerinin ekonomik, siyasi, ahlaki ve toplumsal konularda eleştirel düşünen bireylerin oluşturacağı etkiden korkması bu becerinin önemli olduğunun da bir göstergesidir (Bowell&Kemp, 2018).

Bu doğrultuda programın içeriği aşağıdaki temalar, konular ve kazanımlar kapsamında belirlenmiştir.

TEMA	KONU BAŞLIKLARI	KAZANIM
İletişim ve Medya	- Okuryazarlık ve 21. Yüzyıl Okuryazarlığı - Kitle İletişimi ve Medya - Kitle İletişim Araçları ve İşlevleri - Kitle İletişim Araştırmaları - Medya Okuryazarlığı - Medya Okuryazarlığının Beş Temel Kavramı ve Beş Anahtar Sorusu	EMOY 1: Bir medya iletişiminden yola çıkarak medya okuryazarlığının beş anahtar sorusunu yanıtlar.
Ana Akım ve Alternatif Medya	- Ana Akım-Alternatif Medya - Ayrımcılık- Olumlu Ayrımcılık - Engelli Bireyler-Romanlar-Yaşlılar (Medyadaki Görünüm) - Medyada Yabancı Düşmanlığı - Irkçılık - Mültecilik-Göçmen - Asimilasyon-Soykırım	EMOY 2: Amaca uygun sorular sorar.
Eleştirel Pedagoji	- Eleştirel Eğitim ve Pedagoji - Bankacı Eğitim Sistemi - Neoliberalizm ve Kapitalizm - Medyanın Tekelleşmesi - Örtük Program - Kültürel Sermaye ve Medya	EMOY 3: Eleştirel pedagojinin eğitime yansımalarını yorumlar.
Eleştirel Medya Okuryazarlığı	- Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Medya Okuryazarlığının Farkları - Korumacı ve Eleştirel Yaklaşım - Hegemonya ve Moda - Suskunluk Sarmalı - Sosyal Uyma - Kamuoyu ve Gündem Belirleme	EMOY 4: Eleştirel medya okuryazarı bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerileri değerlendirir.

Kültür ve Küreselleşme	• Kültür • Popüler Kültür • Tüketim Kültürü • Kitle Kültürü • Gözetim Kültürü (Panoptikon-Sinoptikon-Omnipoptikon) • Gösteri Kültürü • Küreselleşme • Kültürün Küreselleşmesi • Mcdonaldlaşma • Küresel Köy	EMOY 5: Kültürün günlük yaşama etkisini sorgular.
Medya Çözümleme Teknikleri/ Göstergebilim	• Medya Çözümleme Teknikleri • Göstergebilim • Göstergeler ve Gerçeklik • Dil ve Konuşma • Yan Anlam-Düz Anlam	EMOY 6: Göstergebilime uygun olarak medya iletisini analiz eder.
Medya Çözümleme Teknikleri/ Marksist Çözümleme	• Marksist Medya Çözümleme • Taban ve Üst Yapı • Yanlış Bilinç • Sınıf Çatışması • Yabancılaşma • İdeoloji-Devletin İdeolojik Aygıtları • Medyanın Yarattığı Burjuva Kahramanlar	EMOY 7: Marksist çözümleme ile medya iletisini analiz eder.
Ön yargı ve Kalıp yargı	• Ön yargı ve Kalıp yargı (Stereotip) • Ön yargı Biçimleri • Mitler • Medyada Mit Üretimi • Manipülasyon • Misenformasyon ve Dezenformasyon • Teyit	EMOY 8: Medya iletileriyle yayılan ön yargının birey üzerindeki etkisini sorgular.
Propaganda	• Reklamlar • Ethos-Patos-Logos • İkna • Kültürel Artifakt • Propaganda • Propaganda Teknikleri • Propaganda Modeli	EMOY 9: Medya iletilerini propaganda teknikleriyle analiz eder.

Etik	• Modernizm • Postmodernizm • Risk Toplumu • Sosyal Medya ve Yeni Medya • Sanal Cemaatler/Topluluklar • Ağ Toplumu • WEB 2.0 • Etik ve Değerler • Değer Yargıları • Sosyal Medyada Etik • Posttruth (Gerçeklik Ötesi) • Meşrulaştırma	EMOY 10: Medya iletilerini etik değerler boyutuyla değerlendirir.
Medya ve Toplumsal Cinsiyet	• Medyada Kadın Roller • Toplumsal Cinsiyet • Sosyal Medyada Barış ve Nefret Söylemleri • Medyada Şiddet	EMOY 11: Medya iletileri aracılığıyla pekiştirilen ya da yok sayılan söylemleri analiz eder.

ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA DİKKAT EDİLECEK NOKTALAR

Eleştirel medya okuryazarlığı dersi öğretim programının uygulanmasında aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi beklenmektedir.

1. Eleştirel medya okuryazarlığı dersi sosyoloji, siyaset bilimi, felsefe, tarih, iletişim, coğrafya, ekonomi, insan hakları ve vatandaşlık, antropoloji, psikoloji, hukuk gibi sosyal bilimler alanlarının konularından ayrı, soyutlanmış bir alan değil aksine birlikte ve bütünleştirilmiş bir alan olarak ele alınması gereken bir derstir. Bu nedenle temalar, konular ve kazanımlar belirlenirken diğer disiplinlerin konu alanlarıyla birlikte bütüncül düşünölmeye çalışılmıştır. Bu noktada dersin uygulanması sırasında katılımcıların (öğretmen aday/öğretmen) konuya ilişkin farklı alanlardaki ön öğrenmelerinden de yararlanılabilir.

2. Öğrenme-öğretme süreci yürütölürken eğitimci ve katılımcı özellikleri, sınıf dinamiğı, öğrenme ortamı ve koşulları dikkate alınarak işleniş süresinde değişiklikler yapılabilir.

3. Ders planlarında özellikle güncel medya iletilerine yer verilmiştir. Uygulama sırasında gerekli görölürse medya iletilerinden örnekler ele alınan bağlam kapsamında değiştirilebilir, güncellenebilir.

4. Değer ve beceri öğretiminin yaşam boyu olduğu fikrinden hareketle bu ders kapsamında edinilen bilgi ve becerilerin öğretmenin (öğretmen/öğretmen adayı) hizmet içi sürecinde diğer derslerdeki bilgi ve becerilerle ilişkilendirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Öğretim programında kavramlar oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavramlara ilişkin eğer yanlış öğrenmeler belirlenmişse ders sürecine bu yönde eklemeler yapılabilir.

6. Ders planlarının uygulanmasında sınıf dışı ortamlardan da faydalanılabilir (Örneğin 5. ders planı).

8. Program uygulanırken özel gereksinimi olan katılımcılar için gereken esneklik sağlanarak derste kullanılacak görsel, işitsel ve diğer materyaller ders öncesinde paylaşılmalıdır.

9. Ders planında gerekli görülen teknolojik donanım ders sürecinin nitelikli biçimde yürütülmesinde önem taşımaktadır ancak gerekli teknolojik donanım sağlanamadığında ders planında bağlama uygun güncellemeler yapılabilir.

10. Öğretmenler İçin Felsefe (ÖİF/P4T) uygulamalarında sınıf ortamı katılımcıların yardımıyla çember ya da yarım ay biçiminde düzenlenmesi önemlidir çünkü dersin yürütücüsü bu süreçte yalnızca kolaylaştırıcı rolündedir ve çember tüm katılımcıların birbiriyle aynı konumda olduklarının bir göstergesidir.

11. Katılımcılara P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe) uygulamaları sırasında birbirlerine isimleriyle hitap edebilecekleri (abla, ağabey, hocam, öğretmenim vb. kullanılmaması), çıkış sorusunun ardından yanıtlamak için söz hakkın istenmesi gerektiği ve ilerleyen aşamalarda katılımcıların birbirlerini takip ederek (katılımcının sözünü kesmeden ve dinleyerek) söz alabileceği her uygulama öncesi hatırlatılmalıdır.

12. Uygulama sırasında katılımcılar birbirlerinin görüşlerine “.... kişinin görüşlerine katılıyorum çünkü” diyerek (ya da yeni bir görüş ekleyerek) ya da “bu görüşe katılmıyorum” diyerek ve gerekçesini sunarak tartışmayı/diyaloğu devam ettirir. Tamamen bağımsız ancak soru ile ilintili yeni bir fikrin de ortaya konulabilmesine imkân tanınmalıdır.

13. Katılımcılardan argüman üretmeleri beklenmektedir. Uygulamanın ilk aşamalarında zayıf argümanlar ortaya çıkabilir kolaylaştırıcı doğru sorularla sunulan fikrin arka planda sorgulamasını sağlamalıdır. Bu nedenle çıkış ve yönlendirme soruları kolaylaştırıcı rolündeki bireyler için oldukça önemlidir.

14. Uyarılar seçildikten sonra mutlaka öngörülen rehber sorular hazırlanmalıdır. Uygulamanın ilerleyen aşamalarında katılımcı gruptan da çıkış soruları istenebilir. Katılımcı grup uygulama yaptıkça sorgulama sürecinde kendisi de sorular yönlendirerek diyalogu ilerletebilir.

15. Katılımcılar görüş bildirirken kolaylaştırıcı doğru ya da yanlış şeklinde ifadelerde, mimik ve beden dili ile yönlendirmelerde bulunmamalıdır.

16. Soruşturma bir sonuca bağlanmak zorunda değildir. Katılımcılar temel kavrama ulaştıkları noktada kapalı soru (felsefi sorudur kapalı uçlu soru değildir) yönlendirilir.

17. Alternatif sorular kolaylaştırıcı sorgulama yaparken süreci kolaylaştırmak içindir kullanılmak zorunda değildir. Bu sürecin dinamik bir süreç olduğu, yeni gelişen bir diyalogla ortaya çıkan yeni sorular üzerinden sorgulama yapılabileceği unutulmamalıdır.

18. Aşağıdaki soru örnekleri soruşturma sırasında diyalogu genişletmek, katılımcıların söyledikleri üzerinde düşünmelerini sağlamak, diğer katılımcıların söylenenleri somutlaştırmasını ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesini sağlamak amacıyla sorulabilir.

- Bu konuda başka bir görüşü olan var mı?
- Soru sormak isteyen var mı?
- Bu söylediğine örnek verebilir misin?
- Neden böyle düşünüyorsun? Gerekçelerin neler?
- Sana katılmayan / seninle aynı fikirde olmayan birisi ne derdi?
- Bir karşı örnek bulabilir misin?
- Ya.....olsaydı?

19. Grubun soruşturmasına göre farklı kavramlar da ortaya çıkabilir. Soruşturma tamamlandığında soruşturmanın nasıl başlayıp devam ettiği ve sonlandırıldığı, ortaya çıkan sorular ve kavramlar kolaylaştırıcı tarafından özetlenir.

22. Kolaylaştırıcı dersin bağlamına uygun olarak uyarıları değiştirebilir. Uyarılar sorgulamanın çıkış noktasıdır ve dikkat çekici olmalıdır. Bunlar bir metin olabileceği gibi her türlü materyal sorgulama için bir uyarana dönüşebilir.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrenme-öğretme sürecinin bir bileşeni de ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme değerlendirme katılımcıların (öğretmen adayı/ öğretmen) ön bilgilerini, gelişim durumlarını belirlemek, öğretim sürecinin daha nitelikli hale getirilmesi için sürecin

etkinliğini anlamak için yapılmaktadır. Katılımcıların (öğretmen adayı/ öğretmen) bireysel farklılıkları dikkate alınarak çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması süreç ve katılımcı ile ilgili bilgi edinilmesinde oldukça önemlidir. Eğitim öğretim sürecinde tanıma, izleme ve sonuç odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları yapmak mümkündür.

Katılımcıları (öğretmen adayı/ öğretmen) **tanıma** amacıyla ön test uygulamasının yapılması, **izleme** amacıyla her ders sonunda çalışma yapraklarının kullanılması, ders planlarının hazırlanması, **durum belirleme** odaklı olarak son test uygulanması amaçlanmıştır.

Katılımcıların (öğretmen adayı/ öğretmen) önceki bilgilerini belirleme, ders sürecinde edindiği bilgiyi kullanma, yorumlama gibi becerilerini ölçmede dersin başında ve sonunda tamamı açık uçlu sorulardan oluşan başarı testinden (ön ve son test) yararlanılmıştır. Her ders süreci sonunda katılımcıların (öğretmen adayı/ öğretmen) belirlenen kazanıma ulaşma durumunu belirlemek amacıyla çalışma yaprakları verilerek her çalışma yaprağı dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir.

ÖĞRETİM PROGRAMI KAYNAKÇA

- Aşkın, A. C. (2016). Dezenformasyonun Küreselleşmesi: Bir Örnek Olarak Batı Basınında Nato'nun Kosova Harekâtı. M. Bostancı (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss. 261-308). İstanbul: Anahtar Yayıncılık.
- Bahadır, M. (2019). *Theodor W. Adorno'da Kültürün Metalaşması*, Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. New York: New York University Press.
- Bauman, Z. (2012). *Küreselleşme, Toplumsal Sonuçları*. (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bayrakcı, M. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (14), 198-210. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11210/133874>
- Binark, M. ve Bek, M. G. (2010). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. (3. Baskı). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Bostancı, M. ve Akmeraner, (2016). Neoliberal Politikaların Tahribata Uğrattığı İletişim Arenasını Doğru Analiz Edebilmenin Yolu: Eleştirel Medya Okuryazarlığı. Bostancı, M. (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss.168-186). İstanbul: Anahtar Yayıncılık.

- Bowel, T. & G. Kemp (2018). *Eleştirel Düşünme Kılavuzu*. (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Burner, J. (1997). *Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky*. Human Development 1997; 40:63-73
- Caine, R.N & Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme* (G. Ülgen, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Churher, K.M., Downs, E., & Tewksbury, D. (2014). "Friending" Vygotsky: A social constructivist pedagogy of knowledge building through classroom social media use. *The Journal of Effective Teaching*, 14, 33-50.
- Çelenk, S. (2005). *Televizyon Temsil Kültür, 90'lı Yıllarda Sosyokültürel İklim ve Televizyon İçerikleri*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. (Indian Edition), India: Aakar Books.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin Felsefi Temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Sayı: 20. Ss. 83-93.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). (18. Basım) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Geuss, R. (2018). *Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu*. (F: Keskin, Çev.). (3. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin Sonuçları*. (E. Kuşdil, Çev.). (1. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, H.& McLaren, P. (1991). Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In Morton, D. and Zavarzadeh, M. (eds.) *Theory/Pedagogy/Politics: Text for Change*, (pp. 152-186). Urbana, II: University of Illinois Press.
- Gökalp, E. (2018). Kültür ve Toplum. N. Suğur (Editör), *Sosyolojiye Giriş*. (ss.131-208). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gökalp, E. (2019). Medya, Kitle İletişimi ve Toplum. N. Suğur (Editör), İnsan ve Toplum. (ss.24-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Gönc Şavran, T. (2018). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme. N. Suğur (Editör), *Sosyolojiye Giriş*. (ss.67-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gönc Şavran, T. (2018). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme. N. Suğur (Editör), *Sosyolojiye Giriş*. (ss.67-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Görgün Baran, A. ve Olgun, C. K. (2018). Postmodern Sosyal Teori. Görgün Baran, A. ve S. Suğur (Editörler), *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. (ss.55-82). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hall, S. (1980). Cultural Studies and the Centre: some problematics and problems. S. Hall, D. Hobson, A. Lowe&P. Willis (Eds), *Culture, media, language working papers in cultural studies, 1972–79*. (p. 2-35). London: Unwin Hyman (Publishers) Ltd.
- Hall, S., Massey, D.& Rustin, M. (2015). *After Neoliberalism: The kilburn manifesto*. London: Lawrence & Wishart
- Hall, S., Slack J. & Grossberg L., (2016). *Cultural Studies 1983: A theoretical history*. Slack J. & Grossberg L. (Eds.), London: Duke University Press. Held, D. (1980). *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hardt, H. (2005). “Eleştirel”in Geri Dönüşü ve Radikal Muhalefetin Meydan Okuyuşu: Eleştirel Teori, Kültürel Çalışmalar ve Amerikan Kitle İletişim Araştırmaları (M. Küçük Çev. ve Derleyen). *Medya, İktidar, İdeoloji*. (ss.295-314). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Harvey, D. (1996). *Postmodernliğin Durumu*. (S. Savran, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Held, D. (1980). *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hill, D. (2016). *Eleştirel Eğitim ve Marksizim*. (N. Korkmaz, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Jaramillo, N.& McLaren, P. (2009). *Pedagoji ve Praksis*. (K. İnal ve K. Asan, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Jensen, K. B. (2005). Nitel Bilim Olarak Beşerî Araştırmalar: Kitle İletişim Araştırmalarına Katkıları. (Y. Yavuz, Çev.). Ş. Yavuz (Derleyen), *Medya ve İzleyici Bitmeyen Tartışma*. (ss. 25-54). Ankara: Vadi Yayınları
- Jols, T. & Thoman, E. (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı. Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler*. (C. Elma ve A. Ketsen, Çev.). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Judge, B., Jones, P. ve McCreery, E. (2009). *Critical thinking skills for education students*, Library Cataloguing in Publication Data, British Library.
- Kelly, M. P.& Charlton, B. (2005). The modern and the postmodern in health promotion. R. Bunton, S. Nettleton&R. Burrows (Eds.), *The sociology of health promotion critical analyses of consumption, lifestyle and risk*. (pp. 77-89). London and New York: Routledge.

- Kızılcelik, S. (2008). *Frankfurt Okulu*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kizel, A. (2017). Philosophical communities of inquiry: the search for and finding of meaning as the basis for developing a sense of responsibility. *Childhood & Philosophy*, Rio De Janeiro, v. 13, n. 26, pp. 87-103. DOI: 10.12957/childphilo.2017.26650
- Masterman, L. (1989). "Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles." Center for Media Literacy. Retrieved from: <http://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren Praksis Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. (H. H. Aksoy ve N. Aksoy, Çev.). (1. Baskı). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Morgenthaler, D. J. (2016). *Preparing teachers for critical media literacy education: portraits of sociopolitical development* (Unpublished doctoral dissertation). University of Colorado, Denver, USA.
- Nam, S. (2010). Critical media literacy as curricular praxis. *Javnost-The Public*. 17:4, 5-23. DOI: 10.1080/13183222.2010.11009038
- Ornstein, A.C ve Hunkins, F.P. (2016). Program Geliştirme. (A. Doğutaş, Çev.) Asım Arı (Ed.). *Eğitim Programı-Temeller, İlkeler, Sorunlar*. (ss. 287-346). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Oskay, Ü. (2017). *Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. (1995) Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach, *Educational Psychologist*, 30:2, 83-92, DOI: 10.1207/s15326985ep3002_5
- Postman, N. (2005). *Amusing ourselves to death public discourse in the age of show business*. USA: Penguin Group.
- Recendez, M. L. (2014). *Critical media literacy in k-5 classrooms: three teachers' commitment to equity and access* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Southern California, USA.
- Ritzer, G. (2011). *Küresel Dünya*. (M. Pekdemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Roychowdhury, D. (2019). *Raising social consciousness through writing by integrating critical media literacy into participatory action research Vivencia in a college classroom* (Unpublished doctoral dissertation). New Mexico State University, USA.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Share, J. S. (2006). *Critical media literacy is elementary: A case study of teachers' ideas and experiences with media education and young children* (Unpublished doctoral dissertation), University Of California, Los Angeles, USA.

- Suğur, S. (2019). Tamamlanmamış Bir Proje Olarak Modernite: Jürgen Habermas. Görgün Baran, A. ve S. Suğur (Editörler), *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. (ss.22-47). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Şen, F. (2019). Eleştirel Medya Çalışmalarında Kültürel Çalışmalar Perspektifi: Medya, İdeoloji ve Temsil. M. (Editör), *Eleştirel Medya Çalışmaları*. (ss.219-235). İstanbul: Anahtar Yayıncılık.
- Tate, N. (2018). *Ne İçin Eğitim?* (M. Erkan, Çev.) İstanbul: Çizgi Yayınevi.
- Thevenin, B. J. (2012). *Critical media literacy in action: uniting theory, practice and politics in media education* (Unpublished doctoral dissertation). University of Colorado, USA.
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol*. (Y. Tezgiden Cakcak ve E. Cakcak, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language* (revised and expanded edition). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Yavuz, Ş. (2005). *Medya ve İzleyici Bitmeyen Tartışma*. (Derleyenin Sunuşu). Ankara: Vadi Yayınları.
- Youngbauer, W. V. (2011). *The implementation of media literacy in the social studies curriculum* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, USA.
- Yousman, N. (2016). Who's afraid of critical media literacy? In Huff, M., & Roth, A. L. (Eds.), *Censored 2017: 40th anniversary edition*. New York: Seven Stories Press.
- Yousman, B. (2017). Critical media literacy in the age of the neoliberal university challenges, strategies, and rewards. *The SoJo Journal: Educational Foundations and Social Justice Education*, 3(2), 35–48

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı Çizelge

Hafta	Tema	Konu	Kazanım	Beceriler	Eğitim teknolojileri ve Araç/Gereçler	Yöntem-Teknik-Taktik	Değerlendirme
1	Tanışma P4T Tanıtım Ön Test Uygulama Ankara Tanıtım Filmi Çekme ve Dolajına Sokma ile İlgili Katılımcıları Bilgilendirme						
2	İLETİŞİM VE MEDYA	Okuryazarlık ve 21. Yüzyıl Okuryazarlığı Kitle İletişimi ve Medya Kitle İletişim Araçları ve İşlevleri Kitle İletişim Araştırmaları Medya Okuryazarlığı Medya Okuryazarlığının Beş Temel Kavramı ve Beş Anahtar Sorusu	EMOY 1: Bir medya iletişiminden yola çıkarak medya okuryazarlığının beş anahtar sorusunu yanıtlar.	Sorgulama, akıl yürütme, kendini ifade etme, etkili dinleme, karar verme, ilişkilendirme, analiz	Ek-I ppt sunum, Ek-II bebek bezi reklam filmi, Ek-III yansıtıcı günlük formu, Ek-IV çalışma yaprağı, Ek-V çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği, Çekirgenin Yolculuğu kitabı, projeksiyon, bilgisayar, tebeşir	Büyük Grup Tartışması, Anlatım, Anahtar Düşünceleri Bulma, Soru-Yanıt, Değer Çizgisi, Görsel Materyal Analizi, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Eşleştirme, P4T ÖF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: (Aldiyet/Çoğulculuk/Tek merkezlilik)	Çalışma Yaprağı
3	ANA AKIM VE ALTERNATİF MEDYA	Ana Akım-Alternatif Medya Ayrımcılık- Olumlu Ayrımcılık Engelli Bireyler-Romanlar-Yağlılar Medyada Yabancı Düşmanlığı-İrçilik Kültürcülük-Öğrenim Asimilasyon-Soykırım	EMOY 2: Amaca uygun sorular sorar.	Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, etkili dinleme, analiz, ilişkilendirme	Projeksiyon, bilgisayar, Ek-I ana akım ve alternatif medyada ayrımcılık temalı gazete haberleri, Ek-II yansıtıcı günlük formu, Ek-III ppt sunum, Ek-IV video, Ek-V çalışma yaprağı, Ek-VI çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği, Zade Kimin? kitabı, tebeşir	Fikir Taraması, Görsel Materyal Analizi, Soru Yanıt, Günlük Yaşamla İlişkilendirme, Soru Yazma, Eğitsel Oyun, Büyük Grup Tartışması, P4T (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: Asimilasyon)	Çalışma Yaprağı
4	ELEŞTİREL PEDAGOJİ	Eleştirel Eğitim ve Pedagoji Bankacı Eğitim Sistemi Neoliberalizm ve Kapitalizm Medyanın Tekelleşmesi Örtük Program Kültürel Sermaye	EMOY 3: Eleştirel pedagojinin eğitime yansımalarını yorumlar.	Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, analiz, değerlendirme	Projeksiyon, bilgisayar, tahta, tahta kalemi, Ek-I öğretmeni konu alan filmlerden görsel kolaj, Ek-II ppt sunum, Ek-III yansıtıcı günlük formu, Ek-IV'te P4T'de kullanılacak uyaran Hababam Sınıfı'ndan bir bölüm, Ek-V'te Pink Floyd "The Wall" kitabı, Ek-VI Pink Floyd "The Wall" şarkı sözü, Ek-VII okul videoları, Ek-VIII çalışma yaprağı ve Ek-IX çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği	Soru-Yanıt, Örneklendirme, Terimden Düşünme, Büyük Grup Tartışması, Görsel Materyal Analizi, Listeleme, P4T (ÖF Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: Sorumluluk), Fikir Taraması	Çalışma Yaprağı
5	ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI	Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Medya Okuryazarlığının Farkları Korunucu ve Eleştirel Yaklaşım Hegemonya ve Moda Suskunluk Sarmalı Soyyal Uyma Kamuyu ve Gündem Belirleme	EMOY 4: Eleştirel medya okuryazarı bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerileri değerlendirir.	Eleştirel düşünme, sorgulama, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme, analiz	Projeksiyon, bilgisayar, Ek-I ppt sunumu, Ek-II yansıtıcı günlük formu, Ek-III video, Ek-IV gündem belirleme video, Ek-V çalışma yaprağı, Ek-VI çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği	Tahminde Bulunma, Soru-Yanıt, Gerçek Yaşama Bağ Kurma, Günlük Yaşamla İlişkilendirme, Karşılaştırma, P4T (ÖF Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: Özgü, Serbest Çığırım, Büyük Grup Tartışması, Görsel Materyal Analizi, Görsel İmge Oluşturma, Örneklendirme	Çalışma Yaprağı
6	KÜLTÜR VE KÜRESELLEŞME	Kültür Popüler Kültür Tüketim Kültürü Kitle Kültürü Gözetim Kültürü (Panoptikon-Sinoptikon-Omnipoton) Gözetim Kültürü Küreselleşme Kültürün Küreselleşmesi McDonaldlaşma Küresel Key	EMOY 5: Kültürün günlük yaşama etkisini sorgular.	Eleştirel düşünme, akıl yürütme, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme	Projeksiyon, bilgisayar, Ek-I analiz soruları, Ek-II ppt sunumu, Ek-III yansıtıcı günlük formu, Ek-IV The Truman Show filmi, Ek-V çalışma yaprağı, Ek-VI çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği	Soru Yanıt, Büyük Grup Tartışması, Görsel Materyal Analizi, P4T ÖF, Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: Gözetim), Küçük Grup Çalışması, Gerçek Yaşama Bağ Kurma, Örneklendirme, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma	Çalışma Yaprağı
7	Ara Tatil						

8	MEDYA ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ/ GÖSTERGEBİLİM	Medya Çözümleme Teknikleri Göstergebilim Göstergeler ve Gerçeklik Dil ve Konuşma Yan Anlam-Düz Anlam	EMOY 6: Göstergebilime uygun olarak medya iletisini analiz eder.	Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme, analiz	Projeksiyon, bilgisayar, Ek-I fotoğraflar, Ek-II ppt sunumu, Ek-III yansıtıcı günlük formu, Ek-IV reklam filmi ve Ek-V Sherlock Holmes filminden bir kesit, Ek- VI Invention of Lying filminden bir kesit, Ek-VII çalışma yaprağı, Ek-VIII çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği	Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: Gerçek), Gerçek Yaşama Bağ Kuma, Geni Plandaki Düşünceleri Bulma, Büyük Grup Tartışması, Örneklendirme, Canlandırma, Görsel Materyal Analizi	Çalışma Yaprağı
9	MEDYA ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ / MARKSİST ÇÖZÜMLEME	Marksist Çözümleme Taban ve Üst Yapı Yanlış Bilinç Sınıf Çatışması Yabancılaşma İdeoloji-Devletin İdeolojik Aygıtları Medyanın Yaratıldığı Burjuva Kahramanlar	EMOY 7: Marksist çözümleme ile medya iletisini analiz eder.	Eleştirel düşünme, sorgulama, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme	Projeksiyon, bilgisayar, Ek-I sokak röportajları, Ek-II ppt sunumu, Ek-III Modern Zamanlar filmi, Ek-IV yansıtıcı günlük formu, Ek-V çalışma yaprağı, Ek-VI çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği	8Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: yabancılaşma), Gerçek Yaşama Bağ Kuma, Canlandırma, Özetleme, Örneklendirme, Karşılaştırma, Fikir Taraması	Çalışma Yaprağı
10	ÖNYARGI VE KALIP YARGI	Önyargı ve Kalıp Yargı (Stereotip) Önyargı Biçimleri Mitler Medyada Mit Üretimi Manipülasyon Misenformasyon ve Dezenformasyon Teyit	EMOY 8: Medya iletileriyle yayılan önyargının birey üzerindeki etkisini sorgular.	Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme, analiz	Projeksiyon, bilgisayar, Ek-I çizgi film ve dizi örnekleri, Ek-II ppt sunumu, Ek-III youtube videoları, Ek-IV yansıtıcı günlük formu, Ek-V çalışma yaprağı, Ek-VI çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği	Soru Yanıt,P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: güçlük), Gerçek Yaşama Bağ Kuma, Örneklendirme, Fikir Taraması, Görsel Materyal Analizi, Büyük Grup Tartışması	Çalışma Yaprağı
11	PROPAGANDA	Reklamlar Ethos-Patos-Logos İkna Kültürel Artıfakt Propaganda Propaganda Teknikleri Propaganda Modeli	EMOY 9: Medya iletilerini propaganda teknikleriyle analiz eder.	Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme, analiz	Projeksiyon, bilgisayar, tahta, tahta kalemi, Ek-I reklam örnekleri, Ek-II ppt sunumu, Ek-III yansıtıcı günlük formu, Ek-IV Nasipse Adayız filmi, Ek-V Adolf Hitler İkna, Ek-VI Eksik Parça Video (Uyaran), Ek-VII çalışma yaprağı, Ek-VIII çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği	Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: ötekileştirme), Gerçek Yaşama Bağ Kuma, Örneklendirme, Anlatım, Fikir Taraması, Görsel Materyal Analizi, Büyük Grup Tartışması, Eşleştirme	Çalışma Yaprağı
12	ETİK	Modernizm Postmodernizm Risk Toplumu Sosyal Medya ve Yeni Medya Sanal Cemaatler Ağ Toplumu WEB 2.0 Etik ve Değerler Değer Yargıları Sosyal Medyada Etik Posttruth (Gerçeklik Ötesi) Meşrulaştırma	EMOY 10: Medya iletilerini etik değerler boyutuyla değerlendirir.	Eleştirel düşünme, sorgulama, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme, değerlendirme	Projeksiyon, bilgisayar, Ek-I "The Social Dilemma" film, Ek-II ppt sunum, Ek-III post truth örnekleri, Ek- IV yansıtıcı günlük formu, Ek-V çalışma yaprağı, Ek- VI çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği	Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: özgürlük), Gerçek Yaşama Bağ Kuma, Örneklendirme, Kavram Ağ Oluşturma, Fikir Taraması, Karşılaştırma, Görsel Materyal Analizi, Büyük Grup Tartışması	Çalışma Yaprağı
13	MEDYA VE TOPLUMSAL CİNSİYET	Medyada Kadın Roller Toplumsal Cinsiyet Sosyal Medyada Banş ve Nefret Söylemleri Medyada Şiddet	EMOY 11: Medya iletileri aracılığıyla pekiştirilen ya da yok sayılan söylemleri analiz eder.	Eleştirel düşünme, sorgulama, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme	Projeksiyon, bilgisayar, Ek-I "Kadın moderatör erkek konuşmacıların olduğu tartışma programlarının görsellen ve kısa bölümler, Ek-II ppt sunum, Ek-III yansıtıcı günlük formu, Ek-IV medya örnekleri, Ek-V nefret söylemine örnek tweetler, Hayvan Çiftliği kitabı (George Orwell), Ek-VI çalışma yaprağı, Ek-VII çalışma yaprağı değerlendirme formu	Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: eşitlik), Gerçek Yaşama Bağ Kuma, Geni Plandaki Düşünceleri Bulma, Örneklendirme, Görsel Materyal Analizi, Fikir Taraması, Büyük Grup Tartışması	Çalışma Yaprağı
14	Genel Değerlendirme-Son Test						

Ders Planının Adı	Tema	Kazanım	Taksonomik Düzey	Beceriler	Program Tasarımı	Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları	Yöntem-Teknik-Taktik	Değerlendirme
DOĞRU SORULAR-GEÇERLİ YANITLAR	İLETİŞİM VE MEDYA	EMOY 1: Bir medya iletişiminden yola çıkarak medya okuryazarlığının beş anahtar sorusunu yanıtlar.	Kavramsal Bilgi Çözümleme	Sorgulama, akıl yürütme, kendini ifade etme, etkili dinleme, karar verme, ilişkilendirme, analiz	TOPLUMSAL SORUNLAR VE YENİDEN KURMACILIK	AKTİF ÖĞRENME TEMEL ALINARAK BİLİŞSEL VE YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI EKLEKTEK BİR ANLAYIŞLA ELE ALINMIŞTIR.	Büyük Grup Tartışması, Anlatım, Anahtar Düşünceleri Bulma, Soru-Yanıt, Değer Çizgisi, Görsel Materyal Analizi, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Eşleştirme, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: (Aidvet/Çoğulculuk/Tek merkezlilik)	Çalışma Yapağı
FARKINDA MISIN?	ANA AKIM VE ALTERNATİF MEDYA	EMOY 2: Amaca uygun sorular sorar.	Kavramsal Bilgi Uygulama	Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, etkili dinleme, analiz, ilişkilendirme			Fikir Taraması, Görsel Materyal Analizi, Soru Yanıt, Günlük Yaşamla İlişkilendirme, Soru Yazma, Eğitsel Oyun, Büyük Grup Tartışması, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: Asimilasyon)	Çalışma Yapağı
DUVARA BİR TUĞLA DAHA KOYMAK	ELEŞTİREL PEDAGOJİ	EMOY 3: Eleştirel pedagojinin eğitime yansımalarını yorumlar.	Kavramsal Bilgi Anlama	Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, analiz, değerlendirme			Soru-Yanıt, Örneklendirme, Tersinden Düşünme, Büyük Grup Tartışması, Görsel Materyal Analizi, Listeleme, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: Sorumluluk), Fikir Taraması	Çalışma Yapağı
HEGEMEDYA	ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI	EMOY 4: Eleştirel medya okuryazar bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerileri değerlendirir.	Kavramsal Bilgi Değerlendirme	Eleştirel düşünme, sorgulama, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme, analiz			Tahminde Bulunma, Soru-Yanıt, Gerçek Yaşamla Bağ Kurma, Günlük Yaşamla İlişkilendirme, Karşılaştırma, P4T (ÖİF Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: Güç), Serbest Çağınım, Büyük Grup Tartışması, Görsel Materyal Analizi, Görsel İmge Oluşturma, Örneklendirme	Çalışma Yapağı
KÜRESELLEŞEN KÜLTÜR	KÜLTÜR VE KÜRESELLEŞME	EMOY 5: Kültürün günlük yaşama etkisini sorgular.	Üstbilişsel Bilgi Anlama	Eleştirel düşünme, akıl yürütme, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme			Soru Yanıt, Büyük Grup Tartışması, Görsel Materyal Analizi, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: Gözetim), Küçük Grup Çalışması, Gerçek Yaşamla Bağ Kurma, Örneklendirme, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma	Çalışma Yapağı
GÖSTERGEBİLİMSSEL MEDYA ANALİZİ	MEDYA ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ / GÖSTERGEBİLİM	EMOY 6: Göstergesimile uygun olarak medya iletişimini analiz eder.	İşlemsel Bilgi Çözümleme	Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme, analiz			Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: Gerçek), Gerçek Yaşamla Bağ Kurma, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Büyük Grup Tartışması, Örneklendirme, Canlandırma, Görsel Materyal Analizi	Çalışma Yapağı
BİR KARAKTER YARATMAK	MEDYA ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ / MARKSİST ÇÖZÜMLEME	EMOY 7: Marksist çözümleme ile medya iletişimini analiz eder.	İşlemsel Bilgi Çözümleme	Eleştirel düşünme, sorgulama, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme			8Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: yabancılaşma), Gerçek Yaşamla Bağ Kurma, Canlandırma, Özetleme, Örneklendirme, Karşılaştırma, Fikir Taraması	Çalışma Yapağı
ÖNYARGILARLA YARATILAN MEDYA İLETİLERİ	ÖNYARGI VE KALIP YARGI	EMOY 8: Medya iletileriyle yayılan önyargının birey üzerindeki etkisini sorgular.	Üstbilişsel Bilgi Anlama	Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme, analiz			Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: güzellik), Gerçek Yaşamla Bağ Kurma, Örneklendirme, Fikir Taraması, Görsel Materyal Analizi, Büyük Grup Tartışması	Çalışma Yapağı
PROPAGANDA YOLUYLA İKNA	PROPAGANDA	EMOY 9: Medya iletilerini propaganda teknikleriyle analiz eder.	İşlemsel Bilgi Çözümleme	Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme, analiz			Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: ötekileştirme), Gerçek Yaşamla Bağ Kurma, Örneklendirme, Anlatım, Fikir Taraması, Görsel Materyal Analizi, Büyük Grup Tartışması, Eşleştirme	Çalışma Yapağı
MEDYETİK	ETİK	EMOY 10: Medya iletilerini etik değerler boyutuyla değerlendirir.	İşlemsel Bilgi Değerlendirme	Eleştirel düşünme, sorgulama, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme, değerlendirme			Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: özgürlük), Gerçek Yaşamla Bağ Kurma, Örneklendirme, Kavram Ağı Oluşturma, Fikir Taraması, Karşılaştırma, Görsel Materyal Analizi, Büyük Grup Tartışması	Çalışma Yapağı
KADININ ADI YOK!	MEDYA VE TOPLUMSAL CİNSİYET	EMOY 11: Medya iletileri aracılığıyla pekiştirilen ya da yok sayılan söylemleri analiz eder.	İşlemsel Bilgi Çözümleme	Eleştirel düşünme, sorgulama, kendini ifade etme, etkili dinleme, ilişkilendirme, karar verme			Soru Yanıt, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe ele alınan kavram: eşitlik), Gerçek Yaşamla Bağ Kurma, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Örneklendirme, Görsel Materyal Analizi, Fikir Taraması, Büyük Grup Tartışması	Çalışma Yapağı

EK 12. Örnek Ders Planı

EMOY 1/DP-01/2021

DERS: Eleştirel Medya Okuryazarlığı

DERS PLANIN ADI: DOĞRU SORULAR-GEÇERLİ YANITLAR

SÜRE: 40+40+40 Dakika

TEMA ve KONULAR: İLETİŞİM VE MEDYA

- Okuryazarlık ve 21. Yüzyıl Okuryazarlığı
- Kitle İletişimi ve Medya
- Kitle İletişim Araçları ve İşlevleri
- Kitle İletişim Araştırmaları
- Medya Okuryazarlığı
- Medya Okuryazarlığının Beş Anahtar Sorusu

KAZANIM: EMOY 1. Bir medya iletişinden yola çıkarak medya okuryazarlığının beş anahtar sorusunu yanıtlar.

KAVRAMLAR: Okuma-yazma, okuryazarlık, 21. yüzyıl okuryazarlığı, kitle iletişimi, medya, kitle iletişim aracı, güçlü etkiler dönemi, sınırlı etkiler dönemi, yeniden güçlü etkiler dönemi, kitle iletişim araçlarının işlevleri, medya okuryazarlığı

BECERİLER: Sorgulama, akıl yürütme, kendini ifade etme, etkili dinleme, karar verme, ilişkilendirme, analiz

YÖNTEM-TEKNİK-TAKTİK (Öğretim ve değerlendirme süreci): Büyük Grup Tartışması, Anlatım, Anahtar Düşünceleri Bulma, Soru-Yanıt, Değer Çizgisi, Görsel Materyal Analizi, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Eşleştirme, P4T/ÖİF (Öğretmenler İçin Felsefe), Yansıtıcı Günlük, Çalışma Yapağı

EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ VE ARAÇ/GEREÇLER: Ek-I ppt sunum, Ek-II bebek bezi reklam filmi, Ek-III yansıtıcı günlük formu, Ek-IV çalışma yapağı, Ek-V çalışma yapağı değerlendirme ölçeği, Çekirgenin Yolculuğu kitabı, projeksiyon, bilgisayar, tebeşir

KATILIMCI GRUP ÖZELLİKLERİ: Sosyal bilgiler 4. sınıf düzeyinde 28 öğretmen adayı (24 kadın- 4 erkek), 20-22 yaş grubu

DERS ÖNCESİNDE:

1. Sınıf zemini değer çizgisi için hazırlanır. Çizgi üzerine sıfırdan beşe kadar numaralar yazılır. "Öğretmenler İçin Felsefe" (ÖİF/P4T) uygulamasından önce sınıf içi veya sınıf

©Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı

dışı ortamda oturma düzeni çember ya da yarım daire şeklinde düzenlenir (Pandemi nedeniyle sınıf çember olarak düzenlenememiştir).

2. Ek-I'de yer powerpoint sunumu, Ek-II'de yer alan reklam filmi bilgisayara yüklenir.

3. Ders öncesinde Ek-III ve Ek-IV katılımcı sayısı kadar çoğaltılır.

BİRİNCİ DERSTE (40 Dakika):

Soru Yanıt-Anahtar Düşünceleri Bulma-Büyük Grup Tartışması-Anlatım (15 Dakika)

4. Katılımcılara, “**Okuma yazma bilen her kişi okuryazar mıdır? Neden?**” sorusu sorularak (Ek-I ppt sunumunun 1. slaytı) yanıtları dinlenir. Katılımcılar arasındaki etkileşimi sağlamak ve diyalog geliştirmek amacıyla belirtilen görüşe katılıp katılmadıklarını ifade etmeleri, gelen yanıtlara eklemeler yapabilecekleri, birbirlerine sorular sorabilecekleri, katılımcıların gelen soruları yanıtlamama özgürlüklerinin olduğu, kişiye yöneltilen soruları farklı kişilerin de yanıt verebileceği söylenir.

5. Belirlenen süre sonunda katılımcıların yanıtları ve tartışmalardan çıkan kavramlar tahtaya (uzaktan eğitim haftası olduğu için zoom ekranına) not edilir ve soruya ilişkin ulaşılan yanıtlar değerlendirilerek bir tanımlama yapılır (Ek-I ppt sunumunun 2-3. slaytları). Okuma-yazma ve okuryazarlık arasındaki farkın ayırt edilmesi sağlanır.

6. Alvin Toffler'in (1984) “**21. yüzyılda okuryazar olmayan kişiler, okuma yazmayı bilmeyenler değil; öğrenmeyi bilmeyen, öğrendiklerini unutup yeniden öğrenmeyi beceremeyen kişiler olacaktır.**” sözü (Ek-I ppt sunumunun 4. slaytı) paylaşarak bulunduğumuz çağda hangi okuryazarlık türlerinin olmazsa olmaz bir koşul olarak kazandırılması gerektiği onların hangi okuryazarlık ihtiyaç duydukları ve hangi bilgilerin ya da becerilerin unutulması (yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasını zorlaştıran) gerektiği sorulur.

7. Gerekçeleriyle birlikte belirledikleri okuryazarlık türleri, beceri ve bilgiler tahtaya (zoom ekranına) not alınır. 21. Yüzyıl Okuryazarlığı'nın ne olduğu, bireylerden bu doğrultuda beklentilerin neler olduğu paylaşılır (Ek-I ppt sunumunun 5. slaytı). Katılımcıların konuya ilişkin katılıp katılmadıkları görüşleri varsa dinlenir. Kendilerini hangi yönleriyle 21. yüzyıl okuryazarı olarak gördükleri ve görmediklerini ifade etmeleri istenir (Ek-I ppt sunumunun 6.-7. slaytlar).

8. 8. slaytta yer alan okuryazarlık türleri çember içine alınır ve tahta (ekranda gördükleri) tüm okuryazarlık türlerinin temel amacının ne olduğu sorulur. Alınan yanıtlar doğrultusunda ortak amaçlardan biri olan iletişim kavramına odaklanılır. İletişim kavramının anlamının ne olduğu, ilkel dönemden post modern döneme (mağara resimlerinden günümüze, sosyal medyaya) bu kavramın nasıl evrildiği, farklı anlamlar kazandığı, kitle iletişiminin ve medya kavramlarının anlamı, hangi yollarla ve araçlarla iletişimin sağlandığı, bu araçların işlevleri konularında fikir taraması yapılır.

9. Ek-I'de yer alan powerpoint sunumunda yer alan örnekler ve bilgiler (9-13. slaytlar) katılımcılarla paylaşılır.

Değer Çizgisi-Gerçek Yaşamla Bağ Kurma (5 Dakika)

10. Yere çizilen (Uzaktan eğitim haftasında 14. slaytta yer alan değer çizgisi katılımcılarla paylaşılmış online bir çalışma olarak uygulanmıştır) değer çizgisi katılımcılarla paylaşılır. Değer çizgisinde amaç farklı görüşlerin olabileceğini ve benzer ya da farklı görüşlerin farklı düzeylerde kabul edilebileceği göstermeye yardımcı olmaktadır.

11. Medya araştırmaları konusuna giriş yapmak amacıyla değer çizgisi kullanılacaktır. Katılımcılara **“Medya davranışlarımızı belirlemede ve yönlendirmede sizce ne kadar etkilidir?”** sorusu yöneltilerek yere çizilen (ekrandan paylaşılan birden beşe kadar olan çizgilere) çizgilere yerleşmeleri istenir (Sıfırın hiç etkinin olmadığı beşin ise en yüksek etki anlamına geldiği, aradaki sayıların artan bir şekilde bu etkinin giderek güçlendiği anlamı taşıdığı konusunda katılımcılar bilgilendirilir.).

12. Katılımcılar yerleştikten sonra neden orada olduklarını ifade etmeleri istenir. Yanıtların dinlenmesinin ardından görüş değiştirenler olup olmadığı ve nedeni sorularak gönüllü olanların görüşleri dinlenir. Katılıcı görüşlerinin ardından Postman (2005) “Televizyon Öldüren Eğlence” kitabında geçen bir bölüm (Ek-I ppt sunumunun 15. slaytı) katılımcılarla paylaşılır, bu sözünü medyadaki haber, reklam programlarla ve izleyicinin durumuyla ilişkilendirmeleri istenir.

Geri Plandaki Düşünceleri Bulma- Görsel Materyal Analizi-Soru Yanıt-Eşleştirme (15 Dakika)

13. Ek-I'de yer alan powerpoint sunumunun 16-19. slaytlarında yer alan bilgi ve görseller katılımcılarla paylaşılır ve tahtaya (ekrana) aşağıdaki gibi dönemler ve medyanın dönem üzerindeki etkilerini ifade eden başlıklar yansıtılır (16. slayt).



14. Görsellerin altında bulunan tarihleri o dönemin sosyopolitik-ekonomik koşullarını dikkate alarak (diğer derslerdeki bilgilerin hatırlanması) medyanın bu dönemde hangi etki dönemi ile eşlettirebileceğini nedenleri ile söylemeleri istenir.

15. Katılımcıların yanıtlarından yola çıkarak kitle iletişim araştırmalarında dönemler ve bu dönemlerin özellikleri üzerinde konuşulur.

16. Katılımcılara “**Sizce günümüzde medyanın etkileri üzerine bir araştırma yapılsaydı bulunduğumuz dönem için ne söylenirdi? Yaşadığımız dönem etkiler dönemlerinin hangisine daha yakın olduğunu düşünüyorsunuz? Bu etkinin olumsuz yönlerini en aza indirmek için neler yapılabilir?**” tartışma soruları sorularak tartışma ortamı sağlanır. Tartışmada ortaya çıkan görüşlerden yola çıkarak medya okuryazarlığı ve eleştirel medya okuryazarlığı kavramlarına giriş yapılır (Ek-I ppt sunumunun 20. slaytı). Medya okuryazarlığının ne anlama geldiği paylaşılır (Ek-I ppt sunumunun 21. slaytı).

İKİNCİ DERSTE (40 Dakika):

Soru Yanıt-Görsel Materyal Analizi (20 Dakika)

17. Ek-I ppt sunumun 22.-26 slaytlarında yer alan (aşağıdaki) rehber sorular katılımcılarla paylaşılır. Soruları incelemeleri için 2 dakika süre verilir. Süre sonunda Ek-II'de yer alan bebek bezi reklam filmi (Araba-çocuk bezi-Trendyol-yemek sepeti- çiçek sepeti vb. reklamlar da bu sorgulamalar için kullanılabilir) paylaşılır.

18. Reklam filmini bu sorular doğrultusunda analiz edecekleri bu doğrultuda soruların yanıtlarını, reklam filminde dikkatlerini çeken noktaları not etmeleri söylenir.

19. Filmin sonunda aşağıda yer alan rehber sorular çerçevesinde film analizi yapılır.

NOT: Her soru uyarana uygun olmayabilir böyle bir durumda farklı rehber sorular oluşturulabilir ya da daha ön plana çıkan, üzerinde durulması gereken sorular ayrıntılı olarak ele alınabilir. Bu bölüm Jols&Thoman (2008) kaynağından yararlanılarak yeniden düzenlenmiştir.

BU MESAJ KİM TARAFINDAN KURGULANMIŞTIR?

Sizce bu medyadaki temel ileti nedir?

Medya iletileri hangi medya aracılığıyla bize ulaştırılmak istenmektedir? Neden?

Aynı tarzda bir iletiden hangi yönleriyle farklılıklar ve benzerlikler taşımaktadır?

Sizce medyada yer alan bu ileti kim tarafından ve hangi amaçla oluşturulmuştur?

BU MESAJ NEDEN GÖNDERİLMİŞTİR?

Bu iletinin oluşturulması ve yayılması kim/kimlerin kontrolündedir?

Bu ileti neden ve kime gönderiliyor olabilir?

Bu iletiden kimler yarar ya da kazanç sağlar? (Özel girişim, toplum, devlet, birey, STÖ vb.)

Kim bu medya iletileri sonucu kaybeder? Buna kim karar verir?

Hangi ekonomik kararlar bu iletinin yapısını ve yayılmasını etkilemektedir?

BU MESAJI DİĞER İNSANLAR BENİM ANLADIĞIMDAN FARKLI OLARAK NASIL ANLAMIŞ OLABİLİRLER?

Bu filmdeki kurgunun benzeriyle gerçek yaşamında hiç karşılaştın mı? Hangi yönleriyle benzettin hangi yönleriyle farklılaştığını gördün?

Bu medya iletilerinden yola çıkarak kendinle ilgili bir şey öğrendin mi?

Diğer arkadaşlarının yanıtlarını duyduğunda bu medya iletilerine dair yeni bir şey öğrendin mi?

Bu medyanın ulaştırmaya çalıştığı kaç ileti tespit ettik başka kaç ileti daha çıkarabiliriz?

Arkadaşlarının görüşleri kabul edilebilir mi? Güvenilir mi?

BU MESAJDA İLGİMİ ÇEKEBİLMEK İÇİN NE TÜR TEKNİKLER KULLANILMIŞTIR?

Bu filmde dikkatinizi ilk ne çekti? Hangi sahneyi daha iyi hatırlıyorsunuz?

Filmin mesajı gerçekçi mi/ Gerçek hayatla ilişkilendirilebilir mi?

Belirlenen sahnede:

Kamera açısı nasıl, kimi görüyor, kime/neye odaklanıyor?

Sahne düzeni, dekor ve giysiler sizlere ne anlatıyor?

Işık ve ses efektleri ya da sessizlik nasıl kullanılmış, dikkat çekmek için ne yapılmış?

Bir diyalog ya da hikâye var mı? Hikâyesi varsa nedir?

Özellikle açık ya da örtük olarak kullanılmış bir sembol, imge, metafor var mı?

Duygusal bir öge var mı ve bu yönüyle sizde hangi duyguları uyandırdı?

Yeterince ikna edici miydi? İkna etmek için hangi yollara başvurmışlardır? (Mizah, maçoçluk, arkadaş, aile, eğlence, cinsellik, doğa, çizgi film, ünlü, zenginlik)

BU MESAJDA HANGİ YAŞAM STİLLERİNE, DEĞERLERE VE GÖRÜŞLERE YER VERİLMİŞ VE HANGİLERİ GÖZ ARDI EDİLMİŞTİR?

Medyada yer alan kişinin özellikleri nelerdir?

Cinsiyeti nedir?

Ne tür davranışlar sergilenmektedir? Hangi kişilik özelliklerine sahip olduğu söylenebilir?

Fiziksel özellikleri nelerdir?

Bu medya iletişinde hangi düşünce ve değerler bize ulaştırılmaya çalışılıyor? /Örtük iletiler var mı? Varsa bunlar nelerdir?

Bu medya iletişinde hangi politik ve ekonomik düşünceler ön plana çıkmaktadır?

Diğer bireylere nasıl davranmamız gerektiğine ilişkin hangi mesajları veriyor?

Medya iletişindeki görüş nedir?

Bu medya iletişinin hedef kitlesi kimdir? Neden?

Dışarıda bırakılan görüş ya da düşünce var mıdır? Buna nasıl karar verdiniz?

20. Film analizinden sonra katılımcılarla birlikte aşağıdaki yer alan ana noktalara ulaşılmaya çalışılır.

Ana Noktalar: Bireyler (reklam-pazarlama-marka yöneticileri vb.) tarafından kurgulanarak oluşturulan bir medya iletilisini bir süre sonra normalleşir ve kurgu ögesi ortadan kalkarak ileti gerçek yaşamdan bir unsurmuş gibi algılanabilir. Eleştirel bir medya okuryazarı medya iletilisinin kurgulanmış olduğunun, içerisinde örtük olarak değer ve görüşlerin olabileceği gibi yok sayılan görüş ve değerlerin de olabileceğinin, ilgi çekmek amacıyla yaratıcı bir dil kullanıldığının, farklı bireylerin aynı iletiyi farklı bir anlam yükleyebileceğinin, bu kurgunun çoğunlukla gelir ya da güç elde etmek için organize edildiğinin bilincinde olması gerekmektedir.

ÜÇÜNCÜ DERSTE (40 Dakika):

P4T (Öğretmen İçin Felsefe) (30 Dakika)

21. Katılımcılardan çember şeklinde oturmaları istenir.

Uygulamada dikkat edilmesi gerekenler:

Dersin yürütücüsü bu süreçte yalnızca kolaylaştırıcı rolündedir. Katılımcıların birbiriyle aynı konumda oldukları, herkesin birbirine ismi ile hitap edebileceği, çıkış sorusunun ardından yanıtlamak için söz hakkın istenmesi gerektiği ve ilerleyen aşamalarda katılımcıların birbirlerini takip ederek (katılımcının sözünü kesmeden ve dinleyerek) söz alabileceği söylenir. Katılımcılar birbirlerinin görüşlerine kişinin görüşlerine katılıyorum çünkü diyerek (ya da yeni bir görüş ekleyerek) ya da bu görüşe katılmıyorum diyerek ve gerekçesini sunarak tartışmayı/diyaloğu devam ettirmesi istenir. Tamamen bağımsız ancak soru ile ilintili yeni bir fikir de ortaya koyabilir. Katılımcılardan argüman üretmeleri beklenmektedir. Uygulamanın ilk aşamalarında zayıf argümanlar ortaya çıkabilir kolaylaştırıcı doğru sorularla kişinin sunduğu fikri arka planda sorgulamasını sağlamalıdır. Bu nedenle çıkış ve yönlendirme soruları kolaylaştırıcı rolündeki bireyler için oldukça önemlidir. Uyarılar seçildikten sonra mutlaka öngörülen rehber sorular hazırlanmalı uygulamanın ilerleyen aşamalarında katılımcı gruptan da çıkış soruları istenebilir. Katılımcı grup uygulama yaptıkça sorgulama sürecinde kendisi de sorular yönlendirerek diyalogu ilerletebilecektir. Katılımcılar görüş bildirirken doğru ya da yanlış şeklinde ifadelerden, mimik ve beden dili ile yönlendirmelerde bulunulmaz. Soruşturma bir sonuca bağlanmak zorunda değildir. Katılımcılar temel kavrama ulaştıkları noktada kapalı soru (**felsefi sorudur kapalı uçlu soru değildir**) yönlendirilir. Alternatif sorular kolaylaştırıcı sorgulama yaparken süreci kolaylaştırmak içindir kullanılmayabilir. Bu

sürecin dinamik bir süreç olduğu, yeni gelişen bir diyalogla ortaya çıkan sorular üzerinden sorgulama yapılabileceği unutulmamalıdır.

Aşağıdaki soru örnekleri soruşturma sırasında diyalogu genişletmek, katılımcıların söyledikleri üzerinde düşünmelerini sağlamak, diğer katılımcıların söylenenleri somutlaştırmasını ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesini sağlamak amacıyla sorulabilir.

- Bu konuda başka bir görüşü olan var mı?
- Soru sormak isteyen var mı?
- Bu söylediğine örnek verebilir misin?
- Neden böyle düşünüyorsun? Gerekçelerin neler?
- Sana katılmayan / seninle aynı fikirde olmayan birisi ne derdi?
- Bir karşı örnek bulabilir misin?
- Ya.....olsaydı?

Grubun soruşturmasına göre farklı kavramlar da ortaya çıkabilir. Soruşturma tamamlandığında soruşturmanın nasıl başlayıp devam ettiği ve sonlandırıldığı, ortaya çıkan sorular ve kavramlar kolaylaştırıcı tarafından özetlenir.

22. Kolaylaştırıcı Arnold Lobel tarafından yazılan “Çekirgenin Yolculuğu” kitabından “Kulüp” isimli hikâyesini uyarayan olarak katılımcılarla paylaşır.

23. Bu uyarayanın temel kavramı “**ait olma**” olarak belirlenmiştir. Alt kavramları ise **çoğulculuk, tek merkezlilik** olarak belirlenmiştir.

ÇEKİRGENİN YOLCULUĞU/ KULÜP

“Çekirge bir yolculuğa çıkmak istiyordu. “Kendime bir yol bulacağım.” dedi. “...ve o yolun beni götürdüğü yere gideceğim.” Bir sabah çekirge o yolu buldu. Uzun ve tozlu bir yoldu bu. Yolun üzerinde tepeler ve vadiler vardı. Ama çekirge, “Bu yol çok güzelmiş,” dedi. “Yola koyulabilirim artık!” Çekirge hızlı hızlı yürümeye başladı. Yolda ağaçların üstünde asılı pankartlar gördü. Birinin üstünde “SABAH GİBİSİ YOK!” yazıyordu. Çekirge diğer pankartları da okudu: “YAŞASIN SABAH!”

Çekirge bir grup böceklerle karşılaştı. Böcekler şarkı söyleyip dans ediyordu. Elllerinde pankartlar vardı. “İyi Sabahlar”, dedi Çekirge. “Çok haklısınız beyefendi,” dedi

böceklerden bir tanesi. “Bu sabah iyi bir sabah! Zaten her sabah iyi bir sabah değil midir?” Böceğin elinde “HEP SABAH OLSUN!” yazılı bir pankart vardı.

.

.

.

.

.

.

.

“Gece de bir başka güzeldir,” diye sürdürdü sözlerini Çekirge. “Şaşkın seni,” dedi böceklerden bir homurdanarak. Çekirge’nin boynundan çelengi koparıp aldı. “Sersem!” dedi bir başkası, pankartı Çekirge’nin elinden alırken. “Öğleden sonrayı ve geceyi sevenler asla asla, asla bizim kulübümüze giremezler!” dedi başka bir böcek. “SABAHLARI SEVİYORUZ!” diye bağırdı böcekler. Pankartlarını sallaya sallaya uzaklaştılar. Çekirge yolda yalnızdı artık. Parlak gün ışığını gördü. Çiçeklerin üzerinde parlayan çiy tanelerini gördü. Sabahın verdiği mutlulukla yoluna devam etti.” (Lobel, 2013).

24. Felsefi sorun/sav: **İnançlarımız, kabullerimiz ve bir gruba aidiyetimiz gerçeği görmemizin önünde bir engeldir.**

25. Kapalı soru/Gizli Soru: **Gruptaki herkes aynı düşünce ve duyguları paylaşmak zorunda mıdır? Paylaşmazsa grup olur mu?** (Ait olma, tek merkezlilik gibi belirlenen kavramlar ortaya çıkmaya başladığında yönlendirilir.)

26. Temel soru/çıkış sorusu/açık soru: **“Sabahları sevenler kulübü/grubu nasıl bir topluluk olarak tanımlayabiliriz?”** sorusu sorulur. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak yeni sorular ile sorgulamalar gerçekleştirilir.

Bu bölümde katılımcılardan diyalogun ilerletilebilmesi için uyarana ilişkin sorular düşünmeleri istenir. Gelen sorular not edilir ve bir tanesi seçilerek sorgulama başlatılır. Kolaylaştırıcı ders öncesinde yine de kullanacağı uyarana ilişkin çıkış sorusu belirlemelidir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak yeni sorular ile sorgulamalar

gerçekleştirilir. Süreç içerisinde katılımcıların birbirlerine sorgulama yapabilmek için doğru sorular yönlendirmeleri konusunda teşvik edilir. Katılımcılar evet ya da hayır şeklinde iki farklı görüş bildirebilirler.

Alternatif Sorular:

- Çekirge sabahları seven gruba dâhil olmak istiyor mu? Neden?
- Grup olmak ne demektir?
- Aidiyet nedir?
- Ait olmak zorunda mıyız?
- Aidiyet bizi bağımlı kılar mı?
- Grupta birey kendisi olarak kalabilir mi yoksa gruba dahil olduğunda birey değişir mi?
- Böcekler neden böyle bir gruba dâhil olmak istemiş olabilir?
- Medya aitlik duygusu yaratır mı? Eğer öyle ise bizim neye ve kimlere ait olduğumuzu söyler? Hangi uygulamalarla bunu yapar?
- Medya pazarladığı bir ürün üzerinden de gruplar oluşturur mu? Nasıl? Bu gruba dahil olmak ya da gruptan çıkmak bireye kendini nasıl hissettirir?
- Gruptaki bireylerden bağımsız olarak grubun kendi bilinci var mıdır?
- Kendimizle aynı düşüncede ya da aynı duyguda olmayanlarla da grup olabilir miyiz?
- Yalnızca kendi topluluğunun fikirlerini görenler farklı bakış açılarını görmede sorun yaşar mı?
- Grup sayısını azlığı ya da çokluğu grubun fikrini yaymada etkili midir? Medya grup oluşumunu destekler mi?
- Grubun gücü kişi sayısı ile mi yoksa kişilerin niteliği ile mi ilgilidir? Medya grubun gücünü pekiştirip ya da yok saydıklarıyla destekler mi?

DEĞERLENDİRME SÜRECİ:

Çalışma Yaprağı

27. Ek-IV'te yer alan çalışma yaprakları katılımcılara dağıtılır. Ek-V'te yer alan çalışma yaprağı değerlendirme ölçeğine göre çalışma yaprakları değerlendirilir.

Yansıtıcı Günlük

28. Katılımcılardan Ek-III'te dağıtılan yansıtıcı günlükleri doldurmaları istenir. Günlük formları doldurulurken derse, öğrendiklerine, ders sürecinde katıldıkları ya da katılmadıkları durumlara ilişkin düşüncelerini kendilerine özgü anlatımlarıyla yazmaları istenir ancak yansıtıcı günlüklerin doldurması konusunda kesinlikle zorunluluk durumu yaratılmaz.

Kaynaklar:

Çalışma yaprağında yer alan görsel:

Twitter. (2021). 10/10 reklamlar (çevrimiçi). Erişim adresi: <https://twitter.com/ononreklamlar/status/1474421708211818514/photo/1> 1 Ağustos 2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Film analizinde kullanılan reklam filmi:

Youtube. (2021). Bebek bezi reklamı. (çevrimiçi). Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=1lspCDgQax4> 1 Ağustos 2021 tarihinde ulaşılmıştır.

P4T (Öğretmenler İçin Felsefe) için kullanılan uyaran:

Lobel, A. (2013). Çekirgenin Yolculuğu. (Çev. Ece Özkan). Kelime Yayınları, Ankara.

Powerpoint sunumunda kullanılan kaynaklar:

Ek-I'de yer alan ppt sunumda kullanılan görsellerde powerpoint uygulamasındaki hazır görsellerden ve Google görsellerden yararlanılarak oluşturulmuş ve aşağıda Google görsellerden yararlanılan adresler ayrıntılı biçimde verilmiştir.

Burton, G. & Dimbleby, R. (2002). Teaching communication. USA: Taylor & Francis e-Library.

İnsan Hakları Derneği (İHD). (1999). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. Erişim Adresi: <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannamesi/1> Ağustos 2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Jols, T. & Thoman, E. (2008). 21. Yüzyıl Okuryazarlığı. Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler. (C. Elma ve A. Ketsen, Çev.). Ankara: Ekinoks Yayınları. Bu kaynağın (s.37-44) yararlanılarak yeni rehber sorular oluşturulmuştur.

Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,

26 (3), 369-386. Retrieved from:

https://www.researchgate.net/publication/249913508_Toward_Critical_Media_Literacy_Core_concepts_debates_organizations_and_policy

McLuhan, M. (2019). *Yaradığımız Medya*. (Ü. Oskay, Çev.). İstanbul: Nora Yayınevi.

McQuail, D. (1983). *Mass communication theory an introduction*. (First Edition). USA: SAGE Publications.

New Media Consortium (2005). *A global imperative: The report of the 21st century literacy summit in T.N.M. Consortium (ed.)*, Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505105.pdf>

Postman, N. (2005). *Amusing ourselves to death public discourse in the age of show business*. USA: Penguin Group.

Sutori. (2021). 1960's Media Overview. (çevrimiçi). Erişim adresi:

<https://www.sutori.com/story/1960-s-media-overview--TfYeDhBk5ojPd8P5PQzqFvpK>
1 Ağustos 2021 tarihinde ulaşılmıştır (19. slaytta yer alan görsel)

Thinglink. (2021). *Mass Media of the 1940s*. (çevrimiçi). Erişim adresi: <https://www.thinglink.com/scene/523189668406099968>. 1 Ağustos 2021 tarihinde ulaşılmıştır (18. slaytta yer alan görsel).

Toffler, A. (1984). *Future Shock*. New York: Bantam Books.

Uysal, M. (1996). *Yetişkin Eğitiminde Radyo ve Televizyon*. Ankara: Yüksel Matbaa.

Yüksel, E. (2001). *Medyanın Gündem Belirleme Gücü*. Konya: Çizgi Kitapevi.

Önerilen kaynaklar:

Jols, T. & Thoman, E. (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı. Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler*. (C. Elma ve A. Ketsen, Çev.). Ankara: Ekinoks Yayınları.

McLuhan, M. (2019). *Yaradığımız Medya*. (U. Oskay, Çev.). İstanbul: Nora Yayınevi.

Postman, N. (2005). *Amusing ourselves to death public discourse in the age of show business*. USA: Penguin Group.

Yüksel, E. (2001). *Medyanın Gündem Belirleme Gücü*. Konya: Çizgi Kitapevi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Eleştirel Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının Geliştirilmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 17.08.2023
Gönderim Numarası	: 2147033620
Sayfa Sayısı	: 216
Sözcük Sayısı	: 55, 092
Karakter Sayısı	: 408, 824
Benzerlik Oranı	: % 5
Savunma Tarihi	: 28.07.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Pınar Peder Keleşoğlu

Tarih: 25.08.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Pınar Peder Keleşoğlu

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Uzman	TED ANKARA KOLEJİ	2006-Devam

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	Ankara Üniversitesi	2000-2005
Lisans	Felsefe	Anadolu Üniversitesi	2019-2023
Y. Lisans	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2006-2009
Y. Lisans	Eğitim Bilimleri/Hayatboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2009-2011
Doktora	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2017-2023

Yayın:

Keleşoğlu, S. ve Peder Keleşoğlu, P. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 5E Öğretim Modeline Uygun Ders Tasarımı Geliştirme ve Uygulamaya İlişkin Görüşleri. M. C. Babadoğan ve F. Bıkmaz (Editörler). *Prof. Dr. F. Dilek Gözütok'a Armağan.* (ss.351-365). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları