

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

İNGİLTERE VE TÜRKİYE’DEKİ İLKÖĞRETİM MEDYA
OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ PROGRAM VE
UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ebubekir ÇAKMAK

DANIŞMAN
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

Bolu- 2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Ebubekir ÇAKMAK'a ait İngiltere ve Türkiye'deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program Ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Süleyman ÇELENK
Üye	: Prof. Dr. Ali GÜLER
Üye	: Prof. Dr. Arif ALTUN
Üye	: Doç. Dr. Zeki ARSAL
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN



Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Enstitü Müdürü

Comperative Examination of Primary Media Literacy Curriculum and Implementations of England and Turkey

Abstract

The aim of this study is to examine the elementary media literacy education curriculums and implementations comparatively in England and Turkey. The data was obtained from three different sources in this qualitative research designed with a comparative case study research model. The data sources are the British and Turkish media literacy curriculums, observation data of the media literacy courses in both British and Turkish schools and the semi structured interview records gained from media literacy experts in both England and Turkey. The collected data was analyzed by NVIVO 8 qualitative data analyzing software.

Results show that; media literacy education in England is regarded as part of the mother language acquisition and is treated as a language process. However, the knowledge of communication devices and communication processes is more prominent in Turkey in media literacy education. Turkey and England have different media literacy instructional approaches. While Turkey has adopted a protectionist media literacy instructional approach, England has adopted an instructional approach that promotes producing media.

Even though British and Turkish curriculums have similarities with respect to learning objectives in learning domains of language, representation, audience, genre, ideology and media producing, they differ with respect to learning domains of production and cultural understanding. During the compulsory education assessment and evaluation of media literacy studies have a formative characteristic in England. Nonetheless, students' outcomes are not evaluated with a grade in Turkey since media literacy education is delivered as elective courses. But these courses are assessed and evaluated by alternative assessment and evaluation methods and techniques, like portfolios and self assessment.

Media literacy education experts in England draw attention to language process while experts in Turkey underline the communication process. However, both countries' media literacy education experts' agree on the fact that media literacy education should be compulsory after preschool education. They also unanimously describe the aim of the media literacy to contribute for more participation to society.

The media literacy is a new area in Turkish education system and media literacy curriculum is at the development stage in Turkey. Hence, Turkish authorities should make collaborations with international institutions like European Union or Unesco media literacy movements to structure media literacy curriculum in Turkey.

İngiltere ve Türkiye’deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı program ve uygulamalarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Karşılaştırmalı durum çalışması modeline göre tasarlanan bu nitel aratımda veriler üç farklı kaynaktan elde edilmiştir. Bu veri kaynaklarından birincisi İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı öğretim programıdır. İkincisi İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinde yapılan gözlem verileridir. Üçüncü veri kaynağı ise İngiltere ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı alan uzmanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarıdır.

Bu üç kaynaktan elde edilen verilerin analizi OCR-NVIVO 8 nitel veri analiz programı ile gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonucu elde edilen sonuçlara göre; İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitimi anadil eğitimi kapsamında verilmektedir ve bir dil süreci olarak ele alınmaktadır. Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitiminde ise daha çok iletişim araçları bilgisi ve iletişim süreci öne çıkmaktadır. Türkiye’de korumacı medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımı, İngiltere’de ise medya üretme öğretme yaklaşımı benimsenmektedir. İngiltere ve Türkiye belirlenen kazanımlar bakımından; dil, temsil, izleyici, tür, ideoloji ve medya üretimi öğrenme alanları bakımından benzerlikler gösterirken, yapım ve kültürel anlayış öğrenme alanları yönüyle farklılıklar göstermektedir. İngiltere’de medya okuryazarlığı kazanımları medya üretme alanına yoğunlaşırken, medya üretme Türkiye’de en az kazanım bulunan öğrenme alanıdır.

Türkiye’de en fazla yer ayrılan medya aracı televizyondur. İngiltere’de biçimlendirici ölçme değerlendirme yaklaşımı, Türkiye’de ders notu verilmemekle birlikte, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımları yaygındır. İçerik bilgisi İngiltere’de sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktayken, Türkiye’de tüm sınıflar için aynı içerik söz konusudur.

Türkiye’de medya okuryazarlığı derslerindeki medya çalışmaları medya okuryazarlığı öğretim teknik ve yaklaşımlarına değil, öğretmenlerin bireysel medya algı, görüş ve deneyimlerine dayanmaktadır.

İngiltere’deki alan uzmanları, medya okuryazarlığı eğitiminde anadil eğitimi, Türkiye’deki alan uzmanları ise iletişim süreçlerine dikkat çekmektedirler. Her iki ülke alan uzmanları medya okuryazarlığı eğitimimin amacını toplumsal hayata daha fazla katılım olarak görmektedirler. Uzmanlara göre; medya okuryazarlığı eğitimi okul öncesinden itibaren zorunlu olmalıdır.

Medya okuryazarlığı geleneksel okuryazarlığın alternatifi değil, tamamlayıcısıdır. Dolayısıyla Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi anadil dersi kapsamında verilmelidir. Türkiye medya okuryazarlığı eğitimi yapılandırılma sürecinde Avrupa Birliği, Unesco gibi uluslararası kuruluşlarla işbirliği yapılmalıdır.

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Doktora tezi olarak sunduğum, “*İngiltere ve Türkiye’deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

05 /12/2010



Ebubekir ÇAKMAK

Canım kızım Duru'ya

TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı gerçekleştirmemde bana sağladıkları sonsuz katkı ve desteklerden ötürü tez danışmanım Prof. Dr. Süleyman ÇELENK'e, değerli hocalarım Prof. Dr. Ali GÜLER'e, Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Prof. Dr. Arif ALTUN'a hem Y.Lisans hem de doktora tezim süresince sağladığı rehberlikten ve yardımlarından ötürü sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın İngiltere ayağında, Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü'nde çalışma imkanı bulmamda ve tezime sağladığı katkılarından ötürü Prof. Dr. Andrew BURN'e, araştırmamın şekillenmesinde sağladığı rehberlik ve görüşlerden ötürü Prof. Dr. David BUCKINGHAM'a ve Cambridge'de veri toplama sürecinde sağladığı yardımlardan ötürü de James DURRAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	v
ETİK İLKELERE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN METİN.....	vii
İTHAF.....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xvii

BÖLÜM I

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın önemi.....	6
1.2. Problem ve Alt Problemler.....	9
1.3. Sınırlılıklar.....	10
1.4. Kavramsal tanımlar.....	10

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	12
2.1. Medya okuryazarlığı kavramı.....	12
2.1.1. Medya okuryazarlığı tanım	12
2.2. Medya okuryazarlığı ilkeleri	13
2.3. Medya okuryazarlığı yaklaşımları	15
2.4. Medya okuryazarlığı becerileri.....	18
2.5. İngiltere’de medya okuryazarlığı gelişim süreci ve temel yaklaşımlar	20
2.5.1. Ayırt etme yaklaşımı dönemi.....	20
2.5.2. Kültürel çalışmalar ve popüler sanatlar yaklaşımı dönemi.....	22
2.5.3. Ekran eğitimi ve giz çözme (demystification).....	23

2.6. Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmaları.....	24
2.7. İngiltere’de zorunlu eğitim ve medya okuryazarlığı eğitimi.....	27
2.7.1. Eğitim reform çalışmaları.....	28
2.7.2. Programın genel amaçları	29
2.7.3. Beceriler.....	29
2.7.4. Değerler.....	32
2.7.5. Medya okuryazarlığı eğitimi ve İngilizce öğretim programı.....	33
2.8. Türkiye medya okuryazarlığı öğretim programı yapısı.....	34
2.8.1. İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı.....	34
2.8.2. Programın yaklaşımı.....	35
2.8.3. Öğretim programı genel amaçları.....	36
2.8.4. Beceriler.....	36
2.8.5. Değerler.....	37
2.8.6. Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı kazanımları.....	37
2.9. İlgili araştırmalar.....	39

BÖLÜM III

3.YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırma deseni.....	44
3.2. Veri kaynakları.....	46
3.2.1. Doküman incelemesi: Öğretim programları.	46
3.2.2. Gözlem: Sınıf içi gözlem çalışmaları..	46
3.2.3. Derinlemesine görüşme: Alan uzmanlarıyla görüşmeler.....	47
3.3. Örneklemenin belirlenmesi.....	47
3.3.1. Karşılaştırma yapılacak ülke örneklemi.....	47
3.3.2. Doküman incelemesi örneklemi.....	48
3.3.3. Gözlem çalışması örneklemi.....	48
3.3.4. Uzman görüşmeleri örneklemi.....	49
3.4. Veri toplama süreci.....	49
3.4.1. Doküman incelemesi veri toplama süreci.....	49

3.4.2. Sınıf içi gözlem çalışmaları veri toplama süreci.....	50
3.4.3. Görüşme verilerinin toplanma süreci.....	51
3.5. Verilerin analizi	51
3.6. Geçerlik ve güvenirlik.....	52
3.7. Araştırmanın bağlamı.....	54
3.7.1. Türkiye A Okulu	54
3.7.2. Türkiye B Okulu.....	55
3.7.3. Türkiye C Okulu.....	57
3.7.4. Türkiye D Okulu.....	58
3.7.5. Türkiye E Okulu.....	60
3.7.6. Türkiye F Okulu.....	61
3.7.7. Türkiye G Okulu.....	63
3.7.8. İngiltere H Okulu.....	64
3.7.9. İngiltere J Okulu.....	66

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	69
4.1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular.....	69
4.1.1. İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı öğretim programları genel amaçlar bakımından benzerlikler ve farklılıklar.....	69
4.1.2. İngiltere ve Türkiye’de öğretim programındaki beceriler bakımından benzerlikler ve farklılıklar.....	72
4.1.3 İngiltere ve Türkiye’de öğretim programındaki değerler bakımından benzerlikler ve farklılıklar.....	74
4.2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular.....	77
4.2.1. İngiltere ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı programlarının kazanımlar açısından benzerlik ve farklılıkları.....	77
4.2.2. İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı programlarında içerik bakımından benzerlik ve farklılıklar.....	89
4.2.3. İngiltere ve Türkiye medya programlarının içerik bakımından benzerlik ve farklılıkları.....	95

4.2.4. İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı programlarında öğrenme- öğretme süreçleri bakımından benzerlik ve farklılıklar.....	96
4.2.5. İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı programlarında ölçme ve değerlendirme boyutu açısından benzerlik ve farklılıklar.....	100
4.3. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular.....	107
4.3.1.Öğretmen nitelikleri.....	107
4.3.2. Fiziksel ortam ve donanım.....	108
4.3.3. Öğrenme –öğretme süreci.....	112
4.3.4. Ölçme -değerlendirme.....	115
4.4. Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular.....	116
4.5. Medya okuryazarlığı eğitime başlama zamanı.....	134
4.6. Genel amaçlar, değerler ve beceriler.....	136
4.6.1. İletişimci bakış açısı.....	137
4.6.2. Medya okuryazarlığı becerileri.....	139
4.7. Ders materyali ve kaynak.....	141
4.8. Medya okuryazarlığı kazanımları.....	141
4.9. Medya okuryazarlığı içerik.....	143
4.10. Nefes alma dersi.....	145
4.11. Ders ortamı.....	146
4.12. Medya üretme çalışmaları.....	146
4.13. Medya okuryazarlığı ve geleneksel okuryazarlık.....	150
4.14. Korumacı medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımı.....	152
4.15. Medya okuryazarlığı dersi öğretmeni.....	156
4.16. Ölçme ve Değerlendirme.....	160
 BÖLÜM V	
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	162
5.1. Öneriler.....	166
KAYNAKÇA.....	168
EKLER.....	178

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 4-1. İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi genel amaçları.....	70
Tablo 4-2. İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı kazanımları karşılaştırılması.....	81
Tablo 4-3. Medya okuryazarlığı dersi üniteleri ders saati süreleri.....	94
Tablo 4-4. Medya okuryazarlığı program yaklaşımları.....	97
Tablo 4-5. Medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımları.....	99
Tablo 4-6. İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi	133

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2-1. İngiltere’de zorunlu eğitim sistemi	28
Şekil 2-2. Türkiye’de zorunlu eğitim sistemi.....	34
Şekil 3-1. Türkiye A Sınıfı Oturma Düzeni	54
Şekil 3-2. Türkiye B Sınıfı Oturma Düzeni	56
Şekil 3-3. Türkiye C Sınıfı Oturma Düzeni	57
Şekil 3-4. Türkiye D Sınıfı Oturma Düzeni	59
Şekil 3-5. Türkiye E Sınıfı Oturma Düzeni	60
Şekil 3-6. Türkiye F Sınıfı Oturma Düzeni	62
Şekil 3-7. Türkiye G Sınıfı Oturma Düzeni	63
Şekil 3-8. Türkiye H Sınıfı Oturma Düzeni	65
Şekil 3-9. Türkiye J Sınıfı Oturma Düzeni	66
Şekil 4-1. İngiltere ve Türkiye’de Medya okuryazarlığı eğitimi becerileri.....	73
Şekil 4-2. İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı değerler grafiği.....	75
Şekil 4-3. İngiltere kazanımları örüntüsü.....	76
Şekil 4-4. Türkiye’deki medya okuryazarlığı kazanımları örüntüsü.....	78
Şekil 4-5. Temel evre 3- 4’te konuşma ve dinleme etkinlikleri içeriği	89
Şekil 4-6. Temel evre 3–4 okuma içeriğindeki metinlerin nitelikleri.....	90
Şekil 4-7. Temel evre 3-4 yazma içeriğindeki metinlerin nitelikleri	91
Şekil 4-8. İlköğretim medya okuryazarlığı eğitimi içeriği.....	93
Şekil 4-9. İngiltere medya okuryazarlığı eğitimi ölçme ve değerlendirme	101
Şekil 4-10. Öğrencilerin gelişimlerinin ölçülmesi, biçimlendirici değerlendirme.....	102
Şekil 4-11. Medya okuryazarlığı dersi ölçme değerlendirme kullanımı döngüsü	104
Şekil 4-12. Medya okuryazarlığı dersi ölçme araç ve yöntemleri.....	105
Şekil 4-13. Shakespear eserlerinin farklı medyalarda hazırlanmış örnekleri.....	109

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4-1. Türkiye medya okuryazarlığı kazanımları öğrenme alanları dağılımı.....	87
Grafik 4-2. Türkiye medya okuryazarlığı kazanımları öğrenme alanları dağılımı.....	88
Grafik 4-3. Medya okuryazarlığı dersi kılavuzu ölçme değerlendirme yöntemleri kullanım sıklığı	106

BÖLÜM I

1. Giriş

Okuma kavramının tanımı durağan değildir. Bulunulan çağın ihtiyaçları doğrultusunda sürekli değişmekte güncellenmektedir. Okuma kavramının tanımı toplumu oluşturan bireylerin ortak katkılarıyla devamlı yenilenmekte ve bulunulan çağın koşullarına, gereksinimlerine göre yeniden anlamlandırılmaktadır (Altun, 2002). Örneğin 1960' lı yıllarda dilbilimcilere göre okuma basitçe sözel sembollerini algılama olarak kabul edilmekteydi. İzleyen dönemlerde okumanın sadece algısal bir süreç olmadığı benimsendi ve okuma bir dil süreci olarak kabul edildiği, ardında bu dil sürecinde okuduğunu anlamak yerine, anlamlaştırmanın vurgulanmıştır. Bununla birlikte araştırmacıların anlamlaştırmanın yaşantılara bağlı olarak farklılıklar gösterebileceğini; ardından bunlara ek olarak, sosyal çevrenin okuduğunu anlamlaştırma üzerindeki etkisini vurgulamaya çalıştıkları görülmektedir (Pearson ve Stephens, 1994). Görüldüğü üzere okuma konusunun tek bir çalışma alanının araştırmalarıyla değil, disiplinler arası farklı çalışma alanlarının katkıları ile gelişen ve değişen bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Bu süreçte sadece okuma kavramının tanımının değişmediği aynı zamanda eğitim sisteminde farklı okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla okuma derken geleneksel anlamda basılı materyallerden okuma dışında, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı bilgi okuryazarlığı, ve görsel okuryazarlık gibi farklı okuryazarlıkların tartışıldığı görülmektedir.

En önemli bilgi edinme kaynağı olarak tanımlanan okuma eylemi önceleri yalnızca kitap ve benzeri basılı ortamlarla sınırlıydı. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ile basılı materyaller dışında, görsel, işitsel, görsel ve işitsel ortamlarda bilgi edinilmektedir. Araştırmacılar tarafından “çoklu okuryazarlık” çağı olarak adlandırılan bu dönemde anlamlaştırma sürecinde artık yalnızca basılı metinlerin değil, bunun yanı sıra, renklerin, seslerin, hareketlerin ve görsel simgelerinde dahil olduğu okuma ortamları öne çıkmaktadır. Dolayısıyla günümüzde sadece kitaplar değil,

televizyon, radyo, bilgisayar, gazete ve dergiler, reklam panoları, cep telefonları, internet siteleri gibi basılı, görsel ve işitsel mesajların aktarıldığı okuma ortamlarından da okumalar yapılmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla artık bu okuma ortamları ile sadece okullarda karşılaşmamaktadır. Evde, sokakta, yolculukta özetle yaşamın her alanında bu ortamlardan (tv., radyo, internet vb.) gelen milyonlarca mesaja her an sürekli maruz kalınmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu 2006 yılı verilerine göre Türkiye’de 91’i ulusal 1850 gazete yayımlanmakta ve 1261’i ulusal olmak üzere 2650 dergi yayımlanmaktadır. Bunun yanı sıra 24’ü ülke genelinde yayın yapan 300’den fazla televizyon kanalı ve sayıları 1000’i geçen radyo istasyonu Türkiye’de yayın yapmaktadır. Dünya’da ise her yıl yaklaşık 1 milyon kitap, 23 bin gazete ve 80 bin dergi yayımlanırken 48 bin radyo istasyonu, 21 bin televizyon kanalı yayın yapmaktadır (Lyman ve Varian, 2003). Bunun yanı sıra bilgi dünyasının Big Bang’i (Büyük Patlaması) olarak tanımlanmaktadır internet (Hansen ve Paul, 2004) ile günümüzde artık sonsuz bir medya ve bilgi alanına erişmek son derece kolay hale gelmiştir.

Verilen istatistikler düşünüldüğünde günlük yaşamın her anında görsel işitsel ve basılı türde ne kadar çok okuma ortamına maruz kaldığımız görülmektedir. Başka bir deyişle; çocuklara ve yetişkinlikler televizyon, gazete, dergi ve internet gibi araçlarla sunulan haber, reklam ve film vb. medya metinlerinden gelen bilgi bombardımanı ile karşı karşıyadırlar. Bu durum ortaya yeni bir bilgi sorunu çıkartmıştır. Buna göre günümüzdeki bilgi sorunu bilgiye nasıl erişebileceğimiz değil, bu sonsuz bilgi okyanusuyla nasıl baş edeceğimizdir. Diğer bir ifadeyle belli amaçlar (ticari, siyasi vb.) doğrultusunda hazırlanan ve bir bilgi bombardımanı halinde okurlara akan farklı türdeki medya mesajları karşısında öğrencilerin yalın alıcılar yerine, maruz kaldıkları medya ürünlerini eleştirel bakış açısıyla, aktif değerlendirme becerisi ile değerlendirmeleri ve bu ortamlarda kendini ifade edebilmeleri ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlığı öğrencilere bu beceriler bütününi kazandırmayı amaçlamaktadır.

Araştırmalar öğrencilerin medya karşısında geçirdikleri sürenin okulda geçirdikleri süreden fazla olduğunu, hatta uyumak dışındaki diğer tüm eylemlerden daha fazla olduğunu göstermektedir (Bowil, 2001; Rideout,1999; akt. Buckingham,

2009). Diğer ülkeler bazında yapılan bu araştırma sonuçları ülkemiz içinde geçerlidir diyebiliriz. Unesco'nun 2005 yılında yaptığı araştırma göre Türkiye en çok televizyon izleyen ülkeler bakımından günde 3,5 saatle ikinci sıradadır (İnceoglu, 2007). Benzer bir süreç 2006 yılı RTÜK tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları” başlıklı çalışmasında da görülmüştür. Buna araştırmaya göre ilköğretim öğrencileri günde 3 saate yakın televizyon izlemektedir. Bu süreye okulda ve evde internet, bilgisayar oyunları, radyo, bilgisayar oyunları, cep telefonu, dergi vb. için harcadığı süreler eklendiğinde, medyanın öğrencilerin hayatında ne denli önemli bir yer kapladığı görülmektedir.

Medyanın öğrencilerin yaşamlarının bir parçası haline geldiği bu dönemde onların medya ile kendi başlarına bırakılmaması gerekliliği düşüncesi medya okuryazarlığı kavramını gündeme getirmiştir. Geleneksel okuryazarlık basılı materyallerden yapılan okumaya dayalıydı. Oysa artık reklam, gazete, film, müzik klibi, web sayfası gibi yeni okuma ortamları söz konusudur. Dolayısıyla okuma sürecinde yalnızca kitap gibi basılı metinler değil, sesli kitap gibi işitsel metinler, film, dizi, reklam, klip gibi görsel ve işitsel medya metinler yer almaktadır. Ayrıca medya okuryazarlığı görsel okuryazarlık, internet okuryazarlığı, film okuryazarlığı,, dijital okuryazarlıklarla ilişkili, onları da kapsar bir yapı göstermektedir (Livingstone ve Graaf, 2010)

Okumanın artık yeni ortamlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi Kanadalı iletişim kuramcısı Marshall McLuhan'ın meşhur “ortam mesajın kendisidir” sözünü gündeme getirmektedir. McLuhan okuma sürecinde mesajın aktarıldığı ortamın (basılı, görsel, işitsel vb.) mesajın kendisinden daha önemli olduğunu belirtmektedir (McLuhan, 2005). Aynı mesajın bir dergiden verilmesi ile bir film ile verilmesi aynı etkiyi uyandırmayabilir. Buradaki farklılık mesajın aktarıldığı ortamın özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Medya okuryazarlığında bu özelliklerin bilinmesinin iletilen mesajın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Medya okuryazarlığı en yaygın kabul gören tanımlaması 1992 yılında Aspen Enstitüsü'nde gerçekleştirilen Medya okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı'nda belirlenen tanımdır. Buna göre medya okuryazarlığı farklı biçimlerdeki (ortamlardaki) medya metinlerine erişebilme, erişilen bu metinleri analiz edip anlayabilme, değerlendirebilme ve kendi medya metnini üretebilme olarak tanımlanmaktadır (Taylor, 2002)

Televizyonun sosyal hayattaki etkileri görülmeye başladığı ilk dönemlerden itibaren tartışılmaya başlayan medya okuryazarlığı eğitimi 1930'larda ilk olarak İngiltere'de başlamıştır. Ardından ABD., Kanada, Avusturalya ve Avrupa'da bir çok ülkede yıllardan beri uygulanmaktadır. Unesco. ve Avrupa Birliği gibi kuruluşların öncelikli gündemlerinden biri haline gelmesiyle, medya okuryazarlığı artık uluslararası boyutta tartışılan bir gündem haline gelmiştir.

İngiltere ve ABD gibi ülkelerde 70–80 yıllık geçmişe dayanan medya okuryazarlığı eğitimi, ülkemizde son yıllarda gündeme gelmiştir. İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflar için hazırlanan medya okuryazarlığı programı 2007–2008 öğretim yılında uygulamaya girmiştir. Ancak haftada bir saat seçmeli ders olarak işlenen medya okuryazarlığı eğitimi Türkiye için henüz çok yeni bir alandır.

Medya okuryazarlığı “medya”, “okuryazarlık” ve “eğitim” alt kavramlarından oluşmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimcilerin, özellikle anadil eğitimcilerinin önemli bir çalışma alanı iken ülkemizde medya okuryazarlığı öğretim programının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde medya-iletişim alanı araştırmacılarının ön planda oldukları görülmektedir. Oysa medya okuryazarlığı eğitiminde iletişim süreçleri kadar okuryazarlık becerisinin de ön planda tutulması gerekmektedir. Dolayısıyla anadil eğitimcilerinin, okuma-yazma eğitimcilerinin bu yeni ortamlardaki okuma sericini beliremeye yönelik katkıları önemlidir.

Medya okuryazarlığı okuma sürecini anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilecek araştırma sonuçları, bu alanda yapılacak eğitim uygulamaları ve kararları için belirleyici

nitelikte olacaktır. Ancak bu araştırmaların yanı sıra medya okuryazarlığı eğitimi alanında gelişmiş ülkelerin deneyimlerinden faydalanmak da diğer önemli bir veri kaynağıdır.

Henüz yeni yapılanma sürecinde olan medya okuryazarlığı eğitimi dersi ile ilgili temel bir takım konuların henüz netleşmediği görülmektedir. Şuan seçmeli ders niteliğinin de olsa da, dersin zorunlu olması eğitim yöneticileri tarafından dillendirilmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin zorunlu mu seçmeli bir ders olacağı, bağımsız bir ders olarak mı yoksa diğer derslere entegre edilerek mi okutulacağı belli değildir. Ayrıca bu ders için hangi program ve öğretim yaklaşımının benimsenmesi gerektiği, dersin öğretmeninin kim olacağı ve hangi niteliklere sahip olması gerektiği, ölçme değerlendirme çalışmalarının nasıl yapılacağı, bu süreçte ailelerin ve sivil toplum örgütlerinin rollerinin neler olacağı henüz tartışma sürecindeki önemli konulardır.

Bu karar verme sürecinde medya okuryazarlığı eğitimi konusunda deneyim sahibi ülkelerin de benzer süreçlerden geçtikleri düşünüldüğünde, onların deneyimlerinin bilinmesi önemlidir. Bu konuda Taşkiran; medya okuryazarlığı eğitimi için geç kalmışlığımızı yüzünden, uygulamaya yaklaşımımız ve katkımız dünya çapında ve profesyonelce olmasa da, bu durum diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanma ve kaybedilen süreyi kısa zamanda lehimize çevirmek bakımından, biraz da şans olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir (Taşkiran, 2007. s 8) . Taşkiran tarafından belirtildiği gibi medya okuryazarlığı eğitime geç başlamamız diğer ülkelerin yaşadığı deneyimleri, olumlu olumsuz uygulamalarla sonuçlarını görüp değerlendirmemiz bakımından önemli katkılar sağlayacaktır. İngiltere medya okuryazarlığı konusunda dünya ölçeğinde öncü olarak kabul edilen ve bir yüzyıla yakın geçmişi ile medya okuryazarlığı konusunda önemli deneyimlere öncülük etmiş bir ülkedir.

Dolayısıyla bu araştırmada İngiltere’nin medya okuryazarlığı eğitiminin, öğretim programı, medya okuryazarlığı dersleri uygulamaları ve medya okuryazarlığı uzman görüşleri çerçevesinde incelenmesi çalışmasından elde edilecek sonuçlar, medya

okuryazarlığı konusunda dinamik bir süreç yaşayan Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitim çalışmalarına önemli katkılar sağlayabilecektir.

1.1. Araştırmanın önemi

Gazetede bir haber okurken, televizyonda çizgi film, müzik klibi izlerken, caddede gördüğümüz bir reklam panosunda, okuduğumuz bir masal kitabında, ders kitaplarında, müzik dinlerken, bir tişörtün üzerinde yada reklamları izlerken sürekli medya mesajlarına maruz kalmaktayız. Bu mesajlar yapıları gereği doğal görünür ama doğal değildirler. Belli bir amaç doğrultusunda hazırlanmışlardır. Sunulan bu mesajların bir kısmı kamu yararına yönelik üretilmekle birlikte, ticari yada başka amaçlarla hazırlanan medya mesajları çocuklar tarafından hiçbir eleştirilen yaklaşım olmaksızın, gerçekmişçesine alındığı dile getirilmektedir.

Medya tarafından hazırlanan mesajlar basit ve açıkça anlaşılabilir gibi görünse de, aslında bu mesajlar kendine özgü kuralları olan, dünya hakkında çok değişik kavram ve düşünceleri içeren, karmaşık görsel ve işitsel bir “dil” kullanmaktadır (Jolls ve Thoman, 2008. s11). Medya okuryazarlığı ile öğrencilerde bu farkındalığın yaratılması onların eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Çoğu ilköğretim okulunda internet erişimi olan bilgisayar teknoloji sınıfları ve evlerde bireysel internet erişimleri sayesinde ilköğretim öğrencileri internet ortamı ve bu ortamın olumlu -olumsuz getirileriyle yüz yüze kalmaktadırlar. Gazetede rastladığı bir habere, televizyondan izlediği bir reklama yada internetten duyduğu bir olayı, izlediği bir filmi gerçek olarak algılayan öğrenciler maruz kaldıkları bu içerik ile sosyal gerçekleri algılamaları, beslenme alışkanlıkları ve davranışlarını etkilediği iddia edilmektedir. Amerikan Pediatri Kurumu araştırmaları televizyon, sinema, bilgisayar oyunları, internet, şarkı sözleri ve videoları, reklamlar, gazete, kitap ve dergi gibi medya araçları gençlere olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkileri olduğunu da göstermektedir (APA, 1999). Çocuklarda; şiddet eğilimine, daha çok agresif davranışa, daha az fiziksel aktiviteye, vücut şeklinin değişmesine (obezite) ve alkol ve uyuşturucu kullanımında artışa yol açabileceğini APA tarafından bu olumsuz etkilere örnek olarak

gösterilmektedir. Benzer şekilde Potter (2005)'de medyanın kısa ve uzun dönemde psikolojik, fiziksel ve duyuşsal olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında günlük hayatın her alanında maruz kaldığımız medya mesajları karşısında eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısı kazandırabilecek bir medya okuryazarlığı eğitiminin gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Ancak İngiltere ve ABD gibi ülkelerde 70–80 yıllık geçmişe dayanan medya okuryazarlığı eğitimi, ülkemizde son yıllarda gündeme gelmiştir. İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflar için hazırlanan medya okuryazarlığı programı 2007–2008 öğretim yılında uygulamaya girmiştir. Haftada bir saat seçmeli ders olarak işlenen medya okuryazarlığı eğitimi Türkiye için henüz çok yeni bir alandır. Dolayısıyla hem verilecek eğitiminin türü niteliği, kapsamı uyumla şekli ve bunların öğrenciler ve öğretmenler açısından ne şekilde olacağı araştırılması gereken konulardır.

Medya okuryazarlık eğitimi farklı çalışma alanlarından kişilerin yer aldığı disiplinler arası bir alandır. Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin yapılandırılması ve şekillendirilmesi, öğretim programının oluşturulması sürecinde iletişim bilimcilerin etkin ve belirleyici olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığı eğitiminde, “iletişim” sürecinin öne çıktığı, “okuma-yazma” sürecinin yeterince vurgulanmadığı görülmektedir. Dolayısıyla medya okuryazarlığının bir iletişim becerisi dışında, bir okuma-yazma süreci olarak incelenmesi ve araştırılması da önemlidir.

Henüz yapılanma aşamasında olan Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi dersinin seçmeli mi, zorunlu mu olacağı, eğitime hangi sınıf düzeyinde başlanacağı, bağımsız bir ders mi yoksa diğer derslerle bütünleşik olarak mı verileceği, ders öğretmenin nasıl eğitileceği, hangi öğretim yaklaşım ve tekniklerinin esas alınacağı gibi konular gibi konular tartışılmakta ve önümüzdeki günlerde daha da sık tartışılacak konulardır. Medya okuryazarlığı dersi uygulamasına yönelik bu tartışmalar uluslararası düzeyde tartışılan en yaygın konulardandır (Hobbs, 2004).

Bu karar verme sürecinde yapılan araştırma sonuçlarının yanı sıra benzer süreçler yaşayan ve medya okuryazarlığı eğitiminde daha deneyimli olan ülkelerin

tecrübelerinin bilinmesi önemli katkılar sağlayabilir. Araştırmacıların medya okuryazarlığı eğitimine diğer ülkelerin yaşadığı deneyimleri, olumlu olumsuz uygulama sonuçlarını görüp değerlendirmenin ülkelerin kendi medya okuryazarlığı eğitimlerini yapılandırmada önemli katkılar sağlayacağını vurgulamışlardır (Tanrıverdi, 2008; Taşkiran, 2007).

Medya okuryazarlığı eğitiminin başladığı ülke olarak kabule edilen İngiltere’de bu alandaki sistematik çalışmalar yaklaşık 80 yıl öncesine dayanmaktadır (Heins and Cho, 2003:35, Barnes vd. 2007:12). 1970’li yıllardan beri medya okuryazarlığı eğitimini okullarda formal olarak vermekte olan İngiltere’nin bu süreçte yaşadığı medya okuryazarlığı eğitimi deneyimlerinin incelenmesi önemli kazanımlar sağlayacaktır.

Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda farklı ülkelerle karşılaştırmalı araştırmalar yapılmaktadır. Ancak yalnızca öğretim programı, yada öğretmen görüşleri gibi tek boyutlu verilerin toplandığı çalışmalarda, araştırmacıların birden fazla kaynağın, özellikle okul uygulamalarının da karşılaştırılması olarak incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Hilbrands, 1999: 49; Taylor, 2002: 123)

Bu araştırma kapsamında medya okuryazarlığı eğitiminde öncü ülkelerden biri olan İngiltere ile Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi, öğretim programı, okul uygulamaları ve alan uzman görüşleri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu üç önemli veri kaynağından elde edilecek sonuçların Türkiye medya okuryazarlığı eğitiminin yapılandırılması sürecine sağlayacağı katkılar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Problem ve Alt problemler

İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi, öğretim program ve uygulamaları ve alan uzman görüşlerinin benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu kapsamda İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının benzerlik ve farklılıkları nelerdir? genel problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı öğretim programlarında yer alan genel amaçlar, değerler, beceriler bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı öğretim programlarının;
 - 2.1. kazanımlar açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - 2.2. içerik açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - 2.3. öğrenme- öğretme süreçleri açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - 2.4. değerlendirme boyutu açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitiminin sınıf içi uygulamalar bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
4. İlköğretim medya okuryazarlığı eğitimine yönelik İngiltere ve Türkiye’deki uzman görüşleri nelerdir?

1.3. Sınırlılıklar

- Bu araştırma örneklem bakımından medya okuryazarlığı öğretim programı, gözlem yapılan ve görüşme yapılan alan uzmanlarıyla sınırlıdır.
- Sürdürülen karşılaştırmalı çalışma bütün bir eğitim sistemi yada eğitim programı değil; medya okuryazarlığı öğretim programı, sınıf içi uygulama çalışmaları ve uzman görüşleri boyutlarıyla sınırlıdır.
- Çalışma; örnekleme ve yöntemiyle sınırlıdır.
- Bu çalışma eğitim sistemi karşılaştırması değil, medya okuryazarlığı eğitimi konusunda belirlenen değişkenler ile sınırlıdır.
- Öğretim programlarının karşılaştırılması ise teknik açıdan program karşılaştırması değil, kapsam ve içerik bakımından karşılaştırmadır.

Araştırma bulguları ve sonuçları araştırma örnekleme kapsamında gözlem yapılan okullarla, görüşme yapılan alan uzmanlarıyla sınırlıdır. Sürdürülen karşılaştırmalı çalışma kapsamında bütün bir eğitim sistemi yada eğitim programı değil; medya okuryazarlığı öğretim programı, sınıf içi uygulama çalışmaları ve uzman görüşleri boyutlarıyla sınırlıdır. Dolayısıyla çalışma, örnekleme ve yöntemi ile sınırlıdır. Bu çalışma eğitim sistemi karşılaştırması değil, medya okuryazarlığı eğitimi konusunda belirlenen değişkenlerle sınırlıdır. Bu değişkenlerden birini oluşturan öğretim programı karşılaştırması ise teknik açıdan program karşılaştırması değil, içerik karşılaştırmasıdır.

1.4. Kavramsal tanımlar

Medya: Kitaplar, gazeteler, dergileri, radyo, televizyon, filmler, videolar, billboardları, müzik kayıtları ve interneti kapsayan ortam (Scheibe ve Rogow, 2006).

Medya okuryazarlığı: Buna göre medya okuryazarlığı farklı biçimlerdeki (ortamlardaki) medya metinlerine erişebilme, erişilen bu metinleri analiz edip anlayabilme, değerlendirebilme ve kendi medya metnini üretebilme olarak tanımlanmaktadır (Taylor, 2002)

Medya okuryazarlığı Eğitimi: Bilgilendirilmiş ve eleştirel bir medya anlayışını, bunun teknikleri ve etkisini öğrencilere vermek amacı olan bir eğitim (Altun, 2010).

Medya metni: yalnızca yazılı değil, her türlü mesajı içine alan sözel, işitsel (veya hepsi birden) bir forma dönüştürülmüş form.

Okuryazarlık: Kültürel, sosyolojik, psikolojik ve dilbilimsel temelleri olan, çözümleme gibi mekanik süreçlerin yanı sıra, anlamlaştırma süreçlerini de kapsayan anlam oluşturma sürecidir (Pearson ve Stephens, 1994).

Karşılaştırmalı çalışma: Bir araştırma konusunda belirlenen araştırma biriminin iki veya daha fazla örneklem arasında çaprazlama şeklinde karşılaştırılmasıdır (Jensen ve Rodgers, 2001).

Öğretim programı: Bir ders yada konu alanıyla ilgili kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi süreçleri belirleyen sistematik çerçeve.

BÖLÜM II

2. Kuramsal temeller ve ilgili literatür

Bu bölümde medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Medya okuryazarlığı kavramı

Medya okuryazarlığı kavramının tanımından önce medya kavramını ele almak gerekirse. Medya İngilizce “ortam” anlamına gelen “medium” kavramının çoğulu olarak “ortamlar” anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle medya resim, sembol, fotoğraf gibi görsel ortamlar, müzik, ses efekti, şarkı gibi işitsel ortamlar, sinema filmi, müzik klibi, haber bülteni gibi görsel-işitsel ve dergi, gazete, afiş gibi basılı ortamlardan meydana gelmektedir.

2.1.1. Medya okuryazarlığı tanım

Medya okuryazarlığı eğitimden, sağlığa, siyaset biliminden, din alanına kadar farklı disiplinlerin çalışma alanı olduğu için her alanın amaçları doğrultusunda farklılaşan birçok tanımın olduğu görülmektedir.

Medya okuryazarlığı Potter (2005) tarafından bir bakış açısı olarak tanımlanmıştır. Potter’a göre medya okuryazarlığı maruz kaldığımız farklı formatlardaki medya mesajlarını doğru yorumlama amacıyla geliştirildiğimiz bir bakış açısıdır. Bu bakış açısı bilişsel, duyuşsal, estetik, etik boyutları olan ve var olan bilgi kalıplarımızdan oluşturulan çok boyutlu bir süreçtir.

Bir başka tanımlamada medya okuryazarlığı eleştirel düşünme ve aktif katılımı amaçlayan yönüyle vurgulanmıştır (Buckingham, 2009). Buna göre medya okuryazarlığı gençlere bir medya tüketicisi olarak medya mesajlarını doğru yorumlayabilme ve aynı zamanda gençlere istekleri doğrultusunda kendi medya

mesajlarını yaratma fırsatını veren eleştirel ve yaratıcı becerileri geliştirmeyi hedefleyen bir eğitimidir.

Medya okuryazarlığı konusu farklı disiplin alanlarının çalışma konusu olduğundan herkesin üzerinde uzlaştığı bir tanımlama mevcut değildir. Bununla birlikte daha yaygın kabul gören bir tanımlamada medya okuryazarlığı; yazılı, görsel işitsel vb. farklı formatlardaki medya mesajlarına erişebilme, bunları yorumlama ve analiz etme, aynı zamanda kendi mesajlarını oluşturup yayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Buckingham, 2009; Potter, 2005; Hobbs, 1998)

2.2. Medya okuryazarlığı ilkeleri

Medya okuryazarlığı yerine medya eğitimi kavramını kullanan Len Masterman medya (okuryazarlığı) eğitimi konusunda aşağıdaki ilkeleri belirtmiştir;

- Medya eğitimi ciddi ve önemli bir çalışmadır. En büyük getirisi toplumun demokratik yapısının güçlendirilmesidir.
- Medya eğitiminin merkezi kavramı “temsildir”. Medya aracılık eder. Gerçeği yansıtmaz ancak temsil eder. Medya sembolik ya da imgesel sistemlerdir. Bu ilke olmadan medya eğitimi yapılamaz.
- Medya eğitimi yaşam boyu devam edecek bir süreç olduğu için öğrencilerin yüksek motivasyona sahip olmaları temel hedef olmalıdır.
- Medya eğitimi eleştirel ve bağımsız düşünmeyi geliştirmeyi amaçlar.
- Medya eğitimi spesifik kültürel değerleri empoze etmeye değil araştırma-incelmeye dayanır.
- Medya eğitimi güncel ve fırsatları değerlendiricidir.
- Medya eğitiminin anahtar kavramları alternatif içerikten çok analitik araçlardır.
- Medya eğitiminde içerik istenen sonuca ulaştırmak için kullanılan araçtır. Bu sonuç alternatif bir içerik değil, dönüştürülebilir analitik araçlarının geliştirilmesidir.
- Medya eğitiminin etkililiği iki kritere göre değerlendirilebilir;
 - Öğrencilerin eleştirel düşünebilme yeteneklerini yeni durumlara uygulayabilmeleri

- Öğrenciler tarafından gösterilen sorumluluk ve motivasyonun derecesi
- Medya eğitiminde ideal değerlendirme öğrencinin özdeğerlendirme yapmasıdır.
- Hem biçimlendirici hem de yargıda bulunucu değerlendirme.
- Medya eğitimi yapılacak araştırmaları tartışma değil diyalog yoluyla gerçekleştirir (Masterman, 2007)

İngiltere, Avustralya, Kanada ve ABD'de medya okuryazarlığı eğitimcileri de birtakım ilkeler konusunda uzlaşmaya varmışlardır.

- Medya mesajları itina ile seçilmiş, düzenlenmiş, gözden geçirilmiş ve kurgulanmış yapılardır. Her ne kadar gerçek gibi görünse de bize sergilediği dünya gerçek olan değil, gerçeğin medya tarafından temsil edilmiş biçimidir.
- Medyanın bize dünyayı sunuş biçimiyle medya tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasında sıkı bir ilişki vardır.
- Medya iletileri bünyesinde değer ve ideolojileri barındırır.
- Medya mesajları, ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilir.
- Medya iletileri, insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağlar (İnceoğlu, 2005).

Medya Okuryazarlığında Beş Anahtar Soru

Kaliforniya'daki Medya Okuryazarlığı Merkezi, medya okuryazarlığı konusunda dikkat çekici bir sloganla; "Beş anahtar soru dünyayı değiştirebilir" sloganıyla, bu konuda verilecek eğitimle kazandırılması gerekli beş temel noktaya dikkat çekmektedir. Bunlar;

1. (Reklamdaki, filmdeki vs.) Bu mesaj kim tarafından oluşturulmuştur?
2. Dikkatimi çekmek için hangi yaratıcı teknikler kullanılmıştır?
3. Başkaları tarafından bu mesajı daha farklı nasıl anlaşılabilir?
4. Bu mesajda hangi değerler, kültürel öğeler kullanılmış ya da göz önünde bulundurulmamıştır?
5. Bu mesaj neden verilmiş olabilir?

Medya okuryazarlığı konusunda “Medya Okuryazarlığı Merkezi” tarafından aynı zamanda beş temel kavramda belirtilmiştir. Bunlar;

- Yazar: Tüm medya mesajları yapılandırılmıştır.
- Format: Medya mesajlarını kendi kuralları ile yaratıcı bir dille yapılandırır.
- İzleyici: Farklı kişiler aynı mesajı farklı şekillerde anlamlandırır.
- İçerik: Medya mesajlarında değerler ve görüşler gömülü şekilde sunulur.
- Amaç: Medya mesajlarının çoğu güç ve kar elde etmek amacıyla yapılandırılmıştır.

Her ne kadar bazı görüşlere göre medya anlamı “doğal” ve açık seçik olarak yansıttığı iddia edilse de, aslında medya anlamı temsiller yoluyla ve açık bir şekilde sunmaz (Branston ve Stafford, 2003: 22).

Medya okuryazarlığı çalışmaları popüler ve eğlenceli olduğu kadar, eğlence ile ciddi çalışma konularının doğru dengede götürülmesini gerektiren bir öneme sahiptir (Rayner, Wall ve Kruger, 2005: 26). Başka bir deyişle dersin eğitsel amacı ihmal edilerek, ders eğlenceye feda edilmemelidir.

2.3. Medya okuryazarlığı yaklaşımları

Medya okuryazarlığı eğitimindeki farklı yaklaşımlar Hilbrands (1999) tarafından şu şekilde sıralamıştır;

- Hipodermik İğne Kuramı: Bu yaklaşıma göre medya mesajları bombardımanı karşısında bireyler savunmasızlardır. Verilecek eğitim ile medyanın zararlı etkileri karşısında aşılınmaları hedeflenmektedir.

- Kullanım ve Doyum Kuramı: Bu yaklaşıma göre bireyler medya karşısında savunmasız kişiler değildir, ayrıca medya birçok ihtiyaç için doyurucu bir kaynaktır. İnsanlar medyayı ihtiyaçları doğrultusunda kullanırlar.

- Şekillendirme Kuramı: Bu yaklaşıma göre medyanın, izleyicilerin sosyal gerçeklik kavramını şekillendirdiğini ve bir kültürde halihazırda var olan tutum ve değerlerini şekillendirdiğini ileri sürülmektedir. Benzer şekilde medyanın toplum üzerindeki etkileri konusunda Güler; medyanın kısa dönemde etkisi olmasa bile, ulusal dirliğin köşe taşlarını zamanla oynattığını ve toplum üzerinde bir korku kültürünün yaratılmasına aracılık ettiğini belirtmektedir (Güler, 2008: 148).

Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda farklı yaklaşımlar görülmektedir. Masterman medya okuryazarlığı eğitimine konusunda Avrupa eğitim sistemlerinde görülen program uygulamalarını dört farklı şekilde sınıflamıştır. Bu sınıflama;

- Kendi kuralları içinde bir uzmanlık alanı olarak medya çalışmaları.
- Daha önceden oluşturulmuş bir derse ait öğretim programına entegre edilerek (genellikle anadil öğretimi kapsamında)
- Öğretim programlarında medya okuryazarlığı eğitimi. Medya içeriği dil, edebiyat, tarih, coğrafya gibi derslerin öğretimiyle ilişkilendirme. Bir koordinatör tarafından desteklenip geliştirilebilir.
- Bütünleşik bir öğretim programının içinde bir konu ya da ünite olarak ele alınır. (Masterman, 200; akt. Altun, 2010: 28).

Medya okuryazarlığı konusunda farklı birçok yaklaşım vardır. Wilson ve Duncan dört farklı medya okuryazarlığı öğretim programı yaklaşımı belirlemişlerdir. Bunlar; ortam temelli program yaklaşımı, tematik program yaklaşımı, anadil programı yaklaşımı ve disiplinler arası program yaklaşımı (Wilson ve Duncan, 2009: 134)

Ortam temelli program yaklaşımı; ortam temelli yaklaşım televizyon, film, gazete gibi belli bir medya ortamının temele alındığı yaklaşımdır. Seçilen bu ortamın karakteristiğinin, güçlü ve zayıf yönlerinin ele alındığı yaklaşımdır.

Tematik program yaklaşımı; bu yaklaşım belli bir temanın farklı medyalarda incelenmesini esas alan yaklaşımdır. Örneğin cinsiyet temasının, dizi, gazete, reklam

gibi farklı medya metinlerinde nasıl ele alındığını, nasıl oluşturulduğunu, nasıl sunulduğunu ve izleyicileri nasıl etkilediğinin ele alındığı yaklaşımdır.

Anadil programı yaklaşımı; medya çalışmalarının anadil (örneğin İngilizce) dersi içinde tek başına bir ünite olarak ele alındığı bir yaklaşımdır. Belli bir medya türü ya da tema seçilir ve iki ya da üç hafta boyunca işlenir.

Disiplinler arası program yaklaşımı; medya okuryazarlığı çalışmalarının diğer öğretim programlarına entegre edildiği, bütüncül ve çoklu bakış açılarına sahip bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım tüm medya metinlerini uygun tarihi, sosyal, politik ve ekonomik bağlamlarla analiz ederek, metnin ve bağlamın önemini vurgular.

Görüldüğü üzere medya okuryazarlığı program ve öğretim yaklaşımları dersin amacına ve uygulanma şekline göre farklılık göstermektedir. Medya okuryazarlığı eğitim yaklaşımı üzerinde uzlaşılan değil farklı görüşlerin olduğu bir tartışma konusudur. Medya okuryazarlığı konusunda farklı tartışma konuları yer almaktadır.

Medya eğitiminde tartışma konuları

Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma başlıklı çalışmasında Renee Hobbs medya okuryazarlığı konusunda yaygın olarak tartışılan sekiz temel soruyu şu şekilde sıralamıştır; (1) Medya okuryazarlığı eğitimi çocukları ve gençleri medyanın olumsuz etkilerinden korumayı amaçlamalı mıdır? (2) Medya üretimi medya okuryazarlığı eğitiminin temel bir özelliği olmalı mıdır? (3) Medya okuryazarlığı popüler kültür metinlerine odaklanmalı mıdır? (4) Medya okuryazarlığının daha doğrudan bir politik ve ideolojik gündemi olmalı mıdır? (5) Medya okuryazarlığı okul temelli ilk ve orta öğretim eğitim ortamlarına odaklanmalı mıdır? (6) Medya okuryazarlığı özelleşmiş bir konu olarak mı öğretilmelidir, yoksa mevcut konuların bağlamı içine mi yerleştirilmelidir? (7) Medya okuryazarlığı girişimcileri medya kuruluşları tarafından maddi olarak desteklenmeli midir? (Hobbs, 2004)

2.4. Medya okuryazarlığı becerileri

Medya okuryazarlığı becerileri; teknik beceriler, eleştirel giriş becerileri ve medya üretimi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Livingstone ve Thumim, 2003:2)

Teknik beceriler; farklı türlerdeki medya metinlerine erişebilme becerisidir. Öğrencilerin ihtiyaç duyulan basılı, görsel ya da görsel- işitsel, özellikle yeni medya metinlerine erişebilmelerini içerir. Medya okuryazarlığının ön şartı olarak kabul edilir. Önceleri bilgiyi öğrenip hafızada tutma ya da ezberleme bilgi sorunu idi. Bilginin üretim ve eskime hızı artınca eğitimde bilgi sorunu bilgiyi hafızada tutmadan bilgiye erişme yöntemlerini bilmeye dönüştü. Asıl mesele ihtiyaç duyduğün bilgiye erişme idi. Günümüzde ise bilgi sorununun yeni bir hal aldığı görülmektedir. Artık özellikle internet teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla bir konuda bazen milyonlarca bilgiye bir anda ulaşılabilir. Ancak internetten bir arama motorundan yapılan bir taramada karşımıza çıkan yüz binlerce doküman arasından ihtiyaç gerçekten ihtiyaç duyduğumuza nasıl ulaşılacaktır. Bu durum yeni bir gereksinim doğurmaktadır. Günümüzde artık bilgiye ulaşma değil bilgiyle baş edebilme sorunu ortaya çıkmıştır. Ulaştığımız bilgi yığınıyla baş edebilmek için, gerekli bilgiyi gereksizden, görsel bilgiyi işitselden, resmi bilgiyi yorumdan ayırt edecek bilgi ve becerilere sahip olunması gerekmektedir. Medya okuryazarlığının teknik beceriler bu erişimi sağlayacak becerilerdir denilebilir

Eleştirel giriş becerileri; eleştirel düşünme becerinin esas olduğu boyuttur. Öğrenciler profesyonel ekiplerce hazırlanan farklı formatlardaki film, reklam, afiş gibi medya metinlerini eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısıyla değerlendirmesi esastır. Öğrenciler karşılaştıkları metinlerin doğal görülseler bile aslında doğal olmadıkları. Belli bir ekip aracılığıyla belli amaçlar doğrultusunda hazırlandıklarını anlayabilmeleri için. Kullanılan bu yöntem ve tekniklerin farkına varmaları ile mümkün olur. Farklı türdeki medya metinlerini oluşturan unsurların ayrıştırılarak incelenmesi, bunların tümü bir araya geldiğinde nasıl bir etki yarattığının tartışılması bu süreçte mümkündür. Daha çok metin analizlerinin hakim olduğu eleştirel becerilerde incelenilen haberin başlığının

yazı karakterinde, puntosuna, kullanılan kavramdan, bağlamına, haberde kullanılan resme kadar, tüm bileşenlerin bir işlevinin olduğunun anlaşılması becerileri vurgulanmaktadır.

Medya üretimi; medya okuryazarlığının kazandırılması için önemli bir araç olarak görülmektedir. Öğrencilerin bilgi ve iletişim araçlarını kullanarak video, web sayfası gibi kendi medya metinlerini üretebilmelerini kapsar. Bu sayede öğrenciler günlük yaşamda sıklıkla karşılaştıkları medya metinlerinin yeni boyutlarını fark ederler. Öğrencilerin eleştirel medya incelemelerinden sıkılabilmeleri söz konusudur ve sınırlıdır. Oysa bizzat öğrencilerce oluşturulacak yeni bir medya metni sayesinde öğrencilerin süreci anlamaları daha kolay olabilir. Örneğin hazırlayacakları bir haber için hangi başlığı kullanmaları gerektiği, amaçlarına göre seçecekleri resmin nasıl farklılaştığını fark etmeleri mümkündür. Ayrıca yaşamlarının bir parçası olan medya üretme ve paylaşma onların ilgilerine daha çok hitap edebilecek bir beceridir.

Literatürde medya okuryazarlığının öğrenme alanını ve kuramsal çerçevesini belirleyen farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Ancak genel anlamda benimsenen yaklaşım Buckingham tarafından ortaya konan ve Unesco tarafından desteklenip uygulamaya konan; yapım, dil, temsil, izleyici ve medya üretimi (Buckingham, 2009; Unesco, 2006) ile tür ve ideoloji (Bennett, 2007) kavram beceri ve stratejilerini kapsayan yaklaşımdır.

Silverblatt medya okuryazarlığı konusunda en çok vurgulanan becerileri şu şekilde sıralamıştır;

- Medya okuryazarlığı izleyicilerin medya içeriği hakkında bağımsız değerlendirme becerileri geliştirmek
- Basın yayının sürecini anlamak.
- Medyanın bireyler ve toplum üzerindeki etkisinin farkında olmak
- Medya mesajlarını analiz etme ve tartışma için stratejiler geliştirme.

- Medya içeriğine yönelik bilinç, güncel medya metinlerinden kendimiz ya da kültürler konusunda bakış açısı kazanma.
- İzleyicilere fayda ve keyif verme
- Etkili medya metinleri oluşturabilme (Silverblatt, 2001)

Medya okuryazarlığı eğitimi alanındaki farklı kuramsal yaklaşımlar, ilkeler ve tartışma konularının, İngiltere açısından da değerlendirilebilmesi bakımından İngiltere’de sürdürülen medya okuryazarlığı eğitiminin gelişim sürecinin incelenmesi önemlidir denilebilir.

2.5. İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitimi gelişim süreci ve temel yaklaşımlar

Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda öncü ülkelerden biri olan İngiltere’de bu alandaki sistematik çalışmalar yaklaşık 80 yıl öncesine dayanmaktadır. Sürdürülen eğitim yaklaşımlarındaki bakımından medya eğitimi İngiltere’de üç farklı gelişim döneminden oluşmaktadır. 1930’larda Ayrımsama (discrimination - ayırt etme) Yaklaşımı Dönemi ile başlayan süreç, 1960’ların başlarında Kültürel Çalışmalar ve Popüler Sanatlar dönemi ile devam etmiş ardından 1970’li yıllara gelindiğinde ise yeni bir paradigma değişimi ile Ekran Eğitimi ve Giz Çözme (screen education and demystification) yaklaşımı ağırlık kazanarak devam etmektedir.

2.5.1. Ayırt etme yaklaşımı dönemi (Discrimination)

Medya okuryazarlığı eğitiminin İngiltere’de başlangıcı F.R. Leavis ve onun öğrencisi Deny Thompson’un yazınsal eleştiri çalışmaları olarak kabul edilir (Buckingham, 2009, 1998; Barnes vd, 2007; Burns ve Durrant, 2008; Haig, 2005). Leavis ve Thompson’un 1933 yılında yazdıkları “Kültür ve Çevre: Eleştirel Farkındalık Eğitimi” başlıklı kitapları okullarda medya konusunda öğretim yapılmasını ortaya koyan ilk sistematik taslak olarak kabul edilmektedir. Leavisçi medya okuryazarlık eğitimini anlatan bu kitapta gazetecilikten, popüler kurgudan ve reklamlardan alınan örneklerin kullanıldığı bir dizi sınıf etkinlikleri de yer almıştır. Birçok baskısı yapılan

bu kitap İngiltere’de medya eğitimi konusunda sonraki yirmi yıl boyunca takip edilmiştir.

Bu dönemde Leavis ve destekçilerinin medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki temel misyonu; ulusun edebi mirasının, dilinin, değerlerinin ve sağlığının korunması olarak belirtilmiştir (Buckingham, 2009). Onlara göre medya gerçek sanat ve edebiyat değerleri yerine yüzeysel zevkler sunan yozlaştırıcı bir güç olarak görülmekteydi. Bu durumda medya eğitim ile amaç öğrencilere medyanın kendilerine karşı uzanan ticari manipülasyonlarına karşı, “ayrıştırabilme ve karşı durabilme” becerileri kazandırılması ve bu sayede öğrencilerin kendi yüksek kültür değerlerini tanımasıdır.

Medya okuryazarlığı eğitimi gelişim sürecinde bu dönem ayırt etme (discrimination) olarak adlandırılmıştır. Bu dönemin öncüleri olan Leavis ve Thompson günlük hayatta maruz kaldıkları medyanın aslında onları yönlendirmeye çalışan kaba bir manipülasyon ve popüler kültürün ucuz duygusal yalancılığı olduğunu, öğretmenler öğrencilere nasıl gösterebilirler sorusuna cevap aramışlardır. Sonuçta öğrencilere medyanın bu zararlı yüzünü gösteren örnekler sağlarsak ve açıklarsak, öğrenciler benzer örnekler karşısında anında tanıyıp fark ettikleri medyanın bu kötü girişimini kınayacaklarını düşünmüşlerdir.

Leavisçi yaklaşım olarak ortaya çıkan ve medya okuryazarlığı eğitiminin başlangıcı olarak kabul edilen bu yaklaşım temel olarak medyanın zararlı etkilerinin olduğunu ve öğrencilerin bunlar karşısında savunmasız bireyler olduğu kabul edilir. Bunun için öğrencilerin medya mesajlarını iyi- kötü, yararlı ve zararlı vb. şekilde ayırt edebilmeleri önemsenmiştir.

Öğrencilerin “ayırt etme” ve “eleştirel farkındalık” konularında eğitim görme süreci sonraki araştırmacılarca medya okuryazarlığı eğitim yaklaşımlarından “aşılama” yaklaşımının bir türü olarak değerlendirilmiştir (Masterman, 1985; Mulhern, 1979; akt. Buckingham, 2009).

Öğrencilerin medyaya karşı “ayırt etme ve eleştirel bilinç konularında” 1930’lı yıllarda ortaya çıkan ve 1960’lara değin yaygın kabul gören bu yaklaşım sonraki dönemlerde etkisini nispeten yitirmiş olarak görülmesine rağmen “korumacılık yaklaşımı” olarak günümüze kadar süregelen tüm medya eğitimi yaklaşımlarında kendisine farklı şekillerde yer bulduğu söylenebilir.

2.5.2. Kültürel çalışmalar ve popüler sanatlar yaklaşımı dönemi

İngiltere’de 1930’lu yıllarda medya okuryazarlığı eğitiminde Leavis’in öncülük ettiği “ayırımsama” yaklaşımından sonra, 1950’lerin sonu, 1960’ların ilk yıllarına gelindiğinde “İngiliz Kültürü Çalışmaları” olarak adlandırılan yeni bir hareketin ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu yeni yaklaşım ilk olarak Raymond Williams ve Richard Hoggart’ın çalışmalarında en net şekilde ortaya konmuştur. Bu yaklaşım Leavisçi yaklaşımın belirttiği “kültür” nosyonunu reddetmişlerdir. Onlara göre kültür; artık örneğin kilise tarafından çıkarılan bir kanun kitabı gibi, tartışmasız ayrıcalığı olan bir yazınsal ürün değildir. Kültür “bütüncül bir yaşam yoludur” ve kültürel dışavurum ise en yüce değerlerin yanında günlük yaşam biçimlerinin de kapsandığı bir bütün olarak ifade edilmiştir (Buckingham, 2009). Kendinden önceki “ayırt etme medya okuryazarlığı” yaklaşımında öğrencilerin yüksek kültür ile popüler kültür, sanat ile günlük yaşam deneyi arasında ayırım yapabilmeleri vurgulanmaktayken bu yeni yaklaşımda bunların bir bütün halinde ele alınmasının altı çizilmiştir.

Kültürel Çalışmalar ve Popüler Sanatlar Yaklaşımı olarak adlandırılan bu dönemin en önemli yayını Stuart Hall ve Paddy Whannel tarafından 1964 yılında kaleme alınan “Popüler Sanatlar” başlıklı kitabı gösterilebilir. Bu kitapta medyanın öğretilmesi ve özellikle sinema hakkında kapsamlı bir dizi öneri sunulmuştur. Önceki yaklaşıma göre daha az korumacı yaklaşımı benimseyen bu yayındaki yaklaşım, medya öğretim materyallerine ve dönemin resmi raporlarına da yansımıştır.

2.5.3. Ekran eğitimi ve giz çözme (demystification)

1970 li yıllara gelindiğinde İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitimi alanında yeni bir paradigma değişikliğinin yaşandığı görülmektedir. Bu medya eğitimi yaklaşımının gelişimi Marksist film teorisi olarak belirtilen “ ekran teorisi”nin gelişimine dayandırılmaktadır. Ekran teorisine göre, izleyici medyayı değil, medya izleyiciyi yaratır ilkesini benimsemektedir (Buckingham, 2009). Ekran teorisine göre ekran anlambilimdeki, yapısalcılıktaki, psikoanalitik teorideki, post yapısalcılıktaki ve Marksist ideoloji kuramlarındaki yeni gelişmeleri aktarmak için en önemli araç kabul edilmektedir. Ekranın en önemli öğretim aracı olduğu kabul edilirken, ekran eğitimi yaklaşımıyla bunun okul ortamına nasıl uygulanabileceğini araştırmıştır.

Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi Len Masterman’dır. Masterman’ın Televizyon Eğitimi (1985) ve Medya Eğitimi (1985) başlıklı iki kitabında kuramla ilgili kaygılarının yanı sıra dil, ideoloji ve gösterim (representation) konularına vurgu yapmıştır. Buradaki temel amaç medya metinlerinin nasıl yapılandırıldıklarını göstermek bu sayede toplumdaki baskın grupların ideolojilerine göre medya metinlerinin nasıl sunulduğunu ortaya koymak idi.

Masterman bulunduğu dönemde İngilizce öğretmenleri arasında halen yaygın olan Leavis ve takipçilerinin savunduğu koruyucu yaklaşımı şiddetle reddetmiştir. Onun yerine göstergebilimden elde ettiği ve analitik hassaslık ve nesnellik sağlayan analitik metotları öne çıkarmıştır (Buckingham, 2009). Öğrencilerin öznel beğeni ve tepkilerini bir kenara koyarak, maruz kaldıkları medya mesajlarını, sistematik analiz etme metotlarıyla inceleyerek, o medya mesajlarındaki gizli ideolojileri anlamaları ve bu sayede onların öğrenciler üzerindeki etkilerini ortadan kaldırmak amaçlanmıştır. Günümüzde etkinliği sürdüren bu yaklaşımı başka bir ifadeyle şöyle açıklayabiliriz. Öğrenciler belli analitik yöntemlerle günlük hayatta maruz kaldıkları medya metinlerinin nasıl yapılandırıldığını hangi etkileme ve ikna yöntemlerinin kullanıldığını vb. anarlarsa, o medya metinlerinin öğrencilerin gözündeki etkileyici gücü eskisine göre azalacağı düşünülmüştür.

İngiltere’de sürdürülen medya okuryazarlığı eğitiminin yanı sıra, Türkiye’de sürdürülen medya okuryazarlığı eğitiminin gelişim sürecinin irdelenmesi de önemlidir.

2.6. Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmaları

Batılı ülkelerde medya okuryazarlığına verilen önemin ve yapılan sistematik çalışmaların geçmişi 1930’ lu yıllara dayandırılırken, ülkemizde bu süreç 2004 yılından sonra başlamıştır.

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından medya okuryazarlığı konusu ilk kez 20–21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen İletişim Şurasında dile getirilmiş ve şuranın sonuç bildirgesinde yer vererek, Türkiye’de medya okuryazarlığı konusunda ilk kurumsal vurgulama bu tarihte yapılmıştır (Altun, 2009). Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) çocuk gelişim uzmanlarının, eğitimcilerin ve diğer araştırmacıların başta televizyon ve internet olmak üzere kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkiler yarattığına ilişkin görüşleri, ayrıca okullarda meydana gelen şiddet olaylarında televizyon yayınları ve internet oyunları gibi medya araçlarının önemli rolü olduğuna yönelik görüşler üzerine RTÜK medya okuryazarlığı konusunu gündemine aldığını belirtmiştir.

2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, çeşitli kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddeti Önleme Platformunda, RTÜK ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir. Üst Kurulun bu önerisi geniş kabul görmüş ve hem Medya Alt Komisyonu raporuna hem de eylem planına alınmıştır. Aynı yıl Üst Kurul tarafından Milli Eğitim Bakanlığına yazı yazılarak, okullarda medya okuryazarlığı dersleri verilmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin formal eğitim kapsamında verilmesi konusunda yapılan bu kurumsal girişimlerin yanı sıra verilecek eğitimin kapsamı, niteliği ve nasıl verileceği konularının akademik çevrede tartışıldığı bir konferansta düzenlenmiştir.

2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından Türkiye’de ilk kez düzenlenen Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu medya okuryazarlığının neden gerekli olduğuna ilişkin resmi bir bildiri sunmuştur. İletişimciler Haftası içinde yapılan bu konferansa yalnızca iletişim fakülteleri öğretim elemanlarının bildirileri sunulmuştur.

2004–2006 yılları arasında çeşitli ülkelerdeki programlar ve çalışmaların neticeleri araştırılıp, incelenmiştir. 2006 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması”, gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yedi-on dört yaşlarındaki ilköğretim öğrencilerinin; (a) Boş zaman etkinliklerini ve televizyon izleme eğilimi düzeyini; (b) Bilgisayar, internet ve televizyon sahiplik ve kullanım durumunu; (c) Hafta içi ve hafta sonu günlerde televizyon izleme düzeyini; (d) Hafta içi ve hafta sonu günlerde televizyon izleme saatlerini; (e) Televizyonun çocuklar üzerindeki etkilerini; (f) Beğenilen ve beğenilmeyen program türlerini ve (g) RTÜK’ün tanınma ve bilinme düzeyini belirleme alt araştırma sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin günde üç saate yakın televizyon izlediklerini göstermiştir. Aynı araştırma öğrencilerin internet kullanma ve radyo dinleme alışkanlıkları hakkında da önemli bulgular ortaya koymuş ve medya okuryazarlığı dersinin ne kadar gerekli olduğu açıkça görülmüştür (RTÜK, 2006).

24 Kasım 2006 tarihinde Ankara’da Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenerek akademisyenlerin ve yabancı ülkelerde görev yapan yetkililerin görüşleri ve deneyimleri paylaşılmıştır. Ayrıca Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun temsil edildiği, Üst Kurul yöneticilerinin katıldığı bütün kamuoyuna açık toplantılarda medya okuryazarlığı kavramını tanıtan, medya okuryazarlığının gerekliliğini vurgulayan konuşmalar yapılarak, ailelerin, eğitimcilerin ve öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve medya okuryazarlığının öneminin fark edilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan ön hazırlık çalışmaları sonucunda, Medya Okuryazarlığı konusundaki çalışmaları yürütmek üzere; Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Uzmanları ve Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesinden akademisyenlerin de

katılımıyla bir komisyon oluşturulmuştur. Komisyon çalışmalarında, özellikle ABD ve Avrupa'daki örnekler incelenmiş, konuya ilişkin yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı makaleler ve diğer çalışmalar detaylı bir biçimde değerlendirilmiştir.

Bu noktada Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ortak bir irade göstererek iki kurum arasında imzalanan “Medya Okuryazarlığı Eğitim Projesi” kapsamında “öğrencilerimiz yoğunluklu olarak yazılı ve görsel medyadan sunulan bilgileri yararlılık ve kullanılabilirlik açısından nasıl süzebilirler?” sorusuna cevap aramış ve çerçevesi birlikte belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bir komisyon tarafından “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” olarak adlandırılan bu program 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülerek kabul edilmiştir.

Hazırlanan bu öğretim programında; gerçeklik ile kurgu arasındaki farkın ayırt edilebilmesi, medyaya eleştirel bakma, bilinç kazandırma gibi amaçların yanı sıra, çocukların medya karşısında en hassas grup oldukları ve tehlikeye karşı savunmasız bir alıcı durumda olduklarının belirtilerek, medya karşısında bilinçlendirilmesi gerekliliği vurgulanarak, programda korumacı yaklaşım benimsenmiştir (İnce ve Bek, 2007). Medya okuryazarlığı öğretim programının medyanın ve medya araçlarının genel anlamda tanıtılmasının yanı sıra koruyucu yaklaşıma göre hazırlandığı söylenebilir.

Programın ve dersin kamuoyuna ve eğitimcilere duyurulması ve tanıtılması amacıyla bir dizi etkinlik sürdürülmüştür. Bunlar; 24 Kasım 2006 tarihinde Ankara'da Medya Okuryazarlığı Paneli, 11 Eylül 2007 tarihinde İstanbul'da Özel Okullar Birliğine üye ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı dersini okutacak öğretmenlere yönelik tanıtım toplantısı, 1 Mart 2008 tarihinde Kocaeli'nde, RTÜK tarafından düzenlenen “Medya Okuryazarlığı İl Milli Eğitim Müdürleri Bilgilendirme Toplantısı”, 26 Temmuz 2008 tarihinde Van 'da, Medya Okuryazarlığı Dersi İl Milli Eğitim Müdürleri

Bilgilendirme Toplantısı ve "Çocuk Gerçeği ve Medya Okuryazarlığı Dersinin Önemi" konulu uluslararası panel 07-08 Ekim 2008 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca medya okuryazarlığı konusunda özellikle öğrencilere yönelik 2008 yılında Medya Okuryazarlığı konulu bir şiir yarışması ve çocukların medya konusunda bilinçlenmesine yönelik hazırlanan oyunlar, tv yayınları ve kitap tanıtımları gibi içeriklerin sunulduğu “Çocuk İnternet Sitesi” sayfası da RTÜK tarafından gerçekleştirilen medya okuryazarlığı etkinlikleri arasındadır.

Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında haftada bir ders saati üzerinden toplam 36 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır (RTÜK ve MEB, 2006). 2006–2007 öğretim yılında beş pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum) okutulmaya başlanan Medya okuryazarlığı dersi 2007–2008 öğretim yılından itibaren ülke genelinde 81 ildeki 35 bin ilköğretim okulunda altı, yedi ve sekizinci sınıflarda bir saatlik seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

Diğer dünya ülkelerinin medya okuryazarlığı eğitimi konusunda yürüttükleri çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda 5-6 yıllık bir geçmişle ülkemiz bu alanda gelişme sürecindedir. Bu süreçte dersin sosyal bilgiler öğretmenlerince okutulmasının kararlaştırılmasına karşın program geliştirme çalışmaları ve uygulamalar sürecinde iletişim fakültesi akademisyenlerinin ön planda olduğu, eğitimcilerin özellikle okuma alanında çalışan araştırmacıların bu süreçte yer almadıkları görülmektedir.

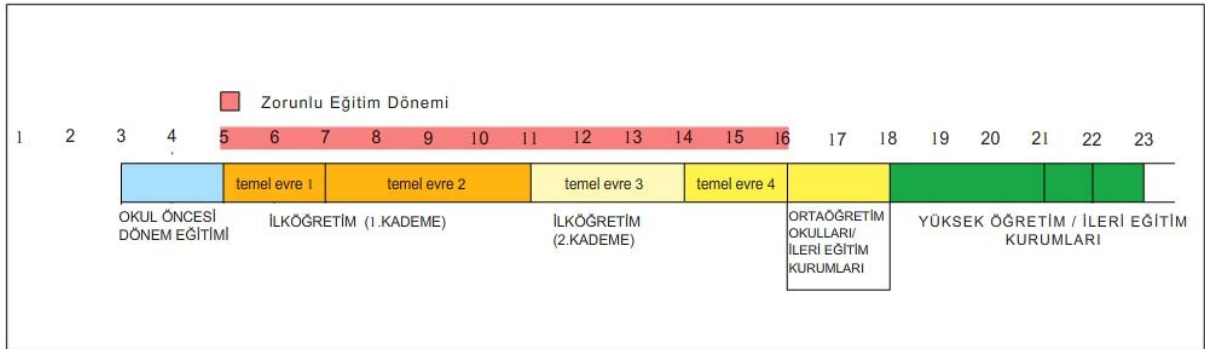
2.7. İngiltere’de zorunlu eğitim ve medya okuryazarlığı eğitimi

İngiltere’de zorunlu eğitim beş ile on altı yaşları arasında toplam on bir yıldır. On bir yıllık bu zorunlu eğitim, dört temel evreye bölünmüştür. Temel evre bir ve temel evre iki ilköğretim birinci kademeyi, temel evre üç ve temel evre dört ise secondary school (ortaokul) olarak adlandırılan ilköğretim ikinci kademeyi kapsar. Öğrenciler zorunlu eğitim sonunda Ortaokul Genel Eğitim Sertifikası (GCSE) sınavına girerler (QCA, 2005).

2.7.1. Eğitim reform çalışmaları

11-19 yaş eğitiminde ve niteliklerinde gerçekleştirilen büyük reform çalışmasının bir parçası olarak İngiltere’de revize edilen ilköğretim ikinci kademe öğretim programları 2008 yılında uygulanmıştır. Program genel anlamda öğrencilere gelişme kaydetmeleri, eğitime katılmaları ve başarabilmeleri için onlara yardım etmeyi amaçlar.

Mevcut program 2007 yılında hazırlanmış ve 2008 yılı eylül ayından itibaren de uygulamaya konmuştur. Medya okuryazarlığı eğitimi ise 1988 yılında Birleşik Krallık Parlamentosu’nun Eğitim Reform Hareketi’ni kabul etmesiyle İngiltere Ulusal Öğretim Programı’nın bir parçası olarak kabul edilmiştir. 1990’lı yıllardan itibaren medya okuryazarlığı zorunlu eğitim kapsamında verilmektedir. Medya eğitiminin ilköğretim ikinci kademde yer aldığı İngiltere zorunlu eğitim çizelgesi (Eurybase, 2008: 135) şekil 2-1’de sunulmuştur.



Şekil 2-1. İngiltere’de zorunlu eğitim sistemi

Medya okuryazarlığı dersi bağımsız bir ders olarak değil anadil (İngilizce) programına entegre edilmiştir. Temel evre bir ve temel evre iki de medya okuryazarlığı ile ilgili uygulamalar yer alsa da gerçek anlamda ortaokul olarak adlandırılan

(secondary school) döneminde ve temel evre 3 ve temel evre 4 İngilizce öğretim programı dâhilinde uygulanır. Bu dönem 11-16 yaşlarındaki öğrencilerin eğitimine denk gelir. Temelde medya okuryazarlığı eğitimi İngilizce dersine entegre edilmiş olarak sunulsa da, vatandaşlık dersi gibi diğer derslerde de sınırlı da olsa yer alır.

Eğitim toplum değerlerimizi ve olmak istediğimiz toplumu hem etkiler hem de toplumu yansıtır. Bu yüzden okul çalışmalarının ve okul programının temeli için yaygın bir dizi hedef, değer ve amaçlar belirlemek önemlidir (QCA, 2007).

2.7. 2. Programın genel amaçları (Curriculum aims)

İngiltere ulusal İngilizce dersi programına entegre edilen medya okuryazarlığı eğitimini de kapsayan temel evre üç ve dördüncü düzeydeki öğrenciler için gerçekleştirilmesi hedeflenen genel amaçlar şu şekildedir.

- Öğrenmekten zevk alan, ilerleme kaydeden ve sonuca varan başarılı öğrenciler yetiştirmek
- Sağlıklı, güvenli ve doyurucu yaşamlar sürdüren özgüven sahibi öğrenciler yetiştirmek.
- Öğrencileri topluma katkı sağlayan sorumlu yurttaşlar olarak yetiştirmek (QCA, 2007: 3)

2.7.3. Beceriler

Öğrencileri geleceğe hazırlamak isteniyorsa, onlar öğrenme, yaşam ve iş hayatı ile ilgili gerekli temel beceri ve nitelikler geliştirmeye ihtiyaç duyacaklardır. Bu beceriler öğrenmeleriyle ilgili olduğu kadar, daha kapsamlı diğer transfer edilebilir becerilerle de ilgilidir

İngiltere ulusal öğretim programında bu çerçevede iki farklı beceriler dizisi yer alır. Bunlardan birisi fonksiyonel (işlevsel) beceriler, diğeri ise; kişisel, öğrenme ve düşünme becerileridir.

İşlevsel beceriler:

İşlevsel becerileri; İngilizce, matematik ve bilgi-iletişim teknolojilerinin (BİT) çekirdek unsurları olan ve bireylerin iş ve toplum yaşamında ihtiyaç duydukları özgüvenli, etkili ve bağımsız çalışabilme beceri ve yeteneklerini ifade eder. Bu becerilere sahip olan bireylerin eğitim sürecinde, öğretim ve çalışma sürecinde ilerleme kaydedecekleri ve yaşadıkları ve çalıştıkları topluma olumlu katkılar sağlayabilecekleri beklenir.

İşlevsel beceri ilkeleri

İşlevsel beceriler programa entegre edilmiş olmalıdır. İşlevsel becerilerin verimli olabilmesi için öğretim uygun şartlar altında gerçekleştirilmeli ve öğrenciler gerçek durumlarla karşılaştırılmalıdır.

- Öğrenciler becerilerini uygulayabilecekleri uygun bağlamlar ya da gerçek yaşam amaçlarına ihtiyaç duyarlar.
- Öğrenciler sınıf ötesinde gerçek yaşam ile meşgul olma ihtiyaçları duyarlar.
- İşlevsel alanlar içinde ve birbirleri arasında bilgilerini ilişkilendirerek öğrenmelerini bütünleştirme gereksinimi duyarlar.
- Planlamaya ve çalışmalarını geliştirmeye zaman harcamaya ihtiyaç duyarlar.
- Yaratıcı düşünerek ve bağımsız hareket ederek tercihte bulunma ve karar vermeye ihtiyaç duyarlar.
- Becerilerini verimli şekilde kullanarak gerçek yaşam durumlarında başarı sağlama deneyimi yaşamaya ihtiyaç duyarlar (QCA, 2007).

İşlevsel beceriler yenilenen programda İngilizce, matematik ve Bilgi ve iletişim Teknolojileri çalışmalarına eklenmiş olarak hazırlanmıştır.

İşlevsel beceriler

Buna göre medya okuryazarlığı eğitiminin yer aldığı İngilizce programında kazandırılmak istenen işlevsel beceriler şu şekildedir;

- İşlevsel İngilizce becerilerine sahip bireyler konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini kullanırken özgüvenli ve yeteneklidirler.
- Farklı bir dizi izleyici ve bağlama uyarlayarak etkili iletişim kurabilirler.
- Bilgiyi konuşmada ve yazılı dilde anlaşılır ve veciz olarak açıklayabilirler.
- Bir bakış açısını mantıklı ve ikna edici olarak ifade edebilirler.
- Etkili iletişim için Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilirler.
- Bilgi ve açıklamaları okur ve anlarlar, daha sonra anladıklarını uygun şekilde eyleme dökebilirler.
- Örneğin bir problem çözümünde bilgi ve düşüncelerin nasıl sunulduğunu kullanışlıklarını değerlendirerek analiz edebilirler.
- Sözlü ya da yazılı rapor sunumu yapabilirler.
- Tartışmalara katkı sağlamak ve eylem ve sonuçlarda anlaşmaya varmak için sözlü dili işbirliği için kullanabilirler (QCA, 2007).

Kişisel, öğrenme ve düşünme becerileri

İngilizce, matematik ve bilgi ve iletişim teknolojileri işlevsel becerilerin yanı sıra, Kişisel öğrenme ve düşünme becerileri (Personal Learning and Thinking Skills) programlarda öğrenmenin temel bir parçasıdır. Bu beceri ve yetkinlikler işverenlerin, velilerin, okulların, öğrencilerin ve geniş toplumun görüşü alınarak geliştirilmiştir. Bu beceriler programın okullar eliyle öğrencilere ve topluma gereksinim duyulan becerileri kazandırmaya katkı sağlar.

Programda hedeflenen kişisel, öğrenme ve düşünme becerileri altı beceriden oluşmaktadır;

- Bağımsız olarak sorgulayabilen
- Yaratıcı düşünebilen
- Takım çalışması yapabilen
- Özyönetim beceri sahipleri
- Etkin katılımcılar
- Yansıtıcı öğrenenler.

2.7.4. Değerler

Program kişisel gelişimi, fırsat eşitliğini, ekonomik refah, sağlıklı, adil ve sürdürülebilir bir geleceği destekleyen toplumumuzdaki değerlerimizi yansıtmalıdır (QCA, 2007)

Programda değerler, kendimizle, ilişkilerimizle, toplumla ve çevreyle ilgili değerler olması gerekliliği ifade edilmiştir. Bu değerlerin ilişkileri şu şekilde açıklanmıştır;

- Ruhsal, ahlaki, sosyal, zihinsel ve fiziksel büyüme ve gelişme yeteneğine sahip bireyler olarak kendimizle ilgili değerler.
- Esas olarak mutlu ve sağlıklı yaşamların gelişimi ve desteklenmesi ve toplum yararı için ilişkilerimizle ilgili değerler.
- Farklı insanların, kültürlerin ve mirasların katkılarıyla şekillenen toplumumuzla ilgili olmalıdır.
- Yaşamın temeli, merak ve ilham kaynağı olarak korunmaya ihtiyaç duyan çevremizle ilgili değerler.

2.7.5. Medya okuryazarlığı eğitimi ve İngilizce öğretim programı

Medya okuryazarlığı eğitiminin entegre edildiği İngilizce dersi öğretim programının genel çerçevesi dört temel bölüm etrafında şekillendirilmiştir. Bu bölümler; temel kavramlar, temel süreçler, kapsam ve içerik, ve program olanaklarıdır.

Bu dört temel bölümden ilki *temel kavramlar* bölümüdür. Programda temel kavramlar bölümü;“ İngilizce anadil dersine temel oluşturan bazı temel kavramlar vardır. Öğrenciler, bilgilerini, becerilerini ve anlayışlarını genişletmek ve derinleştirmek için bu kavramlara ihtiyaç duyarlar. Bu temel kavramlar, öğrencilerin konuşma ve dinleme ile okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri süreçlerini destekler” (QCA, 2008) şeklinde açıklanmıştır.

Öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma süreçlerini destekleyen temel kavramlar bölümünden sonra programda yer alan ikinci bölüm; temel süreçler bölümüdür. *Temel süreçler*; öğrencilerin ilerleme kaydetmek için öğrenmeleri gereken temel beceri ve süreçleri belirtir.

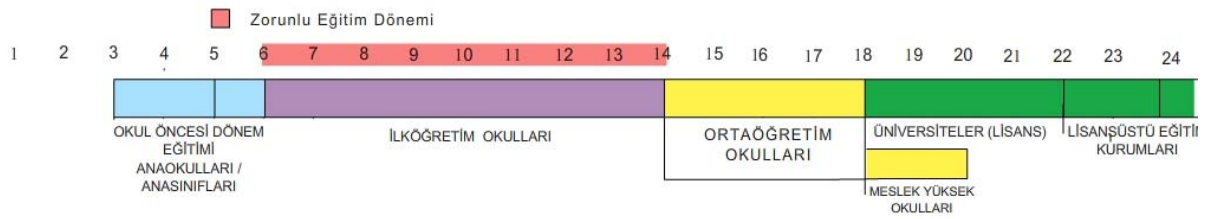
Kapsam ve içerik; Bu bölüm öğretmenlerin anahtar kavramları ve anahtar süreçleri öğretirken değinmeleri gereken alanın ana hatlarını belirler.

Programı olanakları bölümü ise; öğrencilere dönem boyunca öğrenmelerinin ayrılmaz bir parçası olan ve dersin kavramları, süreçleri ve içeriğini zenginleştirecek imkanlar tanımlamaktadır.

İngilizce eğitiminde öğrencilerin bilgilerini, becerilerini ve anlayışlarını gerçek yaşam durumlarına uygulayabilmelerinin sağlanması hedeflenmektedir.

2. 8. Türkiye medya okuryazarlığı öğretim programı yapısı

Günümüz ilköğretim programları 2005 yılından itibaren uygulanmaktadır. 11.09.2006 tarihinde 354 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararıyla da İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı uygulama konmuştur. Zorunlu eğitim yedi- ondört yaşları arası toplam sekiz yıldır. Medya okuryazarlığı seçmeli dersi, ilköğretim ikinci kademe olarak ta adlandırılan zorunlu eğitimin altıncı yılından itibaren okutulmaktadır (TTKB, 2006). Türkiye zorunlu eğitim sistemi yapısı (Eurybase, 2008:64) Şekil 2-2. de verilmiştir.



Şekil 2-2. Türkiye’de zorunlu eğitim sistemi

2.8.1. İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı

Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ;

- Bilgi, beceri ve değerlerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- Öğrencileri gözlem, araştırma yapmaya ve çevresine yapıcı eleştirel gözle bakmaya özendirir.
- Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
- Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.

- Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
- Her öğrenciye ulaşabilmek için çoklu zekâ kuramını, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
- Oluşturulacak öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar (MEB, 2006).

Birinci araştırma sorusu kapsamında Türkiye’deki seçmeli medya okuryazarlığı dersi öğretim programının yapısı, programın yaklaşımı, genel amaçlar, beceriler ve değerler çerçevesinde oluşturulmuştur.

2.8.2. Programın yaklaşımı

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, uzak ya da yakın geçmişte, çevresinde gözlediği ve bilgiye dönüştürdüğü veriler veya eğitim kurumunda edindiği bilgilerle bu derste elde edeceği verileri ve edineceği bilgileri birbiri ile ilişkilendirecek, böylelikle öğretmenin de rehberliğinde kendisi yepyeni bazı beceri ve değerlere ulaşacaktır (MEB, 2006).

Ayrıca programda, genel amaç ve kazanımların yanı sıra bazı temel beceri ve değerlerin verilmesi, öğrencilerin kazanımlar yoluyla bu beceri ve değerleri elde etmeleri amaçlanmıştır.

2.8.3. Öğretim programı genel amaçları

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı genel amaçları programda yedi madde olarak şu şekilde belirtilmiştir;

Bu programı başarı ile tamamlayan öğrenci;

- Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.
- Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
- Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.
- Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
- Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
- Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
- Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (MEB, 2006).

2.8.4. Beceriler

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere 10 farklı becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu beceriler şu şekilde sıralanabilir;

- Gözlem becerisi
- Araştırma becerisi
- Eleştirel düşünme becerisi
- Yaratıcı düşünme becerisi
- İletişim becerisi
- Problem çözme becerisi
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
- Girişimcilik becerisi

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi
- Sosyal ve kültürel katılım becerisi (MEB, 2006)

2.8.5. Değerler

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılmak istenilen değerler şunlardır:

- Özel yaşamın gizliliğine saygı
- Estetik duyarlılık
- Dürüstlük
- Sorumluluk
- Etik kurallara bağlılık
- Farklılıklara saygı duyma
- Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık
- Aile içi iletişime önem verme
- Bilinçli tüketim
- Toplumsal hayata aktif katılım
- Bilimsellik
- Eşitlik
- Yardımlaşma
- Dayanışma
- Paylaşma (MEB, 2006).

2.8.6. Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı kazanımları

İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak 1 saat okutulan medya okuryazarlığı dersi ile ilgili farklı sekiz ünite çerçevesinde toplam 24 kazanım belirlenmiştir.

Bu kazanım sayılarının ünitelere göre dağılımı; İletişime giriş ünitesi için, 2 kazanım; kitle iletişimi için, 2 kazanım; medya ünitesi için, 4 kazanım; televizyon ünitesi için, 3 kazanım; aile çocuk ve televizyon ünitesi için, 4 kazanım, radyo ünitesi için, 2 kazanım; gazete ve dergi ünitesi için, 4 kazanım ve internet (sanal dünya) ünitesi için, 3 kazanım olmak üzere toplam 24 kazanım şeklindedir.

Ünite: İletişime Giriş

- İletişimi tanıyarak öğelerini fark eder.
- İletişim türlerini sınıflandırarak örnekler verir.

Ünite: Kitle iletişimi

- Kitle iletişimini tarif ederek kitle iletişim araçlarını sınıflandırır.
- İletişim ve kitle iletişimi arasındaki ilişkiyi fark eder.

Ünite: Medya

- Medyayı tanıyarak işlevlerini sınıflandırır.
- Medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam üzerindeki etkilerini irdeler.
- Medyanın yayınlarında etik kurallara bağlı kalmasının önemine inanır.
- Medya okuryazarlığı kavramını tanıyarak medya mesajlarını algılamamanın ve çözümlemenin önemini fark eder.

Ünite: Televizyon

- Televizyonun birey ve toplumu yönlendirmedeki etkili bir kitle iletişim aracı olma niteliğini analiz eder.
- Ülkemizdeki televizyon yayıncılığını mülkiyet yapısına göre sınıflandırarak bunların özelliklerini ve yayın politikalarını belirleyen unsurları fark eder.
- Televizyon program türlerini; amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt eder.

Ünite: Aile çocuk ve televizyon

- Televizyon izleme alışkanlıklarını ve bunların sonuçlarını araştırmaları eşliğinde yorumlar.
- Televizyon yayınlarının sorun alanlarını belirleyerek bunların doğuracağı olumsuzlardan korunma konusunda önerilerde bulunur.
- TV program türlerini içerik, gerçeklik kurgusallık, tüketimi hedefleme, yanlış bilgilendirme açısından irdelleyip değerlendirir.

- Uyarıcı simgeleri tanıyarak dikkate alır.

Ünite: Radyo

- Radyonun işlevini ve olumlu niteliklerini örneklerle açıklar.
- Radyo yayınlarının sorun alanlarına örnekler vererek bunların doğuracağı olumsuzlardan korunma konusunda önerilerde bulunur.

Ünite: Gazete ve dergi

- Gazete ile ilgili temel kavramları tanır.
- Gazetede haber ve fotoğraf ilişkisini analiz eder.
- Örnek bir gazete hazırlar.
- İçerik ve yayın periyoduna göre dergi türlerini sınıflandırır.

Ünite: İnternet

- İnternetin özelliklerini tanıyarak iletişime getirdiği yenilikleri keşfeder.
- İnternette bilgiye erişim, haber okuma, sohbet, e-posta, uzaktan eğitim gibi etkinlikleri uygulamalı olarak gerçekleştirir.
- İnternetin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz etki ve özelliklerini tanıyarak hayata geçirir (MEB, 2006).

Hem İngiltere hem de Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin gelişim süreçlerinin irdelenmesinin ardından. Medya okuryazarlığı alanında gerçekleştirilen araştırmalar ve sonuçları bu bölümde sunulmuştur.

2.9. İlgili araştırmalar

Elma ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilen ve “*Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Medyanın İşleyişi ve Etik İlkeler Açısından Bir Değerlendirme*” başlıklı araştırmada; Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin uygulandığı pilot okullardaki yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin medyanın işleyişi ve medyanın etik ilkelere uyma konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma evreni 2006–2007 öğretim yılında beş pilot ildeki uygulama okullarında medya okuryazarlığı dersini alan 7. sınıf öğrencileri, bu dersi veren öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenci velilerinden oluşturmaktadır.

Bulgular araştırmacılar tarafından geliştirilen "Medyanın Uyması Gereken Temel Etik İlkeler Ölçeği" ile elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında katılımcıların Türkiye'de ulusal düzeyde yapılan yayınların içeriğine ve niteliğine ilişkin ciddi eleştiriler dile getirdikleri görülmüştür. Bu eleştirilerin genel hatlarıyla medyanın reyting ve tiraj uğruna toplumsal değerleri yozlaştırma, kişilerin özel yaşamlarına müdahale etme ve hiçe sayma, yayınlarda abartıya yer verme konularına odaklandığı saptanmıştır. Öğrenciler, medyanın işleyişi ve etik ilkeler açısından sorunlar yaşandığını, medyanın bu ilkelere kısmen ya da nadiren uygun davrandığını dile getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin Türkiye'deki medyanın yayınlarda tarafsız davranma, kişi haklarına saygı duyma, dürüstlük, sorumlu yayın anlayışına uyma ve toplumsal değerleri güçlendirme ilkeleri konusundaki görüşlerinin yönetici, öğretmen ve veli görüşleriyle örtüştüğü de tespit edilmiştir (Elma vd, 2010)

İnan ve Bayındır (2009) tarafından gerçekleştirilen ve *“Medya Okuryazarlığı Dersinin Gerekliliğine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri”* başlıklı araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dersin gerekliliğine ve dersin kimler tarafından verilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan 91 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre adayların % 92,3’ü medya okuryazarlığını gerekli bulmakta ve % 60,4’ü bu dersi sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Bu dersi İletişim Fakültesi mezunlarının da verebileceği görüşü saptanmıştır. İletişim Fakülteleri, Eğitim Fakülteleri müfredatlarına medya okuryazarlığı dersi konması gerektiği belirtilmiştir.

Medya okuryazarlığı dersinin okul müdürlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bir başka araştırma da çalışma grubunu dersin uygulandığı beş pilot ildeki okul müdürleri oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilere göre, okul müdürleri dersin gerekliliği konusunda görüş birliğinde oldukları, ancak dersin nasıl işleneceği konusunda farklı görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir (Elma vd, 2009a).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış, başlıklı araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığıyla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla nitel araştırma kapsamında 20 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları medya okuryazarlığını gündemi izleme, haberleri yorumlama gibi çeşitli görüşlerle açıklamış, sosyal bilgiler öğretmen adayının medya okuryazarı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları kendi medya okuryazarlıklarını “çevremdekilerle haberleri tartışıp, yorumluyorum”, “gündemi izliyorum” gibi görüşlerle açıklarken; aynı programda öğrenim gören arkadaşlarının medya okuryazarlıklarının yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen adayları medya okuryazarlığı kazandırmaya yönelik olarak lisans eğitimleri sırasında ders konuları ile güncel olayların ilişkilendirildiğini belirtirken; fakülte yönetimi tarafından medya okuryazarlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmasını öneri olarak sunmuşlardır (Deveci ve Çengelci, 2008)

Elma vd tarafından gerçekleştirilen İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya Ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları başlıklı araştırmada; Türkiye’de medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını belirleme amacıya tarama modeline göre bir araştırma desenlenmiştir. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları, araştırmacıların geliştirdiği bir ölçek aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında 5 pilot ildeki (İstanbul, İzmir, Ankara, Erzurum ve Adana) uygulama okullarında medya okuryazarlığı dersini alan 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir.

Çalışmanın sonunda, medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin, medya araçlarının kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında gereken özeni göstermediğini, medyanın haber ve bilgi verme işlevini etkin biçimde yerine getirmediğini belirttiklerini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin derste kullanılan materyalleri ve dersle ilgili yapılan sınıf içi tartışmaları yeterli buldukları, ancak sınıf içi etkinlikleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıkları ve öğretmenin dersi

işleyiş biçimini beğenmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin derste öğrendiklerini ailesi ve arkadaşlarıyla paylaştığı ve bu paylaşımın arkadaşları ve aileleri üzerinde olumlu etki yarattığı belirlenmiştir (Elma vd, 2009b).

“21. Yüzyıl Vatandaşlığı İçin Gerekli Bir Beceri Olarak Medya Okuryazarlığı: UNESCO, AB ve Türkiye Örnekleri” adlı çalışmasında medya okuryazarlığı eğitiminin vatandaşlık eğitimi çerçevesindeki önemine vurgu yapmış ve UNESCO, AB ve Türkiye’nin bu çerçevede yaptığı çalışmaları karşılaştırmıştır (Altun, 2009a). Altun, çalışma sonunda; medya okuryazarlığı eğitimi konusunda bir ihtiyaç analizi yapılmadığına dikkat çekerken, sanayiden hükümet ve resmi kuruluşlara, sivil toplum kuruluşlarından bireylere ve eğitim sektöründen medya sektörüne kadar tüm paydaşların içinde yer alacağı bir çalışma olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada paydaşların görüşleri alınarak Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki gerçek ihtiyaçlar belirlenebileceğine dikkat çekilmiştir. Ayrıca tüm bu çalışmaları organize etmek için, AB bünyesinde kurulan Medya Okuryazarlığı Uzman Grubu benzeri bir yapı da oluşturulabileceği belirtilmiştir.

“Kalıp Yargıların Üstesinden Gelmek İçin Medya Okuryazarlığı” başlıklı çalışmasında kalıp yargılar üzerinde durduktan sonra kalıp yargıların giderilmesi için medya okuryazarlığı eğitiminden nasıl istifade edilebileceğini ortaya koymaya çalışmıştır. (Altun, 2009b)

Diğer taraftan İngiltere’nin de incelendiği karşılaştırmalı bir başka çalışma Taylor (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Taylor (2002) tarafından gerçekleştirilen doktora çalışmasında İngiltere, Kanada ve Avustralya medya okuryazarlığı öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Medya okuryazarlığı konusunda lider ülkeler olarak tanımlanan bu üç ülke öğretim programlarından elde edilen bulgular ile USA. medya okuryazarlığı eğitimine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma sonunda öğretim yaklaşımları farklı da olsa her üç ülkede medya okuryazarlığı eğitiminin öğretim programının zorunlu bir bileşeni olduğu görülmüştür. Ayrıca her üç ülkede medya okuryazarlığı eğitiminin çoğunlukla İngilizce anadil programı kapsamında

öğretildiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmının yapıldığı ülke olan USA.’da medya okuryazarlığı eğitiminin öğretim programının zorunlu bir parçası olması önerilmiştir.

Bir başka çalışmada Damico (2004), Amerika’da devlet okulunda ve özel okullarda görev yapan dokuz medya okuryazarlığı öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin medyaya bakış açıları, medya alışkanlıkları ve medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımları konusunda görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin medya konusundaki düşünce yapıları ile medya öğretim yaklaşım ve uygulamaları arasında girift bir ilişki olduğu görülmüştür. Medya ideolojilerinin öğrencilerini ciddi şekilde etkilediğini düşünen öğretmenlerin müdahaleci, korumacı bir yaklaşım benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca medya okuryazarlığı programlarının uygulanması çalışmalarında okullarının kendilerini tam olarak desteklemediğini belirten öğretmenlerin, medya okuryazarlığı eğitimi konusunda bir ardyörelereinin olmadığı da tespit edilmiştir.

Share (2006) tarafından gerçekleştirilen ve “İlköğretim okullarında eleştirel medya okuryazarlığı” başlıklı araştırmada, öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki fikirlerinin ve uygulamalarının araştırıldığı çalışmada veriler öğretmenlerle görüşme ve doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimini oldukça önemli ve gerekli gördükleri ancak ironik şekilde yeterince medya okuryazarlığı uygulamasına yer vermedikleri tespit edilmiştir. Medya okuryazarlığı etkinliklerince gereken önemin verilmemesinin nedeni araştırmacı tarafından medya okuryazarlı eğitiminin eğitim yöneticileri tarafından yeterince desteklenmemesi ve güncel medya eğitim yaklaşımı eksikliği olarak düşünülmüştür.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu araştırmada İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi; öğretim programı, sınıf uygulamaları ve alan uzman görüşleri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bölümde araştırma deseni, alan, katılımcılar, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, veri toplama araçları sunulmuştur.

3.1. Araştırma deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden “karşılaştırmalı durum çalışmasına göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir diğer ifadeyle bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır. Ayrıca, durum çalışmasında bir veya birden fazla durum kendi sınırları içinde (bulunduğu ortamda ve zamanda) araştırıldığı çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77-79). Diğer nitel araştırma desenlerinden farklı olarak durum çalışması deseninde (tarihsel değil) güncel bağlamsal fenomeni (örn. bir öğretim programının, bir olayın, bir sürecin incelenmesi) net olarak belirtilen sınırlar çerçevesinde araştıran bir yöntemdir. Araştırma sınırlarının netleştirilmesi yada analiz birimlerinin belirlenmesi durum çalışmalarının temel karar noktasıdır (Hatch, 2002: 30). Benzer şekilde bu araştırmada medya okuryazarlığı eğitimini “öğretim programı”, “sınıf uygulamaları” ve “alan uzman görüşleri” çerçevesinde ve tarihsel değil bulunan zaman dilimi kapsamında araştırılmıştır.

Durum çalışmaları; *görüşme, gözlem, doküman analizi* gibi çok boyutlu veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, elde edilen verilerin betimleme, örüntüleri ortaya çıkarma ve karşılaştırmalı analiz gibi yöntemlerle analiz edildiği, ve sonuçların, durumları tek başına veya karşılaştırmalı olarak tanımlanması ve yorumlanması yoluyla

raporlaştırıldığı çalışmalara denir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77-79). Bu araştırmada da *görüşme, gözlem ve doküman inceleme* veri toplama teknikleri kullanılmıştır.

Karşılaştırmalı durum çalışmalarının amacı bir araştırma konusunda belirlenen araştırma biriminin çaprazlama şeklinde karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırmalı çalışmalar farklı bir çok birimin ve bakış açısının yer aldığı geniş bir perspektif içerir. Bu yüzden karşılaştırmalı analiz yapılması araştırılan konun derinlemesine anlaşılmasına, iç yüzünün anlaşılmasına imkan verir (Jensen ve Rodgers, 2001). Karşılaştırmalı durum çalışmasına göre desenlenen bu araştırmada İngiltere ve Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitimi belirlenen boyutlarda karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Bu kapsamda her iki ülkenin öğretim programlarının karşılaştırılması da gerçekleştirilmiştir. Ancak bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen karşılaştırma eğitim sistemlerinin karşılaştırması yada eğitim programlarının teknik açıdan karşılaştırılması değil Taylor (2002)'un araştırmasında da kullandığı durum çalışması karşılaştırma yaklaşımıdır.

Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı, ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984. akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışmasında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Bu araştırmada da veri çeşitlemesi kullanılmıştır.

3.2. Veri kaynakları

Bu araştırmanın verileri; *doküman incelemesi*, sınıf içi gözlem çalışması ve *görüşme* olmak üzere üç farklı kaynaktan elde edilen verilerden oluşmaktadır.

3.2.1. Doküman İncelemesi: Öğretim programları

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren (yazılı, basılı, görsel vb.) materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olmakla birlikte, doküman incelemesi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında araştırmanın geçerliliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 140–141). Bu araştırmada da ilköğretim medya okuryazarlığı öğretim programları çalışmanın üç temel veri kaynağından birini oluşturmaktadır. Medya okuryazarlığının öğretim programı düzeyinde karşılaştırılması amacıyla İngiltere ve Türkiye’de uygulamadaki güncel medya okuryazarlığı eğitimini içeren programları her iki ülkenin ilgili resmi kurumlarının Web sitesinden temin edilmiştir. Öğretim programlarının yanı sıra program ve uygulamalara yönelik temin edilen resmi rapor, genelge vb. resmi dokümanlar da incelenmiştir.

3.2.2. Gözlem: Sınıf içi gözlem çalışmaları

Araştırma verilerinin elde edildiği ikinci kaynak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan gözlem çalışmasıdır. Gözlem herhangi bir ortamda yada kurumda oluşan davranışı kapsamlı ve ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2008: 124). Bu araştırmada İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim okullarındaki medya okuryazarlığı derslerinde sınıf içi gözlem çalışması için, farklı gözlem türlerinden yapılandırılmamış doğal gözlem tekniği kullanılmıştır. Her iki ülkede okullarda medya okuryazarlığı uygulamalarını kapsamlı ve ayrıntılı olarak tanımlayabilmek amacıyla araştırmacı gözlem yapılacak doğal ortama gözlemci olarak katılmıştır. Bu süreçte ders öğretmeni, dersin amacı (kazanım), sınıf

iklimi, öğrenme-öğretme süreci, sınıfın fiziksel ortamı ve teknolojik donanımları gibi değişkenler gözlenmiştir.

3.2.3. Derinlemesine Görüşme: Alan uzmanlarıyla görüşmeler

Derinlemesine görüşme, araştırılan konunun uzmanı olan yada o konuda karar verici kişilerle yapılan ve görüşülen kişinin duygularını, bakış açılarını derinlemesine keşfetmenin amaçlandığı, açık uçlu keşif odaklı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Baş ve Akturan, 2008). Araştırma kapsamında İngiltere ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi alan uzmanlarının medya okuryazarlığı eğitimine yönelik görüşlerini ve bakış açılarını derinlemesine elde etmek amacıyla uzmanlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.3. Örneklemin belirlenmesi

Nitel araştırmalarda araştırmacılar çalıştıkları durum veya durumlarla ilgili daha zengin, betimsel ve derinlemesine bilgi toplayabilmeleri bakımından araştırmalarından birden fazla örnekleme yöntemini aynı anda kullanabilirler (Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu araştırmada da verilen hem İngiltere hem de Türkiye’den çoklu veri kaynaklarından toplanması gerektiğinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Belirtilen bu örnekleme yöntemleri farklı veri toplama yöntemleri ve durumlarına uygun olarak uygulanmıştır.

3.3.1. Karşılaştırma yapılacak ülke örnekleme

Bu araştırmada İngiltere ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi farklı boyutlardan araştırılmaktadır. Bu karşılaştırmalı çalışmada, karşılaştırılacak ülke olarak İngiltere’nin seçilmesinin birtakım gerekçeleri vardır. Öncelikle İngiltere alanda sürdürdüğü 80 yılı aşkın sistematik çalışmalarla medya okuryazarlığının doğduğu, öncü bir ülke olarak kabul edilmektedir (Barnes vd, 2007:12; Haig, 2005, Heins and Cho,

2003:35). Bunun yanı sıra İngiltere’de 1970’ li yıllardan bu yana okullarda formal olarak medya okuryazarlığı dersi verilmektedir. Belirtilen gerekçelerden ötürü karşılaştırılmalı çalışma içi amaçlı örnekleme yöntemine medya okuryazarlığı eğitiminde öncü ve deneyim sahibi bir ülke olarak İngiltere seçilmiştir.

3.3.2. Doküman incelemesi örnekleme

Araştırmada doküman incelemesi için esas alınan öncelikli kaynaklar her iki ülkenin medya okuryazarlığı eğitimini içeren öğretim programlarıdır. Türkiye’de medya okuryazarlığı ilköğretim 6, 7 ve 8.sınıflarda görüldüğü için karşılaştırma yapabilmek için. İngiltere’de belirtilen yıllara denk gelen temel evre (key stage) 3-4 dönemi seçilmiştir. İngiltere’de medya okuryazarlığı 1990’lardan itibaren diğer derslere entegre edilerek (eklemlenerek) verilmektedir. Araştırma kapsamında medya okuryazarlığının okuryazarlık eğitimi boyutu esas alındığından doküman incelemesi için İngiltere’nin temel evre 3-4 İngilizce programı amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Türkiye için de benzer şekilde amaçlı örnekleme yönelik olarak İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı incelenmiştir.

3.3.3. Gözlem çalışması örnekleme

Bir diğer veri toplama yöntemi kapsamında İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamaları belirleyebilmek amacıyla her iki ülkede ilköğretim okullarında bir derslik gözlemler gerçekleştirilmiştir. İlköğretim ikinci kademe okullarında medya okuryazarlığı derslerinde sınıf içi gözlem çalışması İngiltere’de iki okulda, Türkiye’de ise yedi okulda gerçekleştirilmiştir. İngiltere’de gözlem çalışmaları Cambridge şehrindeki ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Bu okulların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik yöntemi esas alınmıştır. Türkiye’de Bolu ilinde yapılan gözlem çalışmalarında okulların belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Burada esas alınan ölçüt belirtilen okullarda seçmeli ders olarak medya okuryazarlığı dersinin o okulda açılmasıdır. Bu çerçevede İngiltere’de iki okulda (yedi ve sekizinci sınıf), Türkiye’de

ise yedi okulda (ikisi altıncı sınıf, beşi sekizinci sınıf) olmak üzere her iki ülkede toplam dokuz okulda sınıf içi gözlem çalışması gerçekleştirilmiştir.

3.3.4.Uzman görüşmeleri örnekleme

Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerde, uzmanların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kabul edilen ölçütler, uzmanın medya okuryazarlığı öğretim programı çalışmasında etkin görev alma, alanda yüksek lisans yapma, doktora yapma, alanla ilgili yurtiçi ve yurt dışında kitap, kitap bölümü yayınları yapma kriterlerinden en az birini yapmış olmasıdır.

3.4. Veri toplama süreci

3.4.1. Doküman incelemesi veri toplama süreci

Türkiye’de 6,7 ve 8. sınıflar için seçmeli bir ders olarak okutulan medya okuryazarlığı eğitimine yönelik bağımsız bir öğretim programı vardır. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurumunun Web sayfasından temin edilmiştir. İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitimi bağımsız bir ders olarak değil de diğer derslere entegre edilerek verildiği için bağımsız bir medya programı mevcut değildir. Ancak medya okuryazarlığı eğitimi ağırlıklı olarak İngilizce dersi kapsamında verilmesi nedeniyle İngiltere için ortaokul 3 ve 4.evre İngilizce Öğretim Programı, Ulusal Program Web sitesinden temin edilmiştir. Program karşılaştırma çalışmaları kapsamında İngilizce dersi programının tercih edilmesinin bir diğer nedeni, bu çalışma kapsamında medya eğitiminin özellikle okuryazarlık eğitimi yönüyle ele alınmasıdır. Türkiye İlköğretim Medya Okuryazarlığı ve İngiltere Ortaokul İngilizce öğretim programları, öğretim programlarının temel öğeleri olan hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutlarına göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca bu verileri destekleyici nitelikte olan ve ulaşılabilen diğer resmi raporlar, genelge ve resmi dokümanlar da incelenmiştir.

3.4.2. Sınıf içi gözlem çalışmaları veri toplama süreci

İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi sınıf uygulamalarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla hem İngiltere’de hem de Türkiye’de medya okuryazarlığı derslerinde gözlem çalışmaları yapılmıştır. İngiltere’de Londra ve Cambridge şehirlerinde gözlem çalışması için çeşitli başvurularda bulunulmuş. Ancak yalnızca Cambridge şehrindeki okullarda gözlem çalışması için izin alınabilinmiştir. 2008–2009 öğretim yılı bahar döneminde iki okulda gerçekleştirilen birer derslik gözlem çalışmaları video kamera ile kaydedilmiş ve fotoğraflanmıştır. Görüntülü kayıt ve fotoğrafın yanı sıra ayrıca belirtilen okullarda öğretim materyalleri değerlendirilme çizelgeleri, öğrenci çalışmaları ve planlar gibi öğretim dokümanlarından örnekler alınmıştır.

Türkiye’de yapılan gözlem çalışmaları Bolu ilinde medya okuryazarlığı seçmeli dersi açılan yedi farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Bolu il milli eğitim müdürlüğünden alınan resmi izinle birlikte başvurulanan okullarda hem idareci hem de özellikle dersi veren öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Bu ön görüşmelerde araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, yapılacak gözlem çalışmasının amacı ve kapsamı ayrıntılı olarak açıklanıp, okul ve kişi kimliğinin gizliliği konusunda bilgi verilmiştir. Derslerin günü konusunda çıkarılan plan doğrultusunda öğretmenlerinden randevu alınarak gözlem çalışmasına gidilmiştir. Hem izin alınmasındaki güçlükler hem de öğretmenlerin kamera kaydı istememeleri nedeniyle kamera kaydı yapılmamıştır. Türkiye’deki gözlem çalışmaları 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde birer derslik sürelerde gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sadece gözlenecek içeriğe yönelik ana hatların çıkarıldığı ve derse giriş, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, derste medya ürünleri ve araçlarının kullanımı, ve ölçme değerlendirme çalışmaları gibi başlıklar çerçevesinde gözlem formuna kaydedilmiştir. Gözlem çalışmasını desteklemesi bakımından hem sınıfın fiziksel ortamını betimleyecek hem de ders etkinlikleri hakkında bilgi verebilecek nitelikte sınıf panolarının, donanımsal araçların resimleri çekilmiş ve ders materyallerinden örnekler alınmıştır.

3.4.3. Görüşme verilerinin toplanma süreci

İlköğretim medya okuryazarlığı eğitime yönelik İngiltere ve Türkiye’deki uzman görüşlerini belirlemek amacıyla İngiltere’den üç kişi ve Türkiye’den üç kişi olmak üzere toplan altı alan uzmanıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler iki farklı yöntemle elde edilmiştir. İngiltere’den iki, Türkiye’den ise üç alan uzmanıyla yapılan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ancak İngiltere’den bir uzmanın görüşleri e-posta yoluyla elde edilmiştir.

İngiltere’de görüşme yapılması planlanan uzmanlarla görüşme talebi yüz yüze ve e-posta yolu ile iletilmiştir. Talepte kişisel bilgiler sunularak, araştırma amacından ve kapsamında bahsedilerek görüşme konusunda randevu talep edilmiştir. Görüşme talebine olumlu yanıt iki alan uzmanı ile yüz yüze görüşülmüş. Görüşmeler görüntülü ve sesli olarak kaydedilmiştir. İş yoğunluğu gibi gerekçelerle görüşmeyi yazılı olarak cevaplamak isteyen bir alan uzmanına sorular e-mail yoluyla iletilmiştir.

Türkiye’de yapılan görüşmeler ise telefon görüşmesi ile yapılan randevu talebi sonrası uzmanın bulunduğu ile belirtilen tarihte gidilerek yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler görüntülü ve sesli olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler öncesi alan uzmanın medya okuryazarlığı konusunda yazdığı kitap makale vb yayınlara ulaşıp okunmuştur. Ayrıca katılımcının Türkiye’deki medya okuryazarlığı konusunda yer aldığı ve sürdüğü çalışma ve görevler öğrenilerek görüşme öncesi kişiler tanınmaya çalışılmıştır.

3.5. Verilerin analizi

İngiltere ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitim program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırmanın verileri üç farklı kaynaktan elde edilmiştir. Bu veri kaynaklarından birincisi medya okuryazarlığı öğretim programları ve eğitim dokümanlarıdır. İkincisi medya okuryazarlığı alan uzmanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarıdır. Üçüncü veri kaynağı ise medya okuryazarlığı derslerinde yapılan sınıf içi gözlem çalışmasında elde edilen gözlem notları, video kayıtları, fotoğraflar ve öğretisel dokümanlardan oluşan verileridir.

Üç veri kaynağından elde edilen verilerin analizi OCR NVIVO8 nitel veri analiz programı deneme sürümüyle yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguların analizinde nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Şimşek ve Yıldırım (2003)'e göre, içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen kodları belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Üç farklı veri kaynağından elde edilen veriler öncelikle OCR NVIVO8 nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Verilerin analizi sonucu, belli kodlamalar elde edilmiştir. Bu kodlamalardan belli kategorilere ardından belirli temalara ve modellere ulaşılmıştır. Kodlama işlemi analiz boyunca süren dinamik bir süreç olarak gelişmiştir. Medya okuryazarlığı öğretim programı kazanımlarının karşılaştırılmalı analizinde Buckingham (2009) ve Unesco (2006) tarafından belirtilen; dil, temsil, izleyici, tür, ideoloji ve medya üretimi öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar esas alınmıştır. İçerik analizinin güvenilirliği için içeriğin araştırmacı tarafından birden fazla kez analiz edilmesi yoluna gidilmiştir.

3.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Geçerlik

Bu çalışmada veri çeşitlemesi (triangulation) yöntemi kullanılarak veriler doküman incelemesi, gözlem ve görüşme yöntemleriyle elde edilmiştir. Nitel araştırmada geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan önemli ölçütlerden bir "veri çeşitlemesi" dir. Veri çeşitleme araştırma sorusuna yönelik olarak toplanan verilerin farklı yöntemlerle elde edilmesi ve bu şekilde elde edilen bulguların inandırıcılığının test edilmesi için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri çeşitlemede temel ilke farklı bireyler ve ortamlardan farklı yöntemlerle veri toplamak ve bu şekilde sonuçlarda ortaya çıkabilecek ön yargının yada yanlış anlamaların önüne geçmek olduğu belirtilmiştir (Denzin ,1970. akt Altun,1999). Ayrıca çeşitleme araştırma

sonucu elde edilecek bulguların farklı boyutlardan değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına yardımcı olabilir. Bu sayede her bir veri toplama yönteminin zayıf yönleri diğer veri toplama yöntemleriyle giderilmesi hedeflenmiştir.

Bununla birlikte iç ve dış geçerlik için Miles ve Huberman tarafından belirtilen uygulamalar izlenmiştir (Miles ve Huberman 1993, akt. Yıldırım ve Şimşek 2003: 78-79). Buna göre iç geçerliğin sağlanması için çalışmanın verileri farklı kaynaklardan, farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak teyit edilmiştir. Dış geçerlilik için ise araştırma örneklemini, ortamı ve süreçlerin özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır

Yapı geçerliliğinin sağlanması için bir takım taktikler önermiştir (Yin, 2002). Buna göre çalışmada yapı geçerliliğinin sağlanması için; çoklu veri kaynağının kullanılması ve toplanan verilere ilişkin bir kanıt zincirinin oluşturulmaya çalışılmıştır.

Güvenirlilik

Çalışmada veri çeşitlemesi kullanılmış ve farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerin güvenirliliğinin sağlanabilmesi belirtilen uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Çevirisi yapılan içeriğin (hedeflerin) çevirileri iki dil uzmanınca kontrol edilmiştir. Gözlem çalışmalarında, video kaydı, mümkün olmayan durumlarda ise not tutulmuştur. Gözlem çalışması öncesinde dersin öğretmenine araştırma açıklanmış ve okul ve kimlik bilgisi konusunda açıklamalar yapılmıştır. Gözlem süresince dikkat çeken önemli noktalar gerektiğinde gözlem sonrası dersin öğretmenine sorularak, yanlış anlaşılmalara önlenmesi amaçlanmıştır. Gözlem çalışmasını destekleyici nitelikte, etkinlik ve değerlendirme örnekleri alınmış sınıf panolarının resimleri çekilmiştir. Görüşmelerde görüşmeler görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınmıştır, ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu hazırlanırken sorular literatürde sıklıkla vurgulanan sorulardan seçilerek oluşturulmuş ve uygunluğu konusunda uzman görüşü alınmıştır. İçerik analizinin güvenirliliği için içeriğin araştırmacı tarafından birden fazla kez analiz edilmesi yoluna gidilmiştir.

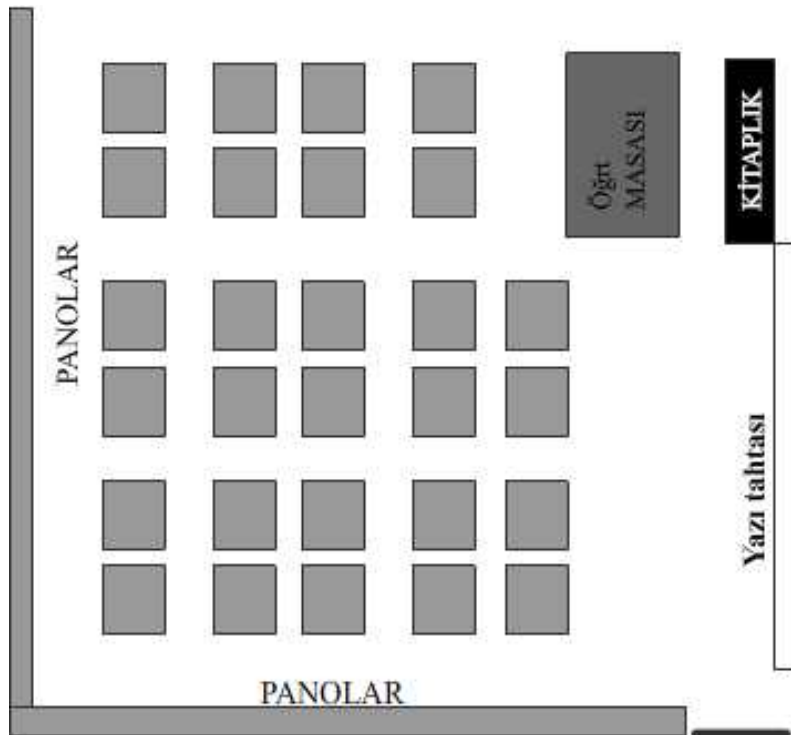
3.7. Araştırmanın bağlamı

Bu bölümde araştırma kapsamında Türkiye ve İngiltere’de gözlem yoluyla veri toplanan okullarda tipik bir medya okuryazarlığı eğitimi dersinin nasıl işlendiği konusunda bir bağlam oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.7.1. Türkiye A Okulu

A okulunda medya okuryazarlığı seçmeli dersi altıncı sınıfta, yirmi dokuz yıldır öğretmenlik yapan Sosyal Bilgiler branş öğretmeni tarafından verilmektedir. Medya dersini iki yıldır veren öğretmen medya okuryazarlığı konusunda herhangi bir eğitim programına katılmamıştır.

Medya dersi sosyal bilgiler dersliğinde her hafta işlenmektedir. Sınıfta oturma düzeni; yüzler tahtaya dönük şekilde üç sıra halinde arka arkaya dizilmiş sıralardan oluşmaktadır (Bkz: Şekil 3-1.)



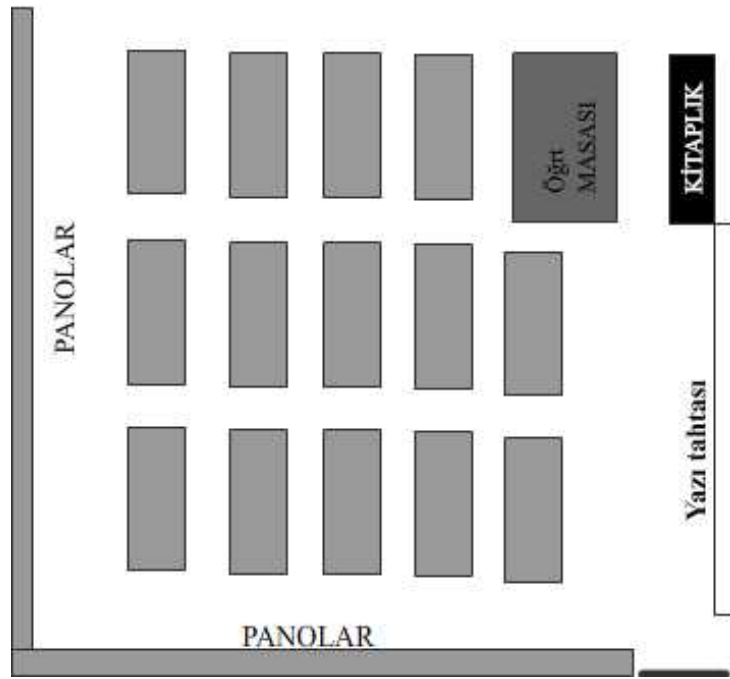
Şekil 3-1. A Okulu Sınıf Oturma Düzeni

Sınıf, on dördü erkek toplam yirmi beş öğrenciden oluşmaktadır. Panolar, mevsimler köşesi, Atatürk köşesi gibi köşelerin mevcut olduğu derslikte bilgisayar, projeksiyon cihazı ve televizyon gibi donanımlar yoktur. Derslik duvarlarında oluşturulan pano ve köşelerde medya okuryazarlığı dersi ile ilgili içerik örnekleri yoktur.

A okulunda tipik bir medya dersinde öğretmen yoklama yaptıktan sonra, masasında oturarak o gün için işlenecek konuyu öğrencilere söyler. Daha sonra Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ilgili kısmı okur ve okunan kısımdan ne anladıkları ile ilgili öğrencilere sorular sorar. Okunan ifadede ne anladıkları farklı öğrencilerce açıklanır. Ders boyunca masasından kalkmayan öğretmen dikkati dağılan ve kendi aralarında sürekli konuşan öğrencileri sözlü olarak uyarır ve derse katılmalarını ister. Bunu sağlamak için bazen okuma işini değişmeli olarak diğer öğrencilere verir. Bu kez bir öğrenci okurken diğer öğrenciler, dinlerler. Öğretmen belli aralıklarla okunan kısımlarla ilgili öğrencilere ne anladıklarını sorarak dersi sürdürür. Öğretmen derse gazete, dergi benzeri medya aracı getirmez. Öğrencilerde örnek medya içerikleri getirmezler. Öğretmenin o dersle ilgili ölçme ve değerlendirme çalışması, sorduğu sorulardan oluşmaktadır.

3.7.2. Türkiye B Okulu

B okulunda medya okuryazarlığı dersi altıncı sınıflarda okutulmaktadır. Bu ders altı yıllık öğretmenlik deneyimi olan, Türkçe branş öğretmeni tarafından iki yıldır verilmektedir. Öğretmen medya okuryazarlığı konusunda herhangi bir eğitim programına katılmamıştır. Medya okuryazarlığı seçmeli dersi B okulunda her hafta sürekli işlenen değil; ara sıra işlenen bir derstir. Dersler Türkçe dersliğinde yapılmaktadır. Derslikte oturma düzeni; yüzler tahtaya dönük şekilde üç sıra halinde arka arkaya dizilmiş sıralardan oluşmaktadır (Bkz: Şekil 3-2)



Şekil 3-2. B Okulu Sınıf Oturma Düzeni

Sınıf on yedisi kız toplam yirmi beş öğrenciden oluşmaktadır. Televizyon, bilgisayar gibi donanımların olmadığı sınıfta, duvarlarda oluşturulan pano ve köşeler mevcuttur. Bu panolarda iletişim araçlarıyla ilgili çalışmalardan örnekler vardır.

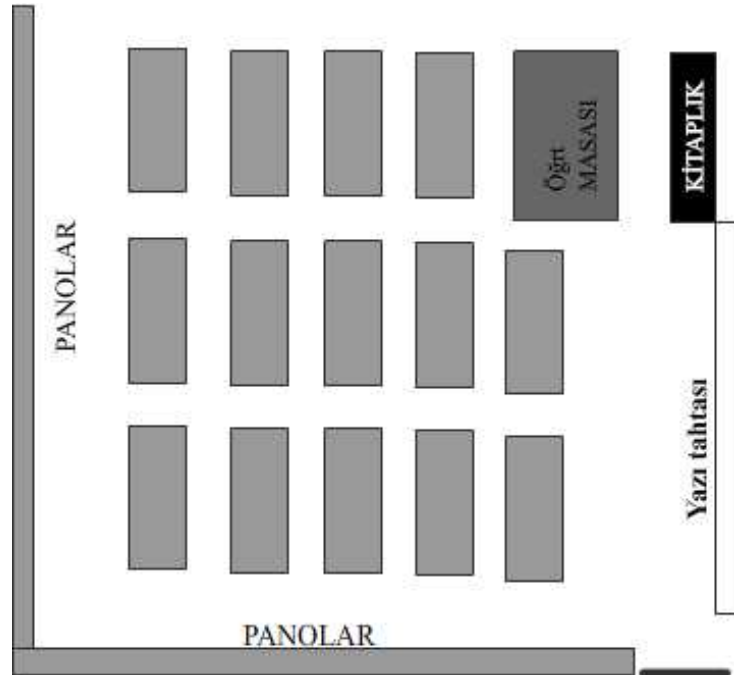
Tipik bir medya okuryazarlığı dersinde öğretmen yoklamanın ardından, öğrencilere “iletişim nedir?”, “iletişim araçları nelerdir?” gibi sorular yöneltir, öğrenciler parmak kaldırarak soruları kendi ifadeleriyle cevaplarlar. Öğrencilerinin derse ilgileri yüksek görülmektedir. İzledikleri dizilerden biri hakkında öğretmen sınıfta bir tartışma açar. Öğrencilerin çoğunun söz almak için parmak kaldırdıkları görülür. Öğretmen sürekli ayakta ve sınıf içinde dolaşarak tüm öğrencilerin derse katılmasına gayret eder.

Öğrencilerle izledikleri okul dizisi hakkında öğretmenin soruları doğrultusunda soru-cevap şeklinde sürdürülen tartışma sonunda öğretmen konuşulanları toparlar ve medya okuryazarlığının amacını vurgular. Medya okuryazarlığı dersinin amacının izledikleri her şeyi bilgi süzgecinden geçirerek neyin faydalı neyin zararlı olduğunu bilmenizdir der. Faydalı olan şeyleri örnek almak, zararlı örneklerin sonuçlarını görerek ibret almak için sonucunu vurgular. Mesaj, kaynak, alıcı geri bildirim döngüsü kavramları, iletişim engellileri kavramları konuşulur.

Ardından öğretmen öğrencilerden daha önce istediği gazete haberlerini çıkarmalarını ister. Getirilen haberlere göz atılır öğretmenin seçtiği haberi getiren öğrenci sırasında oturarak okur. Haber seçimi konusunda öğrencilere bir sınırlama getirmez. Sözlü değerlendirme yanı sıra, boşluk doldurma eşli vb. Öğretmen el kitabından çoğaltılan etkinlik yaprakları kullanılır.

3.7.3. Türkiye C Okulu

C okulunda medya okuryazarlığı dersi sekizinci sınıflarda okutulmaktadır. Bu ders yedi yıllık öğretmenlik deneyimi sahibi, Türkçe branş öğretmeni tarafından iki yıldır verilmektedir. Öğretmen medya okuryazarlığı konusunda herhangi bir eğitim programına katılmamıştır. Medya okuryazarlığı seçmeli dersi B okulunda her hafta sürekli işlenen değil ara sıra işlenen bir derstir. Dersler Türkçe dersliğinde yapılmaktadır. Derslikte oturma düzeni; yüzler tahtaya dönük şekilde üç sıra halinde arka arkaya dizilmiş sıralardan oluşmaktadır. (Bkz: Şekil 3-3)



Şekil 3-3. C Okulu Sınıf Oturma Düzeni

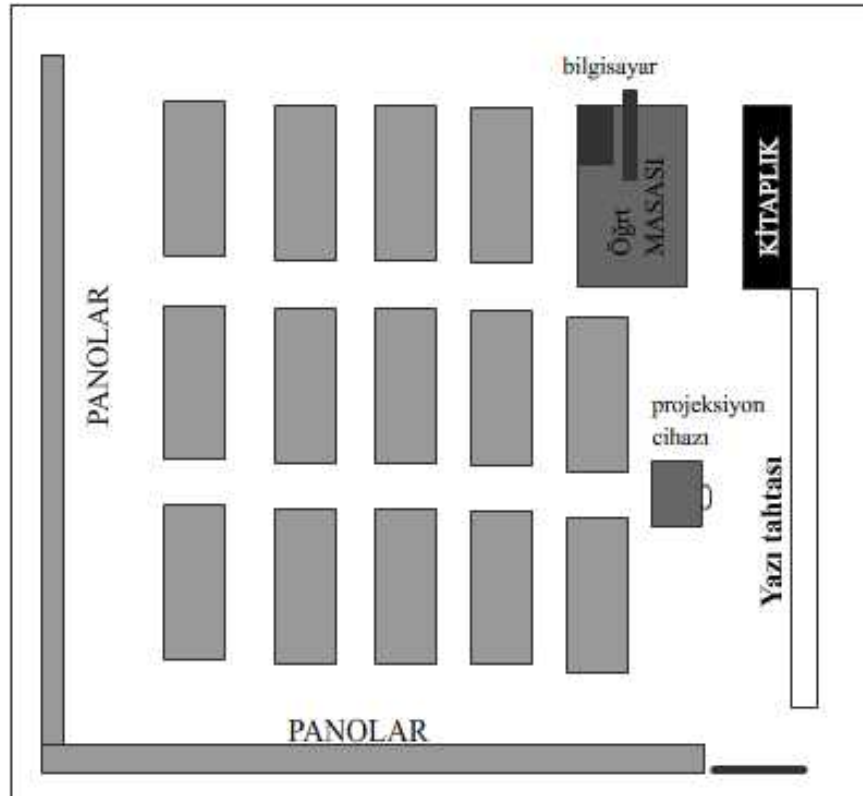
Sınıf sekizi kız toplam yirmi bir öğrenciden oluşmaktadır. Televizyon, bilgisayar gibi donanımların olmadığı sınıfta, duvarlarda oluşturulan pano ve köşeler mevcuttur.

Tipik bir medya okuryazarlığı dersinde öğretmen yoklamanın ardından, öğrencilere “iletişim nedir? Diyalog kurmak nedir?” sorularıyla derse başlar, öğrenciler parmak kaldırarak soruları kendi ifadeleriyle cevaplarlar. Daha sonra öğretmen sorduğu soruları kendisi açıklar. Derse öğretmen yada öğrencilerce getirilen örnek herhangi bir medya yayını yoktur. Mesaj, alıcı, kaynak, geri bildirim gibi iletişim kavramları öğretmenin soru cevap yöntemiyle öğrencilere sorulur. Kavramlar öğretilirken açıklanır. Daha sonra öğretmen öğrencilere bu kavramları pekiştirici bir çalışma sayfası fotokopisi dağıtır. Öğrenciler etkinliği anlamayınca öğretmen etkinlikle ilgili açıklayıcı bilgiler sunar. Ne Etkinlikte derste geçen (mesaj, alıcı, kaynak, kanal ve geribildirim) kavramlarını içeren etkinliği cevaplamakta zorlanırlar. Öğrenciler geçen kavramların ne olduğunu öğretmene sorarlar. Aynı zamanda değerlendirme etkinliği olarak uygulanan bu etkinlikle ders sona erer.

3.7.4. Türkiye D Okulu

D okulunda medya okuryazarlığı dersi sekizinci sınıflarda okutulmaktadır. Bu ders on altı yıllık öğretmenlik deneyimi olan, Sosyal Bilgiler branş öğretmeni tarafından iki yıldır verilmektedir. Ders öğretmeni medya okuryazarlığı konusunda il merkezinde dönem içinde akşamları verilen hizmet içi eğitim çalışmasına katılmıştır. İki yıldır medya derslerini vermektedir.

Medya okuryazarlığı seçmeli dersi her hafta sosyal bilgiler dersliğinde yapılmaktadır. Derslikte oturma düzeni; yüzler tahtaya dönük şekilde üç sıra halinde arka arkaya dizilmiş sıralardan oluşmaktadır. Sınıfta sekizi erkek, toplam 14 öğrenci vardır. Gerçekleştirilen okul gezisinden sonraki ilk ders olduğu için devamsızlık yapan öğrenci sayısı fazladır. Sınıfta tavana asılı projeksiyon cihazı ve bilgisayar gibi donanımlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra sınıf, duvarlarda oluşturulan pano ve köşeler mevcuttur. (Bkz: şekil 3–4)



Şekil 3-4. D Okulu Sınıf Oturma Düzeni

Bu panolarda medya derslerine ait örnek çalışmalar görülmektedir. Derse başlangıç yoklamanın ardından, gerçekleştirilen okul gezisinden bahsedildikten sonra derse geçilir. Önceden karlaştırıldığı üzere öğrenciler sınıfa gazete örnekleri getiriler. Gazete konusu ele alınırken öğretmen öğrencilerle birlikte getirildikleri gazeteleri inceleyerek ilgili kavramları (yerel- ulusal gazete, künye, mizanpaj, reklam, köşe yazısı) içeren etkinlik fotokopilerini öğrencilere dağıtır.

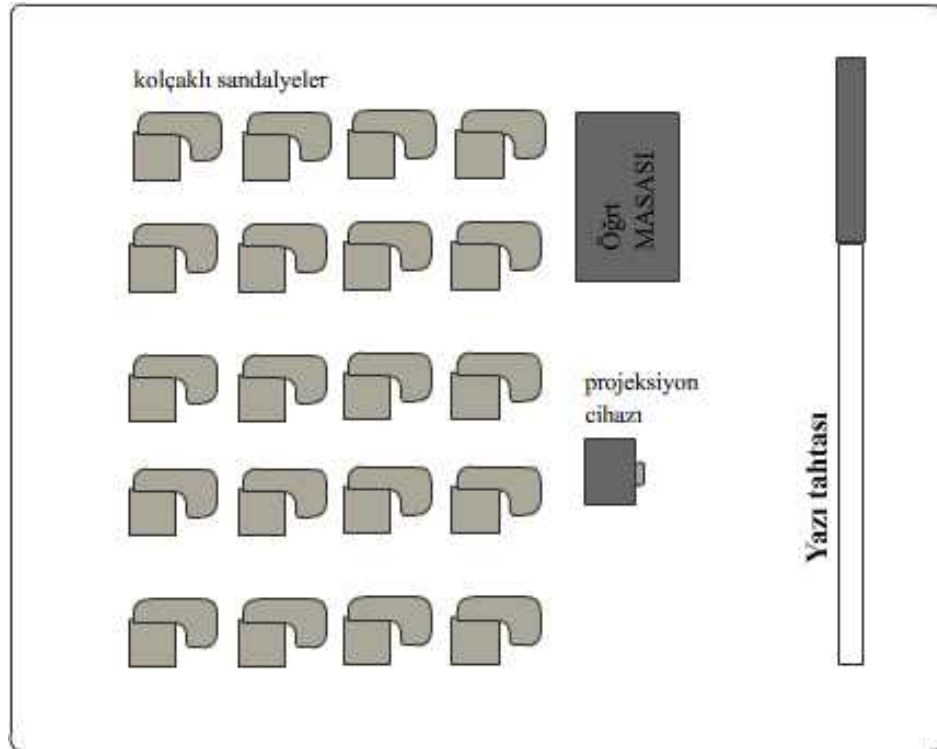
Öğrencilerden birisi bir kavramın tanımını okur ve tanımlı yapılan kavramın belirtilen kavramlardan hangisi olduğu tahmin edilmeye çalışılır. Tahminden sonra öğretmen elindeki gazeteden kavramla ilgili kısmı bularak sınıfa gösterir, öğrencilerinde kendi gazetelerinde aynı yeri bulmalarını ister. Öğretmen yerel ve ulusal gazeteyi anlatmak için kendi getirdiği yerel gazete ile öğrencilerin getirdiği ulusal gazeteyi iki

farklı elinde tutarak öğrencilere sunar. Karşılaştırmalı şekilde her iki gazetede ne gibi farklılıklar olduğunu sorular yönelterek öğrencilerine aktarmaya çalışır.

Tanım ve kavram eşleştirme etkinliğinin tamamlanmasıyla ders sona erer. Öğretmen değerlendirme çalışması olarak soru cevap yöntemi ve izler ve çalışma yaprağı kullanır. Öğrenciler ve öğretmenler sınıfta medya ürünleri getirirler ancak medya üretme çalışması yapılmaz.

3.7.5. Türkiye E Okulu

E okulunda medya okuryazarlığı dersi sekizinci sınıflarda okutulmaktadır. Bu ders on bir yıllık öğretmenlik deneyimi olan, Sosyal Bilgiler branş öğretmeni tarafından iki yıldır verilmektedir. Ders öğretmeni medya okuryazarlığı konusunda il merkezinde verilen hizmet içi eğitim çalışmasına katılmıştır. İki yıldır medya derslerini vermektedir. Dersler projeksiyonlu sunum odasında gerçekleştirilir. On üçü erkek toplam yirmi dokuz öğrencinin oturma düzeni yan yana dizilmiş kollu sandalyelerde yüzleri tahtaya dönük şekildedir. Derslikte projeksiyon, bilgisayar ve internet erişimini mevcuttur. (Bkz: Şekil 3-5.)

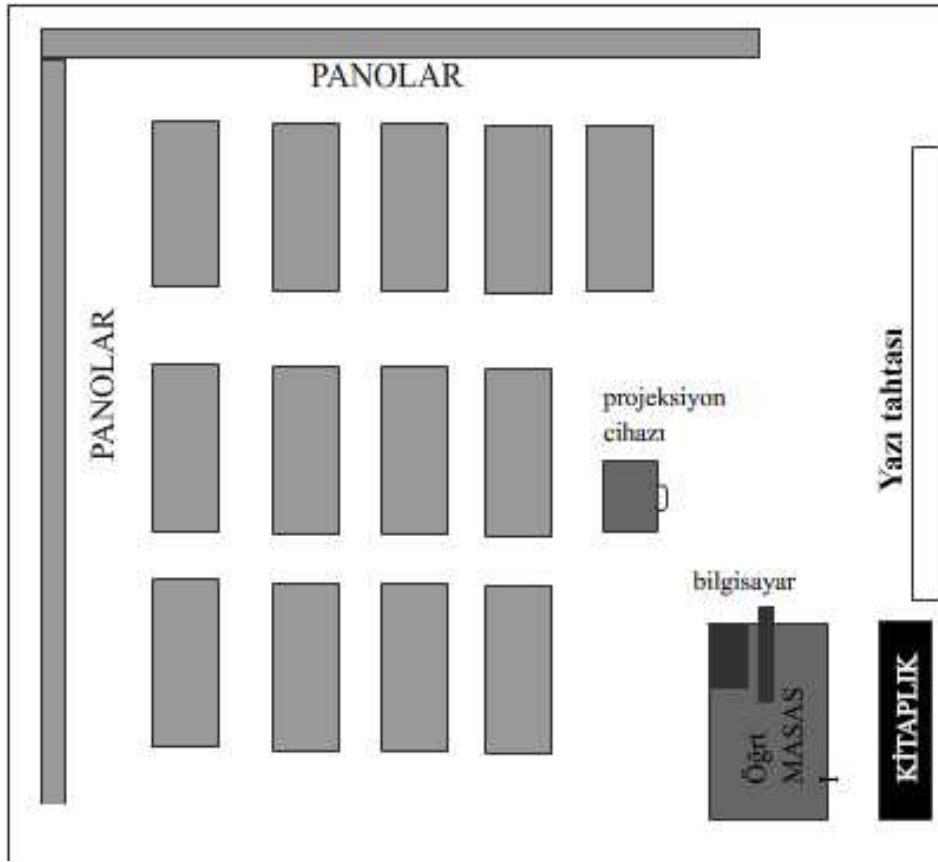


Şekil 3-5. E Okulu Sınıf Oturma Düzeni

E okulunda tipik bir medya dersi öğretmenin sınıf yoklaması yapmasından sonra o gün ele alınacak konudan öğrencileri haberdar etmesiyle başlar. İnternet'in işleneceği derste öğrencilerden biri tahtaya çıkarak ders kitabında ilgili yeri okumaya başlar. Tanımlar ve açıklamaların yapıldığı kitap okurken dinleyen öğrencilerin dikkati dağınık öğretmen öğrencileri uyarak susturur. Biraz sonra ilgisi dağılan öğrenciler tekrar konuşmaya başlar. Tanımlamalar ardında öğretmen tahtaya gönüllü birkaç öğrenci çıkartır bir öğrenciyi de yazıcı olarak tahtaya kaldırır. Öncelikle tahtadaki diğer öğrencilere en çok kullandıkları web sayfalarını söylemesi istenir. Tahtadaki öğrenci de söylenen internet adresini tahtaya yazar. Daha sonra siteler ile ilgili konuşulur. Sonra sınıftan beş öğrenci daha seçilir. Bu öğrencilerde en çok kullandıkları web sayfalarını söylerler daha sonra içerikleri hakkında konuşulur. Öğretmen adı geçen web sitelerin adreslerinin tahtaya yazılması dışında örnek web sayfaları için öğrencilerden adres girmeleri ister. Daha sonra kendi göstermek istediği örneğin alan adını girer, ancak internet erişimi çok yavaş olduğu için öğrencilerin ilgisi kolay dağınık. Öğrencilere herhangi yazılı bir not yada değerlendirme çalışması uygulanmaz.

3.7.6. Türkiye F Okulu

F okulunda medya okuryazarlığı dersi sekizinci sınıflarda okutulmaktadır. Bu ders on üç yıllık öğretmenlik deneyimi olan, sosyal bilgiler branş öğretmeni tarafından iki yıldır verilmektedir. Ders öğretmeni medya okuryazarlığı konusunda il merkezinde verilen bir haftalık hizmet içi eğitim çalışmasına katılmıştır. Medya derslerini İki yıldır okutmaktadır. Dersler sosyal bilgiler dersliğinde her hafta işlenmektedir, sınıfta bilgisayar, internet erişimi ve projeksiyon cihazı mevcuttur (Bkz: Şekil 3-6.)



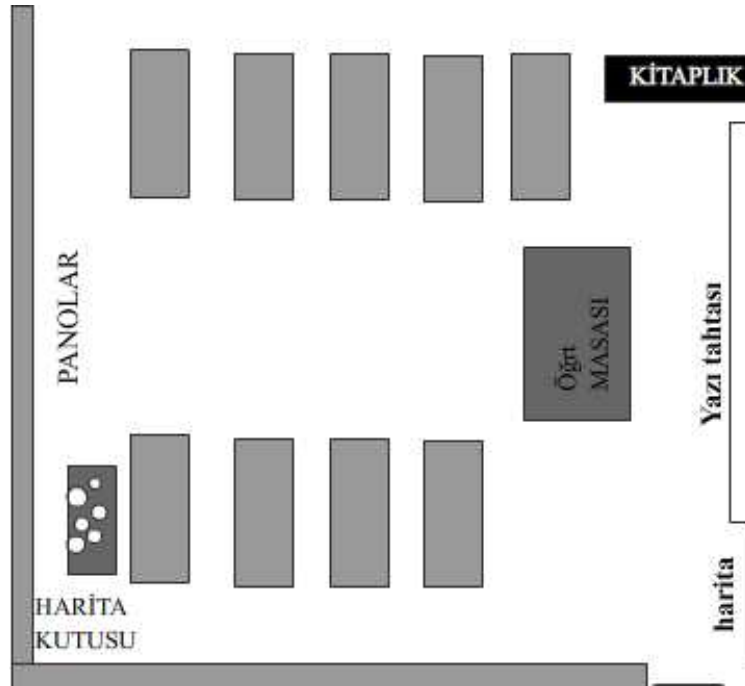
Şekil 3-6. F Okulu Sınıf Oturma Düzeni

Öğrenci sayısı on dördü kız toplam yirmi yedidir. Ancak televizyon, fotoğraf makinesi ve kamera yer almamaktadır. Bunlar dışında derslik duvarlarında pano ve tablolar yer almaktadır, ancak bu kısımlarda medya dersine yönelik çalışmalar görülmemektedir. Öğretmen sınıf yoklamasının alınmasının ardından işlenecek konudan ve neler yapacaklarından genel anlamda bahseder. Daha sonra önceden konuştukları şekilde herkesin sınıfa bir gazete getirip getirmediğini sorar. Daha sonra kendi getirdiği gazetesini eline alır. Bu sırada ders kapsamında gazete ile ilgili öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramlarla ilgili bir eşleştirme etkinliği fotokopisi dağıtır. Eşleştirerek öğrenelim başlıklı etkinlik kapsamında mizanpaj, künye, manşet, haber, spot gibi gazete ile ilgili kavramların ele alınacağını belirtir. Bu çalışmadan sonrada işlenen kavramları kullanarak “mizanpaj yapıyoruz” başlıklı etkinliği yapacaklarını belirtir. Bu etkinlikte herkesin bir gazete sayfası tasarlayacaklarını açıklar.

Elindeki yerel gazete ile öğrencilerin getirdikleri gazeteleri fiziksel özellikleri, içerik, ücret vb bakımlardan karşılaştırmak için öğrencilere sorular yöneltir. Öğrencilerden bir kısmı bir süre sonra birinci etkinlik bitmeden arka sayfadaki gazete sayfası tasarlama etkinliğine geçer. Öğretmen onları uyararak derse katılmalarını ister daha sonra öğrenciler gazete tasarlama etkinliğine girerler. Öğrencilerin bir kısmı etkinliği tamamlamak üzereyken bir çoğu etkinliği anladıklarını söylemeleri üzerine öğretmen yapılacak etkinliği yeniden açıklar. Teneffüs zili çalmak üzere olduğundan öğrenciler henüz tasarımlarını tamamlamamışken öğretmen zamanı yetiştirebilmek için, hayali gazete tasarımını bitiren öğrencilerin, etkinliklerini haberlerini sınıfa okur ve fikirlerini sorar. Bir iki örneğe bakılmışken teneffüs zili çalar ve ders sona erer.

3.7.7. Türkiye G Okulu

G okulunda medya okuryazarlığı dersi sekizinci sınıflarda okutulmaktadır. Bu ders dokuz yıllık öğretmenlik deneyimi olan, Sosyal Bilgiler branş öğretmeni tarafından iki yıldır verilmektedir. Ders öğretmeni medya okuryazarlığı konusunda herhangi bir eğitim çalışmasına katılmamıştır. İki yıldır medya derslerini okutmaktadır. Dersler sosyal bilgiler dersliğinde verilmektedir, sınıfta bilgisayar, internet erişimi ve projeksiyon cihazı, televizyon vb donanımlar yoktur. Derslik duvarlarında pano, tablolar ve haritalar yer almaktadır. Sınıfta altısı kız toplam on öğrenci vardır (Bkz: Şekil 3-7).

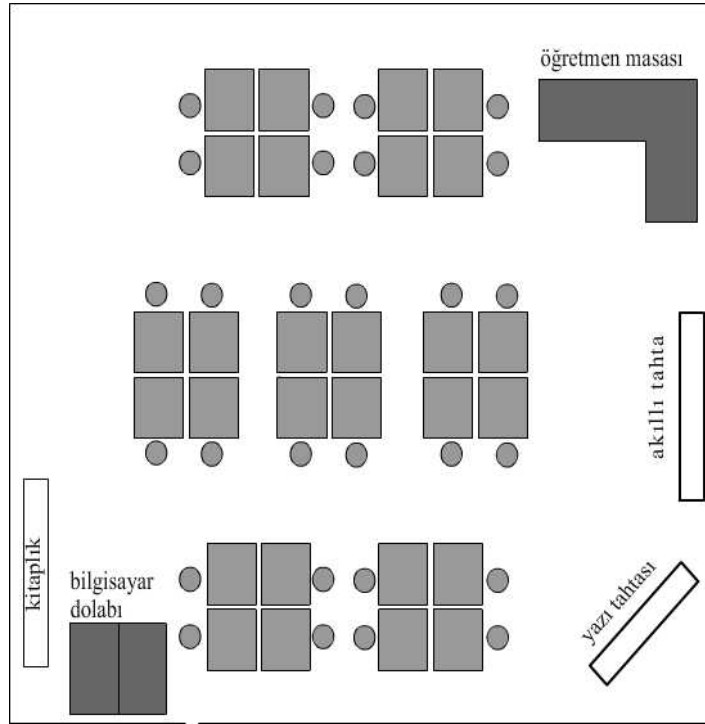


Şekil 3-7. G Okulu Sınıf Oturma Düzeni

Öğretmen derste dergileri ele alacaklarını ve daha önceden konuştukları üzere kimlerin dergi getirdiğini sorar. Öğrencilerin getirdikleri gazetelerin neneler olduğuna bakılır. Daha sonra öğretmen kendi getirdiği gazeteyi gösterir. Hangi yaş gurubuna ait olabileceğini, ne tür konular kapsayabileceğini tahmine etmelerini ister. Daha sonra benzer şekilde öğrencilerin getirdikleri dergiler incelenir. Öğretmen öğrencilerden getirdikleri dergilerden beğendikleri bir kısmı sınıfa okumalarını ister. Öğrenciler getirdikleri dergilerden bölümler okurlar, diğer öğrenciler konu ile ilgili yorumlarını dile getirirler. Öğrencilerden birinin okuduğu bölümde “Cebeli Tarık Boğazı” geçince, öğretmen öğrencilerden bu boğazın yerini haritadan bulmalarını ister. Gönüllü bir öğrenci tahtaya kalkarak duvarda asılı olan dünya haritasında öğretmenin yardımıyla Cebeli Tarık boğazını bulur. Daha sonra diğer öğrencilerden de getirdikleri dergilerden bölümler okumalarını ister. Ardından öğrencilere dergilerle ilgili çalışma yaprağı dağıtır. Öğrenciler ellerindeki derginin adını, hangi yaş gurubuna yönelik olduğunu vb. bilgileri doldurur. Teneffüs ziliyle ders sona erer.

3.7.8. İngiltere H Okulu

H okulunda medya okuryazarlığı dersi, medya konusunda üniversitede tamamlayıcı eğitim almış, anadil (İngilizce) branş öğretmeni tarafından verilmektedir. Dersler anadil (İngilizce) dersliğinde yapılmaktadır. Derslikte projeksiyon cihazı, akıllı tahta, öğretmenin kullandığı masaüstü bilgisayar ve internet erişimin yanı sıra, öğrencilerin bireysel olarak kullanabilecekleri dizüstü bilgisayarlar ve kulaklık donanımlarda mevcuttur (Bkz: Şekil 3-8)



Şekil 3-8. H Okulu Sınıf Oturma Düzeni

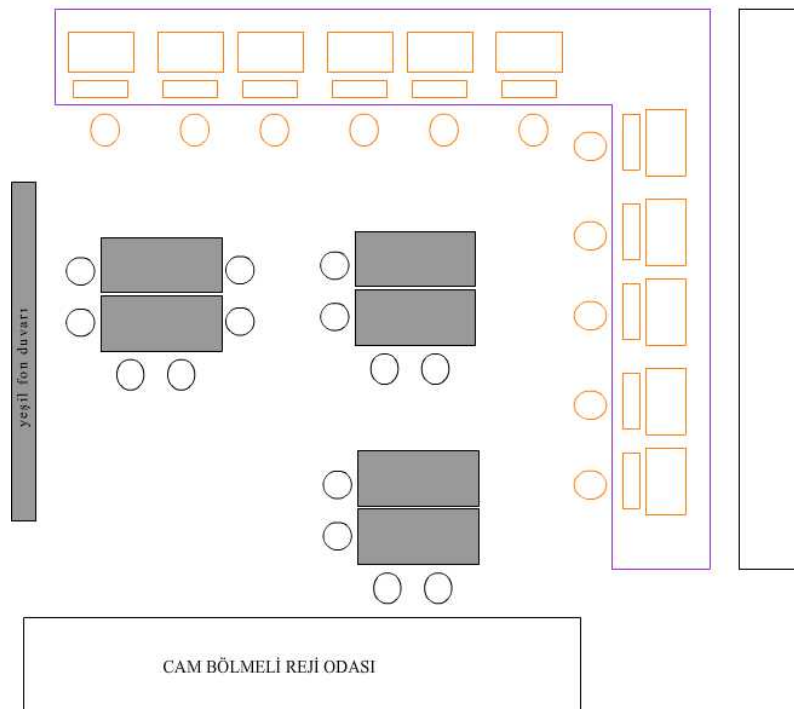
Dersten önce öğretmen sınıfın kapısını açarak dersle ilgili hazırlıklarını kontrol eder. Medya dersleri öğretmenin yanı sıra bir de öğretmen yardımcısı ile iki kişi tarafından yürütülür. Üniversite mezunu olmayan bu kişi öğretmene eğitim öğretim faaliyetlerinde yardımcı olmaktadır. Ders saati geldiğinde öğretmen dersliğin kapısını açar ve öğrenciler içeri girerek küme oturma düzenine göre dizilmiş çalışma masalarına geçerler. Daha önce yaptıkları çalışmalara devam edileceği için, öğrenciler bilgisayar dolabına yönelirler ve diz üstü bilgisayarları ve kulaklıklarını alırlar. Öğrenci sayısı on ikisi kız olmak üzere toplam yirmi kişidir.

İki kişiye bir bilgisayar ve herkese birer kulaklık düşmektedir. Öğretmenin açıklaması üzerine herkes bilgisayarda video işleme programını açarak üzerinde çalıştıkları animasyon filminden bazı bölümleri keserek belli ses efektleri ekleme çalışması sürdürürler. Öğretmen küme küme dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını izler ve gerektiğinde uyardım eder. Öğretmen yardımcısı ise diğer masadaki çalışmalarını izleyerek, öğrencilerin sorun yaşadıkları noktalarda yardımcı olmaya çalışmaktadır.

Öğretmen bir süre sonra öğrencilerin sıklıkla takıldıkları ve sorun yaşadıkları belli noktaları açıklamak üzere tahtaya yönelerek öğrencilere çalışmalarına ara vererek kendisini izlemelerini söyler. Ardından öğrenciler gerekli açıklamayı ve ek bilgiyi uygulamalı olarak öğrencilere sunar. Daha sonra öğrenciler çalışmalarına kaldıkları yerden devam ederler. Öğretmen ev öğretmen yardımcısı da öğrencilerin çalışmalarını izlemeye devam eder.

3.7.9. İngiltere J Okulu

J okulunda medya öğretmeni gerekli hazırlıkları tamamlayabilmek için dersten biraz önce dersliğe gelir. Gerekli toparlama ve hazırlık çalışmalarını yapar. J okulunda medya dersleri medya sınıfında yapılmaktadır. Medya sınıfı gerektiğinde basit bir çekim stüdyosu olarak da kullanılmaya uygun olarak oluşturulmuştur. Dersliğin bir duvarı greenbox uygulamasını gerçekleştirebilmek için yeşile boyanırken, tavanda spot ışıkları asılıdır. Dersliğin bir bölümü cam bölme ile ayrılarak video çekimi ve ses kayıt çalışmalarını dışardan takip edecekleri bir yönetim odası da yer almaktadır. Derslikte projeksiyon cihazı, bireysel masaüstü bilgisayarları ve internet erişimi sağlanmaktadır. L şeklinde dizilen bilgisayar masasının dışında öğrencilerin bir kısmının küme çalışması yapabilecekleri çalışma masaları ise sınıfın orta bölümünde yer almaktadır (Bkz: Şekil 3-9.).



Şekil 3-9. J Okulu Sınıf Oturma Düzeni

Sınıfın asıl öğretmeninin başka bir çalışmaya katılma zorunluluğu nedeniyle, asıl öğretmen yerine aynı okuldan başka bir medya öğretmeni derse gelerek durumu açıklar. Öğretmenleriyle derste yapacakları konusunda görüşüklerini ve bu derste neler yapacaklarını açıklar. Öğrencilerin bir kısmı öğretmen derste yapacakları konusunda açıklama yaparken açık olan bilgisayarlarla meşgul olunca, öğretmen bu öğrencileri uyararak herkesi daire şeklinde etrafında toplar. Daha sonra öğrencilere neler yapmaları gerektiğini anlatır. Sigara ve alkolün zararları konusunda bir video üretmeleri ister. Öğretmen bu derste üretilcek medyanın planlanmasının yapılacağını belirtir. Ders sonunda oluşturulacak videoda hangi temaların yer alacağı, hangi tekniklerin kullanılacağını, içerikte neler kullanılacağı gibi çalışmaları tamamlamaları gerektiğini açıklar.

Bazı öğrenciler bireysel çalışırken bazıları ise grup halinde çalışırlar. Öğrencilerin bir kısmı çalışmanın planlama kısmını masada kağıt üzerinde hazırlarken, kimisi tümünü bilgisayar üzerinde hazırlarlar. Bazıları ise önce masada kağıt üzerinde planlarlar daha sonra bunu bilgisayar ortamına taşıyarak çalışırlar. Dersin öğretmeni öğrencilere videolarını tasarlarmaları için boş film şeridi kağıtları dağıtır. Kararlaştırdıkları konuyu öğretmenlerine danışan öğrenciler. Çalışma senaryosunu oluşturduktan sonra bunu sahne sahne film şeridi kağıdına işlerler. Masa da çalışan ve üç kız öğrenciden oluşan gruptaki öğrenciler iş bölümü yaparlar. Bir öğrenci videolarında geçen sözlü ve yazılı metinler üzerinde çalışırken diğer ikisi film şeridi çalışma kağıdında birinci sahnede ne yer alacağını resim kutucuğuna çizerler. Diğer öğrencilerde aynı taslak film şeridi çalışma kağıdını doldururlar.

Zaman zaman öğretmenlerine danışarak şekillendirdikleri bu çalışma kağıdında hazırlayacakları videonun birinci sahnesinde ne kullanılacak, hangi çekim açısıyla çekilecek, hangi söz yada yazılar kullanılacak, kaç saniye sürecek gibi kısımlar yer almaktadır. Öğrenciler bu kısımları planladıkları şekilde tüm sahneler için doldurmaktadırlar. Öğrencilerin bir kısmı bu kısımları bilgisayarda hazırlamaktadırlar. Bir süre sonra bilgisayar başındaki öğrencilerin video paylaşım sitelerine girdikleri,

alışmalarını aksattıklarını fark eden ğretmen. Sınıfın tümünü uyararak ders süresinde böyle şeylerle meşgul olurlarsa okul idaresince bu tür video paylaşım sitesi gibi sitelere erişim engeli koymak zorunda olacaklarını belirtir. O durumda ders dışı zamanlarda dahi o etkinliklere ulaşamayacaklarını hatırlatır. Öğrenciler etkinliklere devam ederken yardımcı öğretmende başka bilgisayardan bir program kurulumuyla meşguldür.

Öğrencilerin bir kısmı ders etkinliklerini sürdürürken bir kısmının çalışma dışı uğraşlarla meşgul oldukları görülür. Uzun zaman sonra uyarılara aldırmayan öğrencileri temel alarak sınıfa açıklama yapar. Ders süresi oldukça azaldı, çalışma sonunda derste yaptıkları etkinlikleri rapor ettikleri dosyaları getiren ğretmen. Her ğrencinin kendi adına olan kitapçığı alarak ilgili kısımda gerekli açıklamaları doldurmalarını ister. Ders sonunda kitapçıları şeffaf dosyalar içine koyarak tekrar kendine teslim etmelerini söyler. Bu açıklamalardan sonra öğrencilerden bir kısmı daha telaşlı bir şekilde çalışmalarını yetiştirmeye çalışırken, dersle daha az ilgili görülen öğrencilerde kitapçığı doldurmak için çaba içine girerler. Dersin asıl ğretmeni gelince öğrenciler almamalarını öğretmene gösterirler. Öğretmen her öğrenciyle tek tek ilgilenerek çalışmasını inceler ve geribildirimde bulunur. alışmalarının plan kısımlarını yapan ve rapor kitapçığını doldurduktan sonra öğrenciler rapor kitapçııklarını teslim ederek sınıftan ayrılırlar. Öğretmen açık bırakılan bilgisayarları kapatıp, çalışma kitapçııklarını toplayarak dersliğı kapatır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve yorumlar

İngiltere ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitim program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırmanın verileri üç farklı kaynaktan elde edilmiştir.

Bu veri kaynaklarından birincisi medya okuryazarlığı öğretim programları ve eğitim dokümanlarıdır. İkincisi medya okuryazarlığı alan uzmanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarıdır. Üçüncü veri kaynağı ise medya okuryazarlığı derslerinde yapılan sınıf içi gözlem çalışmasında elde edilen gözlem notları, video kayıtları, fotoğraflar ve öğretisel dokümanlardan oluşan verileridir. Üç veri kaynağından elde edilen verilerin analizi ile elde edilen bulgular, sorulan araştırma soruları başlıkları altında sunulmuştur.

4.1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı öğretim programlarında yer alan genel amaçlar, beceriler, değerler bakımından benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir.

4.1.1 İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı öğretim programları genel amaçlar bakımından benzerlikler ve farklılıklar

Medya okuryazarlığı eğitiminin eklemlendiği İngiltere ulusal İngilizce öğretim programında, temel evre üç ve temel evre dört düzeyindeki öğrenciler için üç genel amaç belirlenmiştir. Türkiye’de ilköğretim medya okuryazarlığı öğretim programı için ise yedi farklı genel amaç belirlenmiştir. Her iki ülkenin genel amaçları benzerlik ve farklılıkları yönüyle Tablo 4-1’ de sunulmuştur.

Tablo 4-1. İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi genel amaçları.

İngilizce Dersi Temel Evre 3-4 Genel Amaçları	İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Genel Amaçları	İngiltere	Türkiye
Öğrenmekten zevk alan, ilerleme kaydeden ve sonuca varan başarılı öğrenciler yetiştirmek	Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.	+	+
Sağlıklı, güvenli, ve doyurucu yaşamlar sürdüren özgüven sahibi öğrenciler yetiştirmek.	Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.	+	+
Öğrencileri topluma katkı sağlayan sorumlu yurttaşlar olarak yetiştirmek. (QCA, 2007. s 61)	Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.	+	+
-	Bilinçli bir medya okuryazarı olur.	-	+
-	Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.	-	+
-	Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.	-	+
-	Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (MEB, 2006. s 7)	-	+

Her iki programın genel amaç ifadeleri incelendiğinde; İngiltere’deki program için belirlenen amaç ifadelerinin doğrudan medya okuryazarlığı eğitimine yönelik değil, genel kapsamlı olduğu görülmektedir. Türkiye’deki medya okuryazarlığı öğretim programı genel amaçlarının ise oldukça ayrıntılı, kapsamlı ve medya okuryazarlığı eğitimine yönelik belirlendiği dikkat çekmektedir.

Ayrıca Tablo 4-1’de İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimine yönelik oluşturulan öğretim programı genel amaçlarının üç noktada benzerlik gösterdikleri görülmektedir. Bu benzerliklerin; başarılı öğrenci yetiştirme, özgüven sahibi öğrenci yetiştirme ve sorumluluk sahibi öğrenci yetiştirme noktalarında olduğu görülmektedir. Örneğin İngiltere genel amaçlarında “Öğrenmekten zevk alan, gelişme kaydeden ve sonuca varan başarılı öğrenciler yetiştirmek. (QCA, 2007)” genel amacı

yer almaktadır. Programda “başarılı öğrenci” ifadesi; okuma ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin temel becerilerine sahip olan, yaratıcı, becerikli ve problemleri tanımlayıp çözebilen ve çeşitli iletişim biçimlerini kullanmakta iyi olan bireyler olarak tanımlanmıştır (QCA, 2007).

Benzer şekilde Türkiye’de “Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, Internet gibi ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder” MEB (2006) genel amacında da farklı medya araçlarına erişim, bunların etkin şekilde kullanılması ve başarılı öğrencilerin yetiştirilmesinin vurgulandığı görülmektedir.

Her iki programda kısmen benzerlik gösteren bir başka nokta ise, özgüven sahibi öğrenci yetiştirme genel amacıdır. İngiltere’de “Sağlıklı, güvenli ve doyurucu yaşamlar sürdüren özgüven sahibi öğrenciler yetiştirmek”(QCA, 2007) ; Türkiye’de ise “Öğrenci toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır. (MEB, 2006)” genel amaçlarının, özgüven ve toplumsal katılım bakımından kısmen benzerlik gösterdikleri söylenebilir.

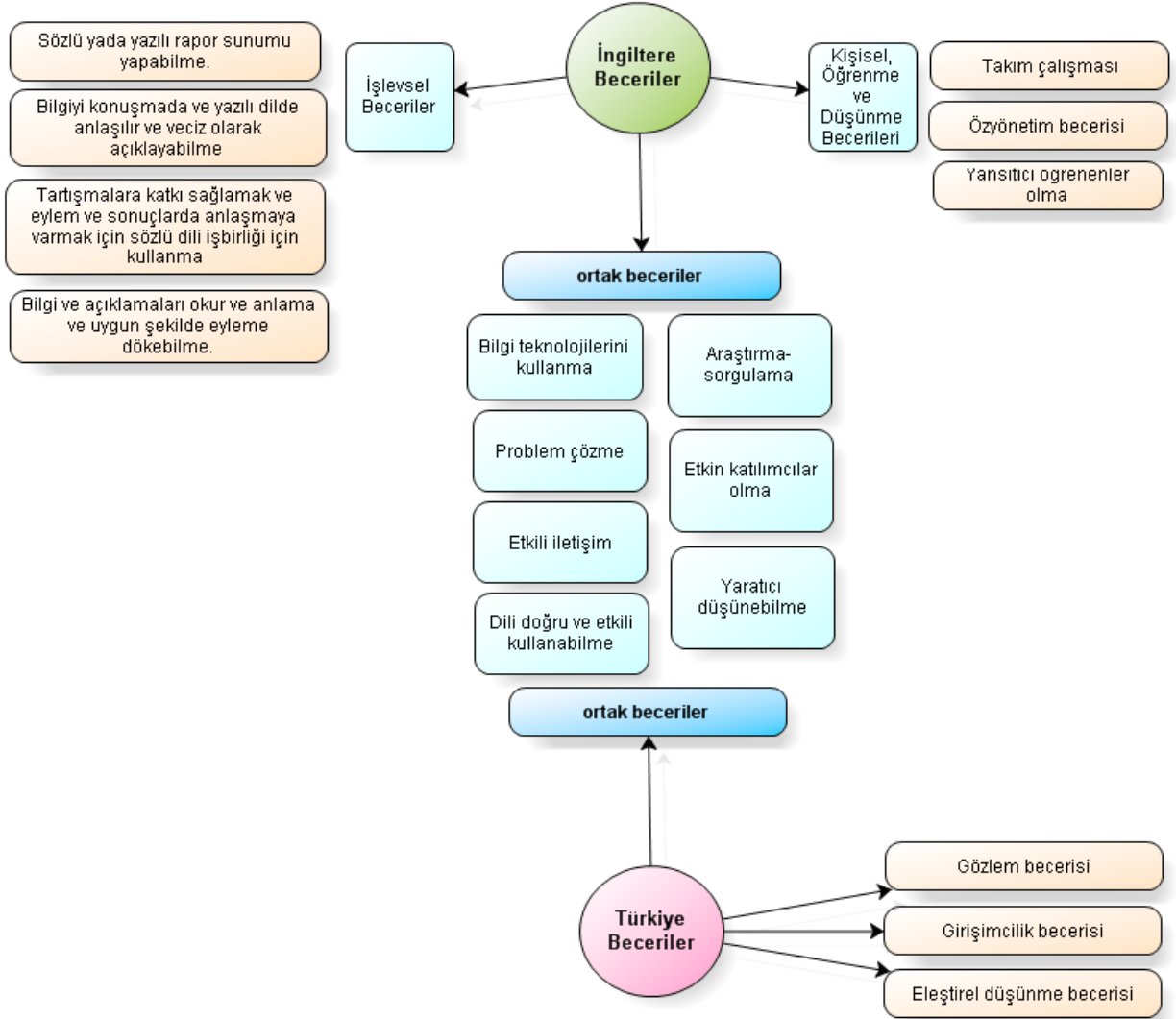
Benzer şekilde, İngiltere’de “Öğrencileri topluma katkı sağlayan sorumlu yurttaşlar olarak yetiştirmek” (QCA, 2007) genel amacı ile; Türkiye’nin “Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır” (MEB, 2006) genel amaçlarının sorumluluk sahibi ve duyarlı yurttaşlar yetiştirme noktasında benzerlik gösterdikleri söylenebilir.

İngiltere ve Türkiye öğretim programları üç genel amaçta benzerlikler gösterirken Türkiye’nin bazı genel amaçları farklılıklar göstermektedir. Tablo 4-1 incelendiğinde; “Öğrenci bilinçli bir medya okuryazarı olur”, “Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır”, “Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir” ve “ Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık” (MEB, 2006) genel amaç ifadelerinin İngiltere programı genel amaçlarıyla örtüşmediği söylenebilir.

Sonuç olarak İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitime yönelik hazırlanan öğretim programlarının genel amaçlarının “başarılı”, “özgüvenli” ve “sorumluluk sahibi” yurttaşlar yetiştirme noktalarında benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak Türkiye’deki genel amaçların “eleştirel bakış açısı kazanma, bilinçli medya okuryazarı olma ve medya endüstrisine katkı sağlama” bakımından farklılık gösterdiği söylenebilir.

4.1.2 İngiltere ve Türkiye’de öğretim programındaki beceriler bakımından benzerlikler ve farklılıklar

İngiltere’de, temel evre 3 ve temel evre 4 düzeyindeki öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler iki kategoriden oluşmaktadır. Bunlardan bir grup “işlevsel beceriler” iken diğeri; “kişisel, öğrenme ve düşünme” becerileridir. Türkiye’de ilköğretim medya okuryazarlığı öğretim programında ise onbir farklı beceri belirlenmiştir. Her iki ülkenin öğretim programlarında belirtilen beceriler incelenerek, benzerlik ve farklılıkları yönüyle Şekil 4-1 ‘ de sunulmuştur.



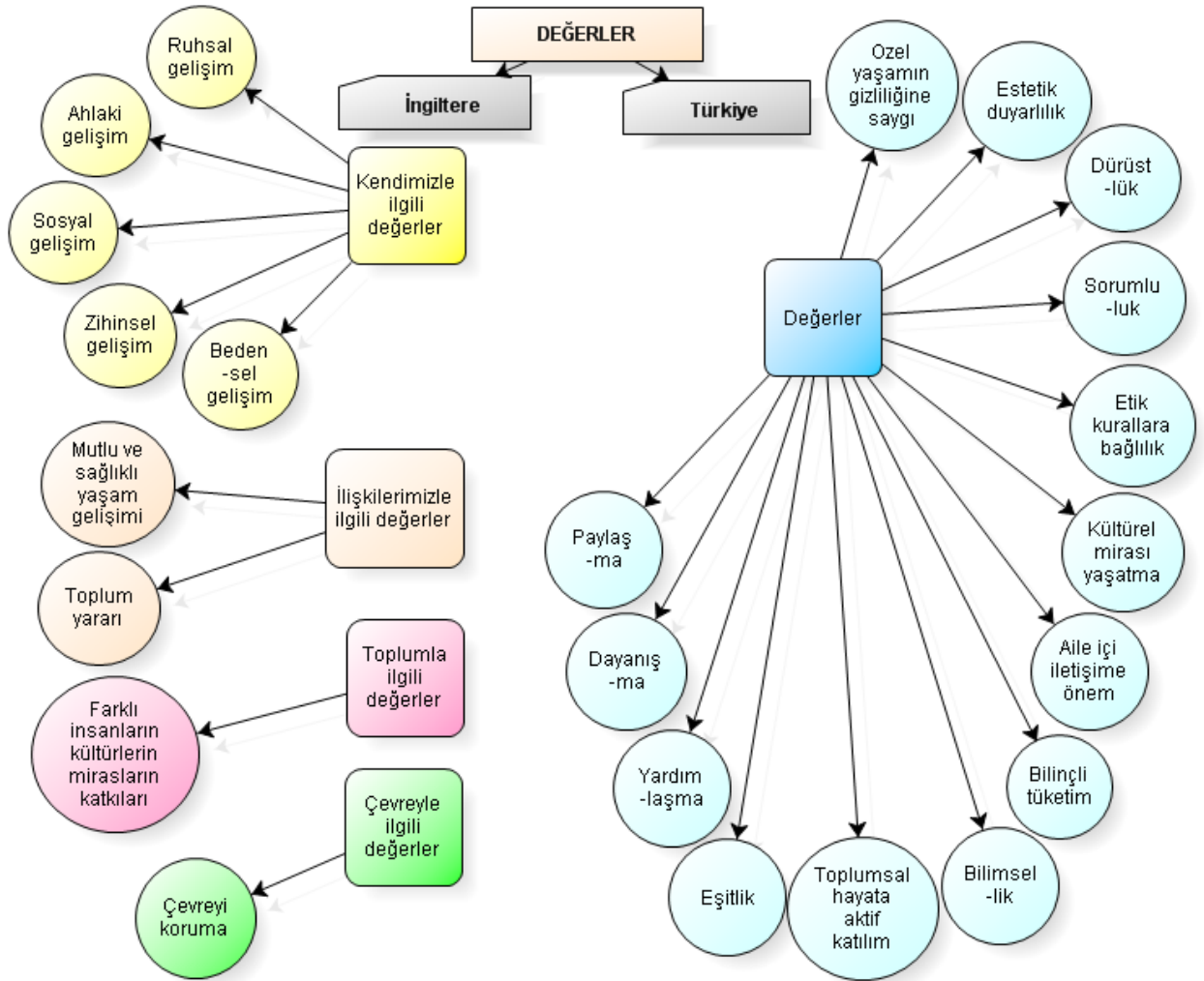
Şekil 4-1. İngiltere ve Türkiye’de Medya okuryazarlığı eğitimi becerileri

Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik hazırlanan öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen bir takım beceriler belirlenmiştir. Şekil 4-1 incelendiğinde her iki ülke için belirlenen beceriler önemli ölçüde benzerlik gösterilirken; bazı beceriler itibariyle de farklılaştığı görülmektedir. Şekil 4-1’e göre her iki ülkenin benzerlik gösterdikleri beceriler; bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme, etkili iletişim, dili doğru ve etkili kullanabilme, araştırma-sorgulama, etkin katılımcı olma ve yaratıcı düşünme becerileridir. İngiltere ve Türkiye’nin toplam sekiz beceride benzerlik gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan her iki ülkenin farklılaştığı

beceriler ise şu şekildedir. İngiltere’de işlevsel beceriler kapsamında; sözlü ve yazılı sunum yapabilme, bilgiyi sözlü ve yazılı dilde anlaşılır ve veciz olarak açıklayabilme, tartışmalara katkı sağlamak ve eylem sonunda bir anlaşmaya varak için sözlü dili işbirliği için kullanma ve bilgi ve açıklamaları okuma ve anlama ve uygun şekilde eyleme dökebilme, becerileri bakımından farklılaştığı görülmektedir. Kişisel, öğrenme ve düşünme becerileri bakımında ise; takım çalışması, özyönetim becerisi ve yansıtıcı öğrenenler olma becerileri Türkiye becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Türkiye için belirlenen beceriler ise; gözlem becerisi, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerisi bakımından İngiltere programından farklılık göstermektedir.

4.1.3 İngiltere ve Türkiye’de öğretim programındaki değerler bakımından benzerlikler ve farklılıklar

İngiltere’de, temel evre üç ve temel evre dört düzeyindeki öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler dört temel kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; kendimizle ilgili değerler, ilişkilerimizle ilgili değerler, toplumumuzla ve çevremizle ilgili değerlerdir. Türkiye için ise geniş kapsamlı ve ayrıntılı toplam 15 değer ifadesi belirlenmiştir. Şekil 4-2’ de her iki programda belirtilen değerler sınıflandırılarak sunulmuştur.



Şekil 4-2. İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı değerler grafiği

Şekil 4-2 incelendiğinde İngiltere programında değerler dört kategoriden oluşan ve oldukça genel niteliktedir. Türkiye programındaki değerler ifadelerinin daha ayrıntılı olduğu ve nitelik bakımında üç farklı kategori sınıflandırılabilceği söylenebilir. Bu sınıflamadan birincisi; öncelikle medya okuryazarlığına yönelik belirlenmiş değerler, ikincisi; genel değerler ve üçüncüsü ise; “iletişimci” bakış açısını yansıtan değerlerdir.

Her iki programda da benzerlik gösteren değerlere bakılacak olursa, Türkiye ve İngiltere’nin genel hedefler anlamında benzerlik gösterdikleri değerler yer almaktadır.

Örneğin; toplumsal hayat ile ilgili değerlere bakıldığında; İngiltere'nin; toplum yararının gözetilmesi değer ifadesinin yanı sıra, toplumla ilgili değere yönelik bir bölümün belirlendiği görülmektedir. Benzer şekilde Türkiye'de; toplumsal hayata aktif katılım, yardımlaşma ve kültürel mirası yaşatma değerlerini kazandırmayı amaçlamıştır. İngiltere'de ahlaki gelişim değer ifadesi ile Türkiye programında; etik kurallara bağlılık değer ifadesiyle benzerlik göstermektedir.

Her iki ülkenin medya okuryazarlığı değerleri bakımından farklılık gösterdiği noktalara bakılacak olursa, İngiltere'nin çevrenin korunması, ruhsal, zihinsel ve bedensel gelişim değerleri bakımından farklılaştığı söylenebilir. Türkiye'nin ise İngiltere'den; medyacı bakış açısına göre belirlenen; özel yaşamın gizliliğine saygı ve estetik duyarlılık değerleri bakımından farklılaştığı. Ayrıca öncelikle medya okuryazarlığına yönelik; bilinçli tüketim ve aile içi iletişime önem verme değerleri bakımından farklılık gösterdiği söylenebilir.

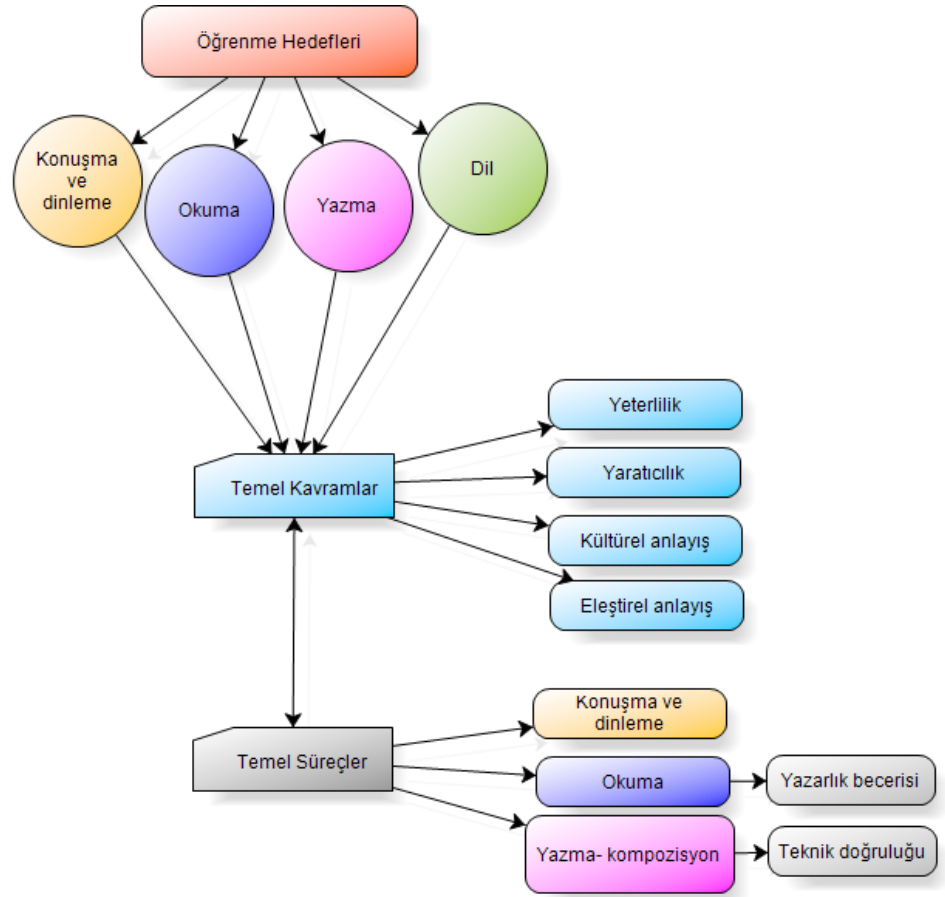
Birinci araştırma sorusu kapsamında İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı öğretim programlarında yer alan genel amaçlar, beceriler, değerler bakımından benzerlik ve farklılıklar incelendiğinde. Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda İngiltere'nin genel amaçlar, beceriler ve değerlerin oldukça genel ve kapsamlı ifadeler olarak belirlendiği. Doğrudan medya okuryazarlığına yönelik belirlenmediği görülürken; Türkiye'de ise genel amaçların doğrudan medya okuryazarlığına yönelik belirlendiği görülmüştür. Beceriler ve değerlerin ise İngiltere'ye göre nispeten ağırlıklı olarak medya okuryazarlığı eğitimine yönelik belirlendiği görülmektedir. Her iki ülkenin genel amaçları, becerileri ve değerleri karşılaştırıldığında bazı noktalarda benzerlik gösterdikleri, bazı noktalarda ise farklılaştıkları görülmektedir. Her iki ülkenin en fazla medya okuryazarlığına yönelik belirlenen beceriler alanında benzerlik gösterdikleri görülürken; en fazla değerler konusunda farklılaştıkları belirlenmiştir.

4.2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı programlarının; (a) kazanımlar açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir? (b) içerik açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir? (c) öğrenme- öğretme süreçleri açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir? (d) değerlendirme boyutu açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

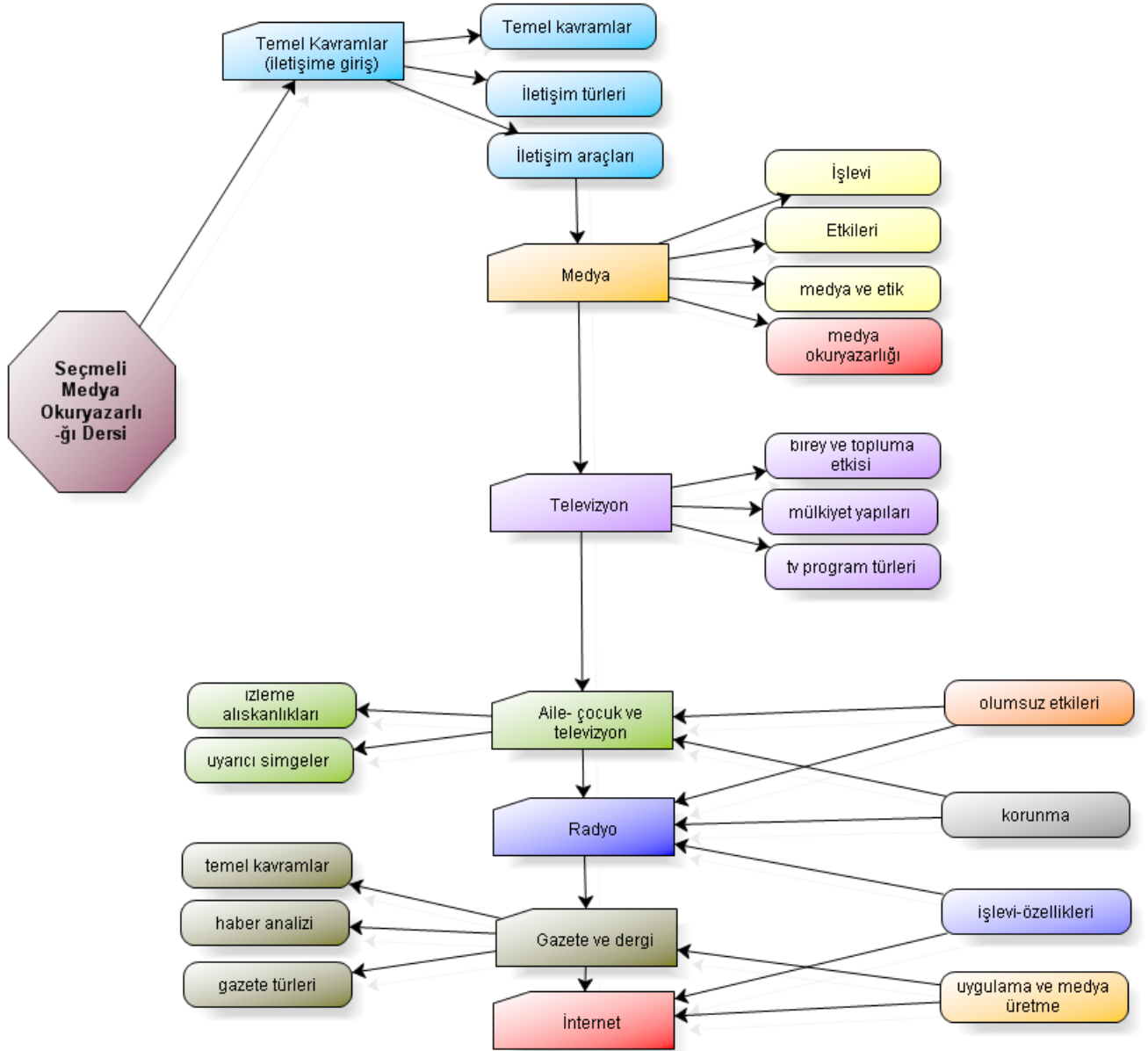
4.2.1. İngiltere ve Türkiye'deki medya okuryazarlığı programlarının kazanımlar açısından benzerlik ve farklılıkları

İngiltere'de İngilizce dersi ile bütünleşik olarak uygulanan medya okuryazarlığı eğitimi için belirlenen kazanımları dört farklı beceri alanına yönelik hazırlanmıştır. Konuşma ve dinleme, okuma, yazma ve dil becerilerine yönelik hazırlanan kazanımları destekleyici nitelikte ayrıca temel kavramlar ve temel süreçlere yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Şekil 4-3'te İngiltere medya okuryazarlığı eğitimi kazanımları genel şeması görülmektedir. Buna göre; konuşma ve dinleme, okuma, yazma ve dil gibi temel dil becerilerine yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Bunun yanı sıra İngilizce dersini destekleyen, öğrencilerin bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olan kavramlar vardır. Programda öğrencilerin konuşma ve dinleme ile okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreçlerini destekleyen bu kavramların kazanılmasına dönük hedefler yer almaktadır. Temel kavramlar dışında programda yer alan önemli diğer bir unsur ise temel süreçlerdir. Konuşma ve dinleme ile okuma ve yazma gibi temel dil becerilerini geliştirme sürecini destekleyen bu süreçlere dönük kazanımlar İngiltere programında yer almaktadır. Şekil 4-3'te süreçlerin desteklediği alt alanlarda yer almaktadır.



Şekil 4-3. İngiltere medya okuryazarlığı kazanımları örüntüsü

Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi bir başka ders kapsamında değil, seçmeli bağımsız bir ders olarak verilmektedir. Bu nedenle medya okuryazarlığı öğretim programı kazanımlarının genel yapısı doğrudan medya okuryazarlığına yöneliktir. Şekil 4-4. ‘de programdaki kazanımların genel örüntüsü sunulmuştur.



Şekil 4-4. Türkiye’deki medya okuryazarlığı kazanımları örüntüsü

Şekil 4-4 incelendiğinde Türkiye için belirlenen medya okuryazarlığı kazanımları yapı itibarıyla İngiltere’den farklılaşmaktadır. İngiltere’de konuşma, dinleme, okuma ve okuma yazma gibi temel dil becerilerini genel olarak kapsayan bir kazanımlar yapısı yer almaktadır. Oysa Türkiye’de kazanımlar doğrudan medya okuryazarlığı eğitimi kapsamına yöneliktir.

Şekil 4-3'te İngiltere'de kazanımların örüntüsü konuşma, dinleme, okuma, yazma dil ve temel süreçler gibi beceriler üzerine kuruluyken. Türkiye'de bu örüntünün daha çok medya, televizyon, radyo, gazete ve dergi ile Internet gibi medya araçları üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle İngiltere programı genelden özele inen bir kazanım örüntüsü; Türkiye öğretim programı özelden genel becerileri kazandırmayı hedefleyen tümevarımcı bir kazanım örüntüsü çizmektedir.

Her iki programın kazanım örüntüleri içerisinde benzerlik gösteren kısım ise temel kavramlardır. Her iki programda da temel kavramların kazandırılmasının önemsendiği görülmektedir. Ancak İngiltere'de temel kavramlar yeterlilik, yaratıcılık, kültürel anlayış eleştirel bakış gibi sürece ve beceriye yönel kavramlardır. Türkiye medya okuryazarlığı programı kazanımlarında yer verilen temel kavramlar ise iletişim ve iletişim öğeleri gibi, iletişime giriş genel kavramlarından oluşmaktadır.

Alan yazında medya okuryazarlığının öğrenme alanını ve kuramsal çerçevesini belirleyen farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Ancak genel anlamda benimsenen yaklaşım Buckingham tarafından belirlenen ve Unesco tarafından desteklenip uygulamaya konan; yapım, dil, temsil, izleyici ve medya üretimi (Buckingham, 2005, 2009; Unesco, 2006) ile tür ve ideoloji (Bennett, 2007) kavram beceri ve stratejilerini kapsayan yaklaşımdır. Bu çerçevede İngiltere ve Türkiye'nin medya okuryazarlığı eğitimi öğrenme alanlarına yönelik kazanımları benzerlik ve farklılıkları yönüyle tablo 4-2'de sunulmuştur.

Tablo 4-2. İngiltere ve Türkiye’de Medya okuryazarlığı eğitimi öğrenme alanlarına yönelik kazanımların karşılaştırılması

Öğrenme Alanları	ÜLKE		
	İNGİLTERE Temel Evre 3	İNGİLTERE Temel Evre 4	TÜRKİYE
YAPIM	-	-	2
Teknoloji	-	-	-
Mesleki Uygulamalar	-	-	-
Medyalar arası bağlantı	-	-	-
Medya endüstrisi	-	-	1
Yasal düzenleme	-	-	1
Dolaşım ve dağıtım	-	-	-
Erişim ve katılım	-	-	-
DİL	8	6	1
Anlam	2	3	-
Kural	-	-	-
Kodlama	-	-	-
Tür	-	-	-
Tercihler	-	-	-
Bileşim	6	3	1
Teknoloji	-	-	-
TEMSİL	6	3	7
Gerçekçilik	4	1	1
Gerçeği söylemek	-	-	-
Sunulan ve sunulmayan	-	-	-
Önyargı ve nesnellik	-	1	1
Klişe	-	-	-
Yorumlama	-	-	-
Etkiler	2	1	5
İZLEYİCİ	6	9	3
Hedefleme	-	2	-
Hitap	-	-	-
Dolaşım	-	-	-
Kullanım	-	-	-
Anlamlaştırma	-	-	-
Keyif	-	-	-
Sosyal farklılıklar	-	-	-
TÜR	2	-	10
İDEOLOJİ	-	-	-
MEDYA ÜRETİMİ	16	-	1
KÜLTÜREL ANLAYIŞ	3	2	-
Toplam	41	33	23

Tablo 4–2 incelendiğinde İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi kazanımları bazı öğrenme alanları bakımından benzerlikler gösterirken, bazı alanlarda farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre İngiltere ve Türkiye; dil, temsil, izleyici, tür, ideoloji ve medya üretimi öğrenme alanları bakımından benzerlikler gösterirken. Yapım ve kültürel anlayış öğrenme alanları yönüyle farklılıklar göstermektedir.

Medya dili

İngiltere ve Türkiye’nin öğretim programlarında benzer şekilde medya“dil” öğrenme alanına yönelik kazanım belirlediği görülmektedir. Ancak kazanım sayısı bakımından her iki ülke arasında oldukça fark görülmektedir. Medya dili öğrenme alanına yönelik örneğin Türkiye programı, gazete ve dergi ünitesinde; “*Gazetede ki haber ve fotoğraf ilişkisini analiz eder*” kazanımı ile İngiltere programı temel evre dörtte; “Çeşitli metinlerdeki düşünceleri, temaları ve konuları ilişkilendirme”, “hareketli resim ve çoklu (multimodal) metinlerde bir araya getirilen sözcüklerin, resimlerin ve seslerin etkisini analiz etme ve değerlendirme” ve temel evre üç düzeyinde ise; “Çoklu metinlerdeki anlamın, sözlerin, resimlerin ve seslerin birleşimiyle nasıl yaratıldığını anlama”, “Etkileyici anlar yaratabilmek için sözlerin, eylemlerin, seslerin ve sahnelemenin birleştirilmesinin yollarını inceleme” kazanımları yer almaktadır. Belirtilen kazanımlarda görüldüğü üzere Türkiye ve İngiltere programlarında medya dili öğrenme alanında yer alan “bileşim” kavramına yönelik kazanımlar belirlemişlerdir.

Buna göre İngiltere ve Türkiye’nin medya dili öğrenme alanına yönelik kazanım belirleme konusunda benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Temsil öğrenme alanı

Tablo 4-2’te medya okuryazarlığı “temsil” öğrenme alanına yönelik hem İngiltere hem de Türkiye programında kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı kazanımları temsil öğrenme alanı bakımından benzerlik göstermektedir.

Örneğin; Türkiye programı medya ünitesinde; *“Medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam üzerindeki etkilerini irdeler”* kazanımı ile televizyon ünitesinde; *“Televizyonun birey ve toplumu yönlendirmedeki etkili bir kitle iletişim aracı olma niteliğini analiz eder”* kazanımları etki kavramına yöneliktir. Benzer şekilde İngiltere programında da temel evre üç düzeyinde;

“Yazarların düşünceleri ve konuları okurların üzerinde etki bırakacak şekilde nasıl sunduklarını, anlayabilme ve değerlendirebilme” kazanımı yer almaktadır. Temel evre dört düzeyinde ise;

“İzleyicilerin üzerindeki etkilerini anlayabilmek için konuşma ve yazı dilini analiz etme ve değerlendirme” kazanımı da medya temsil öğrenme alanı etki kavramına yöneliktir.

Görüldüğü üzere medya temsil öğrenme alanı, etki kavramına yönelik kazanımlar her iki ülke programlarında da yer almaktadır.

Kazanımlar incelendiğinde medya okuryazarlığı temsil öğrenme alanı kapsamında yer alan gerçeklik kavramı itibariyle de her iki ülke kazanımlarının benzerlik gösterdikleri görülmüştür. Örneğin Türkiye’de, aile çocuk ve televizyon ünitesinde; *“TV program türlerini içerik, gerçeklik kurgusallık, tüketimi hedefleme, yanlış bilgilendirme açısından irdelleyip değerlendirir”* kazanımı yer almaktadır. İngiltere’de ise örneğin; *“Bilgilerin ve fikirlerin geçerlik ve güvenirliklerini farklı kaynaklardan değerlendirme”* ve temel evre 4 düzeyinde ise; *“Bağımsız bakış açısı geliştirme ve duyduğu yada kurduklarını mantık, kanıt ve iddiaya dayandırarak doğruluğunu tartışma”* kazanımlarının gerçeklik kavramına yönelik olduğu görülmektedir. Buna göre İngiltere ve Türkiye kazanımları gerçeklik kavramı bakımından benzerlik göstermektedir.

Temsil öğrenme alanı kapsamında İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı medya okuryazarlığı kazanımlarının benzerlik gösterdikleri bir diğer kavram ise önyargı ve nesnelliktir. Türkiye medya okuryazarlığı programı medya ünitesinde yer alan; *“Medyanın yayınlarında etik kurallara bağlı kalmasının önemine inanır”* kazanımı yer almaktadır. Benzer şekilde İngiltere programı temel evre 4’te ise; *“Metinlerin kaynağı ve amacı üzerine derinlemesine düşünebilme, faydalarına değer biçebilmeli, metinlerdeki önyargı, görüş, örtük anlam ve istismar kanıtlarını tanıyabilmelidirler”* kazanımının önyargı ve nesnellik kavramına yönelik olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak İngiltere ve Türkiye öğretim programları incelendiğinde her iki ülke medya okuryazarlığı kazanımlarının medya okuryazarlığı temsil öğrenme alanı bakımından benzerlik gösterdiği görülmektedir.

İzleyici öğrenme alanı

Tablo 4-2. incelendiğinde programlarında yer alan kazanımlar itibariyle İngiltere ve Türkiye’nin benzerlik gösterdiği diğer bir alanın ise; “izleyici” öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Örneğin medya ünitesinde; *“Medya okuryazarlığı kavramını tanıyarak medya mesajlarını algılamanın ve çözümlemenin önemini fark eder”* kazanımı anlamlaştırma kavramına yönelik değerlendirilmiştir. İngiltere programında temel evre 3’te ise örneğin; *“Zengin bir dil ve edebiyat deneyimini kullanarak, düşünceler, deneyimler, metinler ve kelimeler arasında yeni bağlantılar kurma”, “açık ve gizli anlamları anlayabilme”* kazanımları benzerlik göstermektedir. Temel evre 4 düzeyinde ise; *“metinlerde okurların bakış açılarına göre farklı yorumlanabilecek durumları fark edip değerlendirme”, “cümleler içinde ve cümleler arası bir bütün olarak metinde kullanılan ince ayrıntı, çok anlamlılık ve kinayeleri tanıyabilme”* kazanımları anlamlaştırma kavramına yönelik görülmektedir.

Buna göre İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı programları incelendiğinde her iki ülke kazanımlarının medya okuryazarlığı izleyici öğrenme alanı bakımından benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Tür

İngiltere ve Türkiye öğretim programlarında medya okuryazarlığı eğitimine yönelik belirlenen kazanımların karşılaştırmalı olarak sunulduğu tablo 4-2’de her iki ülkenin medya türleri öğrenme alanı bakımından da benzerlik gösterdikleri görülmektedir. Türkiye programında bununla ilgili kazanımlara örnek olarak *“Radyonun işlevini ve olumlu niteliklerini örneklerle açıklar”, “Gazete ile ilgili temel kavramları tanır”, “İçerik ve yayın periyoduna göre dergi türlerini sınıflandırır” ve “İnternetin özelliklerini tanıyarak iletişime getirdiği yenilikleri keşfeder”* kazanımları gösterilebilir. İngiltere için ise; *“Metinlerin doğasının ve amacının içerik seçimini ve anlamlarını nasıl etkilediğini anlama”* kazanımları örnek gösterilebilir. Bu durum her iki ülkenin de medya okuryazarlığı kazanımları medya türleri öğrenme alanı bakımından benzerlik göstermektedir diyebiliriz.

Medya üretme

Tablo 4-2’te İngiltere ve Türkiye programlarında medya üretme öğrenme alanına yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. Örneğin gazete ve dergi ünitesinde; *“Örnek bir gazete hazırlar”* kazanımı medya üretme öğrenme alanına yöneliktir. Diğer taraftan İngiltere programında ise; *“Temaları, fikirleri ve karşıt görüşleri aktarmada, problem çözmede ve ortam, ruh hali ve karakter yaratmada hayal gücünü kullanma”, “Eylemi, karakteri, atmosferi ve gerilimi yansıtmak için farklı teknikler kullanma”, ikna tekniklerini ve söz bilimi araçlarını kullanma”* kazanımları da medya üretmeye yönelik görülmektedir. Bu durum her iki ülkenin de öğretim programlarında yer alan medya okuryazarlığı kazanımlarının, medya üretme öğrenme alanı bakımından benzerlik gösterdiğine işaret etmektedir.

İdeoloji

Her iki ülke programı incelendiğinde bazı öğrenme alanlarında benzer kazanımlar yer aldığı görülmektedir. Ortak kazanımlar yönüyle benzeşmelerinin yanı sıra alan yazında belirtilen medya okuryazarlığında ideoloji öğrenme alanına yönelik

her iki ülkenin de kazanım belirlemediği tespit edilmiştir. Buna göre her iki ülke ideoloji öğrenme alanına yönelik kazanım belirlememek bakımından benzerlik göstermektedir.

Kültürel anlayış

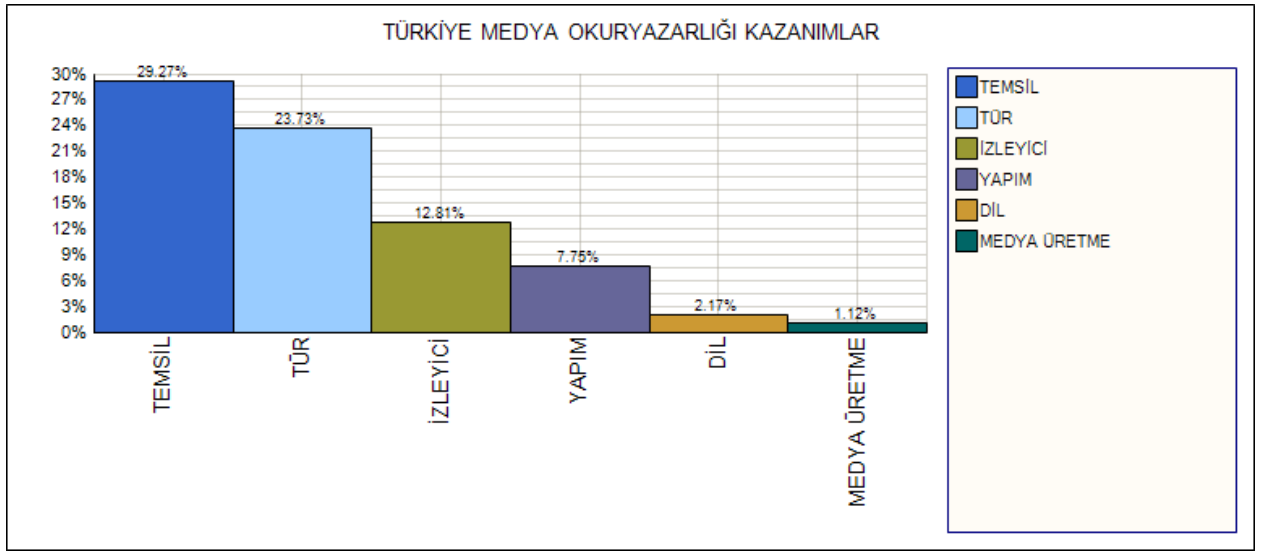
Belirtilen benzerlikler yanında her iki ülkenin kazanımlar bakımından farklılaştığı yönler de söz konusudur. Örneğin tablo 4-2 incelendiğinde, İngiltere programında “ kültürel anlayış” öğrenme alanına yönelik temel evre 3 ve 4’te kazanımlar belirlenmiştir. Örneğin; *“metinlerin yazıldıkları sosyal, tarihi ve kültürel bağlamlarla nasıl ilişkili olduğunu anlayabilmeli”, “Farklı kültürlerden ve geleneklerden metinleri bir araya getirerek karşılaştırma ve analiz etme” ve “Metinleri kendi sosyal ve tarihi bağlamlarıyla ve parçası oldukları edebi gelenek ile ilişkilendirme “ kazanımları. Ancak Türkiye medya okuryazarlığı öğretim programında kültürel anlayış öğrenme alanına yönelik kazanım yer almamaktadır. Bu durum her iki ülkenin medya okuryazarlığı kazanımları bakımından kültürel alan yönüyle farklılaştığını göstermektedir.*

Yapım öğrenme alanı

Tablo 4-2’de Türkiye ilköğretim medya okuryazarlığı öğretim programında “Yapım” öğrenme alanına yönelik iki kazanımın belirlendiği görülürken İngiltere programında bu öğrenme alanına yönelik kazanımın yer almadığı görülmektedir. Türkiye programında televizyon ünitesinde yer alan ; *“Ülkemizdeki televizyon yayıncılığını mülkiyet yapısına göre sınıflandırarak bunların özelliklerini ve yayın politikalarını belirleyen unsurları fark eder”* kazanımının medya endüstrisini tanıma becerisine yönelik olduğu görülmektedir. “yapım” öğrenme alanına yönelik belirlenen ve aile çocuk ve televizyon ünitesinde yer alan diğer kazanımda; *“ Uyarıcı simgeleri tanıyarak dikkate alır ”* kazanım ifadesi ise yasal düzenleme becerisine yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Medya okuryazarlığı kazanımlarının öğrenme alanlarına göre sayısal dağılım

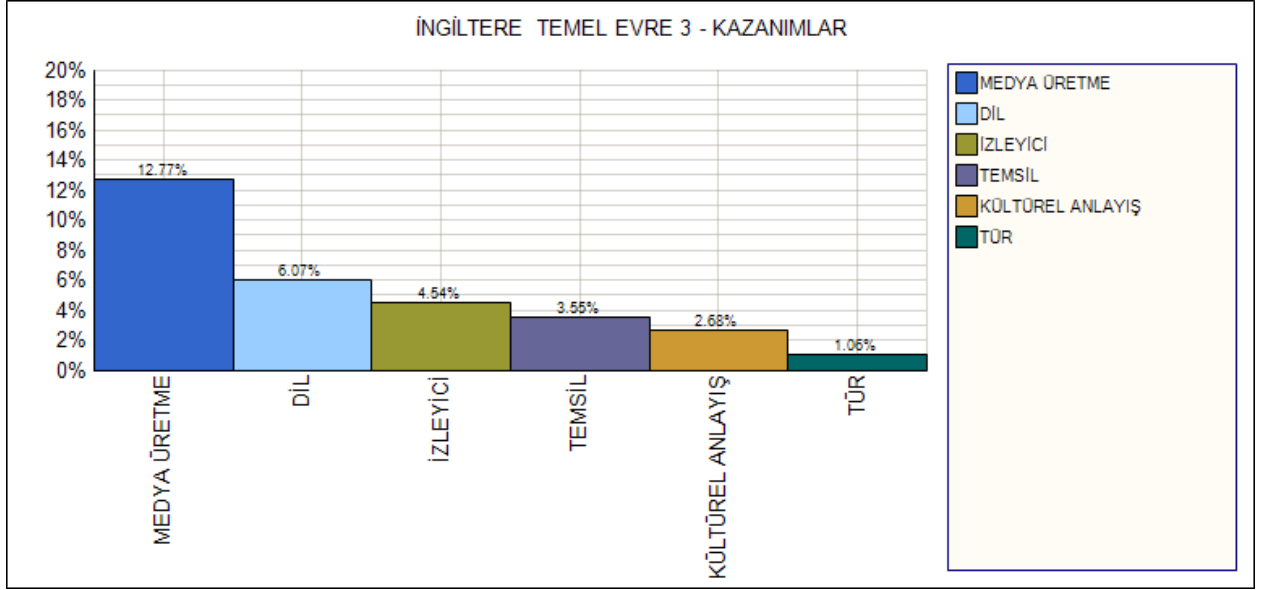
İngiltere ve Türkiye öğretim programlarında yer alan kazanımların niteliği yanında nicelikleri bakımından da farklılıklar gösterebilmektedir. Grafik 4-1’de Türkiye kazanımlarının öğrenme alanlarına göre dağılımı görülmektedir.



Grafik 4-1. Türkiye medya okuryazarlığı kazanımları öğrenme alanları dağılımı

Grafik 4-1’de gösterilen Türkiye medya okuryazarlığı kazanımlarının medya öğrenme alanlarına göre dağılımı görülmektedir. Buna göre Türkiye medya okuryazarlığı kazanımlarının en fazla temsil alanına yönelik olduğu daha sonra ise tür ve izleyici öğrenme alanına yönelik kazanım belirlendiği görülmektedir. En az sayıda kazanımın ise medya üretme alanı için belirlendiği tespit edilmiştir.

İngiltere medya okuryazarlığı eğitimine yönelik belirlenen kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı ise grafik 4-2’de sunulmuştur.



Grafik 4-2. İngiltere medya okuryazarlığı kazanımları öğrenme alanları dağılımı

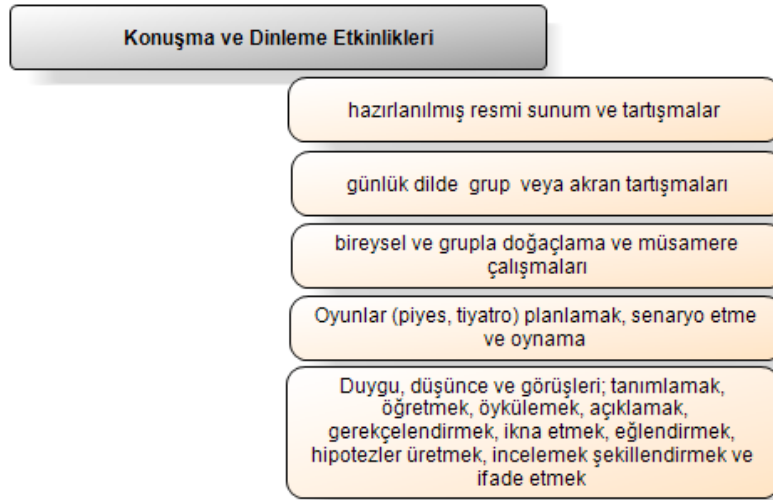
Grafik 4-2 incelendiğinde, İngiltere öğretim programında en fazla medya üretme öğrenme alanına yönelik kazanım belirlendiği, ardından dil ve izleyici alanlarına yönelik kazanımların geldiği görülmektedir. En az sayıda kazanımın ise tür öğrenme alanı için belirlendiği tespit edilmiştir.

Her iki şekil incelendiğinde, kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı farklı sonuçlar göstermektedir. İngiltere’de en fazla kazanım belirlenen “medya üretme” alanı, Türkiye’de en az kazanım belirlenen alandır. Türkiye’de medya türleri öğrenme alanı, temsil alanından sonra en fazla kazanım belirlenen alan iken, İngiltere’de bu alan en az kazanım yazılan öğrenme alanıdır. Her iki programda izleyici öğrenme alanı belirlenen kazanım oranı bakımından üçüncü sırada yer almaktadır.

Sonuç olarak İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi kazanımlarının incelenmesi neticesinde, her iki ülkenin bazı öğrenme alanları bakımından benzerlikler gösterirken, bazı alanlarda farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre İngiltere ve Türkiye belirledikleri dil, temsil, izleyici, tür, ideoloji ve medya üretimi öğrenme alanları kazanımları bakımından benzerlikler gösterirken; yapım ve kültürel anlayış öğrenme alanları yönüyle farklılıklar göstermektedir.

4.2.2. İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı programlarında içerik bakımından benzerlik ve farklılıklar

İngilizce eğitiminde sunulan içerik öğrencilerin bilgilerini, becerilerini ve anlayışlarını gerçek yaşam durumlarına uygulayabilecek nitelikte olması gerekliliği belirtilmiştir. İngilizce öğretim programında konuşma ve dinleme etkinlikleri içeriğinin kapsamı ve taşıması gereken özellikler Şekil 4-5’de sunulmuştur.

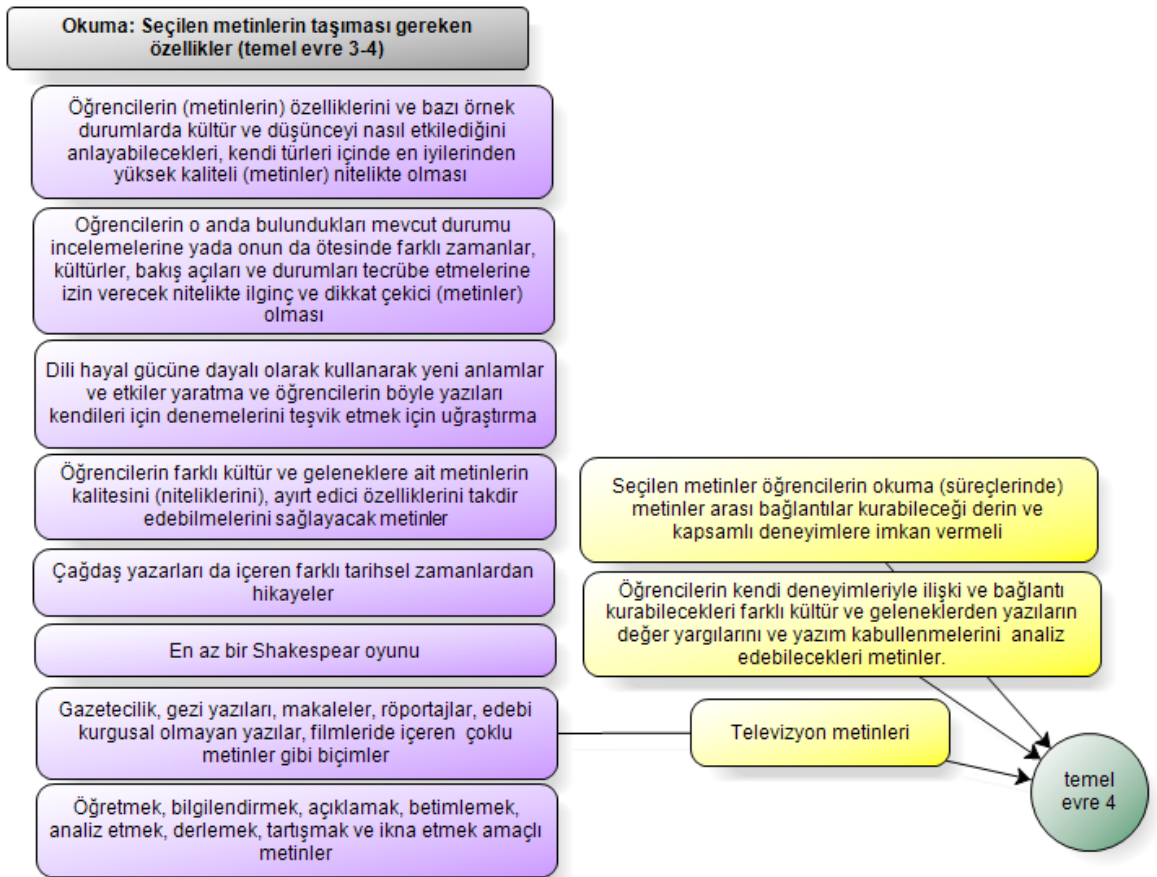


Şekil 4-5 Temel evre üç ve dörtte konuşma ve dinleme etkinlikleri içerik nitelikleri

Şekil 4-5’de konuşma ve dinleme etkinlikleri içeriği ve kapsamının; resmi ve günlük dilde tartışma, sunum yapma, doğaçlama, sanatsal oyunlar hazırlama ve oynama gibi aktif ve yaratıcı etkinlikler içermektedir. Bu etkinliklerde; duygu, düşünce ve

görüşlerin tanımlanması, sunulması, öykülenmesi, açıklama getirilmesi, ikna edici ve eğlendirici olarak sunulması ifade edilmiştir. Medya okuryazarlığı anlamında oldukça kapsamlı bir çerçevenin sunulduğu görülmektedir. Ancak buradaki seçimler medya metinlerine yönelik olursa bu kapsam dâhilinde; sorgulama, analiz, değerlendirme ve medya üretmeye yönelik becerilerin kazandırılabilen bir içerik olduğu görülmüştür.

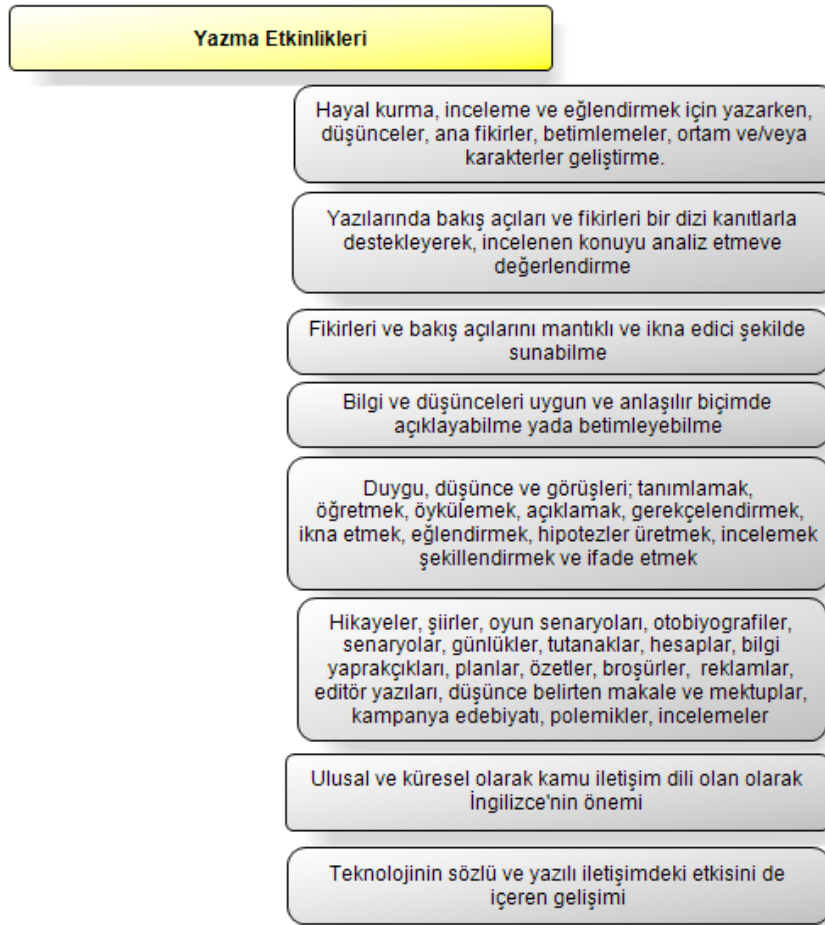
İngiltere de öğretim programında okuma ve yazma alanı içeriğine yönelik kapsam ve nitelikler belirtilmiştir. Şekil 4-6'da okuma ve yazma etkinlikleri içeriğinin kapsamı ve taşıması gereken özellikler sunulmuştur.



Şekil 4-6. Temel evre üç ve dörtte okuma içeriğindeki metinlerin nitelikleri

Şekil 4-6’de sınıf ortamına getirilecek okuma örneklerinin farklı türlerinin en iyi örneklerinden seçilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Dikkat çekici güncel metinlerin yanı sıra, farklı dönemlerdeki bakış açılarını görebilecekleri zaman ve kültürel bakımdan çeşitlilik gösteren metinler vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra farklı türdeki görsel ve işitsel medya metinlerini kapsayan metinler de yer almaktadır. Temel evre 4 düzeyinde bu metinlere ayrıca reklam, dizi gibi televizyon metinlerinin ve öğrencilerin farklı kültür ve geleneklerden metinlerin analiz çalışmalarının dahil edildiği görülmektedir. Genel anlamda farklı tür ve kültürden bilgilenme, betimleme, analiz etme becerilerinin gerçekleştirilebileceği türden metinlerin seçilmesi işaret edilmiştir.

Yazma becerisine yönelik belirlenen etkinliklerin niteliği ve kapsamı ise şekil 4-7.’de sunulmuştur.

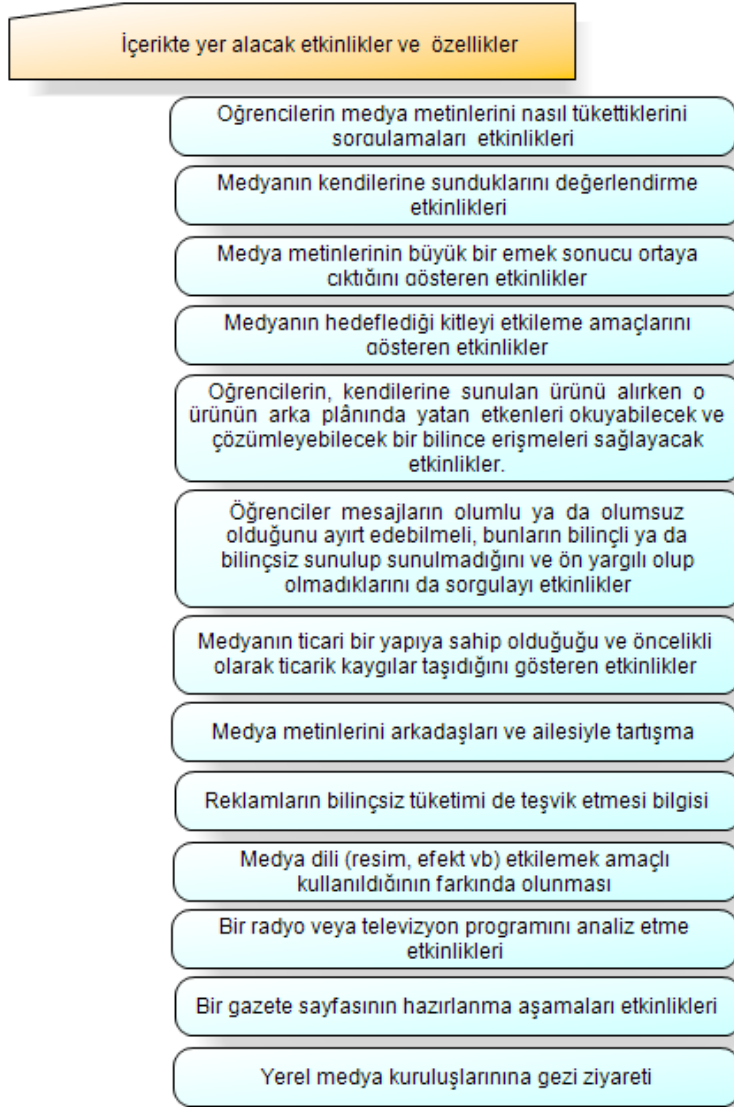


Şekil 4-7. Temel evre 3-4 yazma içeriğindeki metinlerin nitelikleri

Şekil 4-7 'de temel evre 3 ve 4' de yazma becerisine yönelik içeriğin nitelik ve kapsamının genel anlamda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ele alınacak metin türleri; hikâyeler, şiirler, oyun senaryoları, otobiyografiler, senaryolar, günlükler, tutanaklar, hesaplar, bilgi yaprakçıları, planlar, özetler, broşürler, reklamlar, editör yazıları, düşünce belirten makale ve mektuplar, kampanya edebiyatı, polemikler, incelemeler olarak belirtilmiştir. Duygu düşünce ve görüşleri, tanımlamak, öğretmek, açıklamak, yeniden ifade etmek, mantıklı ve ikna edici şekilde sunabilmeye imkan verecek içeriğin gerekliliği vurgulanmıştır. Teknolojinin sözlü ve yazılı iletişimindeki öneminin yanı sıra dilin ulusal, küresel bağlamda iletişimdeki önemini ele alan bir içeriğin öne çıkarıldığı görülmektedir.

Özetle İngiltere'de program içeriğinin kazanımların örüntüsüyle tutarlı şekilde, konuşma, dinleme, okuma ve yazma çerçevesinde oluşturulmuştur. İçeriğin doğrudan medya okuryazarlığı eğitimiyle sınırlı olmadığı, medya okuryazarlığını da konuşma, dinleme okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin bir parçası görerek ele alındığı görülmektedir. Örneğin okuma etkinliklerinde seçilecek okuma metinlerinin; gezi yazıları, makaleler, röportajların yanı sıra filmleri, reklam, müzik klipi gibi televizyon metinlerinin de yer alması gerekliliği belirtilmiştir. Dolayısıyla medya okuryazarlığının da dahil olduğu temel dil becerilerine yönelik içerik türleri, çeşitliliği ve nitelikleri belirlenmiştir.

Türkiye'de medya okuryazarlığı programında belirlenen kazanımların gerçekleştirileceği içerik konusunda bir takım belirlemelerde bulunulmuştur. Programda belirtilen ve içerikte olması gereken etkinlikler ve özellikler şekil 4-8.'de sunulmuştur.



Şekil 4-8. İlköğretim medya okuryazarlığı eğitimi içeriği

Şekil 4-8 incelendiğinde seçmeli medya okuryazarlığı dersi kapsamında oluşturulacak etkinliklerin türü, kapsamı ve nitelikleri bakımından birtakım standartlar belirlendiği görülmüştür. Buna göre belirlenecek bazı etkinliklerin; medyanın yapısı, dili, amacı, kullandığı teknikler ve medya kuruluşlarına gezi yapma etkinlikleri gibi medyanın tanıtılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin medya tüketim örüntülerinin farkına varmalarını sağlayacak etkinliklerinde vurgulandığı anlaşılmaktadır. Programda ayrıca medya mesajlarının olumlu-olumsuz yâda önyargı taşıyıp taşımadığını sorgulama, reklamların bilinçsiz tüketime yol açtığını vurgulanması gibi medyanın olumsuz etkilerine yönelik içeriğinde belirtildiği

görülmektedir. Bir televizyon yada radyo programını analiz etme veya bir gazete sayfası hazırlama, gibi etkinlikler program içeriğinde medya metinlerini analiz etme ve medya üretme becerilerine yönelik içeriğine de yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

İlköğretim medya okuryazarlığı programında belirlenecek içerik konusunda birtakım standartlar belirtilmesinin yanında örnek bir içerikte oluşturulmuştur. Belirlenen bu içerik sekiz farklı ünite halinde organize edilmiştir.

Bunlar; iletişime giriş, kitle iletişimi, medya, televizyon, aile çocuk ve televizyon, radyo, gazete ve dergi ve internet üniteleridir. Bu üniteler için ayrılan ders saatleri ve yüzdeleri tablo 4-3’de sunulmuştur.

Tablo 4–3. Medya okuryazarlığı dersi üniteleri ders saati süreleri

Ünite	Ders saati	Oranı (%)
İletişime giriş	2	6
Kitle iletişimi	2	6
Medya	7	19
Televizyon	4	11
Aile, çocuk ve televizyon	9	25
Radyo	3	8
Gazete ve dergi	3	8
İnternet	6	17
Toplam	36	100

Tablo 4-3 incelendiğinde; Türkiye ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi dersi içeriğinin ayrılan süre bakımından % 6’sı iletişime giriş, % 6’sı kitle iletişimi, % 19’u medya, % 11’i televizyon, % 25’i aile, çocuk ve televizyon, % 8’i radyo, % 8’i gazete ve dergi ve % 17’si internet üniteleri oluşturmaktadır.

Buna göre medya dersinin üçte birinden daha fazla bir zaman televizyona ayrılmaktadır. Bunun yanında gazete ve dergi iletişim araçlarına ayrılan süre televizyon için ayrılan sürenin dörtte biri kadardır. İnternet ise dersin yalnızca altı saatlik kısmında ele alınmaktadır. Bu durum içerik bakımından en fazla önemsenen ve yer ayrılan iletişim aracının televizyon olduğunu göstermektedir.

4.2.3. İngiltere ve Türkiye medya programlarının içerik bakımından benzerlik ve farklılıkları

İngiltere ve Türkiye öğretim programları içerik örüntülerinin farklı olduğu görülmektedir. İngiltere’de içerik; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri çerçevesinde örüntülenmiştir. Türkiye’de ise içerik televizyon, radyo, gazete-dergi ve internet gibi iletişim araçlarına çerçevesinde hazırlanan ünitelerden oluşmaktadır. Bu bakımdan İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı eğitimi içerik örüntüsü bakımından farklılık göstermektedir denilebilir.

İki programın farklılık gösterdiği diğer bir nokta ise içeriğin sınıf düzeyleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Örneğin İngiltere’de temel evre üç düzeyinde ele alınacak metinler “...gezi yazıları, makaleler, röportajlar ve filmleri de içeren çoklu (multimodal) metinler” olarak belirtilmiştir. Ancak temel evre 4 düzeyinde bu kapsam genişletilerek, bunlara televizyon metinleri de dahil edilmiştir. Buna karşın Türkiye’de 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan içerik farklılaşmamaktadır.

Buna göre İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı program içerikleri sınıf düzeylerine göre değişme bakımından farklılık göstermektedir.

Bu farklılıkların yanı sıra her iki programın içerik açısından benzerlik gösteren noktalarda vardır. Örneğin ders kapsamında ele alınacak içerikte medya diline, medya metinlerinin analizine, değerlendirilmesine ve medya üretimine yönelik içeriğin her iki programda da yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ele alınan televizyon, gazete ve internet metinleri gibi medya metinlerinin her iki programda ele alınması, ele alınan medya metinleri çeşitliliği bakımından içeriklerin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.4. İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı programlarında öğrenme-öğretme süreçleri bakımından benzerlik ve farklılıklar

Öğretim programı yapısı

Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda programın yapısı ve öğretim yaklaşımı öğrenme –öğretme süreçlerinin şekillenmesinde doğrudan etkilidir.

Medya okuryazarlığı eğitimi program yapısı itibariyle farklı uygulamalar gösterir. Buna göre medya okuryazarlığı eğitimi bağımsız bir ders olarak verileceği gibi, ana dil eğitimi gibi daha önce oluşturulmuş bir öğretim programına ilişkilendirilerek de verilebilir. Diğer bir uygulama ise medya okuryazarlığı eğitiminin başka bir öğretim programı içinde bir konu yada ünite olarak yer almasıdır. Bunların dışında medya okuryazarlığı birçok dersle ilişkilendirilerek disiplinler arası bir eğitim şeklinde uygulanabilir.

İngiltere ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi yapıları incelendiğinde; İngiltere’nin medya okuryazarlığı eğitimini temel anlamda İngilizce (anadil) programıyla ilişkilendirerek verildiği görülmektedir. Buna karşın Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi konusunda bağımsız bir medya okuryazarlığı öğretim programı mevcuttur ve medya okuryazarlığı bağımsız bir ders olarak verilmektedir.

Diğer taraftan, İngiltere’de medya okuryazarlığı temel anlamda İngilizce dersi kapsamında verilse de, kısmen vatandaşlık ve bilgi ve iletişim teknolojileri dersleriyle de ilişkilendirilmiştir. Türkiye’de ise medya okuryazarlığı eğitimi esas itibariyle medya okuryazarlığı seçmeli dersi kapsamında verilse de, bazı uygulamalar diğer derslerle de ilişkilendirilmektedir. Örneğin; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayımlanan 24.01.2008 tarihli karar uyarınca “öğrenme-öğretme sürecinde gazete kupürlerinden yararlanma” ünitesi, ilköğretim 4-8.sınıflarında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına eklenmiştir.

Buna göre İngiltere ve medya okuryazarlığı temel program yapısı itibariyle farklılık gösterirken, kısmen de olsa diğer derslerle de ilişkilendirilmesi yönüyle benzerlik göstermektedir.

Öğretim programı yaklaşımı

Medya okuryazarlığı öğrenme süreçlerinde etkili olan diğer bir etken öğretim programı yaklaşımıdır. Buna göre İngiltere ve Türkiye'deki yaklaşımlar tablo 4-4.' de sunulmuştur.

Tablo 4-4. Medya okuryazarlığı program yaklaşımları

Program Yaklaşımı	Özellikleri	İNGİLTERE	TÜRKİYE
Ortam Temelli Yaklaşım	Televizyon, film, gazete gibi belli bir medya ortamının temel alma	-	+
Tematik Yaklaşım	Belli bir temanın farklı medyalarda incelenmesini temel alma	-	-
Anadil Programı Yaklaşımı	Medya okuryazarlığı çalışmalarının anadil (örneğin İngilizce) dersi içinde ele alma	+	-
Disiplinler Arası Yaklaşım	Medya okuryazarlığı çalışmalarını diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirme	+	+

Tablo 4-4'de medya okuryazarlığı öğrenme öğretme süreçleri program yaklaşımları incelendiğinde; Türkiye ve İngiltere'nin farklılık gösterdiği görülmektedir. Temel yaklaşım anlamında Türkiye'nin ortam temelli yaklaşımı, İngiltere'nin ise anadil programı yaklaşımını esas aldığı görülmektedir.

Ortam temelli yaklaşım; televizyon, film, gazete gibi belli bir medya ortamının esas alındığı yaklaşımdır. Seçilen bu ortamın karakteristiğinin, güçlü ve zayıf yönleri ele alınır. İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programında; televizyon, aile

çocuk ve televizyon, radyo, gazete ve dergi ve internet ünitelerinin yer almaktadır. Ünite kapsamında yer alan kazanımlardan örneğin televizyon ünitesinde; “Televizyon program türlerini; amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt eder”, ya da internet ünitesinde; “İnternetin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz etki ve özelliklerini tanıyarak hayata geçirir” kazanım ifadeleri ele alınan medya ortamının temel özellikleri, güçlü ve zayıf yönlerinin vurgulandığını göstermektedir.

İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitimi esas olarak İngilizce anadil dersi kapsamında verilmektedir. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri çerçevesinde bütünleştirilen medya okuryazarlığı temel dil becerilerinin bir parçası olarak işlenmektedir. Bu nedenden dolayı İngiltere medya okuryazarlığı çalışmalarının ana dil içinde ele alındığı, anadil program yaklaşımına göre şekillendirilmiştir. Anadil yaklaşımında belli bir medya türü ya da temanın iki üç hafta işlenmesi şeklinde uygulamaları vardır. Ancak İngiltere’de bu uygulama, temel dil becerilerine eklemlenerek tüm döneme yayılmıştır.

Temel yaklaşım farklılığının yanı sıra her iki programın kısmen benzerlik gösterdiği yaklaşım ise; disiplinler arası yaklaşımdır. Disiplinler arası yaklaşım; medya okuryazarlığı çalışmalarının diğer öğretim programlarına entegre edildiği, bütüncül ve çoklu bakış açılarına sahip bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım tüm medya metinlerini uygun tarihi, sosyal, politik ve ekonomik bağlamlarla analiz ederek, metnin ve bağlamanın önemini vurgular. Türkiye’de öğretim programında “Medya okuryazarlığı dersi üniteleri Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilerek işlenmelidir” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2006: 14). Ayrıca bazı medya konularının Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler programlarına eklenmesi (TTKB, 2008). İngiltere’de ise medya okuryazarlığı dersinin bazı konularda vatandaşlık, bilgi ve iletişim teknolojileri gibi derslerle ilişkilendirilmesi bu iki programın kısmen disiplinler arası öğretim program yaklaşımına uyduğunu göstermektedir.

Medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımları

Medya okuryazarlığı eğitimine konusunda farklı yaklaşımlar söz konusudur. Öğrenme -öğretme süreci, seçilen öğretim etkinlikleri doğal olarak bu yaklaşıma bağlı olarak farklılık göstermektedir. Tablo 4-5’de medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımları ve İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı öğretim programları ilişkisi sunulmuştur.

Tablo 4-5. Medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımları

Öğretim Yaklaşımı	Temel Bakış Açısı	İNGİLTERE	TÜRKİYE
Okuryazarlık Yaklaşımı	Geleneksel okuryazarlık süreçlerini esas alınır, medya okuryazarlığı onun genişlemiş halidir.	+	-
Korumacı Yaklaşım	Öğrencileri medyanın zararlı etkilerine karşı korunmalıdır.	-	+
Eleştirel Yaklaşım	Korumacı yaklaşıma karşıdır. Amaç öğrencileri medyadan korumak değil, onları hazırlamaktır.	+	+
Medya Sanat Eğitimi Yaklaşımı	Yaratıcılık, estetik ve tasarım ve sanat uygulamaları ün plandadır.	-	-
Medya Okuryazarlığı Hareketi Yaklaşımı	Medya: erişim, analiz, değerlendirme, yaratma	+	+

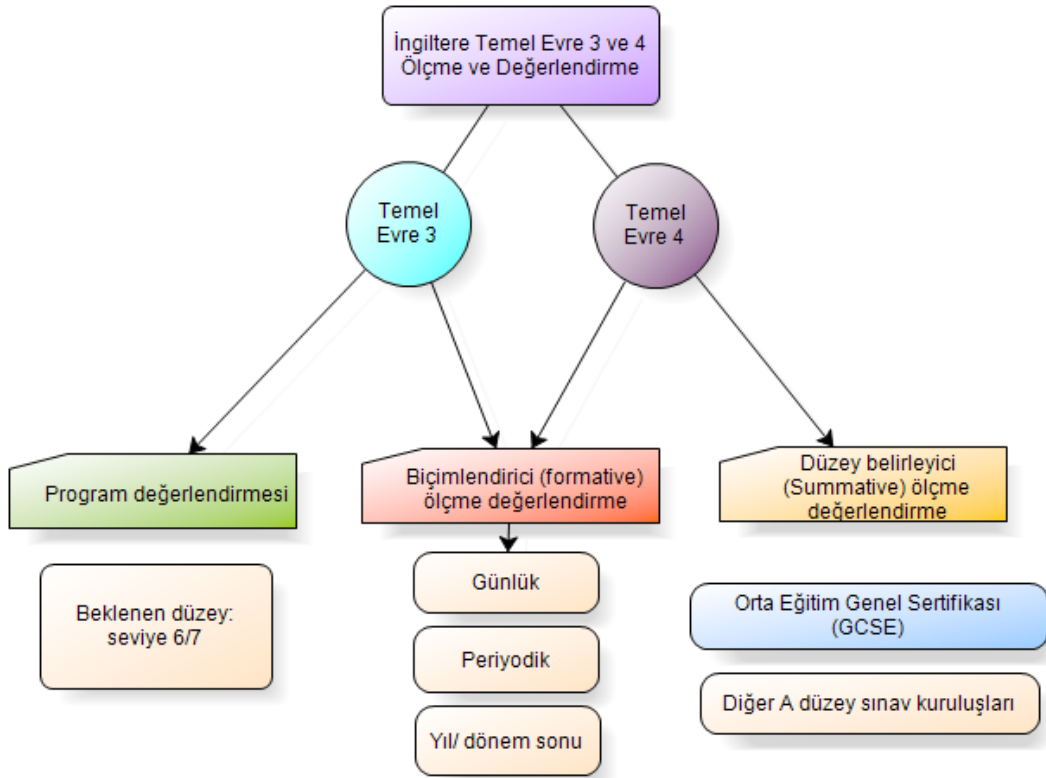
Tablo 4-5’e göre medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımları bakımından her iki ülke de karma bir özellik göstermektedir. Diğer bir deyişle tek bir öğretim yaklaşımını değil, birden fazla öğretim yaklaşımını yansıtmaktadır. İngiltere’nin öğrenme öğretme sürecinde; okuryazarlık yaklaşımı, eleştirel yaklaşım ve medya okuryazarlığı hareketi yaklaşımlarına yer verdiği görülürken Türkiye’nin ise; koruyucu yaklaşıma, eleştirel yaklaşıma ve medya okuryazarlığı yaklaşımlarına yer verdiği görülmektedir.

Her iki ülkenin benzerlik gösterdiği yaklaşımlar eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı ve medya okuryazarlığı hareketidir. Farklılık gösterdikleri yaklaşımlar ise; İngiltere'nin geleneksel okuryazarlık yaklaşımı ile Türkiye'nin ise korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımıdır.

4.2.5. İngiltere ve Türkiye'de medya okuryazarlığı programlarında ölçme ve değerlendirme boyutu açısından benzerlik ve farklılıklar

İngiltere'de medya okuryazarlığı ölçme ve değerlendirme çalışmaları

İngiltere'de medya okuryazarlığı eğitimi zorunlu eğitimin ikinci bölümün de (secondary school) temel evre üç (3 yıl) ve temel evre dört (2 yıl) döneminde verilmektedir. Ortaokul dönemi olan bu süreçte temel evre üçte öğretmen tarafından sürdürülen biçimlendirici ölçme değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilir. Bu evrenin son yılında zorunlu derslerden biri olan İngilizce dersi için de düzey belirleme sınavı gerçekleştirilir. 2008 yılında resmi olarak bu uygulama kaldırılrsa da okullar benzer farklı sınavları uygulamaya devam etmektedirler. Temel evre 4 dönemi sonunda zorunlu eğitim sona ermektedir. Şekil 4-9' da temel evre 3 ve 4 dönemi ölçme ve değerlendirme süreci sunulmuştur.



Şekil 4-9. İngiltere medya okuryazarlığı eğitimi ölçme ve değerlendirme

Şekil 4-9’da hem temel evre 3, hem de temel evre 4’de medya okuryazarlığı ölçme değerlendirme çalışmalarının biçimlendirici (formative) bir nitelik taşıdığı görülmektedir. Bu biçimlendirici çalışmaların günlük, periyodik ve yıl/ dönem sonunda dersi öğretmeni tarafından gerçekleştirilmektedir (QCA, 2008: 5). Kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri ise; gözlem, soru- cevap, öz değerlendirme, akran değerlendirme, bireysel ve grup tartışması, bireysel görüşme, yaratıcı çalışmalar (projeler), çizim, dramatik sunum, metin dönüştürme çalışmaları ayrıca, seviye belirleme ölçekleridir (QCA, 2008: 5).

Temel evre üç ve temel evre dört düzeyinde yapılan ölçme değerlendirme yaklaşımlarından bir diğeri ise seviye belirleme sınavıdır. Bu sınavda temel evre üç sonunda öğrenciler öğrenme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla genel sınava tabi tutulurlar. Sekiz derecelik sınıflamada öğrencilerin temel evre 3 sonunda 6–7

düzeylerde olması hedeflenir. 2008 yılında bu düzey belirleme sınavı resmi olarak kaldırılmış olsa da okullar benzer farklı sınavlar uygulamayı sürdürmektedir.

İngiltere’de biçimlendirici ölçme değerlendirme çalışmalarında “öğrenmeye yönelik ölçme-değerlendirme” yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu ölçme yaklaşımı döngüsü şekil 4-10’da sunulmuştur.



(QCA, 2008: 4)

Şekil 4-10. Öğrencilerin gelişimlerinin ölçülmesi, biçimlendirici değerlendirme

Öğrenmeye yönelik ölçme değerlendirme programda; öğretmenin, öğrencilerinin öğrenmelerinin hangi düzeyde olduğu, hangi düzeye ulaşması gerektiği ve bunu nasıl gerçekleştireceğini araştırma ve yorumlama süreci olarak tanımlanmıştır (QCA, 2008). Buna göre öğretmen, öğrencilerinin öğrenme düzeyleri ile ilgili topladığı ölçme verilerinden öğrencilerini haberdar ederek, belirlenen düzeyi nasıl geliştirebileceği konusunda yeniden planlama yapmaktadır.

Biçimlendirici ölçme değerlendirme yaklaşımının yanı sıra uygulanan bir diğer yaklaşım düzey belirleme ve seçmeye yönelik ölçme değerlendirme yaklaşımıdır (summative). Bu ölçme yaklaşımı zorunlu öğretimin sonunda Orta Eğitim Genel Sertifikası sınavı ile gerçekleştirilir. İngilizce dersi sınavında kurgusal olmayan metinleri ve medya metinlerini de içeren bir dizi okuma becerisi ölçülür. Genelde basılı

metinlere odaklanılırken, video, klip gibi hareketli resim metinlerine ele alınmaz. Ayrıca tarihsel, karşılaştırmalı ve medyalar arası analiz becerileri ölçülür.

Bunun dışında ayrıntılı metinsel analiz, karşılaştırmalı ve bağlamsal çalışma, araştırma ve bilgiye ulaşma becerileri, simülasyon ve film şeridi gibi uygulamalı öğrenme etkinlikleri ve medya üretme etkinlikleri ölçülür. Bu süreçte kuramsal ve uygulamalı değerlendirmeler farklılık gösterebilmekle birlikte. Medya üretme, video, resim, hareketli resim, video işleme gibi uygulama yönelik çalışmalara yönelik sorular tüm puanın % 20-25'ini oluşturur (QCA, 2004: 12).

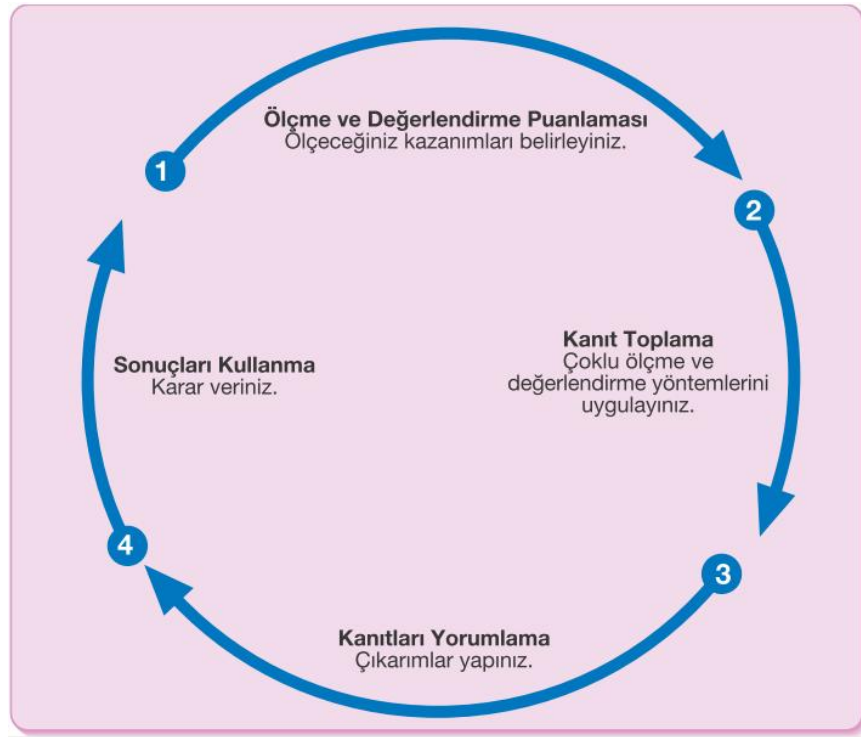
Özetle İngiltere'de zorunlu eğitim süresince öğrenmeyi destekleyici, biçimlendirici bir ölçme değerlendirme yaklaşımı uygulanmaktadır. Ancak zorunlu eğitim sonunda yükseköğretim kurumlarına girmek amacıyla belli sınavlardan bazı skorların alınması gerekmektedir. Bu sınavlar ise seçme ve düzey belirlemeye yönelik bir ölçme değerlendirme yaklaşımı söz konusudur.

Türkiye'de medya okuryazarlığı ölçme ve değerlendirme çalışmaları

Medya okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabında; ölçme ve değerlendirme iki temel fıkre odaklanmalıdır. Bunlar;

1. Öğrencinin öğrenmesini desteklemelidir.
2. Dersle ilgili karar vermede değerli araçlar olmalıdır (MEB, 2008: 27).

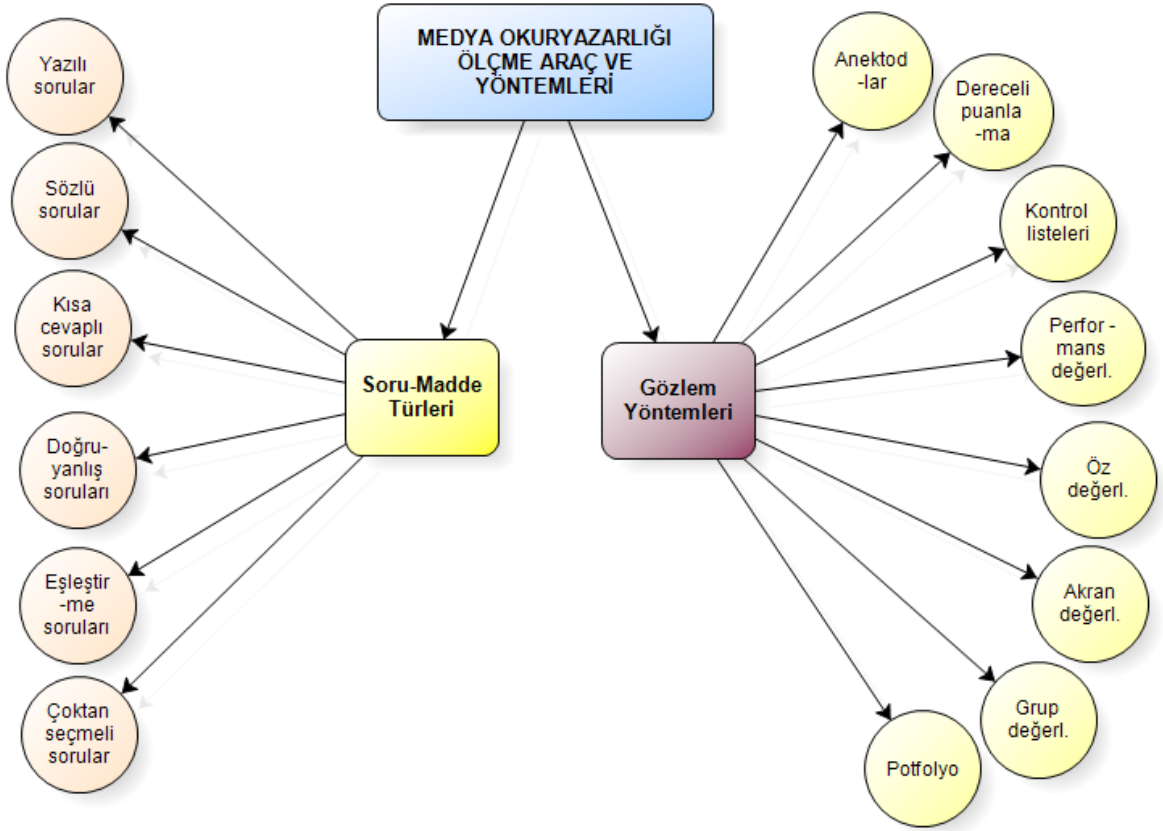
Buna göre medya okuryazarlığı dersinde hem biçimlendirici (formative), hem de karar verici (summative) ölçe ve değerlendirme yaklaşımına odaklanılmıştır.



(MEB, 2008 : 27)

Şekil 4-11. Medya okuryazarlığı dersi ölçme değerlendirme kullanımı döngüsü

Türkiye’deki seçmeli medya okuryazarlığı dersi ölçme araç ve yöntemleri şekil 4-12’de sunulmuştur.

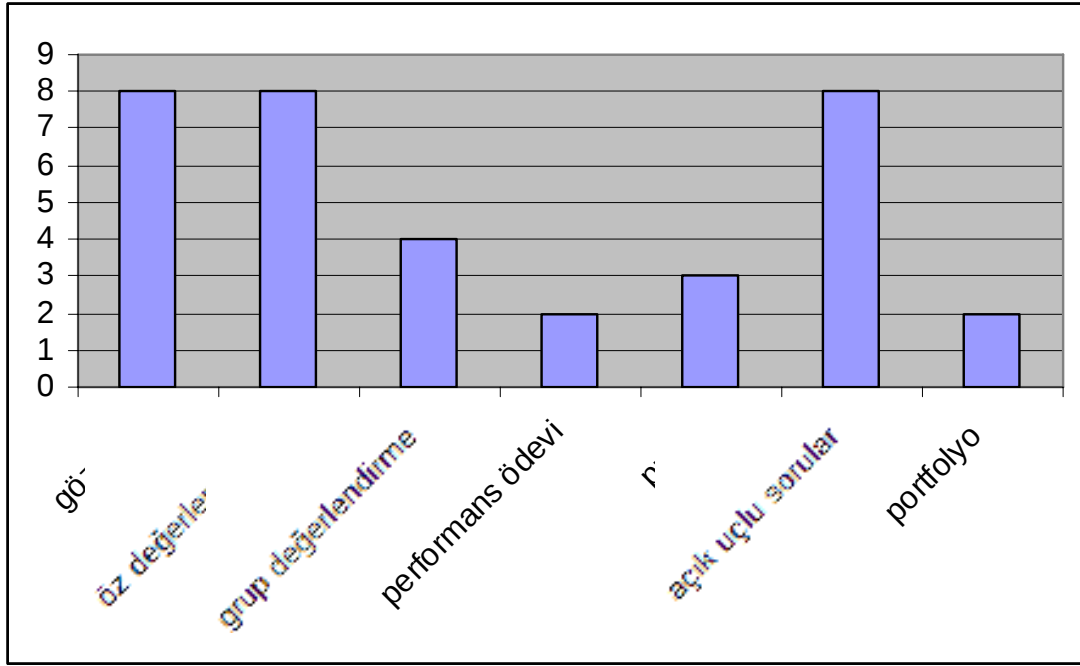


Şekil 4-12. Medya okuryazarlığı dersi ölçme araç ve yöntemleri

Şekil 4-12 incelendiğinde Türkiye’de medya okuryazarlığı dersi ölçme araç ve yöntemlerinin iki farklı yaklaşımdan oluştuğu görülmektedir. Bunlardan biri geleneksel ölçme araç ve yöntemleri, diğeri ise tamamlayıcı yada alternatif ölçme araç ve yöntemleridir.

Geleneksel ölçme araç yöntemleri; yazılı sorular, sözlü sorular, kısa cevaplı sorular, doğru - yanlış soruları, eşleştireme gerektiren sorular ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Tamamlayıcı gözlem yöntemleri ise; anekdotlar, dereceli puanlama araçları, kontrol listeleri, performans değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme ve portfolio olarak adlandırılan öğrenci ürün dosyalarıdır.

Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabında, belirlenen sekiz üniteye yönelik ölçme değerlendirme yöntemleri sunulmuştur. Her ünite için birden fazla ölçme ve değerlendirme yöntemi sunulan kılavuz kitaptaki tekniklerin kullanım sıklığı grafik 4-3.' te sunulmuştur.



Grafik 4-3. Medya okuryazarlığı dersi kılavuzu ölçme değerlendirme yöntemleri kullanım sıklığı

Grafik 4-3 incelendiğinde; öğretmen kılavuzunda sekiz ünitenin sekizinde de gözlem, öz değerlendirme ve açık uçlu sorular sorma ölçme araç ve yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca grup değerlendirmenin 4 ünite, projenin 3 ünite, performans ödevi ve portfolyonun ise 2 ünite ölçme araç ve yöntemi olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu ölçme araç ve yöntemlerinden yalnızca açık uçlu soru sormanın programda belirtilen soru-madde türlerine girdiği, kalan 6 yöntemin gözleme yönelik ölçme yöntem ve araçları olduğu görülmektedir. Bu durumda programda ağırlıklı olarak tamamlayıcı (alternatif) ölçme araç ve yöntemlerinin kullanıldığı söylenebilir.

Özetle İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı eğitiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları karşılaştırıldığında her iki ülkede de biçimlendirici ölçme değerlendirme yaklaşımının hakim olduğu dikkat çekmektedir. Öncelikle İngiltere’de İngilizce temel zorunlu üç dersten biridir ve medya dersi İngilizce anadil dersi ile birlikte verilmektedir. Oysa Türkiye’de medya okuryazarlığı dersi seçmeli bir ders niteliğindedir. İngiltere genel itibarıyla zorunlu eğitim boyunca “öğrenmeye yönelik ölçme-değerlendirme” yaklaşımı olarak tanımlanan bir ölçme değerlendirme yaklaşımını uygulamaktadır. Dolayısıyla medya okuryazarlığı konusunda yapılan ölçme faaliyetleri öğrencilerin öğrenmelerini destekleme amaçlıdır. Ancak zorunlu eğitim dönemi sonunda girilen farklı sınavlar ise düzey belirleme sınavlarıdır. Türkiye’de ise medya okuryazarlığı dersi seçmeli bir ders olması nedeniyle düzey belirlemeye yönelik bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı uygulanmamaktadır. Dolayısıyla zorunlu eğitim boyunca hem İngiltere hem de Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimine yönelik benimsenen ölçme değerlendirme yaklaşımları benzerdir denilebilir.

4.3. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitiminin sınıf içi uygulamalar bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Her iki ülkeye medya okuryazarlığı ders uygulamaları; öğretmen nitelikleri, dersin türü ve uygulama esasları, kazanımları, öğrenme öğretme süreçleri, içeriği ve ölçme değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde ele alınmıştır.

4.3.1. Öğretmen Nitelikleri

İngiltere’de gözlem çalışması yapılan okullardaki her iki öğretmenin branşı da anadil (İngilizce) eğitimi öğretmenliğidir. Her iki okulda ders öğretmenin yanı sıra birde yardımcı öğretmenler görev yapmaktadır. Üniversite mezunu olmayan bu kişilerin görevi öğretim faaliyetlerinde ders öğretmenine yardımcı olmaktır.

İngiltere’de gözlem yapılan her iki okuldaki öğretmenlerin branşı İngilizce anadil öğretmenliği olduğu görülmüştür. Türkiye’de ise medya okuryazarlığı dersinde gözlem çalışması yapılan sınıflarda; yedi öğretmenden beşinin branşı sosyal bilgiler öğretmenliği iken; iki öğretmenin ise Türkçe öğretmenliği olduğu görülmüştür.

Buna göre medya okuryazarlığı dersinden sorumlu öğretmenlerin branşları bakımından bir çeşitlilik olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin uzmanlık alanlarının yanı sıra, medya okuryazarlığı konusunda eğitim alıp almadığına bakıldığında. Medya okuryazarlığı alanında herhangi bir eğitim aldınız mı? Sorusuna; İngiltere’de her iki öğretmen de lisans eğitimleri süresinde, medya okuryazarlığı konusunda dersler aldıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’de ise A, B, C ve G sınıfları medya okuryazarlığı öğretmenleri herhangi destekleyici bir eğitim programına katılmadıklarını belirtmişlerdir. D, E ve F sınıflarındaki öğretmenleri ise medya okuryazarlığı konusunda bir haftalık hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

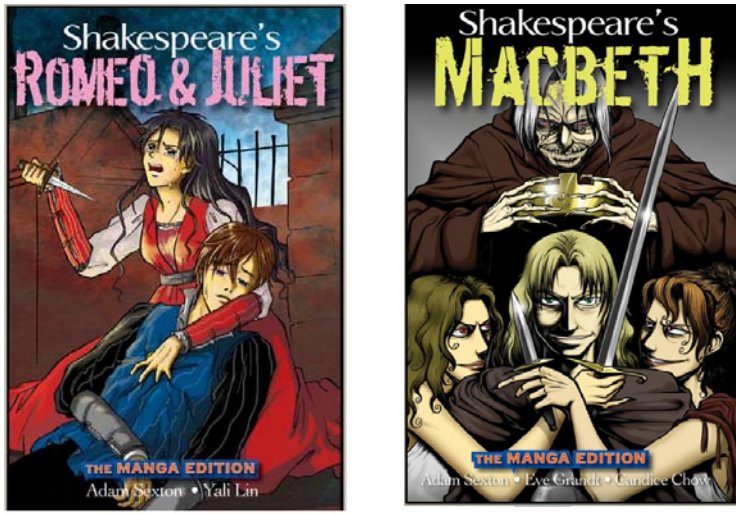
Bu durumda, gözlem çalışması yapılan okullara bakıldığında, İngiltere’de gözlem yapılan okullardaki öğretmenlerin medya okuryazarlığı alanında lisans düzeyinde dersler aldıkları, Türkiye’de ise bazı öğretmenlere kısa süreli hizmet içi eğitim sağlandığı görülmüştür.

Gözlem yapılan okullar göz önünde bulundurulduğunda İngiltere ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı dersi veren öğretmen niteliklerinin, öğretmenlerin hem uzmanlık alanları hem de aldıkları eğitim nedeniyle farklı olduğu söylenebilir.

4.3.2. Fiziksel ortam ve donanım

Medya okuryazarlığı dersi İngiltere H okulunda İngilizce dersliğinde yapılmaktadır. Derslikte oturma düzeni küme çalışması şeklindedir. İnternet erişimi, akıllı tahta, projeksiyon cihazı, dizüstü bilgisayar ve kulaklıklar dersliğin sahip olduğu teknolojik donanımlardır. Ve bu araçlar öğrenciler ve ders öğretmeni tarafından medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarda kullanılmaktadır. Dersliğin gözlenen dezavantajları

ise, basık tavan, sıva döküklerinin olduğu bakımsız duvarlar ve sınıfın her iki yanında pencerelerin olması akılı tahta ve projeksiyon cihazının kullanımında sorun teşkil etmesi gösterilebilir. Ayrıca derslikte İngiliz edebiyatına ait kitapların yer aldığı kitaplığın yanı sıra duvarlara asılı ölçme değerlendirme kriterleri yer almaktadır. Medya okuryazarlığı dersi İngilizce anadil dersi kapsamında verilmekle birlikte, İngiliz edebiyatına ait eserlerin çizgi hikaye şeklinde resimli anlatımlarının yer aldığı kitaplarda kullanılmaktadır (Bkz. Şekil 4-13).



Şekil 4-13. Shakespear eserlerinin farklı medyalarla hazırlanmış örnekleri

Gözlem yapılan J okulunda ise, medya okuryazarlığı dersleri medya dersliğinde yapılmaktadır. L şeklinde dizilmiş masaüstü bilgisayarların yanı sıra, grup çalışması için sınıfın ortasında masalar yer almaktadır. İnternet erişimi, projeksiyon cihazı, ışığı engelleyen metal perdeler ve yüksek tavanda yer alan spot lambaların yanı sıra, greenbox tarzı video uygulamalarının yapılabileceği bir bölüm bulunmaktadır. Medya dersliğinde kitaplık ya da panolar yoktur. Ancak çeşitli animasyon malzemeleri mevcuttur. Bu itibarla dersliğin gerektiğinde bir çekim stüdyosu olarak kullanılmasına elverişli olduğu söylenebilir.

Türkiye’de medya okuryazarlığı derslerinin yapıldığı dersliklere bakıldığında; A ve G okullarında, medya okuryazarlığı dersleri sosyal bilgiler dersliğinde verilmektedir.

Derslikteki oturma düzeni; yüzlerin tahtaya dönük olduğu ardı ardına dizilmiş sıralardan oluşan klasik oturma düzenidir. Derslikte kitaplık ve çalışma panoları yer almaktadır. Ancak medya dersleri ile ilgili asılı çalışmalar yer almamaktadır. Okulda televizyon, projeksiyon cihazı, bilgisayar ve internet erişimi mevcuttur ancak medya okuryazarlığı derslerinde kullanılmamaktadır.

B ve C okullarında medya okuryazarlığı dersleri Türkçe dersliğinde gerçekleştirilmektedir. Klasik oturma düzeni, çalışma panoları ve kitaplıklar mevcuttur. Derslikte bilgisayar, internet, projeksiyon cihazı mevcuttur ancak medya okuryazarlığı derslerinde kullanılmamaktadır.

D ve F okullarında medya okuryazarlığı dersi sosyal bilgiler dersliğinde işlenmektedir. Klasik oturma düzeni, kitaplık, haritalar ve medya çalışmalarının da asılı olduğu çalışma köşeleri mevcuttur. Ayrıca dersliklerde internet erişimi bulunan bilgisayar ve projeksiyon cihazlarından zaman zaman görsel işitsel medya ürünleri izlenmektedir.

E okulunda ise medya okuryazarlığı dersi, projeksiyon cihazı ve internet erişiminin olduğu sunum odasında, bazen de bilgisayar dersliğinde yapılmaktadır. Tekli kolçaklı sandalyelerin olduğu derslikte klasik oturma düzenine göre oturulmaktadır. Medya derslerinde internet erişimi sayesinde yeni medya ürünleri çalışılmaktadır.

Hem İngiltere hem Türkiye’de gözlem yapılan okullar karşılaştırıldığında derslerin, dil dersliğinde, sosyal bilgiler dersliğinde, bilgisayar ve medya dersliklerinde işlendiği görülmektedir. Medya derslerinde hem İngiltere, hem de Türkiye’de anadil dersliklerini kullanılması benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra medya okuryazarlığı dersliklerinin çok çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

Dersliklerde kullanılan teknolojik donanım ve imkanlar karşılaştırıldığında ise; bilgisayar, Internet erişimi, projeksiyon cihazı gibi imkanlar hem Türkiye, hem de İngiltere gözlem yapılan okullarda mevcuttur. Ancak Türkiye’ bazı okulların medya okuryazarlığı derslerinde bu donanımları kullanmadıkları görülmüştür. İngiltere’de

duvarlarda farklı pano çalışmaları yer almamaktadır. Türkiye’de gözlem yapılan dersliklerde ise çeşitli duvar panolarının hazırlandığı görülmüştür. Ancak bazı okullarda medya okuryazarlığı dersi çalışmaları asılmıştır.

Medya okuryazarlığı derslerinde sınıf oturma düzeni Türkiye’de klasik oturma düzeni iken, İngiltere’de grup çalışmasına elverişli küme oturma düzenidir.

Dersin Kazanımı

İngiltere’de H okulunda medya okuryazarlığı dersinde öğrencilerin bildiği bir animasyon filmi ile ilgili tanıtıcı iki dakikalık bir video hazırlamaları hedeflenmektedir. Bu süreçte video işleme (edit) programını kullanarak, orijinal filminden belli sahnelerin görüntü ve seslerin kopyalanarak yeni bir video oluşturulması çalışması hedeflenmektedir. İngiltere J okulunda ise uyuşturucu, sigara ve alkol bağımlılığının zararları konusunda kısa bir video taslağı hazırlanması hedeflenmiştir. Deste hazırlanacak videonun sahne taslak ve senaryosu hazırlanması kağıt üzerinde olduğu gibi bazılarının bilgisayar ortamında da hazırlanmaktadır.

Türkiye’de ise A, B,C okullarında dersin amacı iletişimin tanımı, çeşitleri, iletişim araçları, kaynak, mesaj ve alıcı gibi temel iletişim kavramları bilgisinin öğrencilere aktarılması hedeflendiği görülmüştür. Örneğin; D ve F derslerinde öğrencilere gazete, gazete çeşitleri ve gazete ile ilgili temel kavramların aktarılması hedeflenmiştir. E ‘ okulunda ise öğrencilere farklı internet sayfası uzantılarının türleri ve bunların ne anlama geldiği bilgisidir. G okulunda ise dergi, türleri ve dergi ile ilgili temel kavramlar bilgisinin öğrencilere kazandırılması hedeflendiği görülmüştür.

Buna göre İngiltere’de ağırlıklı video üretimine yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Türkiye’de medya okuryazarlığı derslerindeki hedeflerinin ise iletişim türleri ve temel kavramlarına yönelik kuramsal bilgi ağırlıklı olduğu görülmektedir.

4.3.3. Öğrenme –öğretme süreci

İngiltere’de gözlem yapılan H ve J okullarında medya okuryazarlığı derslerinde öğrencilerin proje ağırlıklı grup çalışması sürdürdükleri tespit edilmiştir. Bir animasyon filminin tanıtım filmini hazırlamak ve uyuşturucunun zararları konulu bir videonun hikaye kartını oluşturma (storyboard) çalışmalarında öğrenciler ikili, üçlü, dörtlü gruplara ayrılarak çalıştıkları gibi bireysel çalışanlarda mevcuttur. Öğretmen ve yardımcı öğretmen gruplar arasında gezerek öğrenci çalışmalarını izler ve gerekli yardımları sağlar. Gerektiğinde tüm sınıfa yönelik bir öğretim sunar. Laboratuvar çalışma ortamı şeklinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin rahatlıkla arkadaşlarıyla konuştukları ve çalışmalarını sürdürdükleri gözlemlenmiştir.

H okulunda öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde proje çalışması hazırladıkları görülmüştür. Uygulamalı medya üretme çalışmalarında bir video işleme programını kullanarak, bir animasyon filmi ile ilgili tanıtıcı kısa bir film hazırladıkları görülmüştür. Sahne kesme kopyalama, müzik ve efekt ekleme çalışmaları yaparak video oluşturma teknik uygulamalarına yöneldikleri gözlenmiştir.

J okulunda öğrenciler bireysel ve grup çalışması şeklinde, uyuşturucu bağımlılığı gibi bir konuda kısa bir film hazırlama çalışması yürüttükleri görülmüştür. Hazırladıkları video hikaye kartına sahne sahne oluşturulacak videoda verilmek istenen mesajı, kahramanları, kamera açısını, konuşma metni, slogan ve efekt gibi kullanacakları içeriğin taslak planını çizdikleri gözlenmiştir.

Türkiye’de medya okuryazarlığı derslerinde gözlem yapılan tüm okullarda öğretmenlerin ağırlıklı olarak soru cevap tekniğini kullandıkları gözlenmiştir. A öğretmeni ders boyunca masasında oturarak kılavuz kitaptan kısa bölümler okuyarak ve öğrencilere okutarak, ne anladıklarını sorarak dersi işlemiştir. B ve C öğretmenleri ise temel iletişim süreci, tanım ve kavramları bilgisini öğrencilerle soru- cevap ve tartışma yöntemiyle aktarmaya çalışmıştır. Ayrıca ders sonunda ilgili kavramlarla ilgili yaparak etkinlik uyguladığı gözlenmiştir. C, D, F ve G öğretmenlerinin ders için sınıfa gazete ve

dergi gibi medyalar getirdikleri ve öğrencilerin getirdikleri medyaları sınıfta okutarak tartışma çalışması da yaptıkları görülmüştür.

Medya üretme konusun da yalnızca F öğretmeni ders sonunda öğrencilerden hayali bir gazete mizanpajı hazırlamalarını istemiştir.. Öğrencilerinde çalışma yaprağı olarak verilen etkinlikle ilgili örnekler hazırladıkları ev öğretmenin bunlardan bazılarını sınıfta okuduğu gözlenmiştir.

Özetle İngiltere’de medya gözlem yapılan okullarda derslerde grup çalışması ve medya üretme proje yönteminin ağırlıklı kullanıldığı, sunuş yoluyla öğretimin zaman zaman uygulandığı görülmüştür. Türkiye’de gözlem yapılan okullarda ise medya okuryazarlığı derslerinde öğretmenin yönlendirdiği, soru cevap yönteminin yaygın olarak kullanıldığı ancak medya üretme çalışmalarına çok fazla yer verilmediği görülmüştür.

Sınıf iklimi

H ve J okulunda öğrenciler bireysel yada grup çalışması yoluyla çalışmalarını sürdürdükleri rahat bir çalışma ortamı gözlemlenmiştir. Bu ortamda öğrencilerin bazen bilgisayar bazen masa başında çalıştıkları, arkadaşları yada öğretmenleriyle konuştukları sesli bir sınıf ortamıdır. Ancak bu süreçte bazı öğrencilerin çalışmalarıyla meşgul oldukları görülürken bazılarının çalışmaları dışında; internetten oyun oynamak, facebook yada youtube tarzı paylaşım sitelerinde oyalandıkları, bazılarının cep telefonu yada medya oynatıcıdan video klip izledikleri gözlenmiştir. Bu durum bazen öğretmenlerinin onları uyarmasına, bazen de müdahale etmesine neden olmuştur.

Örneğin; J okulunda dersin öğretmeni, öğrencilerin ders süresinde çalışmaları dışında interneti kullandıklarını görünce onları uyardığı ve böyle yapmaları durumunda okulda bu sitelere erişimi engelleyeceklerini belirtmiştir. Bu uyarıdan kısa bir süre sonra öğrencilerden birinin video paylaşım sitesinden şiddet içerikli bir video açarak yüksek sesle dinlemesi üzerine, dersin öğretmeni kalkıp bilgisayarı kapatarak öğrenciyi uyarmıştır. Öğretmenin uyarısı üzerine masaya yönelen öğrenci bu kez dijital müzik-video oynatıcısına kulaklık takarak arkadaşıyla birlikte bir şeyler izlemeye başlamıştır.

Dersin öğretmeni bir müddet sonra onları fark edince, ellerindeki video oynatıcıyı da alır. Hemen ardından aynı öğrenci bu kez cebinden cep telefonunu çıkarır ve karşı masada oturan öğretmene belli etmeden oynamaya çalışır. Öğretmen durumu fark edince bu kez öğrencinin cep telefonuna el koyar. Öğrenci bu durumdan hoşnutsuzca çalışma kâğıtlarıyla ilgilendiği görülmüştür.

Türkiye’de gözlem yapılan medya okuryazarlığı derslerinde sınıf ikliminin öğretmen merkezli ve soru cevap yöntemiyle sürdürüldüğü görülmüştür. Derse getirilen medyalar konusunda tartışma, çalışma yaprağı doldurma ve medya üretme çalışmalarında öğrencilerin derse ilgisinin yüksek olduğu görülmüştür. Ancak daha pasif kaldıkları durumlarda ilgilerinin azaldığı tespit edilmiştir. Örneğin F öğretmeni dersin başında öğrencilere çalışma kâğıtlarını dağıtmıştır. Daha sonra sınıfa getirdiği gazeteyi öğrencilere tanıtırken birazdan herkesin daha sonra çalışma kâğıtlarına hayali haberlerden oluşan bir tasarım yapacaklarını açıklar. Henüz daha elindeki gazeteyi tanıtmamışken bazı öğrencilerin örnek gazete hazırlamaya başladıklarını görmüş. Öğretmenleri onları uyarsa da, bir süre sonra öğrenciler yine gazete oluşturmaya devam etmişlerdir. Çalışmaları sona ermeden teneffüs zili çalmasına rağmen bazı öğrencilerin çalışmalarını tamamlayıp öğretmene gösterdikleri görülmüştür.

Diğer taraftan A okulunda kılavuz kitaptan paragraf paragraf okuyarak öğrencilere ne anladıklarını sorarak medya dersini sürdüren öğretmen, sık sık öğrencileri uyarak, sessiz olmalarını istemiştir. Öğrencilerin ilgilerinin düşük olduğu gözlenen ders sonrası öğrencilerden birinin yüksek sesle arkadaşına “ bu dersi hiç sevmiyorum, hep okuyup duruyoruz” dediği görülmüştür.

İngiltere’de çalışma ortamında öğrenciler ağırlıklı olarak grup çalışması ile projelerini hazırlamaları nedeniyle serbest bir çalışma ortamındadırlar. Öğretmenlerinden ihtiyaç duyduklarında yardım alırlar. Ancak bu serbest ortamın kimi zaman onların derste ders dışı etkinliklerle ilgilenmelerine yol açtığı görülmüştür. Türkiye’de gözlem yapılan okullarda ise öğrencilerin öğretmen odaklı soru cevap ve tartışma yöntemiyle dersi işledikleri görülmüştür. Medya inceleme ve üretme çalışmalarında ise öğrencilerin derse olan ilgilerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Ders materyali ve kaynak

Gözlem çalışması yapılan İngiltere'deki okullarda öğretmenlerin belli bir ders kitabı takip etmemekte bunun yerine farklı kaynak kitaplardan da faydalanarak ders planlarını ve etkinliklerini kendileri oluşturmaktadırlar. Türkiye'de ise gözlem yapılan okullarda öğretmenlerin tümü bakanlıkça hazırlanan öğretmen kılavuz kitabını kullanmaktadırlar

4.3.4. Ölçme değerlendirme

H ve J okulunda öğretmenin biçimlendirici ölçme ve değerlendirme çalışması için ders boyunca öğrenci çalışmalarını incelediği ve onlara geri bildirimlerde bulundukları görülmüştür. Ayrıca J okulunda öğrenciler çalışma dosyalarına yaptıkları çalışmaları rapor ettikleri ayrıca projeleri konusunda öz değerlendirme yaparak görüşlerini yansıtabilecekleri öz değerlendirme formu doldurdıkları görülmüştür.

Türkiye' de medya okuryazarlığı dersi seçmeli bir ders olduğu için öğrenci karnesinde not şeklinde bir değerlendirme notu verilmez. Ancak öğretmenler sözlü gözlem ve geri bildirimlerde bulundukları gibi, çalışma yapraklarını kullanarak da elde üzerinde konuşulan içeriğin öğrencilerce nasıl yansıtıldığını görebilirler.

İngiltere'de J okulunda öğretmen öğrencilerin ders dışı çalışmalarla uğraşmaya devam ettiklerini görünce, onların ilgilerini ölçme araçlarıyla toplamaya çalışmıştır. Çalışma izleme raporu ve öğrenci dosyalarını getirerek ders sonuna kadar doldurmalarını istemiştir. Öğrencilerin ders sonuna kadar istenen çalışmaları tamamlamaya çalıştıkları görülmüştür. Benzer bir durum B, C, D öğretmenlerince de dile getirilmiştir. Dersi her zaman işleyemediklerini belirten öğretmenler seçmeli bir ders olduğu için karnede not karşılığı yok. Ayrıca Seviye Belirleme Sınavı'nda (SBS) bu ders içeriği ile ilgili soru gelmediği için, öğrencilerin ve kendilerinin bu derse ilgilerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu dersle ilgili SBS' sınavında soru çıkması durumunda dersin daha fazla önemseneceğini vurgulamışlardır. B, C ve G öğretmenleri bu dersi her zaman işleyemediklerini. Seçmeli ders süresince bazen diğer derslerdeki

eksiklerini tamamladıkları, bazen de SBS sorusu çözdüklerini belirtmişlerdir. B öğretmenini bu dersi “nefes alma dersi” olarak gördüğünü ve gerektiğinde diğer eksikleri tamamlamak için kullandığını belirtmiştir. Diğer taraftan F, G ve H öğretmenleri bu derse öğrencilerin ilgilerinin çok yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bunun gerekçesi olarak öğrencilerin medyaya olan ilgisi, dersin seçmeli olması nedeniyle not kaygısı olmadıkları gösterilmiştir. F öğretmenini bu ders öğrencinin diğer derslere ve sınavlara göre “deşarj oldukları” (rahatladıkları) bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere medya okuryazarlığı dersinde biçimlendirici bir ölçme değerlendirme yaklaşımının uygulanması bir takım disiplin sorunlarının yanı sıra, dersin ihmal edilmesine yol açabilmektedir. Diğer taraftan not kaygısı olmaması öğrencilerin bu baskıdan kurtulmuş şekilde dersi daha etkin işledikleri de öğretmenlerce belirtilmiştir.

4.4. Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimine yönelik İngiltere ve Türkiye’deki uzman görüşleri nelerdir sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulguların analizi aşağıda sunulmuştur. Bu bölümde görüşme yapılan İngiltere’deki alan uzmanları; İU1 (İngiltere Uzman1), İU2 (İngiltere Uzman2), ve İU3 (İngiltere Uzman3) olarak, Türkiye’deki alan uzmanları ise; TU1 (Türkiye Uzman1), TU2 (Türkiye Uzman2) ve TU3 (Türkiye Uzman 3) olarak kodlanmıştır.

Alan uzmanlarına göre medya okuryazarlığı

Medya okuryazarlığını tanımlamaları istenen İngiltere’de ki alan uzmanlarından İU1 medya okuryazarlığını;

“*Medya metinlerine erişim, yaratma ve analiz etme becerisi*” (İU 1) olarak tanımlamıştır.

İU1’in medya okuryazarlığını; medya metinlerine erişebilme, erişilen bu metinleri analiz edebilme ve medya metni yaratma becerisi olarak tanımladığı görülmektedir.

İU2 ise medya okuryazarlığını şöyle tanımlamıştır;

“...okuryazarlık kavramının ayrıntılı olarak açıklanması gerekmektedir. Okuryazarlıktan bahsettiğimiz zaman sadece okuma ve yazmadan bahsetmiyoruz, sadece kodlama ve çözümlemeden bahsetmiyoruz. Okuryazarlık kavramı gerçek anlamda daha geniş bir kültürel beceridir bir bakıma. Benzer şekilde, medya okuryazarlığından bahsederken de yalnızca teknik beceriden bahsetmiyoruz, aynı zamanda onun bir tür kültürel beceri, bir tür kültürel anlam olduğunu kastediyoruz” (İU2) .

İU2’nin medya okuryazarlığı kavramını, geleneksel okuryazarlık kavramı ile ilişkilendirildiği ve benzer süreçleri vurguladığı görülmektedir. Hem geleneksel okuryazarlığın, hem de medya okuryazarlığının yalnızca kodlama, çözümleme gibi teknik becerilerden oluşmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda bu teknik becerilerin yanı sıra, kültürel anlamında dahil olduğu daha geniş bir kavram olduğunu vurgulamıştır.

İU3 ise medya okuryazarlığı tanımı konusunda;

“Medya okuryazarlığı; kültürel, yaratıcı, eleştirel ve anlambilimsel becerileri içeren bir modeldir.”(İU3) tanımlamasını yapmıştır.

İU3’ün medya okuryazarlığının yüksek kültür, yaygın kültür ve popüler kültür ile ilişkili kültürel süreçleri, medya metinlerine yönelik eleştirel bakış açısını, medya üretme ile ilgili yaratma süreçlerini kapsadığını belirtmiştir. Ayrıca medya metinlerine anlam yükleme yani anlamlaştırmaya yönelik anlambilimsel becerileri de gerektiren bir model olduğunu vurgulamıştır.

Türkiye’deki medya okuryazarlığı alan uzmanlarında medya okuryazarlığını tanımlamaları istendiğinde; TU1 medya okuryazarlığını şu şekilde tanımlamıştır;

“Medya okuryazarlığı; medyadan gelen çok sayıdaki enformasyonun anlaşılması, değerlendirilmesi, analiz edilmesi ve kullanılması yeteneğidir”(TU1) .

TU1’in medya okuryazarlığını maruz kalınan çok sayıdaki medya metninin anlaşılması, analiz edilmesi, değerlendirmesi ve kullanılması yeteneği olarak tanımladığı görülmektedir.

TU2 ise medya okuryazarlığı tanımlanması konusunda;

“Çocukların sürekli karşı karşıya oldukları medya metnindeki süreçlerin nasıl teşekkül ettiği, nasıl yaşandığı, kameranın önünde bir takım haberler, görüntüler ortaya çıkarken arka planda ne tür bir işçiliğin gerçekleştirildiği hususlarını çocukların anlayabileceği bir şekilde formüle etmek ve kısmen de manipülatif yayınlar karşısında onları uyarmak ve bilinçlendirmek” ifadesini kullanmıştır.

TU2'nin medya okuryazarlığını öğrencilerin günlük yaşamda sürekli maruz kaldıkları farklı türdeki medya metninin nasıl oluşturulduğunu anlaşılması sürecini öne çıkardığı görülmektedir. NB. medya metninin oluşturulma sürecinin öğrencilerin düzeyine uygun şekilde aktarılması ve onları yönlendirici yayınlar karşısında uyararak bilinçlendirilmesini vurgulamaktadır.

TU3 ise medya okuryazarlığını;

“Bireyin kendisine sunulan medya metinleri içerisinde üretilmiş, kodlanmış, yerleştirilmiş anlamı farklı olarak okuyabilme pratiği ...(öğrencilerin) “medya endüstrisinin bireye sunduğu medya metninin içerisindeki ideal olarak okuyucunun çözmesi için kodlanan anlam pratiklerinin farkına varabilmesi, okuyabilme, yorumlayabilme veya alımlayabilmesidir”(TU3) şeklinde tanımlamıştır.

TU3 medya endüstrisinin öğrencilere sunduğu medya metinleri içerisinde yer alan kodlamaların öğrencilerce farkına varabilmesine dikkat çekmiştir. Ardından öğrencilerin o medya metnine karşı farklı anlamlandırmalar yaparak okuyabileceğini belirtmiştir. Ayrıca bu okuma pratiğini bireyin seçerek okuyabilmesini belirtmiştir. Buna göre okuma; o medya metninde yer alan ideal anlamlandırma ile veya karşıt bir anlamlandırmayla ya da anlamı müzakere edebilme şeklinde olabilmektedir.

İngiltere ve Türkiye'deki alan uzmanlarının; medya metninin analizi değerlendirilmesi ve yaratılması becerilerine dikkat çektikleri görülmektedir. Diğer taraftan İngiliz uzmanların bu süreçte okuma sürecine dikkat çektikleri görülmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin amacı nedir;

Medya okuryazarlığının amacı ne olmalıdır sorusunu İngiltere'deki alan uzmanları şu şekilde cevaplamışlardır;

“Bireylerin dünyayı anlaması ve topluma etkin şekilde katılım sağlaması için medya analizi ve medya üretmeyi kullanma aracılığıyla onlara katkı sağlamak” (İU3)

“Başlangıç noktası, öğrenciler medya ilgili ne biliyorlar, medyadan şu anda ne anlıyorlar. Öncelikle bunun tanımlanmasıyla başlanmalıdır. Öğrencilerin kötü medyadan korunması değil, var olan medya bilgilerinin yeniden inşa edilmesi hedeflenmelidir. Bir öğretmen olarak öğrencilere bakın bunu yapmamalısınız bu sizin için zararlı demek, pek etkili bir öğretim yaklaşımı değildir. Çünkü öğrenciler medyayı kendi yaşamlarının bir parçası olarak görmektedirler ve yetişkinleri bu tip uyarıyla ilgilenmemektedirler (İU1).”

“Öğrencileri medyadan korumak yerine; medya mesajlarına karşı hazırlamalıyız. Eğer edebiyat öğretmeniysen öğrencilerine 19. yy büyük romancısı Charles Dickens'ı anlatıyorsan. Öğretimin çoğunluğu Dickens'in estetik zevki üzerine olacaktır. Fakat Dickens'in portresini tanımlamak için eğitimin küçük bir bölümü onun eserlerindeki olumsuz içerik olabilir. Benzer şekilde de medya konusunda öğrencilere riskli, tehlikeli alanları öğretebilirsiniz. Fakat bu kısım, medya okuryazarlığının ana amacı olmamalıdır. Tıpkı medya üretmek gibi, bazı medyalar yaratacaksınız fakat bunun amacı o medyayı anlamaktır, amaç medya üretmek değildir. Bir ülke medya okuryazarlığı konusunda politika belirlemek istediğinde genelde, korumacılıkla başlıyorlar, daha sonra hazırlamacı yaklaşımı benimsiyorlar” (İU2).

İngiltere alan uzmanlarının medya okuryazarlığının amacı konusunda korumacı değil; hazırlayıcı bir yaklaşımı vurguladıkları görülmektedir. Medya metnlerinin analiz ederek, medya metinleri üreterek medyanın dili öğrencilerce anlaşılır ve bu sayede

öğrencilerin toplumsal yaşama etkin katılım sağlanmasını vurguladıkları anlaşılmaktadır.

Medya okuryazarlığının amacı ne olmalıdır? sorusunu Türkiye’deki alan uzmanları ise şu şekilde cevaplamışlardır;

“Medya okuryazarlığı eğitimi aslında, medyanın bireyin toplumsal hayata medya üzerinden, gerekirse medyaya karşı, daha aktif katılımını sağlamalıdır” (TU1).

“...medya konusunda onları okur yazar hale getirmek, en azından süreçleri takip etmelerini sağlamak. Bu işin bir de mutfağı olduğunu göstermek amacıyla bu ders konuldu. Dolayısıyla dersin kastı modern hayatın en temel unsuru olan kitle iletişim araçlarına ilişkin eksik kalan bir bilgi alanını telafi etmek ve çocukları bu konuda sosyalleştirmek için düşünülmüş bir derstir. Ümit edilen toplumsal fayda da medya yayınlarına karşı bilinçli vatandaşlar yetiştirmektir” (TU2).

“Medya metinlerini anlamlandırabilmesini sağlayacak bir araç medya okuryazarlığı ama amaç sadece medya metinlerini okuması değil, çünkü amaç medya metinleri değil. Çünkü oradaki bireyin yurttaş olarak katılımcılığını arttırmak amaç olmalı... Medya okuryazarlığı medya metinlerini okuma edimi üzerinden bireyin toplumsal süreçlere daha müdahil olmasını sağlama yoludur” (TU3).

Araştırmaya katılan Türkiye’deki alan uzmanlarının medya okuryazarlığının amacı konusunda; bireyin toplumsal hayata daha fazla katılımı noktasında hemfikir oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra medya okuryazarlığının medyanın zararlı etkilerine karşı onları korumak amacının da vurgulandığı görülmektedir.

İngiltere ve Türkiye’deki alan uzmanlarının medya okuryazarlığının amacının neler olması konusunda benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Her iki ülkenin de medya okuryazarlığı alan uzmanları medya okuryazarlığının bireyin toplumsal hayata daha aktif katılımını amaçlaması noktasında birleştikleri görülmektedir. Medya okuryazarlığının medyanın zararlı etkilerinden korunması amacı Türkiye’deki alan

uzmanları tarafından savunulurken İngiltere’deki alan uzmanlarınca buna karşı çıkıldığı, korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımının öncelikli bir amaç olmamasının vurgulandığı görülmektedir. İngiltere’deki uzmanların bu noktada daha çok medya metinlerinin, medya analizi ve medya üretimi aracılığıyla gerçekleştirilmesini vurguladıkları görülmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin önemi

Medya okuryazarlığı eğitiminin önemi nedir? Sorusuna İngiltere’deki alan uzmanları şu şekilde cevap vermişlerdir;

“Medya dediğimiz zaman bahsettiğimiz şey modern iletişim araçlarıdır. Geçmişlerine bakmayı düşündüğünüzde yalnızca yüz yıllık geçmişe dayanıyorlar. Sinemanın geçmişi yüzyıldan fazla değildir, televizyon elli yıldan, bilgisayar oyunları ise yirmi beş yıldan fazla geçmişe dayanmaz. Dünya ile ilgili tüm bilgilerimizi çoğunlukla medyadan buluyoruz, ediniyoruz. Buradan edindiğimiz bilgiler (doğal değil) medyalaştırılmış bilgilerdir. Sadece kitaplar, dergiler ve gazeteler değil aynı zamanda resimler, filimler de medyalaştırılmıştır. Bu modern iletişim biçimlerinin nasıl çalıştığını anlayabilecek, medya okuryazarı bir topluma ihtiyacımız vardır.” (İU1).

“Dünyayı anlamak ve toplumda katılımcı olmak için temel bir beceridir” (İU3)

“İdareciler açısından medya okuryazarlığının önemi onları yeni medyanın gerçeklerine karşı onları korumaktan kaynaklanmaktadır. Bu yüzden medya okuryazarlığı yeni medya ile meşgul olan gençlerin bir tür kontrol düzenlemesidir (İU2).

Türkiye’deki uzmanlar ise medya okuryazarlığı eğitiminin önemi konusundaki görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir;

“Medyadan gelen bilgi, enformasyon ve değerlerin bir şekilde insan hayatında yarattığı etkiler var. Ve bu etkileri bireylerin hayatında olumlu yönde değerlendirilmesi gerekiyor. Onun için de medyanın kendine özgü, yani sinemanın kendine özgü, afişlerin

kendine özgü, gazetenin kendine özgü, derginin kendine özgü dilinin, gramerinin izler kitle, izleyicinin, seyircinin ve dinleyicinin bilmesi gerekiyor. Yani bu dili bilmeden medya karşısında manipülasyona, propagandaya bir takım yönlendirmelere, sömürülmeye açık oluyorsunuz”(TU2).

Ayrıca TU2;

“Öğrencilere medyanın içsel yapısını öğretmemiz gerekiyor. Örneğin televizyonu herkes izleyebilir fakat televizyondaki metinlerin hangi amaçla üretildiği, kim tarafından üretildiği ,nasıl üretildiğini ve üretilme koşullarını öğretmemiz gerekiyor ki. bunu bilen öğrenci, medyayı yakından tanıdığı için medya karşısında gerekli şartlanmalar yaşamaktan kurtulabilir. Medya okuryazarlığı eğitimi aslında, medyanın bireyin toplumsal hayata medya üzerinden, gerekirse medyaya karşı, daha aktif katılımını sağlar” (TU2) şeklinde belirtmiştir.

“Çocuklar sürekli, haberlerle, filmlerle, oyunlarla karşı karşıyalar öyleyse bu süreçlerin nasıl teşekkül ettiği, nasıl yaşandığı, kameranın önünde bir takım haberler, görüntüler ortaya çıkarken arka planlarda ne tür bir işçiliğin gerçekleştirildiği hususlarını çocukların anlayacağı şekilde formüle etmek ve kısmen de manipülatif yayınlar karşısında onları uyarmak ve bilinçlendirmek” (TU2).

Bir diğer Türk alan uzmanın medya okuryazarlığı eğitiminin önemi konusundaki görüşü ise;

“Birey medya okuryazarlığı eğitimi ile, medya metinlerini nasıl okuyabileceğini nasıl seçebileceğini öğrenir. Öğrenci, toplum ve birey ilişkisinde medyanın rolünü görebileceği kavramları öğrenirse, bu bireyin toplumda yurttaş olarak topluma müdahil olabilme alanlarını arttırabilir. Yani eylem alanlarını arttırabilir bireyi pasif, denetlenebilen yönetilen kontrol edilebilen, denetime açık sadece manüple edilen birey olmaktan çıkartır” (TU3).

Medya okuryazarlığının önemi konusunda Türkiye’deki uzmanların öğrencilerin pasif yönlendirilen, kontrol edilen bireyler olmaması ve aktif katılımcı yurttaş

olabilmeleri için önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. İngiltere’deki uzmanlarının benzer şekilde katılımcı bir yurttaş olma noktasında medyanın önemini vurguladıkları görülmektedir. Ancak bunun yanı sıra İngiltere’deki uzmanların dünya ile ilgili çoğu bilgiyi medya aracılığıyla almamız ve bu deneyimlerin doğal değil medyalaştırılmış olarak edinildiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Medyalaştırılmış bu bilgileri sağlıklı olarak anlamlandırılması için medya dilinin bilinmesinin altını çizdikleri görülmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitime başlama zamanı

Medya okuryazarlığı eğitimi ne zaman başlaması gerektiği konusunda İngiltere alan uzmanlarının görüşleri şu şekildedir;

“İngiltere’de anadili eğitimi ile birlikte on iki yaşından itibaren verilmekte. Ama şimdi büyük bir eğitim hareketi ile bunun daha genç öğrencilere aktarılmasına çalışıyoruz. Araştırmalarda çok küçük yaştaki çocuklar, bir-iki yaşındaki bebekler, yürümeye yeni başlayan çocuklar medyayı kullanıyor, televizyonu kullanıyor, cep telefonlarını kullanıyor, modern iletişimi araçlarını kullanıyor. Belki oturup bir bunları izlemiyorlar, belki bu medya araçlarını ustaca kullanma beceriler yok ama onlarda (bu medya araçlarından oluşan) çevrelerinin birer parçalarıdır. Dolayısıyla üç-dört yaşında neden başlamasın” (İU1).

Ayrıca bir diğer uzman görüşünü şu şekilde belirtmiştir;

“Şuan yürüttüğümüz bir medya okuryazarlığı projesi var. Biz beş yaşındaki öğrencilerle başlıyoruz. Beş yaşından on altı yaşına kadar olan öğrencilere yönelik sınıf çalışma örnekleri de içeren medya okuryazarlığı program planımız var. Yani (medya okuryazarlığı eğitiminin) okul hayatı başında başlamamız konusunda bir gerekçe göremiyoruz. Küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan araştırmalarda, özellikle televizyon alanında, beş altı yaşlarında çocukların zaten medya mesajlarını anlayabildiklerini göstermektedir. Onlar zaten medya okuryazarlığı geliştirmeye başlamışlardır. Bu yüzden onların bu becerilerini ilerletmeme konusunda bir, gerekçe yoktur” (İU2).

Bir başka İngiliz alan uzmanının görüşüne göre ise;

“Genel eğitimin bir parçası olarak çevrenizdeki dünyayı anlayabilmek için okul öncesi dönemde başlatılmalıdır.”(IU3).

Medya okuryazarlığı eğitimi ne zaman başlamalı konusunda Türkiye’deki medya okuryazarlığı alan uzmanları ise görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır;

“Çocuklar medya ile karşılaşma yaşını esas alarak değerlendirmemiz gerekir. Tabi yaşına uygun içerikle” (TU2).

“Okul öncesi eğitimde başlamalı yani üç dört yaşından itibaren bu eğitim verilmeli. Yani anaokulları hatta kreşlerdebile verilmeli. Çünkü çocuklar iki üç yaşından itibaren televizyondaki reklamlarla, çizgi filimlerle tanışıyorlar. dolayısıyla medyanın etkileri iki üç yaşından itibaren görülmeye başlanıyor. Okul öncesinde medya ile ilgili ilkel bir takım bilgiler verilebilir. Okul öncesinden başlayarak zorunlu hale getirilmeli. Ve değişik kapsam içerik ve şiddette okutulmalı. ama hep uygulamalı olmalı” (TU1).

“Daha çok daha katılımcı olunabilmesi için lisede, yine üniversitede de olabilir bu ders”(TU3).

Hem İngiltere hem de Türkiye’deki uzmanların medya okuryazarlığı eğitimine erken yaşlarda okul öncesi ve önceki dönemlerde başlaması gerektiği noktasında hemfikir oldukları görülmektedir. Ancak Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin ilköğretim sonrasında, orta öğretim ve yüksek öğretim döneminde başlanmasının daha uygun olduğunu savunan alan uzmanlarının da olduğu görülmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitimi bağımsız bir ders olarak mı verilmeli yoksa, bir derse entegre edilerek mi?

Medya okuryazarlığı eğitiminin bağımsız bir ders olarak mı okutulması yoksa, başka derslerle bütünleştirilerek mi verilmesi gerektiği konusundaki İngiltere alan uzmanlarının görüşleri şu şekildedir;

“Bence hem bağımsız bir ders hem de, diğer derslere entegre edilmiş bir medya eğitimi olmalıdır Bence her ikisi de olmalıdır. Çünkü tüm öğretmenler derste medyayı kullanır değil mi. Tarih öğretmeni medyayı kullanır, coğrafya öğretmeni medyayı kullanır. Yani yalnızca televizyonu, filmi kullanmazlar aynı zamanda kitapları da kullanırlar ve kitaplarda birer medyadır. Televizyon dünyayı sunduğu gibi, kitapta dünyayı sunar. Aslında öğretmenlerin sorması gereken kritik sorular vardır. Medya dünyayı nasıl temsil eder, medyanın dili nasıldır? Tüm branşlardaki öğretmenler bu soruları sormalıdırlar. Bu medya dünyayı nasıl sunuyor, mu medya anlamı nasıl yaratıyor (medya dili sorusu), bu medya metnini üreten kim ve bu medya metni hangi amaçla üretilmiştir? Bu yüzden tüm öğretmenlerce yapılması gereken bazı şeyler vardır. Fakat aynı zamanda özel bir medya dersine de ihtiyaç vardır. Yani öğrenciler medyayı daha derin çalışabileceği bir ders”(İU1).

“Medya okuryazarlığının bağımsız bir ders olmalı diye düşünüyorum. Çünkü şayet vatandaşlık yada sanat eğitimi gibi ders programlara entegre edilince kaybolabiliyor. Kimse o konuda sorumluluk hissetmiyor bu yüzden kimsenin dersi yapmadığını düşünüyorum”(İU2).

“Yaşa bağlı olarak değişmeli. Daha küçük yaştaki çocuklar için diğer derslere entegre edilmesi daha uygun. Üst sınıflar için medya ya yönelik materyallerin olduğu bağımsız bir dersin olması daha uygundur” (İU3).

Medya okuryazarlığı eğitiminin bağımsız bir ders olarak mı okutulması yoksa, başka derslerle bütünleştirilerek mi verilmesi gerektiği konusundaki Türkiye’deki alan uzmanlarının görüşleri ise şu şekildedir;

“Medyanın hayatımızda işgal ettiği yer düşünüldüğünde bunun sadece seçmeli ders olarak ortaya konulması biraz, beklenen faydayı sağlamaktan uzak bir düzenleme

biçimi olarak görülebilir. Çünkü bir başka seçmeli ders satranç dersi mesela. Genetik olarak da birbirlerinden çok farklı ve hayat içinde işgal ettikleri yer itibariyle de çok mukayese edilebilir değil. Çünkü hayatımızın içinde işgal ettiği yer bazen bizim düşündüğümüzden daha derin ve daha geniştir. Medya okuryazarlığı bağımsız bir ders olmak zorunda.ama bu tabiki melezleme mantığı ve ihtiyacı çerçevesinde diğer derslere de entegre edilen bölümleri olacaktır mutlaka. Ama bağımsız ders olarak varlığı önemli (TU2).

“Medya okuryazarlığı bu haliyle özel ders olarak devam edebilir ama bir nota dönüştürülebilir. Bu dersi veren öğretmenlerle de yapılan bir çalışmada ortaya çıktı. Ama bu temel bir sorun. Demekki eğitim siteminde herşey nota endeksli. Nota endeksli olmayan bir şeyin ciddi bir değeri yok” (TU3).

“Okullarda alınan bu dersler karnede not olarakta gösterilmediği için öğrenci bu dersin akademik ortalamasını etkilememsinden dolayı çok fazla önemiyor. ama bu derslerde büyük çocuğunlukla öğretmenlerde öğrenciler de büyük çocunlukla diğer derslerdeki eksikliklerini tamamlıyorlar. dolayısıyla ders çok önemli değil . Bu yüzden seçimlik değil zorunlu olmalı, haftada en az iki saat verilmeli, uygulama boyutu olmalı özel iletişim sınıfları kurulmalı” (TU1).

Medya okuryazarlığı eğitiminin bağımsız bir ders olarak mı okutulması yoksa, başka derslerle bütünleştirilerek mi verilmesi gerektiği konusundaki hem İngiltere hem de Türkiye’deki alan uzmanlarının bu konuda farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Her iki ülkedeki alan uzmanları bu dersin zorunlu ve bağımsız bir ders olması gerektiğini belirtmektedirler. Türkiye’deki uzmanlar dersin seçmeli nitelikte olması durumunda öğretmenlerce önemsenip uygulanmayabileceğini, İngiltere’deki uzmanlar ise bu riskin dersin tüm branşlara entegre edilmesi durumunda olabileceğine işaret etmektedirler. Ayrıca medyanın hayatımızda kapladığı önem nedeniyle hem bağımsız bir medya dersinin olması, hem de ilgili konularda diğer derlerle entegre edilerek öğretilmesi görüşü de her iki ülkenin alan uzmanlarınca dile getirilmiştir.

Medya okuryazarlığı dersinde medya üretimi yapılmalı mıdır?

Medya okuryazarlığı dersinde medya üretimi yapımı konusunda İngiltere alan uzmanlarının görüşleri şu şekildedir;

“Medya yapma çalışması yapıyoruz fakat aynı zamanda üzerinde derinlemesine düşünme çalışması da yapıyoruz. Örneğin bir video hazırlarken geri dönüp düşündüğümüzde bunu ne amaçla yaptığımızı, hangi sırayı izlememiz gerektiğini, seçeneklerimizin neler olduğunu derinlemesine düşünüyoruz. Bu bir dinamik eleştirel ve yaratıcı döngüdür” (İU1).

Diğer bir alan uzmanına göre ise;

“Evet, medya üretimi çalışmaları yapılmalıdır. Ancak hem teknoloji hem de ortaya çıkarılacak ürünler kompleks olmamalıdır” (İU3).

Medya okuryazarlığı dersinde medya üretimi yapımı konusunda Türkiye’deki alan uzmanlarının görüşleri ise şu şekildedir;

“Derste tartışmaya açtıkları konularda bir rahatsızlık durumu çıkmışsa eğitmen şöyle diyebilir hadi bu konuda biz ne yapabiliriz. O zaman öğrencilerin yapması beklenen şey rahatsızlık duydukları şeyle ilgili....farklı araçlar üretilebilir. Önemli olan üretilecek araç(media) değil, üretilecek söz yazının kendisi yani, görsel işitselde olabilir, işitselde olabilir, yazılıda olabilir ve yeni medya dolayımı ile de olabilir” (TU3).

“Yani çocuklara televizyon konusunu anlatırken mutlaka bir stüdyoya götürülmeli...çok daha önemlisi bir kamera nasıl kullanılır uygulamalı olmalı. Yani bu iletişim fakültesindeki model okul öncesine kadar yaygınlaştırılmalı. Öğrenciler günde 3-4 saat televizyon izliyor. Yani şunu öğrenmeli, bu görüntüler nasıl üretiliyor. Bunu görerek değil, pratik olarak, yani iletişim fakültesinde nasıl oluyorsa öyle...” (TU1).

Medya okuryazarlığı dersinde medya üretimi yapımı konusunda uzman görüşleri incelendiğinde hem İngiltere hem de Türkiye’deki alan uzmanlarının medya üretiminin gerekli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ancak medya üretimin amacı ve niteliği konusunda iki ülkenin alan uzman görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. İngiltere’deki alan uzmanları medya üretiminin medya metinlerini daha iyi anlamak ve süreci görmek için eleştirel bir bakış açısı kazanmaları için gerekli olduğunu savunurken. Türkiye’deki alan uzmanları bunun karşılaşılan ve rahatsızlık duyulan bir metin karşısında protesto amacıyla yapılmasını savundukları görülmektedir. Ayrıca medya üretiminin iletişim fakültesi modeline göre olması gerektiğini savunmaktadırlar. Buna göre Türkiye’deki uzmanların savunduğu medya üretme çalışmaları tepkisel amaçlı iken, İngiltere’deki ise medya dilini anlamaya odaklı olduğu söylenebilir

Medya okuryazarlığı dersinden ölçme değerlendirme nasıl yapılmalıdır?

Medya okuryazarlığı dersinden ölçme değerlendirme nasıl yapılması gerektiği konusunda araştırmaya katılan İngiltere’deki medya okuryazarlığı alan uzmanlarının görüşleri şu şekildedir;

“Zor soru. Yani ülkemizde medya eğitimi konusunda bazı sınavlar var.

Kısmen analitik beceriler, kısmen yaratıcı becerilerle ilgili ölçme değerlendirme yapılıyor. Ölçme aslında oldukça kolay. Fakat değerlendirme gerçekten zor. Çünkü sadece sınıfta reklamlarla ilgili anlattıklarımızı, yaptığımız sınavla anlattığımız gibi aktarmasını istemiyoruz. Ne istiyoruz günlük yaşamda eve gidip televizyon izlediğinde, internet kullandığında reklamları gördüğünde onları uygulamalarını, anlamalarını istiyoruz. Biz onlardan sınıfta yapay ortamda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarına transfer etmelerini istiyoruz. Bunun nasıl gerçekleştiğini ölçmek gerçekten zor. Aslında bu durum tüm dersler için de zor” (IU1).

Bir başka İngiliz alan uzmanının görüşü ise;

“Diğer derlerde olduğu gibi, açık, ölçülebilir hedefler belirlenerek ölçme değerlendirme yapılmalıdır” (İU3).

İngiliz medya okuryazarlığı üçüncü alan uzmanının görüşü ise ;

“Bence öğrenciler nasıl diğer derslerde ölçme değerlendirmeye tabi tutuluyorsa, medya okuryazarlığında da ölçme değerlendirme yapılmalı. Sanırım asıl problem yaratıcı medya üretim çalışmalarını nasıl ölçeceğimiz ile analitik medya çalışmaları nasıl ölçeceğimiz arasındaki denge. Sanırım yaratıcı bir yöntem bulmalıyız eleştirel anlayış için. Aynı zamanda iyi bir film üreten öğrenci, yazma becerisinde iyi değildir bunu nasıl değerlendireceksiniz. Sanırım eleştirel anlayışı belirleyebilmek için daha yaratıcı bir yöntem bulmamız gerek”(İU2).

Medya okuryazarlığı dersinden ölçme değerlendirme nasıl yapılması gerektiği konusunda araştırmaya katılan Türkiye’deki medya okuryazarlığı alan uzmanlarının görüşleri ise şu şekildedir;

“Uygulamalarla ölçülmeli, temel kavramları ne kadar içselleştirdiği ancak uygulamalarla görebilir eğitmen” (TU3) .

“Sonuçtan ziyade değerlendirme sürece yönelik olmalıdır” (TU1).

İngiltere ve Türkiye’deki alan uzmanlarının medya okuryazarlığı dersinden ölçme değerlendirme çalışmalarının nasıl yapılması gerektiği konusundaki görüşleri incelendiğinde, uzmanların bu konudaki fikirlerinin net olmadığı görülmektedir. İngiltere’deki uzmanların medya okuryazarlığı konusunda kısmen analitik, kısmen de yaratıcı becerilere yönelik ölçme değerlendirme çalışması yapılabileceğini ancak bunun günlük yaşama ne ölçüde transfer edilebildiğinin belirlenmesinin zor olduğu belirtilmiştir. Türkiye’deki uzmanlar ölçme değerlendirme çalışmalarında öğrenme sürecinin değerlendirilmesi gerektiğini, ayrıca ölçme-değerlendirmenin uygulama çalışmalarını vurguladıkları görülmektedir.

Medya okuryazarlığı öğretmeni

Medya okuryazarlığı dersleri kim tarafından verilmeli, konusunda İngiltere medya okuryazarlığı alan uzmanlarının görüşleri aşağıda sunulmuştur;

“Filmlerin gramerini bilmek ya da müzik yapılarını bilmek yada bilgisayar oyunlarını bilmek, metinlerin kültürel değerlerini bilmek... Bunları bir öğretmenden (branşı dışında) ekstradan bilmesini bekleyemezsiniz. Bu alanda uzmanlaşmış bir öğretmen gerekir” (İU2).

“Medya metinleri tüm derslerde kullanılmaktadır. Dolayısıyla tüm öğretmenlerce yapılması gereken bazı şeyler vardır. Fakat aynı zamanda özel bir medya dersine de ihtiyaç vardır. Yani öğrencilere medyayı daha derinlemesine çalıştırabilecek, medya okuryazarlığı eğitimi almış, özelleşmiş öğretmen ihtiyacımız var. Yüzeysel, tek günlük bir eğitim değil. Gerçekten ciddi bir medya okuryazarlığı içeriği var. Tüm öğretmenlerin bunu yaptığı zaman ortaya çıkan problemlerden biri hiç biri bunu yapmayacak” (İU1).

İU1 özelleşmiş bir medya öğretmeni dışında tüm derslerde medya okuryazarlığının yapılmasının yol açacağı sorunları ise şöyle belirtmiştir;

“Çünkü o zaman zaman onlar bu gerçekten benim sorumluluğumda değil, diğer öğretmenler bunu yapacak.” Biz bunu yaptık, 1970’lerde büyük bir eğitim hareketi vardı “programlar arası dil eğitimi”. Tüm öğretmenler ana dil öğretmenidir. Bu aslında gerçek. Fen dersindeki öğrenciler, okuyorlar, yazıyorlar, konuşuyorlar ve dinliyorlar. Ve bu dil becerileri bu ders için hayati, tıpkı coğrafya dersinde olduğu gibi. Bu yüzden tüm öğretmenler ana dil öğretmenidir. Benim görüşüm özelleşmiş bir öğretmen olmalı ki, diğer programlar arası medya okuryazarlığı çalışmalarını destekleyebilsin. Cevabım her ikisi de olmalı” (İU1).

“Medya okuryazarlığı konusunda teorik eğitim ardından bir dizi uygulama örneği görmesi gerekir” (İU3).

Medya okuryazarlığı dersleri kim tarafından verilmeli, konusunda Türkiye’deki medya okuryazarlığı alan uzmanlarının görüşleri aşağıda sunulmuştur;

“Bu dersi bu alanda eğitim almış ve yeterliliği akademik anlamda kabul edilmiş kişiler, yani iletişim fakültesi mezunları vermeli. Bu yeterlilikler genel anlamda iletişim eğitimi almak sonradanda uzmanlaşmış bir alanda eğitimini tamamlamak...”(TU2).

“Medya okuryazarlığı eğitimi almış bir eğitmen vermeli. Medya okuryazarlığı tezsiz y.lisans programını tamamlayanlar verebilir. Mutlaka iletişim fakültesi mezunları versin demiyorum, çünkü iletişim fakültesi mezunları pedagojik formasyon almıyorlar. Medya okuryazarlığı temel kavramlarını alan ve pedagojik formasyon sahibi biri vermeli” (TU3).

“İletişim fakültesi öğrencileri bizzat bilmem kaç kredi alarak bizzat öğreniyorlar. Dolayısıyla bu işi uzmanları vermeli. Acilen iletişim fakültesi mezunlarına öğretmenlik hakkı tanınmalı. Bu dersleri bu öğretmenler daha iyi bir şekilde verebileceklerine inanıyorum. okuryazarlık ve eğitim kavramları konusunda yeterli olmayacakları kesin. Dolayısıyla benim kafamdaki model şu, her iletişim fakültesi mezunundan ya dört yıl içine yayılan bir pedagojik formasyon verilmeli. yada bir buçuk yıllık tezsiz yüksek lisans”(TU1) .

Medya okuryazarlığı dersleri kim tarafından verilmeli, konusunda İngiltere’deki uzmanların bu dersi medya okuryazarlığı eğitimi alanında derinlemesine bilgi sunabilecek nitelikte, kuramsal ve uygulama eğitimi almış, bu alanda özelleşmiş bir öğretmen tarafından verilmesi gerektiği dikkat çekmektedir. Diğer taraftan medya okuryazarlığının ilgili olduğu alanlarda da öğretilmesi için tüm öğretmenlerce de verilmesi gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Türkiye’deki alan uzmanlarının ise medya okuryazarlığını iletişim fakültesi mezunu kişilerce verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bazı uzmanlar bu kişinin mutlaka iletişim fakültesi mezunu olması gerektiğini savunurken, diğer bir görüşe göre bu kişinin medya okuryazarlığı konusunda eğitim almasının yeterli olduğunu savundukları görülmektedir. İletişim fakültesi mezunlarının okuryazarlık ve eğitim konusunda kesinlikle yetersiz olacaklarını düşünen uzmanlar. Bu durumun eğitim alanında yapılacak tezsiz yüksek lisans ile giderilebileceğini düşünmektedirler. Buna göre medya okuryazarlığı dersi

öğretmeni konusunda İngiltere ve Türkiye’deki alan uzmanları benzer şekilde; bu dersi medya okuryazarlığı alanında kuramsal ve uygulamalı eğitim kişiler olması gerekliliğini vurgulanmaktadır. Ancak Türkiye’deki bazı alan uzmanları bu öğretmenlerin mutlaka iletişim fakültesi mezunları olması gerektiği noktasında İngiltere medya okuryazarlığı alan uzmanlarıyla görüş ayrılığına düştükleri görülmektedir.

Bu bölüme kadar sunulan ve İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı dersi nitelikleri, öğretim programı ve sınıf içi uygulamalar bakımından genel karşılaştırma tablosu, tablo 4-6 da sunulmuştur.

Tablo 4-6. İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi

		İngiltere	Türkiye
	Zorunlu /seçmeli ders	Zorunlu	Seçmeli
	Dersin uygulaması	İngilizce dersine entegre	Bağımsız bir ders
	Dersin başlama	7-11. sınıflar arası (sürekli)	7-9.sınıflar arası (tek ders)
Öğretim programı	Öğretim Programı	İngilizce (anadil) programı kapsamında	Bağımsız medya okuryazarlığı programı
	Program yaklaşımı	Ana dil eğitimi	Medya araçları- medya okury.
	Öğretim yaklaşımı	Medya üretimi	Korumacı yaklaşım
	Kazanımlar	Dil, temsil, izleyici, tür, ideoloji, medya üretme ve kültürel anlayış öğrenme alanına yönelik kazanımlar.	Dil, temsil, izleyici, tür, ideoloji, yapım ve medya üretme öğrenme alanına yönelik kazanımlar.
	İçerik	- İçerik örüntüsü: Konuşma, dinleme, okuma,yazma ve temel dil becerileri üzerine kuruludur. - İçerik sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır.	- İçerik örüntüsü: Konuşma, dinleme, okuma,yazma ve temel dil becerileri üzerine kuruludur. -Televizyon içerikte en fazla yer ayrılan medyadır.
	Öğrenme durumları	Video işleme(edit), video vb. medya üretme çalışmaları.	Temel kavramlar, medya araçları tanıtımı ve olumsuz etkilere karşı koruma.
Sınıf uygulamaları	Değerlendirme	Biçimlendirici ölçme değerlendirme yaklaşımı. Zorunlu eğitim sonrası düzey belirleyici ölçme değerlendirme yaklaşımı.	Seçmeli derstir, dönem ve yılsonu notu verilmez. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri ağırlıklıdır.
	Öğretmen niteliği:	Sosyal bilgiler ve Türkçe Öğretmeni	İngilizce öğretmeni
	Derslik	Sosyal bilgiler dersliği, Türkçe dersliği, Bilgisayar lab, Sunum salonu	İngilizce dersliği, medya dersliği.
	Kullanılan medya	Gazete ve dergi gibi basılı medyalar	Video işleme ve üretme gibi görsel ve işitsel medyalar

İngiltere ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi, program ve uygulamalarının ve alan uzman görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulguların yorumlanması, daha önce yapılan araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

4.5. Medya okuryazarlığı eğitimine başlama zamanı

İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitimi yedinci sınıftan başlayarak on birinci sınıfa kadar devam eder. Türkiye’de ise zorunlu eğitimin altı, yedi veya yedinci yılında verilir. İngiltere’de zorunlu üç temel dersten biri olan İngilizce dersi kapsamında verilirken, Türkiye’de medya okuryazarlığı bağımsız bir derstir ancak zorunlu değil seçmelidir. Medya okuryazarlığı eğitimine başlanma zamanı konusunda araştırmaya katılan İngiltere ve Türkiye’deki alan uzmanlarının görüşleri benzerlik göstermektedir.

Her iki ülkenin uzmanları da medya okuryazarlığı eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren başlaması gerekliliğini savunmaktadırlar.

Örneğin; *“İngiltere’de anadili eğitimi ile birlikte on iki yaşından itibaren verilmekte. Ama şimdi büyük bir eğitim hareketi ile bunun daha genç öğrencilere aktarılmasına çalışıyoruz. Araştırmalara göre çok küçük yaşta çocuklar, bir-iki yaşındaki bebekler, yürümeye yeni başlayan çocuklar medyayı kullanıyorlar. Belki bu medya araçlarını ustaca kullanma beceriler yok ama onlarda (bu medya araçlarından oluşan) çevrelerinin birer parçalarıdır. Dolayısıyla üç-dört yaşında neden başlamasın.”* (İU1).

İU2 ise; *“Küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan araştırmalarda, özellikle televizyon alanında, beş altı yaşlarında çocukların zaten medya mesajlarını anlayabildiklerini göstermektedir. Onlar zaten medya okuryazarlığı geliştirmeye başlamışlardır. Bu yüzden onların bu becerilerini ilerletmeme konusunda bir, gerekçe yoktur.”* (İU2).

Benzer şekilde TU2 de; *“Çocuklar medya ile karşılaşma yaşını esas alarak değerlendirmemiz gerekir. Tabi yaşına uygun içerikle (olmalı).”* (TU2).

“Okul öncesi eğitimde başlamalı yani üç dört yaşından itibaren bu eğitim verilmeli. Yani anaokulları hatta kreşlerde bile verilmeli. Çünkü çocuklar iki üç yaşından itibaren televizyondaki reklamlarla, çizgi filmlerle tanışıyorlar. Dolayısıyla medyanın etkileri iki üç yaşından itibaren görülmeye başlanıyor” (TU2).

Özetle alan uzmanları medya okuryazarlığı eğitimine okul öncesi dönemden itibaren başlaması gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Bunun gerekçesi olarak da, çocukların çok erken yaşlarda medya metinleri ile karşılaştıkları, maruz kaldıkları ve ustaca olmasa bile medya araçlarını kullandıkları görülmektedir. Dolayısıyla sosyal çevrelerinin bir parçası olan medya konusunda eğitim görmeleri okul hayatı ile birlikte başlanması savunulmaktadır.

Medya okuryazarlığına başlama zamanının ilköğretim yada okul öncesinde değil daha sonrasında ortaöğretim ve üniversite döneminde yapılması ortaya çıkan diğer bir görüştür. Araştırmaya katılan uzmanlardan TU3 medya okuryazarlığının lise ve üniversite döneminde başlaması görüşünü savunmaktadır. TU3’e göre; *“Daha çok daha katılımcı olunabilmesi için lisede, yine üniversitede de olabilir bu ders.”*(TU3). Bu görüşe göre medya okuryazarlığı sosyal hayata daha fazla katılım için bir araçtır. Ancak bu yaklaşım medya okuryazarlığı temel argümanlarıyla çelişmektedir. Çünkü medya okuryazarlığı, medya aracılığı ile öğretim değil, bizzat medya hakkında öğretimdir (Hobbs vd, 2009). En önemli bilgi kaynağımız farklı medyaları anlayabilme becerisidir. Edindiğimiz bilgilerin büyük bir çoğunluğu medya aracılığıyla gerçekleşiyor. Medya hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmamız edindiğimiz bilgilerin daha sağlıklı edinmemizi mümkün kılar. Bu sayede medyadan yansıyan bilgileri daha sağlıklı değerlendirilebilmesi mümkün olur. Toplumsal yaşama aktif katılım ise bunun doğal bir sonucu olur denilebilir. Dolayısıyla çocukların ne kadar erken medya dili konusunda deneyim kazanırsa sosyal hayata katılımı o ölçüde erken olabilir.

Alan yazın incelendiğinde bu görüşün desteklediği görülmektedir. Örneğin Tanrıverdi; medya okuryazarlığı disiplinler arası bir alan olduğu için belli bir sınıf yada yaş grubu ile sınırlı değildir. Ancak bununla birlikte şüphesiz temel bir beceridir ve

çekirdek okuryazarlıktır. Bu nedenle kapsamlı medya eğitim programları okul öncesinden başlayarak üniversiteye kadar desteklenmelidir (Tanrıverdi, 2008) .

Sonuç olarak, medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerin medya metinlerine maruz kaldığı dönemden itibaren gündeme getirilmelidir. Anca bu eğitim yalnızca okulların sorumluluğunda değil ailelerin, diğer sosyal kuruluşların ve sivil toplum örgütlerinin, hatta medya kuruluşlarının da sorumluluğunda gerçekleşmelidir. Bulunulan yaşa göre verilecek eğitimin niteliği ve içeriği belirlenmelidir.

4.6. Genel amaçlar, değerler ve beceriler

Araştırma kapsamında İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimine yönelik öğretim programlarında belirtilen genel amaçları benzerlik ve farklılıklar bakımından incelenmiştir. Buna göre; medya okuryazarlığı eğitimine yönelik hazırlanan İngiltere ve Türkiye’deki öğretim programlarının genel amaçlar bakımından benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Bu benzerlikler; başarılı öğrenci yetiştirme, özgüven sahibi öğrenci yetiştirme ve sorumluluk sahibi öğrenci yetiştirme amaçlarıdır.

Bunun yanı sıra İngiltere genel amaçlarının doğrudan medya okuryazarlığı eğitimine yönelik olmayan, oldukça genel ve kapsamlı olduğu görülmüştür. Türkiye’deki medya okuryazarlığı genel amaçlarının ise nispeten daha geniş kapsamlı ve doğrudan medya okuryazarlığı eğitimine yönelik hedeflerden oluştuğu tespit edilmiştir. İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitimi bağımsız bir ders olarak değil anadil (İngilizce) dersine eklenerek verilmektedir. Dolayısıyla programda doğrudan medya okuryazarlığına yönelik genel hedeflerin yazılmamasının bu durumdan kaynaklandığı düşünülebilir.

Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi başka bir ders kapsamında değil seçmeli bir bağımsız bir ders olarak verilmektedir. Bu ders için hazırlanan öğretim programındaki genel amaçların İngiltere’ye göre çoğunlukla doğrudan medya okuryazarlığı eğitimine yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Ancak bu genel amaçların çok kapsamlı olduğu ve yeterince açık olmadığı görülmektedir. Örneğin; “*Mesajların*

oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.” , “ Bilinçli bir medya okuryazarı olur.”(MEB, 2006. s 7)

Belirtilen genel amaçların yeterince açık ve anlaşılır olmadığı görülmektedir. Bilinçli bir medya okuryazarının” özelliklerinin programda net olarak tarif edilmediği göz önünde bulundurulduğunda medya okuryazarlığı öğretim programı genel amaçlarının yeterince açık yazılmadığı söylenebilir. Bu sonuç literatürdeki araştırmaları destekler niteliktedir. Apak tarafından gerçekleştirilen araştırmada; *“Türkiye’de medya okuryazarlığı ayrı bir ders olmasına rağmen amaçlarda bazı ifadelerin belirsiz olduğu söylenebilir. Örneğin, “iyi bir medya okuryazarı olur” ifadesi, oldukça genel bir ifadedir ve neredeyse tüm bir okul programını kapsayacak kadar geniş anlama sahiptir”* (Apak, 2008. s 112) sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak hem araştırma bulguları hem de alan yazındaki çalışmalar İlköğretim Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı genel amaç ifadelerinin açıklık- anlaşılabilirlik ve sınırlılık bakımından yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir.

4.6.1. İletişimci bakış açısı

Türkiye İlköğretim medya okuryazarlığı programı incelendiğinde genel amaçlarda; *“Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar”* (MEB, 2006. s 7) ifadesi. Programda kazandırılması hedeflenen eğerlerde ise; *“özel yaşamın gizliliğine saygı”* ve *“estetik duyarlılık”* (MEB, 2006. s 7) değer ifadeleri yer aldığı görülmektedir.

Bu ifadeler Türkiye medya okuryazarlığı programında bir “iletişimci bakış açısının” yer aldığını göstermektedir. Başka bir ifade ile medya dilini daha iyi anlamak için öğrencilerin video, afiş, müzik klibi, ya da gazete gibi medya metinleri üretmeleri medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında yer almaktadır. Ancak belirtilen medyacı bakış açısı; daha çok bu işi meslek edinecek kişilere yönelik olduğu söylenebilir. Örneğin *“kamu ve özel yayıncılığının geliştirilmesine katkı sağlamak”* ilköğretim medya okuryazarlığı kapsamında, genel amaçlar arasında yer alması düşündürücüdür. Ya da *“özel yaşamın gizliliğine saygı duyulması”*, bir değer olarak iletişim meslek lisesi

öğrencisi için öncelikli bir değer olabilir fakat, ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi kapsamı ve niteliği düşünüldüğünde, bu ifadenin, temel değerler arasında yer alması tartışmalıdır. Bu durumun ilköğretim medya okuryazarlığı programını hazırlayan komisyonun ağırlıklı olarak iletişim fakültesi akademisyenlerinden oluşmasından ve programın daha çok iletişimcilerin katkılarıyla hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

İlköğretim medya okuryazarlığı öğretim programı genel amaçları arasında yer alan “*Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar*” genel amacı, Avrupa Birliği komisyonlarının medya okuryazarlığı eğitimi yaklaşımı ile paralellik göstermektedir. Avrupa komisyonu medya okuryazarlığı konusunda; Avrupa Birliği vatandaşlarının medya hakkında bilinçlendirilmelerinin ve farklı tercihlerde bulunabilmeleri görsel ve işitsel medya endüstrisinin nitelikli gelişmesine katkıda bulunacağını belirtmiştir (European Commission, 2009).

Medya endüstrisi içeriğinin yasal kurumlar vasıtasıyla kontrol edilmesinin yanı sıra, bu sektörün rekabetçi bir anlayışla gelişimi ve denetiminde ana unsur izleyicilerin etkisinin önemsendiği görülmektedir. İletişimci bakış açısı olarak adlandırılan bu bakış açısı, daha çok aktivist bir medya okuryazarlığı yaklaşımıdır denilebilir. Beğenilmeyen, yanlış olduğu düşünülen durumlar, eylemler ve yayınlar karşısında tepkide bulunma, protesto etme yada şikayet etme çerçevesinde şekillenmektedir. Avrupa birliği vatandaşları için, yada sosyalbilgiler dersi vatandaşlık konuları çerçevesinde önemli bir amaç olarak düşünülebilir. Ancak ilköğretim medya okuryazarlığı dersi öncelikle medya metinlerine erişilebilmesinin, bu metinlerin eleştirel bir bakış açısıyla anlaşılmasının sağlanması gerekmektedir. Tepkide bulunma, protesto etme öncelikli amaçlar arasında yer almamalıdır. Avrupa Birliği medya okuryazarlığının okulöncesinden başlayan ve tüm yaşam boyu devam eden bir süreç olarak belirtmekte. Bu amaçlar sürecin başında değil sonraki dönemlerde gündeme gelmelidir. Dolayısıyla medya endüstrisinin denetlenmesine yönelik sosyal amaçlar medya okuryazarlığının sonraki yıllardaki amaçları arasında yer alabilir.

4.6.2. Medya okuryazarlığı becerileri

İngiltere ve Türkiye'nin öğretim programlarındaki beceriler incelendiğinde her iki ülke için belirlenen beceriler önemli ölçüde benzerlik gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre her iki ülkenin medya okuryazarlığı konusunda belirledikleri ortak beceriler; bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme, etkili iletişim, dili doğru ve etkili kullanabilme, araştırma-sorgulama, etkin katılımcı olma ve yaratıcı düşünme becerileridir. Türkiye bu ortak becerilerin yanı sıra programda; gözlem becerisi, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerine de yer vermiştir. İngiltere ise; takım çalışması, öz yönetim ve yansıtıcı öğrenme becerilerinin yanı sıra; sözlü sunum yapabilme, tartışmalara katılma, bilgiyi açıklamaya ve aktarmaya yönelik beceriler belirlendiği anlaşılmıştır.

Literatürde medya okuryazarlığı eğitime yönelik farklı becerilerin ortaya konduğu görülmektedir. Örneğin; Wan ve Cheng (2004); Medya okuryazarlığı Becerilerinin Öğretimi başlıklı kitaplarında ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için son derece önemli gördükleri medya okuryazarlığı becerilerini beş maddede toplamışlardır. Araştırmacılara göre bu hayati beceriler; anlamlaştırma, medya dünyasının her zaman gerçek olmadığının farkında olma becerisi, medyanın özel teknikler kullandığının farkında olma becerisi, medyanın ideolojiler ve önyargılar taşıdığının farkında olma becerisi ve medyanın para kazandıran bir iş kolu olduğunun farkındalığı becerileridir .

Baran ise medya okuryazarlığı becerilerini şu şekilde sıralar; medya mesajlarının gücünü anlama ve onlarla ilgilenme becerisi, içeriğe tepki verirken ve buna göre davranırken duygusal tepkileri akılcı tepkilerden ayırt etme becerisi, medya içeriğine dair abartılmış beklentilerin geliştirilmesi, tür geleneklerine ilişkin bilgi ve bu gelenekler iç içe geçirildiğinde bunu anlama becerisi, medya mesajları hakkında kaynakları ne kadar güvenilir olursa olsun eleştirel olarak düşünebilme becerisi ve son olarak muhtelif medyanın ne kadar karmaşık olursa olsun bilgi ve etkilerini anlama becerisi (Baran, 2006. akt. İnal, 2009: 47-49)

Bir başka çalışmada medya okuryazarlığı becerileri iki kısımda ele alınmıştır. Birincisi analitik beceriler ikincisi üretim becerileridir. Analitik beceriler; görsel işitsel medya metnlerinin analizi, basılı medya metnlerinin analizi ve bilgi-iletişim teknolojileri tabanlı medya metnlerinin analizi olmak üzere üç kısımdan oluşur. Diğer taraftan üretim becerileri ise; video metnlerinin üretimi, basılı metnlerin üretimi, işitsel metnlerin üretimi ve bilgi-iletişim teknolojileri tabanlı metnlerin üretimi olmak üzere dört alt kategorinde oluşmaktadır (Clark, Baker ve Lewis, 2007). İlk kısımda medya metnlerine erişim ve bunarın analizini içeren, ikinci kısımda ise medya metni üretmeye yönelik becerilerin sıralandığı görülmektedir.

Belirtilen görüşler incelendiğinde bir takım farklılıklar olsa bile genel anlamda belirtilen becerilerin kesiştiği ortak becerilerin olduğu görülmektedir. Bu beceriler aynı zamanda medya okuryazarlığı eğitiminin en yaygın kabul gören tanımını da oluşturmaktadır. Buna göre hem İngiltere, hem de Türkiye medya okuryazarlığı becerilerini kapsayan tanımda bu beceriler, farklı türdeki medya metnlerine erişme, bu metinleri analiz etme ve kendi medya metnini üretebilme becerileridir.

Buna göre hem İngiltere ve Türkiye'nin medya okuryazarlığı eğitimine yönelik belirlediği beceriler alan yazında vurgulanan becerilerle örtüşmektedir denilebilir.

Ayrıca İngiltere'de medya okuryazarlığı eğitimi anadil (İngilizce) dersi kapsamında verildiği için programda belirtilen beceriler genel olarak anadil becerilerine yönelik kararlaştırılmıştır. Ancak buna rağmen hem Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitimi becerileri, hem de literatürde belirtilen becerilerle önemli ölçüde uyduğu görülmektedir. Bu durum medya okuryazarlığının geleneksel okuryazarlığa paralel olduğunu, bulunduğumuz çağın ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen okuryazarlık biçimi olduğu görüşünü destekler niteliktedir denilebilir. Başka bir deyişle medya okuryazarlığı becerileri ile geleneksel okuryazarlık becerileri benzerdir denilebilir.

4.7. Ders materyali ve kaynak

Gözlem çalışması yapılan İngiltere'deki okullarda öğretmenlerin belli bir ders kitabı takip etmemekte bunun yerine farklı kaynak kitaplardan da faydalanarak ders planlarını ve etkinliklerini kendileri oluşturmaktadırlar. Türkiye'de ise öğretmenlerin tümü bakanlıkça hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı dışında kaynak kullanmamaktadırlar. Bu sonun yapılan benzer çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Örneğin, İnceoğlu Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı araştırmada; öğretmenlerin medya okuryazarlığı kaynağı olarak ders kitabı dışında kitap önermedikleri sonucuna ulaşmıştır (İnceoğlu, 2007). Bu durum hazırlanan örnek kılavuz kitapların öğretmenler tarafından temel ders kitabı olarak algılanmasından kaynaklanması olasıdır.

İngiltere'de Türkiye'deki gibi resmi bir örnek etkinlik kitabı ya da kılavuz kitap yer almadığı için öğretmenler etkinliklerini farklı kaynaklardan faydalanarak oluşturmaktadırlar.

Bir diğer neden ise; bu alanda hem sosyal bilgiler hem de Türkçe branş öğretmenleri derse girmektedirler. Ancak üniversite eğitimleri süresinde medya okuryazarlığına yönelik bir eğitim almamakla birlikte, sonrasında da ciddi bir hizmet içi eğitim programlarına katılmamışlardır. Dolayısıyla içeriği konusunda yeterli bilgiyi en sağlıklı şekilde hazırlanan bu ders kitaplarından alacaklarını düşündükleri için resmi ders kitabı dışında kaynak yayına gereksinim duymamaktadırlar denilebilir.

4.8. Medya okuryazarlığı kazanımları

İngiltere'de İngilizce dersi ile bütünleşik olarak uygulanan medya okuryazarlığı eğitimi için belirlenen öğrenme kazanımları; konuşma ve dinleme, okuma, yazma ve dil becerileri olmak üzere dört farklı beceri alanına yönelik örüntülenmiştir. Türkiye'de ise bu örüntü daha çok medya, televizyon, radyo, gazete ve dergi ile internet gibi medya araçları üzerine kuruludur. Başka bir deyişle İngiltere programı genelden özele inen bir kazanım örüntüsü; Türkiye öğretim programı özelden genel becerileri kazandırmayı hedefleyen tümevarımcı bir kazanım örüntüsü çizmektedir.

Literatürde medya okuryazarlığının öğrenme alanını ve kuramsal çerçevesini belirleyen farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Ancak genel anlamda benimsenen yaklaşım Buckingham tarafından ortaya konan ve Unesco tarafından desteklenerek pratiğe aktarılan yaklaşımdır. Buna göre medya okuryazarlığı öğretim programlarında yapım, dil, temsil, izleyici ve medya üretimi (Buckingham, 2005, 2009; Unesco, 2006) ile tür ve ideoloji (Bennett, 2007) kavram beceri ve stratejilerini kapsayan kazanımlar yer almalıdır. Bu yaklaşıma göre İngiltere ve Türkiye belirlenen kazanımlar bakımından; dil, temsil, izleyici, tür, ideoloji ve medya üretimi öğrenme alanları bakımından benzerlikler gösterirken. Yapım ve kültürel anlayış öğrenme alanları yönüyle farklılıklar göstermektedir.

İngiltere’de medya okuryazarlığı kazanımları medya üretme alanına yoğunlaşırken, medya üretme Türkiye’de en az kazanım bulunan öğrenme alanıdır.

Türkiye medya okuryazarlığı öğretim programının genel amaçları, programda belirlenen kazanımlara göre oldukça kapsamlıdır. Medya okuryazarlığı öğretim programındaki genel amaç ifadelerinin, dersin süresi, kapsamı ve niteliği göz önünde bulundurularak sınırlandırılmalı ve kazanımlarla tutarlı hale getirilmelidir.

İngiltere’de öğretim programı içeriği kazanımların örüntüsüyle tutarlı şekilde, konuşma, dinleme, okuma ve yazma çerçevesinde oluşturulmuştur. İçeriğin doğrudan medya okuryazarlığı eğitimiyle sınırlı olmadığı, medya okuryazarlığını da konuşma, dinleme okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin bir parçası görerek ele alındığı görülmektedir. Örneğin okuma etkinliklerinde seçilecek okuma metinlerinin; gezi yazıları, makaleler, röportajların yanı sıra filmleri, reklam, müzik klipi gibi televizyon metinlerinin de yer alması gerekliliği belirtilmiştir. Dolayısıyla medya okuryazarlığının da dahil olduğu temel dil becerilerine yönelik içerik türleri, çeşitliliği ve nitelikleri belirlenmiştir.

4.9. Medya okuryazarlığı içerik

Medya okuryazarlığı eğitimi bakımından İngiltere ve Türkiye öğretim programları içerik örüntülerinin farklıdır. İngiltere’de içerik; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri çerçevesinde örüntülenmiştir. Türkiye’de ise televizyon, radyo, gazete-dergi ve internet gibi iletişim araçlarına çerçevesinde hazırlanan ünitelerden oluşan bir örüntü mevcuttur.

İki programın farklılık gösterdiği diğer bir nokta ise içeriğin sınıf düzeyleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığıdır. İngiltere’de öğretim içeriği üst sınıflara doğru sarmal biçimde genişlemektedir. Örneğin İngiltere’de temel evre üç düzeyinde ele alınacak metinler “...gezi yazıları, makaleler, röportajlar ve filmleri de içeren çoklu (multimodal) metinler” olarak belirtilmiştir. Ancak temel evre 4 düzeyinde bu kapsam genişletilerek, bunlara televizyon metinleri de dahil edilmiştir. Buna karşın Türkiye’de 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan içerik farklılaşmamaktadır.

İçeriğin farklılaşması gerekliliği alan uzmanlarınca da dile getirilmiştir. Örneğin TU1; “*(Medya okuryazarlığı eğitimi) Okul öncesinden başlayarak zorunlu hale getirilmeli. Ve değişik kapsam içerik ve yoğunlukta okutulmalıdır*” (TU1). Buna göre İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı program içerikleri sınıf düzeylerine göre değişme bakımından farklılık göstermektedir.

Örüntü olarak farklılık gösterse de programda belirlenen içerik bakımından İngiltere ve Türkiye; medya metinleri türleri (televizyon, gazete, internet metinleri vb), medya dili, medya metinlerinin analizi, medya metinlerini değerlendirme ve medya üretmeye yönelik içerik bakımından benzerlik göstermektedir.

Türkiye medya okuryazarlığı programında en fazla zaman ayrılan içerik televizyondur. Televizyonla ilgili içeriğe ayrılan ders süresi % 35 iken, yeni medya olarak adlandırılan internet içeriği için ise toplan sürenin %17 si ayrılmıştır.

Araştırmalar öğrencilerin medya karşısında geçirdikleri sürenin okulda geçirdikleri süreden fazla olduğunu, hatta uyumak dışındaki diğer tüm eylemlerden daha fazla olduğunu göstermektedir (Bowil, 2001; Rideout,1999; akt. Buckingham, 2009). Diğer ülkeler bazında yapılan bu araştırma sonuçları ülkemiz içinde geçerlidir denilebilir. Unesco'nun 2005 yılında yaptığı araştırma göre Türkiye en çok televizyon izleyen ülkeler bakımından günde 3.5 saatle ikinci sıradadır (İnceoğlu, 2007). Benzer bir süreç 2006 yılı RTÜK tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları” başlıklı çalışmasında da tespit dılmıştır. İlköğretim medya okuryazarlığı programında yer verilen araştırma sonucuna göre de ilköğretim öğrencileri günde üç saate yakın televizyon izlemektedir. Programın hazırlanması sürecinde belirtilen araştırma sonuçları ışığında televizyon içeriğine daha fazla yer ayrılmasında bu araştırma sonuçları etkili olması olasıdır.

Ancak internetin ilköğretim öğrencilerinin hayatlarında kapladığı yer göz önünde bulundurulduğunda, programda internet içeriği için ayrılan sürenin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte programda bilgisayar oyunlarına yer ayrılmamıştır.

Alan yazında medya okuryazarlığı dersi içeriğinin; basılı metinler, film, televizyon, çoklu ortam, İnternet ve dijital oyunların yanı sıra, medya üretimi çalışmalarında kapsamı gerektiği belirtilmiştir (Medyalit, 2003; akt. Tanrıverdi, 2008).

Avrupa Birliği ağustos 2009'da Brüksel'de; daha geniş bir bilgi toplumu ve daha rekabetçi bir medya endüstrisi dijital ortamlarda medya okuryazarlığı konusundaki komisyon kararlarında, internet ve diğer elektronik ortamların kullanılmasına vurgu yapmıştır. Önceki kararlara da atıfta bulunarak; medya okuryazarlığının Avrupalı vatandaşlara internet konusunda örneğin, arama motorlarını kullanma gibi konularda daha iyi bilgi vermesi gerektiği belirtilmiştir. Dijital dünyada medya okuryazarlığı raporu çalışmalarının tüm Avrupa ülkeleri ilgili kuruluşları ve yerel idareler aracılığıyla yaygınlaştırılmasının desteklenmesi vurgulanmıştır (European Commission, 2009).

Avrupa Birliği'nin 2009 yılı ve önceki kararlarında medya okuryazarlığını aktif bilgi toplumu için önemli bir şart olarak kabul ettiği ve bu kapsamda internet gibi elektronik ortamlarda okuma becerisine önem verdiği görülmektedir. Türkiye'de ise medya okuryazarlığı dersi içeriğinde ağırlıklı olarak geleneksel medya araçlarına yer ayrıldığı göz önünde bulundurulduğunda, yeni medya olarak adlandırılan internet ve diğer elektronik ortamlardaki medya ürünleri ders içeriğinde önemi ölçüsünde yer bulmalıdır denilebilir.

4.10. Nefes alma dersi

Araştırma bulguları analizi sonucu elde edilen bir başka tema ise öğretmenlerce medya okuryazarlığı dersinin Türkiye'de “nefes alma dersi” olarak algılanmasıdır. İngiltere'de medya okuryazarlığı dersi zorunlu temel derslerden biri olan anadil İngilizce dersi kapsamında verilmektedir. Türkiye'de ise ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Dersin seçmeli nitelikte olması nedeniyle bu derste öğrencilere yılsonu başarı puanı ve notu verilmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın medya okuryazarlığı dersinin seçmeli ders olarak açılması konusundaki genelgesine rağmen 2009–2010 öğretim yılında Bolu ilindeki tüm ilköğretim okullarında bu dersin tercih edilip açılmadığı görülmüştür. Bu dersin tercih edildiği okullarda ise seçmeli medya okuryazarlığı dersinin genelde ya hiç işlenmeyen ya da arası işlenen bir ders olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle gözlem çalışması yalnızca bu dersin sürekli ve ara sıra yapıldığı okullarda gerçekleştirilmiştir. Gözlem çalışması yapılan B okulu öğretmeni, bu dersi “nefes alma dersi olarak görüyorum” ifadesini kullanmıştır. Buna göre dönem başında ilk haftalarda medya okuryazarlığı konusunda ders işlediğini ancak dersin sürekli işlenmediğini dile getirmiştir. Bu derste ya öğrencilerin diğer derslerdeki eksiklerinin tamamladıklarını ya da SBS sınavına yönelik soru çözdüklerini ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan D sınıfında yapılan dersin öğretmeni, medya okuryazarlığı dersini sürekli işlediklerini. Öğrencilerin bu derste deşarj olduklarını (rahatladıklarını) belirtmiştir. Diğer derslerde Seviye Belirleme sınavı ve not kaygısı taşıyan öğrencilerin bu derste bu kaygıdan uzak olmaları diğer bir boyuttur.

Görüldüğü üzere medya okuryazarlığı dersi kimi öğretmenlerce seviye belirleme sınavları yada ders içeriğinin yoğunluğu nedeniyle ihmal edilen, diğer derslerin eksiklerinin giderildiği bir ders olarak tanımlanırken; yine aynı gerekçelerle aksine öğrencilerin dinlenmesini sağlayan bir ders olarak kabul edilebilmektedir. Derse yaklaşım konusunda bu denli zıt yaklaşımların olmasının temel gerekçeleri; dersin öneminin yeterince fark edilmemiş olması, diğer kaygıların baskın gelmesi ve öğretmenin bu alanda eğitim görmemeleri olarak düşünülebilir.

4.11. Ders ortamı

Gözlem çalışması yapılan okullarda İngiltere’de medya okuryazarlığı dersleri İngilizce anadil eğitimi dersliğinde ve oluşturulmuş özel medya dersliğinde yapılmaktadır. Türkiye’de ders öğretmenin bransına göre; sosyal bilgiler, Türkçe dersliğinde ya da bilgisayar laboratuvarında yapılmaktadır.

Hem İngiltere hem de Türkiye’de gözlem yapılan okullarda bilgisayar, yazılım, internet erişimi, projeksiyon cihazı ve televizyon gibi teknik donanımlar mevcuttur. Bilgisayar, yazılım ve internet İngiltere’deki medya okuryazarlığı derslerinde yaygın olarak kullanılırken, Türkiye’de gözlem yapılan okullarda pek kullanılmamaktadır. Bu durumun temel nedeni dersi veren öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi konusunda yeni medya araçları dahil, belirtilen donanımsal araçlarla uygulamalı medya okuryazarlığı eğitimi almamaları olarak düşünülebilir. Eğitimini almadıkları bir alanda uygulamaya yönelik çalışmalar gerçekleştirmemeleri, derste eldeki donanımsal araçları kullanmamaları olasıdır.

4.12. Medya üretme çalışmaları

Yapılan gözlem çalışması sonuçlarına göre İngiltere’deki okullarda medya okuryazarlığı çalışmaları daha çok video üretme gibi medya üretimine yönelik çalışmalarına dayanmaktadır. Türkiye’de ise daha çok medya araçları bilgisine yönelik soru cevap ve tartışma çalışmalarına dayanmaktadır. Bu sonuç önceki araştırma

sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin, Apak tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre; Türkiye’de ayrı bir ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinde içerik daha çok medya ürünleri üzerine kurgulanmış ve medya ürünlerini kullanabilme yeteneği ön planda tutulmuştur (Apak, 2008: 90).

Türkiye’deki okullarda medya üretimi çalışmalarına yer verilmemesinde üç farklı etkenin rol oynadığı söylenebilir. Bunlardan birincisi medya okuryazarlığı öğretim programı kazanım ve içeriğinde medya üretme çalışmalarına çok az yer verilmesidir. İngiltere’de en fazla medya üretme alanına yönelik kazanım belirlenirken; Türkiye medya okuryazarlığı öğretim programında en az kazanım medya üretme alanına yöneliktir. Programda medya üretme etkinliklerine fazla yer verilmemesinin yanı sıra medya okuryazarlığı, seçmeli bir derstir. Dolayısıyla karnede akademik başarıyı etkileyebilecek bir not karşılığı yoktur. Ayrıca bu derse yönelik yapılan Seviye Belirleme Sınavı’nda soru çıkmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı medya okuryazarlığı dersi öğretmenler tarafından yeterince önemsenmektedir, fazla zaman ve çabayı diğer derslere ayırmaktadırlar. Medya okuryazarlığı derslerinde medya üretme çalışmalarına yer verilmemesinin üçüncü nedeni ise; ders öğretmenlerine medya okuryazarlığı dersi içeriğine ve medya üretmeye yönelik eğitim sağlanmamış olmasıdır.

Özetle Türkiye’de hem öğretim programında, hem de medya okuryazarlığı derslerinde medya üretme çalışmalarının ihmal edildiği görülmektedir. Oysa medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında, video hazırlama, afiş tasarlama, web günlüğü oluşturma gibi medya üretme çalışmaları medya metinlerinin anlaşılmasında ve analiz edilmesi, kendini ifade etmek gibi konularda oldukça önemlidir.

Medya okuryazarlığı eğitiminde medya üretmenin önemi araştırmaya katılan Türk ve İngiliz alan uzmanlarınca da dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan uzmanlardan İÜ1 medya üretmenin önemini konusunda; *“Medya yapma çalışması yapıyoruz fakat aynı zamanda üzerinde derinlemesine düşünme çalışması da yapıyoruz. Örneğin bir video hazırlarken geri dönüp düşündüğümüzde bunu ne amaçla yaptığımızı, hangi sırayı izlememiz gerektiğini, seçeneklerimizin neler olduğunu derinlemesine düşünüyoruz. Bu bir dinamik eleştirel ve yaratıcı döngüdür”*(İÜ1).

İÜ3 ise; *“Evet, medya üretimi çalışmaları yapılmalıdır. Ancak hem teknoloji hem de ortaya çıkarılacak ürünler kompleks olmamalıdır”* (İÜ3) görüşünü belirtmiştir.

Alan uzmanları medya üretim çalışmalarını aynı zamanda eleştirel yönüyle de, eleştirel ve yaratıcı dinamik bir süreç olarak görmektedirler. Ayrıca medya üretme çalışmalarında esas amacın medya metinlerinin eleştirel bakışla anlaşılması olduğuna vurgu yapılmaktadır. Araç medya üretmektir amaç medyanın dilini, medya metinlerini anlamaktır. Türkiye’de ise medya üretme çalışmalarına hem programda, hem de okullarda medya okuryazarlığı derslerinde belirtilen gerekçelerden ötürü pek yer verilme de Türkiye’deki alan uzmanlarının da medya üretme çalışmalarının gerekliliğini savunmaktadırlar.

Medya okuryazarlığı öğretim sürecinde medya üretme etkinlikleri literatürde de vurgulanan bir tartışma konusudur. “Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma” makalesinde Hobbs’un bu konuyu vurguladığı görülmektedir. Ona göre; bazı eğitimciler, gençlerin, fotoğraf çekmek, öykü kareleriyle (storyboard) düşünceleri planlamak ve organize etmek, metinler yazmak ve kamera önünde oynamak, kendi internet sayfalarını tasarlamak veya bir haber öyküsünü bildirmek deneyimlerini yaşamadıkça kitle iletişiminin gerçek anlamda eleştirel tüketicileri haline gelemeyeceklerine inanmaktadırlar (Hobbs, 1998). Bu görüşe göre, medya okuryazarlığı eğitimi öğrencilerin medya metinlerini okumalarının yanında medya üretmeninde önemini vurgulanmaktadır.

Bazı araştırmacılar öğrencilerin medya üretim çalışmalarını hayati öneme sahip bir beceri olarak görmektedir. Öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmeleri ne kadar önemliyse medya üretmeyi de öğrenmeleri o kadar değerlidir ve gereklidir (Frechette, 2002. akt. Cheung, 2009. s 101).

Medya okuryazarlığı, medya metinlerinin okunması ile medya metinleri yazmanın ayrılmaz bir bütün olduğunu belirten Buckingham’a göre, medya üretme yaklaşımı öğretmenleri en çok zorlayan ama yinede medya okuryazarlığı eğitiminin merkezi ve zorunlu bir uygulamasıdır (Buckingham, 2009. s 82).

Bu görüşü destekleyen başka bir araştırmacıya göre; medya okuryazarlığı çalışmalarında uygulama ve kuramsal bilgi ayrılmaz bir bütündür. Hem analitik medya çözümleme çalışmaları hem de medya üretme çalışmaları birbirini tamamlar bir ilişki içindedirler. Medya üretme çalışmaları çeşitli medya ürünlerinin belli sosyal, teknik, ve ekonomik bağlamların bir bir sonucu olarak ortaya çıktığının anlaşılmasına da imkan verir. (O'Sullivan, Dutton ve Rayner, 2003: 241).

Medya okuryazarlığı eğitiminde medya üretmenin önemi araştırmacıların yanı sıra Avrupa Birliği gibi uluslararası örgütlerce de vurgulanmaktadır. Komisyon raporuna göre; medya okuryazarlığı günümüzde bilgi toplumuna dahil olma, bilgi toplumu vatandaşı olabilme meselesi olarak görülmektedir. Yalnızca gençler için değil yetişkinler, yaşlılar, öğretmenler ve medya çalışanları için de gerekli temel bir beceridir. İnternet ve diğer teknolojiler sayesinde bugün gittikçe artan oranda Avrupalı bilgi, görüntü gibi kendi medya içeriğini oluşturup yaymasına dikkat çekilmiştir (European Commission, 2009).

Medya okuryazarlığı eğitimi sürecinde medya üretme çalışmalarının önemi ve gerekliliği hem alan uzmanlarınca, literatürdeki çalışmalarda, hem de uluslararası kuruluşlarca belirtilmektedir. Türkiye’de medya okuryazarlığı yaklaşımının daha çok korumacı anlayışa göre desenlenmesi, medya üretim çalışmalarına programda fazla yer ayrılmasına imkân vermemiştir. Bilişim teknolojilerinin gelişmesi sayesinde medya üretme çalışmalarının artık daha çok gelişmesi ve yaygınlaşması sayesinde okullarda medya üretme çalışmaları daha da mümkün hale gelmiştir. Artık pek çok okulda bilgisayar, internet, web kamerası, tarayıcı yazıcı gibi imkanlara erişim mümkündür. Gazete, dergi, afiş, film gibi medya metinlerinin üretiminde ve yayımında interneti etkin ve ucuz bir araç olarak kullanmak mümkündür. Medya üretme çalışmalarında okullarda yeterli donanım imkân olması yeterli değildir. Aynı zamanda bu süreçte öğrencilere rehber olabilecek ve onları yönlendirebilecek birikimde bir öğretmeninde olması gereklidir. Dolayısıyla medya üretiminin, hem öğretim programında yer alması hem de ders öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına sağlanacak eğitimde, uygulamalı medya üretme çalışmalarına yer verilmelidir denilebilir.

4.13. Medya okuryazarlığı ve geleneksel okuryazarlık

Medya okuryazarlığı Türkiye’de bağımsız bir ders olarak okutulsa da İngiltere’de İngilizce öğretim programı ile bütünleşiktir. İngilizce öğretim programı ise; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri çerçevesinde örüntülenmiştir. Başka bir ifade ile geleneksel okuma-yazma eğitimi ile, medya okuryazarlığı eğitimi iç içedir. Öğretim programı kazanımları incelendiğinde, bazı kazanımların doğrudan medya okuryazarlığına yönelik olduğu, bazılarının ise dolaylı şekilde medya okuryazarlığı becerilerini desteklemektedir. Bu da medya okuryazarlığı ile geleneksel okuryazarlığın beceriler yönüyle örtüştüğünü göstermektedir denilebilir.

Başka bir deyişle medya okuryazarlığı ile geleneksel okuryazarlık benzer beceri süreçlerinden oluşmaktadır. Medya okuryazarlığı en genel tanımıyla, farklı biçimlerdeki medya metinlerine erişme, onları analiz etme, değerlendirme ve kendi metnini üretebilme becerilerinden oluşmaktadır. Geleneksel okuryazarlık becerilerinde de çözümleme, anlamlandırma, değerlendirme ve üretme süreçlerinin yer alması (Çelenk, 2003, Pearson ve Stephens,1994) medya okuryazarlığının geleneksel okuryazarlığın alternatifi değil tamamlayıcısı olduğunu göstermektedir.

Bu durum araştırmaya katılan alan uzmanlarınca da dile getirilmiştir. Örneğin; İÜ2 bu konuda “...okuryazarlık kavramının ayrıntılı olarak açıklanması gerekmektedir. Okuryazarlıktan bahsettiğimiz zaman sadece okuma ve yazmadan bahsetmiyoruz, sadece kodlama ve çözümlemeden bahsetmiyoruz. Okuryazarlık kavramı gerçek anlamda daha geniş bir kültürel beceridir bir bakıma. Benzer şekilde, medya okuryazarlığından bahsederken de yalnızca teknik beceriden bahsetmiyoruz, aynı zamanda onun bir tür kültürel beceri, bir tür kültürel anlam olduğunu kastediyoruz” (İÜ2) .

İÜ2’nin medya okuryazarlığı kavramını, geleneksel okuryazarlık kavramı ile ilişkilendirildiği ve benzer süreçleri vurguladığı görülmektedir. Hem geleneksel

okuryazarlığın, hem de medya okuryazarlığının yalnızca kodlama, çözümleme gibi teknik becerilerden oluşmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda bu teknik becerilerin yanı sıra, kültürel anlamında dahil olduğu daha geniş bir kavram olduğunu vurgulamıştır.

Literatürde farklı medya okuryazarlık program yapıları ve medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımları yer almaktadır. Program yaklaşımları; ortam temelli yaklaşım, tematik yaklaşım, anadil programı yaklaşımı ve disiplinler arası yaklaşım (Wilson ve Duncan, 2009. s 134).

Her iki ülke medya okuryazarlığı eğitiminde birden fazla yaklaşımın etkili olduğu görülmekle birlikte, genel anlamda baskın bir yaklaşımın görüldüğünü de söylemek mümkündür. Temel yaklaşım anlamında Türkiye'nin ortam temelli yaklaşımı, İngiltere'nin ise anadil programı yaklaşımını esas aldığı görülmektedir. Ortam temelli yaklaşım; televizyon, film, gazete gibi belli bir medya ortamını temel alma esasına dayanan medya okuryazarlığı program yaklaşımıdır (Wilson ve Duncan, 2009: 134).

Anadil programı yaklaşımı ise, medya okuryazarlığı çalışmalarının anadil (örneğin İngilizce) dersi içinde ele alma esasına dayanan bir yaklaşımdır. İngiltere'de medya okuryazarlığı zorunlu eğitim kapsamında esas itibarıyla İngilizce dersi kapsamında yapılmaktadır. Dolayısıyla İngiltere medya okuryazarlığı program yaklaşımı; anadil programı yaklaşımıdır.

Bazı medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımları ise; okuryazarlık yaklaşımı, korumacı yaklaşım, eleştirel yaklaşım, medya sanat eğitimi yaklaşımı ve medya okuryazarlığı hareketi yaklaşımıdır (Masterman, 2001; akt. Altun, 2010: 28).

Her iki ülkenin karma bir medya okuryazarlığı yaklaşımı göstermektedirler. Öğretim programlarında eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı ve medya okuryazarlığı hareketi yaklaşımı benzerlik göstermektedir. Ancak okullarda yapılan gözlemlerde ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerde netleşen baskın öğretim yaklaşımları ise; İngiltere'nin geleneksel okuryazarlık yaklaşımını, Türkiye ise korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımını uygulamaktadır.

Okuryazarlık yaklaşımı; geleneksel okuryazarlık süreçlerini esas alınır, medya okuryazarlığı onun genişlemiş halidir. Korumacı yaklaşımda öğrencileri medyanın zararlı etkilerine karşı korunmalıdır anlayışı hakimdir.

Görüldüğü üzere İngiltere medya okuryazarlığı program ve öğretim yaklaşımı anadil öğretimine dayanmaktadır. Medya okuryazarlığı anadil öğretiminin, dolayısıyla geleneksel okuryazarlık eğitiminin bir parçası olarak görülmektedir.

Literatürde okumanın statik değil, dinamik bir tanımının olduğu, okumanın bulunulan çağa ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilip yeniden anlamlandırıldığı (McCarty ve Raphael, 1992). Her yeni tanımlama ve anlamlandırmanın bulunulan ortam ve amaca göre değişebileceği (Çakmak, 2005; Reiking, Mc Kenna, Labbo ve Kieffer, 1997) belirtilmiştir.

Avrupa Birliği yayınlarında; “19. yüzyılda okuryazarlık ne anlama geliyorsa günümüzde de medya okuryazarlığı o demektir” (Gateway to the European Union, 2006) denmektedir. Metin tabanlı okuryazarlık halen 21. okuryazarlığı merkezindedir. Medya okuryazarlığı geleneksel okuryazarlığını bir kenara iten yeni beceriler değil, gereksinimler doğrultusunda var olan becerilerin genişletilmesidir (Jenkins ve diğerleri, 2006: 19; Livingstone, 2004). Bu yalnızca önem bakımından bir benzerlik değil, aynı zamanda işlev ve izlenen temel süreçler, beceriler bakımından da benzerdir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı, geleneksel okuryazarlık becerisinin günümüz okuma ortamları ve ihtiyaçları doğrultusunda evrilmiş halidir denilebilir.

4.14. Korumacı medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımı

İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitiminin genel anlamda medya üretimi aracılığıyla medya metinlerinin anlaşılması yaklaşımının hakim olduğu görülmektedir. Gerek programdaki kazanımlarda, gerekse yapılan gözlem çalışmalarında medya üretme

yaklaşımına ağırlık verildiği görülmüştür. İngiltere alan uzman görüşleri de bu yaklaşımı destekler niteliktedir. Örneğin; *İU1 bu konuda;*

“Öğrencilerin kötü medyadan korunması değil, var olan medya bilgilerinin yeniden inşa edilmesi hedeflenmelidir. Bir öğretmen olarak öğrencilere bakın bunu yapmamalısınız bu sizin için zararlı demek, pek etkili bir öğretim yaklaşımı değildir. Çünkü öğrenciler medyayı kendi yaşamlarının bir parçası olarak görmektedirler ve yetişkinleri bu tip uyarıyla ilgilenmemektedirler” (İU1).

Bu yaklaşımı destekleyen İU2 ise; *“Öğrencileri medyadan korumak yerine; medya mesajlarına karşı hazırlamalıyız. Eğer edebiyat öğretmeniysen öğrencilerine 19. yy büyük romancısı Charles Dickens’ı anlatıyorsan. Öğretimin çoğunluğu Dickens’in estetik zevki üzerine olacaktır. Fakat Dickens’in portresini tanımlamak için eğitimin küçük bir bölümü onun eserlerindeki olumsuz içerik olabilir. Benzer şekilde de medya konusunda öğrencilere riskli, tehlikeli alanları öğretebilirsiniz. Fakat bu kısmidir, medya okuryazarlığının ana amacı olmamalıdır” (İU2).*

İngiltere alan uzmanlarının medya okuryazarlığının amacı konusunda korumacı değil; hazırlayıcı bir yaklaşımı vurguladıkları görülmektedir. Öğrencilerce yaşamlarının bir parçası olarak görülen medya konusunda, öğretmenlerin uyarıcı, nasihat edici telkinlerinin etkili olamayacağı savunulmaktadır. Ancak medyanın tehlikeli yönlerinin asıl amaç olmamak kaydıyla sunulmasının desteklendiği anlaşılmaktadır.

Türkiye’de medya okuryazarlığı öğretim programında ve okullardaki medya okuryazarlığı derslerinde (bazı eleştirel ve medya üretimi yaklaşımına ait örnekler görülse de genel anlam da) korumacı medya okuryazarlığı öğretim anlayışı hakimdir denilebilir. Bu sonucun önceki araştırmaları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Örneğin; Tanrıverdi, tarafından yapılan Balkan Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı başlıklı karşılaştırmalı araştırmasında; Türkiye medya okuryazarlığı programının genelde birini medyanın zararlı etkilerinden koruma amaçlı bir yaklaşımda olduğuna ulaşmıştır (Tanrıverdi, 2008). Bir diğer araştırmada öğretmenlerin medya okuryazarlığı dersleriyle öğrencilerin medyanın zararlı etkilerinden korunmalarını amaçladıkları görülmüştür (İnceoğlu, 2007).

İlköğretim medya, okuryazarlığı programında “çocukların televizyon karşısında etkiye en açık ve hassas grup olduğu”, “çocukların medya metinlerindeki gerçek ile kurguyu ayırt edemedikleri”, “çocukların medya karşısında savunmasız bir alıcı konumunda oldukları” ifadeleri korumacı bir anlayışın benimsendiğini göstermektedir. Ayrıca televizyon içeriğine yönelik akıllı işaretlerler uygulaması da bu korumacı anlayışın yansımasıdır denilebilir.

Belirtilen örneklerin yanı sıra kılavuzda medya okuryazarlığının temel gerekçesi “medyanın üzerlerindeki olumsuz etkilerini” azaltmak olarak tanımlanmıştır (Binark ve Bek, 2007: 91).

Programda yer alan korumacı yaklaşım, medya okuryazarlığı derslerinde de hakimdir. Örneğin; B sınıfındaki medya okuryazarlığı dersinde medya okuryazarlığı dersinin amacı öğretmen tarafından “ İzlediğimiz her şeyi bilgi süzgecinden geçirerek neyin faydalı, neyin zararlı olduğunu bilmenizdir. Faydalı olan şeyleri örnek almak, zararlı örneklerin sonuçlarını görerek ibret almak için...” sonucu vurgulanmıştır.

E sınıfındaki derste bir başka örnekte ise; öğretmen öğrencilere en çok ziyaret ettikleri ve kullandıkları web adreslerini sormaktadır. Facebook gibi sosyal paylaşım sitelerine girdiğini söyleyen öğrenciye dersin öğretmeni, ne boş işler eleştirisinde bulunur. Öğrenci de dört milyon kişi boş işle mi uğraşıyor diye cevap verir. Öğretmenin derste, oyun, eğlence ve video paylaşım sitelerini eleştirdiği, dersle ilgili eğitsel yada sınava yönelik sorular içeren test sitelerini örnek vererek tavsiye ettiği görülmüştür.

Ancak öğretmenin medya okuryazarlığı derslerinde otorite olarak öğrenciler adına karar verici olma konumları literatürde eleştirilmektedir. Örneğin Silverblatt; medya okuryazarlığı en iyi, bir keşfetme süreci olarak tanımlanabilir. Medya okuryazarlığının temel amaçlarından biri, sağlıklı olara, medyanın güçlü ikna edici etkisinden bağımsız olarak konularla ilgili kendi düşüncesini oluşturması olarak belirtmiştir (Silverblatt, 2001).

Medya okuryazarlığı öğretim programındaki korumacı yaklaşım derslerde de hakimdir. Öğretmenler öğrencilerin haz algısını göz önünde bulundurmadan, onları medyanın zararlı etkilerinden korumayı amaçlamaktadırlar.

Medya okuryazarlığı kapsamlı, çeşitli becerilere ve bakış açılarına sahip olmayı gerektiren bir çalışma alanıdır. Bu alanda eğitim sağlanmayan öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda doğal olarak medya konusundaki deneyimlerini yansıtmaktadırlar. Refleks olarak korumacı yaklaşıma göre hareket etmektedirler. Bununla birlikte medya metinlerine yönelik hem erişim, hem de analiz yaklaşımları oldukça sınırlıdır. Sınıfa getirilen örnek medyalar incelenirken sadece okumakla kalınıyor ve haberde anlatılan olay tartışılmakta. Ne kullanılan haber başlığı, büyüklüğü, kullanılan sözcükler, tercih edilen resmin özellikler nede içerikte tercih edilen dil tartışılmaktadır. Bu durumun temel gerekçesi öğretmenlerinde sınıfa getirilen o haberi eleştirel bir bakış ile okuyamamalarıdır. Ders öğretmenlerine medya okuryazarlığı konusunda bir eğitim sağlanmaması nedeniyle her öğretmen kendi medya algısı ve kabullenmeleri ölçüsünde medya metinlerini değerlendirebilmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitiminde korumacılık yaklaşımı konusunda Buckingham; 1930'lı yıllarda ortaya çıkan ve 1960'lara değin yaygın kabul gören bu yaklaşım sonraki dönemlerde etkisini nispeten yitirmiş olarak görülmesine rağmen “korumacılık yaklaşımı” olarak günümüze kadar süregelen tüm medya eğitimi yaklaşımlarında kendisine farklı şekillerde yer bulduğu söylenebilir (Buckingham, 2009).

Görüldüğü üzere medya okuryazarlığından medyanın zararlı etkilerine karşı korumacı öğretim yaklaşımının etkisini yitirse de sürekli devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu noktada medyanın olası zararları konusunda bilgilendirme yapma gibi amaçlara yer verilse bile bu medya okuryazarlığının temel amaçlarından, öğretim yaklaşımlarından biri olmamalıdır. Korumacılık konusunda medya okuryazarlığı eğitiminden çok resmi ve sivil toplum kuruluşlarının öne çıkması gereklidir.

4.15. Medya okuryazarlığı dersi öğretmeni

Araştırma kapsamında gözlem yapılan okullarda medya okuryazarlığı derslerine İngiltere’de anadil, yani İngilizce öğretmenleri tarafından verilmektedir. Türkiye’de ise sosyal bilgiler öğretmeni ve Türkçe öğretmenleri tarafından verilmektedir. İngiltere’de de medya okuryazarlığı eğitimi İngilizce dersi kapsamında verildiği için bu ders İngilizce öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Türkiye’de dersin öğretmenin belirlenmesinde Talim terbiye kurulunun kararı esas alınmaktadır. Talim Terbiye Kurulu 07.07.2009 tarih ve 80 nolu kararına göre; *“Medya okuryazarlığı dersi, öncelikle üniversitelerin Basın Yayın Yüksekokulları/İletişim Fakültelerinden mezun olup hâlen Sınıf Öğretmeni olarak görev yapanlar ile Gazetecilik Alanı, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri Alanı, Radyo-Televizyon Alanı Öğretmenleri olmak üzere Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur”*.

Buna göre medya okuryazarlığından birinci derece derecede İletişim fakültelerinden mezun olup halen öğretmen olarak çalışanlar, ardından iletişim bölümlerinin öğretmenlik alanlarından mezun olanlar, daha sonra sosyal bilgiler öğretmenleri ve en son olarak Türkçe öğretmenleri tercih edilmektedir.

İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı alan uzmanları medya okuryazarlığı eğitimi öğretmeni konusunda üç farklı görüş belirtmişlerdir. Bunlardan birinci; medya okuryazarlığı eğitimi tüm öğretmenlerce verilmeli, ikincisi medya okuryazarlığı konusunda hem uygulamalı eğitim almış ve bu alanda uzmanlaşmış kişiler tarafından verilmelidir. Üçüncü görüşe göre ise bu ders eğitim alanında tezsiz yüksek lisans yapmış iletişim fakültesi mezunlarınca verilmelidir.

Birinci görüşe göre; *“medya metinleri tüm derslerde kullanılmaktadır. Dolayısıyla tüm öğretmenlerce yapılması gereken bazı şeyler vardır”* (İU1). Bu görüşe göre okuryazarlığı çerçeve program gibi disiplinler arası bir anlayışla öğretilecek. Tüm öğretmenler bundan sorumlu olacaktır. Ancak bu durumda İU1 ortaya bazı sorunların ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. En önemli sorun herkesin sorumlu olması durumunda kimsenin sorumlu olmamasıdır.

“Çünkü o zaman onlar (öğretmenler) bu (medya okuryazarlığı) gerçekten benim sorumluluğumda değil, diğer öğretmenler bunu yapmalı diye düşüneceklerdir” (İU1).

İU1 bu sakıncalı durumun İngiltere’de 1970’lerde gerçekleştiğini belirtmiştir. O yıllarda “programlar arası dil eğitimi” olarak adlandırılan büyük bir eğitim hareketi gerçekleştirilmiştir. Buna göre öğretmenler ana dili öğretmeni olarak kabul edilmiştir. Çünkü dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileri fen dersinden, coğrafya dersine kadar tüm derslerde kullanılmaktadır. Dolayısıyla tüm derslerde bu ana dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Ancak tüm ders öğretmenlerine sorumluluk paylaştırıldığında kimsenin sorumluluğu üstlenmemesi sorununa dikkat çekmiştir. İU bu nedenle bu dersin hem tüm derslerde gerekli ölçülerde desteklenmesinin, hem de bağımsız bir medya okuryazarlığı dersinde alanda özel eğitim almış bir öğretmenin derinlemesine çalışması gerekliliğini belirtmiştir.

İkinci görüşe göre medya okuryazarlığı alanında uzmanlaşmış bir öğretmene ihtiyaç vardır. Bu bakış açısı İU2 tarafından; *“Filmlerin gramerini bilmek yada müzik yapılarını bilmek yada bilgisayar oyunlarını bilmek, metinlerin kültürel değerlerini bilmek... bunları bir öğretmenden (branşı dışında) ekstradan bilmesini bekleyemezsiniz. Bu alanda uzmanlaşmış bir öğretmen gerekir” (İU2)* şeklinde ifade edilmiştir.

Medya okuryazarlığı eğitimi öğretmeni konusunda ortaya çıkan üçüncü görüşe göre bu ders iletişim fakültesi mezunlarınca verilmeli. Eğitim alanındaki eksiklikleri, eğitim alanında yapacakları tezsiz yüksek lisans ile giderilebileceği ileri sürülmektedir. Bu görüş Türkiye’deki alan uzmanları tarafından paylaşılan görüş olarak öne çıkmaktadır.

Örneğin TU1; *“İletişim fakültesi öğrencileri bizzat bilmem kaç kredi alarak bizzat öğreniyorlar. Dolayısıyla bu işi uzmanları vermeli. Acilen iletişim fakültesi mezunlarına öğretmenlik hakkı tanınmalı. Bu dersleri bu öğretmenler daha iyi bir şekilde verebileceklerine inanıyorum” (TU1).*

Benzer şekilde TU2’de; *“Bu dersi bu alanda eğitim almış ve yeterliliği akademik anlamda kabul edilmiş kişiler, yani iletişim fakültesi mezunları vermelidir”*(TU2) görüşünü desteklemektedir.

Literatürde bu görüşü benimseyen farklı örneklerde görmek mümkündür. Örneğin İnceoğlu, “Türkiye programında medya okuryazarlık dersine giriş.” Başlıklı makalesinde; Medyanın ana yapıları, medyanın tarihi ardağını, teorileri, retorik ve diğer ilgili konulardaki gibi spesifik konularda eğitim gerektiren medya okuryazarlığı öğretimi şüphesiz iletişim fakültesi mezunlarınca etkili şekilde öğretilcektir (İnceoğlu, 2007).

Medya okuryazarlığı eğitiminde en tartışmalı olan ve üzerinde en çok düşünülmesi gereken konu, bu dersi iletişim disiplinine dair hiçbir alt yapıya sahip olmayan Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından verilecek olmasıdır (Çöloğlu ve Özalpman, 2009).

Çöloğlu ve Alman medya okuryazarlığı dersinin mutlaka iletişim fakültesi mezunlarınca verilmesi gerektiği iddialarına gerekçe olarak ise şunları göstermektedirler; Medya okuryazarlığı kılavuz kitabında öğrencilere “asparagas, enformasyon, dezenformasyon, magazin, medya, manipölasyon, propaganda, sansasyon, reyting” sözcükleri hakkında araştırma yaptırmaları ve sonrada derste bu sözcüklerin anlamını sırasıyla Türkçe sözlükten okuyarak tartışmaları istenmiştir. Dolayısıyla bu dersi verecek eğitmenlerin sadece bu sözcükleri açıklamak için bile, iletişim bilimleri eğitimi almış olması gerekliliği, olmazsa olmaz bir ön koşul olarak ortaya çıkmaktadır (Çöloğlu ve Özalpman, 2009).

Dile getirilen iddialar ve gösterilen gerekçeler incelendiğinde medya okuryazarlığı dersinin mutlaka iletişim fakültesi mezunlarınca verilmesi gereklidir görüşünün dayanaksız olduğu görülmektedir. Her şeyden önce medya okuryazarlığı eğitimi, medya dışında okuryazarlık ve eğitim alt kavramlarından oluşmaktadır. Üstelik hem okuryazarlık kavramı, hem de eğitim kavramı oldukça geniş araştırma alanlarıdır. Yalnızca birkaç iletişim kavramını öğrencilere öğretmek bile için mutlaka iletişim fakültesi mezunlarını önşart olarak öne sürersek. İlköğretim düzeyinde okutulan bir çok

derste o kavramların alan uzmanlarına da gereksinim duymalıyız. Örneğin sağlık ile ilgili kavramlarını için mutlaka tıp fakültesi mezunları, yasalar ve ödevlerle ilgili kavramlar da mutlaka hukuk fakültesi mezunlarınca öğretilmeli gibi durum ortaya çıkmaktadır.

Dolayısıyla medya okuryazarlığı öğretmeninin, medya alanında eğitim görmüş olması gereklidir denilebilir, ancak mutlaka iletişim fakültesi mezunu olmalıdır şartı tartışmalıdır. Bu görüşü destekleyen alan uzmanı TU3!e göre;“(Dersi) *medya okuryazarlığı eğitimi almış bir eğitmen vermeli. Mutlaka iletişim fakültesi mezunları versin demiyorum, çünkü iletişim fakültesi mezunları pedagojik formasyon almıyorlar. Medya okuryazarlığı temel kavramlarını alan ve pedagojik formasyon sahibi biri vermelidir*” (TU3).

İletişim fakültelerinde; iletişim tasarımı bölümü, halkla ilişkiler bölümü, reklamcılık bölümü, sinema ve televizyon bölümü, gazetecilik bölümü, fotoğraf ve video bölümü, görsel iletişim tasarımı vb farklı bölümler mevcuttur. Medya okuryazarlığı dersi için hangi bölüm mezunları kastedilmektedir. Tüm fakülte mezunlarının kastedilmesi düşündürücüdür.

Özetle medya okuryazarlığı eğitimi geleneksel okuryazarlık becerisinin, basılı metinlerle birlikte görsel, işitsel ve görsel işitsel metinlerinde okunması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve yeniden yazılması gibi becerileri kapsar. Medya okuryazarlığı eğitiminde bu sürece her ne kadar video, reklam, hareketli resim gibi yeni okuma metinleri dahil olsa da ana unsur halen okuma nosyonudur. Yalnızca okuma ortamları genişlemiş ve farklılaşmıştır, ancak temel okuma becerileri bu ortamlar içinde geçerlidir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı anadil eğitimcilerinin, okuma eğitimcilerinin de çalışma kapsamına girmektedir. Bunun yanı sıra medya okuryazarlığı farklı disiplinleri ilgilendiren disiplinlerarası bir çalışma alanıdır. Medya okuryazarlığının sağlık, vatandaşlık, sanat eğitimi vb. birçok dersi ilgilendiren bir yapısı vardır. Dolayısıyla okuma becerileri bakımından anadil dersini ilgilendirmekle birlikte içerik bakımından diğer bir çok derste ele alınması gereken yönleri vardır. Fakat yeni

medya okuma ortamlarına ve süreçlerine bağlı olarak bu alanda temel iletişim kavramları ve süreçlerini içeren bir eğitimin gerekliliği şüphesizdir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin belli bir fakülte mezunları için istihdam kapsı olarak görülmesi yerine, bu dersin öğretmeninin sahip olması gereken yeterliliklerin ve becerilerin neler olması gerektiğinin araştırılması, tartışılması ve kararlaştırılması gerekmektedir. Bu çerçevede verilecek eğitimin niteliği, şekli ve etkililiği araştırılmalıdır.

4.16. Ölçme ve değerlendirme

Özetle İngiltere ve Türkiye medya okuryazarlığı eğitiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları karşılaştırıldığında bazı yönleri ile benzerlikler gösterse de genel itibariyle farklılık göstermektedir.

Özetle İngiltere’de zorunlu eğitim süresince öğrenmeyi destekleyici, biçimlendirici bir ölçme değerlendirme yaklaşımı uygulanmaktadır. Ancak zorunlu eğitim dönemi sonunda girilen ve bağımsız sınav kuruluşlarınca ise düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirmektedirler. İngiltere’de İngilizce temel zorunlu üç dersten biridir ve medya dersi İngilizce anadil dersi ile birlikte verilmektedir. Bu sınavın zorunlu öğretim sonrası öğrencilerin ön lisans yada lisans eğitimi alabilmesinde etkisi vardır. Bunun bu sınavlarda İngilizce dersinde; ayrıntılı metinsel analiz, karşılaştırmalı ve bağlamsal çalışma, araştırma ve bilgiye ulaşma becerileri, simülasyon ve film şeridi gibi uygulamalı öğrenme etkinlikleri ve medya üretme etkinlikleri ölçülür. Bu süreçte kuramsal ve uygulamalı değerlendirmeler farklılık gösterebilmekle birlikte. Uygulama çalışmaları tüm puanın % 20-25’ini oluşturur (QCA, 2005: 12)

Oysa Türkiye’de medya okuryazarlığı dersi seçmeli bir ders niteliğindedir. İngiltere genel itibariyle zorunlu eğitim boyunca “öğrenme için ölçme-değerlendirme” yaklaşımı olarak tanımlanan bir ölçme değerlendirme yaklaşımını uygulamaktadır.

Dolayısıyla medya okuryazarlığı konusunda yapılan ölçme faaliyetleri öğrencilerin öğrenmelerini destekleme amaçlıdır. Ancak zorunlu eğitim dönemi sonunda girilen farklı sınavlar ise düzey belirleme sınavlarıdır. Türkiye’de ise medya okuryazarlığı dersi seçmeli bir ders olması nedeniyle düzey belirlemeye yönelik bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı uygulanmamaktadır. Ancak ilköğretim medya okuryazarlığı öğretim programında medya okuryazarlığı becerileri için, geleneksel ölçme yöntemlerinden çok tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları belirlenmiştir.

Dersin seçmeli nitelikte olması nedeniyle karnede bir başarı notunun olmaması ve seviye belirleme sınavlarında medya okuryazarlığı içeriğinden soru çıkmaması uygulama anlamında hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Gözlem yapılan okullarda öğretmenlerin bazıları bu durumun öğrencilerinin derse olan ilgisini azalttığını belirtmişlerdir ve seviye belirleme sınavı başarısı gibi baskılar nedeniyle öğretmenlerin bu dersi ihmal ettikleri ve sürekli işlemedikleri anlaşılmıştır. Diğer taraftan diğer derslerdeki not kaygısının, yada seviye belirleme sınavının stresinin bu derste olmaması nedeniyle öğrenciler için medya okuryazarlığı bir stres atma dersi olarak da görülebilmektedir. Burada etkin rolün öğretmenin medya okuryazarlığı dersine gereken önemi verip vermemesine bağlı olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve öneriler

- Türkiye’de medya okuryazarlığı öğretim programı, daha çok medya araçları merkezli bir yaklaşım; İngiltere ise farklı bir çok medyayı da içeren ve daha çok okuma becerisi merkezli bir yaklaşım göstermektedir.
- Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi; medyanın yapısı, medya araçlarının tanıtımı, faydaları ve zararlarının ele alındığı daha çok korumacı medya okuryazarlığı öğretim yaklaşımına dayanmaktadır. İngiltere’de gözlem yapılan okullarda ise daha çok medya üretme yaklaşımına dayanan bir öğretim yaklaşımı hâkimdir.
- Medya okuryazarlığı eğitimine başlama zamanı konusunda İngiltere ve Türkiye’deki alan uzmanlarının görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan Türkiye ve İngiltere’deki medya okuryazarlığı alan uzmanları, medya okuryazarlığı eğitiminin okul öncesi dönemden başlayarak verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.
- Araştırmaya katılan medya okuryazarlığı alan uzmanlarına göre bulunulan yaşa göre eğitimden sorumlu kişiler ve öğrenilecek içerik farklılaşmalıdır.
- İngiltere’deki medya okuryazarlığı eğitim içeriğinin sarmal olarak desenlendiği, üst sınıflara gittikçe içeriğin genişlediği tespit edilmiştir. Türkiye’de ise seçmeli nitelikteki ders içeriği tüm sınıflarda aynıdır. Hem alan uzmanları hem de alan yazındaki çalışmalar medya okuryazarlığı içeriğinin sınıf düzeylerine göre farklılaşması gerektiğini belirtmektedir.

- İngiltere ve Türkiye belirlenen kazanımlar bakımından; dil, temsil, izleyici, tür, ideoloji ve medya üretimi öğrenme alanları bakımından benzerlikler gösterirken, yapım ve kültürel anlayış öğrenme alanları yönüyle farklılıklar göstermektedir.
- İngiltere’de medya okuryazarlığı kazanımları medya üretme alanına yoğunlaşırken, medya üretme Türkiye’de en az kazanım bulunan öğrenme alanıdır.
- İngiltere hem de Türkiye’deki alan uzmanları medya okuryazarlığı derslerinde, medya üretme çalışmalarının gerekli olduğunu düşünmektedirler. Ancak gözlem yapılan okullar bakımından Türkiye’deki medya okuryazarlığı derslerinde medya üretme çalışmalarına pek fazla yer verilmemektedir.
- İngiltere’deki alan uzmanları medya üretme çalışmalarının medya metinlerini daha iyi anlamak ve süreci görmek için eleştirel bir bakış açısı kazanmaları için gerekli olduğunu savunurken. Türkiye’deki alan uzmanları bunun karşılaşılan ve rahatsızlık duyulan bir metin karşısında tepki göstermek amacıyla yapılması savunulmaktadır.
- İngiltere alan uzmanları ve alanyazına göre medya okuryazarlığı geleneksel okuryazarlığın tamamlayıcısıdır. Günümüz ihtiyaçları doğrultusunda okuma sürecine yeni okuma ortamlarının ve özelliklerinin taşınmasıyla gelişmiştir. Geleneksel okuma süreçlerindeki beceriler benzerdir.
- Medya okuryazarlığı eğitimi okul öncesi dönemden başlayarak üniversite dönemine kadar uzanan bir uzanması gereken bir eğitim sürecidir.
- Medya okuryazarlığı eğitimi bakımından İngiltere ve Türkiye öğretim programları içerik örüntülerinin farklıdır. İngiltere’de içerik; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri çerçevesinde örüntülenmiştir. Türkiye’de

ise televizyon, radyo, gazete-dergi ve internet gibi iletişim araçlarına çerçevesinde hazırlanan ünitelerden oluşan bir örüntü mevcuttur

- Türkiye’de medya okuryazarlığı öğretim programında en fazla televizyon içeriğine yer verilmiştir.
- İçerik örüntüsü ve kapsamı bakımından farklılaşsa da İngiltere ve Türkiye’de içerikte yer alan beceriler bakımından benzerlik göstermektedir. Her iki ülke, medya dili, medya metinlerinin analizi, değerlendirilmesi, medya üretimi becerileri bakımından benzerlik göstermektedir.
- İngiltere’de medya okuryazarlığı zorunlu üç dersten biri olan İngilizce dersi kapsamında verilmekteyken; Türkiye’de bağımsız ama seçmeli bir ders olarak okutulmaktadır.
- İngiltere ve Türkiye’deki alan uzmanları medya okuryazarlığı eğitiminin hem bağımsız bir ders olarak, hem de gerekli noktalarda diğer derslerin kapsamında bütünleşik verilmesini gerekliliğini düşünmektedirler.
- Bağımsız bir ders olarak işlenen medya okuryazarlığı eğitiminin, bazı konularda sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji öğretim programı ile ilişkilendirilmesi zorunlulukları doğduğu görülmektedir.
- İngiltere’de medya okuryazarlığı kazanımları medya üretme alanına yoğunlaşırken, medya üretme Türkiye’de en az kazanım bulunan öğrenme alanıdır.
- Türkiye’de medya okuryazarlığı derslerinde sınıf ortamında daha çok gazete küpürü, dergi ve internet metinleri; İngiltere’de ise daha çok video, film gibi görsel ve işitsel medya metinlerinin ele alınmaktadır.

- Medya okuryazarlığı derslerinde medya metnlerinin incelenmesi eleştirel bir bakışla derinlemesine analizi edilmesi gerekirken, öğretmenlerin bu konuda gerekli eğitimi almamalarından dolayı bu inceleme çok sınırlı kalmaktadır. İncelenen medya metinleri analiz edilmiyor yalnızca içeriğindeki olay tartışılıyor ve öğretmenin kişisel algı ve deneyimleriyle sınırlı kalmaktadır.
- Hem İngiltere hem de Türkiye’de gözlem yapılan okullarda bilgisayar, yazılım, internet erişimi, projeksiyon cihazı ve televizyon gibi teknik donanımlar mevcuttur. Bilgisayar, yazılım ve internet İngiltere’deki medya okuryazarlığı derslerinde yaygın olarak kullanılırken, Türkiye’de gözlem yapılan okullarda pek fazla kullanılmamaktadır.
- İngiltere ve Türkiye’de medya okuryazarlığı derslerinde biçimlendirici bir ölçme değerlendirme yaklaşımı uygulanmaktadır.
- İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitiminden sorumlu öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi konusunda lisans düzeyinde eğitim aldıkları, Türkiye’deki öğretmenlerin ise yalnızca kısa süreli hizmet içi eğitim programına katıldıkları tespit edilmiştir.

5.1. Öneriler

- Medya okuryazarlığı geleneksel okuryazarlığının tamamlayıcısı olarak görülmelidir. Bu kapsamda bağımsız bir ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersi temelde anadil dersi ve içerik bakımından uygun olan diğer derslerin öğretim programlarıyla ilişkilendirilerek verilmelidir.
- Türkiye’de medya okuryazarlığı derslerinden sorumlu öğretmenlere medya okuryazarlığı konusunda üniversite düzeyinde eğitim verilmelidir. Mevcut öğretmenlere ise kuramsal ve uygulamayı kapsayan uzun süreli hizmet içi eğitim sağlanmalıdır.
- Türkiye’deki medya okuryazarlığı öğretim programı içerikleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmalıdır.
- Medya okuryazarlığı öğretim programındaki genel amaç ifadelerinin, dersin süresi, kapsamı ve niteliği göz önünde bulundurularak yeniden belirlenmesi, sınırlandırılması ve kazanımlarla tutarlı hale getirilmelidir.
- Medya okuryazarlığı öğretim programı içeriği öğrencilerin ilgili oldukları internet, bilgisayar oyunları gibi yeni medya araçlarını da kapsamalıdır. Medya içeriği araştırma sonuçları doğrultusunda öğrenci ilgilerine göre belirlenmelidir.
- Türkiye’de seçmeli bir ders niteliğinde okutulan medya okuryazarlığı, erişme, çözümleme değerlendirme, yeniden oluşturma gibi beceriler bakımından geleneksel okuma becerileriyle örtüşmektedir. Bu nedenden dolayı yeni ortamların özellikleri de göz önünde bulundurularak, medya okuryazarlığı, ilk okuma yazma ve Türkçe öğretimi dersleri kapsamında verilmelidir.

- Türkiye’de bazı öğretmenlerce “nefes alma dersi” olarak adlandırılan medya okuryazarlığı dersi diğer derslerin eksikliklerinin giderildiği ve ihmal edilen bir olmaması için dersten sorumlu öğretmenlere medya okuryazarlığı eğitiminin öneminin yanı sıra, kuramsal ve uygulamalı hizmet içi eğitim sağlanmalıdır.
- Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi henüz yapılandırılma sürecini tamamlamamıştır. Bu süreçte Avrupa Birliği, Unesco gibi uluslararası kuruluşların sürdürdüğü medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarına katılarak işbirliği yapılmalıdır.

Araştırmacılara öneriler;

- Medya okuryazarlığı eğitiminin anadil ve diğer ders programlarına uygun alanlarda entegre edilerek verilmesi hem bu araştırma sonuçlarına hem de alan yazınındaki sonuçlara göre önemlidir. Medya okuryazarlığı eğitiminin ilgili ders programına entegre edilerek programın etkililiğinin verimliliğinin araştırılması önemlidir.
- Öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeylerini belirleyebilmek standartlaştırılmış için bir ölçme aracı mevcut değildir. Öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeylerini belirleyebilecek bir ölçme aracı geliştirilmelidir.
- Ülkemizde seçmeli bir ders olarak uygulanan medya okuryazarlığı eğitiminin etkililiği verimliliği, öğrencilerin, öğretmenlerin derse yönelik algı ve tutumları araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Altun, A.(1999). Socio-cognitive aspects in advanced undergraduate ESL readers' hypertext use in an academic reading classroom: A case study. *Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati.*
- Altun, A. (2002). Hipermetin ortamlarında okuma ve öğrenme: Bilgi oluşturma sürecinde epistemik kabullerin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), (353- 375).
- Altun, A. (2009a). 21. yüzyıl vatandaşlığı için gerekli bir beceri olarak medya okuryazarlığı: *unesco*, ab ve türkiye örnekleri. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi empozyumu Bildiri Kitabı. Ankara: Pegem Akademi, 9-17.*
- Altun, A. (2009b). Medyadaki kalıpyargıların (stereotiplerin) üstesinden gelmek için medya okuryazarlığı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı 20, ss. 34.*
- Altun, A. (2010) Medya okuryazarlığının sosyalbilgiler programı ile ilişkilendirilmesi ve öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara*
- APA (American Academy of Pediatrics). (1999). Media Education. Pediatrics Committee on Public Education. DOI: 10.1542/peds.104.2.341 ;104;341-343 (<http://pediatrics.aappublications.org/cgi/reprint/104/2/341?maxtoshow=&hits=10&RESULTFORMAT=&fulltext=media+education&searchid=1&FIRSTIND EX=0&volume=104&issue=2&resourcetype=HWCIT> 21.05.2008 tarihinde erişildi).

- Apak, Ö. (2008). Türkiye, Finlandiya Ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli*
- Arslan,S., Genç, E., Kaya, N. ve Azer, H. (2008). Milli eğitim Bakanlığı. Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabı. *Devlet kitapları. Birinci baskı. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.*
(<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/documents/0kilavuzkitap.pdf> 22.03.2009 tarihinde erişildi).
- Balaban Sarı, J., Ünal, F. ve Küçük, M. (2008). İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin amaçlarının ve etkinliklerinin değerlendirilmesi. (www.ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/103.doc 21.10.2009 tarihinde erişildi).
- Barnes, C. ve diğerleri (2007). Critical Media Literacy in Ireland Dublin. The Radharc Trust. (www.mediaconference.ie/files/Radharc.Report.pdf 12.02.2008 tarihinde erişildi).
- Baş, T., Akturan, U. ve diğerleri. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi . *Ankara: Seçkin*
- Bennett, J. (2007). Media Studies As & A2. Revision Express. *Pearson Education Limited. London*
- Buckingham, D. (2009) Media Education Literacy Learning and Contemporary Culture. *Polity Press, Cambridge.*
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: moving beyond protectionism. *Journal of Communication* Winter. 48, 1; ABI/INFORM Global. (<http://www.chrisboulton.org/caucus/papers/Buckingham.pdf> 21.02.2009 tarihinde erişildi).

- Burn, A. ve Durran, J. (2008). Media literacy in schools. Practice, production and Progression. *Paul Chapman Publishing, London*
- Binark, M. ve Bek, M. (2007) Eleştirel medya okuryazarlığı. Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar. *Kalkedon Yayıncılık, İstanbul.*
- Branston, G. ve Stafford, R. (2003). The media student's book (3nd ed.) *Routledge. London and New York*
- Çakmak, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu*
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma- Yazma Programı ve Öğretimi. Anı Yayıncılık, Ankara
- Clark, V. Baker J. ve Lewis E. (2007) Key Concepts and Skills for Media Studies. *Hodder Arnold, London*
- Çöloğlu, D.Ö ve Özalpman, D. (2009). “Türkiye’de medya okuryazarlığı projesi üzerine bir değerlendirme”. Marmara İletişim Dergisi. Temmuz 2009 Sayı 15. s.195-212. (<http://defnecologlu.com/wordpress/?p=105>, 06.06.2009 tarihinde erişildi).
- Damico, A. (2004). Exploring the complexities of personal ideologies, media literacy pedagogy and media literacy practice. *Unpublished doctoral dissertation. Graduate School of University of Massachusetts.*
- Güler, A. (2008). Türk Toplumunda Korku Kültürü. *Punto Tasarım, Ankara.*

- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A. N., Mercan, E., Çınkır, Ş. ve Palavan, Ö. (2009a). Medya Okuryazarlığı Dersinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 87-96.
- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A. N., Mercan, E., Çınkır, Ş. ve Palavan, Ö. (2009b). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl 2009 , Sayı 27 (<http://www.asosindex.com/journal-article-abstract?id=1934> 04.03.2010 tarihinde erişildi).
- Elma, C., Kesten, A., Dicle A.N., ve Mercan, E. (2010). Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi: Medyanın işleyişi ve etik ilkeler açısından bir değerlendirme. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 10/3. 19.06.2010 tarihinde <http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/default.asp?act=detay&ID=44> adresinden alınmıştır.
- Eurybase, 2008. Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2008/09. Education Audiovisual Culture Executive Agency (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php 04.02.2010 tarihinde erişildi).
- Eurybase, 2008. Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland 2008/09 Education Audiovisual Culture Executive Agency. (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php 04.02.2010 tarihinde erişildi).
- European Commission (2009). Commission recommendation: on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. Brussels, 20.08.2009. C (2009) 6464. (http://ec.europa.eu/danmark/documents/alle_emner/information/090820_medie_kompetence_en.pdf 20.01.2010 tarihinde erişildi).

- Haig, E. "Media studies education in the Uk." *Studies in Language and Culture*. [Japan] 26, no. 2 (2005): 127-150 (<http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/29-2/haig.pdf> 14.02.2008 tarihinde erişildi).
- Hansen K.A. ve Paul, N. (2004). *Behind the message. Information strategies for communicators. Boston: Pearson Education, Inc.*
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings. Albany NY: State University of New York Press.*
- Heins, M ve C. (2003) *Media Literacy: An Alternative to Censorship (2nd Ed).* New York: Free Expression Policy Project (FEPP) at New York University. (<http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy.pdf> 22.08.2008 tarihinde erişildi).
- Hilbrands J. L. (1999) *Media Literacy Implementation Models in U.S. Schools. Unpublished MA Thesis. Michigan State University.*
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48 (2): 9-29. Hobbs, R. (2004). [Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma](#), (çev. M. T. Bağlı) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (37 (1), 122-140.
- Hobbs ve diğerleri. (2009). What media literacy is not. Center for media literacy. (<http://www.medialit.org/reading-room/what-media-literacy-not> 20.08.2009 tarihinde erişildi).
- İnal, K. (2009) *Medya Okuryazarlığı El Kitabı. Ütopya yayınevi, Ankara*
- İnceoğlu, Y. (2005) "Medyayı Doğru Okumak" I.Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildiri Kitabı 23-25 Mayıs 2005. *Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İstanbul.*

İnceoğlu, Y. (2007) “Introduction of Media Literacy Course in Turkey’s Curriculum”
Media Education Sunuldu UNESCO,21-22 June 2007 (<http://www.yasemininceoglu.com/?Page=11&id=239&islem=oku> 10.02.2008 tarihinde erişildi).

Jenkins, H. ve diğerleri (2006). An occasional paper on digital media and learning.Confronting the challenges of participatory culture:Media education for the 21st Century. Chicago: The John D and Catherine T Macarthur Foundation. (http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF 24.04.2008. tarihinde erişildi).

Jensen, J.L., Rodgers, R. (2001), "Cumulating the intellectual gold of case study research", Public Administration Review, Vol. 61 No.2, pp.236-46. (<http://www.jstor.org/stable/977456> 18.04.2010 tarihinde erişildi).

Jolls, T. ve Thoman, E. (2008).Literacy for the 21th century. An overview & orientation guide to media literacy education. (Çev. Elma vd, 2008). 21.yüzyıl okuryazarlığı. “Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler.”

Livingstone, S. ve Graaf, S. (2010). Media literacy. Revised text for new edition of the encyclopedia. (www.shenja.org/Site/playlist_files/Media%20Literacy,%20revised2010.pdf 04.06.2010 tarihinde erişildi).

Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, S. 7:3-14

- Livingstone, S. ve Thumim, N. (2003). Assessing the media literacy of Uk adults. Areview of the academic literature. Broadcasting Standards Commission. Independent Television Commission. NIACE. (<http://www2.lse.ac.uk/media@lse/whosWho/AcademicStaff/SoniaLivingstone/pdf/Pubblication2010.pdf> 11.07.2007 tarihinde erişildi).
- Lyman P. ve Varian, H. R. (2003). “How Much Information- 2003” (<http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003/> 15.02.2008 tarihinde erişildi).
- Masterman, L. (2007). 18 Principles of Media Education. (http://www.mediaawareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounds/media_literacy/18_principles.cfm 18.03.2008 tarihinde erişildi).
- MEB. (2006). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu, Ankara TTKB. (<http://ttkb.meb.gov.tr/kk/2006.htm> 02.04. 2007 tarihinde erişildi).
- MEB, (2009) Talim Terbiye Kurulu 07.07.2009 tarih ve 80 nolu karar (<http://personel.meb.gov.tr/.../Sözleşmeli%20Öğretmenlerin%20İlk%20Görevlendirme> adresinden alınmıştır. 10.02.2010 tarihinde erişildi).
- McLuhan, M. (2005). Yaradığımız Medya (the medium is the message). (çev. Ü.Oskay). *Merkez Kitaplar, İstanbul*
- Ofcom (2008). “What is media literacy?” IP/06/1326 Brussels, 6 October 2006 (<http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/medialiteracy/about/whatis/> 18.08.2009 tarihinde erişildi).
- O'Sullivan, T., Dutton, B., ve Rayner, P. (2003). Studying the media.(3nd ed.) *Hodder Arnold. London.*

- Pearson, D. P. and Stephens, D. (1994) "Learning about literacy: A 30 – Year Journey"
Edit: Robert Rudell, Theoretical models and processes of reading (4th ed.), ,
International Reading Association, Newark, Delaware.
- Potter, W.J. (2005) Media Literacy. Third Edition. Sage Publications. London
- Rayner, P., Wall, P. ve Kruger, S. (2005). As Media Studies The Essential Introduction.
(2nd ed.) *Routledge. London and New York*
- Reiking, D., Mc Kenna, M., Labbo, L. ve Kieffer, R. (1997). Handbook of literacy and
technology: Transformation in post-typographic world. (269-281). *Hillsdale,
NJ: Lawrance Erbaum Associates.*
- RTÜK, (2006) "İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları"
(http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=57ce5022-fd71-442a-94e7-6567ae4a9e9b 20.04. 2008 tarihinde erişildi).
- Scheibe, C. and Faith Rogow (2004). Incorporating Media Literacy and Critical
Thinking into Any Curriculum: 12 Basic Principles. Project Look Sharp, 2004.
(<http://www.ithaca.edu/looksharp> adresinden 14.08.2009 tarihinde erişildi).
- Silvertblatt, A. (2001). Media literacy: Keys to interpreting media messages (2nd ed.)
Praeger, London
- Share, J.S. (2006). Critical nmedia literacy in elementary: A case study of teacher' ideas
and experiences with media education and young children. *Unpublished
doctoral dissertation. University of California.*
- Taylor, R. (2002). The implementation of media literacy an analysis of the media
literacy curricula Ontario. Canada., New South Wales. Australlia. And
England.*The Graduate School of The University Southern Mississippi
Unpublished doctoral dissertation, Hattiesburg*

Taşkıran, N.Ö. (2007). Medya okuryazarlığına giriş, *Beta, İstanbul, 2007*

Türkiye İstatistik Kurumu, (2007) “Yazılı medya istatistikleri-2006” (<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=3914> 18.03.2008 tarihinde erişildi).

QCA, (Qualification and Curriculum Development Agency), (2007). National Secondary English Curriculum. Key stage 3. (<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/english/index.aspx> 08.04.2008 tarihinde erişildi).

QCA, (2007). National Secondary English Curriculum. Key stage 4. (<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-4/english/index.aspx> 08.04.2008 tarihinde erişildi).

QCA, 2008. Assessing pupils’ progress in English at Key Stage 3 Teachers’ handbook. (<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/132314> 02.02.2009 tarihinde erişildi).

QCA, 2005. Media Matters. A rivew of media studies in schools and collages. (www.englishandmedia.co.uk/mediamatters.pdf 27.05.2008 tarihinde erişildi).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 6.Baskı). *Seçkin. Ankara*

Yin, R.K, (2002) Case Study Research Design and Methods. Applied social research Methods Series Volume 5. *Sage Publications. California*

Wan, D. and Cheng H. (2004) The Media Savvy Student. Teaching Media Literacy Skills Grades 2-6. Zephyr Pres, Chicaco

Wilson, C. and Duncan, B. (2009). Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges. The United Nations-Alliance of Civilizations in co-operation with Grupo Comunicar, New York (Bennett, 2007) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf> 11.04.2010 tarihinde erişildi).

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

21 Nisan 2010

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 6926

Konu : Araştırma izni.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 05/04/2010 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-334 sayılı yazı.
c) 20/04/2010 tarihli ve B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/6851 sayılı onay.

İlgi (b) yazınız gereği; Enstitünüzün Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Ebubekir ÇAKMAK'ın, "İngiltere ve Türkiye'deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimizde bulunan Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri yazılı ilköğretim okullarında "Medya Okuryazarlığı" seçmeli derslerinde gözlem çalışmasını, 2009 – 2010 eğitim-öğretim yılında uygulama isteği ilgi (a) Yönergeye göre incelenmiş olup, Valilik Makamının ilgi (c) onayları ile uygun görülmüştür.

Yapılan çalışmanın bitiminde; sonucunun iki örneğinin CD'ye çekilerek Ek-1 formu birlikte üniversiteniz aracılığıyla en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Neyzat ÇALTEKİN
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER:

- 1- Araştırma Orn. (13 sayfa)
- 2- Form (1 adet)
- 3- Onay Orn. (1 adet)



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: kultur14@meb.gov.tr

