

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**MEDYA OKURYAZARLIĞININ SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARIYLA
İLİŞKİLENDİRİLMESİ VE ÖĞRETİMİ**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
ADNAN ALTUN**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. BAHRİ ATA**

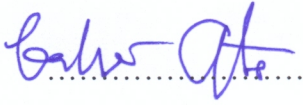
ANKARA - 2010

Adnan ALTUN'un "MEDYA OKURYAZARLIĞININ SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARIYLA İLİŞKİLENDİRİLMESİ VE ÖĞRETİMİ" başlıklı tezi 09.04.2010 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

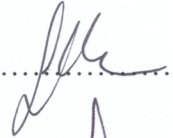
Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Bahri ATA




Üye : Prof. Dr. Mustafa SAFRAN



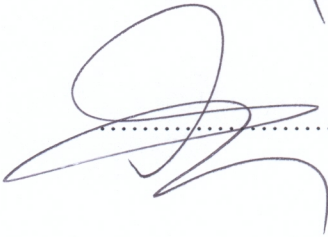
Üye : Prof. Dr. Şefika KURNAZ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Şahin ORUÇ



TEŞEKKÜR

Bu araştırmaya başladığım andan itibaren güvenini ve desteğini her zaman hissettiren, her türlü problemimi dinleyen ve samimiyetle ilgilenen, akademik hayatımı derinden etkileyerek bana ufuk açan, örnek aldığım ve fikirlerine her zaman ihtiyaç duyacağım kıymetli hocam Doç. Dr. Bahri ATA'ya,

Tez izleme komitesindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa SAFRAN ve Prof. Dr. Şefika KURNAZ'a; doktora eğitimim süresince kendilerinden birçok bilgi ve deneyim kazandığım bölümümüz öğretim elemanı hocalarıma ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma; desteklerini sürekli hissettiğim saygıdeğer hocalarım Öğr. Gör. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Yrd. Doç. Dr. Şahin ORUÇ ve Yrd. Doç. Dr. Yasin DOĞAN'a; araştırma süresince görüşlerine başvurduğum ve özellikle istatistik konularında göstermiş oldukları katkılardan dolayı Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY ve Yrd. Doç. Dr. Bülent AKBABA hocalarıma ve kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Selahattin KAYMAKÇI ve Arş. Gör. Zihni MEREY'e; çalışmayı dil yönünden inceleyen kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU'na ve İngilizce konusunda danışmanım olan Necat ÖZDEMİROĞLU'na,

Çankaya İl Genel Meclisi ve Mamak Misket İlköğretim okullarındaki uygulama çalışmaları esnasında rahat bir çalışma ortamı sunan değerli okul müdürlerine, sınıfını ve öğrencilerini benimle paylaşan değerli öğretmenlere ve yedinci sınıf öğrencilerime,

Doktora eğitimim süresince verdikleri burs ile maddi olarak desteklerini sunan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'na,

Desteklerini her zaman hissettiğim başta dedem Halil İbrahim ALTUN olmak üzere ailemin diğer tüm kıymetli üyelerine,

Araştırma sürecindeki anlayışı ve desteği için eşim Şeyma ALTUN'a ve o güzel gülümsemesiyle hayatıma eşsiz bir anlam katan kızım Esmanur ALTUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

2010

Adnan ALTUN

Hocam Bahri ATA'ya...

ÖZET

MEDYA OKURYAZARLIĞININ SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARIYLA İLİŞKİLENDİRİLMESİ VE ÖĞRETİMİ

ALTUN, Adnan

Doktora, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bahri ATA

Nisan–2010, 307 sayfa

Bu araştırmanın amacı, bazı ülkelerde Sosyal Bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konularının neler olduğunu, bu konuların Türkiye’deki Sosyal Bilgiler programıyla nasıl ilişkilendirilebileceğini ve ilköğretim 7. Sınıfta “Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasının/konusunun öğretiminde önerilen paket programı ile Sosyal Bilgiler programı veya seçmeli medya okuryazarlığı dersi programı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir.

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemden (mixed method) istifade edilmiştir. Buna göre, öncelikle nitel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmış, ardından bu bulgulara dayalı olarak tasarlanan deneysel süreçte nicel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda içerik analizine, nicel boyutunda ise kontrollü ön test – son test deneysel desenine başvurulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda ABD, Avustralya, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerdeki Sosyal Bilgiler ve eşdeğeri olarak görülebilecek derslerin öğretim programları incelenmiş ve medya okuryazarlığıyla ilgili kazanımlar içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde Sosyal Bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konuları 8 tema altında ortaya konulmuştur. Bunlar; “Medya Bilgisinin Doğruluğu”, “Güncellik ve Küresel Sorunlar”, “Medya Kullanımı ve Üretimi”, “Medyanın Etkileri”, “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları”, “Medya ve Teknoloji”, “Medya ve Bilinçli Tüketici” ve “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” şeklinde adlandırılan temalardır. İlgili araştırmalar, bir beceri olan medya okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme çerçevesinde okul öncesinden üniversiteye kadar

mevcut öğretim programlarıyla ilişkilendirerek öğretilmesinin doğru bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. İçerik analizinde medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımların yoğunluk ve sınıf seviyesi sonuçları dikkate alınarak medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirmeye yönelik her tema için nihai kazanımlar önerilmiştir.

Medya okuryazarlığını Türkiye’de uygulanmakta olan 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programlarıyla “Aradisiplin” olarak ilişkilendirmek için Sosyal Bilgiler programı söz konusu temalar doğrultusunda incelenmiştir. Bu incelemede programın kavram, beceri ve değer boyutları dikkate alınmakla birlikte daha çok kazanımlar üzerinde durulmuştur. İçerik analizi sonucunda önerilen kazanımlardan hareketle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programlarıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirmek için bir “Aradisiplin modeli” önerilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ise 2x(2)’lik ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desene başvurulmuştur. Buna göre deney-1 grubunda (N= 30) ve deney-2 grubunda (N= 35) paket program olarak hazırlanan “Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması uygulanmış, kontrol-1 grubunda (N= 30) Sosyal Bilgiler ve kontrol-2 grubunda (N= 35) ise seçmeli medya okuryazarlığı ders programı uygulanmıştır. Araştırma öncesinde medya okuryazarlığı başarısına yönelik (Medya Okuryazarlığı Başarı Testi) ön test uygulanmıştır. Her iki deney grubunda da araştırmacı tarafından hazırlanan ve 6 kazanımı içeren “Medya Bilgisinin Doğruluğu” paket programı 6 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine medya araçlarından yararlanılarak hazırlanan ve medya bilgisinin doğruluğunu değerlendirebilmelerini sağlayacak etkinlikler uygulandıktan sonra son test uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde her kazanıma yönelik olarak medya bilgisinin doğruluğu ile ilgili “bilgiye ulaşma, birinci ve ikinci elden kaynakları ayırt etme” gibi medya okuryazarlığı becerilerinin öğrenilmesini daha iyi değerlendirebilmek için “Etkinlik Temelli Değerlendirme (ETD)” formlarına başvurulmuştur.

Bulgular, deney gruplarının her ikisinin de kontrol gruplarına göre başarılı olduğunu, başka bir ifadeyle medya okuryazarlığı paket programının hem Sosyal Bilgiler hem de seçmeli medya okuryazarlığı programına göre medya okuryazarlığı başarısını daha olumlu etkilediğini göstermektedir. Ayrıca medya bilgisinin doğruluğu

konusunda medya okuryazarlığı başarısını etkilemede Sosyal Bilgiler ve seçmeli medya okuryazarlığı programları arasında “bilgiye ulaşma, birinci elden ve ikinci elden kanıtların ayrımı, olguyu görüşten ayırt etme, bakış açısını fark etme ve kalıp yargıyı fark etme” gibi beceriler açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu seçmeli medya okuryazarlığı programının medya bilgisinin doğruluğu konusunun öğretiminde yeterince etkili olmadığını şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular ışığında gerek genel anlamda gerekse Sosyal Bilgiler eğitimi özelinde medya okuryazarlığı eğitimine yönelik ve ileride yapılabilecek araştırmalara dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, İlköğretim Öğrencileri, Medya Bilgisinin Doğruluğu.

ABSTRACT**TEACHING OF MEDIA LITERACY AND ITS INTEGRATION INTO SOCIAL
STUDIES CURRICULA**

ALTUN, Adnan

Doctor of Philosophy, Department of Primary Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bahri ATA

April–2010, 307 pages

This research aims at determining the prevalent media literacy topics at social studies courses in some countries, how these topics can be integrated into the social studies curricula in Turkey, and whether there is a meaningful difference between “the curriculum package suggested for teaching of the theme of accuracy of media information at 7th grade of primary education” and “social studies curriculum” or “the curriculum of elective media literacy course”.

In this research, the mixed method employing both the qualitative and the quantitative research methods was used. Abiding by this method, first of all, qualitative data were collected and analyzed, then some findings were obtained and finally, during the experimental process which was designed based on these findings, quantitative data were collected and analyzed and new and final findings were attained. “Content analysis” was applied regarding qualitative dimension of the research, and “control-group pretest-posttest design” was made use of in connection with quantitative dimension.

As for qualitative dimension of the research, the curricula of social studies and the curricula of other courses which can be considered as its equivalents implemented in the countries such as USA, Australia, England and Canada were examined and the standards for media literacy were analyzed through content analysis. Consequently, the prevalent media literacy topics taught in the courses of social studies were presented under eight themes. These are “The Accuracy of Media Information”, “Actuality and Global Issues”, “The Use and Production of Media”, “The Effects of Media”, “The Importance, Role and Responsibilities of Media”, “Media and Technology”, “Media

and Conscious Consumer”, and “Historical Evidences, Data and Comments in the Media”.

Studies carried out in this regard indicate that teaching of media literacy, which is considered as an ability, by integrating it into the present teaching curricula starting from pre-school education up to university education within the context of lifelong learning is a proper approach. In the content analysis, for each theme, final standards regarding integrating media literacy education into social studies curricula are suggested taking “the intensity of media literacy standards” and “the level of the class” into consideration.

The social studies curricula were examined in accordance with the themes stated above in order to integrate media literacy into social studies curricula of 4th, 5th, 6th and 7th grades implemented in Turkey as a sub-discipline. In this examination, emphasis was put on the standards while concept, ability and value dimensions of the curriculum were also taken into consideration. Based on the standards proposed as a result of content analysis, a sub-discipline model was recommended with a view to integrating media literacy into social studies curricula implemented in our country.

As for quantitative dimension, 2 x (2) randomized control-group pretest - posttest design was applied for. In accordance with this application, the theme of “the accuracy of media information” prepared as a curriculum package was implemented in the experimental group 1 (N=30) and the experimental group 2 (N=35). “Social studies curriculum” and “elective media literacy curriculum” were implemented respectively in the control group 1 (N=30) and the control group 2 (N=35). Prior to the research, a pre-test (Media Literacy Success Test) was carried out aiming at disclosing the success of the media literacy. The curriculum package “accuracy of media information” prepared by the researcher and containing six standards was implemented in both of the experimental groups for six weeks. During the implementation process, students of the experimental groups were given a post-test after they had taken part in the activities prepared making use of mass media and designed to help them evaluate the accuracy of media information. On the other hand, during the implementation process, “activity-based assessment (ABA)” forms were also used in order to better evaluate the learning of media literacy abilities such as “accessing to information, distinguishing between

first-hand and second-hand information, separating the fact from the opinion, noticing the viewpoint, realizing the prejudgments and the stereotypes” regarding each standard in the curriculum package “the accuracy of media information”.

Findings indicate that both of the experimental groups are more successful than the control groups. In other words, “media literacy package curriculum” apparently affects media literacy success more favourably than “social studies curriculum” and “elective media literacy curriculum”. Furthermore, it was seen that there is no difference between “social studies curriculum” and “elective media literacy curriculum” in influencing media literacy success regarding the accuracy of media information especially in the fields of “accessing to information, distinguishing between first-hand and second-hand information, separating the fact from the opinion, noticing the viewpoint and realizing the stereotypes”. This finding may result in the interpretation that media literacy curriculum is not sufficiently influential in teaching the subject of “the accuracy of media information”. In the light of these findings, both general suggestions and suggestions particular to the social studies education were made with regard to media literacy education and the future researches.

Key Words: Media Literacy, Media Literacy Education, Social Studies Education, Primary School Students, Accuracy of Media Information

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	<u>S.n.</u> i
TEŞEKKÜR.....	ii
İTHAF.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xx
KISALTMALAR.....	xxi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Varsayımlar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ	13
2.1. Medya Okuryazarlığı Kavramı.....	13
2.2. Medya Okuryazarı Bir Bireyin Özellikleri.....	20
2.3. Medya Okuryazarlığı İlkeleri.....	21
2.4. Medya Okuryazarlığının Amaçları.....	25
2.5. Medya Okuryazarlığı Eğitimi.....	27
2.6. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Tarihi Gelişimi.....	42
2.7. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi.....	56

2.7.1. RTÜK'ün Yaptığı Çalışmalar	57
2.7.2. I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı	59
2.7.3. RTÜK ve MEB İşbirliği	59
2.7.4. İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi ve Programı.....	60
2.7.5. Medya Okuryazarlığı Eğitimi Çalışmalarına Genel Bir Bakış.....	64

BÖLÜM III

SOSYAL BİLGİLER ve MEDYA OKURYAZARLIĞI	71
3.1. Sosyal Bilgiler ve Medya Okuryazarlığı İlişkisi.....	71
3.2. Sosyal Bilgiler Programlarında Medya Okuryazarlığı	88
3.3. Sosyal Bilgiler Derslerinde Medya Okuryazarlığı Öğretimi.....	94

BÖLÜM IV

YÖNTEM	99
4.1. Araştırma Modeli.....	99
4.1.1. Nitel Bölüm	102
4.1.2. Nicel Bölüm	105
4.2. Evren ve Örneklem.....	110
4.2.1. Nitel Çalışmada Örneklem	110
4.2.2. Nicel Çalışmada Evren ve Örneklem	112
4.3. Veri Toplama Teknikleri	114
4.3.1. Belge Tarama ve İçerik Analizi.....	115
4.3.2. Başarı Testi.....	116
4.3.3. Etkinlik Temelli Değerlendirme Formları.....	121
4.4. Verilerin Analizi.....	123
4.4.1. Nitel Verilerin Analizi.....	123
4.4.3. Nicel Verilerin Analizi	127

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM	129
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	129

5.1.1. Avustralya	130
5.1.2. Kanada.....	133
5.1.3. ABD.....	136
5.1.4. İngiltere	141
5.1.5. İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar	142
5.1.5.1. Medya Bilgisinin Doğruluğu.....	144
5.1.5.2. Güncellik ve Küresel Sorunlar	151
5.1.5.3. Medya Kullanımı ve Üretimi	156
5.1.5.4. Medyanın Etkileri.....	159
5.1.5.5. Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları	165
5.1.5.6. Medya ve Teknoloji.....	169
5.1.5.7. Medya ve Bilinçli Tüketici.....	172
5.1.5.8. Medyadaki Tarihsel Veri, Kanıt ve Yorumlar.....	176
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	180
5.2.1. Medya Bilgisinin Doğruluğu.....	182
5.2.2. Güncellik ve Küresel Sorunlar	185
5.2.3. Medya Kullanımı ve Üretimi	187
5.2.4. Medyanın Etkileri.....	188
5.2.5. Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları	190
5.2.6. Medya ve Teknoloji.....	191
5.2.7. Medya ve Bilinçli Tüketici.....	192
5.2.8. Medyadaki Tarihsel Veri, Kanıt ve Yorumlar.....	193
5.2.9. Medya Okuryazarlığı İlişkilendirme Sonuçları.....	195
5.2.9.1. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Programı	197
5.2.9.2. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programı	198
5.2.9.3. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Programı	198
5.2.9.4. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Programı	199
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	201
5.3.1. Medyada Bilgiye Ulaşma (ETD-1)	202
5.3.2. Birinci ve İkinci Elden Kanıtları Ayırt Etme (ETD-2)	204
5.3.3. Olguyu Görüşten Ayırt Etme (ETD-3).....	206
5.3.4. Bakış Açısını Fark Etme (ETD-4).....	209
5.3.5. Önyargıyı Fark Etme (ETD-5)	212
5.3.6. Kalıp Yargıları Fark Etme (ETD-6)	214

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	217
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	219

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	225
6.1. Sonuçlar	225
6.1.1. Kavramsal Çerçeveye İlişkin Sonuçlar	225
6.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	227
6.1.3. Program İlişkilendirmesine İlişkin Sonuçlar	231
6.1.4. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	235
6.2. Öneriler.....	236
 KAYNAKÇA	 240
 EKLER	 262
Ek-1: Araştırma İzin Dilekçesi	263
Ek-2: Medya Okuryazarlığı Paket Programı	264
Ek-3: Medya Okuryazarlığı Başarı Testi	265
Ek-4: Uygulamalardan Görüntüler	273
Ek-5: ETD-1 (Medyada Bilgiye Ulaşma) Formu	274
Ek-6: ETD-2 (Birinci ve İkinci Elden Kanıtları Ayırt Etme) Formu	276
Ek-7: ETD-3 (Olguyu Görüşten Ayırt Etme) Formu	278
Ek-8: ETD-4 (Bakış Açısını Fark Etme) Formu	280
Ek-9: ETD-5 (Önyargıyı Fark Etme) Formu.....	282
Ek-10: ETD-6 (Kalıp Yargıları Fark Etme) Formu.....	284

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>s.n.</u>
Tablo 2.1: İlköğretim Okullarında Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersini Veren Öğretmenlerin Branş ve Sayıları	62
Tablo 2.2: İlköğretim Okullarında Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Sayıları	64
Tablo 3.1: ABD’de Medya Okuryazarlığının İlişkilendirildiği Programlar	89
Tablo 3.2: Kanada’da Eyaletlerin Medya Okuryazarlığını Öğretim Programlarıyla İlişkilendirme Oranları	89
Tablo 4.1: Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen Modeli	106
Tablo 4.2: Araştırmanın Deneysel Deseni	107
Tablo 4.3: ABD’de Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirildiği Eyaletler	111
Tablo 4.4: Araştırmanın Deneysel Kısımına Katılan Öğrenciler	113
Tablo 4.5: Başarı Testi Sorularının İlgili Olduğu Kazanımlar	118
Tablo 4.6: Başarı Testi Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Edicilik Güvenirlik Değerleri	119
Tablo 5.1: Avustralya Queensland Eyaleti Toplum ve Çevre Bilgisi Dersi Öğrenme Alanları	131
Tablo 5.2: Avustralya South Australia Eyaleti Toplum ve Çevre Dersi Öğrenme Alanları	131
Tablo 5.3: Avustralya İçerik Analizi Sonuçları	132
Tablo 5.4: Kanada’da Eyaletlerin Medya Okuryazarlığını Öğretim Programlarıyla İlişkilendirme Oranları	134
Tablo 5.5: Kanada İçerik Analizi Sonuçları	135
Tablo 5.6: ABD’de Eyaletlerin Medya Okuryazarlığını Öğretim Programlarıyla İlişkilendirme Oranları	137
Tablo 5.7: ABD İçerik Analizi Sonuçları	139
Tablo 5.8: İngiltere İçerik Analizi Sonuçları	141
Tablo 5.9: İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar	143
Tablo 5.10: “Medya Bilgisinin Doğruluğu” Teması ve Alt Temaları	145
Tablo 5.11: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medya Bilgisinin Doğruluğu” Teması	146

Tablo 5.12: Medya Bilgisinin Doğruluğu Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri	151
Tablo 5.13: “Güncellik ve Küresel Sorunlar” Teması ve Alt Temaları	152
Tablo 5.14: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Güncellik ve Küresel Sorunlar” Teması	153
Tablo 5.15: Güncellik ve Küresel Sorunlar Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri	155
Tablo 5.16: “Medya Kullanımı ve Üretimi” Teması ve Alt Temaları	156
Tablo 5.17: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medya Kullanımı ve Üretimi” Teması	157
Tablo 5.18: Medya Kullanımı ve Üretimi Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri	158
Tablo 5.19: “Medyanın Etkileri” Teması ve Alt Temaları	160
Tablo 5.20: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medyanın Etkileri” Teması	161
Tablo 5.21: Medyanın Etkileri Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri	164
Tablo 5.22: “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” Teması ve Alt Temaları....	165
Tablo 5.23: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” Teması	166
Tablo 5.24: Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri	168
Tablo 5.25: “Medya ve Teknoloji” Teması ve Alt Temaları	169
Tablo 5.26: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medya ve Teknoloji” Teması	170
Tablo 5.27: Medya ve Teknoloji Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri	172
Tablo 5.28: “Medya ve Bilinçli Tüketici” Teması ve Alt Temaları	173
Tablo 5.29: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medya ve Bilinçli Tüketici” Teması	174
Tablo 5.30: Medya ve Bilinçli Tüketici Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri	176
Tablo 5.31: “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” Teması ve Alt Temaları	177
Tablo 5.32: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” Teması	178

Tablo 5.33: Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri	180
Tablo 5.34: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medya Bilgisinin Doğruluğu” ile İlgili Kazanımlar	184
Tablo 5.35: Sosyal Bilgiler Programlarında “Güncellik ve Küresel Sorunlar” ile İlgili Kazanımlar	186
Tablo 5.36: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medya Kullanımı ve Üretimi” ile İlgili Kazanımlar	188
Tablo 5.37: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medyanın Etkileri” ile İlgili Kazanımlar	189
Tablo 5.38: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” ile İlgili Kazanımlar	191
Tablo 5.39: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medya ve Teknoloji” ile İlgili Kazanımlar	192
Tablo 5.40: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medya ve Bilinçli Tüketici” ile İlgili Kazanımlar	193
Tablo 5.41: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” ile İlgili Kazanımlar	194
Tablo 5.42: Sosyal Bilgiler Programı İçin Medya Okuryazarlığı Kavramları	195
Tablo 5.43: Medya Okuryazarlığını Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Programı İle İlişkilendirme Sonuçları	197
Tablo 5.44: Medya Okuryazarlığını Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programı İle İlişkilendirme Sonuçları	198
Tablo 5.45: Medya Okuryazarlığını Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Programı İle İlişkilendirme Sonuçları	199
Tablo 5.46: Medya Okuryazarlığını Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Programı İle İlişkilendirme Sonuçları	200
Tablo 5.47: Misket İlköğretim Okulu ETD-1 Frekans Tablosu	202
Tablo 5.48: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-1 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	202
Tablo 5.49: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-1 Frekans Tablosu	203
Tablo 5.50: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-1 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	203
Tablo 5.51: Misket İlköğretim Okulu ETD-2 Frekans Tablosu	204

Tablo 5.52: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-2 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	204
Tablo 5.53: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-2 Frekans Tablosu	205
Tablo 5.54: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-2 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	206
Tablo 5.55: Misket İlköğretim Okulu ETD-3 Frekans Tablosu	207
Tablo 5.56: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-3 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	207
Tablo 5.57: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-3 Frekans Tablosu	208
Tablo 5.58: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-3 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	208
Tablo 5.59: Misket İlköğretim Okulu ETD-4 Frekans Tablosu	209
Tablo 5.60: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-4 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	210
Tablo 5.61: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-4 Frekans Tablosu	211
Tablo 5.62: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-4 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	211
Tablo 5.63: Misket İlköğretim Okulu ETD-5 Frekans Tablosu	212
Tablo 5.64: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-5 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	212
Tablo 5.65: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-5 Frekans Tablosu	213
Tablo 5.66: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-5 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	214
Tablo 5.67: Misket İlköğretim Okulu ETD-6 Frekans Tablosu	214
Tablo 5.68: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-6 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	215
Tablo 5.69: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-6 Frekans Tablosu	215
Tablo 5.70: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-6 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	216
Tablo 5.71: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun Ön test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	217
Tablo 5.72: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun Ön test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	218

Tablo 5.73: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön test – Son test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Deney-1 ve Kontrol-1)	219
Tablo 5.74: Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ön test – Son test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları (Deney-1 ve Kontrol-1)	220
Tablo 5.75: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön test – Son test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Deney-2 ve Kontrol-2)	222
Tablo 5.76: Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ön test – Son test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları (Deney-2 ve Kontrol-2)	222

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>s.n.</u>
Şekil 2.1: Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Amaçları	26
Şekil 4.1: Karma Yöntem	99
Şekil 4.2: Araştırmada İzlenen Yöntemin Şematik Gösterimi	101
Şekil 4.3: Araştırmada Kullanılan İçerik Analizi Akış Şeması	104
Şekil 4.4: Araştırmada Kullanılan Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlerin Akış Şeması	109
Şekil 4.5: Başarı Testinin Geliştirilme Süreci	116
Şekil 4.6: NVivo-8 Programında Yapılan İçerik Analizi.....	126

GRAFİKLER LİSTESİ

	<u>s.n.</u>
Grafik 5.1: Temaların Kaynak Başına Referans Yüzdeleri (Avustralya)	133
Grafik 5.2: Temaların Kaynak Başına Referans Yüzdeleri (Kanada)	136
Grafik 5.3: Temaların Kaynak Başına Referans Yüzdeleri (ABD)	140
Grafik 5.4: Temaların Kaynak Başına Referans Yüzdeleri (İngiltere)	142
Grafik 5.5: Temaların Kaynak Başına Referans Yüzdeleri (Genel)	143
Grafik 5.6: Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ön test – Son test Başarı Puanları (Deney-1 ve Kontrol-1)	221
Grafik 5.7: Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ön test – Son test Başarı Puanları (Deney-2 ve Kontrol-2)	223

KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
Bk.	: Bakınız
C	: Cilt.
Ed.	: Editör
ETD	: Etkinlik Temelli Değerlendirme
F	: Frekans
K	: Kaynak (Kodlamada)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Denek Sayısı
OÖ	: Okul Öncesi
P	: Anlamlılık düzeyi
R	: Referans (Kodlamada)
RTUK	: Radyo ve Televizyon Üst Kurumu
S	: Standart sapma
s	: Sayfa
Sd	: Serbestlik derecesi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde
1 – 5	: İlköğretimin ilk kademesi
6 – 8	: İlköğretimin ikinci kademesi
9 – 12	: Ortaöğretim kademesi
?	: Belirsiz veri

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait; “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Araştırmanın Sınırlılıkları”, “Varsayımlar” ve “Tanımlara” yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Medya okuryazarlığı daha son otuz yıl içinde yaygın bir ilgi görmüştür ama bu fikrin geçmişi yaklaşık yarım yüzyıl geriye gitmektedir. Bu fikir kitle iletişim araçlarının etkisi ve bu etkilerin nasıl olumlu eğitim deneyimlerine dönüştürülebileceği konusundaki tartışmalardan çıkmıştır. Uzun bir süredir devam eden medya ve medya okuryazarlığı tartışması eğitimin çehresini değiştiren bir kavram yaratmıştır (Kubey, 2001). Kanada, Avustralya, İngiltere ve Finlandiya gibi ülkeler başta olmak üzere büyük bir çoğunluğu batılı ülkeler olan dünya üzerindeki pek çok ülkede medya okuryazarlığı eğitimi konusunda önemli bir birikim oluşmuştur. Hatta bu ülkelerin pek çoğunda medya okuryazarlığı konusunda kurumsallaşmalar bile yaşanmıştır.

Medya okuryazarlığının son otuz yılda özellikle Batılı ülkelerde yaygın bir ilgi gördüğünü düşünecek olursak Türkiye’deki gelişmelerin oldukça yeni olduğunu söyleyebiliriz. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun başını çektiği bu çalışmalara Milli Eğitim Bakanlığının ve Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından 23–25 Mayıs 2005 tarihinde gerçekleştirilen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı’nın da katkıları olmuştur.

Medya okuryazarlığı konusunu 20–21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen İletişim Şurasında dile getiren ve konuya Şuranın sonuç bildirgesinde yer veren Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Türkiye’de medya okuryazarlığına yönelik bir ilginin ortaya çıkmasında ve yaygınlaşmasında büyük pay sahibidir.

23–25 Mayıs 2005 tarihinde Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı, ülkemizde medya okuryazarlığı konusundaki önemli gelişmelerden biridir. Sonuç bildirgesinde medya okuryazarlığı ile ilgili ders açılması önerisi ile ve medya okuryazarlığı konusunda akademik ilgi oluşturması açısından konferansın önemli katkıları olmuştur

Ülkemizde medya okuryazarlığı konusunda atılan en önemli adım RTÜK-MEB işbirliği ve bu işbirliğinin neticesinde medya okuryazarlığının ilköğretim kademesinde seçmeli ders olarak kabul edilmiş olmasıdır.

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

Yapılan ön hazırlık çalışmaları sonucunda, Medya Okuryazarlığı konusundaki çalışmaları yürütmek üzere bir komisyon oluşturulmuştur. “Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bu komisyon tarafından hazırlanmıştır. 22 Ağustos 2006 tarihinde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında “**Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü**” imzalanmıştır. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” da 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülerek kabul edilmiştir (RTÜK, 2007; akt. Altun, 2008). Programda medya okuryazarlığı eğitiminin gerekçesi kısaca şöyle ifade edilmiştir (KOMİSYON, 2007a):

“Yapılan bilimsel araştırmalarda, Türkiye’deki televizyon izlenme oranının günde ortalama 4–5 saat olduğu görülmektedir. Bir kişi yılın %19’unu televizyon izleyerek geçirmektir. Kişinin yılın %33’n uyuyarak, %33’n çalışarak, %14’n de bu etkinliklerin dışında kalan etkinliklerle geçirdiği göz önüne alındığında bu oranın oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Çeşitli uluslararası araştırma ve istatistikler de benzer sonuçları vermektedir. Bu da tüm hayati aktivitelerden arta kalan zamanın televizyon karşısında tüketilmesi anlamına gelmektedir.

Bu araştırmalar ve bunlar üzerinde yapılan değerlendirmeler; görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Böylelikle ğrenci; medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşarak iletişim olgusunda aktif bir birey olarak yer alabilecektir.”

Bu gerekçe medya okuryazarlığı eğitimi ihtiyacının çok açık bir Şekilde ortaya koymaktadır. Bu amaca ulaşmak için ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin birinde, haftada bir saat ve Őemeli olacak Medya Okuryazarlığı Dersi, sorunun çözümüne yönelik izlenecek yöntem olarak belirlenmiştir. Ancak seçilen yöntem, gerçekten yaşanılmakta olan sorunu çözmek için doğru olan yöntem midir? Ya da yeterli midir? Medya okuryazarlığı literatürü incelendiğinde bu soruya cevap olarak evet demek gerçekten güçleşmektedir. Pekl, medya okuryazarlığı eğitimi medya karşısında savunmasız bireyin eğitimi için ne gibi çözümler önermektedir, Şimdi buna bir bakalım.

Öncelikle medya okuryazarlığı kavramına odaklanmakta fayda var. Medya Okuryazarlığı eğitimi alanında ön plana çıkan pek çok uzman (Potter, 1998; Thoman, 2003; Considine, 1999; Masterman, 2001), medya okuryazarlığını hayat boyu geliştirilmesi gereken bir beceri olarak ifade etmiştir. UNESCO (1982) ise bu gerçeği uzun bir süre önce *“medya eğitimi yeterliklerini geliştirmek amacıyla, okul öncesinden niversite eğitimine ve hatta yetişkin eğitimine kadar, kapsamlı medya eğitimi programlarını başlatılmalı ve desteklemeli”* ifadeleri ile ortaya koymuştur. Gerçekten de hayat boyu geliştirilecek bir becerinin ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde bir defaya mahsus olmak üzere, haftada bir saat olarak, karneye not olarak yansımadan ve

seçmeli olarak verilmesi doğru bir yöntem değildir. Peki, nasıl bir yöntem izlenebilir. Masterman (2001: 47-48) dünya genelinde medya okuryazarlığı eğitiminde görülen farklı yaklaşımları şöyle özetlemiştir:

- Kendi kuralları içinde bir uzmanlık alanı olarak Medya Çalışmaları (Media Studies)
- Daha önceden oluşturulmuş bir öğretim programı konusu içinde öğretilen kaynaşmış bir unsur olarak Medya Eğitimi
- Öğretim programlarında Medya Eğitimi
- Bütünleşik (konu merkezli olmayan) bir öğretim programının içinde bir konu olarak medya bilgisi

Medya okuryazarlığı eğitimindeki bu farklı yaklaşımlar konuyla ilgilenen medya okuryazarlığı uzmanları arasında da ilgi çeken bir nokta olmuştur ve pek çoğu (Masterman, 1996, 2001; Brown, 1998: 52; Hobbs, 1998; Hobbs, 2001; Thoman, tarihsiz; Considine, 2002; Scheibe ve Rogow, 2004; Wan ve Cheng 2004; CML, 2008; akt. Altun, 2009) medya okuryazarlığının öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesiyle ilgili çalışmalar yapmış ve bu yaklaşımın daha doğru olduğunu ileri sürmüştür. Kanada, Avustralya, ABD, İngiltere, Rusya, Fransa başta olmak üzere pek çok ülkede medya okuryazarlığı eğitimi mevcut öğretim programları ile ilişkilendirerek yürütülmektedir. Örnek olarak ABD'nin 50 eyaletindeki müfredat programlarını inceleyen Baker (2000), medya okuryazarlığının dil bilimleri programlarına %100, sağlık eğitimi programlarına %96, Sosyal Bilgiler programlarına %76 oranında yansıtıldığını ifade etmiştir.

Buradan da anlaşılacağı gibi en fazla ilişkilendirilen program alanlarından biri de Sosyal Bilgilerdir. Literatür incelendiğinde medya okuryazarlığı eğitiminin mevcut programlarla ilişkilendirilmesi konusunda Sosyal Bilgiler programlarının oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülecektir. Buna karşın ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimine yönelik herhangi bir program ilişkilendirmesi söz konusu değildir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersleri için de bir ilişkilendirme mevcut değildir. Buna karşın 2005 yılında değişen ve yeniden tasarlanan Sosyal Bilgiler programlarının yapısı medya okuryazarlığı eğitimini ya da başka bir konuyu ilişkilendirmek için son derece uygundur. Beceriler, kavramlar, değerler ve özellikle aradisciplinler bu

ilişkilendirmeye imkân vermektedir. Ancak sorunların ilki medya okuryazarlığı eğitimini Sosyal Bilgiler programı ilişkilendirirken hangi konuların dikkate alınacağı, bir diğeri bu konuların program ile nasıl ilişkilendirileceği ve başka bir sorun da bu ilişkilendirmenin mevcut Sosyal Bilgiler ve seçmeli medya okuryazarlığı programlarında ne derecede karşılanılabildiğidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bazı ülkelerdeki Sosyal Bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konuları nelerdir, bu konular Türkiye’deki Sosyal Bilgiler programlarıyla nasıl ilişkilendirilebilir ve ilköğretim 7. sınıfta “Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasının/konusunun öğretiminde önerilen paket programı ile Sosyal Bilgiler programı veya seçmeli medya okuryazarlığı dersi programı arasında anlamlı bir fark mıdır?

Alt Problemler: Bu amaca ulaşabilmek için aşağıda verilen sorulara cevap aranacaktır:

1. ABD, Avustralya, Kanada ve İngiltere’de Sosyal Bilgiler ve eşdeğeri derslerin programlarının kazanımlarında hangi medya okuryazarlığı konuları, hangi sınıf seviyesinde ve ne sıklıkla yer almaktadır?
2. Sosyal Bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konuları, Türkiye’deki 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirmek için nasıl bir model önerilebilir?
3. “Medyada bilgiye ulaşma, birinci ve ikinci elden kaynakları ayırt etme, olguyu görüşten ayırt etme, bakış açısını fark etme, ön yargıyı fark etme ve kalıp yargıyı fark etme” konularının öğretiminde;
 - (a) Deney-1 ve kontrol-1 grubu öğrencilerinin ETD puanlarının dağılımı nedir ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - (b) Deney-2 ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin ETD puanlarının dağılımı nedir ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlköğretim 7. sınıf seviyesinde “Medya Okuryazarlığı Paket Programı”nın uygulandığı;
- (a) Deney-1 grubu öğrencileri ile sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol-1 grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- (b) Deney-2 grubu öğrencileri ile Sosyal Bilgiler ve seçmeli medya okuryazarlığı programının uygulandığı kontrol-2 grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. (a) Deney-1 ve kontrol-1 gruplarındaki öğrencilerin medya okuryazarlığı başarı puanları gruplara (deney – kontrol), ölçümlere (ön test – son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
- (b) Deney-2 ve kontrol-2 gruplarındaki öğrencilerin medya okuryazarlığı başarı puanları gruplara (deney – kontrol), ölçümlere (ön test – son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Hayatımıza her an ve inanılmaz hızla girip çıkan elektrik devreleri “zaman” ve “uzam” rejimini tahtından etmiştir. Herkes herkesle uğraşmakta, herkes herkesten her an haberdar olmakta. Elektrik devresi bütün dünyada geçerli yeni bir diyalog biçimi yaratmıştır. Bu diyalogun bize verdiği mesaj ruhsal, toplumsal, ekonomik ve siyasal dar görüşlülüğün sonunu getiren bir Topyekûn Değişim (McLuhan, 2005, 16). McLuhan’ın “kitle iletişim araçları ve bilgi teknolojisinin, on beşinci yüzyılda yazılı medyanın toplumu dönüştürdüğü gibi ve on dokuzuncu yüzyılda demiryollarının dünyayı dönüştürdüğü gibi geleceğin dünyasını değiştireceğine” yönelik öngörüsünün doğrultusunda günümüzde “enformasyon çağı” olarak adlandırılan dönem yaşanmaktadır.

Kitle iletişim araçlarının gelişimine paralel olarak iletişim kanallarının çeşitliliğinin artması, bir yandan içerik doldurma sorununu beraberinde getirirken, diğer taraftan bu “bilgi” ve “enformasyon” bolluğunda “doğru bilgi”ye nasıl ulaşılabileceğine ilişkin sorunsalını da ortaya çıkarmıştır.

İletişim kanallarındaki niceliksel artışın, aynı oranda niteliğe yansımaması, yukarıda tanımlanan sorunu tetikleyen önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Elektronik medyanın teknolojiden aldığı destekle kullanıma sunduğu kanalların çeşitliliği, çocuklardan yetişkinlere kadar her kesimi kendine çeken bir cazibe merkezi oluşturmaktadır. Bu yoğun enformasyon altında, özellikle çocuklar, sunulan malzemeyi seçme şansı olmadan ve bilinçsizce doğrudan almakta ve o oranda da etkilenmektedirler. Kitle iletişim araçlarının kolay ulaşılabilirliği, bireyden topluma kadar her alanda etkili olabilen çeşitli yayınların evimizin içine kadar gelerek, sadece yetişkinlerin değil, çocukların da etkiye açık birer alıcı durumuna düşmelerine neden olmaktadır. Bugün tartışmasız en etkili kitle iletişim aracı olan televizyonun, kişilerin sosyal yaşamlarının neredeyse “olmazsa olmaz”ı haline geldiği de çok açıktır. Ülkemizde 90’lı yıllardan bu yana özel televizyon yayıncılığına geçiş ve televizyon programlarındaki görece çeşitlilik, ülkemiz insanının ekrana daha bağımlı hale gelmesine yol açmıştır (Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Komisyonu, 2006: 5).

Yaşamın bir aynası olan televizyonu hayatın olumsuz yönlerinden ve ticari kaygılardan arındırmak sadece yasal yaptırımlarla neredeyse imkânsız olduğundan; bireysel ve toplumsal sorumluluklar, bireyi güçlendirici toplumsal projeler kaçınılmaz olarak görülmektedir. Televizyon izlemenin, bilinçli seçimle yapılan bir edime dönüştürülmesinin daha küçük yaşlarda kazanılması gereken bir alışkanlık olduğu, bu konuda, daha gelişme çağındayken verilecek medya okuryazarlığı eğitiminin, maruz kaldığı mesajı nasıl değerlendireceği konusunda bilinçli, kendisine sunulan metni/mesajı eleştirel bakış açısı ile değerlendirebilen bireyin sivil demokrasinin gelişimi için önemi vurgulanmaktadır (Treske, 2005: 8).

Yapılan bilimsel araştırmalarda, Türkiye'deki televizyon izlenme oranının günde ortalama 4-5 saat olduğu görülmektedir. Bir kişi yılın %19'unu televizyon izleyerek geçirmektedir. Kişinin yılın %33'ünü uyuyarak, %33'ünü çalışarak, %14'ünü de bu etkinliklerin dışında kalan etkinliklerle geçirdiği göz önüne alındığında bu oranın oldukça büyük olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çeşitli uluslararası araştırma ve istatistikler de çocuklar da dâhil olmak üzere televizyon izlemenin, büyük bir zaman değerlendirme ya da başka bir deyişle zamanı tüketme olgusu olarak gözüktüğüne parmak basmaktadır. Bir boş zaman aktivitesi olarak görülen televizyon izleme süreleri, yapılan uluslararası istatistiklerde ortalama olarak günlük 2-4 saat olarak görülmektedir. Bu da tüm hayati aktivitelerden arta kalan zamanın televizyon karşısında tüketilmesi anlamına gelmektedir.

Çocukların televizyon karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturduğu bir gerçektir. Çocuklar için, televizyon mesajlarına bu kadar açık olmanın diğer büyük bir tehlikesi de gerçeklik ile kurguyu ayırt edecek bir yaşta ve donanımda olmadıklarından dolayı, gördükleri her şeyi gerçeklik olarak algılayıp olabirliğine inanmalarındır. Bilimsel araştırmaların düzenli olarak 2-2,5 yaşında televizyon izlemeye başladıklarını ifade ettikleri çocuklar için, bunun ne kadar vahim bir durum olduğu da ortadadır. Yapılan bazı araştırmalar ülkemizde çocukların televizyon izleme konusunda oldukça özgür olduklarını ortaya koymaktadır. 6-17 yaşları arasındaki çocuk ve gençler günde ortalama 3-4 saat televizyon izlemektedirler. Yine aynı yaş grubundaki çocuk ve gençlerin okul dışındaki birinci etkinliği televizyon izlemektir. Çocukların yılda yaklaşık olarak 900 saatini okulda, 1500 saatini ise ekran karşısında geçirdiği düşünüldüğünde durumun ciddiyeti daha da belirginleşmektedir. Ülkemizdeki çocukların %82'si televizyon izleme, istediği programı seçme ve istediği kadar ekran başında kalma kararlarını kendilerinin verdiğini söylemektedirler. Başka bir ifade ile söylersek televizyonun yoğun etkisinin en hassas alıcısı durumundaki çocukların maalesef %82'lik gibi büyük bir kısmı bu etkinliği, zamanını ve süresini kendileri tayin etmektedirler (Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Komisyonu, 2006: 5-6).

Televizyon tek başına sorunların nedeni olmayıp, bu karmaşık sürecin sadece bir parçasıdır. Bütün öneri, düzenleme ve yasalara rağmen, bu günün çok kanallı ve değişik mecralı iletişim ortamında en önemli çözüm eğitim olmaktadır. Düzenleyici Kurul ve yayıncıların sorumluluklarının yanı sıra, bireye düşen sorumluluklarını yerine getirebilmesi için gerekli donanımının sağlanması görevi de yaygın ve örgün eğitime düşmektedir. Batılı ülkelerde yıllar önce tartışılıp uygulamaya konulan medya okuryazarlığı projesi ülkemizde de hayata geçirilerek, sağlıklı bir demokrasi için gerekli doğru bilgilenmiş yurttaşlar için, izleyicinin kendisi, izlediği materyalin üzerindeki

etkisini, uzun vadedeki sonuçlarını bilerek televizyon izlemeli ve kendisi için en iyisini yayıncılardan talep etmelidir (Treske, 2005: 14).

Çocuklar üzerindeki etkisi tartışılmayacak olan televizyonun kısa bir süre sonra değişime uğrayacağı da kaçınılmaz görülmektedir. Değişimin özünde evlerimizdeki elektronik cihazların tek merkezden idare edilmesi gerçeği yer almaktadır. Bu çerçevede en önemli gelişme Televizyon ve internetin birleşmesi, yani “İnternet Televizyonu” kavramı olarak görülebilir. Bu gelişme şöyle dile getirilmiştir:

Dijital televizyon ve Kablolulu televizyon kanallarına alternatif oluşturacak internet televizyonu, Microsoft'un kurucusu Bill Gates'in gündeminde. Gates, geçen ay İstanbul'a geldiğinde radyo dalgalarının yerini internetin alacağını ve televizyon sinyallerinin güçleneceğini belirtmişti. "10 yıl sonra televizyon bambaşka olacak" diye konuşan Bill Gates, internet televizyonunda haberleri konularına göre ayırıp bir bülten halinde izlenebileceğini belirtmişti. İnternet televizyonu ile internet telefonu hizmetinden de yararlanılabiliyor. Türk Telekom da internet televizyonu için hazırlık yapıyor. (Milliyet Gazetesi İnternet Sayfası, Bilim ve Teknoloji bölümü 22 Şubat 2006: <http://teknoloji.milliyet.com.tr/detay.asp?id=1356>, 9 Mart 2007)

Daha fazla bilmek, daha fazla haberdar olmak, daha fazla propagandaya maruz kalmak, daha fazla yanılmak, daha fazla yanlış haber ve bilgi ile karşı karşıya gelmek... Bu değişim hem televizyonun önemini hem de izleyiciye düşen sorumluluğu daha da arttıracaktır. Enformasyonun daha da hızlanacağı ve yaygınlaşacağı gerçeğinden hareketle bireylerin medya konusunda bilgilendirilmesinin, eğitilmesinin gerekliliği daha fazla hissedilecektir.

Bütün bunlar; görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Böylelikle öğrenci; medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşarak iletişim olgusunda aktif bir birey olarak yer alabilecektir. Batı'da son 30 yıldır ilkokullar için Medya Okuryazarlığı dersinin zorunlu

olup olmaması gerektiği tartışılmış ve tartışılmaktadır. Bu ülkelerin bazılarında tıpkı Matematik, Fen Bilgisi ya da Dil Bilgisi gibi Medya Okuryazarlığı dersi de diğer dersler arasında yerini almıştır. Ancak Kanada'da olduğu gibi bazı ülkelerde ise medya okuryazarlığına ilişkin konular başka derslerin (Sanat, Edebiyat, Vatandaşlık Bilgisi vb.) içerisinde verilmektedir (Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Komisyonu, 2006, 6).

Bu araştırmada, ilköğretim 4, 5, 6, ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programı ile medya okuryazarlığının nasıl ilişkilendirileceği ve öğretileceği değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Araştırma sonuçlarının;

- Sosyal Bilgiler derslerinde medya okuryazarlığının mevcut program ile ilişkilendirilmesine,
- Sosyal Bilgiler derslerinde öğretilebilecek medya okuryazarlığı konularına,
- Medya okuryazarlığı konularının öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklere,
- Medya okuryazarlığı konularının öğretiminde kullanılacak materyallere ve
- Medya okuryazarlığı konularının öğretiminde kullanılacak değerlendirme araçlarına ışık tutacağı umulmaktadır.

Ayrıca araştırmanın sonuçlarının, bundan sonra yapılacak araştırmalara konu belirleme açısından ilham vereceği umulmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

- Çalışmada Sosyal Bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konuları tespiti ABD, Avustralya, Kanada ve İngiltere ile sınırlı tutulmuştur
- Medya okuryazarlığı konuları ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmekle birlikte öğretim sadece Sosyal Bilgiler 7. sınıf düzeyinde yapılacaktır.
- Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 2 ilköğretim okulunun ikişer 7. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Çalışma grupları 130 öğrenciden

oluşmuştur. Deney gruplarında 30/35, kontrol gruplarında 30/35 öğrenci yer almıştır.

- Araştırmanın deneysel uygulaması altı haftalık süre ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmanın uygulama safhası için hazırlanan öğretim yaygın olarak öğretilen tüm medya okuryazarlığı temalarından ziyade sadece medya bilgisinin doğruluğu teması ile sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

- Veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu düşünülmüştür.
- Veri toplama araçlarının (başarı testi ve etkinlik temelli değerlendirme formunun) kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin konuyla ilgili hazır bulunuşluluk düzeylerinin birbirine eşit olduğu kabul edilmiştir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı zamanlarda, deneysel işlem sürecinde yapılan uygulamalarla ilgili olarak birbirlerini haberdar etmedikleri varsayılmıştır.
- Araştırma sürecinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınmayan dış etkenlerden aynı derecede etkilenecekleri kabul edilmiştir.
- Öğrencilerin kendilerine verilen uygulamaya istekli bir şekilde katıldıkları ve etkinlik temelli değerlendirme formları ve diğer veri toplama araçlarını hiçbir etki altında kalmaksızın ve istekli bir şekilde doldurdukları kabul edilmiştir.

1.6. TANIMLAR

Aradisiplin: Derslerle yaşam arasında bağlantı kurulan alanlardır (MEB, 205: 764). Yeni Sosyal Bilgiler programında yer alan üç tür ilişkilendirmeden biri de aradisiplin ilişkilendirmeleridir. Girişimcilik, İnsan hakları ve vatandaşlık eğitimi,

sağlık kültürü, kariyer bilinci geliştirme vb. aradisiplinler mevcuttur. Aradisiplin ilişkilendirmeleri ayrı tablolar halinde kazanımlarla gösterilmiştir.

Etkinlik Temelli Değerlendirme: Etkinlik Temelli Değerlendirme (ETD/ABA: Activity-based assessment) eğitimin farklı alanlarında öğrenenin bedensel bir aktivitesi, bir deneyin işlem basamakları ve bir işlemin çözüm basamakları etkinlik temelli değerlendirmenin hedef noktasını oluşturabilmektedir.

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Ata, 2006).

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

Medya Okuryazarlığı: Çeşitli biçimlerde mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir (Christ & Potter, 1998; Aufderheide, 1993).

Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bilgilendirilmiş ve eleştirel bir medya anlayışını, bunun teknikleri ve etkisini öğrencilere vermek amacı olan bir eğitim (Quin and McMahon, 2001: 311).

Sosyal Bilgiler: 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek amacıyla oluşturulan bir öğretim programı ve derstir (Yeni Sosyal Bilgiler Programı, 2006).

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada yer alan çeşitli kavramların tanımlarıyla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

II. BÖLÜM

MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan medya okuryazarlığı eğitimi konusu yer almaktadır.

2.1. MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMI

Medya okuryazarlığından (media literacy) söz edildiğinde pek çok farklı kavram ile karşılaşmaktadır. Görsel okuryazarlık (visual literacy; Elwell ve Hess, 1979), eleştirel izleme becerileri (critical viewing skills; Adams ve Hamm, 1987), medya farkındalığı (media awareness; Masterman, 1989), medya pedagojisi (media pedagogy; Masterman, 1985), eleştirel medya okuryazarlığı (critical media literacy; Kellner ve Share, 2005), dijital medya okuryazarlığı (digital media literacy; ACMA, 2009) gibi kavramlar medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilse de medya okuryazarlığının literatürde daha çok medya eğitimi (media education; UNESCO, 1982) ve medya çalışmaları (media studies; UNESCO, 1977) kavramları ile karşılaştırıldığı ya da karıştırıldığı görülmektedir.

Bu kavram kargaşası konusunda Kubey (2001) medya okuryazarlığından, sık sık aynı anlamı taşıyan bir kavram olan “medya eğitimi” olarak da söz edildiğini ifade etmiştir. Kubey’e göre medya eğitimi, daha çok Britanya’da ve Fransızca ile İspanyolcanın konuşulduğu diğer ülkelerde kullanılagelen bir terimdir ve bu farkın sebebi İngilizce “okuryazarlık” (literacy) teriminin bu dillere tercüme edilememesidir. Bu nedenle medya okuryazarlığı ve medya eğitimi aynı anlama sahiptir. Yine bu konuda UNESCO’nun 1990 yılında Fransa’da (Toulouse) düzenlediği “Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler” isimli bir konferansta “Medya eğitimi”, “medya çalışmaları” ve “medya okuryazarlığı” kavramlarının doğru terim olup olmadığı konusunda önemli tartışmalar yapılmıştır. Sonuçta topluma tam anlamıyla katılmak için bilginin okunması ve işlemden geçirilmesi yeteneği ile zihinsel birliği olması sebebiyle bu tartışmanın galibi medya okuryazarlığı kavramı olmuştur. Bununla birlikte “medya eğitimi” de alanda öncü olan İngiltere, Avustralya ve diğer ülkelerde kararlı bir şekilde

kullanılmageldiği de vurgulanmıştır. Kavramsal tartışma medya okuryazarlığının hem toplumdaki kitle iletişim sistemlerinin yapısı, ekonomisi ve işlevine ilişkin bilgiyi hem de kitle iletişim araçlarının estetik ve ideolojik içeriğini okumayı sağlayacak analitik becerileri içeren bir kavram olduğunun ifade edilmesiyle sonuçlandırılmıştır. UNESCO da bir kurum olarak “medya eğitimi” kavramını medya okuryazarlığı eğitimi yerine kullanmaya devam etmektedir. Bu tartışmalardan da anlaşılabilceği gibi medya eğitimi medya okuryazarlığından çok medya okuryazarlığı eğitimi ile aynı anlama gelmekte; medya çalışmaları ise “kendi kuralları içinde bir uzmanlık alanı olarak” (Masterman, 2001: 57) bu iki kavramdan çok daha farklı bir boyutu ifade etmektedir. Öğretilecek beceriye “medya okuryazarlığı”, bu becerinin öğretimine de “medya okuryazarlığı eğitimi” demek doğru bir yaklaşım olabilir.

Medya okuryazarlığı kavramı ile ilgili olarak farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Medya okuryazarlığı kavramı yerine çoğu zaman medya eğitimi ifadesini kullanan UNESCO’nun, düzenlediği konferanslarda ve yayınladığı çalışmalarda bu kavrama yoğunlaştığı görülmektedir. Kuruluş medya okuryazarlığını 1979 Paris birleşiminde şöyle tanımlamıştır: “*Hem pratik ve teorik sanatlar olarak medyanın tüm seviyelerdeki (ilk, orta, lise, yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim) ve tüm durumlardaki bütün çalışma, öğrenme ve öğretim biçimleri, tarihi, yaratıcılığı, kullanımı ve değerlendirilmesi, hem de toplumda medyanın işgal ettiği yer, sosyal etkisi, medya iletişiminin, katılımının içinde saklı olan anlam, sebep oldukları algılama tarzı değişikliği, yaratıcı çalışma rolü ve medyaya ulaşma*” (UNESCO, 1984).

Avrupa Birliği, 2006 yılının sonunda gerçekleştirdiği Halka Danışma çalışması kapsamında bir medya okuryazarlığı tanımı ortaya konulmuştur: “*Medya okuryazarlığı hem çağdaş yaşamımızın önemli bir parçası olan ve her gün karşı karşıya kaldığımız görüntülerin, seslerin ve mesajların gücüne ulaşmak, analiz etmek ve değerlendirmek hem de kişisel olarak ulaşılabildiğimiz medyada yetenekli bir şekilde iletişime geçmektir*” (EU, 2007a: 6).

Kanada Ontario Eğitim Bakanlığı’nın medya okuryazarlığı tanımı ise şöyledir: “*Medya okuryazarlığı kitle iletişim araçlarının doğası, kullandıkları teknikler ve bu*

tekniklerin etkisi hakkında öğrencilerin haberdar olmalarına ve eleştirel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmakla ilgilidir. Daha özel olarak, medyanın nasıl çalıştığı, anlamı nasıl ürettiği, nasıl düzenlendikleri ve gerçeği nasıl yapılandığıyla ilgili öğrencilerin anlayışını ve memnuniyetini arttırmayı amaçlayan bir eğitimidir. Medya okuryazarlığı öğrencilere medya ürünleri meydana getirme yeteneğini kazandırmayı da amaçlamaktadır” (Rother, 2000: 40).

1992’de Aspen Enstitüsü İletişim ve Toplum Programı, medya okuryazarlığı konusunda bir konferans (the National Leadership Conference on Media Literacy) düzenlemiş ve 25 medya eğitimcisi ve eylemcisini Birleşik Devletlerde medya okuryazarlığının bir tanımı yapmak ve amaçlarını tespit etmek üzere bir araya getirmişti (Aufderheide, 1997). Bu konferansta yapılan medya okuryazarlığı tanımı şöyledir: *“Medya Okuryazarlığı: “çeşitli biçimlerde mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir” (Aufderheide, 1993). Bu tanımın medya okuryazarlığı ile ilgili olarak en yoğun kabul gören tanım olduğu ileri sürülebilir.*

Bundan başka, the National Telemedia Council medya okuryazarlığını *“tükettiğimiz medyayı dikkatle seçme, içeriği, biçimi, etkiyi, endüstriyi ve üretimi bağlamı içinde anlama, soru sorma, değerlendirme, oluşturma ve/ya da üretme, tepki verme yeteneği”* olarak tanımlar (Ross, 2001).

ABD’de yer alan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi de medya okuryazarlığı kavramını tanımlamış ve bazı açıklamalarda bulunmuştur: *“Medya okuryazarlığı medya ve toplumun rollerini ve tüm mesaj çeşitlerinin çoklu anlamlarını sorgulamak için farklı türden medya ve bilgi iletişim teknolojisinin (mum boya çalışmalarından web kamerasına) kullanımını destekleyen bir eğitim yaklaşımıdır. Medya içeriğinin analizi aracın sorgulanmasıyla birleştirilmiştir. Bu yaklaşım analitiktir ve beceriye dayalıdır. Böylece medya okuryazarlığı öğrencilerin kendi alternatif görüntülerini, seslerini ve fikirlerini dikkatle gözden geçirmesi, oluşturma ve yayması gibi medya üretimiyle eleştirel sorgulama sürecini ilişkilendirmiştir. Medya okuryazarlığı hem mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme, oluşturma ve yayma becerilerini hem de büyüyen bir katılımcı kültürle ilgili kültürel yeterlikleri ve toplumsal becerileri içerir. Bu katılımcı kültür yalnızca “bireysel söylem” ile kalmıyor, işbirliği ve iletişim ağı oluşturarak gelişen sosyal becerileri gerektiren “toplumsal katılım” ile de*

nitelendiriliyor (Jenkins ve diğeri, 2007: 4). Medya okuryazarlığı öğrencilerin medyanın izleyicileri nasıl konumlandığını ve nasıl kamuoyu oluşturduğunu öğrenmesi gibi ideoloji ve gücün analizini de içerir.”

Silverblatt ve Eliceiri (1997: 48) tarafından yazılan Medya Okuryazarlığı Sözlüğünde, medya okuryazarlığı *“izleyicilere aldıkları bilginin anlamını çözme imkânını ve medya içeriği hakkında bağımsız karar alma yetkisini veren eleştirel bir düşünme becerisi”* olarak tanımlanmıştır.

Thoman’a (2003) göre medya okuryazarlığı *“her gün televizyon, radyo, bilgisayarlar, gazeteler, dergiler ve elbette reklâmlar aracılığıyla aldığımız yüzlerce hatta binlerce sözlü ve görsel sembolü yorumlama ve bunlardan kişisel anlam çıkarma yeteneğidir.”*

Medya okuryazarlığı tanımlarının sayısını arttırmak mümkün, ancak çalışma kapsamı ve amacı nedeniyle verilen tanımların yeterli olacağı düşünülmüştür. Bu tanımlar incelendiğinde iki nokta dikkat çekmektedir. Bunlardan biri tanımlar arasındaki farklılıkların olması, diğeri de tanımların ortak noktası olarak medya okuryazarlığının bir beceri ya da yetenek olarak nitelendirilmesidir.

Medya okuryazarlığı tanımlarındaki farklılığın bir nedeni konuyla ilgilenen uzmanların farklı arka planlara sahip olmaları olabilir. Medya Okuryazarlığı kitabında, W. James Potter (1998) da medya okuryazarlığı konusundaki pek çok bakış açısını, dört ana medya okuryazarlığı uzmanlık grubunda sınıflandırmıştır. Bu grupları şöyle belirtmiştir:

1. Kamu politikası ve medyanın çocuklar üzerindeki potansiyel olumsuz etkisine ilgi duyanlar,
2. İnsanların, medya mesajlarını işlemekten geçirmek için gerekli olan beceriler konusunda nasıl eğitileceğiyle ilgilenenler,
3. Bir çocuğun medya mesajlarını işlemekten geçirme yeteneğini geliştirme konusunda ebeveyn ve yetişkinlere yardımcı olacak öneriler getirenler,
4. Kitle iletişim araçlarının toplum üzerindeki etkilerini eleştirel olarak inceleyenler.

Açıkça ifade etmek gerekirse, medya okuryazarlığı çağdaş toplumda maruz bırakıldığımız pek çok çeşitlilikteki mesajlara uzanan bir okuryazarlığı kapsar. Medya okuryazarlığı okuma ve yazmayı, konuşma ve dinlemeyi, yeni teknolojilere ulaşmayı, eleştirel bakmayı ve kameralardan bilgisayarlara kadar geniş bir çeşitlilikteki yeni teknolojileri kullanarak kendi mesajını üretme yeteneğini içerir. Medya okuryazarlığı ne yeni bir konu alanıdır ne de sadece televizyonla ilgilidir: bilgi çağı okuryazarlığıdır. Medya okuryazarlığını savunanlar ve uygulayanlar medya okuryazarlığının farklı bileşenlerinin neler olduğunu tespit etmekte sık sık başarısız olmaktadır ve medya okuryazarlığı uygulayıcıları hızla çoğalan medya okuryazarlığı becerilerini inşa etmek için pek çok farklı yaklaşımla çok geniş bir alanda farklılaşmışlardır. Ama bu farklı uygulamalar Elizabeth Thoman (1996; akt. Hobbs, 1998b) tarafından açık bir şekilde ifade edildiği gibi dört evreli bir süreç (continuum) boyunca kavramsallaştırılmıştır:

1. *Medya tüketiminde zaman ve seçim farkındalığı*: Medya okuryazarlığının bu evresi reklâm panolarından tişörtlere, gazete ve televizyonlardan video oyunlarına ve internete kadar bireylerin maruz kaldıkları farklı çeşitlilikteki medya mesajlarının boyutu ve büyüklüğü hakkında bilinç ve hassasiyete sahip olmalarını kapsar. Etkinlikler sık sık bir kişinin medya kullanımını hesaplamayı ve ölçmeyi, insanların çeşitli medya mesajlarından aldıkları farklı memnuniyet ve doyumları keşfetmeyi ve evde medyanın kullanımını kontrol etme stratejilerini öğrenmeyi içermektedir.
2. *Eleştirel okuma/bakma becerileri ve medya üretim etkinlikleri*: Medya okuryazarlığının bu evresi medya mesajlarını analiz etme ve üretme becerilerini geliştirmeyi ve kitle iletişim araçlarına yönelik “eleştirel okuma ve yazmayı” içeren geleneksel okuryazarlık becerilerini açık bir şekilde genişletmeyi kapsamaktadır. Medya mesajlarını üretme uzun zamandır medya mesajlarının nasıl yapılandırıldığını anlamının en değerli yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eleştirel analiz kitaplar, dergiler, sit comlar, reklâmlar, kamu hizmetine yönelik ilanlar, web sayfaları, belgeseller, filmler, gazeteler, mizah dergileri ve köşe yazıları gibi çok çeşitlilikte toplumsal gerçeğin sunumundaki özel örnekleri çalışmak için medya mesajları çerçevesinin içerisine bakarak mesajların yapılandırılması ile meşgul olan özel teknikleri inceler. ‘Bu

çerçevenin içine bakma' yazarın güdüleri, amacı ve bakış açısı, dikkat çekmek için kullanılan teknikler, anlamı aktarmak için görüntü, ses ve dilin kullanımı ve farklı bireyler tarafından yapılacak muhtemel farklı yorumlara ilişkin sorular sormayı kapsayan metne ilişkin yazar tarafından yapılan seçimleri değerlendirmeyi içerir.

3. *Medya çevrelerinin politik, ekonomik, sosyal ve kültürel bağlamlarının analizi:* Medya okuryazarlığının bu evresi medya kurumlarının tarihsel, politik, ekonomik ve toplumsal güçlerce nasıl şekillendirildiğine ilişkin bilgiye sahip olmayı içerir. Örnek olarak, öğrenciler 19. yüzyıl süresince ve 20. yüzyılın başlarında “gazetecilik nesnelliği” kavramına rehberlik eden tarihsel ve ekonomik şartları öğrenebilirler. Onlar reklâmcılık ve tüketici kültürü arasındaki ekonomik ilişkileri inceleyebilir; spor haberlerindeki erkeklik, güç ve şiddet sunumlarının örneklerini çalışabilir; Reklâmcı tercihlerinin televizyon programcılığını nasıl biçimlendirdiğini inceleyebilir; interneti içeren teknolojileri desteklemede hükümetin rolünü anlayabilir; ya da televizyon ve radyo yayınlarından kontrolü kaldırma, reform ve savunma girişimlerinin tarihsel boyutları ile ilgili bilgi edinebilirler.
4. *Medya savunuculuğu, medya eylemciliği ve sosyal değişim:* Bu medya okuryazarlığı evresi; (1) özel bir medya reform politikasına yönelik kamuoyunu harekete geçirme çabalarında ya da (2) basın ilgisini çekmek, koalisyonlar oluşturmak, politik karar vermeyi şekillendirmek ve çeşitli sosyal konulardaki yakışıksız ve sorunlu uygulamaları değiştirmek için özel medya stratejilerinin kullanımında aktif katılımı içerir. Örnek olarak, öğrenciler hoşlanmadıkları programlar hakkında reklâmcılara mektup yazabilirler; sanal âlemde “First Amendment”^{*} haklarını koruma gereksinimine yönelik farkındalığı arttıran kampanyaları destekleyebilirler. Şiddet, alkol ve sigara kullanımı gibi belirli bir toplumsal sağlık konusunun tanıtımını yapmak için kendi medya kampanyalarını yapabilirler. Örnek olarak Massachusetts, Billerica’da 2500 öğretmen ve öğrenci 1994’de okullarının çevresini kapsayacak genişlikte “Reklâm Laboratuvarı” adı verilen sigara karşıtı bir medya kampanyası düzenlemişlerdir.

^{*} Amerikan Anayasasının ‘İlk Tashih’ adı verilen maddesidir. Bu maddede ‘kongre basın özgürlüğü aleyhine yasa çıkaramaz’ ifadesi yer almaktadır.

Medya okuryazarlığının ortak vurgulamalarından hareketle 1992’de Aspen Enstitüsü tarafından düzenlenen konferansta yapılan şu tanımın en kapsayıcı tanım olduğu ileri sürülebilir: “*Medya Okuryazarlığı: “çeşitli biçimlerde mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir”* (Aufderheide, 1993). Silverbaltt (2001: 2-3) bu tanımda medya okuryazarlığı ile ilgili şu noktaların vurgulandığını ifade etmiştir:

- İzleyicinin medya içeriğine ilişkin bağımsız kararlar almasına imkân veren eleştirel bir düşünme becerisi;
- Kitle iletişim sürecine ilişkin bir anlayış;
- Medyanın birey ve toplum üzerindeki etkisine yönelik bir farkındalık;
- Medya mesajlarını analiz ederek ve tartışarak stratejiler geliştirme;
- Kendimizi ve çağdaş kültürümüzün iç yüzünü daha iyi anlamamızı sağlayan bir metin olarak medya içeriğine yönelik bir farkındalık;
- Medya içeriğine yönelik yükselen bir haz, anlayış ve takdir geliştirme;
- Medya iletişimcileri için etkili ve sorumlu medya mesajları üretme yeteneği.

Tanımlarda görülen ikinci önemli nokta da medya okuryazarlığının bir beceri ya da yetenek olarak nitelendirilmesiydi. Literatür de bu yargıyı desteklemektedir.

Medya okuryazarlığı uzmanları medya okuryazarlığını bir kategori değil, devamlı ve aralıksız bir bütün (continuum) olarak (Potter, 1998: 4; Thoman, 2003), bir ders değil bir yetenek olarak (Considine, 1999) ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak (Masterman, 2001) değerlendirmektedirler. NCSS de “*medya okuryazarlığının hem mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme, oluşturma ve yayma becerini hem de büyüyen katılımcı kültürle ilgili kültürel yeterlikleri ve toplumsal becerileri içerdiğini*” ifade etmiştir. Özellikle Masterman (2001) pek çok çocuğun medyaya olan ilgisi ve sevgisinin okul çağından önce başladığını ve yaşamlarının sonuna kadar devam ettiğini ifade etmiştir. Bu gerçeğin farkına varılmadan verilen bir medya eğitiminin başarısız olacağını dile getirmekte ve medya eğitiminin okul sonrasında da devam etmesi için hem eğlendirici ve tatmin edici hem de eğitici bir deneyim sağlanılmasının

zorunlu olduğunu ileri sürmektedir (Altun, 2009a: 99). UNESCO (1999) da medya okuryazarlığını yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele almış ve Avrupa Birliği (EU, 2007a: 2) de yetenek kavramı üzerine odaklanmıştır.

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak medya okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme çerçevesinde geliştirilecek bir beceri olduğunu söyleyebiliriz.

2.2. MEDYA OKURYAZARI BİR BİREYİN ÖZELLİKLERİ

2002 yılında İspanya'nın Seville şehrinde UNESCO'ya üye ülkelerin medya okuryazarlığı çalışmalarını yenilemeleri ve gençlere bir medya alanı oluşturulması için 14 ülkeden 23 uzmanın katılımıyla "Gençler İçin Medya Eğitimi" adında bir seminer düzenlenmiştir. Seminerin sonuç raporunda "*Tüm iletişim medyasıyla ilgilenir ve herhangi bir teknoloji çeşidi ile iletilen hem yazılmış kelime, grafik, ses, fotoğraf hem de hareketli resmi içerir; İnsanların toplumlarında kullanılan iletişim medyasına ve bunların çalışma biçimlerine ilişkin bir anlayışa sahip olmalarını ve başkalarıyla iletişime geçmek için bu medyayı kullanma konusunda beceriler kazanmalarını sağlayacağı*" ifade edilmiş ve medya okuryazarı olan bir kişide bulunması gereken davranışlardan söz edilmiştir:

- *Medya metinlerini analiz eder, eleştirel olarak hatalarını bulur ve medya metinleri üretebilir;*
- *Medya metinlerinin kaynağını, bu metinlerin politik, toplumsal, ticari ve kültürel kazançlarını ve bağlamlarını saptar;*
- *Medyanın sunduğu mesajları ve değerleri yorumlar;*
- *Kendi mesajlarını ya da anlatılarını iletmek için ya da planladıkları izleyiciye ulaşmak için uygun medyayı seçerler;*
- *Hem yayın almak hem de yayın yapmak için medyaya sahip olur ya da erişimi isterler.*

Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi de (ECML, 2006) medya okuryazarlığı ilkeleri temelinde medya okuryazarı olan kişi şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılayacak içeriğe ulaşmak, saklamak, yeniden elde etmek ve paylaşmak için medya teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilir,
- Geniş bir çeşitlilikte medya biçimlerine ve farklı kültürel ve geleneksel kaynaklardan içeriğe ulaşarak bilinçli seçimler yapabilir,
- Medya içeriğinin nasıl ve niçin üretildiğini kavrayabilir,
- Medyanın kullandığı teknikleri, dilleri ve kuralları ve medyanın ilettiği mesajları eleştirel olarak analiz eder,
- Fikirleri, bilgileri ve görüşleri açıklamak ve nakletmek için medyayı yaratıcı bir şekilde kullanır,
- İstenmeyen, saldırganca ve zararlı olabilecek medya içeriği ve hizmetlerini saptar, bunlardan kaçınır ve karşı çıkar,
- Demokratik haklarını ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirirken medyayı etkili bir şekilde kullanır.

Önemli ve bir o kadar da hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yaşandığı 21. yüzyılda başarılı olmak için her vatandaşın geleneksel okuryazarlığa ilaveten bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık vb. okuryazarlıkların yer aldığı çoklu okuryazarlık anlayışına sahip olması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

2.3. MEDYA OKURYAZARLIĞI İLKELERİ

Medya okuryazarlığı eğitimine derslerinde yer vermek isteyen bir Sosyal Bilgiler öğretmeni, her şeyden önce medya okuryazarı olmanın ilk basamağı olarak nitelendirilen medya okuryazarlığı ilkelerini çok iyi bilmelidir. Medya okuryazarlığıyla ilgili başka ilkeler de ortaya konulmakla birlikte, aşağıdaki beş ilke en yaygın olanlarıdır. Thoman (2003) bu ilkeleri şöyle açıklar:

1. *Tüm medya mesajları yapılandırılmıştır:* İster bir gece yarısı haberlerini izleyelim ister caddedeki bir reklâm panosunun önünden geçelim,

karşılaştığımız medya mesajı başka birisi (belki de birkaç kişi) tarafından yazılmıştır, resimler kullanılmıştır ve yaratıcı bir tasarımcı tüm bunları bir araya getirmiştir. Ama bu fiziksel bir süreçten çok daha fazlasıdır. Olanlar her ne olursa olsun birkaç kişi tarafından “yapılandırılmıştır”. Atılan kelimeleri, resimleri veya düzenlemeleri göremeyiz ya da işitemeyiz. Biz sadece kabul edilenleri görebilir, işitebilir ya da okuyabiliriz.

2. *Yapılandırılan medya mesajları kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullanır:* Gazeteler, TV şovları veya korku filmleri gibi her iletişim biçimi kendi yaratıcı diline sahiptir: korku arttıran müzikler, samimiyeti ileten kamera yakın çekimleri, önemli olanı işaret eden büyük manşetler. Medya dilinin gramer, sentaks ve metafor sistemini anlamak hem manipülasyona daha az kapılmamızı sağlar hem de medya deneyimleriyle ilgili takdirimizi ve memnuniyetimizi artırır. Medya mesajlarının nasıl meydana getirildiğini anlamanın en iyi yolu kendi videonuzu yapmak, izci grubunuz için internet sayfası oluşturmak, çocukları sigara içmenin zararlarına karşı uyarmak için ilave bir kampanya geliştirmektir.
3. *Farklı kişiler aynı medya mesajını başka türlü yaşarlar:* Her bireyin yaşı, yetişme çevresi ve eğitiminden dolayı, bireyler aynı filmi izlemezler ve radyoda aynı şarkıyı dinlemezler. Hatta ebeveynler ile çocukları bile aynı televizyon programını izlemezler. İnsanlar sürekli olarak etrafında gördükleri, işittikleri ve okudukları şeyleri anlamaya çalışırlar. Karşılaştıkları olaylarla ilgili sorular sordukça, mesajları kabul etme ya da reddetmede daha dikkatli olurlar. Araştırmacılar, çoğunlukla her yaş düzeyindeki bireylere medya verilerini “okuyabilecekleri” uygun becerilerin öğretilbileceğini göstermişlerdir.
4. *Medya temelinde kazanç amaçlı bir sektördür:* Gazeteler sayfalarını öncelikle ilanlara harcarlar, kalan yerler haberlere ayrılır. Herkesin bildiği gibi reklâmlar televizyon izlemenin bir parçasıdır. Pek çok insan medya aracılığıyla sadece reklâmı yapılan ürünlerin satıldığını zanneder, hâlbuki reklâmlar yoluyla ürünler için bir izleyici kitlesini belirlendiğini ve reklâmcılara bu kitlenin de pazarlandığını bilmezler. Televizyonda izlediğimiz programların gerçek amacı, ister haber bülteni ister eğlence programı olsun, bir izleyici oluşturmak ve onları

yeni düşüncelere açık bir ruh hâline sokmaktır. Böylece televizyon yöneticileri ürünlerinin reklâmı yapılması için sponsorlara zaman beğendirebilirler. Sponsorlar kanalı izleyeceği öngörülen kişi sayısına dayanan zamana göre ödeme yaparlar. Sponsorlar, reklâm mesajları için özel izleyici türlerini de amaçlarlar. Örnek olarak, reklâmı yapılan ürünlere para harcayan 20-35 yaşındaki kadınlar ya da ebeveynlerinin verdiği harçlıklardan etkilenen 2-7 yaşındaki çocuklar gibi.

5. *Medyaya değerler ve farklı bakış açıları yerleştirilmiştir:* Yapılandırılmış bilgiler içeren medya, yapılandırmayı gerçekleştiren kişilere göre önemli olan mesajları iletir. Medya aynı zamanda masalcıdır. Hatta reklâmlarda hızlı ve basit öyküler anlatılır; hikâyelerdeki karakterler ve ortamlar bir konu bütünlüğü ile seyircilere aktarılır. Betimlenen yaşam biçimi, tutumlar ve davranışlar; seçilen karakterin yaşı, cinsiyeti ve ırkı; tercih edilen durum veya konudaki aksiyonlar bir TV programı, film veya reklâm içine birtakım değerleri izleyicilere yerleştirecek tarzda kaynaştırılır. İçlerine yerleştirilen bakış açılarını keşfetmek için, medya mesajlarının nasıl “okunacağını” öğrenmek önemlidir.

Medya okuryazarlığı ilkeleri, herhangi bir medya mesajının analiz edilmesinde de kullanılmaktadır. Bu amaçla medya okuryazarlığı ilkeleri soruya dönüştürülmüştür (CML, 2003):

- Soru-1: Bu mesajı kim oluşturdu?
- Soru-2: Dikkatimi çekmek için kullanılan yaratıcı teknikler nelerdir?
- Soru-3: Başka insanlar bu mesajı sizden farklı olarak nasıl anlayabilirler?
- Soru-4: Bu mesaj niçin gönderildi?
- Soru-5: Bu mesajda sunulan ya da ihmal edilen yaşam tarzları, değerler ve bakış açıları nelerdir?

İngiltere'nin öncü medya eğitimcilerinden biri olan Len Masterman (1989) tarafından da “Medya Farkındalık Eğitimi” adı altında aşağıda verilen 18 ilke ortaya konulmuştur:

1. Medya eğitimi ciddi ve önemli bir çabadır. Söz konusu olan bireylere, özellikle de azınlıklara yetki vermek ve toplumun demokratik yapısını güçlendirmektir.
2. Medya eğitiminin temel birleştirici kavramı temsildir. Medya aracılık eder. Dünyayı yansıtmaz ama onu temsil eder. Medya sembolik işaret sistemleri olduğu için çözümlenmek, deşifre edilmek zorundadır. Bu ilke olmaksızın medya eğitimi de mümkün değildir. Diğer akımların hepsi ondan ortaya çıkmıştır.
3. Medya eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu yüzden yüksek öğrenci motivasyonu temel amaç olmak zorundadır.
4. Medya eğitimi sadece eleştirel zekâyı değil, eleştirel özerkliği de geliştirmeyi amaçlar.
5. Medya eğitimi araştırmaya dayanmaktadır. Belirli kültürel ya da politik değerleri dayatmaya çalışmaz.
6. Medya eğitimi güncel ve fırsatçılıkla ilgilidir. Öğrenenlerin yaşam durumlarını aydınlatmaya çalışır. Bunu yaparken “burada ve şimdi” yaklaşımını daha geniş tarihsel ve ideolojik sorunlar bağlamına yerleştirebilir.
7. Medya eğitiminde içerik bir amaca ulaşmak için bir araçtır. Bu amaç alternatif bir içerikten çok transfer edilebilir analitik araçların geliştirilmesidir.
8. Medya eğitiminin etkililiği sadece iki ölçüt yoluyla değerlendirilebilir:
 - a) Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini yeni durumlara uygulama yetenekleri ve
 - b) Öğrencilerin göstermiş olduğu sorumluluk ve motivasyon oranı.
9. İdeal olarak medya eğitiminde değerlendirme hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici olarak öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi (self-evaluation) anlamına gelir.
10. Gerçekten medya eğitimi yansıtmaya için nesnelere ve diyalogun her ikisini de önererek öğretmen ve öğretilen arasındaki ilişkiyi değiştirmeye çalışır.
11. Medya eğitimi sadece tartışmadan ziyade diyalog yoluyla da soruşturmalarını yerine getirir.
12. Daha açık ve demokratik pedagojilerin geliştirilmesini destekleyen medya eğitimi esasen aktif ve katılımcıdır. Öğrencilere kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almaları ve kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri, ders programının ortak planlanması ile meşgul olmaya ve kendi öğrenmeleri ile ilgili olarak daha uzun süreli bakış açıları almaları konularında cesaret verir.

13. Medya eğitimi yeni bir konu alanının öğretimi ile ilgili olmaktan çok daha fazla sınıfta çalışmanın yeni yolları ile ilgilidir.
14. Medya eğitimi işbirliğine dayalı öğrenmeyi içerir. Grup odaklıdır. Yarışarak değil tüm grubun anlayış ve kaynaklarına ulaşarak geliştirilen bireysel öğrenmeyi kabul eder.
15. Medya eğitimi hem uygulamalı eleştiriden (practical criticism) hem de eleştirel uygulamadan (critical practice) meydana gelir. Kültürün yeniden üretimi üzerinde kültürel eleştirinin önceliğini ileri sürer.
16. Medya eğitimi bütüncül bir süreçtir. İdeal olarak ebeveynler, medya uzmanları ve öğretmenler arasındaki ilişkileri düzenlemeyi amaçlar.
17. Medya eğitimi kendisini sürekli değişim ilkesine adanmıştır. Sürekli olarak değişen bir gerçekle birlikte gelişmek zorundadır.
18. Esas medya eğitimi özgün bir epistemolojidir: Mevcut bilgi basit bir şekilde öğretmen tarafından aktarılmaz ya da öğrenci tarafından “keşfedilmez”. Bu bir son değildir, başlangıçtır. Bilginin öğrenciler ve öğretmenler tarafından aktif olarak oluşturulmasının dışında eleştirel sorgulamalar ve diyalogla ilgili bir konudur.

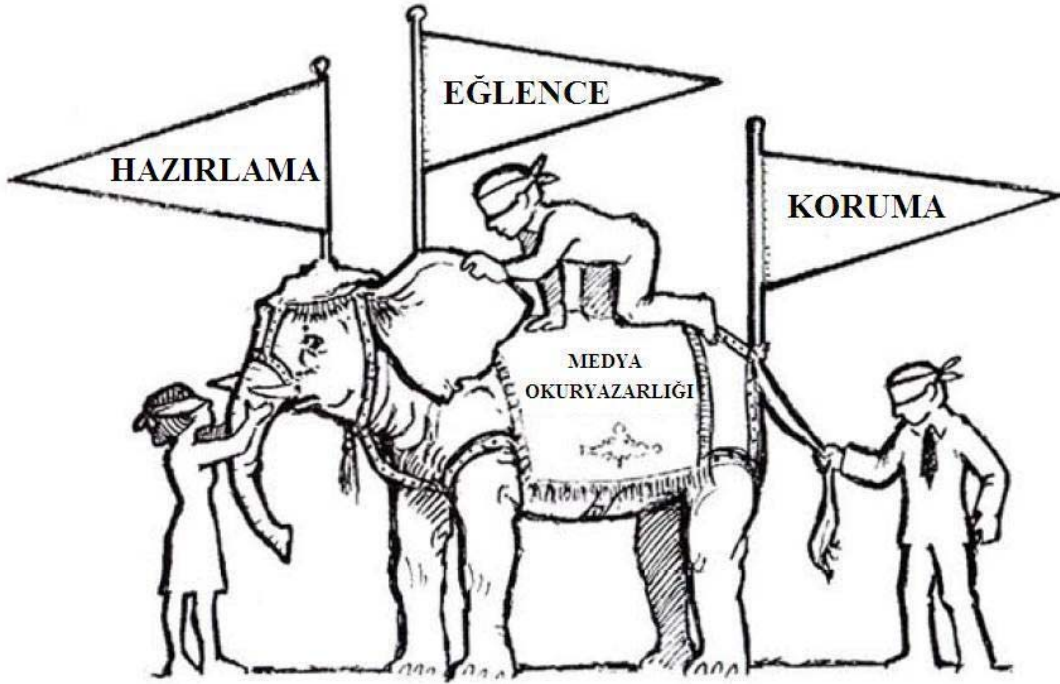
Medya okuryazarlığının kapsadığı başka ilkeler de olmakla birlikte, bunlar kullanılan yaklaşımlar içinde en yaygın olanlarıdır. Medya eğitimcileri, tüm medya biçimlerinin niteliğini belirleyen yukarıdaki beş temel ilkenin öğrenilmesini, medya okuryazarı olmanın ilk basamağı olarak görmektedirler (Ferrington ve Anderson-Inman, 1996; akt. Demirkaya Gedik ve Altun, 2008: 519).

2.4. MEDYA OKURYAZARLIĞININ AMAÇLARI

Medya okuryazarlığı ile ilgilenen eğitimcilerin; öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme, ırk, sınıf ve cinsiyet eşitsizliğine dikkat çekme, demokrasi, yurttaşlık ve politik katılımı ile ilgili tavırları iyileştirme, iletişim politikalarını ve medya endüstri pratiklerini gözden geçirme, kişisel gelişime yardımcı olma, gençleri kimyasal madde bağımlılığı, şiddet, materyalizm ve kültürün ticarileşmesi gibi konularda bilinçlendirme ve kariyer becerilerini ve eğitim kalitesini iyileştirmek gibi çeşitli amaçları var (Hobbs, 1998: 18: Akt. Algan, 2006: 39).

Considine (2002c) ise Ulusal Gelişmeler: Uluslararası Kökenler adlı makalesinde Birleşik Devletlerde medya okuryazarlığının amaçlarını “koruma, hazırlama ve eğlence” olarak ifade etmiştir (bk. Şekil 2.1.). Koruma ile medya aktivizmine dayalı olarak bireyleri, özellikle de çocuk ve gençleri sigara, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi olumsuz davranışlardan korumayı; hazırlama ile medya karşısında savunmasız olan bireylerin eğitimini ve eğlence (memnuniyet) ile de bireyin medyaya karşı onu eleştirel gözle takip etmesine engel olmayacak olumlu bir tutum geliştirmesini ifade etmektedir.

Şekil 2.1. : Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Amaçları



* Medya okuryazarlığı, farklı insanlar için farklı anlamlar ifade etmesi kadar medya mesajları, medya türleri ve medya izleyicileri arasında karmaşık bir etkileşimi de içerir. Ancak doğru düzgün bir şekilde anlaşıldığında görülecektir ki medya okuryazarlığı disiplinlerarası anlamlara ve uygulamalara sahiptir. 1998 Gail E. Haley

Medya okuryazarlığının teori ve pratiği üzerine ilk kitabı yazan Birleşik Krallığın uluslararası medya okuryazarlığı taraftarı olan Len Masterman (1985), medya eğitimi için yedi sebep ortaya koymuştur:

1. Yüksek medya tüketimi oranı ve çağdaş toplumların medyaya doyması
2. Modern medyanın ideolojik önemi ve vicdan endüstrileri olarak etkisi
3. Bilginin medya tarafından yönetimi, üretimi ve dağıtımında gelişme

4. Beşeri demokratik süreçlerde medyanın etkisini arttırma
5. Beşeri yaşamın tüm alanlarında görsel iletişim ve bilginin önemini arttırma
6. Geleceğin isteklerini/taleplerini karşılamak için öğrencileri eğitmenin önemi
7. Özel/gizli bilgiye karşı hızla atan ulusal ve uluslararası baskılar

Masterman (1985) yukarıdaki akımların ve eğilimlerin her birinin eleştirel bir bilinçle büyümesi ve medya tüketicilerini eleştirel özerkliğe teşvik edecek yeni eğitimsel programların tutarlı bir şekilde geliştirilmesi gerektirdiğini ifade etmiştir.

2.5. MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ

Konuyla ilgilenen pek çok uzman medya okuryazarlığının hem bir öğretim konusu hem de bir öğretim metodu olduğuna inanmaktadır. Bununla birlikte medya okuryazarlığı tanımında yer alan “üretme” becerisine vurgu yapanlar da vardır. Hobbs’a (1994) göre öğrencilere medya okuryazarı olmayı öğretmenin en iyi yolu bu üç alanı birleştirmektir:

1. *Medyayla öğretim:* Öğrencilerin ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve iletişime geçme yeteneğini güçlendirmek için medyayı bir araç olarak kullanmak (bu sınıflarda durumu en sık yansıtan durumu anlatır).
2. *Medya hakkında öğretim:* Medya biçimlerinin tarihi, yapılandırmacı-çözümleyici yaklaşımlar; sık sık semiyotik kullanılır veya öğrencilerden medyanın tehlikelerini görmeleri istenir.
3. *Öğrenciler iletişime geçmek için medya ürünleri üretir:* Sık sık teknoloji, bilgisayar ve gazetecilik sınıflarında, fotoğraf/video çalıştaylarında bulunur.

Medya okuryazarlığının öğretimi ile ilgili olarak dünya genelinde farklı yaklaşımlar görülmektedir. Masterman (2001: 47-48) medya eğitimine ilişkin Avrupa’daki eğitim sistemlerinde görülebilecek dört temel program modelini şöyle ifade etmiştir:

1. Kendi kuralları içinde bir uzmanlık alanı olarak Medya Çalışmaları (Media Studies)

2. Daha önceden oluşturulmuş bir öğretim programı konusu içinde öğretilen kaynaşmış bir unsur olarak Medya Eğitimi (genellikle anadil öğretiminin bir yönü olarak bununla birlikte sanat, drama, Sosyal Bilgiler vb. derslerin uyumlu bir bölümü olarak da çalışabilir).
3. Öğretim Programlarında Medya Eğitimi. Burada medya materyali tam olarak dil, edebiyat, tarih, coğrafya gibi derslerin öğretimiyle ilişkilendirilebilir. En uygun olanı ise bu çalışmanın bir koordinatör tarafından desteklenip geliştirilmesidir ve hatta bu çalışma başarı olasılığı olmayan fen bilimleri ve matematik gibi program alanlarına da uzanabilir.
4. Bütünleşik bir öğretim programının içinde bir konu olarak medya bilgisinin çeşitli yönleri bulunur ve genellikle disiplinler arası bir grup tarafından öğretilmektedir. Medya eğitiminin bu biçimi sıklıkla ilköğretim programlarında bulunmaktadır.

Rusya Film ve Medya Eğitimi Derneği'nin (The Russian Association of Film&Media Education) başkanı olan Alexander Fedorov 2006 yılında Natalia Kaloshina ve Alison Preece ile yaptığı ve makale olarak yayınlanan görüşmesinde medya eğitiminin farklı yönlerinden söz etmiştir.

- Gazeteciler, film yapımcıları, editörler, yapımcılar vb. geleceğin medya uzmanları (basın, radyo, televizyon, internet, reklâmcılık) için medya eğitimi;
- Üniversiteler, eğitim fakülteleri ve ileri düzeydeki eğitim sistemlerinde medya kültürü derslerinde hizmet öncesi ve hizmet içi medya eğitimi;
- Temel disiplinlerle ilişkilendirerek ya da özerk olarak ortaöğretim ya da yüksek öğretim öğrencileri için genel eğitimin bir parçası olarak medya eğitimi;
- Eğitim ve kültür merkezlerinde (toplumsal dernekler, okul dışı etkinlik merkezleri ve sanatsal gelişim gibi) medya eğitimi;

- Televizyon, radyo ve internet aracılığıyla gençlerin ve yetişkinlerin uzaktan eğitimi; ki bu kitle iletişiminin değerlendirilmesi, analizi ve eleştirisi ile meşgul olan gazeteciliğin özel bir alanı olan medya eleştirinin önemli bir bileşenidir;
- Yaşam boyu devam edebilen bir teori olarak özerk ve devamlı bir medya eğitimi.

Aslında medya okuryazarlığı yaklaşımlarındaki farklılık bir ölçüde medya ilişkin anlayışımızla da yakından ilgilidir. UNESCO, korumacıdan yetkilendirici yaklaşıma doğru gelişmenin sebebinin medyaya bakışımızda meydana gelen değişime bağlamaktadır. 1990 yılında Fransa'nın Toulouse şehrinde yapılan "Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler" konferansında medyaya ilişkin anlayışımızın nasıl bir değişim geçirdiği şöyle dile getirilmiştir:

- *İzleyici 1950 ve 60'larda bir "tabula rasa" (kitle iletişim araçlarının güçlü mesajlarının yazılabildiği boş bir levha) olarak görülmekteydi. Bu yüzden eğitimin gündemi "çocuklarımızı ve kültürel değerlerimizin devamlılığını medyanın en kötü aşırılıklarından korumayı" aşlamaktaydı. Bunun için başvurulan araçlar; ayırt etme ("iyi" medya ya da "kötü" medya) ve ("iyi" olanın) estetik takdirdi.*
- *70 ve 80'lerde alan, estetik sorulardan ideolojik sorulara kaydı. Medya kimin çıkarına ve nasıl çalışır? Nasıl organize olurlar? Nasıl anlam üretirler? Gerçeği nasıl sunmaktadırlar? ve Bu kimin gerçeğidir? Temel amaç bir yetenek olarak inceden inceye geliştirilen estetik karardan çok eleştirel olarak bilinçli bir anlayışın geliştirilmesi oldu.*
- *90'larda da medya izleyicisinin bir anlam üreticisi olduğu anlaşılmıştır. Bizler her gün karşıya karşıya kaldığımız pek çok medya mesajını sürekli anlamaya çalışıyoruz. Mesaj metni ve medya olayının içeriği ile izleyicinin geçmişi, geçmiş deneyimleri ve değer sistemi vb. arasında sürekli bir etkileşim vardır. Şimdi bu eğitimin amacı kitle iletişim araçlarının mesajlarını işlemden geçirmesi için*

izleyicinin yetkilendirilmesi ve hem kişisel olarak hem de toplumsal olarak konuyla ilgili anlamı üretmesidir.

Böylece medyaya bakışımızdaki değişimin medya okuryazarlığı eğitimini de derinden etkilediği ve sonuçta medya okuryazarlığı eğitimi anlayışımızın korumacı yaklaşımdan yetkilendirici bir yaklaşıma doğru gelişim seyrettiği ortaya konulmuştur.

Medya okuryazarlığı eğitimindeki bu farklı yaklaşımlar konuyla ilgilenen medya okuryazarlığı uzmanları arasında da ilgi çeken bir nokta olmuştur ve bu uzmanların pek çoğu ve bazı önemli kuruluşlar (Masterman, 1996, 2001; Brown, 1998: 52; Hobbs, 1998a, 2001; Thoman, tarihsiz, 2003a; Considine, 2002; Scheibe ve Rogow, 2004; Wan ve Cheng 2004; Martinson, 2004; UNESCO, 2002; CML, 2008) medya okuryazarlığının öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesiyle ilgili çalışmalar yapmış ve bu yaklaşımın daha doğru olduğunu ileri sürmüştür.

Medya eğitimi ile ilgili alternatif öğretim programlarını tartışan Masterman (1996; 2001) kendi öğretimlerinin tek başına etkili olması ihtimal dâhilinde olmadığı için medya öğretmenlerinin öğretim programları üzerinden medya eğitimi farkındalığı geliştirmenin öneminden haberdar olmaya ihtiyaç duyacaklarını belirtmiş ve öğretim programı üzerinden medya eğitimini geliştirmek için üç farklı yol ortaya koymuştur:

1. Ders kitabına ilave olarak derslerde medya materyallerini kullanarak,
2. Öğrencileri çeşitli medya araçları ile fikirlerini sunmaya cesaretlendirerek,
3. Popüler medyanın derslere etkisini dikkate alarak (tüm derslere ilişkin ilgi çekici ve uyarıcı fikirler, kavram yanılgısı türleri, önyargılar, kalıp yargılar, varsayımlar)

Brown'a (1998: 52) göre başarıya ulaşmak için medya okuryazarlığı programının öğretmenlerin, yöneticilerin, uzmanların ve ebeveynlerin işbirliği ile geliştirilmek zorundadır. Medya çalışması ne önemsiz bir eklenti ya da seçmeli bir ders olmalı, ne de medya teknolojileri sadece diğer derslerin öğretimi için bir araç ya da yardımcı olarak kullanılmalıdır. Bu geliştirme çalışmalarının katılımcıların ardışık bilişsel seviyelerine göre ayarlandığı ve eğitimsel, davranışsal araştırma bulgularına

dayandığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bu okul yılları boyunca ardışık sınıf seviyelerinde sürekli ve ilişkilendirilmiş çalışmalar anlamına gelmektedir.

Hobbs (1998a) “Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma” adlı çalışmasında Medya okuryazarlığı mevcut derslere ara disiplin olabileceğini, ancak yeterli eğitim görmeyen öğretmenlerce yapılmasının medya okuryazarlığının yüzeyselleştirilmesi tehlikesini ortaya çıkaracağını, bu nedenle de ayrı bir ders olarak okutulmasının daha fazla rağbet gören bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Ancak bundan üç yıl sonra Hobbs (2001) “Medya Okuryazarlığının Dünya Edebiyatı ile İlişkilendirilmesi” adlı çalışmasında medya okuryazarlığı öğretimi konusunda biri medya okuryazarlığının seçmeli bir ders olarak verilmesi, diğeri ise medya okuryazarlığı kavram ve etkinliklerinin mevcut programlarla ilişkilendirilmesi olarak iki farklı yaklaşımdan söz etmiştir. Burada özellikle medya okuryazarlığının seçmeli ders olmasının dezavantajlarının daha fazla olduğunu dile getirmiştir. Hobbs medya okuryazarlığının ikinci kademe programlarına seçmeli bir ders olarak dâhil edilmesinin avantajlarını şöyle ifade etmiştir: *“Öğrencilerin seçmeli derse özel ilgisinden sonra öğretmen aynı derinlikte birtakım konuları araştırmak için zamana sahip olmuştur ve öğretmen özel uzmanlık geliştirmek için motive edilmiştir.”*

Yine seçmeli medya okuryazarlığı derslerinin bazı önemli dezavantajlarının da olduğunu belirtmiştir:

- Sınırlı sayıda öğrenci alabilir.
- Seçmeli medya okuryazarlığı dersinin varlığı diğer öğretmenlerin derslerinde konuya (medya okuryazarlığı) yer vermeye gerek görmemesine sebep olabilir.
- Medya okuryazarlığı dersi rehber öğretmenlerce başarısız öğrencileri ayırmak için bir fırsat olarak görülebilir ve bu da dersin daha az özenli ve daha az ilgi çekici olmasına yol açabilir (Buckingham, 1991; akt. Hobbs, 2001).

Hobbs (2001) üç yıl sonra ise seçmeli dersleri yürütmek yerine bir diğer yaklaşım medya okuryazarlığı kavramlarını ve etkinliklerini herhangi bir dersin tüm alanlarıyla ve her seviyede ilişkilendirmektir. Burada sınıf içi öğretim kalitesini

arttırmak için medya metinleri, medya analizi ve üretim etkinlikleri mevcut derslere dâhil edilir. İlişkilendirme yaklaşımının avantajları şunlardır:

- Mevcut ders materyaline öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları motive etmek için yüksek derecede ilgi çeken medya konularını ve medya metinlerini kullanma konusunda öğretmenlerin tümünün yeteneğini kapsar.
- Öğrencilerin yazılı olan ve yazılı olmayan medya biçimleri arasında bağlantılar yapmalarına yardımcı olur ve böylece medya okuryazarlığı kavramları yazılı okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ve genişletilmesine izin verir.
- İlişkilendirme yaklaşımı pasif izleme etkinlikleri ya da sınıfın eğlenmesi (ve oyalanması) için video kullanımı gibi sınıflarda uzunca bir süredir devam eden bazı medya suiistimallerinin de önüne geçebilir.

Sonuç olarak Hobbs bu çalışmasında pragmatik bir seviyede, ilişkilendirme yaklaşımının onları medya analizi ve yaratıcı açıklama becerileri ile önceden hazırlamak için çok daha fazla öğrenciye ulaşabileceğini ifade etmiştir.

Hobbs'a göre ilişkilendirme yaklaşımının bazı dezavantajları da vardır. İlişkilendirme yaklaşımının bu dezavantajları şunlardır:

- Pek çok öğretmen bu yaklaşım altında personel gelişimi ve eğitimi fırsatlarına ihtiyaç duyar.
- Bazı öğretmenler daha az becerikli olabilirler ve öğretim programı eşleştirme ve koordinasyonunu dersler ve sınıf seviyeleri arasında tekrarlanmasına ve kapsam dışı olmasına karşı koymak gerekir.

Sonuçta, sınırlamalara rağmen, programa ilişkilendirmeye dayalı bir medya okuryazarlığı yaklaşımı, okuryazarlık kavramını genişleten bir medya okuryazarlığı vizyonu uygun olur (Hobbs, 1998; Hobbs, 2001).

Thoman (tarihsiz) medya okuryazarlığının müfredat programlarıyla ilişkilendirildiğinde en başarılı neticeleri verdiğini ve bu yüzden ulusal, eyalet ve bölge standartları ve dereceli değerlendirme ölçekleriyle ilişkilendirildiğini ifade etmiştir.

Thoman (2003a) medya okuryazarlığının öğretilecek yeni bir ders olmadığını, ama tüm derslerin öğretilmesi için yeni bir yol olduğunu ifade etmiştir. Ona göre bugünlerde medya okuryazarlığı hareketinde asıl başa çıkılması gereken mesele, medya okuryazarlığını ders alanlarına göre eyalet kazanımlarıyla birleştirmektir.

90'lı yıllardan itibaren Birleşik Devletlerin dört bir yanında medya eğitiminin öğretim programlarında da yavaş yavaş yer almaya başladığı belirden Considine (2002) genellikle medya eğitiminin geleneksel öğretim programlarında medya okuryazarlığı ile ilgili var olan kavramlar ve becerilerle ilişkilendirilmesinin amaçlandığını ifade etmiştir. O, medya okuryazarlığının seçmeli ya da bağımsız bir ders olarak verilmesine ilişkin bazı kanıtlar olmasına karşın hakim modelin ayırmaktan ziyade ilişkilendirme olduğunu dile getirmiştir.

UNESCO hiç şüphesiz medya eğitimi konusunda çok önemli çalışmalara imza atmış ve medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesinde önemli aktörlerden biri olmuştur. 1982 Grunwald Medya Eğitimi Bildirisi ile başlayan bu çabalar günümüzde de devam etmektedir. UNESCO gerek 1999 yılında Avusturya'nın Viyana kentinde düzenlediği "Medya ve Dijital Çağ İçin Eğitim" konferansında gerekse 2002 yılında İspanya'nın Seville şehrinde "Gençler İçin Medya Eğitimi" adlı seminerde medya eğitiminin ana hatlarını ortaya koymaya çalışmıştır:

"Medya eğitimi ifade özgürlüğü ve bilgi edinme hakkı için ve demokrasiyi inşa etme ve güçlendirme aracı olarak dünyadaki her ülkede her vatandaşa yetki vermenin bir parçasıdır. Farklı ülkelerde medya eğitiminin doğası ve gelişimi ile ilgili farklı uygulamalar görülmekle birlikte medya eğitimi gerek öğretim programları ile gerekse gayri resmi uygulamalarla ya da yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele alınabilir.

- *Medya eğitimi tüm medya araçlarında insanlara zengin ve farklı kültürel deneyimler sağlayan çok çeşitli metinleri (yazılı, hareketsiz görüntü, sesli ve hareketli görüntü) ele alır.*

- *Yeni teknolojileri tanıtmaya çalışan ülkelerde, medya eğitimi vatandaşların medyanın kültürlerini ve geleneklerini anlatma ya da bile bile yanlış anlatma potansiyellerinin farkına varmalarına yardımcı olabilir.*
- *Elektronik ve dijital teknolojilere ulaşmanın sınırlı olduğu ya da bu imkânın hiç olmadığı durumlarda, medya eğitimi medya metinlerinin elde edilebilir olmasına bağlı olabilir.*
- *Medya eğitimi her toplumda tüm vatandaşlara yetki vermeyi amaçlamalıdır ve özellikle medyaya ulaşması toplumsal ve ekonomik olarak zor olan insanların özel ihtiyaçları temin edilmelidir.*
- *Medya eğitimi toplumsal ve politik çatışmalar, savaş, doğal afet, çevre felâketi vb. durumlarda eleştirel bir rol de oynayabilir ve ayrıca bunlardan sorumlu da olmalıdır.”*

UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki görüşleri; medyaya yönelik eleştirel bir farkındalık geliştirmeleri için vatandaşlara yetki vermeye ve karar mercilerinin de bunun için uygun ortamı oluşturmalarına dayanmaktadır.

UNESCO 1982 yılında Grunwald Medya Eğitimi Bildirisindeki “*Elektronik ve basılı medya kullanıcıları arasında eleştirel farkındalığın gelişmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları, sonuç olarak bu konudaki yeterliklerini geliştirmek amacıyla, okul öncesinden üniversite eğitimine ve hatta yetişkin eğitimine kadar, kapsamlı medya eğitimi programları başlatılmalı ve desteklemeli*” ifadeleri ile ayrı medya okuryazarlığı eğitimi programlardan söz etmiştir. Grunwald'deki bu vurgusundan bir yıl sonra, yani 1983 yılında UNESCO'nun desteğiyle Masterman tarafından hazırlanan “Okul Bilgisi, Medya Bilgisi: Öğretmen Eğitimi ve Öğrenci Öğrenmesi için Medya Okuryazarlığı” adlı çalışmada genel bir medya okuryazarlığı programının bileşenlerinden söz edilmiştir. Ayrıca Dil ve Edebiyat, Tarih, Coğrafya ve Fen Bilimleri gibi ders programlarında medya okuryazarlığına nasıl yer verilebileceğine de değinilmiştir. Bu eser hem ayrı bir medya okuryazarlığı programından hem de mevcut programlarla ilişkilendirilen bir medya okuryazarlığından söz etmesi açısından dikkat çekicidir.

2007 yılında Paris'te düzenlediği medya eğitimi seminerinde UNESCO'nun konuya bakışında önemli bir kırılma meydana gelmiştir. Grunwald'de medya eğitimi ile

ilgili öğretim programlarının hazırlanmasından söz eden UNESCO, 2007 yılındaki Paris seminerinde medya eğitiminin okul programlarıyla ilişkilendirilmesini önermiştir. Bu seminerde UNESCO'nun medya eğitiminin okul programları ile ilişkilendirilebilmesi için şu noktaların üzerinde durmuştur:

- Medya eğitiminin kapsamıyla ilgili açık bir tanımlama yapmak,
- Medya eğitimi, kültürel çeşitlilik ve insan haklarına saygı arasındaki bağlantıları güçlendirmek,
- Temel becerileri ve değerlendirme sistemlerini tanımlamak.

Bu değişim UNESCO'nun medya eğitimini yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele alınan bir beceri olarak görmesinin sonucudur.

Scheibe ve Rogow (2004) medya okuryazarlığı eğitimini müfredat programına katma yaklaşımının medya okuryazarlığını izole edilmiş bir konu olarak ele alan yaklaşımdan çok daha etkili olduğunu ve bir müfredat programının talepleri altında ezilen öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabileceğini düşünmektedirler.

Wan ve Cheng (2004; akt. Wan, 2006) “Medya Okuryazarlığının Öğretim Programı İle İlişkilendirilmesi” adlı çalışmasında medya okuryazarlığının tüm sınıf seviyelerinde var olan öğretim programlarıyla ilişkilendirilebileceğini, ancak okul gününe eklenecek yeni bir ders olmadığını dile getirmiştir. Ona göre medya okuryazarlığı disiplinler arası bir eğitim yaklaşımını doğasında bulundurur ve bu nedenle de medya okuryazarlığı diğer derslerde öğretilebilecek ve öğrenilebilecek bir takım becerilerdir.

Martinson (2004: 158-159) “Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Program Seçeneği” adlı çalışmasında medya okuryazarlığı eğitiminin mevcut programlarla iki farklı şekilde ilişkilendirilebileceğini ifade etmiştir:

- Medya okuryazarlığı eğitimi mevcut bir dersin temel bir bileşeni olarak tasarlanabilir.

- Medya okuryazarlığı eğitimi daha küçük olmakla birlikte birkaç dersin önemli bir bileşeni olabilir.

CML (the Center of Media Literacy, 2008) medya okuryazarlığının öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesinin en başarılı neticeleri verdiğini ileri sürmekte ve bu ilişkilendirmenin bir zorunluluk olduğunun ifade etmektedir. Birleşik Devletler medya okuryazarlığı hareketinin 21. yüzyılda başa çıkması gereken meselenin “Medya okuryazarlığının öğretim programıyla ilişkilendirilmesi” konusunda gelişme kaydetmek olduğunu da ileri sürmüştür.

UNESCO başta olmak üzere medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgilenen pek çok kurum ve uzman medya okuryazarlığı eğitiminin mevcut öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi fikrini savunmaktadır. Kaldı ki medya okuryazarlığının doğası da bu fikri desteklemektedir.

Medya okuryazarlığı uzmanları medya okuryazarlığını bir kategori değil, devamlı ve aralıksız bir bütün (continuum) olarak (Potter, 1998: 4; Thoman, 2003), bir ders değil bir yetenek olarak (Considine, 1999) ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak (Masterman, 2001) değerlendirdiği (akt. Altun, 2009a: 99); UNESCO’nun (1999, 2002) da medya okuryazarlığını yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele aldığı ve Avrupa Birliği’nin (EU, 2007a: 2) de yetenek kavramı üzerine odaklandığı daha önce ifade edilmişti. Bu ifadelerden medya okuryazarlığının yaşam boyu geliştirilecek bir beceri olduğu ortaya çıkmaktadır. Öyleyse medya okuryazarlığı eğitimi de yaşam boyu öğrenme çerçevesinde düşünülmeli ve bu yönde planlanmalıdır.

Medya okuryazarlığını çocukların ve gençlerin eğitimine dâhil etme konusunda da literatür incelendiğinde önemli uygulamalar ortaya çıkmaktadır. 13 eyaletten oluşan Kanada’nın Ontario eyaletinde medya okuryazarlığı Dil (1-8), İngilizce (9-10, 11-12), Beden ve Sağlık Eğitimi (1-8), Sağlıklı Aktif Yaşam (9-10, 11-12), Yaşam İçin Sağlık (11), Kanada ve Dünya Çalışmaları (9-10, 11-12), Aile Çalışmaları (11) ve Hukuk (11-12) gibi derslerle ilişkilendirilerek verilmektedir. Ayrıca 11.ve 12. sınıflarda da seçmeli olarak “Medya Çalışmaları” dersi verilmektedir. Kubey ve Baker (1999) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde ABD’de de eyaletlerin büyük bir çoğunluğunda medya

okuryazarlığının ilköğretimden liseye kadar başta dil, sağlık ve Sosyal Bilgiler gibi dersler olmak üzere mevcut programlarla ilişkilendirildiği görülecektir. Fransa’da medya okuryazarlığı konusunda yetkili kuruluş olan CLEMI (Enformasyon Eğitimi ve Medyası İrtibat Merkezi) tarafından yapılan “Okul Programlarında Medya Eğitimi” (2008) adlı çalışma incelendiğinde de medya okuryazarlığının ilköğretimden liseye ve hatta mesleki eğitime kadar mevcut öğretim programlarıyla ilişkilendirildiği görülecektir (Altun, 2009a: 99-100).

Sonuç olarak dünya genelinde yaygın olan anlayış da medya okuryazarlığının ilköğretimde mevcut ders programlarıyla ilişkilendirilmesi, ortaöğretimde ise ayrı bir ders olarak daha profesyonel bir şekilde verilmesi doğrultusundadır.

Medya okuryazarlığı mevcut öğretim programlarıyla ilişkilendirilse ya da ayrı bir ders olarak öğretilse de birtakım ölçütlere sahip olması gerekmektedir. Buckingham (2001) medya okuryazarlığı eğitiminin temel boyutlarını şöyle ifade etmiştir:

- Medya Ajansları (Kim neyi ve niçin iletiyor?): Metni üretenler; üretim sürecindeki roller; medya kuruluşları; ekonomi ve ideoloji; amaçlar ve sonuçlar.
- Medya Kategorileri (Bu ne tür bir metindir?): Farklı kitle iletişim araçları (televizyon, radyo, sinema vb.); biçimler (belgesel, reklâm vb.); türler (bilim kurgu, pembe dizi vb.); diğer metin sınıflandırma yolları; sınıflandırmanın anlayışla ilgili olması.
- Medya Teknolojileri (Bu nasıl üretildi?): Hangi tür teknolojilerin kimler için elde edilebilir olduğu; onların nasıl kullanıldığı; hem üretim süreci için hem de nihai ürün için yaptıkları farklılıklar.
- Medya Dilleri (Bunun ne anlama geldiğini nasıl biliyoruz?): Medyanın anlamı nasıl ürettiği; kodlar ve gelenekler; anlatı yapıları.
- Medya İzleyicileri (Mesajı kim aldı ve bu onlar için ne anlama geliyor?): İzleyicilerin nasıl tarif edildiği, yapılandırıldığı, onlara nasıl hitap edildiği ve nasıl ulaşıldığı; izleyicilerin metni nasıl buldukları, seçtikleri, tükettikleri ve tepkide buldukları.

- Medya Temsilleri (Konusunu nasıl sunmaktadır?): Medya metinleri ile gerçek yerler, insanlar, olaylar ve fikirler arasındaki ilişki; kalıp yargılara başvurma ve bunun sonuçları.

Medya okuryazarlığı eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda en kapsamlı çalışmalar UNESCO tarafından yapılmıştır. UNESCO 1982 yılında Grunwald'de (Almanya) düzenlediği Uluslararası Medya Okuryazarlığı Eğitimi Sempozyumu'nun sonucunda dört temel tavsiye kararı sunmuştur.

- *Elektronik ve basılı medya kullanıcıları arasında eleştirel farkındalığın gelişmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları, sonuç olarak bu konudaki yeterliklerini geliştirmek amacıyla, okul öncesinden üniversite eğitimine ve hatta yetişkin eğitimine kadar, kapsamlı medya eğitimi programları başlatılmalı ve desteklemeli. İdeal olarak böyle programlar medya ürünlerinin analizini, yaratıcı ifade araçları olarak medyanın kullanımını, elde edilebilir medya kanallarının etkili kullanımını ve bu kanallara katılımı içerebilir.*
- *Öğretmenler için hem medya hakkındaki bilgilerini ve anlayışlarını arttıracak hem de onları uygun öğretim metotlarıyla donatacak eğitim dersleri geliştirilmeli.*
- *Medya eğitimine katkı sağlaması amacıyla psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimleri gibi alanlarda araştırmalar teşvik edilmeli ve etkinlikler geliştirilmeli.*
- *UNESCO tarafından üstlenilen ya da kararlaştırılan ve medya eğitiminde uluslararası işbirliğini teşvik etmek amacıyla taşıyan eylemler desteklenmeli.*

Grunwald Deklarasyonu'ndan 25 yıl sonra uluslararası düzeyde dünyanın tüm bölgelerinden uzmanlar, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve araştırmacılar, STK temsilcileri ve medya temsilcileri 2007 yılında Paris'te bir araya gelmiştir. Medyanın toplumdaki yeri ve gücünün çok daha arttığını ifade eden katılımcılar artık her vatandaşın kullanılan sembolik sistem ne olursa olsun bilgiyi eleştirel olarak analiz etmeye, kendi içeriklerini kendileri üretmeye ve mesleki ve sosyal değişime kendilerini

adapte etmeye bugün çok daha fazla ihtiyaç duydukları konusunda hem fikir olmuşlardır.

Grunwald bildirgesine odaklanan katılımcılar bildirgenin yaptığı analizlerin doğru olduğu, ancak medya eğitimine yönelik farkındalığın yetersiz kaldığı konusunda da hem fikir olmuşlardır. Bu durumun üstesinden gelmek için de Grunwald bildirgesinde ortaya konan dört yol gösterici ilkenin (program geliştirme, öğretmen eğitimi, araştırma ve uluslararası işbirliği) işlevsel olarak uygulanmasını sağlamak ve bunu geliştirmek için tasarlanan öncelikli faaliyetlere yönelik on iki tavsiye kararı hazırlanmış ve birleşim sona ermiştir. Grunwald bildirgesindeki dört yol gösterici ilkeye dayalı olarak geliştirilen bu on iki tavsiye kararı şöyledir (UNESCO, 2007):

1. Tüm eğitim seviyelerinde kapsamlı medya eğitimi programlarının geliştirilmesi
Tavsiye Kararı - I: Kapsamlı bir medya eğitimi tanımını kabul etmek
Tavsiye Kararı - II: Medya eğitimi, kültürel çeşitlilik ve insan haklarına saygı arasındaki bağlantıları güçlendirmek
Tavsiye Kararı - III: Temel becerileri ve değerlendirme sistemlerini tanımlamak
2. Öğretmen eğitimi ve toplumsal alanda diğer paydaşların farkındalığının artırılması
Tavsiye Kararı - IV: Medya eğitimini temel öğretmen eğitimi ile ilişkilendirmek
Tavsiye Kararı - V: Uygun pedagojik yöntemler geliştirmek
Tavsiye Kararı - VI: Eğitim sistemi içindeki tüm paydaşları seferber etmek
Tavsiye Kararı - VII: Toplumsal alandaki tüm paydaşları seferber etmek
Tavsiye Kararı - VIII: Medya eğitimini yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele almak
3. Araştırma ve bu araştırmaların dağıtımı için iletişim ağı
Tavsiye Kararı - IX: Yüksek öğrenimde medya eğitimi ve araştırmanın geliştirilmesi
Tavsiye Kararı - X: Etkileşime yönelik iletişim ağları oluşturmak
4. Eyleme dayalı uluslararası işbirliği
Tavsiye Kararı - XI: Uluslararası etkileşimi organize etmek ve gerçekleştirmek

Tavsiye Kararı - XII: Politik karar mercilerinin farkındalıklarını arttırmak ve harekete geçirmek

Medya okuryazarlığı eğitimi için yapılması gerekenler konusunda Avrupa Birliği'nin önemli çalışmaları olmuştur. Avrupa Birliği medya okuryazarlığı konusunda aktif bir politika geliştirmek için bazı temel faktörler benimsemiştir. Bu faktörler (EU, 2007c: 11);

1. Her ülkenin eğitim programlarında medya okuryazarlığının yeterince ele alınması
2. Konuyla ilgili öğretmen eğitimi politikasının hazırlanması
3. Medya okuryazarlığını değerlendirmeye yönelik politika geliştirilmesi
4. Konuyla ilgili eğitim materyallerinin bulunması
5. Konuyla ilgili destek ve yönlendirme sistemlerinin bulunması
6. Halka yönelik medya okuryazarlığı kampanyalarının bulunması
7. Medya okuryazarlığını destekleme için kalıcı kamu dairelerinin bulunması
8. Sivil derneklerin bu alanda da faaliyette bulunması
9. Sektördeki düzenleyici etkinliklerin konuya eğilmesi
10. Medya kuruluşlarının medya okuryazarlığı ile ilgili etkinliklere katılması: içerikler ve belirli programlar.
11. Medya endüstrisinin konuya katılımı
12. Kamusal alanda medya okuryazarlığı ile ilgili sorunların görünebilirliği
13. Medya üretimi konusunda halkın geneline yönelik teşvik ve reklâm politikalarının olması
14. Alan araştırmalarının yapılması
15. İşbirliğine yönelik kurulan uluslararası iletişim ağlarına katılma
16. Ailenin söz konusu çabaya ortak edilmesi
17. Ticari iletişim ile ilgili medya okuryazarlığı girişimleri

Bununla birlikte 2008 yılını Avrupa Kültürlerarası Diyalog Yılı olarak belirleyen Komisyon Avrupa kurumlarından kültürlerarası bir diyalogu ilgili medya okuryazarlığı etkinlikleri ile ilişkilendirmelerini istemiştir. Komisyon üye devletlere şu çağrıda bulunmuştur:

- Görsel-işitsel ve elektronik iletişim düzenlemesinden sorumlu otoriteleri çeşitli medya okuryazarlığı düzeylerini geliştirmede daha fazla rol almaya ve işbirliği yapmaya teşvik edin;
- Medya okuryazarlığının farklı yönlerini ve boyutlarını düzenli olarak inceleyen ve bunları aktaran sistematik araştırmaları destekleyin;
- Davranış kodlarını ve buna göre eş düzenleyici yapıları ulusal düzeyde tüm paydaşlarla birlikte geliştirin ve uygulayın ve öz-düzenleme girişimlerini destekleyin (EU, 2007b: 8-9).

Dünyada medya okuryazarlığı eğitiminde öncü ülkelerden biri olarak kabul edilen Kanada'nın deneyimleri de yola yeni başlayan bir ülke için önem taşımaktadır. Duncan, Pungente ve Andersen (2002) Kanada deneyiminden hareketle dünyanın neresinde uygulanırsa uygulansın medya okuryazarlığı eğitiminde başarılı olmanın kapılarını açacak dokuz medya okuryazarlığı anahtarı sunmuştur:

1. Yenilikçi diğer programlar gibi medya okuryazarlığı da halka yakın bir hareket olmalıdır ve bunun için de en önemli vazife öğretmenlere düşmektedir.
2. Eğitim otoriteleri medya eğitimini öğretim programlarına hâkim kılarak, rehberler ve kaynak kitaplar yazarak ve programların geliştirilmesini ve materyallerin elde edilmesini güvence altına alarak böyle programlara açık destek vermelidir.
3. Eğitim fakülteleri bu alanda geleceğin öğretmenlerini yetiştirebilecek personele sahip olmalıdır. Programların yazımı ve sürekli danışmanlık konularında da üçüncül kurumlardan da akademik destek olunmalıdır.
4. Bölgesel düzeyde okullardaki hizmet içi eğitim programı, uygulamanın tamamlayıcı bir parçası olmalıdır.
5. Okul bölgeleri¹ medya okuryazarlığında uzman ve iletişim ağları kurabilecek olan danışmanlara ihtiyaç duymaktadırlar.
6. Kırsal bölgeler/alanlar ile ilgili uygun ders kitapları ve görsel-işitsel materyaller elde edilebilir olmak zorundadır.

¹ “Amerika Birleşik Devletlerinde ilk, orta ve yüksek öğrenim genellikle ‘school districts’ adı verilen ve yerel yönetim birimleri arasında yer alan kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu durumda school district ‘okulların bakım ve idaresi için vergileme ve yönetme gücüne sahip sınırlı bir coğrafi bölge’ olarak tanımlanmaktadır” (NADAROĞLU, Halil (1998). Mahalli İdareler Teorisi Ekonomisi Uygulaması. İstanbul: Beta Yayınları, s.130).

7. Çalıştaylar, konferanslar, gazetelerin dağıtılması amaçlarıyla ve program ünitelerinin geliştirilmesi için destekleyici bir kuruluş oluşturmak zorunludur. Böyle uzman bir kuruluş medya okuryazarlığı ile ilgilenen insanları temsil eden bir kesimi de içererek okul yönetimlerinin ve okul bölgelerinin sınırlarını aşmak zorundadır.
8. Uygun değerlendirme araç gereçleri olmak zorundadır.
9. Medya eğitimi böyle bir beceri ve uzmanlık çeşitliliğini içerdiği için, öğretmenler, ebeveynler, araştırmacılar ve medya uzmanları arasında bir işbirliği olmak zorundadır.

Ülkemizin “program geliştirme, öğretmen eğitimi, araştırma ve uluslararası işbirliği” olarak özetlenebilecek UNESCO’nun tavsiyeleri ve Avrupa Birliği’nin tavsiyeleri ve Kanada gibi medya okuryazarlığı eğitiminde dünyanın öncü ve önde gelen ülkelerinin deneyimleri doğrultusunda bir an önce harekete geçmesi medya okuryazarlığı eğitimimizin geleceği açısından önemli adımlar atması gerekmektedir.

2.6. MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

Medya okuryazarlığı eğitiminin tarihi gelişimi incelendiğinde konuya genel bir bakışın oldukça zor olduğu görülmektedir. Bunun nedeni her ülkenin farklı bir gelişim sürecini yaşamış veya halen yaşamakta olmasıdır. Bu nedenle medya eğitiminin tarihsel gelişimde sırasıyla UNESCO ve Avrupa Birliği’nden söz edilmiştir. Ayrıca bu konuda dünyada ön plana çıkan ve çalışmada inceleme konusu olan Kanada, Avustralya, ABD ve İngiltere gibi ülkelerden kısaca söz edilmiştir.

20. yüzyılın başlarında kitle iletişim araçlarının (radyo, gazete ve televizyon gibi) eğitimde kullanılmasıyla ilgili çalışmaların (Evans, 1937; Israel, 1947; Eckhauser, 1959) yoğun bir şekilde yapılmaya başlandığı görülmektedir. Medya alanında yapılan araştırmalar kitle iletişim araçlarının eğitimde kullanılmasına yönelik bu ilginin yönünü etkilemiştir. Medyanın bireyleri nasıl etkilediği sorusuna cevap arayan ve bireyi pasif bir alıcı olarak gören etki araştırmaları, medya eğitiminde korumacı bir yaklaşımın hâkim olmasında etkili olmuştur. Bireyi pasif bir konumdan çıkararak aktif seçicilikle anlamın oluşturulmasında izleyicinin önemli bir rol üstlendiğini ortaya koyan

kullanımlar ve doyumlar araştırmaları da medya eğitiminde “yetki verme” ve “eleştirel özerklik” gibi yaklaşımların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Gerek medya araştırmalarının ortaya koyduğu sonuçlar gerekse ebeveynlerin medyaya ilişkin kaygıları, eğitimcilerin medya eğitimine yönelik ilgisinin artmasında etkili olmuştur. Eğitimciler arasında konuya yönelik ilginin artmasıyla birlikte UNESCO bünyesinde uluslararası bir bilincin oluştuğu da görölmüştür.

UNESCO, 1970’lerin sonlarına doğru medyanın artan toplumsal hâkimiyetini, medya okuryazarlığı çabalarının önemini dikkate aldı ve bunu 1970’lerin sonlarında ortaya koyduğu iki çalışma ile gösterdi. Bunlardan ilki 1977 yılında yayınlanan “*Eğitimde Medya alışmaları*” adlı yayındır. Bu alışmada Batı Avrupa, İskandinavya, Sovyetler Birliği, Birleşik Devletler ve çeşitli uluslararası organizasyonların medya okuryazarlığı eğitimine ve ekran eğitimine (screen education) ilişkin durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Diğer bir çalışma ise 1978 yılında Finli medya uzmanı Sirkka Minkkinen tarafından kaleme alınan “Kitle İletişim Eğitimine Yönelik Genel Bir Program Modeli” adlı yayındır. Bu yayın medya okuryazarlığı eğitiminin tarihi gelişiminde önemli bir kilometre taşı olarak görölebilir.

Finli araştırmacı Sirkka Minkkinen bu yayında ilk defa medya okuryazarlığının sistematik bir tanımını yapmıştır. Minkkinen’e göre medya okuryazarlığı, bilişsel, etik felsefi ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Harold Lasswell’in 1948’de geliştirdiği iletişim formölünden (kimin-kime-neyi-hangi koşulla ve hangi etkiyle söylediği) esinlenen Minkkinen, kitle iletişim eğitiminin içeriğini iletişimin genel tarihinden ve politikasından başlatarak, mesajların üretimi, nesnel gerçeklikle ilişkisi, etkisi ve kullanımı gibi başlıklarla belirler (Uyanık, 2007: VI, önsözden).

UNESCO’nun medya-toplum ilişkisindeki değişimin bir sonucu olarak medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğini fark ettiği en önemli dönüm noktası 1982 yılındaki Grunwald’de düzenlenen Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu’dur. Sempozyumun sonuç bildirgesindeki şu ifadeler bu farkındalığı açıkça göstermektedir:

“Medyanın aynı anda her yerde olabildiği bir dünyada yaşıyoruz: zamanın büyük bir kısmını televizyon izleyerek, gazeteleri ve dergileri okuyarak, ses kayıtlarını

çalarak ve radyo dinleyerek geçiren bireylerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Örnek olarak bazı ülkelerde çocuklar şimdiden okulda geçirdikleri zamandan çok daha fazlasını televizyon izleyerek harcamaktadırlar.

İhtiyaç duyduğumuz asıl şey medyanın kuşku götürmez gücüne el koymak ya da bunu onaylamak değildir. Medyanın yerleşik bir olgu olarak dünyanın yer yerinde yaygınlaştığını ve önemli etkileri olduğunu kabul etmeliyiz. Ayrıca günümüz dünya kültürünün bir parçası olarak medyanın önemini de takdir etmeliyiz. İletişim ve medyanın ne gelişme sürecindeki rolü ne de vatandaşların topluma aktif katılımlarındaki işlevi küçümsenmemelidir. Politika ve eğitim alanındaki karar vericilerin, vatandaşların iletişim olgusuna yönelik eleştirel bir anlayış geliştirmeleri konusundaki yükümlülüklerinin farkında olmaları gerekmektedir.”

UNESCO'nun 1982 yılında Almanya'da yapılan Grunwald “Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu” ile başlayan medya okuryazarlığı yolcuğu; 1983 yılında Ürdün'de “Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanımı” konulu çalıştay, 1990 yılında Toulouse'ta “Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler” konferansı, 1999 yılında Viyana'da “Medya ve Dijital Çağ İçin Eğitim” konferansı, 2002 yılında Seville'de “Gençler İçin Medya Eğitimi” semineri, 2007 yılında da Paris'te yapılan birleşim ve yine 2007 yılında Riyad'da Ortadoğu'daki ilk uluslararası medya eğitimi konferansı ile günümüze kadar gelmiştir.

UNESCO'nun medya okuryazarlığı ile ilgili yapmış olduğu çalışmalar sadece bu konferanslarla sınırlı değildir. Yayınladığı araştırmalar, raporlar, kitaplar, makaleler, öğretim programları ve bibliyografyalar gibi pek çok çalışma ile medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır. Bunlar arasında uygulamaya yönelik etkinliklerin de içinde yer aldığı öğretim programları (Minkkinen, 1978; Masterman, 1983; UNESCO, 2003; Frau-Meigs, 2006, UNESCO, 2006), öğretmen eğitimine yönelik çalışmalar (UNESCO, 1983b; Tornero, 2008), kapsamlı araştırmalar (Lee, 1982; Masterman, 1983; Halloran ve Marcia, 1986; Domaille ve Buckingham, 2001; Asthana, 2006) ve uluslararası işbirliğinin neticesinde ortaya konular ürünler (UNESCO, 1977; Carlsson, 2006; Carlsson, 2008; Frau-Meigs ve Torrent, 2009) en dikkat çekici olanlardır. Ayrıca İngilizce, Fransızca ve İspanyolca dillerinde aylık

olarak “Sources” adlı bir dergi yayınlamaktadır. UNESCO Mentor Projesi gibi önemli projelere de ön ayak olmaktadır.

Söz konusu çalışmalar incelendiğinde UNESCO’nun medya okuryazarlığı eğitiminin tarihi gelişiminde önemli bir yeri olduğu görülmektedir. UNESCO özellikle “medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi ve medya okuryazarlığı eğitimi stratejisi; öğretim programları, öğretmen eğitimi, araştırmalar ve uluslararası işbirliği” başlıkları altında önemli çalışmalara imza atmıştır.

Medya okuryazarlığı eğitimi gelişimi konusunda özellikle son yıllar da önemli çalışmalar yapan bir diğer uluslararası kuruluş **Avrupa Birliği**’dir. Avrupa Birliği içerisinde yer alan İngiltere’de OFCOM ve BFI öncülüğünde İngiltere’de, CLEMI’nin öncülüğünde Fransa’da, Finlandiya’da ve daha pek çok ülkede farklı kuruluşlarca medya okuryazarlığı çalışmaları uzun bir süredir devam etmektedir. Ancak kurumsal olarak Avrupa Birliği bünyesinde medya okuryazarlığı çalışmalarının oldukça yeni olduğunu ifade etmek gerekir. İlk olarak 23 – 24 Mart 2000 tarihindeki Lizbon Avrupa Konseyi’nde *daha üst düzeyde bir medya okuryazarlığının Avrupa Birliği’nin daha kapsayıcı bir toplum olmasına ve özellikle de daha rekabetçi bir bilgi ekonomisi konusunda hedeflerine ulaşmasına önemli derecede katkı sağlayabileceği* Devlet ve Hükümet başkanlarınca kararlaştırılmıştır (EU, 2009).

Kanada, Avustralya, İngiltere ve benzeri ülkelerin ya da UNESCO’nun çalışmaları düşünüldüğünde Avrupa Birliği’nin medya okuryazarlığı konusundaki çalışmalarının oldukça yeni olduğu görülmektedir. Ancak 2000 yılında başlayan bu bilinçlenme 2006 sonrasında yapılan çalışmalarla zirve noktasına ulaşmış ve Avrupa Birliğini medya okuryazarlığı eğitimi konusunda dünya üzerinde hatırı sayılır bir noktaya ulaştırmıştır. Şüphesiz bunda İngiltere, Finlandiya, Fransa, Almanya gibi üye ülkelerin mevcut birikimlerinin önemli katkıları olmuştur.

Medya okuryazarlığı konusunda Avrupa Birliğinin atmış olduğu en önemli adım Medya Okuryazarlığı Uzman Grubunun² (The Media Literacy Expert Group) kurulmuş olmasıdır. AB Parlamentosu tarafından medya okuryazarlığı konusunda bir girişimin

² Bu grubun üyeleri hakkında detaylı bilgi için bkz:
http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/expert_group.pdf

başlatılması gerekli görülmesi üzerinde Komisyon 2006 yılında Medya Okuryazarlığı Uzman Grubunu farklı yetenek ve birikime sahip 34 akademisyen ve medya uzmanının katılımıyla kurmuştur. Bu çalışma grubunun amacı medya okuryazarlığı amaçlarını ve eğilimlerini analiz etmek ve tanımlamak, Avrupa zemindeki iyi uygulamalara dikkat çekmek ve bunları desteklemek ve konuyla ilgili yeni öneriler getirmektir (EU, 2007b: 4). Uzman Grubunun kurulmasıyla birlikte Avrupa Birliği bünyesinde medya okuryazarlığı çabaları hız kazanmış ve iki önemli çalışmaya imza atılmıştır. Bunlardan biri Halka Danışma (Public Consultations) çalışması ve diğeri de “Avrupa’da Medya Okuryazarlığı İle İlgili Güncel Eğilim ve Yaklaşımlar” (Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe) adlı çalışmadır.

Kamuoyunun nabzını yoklama olarak da görülebilecek Halka Danışma çalışması 2006 yılının son çeyreğinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı mevcut ve olası medya okuryazarlığı yaklaşımlarını saptamak ve Avrupa’da ortaya konulan bu eğilimlerden hareketle bir tanım yapmaktır. (EU, 2007a: 2). Avrupa Birliği üyesi olan 23 ülkeden ve bununla birlikte Çin, Rusya ve ABD gibi devletlerden de görüş alınmıştır. Bunlardan %26’sı sivil toplum kuruluşları, %25’i hükümet ve kamu kuruluşları, %24’ü sanayi, %18’i bireyler ve %7’si de eğitim sektöründen oluşmaktadır (EU, 2007a: 3). Halka Danışma çalışmasında mevcut ve olası medya okuryazarlığı yaklaşımları da saptanmaya çalışılmıştır. Bunlar ticari iletişim, görsel-işitsel çalışmalar, internet ve telif haklarıdır.

Medya Okuryazarlığı Uzman Grubu’nun öncülüğünde gerçekleştirilen diğer önemli çalışma da Mayıs 2006’da gerçekleştirilmiştir. “Avrupa’da Medya Okuryazarlığı İle İlgili Güncel Eğilim ve Yaklaşımlar” (EU, 2007c) adını taşıyan bu çalışma Avrupa Birliği’nin medya okuryazarlığına bakışını ayrıntılı olarak yansıtmakla kalmamakta aynı zamanda medya okuryazarlığı konusunda gelmiş olduğu noktayı da göstermektedir. Bu çalışmanın amacı Halka Danışmada ortaya çıkan eğilimleri doğrulamak ve medya okuryazarlığı seviyesinin gelişmesine ve artmasına yardımcı olmak için Topluluk düzeyinde yürürlüğe konulacak bazı ölçütleri tavsiye etmek için Avrupa’da medya okuryazarlığının uygulanması ile ilgili güncel yaklaşımların bir haritasını yapmaktır. Bu çerçevede öncelikle Avrupa Birliğinin medya okuryazarlığı kavramına bakışı, mevcut eğilimleri, eksiklikleri ve geleceğe yönelik perspektifleri ortaya konulmuştur. Ardından Avrupa Birliği bünyesindeki çalışmalar ve kurumlar

hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak da AB bünyesindeki her ülkedeki medya okuryazarlığı gelişmeleri tek tek ele alınmıştır.

Bununla birlikte Avrupa Birliği'nin medya okuryazarlığı konusundaki çalışmaları devam etmektedir. Son olarak 2008 yılını Avrupa Kültürlerarası Diyalog Yılı olarak belirleyen Komisyon Avrupa kurumlarından kültürlerarası bir diyalogu ilgili medya okuryazarlığı etkinlikleri ile ilişkilendirmelerini istemiştir. Komisyon üye devletlere şu çağrıda bulunmuştur:

- Görsel-işitsel ve elektronik iletişim düzenlemesinden sorumlu otoriteleri çeşitli medya okuryazarlığı düzeylerini geliştirmede daha fazla rol almaya ve işbirliği yapmaya teşvik edin;
- Medya okuryazarlığının farklı yönlerini ve boyutlarını düzenli olarak inceleyen ve bunları aktaran sistematik araştırmaları destekleyin;
- Davranış kodlarını ve buna göre eş düzenleyici yapıları ulusal düzeyde tüm paydaşlarla birlikte geliştirin ve uygulayın ve öz-düzenleme girişimlerini destekleyin (EU, 2007b: 8-9).

Avrupa Birliği'nin medya okuryazarlığına bakışını ortaya koyan bu açıklamalardan sonra yine birlik bünyesinde yürütülen ve medya okuryazarlığı ile ilgili olan çeşitli projelerden söz edilecektir. Bu projelerden ilki Daha Güvenli İnternet (The Safer Internet Plus, 2004-2008) programıdır. Bu program güvenli internet araçları ile ebeveynlere, öğretmenlere ve çocuklara yetki vermeyi amaçlamaktadır. Söz konusu program ülkemizde de RTUK tarafından "İnternet Okur Yazarlığı El Kitabı" adıyla yayımlanmıştır. Bu program bağlamında Mayıs 2007'de Eurobarometer³ anketine dayalı olarak nitel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada da çocukların internet ve cep telefonu kullanma şekillerine, onların çevrimiçi davranışlarına ve risk taşıyan ya da güvenlikle ilgili sorunları algılamalarına ilişkin bilgilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

³ (1973 yılında kurulan ve tüm Üye Devletler ve aday ülkelerdeki kamuoyu eğilimlerini ölçmek ve incelemek için Komisyon tarafından sunulan bir hizmettir; Avrupa Birliği'nin resmi kamuoyu araştırma kurumu)

MEDYA 2007 (MEDIA 2007) program kararı medya okuryazarlığı ve film eğitimi girişimlerinin önemine dikkat çekmiş ve özellikle okullarla işbirliği içerisinde genç izleyicilere yönelik festivaller düzenlenmiştir.

Bunlar dışında Avrupa Komisyonunca yapılan iki projeden söz etmek yararlı olacaktır. Bu projelerden ilki “E-Öğrenme Girişimi” Programınca “Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi” (ECML; European Center of Media Literacy) adıyla yapılan bir projedir. Bu projenin amacı kurumsal paydaşların medya okuryazarlığı öğretiminin neden çok önemli olduğunu anlamalarına yardımcı olacak ve öğrencilere yeni eğitim araçları verecek, kâr amacı taşımayan eğitimsel bir kuruluş olarak “Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi”ni meydana getirmektir. Projenin görevi ise medya okuryazarlığı araştırma ve teorisini öğretmenler, genç önderler, ebeveynler ve çocuk bakıcıları için uygulamalı bilgiye, eğitime ve eğitimsel araçlara dönüştürerek çocukların ve yetişkinlerin küresel bir medya kültüründe yaşamaya ve öğrenmeye hazırlanmalarına yardımcı olmaktır. 2004 yılında başlayan ve 2006 yılında son bulan 24 aylık bu projenin ürünü olarak Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi kurulmuştur (<http://ecml.pc.unicatt.it/english/index.html>, 24.02.2009 10:25:53).

Diğer proje de “Avrupa Vatandaşlığı İçin Medya Eğitimi” (EMECE) adıyla aralarında Türkiye’den İstanbul Bilgi Üniversitesi’nin bulunduğu 11 ülkeden çeşitli üniversitelerin ve medya okuryazarlığı kuruluşları tarafından yürütülmekte olan bir projedir. EMECE projesi iki temel soruya odaklanmaktadır:

- İlk olarak Medya, Avrupalı düşüncesinin şekillendirilmesine nasıl katkı ve Avrupalı Yurttaş oluşturmada nasıl bir rol oynayabilir?
- İkincisi de demokratik yurttaşlık eğitimi bağlamında medya eğitimi ne şekilde Avrupalı bakış açısından bilgiyle ilgilenmenin etkin bir yöntemi olabilir?

Çok sayıdaki paydaşlar ülkelerindeki öğretmenler için temel ve sürekli eğitim modülleri tasarlayarak katkı sağlayacaklardır. Paydaş ülkelerin öğretim programları medya eğitiminin ne kadar yer işgal ettiğini, bilgilerin dağılımının nasıl ele alındığını, hangi bakış açılarının benimsendiğini ve hangi becerilerin inşa edilmeye çalışıldığını görmek için analiz edilecektir. Özetle şu sonuçlar hedeflenmektedir:

- Güncel meselelere ve toplumun günlük sorunlarına Avrupa boyutunda bir farkındalık geliştirmek.
- Sorunları ele alırken ulusal sınırların ötesine geçmek.
- Bu meseleleri merkezden uzak bir görüşle ele almak (<http://www.emece.proformar.org/>, 12.04.2009).

Avrupa Birliği çatısı altında özellikle 2004 yılından sonra medya okuryazarlığı konusunda kayda değer gelişmeler yaşanmıştır. Bu çalışmalar esasen birlik içerisinde ele alınan diğer konularda olduğu gibi medya okuryazarlığı ile ilgili olarak da ortak bir politika geliştirmeyi amaçlamaktadır. Medya okuryazarlığı uzman grubunun kurulması, halka danışma çalışmasının yapılması ve diğer çalışmaların tümünde böyle bir ortak hedef söz konusudur. Bu ortak hedefin ulaşmak istediği daha üst katta yer alan amaç ise medya okuryazarlığının “Avrupa Vatandaşlığı”nı oluşturmaya hizmet etmesidir.

UNESCO ve Avrupa Birliği gibi kurumlar medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimine önemli katkılar yapmaya devam etmektedir. Ancak bu gelişim sürecine önemli katkılar yapan ülkeler de bulunmaktadır.

Kanada medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimine önemli katkıları olan ülkelerden biridir. Kanada okullarındaki medya eğitiminin kökeni 1960’ların sonlarında verilen ilköğretim ikinci kademe “ekran eğitimi” (screen education) derslerine dayandırılabilir. Büyük bir heyecanla başlayan bu dersler 1970’lerin sonlarındaki eğitim reformuyla birlikte önemini kaybetmiştir. Fakat küçük medya eğitimci gruplarının sebatı sayesinde medya eğitimi 1980 ve 90’larda giderek ivme kazanmıştır. 1990’larda Kanada eğitiminde medya eğitiminin de çok büyük bir öneme sahip olduğu etkileyici bir program reformu görülmüştür (MOE, 1989: 7; akt. Shibata, 2002: 94). Böylece medya eğitimi Kanada’da İngilizce Dil Bilimleri programının bir parçası olarak ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde etkin olarak uygulanmıştır.

Duncan, Pungente ve Andersen (2002) Kanada’daki medya eğitimi girişiminin temel gerekçelerini şöyle açıklamışlardır: *(1) yayılmacı Amerikan popüler kültürüne karşı eleştirel ilgilerimiz ve (2) tüm ülkeyi kapsayan eğitim sistemimizin yeni eğitim paradigmaları için gerekli şartları teşvik etmesi.*

Gerçekten Amerikan popüler kültürünün ezici üstünlüğünü ve etkisini dikkate almadan Kanada'daki medya eğitimi gelişmelerini anlamak zor görünmektedir. Kanada Başbakanı Trudeau, Birleşik Devletlere bitişik yaşamlarını bir filin yanında uyuyan farenin yaşamına benzetmiştir: “fil her zaman yatakta döner durur, fare ise ezilmekten kurtulmak için kaçmak zorundadır” (Duncan, Pungente ve Andersen, 2002). Başbakanın bile diline dolanan bu sözler Kanada toplumunun komşularına bakışının en üst düzeyde ifadesidir. Özellikle Amerikan popüler kültürünün ezici üstünlüğü bu hissiyatın sebeplerinden biri olabilir. Bu üstünlük günümüzde sadece Kanada'da değil tüm dünyada hissedilmektedir. Şu günlerde medyanın teknoloji temelli yayılması sınır tanımasa da, bu gücün kısıtlı olduğu günlerde ABD gibi popüler kültür konusunda baskın olan bir ülkeye komşu olmak bir dezavantaj olabilirdi. Kanada'nın söz konusu hassasiyetinin geçmişini teknolojik imkânların daha sınırlı olduğu tarihlerde aramak daha doğru olabilir. Böylesine bir hissiyat içerisindeki ve popüler kültür karşısında farkındalığı böylesine yüksek bir toplumda medya eğitiminin gelişmiş olması da son derece doğaldır.

Kanada'da medya okuryazarlığı eğitiminin uygulanması konusunda bazı farklılıklar söz konusudur. Bazı okul yönetimleri medya eğitimini bir öncelik olarak görmekte ve hizmet içi eğitim ve medya danışması atama yoluyla destek vermektedir. Bazı okul idareleri de uygulamayı öğretmenin inisiyatifine bırakmaktadır. Tüm bu farklılıklara rağmen sınıflarda dört temel medya eğitimi yaklaşımı kullanılmaktadır (Wilson ve Duncan, 2009):

1. *Araç Temelli Yaklaşım* televizyon ve film gibi belirli bir aracın çalışılmasıdır. Seçilen aracın özellikleri, güçlü yönleri ve zayıf yönleri keşfedilmektedir.
2. *Tematik yaklaşım* pek çok medya aracını içine alan belirli bir temanın incelenmesini içerir. Örnek olarak cinsiyet temsili gibi bir konu tanımlanabilir ve çeşitli metinlerde nasıl aktarıldığı, nasıl oluşturulduğu ve izleyicileri nasıl etkilediği konuları çerçevesinde değerlendirilebilir.

3. (*Bağımsız Yaklaşım*) Pek çok sınıfta medya çalışmaları İngilizce dersinin içinde yer alan bir öğrenme alanı ya da tek başına bir ünedir. Öğretmenler bir tema seçerler ve sadece iki, üç hafta süreyle bunu çalışırlar.
4. (*İlişkilendirme Yaklaşımı*) Medya çalışmalarını diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirmek öğrenciler için otantik öğrenme deneyimleri yaratılmasına katkı sağlayabilecek bütüncül ve çoklu bakış açılarına sahip bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, medyanın toplumumuzdaki yaygınlığından ötürü medyanın bir başına çalışılmasının zor olduğu fark edilmiştir. Bu yaklaşım metnin ve içeriğin önemini vurgulamaktadır: herhangi bir medya metninin analizi, ilgili tarihsel, toplumsal, politik ve ekonomik bağlamlardan ayrı düşünülemez.

Medya okuryazarlığını uygulanması konusunda Kanadalı medya eğitimcileri sorgulama sürecinin önemini ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasını da fark etmişlerdir. Medya okuryazarlığı öğrencilerine bugün aldıkları anlatıları ve bilgileri değerlendirme fırsatı verilir. Ayrıca öğrenciler bu anlatıların niçin oluşturulduğunu ve onlara nasıl tepki vereceğini de keşfeder. Sınıftaki diyalogda sıkça şu sorular gündeme gelir: “Toplumumuz, kültürümüz ve nasıl yaşamayı istediğimiz hakkında medya anlatılarından ve görüntülerinden neler öğrenebiliriz? Bu anlatılar kimlerin bakış açısından anlatılmaktadır? Kimlerin fikirleri göz ardı edilmiştir? Sizin anlatınız nedir? Medya ve teknoloji sizin için önemli olan kimliği, inançları ve değerleri yaymak için nasıl kullanılabilir?” Bu sorular öğrencilerin eleştirel analiz, sentez ve değerlendirme ile ilgili temel becerileri geliştirmelerini sağlayan diyaloga dayalı bir yaklaşımın parçasıdır (Wilson ve Duncan, 2009: 139-140).

Kanada'nın her eyaletinde ve bölgesinde medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili farklı farklı uygulamalar görülmektedir. Bu farklılaşmalar kadar birlik ve bütünlüğün sağlanmasına yönelik çalışmalar da söz konusudur. Bu çalışmaların en önemlisi 1992 yılında Kanada'daki medya okuryazarlığı ile ilgili eyalet ve bölgesel kuruluşları tek çatı altında toplamayı amaçlayan bir derneğin kurulması olmuştur. Kanada'nın her yerinde medya eğitimini geliştirmeyi ve Kanada'daki medya eğitimi kuruluşlarını tek çatı altında toplamayı amaçlayan bu kuruluş, Kanada Medya Eğitimi Kuruluşları Derneği (the Canadian Association of Media Education Organizations; CAMEO) adıyla hizmet vermektedir.

Ortak bir noktada buluşmayı amaçlayan çalışmalardan bir diğeri de ortak bir program taslağı oluşturmaktır. Kanada'nın 10 eyaleti ve 3 bölgesinin her birinin kendi eğitim sistemi olmakla birlikte, temel konu alanlarında program çerçevesi geliştirme konusunda işbirliği ülkenin her yerinde resmi statünün kabul edildiği bir medya eğitimi ile sonuçlanmıştır. Okuryazar olmak için çocukların ve gençlerin bilgiyi pek çok farklı biçimde okuyabilmeleri, anlayabilmeleri ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları gerektiği eğitim camiasında bugünlerde yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu düşünce WNCP (the Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education) ve APEF (the Atlantic Provinces Education Foundation) tarafından geliştirilen yeni İngilizce Dil Sanatları program çerçevesinde ve Ontario ile Quebec'te geliştirilmekte olan bölgesel öğretim programlarında genel olarak yansıtılmıştır. Sosyal Bilgiler, Sağlık, Vatandaşlık ve Kariyer ve Kişisel Planlama programlarına medya ile ilgili çıktılarının ve hedeflerin dâhil edilmesi sayesinde medya eğitiminin programlar arası potansiyeli de fark edilmiştir (MNet, 2009a).

Bu çalışmalardan bir diğeri de "Medya Okuryazarlığı Haftası"dır. Bu etkinlik MNet ve CTF'nin (Kanada Öğretmenler Birliği) işbirliğiyle düzenlenmektedir. Medya Okuryazarlığı Haftası 2006 yılında medya eğitimi genç insanların eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak geliştirmek ve yine medya eğitimi evlerle, okullarla ve toplumla bütünleştirmek için ortaya çıkmıştır. Bu haftaya yönelik çeşitli medya eğitimi kaynakları, mesleki gelişim programları ve gençlere yönelik etkinlikler hazırlanmaktadır. Örnek olarak 2006 yılında "A lot goes into media. What do you take out" adlı bir kamu hizmeti duyurusu⁴ (PSA) hazırlanmıştır. Pek çok kez yayınlanan bu yayın internet üzerinden de binlerce kişi tarafından izlenmiştir. Yine aynı yıl MNet'in hazırladığı "Media Education: Make It Happen!" programından yararlanılarak hazırlanan mesleki gelişim kaynakları internet üzerinden ücretsiz olarak eğitimcilerin hizmetine sunulmuştur. Ulusal Medya Eğitimi Haftası günümüze kadar her yıl düzenli olarak gerçekleştirilmiştir⁵.

⁴ Public Service Announcement: Kamu Hizmet Duyurusu; Herhangi bir konuda halkın bilinçlenmesi için, kamu yararına hazırlanan yazılı ve görsel yayınlardır.

⁵ http://www.mediaeducationweek.ca/about_overview.htm adresinden 30.06.2009 tarihinde elde edilmiştir.

Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda dikkat çeken ülkelerden biri de **Avustralya**'dır. Avustralya'da medya okuryazarlığı eğitimi tüm eyaletlerin ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yerini almıştır. İlköğretim seviyesinde, medya okuryazarlığı konuları genel sanat programlarında, İngilizce ve beceri programlarında bulunmaktadır. Medya çalışmalarını tam bir ders olarak ortaöğretim programına dâhil eden ilk eyalet Batı Avustralya olmuştur. Ancak 1974 yılındaki bu gelişmede medya okuryazarlığını geliştirme amacı yoktur (Quinn, 2006). Batı Avustralya Eğitim Bakanlığı'nın web sitesi incelendiğinde medya okuryazarlığı ve eğitiminin programların görünür bir parçası olduğu ve öğretmenlerin web sitesinden elde edebilecekleri kaynaklarla desteklendikleri görülmektedir. Queensland ise lise öğrencilerine yönelik iyi hazırlanmış ve desteklenen bir medya eğitimi programı sunmaktadır. Bu program öncelikle Avustralya ve Britanya kültür çalışmaları kuramcılarının çalışmalarından etkilenmiştir ve yeni gelişmelere de cevap vermeye devam etmektedir (Stewart, 2007). Victoria eyaletinde ise 1980'lerin sonlarından bugüne ortaöğretim programlarında Medya dersi yer almakta ve 12. sınıfta öğrenciler tarafından alınmaktadır (akt. Penman ve Turnbull, 2007: 36).

Avustralya ve Yeni Zelanda'da medya eğitimcilerini ve endüstriden temsilcileri bir araya getiren bağımsız, çıkar eksenli olmayan bir meslek örgütü vardır: ATOM (The Australian and New Zealand Teachers of Media). Düzenledikleri konferanslar aracılığıyla medya eğitimini tartışmaya açan ATOM, yukarıda daha önce belirtildiği üzere, eğitsel değere sahip üretilere ödül vermektedir. ATOM ayrıca bir dergi yayınlar ve sınıflarda kullanılmak üzere materyaller geliştirir (Binark ve Gencil Bek, 2007: 61).

1990'lı yılların başında üniversiteler tarafından film ve televizyon üzerine 9000'den fazla kurs veren (Costanzo, 1992: 73) **ABD**, 1990'ların ortalarında 12 eyalette medya eğitimini eğitim programlarına dâhil etmiştir (Kubey and Baker, 2000:9). 2004 yılı itibari ile medya okuryazarlığı müfredat programının bir parçası olarak 50 eyalet tarafından uygulamaya koyulmuştur. Medya eğitimi, 46 eyalette İngilizce dilbilimleri ile ilişkilendirilirken, 30 eyalette de sosyal bilimler, tarih, vatandaşlık, çevre bilimi ve sağlık dersleriyle ilişkilendirilmiştir. Mesleki dernekler de medya eğitimini eyalet standartlarına dâhil etmeye çalışmaktadırlar. Çünkü eyalet eğitim standartlarının kabulü başarılı medya eğitimi uygulamalarının yaygınlaşmasını kolaylaştıracaktır (Kubey, 1998; Tyner, 2000: akt. Fedorov, 2008). Günümüz bilgi

toplumumuzda medya neredeyse aynı anda her yerde bulunur olmasına rağmen, Amerikan liselerinde medyanın sistematik olarak çalışılmasına yönelik ilginin az olduğu görülmektedir. Birleşik Devletler bu konuda pek çok devletin gerisinde kalmıştır (Tuggle, Sneed ve Wulfemeyer, 2000).

İngiltere'de, oldukça uzun bir geçmişi olan medya eğitiminin 1929 yılında çocukları kitlesel medyanın etkilerinden koruma amaçlı olarak başladığı görülmektedir (Barnes ve Diğerleri, 2007, 12). 2000'li yıllarda, medya eğitimi ulusal eğitim programında zorunludur. Medya ve eğitim konusunda mastır derecesi sağlayan 5 üniversite (Southampton, Reading, Leicester, London Institute of Education, Goldsmith's) ve konu ile ilgili uzmanlaşmış Medya Okulları bulunmaktadır. Medya eğitimi Ulusal Eğitim Programının ana alanı olan İngilizce içine entegre edilmiştir. Her yıl konu ile ilgili çeşitli kaynaklar basılmaktadır. İlkokullarda kısa filmler hakkındaki eğitime uygun olarak hazırlanan "kısa hikâyeler" film paketleri, bu kaynaklara örnek olarak gösterilebilir (Merry ve Titley, t.y, 42-46). Ayrıca İngiltere'de İngiliz Film Enstitüsü (BFI), medya eğitimi konusunda öğretmen yetiştirme alanında destek vermekte ve Kültür, Medya ve Spor Bakanlıkları ile birlikte medya okuryazarlığı hakkında analitik ve eleştirel düşünme yaklaşımlarını geliştirecek politik raporlar geliştirmektedirler (Heins ve Cho, 2003, 36; akt. Kıncal ve Kartal, 2009: 325).

Medya okuryazarlığının gelişimini medya araştırmalarının ve eğitim biliminin gelişimi paralelinde ele almak konuya daha geniş bir perspektiften bakma imkânını verebilir. Medya araştırmalarını Yavuz (2005: 7-17) beş ayrı başlık altında ele almıştır:

1. *Etkiler Araştırması*: Bireyi pasif bir alıcı konumunda gören bu yaklaşım "Medya bireyleri nasıl etkiler?" sorusunun cevabını bulmaya yönelmiştir. Yapılan araştırmalar güçlü etkiden ziyade sınırlı bir etkinin olduğunu ortaya koyarak "kullanımlar ve doyumlar" yaklaşımı için uygun atmosferi oluşturmuştur.
2. *Kullanımlar ve Doyumlar Araştırması*: 1960'lı yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşımın en önemli gerçeği, izleyiciyi pasiflikten çıkarıp aktif seçiciliğe yöneltmesidir. Böylelikle izleyiciler herhangi bir programı iletişimcinin istediğinden çok farklı bir şekilde kullanıp yorumlayabileceklerdir; anlamın oluşturulmasında izleyici önemli bir rol üstlenmiştir.

3. *Eleştirel Çalışmalar (Edebi Eleştiri)*: 1970'lerin sonların itibaren çalışma ve tartışmalarını endüstrileşmiş kapitalist toplumların Marksist bir eleştirisine dayandıran sosyoloji, göstergebilim, ekonomi, siyasal felsefe, edebiyat çalışmaları, psikoloji ve tarih gibi çalışmalardan esinlenerek ortaya çıkmıştır.
4. *Kültürel Çalışmalar*: İzleyici bu yaklaşımın odak noktasında yer alır. İzleyiciyi merkeze alan çalışmalarla, izleyicinin medyaya karşı direnç gösterebileceği ve güçsüz olmadığı gösterilmekte ve izleyicinin kendi anlam ve kullanımlarını, kendi kültürüne ait materyali de kullanarak yaratabileceği savı ileri sürülmektedir.
5. *Alımlama Analizi*: Kültürel çalışmalar alanında son dönemde, metinlerin taşıdıkları anlamların, izleyicilerin kendi anlam çerçevelerini ortaya koyarak oluşturdukları anda oluştuğunu kabul eden araştırmalara yönelim vardır. "Alımlama analizi" adını alan son yönelim, izleyici araştırmalarına yeni bir soluk getirmiştir.

Araştırmaların seyri incelendiğinde medyanın güçlü etkisi karşısında pasif konumdaki bireylerden medyanın sınırlı etkisi karşısında aktif seçiciliğe sahip olan bireylere doğru bir geçiş vardır. Bu geçiş daha sonra kültürel çalışmalar ve alımlama analizi ile daha da pekiştirilmiştir. Eğitim biliminde de öğrenciyi pasif bir konumdan aktif bir konuma taşıyan bir sürecin yaşandığı ve aynen anlamın oluşmasında bireylerin kendi anlam çevrelerini ön plana çıkaran "alımlama analizi"nde olduğu gibi öğrenmenin oluşmasında bireylerin kendi anlam çevrelerini ön plana çıkaran yapılandırmacı yaklaşım ile bu sürecin zirveye ulaştığı söylenebilir.

Medya eğitimi alanında da yukarıda ifade edilen gelişmeye benzer bir süreç yaşanmıştır: Etkilere karşı medyanın kontrolünden etkilere karşı bireyin hazırlanması. Sonuç olarak medya okuryazarlığı, yapılandırmacı yaklaşım paralelinde medya-eğitim etkileşimindeki sorunların çözümünü medyadan çok bireylerde arama anlayışını temsil eder.

2.7. TÜRKİYE’DE MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ*

Türkiye’de Medya Okuryazarlığı çalışmalarının başlangıcı konusunda kesin ifadelere yer vermek zor olsa da Muvafık Uyanık’ın 1937 tarihli “Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete” adlı çalışması söz edilmeye değer bir çalışmadır. Medya okuryazarlığı eğitiminin tarihi gelişimde “korumacı yaklaşım” olarak nitelendirilebilecek dönemin yanlışlığının 1937 tarihli bu çalışmada vurgulanıyor olması önemli bir husustur. Bu konuda Uyanık (1937) şöyle demiştir:

“Matbuat hürriyetinin birçok faydaları yanında bir kısım zararları da görülüyor. Buna karşı en tabii çare bu hürriyetin tahdidi veya sansürden ziyade onu okuyacak gençliği ve halkı düşünerek, takdir ederek okumaya yetiştirmektir” (s.19).

“Çocukları gazete okumaktan menetmek mümkün müdür? Esasen böyle bir münakaşaya girmek beyhudedir. Çocuklarımıza gazete okutalım mı? Sualine menfi cevap verecek olan, bütün gayreti ile bu gayenin tahakkuku için çalışsa dahi, az zamanda, bunun mümkün olmadığını teslim etmek mecburiyetinde kalacaktır. Böyle fikrî bir yasak hem yanlıştır, hem de terbiyevî değildir. Biz çocuklarımızı her tehlikeden korumaktan ziyade, her vaziyette kendisini müdafaaya kabiliyetli yetiştirmek iddiasındayız”(s. 21).

Televizyon ile ilgili araştırmaların yeni yeni yapıldığı, internetin söz konusu bile olmadığı bir dönemde en temel kamusal söylem aracı olan gazetelere dayalı olarak korumacı yaklaşımın yanlış olduğunu ortaya koyması, Muvafık Uyanık’ın bu çalışmasını Türkiye’de medya eğitimi konusunda dikkate alınması gereken bir eser yapmaktadır.

Medya okuryazarlığının son otuz yılda özellikle Batılı ülkelerde yaygın bir ilgi gördüğünü düşünecek olursak Türkiye’deki gelişmelerin oldukça yeni olduğunu söyleyebiliriz. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun başını çektiği bu çalışmalara Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından 23–25

* Bu bölümde Adnan Altun’un “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı” adlı çalışmasından yararlanılmıştır.

Mayıs 2005 tarihinde gerçekleştirilen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı'nın da katkıları olmuştur.

2.7.1. Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun (RTÜK) Yaptığı Çalışmalar

Medya okuryazarlığı konusunu 20–21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen İletişim Şurasında dile getiren ve konuya Şuranın sonuç bildirgesinde yer veren Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Türkiye’de medya okuryazarlığına yönelik bir ilginin ortaya çıkmasında ve yaygınlaşmasında en büyük paya sahiptir. RTÜK’ün bu konuda yaptığı çalışmaları iki başlık altında ele alabiliriz. Bunlardan ilki medyanın toplum üzerindeki etkilerine yönelik yapılan çalışmalardır.

Radyo ve televizyon yayınları ile ilgili olarak kamuoyunda doğan tepki, beğeni ve hassasiyetleri sürekli olarak izlemek ve gerekli yönlendirmelerde bulunmak amacıyla kamuoyu araştırmaları yapmak ve yaptırmak Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun kanunla belirlenmiş görevlerinden biridir (RTÜK, 2006). Yapılan ve yaptırılan çalışmalardan bazıları şunlardır:

- Radyo ve TV’de Türkçe Kullanımı
- İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması, 2006
- Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması, 2006
- Televizyon Haberleri İzleme Eğilimleri Araştırması - 8 Şubat 2007
- Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması - 14 Şubat 2007
- Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması - 10 Mayıs 2007
- Almanya’da Yaşayan Türklerin Televizyon İzleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması - 14 Kasım 2007
- Özürlülerin Televizyon İzleme/Dinleme Eğilimleri Araştırması Aralık 2007

Yapılan tüm bu çalışmalar medyanın toplum üzerindeki etkisini göstermekle kalmamakta, bir medya okuryazarlığı yaklaşımı olan “medya farkındalığı” ile ilgili olarak toplumda medyaya yönelik bir bilinç ve duyarlılık oluşmasına da katkı sağlamaktadır.

RTÜK'ün medya okuryazarlığı konusunda yapmış olduğu çalışmaların ikinci bölümünü medyanın etkilerine karşı toplumu koruma ve eğitme konusunda yapılanlar oluşturmaktadır. Bu çalışmalardan Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun 2000 yılında başlattığı Simge Sistemi çalışmalarını sonuçlandırarak uygulamaya koyduğu "Akıllı İşaretler"dir. Ebeveynleri program içeriği hakkında bilgilendirerek çocuk ve gençlerin yayınlardaki zararlı içerikten korunmasında inisiyatif almaya yönlendirici sistem, kontrolü ve sorumluluğu izleyici ile paylaşmaya da bir başlangıç olarak görülebilir. RTÜK, internet kullanırken karşılaşılabilecek risklerin, dikkat edilmesi ve uyulması gereken kuralların neler olduğunu konusunda toplumu bilgilendirmek için "Çocuklarımız İçin İnternet Güvenliği" adı altında çocuklara ve ebeveynlerine yönelik bir çalışma da yapmaktadır.

Medya okuryazarlığı konusunda RTÜK tarafından yapılan en önemli çalışmalardan biri de "RTÜK Çocuk Web Sayfası (www.rtukcocuk.org.tr)"dır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun Misak-ı Milli İlköğretim Okulu, İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent İlköğretim Okulu ve Türkiye Emlak Bankası İlköğretim Okulu'nun işbirliğiyle öğrenciler tarafından hazırlanan RTÜK Çocuk Web Sayfası, çocuklarda medya okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. RTÜK, Akıllı İşaretler, Çocuk Hakları, Ne İzleyelim, TV Okuru, TV Okuru gibi çeşitli başlıklarla medya okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlayan web sayfasında çocuklar tarafından yapılan medya okuryazarlığı çalışmalarına da yer verilmiştir.

RTÜK tarafından 24 Kasım 2006 tarihinde Ankara'da Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenerek akademisyenlerin ve yabancı ülkelerde görev yapan yetkililerin görüşleri ve deneyimleri paylaşılmıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun medya okuryazarlığı konusunda yaptığı en önemli çalışma ise Milli Eğitim Bakanlığı ile yapmış olduğu işbirliği ve bunun neticesinde ortaya çıkan seçmeli "Medya Okuryazarlığı Dersi"dir. RTÜK bu dersin daha fazla öğrenci tarafından seçilmesi için öğrenci ve velileri hedef alan bir "Medya Okuryazarlığı Tanıtım Filmi" de hazırlamıştır. Bu tanıtım filmi pek çok kanalda gösterilmektedir. Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersi ile ilgili detaylı açıklamalar ileriki bölümlerde açıklanacaktır.

2.7.2. Birinci Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı (23–25 Mayıs 2005)

23–25 Mayıs 2005 tarihinde Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı, ülkemizde medya okuryazarlığı konusundaki önemli gelişmelerden biridir. Sonuç bildirgesinde medya okuryazarlığı ile ilgili ders açılması önerisi ve medya okuryazarlığı konusunda akademik ilgi oluşturması açısından konferansın önemli katkıları olmuştur.

2.7.3. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı İşbirliği

Ülkemizde medya okuryazarlığı konusunda atılan en önemli adım RTÜK-MEB işbirliği ve bu işbirliğinin neticesinde medya okuryazarlığının ilköğretim kademesinde seçmeli ders olarak kabul edilmiş olmasıdır.

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

Yapılan ön hazırlık çalışmaları sonucunda, Medya Okuryazarlığı konusundaki çalışmaları yürütmek üzere bir komisyon oluşturulmuştur. “Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bu komisyon tarafından hazırlanmıştır. 22 Ağustos 2006

tarihinde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü” imzalanmıştır. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” da 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülerek kabul edilmiştir (RTÜK, 2007).

2.7.4. İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi ve Öğretim Programı

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı oluşturmacı (inşacı) 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. Programda, genel amaç ve kazanımların yanı sıra bazı temel beceri ve değerlerin verilmesi, öğrencilerin kazanımlar yoluyla bu beceri ve değerleri elde etmeleri amaçlanmıştır (KOMİSYON, 2007a). Programın genel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

- Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.
- Televizyon, video, sinema, reklâmlar, 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.

Söz konusu amaçları gerçekleştirmek için Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nda şu ünitelere yer verilmiştir:

1. İletişime Giriş: Bu ünite de öğrencilerden iletişim sürecini ve öğelerini fark etmeleri ve iletişim türlerini sınıflandırmaları beklenmektedir.
2. Kitle İletişimi: Öğrencilerden kitle iletişim kavramını anlamaları, kitle iletişim araçlarını sınıflandırmaları ve iletişim ile kitle iletişimi arasındaki ilişkiyi fark etmeleri beklenmektedir.
3. Medya: Öğrencilerden medyanın işlevlerini sınıflandırmaları, medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam üzerindeki etkilerini incelemeleri, medyanın yayınlarında etik kurallara bağlı kalmasının önemini görmeleri ve medya okuryazarlığı kavramını tanıyarak medya mesajlarını algılamının ve çözümlemenin önemini fark etmeleri istenmektedir.
4. Televizyon: Öğrencilerden televizyonun birey ve toplumu yönlendirmedeki etkiliğini analiz etmeleri, ülkemizdeki televizyon yayıncılığını ve yayın politikalarını fark etmeleri ve televizyon program türlerini; amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt etmeleri beklenmektedir.
5. Aile, Çocuk ve Televizyon: Öğrencilerden televizyon izleme alışkanlıklarını yorumlamaları, televizyon yayınlarından korunma konusunda önerilerde bulunmaları, TV program türlerini çeşitli kriterlere göre değerlendirmeleri ve uyarıcı simgeleri tanıyarak dikkate almaları istenilmektedir.
6. Radyo: Öğrencilerden radyonun işlevini ve olumlu niteliklerini açıklamaları, radyo yayınlarından korunma konusunda önerilerde bulunmaları beklenmektedir.
7. Gazete ve Dergi: Öğrencilerden gazete ile ilgili temel kavramları tanımaları, haber ve fotoğraf ilişkisini analiz etmeleri, örnek bir gazete hazırlamaları ve içerik ve yayın periyoduna göre dergi türlerini sınıflandırmaları istenilmektedir.
8. İnternet: Öğrencilerden internetin özelliklerini tanımaları, internette bilgiye erişim, haber okuma, sohbet, e-posta, uzaktan eğitim gibi etkinlikleri uygulamalı olarak gerçekleştirmeleri ve internetin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz etki ve özelliklerini tanıyarak hayata geçirmeleri beklenmektedir.

Hazırlanmış olan bu program yürürlüğe konulmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından bu dersin okutulacağı pilot okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullar şunlardır:

- Adana – Seyhan Dumlupınar İ.Ö.O.
- Ankara – Çankaya Ahmet Vefik Paşa İ.Ö.O.
- Erzurum – Merkez Barbaros Hayrettin Paşa İ.Ö.O.
- İstanbul – Bakırköy Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İ.Ö.O. ve
- İzmir – Karşıyaka METAŞ İlköğretim Okulu.

Belirlenen bu pilot okullarda Medya Okuryazarlığı dersini Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından verilmesi kararlaştırılmış ve Ankara’da 7–10 Eylül 2006 tarihleri arasında dört gün süreyle “Eğitici Eğitimi Programı” kapsamında pilot okullardaki 20 Sosyal Bilgiler Öğretmeni eğitimden geçirilmiştir. 2007-2008 eğitim yılında medya okuryazarlığını veren öğretmenlerin branşları ve sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.1: İlköğretim Okullarında Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersini Veren Öğretmenlerin Branş ve Sayıları

Dersi Veren Öğretmenin Branşı	Dersi Veren Öğretmen Sayısı	%
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	6111	50,3
Türkçe Öğretmeni	2730	22,4
Sınıf Öğretmeni	1153	9,5
Diğer Branşlar	2159	17,8
Toplam Öğretmen Sayısı	12153	100

Kaynak: RTÜK İzleme Değerlendirme Dairesi Bşk. 2008

Medya okuryazarlığı dersi, 2006–2007 öğretim yılında 5 pilot ildeki 5 ilköğretim okulunda başarıyla uygulanmıştır. Uygulama esnasında okullar her iki dönemde MEB ve RTÜK uzmanlarınca ziyaret edilerek, öğretmen ve öğrencilerle görüşülmüş ve hazırlanan anketler uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme neticesinde;

- Medya Okuryazarlığı Dersine gösterilen ilginin yoğun olduğu,
- Derslerin detaylandırılarak daha etkili iletişim ve etkileşim sağlanabileceği,
- İlköğretimin birinci kademesinden başlaması ve diğer ders programlarıyla da ilişkilendirilmesi,
- Öğrencilerin, RTÜK Web sitesinin çocuklarla ilgili web sayfasında (www.rtukcocuk.org.tr) bu dersle ilgili görüş, beklenti ve fikirlerini ilettikleri,
- Okullarda Medya Kulübü oluşturulmasının, dersin seçilmesine ve derslerin işleyişine katkı sağlayacağı,
- Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı dersinde edindikleri bilgileri aileleri ile paylaştıkları, ailelerinin izleme alışkanlıklarında, program seçiminde, izleme sürelerinde ve gerçeklik algılamalarında farklılıklar meydana geldiği,
- Derste işlenen konuların davranışlarına yansıdığı gözlemlenmiş, bu ders sayesinde bazı davranışlarında daha bilinçli oldukları,
- Öğrencilerin bu dersi işlemekteki memnuniyeti, özellikle televizyon yayınlarını daha seçici ve bilinçli olarak izlemeye başladıkları,
- Gerçekleştirilen izleme, değerlendirme ve rehberlik çalışmalarının okul, öğretmen ve öğrenci üzerinde yararlı olduğu,
- İzleyici temsilcilerinin veya medyadan önemli bazı isimlerin davet edilmesinin, öğrencilerle birlikte medya kuruluşlarının ziyaret edilmesinin bu dersin daha etkin ve verimli olmasını sağlayacağı gibi sonuçlara varılmıştır (RTÜK, 2007).

2007 yılının sonunda Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'na yardımcı doküman olarak ilgili komisyon tarafından "**İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı**" hazırlanmıştır. Bu kitapta dersi yürütmekle görevli öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla her üniteyle ilgili gerekli teorik bilgilere ve çeşitli serbest yazılara yer verilmiştir.

Türkiye genelindeki ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 4 milyon öğrenciden 1 milyon 500 bininin 2007–2008 öğretim yılı içinde medya okuryazarlığı dersi alması hedeflenmiştir. RTUK İzleme Değerlendirme Dairesi Başkanlığı'ndan elde edilen 2007-2008 eğitim öğretim yılında medya okuryazarlığı dersini seçen öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2.2 : İlköğretim Okullarında Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Sayıları

Dersi Alan Öğrenci Düzeyi	Dersi Alan Öğrenci Sayısı	%
6. sınıf	153.103	39,4
7. sınıf	163.657	42,2
8. sınıf	71.371	18,4
Toplam Öğrenci Sayısı	388.131	100

Kaynak: RTUK İzleme Değerlendirme Dairesi Bşk. 2008

Tablodaki rakamlardan da anlaşılacağı gibi 1,5 milyon öğrenci hedefinin oldukça uzağında kalınmıştır. Bu sonuç medya okuryazarlığının doğasına da uygun olmayan seçmeli medya okuryazarlığı ders projesinin başarısız olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2.7.5. Medya Okuryazarlığı Eğitimi Çalışmalarına Genel Bir Bakış

Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimine yönelik özellikle MEB-RTÜK işbirliği sonucunda ortaya çıkan Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersinin uygulanmasından sonra pek çok akademisyen ve uzman tarafından çeşitli araştırmalar yapılmış, değerlendirmeler ortaya konulmuş, makaleler yazılmış ve çeşitli kitaplar yayınlanmıştır. Şüphesiz bu çalışmaların her biri ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Aşağıda bu çalışmalar özetle ele alınmıştır.

Bunlardan bazıları seçmeli medya okuryazarlığı programı ya da dersi ile doğrudan ilgili olan çalışmalardır:

Balaban-Salı, Ünal ve Küçük (2008) iletişim bilimcilerin bakış açısından ilköğretim medya okuryazarlığı dersinin amaçlarını ve etkinliklerini değerlendirmeye çalışmışlardır.

Elma ve diğerleri (2009) Türkiye’de seçmeli medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik tutumları belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin, medya araçlarının kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında gereken

özene göstermediğini, medyanın haber ve bilgi verme işlevini etkin biçimde yerine getirmediğini belirttiklerini göstermiştir. Araştırma sonucunda, 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.

Altun (2009a) Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nı incelemek ve değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu değerlendirmede dersin seçmeli olması, konu alanı analizi, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının analizi ve programın iç tutarlılığı temel inceleme ölçütleri olarak belirlenmiştir. Yapılan inceleme ve değerlendirmeler neticesinde öncelikle dersin seçmeli olmasının medya okuryazarlığı eğitiminin kapsamını ve etkililiğini azalttığı sonucuna varılmıştır. Mevcut programının hazırlanma aşamasında medya okuryazarlığı alanındaki çalışmalar kapsamlı olarak incelenmediği için konu alanı analizinin, ayrıca bireyin ve toplumun medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarını ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmaların yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Program kendi bünyesinde bir iç tutarlılığa sahiptir, ancak medya okuryazarlığı çerçevesinde böyle bir sonuca ulaşmanın zor olduğu belirtilmiştir. Tüm bu değerlendirmeler ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin daha kapsamlı ve daha etkili bir şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının ve öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin görüşlerini ortaya koyan çalışmalar da yapılmıştır:

Karaman ve Karataş (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bilgisayar sahipliği, internet sahipliği, gazete/dergi takip etme, TV izleme sıklığı ve internet kullanma sıklığı değişkenlerinin öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir.

Deveci ve Çengelci (2008) çalışmalarında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 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.

Kösebalaban Doğan ve Taşköprülü (2008) yaptıkları çalışmada İstanbul Üniversitesi ve Kültür Üniversitesi Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin, kitle iletişim araçlarını medya okuryazarlığı kavramı bağlamında kullanıp kullanmadıklarını bir başka ifade ile medyadan eğitim amaçlı yararlanıp yararlanmadıklarını ortaya koymak, büyük çeşitlilik gösteren formlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözme, değerlendirme ve iletme yeteneklerinin gelişmesinde kitle iletişim araçlarından yararlanma düzeyleri ve dolayısıyla ‘medya okuryazarlığı’ kavramının içeriğinin oluşturduğu boyutlarda ve medya okuryazarlığı konusunda mevcut tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar bulgulardan yola çıkarak örnekleme oluşturan 172 meslek yüksekokulu öğrencisinden oluşan örneklemin, ‘kitle iletişim araçları’ içinde önceliği televizyona verdiklerini, televizyonu daha çok eğlenmek ve dinlenmek amacıyla izlediklerini, iletilerin olumsuz etkilerinin, izleyicilerin eğitim düzeyi yükseldikçe azalacağını, kendilerine sunulan tüm iletileri ‘doğru bilgi’ olarak algılamadıklarını, seçici olduklarını, sunulan iletileri ve bilgileri güvenilir bulduklarını söylemişlerdir. Ayrıca cevaplayıcıların çoğunluğunun kitle iletişim araçlarından eğitim amaçlı yararlanmadıklarını, ancak çeşitli yaşam boyutlarında etkili olabileceğini, ancak kolektif bir etki yaratmayacağını ve son olarak örneklemin medyayı günlük yaşam boyutlarında etkili ve olumlu, ama eğitsel bilgi anlamında etkisinin zayıf olduğunu düşündüklerini ve dolayısıyla medya okuryazarlığı açısından bakıldığında medyadan yeterince yararlanmadıklarını, ancak bilinç düzeyleri yükseldikçe medyayı daha iyi okuduklarını da ifade etmişlerdir.

Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarını anlatan makaleler de yazılmıştır:

Ulucak (2007) çalışmasında medya okuryazarlığı kavramı üzerinde durduktan sonra dünyada ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarından örnekler vermiş ve ortaöğretimde de seçmeli medya okuryazarlığı dersine yer verilmesi gerektiğini önermiştir.

Altun (2008a) yaptığı çalışmada 2000 yılından sonra Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi konusunda yapılan çalışmaları anlatmıştır.

Kıncal ve Kartal (2009) yaptıkları çalışmada medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimi konularına değindikten sonra gerek Türkiye, gerekse bazı farklı ülkelerdeki medya okuryazarlığı eğitimi çalışmaları hakkında bilgiler vermişlerdir.

Medya okuryazarlığını kavramsal olarak tek başına ya da vatandaşlık eğitimi ya da eleştirel düşünce gibi farklı kavramlarla ilişkilendirerek ele alan çeşitli çalışmalar da ortaya konmuştur:

Altun (2008b) “Medya Okuryazarlığı” adlı çalışmasında medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimi kavramları üzerinde durmuştur.

Kurt ve Kürüm (2008) çalışmalarında medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi kavramsal olarak ele almışlardır.

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

Asrak Hasdemir (2009) çalışmasında medya okuryazarlığını insan hakları ile ilişkilendirerek seçmeli medya okuryazarlığı programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ancak ders programı ve ders kitabı yerine öğretmen el kitabını değerlendirme konusu yapmıştır.

Tufan (2007) medyanın şiddet üzerindeki etkilerine ilişkin çeşitli çalışmalardan söz ettikten sonra seçmeli medya okuryazarlığı dersini veren iki öğretmen ile yapılan görüşmeleri aktararak medya okuryazarlığının okullardaki şiddet üzerindeki etkilerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Özeren (2007) çalışmasında gürültü toplumundan müzik toplumuna geçişin yani daha kaliteli bir müzik eğitiminin gerçekleşmesi için medya okuryazarlığının nasıl katkılar sağlayabileceği konusunda görüşlerini ortaya koymuştur.

Medya okuryazarlığı eğitimine önemli katkılar sağlayacak çeşitli kitaplar yayımlanmıştır:

Binark ve Gencil Bek (2007), Taşkiran Öncel (2007), Türkoğlu ve Cinman Şişek (2007), Coşkunserçe (2007) ve İnal (2009) tarafından yayınlanan kitaplar ile Elma ve Kesten (2008) tarafından yapılan çeviri kitap da Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin anlaşılmasına ve gelişmesine önemli katkılar getirecektir.

Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik çeşitli yüksek lisans ve doktora tezlerinin yapılmaya başlandığı görülmektedir:

Çakmak (2010) sürdürmekte olduğu "İngiltere ve Türkiye’deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında İngiltere ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimini, öğretim programı, sınıf içi uygulamaları ve alan uzman görüşleri boyutları bakımından karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda 80 yılı aşkın deneyimi olan İngiltere ile karşılaştırmalı bir çalışma yürütülmesi, hem ülkemiz medya okuryazarlık eğitiminin değerlendirilmesi

ve hem de tartışma durumundaki pek çok konuda fikir verebilecek önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Karataş (2008) yüksek lisans araştırmasında öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının liseden mezun oldukları puan türleri, bilgisayar sahipliği, internet bağlantısının olup olmaması, gazete okumaları, TV izleme sıklıkları ve internet kullanım sıklıklarının medya okuryazarlık düzeyi üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2008) yapmış olduğu doktora çalışmasında medya okuryazarlığının eleştirel pedagoji çerçevesinde siyasal bir söylem olarak ele almıştır.

Çetinkaya (2008) yaptığı yüksek lisans çalışmasında medya okuryazarlığını eleştirel pedagoji çerçevesinde ele almış ve öğretmen görüşleri çerçevesinde Türkiye'deki medya okuryazarlığı projesini değerlendirmiştir.

Apak (2008) yaptığı yüksek lisans çalışmasında Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarını medya okuryazarlığı eğitimi açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Seylan (2008) yüksek lisans çalışmasında Renee Hobbs'un (1998a) "medya okuryazarlığı alanında yedi büyük tartışma" çalışmasından hareketle bazı dünya ülkelerinde ve Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili aksaklıkları ortaya koymaya çalışmıştır.

Kartal (2007) yüksek lisans çalışmasında ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine verilen medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda "Medya Okuryazarlığı Eğitimi"nin, öğrencilerde medya mesajlarına karşı farkındalık geliştirdiği, medya mesajlarına karşı eleştirel bakış açısı kazandırdığı, televizyon dizilerindeki mesajları analiz edip, değerlendirme becerisi kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine ilişkin olarak medya okuryazarlığı eğitimi ele alınmıştır. Bu çerçevede medya okuryazarlığı kavramı, ilkeleri ve amaçları açıklanmış, medya okuryazarlığı eğitimindeki hâkim anlayış ortaya konulmuş, dünya üzerindeki bazı kuruluşların ve ülkelerin medya okuryazarlığı faaliyetleri incelenmiş ve son olarak da Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitimi çalışmaları özetlenmiştir.

III. BÖLÜM

SOSYAL BİLGİLER VE MEDYA OKURYAZARLIĞI

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan Sosyal Bilgiler ve medya okuryazarlığı eğitimi ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.1. SOSYAL BİLGİLER VE MEDYA OKURYAZARLIĞI İLİŞKİSİ

Sosyal Bilimler alanında yaşanan gelişmeler eğitimsel gereksinimler çerçevesinde Sosyal Bilgiler programına yansıtılarak genç kuşaklara aktarılmaktadır. Sosyal Bilgilerin tarihsel gelişimi incelendiğinde gazete, radyo, televizyon ve internet gibi kitle iletişim araçlarının ve güncel olayların öğretimi, güncel meselelerin öğretimi gibi eğitsel konuların da dersin kapsamına girdiği görülmektedir. Ancak kapsamın her geçen gün genişlemesi ve yaşanan çağdaş gelişmeler konunun “medya okuryazarlığı” adı altında daha sistematik olarak ele alınmasını gerektirmektedir. “Sosyal Bilgiler Üzerinde Bir Etken Olarak Kitle İletişim Araçları” adlı çalışmasında kitle iletişim araçlarının sosyalleşme, politik bilgi edinme, okuma ve anlama, şiddet ve saldırganlık, eleştirel izleme ve düşünme üzerindeki etkileriyle ilgili medya araştırmaları literatürünü inceleyen Splaine (1991: 305), kesin olmayan şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Kitle iletişim araçları ve özellikle de televizyon toplumu kuşatmıştır.
- Kitle iletişim araçları sosyalleşmeyi etkilemektedir.
- Toplumdaki yanlış algılamalar (kalıp yargılar; cinsiyet, vatandaşlık hakları vb.) sık sık kitle iletişim araçları aracılığıyla aktarılmaktadır.
- Televizyon, politik iletişimin seyrini ve içeriğini etkilemektedir.
- Bazı bireyler bilgi edinme konusunda kitle iletişim araçlarına daha fazla güvenmektedir.
- Sosyal Bilgiler eğitimcileri öğrencilerinin kitle iletişim araçlarından, özellikle de televizyondan öğrendiklerini değerlendirmeleri gerektiğini düşünmektedir.

- Yazılı dokümanlardan öğrenmenin televizyonda olandan daha fazla soyut düşünce gerektirdiği görünmekle birlikte görsellerin kullanımı öğrencilerin hatırlama kabiliyetini geliştirir.
- Televizyonda yayımlanan şiddetin izleyiciler üzerinde etkiye sahip olduğu görülmektedir.
- Eğitimciler ve ebeveynler çocuklarına televizyonu nasıl eleştirel olarak izleyebileceklerini ve düşünebileceklerini öğretebilirler ve televizyonun olumsuz özelliklerinden bazıları azaltabilirler. Ebeveyn ve eğitimci etkisi televizyonun olumlu özelliklerini de arttırabilir.

Görüldüğü gibi kitle iletişim araçları yani medya sosyalleşmesinden şiddet içerikli davranışlara, politik iletişimden bilgi edinmeye ve Sosyal Bilgilerin içeriğini oluşturan pek alana etki etmektedir. Ayrıca bu etki gelişen medya teknolojileri aracılığıyla her geçen gün daha da artmaktadır. Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin medya okuryazarlığını dikkate almaları gerekmektedir. Sosyal Bilgiler eğitiminde medya okuryazarlığına gereksinim duyulmakla birlikte etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi de Sosyal Bilgiler dersine ihtiyaç duymaktadır. Medya okuryazarlığının teori ve pratiği üzerine ilk kitabı yazan Birleşik Krallığın uluslararası medya okuryazarlığı taraftarı olan Len Masterman (1985), medya eğitimi için yedi sebep ortaya koymuştur:

1. Yüksek medya tüketimi oranı ve çağdaş toplumların medyaya doyması.
2. Modern medyanın ideolojik önemi ve vicdan endüstrileri olarak etkisi.
3. Bilginin medya tarafından yönetimi, üretimi ve dağıtımında gelişme.
4. Beşeri demokratik süreçlerde medyanın etkisini arttırma.
5. Beşeri yaşamın tüm alanlarında görsel iletişim ve bilginin önemini arttırma.
6. Geleceğin isteklerini/taleplerini karşılamak için öğrencileri eğitmenin önemi.
7. Özel/gizli bilgiye karşı hızla atan ulusal ve uluslararası baskılar.

Masterman tarafından ortaya konulan amaçlardan birkaçı tüm derslerle ilişkilendirebilecek bir alan olan bilgi okuryazarlığına yönelik olsa da medya-toplum ilişkisi, ideolojiler, demokratik süreçler, beşeri yaşam ve geleceğe yönelik talepler gibi konulardaki amaçlar Sosyal Bilgiler dersinin içeriği ile paralellik göstermektedir. Başka

bir ifadeyle Sosyal Bilgiler dersleri medya okuryazarlığı eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için uygun bir uygulama alanı oluşturmaktadır.

Bu gerçeği fark eden pek çok Sosyal Bilgiler eğitimcisi (Allen ve Lee, 1980, Sneed, Wulfemeyer, Riffe ve Van Ommeren, 1990; Masterman, 1996, 2001; Hepburn 1999; Tuggle, Sneed ve Wulfemeyer, 2000; Considine 2002a, 2002b; Thoman, 2003b; Kubey, 2004; Hobbs, 2005; Yıldız, 2005; Wan, 2006; Stein ve Prewett, 2006; Sperry, 2006; Thoman ve Tripp, 2008; NCSS, 2007, 2009) medya okuryazarlığının Sosyal Bilgiler derslerinde öğretimi üzerinde önemli vurgulamalar yapmışlardır.

Allen ve Lee (1980) “Social Studies” dergisinde yayınladıkları “Kitle İletişim Eğitimi” adlı çalışmalarında ilköğretimin birinci ve ikinci kademesindeki programların temel bir bileşeni olarak kitle iletişim eğitimine ihtiyaç duyulduğunu ve kitle iletişim ürünlerini ve etkilerini anlama yeteneğinin demokratik bir toplumda sorumlu vatandaşlık için bir ön koşul olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre kitle iletişim eğitimi Sosyal Bilgiler programlarının bir parçasıdır. En önemlisi de kendi gücüne yönelik bir farkındalık geliştirmek için tasarlanan kitle iletişim eğitimi Sosyal Bilgilerin en önde gelen amacına yani vatandaşlık eğitiminin içerisine girmektedir. Çünkü çoğu vatandaş için kitle iletişim araçları genel bir bilgi kaynağı olarak hizmet etmektedir, bu nedenle de onun sınırlılıkları, imkânları ve güçlü yönlerine ilişkin vatandaşların yeterli bir anlayış elde etmeleri zorunlu görülmektedir. Yazarlar genel olarak kitle iletişim eğitimine yönelik bazı ilkeler ortaya koymuşlardır:

- Öğrenciler kitle iletişim araçlarının genellikle kişisel girişimler olduğunu ve bu nedenle de çıkar amaçlı olduklarını unutmamalıdır.
- Öğrenciler kitle iletişim araçlarının temel işlevlerini ve özelliklerini anlamalıdır.
- Öğrenciler televizyonda ve filmlerde sunulan dünyanın gerçek olmadığını anlamalıdır.
- Öğrenciler kitle iletişim araçlarının kamusal ve kişisel görüşler kadar bireysel tutum ve davranışları da etkilediğini anlamalıdır.
- Öğrenciler herhangi bir medya temsilindeki gerçekleri nasıl ayırt edeceklerini öğrenmelidir.

- Öğrenciler kitle iletişim araçlarının temsillerine dürüstlük ve objektifliğin en yüksek standartlarının her zaman rehberlik etmediğini anlamalıdır.
- Öğrenciler kitle iletişim araçlarındaki reklâmların tüketici çıkarımı hedeflemesinin şart olmadığını anlamalıdır.
- Öğrenciler kitle iletişim ürünlerinin kalitesini arttırmanın en iyi yollarından birinin tüketici davranışından geçtiğini anlamalıdır.

Sneed, Wulfemeyer, Riffe ve Van Ommeren (1990) “Lise Sosyal Bilimler Programlarıyla Medya Okuryazarlığını Geliştirmek” adlı çalışmalarında lise öğrencileri için çevrelerini saran görsel mesajlarla her gün nasıl etkilenmekte olduklarını anlamalarının bir zorunluluk olduğunu ve bu nedenle de lise sosyal bilimler programına medya çalışmalarını dahil etmek için Amerika’nın harekete geçmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Öğretim programları üzerinden medya eğitimini geliştirmenin önemini vurgulayan Masterman (1996; 2001), medya eğitimini Tarih, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Dil ve Edebiyat ve Coğrafya gibi derslerin öğretim programlarıyla ilişkilendirmenin yollarını vermiştir.

Hepburn (1999) “Medya Okuryazarlığı: Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Bir Zorunluluk” adlı çalışmasında vatandaşlık eğitimi sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çocukların sosyalleşmesinde baskın etkenlere karşı dikkatli olmak zorunda olduğunu ifade etmiş ve televizyonun bu süreçteki baskın rolüne çeşitli araştırmalardan yapılan alıntılarla değinmiştir. Medya okuryazarlığı öğretiminde öğrencilerin kamera ve ses tekniklerini incelediğini, sosyal mesajları ya da bir programın temalarını yorumladığını, bir görüntünün çağrıştırdığı duyguları ve bu duyguların içinde saklı olan anlamları sorguladığını ve ayrıca televizyondaki yaşam ile gerçek yaşamı karşılaştırdığını ifade eden Hepburn, medya okuryazarlığı becerilerine sahip öğrencilerin, televizyon programlarının ve basılı medyanın toplum üzerindeki etkisini eleştirel olarak değerlendirebileceğini de dile getirmiştir. Medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgilenen Sosyal Bilgiler öğretmenleri için çeşitli internet kaynakları ve basılı kaynaklar öneren Hepburn Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip olabilmeleri için aşağıdaki başlıklar altında çeşitli öneriler de getirmiştir:

- Öğrenci ilgisinin ve farkındalığının artırılması.
- Hangi medya ortaokul öğrencilerinin ilgisini çekmektedir?
- Medya kullanımı ve pazarlama
- Görüş ve Olgu
- Televizyon reklâmlarının eleştirel incelemesi
- Başkası için yapılan şiddetten sakınma
- Hükümet izleyiciyi korumak için neler yapmaktadır?
- Haberlerde hükümet
- Kamera yalan söyleyebilir mi?
- Onların nazarında yıldızlar
- Aileyi işin içine dâhil etme

Hepburn, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığına, özellikle eleştirel medya analizi becerilerine yöneldikleri zaman öğrencilerinin teknolojinin neler getirdiğini değerlendirmelerine yardımcı olacaklarını ifade etmiş ve medyayı sorgulamanın demokratik bir toplumda hem kişisel hem de toplumsal yaşam için öğrencilerin temel yeterlikleri öğrenmelerine yardımcı olacağını dile getirmiştir.

Tuggle, Sneed ve Wulfemeyer (2000) yaptıkları çalışmada medya çalışmalarının lise programlarında, özelde de Sosyal Bilgiler programlarında yer alıp almaması, kitle iletişim araçlarıyla ilgili çalışmalarda hangi konuların vurgulanacağı ve öğrencilerine medyayı tanıtmaları ve bilinçli medya tüketicileri olmalarına yardım etmeleri için lise sosyal bilimler öğretmenlerinin nasıl eğitileceği konularında öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Cevaplayıcılardan çoğu (%85.1) liselerde medya çalışmalarına yer verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiş ve birçoğu da sosyal bilimlerin böyle çalışmalar için uygun olduğunu kabul etmiştir. Küçük bir azınlık ise (%36.2) Sosyal Bilgiler öğretim programının şimdiden çok dolu olduğunu ve kitle iletişim ile ilgili bölümler eklenilmesinin uygun olmayacağını ifade etmişlerdir. İçerik konusunda hemen hemen öğretmenlerin tamamı (%97.7) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmanın önemli olduğunu ifade etmiş ve yine benzer oranda öğretmen de öğrencilere medya mesajlarını analiz etmeyi, medyadaki önyargıları belirlemeyi ve medyadaki propaganda örneklerini fark etmeyi öğretmenin önemli

olduğuna inanmaktadırlar. Yine öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerin hergün televizyon ve filmlerdeki mesajların etkisine maruz kaldığını (%89.7) ve öğrenciler üzerinde görsel mesajların yazılı mesajlardan daha fazla etkiye sahip olduğuna inandıklarını (%89.3) ifade etmişlerdir. Öğretmenler özellikle şu beş konunun önemli olduğunu ifade etmiştir: “kitle iletişim araçlarında etik, basın özgürlüğü ve sansür ile ilgili sorunlar, medya mesajlarının insanlar üzerindeki potansiyel etkisi ve kitle iletişim araçlarıyla ilgili kanuni haklar ve koşullar”. Öğretmen eğitimi konusunda ise cevaplayıcıların yaklaşık dördte üçü (%73.3) sınıfların medya çalışmalarını öğretmen için yeterli olduklarını düşündüklerini ifade ederken katılımcıların %74.8’i kullandıkları ders kitaplarının medya çalışmalarına hitap etmediğini dile getirmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğu (%81.3) gelecekte sosyal bilimler öğretmenlerinin lisans eğitimlerinin medya analizlerini daha fazla içereceğini ileri sürmüşlerdir.

Considine (2002b), medya okuryazarlığının temel kavramlarının ve temel araçlarının (“Kim Kime Ne Söyledi” gibi) kendi kendini disiplinler arası uygulamalara kattığını ve dil bilimlerinde, sanatta, Sosyal Bilgilerde, sağlıkta ve diğer alanlarda ortak bir eleştirel ölçüt geliştirmek için kullanıldığını söylemiştir. Considine (2002a) “Öğretim programlarında medya okuryazarlığı” adlı çalışmasında ise medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler dersinin içine yerleştirmenin daha mantıklı olacağını belirtmiş ve bunun sebeplerini şöyle açıklamıştır:

- Yurttaşlık bilgisi, vatandaşlık, toplum ve bilginin yerini saptama, elde etme, analiz etme ve yorumlama konusunda vurgulamalarla ilişkilendirilmesinin mantıklı olması,
- Medya okuryazarlığının “Küresel Bağlantılar”, “Birey ve Toplum” ile “Bireyler, Gruplar ve Kurumlar” öğrenme alanlarına hitap eden Sosyal Bilgiler kazanımlarına mantıksal olarak uyması ve bu ilişkinin kaçınılmaz olması,
- Aileler, okullar ve kişilerle birlikte, kitle iletişim araçlarının başlıca sosyalleşme kurumlarından sayılması muhakkak bir zorunluluktur ve bu nedenle Sosyal Bilgiler derslerinde çalışılmaya layık olması.

Thoman (2003) da “Günümüzde seçim sürecinde radyo ve televizyon reklâmlarının rolünü ya da radyo ve televizyon haberlerindeki propaganda ve ikna etme

konularını keşfetmeksizin bir Sosyal Bilgiler eğitimi nasıl verilebilir?” sorusu ile Sosyal Bilgiler dersinde medya okuryazarlığı eğitiminin önemini ortaya koymuştur.

Kubey (2004) “21. Yüzyılın Şafağında Medya Okuryazarlığı ile Yurttaşlık ve Sosyal Bilgiler Öğretimi” adlı çalışmasında yurttaşlık ve Sosyal Bilgiler öğretimi için medya eğitiminin eleştirel olarak önemini tartışmış ve medya okuryazarlığı aracılığıyla yurttaşlık yaklaşımlarını değerlendirmiştir. Yararlı internet kaynakları da verilmiştir. Temsili bir demokraside, insanlar yazılı medya dışında, çağdaş dolaylı (araçlı) anlatımın tüm biçimlerinde eğitilmek zorunda olduğu vurgulanmış ve diğer ülkelerle bağlantılı olarak Birleşik Devletlerde medya okuryazarlığının durumunu değerlendirmiştir.

Renee Hobbs (2005: 77-80) “Medya Okuryazarlığı ve K-12 İçerik Alanları” adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin derslerinde gazeteleri, interneti, televizyonu, karikatürleri, reklâmları, broşürleri ve medyaya ilişkin diğer kaynaklara yer verdiklerini ancak bunları tam olarak nasıl kullanacaklarını bilmediklerini ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde medya okuryazarlığının nasıl yer aldığıyla ilgili çeşitli bilgiler vermiştir. Bu görüşler dört başlık altında ele alınabilir. Bunlardan ilki medya okuryazarlığının Sosyal Bilgiler programlarının bir içeriği olarak ele alınmasıdır.

- İnsan Hakları Beyannamesi ile korunan özgürlükleri öğrenirken ve Amerikan başkanlık seçimi sitemindeki değişiklikleri çalışırken medya konularıyla ilgili olarak medya tarihi ve içeriği programda yer bulabilir.
- Medya şiddeti ve TV'nin başkanlık seçimlerindeki rolü, içerik merkezli Sosyal Bilgiler programlarının yararlı konularındandır.

İkincisi medya okuryazarlığının eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir öğretim stratejisi olarak ele alınmasıdır. Örnek olarak Texas Eğitim Dairesi (1998), Medya okuryazarlığını Sosyal Bilgilere bir soruşturma metodu olarak dâhil etmiştir ve öğrenci performansına yönelik özel hedefler ortaya koymuşlardır:

1. Sosyal bilimcilerin sınırlı kanıtı analiz etme yollarını tanıma.

2. Medya ve haber hizmetleri, biyografileri, röportajlar ve eserleri (artefact) kapsayan birinci elden ve ikinci elden kaynakları tespit etme ve kullanma.
3. Sıralayarak ve sınıflayarak bilgiyi analiz etme, sebep-sonuç ilişkilerini saptama, benzerliklere ve farklılıklara yönelik karşılaştırma, ana fikri bulma, özetleme, genellemeler ve tahminler yapma, sonuç çıkarma.

Üçüncü olarak güncel olaylara vurgu yapan Hobbs, son olarak da vatandaşlık eğitiminde medya okuryazarlığı ile ilgili olarak medya analizi ve medya üretiminden yararlanılabileceğinden söz etmiştir.

Melda N. Yıldız (2005) yeni medya ve teknolojileri Sosyal Bilgiler programı ile ilişkilendirmek isteyen eğitimcilerle bu katılımlı çalışmayı yürütmüştür. Medya üretimi zaman alıcı, zor ve pahalı bir süreç olarak düşünülmeyle beraber eğitimciler yeni nesli zengin medya kültürüne hazırlamak için medya okuryazarlığı ve medya üretimini öğretim programlarıyla ilişkilendirmeye ihtiyaç duyuyorlar. Bu nedenle öğrenme süreci için teknik ya da yan unsur olmaktan çok basit ve merkezi olmalıdır.

Bu çalışma “Medya Eğitimiyle Tarihin Yeniden Keşfi” olarak adlandırılan disiplinler arası çevrimiçi bir derse dayalı olarak yapılmıştır. Yıldız bu ders ile ilgili çeşitli bilgiler vermiştir:

“Bu derste sınırlı kaynak ve gereçle yeni medya ve teknolojilerin Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirilmesi için yaratıcı stratejiler araştırılır. Öğretmen adaylarının tarih ile ilgili araştırmaları sergilenmektedir. Bu ders Sosyal Bilgiler öğretim programının yeniden inşasına dayanmaktadır. Öğretmenler hem Semiyoloji (işaret bilimi) teorisi ve çok kültürlü bir bakış açısını kullanan Sosyal Bilgiler tarih kitaplarının ve öğretim programlarının çözümlemesini yaparak birinci elden kaynakları ve tarihi belgeselleri araştırırlar hem de medya okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler öğretim programına hitap eden yerel ve ulusal program kazanımlarıyla paralel etkinlikler, araştırmalar, değerlendirme stratejileri ve araçları oluştururlar. Yine bu çalışmada öğretmen adayları:

- *Amerikan Tarihi, yurttaşları ve onların hikâyelerini araştırdıkları ve bunları yansıttıkları belgesel filmleri araştırmış, üretmiş ve sunmuşlardır.*
- *Ulusal ve yerel Sosyal Bilgiler programını ve kazanımlarını çözümlemiş ve değerlendirmişler, K-12 eğitimcileri ile görüşmüşler ve araştırma, analiz ve diyalog vasıtasıyla okullardaki gerçek koşulları açıkça ifade etmek için hikâyelerini belgelendirmişlerdir.*
- *Yeniden keşfetme süreci aracılığıyla öğretmen adayları öğrenci ürünlerini geliştirecek stratejiler, öğretim programları ve programlar araştırdılar, tasarladılar ve ürettiler, aynı zamanda öğretmen adayları tarihsel olaylara karşı alternatif bakış açısı elde ettiler ve çok kültürlülüğe olan ilgi ve bağlılıklarını tazelediler.*

Bu ders medya üretimi aracılığıyla öğretmen eğitiminde okuryazarlığı geliştirir, öğretmen adaylarının medyaya tepkilerini, medyayı keşfetmelerini ve medya ile deneyimleri anlatılır ve onların ortaya koydukları çoklu medya projeleri sergilenir.”

Çalışmada geniş bir yelpazede katılımcıların medya eğitimi ile ilişkisi, video üretimi etkinliklerinin Sosyal Bilgiler programındaki etkisi ve ürettikleri belgesellere tarih ve çok kültürlü eğitimi ilişkilendirme yolları araştırılmıştır. Çalışmada cevaplanan araştırma sorularından bazıları şunlardır:

1. *İzleyici:* Katılımcıların medya üretimindeki kişisel deneyimleri nelerdir? Eğitimciler demokratik bir toplumda bilinçli ve üretici vatandaşlar olarak yaşarken ve çalışırken öğrencilerini sembol zengini bir kültüre nasıl hazırlayabilirler?
2. *Sorunlar:* Katılımcıların medya üretimi etkinliklerinde paylaştıkları ortak sorunlar nelerdir?
3. *Öneriler:* Tarih öğretimi ve öğrenimini geliştirmek için katılımcıların yaptıkları öneriler nelerdir?
4. *Medya Okuryazarlığı:* Zengin bir medya kültüründe yaşayan okuryazar bir insan birey olmak ne anlam ifade etmektedir? Niçin medyayı çalışmalıyız?
5. *Tasarım:* Medya eğitimi çok kültürlü bir öğretim programı ile ilişkilendirmek için etkili bir öğretim nasıl tasarlanır?

Bu çalışmanın temel amacı medya okuryazarlığı ve çok kültürlü eğitim arasındaki doğal bağlantıları ortaya koymaktır. Yıldız çalışmasında yeni medyanın çalışılması için eleştirel bir yaklaşımın bilgi, düşünce ve eylemi nasıl birleştirdiğini, eğitimsel eşitliğin nasıl geliştirileceğini ve yeni neslin çok kültürlü ve demokratik bir toplumun sorumlu üyeleri olarak nasıl hazırlanacağını araştırmıştır.

Medya okuryazarlığının yeni bir dersten ziyade diğer derslerin bir parçası olduğunu belirten Wan (2006) medya okuryazarlığı eğitiminin geleneksel okuryazarlık, matematik eğitimi, fen bilimleri, sağlık ve beden eğitimi ve sanat eğitimi ile birlikte Sosyal Bilgiler dersini de destekleyebileceğini ifade etmiştir.

Stein ve Prewett (2006) yaptıkları çalışma ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alanlarında medya eğitimini nasıl gördüklerini ortaya koymaya amaçlamışlardır. Çalışmada “sınıfta medya öğretimi”, “medya eğitiminin amaçları” ve “medya eğitimini Sosyal Bilgiler sınıflarıyla ilişkilendirme” gibi üç temel başlık altında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda sınıfta medya öğretimi ile ilgili olarak:

- Çalışmaya katılan 39 öğretmenden yarısından fazlası sınıflarında medya hakkında öğretim deneyimine önceden sahip olduklarını;
- Yine öğretmenlerden %70’inden fazlası medya eğitiminin tüm öğretim programlarının önemli bir yanı olduğunu, medya eğitimini Sosyal Bilgiler dersleriyle ilişkilendirdiklerini;
- Medya eğitiminin tamamen öğretim programından ayrı olması gerektiğini hiçbir öğretmen ifade etmemiştir.
- Çoğu öğretmen öğretim programları için medya eğitiminin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte sınıflarında medyayı analiz etme yeteneklerine ilişkin güveni olmadıklarını ileri sürmüşlerdir.

En önemli medya eğitimi amaçları ile ilgili olarak:

- Öğretmenler kendilerine sorulan beş medya eğitimi önem sırasına göre şöyle ifade etmişlerdir: vatandaşlığa hazırlama, öğrenme ve kendini ifade etmek için yeni araçlar, öğrencilerin sağlık ve gelişimini destekleme, medyanın

tehlikelerinden korunma, sanat olarak medyadan eğlenmek ve zevk alma. Bunlardan özellikle ikisi öğretmenlerce yoğun olarak tercih edilmiştir: vatandaşlığa hazırlama, öğrenme ve kendini ifade etmek için yeni araçlar.

Medya eğitimini Sosyal Bilgiler sınıflarıyla ilişkilendirme ile ilgili olarak:

- Medya eğitiminin öğrencilerin medyaya ilişkin anlayışlarını mı yoksa Sosyal Bilgilerin temel konularına ilişkin anlayışlarını mı arttırmak için kullanılacağına yönelik soruya öğretmenlerin çoğu medya eğitimini öğrencilerin Sosyal Bilgiler konularına yönelik anlayışlarını arttırmak için başvurulacağını ifade etmişlerdir.

Tüm bunların dışında çalışma, medya eğitimini destekleyenler ve program tasarımcılarını ilgilendiren çeşitli sorunları da ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler medya eğitiminin Sosyal Bilgiler programının önemli bir boyutu olduğunu ve başlıca konu alanlarıyla çoktan ilişkilendirildiğini söylerken, yine birçoğu medya eğitimini öğretim boyutuna nasıl taşıyacakları konusunda karasız kalmış ve medya analizi konusunda yeterli güvene sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu medya eğitimini medya hakkında olmaktan çok Sosyal Bilgiler hakkında bir öğretim biçimi olduğunu ifade etmiştir.

Sperry (2006) “Sosyal Bilgiler Sınıflarında Gerçeği Aramak: Medya Okuryazarlığı, Eleştirel Düşünce ve Orta Doğu’yu Öğretme” adlı makalesinde dokümana dayalı medya analizini Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirerek Sosyal Bilgiler içeriğinin öğretilmesini önermektedir.

Thoman ve Tripp (2008) yaptıkları seminer çalışmasının raporunda medya okuryazarlığının öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi konusunda üç temel program alanı tespit etmişlerdir. İlk ikisi dil bilimleri ve sağlık eğitimi olan bu program alanlarından bir diğeri de Sosyal Bilgilerdir.

Sosyal Bilgiler dersleri ile medya okuryazarlığı ilişkisi üzerinde en önemli vurgulamalar ABD’de Sosyal Bilgiler eğitiminden sorumlu kuruluş olarak nitelendirilebilecek Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi tarafından yapılmıştır (NCSS;

National Council of the Social Studies). Kuruluş, 2007 yılında medya okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler ilişkisini şöyle dile getirmiştir.

“21. yüzyılda, tüm disiplinlerdeki eğitimciler çelişkili mesajlarla dolu bir kültürde öğrencilerimize düşünceli, sorumlu ve her şeyden haberdar vatandaşlar olmayı öğretmek için adeta meydan okumaktadırlar. Teknolojinin gücü büyüdükçe ve kitle iletişim araçları toplumda baskın masalcılar oldukça, öğrenciler için popüler kültür metinlerini eleştirel olarak analiz etme becerilerini öğrenmek gittikçe daha da önemli olmaktadır. Televizyon ve medya, dünyanın dört bir yanındaki insanlar ve yerler hakkında bilgi edinmemiz için bizlere bir yol sunarken, onlar sınırlı bir bakış açısını bizlere verseler de sık sık mutlak gibi görünen yollarla hikâyelerini tasarlamaktadırlar. Bu nedenle, medya okuryazarlığı Sosyal Bilgiler disiplininin temel bir parçası olmaktadır.”

NCSS bu vurgulama ile yetinmemiş 2009 yılında “Medya Okuryazarlığı Görev Tanımı” adıyla medya okuryazarlığı eğitimine bakışını çok daha detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Medya okuryazarlığı eğitiminin Sosyal Bilgilerin ayrılmaz bir parçası olduğunu düşünen kuruluş medya okuryazarlığının Sosyal Bilgiler programında eleştirel bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu dokümanda temel olarak medya okuryazarlığı eğitiminin gerekçelerini ifade etmiş, kavramı tanımlamış ve ardından öğretimle ilgili öneriler getirmiştir. Teknolojiye bağımlı ve medya ile beslenen 21. Yüzyıl dünyasının toplumun ve özellikle de genç neslin yaşamında önemli değişimler meydana getirdiği ve bu değişimlerin tüm toplumsal yapıda olduğu gibi eğitimde de önemli değişimleri zorunlu kıldığını ifade etmiş ve bu bağlamda Sosyal Bilgiler eğitimcisinin de medya okuryazarlığı gerçeğinden daha fazla kaçamayacağını, Sosyal Bilgiler derslerinde medya okuryazarlığı eğitiminin kaçınılmayacak bir gerçek olduğunu böylesine önemli bir çalışma ile eğitim camiasına duyurmuştur

Sosyal Bilgiler derslerinde yer alacak bir medya okuryazarlığı eğitimi Sosyal Bilgiler alanını oluşturan vatandaşlık, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji gibi sosyal bilimlerden her birinin farklı bir boyutuna hitap etmektedir. Bunlar içerisinde özellikle vatandaşlık eğitimi öne çıkmaktadır.

Eğitimin temel amaçlarından biri de demokratik bir toplum için sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir. Açıkçası sorumlu vatandaşlık ise oy kullanmaktan çok daha fazlasını, bilinçli kararlar verebilmeyi ifade etmektedir. Medya okuryazarlığı modern toplumun karşı karşıya kaldığı karmaşık sorunların anlaşılması için gerekli olan eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Bu karmaşıklıklar sık sık medya tarafından önemsiz gibi gösterilmektedir. Medya okuryazarlığı ile öğrenciler üslubu anlamdan, görüntüyü konudan, politikayı kişilikten ve abartılı anlatımı da gerçekten ayırt etme becerisini kazanır (Considine, 2009). Allen ve Lee (1980) “Social Studies” dergisinde yayınladıkları “Kitle İletişim Eğitimi” adlı çalışmalarında kitle iletişim ürünlerini ve etkilerini anlama yeteneğinin demokratik bir toplumda sorumlu vatandaşlık için bir önkoşul olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre kitle iletişim araçlarının gücüne yönelik bir farkındalık geliştirmek için tasarlanan kitle iletişim eğitimi Sosyal Bilgilerin en önde gelen amacına yani **vatandaşlık eğitiminin** içerisine girmektedir. Çünkü çoğu vatandaş için kitle iletişim araçları genel bir bilgi kaynağı olarak hizmet etmektedir, bu nedenle de onun sınırlılıkları, imkânları ve güçlü yönlerine ilişkin vatandaşların yeterli bir anlayış elde etmeleri zorunlu görülmektedir. Gerçekten Sosyal Bilgilerin en kapsamlı amacı etkili vatandaş yetiştirmektir (Safran, 2008: 15). Hobbs (1998b) da “Medya Okuryazarlığı Eğitimi Aracılığıyla Vatandaşlık Becerilerini İnşa Etme” adlı çalışmasında Amerikan demokrasisinin sağlığı için toplum, okullar ve aileler olarak medya okuryazarlığının önemini idrak edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu gerçeği fark eden UNESCO 1980’li yıllarda şu cümlelerle tüm dünya uluslarının konuya ilgisini çekmeye çalışmıştır: *“Medyanın kuşku götürmez gücüne karşı çıkmaktan ya da desteklemekten çok, yerleşmiş bir gerçek olarak tüm dünyada önemli etkilere sahip olduğu ve yaygınlaştığını kabul etmeli ve de günümüz dünya kültürünün bir parçası olarak önemini anlamamız gerekmektedir. Ne iletişim ve medyanın gelişme sürecindeki rolü ne de medyanın vatandaşların topluma aktif katılımının araçları olarak işlevi küçümsenemez. Politika ve eğitim sistemlerinin vatandaşların iletişim olgusuna yönelik eleştirel bir anlayış geliştirmeleri konusundaki yükümlülüklerinin farkına varmaları gerekmektedir.”* UNESCO’nun da ortaya koyduğu gibi artık medya eskisinden çok daha güçlüdür. Basın özgürlüğünün ve ifade özgürlüğünün verdiği güçle vatandaşların bilgileri üzerinde tasarrufta bulunma yetkisini elinde bulundurmakta ve kamuoyunun şekillenmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu rol ile ilgili kritik soru 10 yıl sonra yine UNESCO’dan gelmiştir: *“Doğrusu demokratik*

bir toplumda herhangi bir kişi ticari medya tarafından manipüle ediliyorsa/yönlendiriliyorsa bu kişi nasıl tüm yönleriyle etkin bir vatandaş olabilir? Gerçekten demokrasinin geleceği buna bağlıdır” (Thoman, 1990).

Gençlerin en önemli politik bilgi kaynağı televizyondur. Görüntülerin politiklardan daha büyük öneme sahip olduğu, sloganların sık sık kanıtlardan çok daha mantıklı addedildiği ve hepimizin çok önemli demokratik kararlarımızdan bazılarını medya kanıtlarına dayalı olarak alacağımız bir dünyada medya eğitimi hem demokratik haklarımızı kullanmak için olmazsa olmazdır hem de politik amaçlarla medya manipülasyonunun en kötü aşırılıklarına karşı kaçınılmaz bir koruyucudur. Medya eğitimi gerçek bir katılımcı demokrasiye giden uzun yolun ve kurumlarımızın demokratikleşmesinin temel basamağını oluşturmaktadır. Eğer tüm vatandaşlar gücü elinde bulunduracaksa, mantıklı kararlar vereceklerse, etkili değişim yöneticileri olacaklarsa ve medya ile aktif bir ilişkiye gireceklerse medya okuryazarlığı olmazsa olmazdır. Çok daha yaygın bir “demokrasi için eğitim” düşüncesinde medya eğitimi herkes için çok önemli rol oynayabilir (Masterman, 1985: 13).

Gerçekten medyanın manipülasyonu, propagandayı, ikna etme tekniklerini işe koymasına ve sansasyon yaratma, gündem belirleme ve kamuoyu oluşturma gücünü kullanmasına engel olmak ya da bunları sınırlandırmak mümkün müdür? Bu sorunun cevabı aynı zamanda üzerinde hemfikir olunan bir görüştür: Böylesine güçlü olan medyayı kontrol etmek artık mümkün değil! Kaldı ki böyle bir kontrol basın ve ifade özgürlüğü açısından ve sağlıklı bir demokrasi için doğru olmayacaktır. Bu noktada bulunan çözüm ise güncel medya okuryazarlığı yaklaşımını özetlemektedir: “vatandaşlara yetki verecek bir medya okuryazarlığı eğitimi”.

Vatandaşlara yetki verecek bir medya okuryazarlığı eğitimi, yukarıdaki tanımda olduğu gibi vatandaşların çeşitli biçimlerde mesajlara ulaşmasını, analiz etmesini, değerlendirmesini ve üretmesini sağlayacak bir eğitim olacaktır. Vatandaşların mesajlara *ulaşma* yeteneğini geliştirmek vatandaşın kitle iletişim araçlarına ulaşabilmesi ve ulaştığı medya aracında hedeflediği bilgiyi bulması olarak ifade edilebilir. Bu düzeyde bir medya okuryazarlığı eğitiminde vatandaşa medya araçları tanıtılmakta ve hangi araçta ne tür bilgilere nasıl ulaşacağı öğretilmektedir. Vatandaşların mesajları *analiz etme ve değerlendirme* yeteneğini geliştirmek vatandaşın medya üzerinden doğru

bilgiye ulaşabilmesini amaçlamaktadır. Doğru bilgiye ulaşabilmek için medya okuryazarlığı eğitiminde birinci ve ikinci elden kaynak kullanımını tespit etme, gerçeği/olguyu görüşten ayırt etme, sunulan bakış açılarını, değerleri, önyargıları ve kalıp yargıları fark etme, kullanılan propaganda ve ikna etme tekniklerini algılama gibi becerileri kullanarak medya mesajları analiz edilmekte ve bu analiz sonuçları bir bütün olarak değerlendirilerek sunulan bilginin doğruluğu ve güvenilirliği konusunda bir hüküm verilmektedir. Vatandaşların mesajları *üretim* yeteneklerini geliştirmek vatandaşın farklı biçimlerde (yazılı, işitsel, görsel ya da görsel-işitsel) kendi mesajlarını kendilerinin oluşturmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Buradaki temel amaçlardan biri de bireyin kendi mesajını üretirken ulaşma, analiz ve değerlendirme yeteneklerini mesajı üreten kişinin bakış açısından yaşanacak deneyimlerle daha da geliştirmektir.

Özetle bir vatandaşın medyadaki mesajlara ulaşabilmesi, bunları analiz edip değerlendirebilmesi etkili bir şekilde bilgi edinme hakkını kullanabilmesi için ve kendi mesajlarını kendi üretebilmesi de etkin olarak ifade özgürlüğüne sahip olabilmesi için son derece önemlidir. Bilgi edinme hakkını ve ifade özgürlüğünü hakkıyla kullanan birey daha bilinçli kararlar verebilecek ve böylece katılım hakkı bağlamında siyasi, ekonomik ve toplumsal yaşamda aktif bir vatandaş olarak yerini alabilecektir (Altun, 2009b: 19).

NCSS (2009) yayınladığı “Medya Okuryazarlığı Görev Tanımı”nda Sosyal Bilgilerde medya okuryazarlığı eğitiminin temel amacını vatandaşlık eğitimi olarak ifade etmiş ve gerekçelerini de şöyle dile getirmiştir: “*21. yüzyıl dünyası medya tarafından doyurulmakta, teknolojiye bağımlı ve küresel olarak birbirine bağlanmıştır. İnsanların bilgiyi yazılı kaynaklardan çok görsel imajlar, karmaşık ses düzenlemeleri ve çoklu medya biçimlerinden oluşan kaynaklardan aldığı bir çoklu medya çağında yaşıyoruz. Bu çoklu medya çağı dijital, küresel ve demokratik bir toplumda mesajlara ulaşmak, analiz etmek, değerlendirmek, oluşturmak ve dağıtmak için yeni beceriler gerektirmektedir. Eleştirel analiz ve medya üretimi becerilerinin elde edilmesi ve uygulanması medya eğitimi oluşturmanın unsurlarıdır. İnternet ve toplumsal iletişim ağı teknolojilerinin her gün kullanılmasıyla birlikte şirketleştirilmiş eğlence medyasının gittikçe genişleyerek büyümesi ve popüler kültürle birleşmesi de Sosyal Bilgiler eğitimcileri olarak bizlerin katılımcı medya okuryazarlığı ile vatandaşlık eğitimi birleştirmemizi zorunlu kılmıştır. Aynı şekilde Sosyal Bilgiler eğitimcileri gençlere*

eleştirel olarak sorular sormaları ve yeni medya ve teknolojiler üretmeleri için farkındalık ve yetenekler kazanmalarını ve demokrasinin şekillendirilmesinde aktif katılımcılar olmaları için kaçınılmaz olan dijital, demokratik deneyimler yaşamalarını sağlamalıdır. İşimiz bu yeteneklerle onları bu yeni binyılda demokrasinin akıllıca ve merhametli bir şekilde biçimlendirilmesine eleştirel olarak katılabilecekleri aktif yurttaşlar olarak hazırlamaktır. Medya okuryazarlığı anlamlı akademik, yurttaşlıkla ilgili ve kamusal deneyimlerle öğrencilerimizin eleştirel olmalarını ve yetki almalarını sağlamak amacıyla bizlere medyada eğlenceye ve toplumsal deneyimlere dayalı bir çerçeve sunar.”

Birleşik Devletler medya okuryazarlığını vatandaşlık eğitiminin bir aracı olarak görme anlayışını Beyaz Saray’ın yayınladığı “Gençlerimizin Medya Çağındaki Yolculuklarında Yanlarında Olmak” adlı çalışmada da görülmektedir. Can alıcı ifadelerle şunlar vurgulanmıştır: “Medya okuryazarlığı gençleri sorumlu bir yurttaşlığa hazırlayacak olumlu beceriler kazandırabilir. Örnek olarak medya okuryazarlığı topluma olumlu katkıda bulunan kimseler olmaları, kinizme (olumsuzculuk; insanların iyi olduğuna inanmama) karşı çıkmaları ve toplumsal değişimin temsilcileri olarak hizmet etmeleri için gençleri cesaretlendirebilir” (Akt. Considine, 2002).

21. yüzyılda medya okuryazarlığı katılımcı demokrasi için bir zorunluluktur çünkü yeni bilgi/iletişim teknolojileri ve piyasa tabanlı medya kültürü dünyayı önemli ölçüde yeniden şekillendirmektedir. Öğrencilerimize gördükleri, işittikleri ve kullandıkları enformasyonu ve medyayı eleştirel olarak sorgulamalarına ne kadar iyi hazırlayabilirsek, onların da kamu yararı için demokrasiyi şekillendirebilen yurttaşlar olarak bilinçli kararlar vermeleri ve katılmaları o kadar çok olasıdır (NCSS, 2009).

Medya okuryazarlığı eğitimi Sosyal Bilgiler içeriğinin önemli bir boyutunu oluşturan **tarih eğitimi** konularına da hitap etmektedir. NCSS (2009) özellikle birinci ve ikinci elden kaynaklar arasında ayırım yapma ve birinci elden kaynakları analiz etme gibi becerileri üzerinde durmakta ve bu becerilere Sosyal Bilgiler standartlarında verildiğini ifade etmektedir. Masterman (1996, 2001) Sosyal Bilgiler programlarında yer alan tarih konuları ile ilgili olarak şu medya okuryazarlığı etkinliklerine yer verilebileceğini söylemiştir:

- Çağdaş fotoğraf, film, gazete ve radyo-televizyon yayını gibi medyadan elde edilebilecek tarihsel kanıtların değerlendirilmesi;
- Tarihi görsel kanıtın doğru kronolojik düzende sıralanması;
- Popüler medyada (örnek olarak televizyon ve filmdeki kostümler, nostaljik reklâmlar vb.) geçmişin temsillerinin doğruluğu ve kullanımı;
- Tarihin kendisinin temsili (örnek olarak tek şey veya şahsa ait, tek boyutlu bir “doğru” olarak), örnek olarak eğitim programlarında, televizyondaki bilgi yarışmalarında vb.;
- Görsel işitsel medyanın yardımıyla sözlü tarih derlemeleri.

Sosyal Bilgiler içeriğinin önemli bir boyutunu oluşturan **coğrafya eğitimi** konuları ile ilgili olarak da medya okuryazarlığı vurgulamaları yer almaktadır. Masterman (1996, 2001) Sosyal Bilgiler programlarında yer alan coğrafya konuları ile ilgili olarak şu medya okuryazarlığı etkiliklerine yer verilebileceğini söylemiştir:

- Farklı ulusların ve kültürlerin kendi yapıları açısından coğrafya ders kitaplarındaki görüntülerin analiz edilmesi. Böyle resimlerin cinsiyetçi ve ırkçı varsayımlarının esas olarak Avrupa ve Avrupalılarla ilgili olarak analizi;
- Kentsel ve kırsal bölgelere ilişkin medya kalıp yargıları ve coğrafi/kültürel/ekonomik gerçeklerle karşılaştırılması;
- Bir bakış açısı ve hikâyenin yapısı açısından coğrafi filmlerin analizi ve söz sanatına özgü teknikleri ve ideolojik görüşlerine ilişkin bir değerlendirme. Böyle yapılar kimin çıkarlarına hizmet ediyor? Onların için hangi değerler konulmuştur?
- Kültür, ülke ya da uluslara ilişkin popüler medya temsillerinin çalışılması. Televizyon çocukların başka ülkeler hakkında bilgi edinebileceği en önemli kaynak olarak görünmektedir. Bu imge-bölgeleri (belirli bir bölge, ülke ve hatta kıtadan bahsedildiğinde hemen aklımıza gelen yaygın görüntülerdir) çalışmalarını için heyecan verici olanaklara açılır.

Sosyal Bilgiler içeriğinin önemli bir boyutunu oluşturan **ekonomi öğretimi** konuları ile ilgili olarak da medya okuryazarlığı vurgulamaları yer almaktadır. Bilginin, fikirlerin ve değerlerin düzenlenmesinde, biçimlendirilmesinde ve dağıtımında

medyanın oynadığı etkili rol, güçlü bir kamu pedagojisi oluşturmuştur (Giroux, 1999; Luke, 1997) ki bu gençlerin vatandaşlık ve sosyal sorumluluğa ilişkin düşüncelerini etkilemektedir. Günümüzün en etkili masalcıları kamu ve özel alanları kendine mal eden devasa çok uluslu şirketlerdir. Dünya medyasının çoğunluğu kimin neyi sunacağına ve hangi derslerin öğretileceğine karar vermek gibi büyük bir gücü elinde bulunduran varlıklı küçük bir grup bireyin oluşturduğu sayıları onu geçmeyen şirkete aittir (McChesney, 2003). Büyük miktarlarda bilgiyi meydana getirme ve dağıtma gücü küçük bir grup insanın elinde olduğunda, artan kötüye kullanım nedeniyle potansiyel olarak fikir çeşitliliği azalır. Gençler bilgi için ticari mekânlara (commercial venues) aşırı derecede bel bağladığı için, 21. yüzyıl Sosyal Bilgiler öğretmeni öğrencilerine ticari medyaya alternatif olan bağımsız web günlükleri (blog), açık kaynak siteleri, özgür belgeleme lisansı altında çalışan yazılımlar (wikis, örnek olarak wikipedia), oyuncu yayın abonelikleri (podcasts) ve çeşitli yeni kaynaklar gibi bilginin farklı kaynaklarını keşfetmelerinde rehberlik etmelidir. Öğrencilere aracılı (mediated) mesajların içeriği ve biçimine ilişkin eleştirel olarak düşünmeyi öğretmek bu çağda Sosyal Bilgiler eğitimi için temel bir gereksinimdir. Marshall McLuhan'ın (1997) ifade ettiği gibi bazen “araç mesajdır” (akt. NCSS. 2009).

Medya okuryazarlığı sosyoloji başta olmak üzere Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini oluşturan sosyoloji, psikoloji, hukuk, mantık ve iletişim gibi disiplinlerle de ilişkilendirilebilir.

3.2. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARINDA MEDYA OKURYAZARLIĞI

Eğitim alanındaki karar vericiler medya eğitimini mevcut çekirdek programların içine iyice yerleştirmeyi düşünmektedir, özellikle İngilizce dil bilimleri, sağlık bilimleri ve tarih, yönetim ve ekonomi gibi Sosyal Bilgiler disiplinleri alanlarında. 1960 ve 70'ler gibi çok erken dönemlerde keşfedilen film çalışmaları popüler sanat çalışmalarını hareketinin bir parçası olarak dil bilimleri sınıflarında gayri resmi olarak yapılmaya başlandı. Edebi metinler gibi filmler, öğrencilerin bir sanat biçimi olarak analiz edebilecekleri ve önemini anlayabilecekleri bir eserdir. Çocukları alkol, tütün ve şekerli yiyecekler gibi yaygın olarak pazarlanan sağlıksız ürünlerden koruma isteği medya eğitiminin sağlık bilimlerine girişi için bir uyarı idi (Carnegie Council, 1995, 118: akt.

Stein ve Prewett, 2006). Dile getirilen bu duruma paralel olarak Kubey ve Baker (1999) çalışmalarında ABD'deki 48 eyaletin öğretim programlarında medya okuryazarlığına yer verilip verilmediğini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3.1: ABD'de Medya Okuryazarlığının İlişkilendirildiği Programlar

Medya Okuryazarlığına Yer Verilen Program Alanı	Eyalet Sayısı
İngilizce, Dil ve İletişim Bilimleri	46 eyalet
Sosyal Bilgiler, Tarih ve Vatandaşlık	38 eyalet
Sağlık, Beslenme ve Tüketici	30 eyalet
Medya Öğrenme Alanı	7 eyalet

Bu bulgulara göre ABD'deki (tüm eyaletlerdeki) Sosyal Bilgiler öğretim programlarının yaklaşık %76'inde medya okuryazarlığına ilişkin kazanım bulunmaktadır. Benzer bir inceleme Kanada'da yer alan 13 eyaletin programları üzerinde yapılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3.2: Kanada'da Eyaletlerin Medya Okuryazarlığını Öğretim Programlarıyla İlişkilendirme Oranları

Eyalet	Dil Bilimleri	Sağlık Eğitimi	Sosyal Bilgiler	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
British Columbia	x	x	x	
Alberta	x	x	x	x
Saskatchewan	x	x		x
Manitoba	x	x		x
Ontario	x	x	x	
Quebec	x			
New Brunswick	x	x	x	
Nova Scotia	x	x	x	x
Prince Edward Island	x	x	x	x
Newfoundland and Labrador	x		x	
Nunavut	x	x		
Northwest Territories	x	x		
Yukon	x	x		
TOPLAM %	100	85	54	38

Kaynak: Bu tablo www.media-awareness.ca adresindeki verilerden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tabloya bakıldığında ise medya okuryazarlığı bu eyaletlerin dil programlarının %100'üyle, sağlık eğitimi programlarının %85'iyle, Sosyal Bilgiler programlarının %54'üyle ve son olarak da bilgi ve iletişim teknolojileri programlarının %38'iyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Bu bilgilerden hareketle Sosyal Bilgiler programlarının medya okuryazarlığı için önemli bir uygulama alanı oluşturduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığı Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmekte ve öğretilmektedir. Medya okuryazarlığının öğretim programlarıyla ilişkilendirilerek öğretimi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış ve önemli fikirler ortaya konulmuştur.

Scheibe ve Rogow (2004) medya okuryazarlığı ve eleştirel düşüncüyü herhangi bir öğretim programına katmak için 12 temel ilke belirlemişlerdir. Bu ilkeler şöyledir:

1. Genel gözlem, eleştirel düşünce, analiz, bakış açısı alma ve üretim becerilerini uygulamak için medyanın kullanılması.
2. Yeni bir konuya ilgi çekmek için medyanın kullanılması.
3. Medya vasıtasıyla öğrencilerin bir konunun hangi yönlerini daha önceden bildiklerinin saptanması.
4. Standart bir eğitim aracı olarak medyanın kullanılması.
5. Bir konu hakkında medya içeriğince beslenen yanlış inançların tespit edilmesi.
6. Medyadaki güvenilirlik ve önyargı konularına yönelik bir farkındalığın geliştirilmesi.
7. Farklı medya araçlarının bir konudaki bilgiyi sunma şekillerinin karşılaştırılması.
8. Tarihsel olarak ve/ya da farklı kültürler karşısında özel bir medya aracının belirli bir sorun ya da konu üzerindeki etkisinin analiz edilmesi.
9. Özel bir öğretim programına ait becerilerin inşa edilmesi ve uygulanması için medyanın kullanılması.
10. Öğrencilerin görüşlerini açıklamaları ve dünya hakkındaki anlayışlarını resmetmeleri için medyanın kullanılması.
11. Bir değerlendirme aracı olarak medyanın kullanılması.
12. Öğrencilerin toplumla bütünleşmesini sağlamak ve olumlu bir değişim doğrultusunda çalışmalarını için medyanın kullanılması.

ABD'deki Medya Okuryazarlığı Merkezi (CML, 2008) medya okuryazarlığının öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesinin birbirleriyle ilişkili dört görevin koordinasyonunu gerektirdiğini ifade etmiştir. Bu görevler sırasıyla şunlardır:

1. Birinci görev medya okuryazarlığı becerileri ve yeterlikleri sadece dil bilimlerinde değil Sosyal Bilgiler, sağlık, güzel sanatlar, hatta matematik ve fen bilimlerinde “yerleştirilebilecek” (uygun olan) yerleri saptamaktır.
2. İkinci görev eğitim dünyasının temelini ve okul idaresinin günlük yapısını oluşturan çeşitli sistemlerde medya okuryazarlığını tanıtmaktır.
3. Üçüncü görev hizmet-içi eğitim, lisansüstü çalışma, akran rehberliği ve diğer Mesleki Gelişim programları vasıtasıyla öğretmenlerin eğitimidir.
4. Dördüncü görev ise öğretim kaynakları bulmak ve/ya da üretmek ve neşretmektir (ders planları, videolar, CD-Romlar ve DVD'ler, Web sayfaları, müfredat programı paketleri vb.).

Thoman ve Tripp (2008) yaptıkları seminer çalışmasında medya okuryazarlığının öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi konusunda dört aşamalı bir süreç izlemişlerdir:

1. Öğretim programıyla ilgili temel görevlerin ve sorunların tartışılması,
2. Öğretim programıyla ilgili merkezi amaçların başarılmasına yardımcı olabilecek medya okuryazarlığı etkinlikleri ile ilgili farklı şekilde ayrıntılı planlar yapılması,
3. Farklı seviyelerdeki program kazanımlarının gözden geçirilmesi,
4. Özel program kazanımlarını gerektiren ya da akla getiren medya okuryazarlığı eğitimi bağlantılarının analiz edilmesi.

Medya okuryazarlığını herhangi bir programla ilişkilendirmek için ortaya konulan bu önerilerin yanı sıra Sosyal Bilgiler özelinde medya okuryazarlığının Sosyal Bilgiler programlarıyla nasıl ilişkilendirilebileceği konusunda ortaya konan fikirler de bulunmaktadır. Öğretim programlarının üzerinden medya eğitimini geliştirmenin önemini vurgulayan Masterman (1996; 2001), medya eğitimini Sosyal Bilgiler dersinin

öğretim programlarıyla ilişkilendirmenin yollarını vermiştir. Buna göre Sosyal Bilgiler dersleri için şu konuları önermiştir:

- Medyadaki temsillerin ve görüntülerin diğer kaynaklardan elde edilen bilgiyle karşılaştırılması (örnek olarak ırk, cinsiyet, yaşlılar, suç vb. ilişkin görüntüler);
- Popüler medyada yabancıların ya da “düşman”ın görüntüleri;
- Bireysel/sosyal eğitim programlarının parçası olarak tüm öğrenciler için temel medya okuryazarlığı;
- Medya ve propaganda;
- Seçimler süresince medyanın oynadığı rol (fotoğraf çekirme fırsatlarının önemi; düzmece olaylar; politikacıların bir ürünmüş gibi sunulması; başkan tarzı kampanya; politikacıların medya izleyicilerine yönelik teknikleri);
- Özel toplumsal ya da politik sorunların ve olayların farklı medya unsurları tarafından sunumu.

Medya okuryazarlığı becerileri sembollerini tanımlama, çevreyi inceleme, birinci elden kaynakları analiz etme, bir piyasa ekonomisindeki ekonomi kavramlarını değerlendirme ve yönetimi ve medyanın rolünü keşfetme gibi NCSS program standartlarının her yerine yerleştirilmiştir. Birinci ve ikinci elden kaynaklar arasında ayırım yapma ya da olguyu görüşten ayırt etme yeteneği şu an medyayı analiz etme ve üretme yeteneği ile çok yakından ilgilidir (NCSS, 2009). NCSS 2007 yılında medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirmek için çeşitli stratejiler ortaya koymuştur. Bu stratejiler ulusal ve eyalet düzeyindeki Sosyal Bilgiler standartları esas alınarak geliştirilmiştir (MEF, 2007):

- Öğrencilerin görüşleri karşılaştırmalarına, temaları saptamalarına ve önyargıları fark etmelerine yardımcı olmak için medyayı analiz edin.
- Medyanın hem uluslararası hem de ulusal düzeydeki tarihsel anlaşmazlıklarla ilgili kuvertürünü (televizyon, gazete vb. de bir konuya ayrılan yer ve zaman,) tarihsel metinlerde yer alan bilgilerle karşılaştırarak değerlendirin.

- Öğrencilerin Amerikan Kimliğinin çok yönlü doğasını ve Amerikan sosyal ve politik kültürünün kolaylıkla ayırt edilebilen özelliklerini keşfetmelerine yardımcı olmak amacıyla popüler kültürü analiz edin.
- Öğrencilerin hükümet ve politikalar hakkında eleştirel olarak düşünmelerine yardımcı olmak için politik konuların televizyon, gazete ve dergilerdeki kuvertürünü değerlendirin.
- Öğrencilerin kişisel ve yurttaşlıkla ilgili sorumluluklar arasındaki farkları ve bunlar arasında meydana gelebilecek gerilimleri keşfetmelerine yardımcı olmak için medyayı analiz edin.
- Öğrencilerin, toplumun kapsadığı sınırlandırılmayan ve kadınları, ırksal azınlıkları, gençleri ve çevreyi içeren başlıca sosyal akımların Birleşik Devletler üzerindeki etkisini değerlendirmelerine yardımcı olmak için medyadaki betimlemeleri analiz edin.
- Öğrencilerin demokrasinin ilkelerini anlamalarına ve bu ilkelerin doğru uygulamasını değerlendirmelerine yardımcı olmak için medyayı analiz edin.

Sosyal Bilgiler programı medya okuryazarlığıyla yakından ilgilidir. Medya okuryazarlığı çok kültürlü eğitimi destekler ve kültürel çoğulculuğu geliştirir. Öğrencileri çok kültürlü güncel ve tarihsel sorunları pek çok bakış açısından düşünmeye sevk eder. Aynı zamanda medyanın sosyal grupları, farklı kültürleri ve ideolojileri nasıl sunduğu da analiz edilir ve değerlendirilir. Örnek olarak biz öğrencilerimize medyadaki görüntülerden etnik kalıp yargıları nasıl tespit edeceklerini öğrettiğimizde, Sosyal Bilgilere ilişkin bilgiler gerekli olmaktadır. Elektronik posta tebrik kartlarının kullanımı ile öğrencilerimiz dünya üzerindeki pek çok ülkedeki kutlamalar ve tatillere sanal turlar yapabilirler. Böylece ülkeler ve kıtalar gibi coğrafi bilgiler de aynı anda öğretilebilir. Dünya tarihi ve Amerikan tarihi medyadaki ve internetteki güncel dünya meseleleri tartışmaları süresince öğretilebilir.

Kaynaklar, çevre ve nüfus konusundaki çalışmalar ticari anlayış ve materyalizm konusundaki tartışmalarla ilişkilendirilebilir ve Satın Almama Günü¹'nin gözlemlenmesi dünya üzerindeki kaynakların eşit olmayan dağılımının tartışılmasına

¹ Buy Nothing Day: Sosyal eylemciler tarafından ticari anlayışa karşı 23 ve 24 Temmuz'da kutlanan ve resmi olmayan bir gündür.

yol gösterebilir. Yağmur ormanlarının korunması konusunda medyada yer alan raporlar dünya üzerinde az miktarda kalan göçebe kabilelerin daha iyi anlaşılmasına rehberlik edebilir (Wan, 2006).

3.3. SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİMİ

NCSS'ye (2009) göre medya okuryazarlığı öğretimi iki yönlü bir hareketi gerektirmektedir: yatay bir genişleme ve dikey bir derinleştirme. Yatay hareket insanların bilgiyi ve mesajları okurken, yazarken, izlerken ve oluştururken kullandıkları çoklu yolları kapsayacak uygun metinde nelerin dikkate alındığını genişlemesine tanımlamayı gerektirir. Bu daha kapsamlı “yasal metinler” kavramı basılı olanlar kadar popüler kültürü, reklâmları, fotoğrafları, haritaları, metin (SMS) mesajları, filmler, video oyunları, internet, elde taşınabilen her türlü aygıtlar ve bilgi iletişim teknolojilerini (ICTs) kapsamaktadır. Medya okuryazarlığı analiz ile birlikte öğrencilerin farklı medya ve teknolojilerle mesajlar oluşturmayı öğrendikleri üretimi de içerir. Öğrenciler web günlükleri (blog), videolar, oynatıcı yayın abonelikleri (podcast) ve benzeri gibi etkileşimli çoklu ortam sunumları aracılığıyla araştırmalarını ve öğrendiklerini sunabilmeliler.

Medya okuryazarlığı öğretimi öğrencilerin enformasyon, bilgi ve güç arasındaki ilişkileri daha derinlemesine sorgulamalarına yardımcı olmak için dikey bir hareketi de gerektirmektedir. Anlam sadece bir kişinin kafasının içinde oluşturulmaz; daima hem oluşturulan hem de alınan metinlerdeki tarihsel, toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel bağlamlara bağlıdır. Dahası insanlar deneyimlerine, değerlerine, duygularına ve gruplarını ve bireysel kimliklerini şekillendiren diğer pek çok etkene bağlı olarak anlamları benzer ya da farklı şekilde müzakere ederler.

NCSS (2009) bu yaklaşımlar çerçevesinde Sosyal Bilgiler sınıflarındaki medya okuryazarlığı etkinliklerine bazı örnekler vermiştir:

- Öğrenciler farklı coğrafi bölgeleri belirten haritalarını hazırlamadan önce farklı harita türlerinin yararlarını ve sınırlılıklarını benzerlikleri ve farklılıklarını dikkate alarak karşılaştırırlar.
- Öğrenciler içinde buldukları toplumu etkileyen tarihsel olaylar hakkındaki gazete makalelerini analiz eder ve bulgularını paylaşmak için işbirliğiyle bir özgür yazılım (wiki) oluştururlar.
- Öğrenciler özgün röportajlarla toplumları hakkında bir video üretirler ve kamu sivil katılımının aktif bir biçimi olarak videolarını çevrimiçi paylaşırlar.
- Öğrenciler ana-akım medya (yaygın medya, kartel medyası) kuvertürünü (televizyon, gazete vb. de bir konuya ayrılan yer ve zaman) analiz ederek seçim sürecini çalışır ve daha sonra gençlerin sivil katılımına ilişkin kendi farkındalık kampanyasını oluşturur.

Medya okuryazarlığını öğreten öğretmenlerin öğrencileri kamera ve ses tekniklerini inceler, sosyal mesajları ya da bir programın temalarını yorumlar, bir görüntünün çağrıştırdığı duyguları ve bu duyguların içinde saklı olan anlamları soruşturur ve televizyondaki yaşam ile gerçek yaşamı karşılaştırırlar. Öğrenciler medya okuryazarlığı becerilerine sahip olduklarında, televizyon programlarının ve basılı medyanın toplum üzerindeki etkisini eleştirel olarak değerlendirebilirler (Hepburn, 1998; Hepburn, 1999: 353). Öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip olabilmeleri için Sosyal Bilgiler derslerinde aşağıdaki öğretim önerilerinden (Hepburn, 1999; akt. Demirkaya Gedik ve Altun, 2008: 353-356) yararlanılabilir.

- *Öğrencilerinizin medya farkındalığını arttırabilirsiniz:* Eğitim öğretim yılının başında öğrencinin kitle iletişim araçlarıyla ilgili öz-farkındalığı uyarılabilir. Örnek olarak, öğrencilere en çok hangi televizyon programlarından hoşlandıkları ve hoşlanma nedenleri sorulur. Daha sonra bu programlar izlenme zamanına göre düzenlenerek (sabah, öğlen, akşam ve hafta sonu gibi) tahtaya listelenir. Bir de öğrenciye şu sorular sorulur: Günlük gazeteni okudun mu? Evinizde günlük bir gazete alıyor musunuz? Gazetenin hangi bölümlerinden hoşlanıyorsun? Televizyonda haberleri izliyor musun? Öğrencilerle medya ile ilgili bir defter tutmalarının planlarını yapın. Onlardan ilçeleri ya da şehirleri, ülkeleri ve dünya ile ilgili bilgileri nereden elde ettiklerini düşünmelerini isteyin. Her bir

öğrencinin televizyonda neler izlediklerini yazmalarını ve programları haber ve bilgi verenleri “H” ve eğlenceye yönelik olanları da “E” şeklinde kodlamalarını sağlayın. Daha sonra her bir programın ilgililerini ne kadar çektiğini 1’den (düşük) 5’e (yüksek) puan vermelerini sağlayın. Onlardan bir günlük gazeteye bakıp bakmadıkları, bakıyorlarsa neleri okuduklarını ve her günlük gazetede sunulan önemli içerik çeşitlerini oranlarını yazmalarını da sağlayabilirsiniz.

- *Öğrencilerinizin hoşuna giden medya içeriklerinden yararlanabilirsiniz:* Öğrencilerin en çok hoşlarına giden medya türleriyle ilgili bir tartışmayı başlatmak için medya defterlerindeki bilgi kayıtlarını kullanabilirsiniz. Televizyon ve gazeteler arasındaki farklılıklar tartışılabilir. İnternete ulaşabilen öğrencileriniz varsa bu karşılaştırmaya interneti de ekleyebilirsiniz. Her bir kaynaktan nasıl daha fazla bilgi elde edebiliriz? Her birinden nasıl daha fazla eğlenceye sahip olabilirsiniz? Yetişkinlerin çoğu neredeyse tamamen haber ve bilgileri televizyondan elde ederler. Bu öğrencileriniz için de aynıdır. Televizyonun bu yaygınlığı karşısında sınıf etkinliklerinde gazeteleri kullandığınızda, öğrencileriniz gazetenin ilave yararlarının olduğunu daha yakından keşfedebileceklerdir, çünkü gazeteler televizyonda yer alan aynı konularda daha derinlemesine bilgiler içermektedir. Kesilerek başkalarıyla paylaşılması ve korunması daha kolay olabilmektedir. Yerel gazeteler maliyet açısından daha avantajlı olabilir.
- *Öğrencilerinize medyanın ticari amaçlar taşıdığını anlatabilirsiniz:* Televizyon izlemeyi ayrıntılarıyla çalışan kişiler vardır. Bu kişiler, izleyenler hakkında (yaş, cinsiyet, ekonomik ve sosyal durum gibi konularla ilgili) araştırma yaparlar. Medya araştırma şirketleri radyo ve televizyon yapımcılarına ve reklâmcılara bilgi verirler. Televizyon izleyen özel insan gruplarının sayısı normalden daha fazla olduğunda reklâm süresi için reklâmcılar daha fazla ödeme yaparlar. Örnek olarak bir oyuncak üreticisi çocuklarının televizyon izleme oranlarının yüksek olduğu bir zamanda bir ürünün reklâmı için daha fazla ödeme yapacaktır.
- *Öğrencilerinizin gerçeği ve görüşten ayırt edebilmelerine yardımcı olabilirsiniz:* Öğrencilerin gerçek bilgiyi görüşten ayırmak için eğitime gereksinimleri vardır. Bir televizyon programının 10 dakikalık bir bölümünü kaydedin ve

sınıfta göstermek üzere eleştirisini yazın. Sınıfta bunu gösterin ve görüşü yansıtan ifadeleri gerçeklerden ayırt etmelerini sağlayın. Onlara “Haber programında geçen bir ifade muhakkak doğru mudur?” sorusunu sorun. Öğrencilerin önyargı ve kalıp yargıları belirlemelerine yardımcı olun. Gerçek olarak sunulan bir bilgiyi nasıl kontrol edebileceklerini tartışmalarını sağlayın. Yüz ifadelerinin ve sesin kişisel bir görüşün gerçek olduğu konusunda izleyicileri nasıl ikna edebileceğinden de söz edebilirsiniz.

- *Televizyon reklâmlarını eleştirel olarak inceleyebilirsiniz:* Özellikle vatandaşlık konuları öğrencilerinizin propaganda ve ikna etme tekniklerini öğrenmeleri için pek çok fırsat sunmaktadır. Bu teknikler “Pırlıtlı Genellemeler”, “Gözde Olana Yönelme” ve “Şahitlik” gibi çeşitli isimlerle adlandırılmaktadır ve politik reklâm kampanyalarında olduğu gibi televizyon reklâmlarında da açıkça görülmektedir. Öğrencilerinize bu tekniklerin nasıl kullanıldığını örneklerle gösterebilirsiniz.
- *Medyadaki şiddetten nasıl sakınılması gerektiğini ortaya koyabilirsiniz:* Öğrencilerinizi iki akşamdan daha fazla bir süre en az on programı televizyondan takip etmeleri için organize edin. Öğrencilerinizden kavgalar, silahlı çatışmalar ve diğer şiddet eylemlerini; tehditkâr dil; korkutucu ve ürkütücü müzik ve sesleri takip etmelerini ve tablo hâline getirmelerini isteyin. Öğrencilerinizin bu çalışma sırasında ailelerinden yardım almaları gerekebilir. İzledikleri şiddet içerikli yayınların insanlar üzerindeki olası etkilerini tartışabilirsiniz.
- *İzleyiciyi koruma çalışmalarından söz edebilirsiniz:* Öğrenciler Sosyal Bilgiler derslerinde genel kamu sorunlarıyla ilgilenebilirler. Örnek olarak televizyon yayınlarının çocukları şiddet ve müstehcenlikten korumak için denetim altında tutulup tutulamayacağı gibi. Özellikle RTÜK tarafından yapılan çalışmalardan da (Kamuoyu araştırmaları, Akıllı İşaretler, Çocuklarımız İçin İnternet Güvenliği gibi) söz edilebilir.

- *Haberleri inceleyebilirsiniz:* Sosyal Bilgiler içeriğiyle ilgili güncel bir olayın haber kuvertüründe yer alma şekillerini karşılaştırabilirler (bakış açısı, önyargı, yer verme oranı, gerçek-görüş ayrımı gibi).
- *Video ve Fotoğraf İncelemeleri Yapabilirsiniz:* Araştırmalar insanların resimlerde gördüklerine okuduklarından daha fazla inandıklarını göstermektedir. Burada çeşitli karikatürlerin ya da tarihsel bir fotoğrafın analizini yapabilirsiniz.
- *Medyadaki yıldızların gençlere model olduğunu eleştirel olarak ele alabilirsiniz:* Öğrencilerinizden en hoşlandıkları televizyon, film ve spor yıldızlarının isimlerini isteyin. Onlara “role yapmak” terimini açıklayın ve onlara gençlerin bu yıldızların giyimlerini, konuşmalarını ve hareketlerini nasıl taklit ettiklerini sorun. Olumlu model olanları isimlerini ve örnek davranışlarını tartışabilirsiniz.
- *Ailelerin Yardımını Alabilirsiniz:* Bir Sosyal Bilgiler konusunu öğretirken anne baba ve diğer aile üyelerini desteğini almak öğretmen ve öğrenciye yardımcı olur. Öğrenciler televizyonu daha çok evde izledikleri için aile, öğrencilere eleştirel bir izleyici olmalarını ve televizyonu zekice kullanmalarını öğretmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerinizin aileleriyle şunları paylaşabilirsiniz:
 - Çoğu televizyon programının hayal ürünü olduğunu çocuklarınıza hatırlatın.
 - Çocuklarınıza gördüklerini ve işittiklerini sorun ve bunları birlikte tartışın.
 - Televizyon izlemeleriyle ilgili kurallar oluşturun ve bunlara uyduklarından emin olun.
 - Televizyonun öğretim için kullanılabileceğini unutmayın.

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine ilişkin olarak medya okuryazarlığı eğitimi ile Sosyal Bilgiler eğitiminin ilişkisi ele alınmıştır. Bu çerçevede medya okuryazarlığının teorik olarak Sosyal Bilgiler programlarında ve uygulamalı olarak da Sosyal Bilgiler derslerinde nasıl yer aldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

IV. BÖLÜM

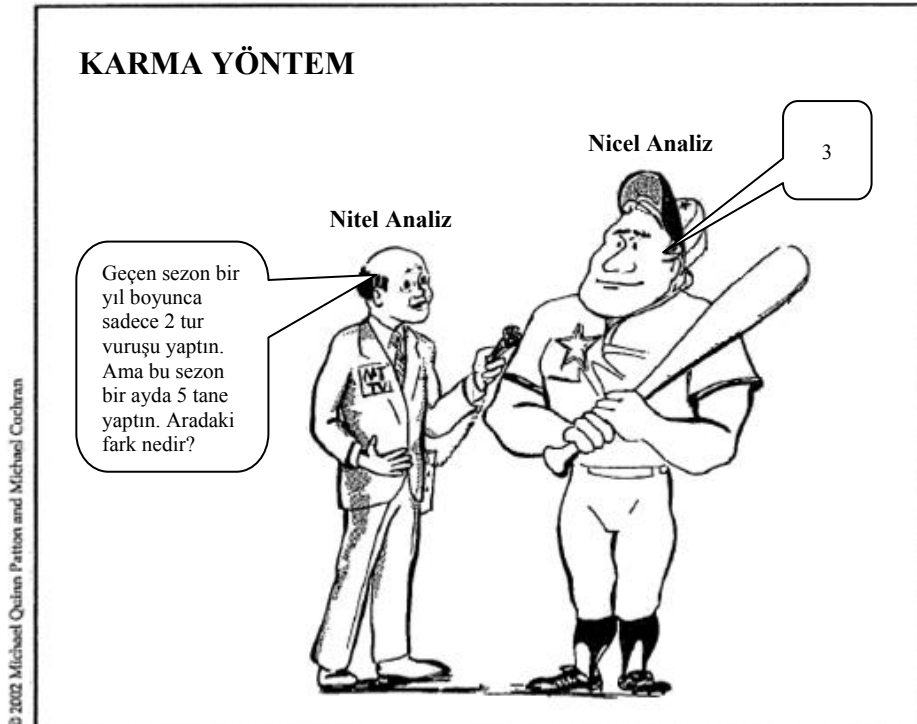
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi bilgilere yer verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemden (mixed method) istifade edilmiştir. Pragmatist araştırma yaklaşımına sahip pek çok araştırmacı cevap aradıkları araştırma sorularına yönelik bağlı olarak hem nicel hem de nitel farklı yöntemlere başvurumaktadırlar. Örnek olarak bir araştırma sorusuna nicel bir cevap vermeye ya da bulguları bir evrene genellemeye ihtiyaç duydukları ya da bir teorinin matematiksel olarak test etmeye çalıştıkları durumlar, onları nicel araştırmaya; bazı durumlarda da nitel araştırmaya yönlendirecektir. Bazen de en uygunu nitel ve nicel yöntemlerin birleştirildiği karma yöntem olacaktır (Muijs, 2004: 6).

Şekil 4.1 : Karma Yöntem (Kaynak; Patton, 2002: 558)



Karma yöntem tek bir çalışmada ya da bir çalışma programında araştırmacının verileri toplamak ve analiz etmek, bulguları ilişkilendirmek ve sonuçları ortaya koymak için hem nitel hem de nicel yaklaşımları ya da yöntemleri kullandığı araştırma olarak tanımlanmaktadır (Given, 2008: 526). Creswell (2003: 19). Bir karma yöntem çalışmasının yürütülmesi için genel bir rehber olarak aşağıdaki basamakları ortaya koymuştur:

- Hem nitel hem de nicel veriyi toplamak,
- Karma yöntemler için bir gerekçe geliştirmek,
- Araştırmanın farklı aşamalarında verileri ilişkilendirmek,
- Çalışma planının görsel bir resmini sunmak,
- Hem nitel hem de nicel araştırma uygulamalarını işe koşmak.

Creswell (2003: 213-214) ardışık (sequential) ve eşzamanlı (concurrent) stratejiler olmak üzere altı farklı karma yöntemi iki ayrı başlık altında sınıflandırmaktadır. Ardışık stratejiler;

- Ardışık Açıklayıcı Desen (Sequential Explanatory Design)
- Ardışık Keşfedici Desen (Sequential Exploratory Design)
- Ardışık Dönüşebilir Desen (Sequential Transformative Design)

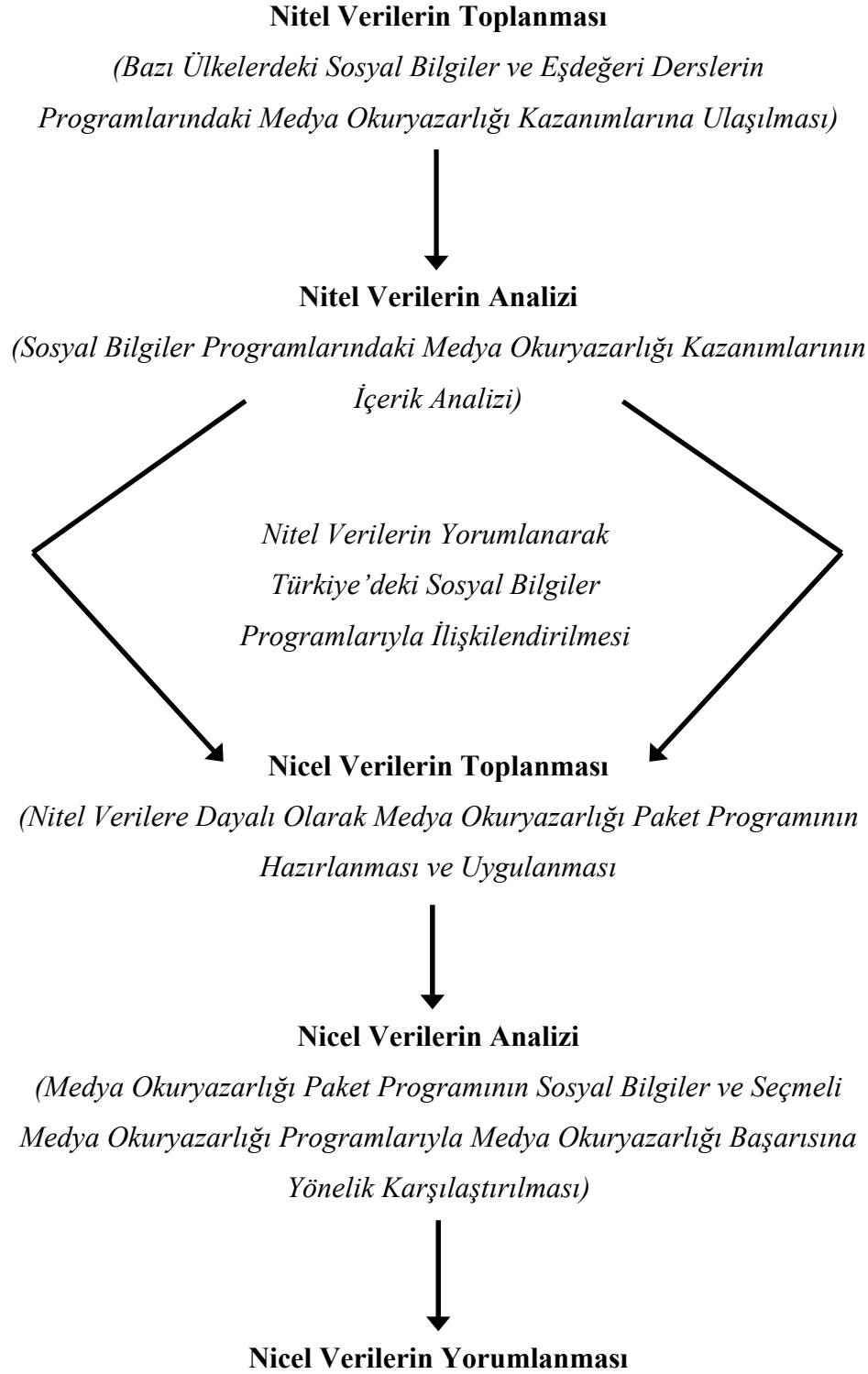
Creswell tarafından sınıflandırılan bir diğer karma yöntem grubu ise eşzamanlı stratejiler;

- Eşzamanlı Üçleme Stratejisi (Concurrent Triangulation Strategy)
- Eşzamanlı İç içe Geçmiş Strateji (Concurrent Nested Strategy)
- Eşzamanlı Dönüşebilir Strateji (Concurrent Transformative Strategy)

Bu çalışmada karma yöntemlerden biri olan Ardışık Keşfedici Desene başvurulmuştur. Bu strateji altı genel karma yöntem yaklaşımının en açık ve anlaşılır olanlarından biridir. Nitel veri toplama ve analizini nicel veri toplama ve analizi takip etmektedir. Öncelik nitel veriye verilmekte ve iki yöntem çalışmanın yorumlama aşamasında ilişkilendirilmektedir. Bu desenin amacı öncelikle nitel bir çalışmanın bulgularının yorumlamasına yardımcı olmak için nicel sonuçların kullanılmasıdır

(Creswell, 2003: 215). Bu araştırmada takip edilen karma yöntem süreci aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

şekil 4.2: Araştırmada İzlenen Yöntemin şematik Gösterimi



Yapılan araştırma hem nitel hem de nicel bir boyuta sahiptir. Çalışma medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirmeyi ve öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu ilişkilendirmenin yapılabilmesi için Sosyal Bilgiler programlarında hangi konuların öğretildiğini belirlemek gerekmektedir. Bunun için ABD, Avustralya, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerdeki Sosyal Bilgiler ve eşdeğeri ders programlarının kazanımları içerik analizinden yararlanılarak incelenmiş ve sonuçta ağırlıklı olarak öğretilen konular ortaya çıkmıştır. İçerik analizi kullanılarak yapılan bu işlemler araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. İçerik analizi sonuçlarından yararlanılarak medya okuryazarlığı Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf programlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerin uygulama sınırlılığı nedeniyle bir medya okuryazarlığı paket programı hazırlanmış ve bu program hem Sosyal Bilgiler programı hem de seçmeli medya okuryazarlığı programı ile karşılaştırılmıştır. Bu işlemler araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Özetle medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirmek için nitel bir yöntem olan içerik analizine; bu ilişkilendirmeyi Sosyal Bilgiler ve seçmeli medya okuryazarlığı dersleriyle karşılaştırabilmek için de nicel bir yöntem olan kontrollü ön test – son test desenine başvurulmuştur. Araştırmada bu gerekçeyle karma yöntemden istifade edilmiştir.

4.1.1. Nitel Bölüm

Yukarıda da ifade edildiği gibi çalışmanın ilk aşamasında nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Bilindiği gibi nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39). Nitel yöntemler; doğal ortamda araştırma yapmaya olanak sağlaması, doğrudan veri toplanması, zengin betimlemeler yapılması, sürece odaklanması, mevcut durumu ayrıntılı olarak açıklaması, niçin, nasıl ve ne şekilde gibi sorulara cevap araması, katılımcının bakış açısını (düşünce yapısı, deneyim durumu, algı ve duygular gibi öznel verileri) ele alması, olayları bütüncül bir bakış açısıyla ele alması esnek desenlere sahip olması gibi nedenlerle araştırmacılar tarafından sıkça kullanılmaktadırlar (Büyüköztürk vd., 2008: 201). Bu araştırmada araştırmanın amacına uygunluğu ve alt problemleri

karşılama durumuna göre nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizinden yararlanılmıştır.

İçerik analizi, sosyal bilimlerin alanına giren konularda, deneysel ve gözleme dayalı yöntemlerin yetersiz kaldığı sorunlarla karşılaşıldığında dinamizm kazanan ve dolayısıyla sosyal taleplere cevap olarak kendini meşrulaştıran bir evrim izlemektedir. Bu tür bir gelişim, içerik analizi tekniklerinin geçerliliğini kendi dışında bulunduğunun işaretidir. Ve bazı araştırmacılar tarafından kuramsal eleştirilere açık bir kapı olarak yorumlanmaktadır (Bilgin, 2000: 5).

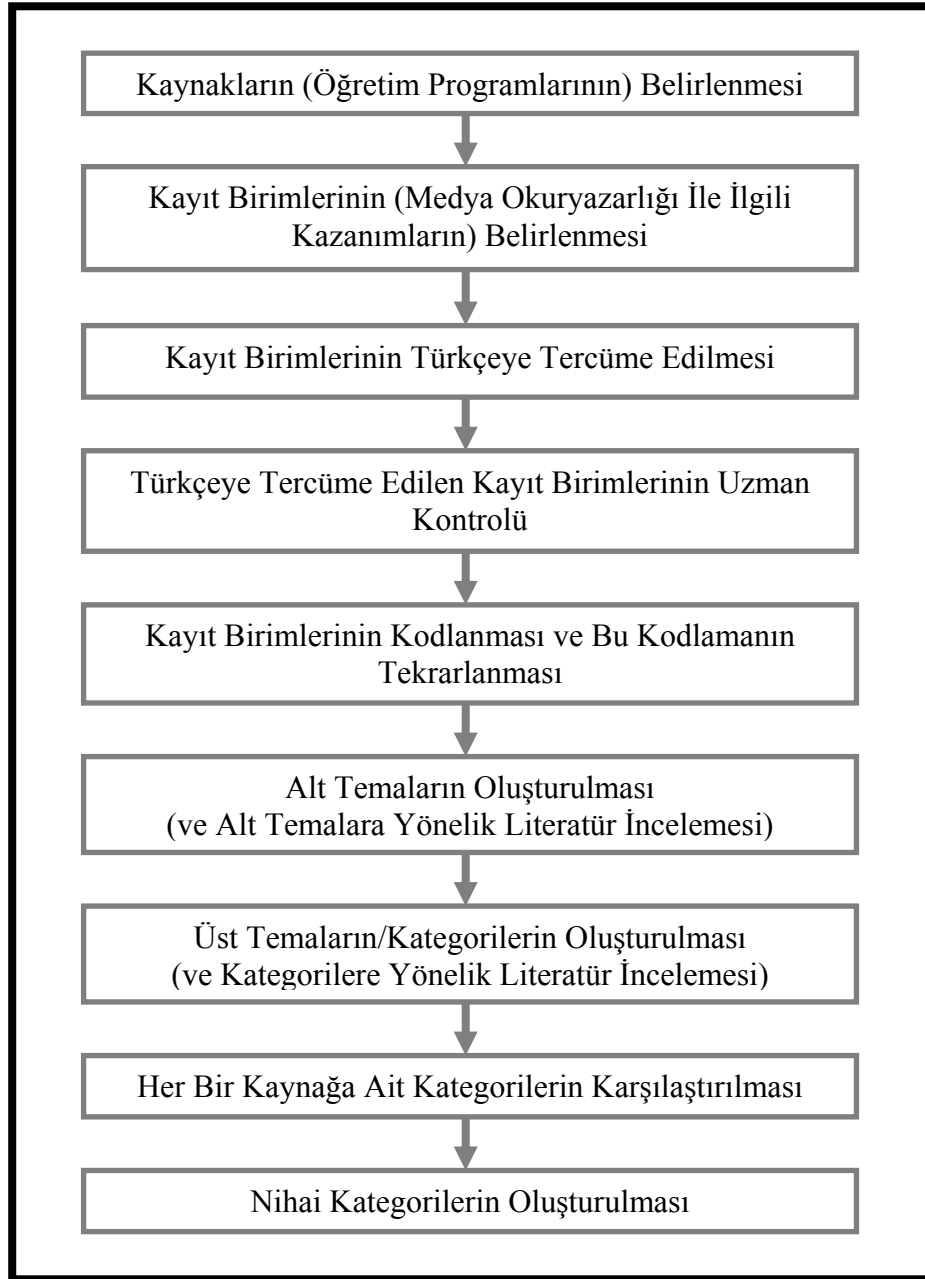
İçerik analizi, belirli bir mesajın kapsadığı, taşıdığı enformasyonun işlenmesini temel almaktadır. Yöntemin ilk adımı “betimsel işleme”dir. Burada, bireyin aldığı uyaranların veya mesaj öğelerinin özelliklerini ve güçlerini objektif bir şekilde ortaya koyarak sübjektif ve kaba betimlemeleri aşmak söz konusudur.

Bu açıdan içerik analizi, iletişimlerin kodlanması sorunuyla, mesajı bir takım kategorilere bölmek, belirli kodlama ya da kayıt birimleri saptamakla işe başlayacaktır (Bilgin, 2000: 10). Kategorileştirme, tanımı gereği, bir bütünü oluşturan öğeleri belirli ölçütlere göre birbirinden farklılaştırarak gruplandırmak demektir. Kategorileştirme, mesaj öğelerinin tek tek ayırt edilmesini ve ardından belirli gruplara dağıtılmasını gerektirmektedir.

Kategorileştirmede genellikle iki ayrı yaklaşım bulunmaktadır. Birinci yaklaşım, belirli bir alanda var olan bir kategori sistemini alarak kayıt birimlerini buna göre gruplandırma yoluna gitmektir. Örnek olarak iletişimlerdeki değerleri analiz eden bir araştırmacı değerlerle ilgili psikolojik veya ekonomik bir kuramın kavramlarını ve sınıflandırmasını alarak kullanabilir. Nitekim pek çok içerik analizinde, psikoloji, sosyoloji ve benzeri alanlarda mevcut kuramlar temel alınmaktadır. Burada önceden oluşmuş bir analiz matrisi, öğelerin organizasyonu açısından mesajlara empoze edilmektedir. Bu durum apartmanın girişinde bulunan ve isimleri yazılı posta kutularına mektupları dağıtan posta memurunun yaklaşımıdır. İkinci durumda, kategoriler önceden saptanmamıştır. Mesaj öğeleri ele alınıp gözden geçirildikçe kategoriler belirlenir. Örnek olarak bir metnin veya mesajın özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarda, mesajda gözlenen özellikler teker teker kaydedilmektedir.

Metin veya mesaj ögelerinin diğer ögelere göre farklılıkları veya benzerlikleri belirlenmekte ve gözlenen bu özellikler kategorilendirilmektedir. Burada analogik bir yaklaşım söz konusudur. Bu iki yaklaşımdan birincisi “kapalı yaklaşım”, ikincisi “açık yaklaşım” olarak da adlandırılmaktadır (Henry ve Moscovici, 1968: akt. Bilgin, 2000: 11-12). Bu çalışmada açık yaklaşıma başvurulmuş ve şöyle bir süreç izlenmiştir.

Şekil 4.3: Araştırmada Kullanılan İçerik Analizi Akış Şeması



Akış şemasında da ifade edildiği gibi içerik analizine kaynakların yani öğretim programlarının belirlenmesi ile başlanılmıştır. Akış şemasının bu aşaması veri toplama teknikleri başlığı altında açıklanmıştır.

4.1.2. Nicel Bölüm

Bu araştırmanın nicel boyutunda deneysel desene başvurulmuştur. Araştırmanın nicel bölümü deneysel desen biçiminde düzenlenmiştir. Bilindiği gibi deneysel desen; neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye yönelik olarak doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma deseni olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2008: 87). Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek (değişimleme), dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır. Büyüköztürk ve diğerleri (2008: 192-201), deneysel desenleri; zayıf deneysel desenler, gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve faktöryel desenler olmak üzere dört başlık altında incelemişlerdir. Bu çalışmada gerçek deneysel desenler alt başlığı içerisinde yer alan “Ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz desen”e başvurulmuştur.

Ön test – son test kontrol gruplu desenin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2001: 27). Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen olarak da bilinen bu desen, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneysel desenlerden biridir. Bu desende daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir. Desenin simgesel gösterimi Tablo 5.1’de verilmiştir. Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmalıdır. R deneklerin gruplara seçkisiz atandığını gösterir. Desen $2 \times (2)$ ’lik karışık bir desen ya da $2 \times (2)$ ’lik split-plot desen olarak bilinir (Büyüköztürk vd. 2008, s.196).

Tablo 4.1: Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen Modeli

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
R	G _{1D}	O ₁	X	O ₃
R	G _{1K}	O ₂		O ₄

ÖSKD, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Aynı zamanda ilişkisiz bir desen niteliğine sahiptir. Çünkü farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümleri karşılaştırılmaktadır. Bundan dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Howitt, 1997). Desen, bir denekler havuzunu gerektirir ve denekler yansız atama ile iki gruba ayrılır.

Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desenin iki temel avantajı vardır. Birincisi, aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu durum hata terimini düşürecek ve buna bağlı olarak istatistiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise, daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak zaman ve sarf edilen çabada ekonomi sağlar. Bu iki avantaja bağlı olarak homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar. Buna karşılık desenin iletme ya da aktarma etkisi olarak isimlendirilen önemli bir dezavantajından söz edilebilir. Bu sorun, önceki işlemler altındaki performansın daha sonraki işlem koşullarındaki performansı etkilemesidir. Bu etki, öğrenilmiş bir davranışa, yorgunluğa ya da can sıkıntısına bağlı olarak ortaya çıkabilir. Bu durum, son test ölçümlerindeki varyansın bir kısmının buna bağlı olarak oluşmasına neden olabilir. Yine bu desende dış geçerlik, ön testin denekler üzerindeki uyarıcı olası etkisi nedeniyle bir miktar düşer. Örnek olarak; bir tutum ölçeğinin ön test olarak verildiği bir durumda, denek ölçekte geçen bir ifadeye ya da konuya duyarlı hâle gelebilir. Bu durum etkisi test edilmeye çalışan deneysel değişkeni alan deney grubundaki deneklerin işlemde farklı etkilenmelerine neden olabilir. Sonuçta, son test puanlarında gözlenen varyansın bir kısmı ön test ile deneysel işlemin etkileşiminden ortaya çıkabilir. Bu da doğal olarak analiz sonuçlarının doğruluk derecesini düşürebilir (Büyüköztürk vd., 2008, s.197).

Araştırmada, Medya Okuryazarlığı Paket Programının öğretimi ile Sosyal Bilgiler Programı ve Seçmeli Medya Okuryazarlığı Programlarının öğretiminin öğrencilerin medya okuryazarlığı başarısına etkilerini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmada izlenen deneysel süreç Tablo 5.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Araştırmanın Deneysel Deseni

	Grup	Ön test	Deneysel İşlem (1)						Son test
R	G _{D1}	O ₁	X ₁						O ₅
			ETD ₁	ETD ₂	ETD ₃	ETD ₄	ETD ₅	ETD ₆	
R	G _{K1}	O ₂	X ₁						O ₆
			ETD ₁	ETD ₂	ETD ₃	ETD ₄	ETD ₅	ETD ₆	
	Grup	Ön test	Deneysel İşlem (2)						Son test
R	G _{D2}	O ₃	X ₂						O ₇
			ETD ₁	ETD ₂	ETD ₃	ETD ₄	ETD ₅	ETD ₆	
R	G _{K2}	O ₄	X ₂						O ₈
			ETD ₁	ETD ₂	ETD ₃	ETD ₄	ETD ₅	ETD ₆	

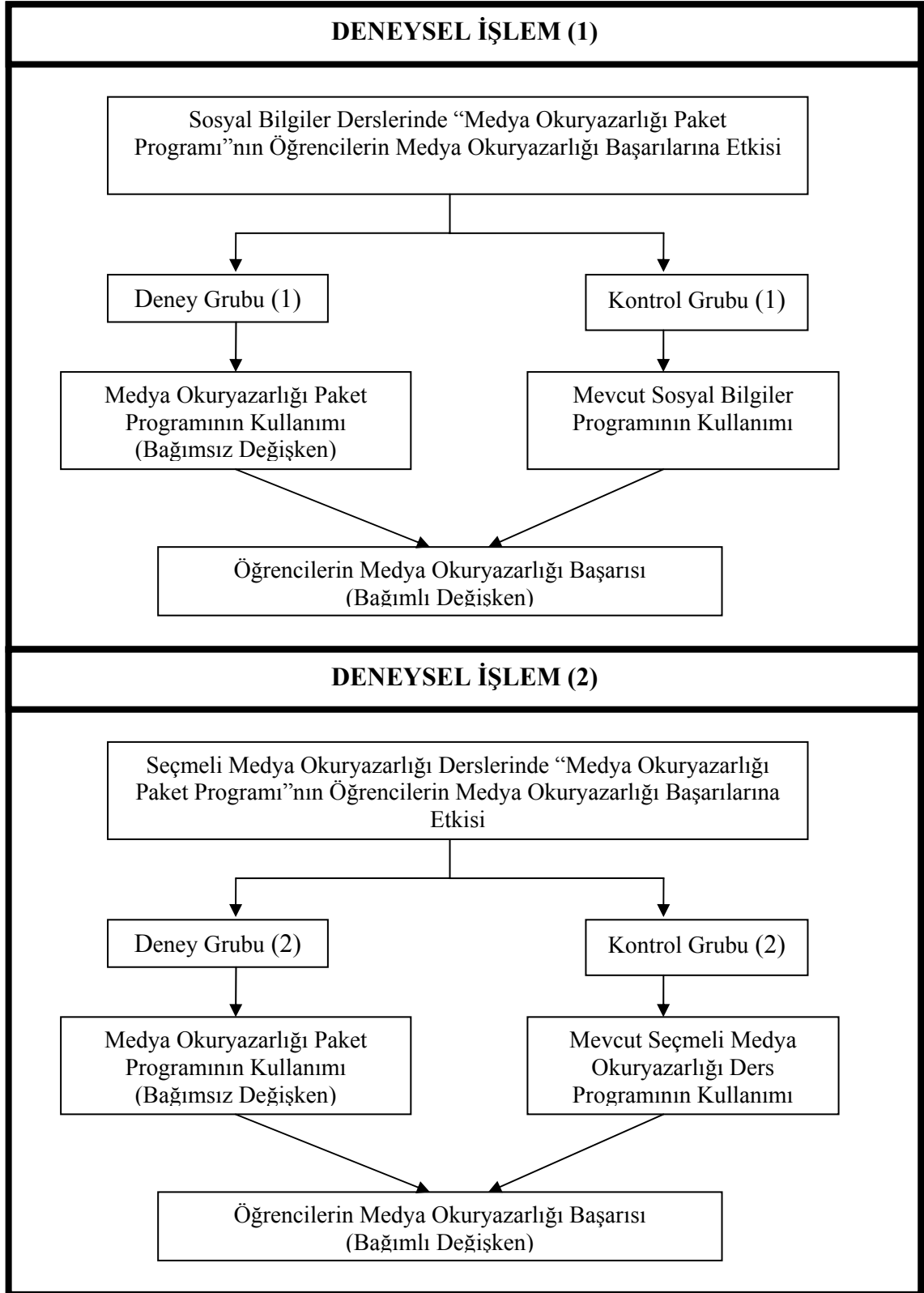
Yukarıda verilen desende yer alan sembollerin anlamları şu şekilde açıklanabilir:

- **R**: Deneklerin gruba yansız atandığını belirtmektedir.
- **G_{D1}**: 1. Deney Grubunu göstermektedir.
- **G_{K1}**: 1. Kontrol Grubu göstermektedir.
- **G_{D2}**: 2. Deney Grubunu göstermektedir.
- **G_{K2}**: 2. Kontrol Grubu göstermektedir.
- **X₁**: Deney-1 (Sosyal Bilgiler Programı) grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (Medya Okuryazarlığı Paket Programı) göstermektedir.
- **X₂**: Deney-2 (Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programı) grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (Medya Okuryazarlığı Paket Programı) göstermektedir.

- **O₁ ve O₅**: Deney-1 grubuna uygulanan ön test ve son testi;
- **O₃ ve O₇**: Deney-2 grubuna uygulanan ön test ve son testi;
- **O₂ ve O₆**: Kontrol-1 grubuna uygulanan ön test ve son testi;
- **O₄ ve O₈**: Kontrol-2 grubuna uygulanan ön test ve son testi ifade etmektedir.
- **ETD₁, ETD₂, ETD₃, ETD₄, ETD₅ ve ETD₆**: Deneysel işlemden süreci değerlendirmeye yönelik hazırlanan Etkinlik Temelli Değerlendirme formlarını ifade etmektedir.

Tablo 5.2’de araştırmanın deneysel desenine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Paket program olarak hazırlanan “Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması, medya okuryazarlığı başarısında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Sosyal Bilgiler ve Seçmeli Medya Okuryazarlığı derslerinin programlarıyla karşılaştırılmıştır. Pilot ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşan araştırmanın bu boyutunda pilot çalışma 2007-2008 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ilköğretim 7. sınıf öğrencileri (N= 29) ile yürütülmüştür. Buradan alınan sonuçlar doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra asıl uygulama 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler (N= 30/30) ve seçmeli medya okuryazarlığı (N= 35/35) derslerinde yapılmıştır. Buna göre araştırma 2x(2)’lik ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desende tasarlanmıştır. Araştırmada gruplar Deney (1) ile Kontrol (1) ve Deney (2) ile Kontrol (2) şeklinde oluşturulmuş ve bu grupların ataması yansız olarak gerçekleştirilmiştir. Ön test aşamasında her gruba araştırmacı tarafından hazırlanan “Medya Okuryazarlığı Başarı Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel işlem (1) bölümünde deney grubunda araştırmacı tarafından tasarlanan “Medya Okuryazarlığı Paket Programı” kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut Sosyal Bilgiler programı uygulanmıştır. Deneysel işlem (2) bölümünde ise deney grubunda araştırmacı tarafından tasarlanan “Medya Okuryazarlığı Paket Programı” kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut seçmeli medya okuryazarlığı dersi programı uygulanmıştır. Son test aşamasında ise öğrencilere ön testte uygulanan “Medya Okuryazarlığı Başarı Testi”nin uygulanması ile süreç tamamlanmıştır. Araştırmada yer alacak olan bağımlı ve bağımsız değişkenler akış şeması ise Şekil 5.2’de gösterilmiştir:

Şekil 4.4 : Araştırmada Kullanılan Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlerin Akış Şeması



Şekilden de anlaşıldığı gibi araştırmının bağımsız değişkeni Sosyal Bilgiler ve seçmeli medya okuryazarlığı derslerinde “Medya Okuryazarlığı Paket Programının”

kullanımı iken bağımlı değişkeni ise öğrencilerin medya okuryazarlığı başarısı olarak belirlenmiştir.

4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma grubu; içerik analizine katılan çalışma grubu ve deneysel işleme katılan çalışma grubu olmak üzere iki alt grupta değerlendirilmiştir. Bunlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

4.2.1. Nitel Çalışmada Örneklem

Araştırmanın örneklemini medya okuryazarlığı programlarında dünya lideri olarak görülen Avustralya ve onun en yakın takipçisi olarak kabul edilen Kanada (Tyner, 1988: akt. Tuggle, Sneed ve Wulfemeyer, 2000) ile ABD’deki Sosyal Bilgiler programları oluşturmaktadır. Bu ülkeler Sosyal Bilgiler eğitimi açısından dünyada önde gelen ülkelerdir. Örneklem grubuna bir de AB üyesi ülkelerden İngiltere dâhil edilmiştir. Taylor (2002: 3) medya okuryazarlığı hareketinde Ontario, Kanada, Yeni Güney Galler, Avustralya ve İngiltere’yi lider ülkeler olarak nitelendirmiş, ancak Amerika’yı bu listenin dışında tutmuştur. Bunun gerekçesi olarak da ABD’nin her ne kadar medya okuryazarlığı konusunda hızlı bir ilerleme içinde olsa da, eyaletler arasında eğitim programlarının medya okuryazarlığı konusunda hemfikir olarak aralarında birlikteliğin bulunmadığını göstermiştir. Ancak Sosyal Bilgiler eğitimi açısından da ABD dünyanın öncü ülkesi olarak kabul edilmektedir. Özetle bu örneklem grubunun belirlenmesinde ülkelerin ya medya okuryazarlığı eğitiminde ya Sosyal Bilgiler eğitiminde ya da her ikisinde dünyada önde gelen ülkeleri olması önemli rol oynamıştır.

Çeşitli eyaletler ve azınlıklardan oluşan Avustralya eğitim sistemi incelenmiş ve Sosyal Bilgiler Eğitimi paralelinde dersler verilen altı eyalet tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Eğitiminin temelinde yer alan disiplinler arası yaklaşımın paralelinde hazırlanan bu derslerin programları medya okuryazarlığı açısından incelenmiştir. Bu eyaletlerden “New South Wales” ve “Victoria”da neredeyse hiç medya okuryazarlığı vurgulaması ya da kazanımı olmadığı için, “Western Australia” ise medya okuryazarlığından çok bilgi okuryazarlığı ağırlıklı kazanımlar yer aldığı için kapsam

dâhiline alınmamıştır. Sonuç olarak medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımlara programlarında yer veren üç farklı eyalet bu çalışmanın kapsamına alınmıştır. Bu eyaletler ve Sosyal Bilgiler Eğitimi paralelinde verilmekte olan dersler şunlardır:

- Queensland – Toplum ve Çevre Bilgisi (Studies of Society and Environment)
- South Australia – Toplum ve Çevre (Society and Environment)
- Tasmania – Toplum ve Tarih (Society and History)

Kanada eğitim sistemi incelenmiş ve medya okuryazarlığının ilişkilendirildiği öğretim programları eyaletlere göre tespit edilmiştir. Kanada’da medya okuryazarlığı 7 eyaletin Sosyal Bilgiler programları ile ilişkilendirilmiştir. Bu eyaletlerden dördü (New Brunswick, Nova Scotia, Prince Edward Island ve Newfoundland and Labrador) aynı programa sahiptir. Bu nedenle bu eyaletler ayrı ayrı değil tek bir eyalet olarak ele alınmıştır. Bunun dışında farklı program yapılarına sahip iki eyalet (Alberta ve British Columbia) daha incelenmiştir.

ABD’de 50 eyalet bulunmaktadır. Bu eyaletlerden 38’inde medya okuryazarlığı Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu eyaletler şunlardır:

Tablo 4.3: ABD’de Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirildiği Eyaletler

Alaska	Illinois	Nevada	Pennslyvania
Arizona	Indiana	New Hampshire	South Carolina
Arkansas	Louisiana	New Jersey	Texas
California	Maine	New Mexico	Utah
Colorado	Maryland	New York	Virginia
Connecticut	Michigan	North Carolina	West Virginia
Delaware	Minnesota	North Dakota	Wisconsin
Florida	Missouri	Ohio	Wyoming
Georgia	Montana	Oklahoma	
Hawaii	Nebraska	Oregon	

İngiltere’de Sosyal Bilgiler dersi bulunmadığı için eşdeğer olarak görülebilecek ilköğretim düzeyindeki tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinin programları incelenmiştir. Tarih ve coğrafya programlarında medya okuryazarlığı ile ilgili herhangi bir kazanım yer almadığı için kapsam dâhiline sadece vatandaşlık programı alınmıştır.

Sonuç olarak örneklem olarak alınan dört ülke arasında ABD’den 38, Avustralya’dan 3, Kanada’dan 3 ve İngiltere’den 1 program olmak üzere toplam 45 öğretim programı örneklem olarak incelenmiştir.

4.2.2. Nicel Çalışmada Evren ve Örneklem

Araştırmanın deneysel işleminin evrenini Ankara ili Çankaya ve Mamak ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okulları; örneklemini ise Ankara ili Mamak İlçesi Misket İlköğretim Okulu ve Çankaya ilçesi İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın deneysel işlem grubu örneklemini, seçkisiz (olasılığa dayalı) örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örneklem alma yoluyla belirlenmiştir.

Basit seçkisiz örneklemede, çalışmada yer alan evrenin her bir üyesi eşit seçilme şansına sahiptir ve evrenin bir üyesinin seçilme ihtimali evrenin diğer üyelerinin seçiminden etkilenmemektedir. Örnek olarak her bir seçim bir sonrakinden tamamen bağımsızdır. Evren listesinden örneklem için gereken üye sayısını seçkisiz olarak seçmek söz konusudur. Bu gerekli sayıya ulaşılan kadar bir kutunun içinden isimleri kura çekerek, ya da bir matris formuna (pek çok nicel araştırma metotları ve istatistikleri kitabında yer almaktadır) dizilen seçkisiz numaralar tablosu kullanarak katılımcılara bu seçkisiz numaraları dağıtarak kullanılabilir (örnek olarak Hopkins vd., 1996: 148-149). İhtimal ve şans sayesinde örneklem biraz yaşlı, biraz genç, biraz uzun, biraz kısa, biraz formda, biraz formsuz, biraz zengin, biraz fakir vb. bir bütün olarak evrenin tüm özelliklerini içerebilir. Bu örnekleme metoduyla yaşanabilecek tek sorun evren tam bir listesine ihtiyaç duyulması ve çoğu zaman buna kolayca ulaşılamamasıdır (Cohen, Manion and Morrison, 2007: 110-111).

Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle araştırmanın deneysel işleminin çalışma grubu belirlenirken öncelikle Ankara ili Mamak ve Çankaya ilçe merkezlerinde bulunan ilköğretim okullarının isimleri listelenmiş, daha sonra bu isimler kâğıt üzerine yazılarak bir torbaya atılmıştır. Yapılan 10 iadeli seçim sonucu 3 defa torbadan çıkan Ankara ili Mamak ilçe merkezinde bulunana Misket İlköğretim Okulu ve Çankaya ilçe merkezinde bulunan İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu deneysel işlemin yapılacağı okullar olarak belirlenmiştir. Daha sonra örneklem almanın ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu bağlamda Misket İlköğretim Okulunda bulunan 3 adet 7. sınıf şubesi içerisinde gerek idareci ve öğretmen görüşleri gerekse sınıf başarı düzeyleri dikkate alınarak 7. sınıf A ve B şubeleri araştırmanın deneysel işleminin çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öte yandan İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu'nda bulunan 6 adet 7. sınıf şubesi içerisinde gerek idareci ve öğretmen görüşleri gerekse sınıf başarı düzeyleri dikkate alınarak 7. sınıf C-D-E ve F şubeleri araştırmanın deneysel işleminin çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın denekleri ise 2008-2009 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ili Mamak ilçesi Misket İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 7. Sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören öğrenciler ile Çankaya ilçesi İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 7. sınıf D-E ve F şubelerinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu çerçevede ilgili öğrencilere “medya bilgisinin doğruluğu” ile ilgili olarak hazırlanan medya okuryazarlığı başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ön test puan ortalamaları açısından birbirine benzer olduğu düşünülen Misket İlköğretim Okulu 7-A sınıfı deney grubu; 7-B sınıfı ise kontrol grubu şeklinde ve İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu 7-E sınıfı deney grubu; 7-C sınıfı ise kontrol grubu şeklinde yansız olarak atanmıştır. Araştırmanın deneysel işlem kısmına katılan öğrencilere ilişkin sayısal veriler aşağıda ele alınmıştır:

Tablo 4.4: Araştırmanın Deneysel Kısımına Katılan Öğrenciler

GRUPLAR	SINIF	SINIF MEVCUDU
Deney-1	(7-A)	30
Kontrol-1	(7-B)	30
Deney-2	(7-E)	35
Kontrol-2	(7-C)	35
Toplam		130

Tablo 4.4'ten de anlaşıldığı gibi araştırma, deney-1 grubunda 30, kontrol-1 grubunda 30; deney-2 grubunda 35, kontrol-2 grubunda 35 öğrenci olmak üzere toplam 130 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

4.3. VERİLERİN TOPLANMA TEKNİKLERİ

Bilgi veren, sorunu çözmemize ya da karar vermemize yardımcı olan her türlü bilgi veya olguya veri adı verilir. Sayı, kalite, renk, durum, tutum vb. konulardaki bilgilerin tümü veri olarak adlandırılır. Veriler işlenmek ve değerlendirilmek (yorumlanmak) üzere toplanır (Arıkan, 2007: 99). Bu işleme veri toplama denilmektedir. Veri toplama sürecinde ihtiyaca göre farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılabilmektedir. Bu çalışmada da farklı veri toplama tekniklerine başvurulmuştur:

Araştırmanın nitel bölümünde;

- Medya okuryazarlığı konularının Sosyal Bilgiler öğretim programlarıyla nasıl ilişkilendirildiğini belirleyebilmek için belge taramasına başvurulmuştur.

Araştırmanın nicel bölümünde de;

- Sosyal Bilgiler ve Seçmeli Medya Okuryazarlığı derslerinde “Medya Okuryazarlığı Paket Programının” kullanımının öğrencilerin medya okuryazarlığı başarısına etkisini belirlemek amacıyla “Başarı Testi” ve
- Yine Sosyal Bilgiler ve Seçmeli Medya Okuryazarlığı derslerinde “Medya Okuryazarlığı Paket Programının” kullanımının öğrencilerin medya okuryazarlığı başarısına etkisini belirlemek amacıyla “Etkinlik Temelli Değerlendirme Formları”na başvurulmuştur.

Sözü edilen veri toplama araçları ve geliştirilme süreci aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır:

4.3.1. Belge Tarama ve İçerik Analizi

Yayınlanmamış dosyalar, arşivdeki evraklar, özel ya da resmi kurumlardaki yazışma evrakları, eşya, araç ve ilgili malzemelerin bulunduğu yerlerde incelenmesi, yorumlanması, yabancı dilde ise tercüme edilerek açıklanması bu başlık altında toplanabilir. Konuya ilişkin her türlü kayıt, belge, eşya, malzeme ve yapıtları arayıp bulma, okuma ve inceleme, kaydetme ve değerlendirme çalışmalarının tümü belge taramaya dâhildir. Belge değeri olan her türlü yayınlar ve basılı eserler, tutanak, gazete veya mecmua yazısı, şekil veya fotoğraflar, harita, kroki, resim, film, ses ve görüntü belgeleri, araç-gereçler, inşaat veya sabit tesisler, heykeller ve her türlü kalıntılar araştırmalar için veri kaynağıdır ve belge niteliğindedir. Bunların değerlendirilmesi ve yorumu, araştırmacıya veya amaca göre değişebilir (Arıkan, 2007: 114). İçinde yaşadığımız internet çağında pek çok kurum ve kuruluş bünyelerinde ortaya çıkarılan bilgi ve belgeleri internet ortamında ilgililerle paylaşmaktadır. Bu araştırmada da hedeflenen veri kaynaklarına internet aracılığıyla ulaşılmıştır.

Kaynak olarak ABD, Avustralya, Kanada ve İngiltere gibi ülkelerde okutulan Sosyal Bilgiler ve eşdeğeri derslerin programları belirlenmiştir. Bunda bu ülkelerin medya okuryazarlığı eğitiminde öncü konumunda olmaları ve bu ülkelerin anadilinin İngilizce olması önemli rol oynamıştır. Bu ülkelere ait öğretim programlarına İnternet yoluyla ulaşılmıştır. Bu ülkeler ve ilgili internet adresleri aşağıda verilmiştir:

- Avustralya: Queensland – <http://www.qsa.qld.edu.au/>
 South Australia – <http://www.decs.sa.gov.au/>
 Tasmania – <http://www.education.tas.gov.au/>
- Kanada: <http://www.media-awareness.ca/>
- ABD: http://www.frankwbaker.com/state_lit.htm
- İngiltere: <http://www.standards.dcsf.gov.uk/>

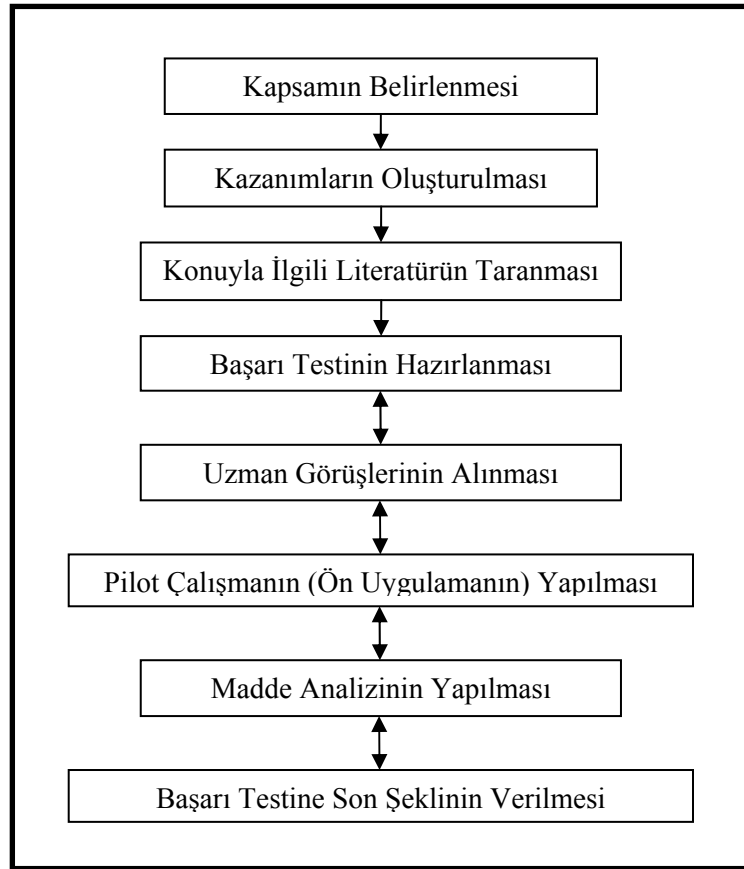
İçerik analizinin daha sonraki aşamasında ise söz konusu programlarda yer alan kazanımlar incelenmiş ve medya okuryazarlığı ile ilgili olanlar belirlenmiştir. ABD ve Kanada gibi ülkelerde ilgili kazanımların belirlenmesinde literatürden yararlanılmıştır. ABD’de Baker (2000) tarafından yapılan çalışma ve Kanada’da “MNet” tarafından yapılan çalışma esas alınmıştır. Avustralya ve İngiltere’deki öğretim programları

araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımlar tespit edilmiştir. Nihai olarak her bir kaynak için ortaya konulan kazanımlar, araştırmacı tarafından Türkçeye tercüme edilmiş ve daha sonra bu tercüme bir uzman tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonra kayıt birimlerinin kodlanmasına başlanılmıştır. Bu aşama ve devam eden aşamalar “Verilerin Analizi” başlığı altında verilmiştir.

4.3.2. Başarı Testi

Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999: 15). Araştırmada kullanılan başarı testinin geliştirilme süreci ve süreçle ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Şekil 4.5: Başarı Testinin Geliştirilme Süreci



1. Kapsamın Belirlenmesi: Kapsamın belirlenmesi başarı testi geliştirme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Medya Bilgisinin Doğruluğu başarı testinin kapsam geçerliliği için testteki soruların tüm konu içeriğini örneklemesine ve kapsadığı soruların her birinin ölçmek istediği davranışı en iyi derecede ölçmesine (Tekin, 2000, s.45) özen gösterilmiştir. Bunun için içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar içerisinde yaklaşık %25’lik bir ağırlığa sahip olan “Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması tercih edilmiştir.

2. Kazanımların Oluşturulması: Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde “Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması ile ilgili olarak Sosyal Bilgiler programı ile ilişkilendirmek için önerilen kazanımlar tercih edilmiştir. Bu kazanımlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

3. Konuyla İlgili Literatürün Taranması: Başarı testi geliştirme sürecinin üçüncü aşamasını konuyla ilgili literatürün taranması oluşturmaktadır. Bu aşamayla ilgili olarak araştırmacı medya okuryazarlığı alanında değerlendirmeye ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiş ve ders örneklerinden fikir edinmeye çalışılmıştır.

4. Başarı Testinin Hazırlanması: Bu aşamada araştırmacı tarafından konunun kapsamı ve kazanımlar doğrultusunda “Medya Bilgisinin Doğruluğu” ile ilgili olarak özgün sorular hazırlanmıştır. Soruların oluşturulmasında dikkat edilen en önemli husus, soruların kazanımları karşılayacak şekilde her bir kazanıma eşit veya eşite yakın bir şekilde dağıtılmış olmasıdır. Ölçme aracının güvenilirliğini artırmanın yollarından biri aynı niteliği ölçmek için kullanılan soruların sayısını artırmaktır. Böylece hem başarı testi sorularının ölçülmek istenen niteliği ne kadar yansıtılabildiği hem de nitelik boyutlarının yeterince kapsanıp kapsanmadığı belirlenmiştir (Arseven, 2001, s.140-141). Bu aşamada araştırmacı çalışmanın nitel bölümünün sonucunda ortaya çıkan temalar arasında %25’lik bir ağırlığı olan “Medya Bilgisinin Doğruluğu” ile ilgili olarak hazırlanan “Medya Okuryazarlığı Paket Programı”nın kazanımlarına dayalı olarak 30 soruluk çoktan seçmeli (1 doğru, 3 çeldirici) bir başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testinde yer alan her bir soru için, dört seçenek yer almakta olup öğrencilere kendilerine en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Aşağıdaki tabloda, her bir kazanım için sorulan soru adedi açık bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Başarı Testi Sorularının İlgili Olduğu Kazanımlar

Kazanımlar	İlgili Sorular
1. Bilginin bulunduğu basılı ve elektronik kaynakları ve bu kaynaklarda bilginin yerini saptar ve değerlendirir.	1, 13, 15, 16, 18, 23, 26, 30
2. Çeşitli birinci ve ikinci elden kaynakları ayırt eder ve değerlendirir.	5, 6, 14, 24
3. Olguyu görüşten ayırmak için medyayı analiz eder.	7, 8, 9, 10
4. Öğrenciler bakış açısına ilişkin bir anlayış geliştirecek ve medyadaki bakış açılarını fark edebileceklerdir.	2, 3, 11, 19, 21, 29
5. Öğrenciler önyargıya ilişkin bir anlayış geliştirecek ve medyadaki önyargıları fark edebileceklerdir.	4, 22, 25, 28
6. Öğrenciler kalıp yargıya ilişkin bir anlayış geliştirecek ve medyadaki kalıp yargıları fark edebileceklerdir.	12, 17, 20, 27

5. Uzman Görüşlerinin Alınması: Başarı testi geliştirme sürecinin bu aşamasında başarı testinin kapsam geçerliğini artırma amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde görev yapan bir ve Gazi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan iki uzman akademisyen ile MEB'de görevli iki Sosyal Bilgiler ve bir Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

6. Pilot Çalışmanın Yapılması: Bu aşamada teste son şekli verilmeden önce, uygulamada karşılaşılabilecek zorlukları görmek ve öğrencilerin ilk tepkilerini belirlemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Başarı testi Çankaya Sokullu Mehmet Paşa İlköğretim Okulu ve Mamak TOKİ İlköğretim Okulu 7. sınıfında eğitim gören 82 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

7. Madde Analizinin Yapılması: Medya Bilgisinin Doğruluğu Başarı testinin gerekli madde analizleri ITEMAN programı ile değerlendirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen veriler aşağıda tablolaştırılmıştır:

Tablo 4.6: Başarı Testi Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Edicilik Güvenirlik Değerleri

Sorular	Doğru Cevap Şıkkı	Madde Güçlük İndeksi (P)	Ayırt Edicilik Gücü (D)
1.	(B)	0.37	0.27
2.	(D)	0.40	0.37
3.	(B)	0.16	0.00
4.	(C)	0.61	0.37
5.	(A)	0.34	0.19
6.	(D)	0.28	0.32
7.	(D)	0.46	0.61
8.	(C)	0.46	0.55
9.	(D)	0.44	0.52
10.	(C)	0.34	0.05
11.	(D)	0.46	0.36
12.	(A)	0.34	0.29
13.	(C)	0.54	0.66
14.	(D)	0.28	0.22
15.	(C)	0.71	0.43
16.	(C)	0.24	0.11
17.	(D)	0.52	0.60
18.	(D)	0.32	0.32
19.	(D)	0.17	0.06
20.	(C)	0.16	0.12
21.	(C)	0.30	0.29
22.	(A)	0.37	0.43
23.	(D)	0.40	0.17
24.	(C)	0.48	0.27
25.	(B)	0.26	0.14
26.	(A)	0.34	0.43
27.	(B)	0.66	0.40
28.	(D)	0.41	0.64
29.	(D)	0.28	0.19
30.	(D)	0.41	0.49

Yapılan pilot uygulamanın ITEMAN programında yapılan analiz sonucunda KR-20 değeri 0.658 olarak bulunmuştur. Bu değer düşük olmakla birlikte pilot uygulamanın sonuçlarına göre madde güçlük indeksi ve ayırıcılık gücü uygun olmayan 10 soru kapsam dışı bırakılmış ve nihai test 20 sorudan oluşmuştur. 20 sorudan oluşan nihai testin ITEMAN programında yapılan analizi neticesinde KR-20 değeri 0.705 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar şöyle yorumlanabilir:

Keheo (1995: akt. Turgut, 1997: 247) KR-20 değerinin (Cronbach Alfa Değeri) 10-15 civarında maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için 0.50; 50 ve üzeri maddeden oluşan testler için ise en az 0.80 olması gerektiğini belirtmektedir. Duruma farklı bir bakış açısıyla yaklaşan Büyüköztürk ise (2004) bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasının güvenilirlik için yeterli olacağını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2004: 165). Nihai testin soru sayısının 20 ve KR20 güvenilirlik katsayısının 0.71 olduğu düşünüldüğünde; Keheo'nun ve Büyüköztürk'ün görüşlerine göre başarı testinin güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Literatürde madde güçlük indeksi ile ilgili olarak başarı ölçen testlerin madde güçlüklerinin 0.50 civarında olması beklenmektedir (Büyüköztürk vd, 2008: 122). Testin ortalama güçlüğü 0.38 olduğu düşünüldüğünde testin madde güçlük indeksi açısından uygun ve kullanılabilir bir değere sahip olduğu ileri sürülebilir.

Literatürde madde ayırıcılık indeks değeri ile ilgili olarak şu ölçütler verilmektedir (Büyüköztürk vd, 2008: 122);

- $\geq .40$ ise, madde çok iyi.
- .30 ile .39 arasında ise madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir. Ancak küçük geliştirmeler yapılabilir. İyi madde.
- .20 ile .29 arasında ise maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir.
- $< .20$ ise madde ölçekten çıkartılmalı ya da bütünüyle gözden geçirilmelidir.

Madde ayırt edicilik gücü indeksi test başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin bu soruya doğru cevap vermeleri ve ortalaması düşük olan öğrencilerin bu

soruya yanlış cevap vermeleri ile yükselmektedir. Test başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin bu soruya yanlış cevap vermeleri ve ortalaması düşük olan öğrencilerin bu soruya doğru cevap vermeleri ile de madde ayırt edicilik gücü indeksi düşmektedir. Böylece bilen ve bilmeyen öğrenciyi ilgili sorunun ne derece ayırt edebildiği tayin edilmeye çalışılmaktadır. Testin ortalama ayırtıcılık gücünün 0.38 olarak belirlenmiştir. Buna göre testin ortalama ayırt edicilik gücü indeksinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir ve çok iyi olarak nitelendirilebilir.

8. Başarı Testine Son Şeklinin Verilmesi: Başarı testi geliştirme sürecinin son aşamasını başarı testine son şeklinin verilmesi oluşturmaktadır. Bu aşamada madde analizi sonucunda elde edilen veriler ışığında başarı testinde bazı sorular çıkarılmış ve bazı düzeltmeler yapılmıştır. Yapılanlar şöyle açıklanabilir:

Başarı testinin geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğini artırması amacıyla testin madde güçlük indeksi ve madde ayırtıcılık gücü indeksi dikkate alınarak 30 soruluk testin 1, 3, 5, 10, 16, 19, 20, 23, 25 ve 29. sorular çıkarılmıştır. Kalan sorular ise “Henryson Yöntemi” ile incelenmiş ve frekans değerleri çerçevesinde çeldiricilerin dağılımının eşit olması için bazı çeldiriciler güçlendirilmiş ve bazıları da zayıflatılmıştır. Ayrıca test içerisinde yer alan yazım ve imla hataları ile reklâm unsuru oluşturabilecek görsellerle ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır (*Başarı Testinin Son Şekli İçin Bkz. Ek*).

4.3.3. Etkinlik Temelli Değerlendirme Formları

Etkinlik Temelli Değerlendirme (ETD/ABA: Activity-based assessment) eğitimin farklı alanlarında başvurulan bir değerlendirme modelidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak ölçme değerlendirme modeli olarak (Sher, 2000); bireysel değerlendirme için bir araç olarak (Ferguson vd., 2001); okul öncesi eğitiminde otantik bir değerlendirme olarak (Bagnato, 2007: 109); fen bilimlerinde (Hammerman ve Musial, 1995); matematik eğitiminde (bkz. http://horizon.nmc.org/k12/New_Assessment); ve özellikle de özel eğitimde (Kim, 1997; Inciong vd., 2007) bir değerlendirme modeli olarak ele alındığı görülmektedir. Buradan hareketle etkinlik temelli değerlendirmeyi salt bir alana özgü değerlendirme

modeli olarak tanımlamanın mümkün olmadığı görülmektedir. Farklı alanlarda öğrenenin bedensel bir aktivitesi, bir deneyin işlem basamakları ve bir işlemin çözüm basamakları etkinlik temelli değerlendirmenin hedef noktasını oluşturabilmektedir. Ancak yaygın olarak özel eğitimde ve okul öncesi eğitimde kullanıldığı söylenebilir. Bu çalışmada etkinlik temelli değerlendirmeye başvurulmuştur. Yapılan öğretimin ardından çalışma yapraklarına dayalı etkinliklerle öğrencilerinin konuyla ilgili öğrenmelerini değerlendirmek amaçlanmıştır.

ETD-1, gazete temel alınarak hazırlanmıştır. Gazetelerde bulunan bazı bilgiler ve bu bilgilerin gazetede yer aldıkları bölümler verilmiştir. Öğrencilerden bu bölümleri eşleştirmeleri ve ayrıca gazetelerden alınan çeşitli bölümlerin “bilgilendirici mi, eğlendirici mi yoksa ikna edici mi?” olup olmadıklarını belirlemeleri istenilmiştir.

EDT-2 televizyon temel alınarak hazırlanmıştır. Burada birinci ve ikinci elden kaynaklara örnek olabilecek iki farklı televizyon haberine yer verilmiş ve öğrencilerden bu haberlerin “birinci elden mi yoksa ikinci elden” olup olmadıklarını değerlendirmeleri istenilmiştir. Ardından bir bilgi verilmiş ve bu bilgiyi haber olarak hem birinci elden kaynak olarak hem de ikinci elden kaynak olarak nasıl sunulabileceği sorulmuştur. Son olarak da “Devrim” otomobili ile ilgili bir televizyon belgeseli ile ilgili dört farklı unsur verilmiş ve hangisinin “birinci elden kanıt olduğunu” belirlemeleri istenilmiştir.

ETD-3 reklâmlar temel alınarak hazırlanmıştır. Burada ilk olarak reklâm sloganlarının yer aldığı cümleler verilmiş ve öğrencilerden bunların hangilerinin görüş, hangilerinin olgu olduğunu bulmaları istenmiştir. Ardından reklâm sloganlarının yer aldığı görsellere yer verilmiş ve aynı soru burada da sorulmuştur. Son olarak da öğrencilerden olgu ve görüşe örnek olabilecek ikişer reklâm örneği yazmaları istenilmiştir.

ETD-4’de doktorlarla ilgili iki farklı görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görselleri hazırlayan kişinin doktorlara yönelik nasıl bir bakış açısına sahip olduğunu bulmaları istenilmiştir. Ardından bir reklâm örnekleri verilmiş ve bu örneklerde firmaların kendi ürünlerine bakış açılarının belirlenmesi istenilmiştir. Son olarak verilen bir gazete haberi ile ilgili olarak haberi yazan kişinin olaya nasıl bir bakış

açısından baktığını (olayın hangi boyutunu öne çıkardığı ya da olaydan kimi sorumlu tuttuğu gibi) belirlemeleri beklenmiştir.

ETD-5 gazete temel alınarak hazırlanmıştır. Bir habere diğerine daha göre daha fazla yer verme, başlıklarda yer alan gizli önyargılar, peşin hükümler ve önyargılı ya da önyargısız manşet yazma gibi çalışmalarda öğrencilerden uygun cevapları yazmaları beklenmiştir.

ETD-6'da ise görsellerden yararlanılarak öğrencilerin meslek ve kültür konusundaki kalıp yargıları fark etmeleri ve kalıp yargıya bir örneği çizerek göstermeleri beklenmiştir.

Etkinlik Temelli Değerlendirme için hazırlanan bu dört formun hazırlanmasında kapsam geçerliğini artırma amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde görev yapan bir ve Gazi Eğitim Fakültesinde görev yapan iki uzman akademisyen ile MEB'de görevli iki Sosyal Bilgiler ve bir Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

4.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada verilerin analizi; nitel verilerin analizi ve nicel verilerin analizi olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır.

4.4.1. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel boyutuna nitel verilerin analizine yönelik olarak örneklem olarak belirlenen Sosyal Bilgiler programlarında medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımların içerik analizi yapılmıştır. Bu noktada analizin güvenilirliğine ayrıca dikkat edilmiştir. İçerik analizi ile ilgili üç farklı güvenilirlik söz konusudur: tutarlılık (Stability), tekrarlanabilirlik (reproducibility) ve kesinlik (accuracy) (Krippendorff, 1980: 130-154). *Tutarlılık*, içerik sınıflandırmasının sonuçlarının zamana göre değişmeyeceğini ifade etmektedir. Tutarlılık aynı içeriğin aynı kodlayıcı tarafından bir

kereden daha fazla kodlanmasıyla belirlenebilmektedir. *Tekrarlanabilirlik*, aynı içeriğin birden fazla kodlayıcı tarafından kodlanmasını ifade etmektedir. *Kesinlik* ise içeriğin kategorilere ayrılmasının bir standarda ya da bir norma uyması anlamına gelmektedir (Weber, 1990: 17). Kategorilerin güvenilirliği, açık-seçik olmalarına bağlıdır. Belirsiz kategoriler, güvenilirliği azaltmaktadır. Bu iki güvenilirlik boyutu birbiriyle yakından ilgilidir. Örnek olarak, güvenilir kategoriler olmadan çalışan kodlayıcıların güvenilirlikleri düşük olacaktır (Ghiglione, 1978: akt. Bilgin, 2000: 13-14).

Araştırmada öncelikle kesinliğe yani kategorilerin güvenilirliğine odaklanılmıştır. Bu çerçevede farklı kategoriler denenmiştir. Öncelikle Sosyal Bilgiler alanının temelini oluşturan disiplinler (tarih, coğrafya, vatandaşlık eğitimi, sosyoloji gibi) bir kategori olarak kabul edilerek kodlama yapılmıştır. Ardından kategori olarak Sosyal Bilgiler programındaki öğrenme alanları kabul edilerek bir kodlama gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise bu kategori sisteminin Sosyal Bilgiler dersleriyle ilgili değil medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili olması gerektiği fikrine varılmıştır. Araştırma probleminin Sosyal Bilgiler dersinde hangi medya okuryazarlığı konularının yaygın olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlaması, bu fikrin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu noktada mevcut bir kategori sisteminin bulunmayışı araştırmacıyı yukarıda sözü edilen içerik analizi yaklaşımlarından açık yaklaşıma sevk etmiştir. Açık yaklaşımda tündengelimine yönelik hazır bir kategori sistemi kullanmak yerine tümevarım doğrultusunda kodlamalar yoluyla bir kategori sistemine ulaşılması hedeflenmiştir. Başka bir ifadeyle Sosyal Bilgiler derslerinde medya okuryazarlığının nasıl öğretileceğine, daha da önemlisi hangi konuların öğretileceğine ilişkin literatürde kabul görmüş herhangi bir model bulunmamaktadır. Bu nedenle söz konusu ülkelerdeki Sosyal Bilgiler programlarında yer alan medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımlar gözden geçirildikçe kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler ortaya çıktıkça medya okuryazarlığı literatürü ile desteklenerek kategori güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Sonuçta ortaya çıkan bu kategori sistemi, Sosyal Bilgiler derslerinde hangi medya okuryazarlığı konularının yaygın olarak öğretildiği sorusunun cevabı olacaktır. Araştırmanın önemli bir boyutunu da işte bu cevap oluşturmaktadır.

Bu sorunun cevabını bulmak için tercüme edilen ve uzman tarafından yapılan incelemenin sonucunda nihai hâllerini alan kazanımlar yukarıda ifade edilen açık

yaklaşım çerçevesinde analiz edilmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilendirme işlemi yapılırken şu hususlara dikkat edilmiştir:

- Kategoriler homojen olmalıdır; farklı ögeler aynı kategoride yer almamalıdır.
- Kategoriler bütünsellik taşımalı, iletişim veya mesajın tümünü kapsamalıdır.
- Kategoriler ayırdedici olmalı, bir öge, farklı kategorilerde yer almamalıdır.
- Kategoriler objektif olmalı, farklı kodlayıcılar aynı ögeleri, aynı kategorilere sokmalıdır (ya da aynı kodlayıcı aynı ögeleri, farklı zamanlarda aynı kategorilere sokmalıdır).
- Kategoriler, amaca uygun ve anlamlı olmalı, araştırma hedeflerine göre uyarlanmalıdır (Bardin, 1977: akt. Bilgin, 2000: 11).

İçerik analizi yapılan Sosyal Bilgiler programı (program içerisinde medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımların içerik analizi yapılmıştır) sayısı (44 adet) fazla olduğu için kategorilere ayırma işlemi “NVIVO 8” programından yararlanılarak yapılmıştır. Öncelikle kapsam dâhilinde bulunan 45 programdan her biri “NVIVO 8” programında ayrı ayrı kaynaklar (Initials) olarak ele alınmıştır. Daha sonra bu kaynaklarda yer alan kazanımlar belirli başlıklar altında kodlanmıştır. Yapılan bu kodlamalar ile alt temalar (Node) oluşturulmuştur. Daha sonra bu alt temalar da kodlanarak üst temalar (Tree Node) meydana getirilmiştir. Oluşturulan bu üst temalar nihai kategorileri, yani Sosyal Bilgiler derslerinde medya okuryazarlığı ile ilgili olarak yoğun olarak öğretilen konuları ortaya çıkarmıştır (bk. Şekil).

Bu kategorilendirme sonrasında kazanımlar ülkelere göre karşılaştırılmak ve sınıf seviyelerine de kategorilendirilmek istenildiği için bu aşamadan sonra içerik analizi “NVIVO 8” programının dışında yapılmıştır.

Şekil 4.6: NVivo-8 Programında Yapılan İçerik Analizi

The screenshot shows the NVivo-8 interface with a tree view on the left and a table of nodes on the right. The table lists various nodes with their respective source counts, reference counts, and creation dates.

Name	Sources	References	Created On
Bilinçli Tüketici Olmaya Yönelik Kazanı	10	16	13.05.2008 13:38
Diğer Kazanımlar	10	31	13.05.2008 13:30
Güncel ve Küresel Sorunlara Yönelik Ka	11	55	13.05.2008 13:34
Medya Bilgisinin Doğruluğu	29	127	13.05.2008 13:24
Bilginin Nitelik ve Niceliği	1	1	13.05.2008 13:25
Birincil ve İkincil Kaynakların Ayrımı ve	6	16	13.05.2008 13:25
Kaynakların Geçerliliği ve Güvenilirliği	3	3	13.05.2008 13:26
Medya temsilieri, tasvirleri	3	6	13.05.2008 13:26
Medyada Bilginin Tespit ve Elde Edilm	12	22	13.05.2008 13:27
Medyadaki çeşitli bakış açıları	3	6	13.05.2008 13:27
Medyadan Elde Edilen Bilginin Çeşitli	17	58	13.05.2008 13:27
Medyadan Elde Edilen Bilginin Yoruml	5	6	13.05.2008 13:28
Medyanın Bilgiyi Sunma Şekli	1	6	13.05.2008 13:29
Mesajların eleştirilmesi	1	1	13.05.2008 13:29
Propoganda	3	4	13.05.2008 13:30
Medyanın Etkilerine Yönelik Kazanımlar	30	72	13.05.2008 13:16
Medyanın Kullanımı ve Üretimine Yöneli	6	28	13.05.2008 12:56
Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları	5	13	13.05.2008 13:07
Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlara ilişkin	11	21	13.05.2008 13:12

Geçerlilik ve Güvenirlik: İçerik analizinin güvenilirliğini sağlamak için sadece kategorilerin güvenilirliğine değil kodlayıcıların güvenilirliğine de önem verilmiştir. Bu noktada iki farklı yaklaşım söz konusudur. Bunlardan biri aynı içeriğin birden fazla kodlayıcı tarafından kodlanmasını ifade eden *tekrarlanabilirlik* ile aynı içeriğin aynı kodlayıcı tarafından bir kereden daha fazla kodlanmasını anlatan *kesinlik*dir. Medya okuryazarlığı eğitiminin Türkiye’de 2005 yılından sonra genel anlamda akademik çevrelerde ve kamuoyunda tanınmaya başlandığı söylenebilir. Bu çerçevede yetişmiş eleman konusunda önemli sıkıntılar söz konusudur. Ülkemizde medya okuryazarlığı yeni yeni tanınmaya başlandığı bir dönemde genel olarak medya okuryazarlığı alanında, özelde de Sosyal Bilgiler eğitimi çerçevesinde medya okuryazarlığı konusunda yetişmiş uzman olmadığı için bu yola başvurulmuştur. Bu nedenle çalışmada kodlayıcı güvenilirliği açısından tekrarlanabilirliğe değil, kesinliğe başvurulmuştur. Özetle kodlayıcının güvenilirliği için aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlaması tercih edilmiştir. Tekrarlanarak yapılan içerik analizleri sonucunda kesinleştirilen kategorilere yönelik kodlama işlemi, araştırmacı tarafından “NVIVO 8” programında üç defa tekrarlanmış ve böylece kodlayıcı güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

İçerik analizinin geçerliliği ise, amaçlar ve araçlar arasındaki uygunlukla ilgilidir. İçerik analizi tekniklerinin olayları/mesajları bozmadan amaca ulaşmayı sağlaması gereklidir. Tıpkı diğer yöntemler için olduğu gibi, içerik analizi için de farklı geçerlik türlerinden söz edilebilir: İçerik geçerliliği, tahmin geçerliliği, karşılaştırma geçerliliği, yorum geçerliliği (Bilgin, 2000: 14). Bu araştırmanın geçerliliğini sağlamaya yönelik de içerik geçerliliği ile karşılaştırma geçerliliğine başvurulmuştur. Yapılan kodlamalar genel olarak medya okuryazarlığı literatürü özelde de Sosyal Bilgiler eğitiminde medya okuryazarlığı literatürü ile desteklenerek içerik geçerliliği sağlanılmaya çalışılmıştır. Diğer yandan ABD, Avustralya, Kanada ve İngiltere gibi dört farklı kaynağa yönelik içerik analizi öncelikle ayrı ayrı yapılmış ve ardından bu dört kaynağın içerik analizi sonuçları karşılaştırılmıştır. Dört farklı ülke programlarında yer alan kodlamalar karşılaştırılarak da karşılaştırma geçerliliği sağlanılmaya çalışılmıştır.

4.4.2. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde ise veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşağıda açıklanmıştır.

1) Deney₁ ve Kontrol₁ ile Deney₂ ve Kontrol₂ gruplarının Medya Okuryazarlığı Başarı Testi ön test puanları arasında; son test puanları arasında ve ön test-son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için t- testi kullanılmıştır. Bu test genel anlamda aynı ya da eşleştirilmiş örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen ilişkili iki ölçüme ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Ural ve Kılıç, 2006: 205).

2) Deney₁ ve Kontrol₁ ile Deney₂ ve Kontrol₂ grubu öğrencilerinin başarı puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırabilmek amacıyla için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Bu tür bir analiz iki faktörü içerir. Faktörlerden birincisi (sıra faktörü) farklı deneysel işlem koşullarını (deney-kontrol grupları) gösterir. İkinci faktör (sütun faktörü) zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri (ön test-son test) tanımlar (Büyüköztürk, 2007: 80-81).

3) Deney₁ ve Kontrol₁ ile Deney₂ ve Kontrol₂ grubu öğrencilerinin ETD başarı puanları frekans tablosu ile gösterilmiş ve ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ETD başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ortaya koymak için bağımsız gruplar için t- testi kullanılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verileri toplama teknikleri ve verilerin analizi bölümleri ele alınmıştır.

5. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre ele alınmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

1. Sosyal Bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konuları nelerdir?

Birinci alt problemle ilgili olarak medya okuryazarlığını mevcut öğretim programlarıyla ilişkilendiren çeşitli ülkeler incelenmiştir. Ayrıca literatürde yer alan ilgili çalışmalar dikkate alınarak bu incelemenin sonuçları değerlendirilmiştir. İncelenen ülkeler sırasıyla Avustralya, Kanada, ABD ve İngiltere'dir.

Çalışmada söz konusu ülkelerdeki Sosyal Bilgiler derslerinin (ABD, Kanada gibi), ismi farklı olsa da Sosyal Bilgilerin muadili olan derslerin (Avustralya'da Çevre ve Toplum Bilgisi gibi) ve Sosyal Bilgiler dersi yerine verilen derslerin (İngiltere'de Vatandaşlık, Tarih ve Coğrafya gibi) öğretim programları incelenmiştir. Bu programlarda medya okuryazarlığı ile ilgili olabilecek kazanımlar incelenmiş ve içerik analizi yoluyla Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında medya okuryazarlığının nasıl ele alındığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İçerik analizi yapılırken sınıflandırmaya temel oluşturacak konu başlıkları olarak medya okuryazarlığı becerileri, ilkeleri ya da Sosyal Bilgiler içerik alanları (tarih, coğrafya, vatandaşlık, sosyoloji vb.) dikkate alınmamıştır. Bu içerik analizinde tümevarımsal bir yaklaşım izlenmesinin bir sonucudur. Tüm

ülkelerin belli başlıklara göre sınıflama, zorlamayla bazı konuların doğrudan ilgili olmadığı konu başlığı altında ele alınmasına ve hatta bazı konuların sınıflama dışında kalmasına sebep olabilirdi. Bu gerekçelerle sınıflama için belli bir konu başlığı olmadan her ülke kendi içinde ele alınmış ve sınıflamaya temel oluşturan konu başlıkları inceleme sırasında kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Kısaca konu başlıkları incelemeyi değil inceleme konu başlıklarını oluşturmuştur. İçerik analizi sonuçlarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için aşağıdaki karşılıkların bilinmesi gerekmektedir:

- KAYNAK = ÖĞRETİM PROGRAMI
- REFERANS = KAZANIM

Aşağıda söz konusu ülkelere ait içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1. Avustralya

Çeşitli eyaletler ve azınlıklardan oluşan Avustralya eğitim sistemi incelenmiş ve Sosyal Bilgiler eğitimi paralelinde dersler verilen altı eyalet tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Eğitiminin temelinde yer alan disiplinler arası yaklaşımın paralelinde hazırlanan bu derslerin programları medya okuryazarlığı açısından incelenmiştir. Bu eyaletlerden “New South Wales” ve “Victoria”da neredeyse hiç medya okuryazarlığı vurgulaması ya da kazanımı olmadığı için, “Western Australia” ise medya okuryazarlığından çok bilgi okuryazarlığı ağırlıklı kazanımlar yer aldığı için kapsam dâhiline alınmamıştır. Sonuç olarak medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımlara programlarında yer veren üç farklı eyalet bu çalışmanın kapsamına alınmıştır. Bu eyaletler ve Sosyal Bilgiler Eğitimi paralelinde verilmekte olan dersler şunlardır:

Queensland – Toplum ve Çevre Bilgisi (Studies of Society and Environment): Toplum ve Çevre Bilgisi dersi dört kavramsal öğrenme alanından oluşmaktadır ve her bir öğrenme alanında altı farklı düzeyde kazanımlar verilmiştir. Bu öğrenme alanları şunlardır:

**Tablo 5.1: Avustralya Queensland Eyaleti
Toplum ve Çevre Bilgisi Dersi Öğrenme Alanları**

1	Zaman, Süreklilik ve Değişim
2	Yer ve Zaman
3	Kültür ve Kimlik
4	Sistemler, Kaynaklar ve Güç

Toplum Çevre Bilgisi dersinin programında doğrudan medya okuryazarlığından söz edilmese de çoklu okuryazarlıklardan (QSCC, 2001a: 9) söz edilmektedir ve dersin 11 temel içerik konusundan biri olarak medyaya yer verilmiştir. Medya temel içerik konusuyla ilgili olarak öğretmenlere öğrenme ve öğretme konusunda fikir vermek amacıyla hazırlanan ve modüllerden oluşan kaynak kitapta (QSCC, 2001b) da altı adet modüle yer verilmiştir. Bu modüller şunlardır:

- Dünün haberleri: Teknoloji ve kültür (3. seviye)
- Televizyon asla yalan söylemez: Medya temsilleri (4. seviye)
- Bana etkileri: Küresel medya ve kimlik (4. seviye)
- Bizim kuşaktan konuşalım: Gençlik kültürü (5. seviye)
- Hukuk ve medya: Yurttaşlık bilgisi ve vatandaşlık (5. seviye)
- Kitle iletişim araçları ve kimlikler; Toplumlar ve değişim (6. seviye)

South Australia – Toplum ve Çevre (Society and Environment): Bu eyalette Toplum ve Çevre dersi dört farklı öğrenme alanından oluşmuştur ve her öğrenme alanında 1-10. sınıf seviyeleri arasındaki kazanımlara yer verilmiştir (SACSA, 2004). Bu öğrenme alanlarına aşağıda yer verilmiştir:

**Tablo 5.2: Avustralya South Australia Eyaleti
Toplum ve Çevre Dersi Öğrenme Alanları**

1	Zaman, Süreklilik ve Değişim
2	Yeryüzü, Uzay ve Çevre
3	Toplumlar ve Kültürler
4	Sosyal Sistemler

Tasmania – Toplum ve Tarih (Society and History): Bu eyalette Toplum ve Tarih dersi beş farklı standarttan oluşmuştur ve her standartta 15 basamaktan ibaret olan kazanımlara yer verilmiştir (TCSH, 2007).

Avustralya ile ilgili yapılan içerik analizinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

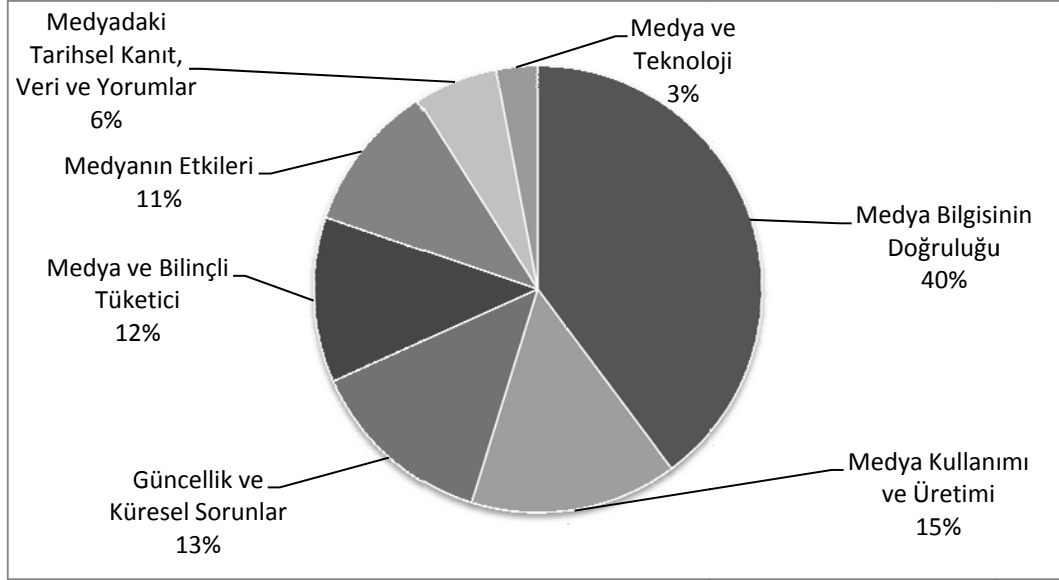
Tablo 5.3: Avustralya İçerik Analizi Sonuçları

ÜST TEMA	N - Kaynak	N - Referans	\bar{X}^*	ALT TEMA	N - Kaynak	N - Referans
Medya Bilgisinin Doğruluğu	3	40	13,3	Birincil ve İkincil Kaynakların Ayrımı ve Kullanımı	2	6
				Medya temsilleri, tasvirleri	3	6
				Medyada Bilginin Tespit ve Elde Edilmesi	2	2
				Medyadan Elde Edilen Bilginin Çeşitli Açılardan İncelenmesi	2	23
				Medyadan Elde Edilen Bilginin Yorumlanması	1	1
				Propaganda	1	2
Medyanın Etkileri	3	11	3,6	Medyada Kültürler Arası Etkileşim	1	1
				Medyanın Hukuka Etkisi	2	2
				Medyanın Kimliklerin Oluşturulmasındaki Rolü	1	1
				Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi	2	5
				Medyanın ve Kamuoyunun Politik Süreç Üzerindeki Etkisi	2	2
Güncellik ve Küresel Sorunlar	2	9	4,5	Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açılarının Geçerliliği	2	2
				Güncel Yerel Olaylar ve Sorunlar	2	7
Medya ve Bilinçli tüketicisi	1	4	4	İstek ve İhtiyaçların Ayırt edilmesi ve Medya Etkisi	1	3
				Reklâmlar ve Tüketici Seçimlerine Etkisi	1	1
Medya ve Teknoloji	1	1	1	Bir Teknoloji Olarak Medya	1	1
Medyanın Kullanımı ve Üretimi	1	5	5	Medyanın Kullanımı ve Üretimi	1	5
Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar	1	2	2	Tarihsel Verinin-Kanıtın Çeşitli Açılardan (önyargı gibi) İncelenmesi	1	1
				Tarihsel Yorumların Tartışılması	1	1
TOPLAM	3	72	24		3	72

*Kaynak başına düşen ortalama referans sayısı

Avustralya'ya ilişkin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, kaynak başına düşen referans yüzdesine göre de gösterilmiştir. Bu sonuçlar Grafik 5.1'de görülebilir:

Grafik 5.1: Temaların Kaynak Başına Referans Yüzdeleri (Avustralya)



İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan 7 tema kaynak sayısına göre değerlendirildiğinde Avustralya'da “Medya Bilgisinin Doğruluğu” (3) ve “Medyanın Etkileri” (3) temaları öne çıkmaktadır. Referans sayısına göre “Medya Bilgisinin Doğruluğu” (40) teması oldukça yüksek bir değere sahiptir. Buna ilaveten “Medyanın Etkileri” (11) ve “Güncellik ve Küresel Sorunlar” (9) temaları da referans sayısına göre yüksek değerlere sahiptir. Kaynak başına düşen referans sayısına ve yüzdesine göre ise “Medya Bilgisinin Doğruluğu” (13,3 / %40), “Medyanın Kullanımı ve Üretimi” (5 / %15) ve “Güncellik ve Küresel Sorunlar” (4,5 / %13) temaları öne çıkmaktadır. Tüm veriler esas alındığında ise kaynak (öğretim programı) başına düşen ortalama referans (kazanım) sayısı 24 olarak belirlenmiştir. Bu rakam İngiltere ve Kanada'dan sonra üçüncü yüksek değerdir.

5.1.2. Kanada

Kanada'da 13 eyalet bulunmaktadır. Bu eyaletlerde medya okuryazarlığı mevcut programlarla ilişkilendirilmiştir. Medya okuryazarlığı bu eyaletlerin dil programlarının %100'üyle, sağlık eğitimi programlarının %85'iyle, Sosyal Bilgiler programlarının

%54'üyle ve son olarak da bilgi ve iletişim teknolojileri programlarının %38'iyle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 5.4: Kanada'da Eyaletlerin Medya Okuryazarlığını Öğretim Programlarıyla İlişkilendirme Oranları

Eyalet	Dil Bilimleri	Sağlık Eğitimi	Sosyal Bilgiler	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
British Columbia	x	x	x	-
Alberta	x	x	x	x
Saskatchewan	x	x	-	x
Manitoba	x	x	-	x
Ontario	x	x	x	-
Quebec	x	-	-	-
New Brunswick	x	x	x	-
Nova Scotia	x	x	x	x
Prince Edward Island	x	x	x	x
Newfoundland and Labrador	x	-	x	-
Nunavut	x	x	-	-
Northwest Territories	x	x	-	-
Yukon	x	x	-	-
TOPLAM %	100	85	54	38

Kanada'da medya okuryazarlığı 7 eyaletin Sosyal Bilgiler programları ile ilişkilendirilmiştir. Bu eyaletlerden dördü (New Brunswick, Nova Scotia, Prince Edward Island ve Newfoundland and Labrador) aynı programı uygulamaktadır. Bu nedenle söz konusu eyaletlerden sadece New Brunswick eyaletindeki Sosyal Bilgiler programı ele alınmıştır.

New Brunswick dışında Alberta ve British Columbia eyaletlerindeki Sosyal Bilgiler programları da içerik analizine dâhil edilmiştir. Ontario eyaletindeki Sosyal Bilgiler programı ise ortaöğretim ağırlıklı olduğu için kapsam dışına alınmıştır.

Sonuç olarak New Brunswick, Alberta ve British Columbia eyaletlerindeki Sosyal Bilgiler programları içerik analizine tabi tutulmuştur. Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirilen medya okuryazarlığı kazanımları incelenmiş ve yapılan içerik analizi neticesinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

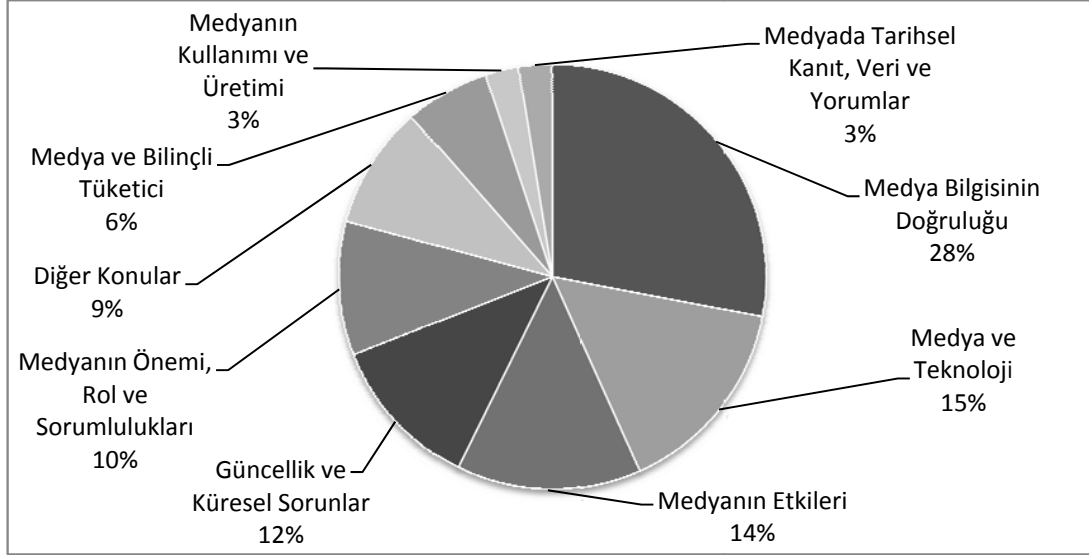
Tablo 5.5: Kanada İçerik Analizi Sonuçları

ÜST TEMA	N - Kaynak	N - Referans	\bar{X}^*	ALT TEMA		
				N - Kaynak	N - Referans	
Diğer Konular	3	11	3,67	Araştırma Becerisi	1	2
				Benlik algısı	1	1
				Görsel iletişim	2	4
				İnsanların medyaya etkisi	1	3
				Kültürlerin Etkileşimi	1	1
Güncellik ve Küresel Sorunlar	3	14	4,6	Çevresel sorunlar	1	1
				Güncel Yerel Olaylar ve Sorunlar	1	2
				Küresel Sorunlar	2	11
Medya Bilgisinin Doğruluğu	3	33	11	Birincil ve İkincil Kaynakların Ayırımı ve Kullanımı	1	2
				Medyada Bilginin Tespit ve Elde Edilmesi	2	12
				Medyadaki çeşitli bakış açıları	3	6
				Medyadan Elde Edilen Bilginin Çeşitli Açılardan İncelenmesi	3	12
				Mesajların eleştirilmesi	1	1
Medyanın Etkileri	2	11	5,5	Akran Etkisi	1	4
				Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi	1	4
				Medyanın ve Kamuoyunun Politik Süreç Üzerindeki Etkisi	2	3
Medya ve Bilinçli Tüketici	2	5	2,5	İstek ve İhtiyaçların Ayırt edilmesi ve Medya Etkisi	2	2
				Reklâmlar ve Tüketici Seçimlerine Etkisi	1	1
				Tüketici kararlarının etkisi	1	1
				Tüketici-yönelimli toplumun geleceği	1	1
Medya ve Teknoloji	2	12	6	Bir Teknoloji Olarak Medya	2	9
				İletişim Sistemleri	2	3
Medyanın Kullanımı ve Üretimi	1	1	1	Medyanın Kullanımı ve Üretimi	1	1
Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları	1	4	4	Kültürün korunması, değişmesi ve yayılması	1	2
				Medyanın bir kurum olarak gelişmesi ve değişmesi	1	1
				Medyanın görev ve sorumlulukları	1	1
Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar	1	1	1	Tarihsel Verinin-Kanıtın Çeşitli Açılardan (önyargı gibi) İncelenmesi	1	1
TOPLAM	3	92	30,66		3	92

*Kaynak başına düşen ortalama referans sayısı

Kanada'ya ilişkin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, kaynak başına düşen referans yüzdesine göre de incelenmiştir. Bu sonuçlar Grafik 5.2'de görülebilir:

Grafik 5.2: Temaların Kaynak Başına Referans Yüzdeleri (Kanada)



İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan 8 tema kaynak sayısına göre değerlendirildiğinde Kanada'da "Medya Bilgisinin Doğruluğu" (3) ve "Güncellik ve Küresel Sorunlar" (3) temaları öne çıkmaktadır. Referans sayısına göre "Medya Bilgisinin Doğruluğu" (33) teması oldukça yüksek bir değere sahiptir. Buna ilaveten "Güncellik ve Küresel Sorunlar" (14) ve "Medya ve Teknoloji" (12) temaları da referans sayısına göre yüksek değerlere sahiptir. Kaynak başına düşen referans sayısına ve yüzdesine göre ise "Medya Bilgisinin Doğruluğu" (11 / %29), "Medya ve Teknoloji" (6 / %15) ve "Medyanın Etkileri" (5,5 / %14) temaları öne çıkmaktadır. Tüm veriler esas alındığında ise kaynak (öğretim programı) başına düşen ortalama referans (kazanım) sayısı 30,66 olarak belirlenmiştir. Bu rakam İngiltere'den sonra ikinci yüksek değerdir. Bu arada "Diğer Konular" başlığı altında mevcut temaların içerisine dâhil edilemeyen kazanımlar yer almaktadır. Bu Kanada'da medya okuryazarlığı ile ilgili mevcut temalar dışında konu çeşitliliğinin oldukça fazla olduğunu göstermektedir.

5.1.3. ABD

ABD'de 50 eyalet bulunmaktadır. Bu eyaletlerde medya okuryazarlığı mevcut programlarla ilişkilendirilmiştir. Bu eyaletler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.6: ABD’de Eyaletlerin Medya Okuryazarlığını Öğretim Programlarıyla İlişkilendirme Oranları

Eyalet	İngilizce, Dil & İletişim Bilim.	Sosyal Bilgiler, Tarih, Vatandaş.	Sağlık, Tüketici Becerileri	Medya Öğrenme Alanı
Alabama	x	-	x	-
Alaska	x	x	x	-
Arizona	x	x	x	-
Arkansas	x	x	x	-
California	x	x	x	-
Colorado	x	x	x	-
Connecticut	x	x	x	-
Delaware	x	x	x	-
Florida	x	x	x	-
Georgia	x	x	x	-
Hawaii	x	x	x	-
Idaho	x	-	x	-
Illinois	x	x	x	x
Indiana	x	x	x	-
Iowa	x	-	-	-
Kansas	x	-	x	-
Kentucky	x	-	x	-
Louisiana	x	x	x	-
Maine	x	x	x	-
Maryland	x	x	x	-
Massachusetts	x	-	x	x
Michigan	x	x	-	-
Minnesota	x	x	x	-
Missouri	x	x	x	x
Mississippi	x	-	x	-
Montana	x	x	x	-
Nebraska	x	x	x	-
Nevada	x	x	x	-
New Hampshire	x	x	x	-
New Jersey	x	x	x	-
New Mexico	x	x	x	-
New York	x	x	x	-
North Carolina	x	x	x	-
North Dakota	x	x	x	-
Ohio	x	x	x	-
Oklahoma	x	x	x	-
Oregon	x	x	x	-
Pennsylvania	x	x	x	-
Rhode Island	x	-	x	-
South Carolina	x	x	x	-
South Dakota	x	-	x	-
Tennessee	x	-	x	x
Texas	x	x	x	x
Utah	x	x	x	x
Vermont	x	-	x	-
Virginia	x	x	x	-
Washington	x	-	x	x
West Virginia	x	x	x	-
Wisconsin	x	x	x	-
Wyoming	x	x	x	-
Toplam	50	38	48	7
Yüzde	100%	76%	96%	14%

Kaynak: http://www.frankwbaker.com/state_lit.htm adresinden 01.11.2007 tarihinde alınmıştır.

Tabloda da görüleceği gibi medya okuryazarlığı bu eyaletlerin İngilizce, Dil ve İletişim Bilimleri programlarının %100'üyle, Sağlık ve Tüketici Becerileri programlarının %96'sıyla, Sosyal Bilgiler, Tarih ve Vatandaşlık programlarının %76'sıyla ve son olarak da Medya öğrenme alanı olarak %14 oranında ilişkilendirilmiştir (Baker, 2000). Baker (2000) çalışmasında tüm eyaletlerdeki Sosyal Bilgiler programlarını incelemiş ve medya okuryazarlığı ile ilgili olan kazanımları ortaya çıkarmıştır. ABD ile ilgili analizde bu çalışmanın sonuçları esas alınmış, ortaya çıkan kazanımlar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucunda şu veriler ortaya çıkmıştır.

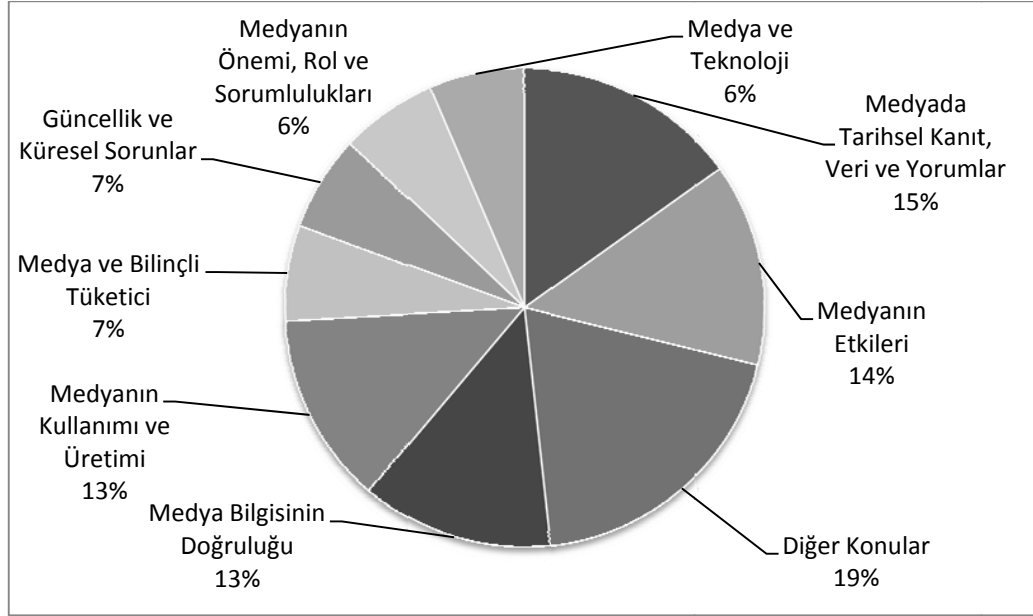
Tablo 5.7: ABD İçerik Analizi Sonuçları

ÜST TEMA	N - Kaynak	N - Referans	\bar{X}^*	ALT TEMA	N - Kaynak	N - Referans
Medyanın Etkileri	24	51	2,13	Kamuoyunun Oluşmasında Medyanın Etkisi	3	6
				Medyada Kültürler Arası Etkileşim	1	1
				Medyanın Hukuka Etkisi	1	1
				Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi	4	6
				Medyanın ve Kamuoyunun Politik Süreç Üzerindeki Etkisi	19	28
				Medyanın Yaşama Etkisi	1	1
				Radyo ve Filmlerin Yaygınlığı ve Popüler Kültür	4	5
				Savaş Sürecinde Medyanın Etkisi	2	3
Medya Bilgisinin Doğruluğu	22	44	2	Bilginin Nitelik ve Niceliği	1	1
				I. ve II. Elden Kaynakların Ayrımı ve Kullanımı	2	3
				Kaynakların Geçerliliği ve Güvenilirliği	3	3
				Medyada Bilginin Tespit ve Elde Edilmesi	8	11
				Medyadan Elde Edilen Bilginin Çeşitli Açılardan İncelenmesi	11	19
				Medyadan Elde Edilen Bilginin Yorumlanması	4	5
				Propaganda	2	2
Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar	9	21	2,33	Farklı Kaynaklardan Alınan Tarihsel Bilginin Karşılaştırılması	3	3
				Tarihsel Verilerin Yorumlanması	4	6
				Tarihsel Verinin-Kanıtın Çeşitli Açılardan (önyargı gibi) İncelenmesi	5	6
				Tarihsel Yorumlarda Önyargı ve Tarafılık	3	3
				Tarihsel Yorumların Doğruluğu	2	2
				Tarihsel Yorumların Tartışılması	1	1
Bilinçli Tüketici Olma	6	6	1	İstek ve İhtiyaçların Ayırt edilmesi ve Medya Etkisi	1	1
				Reklâmlar ve Tüketici Seçimlerine Etkisi	5	5
Güncellik ve Küresel Sorunlar	5	5	1	Güncel Olayların Ekonomik Boyutu	1	1
				Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açılarının Geçerliliği	1	1
				Güncel Yerel Olaylar ve Sorunlar	2	2
				Kamusal Sorunlar Hakkında Bilgi Edinme	1	1
Medya ve Teknoloji	4	4	1	Bir Teknoloji Olarak Medya	4	4
Medyanın Kullanımı ve Üretimi	3	6	2	Medya Üzerinden İletişim	1	1
				Medyanın Kullanımı	2	4
				Medyanın Üretimi	1	1
Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları	3	3	1	Basın Özgürlüğü	1	1
				Kültürün Dışavurumu Olarak Medya	1	1
				Sosyal Problemlere Farkındalığın Artmasında Medyanın Rolü	1	1
Diğer Konular	1	3	3	Dinleme Becerisi	1	3
Toplam	38	143	3,76		38	143

*Kaynak başına düşen ortalama referans sayısı

ABD’ye ilişkin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, kaynak başına düşen referans yüzdesine göre de gösterilmiştir. Bu sonuçlar Grafik 5.3’te görülebilir:

Grafik 5.3: Temaların Kaynak Başına Referans Yüzdeleri (ABD)



İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan 8 tema kaynak sayısına göre değerlendirildiğinde ABD’de “Medyanın Etkileri” (24) ve “Medya Bilgisinin Doğruluğu” (22) temaları öne çıkmaktadır. Referans sayısına göre de yine aynı temalar; “Medyanın Etkileri” (51) ve “Medya Bilgisinin Doğruluğu” (44), yüksek bir değere sahiptir. Buna ek olarak “Medyada Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” (21) teması da referans sayısına göre yüksek bir değere sahiptir. Kaynak başına düşen referans sayısına ve yüzdesine göre ise “Medyada Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” (2,3 / %15), “Medyanın Etkileri” (2,125 / %14), “Medya Bilgisinin Doğruluğu” (2 / %13) ve “Medyanın Kullanımı ve Üretimi” (2 / %13) temaları öne çıkmaktadır. Tüm veriler esas alındığında ise kaynak (öğretim programı) başına düşen ortalama referans (kazanım) sayısı 3,763 olarak belirlenmiştir. ABD’deki Sosyal Bilgiler programlarındaki medya okuryazarlığı kazanımlarının oranını gösteren bu rakam incelenen dört ülke arasındaki en düşük değerdir.

5.1.4. İngiltere

İngiltere’de Sosyal Bilgiler ile içeriği ortak olan derslerin (vatandaşlık, tarih ve coğrafya) öğretim programları incelenmiş ve sonuç olarak medya eğitimi çerçevesinde vatandaşlık dersinde çeşitli ünitelere yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu konular içinde yer alan kazanımlar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucunda şu veriler ortaya çıkmıştır.

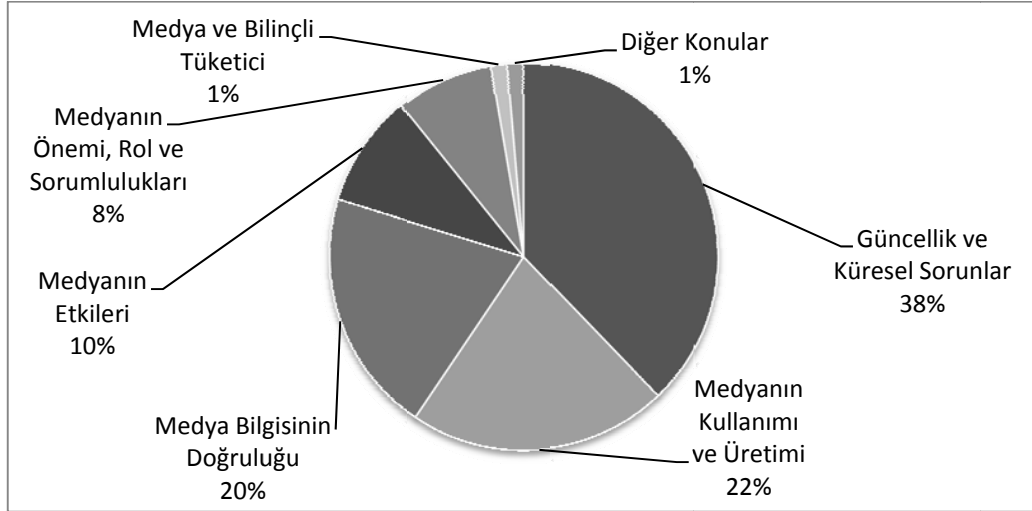
Tablo 5.8: İngiltere İçerik Analizi Sonuçları

ÜST TEMA	N - Kaynak	N - Referans	\bar{X}^*	ALT TEMA		
				N - Kaynak	N - Referans	
Güncellik ve Küresel Sorunlar	1	28	28	Güncel Farkındalık	1	5
				Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açılarının Geçerliliği	1	2
				Güncel Yerel Olaylar ve Sorunlar	1	10
				Küresel Sorunlar	1	1
				Küresel Sorunlara Ait Farklı Bakış Açıları	1	10
Medyanın Kullanımı ve Üretimi	1	16	16	Medyanın Kullanımı ve Üretimi	1	16
Medya Bilgisinin Doğruluğu	1	15	15	Birincil ve İkincil Kaynakların Ayrımı ve Kullanımı	1	5
				Medyadan Elde Edilen Bilginin Çeşitli Açılardan İncelenmesi	1	4
				Medyanın Bilgiyi Sunma Şekli	1	6
Medyanın Etkileri	1	7	7	Kamuoyunun Oluşmasında Medyanın Etkisi	1	1
				Medyada Spor ve Taraftarlar	1	3
				Medyanın izleyiciler üzerindeki etkililiği	1	3
Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları	1	6	6	Medyanın görev ve sorumlulukları	1	2
				Toplumda medyanın önemi	1	2
				Ünlülerin Mahremiyeti	1	2
Bilinçli Tüketici Olma	1	1	1	Tüketici kararlarının etkisi	1	1
Diğer Konular	1	1	1	Medyanın Hedeflere ve Kampanyalara Desteği	1	1
Toplam	1	74	74		1	74

*Kaynak başına düşen ortalama referans sayısı

İngiltere'ye ilişkin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, kaynak başına düşen referans yüzdesine göre de gösterilmiştir. Bu sonuçlar Grafik 5.4'te görülebilir:

Grafik 5.4: Temaların Kaynak Başına Referans Yüzdeleri (İngiltere)



İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan kaynak başına düşen referans sayısına ve yüzdesine göre İngiltere'de “Güncellik ve Küresel Sorunlar” (28 / %38), “Medyanın Kullanımı ve Üretimi” (16 / %22) ve “Medya Bilgisinin Doğruluğu” (15 / %20) temaları öne çıkmaktadır. Tüm veriler esas alındığında ise kaynak (öğretim programı) başına düşen ortalama referans (kazanım) sayısı 74 olarak belirlenmiştir. İngiltere'deki vatandaşlık programlarındaki medya okuryazarlığı kazanımlarının oranını gösteren bu rakam incelenen dört ülke arasındaki en yüksek değerdir.

5.1.5. İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar

Avustralya, Kanada, ABD ve İngiltere'deki Sosyal Bilgiler ve eşdeğeri olarak görülebilecek öğretim programlarında medya okuryazarlığı ile ilgili olarak yer alan kazanımlar öncelikle ayrı ayrı ülke bazında, ardından da bu dört ülke genel olarak içerik analizi ile incelenmiştir. Genel analizin neticesinde 8 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, kaynak başına düşen ortalama referans sayılarına ve yüzdelere göre aşağıda sırasıyla verilmiştir.

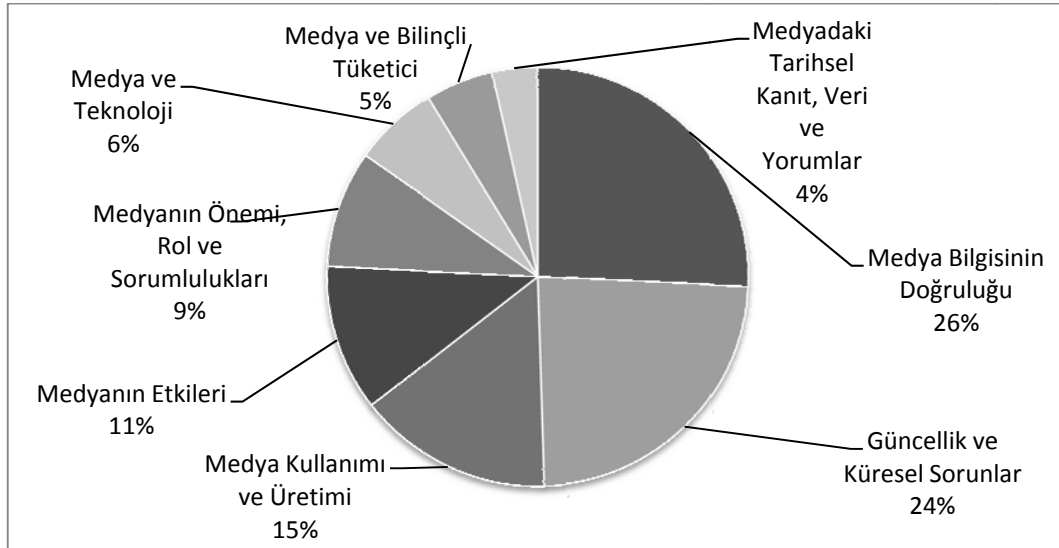
Tablo 5.9: İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar

TEMALAR	Avustralya	Kanada	ABD	İngiltere	GENEL		
					N-Kaynak	N-Referans	\bar{X}^{**}
1 Medya Bilgisinin Doğruluğu	13,3	11	2	15	29	137	10,3
2 Güncellik ve Küresel Sorunlar	4,5	4,6	1	28	11	55	9,5
3 Medya Kullanımı ve Üretimi	5	1	2	16	6	28	6
4 Medyanın Etkileri	3,6	5,5	2,1	7	30	80	4,5
5 Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları	-	4	1	6	5	19	3,6
6 Medya ve Teknoloji	1	6	1	-	8	20	2,6
7 Medya ve Bilinçli Tüketici	4	2,5	1	1	10	16	2,1
8 Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar	2	1	2,3	-	11	24	1,4
Genel olarak kaynak başına ortalama referans sayısı					45	380	8,44

(*) Her ülkenin kaynak başına düşen referans ortalaması

(**) Kaynak başına düşen referans ortalamalarının ortalaması

İncelenen dört ülkeye ilişkin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, kaynak başına düşen referans yüzdesine göre de gösterilmiştir. Bu sonuçlar Grafik 5.5’de görülebilir:

Grafik 5.5: Temaların Kaynak Başına Referans Yüzdeleri

İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan 8 tema kaynak sayısına göre değerlendirildiğinde “Medyanın Etkileri” (30) ve “Medya Bilgisinin Doğruluğu” (29) temaları oldukça dikkat çekici şekilde öne çıkmaktadır.

Referans sayısına göre “Medya Bilgisinin Doğruluğu” (137) teması oldukça yüksek bir değere sahiptir. Buna ilaveten “Medyanın Etkileri” (72) ve “Güncellik ve Küresel Sorunlar” (55) temaları da referans sayısına göre oldukça yüksek değerlere sahiptir.

Kaynak başına düşen referans sayısına ve yüzdesine göre ise “Medya Bilgisinin Doğruluğu” (10,3 / %26) ve “Güncellik ve Küresel Sorunlar” (9,5 / %24) temaları öne çıkmaktadır. Tüm veriler esas alındığında ise kaynak (öğretim programı) başına düşen ortalama referans (kazanım) sayısı 8,44 olarak belirlenmiştir.

5.1.5.1. Medya Bilgisinin Doğruluğu Teması

İçerik analizi sonucunda “Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasının kaynak başına ortalama referans sayısı Avustralya’da 13,3 ile birinci, 11 ile Kanada’da ikinci, 2 ile ABD’de üçüncü ve 15 ile İngiltere’de de üçüncü olmuştur. Bu dört ülkenin ortalamasında ise program başına ortalama 10,3 kazanım sayısı ile de temalar arasında ilk sırada yer almıştır. Bu dört ülkedeki 29 farklı öğretim programında yer alan 137 kazanım ile de en fazla referansa sahip tema olmuştur.

Bu sonuçlar medya bilgisinin doğruluğu temasının Sosyal Bilgiler derslerini medya okuryazarlığı ile ilişkilendirme açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu temaya ve alt temalarına ait kaynak ve referans sayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.10 : “Medya Bilgisinin Doğruluğu” Teması ve Alt Temaları

ÜST TEMA	N- Kaynak	N-Referans	ALT TEMA	N-Kaynak	N-Referans	\bar{X}
Medya Bilgisinin Doğruluğu	29	137	Medyada Bilginin Tespit Ve Elde Edilmesi	16	33	2,06
			Medyadaki Çeşitli Bakış Açıları	8	12	1,5
			Medyadaki Önyargının Tespiti	7	21	3
			Medyada Birincil ve İkincil Kaynakların Ayrımı ve Kullanımı	7	17	2,42
			Medya Bilgisinin Doğruluğu, Geçerliliği ve Güvenilirliği	7	9	1,28
			Medyadaki Gerçeği Görüşten Ayırt Etme	6	8	1,33
			Medyadaki Propaganda	5	6	1,2
			Medya Bilgisinin Yorumlanması	5	5	1
			Medyadaki Kalıp Yargıların Tespiti	4	10	2,5
			Medya Temsilleri, Tasvirleri	3	6	2
			İkna Etme Teknikleri	2	2	1
			Medyanın Bilgiyi Sunma Şekli	1	6	6
			Medyadaki Bilginin Nitelik ve Niceliği	1	1	1
			Mesajların Eleştirilmesi	1	1	1

Tabloya bakıldığında “Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasında kaynak sayısı esas alındığında ilk üç alt temanın “Medyada bilginin tespit ve elde edilmesi” (16), “Çeşitli bakış açılarının tespiti” (8) ve “Önyargının tespiti” (7) olduğu görülmektedir. Referans sayısına göre de “Medyada bilginin tespit ve elde edilmesi” (33), “Önyargının tespiti” (21) ve “Birincil ve ikincil kaynakların ayrımı ve kullanımı” (17) ilk üç tema olarak ortaya çıkmıştır. Kaynak başına ortalama referans sayısına göre ise “Medyanın bilgiyi sunma şekli” (6), “Kalıp yargıların tespiti” (2,5) ve “Birincil ve ikincil kaynakların ayrımı ve kullanımı” (2,42) ilk üç alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Burada programı ifade ettiği için kaynak sayısını ele almak daha doğru olacaktır. Buna göre “Medyada bilginin tespit ve elde edilmesi” konusunun en önemli alt tema olduğu söylenebilir.

Kazanımlar sınıf seviyesine göre de incelenmiştir. Bu incelemede oö (okul öncesi), 1-5 (İlköğretim ilk kademe), 6-8 (ilköğretim ikinci kademe) ve 9-12 (ortaöğretim) dört ayrı birim olarak belirlenmiştir. Kazanımlar hangi sınıf seviyesinde ise orada gösterilmiştir. İncelenen ülkelerin ya da eyaletlerin eğitim sistemlerinde farklılıklar söz konusudur. Dolayısıyla belirlenen birimlerle birebir örtüşmediğinde ilgili

kazanımlar ağırlıklı olarak hangi düzeyde ise (4-6. sınıf arası = 1-5 arası gibi) o başlık altında ele alınmıştır. Bu incelemenin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

**Tablo 5.11: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre
“Medya Bilgisinin Doğruluğu” Teması**

ALT TEMA (Kazanım Konusu)		ÜLKE	K	R	OÖ	1-5	6-8	9-12	***
1	Medyada Bilginin Tespit ve Elde Edilmesi	ABD	10	15		2	3	1	9
		Kanada	2	12	1	6	2	3	
		Avustralya	3	5		1	3	1	
		İngiltere	1	1				1	
		<i>Toplam</i>	<i>16</i>	<i>33</i>	<i>1</i>	<i>9</i>	<i>8</i>	<i>6</i>	<i>9</i>
2	Medyadaki Çeşitli Bakış Açılarının Tespiti	ABD	3	3		2		1	
		Avustralya	2	3		2		1	
		Kanada	3	6		1	2	3	
		<i>Toplam</i>	<i>8</i>	<i>12</i>		<i>5</i>	<i>2</i>	<i>5</i>	
3	Medyadaki Önyargının Tespiti	ABD	2	2			1		1
		Kanada	2	8		2	3	3	
		Avustralya	2	10			2	8	
		İngiltere	1	1			1		
		<i>Toplam</i>	<i>7</i>	<i>21</i>		<i>2</i>	<i>7</i>	<i>11</i>	<i>1</i>
4	Medyada birincil ve İkincil Kaynakların Ayrımı ve Kullanımı	ABD	3	4			1	3	
		Kanada	1	2			1	1	
		Avustralya	2	6			3	3	
		İngiltere	1	5		5			
		<i>Toplam</i>	<i>7</i>	<i>17</i>		<i>5</i>	<i>5</i>	<i>7</i>	
5	Medya Bilgisinin Doğruluğu ve Güvenilirliği	ABD	5	6		1	3	2	
		Avustralya	1	1				1	
		Kanada	1	2			2		
		<i>Toplam</i>	<i>7</i>	<i>9</i>		<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3</i>	
6	Medyada Gerçeği Görüşten Ayırt Etme	ABD	3	3			1		2
		Avustralya	1	1			1		
		Kanada	1	2				2	
		İngiltere	1	2		1	1		
		<i>Toplam</i>	<i>6</i>	<i>8</i>		<i>1</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
7	Medyada Propaganda	ABD	3	3			2	1	
		Kanada	1	1				1	
		Avustralya	1	2				2	
		<i>Toplam</i>	<i>5</i>	<i>6</i>			<i>2</i>	<i>4</i>	
8	Medya Bilgisinin Yorumu	ABD	4	4		2	2		
		Avustralya	1	1				1	
		<i>Toplam</i>	<i>5</i>	<i>5</i>		<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	
9	Medyadaki	ABD	2	2		1	1		

	Kalıp Yargıların Tespiti	Avustralya	1	4			1	3	
		Kanada	1	4			3	1	
		Toplam	4	10			4	3	3
10	Medya Temsilleri ve Tasvirleri	Avustralya	3	6			4	2	
		Toplam	3	6			4	2	
11	Medyada İkna Etme Teknikleri	ABD	1	1				1	
		Avustralya	1	1			1		
		Toplam	2	2			1	1	
12	Medyanın Bilgiyi Sunma Şekli	İngiltere	1	6		5	1		
		Toplam	1	6		5	1		
13	Medyadaki Bilginin Nitelik ve Niceliği	ABD	1	1			1		
		Toplam	1	1			1		
14	Mesajların Eleştirilmesi	Kanada	1	1				1	
		Toplam	1	1				1	
TOPLAM		Sınıf Seviyeleri		OÖ	1-5	6-8	9-12	?	
		N (137)		1	34	44	46	12	
		%		0,7	24,8	32,1	33,5	8,7	

(***) Belirsiz

Tabloda da görülebileceği gibi “Birincil ve İkincil Kaynakların Ayrımı ve Kullanımı”, “Medyada Bilginin Tespit ve Elde Edilmesi”, “Medyadaki Önyargının Tespiti” ve “Medyada Gerçeği Görüşten Ayırt Etme” alt temaları, incelenen dört ülkenin de Sosyal Bilgiler programlarında yer almaktadır. Sınıf seviyeleri dikkate alındığında ise kazanımların ortaöğretim (33,5) düzeyinden çok ilköğretim (24,8 / 32,1) düzeyinde olduğu görülmektedir.

“Medyada Bilginin Tespit ve Elde Edilmesi” alt teması kaynak (16) ve referansların (33) en yoğun olduğu alt temadır. Ele alınan dört ülkenin de öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Okul öncesinden (1) lise düzeyine (6) kadar kazanımlar yer almaktadır ancak kazanımların ilköğretim düzeyinde (17) yoğunlaştığı ileri sürülebilir. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Kişisel deneyimlerden, sözlü kaynaklardan ve görsel sunumlardan bilgiyi toplar (Kanada; British Columbia Sosyal Bilgiler Programı, Ana Sınıfı).*

- *Bir medya raporu veya başmakalesindeki giriş, ana fikirler ve iddialar ve sonucu saptar (Avustralya; Tasmania eyaleti Toplum ve Tarih Programı, 8. sınıf).*
- *Haberleri araştırmak için bir araştırma stratejisine karar verir ve uygular ve ICT kullanımını da kapsayarak farklı kaynaklardan bilgiyi analiz eder (İngiltere; Vatandaşlık Programı, 10-11. sınıf).*

“Medyadaki Çeşitli Bakış Açıları” alt teması kaynak (8) ve referansların (12) yoğun olduğu alt temalardan biridir. Kazanımlar daha çok ilköğretim (7) ve lise (5) düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Bilgi kaynağını ve bir önyargının analizi için sunulan bakış açısını saptayarak medya okuryazarlığını geliştirmek (örnek olarak İnternet üzerinde yeniden düzenlenen materyalin gerçek ya da görüş olup olmadığını ve kaynağın birincil ya da ikincil olup olmadığını ayırt eder) / (ABD; Kentucky eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 4-5. sınıf).*
- *Karikatürler, resimler ve fotoğraflarda ifade edilen bakış açılarını tanıır. (Kanada; Alberta eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 9. sınıf).*

“Medyadaki Önyargının Tespiti” alt teması kaynak (7) ve referansların (21) en yoğun olduğu alt temalardan biridir. Ele alınan dört ülkenin de öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Lise (11) düzeyinde daha fazla olmakla birlikte ilköğretim (9) düzeyinde de kazanımlara yer verilmiştir. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Önyargı için medya (örnek olarak yazılı, görsel ve elektronik) kuvertürünü analiz eder (Avustralya; Güney Avustralya eyaleti Toplum ve Çevre Programı, 7. sınıf).*

- *Önyargıyı ortadan kaldırmak ya da tersine çevirmek için hazırlanmış bir başmakaleyi ya da değer durumlarını değiştirir (Avustralya; Tasmania eyaleti Toplum ve Tarih Programı, 12. sınıf).*

“Birinci ve İkinci Elden Kaynakların Ayrımı ve Kullanımı” teması kaynak ve referansların yoğun olduğu alt temalardan biridir ve kazanımlar orta öğretim düzeyinden (7) daha çok ilköğretim düzeyinde (10) yer almaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Birincil ve ikincil kaynakları kullanarak kanıt toplar, kaydeder ve karşılaştırır (Avustralya; Güney Avustralya Eyaleti Toplum ve Çevre Programı, 8. sınıf).*
- *Birinci ve ikinci elden kaynakları (örnek olarak günlükler, gazeteler, fotoğraflar, haber raporları, sözlü tarih çalışmaları ve başka metin çeşitleri) tespit eder, özetler ve analiz eder (Avustralya; Güney Avustralya Eyaleti Toplum ve Çevre Programı, 10. sınıf).*

“Medya Bilgisinin Doğruluğu ve Güvenilirliği” yeterli oranda kaynak (7) ve referansın (9) bulunduğu bir alt temadır ve ortaöğretim (3) düzeyinde kazanımlar olmakla birlikte daha çok ilköğretim (6) düzeyinde kazanım yer almaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Gerçek dünya sorunlarına dair elektronik bilgi kaynaklarının doğruluk, ilgililik, uygunluk, kapsamlılık ve önyargısını araştırır ve değerlendirir (ABD; Hawaii eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 6-8. sınıf).*
- *Aynı konuda birden fazla medya raporunu analiz eder ve hangisinin daha güvenilir olduğuna ilişkin iyi düşünülmüş ve mantıklı bir karar verir (Avustralya; Tasmania eyaleti Toplum ve Tarih Programı, 11. sınıf).*

“Medyadaki Gerçeği Görüşten Ayırt Etme” yeterli oranda kaynak (6) ve referansın (8) bulunduğu ve incelenen tüm ülkelerde kazanımların yer aldığı bir alt temadır. Lise (2) düzeyinde kazanım olmakla birlikte daha çok ilköğretim (4) düzeyinde kazanım bulunmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- Gerçek ve görüş arasındaki farkı bilir ve ayırt eder (İngiltere; vatandaşlık programı, 1-6. sınıf).
- Tartışmalı bir konuya ilişkin hazırlanmış bir medya raporundaki gerçekleri ve görüşleri tespit eder (Avustralya; Tasmania eyaleti Toplum ve Tarih Programı, 10. sınıf).

“Medyadaki Kalıp Yargılar” yeterli oranda kaynak (4) ve referansın (10) bulunduğu ve tüm kademelerde (lisede 3, ilköğretimde 4 kazanım) eşit düzeyde kazanımların yer aldığı bir alt temadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- Rol oynama ve karikatür yapma gibi aktiviteler aracılığıyla kültürel kalıp yargıları saptar ve tartışır (Avustralya; Güney Avustralya eyaleti Toplum ve Çevre Programı, 6. sınıf).
- Dünyadaki bir yer ile ya da anlaşmazlık (örnek olarak Ortadoğu, Endonezya, Doğu Timor) ile ilgisi olan kalıp yargıları ve önyargıları tespit eder (Avustralya; Güney Avustralya eyaleti Toplum ve Çevre Programı, 9. sınıf).

“Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması ile ilgili olarak ortaya çıkan “Bilginin nitelik ve niceliği”, “Medya temsilleri ve tasvirleri”, “Medyadan Elde Edilen Bilginin Analizi”, “İkna Etme Tekniklerinin Tespiti”, “Medyadan Elde Edilen Bilginin Yorumlanması”, “Medyanın Bilgiyi Sunma Şekli” ve “Mesajların Eleştirilmesi” alt temalarıyla ilgili yeterli kazanım olmadığı için bu konular ele alınmamış ve herhangi bir kazanım da yazılmamıştır. “Medyadan Elde Edilen Bilginin Analizi; Propagandanın

Tespiti” yeterli oranda kaynak ve referansın bulunduğu bir alt temadır. İlköğretimin ikinci kademesinde de yer almakla birlikte kazanımlar daha çok lise düzeyinde yer almaktadır. Bu nedenle bu konu da ele alınmamış ve de kazanım yazılmamıştır.

“Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasına ve ülkemizde uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler programları incelendikten sonra medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanmak için söz konusu alt temalara yönelik aşağıdaki kazanımlar ortaya konulmuştur.

Tablo 5.12: Medya Bilgisinin Doğruluğu Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri

ALT TEMALAR		KAZANIM ÖRNEKLERİ
1	Medyada Bilginin Tespiti ve Elde Edilmesi	Bilginin bulunduğu basılı ve elektronik kaynakları ve bu kaynaklarda bilginin yerini saptar ve değerlendirir.
2	Medyadaki Çeşitli Bakış Açıları	Öğrenciler bakış açısına ilişkin bir anlayış geliştirecek ve medyadaki bakış açılarını fark edebileceklerdir.
3	Medyadaki Önyargının Tespiti	Öğrenciler önyargıya ilişkin bir anlayış geliştirecek ve medyadaki önyargıları fark edebileceklerdir.
4	Medyada Birincil ve İkincil Kaynakların Ayrımı ve Kullanımı	Çeşitli birinci ve ikinci elden kaynakları ayırt eder ve değerlendirir.
5	Medya Bilgisinin Doğruluğu, Geçerliliği ve Güvenilirliği	Olguyu görüşten ayırmak için medyayı analiz eder.
6	Medyadaki Gerçeği Görüşten Ayırt Etme	Gerçeği görüşten ayırmak için medya (örnek olarak yazılı, görsel ve elektronik) kuvertürünü analiz eder.
7	Medyadaki Kalıp Yargılar	Öğrenciler kalıp yargıya ilişkin bir anlayış geliştirecek ve medyadaki kalıp yargıları fark edebileceklerdir.

5.1.5.2. Güncellik ve Küresel Sorunlar Teması

İçerik analizi sonucunda “Güncel ve Küresel Sorunlar” temasının kaynak başına ortalama referans sayısı İngiltere 28 ile birinci, 4,6 ile Kanada’da ikinci, 4,5 ile Avustralya üçüncü ve 1 ile ABD de dördüncü olmuştur. Bu dört ülkenin ortalamasında ise program başına ortalama 9,5 kazanım sayısı ile de temalar arasında ikinci sırada yer almıştır. Bu dört ülkedeki 11 farklı öğretim programında yer alan 55 kazanım ile de en fazla referansa sahip üçüncü tema olmuştur. Bu temaya ve alt temalarına ait kaynak ve referans sayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.13: “Güncellik ve Küresel Sorunlar” Teması ve Alt Temaları

ÜST TEMA	N-Kaynak	N-Referans	ALT TEMA	N-Kaynak	N-Referans	\bar{X}
Güncellik ve Küresel Sorunlar	11	55	Güncel Olaylar ve Sorunlar	6	21	3,5
			Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açıları	4	15	3,75
			Küresel Sorunlar	3	15	5
			Güncel Farkındalık	1	5	5
			Güncel Olayların Ekonomik Boyutu	1	1	1
			Kamusal Sorunlar	1	1	1
			Çevresel sorunlar	1	1	1

Tabloya bakıldığında “Güncellik ve Küresel Sorunlar” temasında kaynak sayısı esas alındığında ilk üç alt temanın “Güncel Olaylar ve Sorunlar” (6), “Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açılarının Geçerliliği” (4) ve “Küresel Sorunlar” (3) olduğu görülmektedir. Referans sayısına göre de “Güncel Olaylar ve Sorunlar” (21), “Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açıları” (15) ve “Küresel Sorunlar” (15) ilk üç tema olarak ortaya çıkmıştır. Kaynak başına ortalama referans sayısına göre ise “Güncel Farkındalık” (5), “Küresel Sorunlar (5) ve “Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açıları” (3,75) ilk üç alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Burada programı ifade ettiği için kaynak sayısını ele almak daha doğru olacaktır. Buna göre “Güncel Olaylar ve Sorunlar” konusunun en önemli alt tema olduğu söylenebilir.

Kazanımlar sınıf seviyesine göre de incelenmiştir. Bu incelemede oö (okul öncesi), 1-5 (İlköğretim ilk kademe), 6-8 (ilköğretim ikinci kademe) ve 9-12 (ortaöğretim) dört ayrı birim olarak belirlenmiştir. Kazanımlar hangi sınıf seviyesinde ise orada gösterilmiştir. İncelenen ülkelerin ya da eyaletlerin eğitim sistemlerinde farklılıklar söz konusudur. Dolayısıyla belirlenen birimlerle birebir örtüşmediğinde ilgili kazanımlar ağırlıklı olarak hangi düzeyde ise (4-6. sınıf arası = 1-5 arası gibi) o başlık altında ele alınmıştır. Bu incelemenin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 5.14: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Güncellik ve Küresel Sorunlar” Teması

ALT TEMA (Kazanım Konusu)		ÜLKE	K	R	OÖ	1-5	6-8	9-12	***
1	Güncel Olaylar ve Sorunlar	ABD	2	2		1		1	
		Kanada	1	2				2	
		Avustralya	2	7		1	2	4	
		İngiltere	1	10		5	5		
		<i>Toplam</i>	<i>6</i>	<i>21</i>		<i>7</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	
2	Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açıkları	ABD	1	1					1
		Avustralya	2	2			1	1	
		İngiltere	1	12		1	11		
		<i>Toplam</i>	<i>4</i>	<i>15</i>		<i>1</i>	<i>12</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
3	Küresel Sorunlar	Kanada	2	10		3	3	4	
		İngiltere	1	1			1		
		<i>Toplam</i>	<i>3</i>	<i>11</i>		<i>3</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	
4	Güncel Farkındalık	İngiltere	1	5		5			
		<i>Toplam</i>	<i>1</i>	<i>5</i>		<i>5</i>			
5	Güncel Olayların Ekonomik Boyutu	ABD	1	1					1
		<i>Toplam</i>	<i>1</i>	<i>1</i>					<i>1</i>
6	Kamusal Sorunlar	ABD	1	1					1
		<i>Toplam</i>	<i>1</i>	<i>1</i>					<i>1</i>
7	Çevresel sorunlar	Kanada	1	1				1	
		<i>Toplam</i>	<i>1</i>	<i>1</i>				<i>1</i>	
TOPLAM		<i>Sınıf Seviyeleri</i>			OÖ	1-5	6-8	9-12	?
		<i>N (55)</i>			-	16	23	13	3
		<i>%</i>			-	29,1	41,8	23,6	5,45

(***) Belirsiz

Tabloda da görülebileceği gibi “Güncel Olaylar” alt teması, incelenen dört ülkenin de Sosyal Bilgiler programlarında yer almaktadır. “Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açıkları” alt temasına incelenen üç ülke programında yer almaktadır. Sınıf seviyeleri dikkate alındığında ise kazanımların ortaöğretim (23,6) düzeyinden çok ilköğretim (29,1 / 41,8) düzeyinde olduğu görülmektedir.

“Güncel olaylar ve sorunlar” kaynak (6) ve referansların (21) en yoğun olduğu alt temalardan biridir. Kazanımlar lise düzeyinde (7) olmakla birlikte daha çok ilköğretim düzeyinde (14) yer almaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler

programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Yerel bir sorun karşısında kendi değerlerini ve tutumlarını açıklarlar (İngiltere; Vatandaşlık Programı, 7-9. sınıf).*
- *Öğrenciler güncel olayları tartışır ve analiz eder (ABD; Wyoming eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 11. Sınıf).*

“Güncel olaylarla ilgili bakış açıları” kaynak (4) ve referansların (15) en yoğun olduğu alt temalardan biridir ve ağırlıklı olarak ilköğretimin ikinci kademesi (12) ile ilgilidir. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Bir haber hikâyesi için gazeteciler tarafından alınan farklı yaklaşımları bilirler (İngiltere; Vatandaşlık Programı, 7-9. sınıf).*
- *Güncel bir sorun ile ilgili farklı bakış açılarını gösteren ve sorunla ilgili kanıtları destekleyen bir “T grafiği” hazırlar (Avustralya; Tasmania eyaleti Toplum ve Tarih Programı, 10. sınıf).*

“Küresel sorunlar”, kaynak (3) ve referansların (11) en yoğun olduğu alt temalardan bir diğeridir ve kazanımlar liseden (4) ziyade ilköğretim (7) düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Vatandaşlıkla ilgili ortaya çıkan pek çok sorun küresel bir boyuta sahiptir (İngiltere; Vatandaşlık Programı, 7-9. sınıf).*
- *Küresel sorunların çözümlerini göstermek için “tüketici farkındalığı, eğitim, uygun teknoloji, gönüllülük ve toplumsal eylem” gibi konuları çalışır (Kanada; Alberta eyaleti Sosyal Bilgiler programı, 11. sınıf).*

“Güncel farkındalık”, kaynak (1) ve referansların (5) çok yoğun bir alt tema değildir. Ancak ilköğretimin ilk kademesinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Bir yöredeki son değişimler hakkında bir farkındalık geliştirir (İngiltere; Vatandaşlık Programı, 1-6. sınıf).*

“Güncellik ve Küresel Sorunlar” teması ile ilgili olarak ortaya çıkan “Çevresel sorunlar” alt teması ile ilgili yeterli oranda kaynak ve referans yer almadığı ve mevcut kazanımın lise düzeyinde olması sebebiyle, bu konu dikkate alınmamıştır. “Güncel olayların ekonomik boyutu” ve “Kamusal sorunlar hakkında bilgi edinme” alt teması ile ilgili yeterli oranda kaynak ve referans yer almadığı ve mevcut kazanımın düzeyinin belli olmaması sebebiyle bu konu dikkate alınmamıştır.

“Güncellik ve Küresel Sorunlar” temasına yönelik yapılan incelemelerin sonucunda medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanmak için söz konusu alt temalara yönelik aşağıdaki kazanımlar ortaya konulmuştur.

Tablo 5.15: Güncellik ve Küresel Sorunlar Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri

ALT TEMALAR		KAZANIM ÖRNEKLERİ
1	Güncel Olaylar ve Sorunlar	Güncel sorunları (trafik yoğunluğu, kirlilik ve enerji tüketimi gibi mahalli çevre sorunları olabilir) çeşitli kaynaklardan (radyo, TV, gazete ve İnternet gibi) tespit eder, tartışır ve bir tepki (örnek olarak editöre mektup gibi) gösterir.
2	Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açıları	Güncel bir sorunla ilgili farklı bakış açılarını gösteren ve sorunla ilgili kanıtları destekleyen “T grafiği” (T chart) hazırlar.
3	Küresel Sorunlar	Medyada yer alan küresel sorunları tespit eder, tartışır ve bir tepki gösterir.
4	Güncel Farkındalık	Yaşadığı bölgedeki güncel gelişmelerin farkında olur ve tepki gösterir.

Hobbs (2005) “Medya Okuryazarlığı ve K-12 İçerik Alanları” adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde medya okuryazarlığına yer vermenin dört farklı yolundan biri olarak güncel olayları göstermiştir.

5.1.5.3. Medya Kullanımı ve Üretimi Teması

İçerik analizi sonucunda “Medyanın Kullanımı ve Üretimi” temasının kaynak başına ortalama referans sayısı İngiltere’de 16 ile birinci, Avustralya’da 5 ile ikinci olmuş ve Kanada ile ABD’de de 1 ortalama değerine sahip olmuştur. Bu dört ülkenin ortalamasında ise program başına ortalama 5.7 kazanım sayısı ile de üçüncü sırada yer almıştır. Bu dört ülkedeki 6 farklı öğretim programında yer alan 28 kazanım ile de referans sıralamasında dördüncü olmuştur. Bu temaya ve alt temalarına ait kaynak ve referans sayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.16: “Medya Kullanımı ve Üretimi” Teması ve Alt Temaları

ÜST TEMA	N-Kaynak	N-Referans	ALT TEMA	N-Kaynak	N-Referans	\bar{X}
Medya Kullanımı ve Üretimi	6	28	Medyanın kullanımı	4	21	5,25
			Medya üretimi	2	6	3
			Medya Üzerinden İletişim	1	1	1

Tabloya bakıldığında “Medyanın Kullanımı ve Üretimi” temasında kaynak (4) ve referans (21) sayısı esas alındığında ilk sıradaki alt temanın “Medyanın kullanımı” (4), olduğu görülmektedir. Kaynak başına ortalama referans sayısına göre de “Medyanın kullanımı” (5,25) alt teması ilk sırada yer almaktadır. Burada programı ifade ettiği için kaynak sayısını ele almak daha doğru olacaktır. Buna göre “Medyanın kullanımı” konusunun en önemli alt tema olduğu söylenebilir.

Kazanımlar sınıf seviyesine göre de incelenmiştir. Bu incelemede oö (okul öncesi), 1-5 (İlköğretim ilk kademe), 6-8 (ilköğretim ikinci kademe) ve 9-12 (ortaöğretim) dört ayrı birim olarak belirlenmiştir. Kazanımlar hangi sınıf seviyesinde ise orada gösterilmiştir. İncelenen ülkelerin ya da eyaletlerin eğitim sistemlerinde farklılıklar söz konusudur. Dolayısıyla belirlenen birimlerle birebir örtüşmediğinde ilgili kazanımlar ağırlıklı olarak hangi düzeyde ise (4-6. sınıf arası = 1-5 arası gibi) o başlık altında ele alınmıştır. Bu incelemenin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 5.17: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medya Kullanımı ve Üretimi” Teması

ALT TEMA (Kazanım Konusu)	ÜLKE	K	R	OÖ	1-5	6-8	9-12	***
1 Medya Kullanımı	ABD	2	4		1	1	2	
	İngiltere	1	16		5	11		
	Kanada	1	1			1		
	<i>Toplam</i>	<i>4</i>	<i>21</i>		<i>6</i>	<i>13</i>	<i>2</i>	
2 Medya Üretimi	ABD	1	1			1		
	Avustralya	1	5			3	2	
	<i>Toplam</i>	<i>2</i>	<i>6</i>			<i>4</i>	<i>2</i>	
3 Medya Üzerinden İletişim	ABD	1	1					1
	<i>Toplam</i>	<i>1</i>	<i>1</i>					<i>1</i>
TOPLAM	<i>Sınıf Seviyeleri</i>			OÖ	1-5	6-8	9-12	?
	<i>N (28)</i>				6	17	4	1
	<i>%</i>				21,4	60,7	14,2	3,5

(***) Belirsiz

Tabloda da görülebileceği gibi “Medya kullanımı” alt teması, incelenen dört ülkenin üçünün Sosyal Bilgiler programlarında yer almaktadır. Sınıf seviyeleri dikkate alındığında ise kazanımların ortaöğretim (14,2) düzeyinden çok ilköğretim (21,4 / 60,7) düzeyinde olduğu görülmektedir. İlköğretimde de özellikle ikinci kademe kazanımları yoğunlaşmaktadır.

“Medya Kullanımı” alt teması kaynak (4) ve referansların (21) en yoğun olduğu alt temadır. Ele alınan üç ülkenin öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Lise düzeyinde (2) kazanımlar yer almaktadır ancak kazanımların ilköğretim düzeyinde (19) yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- Öğrenciler bilgi toplamak için yazılı ve elektronik medyayı kullanırlar (ABD; Wyoming eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 8. sınıf).
- Sosyal Bilgiler öğretim amaçlarını uygulamak ve uzmanlaşmak için işitsel, görsel ve çoklu medyayı kullanır (ABD; West Virginia eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 9. sınıf).

“Medya Üretimi” alt teması kaynak (2) ve referansların (6) yoğunluğu bakımından ikinci sıradaki alt temadır. Ele alınan iki ülkenin öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Lise düzeyinde (2) kazanımlar yer almaktadır ancak kazanımların ilköğretim düzeyinde (4) yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Bir insan hakları sorununu (örnek olarak hapisteki çocuklar) vurgulayan görsel materyal (örnek olarak bir poster) hazırlar (Avustralya; Güney Avustralya eyaleti Toplum ve Çevre Programı, 5. sınıf).*
- *Öğrenciler yazılı, basılı, sözlü, görsel, işitsel, eylem, drama ya da bilgisayar formatlarını içerebilecek çoklu medya sunumları geliştirirler (ABD; Wyoming eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 8. sınıf).*

“Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması ile ilgili olarak ortaya çıkan “Medya Üzerinden İletişim” alt temasıyla ilgili yeterli kazanım olmadığı için bu konu ele alınmamış ve herhangi bir kazanım da yazılmamıştır.

“Medyanın Kullanımı ve Üretimi” temasına yönelik yapılan incelemelerin sonucunda medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanmak için söz konusu alt temalara yönelik aşağıdaki kazanımlar ortaya konulmuştur.

Tablo 5.18: Medya Kullanımı ve Üretimi Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri

ALT TEMALAR		KAZANIM ÖRNEKLERİ
1	Medyanın Kullanımı	Öğrenciler bilgi toplamak için yazılı ve elektronik medyayı kullanırlar.
2	Medyanın Üretimi	Öğrenciler yazılı, basılı, sözlü, görsel, işitsel, eylem, drama ya da bilgisayar formatlarını içerebilecek çoklu-medya sunumları geliştirirler.

Hobbs (1998a) “Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma” adlı çalışmasında medya üretimini teşvik etmektedir. Ona göre fotoğraf çekmek, senaryo yazmak, web sayfası dizaynı, gazete haberi yazma ve kamerayı kullanma gibi pratik medya üretimi uygulamaları yapılmalıdır. Bu hem öğrencilerin kendilerini ifade ederek yaratıcı becericilerini ortaya çıkaracak, hem de medya endüstrisini öğretmekle mesleki becerileri kazanmalarını sağlayacaktır.

Hobbs (2005) “Medya Okuryazarlığı ve K-12 İçerik Alanları” adlı çalışmasında ise vatandaşlık eğitiminde medya okuryazarlığı ile ilgili olarak medya analizi ve medya üretiminden yararlanılabileceğinden söz etmiştir.

Allen ve Lee (1980) ise “Kitle İletişim Eğitimi” adlı çalışmalarında genel olarak kitle iletişim eğitimine yönelik bazı ilkeler ortaya koymuşlardır. Medyanın kullanımına yönelik şöyle bir ilke ortaya koymuşlardır: *“Öğrenciler kitle iletişim ürünlerinin kalitesini arttırmanın en iyi yollarından birinin tüketici davranışından geçtiğini anlamalıdır.”*

5.1.5.4. Medyanın Etkileri Teması

İçerik analizi sonucunda “Medyanın Etkileri” temasının kaynak başına ortalama referans sayısına göre 7 ile İngiltere birinci, 5,5 ile Kanada’da ikinci, 3,6 ile Avustralya üçüncü ve ABD de 2,1 ile sonuncu sırada yer almıştır. Bu dört ülkenin ortalamasında ise program başına ortalama 4.5 kazanım sayısı ile de temalar arasında dördüncü sırada yer almıştır. Bu dört ülkedeki 30 farklı öğretim programında yer alan 80 kazanım ile de en fazla kaynağa sahip tema olmuştur. Başka bir ifadeyle incelenen 30 farklı öğretim programında bu temaya ilişkin kazanıma rastlanılmıştır. Ayrıca referans sayısı (80) bakımından da temalar arasında ikinci sırada yer almaktadır. Tüm bu veriler bu temanın önemini göstermektedir. Bu temaya ve alt temalarına ait kaynak ve referans sayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.19: “Medyanın Etkileri” Teması ve Alt Temaları

ÜST TEMA	N- Kaynak	N-Referans	ALT TEMA	N-Kaynak	N-Referans	\bar{X}
Medyanın Etkilerine Yönelik Kazanımlar	30	80	Medyanın Politik Süreç Üzerindeki Etkisi	23	33	1,4
			Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi	7	15	2,1
			Kamuoyunun Oluşmasında Medyanın Etkisi	4	8	2
			Radyo ve Filmlerin Yaygınlığı ve Popüler Kültür	3	4	1,3
			Medyanın Hukuka Etkisi	3	3	1
			Medyada Kültürler Arası Etkileşim	2	2	1
			Savaş Sürecinde Medyanın Etkisi	2	2	1
			Akran Etkisi	1	4	4
			Medyanın izleyiciler üzerindeki etkililiği	1	3	3
			Medyada Spor ve Taraftarlar	1	3	3
			Medyanın Yaşama Etkisi	1	1	1
			Medyanın Kimliklerin Oluşturulmasındaki Rolü	1	1	1
			Tüketici kampanyalarının politik etkisi	1	1	1

Tabloya bakıldığında “Medyanın Etkileri” temasında kaynak sayısı esas alındığında ilk üç alt temanın “Medyanın politik süreç üzerindeki etkisi” (23), “Medyanın toplum üzerindeki etkisi” (7) ve “Kamuoyunun oluşmasında medyanın etkisi” (4) olduğu görülmektedir. Referans sayısına göre de yine aynı alt temaların öne çıktığı görülmektedir: “Medyanın politik süreç üzerindeki etkisi” (33), “Medyanın toplum üzerindeki etkisi” (15) ve “Kamuoyunun oluşmasında medyanın etkisi” (8). Kaynak başına ortalama referans sayısına göre ise “Akran etkisi” (4) ilk sırada gelmekte, bu alt temayı “Medyanın izleyiciler üzerindeki etkisi” (3) ve “Medyada spor ve taraftarlar” (3) temaları takip etmektedir. Burada programı ifade ettiği için kaynak sayısını ele almak daha doğru olacaktır. Buna göre “Medyanın politik süreç üzerindeki etkisi” konusunun en önemli alt tema olduğu söylenebilir.

Kazanımlar sınıf seviyesine göre de incelenmiştir. Bu incelemede oö (okul öncesi), 1-5 (İlköğretim ilk kademe), 6-8 (ilköğretim ikinci kademe) ve 9-12 (ortaöğretim) dört ayrı birim olarak belirlenmiştir. Kazanımlar hangi sınıf seviyesinde ise orada gösterilmiştir. İncelenen ülkelerin ya da eyaletlerin eğitim sistemlerinde farklılıklar söz konusudur. Dolayısıyla belirlenen birimlerle birebir örtüşmediğinde ilgili kazanımlar ağırlıklı olarak hangi düzeyde ise (4-6. sınıf arası = 1-5 arası gibi) o başlık altında ele alınmıştır. Bu incelemenin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 5.20: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medyanın Etkileri” Teması

ALT TEMA (Kazanım Konusu)		ÜLKE	K	R	OÖ	1-5	6-8	9-12	***
1	Medyanın Politik Süreç Üzerindeki Etkisi	ABD	19	28			5	12	11
		Avustralya	2	2				2	
		Kanada	2	3			1	2	
		Toplam	23	33			6	16	11
2	Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi	ABD	4	6		2	2		2
		Avustralya	2	5			4	1	
		Kanada	1	4		2	1	1	
		Toplam	7	15		4	7	2	2
3	Kamuoyunun Oluşmasında Medyanın Etkisi	ABD	3	6			2		5
		İngiltere	1	1				1	
		Toplam	4	8			2	1	5
4	Radyo ve Filmlerin Yaygınlığı ve Popüler Kültür	ABD	3	4		1		3	
		Toplam	3	4		1		3	
5	Medyanın Hukuka Etkisi	ABD	1	1					1
		Avustralya	2	2				2	
		Toplam	3	3				2	1
6	Medyada Kültürler Arası Etkileşim	ABD	1	1					1
		Avustralya	1	1				1	
		Toplam	2	2				1	1
7	Savaş Sürecinde Medyanın Etkisi	ABD	2	2			1		1
		Toplam	2	2			1		1
8	Akran Etkisi	Kanada	1	4		2	1	1	
		Toplam	1	4		2	1	1	
9	Medyada Spor ve Taraftarlar	İngiltere	1	3			3		
		Toplam	1	3			3		
10	Medyanın izleyiciler üzerindeki etkililiği	İngiltere	1	3			2	1	
		Toplam	1	3			2	1	
11	Medyanın Kimliklerin Oluşturulmasındaki Rolü	Avustralya	1	1				1	
		Toplam	1	1				1	
12	Medyanın Yaşama Etkisi	ABD	1	1					1
		Toplam	1	1					1
13	Tüketici kampanyalarının politik etkisi	İngiltere	1	1				1	
		Toplam	1	1				1	
TOPLAM		<i>Sınıf Seviyeleri</i>			OÖ	1-5	6-8	9-12	?
		<i>N (80)</i>				7	22	29	22
		<i>%</i>				8,75	27,5	36,2	27,5

(**) Belirsiz

Tabloda da görülebileceği gibi “Medyanın politik süreç üzerindeki etkisi” ve “Medyanın toplum üzerindeki etkisi” alt temaları, incelenen dört ülkenin üçündeki Sosyal Bilgiler programlarında yer almaktadır. Sınıf seviyeleri dikkate alındığında ise kazanımların ortaöğretim (36,2) ve ilköğretim (8,75 / 27,5) düzeyinde neredeyse eşit derecede olduğu görülmektedir.

“*Medyanın politik süreç üzerindeki etkisi*” alt teması kaynak (23) ve referansların (33) en yoğun olduğu alt temadır. Ele alınan üç ülkenin öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımlar ilköğretim düzeyinden (6) daha çok ortaöğretim düzeyinde (16) yoğunlaşmaktadır. Buna rağmen ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Öğrenciler seçmenlerin katılımı, medya kuvertürü ve “habere yorum katma”, reklâm kampanyası ve kampanya finansmanı ile ilgili veri ve materyalleri tanımlar ve değerlendirir. (ABD; Massachusetts eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 5-8. Sınıflar).*
- *Bireysel/hükümetin karar verme süreçlerini etkilemede medyanın rolünü kavrar (Kanada; Alberta eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 12. sınıf).*

“*Medyanın toplum üzerindeki etkisi*” alt teması kaynak (7) ve referansların (15) en yoğun olduğu ikinci alt temadır. Ele alınan üç ülkenin öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımlar ortaöğretim düzeyinden (2) daha çok ilköğretim düzeyinde (11) yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *II. Dünya Savaşı’nu müteakip pop kültürün ve kitle iletişim araçlarının önemi ve nüfusun varoşlara kayması gibi Birleşik Devletler’deki kültürel değişmelerin etkisini özetler (ABD, South Carolina eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 5. sınıf).*

- *Öğrenciler zamana dayalı olarak medya ile ilgili buluşları ve bunların toplumlari nasıl etkilediğini araştırırlar (Avustralya; Queensland eyaleti Toplum ve Çevre Bilgisi programı, 5-8. sınıflar).*

“Kamuoyunun oluşmasında medyanın etkisi” alt teması kaynak (4) ve referansların (8) en yoğun olduğu üçüncü alt temadır. Ele alınan iki ülkenin öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımlar ortaöğretim düzeyinden (1) daha çok ilköğretim düzeyinde (2) yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim düzeyinde şu kazanım örnek olarak verilebilir:

- *Kamuoyunun şekillendirilmesinde medyanın etkisini saptar (ABD, Nevada eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 8. sınıf).*
- *Kamuoyunu etkileyebilecek ve tüketici katılımını arttırmayı amaçlayan kampanyaların nasıl düzenlendiğini bilir (İngiltere; Vatandaşlık Programı, 10-11. sınıflar).*

“Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması ile ilgili olarak ortaya çıkan “Radyo ve Filmlerin Yaygınlığı ve Popüler Kültür”, “Medyanın Hukuka Etkisi”, “Medyada Kültürler Arası Etkileşim”, “Savaş Sürecinde Medyanın Etkisi”, “Akran Etkisi”, “Medyada Spor ve Taraftarlar”, “Medyanın izleyiciler üzerindeki etkililiği”, “Medyanın Kimliklerin Oluşturulmasındaki Rolü”, “Medyanın Yaşama Etkisi” ve “Tüketici kampanyalarının politik etkisi” alt temalarıyla ilgili yeterli kazanım olmadığı için bu konular ele alınmamış ve herhangi bir kazanım da yazılmamıştır.

“Medyanın Etkileri” temasına yönelik yapılan incelemelerin sonucunda medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanmak için söz konusu alt temalara yönelik aşağıdaki kazanımlar ortaya konulmuştur.

Tablo 5.21: Medyanın Etkileri Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri

ALT TEMALAR		KAZANIM ÖRNEKLERİ
1	Medyanın politik süreç üzerindeki etkisi	Kamuoyu ve politika oluşturucular üzerinde medyanın olumlu ve olumsuz etkisini değerlendirir.
2	Kamuoyunun oluşmasında medyanın etkisi	
3	Medyanın toplum üzerindeki etkisi	Öğrenciler zamana dayalı olarak medya ile ilgili buluşları ve bunların toplumları nasıl etkilediğini araştırırlar.

Kitle iletişim araçlarının teknolojik gelişmelerin etkisiyle toplum ve birey üzerindeki etkisi her geçen gün daha da artmaktadır. Tarih, hükümet ve siyasete ilişkin tutum ve görüşlerin şekillenmesine de medya önemli rol oynar (Gerbner, 1993; Graber, 1984; Iyengar and Kinder, 1982). Vatandaş olarak öğrenciler seçimlere, kamu politikasına ve siyasi sürece ilişkin bilgiler için medyaya bel bağlamışlardır. Dolayısıyla Sosyal Bilgilerde medya eğitimi öğrencinin medyanın belirli dünya görüşlerini şekillendirmede ve yaymada oynadığı role ilişkin anlayışını ve takdirini geliştirebilir (Stein ve Prewett, 2006). Ancak burada öğrencinin medyanın bizleri nasıl etkilediğini çok iyi kavraması gerekmektedir. Bunun için Sosyal Bilgiler programlarına medyanın etkileri konusu dahil edilebilir. Sneed, Wulfemeyer, Riffe ve Van Ommeren (1990) “Lise Sosyal Bilimler Programlarıyla Medya Okuryazarlığını Geliştirmek” adlı çalışmalarında medya okuryazarlığını arttırmanın bir ön hazırlığı olarak hizmet edecek olan medya çalışmaları ünitelerinden biri olarak “Medya mesajlarının insanlar üzerindeki etkileri” önermişlerdir. Hepburn (1999) de televizyon programlarının ve basılı medyanın toplum üzerindeki etkisini eleştirel olarak değerlendirebilmeyi Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip olabilmeleri için ele alınması gereken konulardan biri olarak görmektedir.

Hobbs (1998a) “Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma” adlı çalışmasında medyanın etkilerine yönelik olarak medya okuryazarlığına bir yaklaşım önermiştir. Buna göre öğrencileri medyanın etkilerinden korumak yerine, onlara gerekli medya okuryazarlığı becerilerini kazandırmak gerekmektedir. Korumacı bir yaklaşım doğru değildir. Öğrencilerde bu konuda bir bilinç var ve bu bilinçli sistemli bir şekilde geliştirilmelidir. Öğrenciye “Medyayı Analiz Etme Becerisi”ni kazandırıp kendisinin analiz etmesi sağlanmalıdır.

5.1.5.5. Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları Teması

İçerik analizi sonucunda “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” temasının kaynak başına ortalama referans sayısı İngiltere 6 ile birinci, Kanada 4 ile ikinci ve ABD de 1 ile üçüncü olmuştur. Bu dört ülkenin ortalamasında ise program başına ortalama 3,6 kazanım sayısı ile de beşinci sırada yer almıştır. Bu dört ülkedeki 5 farklı öğretim programında yer alan 10 kazanım bu tema ile ilgilidir. Bu temaya ve alt temalarına ait kaynak ve referans sayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.22: “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” Teması ve Alt Temaları

ÜST TEMA	N- Kaynak	N-Referans	ALT TEMA	N-Kaynak	N-Referans	\bar{X}
Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları	5	19	Medyanın görev ve sorumlulukları	2	3	1,5
			Kültürün korunması, değişmesi ve yayılması	1	8	8
			Toplumda medyanın önemi	1	2	2
			Ünlülerin Mahremiyeti	1	2	2
			Basın Özgürlüğü	1	1	1
			Sosyal Problemlere Farkındalığın Artmasında Medyanın Rolü	1	1	1
			Kültürün Dışavurumu Olarak Medya	1	1	1
			Medyanın bir kurum olarak gelişmesi ve değişmesi	1	1	1

Tabloya bakıldığında “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” temasında kaynak sayısı esas alındığında “Medyanın görev ve sorumlulukları” (2) alt teması öne çıkmaktadır. Referans sayısına göre de “Kültürün korunması, değişmesi ve yayılması” (8) alt teması ilk sırada yer almaktadır. Kaynak başına ortalama referans sayısına göre ise yine “Kültürün korunması, değişmesi ve yayılması” (8) alt teması ilk alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Burada programı ifade ettiği için kaynak sayısını ele almak daha doğru olacaktır. Buna göre “Medyanın görev ve sorumlulukları” konusunun en önemli alt tema olduğu söylenebilir.

Kazanımlar sınıf seviyesine göre de incelenmiştir. Bu incelemede oö (okul öncesi), 1-5 (İlköğretim ilk kademe), 6-8 (ilköğretim ikinci kademe) ve 9-12 (ortaöğretim) dört ayrı birim olarak belirlenmiştir. Kazanımlar hangi sınıf seviyesinde ise orada gösterilmiştir. İncelenen ülkelerin ya da eyaletlerin eğitim sistemlerinde farklılıklar söz konusudur. Dolayısıyla belirlenen birimlerle birebir örtüşmediğinde ilgili kazanımlar ağırlıklı olarak hangi düzeyde ise (4-6. sınıf arası = 1-5 arası gibi) o başlık altında ele alınmıştır. Bu incelemenin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 5-23: Ünelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” Teması

ALT TEMA (Kazanım Konusu)		ÜLKE	K	R	OÖ	1-5	6-8	9-12	***
1	Medyanın görev ve sorumlulukları	İngiltere	1	2				2	
		Kanada	1	1			1		
		<i>Toplam</i>	2	3			1	2	
2	Kültürün korunması, değişmesi ve yayılması	Kanada	1	8		2	3	3	
		<i>Toplam</i>	1	8		2	3	3	
3	Toplumda medyanın önemi	İngiltere	1	2			2		
		<i>Toplam</i>	1	2			2		
4	Ünlülerin Mahremiyeti	İngiltere	1	2			2		
		<i>Toplam</i>	1	2			2		
5	Basın Özgürlüğü	ABD	1	1				1	
		<i>Toplam</i>	1	1				1	
6	Kültürün Dışavurumu Olarak Medya	ABD	1	1					1
		<i>Toplam</i>	1	1					1
7	Medyanın bir kurum olarak gelişmesi ve değişmesi	Kanada	1	1				1	
		<i>Toplam</i>	1	1				1	
8	Sosyal Problemlere Farkındalığın Artmasında Medyanın Rolü	ABD	1	1					1
		<i>Toplam</i>	1	1					1
TOPLAM		<i>Sınıf Seviyeleri</i>		OÖ	1-5	6-8	9-12	?	
		<i>N (19)</i>			2	8	7	2	
		<i>%</i>			10,5	42,1	36,8	10,5	

(***) Belirsiz

Tabloda da görülebileceği gibi “Medyanın görev ve sorumlulukları” alt teması, incelenen dört ülkenin ikisinin Sosyal Bilgiler programlarında yer almaktadır. Sınıf seviyeleri dikkate alındığında ise kazanımların ortaöğretim (36,8) düzeyinden çok ilköğretim (10,5 / 42,1) düzeyinde olduğu görülmektedir. İlköğretimde de özellikle ikinci kademe kazanımlar yoğunlaşmaktadır.

“*Kültürün korunması, değişmesi ve yayılması*” alt teması referans (8) yönünden ilk sırada yer almaktadır. Kazanımlar ise ortaöğretimden (5) ziyade ilköğretim (8) düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığı ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim düzeyinde şu kazanım örnek olarak verilebilir:

- *Kültürler üzerinde ekonomik, politik ve teknolojik değişimlerin etkisi hakkında bir anlayış gösterir (Kanada; New Brunswick eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 7-9. sınıflar).*

“*Toplumda medyanın önemi*” alt teması sadece İngiltere’deki vatandaşlık programında yer almaktadır ve 2 referansa sahiptir. Bu iki kazanım da ilköğretim düzeyinde yer almaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığı ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim düzeyinde şu kazanım örnek olarak verilebilir:

- *Toplumda medyanın önemini bilirler (İngiltere; Vatandaşlık Programı, 7-9. sınıflar).*

“*Ünlülerin mahremiyeti*” alt teması da sadece İngiltere’deki vatandaşlık programında yer almaktadır ve 2 referansa sahiptir. Bu iki kazanım da ilköğretim düzeyinde yer almaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığı ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim düzeyinde şu kazanım örnek olarak verilebilir:

- *Farklı insanların ilgilerinin nasıl çelişebileceğini bilir (İngiltere; Vatandaşlık Programı, 7-9. sınıflar).*

“Medyanın önemi, rol ve sorumlulukları” teması ile ilgili olarak ortaya çıkan “Basın Özgürlüğü”, “Kültürün Dışavurumu Olarak Medya”, “Medyanın bir kurum olarak gelişmesi ve değişmesi” ve “Sosyal Problemlere Farkındalığın Artmasında Medyanın Rolü” alt temalarıyla ilgili yeterli kazanım olmadığı için bu konular ele alınmamış ve herhangi bir kazanım da yazılmamıştır. “Medyanın görev ve sorumlulukları” yeterli oranda kaynak ve referansın bulunduğu bir alt temadır. İlköğretimin ikinci kademesinde de yer almakla birlikte kazanımlar daha çok lise düzeyinde yer almaktadır. Bu nedenle bu konu da ele alınmamış ve de kazanım yazılmamıştır.

“Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” temasına yönelik yapılan incelemelerin sonucunda medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanmak için söz konusu alt temalara yönelik aşağıdaki kazanımlar ortaya konulmuştur.

Tablo 5.24: Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri

ALT TEMALAR		KAZANIM ÖRNEKLERİ
1	Kültürün korunması, değişmesi ve yayılması	Kültürün yayılmasında medyanın rolünü takdir eder.
2	Toplumda medyanın önemi	Medyanın toplumdaki önemini değerlendirirler.
3	Mahremiyet	Medyanın bireylerin mahremiyeti konusunda sorumlulukları konusunda tepki gösterir.

“Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” konusu Sosyal Bilgiler derslerine medya okuryazarlığını dahil etmek için önerilen konulardan biridir. Sneed, Wulfemeyer, Riffe ve Van Ommeren (1990) “Lise Sosyal Bilimler Programlarıyla Medya Okuryazarlığını Geliştirmek” adlı çalışmalarında medya okuryazarlığını arttırmanın bir ön hazırlığı olarak hizmet edecek olan medya çalışmaları ünitelerinden biri olarak “Kitle iletişim araçlarının rol ve sorumluluklarını” önermişlerdir. Allen ve Lee (1980) ise Social Studies dergisinde yayınladıkları “Kitle İletişim Eğitimi” adlı çalışmalarında genel olarak kitle iletişim eğitimine yönelik bazı ilkeler ortaya koymuşlardır. Bu ilkelerin birinde öğrencilerin kitle iletişim araçlarının temel işlevlerini ve özelliklerini anlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

5.1.5.6. Medya ve Teknoloji Teması

İçerik analizi sonucunda “Medya ve Teknoloji” temasının kaynak başına ortalama referans sayısı Kanada’da 6 ile birinci, Avustralya’da ve ABD’de 1’dir, fakat İngiltere’de bu konuda referans bulunmamaktadır. Bu üç ülkenin ortalamasında ise program başına ortalama 3,6 kazanım sayısı ile de ilk sırada yer almıştır. Bu dört ülkedeki 8 farklı öğretim programında yer alan 20 kazanım bu tema ile ilgilidir. Bu temaya ve alt temalarına ait kaynak ve referans sayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.25: “Medya ve Teknoloji” Teması ve Alt Temaları

ÜST TEMA	N- Kaynak	N-Referans	ALT TEMA	N-Kaynak	N-Referans	\bar{X}
Bir Teknoloji Olarak Medya	8	20	Teknolojinin topluma etkileri	5	8	1,6
			Teknolojik gelişme	5	5	1
			Teknolojinin bireye etkileri	2	6	3
			İletişim Teknolojileri	1	1	1

Tabloya bakıldığında “Medya ve Teknoloji” temasında kaynak sayısı esas alındığında ilk iki alt temanın “Teknolojinin topluma etkileri” (5) ve “Teknolojik gelişme” (5) olduğu görülmektedir. Referans sayısına göre de “Teknolojinin topluma etkileri” (8) ve “Teknolojinin bireye etkileri” (6) ilk iki alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Kaynak başına ortalama referans sayısına göre de “Teknolojinin bireye etkileri” (3) alt teması ilk sırada yer almaktadır. Burada programı ifade ettiği için kaynak sayısını ele almak daha doğru olacaktır. Buna göre “Teknolojinin topluma etkileri” konusunun en önemli alt tema olduğu söylenebilir.

Kazanımlar sınıf seviyesine göre de incelenmiştir. Bu incelemede oö (okul öncesi), 1-5 (İlköğretim ilk kademe), 6-8 (ilköğretim ikinci kademe) ve 9-12 (ortaöğretim) dört ayrı birim olarak belirlenmiştir. Kazanımlar hangi sınıf seviyesinde ise orada gösterilmiştir. İncelenen ülkelerin ya da eyaletlerin eğitim sistemlerinde farklılıklar söz konusudur. Dolayısıyla belirlenen birimlerle birebir örtüşmediğinde ilgili

kazanımlar ağırlıklı olarak hangi düzeyde ise (4-6. sınıf arası = 1-5 arası gibi) o başlık altında ele alınmıştır. Bu incelemenin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 5.26: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medya ve Teknoloji” Teması

ALT TEMA (Kazanım Konusu)		ÜLKE	K	R	OÖ	1-5	6-8	9-12	***
1	Teknolojinin topluma etkileri	ABD	1	1				1	
		Avustralya	1	1			1		
		Kanada	3	6		2	1	3	
		<i>Toplam</i>	<i>5</i>	<i>8</i>		<i>2</i>	<i>2</i>	<i>4</i>	
2	Teknolojik gelişme	ABD	3	3			1		2
		Kanada	2	2			2		
		<i>Toplam</i>	<i>5</i>	<i>5</i>			<i>3</i>		<i>2</i>
3	Teknolojinin bireye etkileri	Kanada	2	6	1	3	1	1	
		<i>Toplam</i>	<i>2</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	
4	İletişim Teknolojileri	Kanada	1	1			1		
		<i>Toplam</i>	<i>1</i>	<i>1</i>			<i>1</i>		
TOPLAM		<i>Sınıf Seviyeleri</i>		OÖ	1-5	6-8	9-12	?	
		<i>N (20)</i>		1	5	7	5	2	
		<i>%</i>		5	25	35	25	10	

(***) Belirsiz

Tabloda da görülebileceği gibi “Teknolojinin topluma etkileri” alt incelenen dört ülkenin üçündeki Sosyal Bilgiler programlarında; “Teknolojik gelişme” alt temasına iki ülkedeki Sosyal Bilgiler programlarında yer almaktadır. Sınıf seviyeleri dikkate alındığında ise kazanımların ortaöğretim (%25) düzeyinden çok ilköğretim (%25 / %35) düzeyinde olduğu görülmektedir. İlköğretimde de özellikle ikinci kademe kazanımları yoğunlaşmaktadır.

“Teknolojinin topluma etkileri” alt teması kaynak (5) ve referansların (8) yoğunluğu bakımından en yoğun alt temadır. Ele alınan dört ülkenin ikisinin öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde (5) kazanımlar yer almaktadır ancak kazanımların ilköğretim düzeyinde (12) yoğunlaştığı ileri sürülebilir. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığı ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Teknolojinin (örnek olarak, iletişimi ulaşım ve medya) toplumları nasıl etkilediğini fark eder (Avustralya; Güney Avustralya eyaleti Toplum ve Çevre Programı, 7.sınıf).*
- *Bilgisayar teknolojisinin toplum üzerindeki etkilerini tanımlar (Kanada; British Columbia eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, Sınıf 12).*

“Teknolojik gelişme” alt teması kaynak (5) ve referansların (5) yoğunluğu bakımından en yoğun ikinci alt temadır. Ele alınan dört ülkenin üçünün öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde kazanım yer almamakta ve kazanım ilköğretimin ikinci kademesinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığı ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Televizyon uydularının rolü, bilgisayarları ve İnternet’i kapsayan bilgi, teknoloji ve iletişim devrimlerinin önemini ve etkisini açıklar (ABD; South Carolina eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 7. Sınıf).*
- *Teknolojik avantajlar (örnek olarak radyo sinyalleri, elektronik araçlar, çoklu-medya) ne şekilde Kanada’nın gelişimine katkıda bulunmaktadır (Kanada; Alberta eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, Sınıf 17).*

“Teknolojinin bireye etkisi” alt teması kaynak (2) ve referansların (6) yoğunluğu bakımından en yoğun üçüncü alt temadır. Ele alınan dört ülkeden sadece Kanada’nın öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Okul öncesinden (1) ortaöğretim düzeyine (1) kadar her seviye kazanım yer almaktadır. Ancak kazanımların ilköğretim düzeyinde (6) yoğunlaştığını söylemek yanlış olmaz. Bu nedenle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığı ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Yaşam tarzları ve çevreleri üzerinde teknolojinin etkilerini değerlendirir (Kanada; British Columbia eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 6. Sınıf).*

“Medya ve Teknoloji” teması ile ilgili olarak ortaya çıkan “İletişim Teknolojileri” alt teması ise diğer alt temaların içerisinde değinildiği ve yeterli kazanım olmadığı gerekçeleriyle ele alınmamıştır ve de kazanım yazılmamıştır.

“Medya ve Teknoloji” temasına yönelik yapılan incelemelerin sonucunda medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanmak için söz konusu alt temalara yönelik aşağıdaki kazanımlar ortaya konulmuştur.

Tablo 5.27: Medya ve Teknoloji Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri

ALT TEMALAR		KAZANIM ÖRNEKLERİ
1	Teknolojinin Topluma Etkisi	Teknolojinin (örnek olarak, iletişimi ulaşım ve medya) toplumları nasıl etkilediğini fark eder
2	Teknolojik Gelişme	Televizyon uydularının rolü, bilgisayarları ve İnternet’i kapsayan bilgi, teknoloji ve iletişim devrimlerinin önemini ve etkisini açıklar.
3	Teknolojinin Bireye Etkisi	Yaşam tarzları ve çevreleri üzerinde teknolojinin etkilerini değerlendirir.

5.1.5.7. Medya ve Bilinçli Tüketici Teması

İçerik analizi sonucunda “Medya ve Bilinçli Tüketici” temasının kaynak başına ortalama referans sayısı Avustralya’da 4 ile birinci, 2,25 ile Kanada’da ikinci, 1 ile ABD ve İngiltere’de de sonuncu olmuştur. Bu dört ülkenin ortalamasında ise program başına ortalama 2,1 kazanım sayısı ile de son sıralarda yer almıştır. Dört ülkede de bu temaya ait kazanımlara yer verilmiş olması manidardır. Bu dört ülkedeki 10 farklı öğretim programında yer alan 16 kazanım ile de en az referansa sahip tema olmuştur. Bu temaya ve alt temalarına ait kaynak ve referans sayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.28: “Medya ve Bilinçli Tüketici” Teması ve Alt Temaları

ÜST TEMA	N- Kaynak	N-Referans	ALT TEMA	N-Kaynak	N-Referans	\bar{X}
Bilinçli Tüketici Olmaya Yönelik Kazanımlar	10	16	Reklâmlar ve Tüketici Seçimlerine Etkisi	7	7	1
			Medya yoluyla istek ve İhtiyaçların ayırt edilmesi	4	6	1,5
			Tüketici kararlarının etkisi	2	2	1
			Tüketici-yönelimli toplumun geleceği	1	1	1

Tabloya bakıldığında “Medya ve Bilinçli Tüketici” temasında kaynak sayısı esas alındığında “Reklâmlar ve tüketici seçimlerine etkisi” (7) ve “Medya yoluyla istek ve ihtiyaçların ayırt edilmesi” (4) alt temalarının ilk iki sırada yer aldığı görülmektedir. Referans sayısına göre de yine bu iki alt tema ilk sıralarda yer almaktadır.

Kaynak başına ortalama referans sayısına göre ise “Medya yoluyla istek ve ihtiyaçların ayırt edilmesi” (1,5) ilk sıradaki alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Burada programı ifade ettiği için kaynak sayısını ele almak daha doğru olacaktır. Buna göre “Reklâmlar ve tüketici seçimlerine etkisi” konusunun en önemli alt tema olduğu söylenebilir.

Kazanımlar sınıf seviyesine göre de incelenmiştir. Bu incelemede oö (okul öncesi), 1-5 (İlköğretim ilk kademe), 6-8 (ilköğretim ikinci kademe) ve 9-12 (ortaöğretim) dört ayrı birim olarak belirlenmiştir. Kazanımlar hangi sınıf seviyesinde ise orada gösterilmiştir. İncelenen ülkelerin ya da eyaletlerin eğitim sistemlerinde farklılıklar söz konusudur. Dolayısıyla belirlenen birimlerle birebir örtüşmediğinde ilgili kazanımlar ağırlıklı olarak hangi düzeyde ise (4-6. sınıf arası = 1-5 arası gibi) o başlık altında ele alınmıştır. Bu incelemenin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 5.29: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medya ve Bilinçli Tüketici” Teması

ALT TEMA (Kazanım Konusu)		ÜLKE	K	R	OÖ	1-5	6-8	9-12	***
1	Reklâmlar ve Tüketici Seçimlerine Etkisi	ABD	5	5				2	3
		Kanada	1	1		1			
		Avustralya	1	1			1		
		<i>Toplam</i>	7	7		1	1	2	3
2	Medya Yoluyla İstek ve İhtiyaçların Ayırt Edilmesi	ABD	1	1			1		
		Kanada	2	2	1	1			
		Avustralya	1	3		1	2		
		<i>Toplam</i>	4	6	1	2	3		
3	Tüketici kararlarının etkisi	Kanada	1	1			1		
		İngiltere	1	1				1	
		<i>Toplam</i>	2	2			1	1	
4	Tüketici-yönelimli toplumun geleceği	Kanada	1	1				1	
		<i>Toplam</i>	1	1				1	
TOPLAM		<i>Sınıf Seviyeleri</i>		OÖ	1-5	6-8	9-12	?	
		<i>N (16)</i>			3	5	4	3	
		<i>%</i>		6,25	18,75	31,25	25	18,75	

(***) Belirsiz

Tabloda da görülebileceği gibi “Medya yoluyla istek ve ihtiyaçların ayırt edilmesi” ve “Reklâmlar ve tüketici seçimlerine etkisi” alt temaları, incelenen dört ülkenin üçündeki Sosyal Bilgiler programlarında yer almaktadır. Sınıf seviyeleri dikkate alındığında ise kazanımların okul öncesinden ortaöğretime kadar her seviyede yer aldığı görülmektedir. Ancak kazanımların yoğun olarak ilköğretim seviyesinde (%50) olduğu görülmektedir. İlköğretimde de özellikle ikinci kademe kazanımları yoğunlaşmaktadır.

“Reklâmlar ve tüketici seçimlerine etkisi” alt teması kaynak (7) ve referansların (7) en yoğun olduğu alt temadır. Ele alınan dört ülkenin üçünün öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. İlköğretim (2) ve ortaöğretim (2) düzeyinde eşit derecede kazanımlar yer almaktadır. İlköğretim düzeyinde kazanımlar olduğu için ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığı ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Bir ürünün nerede ve nasıl reklâmının (örnek olarak ambalaj, katalog, televizyon) yapıldığını anlatır (Avustralya; Güney Avustralya eyaleti Toplum ve Çevre Programı, 7. sınıf).*
- *Tüketici olarak bilinçli seçimler yapabilmek için, reklâmları analiz eder, kişisel mali durumları göz önünde tutar ve fırsat maliyetini değerlendirirler. (ABD; Kentucky eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 8-11. Sınıflar).*

“Medya yoluyla istek ve ihtiyaçların ayırt edilmesi” alt teması kaynak (4) ve referansların (6) en yoğun olduğu alt temadır. Ele alınan dört ülkenin üçünün öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Okul öncesi (1) ve ilköğretim (5) düzeyinde kazanımlara yer verilmiş, ortaöğretim düzeyinde kazanım yer almamaktadır. Kazanımlar ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı için ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığı ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *İhtiyaçlar ve isteklerin ayrımını yapar ve bilinçli tüketici olmanın önemini fark eden ekonomik kararlarımızı yöneten kıtlık ve seçimi gösteren örnekler verir (Kanada; New Brunswick eyaleti Sosyal Bilgiler programı, 3. sınıf).*
- *İnsanların istek ve ihtiyaçlarının teklif edilen bir değişiklikten (örnek olarak siteler) etkilenebildiğini düşünür (Avustralya; Güney Avustralya eyaleti Toplum ve Çevre Programı, 5. sınıf).*

“Medya ve Bilinçli Tüketici” teması ile ilgili olarak ortaya çıkan “Tüketici Kararlarının Etkisi” ve “Tüketici-yönelimli Toplumun Geleceği” alt temaları ortaöğretim düzeyinde kazanımlar içerdiği için ele alınmamış ve de kazanım yazılmamıştır.

“Medya ve Bilinçli Tüketici” temasına yönelik yapılan incelemelerin sonucunda medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanmak için söz konusu alt temalara yönelik aşağıdaki kazanımlar ortaya konulmuştur.

Tablo 5.30: Medya ve Bilinçli Tüketici Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri

ALT TEMALAR		KAZANIM ÖRNEKLERİ
1	Medya Yoluyla İstek ve İhtiyaçların Ayırt Edilmesi	İhtiyaçlarının ve isteklerinin ayırımını yapar.
2		İstek ve ihtiyaçlar arasındaki farkın medyanın etkisiyle nasıl gereğinden fazla değiştiğini analiz eder.
3	Reklâmlar ve Tüketici Seçimlerine Etkisi	Bilinçli seçimler yapabilmek için reklâmları analiz ederek tüketici davranışları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini değerlendirir.

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarından biri olarak görülebilecek “Bilinçli Tüketici Yetiştirmek” medya okuryazarlığı eğitimi için de bir fırsat oluşturmaktadır. Sneed, Wulfemeyer, Riffe ve Van Ommeren (1990) “Lise Sosyal Bilimler Programlarıyla Medya Okuryazarlığını Geliştirmek” adlı çalışmalarında medya okuryazarlığını arttırmanın bir ön hazırlığı olarak hizmet edecek olan medya çalışmaları ünitelerinden biri olarak “Reklâmların çekici yönlerini” önermişlerdir. Hepburn (1999) de “TV reklâmlarının eleştirel incelenmesini” ve “Medya kullanımı ve pazarlamayı” Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip olabilmeleri ele alınması gereken konulardan biri olarak görmektedir. Allen ve Lee (1980) ise Social Studies dergisinde yayınladıkları “Kitle İletişim Eğitimi” adlı çalışmalarında genel olarak kitle iletişim eğitimine yönelik bazı ilkeler ortaya koymuşlardır. Bilinçli tüketici olmaya yönelik şöyle bir ilke ortaya koymuşlardır: *“Öğrenciler kitle iletişim araçlarındaki reklâmların tüketici çıkarını hedeflemesinin şart olmadığını anlamalıdır.”*

5.1.5.8. Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar Teması

İçerik analizi sonucunda “Medyadaki Tarihsel kanıt, Veri ve Yorumlar” temasının kaynak başına ortalama referans sayısı ABD’de 2,3 ile birinci, Avustralya’da 2 ile ikinci ve Kanada’da 1 ile üçüncü sırada yer almaktadır. İngiltere’de bu konuda bir kazanıma rastlanılamamıştır. Bu üç ülkenin ortalamasında ise program başına ortalama 1,4 kazanım sayısı ile de son sırada yer alan tema olmuştur. Bu üç ülkedeki 11 farklı öğretim programında yer alan 24 kazanım ile de en düşük referansa sahip temalardan

biri olmuştur. Bu temaya ve alt temalarına ait kaynak ve referans sayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.31: “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” Teması ve Alt Temaları

ÜST TEMA	N-Kaynak	N-Referans	ALT TEMA	N-Kaynak	N-Referans	\bar{X}
Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar	11	24	Tarihsel Verinin-Kanıtın Bakış Açısı, Tarihsel Bağlam vb. Açılardan İncelenmesi	7	8	1,1
			Tarihsel Verilerin Yorumlanması	4	6	1,5
			Farklı Kaynaklardan Alınan Tarihsel Bilginin Karşılaştırılması	3	3	1
			Tarihsel Yorumlarda Önyargı ve Tarafılık	3	3	1
			Tarihsel Yorumların Doğruluğu	2	2	1
			Tarihsel Yorumların Tartışılması	2	2	1

Tabloya bakıldığında “Medyadaki Tarihsel kanıt, Veri ve Yorumlar” temasında kaynak sayısı esas alındığında ilk üç alt temanın “Tarihsel Verinin-Kanıtın Bakış Açısı, Tarihsel Bağlam vb. Açılardan İncelenmesi” (7), “Tarihsel Verilerin Yorumlanması” (4) ve “Farklı Kaynaklardan Alınan Tarihsel Bilginin Karşılaştırılması/ Tarihsel Yorumlarda Önyargı ve Tarafılık” (3/3) olduğu görülmektedir. Referans sayısına göre de yine aynı sıralama geçerlidir. Kaynak başına ortalama referans sayısına göre ise “Tarihsel Verilerin Yorumlanması” (1,5) ilk sıradaki alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Burada programı ifade ettiği için kaynak sayısını ele almak daha doğru olacaktır. Buna göre “Tarihsel Verinin-Kanıtın Bakış Açısı, Tarihsel Bağlam vb. Açılardan İncelenmesi” konusunun en önemli alt tema olduğu söylenebilir.

Kazanımlar sınıf seviyesine göre de incelenmiştir. Bu incelemede oö (okul öncesi), 1-5 (İlköğretim ilk kademe), 6-8 (ilköğretim ikinci kademe) ve 9-12 (ortaöğretim) dört ayrı birim olarak belirlenmiştir. Kazanımlar hangi sınıf seviyesinde ise orada gösterilmiştir. İncelenen ülkelerin ya da eyaletlerin eğitim sistemlerinde farklılıklar söz konusudur. Dolayısıyla belirlenen birimlerle birebir örtüşmediğinde ilgili

kazanımlar ağırlıklı olarak hangi düzeyde ise (4-6. sınıf arası = 1-5 arası gibi) o başlık altında ele alınmıştır. Bu incelemenin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 5.32: Ülkelere ve Sınıf Seviyesine Göre “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” Teması

ALT TEMA (Kazanım Konusu)		ÜLKE	K	R	OÖ	1-5	6-8	9-12	***
1	Tarihsel Verinin- Kanıtın Bakış Açısı, Tarihsel Bağlam vb. Açılardan İncelenmesi	ABD	5	6			3	1	2
		Avustralya	1	1				1	
		Kanada	1	1				1	
		<i>Toplam</i>	<i>7</i>	<i>8</i>			<i>3</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
2	Tarihsel Verilerin Yorumlanması	ABD	4	6		1	2	2	1
		<i>Toplam</i>	<i>4</i>	<i>6</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
3	Farklı Kaynaklardan Alınan Tarihsel Bilginin Karşılaştırılması	ABD	3	3			1	2	
		<i>Toplam</i>	<i>3</i>	<i>3</i>			<i>1</i>	<i>2</i>	
4	Tarihsel Yorumlarda Önyargı ve Taraflılık	ABD	3	3			1	2	
		<i>Toplam</i>	<i>3</i>	<i>3</i>			<i>1</i>	<i>2</i>	
5	Tarihsel Yorumların Tartışılması	ABD	1	1				1	
		Avustralya	1	1				1	
		<i>Toplam</i>	<i>2</i>	<i>2</i>				<i>2</i>	
6	Tarihsel Yorumların Doğruluğu	ABD	2	2				1	1
		<i>Toplam</i>	<i>2</i>	<i>2</i>				<i>1</i>	<i>1</i>
TOPLAM		<i>Sınıf Seviyeleri</i>			OÖ	1-5	6-8	9-12	?
		<i>N (24)</i>				1	7	12	4
		<i>%</i>				4,1	29,1	50	16,6

(***) Belirsiz

Tabloda da görülebileceği gibi sadece “Tarihsel Verinin-Kanıtın Bakış Açısı, Tarihsel Bağlam vb. Açılardan İncelenmesi” alt teması, incelenen dört ülkenin üçünün Sosyal Bilgiler programlarında yer almaktadır. Sınıf seviyeleri dikkate alındığında ise

kazanımların ilköğretim (4,1 / 29,1) düzeyinden çok ortaöğretim (50) düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaöğretim, kazanımların tam olarak yarısını kapsamaktadır.

“*Tarihsel Verinin-Kanıtın Bakış Açısı, Tarihsel Bağlam vb. Açılardan İncelenmesi*” alt teması kaynak (7) ve referansların (8) en yoğun olduğu alt temadır. Ele alınan dört ülkenin üçünün öğretim programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. İlköğretim (3) ve ortaöğretim (3) düzeyinde eşit derecede kazanımlar yer almaktadır. İlköğretim düzeyinde kazanımlar olduğu için ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığı ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Biyografiler, günlükler, eşyalar, görgü tanığı röportajları ve diğer birincil kaynak materyalleri gibi çeşitli kaynakları kullanarak geçmişi yorumlar ve kullanılan kaynakların güvenilirliğini değerlendirir (ABD; Wisconsin eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 8. Sınıf).*
- *Güvenirliği değerlendirerek, birincil ve ikincil kaynakları ayırt ederek, önyargı ve bakış açısını tanıyarak ve basılı, basılı olmayan ve elektronik kaynakları kullanarak araştırmayı yönetme yeteneğini gösterirken kanıtı destekleyerek tarihsel kanıtı analiz eder (Kanada; British Columbia eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 12. sınıf).*

“*Tarihsel verilerin yorumlanması*” alt teması kaynak (4) ve referansların (6) yoğun olduğu bir alt temadır. Sadece ABD’deki Sosyal Bilgiler programlarında konuyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. İlköğretim (3) ve ortaöğretim (2) düzeyinde kazanımlar yer almaktadır. İlköğretim düzeyinde kazanımlar olduğu için ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programıyla medya okuryazarlığı ilişkilendirirken bu alt tema dikkate alınabilir. Bu tema için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde şu kazanımlar örnek olarak verilebilir:

- *Tarihsel haritalar, fotoğraflar, sanatsal çalışmalar ve eşyaları vb. şeylerdeki verileri yorumlar (ABD; Colorado eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, ?. sınıf).*

- *Farklı yorumlarla tarihsel olayları açıklamak ve kendi koşullarında geçmişi yargılamak için soruşturma, perspektif ve empati araçları ve yöntemlerini kullanır (ABD; Hawaii eyaleti Sosyal Bilgiler Programı, 10. sınıf).*

“Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” teması ile ilgili olarak ortaya çıkan “Farklı Kaynaklardan Alınan Tarihsel Bilginin Karşılaştırılması” ,Tarihsel Yorumlarda Önyargı ve Tarafılık”, “Tarihsel Yorumların Tartışılması” ve “Tarihsel Yorumların Doğruluğu” alt temalarında ya yeterince kazanım olmadığı için yada olanların daha çok ortaöğretim düzeyinde olması sebebiyle bu konular ele alınmamış ve herhangi bir kazanım da yazılmamıştır.

“Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” temasına yönelik yapılan incelemelerin sonucunda medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanmak için söz konusu alt temalara yönelik aşağıdaki kazanımlar ortaya konulmuştur.

Tablo 5.33: Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar Konusunu Sosyal Bilgiler Programı İle İlişkilendirme İçin Kazanım Örnekleri

ALT TEMALAR		KAZANIM ÖRNEKLERİ
1	Tarihsel Verinin-Kanıtın Bakış Açısı, Tarihsel Bağlam vb. Açılardan İncelenmesi	Tarihsel bir konuyu değerlendirmek için pek çok kaynaktan (örnek olarak gazeteler, radyo ya da TV, biyografi vb) elde edilen bilginin güvenilirliğini benzerliklerini ve farklılıklarını bulmak üzere karşılaştırır.
2	Tarihsel verilerin yorumlanması	Tarihsel haritalar, fotoğraflar, sanatsal çalışmalar ve eşyaları vb şeylerdeki verileri yorumlar

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

2. *Sosyal Bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konularını, 4-5-6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirmek için nasıl bir model önerilebilir?*

Sosyal Bilgiler dersleri medya okuryazarlığı eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için uygun bir uygulama alanı oluşturmaktadır. Bu gerçeği fark eden

pek çok Sosyal Bilgiler eğitimsi (Sneed, Wulfemeyer, Riffe ve Van Ommeren, 1990; Masterman, 1996, 2001; Hepburn 1999; Tuggle, Sneed ve Wulfemeyer, 2000; Considine 2002a, 2002b; Thoman, 2003; Hobbs, 2005; Yıldız, 2005; Wan, 2006; Stein ve Prewett, 2006; Thoman ve Tripp, 2008; NCSS, 2007, 2009) medya okuryazarlığının Sosyal Bilgiler derslerinde öğretimi üzerinde önemli vurgulamalar yapmışlardır. Örnek olarak Stein ve Prewett (2006) yaptıkları çalışma ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alanlarında medya eğitimini nasıl gördüklerini ortaya koymaya amaçlamışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %70'inden fazlası medya eğitiminin tüm öğretim programlarının önemli bir yanı olduğunu ve medya eğitimini Sosyal Bilgiler dersleriyle ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca medya eğitiminin tamamen öğretim programından ayrı olması gerektiğini hiçbir öğretmen ifade etmemiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi sonucunda Sosyal Bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konuları 8 tema olarak ortaya konulmuş ve bu temalarla ilgili olarak olası bir program ilişkilendirmesinde yararlanılabilecek kazanımlar ifade edilmişti. Araştırmanın ikinci alt problem de ise ortaya konulan bu kazanımlar Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi ile ilgili olarak programda “*Sosyal Bilgiler ünitelerinde; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve insan hakları ve vatandaşlık bilgisi konuları toplulaştırılmış olarak alınmaktadır. Öğretmen de konuları tarih ünitesi, coğrafya ünitesi, insan hakları ve vatandaşlık ünitesi diye ayrı ayrı değil, çok yönlü olarak işlemelidir*” (MEB, 2005: 7) ifadelerine yer verilmiştir. Bu bakış açısıyla hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler programlarının yapısı medya okuryazarlığı eğitimini Sosyal Bilgiler dersleri ile ilişkilendirmek için son derece uygundur.

Medya okuryazarlığını, Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirirken programın yapısı dikkate alınmıştır. Sosyal Bilgiler Programında içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan sekiz kategoriye ayrılmıştır. Yeni program dilinde bu kategorilerden her birine “öğrenme alanı” adı verilmektedir. Öğrenme alanları, “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”,

“Güç, Yönetim ve Toplum”, “Küresel Bağlantılar” biçiminde, dünya eğitim literatürü taranarak saptanmıştır (Safran, 2004).

Öğrenme alanları, 4. sınıftan 7. sınıfa kadar devam etmektedir. Bir ünite, bir yada birden fazla öğrenme alanı içerebilir. Örnek olarak 6. sınıfta 7 ünite, 7. sınıfta 8 ünite vardır. Her iki sınıfta “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanı diğer öğrenme alanları içinde düşünülmüştür (MEB, 2005: 98). Öğrenme alanlarından oluşan Sosyal Bilgiler programını oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır (MEB, 2005: 47). “Medya okuryazarlığı” konularını Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirmek için öncelikle bu öğeler dikkate alınmıştır. Gerek programın bu öğeleri gerekse programda yer alan bir diğer önemli unsur olan kazanımlar içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalara göre sırasıyla incelenmiştir ve çeşitli öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Medya Bilgisinin Doğruluğu

Öğrencilere araç temelli mesajların içeriği ve biçimine ilişkin eleştirel olarak düşünmeyi öğretmek bu çağda Sosyal Bilgiler eğitimi için temel bir gereksinimdir (NCSS, 2009). Bu çerçevede en önemli medya okuryazarlığı konusu medya bilgisinin doğruluğudur.

Medya bilgisinin doğruluğu içeriğinde yer alan alt temalar Sosyal Bilgiler eğitiminde önemli bir yere sahiptir. NCSS (2009) bu konuyla ilgili olarak “birinci elden kaynakları analiz etme, birinci ve ikinci elden kaynaklar arasında ayırım yapma ve olguyu görüşten ayırt etme” gibi konuların Sosyal Bilgiler programlarında yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

NCSS (2009) “bakış açılarının fark edilmesi” becerisinin de Sosyal Bilgiler dersi için önemli olduğunu ifade etmiştir. Buna göre anlam sadece bir kişinin kafasının içinde oluşturulmaz; daima hem oluşturulan hem de alınan metinlerdeki tarihsel, toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel bağlamlara bağlıdır. Dahası insanlar deneyimlerine, değerlerine, duygularına ve gruplarını ve bireysel kimliklerini şekillendiren diğer pek çok etkene bağlı olarak anlamları benzer ya da farklı şekilde müzakere ederler.

Medya Bilgisinin Doğruluğu temasına yönelik olarak Sosyal Bilgiler programlarındaki beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar gibi önemli öğelerle birlikte kazanımlar incelenmiş ve ilgili noktalar aşağıda dile getirilmiştir.

Sosyal Bilgiler programında 7. genel amaç olarak yer alan “*Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir*” (MEB, 2005: 6) ifadesi “Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması ile örtüşmektedir. Ya da bu genel amaç yerine şöyle bir amaç da yazılabilir: “*Yazılı ya da elektronik eşitli formlarda bilgiye ulaşır, analiz eder, değerlendirir ve kendi mesajını kendisi üretebilir.*”

“Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” kısmında da bu tema içerisinde yer alan “I. ve II. Elden Kanıt” konusu ile ilgili olarak şu ifadeye yer verilmiştir (MEB, 2005: 9):

“Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır.”

Sosyal Bilgiler Programının becerileri incelendiğinde *eleştirel düşünme becerisi* içerisinde yer alan “Farklı bakış açılarını açıklama” ve “kalıp yargıları fark etme” gibi alt beceriler; *iletişim becerisi* içerisinde yer alan “farklı perspektiften bakma” ve “farklılıklara saygı duyma” gibi alt beceriler ve son olarak da *araştırma becerisi* içerisinde yer alan “olgu ve fikirleri ayırma”, “basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma”, bilgi kaynaklarını değerlendirme” ve “uygun bilgi kaynağını kullanma” gibi alt beceriler (bkz. MEB, 2005: 48-49) bu tema ile doğrudan ilgilidir. Doğrudan verilecek beceriler içerisinde yer alan “*Tarihsel Olguları ve Yorumları Ayırt Etme*” (bkz. MEB, 2005: 68) ve “Kalıp Yargıları Fark Etme” (bkz. MEB, 2005: 78) becerileri de bu tema ile ilgilidir.

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf programlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve “Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması ile ilgili olabilecek olanlar aşağıdaki tabloda alt temalar da dikkate alınarak verilmiştir:

Tablo 5.34: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medya Bilgisinin Doğruluğu” ile İlgili Kazanımlar

Alt Temalar	Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan İlgili Kazanımlar
Medyada bilgiye ulaşma	<ul style="list-style-type: none"> — İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır (Sosyal Bilgiler 7; Birey ve Toplum; 3. kazanım). — Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder (Sosyal Bilgiler 7; Birey ve Toplum; 4. kazanım). — Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar (Sosyal Bilgiler 7; Birey ve Toplum; 5. kazanım).
I. ve II. elden kaynakları ayırt etme	<ul style="list-style-type: none"> — Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur (Sosyal Bilgiler 4; Kültür ve Miras, 1. kazanım). — Kanıt kullanarak Atatürk inkılablarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır (Sosyal Bilgiler 5; Kültür ve Miras, 5. kazanım). — Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur (Sosyal Bilgiler 6; Kültür ve Miras, 1. kazanım). — Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet’in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler (Sosyal Bilgiler 6; Kültür ve Miras, 5. kazanım). — Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar (Sosyal Bilgiler 7; Kültür ve Miras, 2. kazanım). — Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir (Sosyal Bilgiler 7; Kültür ve Miras, 4. kazanım). — Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir (Sosyal Bilgiler 7; Kültür ve Miras, 5. kazanım). — Kanıtlara dayanarak, Atatürk’ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir (Sosyal Bilgiler 5; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 4. kazanım).Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir (Sosyal Bilgiler 5; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 6. kazanım). — Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur (Sosyal Bilgiler 5; Küresel Bağlantılar; 1. kazanım).
Olguyu görüşten ayırt etme	<ul style="list-style-type: none"> — Olgu ve görüşü ayırt eder (Sosyal Bilgiler 6; Birey ve Toplum, 2. kazanım).
Bakış açısını fark etme	<ul style="list-style-type: none"> — Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder (Sosyal Bilgiler 6; Birey ve Toplum, 1. kazanım).
Önyargıyı fark etme	<ul style="list-style-type: none"> — İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır (Sosyal Bilgiler 7; Birey ve Toplum; 1. kazanım).
Kalıpyargıyı fark etme	<ul style="list-style-type: none"> — İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır (Sosyal Bilgiler 7; Birey ve Toplum; 1. kazanım).

Sosyal Bilgiler programlarında yer alan bu kazanımlardan “Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanılmıştır.

5.2.2. Güncellik ve Küresel Sorunlar

Güncellik ve Küresel Sorunlar temasına yönelik olarak Sosyal Bilgiler programlarındaki beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar gibi önemli öğelerle birlikte kazanımlar incelenmiş ve ilgili noktalar aşağıda dile getirilmiştir.

Yeni Sosyal Bilgiler programlarında güncellik ve küresel sorunlara çok önem verilmekte ve bu konuya yönelik pek çok atıfta bulunmaktadır. Örnek olarak Sosyal Bilgiler programında 17. ve son genel amaç olarak yer alan “*İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir*” (MEB, 2005: 6)ifadesi “Güncellik ve Küresel Sorunlar” teması ile örtüşmektedir.

“Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” kısmında da güncellik ve küresel sorunlara yönelik önemli göndermelerde bulunmaktadır. Örnek olarak 12. Açıklamada şu ifadeler yer verilmiştir (MEB, 2005: 9):

“Öğrenciler, yazılı ve görsel basın tarafından güncel konuların ve haberlerin etkisi altındadır. Öğrencilerin zihinlerinin güncel meselelerle meşgul olduğu zamanlarda ve dönem başında planlanmış dersin pek verimli olmadığı durumlarda, öğretmen “güncellik ilkesinden” hareket etmeli, fırsatları değerlendirmelidir. Güncel konular, öğrencilere iş ve proje olarak verilmelidir”.

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf programlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve “Güncellik ve Küresel Sorunlar” teması ile ilgili olabilecek olanlar aşağıdaki tabloda alt temalar da dikkate alınarak verilmiştir:

Tablo 5.35: Sosyal Bilgiler Programlarında “Güncellik ve Küresel Sorunlar” ile İlgili Kazanımlar

Alt Temalar	Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan İlgili Kazanımlar
Güncel Olaylar ve Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> – Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır (Sosyal Bilgiler 4; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; 5. kazanım). – Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar (Sosyal Bilgiler 5; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; 2. kazanım).
Güncel Olaylarla İlgili Bakış Açıları	<ul style="list-style-type: none"> – Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder (Sosyal Bilgiler 6; Birey ve Toplum; 1. kazanım).
Küresel Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> – Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir (Sosyal Bilgiler 7; Küresel Bağlantılar; 2. kazanım). – Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder (Sosyal Bilgiler 7; Küresel Bağlantılar; 3. kazanım).
Güncel Farkındalık	<ul style="list-style-type: none"> – Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıları tanır (Sosyal Bilgiler 5; Kültür ve Miras; 1. kazanım).
Güncel Olayların Ekonomik Boyutu	<ul style="list-style-type: none"> – Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder (Sosyal Bilgiler 5; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; 1. kazanım). – Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder (Sosyal Bilgiler 5; Küresel Bağlantılar; 2. kazanım). – Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır (Sosyal Bilgiler 5; Küresel Bağlantılar; 3. kazanım).
Kamusal Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> – Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar (Sosyal Bilgiler 4; Güç, Yönetim ve Toplum; 2. kazanım). – Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir (Sosyal Bilgiler 4; Güç, Yönetim ve Toplum; 3. kazanım). – Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur (Sosyal Bilgiler 6; Güç, Yönetim ve Toplum; 3. kazanım).
Çevresel sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> – Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur (Sosyal Bilgiler 4; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; 8. kazanım). – Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır (Sosyal Bilgiler 6; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; 4. kazanım). – Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder (Sosyal Bilgiler 6; Küresel Bağlantılar; 4. kazanım).

Sosyal Bilgiler programlarında yer alan bu kazanımlardan “Güncellik ve Küresel Sorunlar” temasını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanılmıştır.

5.2.3. Medya Kullanımı ve Üretimi

Medya okuryazarlığı medya ve toplumun rollerini ve tüm mesaj çeşitlerinin çoklu anlamlarını sorgulamak için farklı türden medya ve bilgi iletişim teknolojisinin (mum boya çalışmalarından web kamerasına) kullanımını destekleyen bir eğitim yaklaşımıdır. Medya içeriğinin analizi aracın sorgulanmasıyla birleştirilmiştir. Medya okuryazarlığı analiz ile birlikte öğrencilerin farklı medya ve teknolojilerle mesajlar oluşturmayı öğrendikleri üretimi de içerir. Öğrenciler web günlükleri (blog), videolar, oynatıcı yayın abonelikleri (podcast) ve benzeri gibi etkileşimli çoklu ortam sunumları aracılığıyla araştırmalarını ve öğrendiklerini sunabilmeliler. Bu yaklaşım analitiktir ve beceriye dayalıdır. Böylece medya okuryazarlığı öğrencilerin kendi alternatif görüntülerini, seslerini ve fikirlerini dikkatle gözden geçirmesi, oluşturması ve yayması gibi medya üretimiyle eleştirel sorgulama sürecini ilişkilendirmiştir (NCSS, 2009).

Medya Kullanımı ve Üretimi temasına yönelik olarak Sosyal Bilgiler programlarındaki beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar gibi önemli öğelerle birlikte kazanımlar incelenmiş ve ilgili noktalar aşağıda dile getirilmiştir.

Sosyal Bilgiler programında 11. genel amaç olarak yer alan “*Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bir medya okuryazarı bakış açısıyla bilgi iletişim teknolojilerini kullanır*” (MEB, 2005: 6) ifadesi “Medyanın Kullanımı ve Üretimi” teması örtüşmektedir. Sosyal Bilgiler programı ile ilişkilendirmek için bu tema ile ilgili olarak iki farklı kazanım ortaya konulmuştu. Bunlar; “*Öğrenciler bilgi toplamak için yazılı ve elektronik medyayı kullanırlar*” ve “*Öğrenciler yazılı, basılı, sözlü, görsel, işitsel, eylem, drama ya da bilgisayar formatlarını içerebilecek çoklu ortam sunumları geliştirirler*” kazanımlarıydı. Bu kazanımların tüm konu ya da kazanımlarla ilişkilendirilebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle söz konusu tema “*Medya Kullanımı ve Üretimi Becerisi*” olarak Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirilebilir. “Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” kısmında da bu tema ile ilgili olarak şu ifadeye yer verilmiştir (MEB, 2005: 10): “*Öğretmen fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM’lar, tarih ve Sosyal Bilgiler benzeşim (simülasyon) programları, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçlar; telekomünikasyon hizmetlerini (internet gibi) imkânları ölçüsünde Sosyal Bilgiler dersinin bir parçası yapmalıdır.*” Ayrıca programın temel öğelerinden olan

beceriler içerisinde yer alan “*Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi*” (bkz. MEB, 2005: 47) de doğrudan bu tema ile ilgilidir.

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf programlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve “Medya Kullanımı ve Üretimi” teması ile ilgili olabilecek olanlar aşağıdaki tabloda alt temalar da dikkate alınarak verilmiştir:

Tablo 5.36: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medya Kullanımı ve Üretimi” ile İlgili Kazanımlar

Alt Temalar	Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan İlgili Kazanımlar
Medyanın kullanımı	– Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır (Sosyal Bilgiler 4; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 6. kazanım).
Medya üretimi	– Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar (Sosyal Bilgiler 4; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 5. kazanım).
Medya Üzerinden İletişim	– İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır (Sosyal Bilgiler 7; Birey ve Toplum; 3. kazanım).

Sosyal Bilgiler programlarında yer alan bu kazanımlardan “Medya Kullanımı ve Üretimi” temasını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanılmıştır.

5.2.4. Medyanın Etkileri

Medya okuryazarlığı öğrencilerin medyanın izleyicileri nasıl konumlandığını ve nasıl kamuoyu oluşturduğunu öğrenmesi gibi ideoloji ve gücün analizini de içerir (NCSS, 2009). Medyanın Etkileri temasına yönelik olarak Sosyal Bilgiler programlarındaki beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar gibi önemli öğelerle birlikte kazanımlar incelenmiş ve ilgili noktalar aşağıda dile getirilmiştir. Programda 11. genel amaç olarak yer alan “*Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi iletişim teknolojilerini kullanır*” (MEB, 2005: 6) ifadesi “Medyanın Kullanımı ve Üretimi” teması ile ilgili olduğu gibi “Medya Etkileri” teması ile de ilgilidir.

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf programlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve “Medyanın Etkileri” teması ile ilgili olabilecek olanlar aşağıdaki tabloda alt temalar da dikkate alınarak verilmiştir:

Tablo 5.37: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medyanın Etkileri” ile İlgili Kazanımlar

Alt Temalar	Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan İlgili Kazanımlar
Medyanın Politik Süreç Üzerindeki Etkisi	— Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır (Sosyal Bilgiler 7; Güç, Yönetim ve Toplum; 4. kazanım).
Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi	— Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır (Sosyal Bilgiler 4; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 4. kazanım). — Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır (Sosyal Bilgiler 5; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 2. kazanım). — Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer (Sosyal Bilgiler 6; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 2. kazanım). — İlyazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder (Sosyal Bilgiler 7; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 2. kazanım).
Kamuoyunun Oluşmasında Medyanın Etkisi	— Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir (Sosyal Bilgiler 4; Güç, Yönetim ve Toplum; 3. kazanım).
Radyo ve Filmlerin Yaygınlığı ve Popüler Kültür	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.
Medyanın Hukuka Etkisi	— Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder (Sosyal Bilgiler 5; Güç, Yönetim ve Toplum; 1. kazanım).
Medyada Kültürler Arası Etkileşim	— Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir (Sosyal Bilgiler 6; Küresel Bağlantılar; 5. kazanım).
Savaş Sürecinde Medyanın Etkisi	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.
Akran Etkisi	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.
Medyanın izleyiciler üzerindeki etkililiği	— Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir (Sosyal Bilgiler 4; Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler; 2. kazanım).
Medyada Spor ve Taraftarlar	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.
Medyanın Yaşama Etkisi	— Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur (Sosyal Bilgiler 5; Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler; 2. kazanım).
Medyanın Kimliklerin Oluşturulmasındaki Rolü	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.
Tüketici kampanyalarının politik etkisi	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.

Sosyal Bilgiler programlarında yer alan bu kazanımlardan “Medyanın Etkileri” temasını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanılmıştır.

5.2.5. Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları

Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları temasına yönelik olarak Sosyal Bilgiler programlarındaki beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar gibi önemli öğelerle birlikte kazanımlar incelenmiş ve ilgili noktalar aşağıda dile getirilmiştir.

“Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” kısmında da bu tema ile ilgili olarak şu ifadeye yer verilmiştir (MEB, 2005: 10):

“Öğretmen fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM’lar, tarih ve Sosyal Bilgiler benzeşim (simülasyon) programları, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçlar; telekomünikasyon hizmetlerini (internet gibi) imkânları ölçüsünde Sosyal Bilgiler dersinin bir parçası yapmalıdır.”

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf programlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” teması ile ilgili olabilecek olanlar aşağıdaki tabloda alt temalar da dikkate alınarak verilmiştir:

Tablo 5.38: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” ile İlgili Kazanımlar

Alt Temalar	Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan İlgili Kazanımlar
Medyanın görev ve sorumlulukları	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.
Kültürün korunması, değişmesi ve yayılması	Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir (Sosyal Bilgiler 4; Kültür ve Miras; 4. kazanım). Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar (Sosyal Bilgiler 5; Kültür ve Miras; 4. kazanım). Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir (Sosyal Bilgiler 6; Kültür ve Miras; 8. kazanım).
Toplumda medyanın önemi	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.
Ünlülerin Mahremiyeti	Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar (Sosyal Bilgiler 7; Birey ve Toplum; 4. Kazanım).
Basın Özgürlüğü	Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder (Sosyal Bilgiler 7; Birey ve Toplum; 5. Kazanım).
Sosyal Problemlere Farkındalığın Artmasında Medyanın Rolü	Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir (Sosyal Bilgiler 4; Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler; 2. kazanım).
Kültürün Dışavurumu Olarak Medya	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.
Medyanın bir kurum olarak gelişmesi ve değişmesi	Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar (Sosyal Bilgiler 4; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 3. kazanım). Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır (Sosyal Bilgiler 4; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 4. kazanım).

Sosyal Bilgiler programlarında yer alan bu kazanımlardan “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” temasını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanılmıştır.

5.2.6. Medya ve Teknoloji

Medya ve Teknoloji temasına yönelik olarak Sosyal Bilgiler programlarındaki beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar gibi önemli öğelerle birlikte kazanımlar incelenmiş ve ilgili noktalar aşağıda dile getirilmiştir.

Programda 11. genel amaç olarak yer alan “*Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi iletişim teknolojilerini kullanır*” (MEB, 2005: 6) ifadesi diğer temalarla ilgili olduğu gibi bu tema ile de ilişkilendirilebilir.

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf programlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve “Medya ve Teknoloji” teması ile ilgili olabilecek olanlar aşağıdaki tabloda alt temalar da dikkate alınarak verilmiştir:

Tablo 5.39: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medya ve Teknoloji” ile İlgili Kazanımlar

Alt Temalar	Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan İlgili Kazanımlar
Teknolojinin topluma etkileri	Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır (Sosyal Bilgiler 5; Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme; 2. kazanım). Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder (Sosyal Bilgiler 6; Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme; 3. kazanım).
Teknolojik gelişme	Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar (Sosyal Bilgiler 4; Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme; 3. kazanım). Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer (Sosyal Bilgiler 6; Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme; 2. kazanım). İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir (Sosyal Bilgiler 7; Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme; 1. kazanım).
Teknolojinin bireye etkileri	Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır (Sosyal Bilgiler 4; Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme; 4. kazanım). Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder (Sosyal Bilgiler 6; Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme; 3. kazanım).
İletişim Teknolojileri	İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır (Sosyal Bilgiler; Birey ve Toplum; 3. kazanım). Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır (Sosyal Bilgiler; Küresel Bağlantılar; 3. kazanım).

Sosyal Bilgiler programlarında yer alan bu kazanımlardan “Medya ve Teknoloji” temasını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanılmıştır.

5.2.7. Medya ve Bilinçli Tüketici

Gençler bilgi için ticari gelişmelere aşırı derecede bel bağladığı için, 21. yüzyıl Sosyal Bilgiler öğretmeni öğrencilerine ticari medyaya alternatif olan bağımsız medya

kaynaklarını keşfetmelerinde rehberlik etmelidir (NCSS, 2009). NCSS (2009) Sosyal Bilgiler programlarında ekonomi bağlamında “bir piyasa ekonomisindeki ekonomi kavramlarını değerlendirme” konusunun önemli olduğunu ifade etmiştir.

Medya ve Bilinçli Tüketici temasına yönelik olarak Sosyal Bilgiler programlarındaki beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar gibi önemli öğelerle birlikte kazanımlar incelenmiştir. Programda 8. genel amaç olarak yer alan “*Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.*” (MEB, 2005: 6) ifadesi bu tema ile ilişkilendirilebilir. Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf programlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve “Medya ve Bilinçli Tüketici” teması ile ilgili olabilecek olanlar aşağıdaki tabloda alt temalar da dikkate alınarak verilmiştir:

Tablo 5.40: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medya ve Bilinçli Tüketici” ile İlgili Kazanımlar

Alt Temalar	Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan İlgili Kazanımlar
Reklâmlar ve Tüketici Seçimlerine Etkisi	Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir (Sosyal Bilgiler 4; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; 4. kazanım). Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır (Sosyal Bilgiler 4; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; 5. kazanım).
Medya yoluyla istek ve İhtiyaçların ayırt edilmesi	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder (Sosyal Bilgiler 4; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; 1. kazanım). İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur (Sosyal Bilgiler 4; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; 2. kazanım).
Tüketici kararlarının etkisi	Ekonomideki insan etkisini fark eder (Sosyal Bilgiler 5; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; 5. kazanım).
Tüketici-yönelimli toplumun geleceği	Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır (Sosyal Bilgiler 6; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; 4. kazanım).

Sosyal Bilgiler programlarında yer alan bu kazanımlardan “Medya ve Bilinçli Tüketici” temasını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanılmıştır.

5.2.8. Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar

Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar temasına yönelik olarak Sosyal Bilgiler programlarındaki beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar gibi önemli öğelerle birlikte kazanımlar incelenmiştir. Programda 10. genel amaç olarak yer alan

“Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.” (MEB, 2005: 6) ifadesi bu tema ile ilişkilendirilebilir.

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf programlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” teması ile ilgili olabilecek olanlar aşağıdaki tabloda alt temalar da dikkate alınarak verilmiştir:

Tablo 5.41: Sosyal Bilgiler Programlarında “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” ile İlgili Kazanımlar

Alt Temalar	Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan İlgili Kazanımlar
Tarihsel Verinin-Kanıtın Bakış Açısı, Tarihsel Bağlam vb. Açılardan İncelenmesi	Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur (Sosyal Bilgiler 4; Kültür ve Miras; 1. kazanım). Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet’in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler (Sosyal Bilgiler 6; Kültür ve Miras; 5. kazanım). Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarını kanıtlar gösterir (Sosyal Bilgiler 6; Kültür ve Miras; 9. kazanım). Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar (Sosyal Bilgiler 7; Kültür ve Miras; 2. kazanım). Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir (Sosyal Bilgiler 7; Kültür ve Miras; 4. kazanım). Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir (Sosyal Bilgiler 7; Kültür ve Miras; 5. kazanım). Kanıtlara dayanarak, Atatürk’ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir (Sosyal Bilgiler 5; Bilim, Teknoloji ve Toplum; 4. kazanım).
Tarihsel Verilerin Yorumlanması	Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye’yi betimler (Sosyal Bilgiler 4; Kültür ve Miras; 5. kazanım). Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur (Sosyal Bilgiler 6; Kültür ve Miras; 1. kazanım).
Farklı Kaynaklardan Alınan Tarihsel Bilginin Karşılaştırılması	Kanıt kullanarak Atatürk inkılablarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır (Sosyal Bilgiler 4; Kültür ve Miras; 5. kazanım).
Tarihsel Yorumlarda Önyargı ve Tarafsızlık	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.
Tarihsel Yorumların Doğruluğu	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.
Tarihsel Yorumların Tartışılması	Doğrudan ilişkilendirilecek bir kazanım bulunamamıştır.

Sosyal Bilgiler programlarında yer alan bu kazanımlardan “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” temasını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirirken yararlanılmıştır.

5.2.9. Medya Okuryazarlığı İlişkilendirme Sonuçları

Medya okuryazarlığı konularıyla ilgili olarak belirli kavramlar, programdaki kavramlara ilave edilebilir. Medya okuryazarlığı kazanımlarıyla ilgili olarak “*medya, teknoloji, iletişim, istek ve ihtiyaçlar, kitle iletişim aracı, birinci elden kaynak, ikinci elden kaynak, olgu/gerçek, görüş, küresel sorun, kamuoyu ve politika*” gibi kavramlar programda yer almaktadır. Bu kavramalara ek olarak programa şu kavramlar ilave edilebilir:

Tablo 5.42: Sosyal Bilgiler Programı İçin Medya Okuryazarlığı Kavramları

Kavramlar		4.	5.	6.	7.
1	Bakış açısı			⊙	⊙
2	Dergi	○	○	⊙	⊙
3	Gazete	○	○	⊙	⊙
4	Güncel olay			⊙	⊙
5	İnternet	○	○	⊙	⊙
6	Kalıp yargı				○
7	Mahremiyet			○	⊙
8	Önyargı				○
9	Reklâm	⊙	⊙	⊙	⊙
10	Televizyon	○	○	⊙	⊙

Sosyal Bilgiler programında yer alan değerler medya okuryazarlığı için de geçerli olan değerlerdir. Medya okuryazarlığı ile ilgili olarak programa ayrı bir değer ilave edilmesi gerekli görülmemiştir.

Medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programları ile ilişkilendirmek için dikkate alınması gereken en önemli unsur kazanımlardır. Sosyal Bilgiler programlarında yer alan kazanımlar içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalara göre sırasıyla incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler programının bir diğerk özelliği ise üç farklı ilişkilendirmeye sahip olmasıdır. Bunlar; üniteler arası ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme ve aradisiplinlerle ilişkilendirme dir. Programda yer alan aradisiplinler şunlardır:

- Girişimcilik
- İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi
- Sağlık Kültürü
- Kariyer Bilinci Geliştirme
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma
- Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim
- Özel Eğitim

Medya okuryazarlığı da program yapısı içerisinde bir aradisiplin olarak değerlendirilmiş ve içerik analizi sonucunda ortaya konulan medya okuryazarlığı kazanımları “Medya Okuryazarlığı Eğitimi Aradisiplini” olarak sınıf, ünite ve kazanım dikkate alınarak ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme sırasında bazı değişiklikler de yapılmıştır. Örnek olarak “Medyadaki Bakış Açıları” ile “Güncel olaylarla İlgili Bakış Açıları” alt temalarının kazanımları birleştirilerek programla ilişkilendirilmiştir. Aynı şekilde “Medyadaki Önyargıların Tespiti” ile “Medyadaki Kalıp Yargıların Tespiti” alt temalarının kazanımları birleştirilerek programla ilişkilendirilmiştir. Son olarak da “Medyanın Kullanımı” ile “Medyanın Üretimi” alt temalarının kazanımları da daha önce ifade edildiği gibi programla “Medya Kullanımı ve Üretimi Becerisi” olarak ilişkilendirilmiştir. Bu değişikliklerden sonra içerik analizinin neticesinde ortaya çıkan nihai kazanımlar Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirilmiştir. Sosyal Bilgiler 4. sınıf programı ile 5, 5. sınıf programı ile 3, 6. sınıf programı ile 4 ve 7. sınıf programı ile de 8 farklı medya okuryazarlığı kazanımı ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin sonuçları sınıf seviyesine göre aşağıda verilmiştir. Bu tabloda Medya Okuryazarlığı Aradisiplini kazanımlar ile ilişkilendirilen Sosyal Bilgiler kazanımları; öğrenme alanı, ünite adı ve KN (kazanım numarası) belirtilerek sınıf seviyesine göre sırayla gösterilmiştir.

5.2.9.1. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Programı

Medya okuryazarlığını ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirme sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5.43: Medya Okuryazarlığını Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Programı İle İlişkilendirme Sonuçları

SINIF	MEDYA OKURYAZARLIĞI ARADİSİPLİNİ KAZANIMLARI	İLİŞKİLENDİRİLEN SOSYAL BİLGİLER KAZANIMLARI		
		ÖĞRENME ALANI	ÜNİTE ADI	K
SOSYAL BİLGİLER 4	Kültürün yayılmasında medyanın rolünü takdir eder.	Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	4
		Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.		
	Teknolojinin (örnek olarak, iletişimi ulaşım ve medya) toplumları nasıl etkilediğini fark eder.	Bilim ve Teknoloji ve Toplum	İyi Ki Var	4
		Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır.		
	Televizyon uydularının rolü, bilgisayarları ve İnternet'i kapsayan bilgi, teknoloji ve iletişim devrimlerinin önemini ve etkisini açıklar.	Bilim ve Teknoloji ve Toplum	İyi Ki Var	3
		Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar.		
	İstek ve ihtiyaçlar arasındaki farkın medyanın etkisiyle nasıl gereğinden fazla değiştiğini analiz eder.	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime	2
		İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur.		
Bilinçli seçimler yapabilmek için reklâmları analiz ederek tüketici davranışları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini değerlendirir.	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime	4	
	Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir.			

Tabloda da görüleceği gibi 4. sınıf Sosyal Bilgiler programının 3 farklı öğrenme alanı ile medya okuryazarlığı aradisiplinin 5 farklı kazanımı ilişkilendirilmiştir. Bu öğrenme alanları “Kültür ve Miras”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”dir. İlk medya okuryazarlığı kazanımı “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” teması ile; ikinci ve üçüncü kazanımlar “Medya ve Teknoloji” teması ile ve son olarak da dördüncü ve beşinci kazanımlar “Medya ve Bilinçli Tüketici” teması ile ilgilidir.

5.2.9.2. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programı

Medya okuryazarlığını ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirme sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5.44: Medya Okuryazarlığını Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programı İle İlişkilendirme Sonuçları

SINIF	MEDYA OKURYAZARLIĞI ARADİSİPLİNİ KAZANIMLARI	İLİŞKİLENDİRİLEN SOSYAL BİLGİLER KAZANIMLARI		
		ÖĞRENME ALANI	ÜNİTE ADI	KZ
SOSYAL BİLGİLER 5	Tarihsel haritalar, fotoğraflar, sanatsal çalışmalar ve eşyaları vb materyallerdeki verileri yorumlar.	Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	5
	Zamana dayalı olarak medya ile ilgili buluşları ve bunların toplumları nasıl etkilediğini araştırırlar.	Bilim ve Teknoloji ve Toplum	Gerçekleşen Düşler	2
	Medyanın toplumdaki önemini değerlendirirler.	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Toplum İçin Çalışanlar	2

Tabloda da görüleceği gibi 5. sınıf Sosyal Bilgiler programının 3 farklı öğrenme alanı ile medya okuryazarlığı aradisiplinin 3 farklı kazanımı ilişkilendirilmiştir. İlişkilendirilen kazanım sayısının en az olduğu sınıf seviyesidir. Bu öğrenme alanları “Kültür ve Miras”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”dir. İlk medya okuryazarlığı kazanımı “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” teması ile; ikinci kazanım “Medyanın Etkileri” teması ile ve son olarak da üçüncü kazanım “Medya Önemi, Rol ve Sorumlulukları” teması ile ilgilidir.

5.2.9.3. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Programı

Medya okuryazarlığını ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirme sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5.45: Medya Okuryazarlığı Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Programı İle İlişkilendirme Sonuçları

SINIF	MEDYA OKURYAZARLIĞI ARADİSİPLİNİ KAZANIMLARI	İLİŞKİLENDİRİLEN SOSYAL BİLGİLER KAZANIMLARI		
		ÖĞRENME ALANI	ÜNİTE ADI	KZ
SOSYAL BİLGİLER 6	Aradığı bilgiyi hangi kitle iletişim aracında bulabileceğini bilir ve bu bilgiyi elde eder.	Birey ve Toplum	İletişim ve İnsan İlişkileri	3
		İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.		
	Çeşitli birinci ve ikinci elden kaynakları (günlükler, gazeteler, fotoğraflar, haber raporları vb.) ayırt eder, tespit eder yorumlar ve değerlendirir.	Kültür ve Miras	İpek Yolunda Türkler	1
		Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.		
	Güncel bir sorunla ilgili farklı bakış açılarını gösteren ve sorunla ilgili kanıtları destekleyen “T grafiği” hazırlar (Haber hikâyelerinin nasıl farklı biçimlerde anlatıldığı; bir olay ya da hikâyeyi iki farklı bakış açısından anlatmak; politik karikatürler, resimler ve fotoğraflarda açıklanan bakış açıları).	Birey ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	1
		Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.		
Gerçeği görüşten ayırmak için medya (örnek olarak yazılı, görsel ve elektronik) kuvertürünü analiz eder.	Birey ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	2	
	Olgu ve görüşü ayırt eder.			

Tabloda da görüleceği gibi 6. sınıf Sosyal Bilgiler programının 2 farklı öğrenme alanı ile medya okuryazarlığı aradisiplinin 4 farklı kazanımı ilişkilendirilmiştir. Bu öğrenme alanları “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras”tır. İlk medya okuryazarlığı kazanımların tamamı “Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması ile ilgilidir. Dördüncü kazanım ayrıca “Güncellik ve Küresel Sorunlar” teması ile de ilgilidir.

5.2.9.4. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Programı

Medya okuryazarlığını ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler programıyla ilişkilendirme sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5.46: Medya Okuryazarlığını Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Programı İle İlişkilendirme Sonuçları

SINIF	MEDYA OKURYAZARLIĞI ARADİSİPLİNİ KAZANIMLARI	İLİŞKİLENDİRİLEN SOSYAL BİLGİLER KAZANIMLARI		
		ÖĞRENME ALANI	ÜNİTE ADI	KZ
SOSYAL BİLGİLER 7	Önyargı ve kalıp yargı için yazılı, görsel ve elektronik medya kuvertürünü analiz eder (Önyargıya yol açabilecek belirli tutumlar, bunların sosyal ve bireysel sonuçları ve önyargının nasıl azaltılabileceği gibi).	Birey ve Toplum	İletişim ve İnsan İlişkileri	1
			İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.	
	Elektronik bilgi kaynağı olarak medyanın inanırlığını ve güvenilirliğini değerlendirir.	Birey ve Toplum	İletişim ve İnsan İlişkileri	4
			Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.	
	Güncel sorunları çeşitli kaynaklardan (radyo, TV, gazete ve İnternet gibi) tespit eder, tartışır ve bir tepki (örnek olarak editöre mektup gibi) gösterir.	Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	3
			Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.	
	Medyada yer alan küresel sorunları tespit eder, tartışır ve bir tepki gösterir.	Küresel Bağlantılar	Ülkelerarası Köprüler	3
			Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.	
	Yaşadığı bölgedeki güncel gelişmelerin farkında olur ve tepki gösterir.	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Hep Birlikte	2
			Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.	
	Kamuoyu ve politika oluşturucular üzerinde medyanın olumlu ve olumsuz etkisini değerlendirir.	Güç, Yönetim ve Toplum	Yaşayan Demokrasi	4
			Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.	
Medyanın bireylerin mahremiyeti konusunda sorumlulukları konusunda tepki gösterir.	Birey ve Toplum	İletişim ve İnsan İlişkileri	5	
		Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.		
Tarihsel bir konuyu değerlendirmek için pek çok kaynaktan (örnek olarak gazeteler, radyo yada TV, biyografi vb) elde edilen bilginin güvenilirliğini benzerliklerini ve farklılıklarını bulmak üzere karşılaştırır.	Kültür ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	7	
		Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.		

Tabloda da görüleceği gibi 7. sınıf Sosyal Bilgiler programının 5 farklı öğrenme alanı ile medya okuryazarlığı aradisiplinin 8 farklı kazanımı ilişkilendirilmiştir. İlişkilendirilen kazanım sayısının en yoğun olduğu sınıf seviyesidir. Bu öğrenme alanları “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “Güç, Yönetim ve Toplum”, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ile “Küresel Bağlantılar”dır. “Birey ve Toplum” öğrenme alanıyla ilgili üç ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanıyla ilgili de 2 farklı medya okuryazarlığı kazanımı ilişkilendirilmiştir. Medya okuryazarlığı kazanımlarından ilki ve ikincisi “Medya Bilgisinin Doğruluğu”; üç, dört ve beşincisi “Güncellik ve Küresel Sorunlar”; altıncısı “Medyanın Etkileri”; yedincisi “Medyanın önemi, Rol ve Sorumlulukları” ve sonuncu ve sekizinci olan kazanım da “Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” teması ile ilgilidir. Bu da Sosyal Bilgiler 7. Sınıf seviyesinde pek çok temaya ilişkin kazanım bulunduğu ileri görülmektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Medyada bilgiye ulaşma, I. ve II. elden kaynakları ayırt etme, olguyu görüşten ayırt etme, bakış açısını fark etme, önyargıyı fark etme ve kalıpyargıyı fark etme” konularının öğretiminde;

- (a) *Deney-1 ve kontrol-1 grubu öğrencilerinin ETD puanlarının dağılımı nedir ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?*
- (b) *Deney-2 ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin ETD puanlarının dağılımı nedir ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde öncelikle deney-1 ve kontrol-1 (Misket İlköğretim Okulu) ile deney-2 ve kontrol-2 (İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu) grubu öğrencilerinin ETD başarı puanları frekans tablosu ile gösterilmiş ve ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ETD başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

5.3.1. Medyada Bilgiye Ulaşma (ETD-1)

Misket İlköğretim Okulu'ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “Medyada bilgiye ulaşma” konusunda hazırlanan ETD-1 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.47’de verilmiştir.

Tablo 5.47: Misket İlköğretim Okulu ETD-1 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
41-50	2	6,7	83,67	15,42	3	10,0	75,67	15,24
51-60	2	6,7			5	16,7		
61-70	3	10,0			6	20,0		
71-80	9	30,0			8	26,7		
81-90	4	13,3			4	13,3		
91-100	10	33,3			4	13,3		
Toplam	30	100,0			30	100,0		

Tablo 5.47’de görüldüğü gibi, deney grubunun “medyada bilgiye ulaşma” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-1 ortalaması ($X=83.67$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=75.67$) verilmiştir. Deney grubunun ortalaması daha yüksek olmakla birlikte ortalamaların birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

Tablo 5.48: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-1 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney1	30	83,67	15,42	58	2,021	,048
Kontroll	30	75,67	15,24			

Tablo 5.48’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “medyada bilgiye ulaşma” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-1 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(58)}=.048$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun kontrol grubuna göre “medyada bilgiye ulaşma” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir. Deney grubunun ortalaması daha yüksek olmakla birlikte ortalamaların birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu'ndaki deney ve kontrol gruplarına ait "Medyada bilgiye ulaşma" konusunda hazırlanan ETD-1 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.49'da verilmiştir.

Tablo 5.49: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-1 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
41-50	-	-	92,57	11,20	1	2,9	85,71	13,57
51-60	1	2,9			1	2,9		
61-70	2	5,7			7	20,0		
71-80	6	17,1			5	14,3		
81-90	4	11,4			10	28,6		
91-100	22	62,9			11	31,4		
Toplam	30	100,0			30	100,0		

Tablo 5.49'da görüldüğü gibi, deney grubunun "medyada bilgiye ulaşma" konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-1 ortalaması ($X=92.57$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=85.71$) verilmiştir. Deney grubunun ortalaması daha yüksek olmakla birlikte ortalamaların birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

Tablo 5.50: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-1 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	92,57	11,20	68	2,306	,024
Kontrol	35	85,71	13,57			

Tablo 5.50'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının "medyada bilgiye ulaşma" konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-1 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(68)}=.024$, $p>.05$). Buna göre medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubunun Sosyal Bilgiler ve seçmeli medya okuryazarlığı programlarının uygulandığı kontrol grubuna göre "medyada bilgiye ulaşma" konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Medya eğitimi çeşitli yönlerden Sosyal Bilgiler ile ilgilidir. Medya insanlar, yerler ve olaylar hakkında ilgi uyandıran kurgusal ve kurgusal olmayan öyküler bulurlar. Gerçekten, pek çok genç insan dünya olaylarına ve kültürlerine ilişkin bilgileri medyadan gelir (Postman, 1985; akt. Stein ve Prewett, 2006). ETD-1 de bu bilgi kaynaklarından gazete temel alınarak hazırlanmıştır. Gazetelerde bulunan bazı bilgiler

ve bu bilgilerin gazetede yer aldıkları bölümler verilmiştir. Öğrencilerden bu bölümleri eşleştirmeleri ve ayrıca gazetelerden alınan çeşitli bölümlerin “bilgilendirici mi, eğlendirici mi yoksa ikna edici mi?” olup olmadıklarını belirlemeleri istenilmiştir. Öğrencilerden beklenen bu hususlar sadece yapılan uygulama ile sınırlı değildir. Öğrenciler günlük yaşamlarında gazeteler ile sıkça karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu ileri sürülebilir.

5.3.2. Birinci ve İkinci Elden Kanıtları Ayırt Etme (ETD-2)

Misket İlköğretim Okulu'ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “Birinci ve ikinci elden kanıtları ayırt etme” konusunda hazırlanan ETD-2 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.51’de verilmiştir.

Tablo 5.51: Misket İlköğretim Okulu ETD-2 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
0-10	-	-	81,33	23,45	7	23,3	44,33	29,09
11-20	-	-			4	13,3		
31-40	5	16,7			7	23,3		
51-60	4	13,3			5	16,7		
71-80	5	16,7			5	16,7		
91-100	16	53,3			2	6,7		
Toplam	30	100,0			30	100,0		

Tablo 5.51’de görüldüğü gibi, deney grubunun “Birinci ve ikinci elden kanıtları ayırt etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-2 ortalaması ($X=81.33$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=44.33$) verilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubunun sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubuna göre “Birinci ve ikinci elden kanıtları ayırt etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.52: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-2 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	81,33	23,45	58	5,424	,000
Kontrol	30	44,33	29,09			

Tablo 5.52’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “Birinci ve ikinci elden kanıtları ayırt etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-2 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(58)}=.000$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun kontrol grubuna göre “Birinci ve ikinci elden kanıtları ayırt etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir. EDT-2 televizyon temel alınarak hazırlanmıştır. Burada birinci ve ikinci elden kaynaklara örnek olabilecek iki farklı televizyon haberine yer verilmiş ve öğrencilerden bu haberlerin “birinci elden mi yoksa ikinci elden” olup olmadıklarını değerlendirmeleri istenilmiştir. Ardından bir bilgi verilmiş ve bu bilgiyi haber olarak hem birinci elden kaynak olarak hem de ikinci elden kaynak olarak nasıl sunulabileceği sorulmuştur. Son olarak da “Devrim” otomobili ile ilgili bir televizyon belgeseli ile ilgili dört farklı unsur verilmiş ve hangisinin “birinci elden kanıt olduğunu” belirlemeleri istenilmiştir.

İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu’ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “birinci ve ikinci elden kanıtları ayırt etme” konusunda hazırlanan ETD-2 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.53’de verilmiştir.

Tablo 5.53: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-2 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
0-10	1	2,9	89,43	20,99	8	22,9	47,71	30,11
11-20	-	-			3	8,6		
21-30	-	-			1	2,9		
31-40	-	-			4	11,4		
41-50	3	8,6			7	20,0		
51-60	-	-			1	2,9		
61-70	3	8,6			3	8,6		
71-80	1	2,9			3	8,6		
81-90	2	5,7			2	5,7		
91-100	25	71,4			3	8,6		
Toplam	30	100,0			30	100,0		

Tablo 5.53’de görüldüğü gibi, deney grubunun “Birinci ve ikinci elden kanıtları ayırt etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-2 ortalaması ($X=89.42$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=47.71$) verilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubunun sadece Sosyal Bilgiler

programının uygulandığı kontrol grubuna göre “Birinci ve ikinci elden kanıtları ayırt etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.54: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-2 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	89,43	20,99	68	6,724	,000
Kontrol	35	47,71	30,11			

Tablo 5.54’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “Birinci ve ikinci elden kanıtları ayırt etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-2 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(68)}=.000$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun kontrol grubuna göre “Birinci ve ikinci elden kanıtları ayırt etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Hobbs (2005) “Medya Okuryazarlığı ve K-12 İçerik Alanları” adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde medya okuryazarlığının nasıl yer aldığıyla ilgili olarak “medya ve haber hizmetleri, biyografileri, röportajlar ve eserleri (artefact) kapsayan birinci elden ve ikinci elden kaynakları tespit etme ve kullanmanın” altını çizmiştir. Sperry (2006) de “Sosyal Bilgiler Sınıflarında Gerçeği Aramak: Medya Okuryazarlığı, Eleştirel Düşünce ve Orta Doğu’yu Öğretme” adlı makalesinde dokümana dayalı medya analizini Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirerek Sosyal Bilgiler içeriğini öğretilmesini önermiş ve bu bağlamda birinci elden kaynakların kullanımının önemli olduğunu ifade etmiştir.

5.3.3. Olguyu Görüşten Ayırt Etme (ETD-3)

Misket İlköğretim Okulu’ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “olguyu görüşten ayırt etme” konusunda hazırlanan ETD-3 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.55’de verilmiştir.

Tablo 5.55: Misket İlköğretim Okulu ETD-3 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
0-10	-	-	83,33	20,06	3	10,0	66,67	35,85
11-20	1	3,3			5	16,7		
21-30	-	-			1	3,3		
31-40	1	3,3			1	3,3		
41-50	-	-			1	3,3		
51-60	2	6,7			1	3,3		
61-70	5	16,7			-	-		
71-80	5	16,7			3	10,0		
81-90	3	10,0			5	16,7		
91-100	13	43,3			10	33,3		
Toplam	30	100,0			30	100,0		

Tablo 5.55’de görüldüğü gibi, deney grubunun “olguyu görüşten ayırt etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-3 ortalaması ($X=83.33$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=66.67$) verilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubunun sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubuna göre “olguyu görüşten ayırt etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.56: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-3 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	83,33	20,06	58	2,222	,030
Kontrol	30	66,67	35,85			

Tablo 5.56’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “olguyu görüşten ayırt etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-3 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(58)}=.030$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun kontrol grubuna göre “olguyu görüşten ayırt etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir. ETD-3 reklâmlar temel alınarak hazırlanmıştır. Burada ilk olarak reklâm sloganlarının yer aldığı cümleler verilmiş ve öğrencilerden bunların hangilerinin görüş, hangilerinin olgu olduğunu bulmaları istenmiştir. Ardından reklâm sloganlarının yer aldığı görsellere yer verilmiş ve aynı soru burada da sorulmuştur. Son olarak da öğrencilerden olgu ve görüşe örnek olabilecek ikişer reklâm örneği yazmaları istenilmiştir.

İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu'ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “olguyu görüşten ayırt etme” konusunda hazırlanan ETD-3 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.57’de verilmiştir.

Tablo 5.57: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-3 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
0-10	-	-	93,14	11,83	1	2,9	71,14	27,84
11-20	-	-			2	5,7		
21-30	-	-			1	2,9		
31-40	-	-			3	8,6		
41-50	-	-			5	14,3		
51-60	2	5,7			1	2,9		
61-70	1	2,9			3	8,6		
71-80	5	14,3			4	11,4		
81-90	3	8,6			5	14,3		
91-100	24	68,6			10	28,6		
Toplam	30	100,0			30	100,0		

Tablo 5.57’de görüldüğü gibi, deney grubunun “olguyu görüşten ayırt etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-3 ortalaması ($X=93.14$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=71.14$) verilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubunun sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubuna göre “olguyu görüşten ayırt etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.58: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-3 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	93,14	11,83	68	4,303	,000
Kontrol	35	71,14	27,84			

Tablo 5.58’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “olguyu görüşten ayırt etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-3 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(68)}=.000$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun kontrol grubuna göre “olguyu görüşten ayırt etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir. ETD-3 reklâmlar temel alınarak hazırlanmıştır. Burada ilk olarak reklâm sloganlarının yer aldığı cümleler verilmiş ve öğrencilerden bunların hangilerinin görüş, hangilerinin olgu olduğunu bulmaları istenmiştir. Ardından

reklâm sloganlarının yer aldığı görsellere yer verilmiş ve aynı soru burada da sorulmuştur. Son olarak da öğrencilerden olgu ve görüşe örnek olabilecek ikişer reklâm örneği yazmaları istenilmiştir.

Allen ve Lee (1980) “Kitle İletişim Eğitimi” adlı çalışmalarında kitle iletişim eğitiminin Sosyal Bilgiler programının temel bir parçası olduğunu ifade etmişler ve özellikle olguyu görüşten ayırt etmenin diğerlerine göre çok daha önemli bir yetenek olduğunu belirtmişlerdir. Televizyondaki yaşam ile gerçek yaşamı karşılaştırmaktan söz eden Hepburn (1999) ise olgu ve görüşün ayırt edilmesini Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip olabilmeleri için ele alınması gereken konulardan biri olarak görmektedir. Allen ve Lee çalışmalarında genel olarak kitle iletişim eğitimine yönelik bazı ilkeler ortaya koymuşlardır. Bu ilkelerden bazıları olguyu görüşten ayırt etmeye yöneliktir: “Öğrenciler televizyonda ve filmlerde sunulan dünyanın gerçek olmadığını anlamalıdır.” ve “Öğrenciler herhangi bir medya gösterimindeki gerçekleri nasıl ayırt edeceklerini öğrenmelidirler.”

5.3.4. Bakış Açısını Fark Etme (ETD-4)

Misket İlköğretim Okulu’ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “bakış açısını fark etme” konusunda hazırlanan ETD-4 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.59’de verilmiştir.

Tablo 5.59: Misket İlköğretim Okulu ETD-4 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu							
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S				
0-10	-	-	74,33	18,32	4	13,3	49,33	24,06				
11-20	-	-			1	3,3						
21-30	2	6,7			2	6,7						
31-40	-	-			7	23,3						
41-50	1	3,3			3	10,0						
51-60	5	16,7			6	20,0						
61-70	6	20,0			1	3,3						
71-80	9	30,0			5	16,7						
81-90	2	6,7			-	-						
91-100	5	16,7			1	3,3						
Toplam	30	100,0							30	100,0		

Tablo 5.59’da görüldüğü gibi, deney grubunun “bakış açısını fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-4 ortalaması ($X=74.33$) ile

kontrol grubunun ortalaması ($X=49.33$) verilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubunun sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubuna göre “bakış açısını fark etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.60: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-4 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	74,33	18,32	58	4,528	,000
Kontrol	30	49,33	24,06			

Tablo 5.60’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “bakış açısını fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-4 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(58)}=.000$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun kontrol grubuna göre “bakış açısını fark etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir. ETD-4’de doktorlarla ilgili iki farklı görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görselleri hazırlayan kişinin doktorlara yönelik nasıl bir bakış açısına sahip olduğunu bulmaları istenilmiştir. Ardından bir reklâm örnekleri verilmiş ve bu örneklerde firmaların kendi ürünlerine bakış açılarının belirlenmesi istenilmiştir. Son olarak verilen bir gazete haberi ile ilgili olarak haberi yazan kişinin olaya nasıl bir bakış açısından baktığını (olayın hangi boyutunu öne çıkardığı ya da olaydan kimi sorumlu tuttuğu gibi) belirlemeleri beklenmiştir.

İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu’ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “bakış açısını fark etme” konusunda hazırlanan ETD-4 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.61’de verilmiştir.

Tablo 5.61: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-4 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
0-10	-	-	89,71	15,05	5	14,3	50,86	24,54
11-20	-	-			2	5,7		
21-30	-	-			2	5,7		
31-40	-	-			3	8,6		
41-50	1	2,9			5	14,3		
51-60	3	8,6			9	25,7		
61-70	1	2,9			2	5,7		
71-80	8	22,9			6	17,1		
91-100	22	62,9			1	2,9		
Toplam	30	100,0			30	100,0		

Tablo 5.61’de görüldüğü gibi, deney grubunun “bakış açısını fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-4 ortalaması ($X=89.71$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=50.85$) verilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubunun sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubuna göre “bakış açısını fark etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.62: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-4 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	89,71	15,05	68	7,986	,000
Kontrol	35	50,86	24,54			

Tablo 5.62’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “bakış açısını fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-4 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(68)}=.000$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun kontrol grubuna göre “bakış açısını fark etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir. ETD-4’de doktorlarla ilgili iki farklı görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görselleri hazırlayan kişinin doktorlara yönelik nasıl bir bakış açısına sahip olduğunu bulmaları istenilmiştir. Ardından bir reklâm örnekleri verilmiş ve bu örneklerde firmaların kendi ürünlerine bakış açılarının belirlenmesi istenilmiştir. Son olarak verilen bir gazete haberi ile ilgili olarak haberi yazan kişinin olaya nasıl yaklaştığını (olayın hangi boyutunu öne çıkardığı ya da olaydan kimi sorumlu tuttuğu gibi) belirlemeleri beklenmiştir.

Sosyal Bilgiler derslerinde dokümana dayalı medya analizi çalışmalarında öğrenciler farklı tarihsel, kültürel ve politik bakış açılarını değerlendirerek kendi bakış açılarını geliştirebilirler (Sperry, 2006).

5.3.5. Önyargıyı Fark Etme (ETD-5)

Misket İlköğretim Okulu'ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “önyargıyı fark etme” konusunda hazırlanan ETD-5 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.63’de verilmiştir.

Tablo 5.63: Misket İlköğretim Okulu ETD-5 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
0-10	2	6,7	56	26,21	-	-	50	27,67
11-20	4	13,3			10	33,3		
21-30	-	-			2	6,7		
31-40	4	13,3			3	10,0		
41-50	2	6,7			1	3,3		
51-60	9	30,0			4	13,3		
61-70	1	3,3			2	6,7		
71-80	3	10,0			4	13,3		
81-90	3	10,0			3	10,0		
91-100	2	6,7			1	3,3		
Toplam	30	100,0			30	100,0		

Tablo 5.63’de görüldüğü gibi, deney grubunun “önyargıyı fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-5 ortalaması ($X=56.00$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=50.00$) verilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubunun sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubuna göre “önyargıyı fark etme” konusunda daha yüksek olmakla birlikte ortalamaların birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

Tablo 5.64: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-5 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	56	26,21	58	,862	,392
Kontrol	30	50	27,67			

Tablo 5.64’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “önyargıyı fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-5 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(58)}=.392$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubu ve kontrol grubunun “önyargıyı fark etme” konusunda eşit derecede başarılı olduğu ifade edilebilir. ETD-5 gazete temel alınarak hazırlanmıştır. Bir habere diğerine daha göre daha fazla yer verme, başlıklarda yer alan gizli önyargılar, peşin hükümler ve önyargılı ya da önyargısız manşet yazma gibi çalışmalarda öğrencilerden uygun cevapları yazmaları beklenmiştir.

İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu’ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “önyargıyı fark etme” konusunda hazırlanan ETD-5 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.65’de verilmiştir.

Tablo 5.65: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-5 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
0-10	1	2,9	81,14	21,80	1	2,9	52,29	29,81
11-20	1	2,9			12	34,3		
31-40	1	2,9			3	8,6		
51-60	2	5,7			7	20,0		
61-70	3	8,6			-	-		
71-80	10	28,6			7	20,0		
81-90	6	17,1			2	5,7		
91-100	11	31,4			3	8,6		
Toplam	30	100,0			30	100,0		

Tablo 5.65’de görüldüğü gibi, deney grubunun “önyargıyı fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-5 ortalaması ($X=81.14$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=52.28$) verilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubunun sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubuna göre “önyargıyı fark etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.66: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-5 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	81,14	21,80	68	4,623	,000
Kontrol	35	52,29	29,81			

Tablo 5.66’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “önyargıyı fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-5 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(68)}=.000$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun kontrol grubuna göre “önyargıyı fark etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir. ETD-5 gazete temel alınarak hazırlanmıştır. Bir habere diğerine daha göre daha fazla yer verme, başlıklarda yer alan gizli önyargılar, peşin hükümler ve önyargılı ya da önyargısız manşet yazma gibi çalışmalarda öğrencilerden uygun cevapları yazmalarını beklenmiştir.

5.3.6. Kalıp Yargıyı Fark Etme (ETD-6)

Misket İlköğretim Okulu’ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “kalıp yargıyı fark etme” konusunda hazırlanan ETD-6 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.67’de verilmiştir.

Tablo 5.67: Misket İlköğretim Okulu ETD-6 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
0-10	2	6,7	63,33	28,69	-	-	50,33	22,66
11-20	1	3,3			5	16,7		
21-30	4	13,3			2	6,7		
31-40	3	10,0			8	26,7		
41-50	1	3,3			4	13,3		
51-60	2	6,7			1	3,3		
61-70	3	10,0			7	23,3		
71-80	6	20,0			1	3,3		
81-90	4	13,3			-	-		
91-100	4	13,3			2	6,7		
Toplam	30	100,0			30	100,0		

Tablo 5.67’de görüldüğü gibi, deney grubunun “kalıp yargıyı fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-6 ortalaması ($X=63.33$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=50.33$) verilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubunun sadece Sosyal Bilgiler programının

uygulandığı kontrol grubuna göre “kalıp yargıyı fark etme” konusunda daha yüksek olmakla birlikte ortalamaların birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

Tablo 5.68: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-6 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	63,33	28,69	58	1,948	,056
Kontrol	30	50,33	22,66			

Tablo 5.68’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “kalıp yargıyı fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-6 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(58)}=.056$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubu ve kontrol grubunun “kalıp yargıyı fark etme” konusunda eşit derecede başarılı olduğu ifade edilebilir. ETD-6’da görsellerden yararlanılarak öğrencilerin meslek ve kültür konusundaki kalıp yargıları fark etmeleri ve kalıp yargıya bir örneği çizerek göstermeleri beklenmiştir.

İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu’ndaki deney ve kontrol gruplarına ait “kalıp yargıyı fark etme” konusunda hazırlanan ETD-6 sonuçlarını gösteren frekans dağılımı Tablo 5.69’da verilmiştir.

Tablo 5.69: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu ETD-6 Frekans Tablosu

Puanlar	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	f	%	\bar{x}	S	f	%	\bar{x}	S
0-10	-	-	85,14	21,06	4	11,4	65,71	30,99
11-20	1	2,9			1	2,9		
21-30	2	5,7			2	5,7		
31-40	-	-			2	5,7		
41-50	-	-			2	5,7		
51-60	1	2,9			5	14,3		
61-70	1	2,9			4	11,4		
71-80	9	25,7			3	8,6		
81-90	5	14,3			2	5,7		
91-100	16	45,7			10	28,6		
Toplam	30	100,0	30	100,0				

Tablo 5.69’da görüldüğü gibi, deney grubunun “kalıp yargıyı fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-6 ortalaması ($X=85.14$) ile kontrol grubunun ortalaması ($X=65.71$) verilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı

paket programının uygulandığı deney grubunun sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubuna göre “kalıp yargıyı fark etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.70: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun ETD-6 Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	85,14	21,06	68	3,068	,003
Kontrol	35	65,71	30,99			

Tablo 5.70’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının “kalıp yargıyı fark etme” konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ETD-6 sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(68)}=.003$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun kontrol grubuna göre “kalıp yargıyı fark etme” konusunda daha başarılı olduğu ifade edilebilir. ETD-6’da görsellerden yararlanılarak öğrencilerin meslek ve kültür konusundaki kalıp yargıları fark etmeleri ve kalıp yargıya bir örneği çizerek göstermeleri beklenmiştir.

“Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasının alt temalarını oluşturan bu konular medya eğitimi içeriğinde önemli bir yere sahiptir. Örnek olarak öğretmenler medyayı kanıta dayalı kaynaklar olarak değerlendirerek, tarih ve toplumla dolaylı ilgisi olan yapımlardaki önyargıyı tespit ederek, medyanın sorunları nasıl dile getirdiğini anlayarak, gerçeği görüşten ayırarak ve medya kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirerek medya eğitimini öğrencilerinin yeteneklerini geliştirmek için kullanabilirler. Bundan başka medya eğitimi analitik ve muhakeme becerilerinin inşasına yardımcı olabilir (Hobbs, 1999; akt. Stein ve Prewett, 2006). Öğrenciler medya bilgisinin güvenilirliğine ve genelde kolayca ayırt edilemeyen haberler ile eğlence programları arasındaki farka ilişkin sorular sorarak öğrenmeleri Sosyal Bilgiler derslerindeki temel medya okuryazarlığı etkinliklerinden biridir (Sperry, 2006: 42). Özellikle öğrencilerimizin bilinçli ve mantıklı kararlar verebilen demokratik vatandaşlar olarak yetişmeleri için onların çoklu farklı açıları anlamaları, önyargıyı fark etmeleri, güvenilirliği değerlendirebilmeleri, doğru olanı araştırabilmeleri ve kendi inançlarını yansıtabilmeleri gerekmektedir (Sperry, 2006: 43).

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim 7. Sınıf seviyesinde “Medya Okuryazarlığı Paket Programı”nın uygulandığı; (a) Deney-1 grubu öğrencileri ile sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol-1 grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt probleminin (a) bölümünün analizinde deney-1 ve kontrol-1 grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.71’de verilmiştir.

Tablo 5.71: Misket İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun Ön test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	43,67	20,08	58	,346	,731
Kontrol	30	45,50	20,94			

Tablo 5.71’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının medya okuryazarlığı öğretimindeki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(58)}=.731$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun ve kontrol grubunun süreç başında birbirleri ile benzer özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir. Buna göre, “Medya Okuryazarlığı Paket Programı”nı görecek olan deneklerle, sadece Sosyal Bilgiler programını görecek deneklerin, süreç başında bilgi düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişlidir. Grupların, medya okuryazarlığı öğretimindeki başarı düzeylerinin homojen bir yapı gösterdiği belirtilebilir.

İlköğretim 7. Sınıf seviyesinde “Medya Okuryazarlığı Paket Programı”nın uygulandığı; (b) Deney-2 grubu öğrencileri ile Sosyal Bilgiler ve seçmeli medya okuryazarlığı programının uygulandığı kontrol -2 grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt probleminin (b) bölümünün analizinde deney-2 ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.72’de verilmiştir.

Tablo 5.72: İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu Deney ve Kontrol Grubunun Ön test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	59,1429	18,92266	68	,356	,723
Kontrol	35	60,7143	18,03358			

Tablo 5.72’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının medya okuryazarlığı öğretimindeki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(68)}=.356$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun ve kontrol grubunun süreç başında birbirleri ile benzer özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir. Buna göre, “Medya Okuryazarlığı Paket Programı”nı görecekle deneklerle, Sosyal Bilgiler ve seçmeli medya okuryazarlığı programlarını görecekle deneklerin, süreç başında bilgi düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişlidir. Grupların, medya okuryazarlığı öğretimindeki başarı düzeylerinin homojen bir yapı gösterdiği belirtilebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

(a) Deney-1 ve kontrol-1 gruplarındaki öğrencilerin medya okuryazarlığı başarı puanları gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın beşinci alt probleminin (a) bölümünün analizinde deney-1 ve kontrol-1 grubu öğrencilerinin başarı puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle deney-1 ve kontrol-1 gruplarına ilişkin yapılan tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) sonuçları aşağıda verilmiştir:

Tablo 5.73: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön test-Son test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney-1	30	43.666	20.083	30	57.333	27.377
Kontrol-1	30	45.500	20.941	30	45.800	23.865

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleriyle ilgili bilgilere Tablo 5.73’de yer verilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamalarının ($\bar{X}=43.666$) ve son test başarı puan ortalamalarının ($\bar{X}=57.333$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ortalama başarı puanları ise ön testte ($\bar{X}=45.500$) ve son testte ($\bar{X}=45.800$) olmuştur. Verilere bakarak medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubu ile sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı başarı düzeylerinde bir artış olduğu ileri sürülebilir. Söz konusu artışların anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 5.74’de verilmiştir.

Tablo 5.74: Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ön test ve Son test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	55615.825	59			
Grup (Deney-1 /Kontrol-1)	705.675	1	705.675	.745	.000
Hata	54910.150	58	946.727		
Gruplarıçi	10560.499	60			
Ölçüm (Ön test-Son test)	1463.008	1	1463.008	10.938	.002
Grup*Ölçüm	1340.008	1	1340.008	10.019	.002
Hata	7757.483	58	133.750		
Toplam	66176.324	119			

Tablo 5.74’de öğrencilerin ön test ve son test başarı puanlarının ANOVA sonuçları ele alınmıştır. Buna göre;

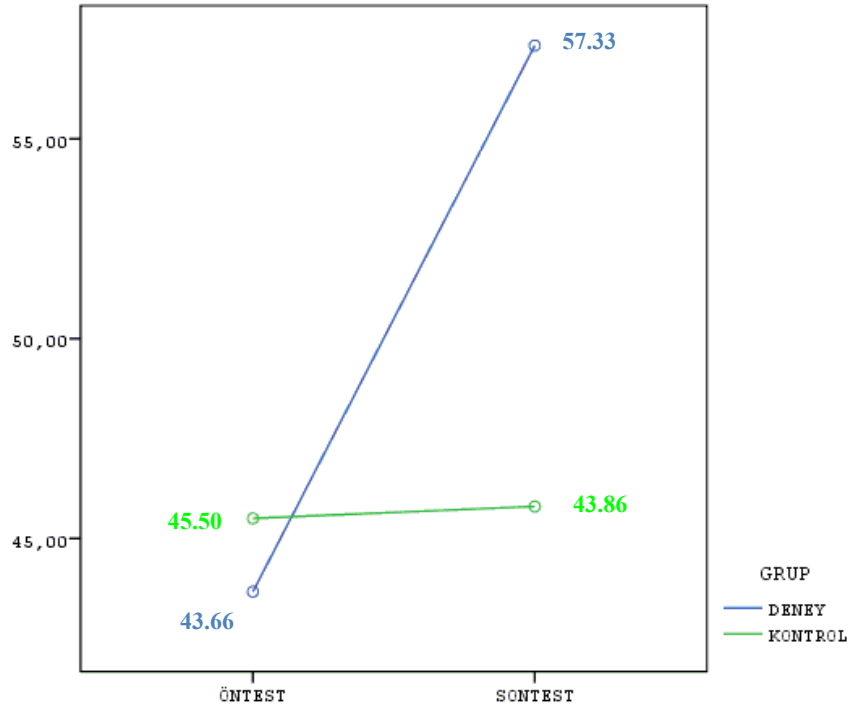
Medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubu ve sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-58)}=.745$; $p<.05$]. Buradan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı başarı puanlarının ölçüm ayrımı (ön test-son test) yapmaksızın farklılaştığı sonucuna ulaşılabılır.

Tablodan öğrencilerin medya okuryazarlığı ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(1-58)}= 10.938$; $p<.05$]. Bu bağlamda öğrencilerin medya okuryazarlığı başarı puanlarının grup ayrımı (deney-kontrol) yapmaksızın, uygulanan program türüne göre değiştiği söylenebilir.

Tablodaki verilere bakarak iki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin medya okuryazarlığı başarı puanlarının uygulama sürecinde (deney öncesinden deney sonrasına) anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla farklı işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler faktörlerinin (ön test-son test) medya okuryazarlığı başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-58)}= 10.019$; $p<.05$]. Bu bulgudan hareketle öğretim programının öğrencilerin başarı puanlarına direkt olarak etkide bulunduğu, başarının farklı tarzlarda artmasını sağladığı söylenebilir. Ayrıca medya okuryazarlığı paket programının dayalı

öğretimin sadece Sosyal Bilgiler programının uygulandığı öğretime göre öğrencilerin medya okuryazarlığı başarısını daha fazla artırdığı ve daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Grafik 5.6: Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ön test ve Son test Başarı Puanları



(b) Deney-2 ve kontrol-2 gruplarındaki öğrencilerin medya okuryazarlığı başarı puanları gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın beşinci alt probleminin (b) bölümünün analizinde deney-2 ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin başarı puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle deney-1 ve kontrol-1 gruplarına ilişkin yapılan tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) sonuçları aşağıda verilmiştir:

Tablo 5.75: Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Ön test-Son test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney-2	35	59.142	18.922	35	80.571	10.965
Kontrol-2	35	60.714	18.033	35	65.714	21.287

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleriyle ilgili bilgilere Tablo 5.75’de yer verilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamalarının ($\bar{X}=59.142$) ve son test başarı puan ortalamalarının ($\bar{X}=80.571$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ortalama başarı puanları ise ön testte ($\bar{X}=60.714$) ve son testte ($\bar{X}=65.714$) olmuştur. Verilere bakarak medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubu ile seçmeli medya okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı başarı düzeylerinde bir artış olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 5.76: Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ön test ve Son test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	37607.321	69			
Grup (Deney-2 /Kontrol-2)	1544.464	1	1544.464	2.912	.000
Hata	36062.857	68	530.336		
Gruplarıçi	15137.500	70			
Ölçüm (Ön test-Son test)	6111.607	1	6111.607	62.361	.000
Grup*Ölçüm	2361.607	1	2361.607	24.097	.000
Hata	6664.286	68	98.004		
Toplam	52744.821	139			

Tablo 5.76’da öğrencilerin ön test ve son test başarı puanlarının ANOVA sonuçları ele alınmıştır. Buna göre;

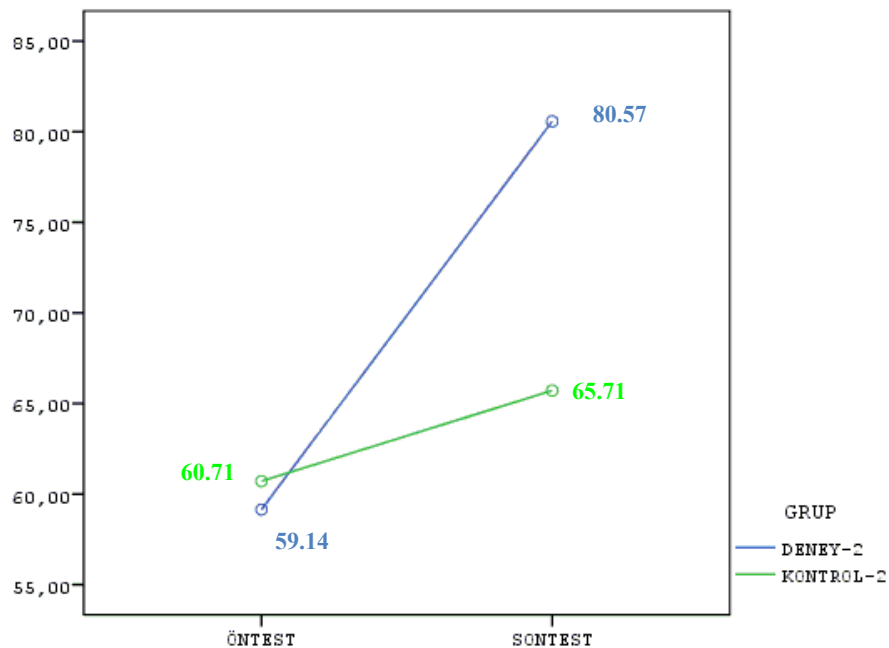
Medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney grubu ile seçmeli medya okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler programının uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-68)}=2.912$;

$p<.05$]. Buradan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı başarı puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın farklılaştığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablodan öğrencilerin medya okuryazarlığı ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(1-68)}= 62.361$; $p<.05$]. Bu bağlamda öğrencilerin medya okuryazarlığı başarı puanlarının grup ayrımı yapmaksızın, uygulanan program türüne göre değiştiği söylenebilir.

Tablodaki verilere bakarak iki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin medya okuryazarlığı başarı puanlarının uygulama sürecinde (deney öncesinden deney sonrasına) anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla farklı işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler faktörlerinin (ön test-son test) medya okuryazarlığı başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-68)}= 24.097$; $p<.05$]. Bu bulgudan hareketle öğretim programının öğrencilerin başarı puanlarına direkt olarak etkide bulunduğu, başarının farklı tarzlarda artmasını sağladığı söylenebilir. Ayrıca medya okuryazarlığı paket programının dayalı öğretimin seçmeli medya okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler programının uygulandığı öğretime göre öğrencilerin medya okuryazarlığı başarısını daha fazla artırdığı ve daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Grafik 5.7: Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ön test ve Son test Başarı Puanları



Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve Yorum bölümü; nitel verilerden elde edilen bulgular ve yorum (alt problem 1), program ilişkilendirmesine ilişkin bulgular ve yorum (alt problem 2) ile nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorum (alt problem 3, 4 ve 5) olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen bulgular ve yorumlar; araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bazı ülkelerde sosyal bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konularının neler olduğunu, bu konuların Türkiye’deki sosyal bilgiler programıyla nasıl ilişkilendirilebileceğini ve ilköğretim 7. Sınıfta “Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasının/konusunun öğretiminde önerilen paket programı ile sosyal bilgiler programı veya seçmeli medya okuryazarlığı dersi programı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularından hareketle ortaya çıkan sonuçlar; literatür taraması, nitel bulgular, program ilişkilendirme ve nicel bulgulara ilişkin sonuçlar olmak üzere dört grupta incelenmiştir. Bunlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

6.1.1. Kavramsal Çerçeveye İlişkin Sonuçlar

Medya okuryazarlığı kavramına yönelik yapılan literatür incelemesi sonucunda pek çok tanıma ulaşılmıştır. Bu tanımlarda en dikkat çekici nokta ise medya okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele alınan bir beceri olarak görülmesidir. Bu bakış açısı medya okuryazarlığı eğitiminin okul öncesinden başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreç olarak uygulanmasıyla sonuçlanmıştır.

Medya okuryazarlığı eğitiminin hayat boyu devam eden bir sürece yayılması medya okuryazarlığının ayrı bir ders olarak değil, mevcut derslerin programlarıyla ilişkilendirilerek öğretimini gerekli kılmıştır. Medya okuryazarlığı eğitimi alanındaki pek çok uzman da (Masterman, 1996, 2001; Brown, 1998: 52; Hobbs, 1998a, 2001; Thoman, 2003; Considine, 2002; Scheibe ve Rogow, 2004; Wan ve Cheng 2004; UNESCO, 2002; CML, 2008) bu görüşü savunmaktadır.

ABD, Avustralya, İngiltere ve Kanada gibi ülkelere yönelik yapılan incelemelerde medya okuryazarlığını mevcut programlarla ilişkilendirilmesi görüşünü destekler niteliktedir. Bu noktada öne çıkan dersler ise dil (Türkçe), sosyal bilgiler ve sağlık eğitimi olmuştur. Sosyal Bilgiler derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi için önemli bir uygulama alanı olduğu görülmüştür. Örneğin medya okuryazarlığı ABD’de tüm eyaletlerdeki sosyal bilgiler programlarının %76’sı ile ve Kanada’daki tüm eyaletlerdeki sosyal bilgiler programlarının %54’ü ile ilişkilendirildiği saptanmıştır.

Sadece bu ülkeler değil alandaki pek çok uzman da (Allen ve Lee, 1980, Sneed, Wulfemeyer, Riffe ve Van Ommeren, 1990; Masterman, 1996, 2001; Hepburn 1999; Tuggle, Sneed ve Wulfemeyer, 2000; Considine 2002a, 2002b; Thoman, 2003b; Kubey, 2004; Hobbs, 2005; Yıldız, 2005; Wan, 2006; Stein ve Prewett, 2006; Sperry, 2006; Thoman ve Tripp, 2008; NCSS, 2007, 2009) medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi yönünde görüş ifade etmiştir. Bu vurgulamalardan en dikkat çekici olanı ise 2009 yılında “Medya Okuryazarlığı Görev Tanımı” adıyla medya okuryazarlığı eğitimine bakışını çok daha detaylı bir şekilde ortaya koyan NCSS’nin (ABD Sosyal Bilgiler Konseyi) medya okuryazarlığı eğitimini, sosyal bilgilerin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmesi olmuştur.

Medya okuryazarlığı eğitimi alanındaki incelemelerin en önemli değerlendirmeleri şüphesiz Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarına yönelik olmuştur. Bilindiği gibi ülkemizdeki medya okuryazarlığı çalışmaları oldukça yenidir. 2003 yılında İletişim Şurasında dile getirilen medya okuryazarlığı konusu 2006 yılında meyvesini vermiş ve ilköğretim 6, 7 ya da 8. sınıflarda haftada bir saat, seçmeli olarak ve not verilmeksizin uygulanacak bir “Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programı” kabul edilmiş 2006-2007 eğitim öğretim yılında 5 pilot ilde, sonraki eğitim öğretim yılında ise tüm yurttan uygulanmaya başlamıştır. 2007-2008 eğitim öğretim yılında 1,5 milyon öğrencinin alması hedeflenen dersi sadece 388 bin öğrenci almıştır.

Hayat boyu öğretilecek bir beceri olan medya okuryazarlığının haftada bir saat ve bir yıl süren, üstelik seçmeli bir ders ile öğretilmesi zor görünmektedir. Bu çerçevede medya okuryazarlığını okul öncesinden üniversite seviyesine kadar mevcut öğretim programlarıyla ilişkilendirerek medya okuryazarlığını öğretmek daha doğru bir

yaklaşım olabilir. Ancak ülkemizdeki medya okuryazarlığı tartışmalarına bakıldığında konunun “Bu dersi kim vermeli: İletişimciler mi? Eğitimciler mi?” gibi sığ bir alanda devam ettiği görülmektedir.

Sonuç olarak ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimi mevzuunun sistematik bir şekilde ele alınmasının bir zaruret olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede gerekli açıklamalar öneriler kısmında yapılmıştır.

6.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularına ilişkin sonuçlar; içerik analizinden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Bu anlamda araştırmanın nitel bulgularından ortaya çıkan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır:

Avustralya’da üç farklı eyaletin sosyal bilgiler eşdeğeri olan öğretim programı incelenmiş ve medya okuryazarlığı ile ilgili 72 kazanım referans olarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz neticesinde “Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasının tüm temalar arasında %40’lık bir ağırlığının olduğu görülmüştür. Kanada’da da üç farklı eyaletin sosyal bilgiler programı kaynak olarak ele alınmış ve medya okuryazarlığı ile ilgili 92 kazanım referans olarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz neticesinde “Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasının tüm temalar arasında %28’lik bir ağırlığının olduğu görülmüştür. ABD’de ise 38 eyaletin sosyal bilgiler programı kaynak olarak ele alınmış ve medya okuryazarlığı ile ilgili 143 kazanım referans olarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz neticesinde “Medyada Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” temasının tüm temalar arasında %15’lik bir ağırlığının olduğu görülmüştür. İngiltere’de de sadece vatandaşlık programı ele alınmış ve medya okuryazarlığı ile ilgili 74 kazanım referans olarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz neticesinde “Güncellik ve Küresel Sorunlar” temasının tüm temalar arasında %38’lik bir ağırlığının olduğu görülmüştür.

Bu dört ülkeyle ilgili olarak ortaya çıkan içerik analizi sonuçları bir bütün olarak değerlendirilmiş ve şu temalar ortaya çıkmıştır:

- Medya Bilgisinin Doğruluğu

- Güncellik ve Küresel Sorunlar
- Medya Kullanımı ve Üretimi
- Medyanın Etkileri
- Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları
- Medya ve Teknoloji
- Medya ve Bilinçli Tüketici
- Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar

İçerik analizi sonucunda “Medya Bilgisinin Doğruluğu, Güncellik ve Küresel Sorunlar, Medya Kullanımı ve Üretimi, Medyanın Etkileri ile Medya ve Bilinçli Tüketici” temaları incelenen dört ülkede de yer alırken diğer üç tema, yani “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları, Medya ve Teknoloji ile Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” temaları da incelenen dört ülkenin üçünün sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Bu temalardan özellikle “Medya Bilgisinin Doğruluğu” ve “Güncellik ve Küresel Sorunlar” temaları dört ülkede de yoğun olarak görülen temalar olarak ön plana çıkmıştır.

Ortaya çıkan temalar detaylı incelendiğinde bazı temaların sosyal bilgiler programında yer alan temalarla bire bir örtüştüğü görülmektedir. Örnek olarak;

- “Güncellik ve Küresel Sorunlar” teması “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile
- “Medya ve Teknoloji” teması “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı ile
- “Medya ve Bilinçli Tüketici” teması da “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı ile ilgilidir.

“Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması içerik analizi sonucunda program başına ortalama 10,3 kazanım sayısı ile temalar arasında ilk sırada yer almıştır. Ayrıca incelenen dört ülkedeki 29 farklı öğretim programında yer alan 137 kazanım ile en fazla referansa sahip tema olmuştur. Bu değerler temanın diğeri arasında yaklaşık %25’lik bir ağırlığının olduğunu göstermektedir. Kaynak ve referans sayılarına göre temanın öne çıkan en önemli alt teması “Medyada bilginin tespit ve elde edilmesi” olmuştur. Sınıf seviyelerine göre yapılan incelemede ise kazanımların ilköğretimden liseye eşit derecede dağıldığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar “Medya Bilgisinin doğruluğu”

temasının ülkemizdeki sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

“Güncellik ve Küresel Sorunlar” teması içerik analizi sonucunda program başına ortalama 9,5 kazanım sayısı ile temalar arasında ikinci sırada yer almıştır. Ayrıca incelenen dört ülkedeki 11 farklı öğretim programında yer alan 55 kazanım ile en fazla referansa sahip temalardan biridir. Kaynak ve referans sayılarına göre temanın öne çıkan en önemli alt teması “Güncel Olaylar ve Sorunlar” olmuştur. Sınıf seviyelerine göre yapılan incelemede ise kazanımların ilköğretimin ikinci kademesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar “Güncellik ve Küresel Sorunlar” temasının ülkemizdeki sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmesinin uygun olacağını göstermektedir.

“Medya Kullanımı ve Üretimi” teması içerik analizi sonucunda program başına ortalama 6 kazanım sayısı ile temalar arasında üçüncü sırada yer almıştır. Ayrıca incelenen dört ülkedeki 6 farklı öğretim programında yer alan 28 kazanım bu tema ile ilgilidir. Bu değerlerin diğer temalara göre oldukça az olduğu söylenebilir. Kaynak ve referans sayılarına göre temanın öne çıkan en önemli alt teması “Medyanın kullanımı” olmuştur. Sınıf seviyelerine göre yapılan incelemede ise kazanımların ilköğretimin ikinci kademesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar “Medya Kullanımı ve Üretimi” temasının ülkemizdeki sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmesinin uygun olacağını göstermektedir.

“Medyanın Etkileri” teması içerik analizi sonucunda program başına ortalama 4,5 kazanım sayısı ile temalar arasında dördüncü sırada yer almıştır. Ayrıca incelenen dört ülkedeki 30 farklı öğretim programında yer alan 90 kazanım bu tema ile ilgilidir. Bu değerlerin diğer temalara göre oldukça fazla olduğu söylenebilir. Kaynak ve referans sayılarına göre temanın öne çıkan en önemli alt teması “Medyanın politik süreç üzerindeki etkisi” olmuştur. Sınıf seviyelerine göre yapılan incelemede ise kazanımların ilköğretimin ikinci kademesinde ve özellikle de lise seviyesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Kazanımların daha çok lise düzeyinde yer alması bu temanın ilişkilendirirken özellikle “medyanın politik süreç üzerindeki etkisi” gibi alt temalarına daha dikkatle yaklaşılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

“Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” teması içerik analizi sonucunda program başına ortalama 3,6 kazanım sayısı ile temalar arasında beşinci sırada yer almıştır. Ayrıca incelenen üç ülkedeki 5 farklı öğretim programında yer alan 19 kazanım bu tema ile ilgilidir. Bu değerlerin temalar içinde en düşük olduğu söylenebilir. Kaynak ve referans sayılarına göre temanın öne çıkan en önemli alt teması “Medyanın görev ve sorumlulukları” olmuştur. Sınıf seviyelerine göre yapılan incelemede ise kazanımların lisede ve özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları” temasının ülkemizdeki sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmesinin uygun olacağını göstermektedir.

“Medya ve Teknoloji” teması içerik analizi sonucunda program başına ortalama 2,6 kazanım sayısı ile temalar arasında altıncı sırada yer almıştır. Ayrıca incelenen üç ülkedeki 8 farklı öğretim programında yer alan 20 kazanım bu tema ile ilgilidir. Bu değerlerin temalar içinde en düşük değerlerden biri olduğu söylenebilir. Kaynak ve referans sayılarına göre temanın öne çıkan en önemli alt teması “Teknolojinin topluma etkileri” olmuştur. Diğer alt temalarda incelendiğinde bu temanın “Medyanın Etkileri” teması ile birleştirilebileceği söylenebilir. Sınıf seviyelerine göre yapılan incelemede ise kazanımların tüm seviyelerde yer almakla birlikte özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar “Medya ve Teknoloji” temasının ülkemizdeki sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmesinin uygun olacağını göstermektedir.

“Medya ve Bilinçli Tüketici” teması içerik analizi sonucunda program başına ortalama 2,1 kazanım sayısı ile temalar arasında yedinci sırada yer almıştır. Ayrıca incelenen dört ülkedeki 10 farklı öğretim programında yer alan 16 kazanım bu tema ile ilgilidir. Bu değerlerin temalar içinde en düşük değerlerden biri olduğu söylenebilir. Ancak incelenen dört ülkede de bu tema ile ilgili kazanımlara yer verilmiş olması temayı önemli kılmaktadır. Kaynak ve referans sayılarına göre temanın öne çıkan en önemli alt teması “Reklamlar ve Tüketici Seçimlerine Etkisi” olmuştur. Sınıf seviyelerine göre yapılan incelemede ise kazanımların tüm seviyelerde yer almakla birlikte özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar “Medya Kullanımı ve Üretimi” temasının ülkemizdeki sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmesinin uygun olacağını göstermektedir.

“Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” teması içerik analizi sonucunda program başına ortalama 1,4 kazanım sayısı ile temalar arasında sonucu sırada yer almıştır. Ayrıca incelenen üç ülkedeki 11 farklı öğretim programında yer alan 24 kazanım bu tema ile ilgilidir. Bu değerlerin temalar içinde en düşük değerlerden biri olduğu söylenebilir. Kaynak ve referans sayılarına göre temanın öne çıkan en önemli alt teması “Tarihsel verinin bakış açısı, tarihsel bağlam vb. açılardan incelenmesi” olmuştur. Sınıf seviyelerine göre yapılan incelemede ise kazanımların özellikle ortaöğretim kademesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Kazanımların daha çok lise düzeyinde yer alması bu temanın ilişkilendirirken alt temalarına daha dikkatle yaklaşılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu temalar incelenirken alt temaların her birine örnekler verilmiş ve sonuç olarak kaynak ve referans yoğunluğu ile sınıf seviyesi dağılımı dikkate alınarak ülkemizdeki 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirmek için her bir temaya yönelik olası kazanımlar ortaya çıkarılmıştır.

6.1.3. Program İlişkilendirmesine İlişkin Sonuçlar

Medya okuryazarlığını, sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirirken programın yapısı dikkate alınmıştır. Sosyal Bilgiler programı 8 öğrenme alanından oluşmaktadır. Bunlar;

- Birey ve Toplum
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- Küresel Bağlantılar
- Kültür ve Miras
- Güç, Yönetim ve Toplum
- Bilim, Teknoloji ve Toplum
- Zaman, Süreklilik ve Değişim

Öğrenme alanları, 4. sınıftan 7. sınıfa kadar devam etmektedir. Bir ünite, bir ya da birden fazla öğrenme alanı içerebilir. Örneğin 6. sınıfta 7 ünite, 7. sınıfta 8 ünite vardır. Her iki sınıfta “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanı diğer öğrenme alanları içinde düşünülmüştür (MEB, 2005: 98). Öğrenme alanlarından oluşan sosyal bilgiler programını oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır (MEB, 2005: 47). “Medya okuryazarlığı” konularını sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirmek için öncelikle bu öğeler dikkate alınmıştır.

Medya okuryazarlığı sosyal bilgiler programlarımıza bir beceri olarak ilişkilendirilebilirdi. Ancak bu çalışmada medya okuryazarlığını ilişkilendirmek için ülkemizdeki sosyal bilgiler program yapısının temel unsurlarından biri olan aradisiplin tercih edilmiş ve “Medya Okuryazarlığı Eğitimi” adıyla bir aradisiplin önerilmiştir. Bunda medya okuryazarlığının bir ya da birkaç öğrenme alanına sıkışacağı ve böylece içerik analizinde ortaya çıkan temaların bir kısmı açıkta kalabileceği düşüncesiyle aradisiplin olması tercih edilmiştir.

Medya okuryazarlığı da program yapısı içerisinde bir aradisiplin olarak değerlendirilmiş ve içerik analizi sonucunda ortaya konulan medya okuryazarlığı kazanımları “Medya Okuryazarlığı Eğitimi Aradisiplini” olarak sınıf, ünite ve kazanım dikkate alınarak ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme sırasında bazı değişiklikler de yapılmıştır. Örneğin “Medyadaki Bakış Açıları” ile “Güncel olaylarla İlgili Bakış Açıları” alt temalarının kazanımları birleştirilerek programla ilişkilendirilmiştir. Aynı şekilde “Medyadaki Önyargıların Tespiti” ile “Medyadaki Kalıp Yargıların Tespiti” alt temalarının kazanımları birleştirilerek programla ilişkilendirilmiştir. Son olarak da “Medyanın Kullanımı” ile “Medyanın Üretimi” alt temalarının kazanımları da daha önce ifade edildiği gibi programla “Medya Kullanımı ve Üretimi Becerisi” olarak ilişkilendirilmiştir. Ayrıca ilişkilendirme için programa ilave edilebilecek bazı kavramlar da verilmiştir. Bu değişikliklerden sonra içerik analizinin neticesinde ortaya çıkan nihai kazanımlar sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmiştir. Sosyal Bilgiler 4. sınıf programı ile şu 5 kazanım;

- Kültürün yayılmasında medyanın rolünü takdir eder (Geçmişimi Öğreniyorum ünitesinin 4. kazanımı ile).

- Teknolojinin (örneğin, iletişimi ulaşım ve medya) toplumları nasıl etkilediğini fark eder (İyi Ki Var ünitesinin 4. kazanımı ile).
- Televizyon uydularının rolü, bilgisayarları ve interneti kapsayan bilgi, teknoloji ve iletişim devrimlerinin önemini ve etkisini açıklar (İyi Ki Var ünitesinin 3. kazanımı ile).
- İstek ve ihtiyaçlar arasındaki farkın medyanın etkisiyle nasıl gereğinden fazla değiştiğini analiz eder (Üretimden Tüketime ünitesinin 2. kazanımı ile).
- Bilinçli seçimler yapabilmek için reklamları analiz ederek tüketici davranışları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini değerlendirir (Üretimden Tüketime ünitesinin 4. kazanımı ile).

Sosyal Bilgiler 5. sınıf programı ile şu 3 kazanım;

- Tarihsel haritalar, fotoğraflar, sanatsal çalışmalar ve eşyaları vb materyallerdeki verileri yorumlar (Adım Adım Türkiye ünitesinin 5. kazanımı ile).
- Zamana dayalı olarak medya ile ilgili buluşları ve bunların toplumları nasıl etkilediğini araştırırlar (Gerçekleşen Düşler ünitesinin 2. kazanımı ile).
- Medyanın toplumdaki önemini değerlendirirler (Toplum İçin Çalışanlar ünitesinin 2. kazanımı ile).

Sosyal Bilgiler 6. sınıf programı ile şu 4 kazanım;

- Aradığı bilgiyi hangi kitle iletişim aracında bulabileceğini bilir ve bu bilgiyi elde eder (İletişim ve İnsan İlişkileri ünitesinin 3. kazanımı ile).
- Çeşitli birinci ve ikinci elden kaynakları (günlükler, gazeteler, fotoğraflar, haber raporları vb.) ayırt eder, tespit eder yorumlar ve değerlendirir (İpek Yolunda Türkler ünitesinin 1. kazanımı ile).
- Güncel bir sorunla ilgili farklı bakış açılarını gösteren ve sorunla ilgili kanıtları destekleyen “T grafiği” hazırlar (Haber hikâyelerinin nasıl farklı

biçimlerde anlatıldığı; bir olay ya da hikâyeyi iki farklı bakış açısından anlatmak; politik karikatürler, resimler ve fotoğraflarda açıklanan bakış açıları) / (Sosyal Bilgiler Öğreniyorum ünitesinin 1. kazanımı ile)..

- Gerçeği görüşten ayırmak için medya (örneğin yazılı, görsel ve elektronik) kuvertürünü analiz eder (Sosyal Bilgiler Öğreniyorum ünitesinin 2. kazanımı ile).

Sosyal Bilgiler 7. sınıf programı ile şu 8 kazanım ilişkilendirilmiştir;

- Önyargı ve kalıp yargı için yazılı, görsel ve elektronik medya kuvertürünü analiz eder (Önyargıya yol açabilecek belirli tutumlar, bunların sosyal ve bireysel sonuçları ve önyargının nasıl azaltılabileceği gibi) / (İletişim ve İnsan İlişkileri ünitesinin 1. kazanımı ile).
- Elektronik bilgi kaynağı olarak medyanın inanırlığını ve güvenilirliğini değerlendirir (İletişim ve İnsan İlişkileri ünitesinin 4. kazanımı ile).
- Güncel sorunları çeşitli kaynaklardan (radyo, TV, gazete ve İnternet gibi) tespit eder, tartışır ve bir tepki (örneğin editöre mektup gibi) gösterir (Ülkemiz ve Dünya ünitesinin 3. kazanımı ile).
- Medyada yer alan küresel sorunları tespit eder, tartışır ve bir tepki gösterir (Ülkelerarası Köprüler ünitesinin 3. kazanımı ile).
- Yaşadığı bölgedeki güncel gelişmelerin farkında olur ve tepki gösterir (Hep Birlikte ünitesinin 2. Kazanımı ile).
- Kamuoyu ve politika oluşturucular üzerinde medyanın olumlu ve olumsuz etkisini değerlendirir (Yaşayan Demokrasi ünitesinin 4. kazanımı ile).
- Medyanın bireylerin mahremiyeti konusunda sorumlukları konusunda tepki gösterir (İletişim ve İnsan İlişkileri ünitesinin 5. kazanımı ile).
- Tarihsel bir konuyu değerlendirmek için pek çok kaynaktan (örneğin gazeteler, radyo ya da televizyon, biyografi vb) elde edilen bilginin güvenilirliğini benzerliklerini ve farklılıklarını bulmak üzere karşılaştırır (Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin 7. kazanımı ile).

Sonuç olarak 20 kazanımdan oluşan “Medya Okuryazarlığı Eğitimi Aradisiplini” ülkemizdeki 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmiştir.

6.1.4. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulgularına ilişkin sonuçlar doğrudan araştırmanın deneysel süreciyle ilgilidir. Bu anlamda araştırmanın deneysel sürecinden hareketle ortaya çıkan sonuçlar şöyle ifade edilebilir:

Araştırma bulgularına göre medya okuryazarlığı paket programının hem sosyal bilgiler hem de seçmeli medya okuryazarlığı programlarıyla karşılaştırıldığı iki uygulamadaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi akademik başarı ön test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının “Medya Bilgisinin Doğruluğu” konusundaki önbilgilerinin denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularından medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney-1 grubu öğrencileri ve sadece sosyal bilgiler programının uygulandığı kontrol-1 grubu öğrencilerinin ön test ve son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle deneysel işlem sürecinde uygulanan öğretim türünün öğrencilerin akademik başarı puanlarına doğrudan etkide bulunduğu, öğrencilerin akademik başarı puanlarının deney ve kontrol gruplarında farklı biçimlerde arttığı söylenebilir. Diğer bir anlatımla deney-1 ve kontrol-1 grubunun her ikisinde de başarı puanı açısından deneysel işlem süreci sonunda işlem öncesine göre farklılık olduğu, ancak bu farklılığın deney grubunda kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve medya okuryazarlığı paket programının sosyal bilgiler programına göre medya okuryazarlığı başarısını daha fazla artırdığı ifade edilebilir.

Araştırma bulgularından medya okuryazarlığı paket programının uygulandığı deney-2 grubu öğrencileri ve sadece sosyal bilgiler programının uygulandığı kontrol-2 grubu öğrencilerinin ön test ve son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle deneysel işlem sürecinde uygulanan öğretim türünün öğrencilerin akademik başarı puanlarına doğrudan etkide bulunduğu, öğrencilerin akademik başarı puanlarının deney ve kontrol gruplarında farklı biçimlerde

arttığı söylenebilir. Diğer bir anlatımla deney-2 ve kontrol-2 grubunun her ikisinde de başarı puanı açısından deneysel işlem süreci sonunda işlem öncesine göre farklılık olduğu, ancak bu farklılığın deney grubunda kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve medya okuryazarlığı paket programının seçmeli medya okuryazarlığı programına göre medya okuryazarlığı başarısını daha fazla artırdığı ifade edilebilir.

Bulgular, deney gruplarının her ikisinin de kontrol gruplarına göre başarılı olduğunu, başka bir ifadeyle medya okuryazarlığı paket programının hem sosyal bilgiler hem de seçmeli medya okuryazarlığı programına göre medya okuryazarlığı başarısını daha olumlu etkilediğini göstermektedir. Ayrıca medya bilgisinin doğruluğu konusunda medya okuryazarlığı başarısını etkilemede sosyal bilgiler ve seçmeli medya okuryazarlığı programları arasında “bilgiye ulaşma, I. elden ve II. elden kanıtların ayrımı, olguyu görüşten ayırt etme, bakış açısını fark etme ve kalıp yargıyı fark etme” gibi beceriler açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu seçmeli medya okuryazarlığı dersinin medya bilgisinin doğruluğu açısından yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir

6.2. Öneriler

Bazı ülkelerdeki sosyal bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konularının neler olduğunu, bu konuların Türkiye’deki sosyal bilgiler programlarıyla nasıl ilişkilendirilebileceğine ve ilköğretim 7. Sınıfta “Medya Bilgisinin Doğruluğu” temasının/konusunun öğretiminde önerilen paket programı ile sosyal bilgiler programı veya seçmeli medya okuryazarlığı dersi programı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler yapılabilir:

- Medya okuryazarlığı eğitimi yaklaşımımız gözden geçirilmelidir. Bu çalışmanın sonucunda medya okuryazarlığı eğitimini mevcut programlarla ilişkilendirilerek yapılması önerilmektedir. Bunun için öncelikle mevcut öğretim programlarımızın dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Sistemik bir yaklaşım izlenirse de uygulanmakta olan öğretim programlarımızda medya okuryazarlığına hitap eden bazı unsurlar bulunmaktadır. Hayat Bilgisi 3.

sınıf programında yer alan “B.3.27. *Çocuklara yönelik reklâmların işlevlerini; reklâmlar, ihtiyaçlar ve imkânlar arasındaki ilişkiyi sorgular*” kazanımı buna örnek olarak verilebilir. Medya okuryazarlığı eğitiminin Kanada ve ABD’deki dil bilimleri programlarının tamamıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Buradan hareketle ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimini ilişkilendirme için başlangıç noktası olarak Türkçe programlarının ele alınması uygun olabilir. Daha sonra ise Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi başta olmak üzere diğer programlarla da ilişkilendirilebilir.

- Ülkemizdeki medya okuryazarlığı eğitiminin sadece 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli olarak verilen bir ders çerçevesine sıkıştırmak yerine okul öncesinden yetişkin eğitime doğru hayat boyu devam eden bir süreç olarak ele alınması doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu noktada yapılması gerekenleri “Uzman yetiştirme, öğretmen eğitimi, ebeveyn eğitimi, çocukların ve gençlerin eğitimi ve yetişkin eğitimi” gibi farklı boyutlarda ele alabiliriz.
- Öncelikle ülkemizde medya okuryazarlığına yönelik akademik ilginin ve uzman sayısının ve niteliğinin artırılması gerekmektedir. Başta RTÜK ve MEB’in işbirliği ile gerçekleştirilen “Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Projesi” ve Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi öncülüğünde 2005 yılında düzenlenen “I. Uluslar Arası Medya Okuryazarlığı Konferansı” konuya yönelik akademik ilginin oluşmasına önemli katkılar sağlamıştır. Ancak bu ilginin canlı tutulması için RTÜK, TÜBİTAK, MEB ve üniversiteler tarafından düzenli olarak konferansların, sempozyumların, seminerlerin vb. çalışmaların yapılması ve uzman sayısı ile niteliğinin artırılması için de yüksek lisans ve doktora çalışmalarının, araştırmaların ve projelerin desteklenmesi yararlı olacaktır.
- Öğretmen eğitimi için özellikle Eğitim Fakültelerinde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde medya okuryazarlığına yönelik zorunlu ve seçmeli olarak derslerin açılması önemli katkılar sağlayacaktır. Ancak seçmeli medya okuryazarlığı dersinin bugünlerde okullarımızda okutulmakta olduğu düşünülürse öğretmenlere yönelik kapsamlı bir eğitim süreci önemli bir

ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu eğitim sürecinin kalitesi için ilgili öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi konusunda nitelikli bir hizmet içi eğitimden geçmesi ve nitelikli yayınlarla desteklenmeleri gerekecektir.

- Başta okul öncesi çağda çocukları bulunan ebeveynler olmak üzere ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde çocukları olan tüm ebeveynlere yönelik medya okuryazarlığı eğitimi konusunda rehberlik yapılması gerekmektedir. Bu rehberlik yazılı dokümanlar yardımıyla olacağı gibi çeşitli seminerler vasıtasıyla da gerçekleştirilebilir. RTÜK tarafından yapılan “Akıllı İşaretler” uygulaması buna güzel bir örnektir.
- Daha sonra çocukların ve gençlerin medya okuryazarlığı eğitimi konusu gündeme gelmektedir. İlköğretim düzeyinde medya okuryazarlığını başta Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Güzel Sanatlar olmak üzere mevcut öğretim programlarıyla ilişkilendirerek okul öncesinde başlayan medya okuryazarlığı eğitimi sürecinin devamlılığı sağlanılabilir. Ortaöğretimde de zorunlu medya okuryazarlığı dersi ile daha profesyonel ve daha yoğun bir medya eğitimi verilebilir ve böylece medya okuryazarlığı eğitiminin sürekliliği de sağlanmış olur.
- Ebeveyn olsun ya da olmasın tüm yetişkinlerin de medyaya karşı bilinçlendirilmeye ihtiyacı vardır. Bu bilinçliliğin temeli de bir vatandaş olarak bireyin özelde hak ve görevleri konusunda genelde de her konuda doğru bilgiye ulaşmasına dayanmaktadır. Medyanın temel bilgi kaynağı olduğu günümüzde vatandaş olarak yetişkinlerin sansür, dezenformasyon, manipülasyon, propaganda, asparagas, yalan haber, kalıp yargı, önyargı, bakış açısı gibi doğru bilgiye ulaşmanın önündeki bir çok engeli nasıl asacakları önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunu asamayan bireyin bilinçli bir yurttaş olması zor görünmektedir. Söz konusu sorunun ortadan kaldırılması ve bireylerin daha sağlıklı bir şekilde vatandaşlık hak ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için medya okuryazarlığı konusunda bir eğitimden geçmeleri kaçınılmazdır. Bunun için başta RTÜK olmak üzere ilgili kamu kuruluşlarına önemli görevler düşmektedir.”

- UNESCO ve AB başta olmak üzere medya okuryazarlığı eğitimi konusunda önemli çalışmalara imza atan kuruluşların bu çalışmaları yakından izlenmeli ve özellikle de bu çalışmalar da Türkiye’de katılımcı olarak yerini almalıdır.
- Ülkemizdeki Türkçe eğitimi ile ilgilenen uzmanların medya okuryazarlığı eğitimine ilgilerini yoğunlaştırmaları faydalı olabilir.
- Sağlık eğitimi uzmanlarının da medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgilenmeleri beklenmektedir.
- Son olarak medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgilenmek isteyen araştırmacılar “ACMA, ACME, AML, AMLA, ATOM, BFI, CAMEO, CICONLINE, CLEMI, CML, ECML, EU, GRUPO COMUNICAR, LOOKSHARP, MEDIENABC, MEF, MNET, NAMLE, NMMLP, OFCOM, UNESCO” gibi medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgilenen kuruluşların ve “Alexander Fedorov, Andrew Hart, Art Silverblatt, Barry Duncan, Cary Bazalgette, Chris M. Worsnop, Chris Sperry, David Buckingham, David M. Considine, Donna E. Alverman, Elizabeth Thoman, Erica Sharrer, Frank Baker, John J. Pungente, Len Masterman, Renee Hobbs, Robert W. Kubey, Sonia M. Livingstone, W. James Potter” gibi uzmanların çalışmalarını yakından izlemelidir.

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir. Bölüm içerisinde öncelikle araştırmanın sonuçları; kavramsal çerçeveye, nitel bulgulara, ilişkilendirmeye ve nicel bulgulara ilişkin sonuçlar olmak üzere dört alt grupta açıklanmıştır. Daha sonra araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

KAYNAKÇA

- ABU-FADIL, M. (2007). Media Literacy A Tool to Combat Stereotypes and Promote Intercultural Understanding. *Research paper prepared for the UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy* (Doha, 12 – 14 March 2007).
- ACMA (2009). *Digital Media Literacy: Key Indicators and Research Sources*. <http://www.acma.gov.au> adresinden 16 Haziran 2009 tarihinde elde edilmiştir.
- ADAMS, D. M. ve M. Hamm (1987). Teaching Students Critical Viewing Skills. *Curriculum Review*, cilt 26 sayı 3, s.29-31.
- ALLEN, M. ve Raymond S. H. Lee (1980). Mass Media Education; A Time for Review. *Social Studies*, 71:2, s. 52-55.
- ALTUN, A. (2008a). Türkiye’de Medya Okuryazarlığı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. Cilt 16, s. 30-34.
- ALTUN, A. (2008b). Medya Okuryazarlığı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı 27, ss. 34.
- ALTUN, A. (2009a). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 3, Aralık 2009, s. 97-109.
- ALTUN, A. (2009b). 21. Yüzyıl Vatandaşlığı İçin Gerekli Bir Beceri Olarak Medya Okuryazarlığı: UNESCO, AB ve Türkiye Örnekleri. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 9-17.

- ALTUN, A. (2009c). Medyadaki Kalıpyarguların (Stereotiplerin) Üstesinden Gelmek İçin Medya Okuryazarlığı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı 20, ss. 34.
- ANDERSON, J.A. (1983). Television literacy and the critical viewer. J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television: Research on children's attention and comprehension*, ss. 297-330. New York: Academic Press.
- APAK, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- ARIKAN, R. (2007). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- ARSEVEN, A. D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi: İlkeler, Teknikler, Örnekler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- ASRAK HASDEMİR, T. (2009). *Medya Okuryazarlığı ve İnsan Hakları: Türkiye Örneği*. Gürel Tüzün (editör) Ders Kitaplarında İnsan Hakları II; Tarama Sonuçları. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları s. 313-336.
- ASTHANA, S. (2006). Innovative Practices of Youth Participation in Media. *UNESCO*. http://portal.unesco.org/ci/en/files/22831/11593413569UNESCO_Innovative_practices.pdf/UNESCO%2BInnovative%2Bpractices.pdf adresinden 12.06.2008 tarihinde elde edilmiştir.
- ATA, B. (2006). "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı", Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım (Ed. C. Öztürk), Ankara: Pegem A Yay., s. 71-83.
- AUFDERHEIDE, P. (1993). "Media Literacy: A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy." Washington, DC, Aspen Institute.

- BAGNATO, S. J. (2007). *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention*. New York: The Guilford Press.
- BAJKIEWICZ, T. E. (2002). *Teens, Technology, and Teaching Science: A Case Study in Media Literacy, Science Literacy, and Student-Authored Hypermedia*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Journalism and Mass Communicaton, University of North Carolina, Chapel Hill. (03.05.2006, ProQuest Dissertation, UMI-3061661).
- BAKER, F. (2000). *Media Literacy State Teaching Standarts*. http://www.frankwbaker.com/state_lit.htm adresinden 01 Kasım 2007 tarihinde alınmıştır.
- BEAUDOIN, B. B. (2005). *Throught a Media Lens: Perspectives on Culture, Race, Gender & Truth*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Arts & Sciences, Union Institute & University Cincinnati, Ohio. (28.04.2006, ProQuest Dissertation, UMI-3196612).
- BİLGİN, N. (2000). *İçerik Analizi*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay.
- BİNARK, M. ve M. Gencil Bek (2007). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon.
- BOLES, D. (2008). *Language of Media Literacy: A Glossary of Terms*. http://www.medialit.org/reading_room/article565.html, 11.10.2008.
- BROWN, J. A. (1998). *Media Literacy Perspectives*. *Journal of Communication*, 48(1), 44-57.
- BUCKINGHAM, D. (2001). *Media Education: A Global Strategy for Development. A Policy Paper Prepared for UNESCO*, http://portal.unesco.org/ci/en/files/5681/10346129690Policy_paper_by_Pr_David_Buckingham.rtf/Policy%2Bpaper%2Bby%2BPr%2BDavid%2BBuckingham.rtf adresinden 18.10.2007 tarihinde elde edilmiştir.

- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş., KILIÇ, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CARLLSON, U. (Ed.) (2006). *Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (A UNESCO INITIATIVE 1997), NORDICOM: Göteborg University.
- CARLSSON, U., Samy Tayie, Geneviève Jacquinet-Delaunay ve José Manuel Pérez Tornero (2008). *Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (A UNESCO INITIATIVE 1997), NORDICOM: Göteborg University.
- CHRIST, W. & POTTER, W.J. (1998). Media literacy, media education and the academy. *Journal of Communication*, 48 (1), 5-13.
- CML (Center of Media Literacy). (1999, November 12). Empowerment CML through education. <http://www.medialit.org> adresinden 20 Haziran 2006 tarihinde elde edilmiştir.

CML (Center of Media Literacy, 2008). Educational Standards and Media Literacy. http://medialit.org/reading_room/article458.html adresinden 28.02.2008 tarihinde alınmıştır.

COHEN, L., Lawrence Manion ve Keith Morrison (2007). Research Methods in Education. USA: Routledge.

CONSIDINE, D. M. (tarihsiz). Linking The Literacies: Teaching & Learning in a Media Landscape. <http://www.ced.appstate.edu> adresinden 9 Şubat 2006 tarihinde alınmıştır.

CONSIDINE, D. M (1999). Visual Messages: Integrating Imagery Into Instruction.

CONSIDINE, D. M (2002a). Media Literacy Across the Curriculum. <http://www.media-literacy.net/media-lit.html> adresinden 12.02.2007 tarihinde alınmıştır.

CONSIDINE, D. M (2002b). Putting The ME in Media Literacy. Middle Ground: Magazine of Middle Level Education, 6:2, October, 2002. <http://www.media-literacy.net/pdfs/me-in-media.pdf> adresinden 23.01.2006 tarihinde alınmıştır.

CONSIDINE, D. M (2009). Approaches to Media Literacy. <http://www.ced.appstate.edu/departments/ci/programs/edmedia/medialit/article3.html> adresinden 15.03.2009 tarihinde elde edilmiştir.

CONSTANCE, C., (2005). Developing Critical Media Literacy: A Case Study Of An Upper Elementary Classroom *A Thesis Submitted To The Faculty Of Graduate Studies In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Arts.*

COŞKUNSERÇE, S. (2007). Medya ile Yaşamayı Öğrenmek: Medya Okuryazarlığı. İstanbul: Yıldırım Ajans / Semerkant Kitabevi.

- CRESWELL, J. W. (2003). *Research Design; Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (second edition). California: Sage Publications.
- ÇAKMAK, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye'deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ÇELİK, M. (2008). *Egemen ideolojinin bir aracı olarak medya ve eleştirel farkındalığın gerekliliği: Medya okuryazarlığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇETİNKAYA, S. (2008). *Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DAMICO, A. M. (2004). *Exploring The Complexities of Personal Ideologies, Media Literacy Pedagogy and Media Literacy Practice*. (Ph.D Thesis, the University of Massachusetts Amherst), UMI number: 3118291, 246.
- DEMİRKAYA GEDİK, H. ve Adnan ALTUN (2008) . Sosyal Bilgilerde Medya Okuryazarlığı ve Güncel Olaylar. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 497-539.
- DEVECİ, H. (2005). “*Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı*”. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET. Volume 4, Issue 3, Article 21.
- DEVECİ, H. ve Tuba Çengelci (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2008. Cilt:V, Sayı:II, 25-43. <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 29 Temmuz 2009 tarihinde elde edilmiştir.
- DOMAILLE, K. ve David Buckingham (2001). Youth Media Education Survey 2001, Final Report. *Prepared for UNESCO Sector of Communication and Information*.

DUNCAN, B., John Pungente ve Neil Andersen (2002). Media Education in Canada. <http://www.aml.ca/articles/articles.php?articleID=272> adresinden 30.06.2009 tarihinde elde edilmiştir.

ECKHAUSER, I. A. (1959). Schools Need Educational Television. *Social Studies*, 50:7, 257-258.

ECML (2006). European Charter for Media literacy. <http://ecml.pc.unicatt.it/english/index.html> adresinden 24.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.

ELMA, C. ve Arkadaşları (2009). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 27, s. 93-113.

ELWELL, W. and Marta Hess (1979). Visual Literacy and Social Studies. *Social Studies*, 70:1 (1979:Jan./Feb.), s.27.

EMECE (2009). Media Education for European Citizenship. <http://www.emece.proformar.org/> adresinden 12.04.2009 tarihinde elde edilmiştir.

ERDEN, M. (Tarihsiz). Sosyal Bilgiler *Öğretimi*, Alkım Yayınları, Ankara.

EU (Commission of The European Communities, 2007a). Report On The Results Of The Public Consultation On Media Literacy. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf, adresinden 10.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.

EU (Commission of The European Communities, 2007b). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee and the Committee of the Regions; A European approach to media literacy in the digital environment. <http://ec.europa.eu/research/science->

society/document_library/pdf_06/communication-022007_en.pdf adresinden
10.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.

EU (Commission of The European Communities, 2007c). Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe: Executive Summary. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm adresinden
10.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.

EU (Commission of The European Communities, 2009). Audiovisual and Media Policies: Media Literacy (2009). http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm adresinden 10.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.

EVANS, S. H. (1937). Radio in Social Studies Teaching. *Social Studies*, 28:3, 101-103.

FEDOROV, A. (2008). Media Education around the World: Brief History. *ACTA DIDACTICA NAPOCENSIA*. Volume 1, Number 2, 2008.

FERGUSON, D.; Cleo Droege, Hafdis Guðjónsdóttir, Jackie Lester, Gwen Meyer, Ginevra Ralph, Nadia Sampson and Janet Williams (2001) Designing Personalized Learning for Every Student. Association for Supervision and Curriculum Development.

FERRINGTON, G. and Anderson-Inman, Lynne (1996). Media Literacy: Upfront and On-Line (Technology Tidbits). *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39(8), 666-670.

FRAU-MEIGS, D. (2006). Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals. *UNESCO*:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf> adresinden
12.06.2008 tarihinde elde edilmiştir.

GIVEN, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Volumes 1&2. California: SAGE Publications, Inc.

- HALLORAN, J. D. ve Jones Marcia (1986). *Learning About the Media* (Media Education and Communication Research). Paris: UNESCO.
- HAMMERMAN, E. ve D. Musial (1995). *Classroom 2061: Activity-based assessment in science*. Arlington Heights, IL: Skylight.
- HEPBURN, M. A. (1999). Media Literacy: A Must for Middle School Social Studies. *Clearing House*, 72:6, s. 352-356, Jul 1999.
- HEPKON, Z. ve Oya Şakı AYDIN (2006). Medya Okuryazarlığına Politik Bir Bakış. *I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı (23-25 Mayıs 2005) Bildiri Kitabı*. Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- HOBBS R. (1994). "Teachers College, Columbia University Conference on Media Literacy Summer." <http://renehobbs.org/renee's%20web%20site/Workshops/services.htm> 21 Haziran 2005 tarihinde alınmıştır.
- HOBBS R. (1998a). Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma. (Çeviren: Melike Türkân Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 1, ss.122-140
- HOBBS, R. (1998a). The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication* 48.2: 9-29.
- HOBBS, R. (1998b). Building citizenship skills through media literacy education. In M. Salvador and P. Sias, (Eds.) *The Public Voice in a Democracy at Risk*. Westport, CT: Praeger Press, pps. 57-76. http://www.medialit.org/reading_room/article365.html adresinden 03 Haziran 2005 tarihinde alınmıştır.
- HOBBS, R. (2001). The great debates circa 2001: The promise and the potential of media literacy. *Community Media Review*, 21, 17-23.

HOBBS, R. (2001). Integrating Media Literacy into the Study of World Literature. The Writing Instructor, December 2001. <http://www.writinginstructor.com/hobbs.html> adresinde 08.04.2008 tarihinde alınmıştır.

HOBBS, R. (2005) Media Literacy and the K-12 Content Areas. Yearbooks for 2005, *Media Literacy: Transforming Curriculum and Teaching*. (Editors: Gretchen Schwarz and Pamela U. Brown) Volume: 104, Issue: 1.

HOBBS, R. (2007). Approaches to Instruction and Teacher Education in Media Literacy. *Research paper prepared for the UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy* (Doha, 12 – 14 March 2007).

İNAL, K. (2009). Medya Okuryazarlığı El Kitabı. Ankara: Ütopya Yayınları.

INCIONG, T. G., Yolanda S. Quijano, Yolanda T. Capulong, Julieta A. Gregorio ve Adelaida C. Gines (2007). *Introduction to Special Education*. Philippine: Rex Book Store Inc.

JOLS, T. ve Elizabeth Thoman (2008). 21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler. (Çev. Ed. Cevat Elma ve Alper Kesten). Ankara: Ekinoks Yayınevi.

KALOSHINA, N. ve Alison Preece (2006). Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. *Thinking Classroom*; Jul 2006; 7, 3; Academic Research Library, 25-30.

KARAMAN, M. K. ve Adem Karataş (2009). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, Eylül 2009, Cilt 8, Sayı 3, s.798-808. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say3/v8s3m14.doc> adresinden 13 Kasım 2009 tarihinde elde edilmiştir.

KARASAR, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yay.

- KARATAŞ, A. (2008). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- KARTAL, O. Y. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- KHAN, A. W. (2007). Media Education: Advances, Obstacles, and New Trends since Grünwald: Towards a Scale Change? *On the occasion of the Opening of the International meeting*, Paris, France 21-22 June 2007.
- KELLNER, D. ve Jeff Share (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 26, No. 3, Eylül 2005, s. 369-386.
- KENYON, J. A. (1996). *Media Literacy and Adolescent Education: Curriculum Goals Assessment*. Teachers College, Columbia University (03.05.2006, ProQuest Dissertation, UMI-9635988).
- KIM, Y. H. (1997). Activity-based assessment: A functional approach to determining the eligibility of young children for special education services. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, University of Oregon, Eugene, OR.
- KINCAL, R. Y. ve Osman Yılmaz Kartal (2009). Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Milli Eğitim*, Sayı 181, s. 318-333.
- KOMİSYON (2007a). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- KOMİSYON (2007b). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. Ankara. RTÜK Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- KÖSEBALABAN DOĞAN, N. ve Şeref Süha TAŞKÖPRÜLÜ (2008). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Kavramı Bağlamında Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Sayı 38, s.81-96.
- KUBEY, R. ve Frank Baker (1999). Has Media Literacy Found A Curricular Foothold? (Education Week, October 27) <http://frankwbaker.com/edweek.htm> adresinden 28.02.2008 tarihinde alınmıştır.
- KUBEY, R. (2001). *Media Literacy in the information age, Current Perspectives*. New Jersey: Transaction Publishers.
- KUBEY, R. (2004). Media literacy and the teaching of civics and social studies at the dawn of the 21st century. *The American Behavioral Scientist*, 48(1), 69-77.
- KURT, A. A. ve Dilruba Kürüm (2008). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Kavramsal Bir Bakış. Yayınlanmamış Bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Uluslar arası Eğitim Teknolojileri. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008.html> adresinden 12 Temmuz 2009 tarihinde elde edilmiştir.
- LEANING, M. (2009). *Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History, and Policy*. USA: Informing Science Press
- LEE, J. S., Kathleen Busterna ve F. Gerald Kline (1982). *Media Education Materials: An Annotated Bibliography*. School of Journalism and Mass Communication University Minnesota in association with UNESCO.
- LEINONEN, T. ve Joanna Saad-Sulonen (2006). *Young Digital Creators, Educator' Kit*. UNESCO, Finland.
- MARTINSON, D. L. (2004). Media Literacy Education: No Longer a Curriculum Option. *The Educational Forum*, Volume 68, Winter 2004, s. 154-160.

- MASTERMAN, L. (1983). *School Knowledge, Media Knowledge: Media Literacy in Teacher Training and Student Learning*. UNESCO.
- MASTERMAN, L. (1983). *Media Education in The United Kingdom: An Annotated Bibliography*. School of Education, Nottingham University, England in association with UNESCO.
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*. Routledge, London.
- MASTERMAN, L. (1989). Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles. http://www.medialit.org/reading_room/article134.html adresinden 12 Ocak 2009 tarihinde elde edilmiştir.
- MASTERMAN, L. (1996). A Rationale for Media Education. Media Literacy in the Information Age: Information & Behavior. 05.04.2006 tarihinde EBSCOhost Research Databases/Communication&Mass Media Complete'den alınmıştır.
- MASTERMAN, L. (2001). A Rationale for Media Education. Media Literacy in the Information Age: Information & Behavior. Ed. Robert Kubey. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- MCLUHAN, M. (2005). *Yaradığımız Medya (the medium is the message)*. Çev: Ünsal OSKAY. İstanbul: Merkez Kitaplar.
- MEB (2005). *Sosyal Bilgiler Programı (4-5)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005). *Sosyal Bilgiler Programı (6-7)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEF (Media Education Foundation) (2007). Strategies for Integrating Media Literacy into the Social Studies Curriculum. <http://www.mediaed.org/studyguides/StrategiesForIntegratingMediaLiteracy/htm> adlı İnternet adresinden 07.08.2007 tarihinde elde edilmiştir.

- MINISTRY OF EDUCATION, ONTARIO (1989). *The Ontario Department of Education Resource Guide: Intermediate and Senior Divisions*.
- MINKKINEN, S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Altamira: J. M. Llorca for UNESCO.
- MIYAZAKI, T. (2007). From Citizens' Eyes: Working with Media Literacy for Thirty Years. *Paper Prepared for UNESCO by International Meeting Organized by the French Commission for UNESCO, Paris*.
- MNET (Media Awareness Network) (2009a). Media Education in Canada: An Overview. 12.06.2009 tarihinde www.mediaawareness.ca adresinden elde edilmiştir.
- MNET (2009b). Chronology of Media Education in Canada. http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_chronology.cfm adresinden 27.07.2009 tarihinde elde edilmiştir.
- MUIJS, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- NADAROĞLU, H. (1998). *Mahalli İdareler Teorisi Ekonomisi Uygulaması*. İstanbul: Beta Yayınları.
- NCSS (the National Council of Social Studies) (2007). Strategies for Integrating Media Literacy into the Social Studies Curriculum. <http://www.mediaed.org/studyguides/StrategiesForIntegratingMediaLiteracy/htm> adresinden 07 Ağustos 2007 tarihinde alınmıştır.
- NCSS (2009). NCSS Position Statement on Media Literacy. <http://www.socialstudies.org/positions/medialiteracy> adresinden 24.05.2009 tarihinde elde edilmiştir.

- ÖZEREN, A. (2007). Medya Okuryazarlığı ve Yaygın Müzik Eğitimi Bağlılarında; “Gürültü Toplumu”ndan “Müzik Toplumu”na Uzanan Uzun İnce Yol, 3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu: "Sanat Eğitimi ve Şiddet", Gazi Üniversitesi, 19-21 Kasım 2007, Ankara, Bildiri Kitabı, s. 235-249.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. Edition). California: Sage Publications.
- PEKMAN, C. (2006). Avrupa Birliği’nde Medya Okuryazarlığı. I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı (23-25 Mayıs 2005) Bildiri Kitabı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- POTTER, W. J. (1998). *Media Literacy*. California: Sage Publications.
- QSCC (Queensland School Curriculum Council), *Studies of Society and Environment; Years 1 to 10 Sourcebook Guidelines*, Queensland, 2001a. http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/syllabus/kla_ose_sbg.pdf adresinden 28.02.2008 tarihinde elde edilmiştir.
- QSCC (Queensland School Curriculum Council), *Studies of Society and Environment Sourcebook Modules*, Queensland, 2001b. <http://www.qsa.qld.edu.au/syllabus/1097.html> adresinden 28.02.2008 tarihinde elde edilmiştir.
- RAMASUBRAMANIAN, S. (2004). *Effects of Media Literacy Training on Explicit and Implicit Racial Stereotypes*. UMI Number: 3147665
- ROSS, J. M. (2001). *Youth Making Media, Making Movies: A Report From NAMAC’s Online Salon: 2001*. National Alliance for Media Arts and Culture. <<http://www.namac.org/article.cfm?id=140>>, (2005, Aralık 03).
- ROTHER, I. (2000). *The Impact of a Media Literacy Curriculum on the Literate Behaviour of At-Risk Adolescents*. ADT Number: NQ69924.

RTÜK (2006). Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması. http://www.rtuk.gov.tr/sayfalar/DosyaIndir.aspx?icerik_id=5eafb205-dcac-4aac-b585-df0e17acf634 adresinden 12.12.2007 tarihinde elde edilmiştir.

RTÜK (2007). Medya Okuryazarlığı Projesi. http://www.rtuk.gov.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=fceac66b-d555-433f-9f0b-bcd2cc852eec adresinden 05.12.2007 tarihinde elde edilmiştir.

SACSA (South Australian Curriculum Standards and Accountability), R-10 Society and Environment Teaching Resource. South Australia, 2004. http://www.sacsa.sa.edu.au/ATT/%7BF51C47E3-B6F3-4765-83C3-0E27FF5DD952%7D/R-10_Society&Environment.pdf adresinden 01.04.2008 tarihinde elde edilmiştir.

SAFRAN, M. (2004). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar: Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ağustos-Eylül 2004, yıl 5, sayı 54-55. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/safran.htm> adresinden 12.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.

SAFRAN, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Bayram Tay ve Adem Öcal (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.

SCHEIBE, C. and Faith Rogow (2004). Incorporating Media Literacy and Critical Thinking into Any Curriculum: 12 Basic Principles. Project Look Sharp, 2004. www.ithaca.edu/looksharp adresinden 28.02.2008 tarihinde alınmıştır.

SEYLAN, S. (2008). *Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

SHER, N. (2000). *Activity-based assessment: Facilitating curriculum linkage between eligibility evaluation and intervention*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene, Oregon.

- SHIBATA, K. (2002). Analysis of “Critical” Approach in Media Literacy – Comparative Studies between Japan and Canada. Keio Communication Review No: 24. <http://www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/7.pdf> adresinden 24.08.2009 tarihinde elde edilmiştir.
- SILVERBLATT, A. ve Ellen M. Enright Eliceiri (1997). *Dictionary of Media Literacy*. USA: Greenwood Press.
- SILVERBLATT, A. (2001). *Media Literacy; Keys to Interpreting Media Messages*. (Second Edition). USA: Praeger Publishers.
- SNEED, D., K. Tim Wulfemeyer, Daniel Riffe ve Roger Van Ommeren (1990). Promoting Media Literacy In the High School Social Science Curriculum, The Clearing House, September/October 1990
- SPERRY, C. (2006). Seeking Truth in the Social Studies Classroom: Media Literacy, Critical Thinking and Teaching about the Middle East. *Social Education*, 70:1, s. 37-43.
- SPLAINE, J. E. (1991). *The Mass Media As An Influence on Social Studies. Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (Ed. J. P. Shaver). New York: Macmillan Publishing Company.
- STEIN, L. and Prewett, A. (2006?). Media Education in the Social Studies Classroom: Teacher Perceptions and Curricular Challenges. International Communication Association, Dresden International Congress Centre, Dresden, Germany. 21.08.2008 tarihinde http://www.allacademic.com/meta/p90324_index.html adresinden elde edilmiştir.
- ŞAHİN, A. (2002). Understanding Media Literacy: An In-Depth Analysis of Media Educators' Understanding and Teaching of Media Literacy. (Ph.D Thesis, New Mexico State University), UMI Number: 3053646, 289.

- TAŞKIRAN ÖNCEL, N. (2007). *Medya Okuryazarlığına Giriş*. İstanbul: Beta Yayınları.
- TAYLOR, T. R. (1998). *Media literacy: teaching students to Access, analyze, evaluate, and produce communication in a variety of forms*. New Orleans: University of New Orleans.
- TAYLOR, T. R. (2002). *The Implementation of Media Literacy: An Analysis of the Media Literacy Curricula of Ontario, Canada, New South Wales, Australia, and England*. The Graduate School, The University of Southern Mississippi, Mississippi. (03.05.2006, ProQuest Dissertation, UMI-3071089).
- TCSH (2007). *The Tasmanian Curriculum. Society and History: K–10 syllabus and support materials*, Department of Education, Tasmanian, 2007. <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/society> adresinden 03.04.2008 tarihinde alınmıştır.
- TEKİN, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitabevi.
- THOMAN, E. (1990). UNESCO Convenes International Media Literacy Conference in Toulouse. http://www.medialit.org/reading_room/article126.html adresinden 29.12.2008 tarihinde elde edilmiştir.
- THOMAN, E. (Tarihsiz). *Educational Standarts and Media Literacy*. 28.02.2008 tarihinde http://medialit.org/reading_room/article458.html adlı web adresinden elde edilmiştir.
- THOMAN, E. (2003a). *Media Literacy: A Guided Tour of the Best Resources for Teaching*. *The Clearing House*; Jul/Aug 2003; 76, 6; Academic Research Library.
- THOMAN, E. (2003b). *Skills and Strategies for Media Education*. 28.02.2006 tarihinde www.medialit.org adlı İnternet sayfasından elde edilmiştir.

THOMAN, E. and Lisa Tripp (2008). Workshop Report: Integrating Media Literacy Across the Curriculum. http://medialit.org/reading_room/article116.html adresinden 08.04.2008 tarihinde alınmıştır.

TORNERO, J. M. P. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. UNESCO: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27064&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html adresinden 01.06.2009 tarihinde elde edilmiştir.

TUFAN, E. (2007). Medya Okuryazarlığı Dersinin Okullardaki Şiddet Üzerine Etkileri. 3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu: "Sanat Eğitimi ve Şiddet", Gazi Üniversitesi, 19-21 Kasım 2007, Bildiri Kitabı, Ankara, s. 33-42.

TUGGLE, C.A., Sneed, Don, & Wulfemeyer, K. Tim. (2000). Teaching Media Studies as High School Social Science. *Journalism and Mass Communication Educator*, 54(4), 67-76.

TURGUT, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara: Yargıcı Matbaası.

TÜRKÇE SÖZLÜK. (1998). Türk Dil kurumu Yayınları: 549, 9. Baskı, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

TÜRKOĞLU, N. ve Melda Cinman Şimşek (2007). *Medya Okuryazarlığı*. İstanbul: Kalemus Yayıncılık.

ULUCAK, E. M. (2007). Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Harp Akademileri Dergisi*, Ekim 2007, Yıl 7, Sayı 21, s. 35-46.

UNESCO (1977). *Media Studies in Education*. Printed in the workshops of the UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000238/023803eo.pdf> adresinden 09.12.2009 tarihinde elde edilmiştir.

UNESCO (1982). Grunwald Declaration on Media Education. http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF adresinden 14 Ekim 2007 tarihinde alınmıştır.

UNESCO (1983a). Use of a Newspaper as a Distance Teaching Medium: A Case Study. The Educational Research and Development Department of the College Marie-Victorin, Montreal, Quebec, Kanada.

UNESCO (1983b). Workshop on the Use by Teachers of the Mass Media in the Educational Process. Amman (Jordan), 1-16 May 1983.

UNESCO (1984). *Media Education*. Morsy Zaghoul (Editor). Paris: UNESCO.

UNESCO (1999). "Educating for the Media and the Digital Age", Vienna Conference, Austria <http://edu.of.ru/attach/17/3485.PDF> adresinden 24.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.

UNESCO (2002). Youth Media Education, Seville, Spain. http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville_Recommendations.rtf/Seville+Recommendations.rtf adresinden 12.02.2006 tarihinde elde edilmiştir.

UNESCO (2003). *Media Education in the Pacific: A Guide for Secondary School Teachers*.

http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/ci/documents/Mediaeducation.pdf adresinden 12.06.2008 tarihinde elde edilmiştir.

UNESCO ve European Commission (2003). The Mentor Project (günümüzde "The Mentor Association"). <http://www.mediamentor.org/en/ma-from> adresinden 02.09.2009 tarihinde elde edilmiştir.

UNESCO (2007). Children's Media Literacy Project: "Look and Listen". The Broadcasting Commission of Jamaica and UNESCO: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php->

URL_ID=26761&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
adresinden 02.09.2009 tarihinde elde edilmiştir.

UNESCO (2007). International Conference on Media Education, Riyadh.
<http://www.meduconf.com/default.asp?langauge=En> adresinden 21.06.2008
tarihinde elde edilmiştir.

UNESCO (2007). Paris Agenda or 12 Recommendations For Media Education.
http://www.educazionemedia.it/files/4.Parisagendafin_en.pdf adresinden
24.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.

UNESCO ve Diğerleri (2009). Mapping Media Education Policies in the World:
Visions, Programmes and Challenges. This text is a collection of papers
published in «Comunicar», Latin American Scientific Journal of Media
Education, issue 32 (ISSN: 1134-3478), edited March 2009
(www.revistacomunicar.com).

UNESCO (1990). International Media Literacy Conference: 'New Directions in Media
Education' (Haz. Elizabeth Thoman).
http://www.medialit.org/reading_room/article126.html adresinden 12.02.2006
tarihinde elde edilmiştir.

URAL, A. ve İ. KILIÇ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi*,
Ankara: Detay Yay.

UYANIK, M. (1937). *Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete* (İkinci basım: 2007
Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi 40. Yıl Kitaplığı No: 3). İstanbul: Devlet
Basımevi.

VALLOCHERIL, G. S. (1997). Media Literacy Education for Adolescents: Testing an
Integrated Theory of Media Literacy. The Graduate School, Marquette
University, Milwaukee, Wisconsin. (03.05.2006, ProQuest Dissertation, UMI-
9823991).

- WAN, G. ve Cheng, H. (2004). *Media Savvy Students*. Chicago, IL: Chicago Press Review.
- WAN, G. (2006). *Integrating media literacy into the curriculum*. Academic Exchange Quarterly, 22 SEP 2006.
<http://www.thefreelibrary.com/Integrating+media+literacy+into+the+curriculum-a0155568005> adresinden 08.04.2008 tarihinde alınmıştır.
- WEBER, R. P. (1990). *Basic Content Analysis (second edition)*. California: SAGE Publication.
- WILSON C. ve Barry Duncan (2009). Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience. (Ed. Divina Frau-Meigs ve Jordi Torrent) Mapping Media Education Policies in the World. Published by The United Nations-Alliance of Civilizations in co-operation with Grupo Comunicar.
- YATES, B. L. (2000). Media Literacy and Attitude Change: Assessing the Effectiveness of Media Literacy Training on Children's Responses to Persuasive Messages within the Framework of the Elaboration Likelihood Model of Persuasion. University of Florida (05.05.2006, ProQuest Dissertation, UMI-9984515).
- YAVUZ, Ş. (2005). *Medya ve İzleyici*, Bitmeyen Tartışma. Ankara: Vadi Yayınları.
- YILDIRIM, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve H. ŞİMŞEK. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yay.
- YILDIZ, M. N. (2005). Teachers Discovering Media Education: Integrating Videos into Social Studies Curriculum. *Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, <Not Available>. 2008-12-12 <http://www.allacademic.com/meta/p36365_index.html>

EKLER

EK-1: ARAŞTIRMA İZİN DİLEKÇESİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Strateji Geliştirme
Sayı : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 25829
Konu : Araştırma İzni (Adnan ALTUN)


23.03/2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlgi : a) 11.03.2009 tarih ve 2498 sayılı yazınız.
b) 19.03.2009 tarih ve 312/25581 sayılı Valilik Oluru.

Enstitünüz, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Adnan ALTUN'ın "**Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi**" konulu tez çalışması kapsamında, ekli listede isimleri belirtilen okullarda uygulama yapma isteği, ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup, konu hakkında çalışmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.








Mühürlü çalışma örneği (8 Sayfadan oluşan) yazımız ekinde gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.




Kâmil AYDOĞAN
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

1. Medya Okuryazarlığı Başarı Testi (8 Sayfa)
2. Valilik Oluru (1 Sayfa)
3. Okul Listesi (1 Sayfa)

EK-2: MEDYA OKURYAZARLIĞI PAKET PROGRAMI

TEMA	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
MEDYA BİLGİSİNİN DOĞRULUĞU	<p>Bu tema ile öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bilginin bulunduğu basılı ve elektronik kaynakları ve bu kaynaklarda bilginin yerini saptar ve değerlendirir. 2. Çeşitli birinci ve ikinci elden kaynakları ayırt eder ve değerlendirir. 3. Olguyu görüşten ayırmak için medyayı analiz eder. 4. Öğrenciler bakış açısına ilişkin bir anlayış geliştirecek ve medyadaki bakış açılarını fark edebileceklerdir. 5. Öğrenciler önyargıya ilişkin bir anlayış geliştirecek ve medyadaki önyargıları fark edebileceklerdir. 6. Öğrenciler kalıp yargıya ilişkin bir anlayış geliştirecek ve medyadaki kalıp yargıları fark edebileceklerdir. 	<p> “Medyada Bilginin Saptanması ” (Gazetede bilginin yerini bulmayı kolaylaştıran grafik ve tasarım ipuçlarından yararlanılacak ve gazetelerdeki bilgi, eğlence ve ikna etmeye yönelik mesajlar analiz edilir.) (1. kazanım)</p> <p> “Birinci ve İkinci Elden Kaynak Olarak Medya” (Medya bilgisinin güvenilirliğini ortaya koymak için medya mesajları birinci ve ikinci elden kaynak olarak değerlendirilir.) (2. kazanım)</p> <p> “Reklamlarda Olguyu Görüşten Ayırt Etme” (Reklâmlardaki iddialar, sloganlar vb. olgu ve görüş olarak ele alınarak gerçekliği değerlendirilir.) (3. kazanım)</p> <p> “Medyada Bakış Açılarını Tespiti” (Bu etkinlik öğrencilerin farklı izleyicilerin yaşlarına, geçmişlerine ve hayat deneyimlerine dayalı olarak bir medya mesajını farklı şekillerde yorumladıklarını anlamalarına yardımcı olur. Hatta öğrenciler insanların aynı programı gördüklerinde verilen mesajı farklı farklı yorumlayabileceklerini de keşfederler) (4. kazanım)</p> <p> “Önyargısız Medya, Önyargısız Seyirci” (Önyargı kavramı ve medyada karşılaşılabilecek yaygın önyargı türleri ele alındıktan sonra çeşitli medya mesajları önyargı açısından analiz edilir.) (5. kazanım)</p> <p> “Kalıp Yargılara Karşı Medya Okuryazarlığı” (Kalıp yargı kavramı ve medyada karşılaşılabilecek yaygın kalıp yargı türleri ele alındıktan sonra çeşitli medya mesajları kalıp yargı açısından analiz edilir.) (6. kazanım)</p>	<p>[!] Öğrencilere sunulacak medya mesajlarından örnekler siyasi içerikli olmayacaktır (1, 2, 3, 4, 5 ve 6. kazanım).</p> <p>[!] Öğrencilere sunulacak medya mesajlarının eğitimsel, kültürel ve toplumsal açıdan yararlı olmasına özen gösterilecektir (1, 2, 3, 4, 5 ve 6. kazanım).</p> <p>[!] Gazete temel materyal olarak ele alınacaktır (1. kazanım).</p> <p>[!] Günlükler, gazeteler, fotoğraflar, haber raporları vb. (2. kazanım)</p> <p>[!] Yazılı, görsel ve elektronik medyada çeşitli reklâmlar vb. (3. kazanım)</p> <p>[!] Haber hikâyelerinin nasıl farklı biçimlerde anlatıldığı; bir olay yada hikâyeyi iki farklı bakış açısından anlatmak; politik karikatürler, resimler ve fotoğraflarda açıklanan bakış açıları (4. kazanım).</p> <p>[!] Yazılı ve görsel basında yer alan haberler ele alınacaktır (5. kazanım).</p> <p> Bu temada Medya Okuryazarlığı Başarı Testi ve Etkinlik Temelli Değerlendirme kullanılarak değerlendirme yapılacaktır.</p>

 Sınıf-okul içi etkinlik, [!] Uyarı,  Ölçme ve Değerlendirme

MEDYA OKURYAZARLIĞI TESTİ

1



Bu gazete haberini okuyan üç farklı kişinin haber ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

- ÖMER: Okul binalarını hiç beğenmiyorum. Bence tüm okul binalarını yıkıp yeniden yapmak gerekir. Bu işi bana verecekler, çok kaliteli mimari projeler ürettirdim.
- YUSUF: Bu listede ne zaman üst sıralara çıkarsak işte o zaman başarılı olduk demektir. Yani ne kadar para o kadar başarı!
- ENES: Öğretmen olarak biz de aynı ücreti alıyoruz ama bizim okulumuz gayet başarılı. Başarılı olmak sadece parayla ilgili olmasa gerek! Değil mi?

Yukarıda yer alan durum aşağıdaki medya okuryazarlığı ilkelerinden hangisine örnek oluşturmaktadır?

- A) Medya mesajlarının içine değerler ve bakış açıları yerleştirilmiştir.
- B) Tüm medya mesajları kurgulanmıştır.
- C) Medya esasen kazanç sağlamayı amaçlayan bir iştir.
- D) Farklı kişiler aynı medya mesajından farklı şeyler anlayabilirler.

2



Televizyon ve radyo haber yayınları ilk olarak en önemli haber hikâyelerini sunarlar ve daha az önemli olarak düşündüklerini ise daha sonraya bırakırlar. Haberin önemli olup olmadığı karar vericilerin önyargısının bir neticesidir. Bir haber hikayesinin yerleştirildiği yer okuyucunun yada izleyicinin bu haberin önemi hakkındaki düşüncelerini etkiler. Gazetelerde de buna benzer bir durum söz konusudur.

Buna göre yandaki gazeteyi hazırlayanlar okuyan bir kişinin hangi haberin diğerlerinden daha önemli olduğunu düşünmesini istemişlerdir?

- A) Ferrariler uçtu
- B) Daha sert, 'yeni' bir iklime doğru
- C) İnandılar ve başardılar
- D) Türkün alevle dansı

3

Aşağıda çeşitli görsel unsurlara yer verilmiştir. Bu unsurlardan hangisi birinci elden kaynak olarak nitelendirilebilir?

A



İstiklâl Marşı ve Mehmet Akif Ersoy ile ilgili bir belgesel

B



Atatürk ve Kurtuluş Savaşı'nın anlatıldığı "Kurtuluş" filmi

C



Silifke Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Web sayfasında yer alan bir şiir

D



Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü web sayfasında yer alan 2003–2006 yıllarındaki doğum oranlarına ait istatistikler

4



Yukarıda aynı tarihli baş sayfaları verilen gazetelerin Türkiye gündemi ile ilgili farklı konulardaki haberleri manşet yaptıkları görülmektedir.

Bu durumun sebebi aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- A) Gazetelerin yayın kurullarının ayrı haberleri manşet yapmaları önemli bir gazetecilik kuralıdır.
- B) Gazetelerin yayın kurulları aynı haberi manşet yaparlarsa bu durum gazete satışını olumsuz etkileyebilir.
- C) Gazetelerin yayın kurulları gündemi belirleme konusunda bazen farklı bakış açılarına sahip olabilirler.
- D) Her kurumda olabileceği gibi gazetelerin yayın kurulları da bazen gündemi belirleme konusunda yanılabilirler.

Reklâmlarda çeşitli iddialar kullanılmaktadır. Bu iddialar görüş olabileceği gibi olgu da olabilir. Görüşe dayalı iddialar sık sık kapsamlı genellemeleri yada abartıları içerir. Bu iddialar ölçülemez ve bu nedenle de doğru yada yanlış olup olmadıkları denenemez. Olguya dayalı iddialar ölçülebilir. Doğru yada yanlış olup olmadığı test edilebilir ve denenebilir.

Aşağıdaki 7, 8, 9 VE 10. soruları bu açıklama doğrultusunda yapınız.

5

Buna göre aşağıda yer alan reklâm ifadelerinden hangisi olgu olarak nitelendirilebilir?

- A) En kaliteli krem deterjan (Mintax reklâmı)
- B) Bir Honda'da daima en iyi insanlarla karşılaşırsınız (Honda reklâmı)
- C) Bir tane yemekle kalmayacağına bahse var mısın? (Lay's Patates Cipsi reklâmı)
- D) Her şey peşin fiyatına 6 taksit (Axess kredi kartı reklâmı)

6

SORU Buna göre aşağıda yer alan reklâm ifadelerinden hangisi görüş olarak nitelendirilebilir?

- A) 10 kata kadar uzun ömürlü (Duracell pil reklâmı)
- B) Türkiye'nin ilk özel televizyonu (Star TV reklâmı)
- C) Adımı unutabilirsiniz, tadımı asla (Ülker Kremini reklâmı)
- D) Türk çiftçisinin hizmetinde (Tarımsan reklâmı)

7

Buna göre aşağıdaki reklâmlarda yer alan ifadelerden hangisi olgu olarak nitelendirilebilir?

A		B	
C		D	

8

Gazetelerin içerisinde bizleri bilgilendiren, eğlendiren ve bir şeyler satın almaya ikna etmeye çalışan mesajlar yer almaktadır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisinin bilgilendirme amacı taşıdığı ileri sürülebilir?

A		B	
C		D	

9

Gazetelerin içerisinde bizleri bilgilendiren, eğlendiren ve bir şeyler satın almaya ikna etmeye çalışan mesajlar yer almaktadır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisinin eğlendirme amacı taşıdığı ileri sürülebilir?

A **Dönüşünüz muhteşem olacak!**



B **ANKARA -2/4**
İZMİR 6/12
ADANA 4/12



C **KİMLER**
SALİH MEMECAN



D **ISI**
VR201-023TR




10

Belirli bir ülkenin vatandaşları, bir dinin mensupları, bir okulun mezunları, bir takımın taraftarları aynı özelliklere sahip olamaz. Ancak kalıp yargılar onların öyle görülmesine yol açarlar.


Buna göre aşağıda çeşitli filmlerden alınan sahnelerden hangisinde böyle bir kalıp yargı bulunmaktadır?

A




Filmlerde genelde siyahî insanların hizmetçi olması

B




Filmlerde genelde Cüneyt Arkın'ın başrol oynaması

C



Filmlerde genelde çocuk oyuncuların yer alması

D



Filmlerde genelde savaş sahnelerine yer verilmesi

11

Aşağıda bir gazeteden (Akşam) alınan TV program rehberi verilmiştir. Bu rehberden yararlanılarak aşağıdaki bilgilerden hangisine ulaşamaz?

5	CELTALD	CNBC-6	kanal 1	HABER TÜRK
08.30 Transformers 09.00 P-Damman 09.30 Çing Sinema Barbie Perler Ülkesinde 11.30 Anneyim Ben 12.30 Transformers 13.10 P-Damman 13.40 Superman	08.15 Acemi Cadı 10.00 Şifalı Anımsam 11.40 Magazin D 14.00 Her Eve Lazım 14.45 Kanal Yüzerli 16.45 Kübra Taklidi 19.00 Ana Haber 19.50 Spor	10.00 Fairly Odd Parents 10.30 The Mighty B 11.30 Astarly 13.00 According To Jim 13.30 New Adventures Of Old Christine 16.00 One Tree Hill 17.00 Las Vegas	08.30 Çırtı Film 11.00 İmnet Komutanım 12.30 Komiser Reks 13.30 Yaşam Küçü 14.30 Cemret Köpekler 15.20 Magazin 1 16.30 Hayat Bilgisi 18.00 Davison's Creek	09.15 Burası Haftasonu 11.00 Hafta Sonu Sohbetleri 12.15 Teknopark 13.15 Futbol Blog 15.10 Medikal 17.00 Haberler 17.10 Aktüalite
11.30 Anneyim Ben 12.30 Transformers 13.10 P-Damman 13.40 Superman	15.00 Acemi Cadı 17.00 Yerli Film Ah Nerede 19.00 Star Haber 20.00 Bataş Oğdu 22.30 Yabancı Çizgi 00.20 Yabancı Film Yanış	18.00 Er 19.00 Without A Trace 20.00 Gossip Girl 21.00 Prison Break 22.00 Terminator 23.00 Heroes 24.00 Victoria's Secret Fashion Show	15.20 Magazin 1 19.10 Kenan Erçetin'le Akşam Keyfi 20.30 Yabancı Film Zindan Ve Ejderha 22.20 Müziker Gececi 02.10 Yabancı Film	18.00 Haberler 18.10 Spor 18.30 Fivest 19.00 Hafta Sonu Ana Haber 20.15 Spor 20.30 Kral Davut 00.00 Haberler

A

Bir Ana Haber Bülteninin başlama zamanına

B

Belirli bir kanaldaki Ana Haber Bülteninin toplam süresine

C

En iyi Ana Haber Bülteninin hangi kanalda olduğuna

D

En geç yayınlanan Ana Haber Bülteninin hangi kanalda olduğuna

12

Aşağıda çeşitli görsel unsurlara yer verilmiştir. Bu unsurlardan hangisi birinci elden kaynak olarak nitelendirilemez?

A



Sultan Vahdettin'in fotoğrafı

B



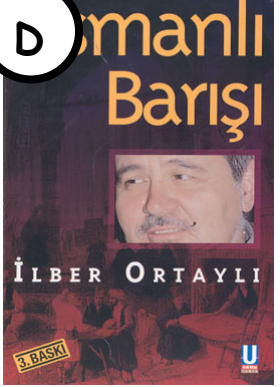
Harbiye Nazırı Sadrazam Mahmut Şevket Paşa'nın günlüğünün birebir güncel basımı

C



İsmet İnönü'nün Atatürk'e Son Mektubu

D



Prof. Dr. İlber Ortaylı'nın "Osmanlı Barışı" adlı kitabı

13

Medyada (çizgi filmler gibi) sık karşılaşılan kalıp yargı türlerinden biri de kültürel kalıp yargılardır. Giyim biçimleri bunun en açık örneklerini oluşturur. Örneğin kalın giysiler içinde gördüğümüz bir kişinin kutuplarda yaşayan bir Eskimo olduğunu düşünebilirsiniz.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi böyle bir kalıp yargının oluşmasına neden olmaz?

A



B



C



D



14



Başlıklar bir gazetenin en çok okunan kısımlarıdır. Başlıklara önyargı ve peşin hükümler dikkatle gizlenerek özetlenmiştir. Bunlarda bir onaylama anlatılabileceği gibi bir kınama da anlatılabilir.

Buna göre yanda verilen bir gazetenin baş sayfasındaki başlıklardan hangisinde onaylama olarak nitelendirilebilecek bir "önyargı" içeren ifade vardır?

- A) UMUDUMUZ OBAMA
- B) MADDE 104 ZİRVESİ
- C) Alkışlarla Uğurlama
- D) Silahlardan Suçlu Bul

15

Doğu'da kar, batıda bahar havası

Yurdun büyük bölümünde kar yağışı ve soğuk hava hayatı olumsuz etkilerken, Muğlalılar açan güneşle bahardan kalma bir güne uyanı. Muğla Meteoroloji İstasyon Müdürlüğü'nden alınan bilgiye göre, Muğla merkez ve ilçelerde hava sıcaklığı 12-18 derece arasında ölçüldü. Son bir haftadır normalin üzerinde seyreden sıcaklık değerleri ve nem oranıyla birlikte Bodrum, Marmaris, Datça, Fethiye'de kırlar rengarenk çiçeklerle

bezendi. Hava sıcaklığının 18 dereceyi bulduğu Akyaka'da tatilciler sahillere akın etti. Birçok vatandaş da balık tutmayı tercih etti. Doğu Anadolu Bölgesi'nde ise soğuk hava ve kar yağışı hakim. Erzurum'da soğuk hava sebebiyle çok sayıda araç, donduğu için çalıştırılmadı. Muş'ta ise su şebekesinin donmaması için muslukların hafif şekilde açık bırakılması nedeniyle su sıkıntısı yaşandığı bildirildi. **Yurt Haberleri Servisi**



Bu gazete haberini okuyan üç farklı kişinin haber ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

- BURHAN: Bir coğrafya öğretmeni olarak ben bu durumu yükselti farkına bağlıyorum.
- AYHAN: Tüm bunlar küresel ısınmanın sonuçları. Dünya gittikçe kötüye gidiyor!
- SÜLEYMAN: Ben Erzincanlıyım. Bizim oraların kışı da bir başka güzel olur.

Yukarıda yer alan durum aşağıdaki medya okuryazarlığı ilkelerinden hangisine örnek oluşturmaktadır?

- A) Medya mesajlarının içine değerler ve bakış açıları yerleştirilmiştir.
- B) Tüm medya mesajları kurgulanmıştır.
- C) Medya esasen kazanç sağlamayı amaçlayan bir işittir.
- D) Farklı kişiler aynı medya mesajından farklı şeyler anlayabilirler.

16

Gazeteler genellikle belirli özelliklere sıkıca bağlı kalmaktadır ki bunlar her zaman sayfadaki yerlerinde bulunurlar. Örneğin günün en önemli gelişmeleri gazetenin baş sayfasında yer alır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi gazetede sabit olarak yerini koruyan unsurlardan biridir?

A

B

C

D

	Ankara		Istanbul		Izmir	
	Eski Fiyat	Yeni Fiyat	Eski Fiyat	Yeni Fiyat	Eski Fiyat	Yeni Fiyat
BP	2.74	2.71	2.75	2.72	2.74	2.71
OPET	2.74	2.71	2.75	2.72	2.74	2.71
PO	2.74	2.71	2.75	2.72	2.74	2.71
Shell	2.74	2.71	2.75	2.72	2.74	2.71
TOTAL	2.74	2.71	2.75	2.72	2.74	2.71

17

Medyadaki kalıpyargılar bazen belirli bir meslek grubu ile ilgili olur. O kategorideki kişiler bazı ortak özelliklere sahiptir. Hayatınız boyunca her hastaneye gittiğinizde beyaz önlüklü doktorlar gördüyseniz, seyrettiğiniz bütün filmlerde, okuduğunuz kitaplarda, göz attığınız dergilerde doktorlar hep beyaz önlüklü iseler, o zaman siz de “Doktorlar beyaz önlük giyer” düşüncesi kalıplaşmış örnek haline dönüşmüştür. Bu da özellikle çok net olmayan ilk karşılaşmalarda karşınızdaki kişi ile ilgili algılama sürecinizi ve o kişi hakkındaki izlenimlerinizi etkiler.

Buna göre aşağıdaki görüntülerden hangisi bu duruma örnek olarak gösterilemez?

A

B

C

D

18

Dagda kaybolan genç dondu
Ümit'in cep sinyali saatlerce bulunamadı

I

Uludağ'da ölüme götüren ihmal zinciri

II

Son sözü 'Anne kurtuldum' oldu

III

Yukarıda üç farklı gazetenin “Uludağ’a kayak yapmaya giden bir üniversite öğrencisinin kaybolması ve donarak hayatını kaybetmesi” ile ilgili haberlerine yer verilmiştir.

Bu haberlerden hangisinde “kınama” olarak nitelendirilebilecek bir önyargının bulunduğu ileri sürülebilir?

A) I - III

B) I - II - III

C) Yalnız I

D) Yalnız II

19

Aşağıda çeşitli görsel unsurlara yer verilmiştir. Bu unsurlardan hangisi birinci elden kaynak olarak nitelendirilemez?

<p>A</p> 	<p>B</p> 	<p>C</p> 
<p>1934 tarihli "Hakimiyeti Milliye" gazetesinin baş sayfası</p>	<p>Atatürk'ün ölümünü bildiren telgraf</p>	<p>1980'li yıllarda TRT yayınlanan Osmanlı Devleti'nin kuruluşunu anlatan "Osmançık" dizisi</p> <p>D</p>  <p>Atatürk'ün el yazısından "Nutuk" adlı kitabı</p>

20

Gazetelerin içerisinde bizleri bilgilendiren, eğlendiren ve bir şeyler satın almaya ikna etmeye çalışan mesajlar yer almaktadır.

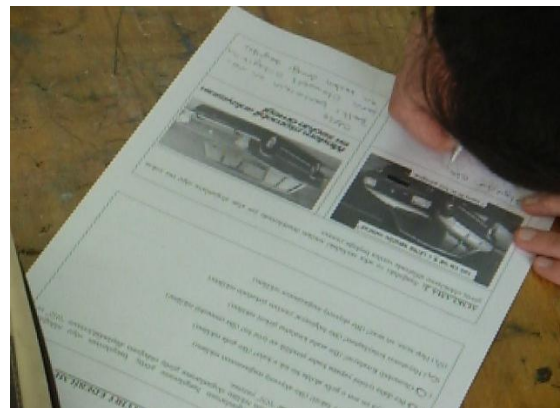
Buna göre aşağıdakilerden hangisinin okuyucuyu bir şeyler satın almaya ikna etme amacı taşıdığı ileri sürülebilir?

<p>A</p> 	<p>B</p> 	<p>C</p> 	<p>D</p> 
---	---	--	---

CEVAP ANAHTARI

	A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D
1	0	0	0	0		6	0	0	0		11	0	0	0		16	0	0	0
2	0	0	0	0		7	0	0	0		12	0	0	0		17	0	0	0
3	0	0	0	0		8	0	0	0		13	0	0	0		18	0	0	0
4	0	0	0	0		9	0	0	0		14	0	0	0		19	0	0	0
5	0	0	0	0		10	0	0	0		15	0	0	0		20	0	0	0

EK-4: UYGULAMALARDAN GÖRÜNTÜLER





ACIKLAMA-1: Aşağıda gazetelerde bulunacak bazı bilgiler (solda) ve bu bilgilerin gazetede yer aldıkları bölümler (sağda) verilmiştir. Hangi bilginin nerede olduğunu aşağıdaki örnekte olduğu gibi işaretleyerek gösteriniz:

BİLGİ

1. Bir kanaldaki ana haber bülteninin başlama zamanı.

2. Ülke gündeminin mizahi olarak anlatılması

3. Bir yiyecek maddesinin fiyatı

4. Ankara'da havanın bugün yağışlı olup olmadığı

5. Bolu'da hayırsever İzzet Baysal'ı anma günlerinin düzenlenmesi haberi

6. Dünkü altın ve döviz fiyatları

7. Satışa çıkarılan 2001 model bir araba ile ilgili bilgiler

8. Bir sinema filminin gösterime girdiği yerler ve saatleri

9. Ülkenin gündemini meşgul eden en önemli olay

10. Galatasaray ve Fenerbahçe arasındaki maç ile ilgili yorumlar

11. Çin'de yeni bir kuş gribi salgının başlaması ile ilgili haber

KAYNAK

1. Bir süpermarketin indirimli ürünlerini gösteren reklâmı

2. TV Rehberi bölümü

3. Sanat ve kültür sayfası

4. Dünyadan haberler sayfası

5. Gazetede sabit olan karikatür bölümü

6. Ekonomi sayfası

7. Spor sayfası

8. Ülkenin üç günlük hava durumunu gösteren bir harita

9. Gazetenin ilk sayfası (ve manşeti)

10. Seri ilanlar sayfası

11. Yurttan haberler sayfası

ACIKLAMA-2: Aşağıda gazetelerde bulunan bazı unsurlara yer verilmiştir. Bu unsurların bilgilendirici mi, eğlendirici mi yoksa ikna edici mi olduklarını belirtiniz.

BİLGİLENDİRİCİ mesajlar için 1 yazınız.
 EĞLENDİRİCİ mesajlar için 2 yazınız.
 İKNA EDİCİ mesajlar için 3 yazınız.

.....	<p>SİNEMA KÖSESİ</p> <p>Hafta sonu gittiğim "İstanbul'un Fethi" filmi gerçekten mükemmel bir film. Ne kadar işiniz varsa bir kenara bırakın ve bu kusursuz filme gidin. Sinema Elestirmeni Yusuf AY</p>	<p>AKILLI KÖPEK</p> <p>Akıllı köpek Karabaş, sahibinin arabasının bagajında nefes almanın bir yolunu çoktan bulmuş.</p> 	<p>Günün Filmleri</p> <p>Sinav</p> <p>KANAL D / 22.15 DİAM ***</p> <p>Y. Ömer Faruk Sorak O. İsmail Hacıoğlu, Yeğmur Altın, Hüya Onel, Caner Özyurtlu, Volkan Demirek Üst üste sıralı Ağaçkapanı Mert, Sinan, Garmaç, Kaan ve Uluk, alle baskın, gelirek Kaygıs ve sinav deneyimlerinden bunalarak iki kökten çözüme karar verir ve bir çete kurarlar. İki okula iki sinav sorularını çözümler başlarlar. Fakat işin sonu ÖSS Sınavı başarısızlık ile sonuçlanır kadir gider.</p>

.....	<p>BİZİMCİYY Salih Memecan</p> <p>İstanbul dünyanın en pahalı şehirlerinden biri.</p> <p>TAŞI TOPRAĞI ALTIN MI SAHİDEN? ESKİDENDİ O. ŞİMDİ DOLARLA SATIYORUZ</p> 	<p>Türkiye'de HAVA DURUMU</p> <table border="1"> <tr><td>Adana</td><td>6/11</td><td>PB</td></tr> <tr><td>Ankara</td><td>0/3</td><td>KY</td></tr> <tr><td>Antalya</td><td>8/15</td><td>PB</td></tr> <tr><td>Diyarbakır</td><td>-6/1</td><td>PB</td></tr> <tr><td>Erzurum</td><td>-27/-10</td><td>K</td></tr> <tr><td>İstanbul</td><td>4/7</td><td>Y</td></tr> <tr><td>İzmir</td><td>9/12</td><td>PB</td></tr> <tr><td>Trabzon</td><td>7/12</td><td>PB</td></tr> </table> <p>Güneş Bulut Parçalı bulut Yağmur Kar yağışı</p> 	Adana	6/11	PB	Ankara	0/3	KY	Antalya	8/15	PB	Diyarbakır	-6/1	PB	Erzurum	-27/-10	K	İstanbul	4/7	Y	İzmir	9/12	PB	Trabzon	7/12	PB	<p>Chery TIGGO 3*</p> <p>Son yılların en ekonomik buluşu</p> <p>33.990</p> <p>YTL</p> <p>'den başlayan fiyatlarla</p> 
Adana	6/11	PB																											
Ankara	0/3	KY																											
Antalya	8/15	PB																											
Diyarbakır	-6/1	PB																											
Erzurum	-27/-10	K																											
İstanbul	4/7	Y																											
İzmir	9/12	PB																											
Trabzon	7/12	PB																											

.....	<p>ÇENGEL BULMACA</p> 	<p>Babacan acilen BM toplantısına gitti</p> <p>DIŞİŞLERİ Bakanı Babacan, İsrail-Filistin sorunuyla ilgili olarak BM'de bugün yapılacak toplantıya katılmak için New York'a gitti. BM Güvenlik Konseyi geçici üyesi olan Türkiye'yi Babacan'ın temsil etmesi kararı, dün Çankaya Köşkü'nde yapılan zirvede alındı. >>18'de</p>	<p>İNDİRİM DAHA UCUZU YOK</p>  <p>VATANDAŞLARIMIZIN İÇİN DAHA DAHA UCUZLUK GÖRMEZ</p>

ÇALIŞMA YAPRAĞI: BİRİNCİ VE İKİNCİ ELDEN KAYNAK-I

Aşağıda birinci ve ikinci elden kaynaklara örnek olabilecek iki farklı TV haberine yer verilmiştir. Verilen sorulardan yararlanarak iki farklı haberi değerlendiriniz.

A

Sayın seyirciler Topkapı Sarayı Müzesi'nde yer alan bazı tarihi eserlerin çalındığı iddia ediliyor.



Topkapı Sarayı Müzesi'nin müdürü Prof. Dr. İlber ORTAYLI yaptığı açıklamada bu bilginin doğru olmadığını iddia etti. Çok gergin olduğu gözlerden kaçmayan ORTAYLI'nın açıklamaları kimseyi ikna etmedi.



B

Sayın seyirciler şimdi ekranlarınıza Topkapı Sarayı Müzesi'nde bazı eserlerin çalındığına yönelik yapılan iddialarla ilgili Prof. Dr. İlber ORTAYLI'nın yaptığı açıklamayı getiriyoruz.



Efendim, müzemizin envanteri tamamlanmıştır ve eksik bir eser bulunmamaktadır. Bu durum noter tarafından da tespit edilmiştir. Asılsız haberleri çıkaranlar hakkında yasal süreç başlatılmıştır. Bana bu fırsatı verdiğiniz için size teşekkür ederim.



Cumhurbaşkanı Abdullah Gül 24 Kasım Öğretmenler Günü vesilesiyle öğretmenlere verdiği öğle yemeğinde toplantıda şu açıklamayı yapmıştır:

“Dünya artık eski dünya değildir. Her şey çok hızlı gelişmekte ve değişmektedir. Bilim ve teknolojideki ilerlemeler, yenilikler, tüm alanları olduğu gibi, eğitimi de etkilemektedir.”

Birinci Elden Kaynak



İkinci Elden Kaynak



1961 yılında üretilen Türkiye'nin ilk yerli otomobili "Devrim" in nasıl yapıldığıyla ilgili bir TV belgeselinde yer alan aşağıdaki unsurlardan hangisi "birinci elden kanıt" değildir?

A



Belgesel yapımcısının otomobil ile ilgili yorumları

B



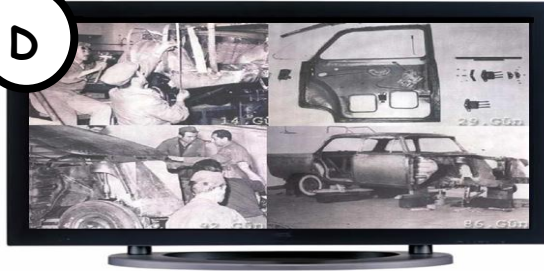
Otomobili yapan ekipte yer alan mühendisler ile yapılan güncel bir röportaj

C



Otomobili yapan ekibin bir fotoğrafı

D



Otomobilin yapım sürecini gösteren görüntüler

REKLÂMLARDA OLGU VE GÖRÜŞÜ AYIRT EDEBİLME

ACIKLAMA 1: Aşağıdaki reklâm sloganlarının hangilerinin görüş, hangilerinin olgu olduğunu belirleyiniz. Kenarlarında boşluk verilen reklâm sloganlarının görüş olduğunu düşündüklerinize “(G)” ve olgu olduğunu düşündüklerinize de “(O)” yazınız.

(...) Peşin fiyatına 12 taksit! (Bir alışveriş mağazasının reklâmı)

(...) Sofraya en son o gelir akılda bir tek o kalır! (Bir gıda reklâmı)

(...) Biz daha iyisini yapana kadar şimdilik en iyisi bu! (Bir otomobil reklâmı)

(...) Otomobili Kiralayın! (Bir araba kiralama şirketi reklâmı)

(...) Hayatınızı kolaylaştırır! (Bir bilgisayar yazılım şirketinin reklâmı)


(...) Hep ucuz, en ucuz! (Bir alışveriş mağazasının reklâmı)

ACIKLAMA 2: Aşağıdaki ve arka sayfadaki reklâm örneklerinde yer alan sloganların olgu mu yoksa görüş olduklarını altlarında verilen boşluğa yazınız.



doğal kaynak suyu
EN DOĞRUSU DURU SU

BİZİM İŞ ORTAĞIMIZ OLMAK İSTERMİSİNİZ
CAZİP ŞARTLARLA TRANSFER YAPILIR BAYİLİK VERİLİR



Tüketici Hattı

Yılda 140 ton suyu kurtarmak sizin elinizde!

MUSLUĞU AÇIK BIRAKMAYIN
18 TON*
SUYU KURTARIN

BULAŞIKLARINIZI MAKİNEDEN YIKAYIN
26-40 TON*
SUYU KURTARIN

DİŞ FIRÇALARKEN VE TIRAŞ OLURKEN MUSLUĞU KAPATIN
48 TON*
SUYU KURTARIN

DAHA KISA DUŞ ALIN
18 TON*
SUYU KURTARIN

GEREKSİZ YERE SIFON ÇEKMEYİN
16 TON*
SUYU KURTARIN

TEMA
www.suyunubosaharcama.org
SUYUNU BOŞA HARCAMA

*4 Kişilik bir ailenin kurtaracağı su miktarı.

ACIKLAMA 3: Aşağıda verilen boşluklara ikişer adet görüş ve olgudan oluşan reklâm sloganı yazınız.

GÖRÜŞE DAYANAN REKLÂM SLOGANI

1.

2.

OLGUYA DAYANAN REKLÂM SLOGANI

1.

2.

BAKIŞ AÇISINI FARK EDEBİLME

ACIKLAMA 1: Aşağıda doktorlarla ilgili iki farklı görsel bulunmaktadır. Bu görselleri hazırlayan kişinin doktorlara yönelik nasıl bir bakış açısına sahip olduğunu ilgili boşluğa yazınız.



ACIKLAMA 2: Bir gıda firması yıllardır piyasaya sürdüğü ürünün ambalajını değiştirtir. Ürününün tanıtımını yapmak için de yandaki reklâmı yayımlatmaktadır. Bu reklâm gıda firmasının kendi ürününe bakışı ile ilgili hangi ipuçlarını vermektedir.

kalite
renk değiştirdi



ACIKLAMA 2: Bir otomobil firması başka bir firmanın arabası ile kendi otomobilini karşılaştırarak reklâmını yapmıştır. Burada reklâmı yapan otomobil firması kendi otomobili yani B otomobili ile ilgili nasıl bir bakış açısına sahiptir. Aynı firma A otomobiline karşı nasıl bir bakış açısına sahiptir. Aşağıdaki boşluğa yazınız.

A otomobili ile ilgili bakış açısı:

B otomobili ile ilgili bakış açısı:



ACIKLAMA 2: Yandaki gazete haberinde Uludağ'a kayak yapmaya giden bir gencin yolunu kaybederek vefat etmesinden söz edilmektedir. Bu haberi yazan kişinin olaya nasıl bir bakış açısından baktığını (olayın hangi boyutunu öne çıkardığını yada olaydan kimi sorumlu tuttuğu gibi) aşağıda verilen boşluğa yazınız.

ÖNYARGIYI FARK EDEBİLME

A. "Sultandağı Yunus Emre Anadolu Teknik Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi son sınıf öğrencileri Umut Yırtık ve Ali Can Güvenç Mehmetçik için ne yapabilecekleri üzerine düşündüler ve sonuçta da terör bölgelerinde şehit vermemize en fazla neden olan mayınlara yönelik detektör bir bot imal etmeyi başardılar."

B. "Milli Piyango'dan 30 yıl önce kazandığı büyük ikramiyeyi kısa sürede bitirerek, sefalet içinde yaşayan Mehmet Sarıoğlu, Denizli'nin Sarayköy İlçesi'ne bağlı Tırkaz Köyü'ndeki barakasında, soğuktan donarak yaşamını kaybetti."

Yukarıda iki farklı habere yer verilmiştir. Medyada B haberine A haberinden çok daha fazla yer verilmiş olması editörlerin nasıl bir önyargıya sahip olduğunu gösterebilir? Yandaki boşlukta açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Yandaki gazeteyi hazırlayanlar, okuyan bir kişinin hangi haberin diğerlerinden daha önemli olduğunu düşünmesini istemiş olabilirler?

- A) Polis kurşununa savunma
- B) Mavi gözlü dev evinde
- C) Dünya utansın
- D) Anma töreninde ağlatan mektup



Başlıklar bir gazetenin en çok okunan kısımlarıdır. Dikkatle gizlenen önyargı ve peşin hükümleri sunacak kadar iyi özetlenebilirler. Onaylama ya da kınamayı anlatabilirler.

Buna göre yandaki haberi hazırlayan gazetecinin nasıl bir önyargısı olabilir? Aşağıda açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Yukarıda verilen “DONDURAN İHMAL” başlıklı haberde anlatılan olayı bir gazeteci olarak siz okuyucularınıza aktarsaydınız, haberin manşetini önyargılı ve önyargısız olarak nasıl verebilirdiniz? Yazarak örnek veriniz.

A. ÖNYARGILI MANŞET

.....

B. ÖNYARGISIZ MANŞET

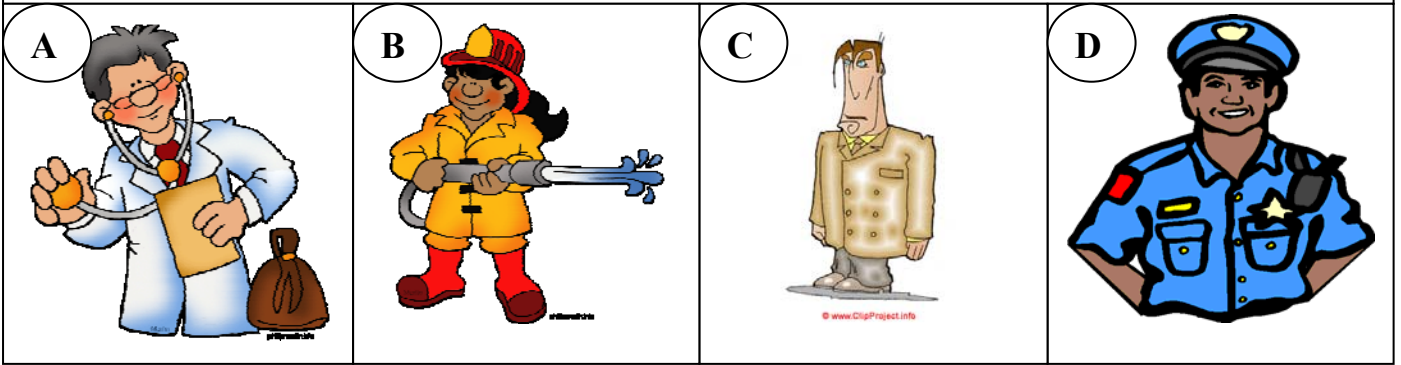
.....

KALIP YARGIYI FARK EDEBİLME

Medyadaki kalıp yargılar bazen belirli bir meslek grubu ile ilgili olabilir. Buna göre bir dizinin yönetmeni herhangi bir mesleğe ait bir kişiyi dizisinde oynamak istiyor. Bu kişi aşağıdakilerden hangisi olamaz? Nedenini açıklayınız.

.....

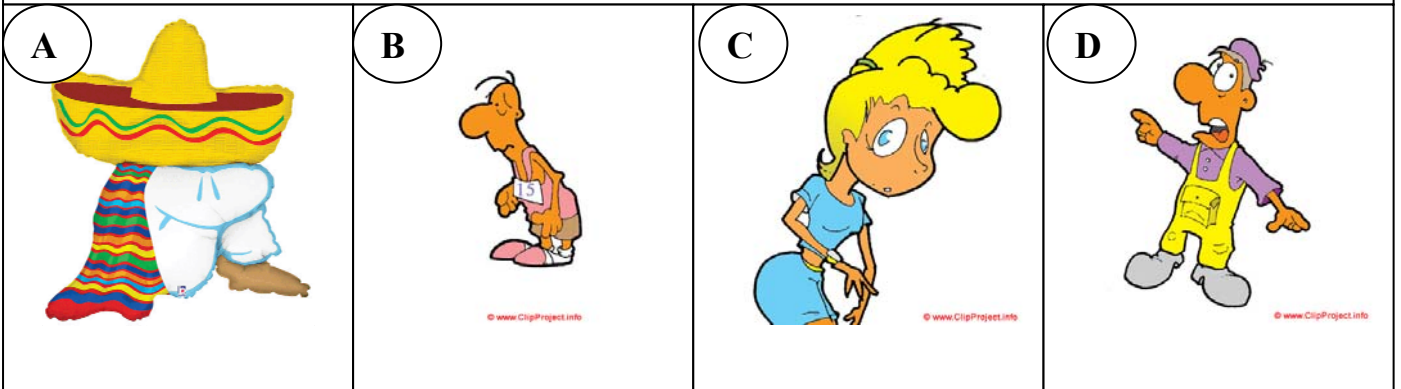
.....



Medyadaki kalıpyargılardan bir diğeri de kültürdür. Yapımcı mesajı daha kolay aktarmak için farklı ülkelere, milletlere ait kalıpyargıları kullanabilirler. Buna göre bir reklam yapımcısı Türkiye'ye farklı bir ülkeden turist olarak gelen bir kişiyi oynamak istemektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi bu kişilerden biri olabilir. Nedenini açıklayınız.

.....

.....



Medyada yoğun olarak yer alan kalıpyargılardan biri de insanların dış görünüşüdür. Buna göre siz bir film yapımcısısınız ve yeni filminde çalışkan bir çocuk rolü bulunmaktadır. Dış görünüşe dayalı bir kalıpyargıdan yararlanarak bu çocuğun nasıl bir kişi olabileceğini çizerek açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Yukarıdaki kişilerden hangisi önyargılıdır yada başka bir ifadeyle kalıpyargıları olan bir kişidir? Nedeniyle birlikte açıklayarak yazınız.

.....

.....

.....

.....