

**T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKİYE, FİNLANDIYA VE İRLANDA İLKÖĞRETİM
PROGRAMLARININ MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZLEM APAK

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

KOCAELİ- 2008

**T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKİYE, FİNLANDIYA VE İRLANDA İLKÖĞRETİM
PROGRAMLARININ MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZLEM APAK

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

YRD. DOÇ. DR. BELGİN TANRIVERDİ

KOCAELİ- 2008

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKİYE, FİNLANDIYA VE İRLANDA İLKÖĞRETİM
PROGRAMLARININ MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi hazırlayan: ÖZLEM APAK

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Kururlu Tarihi ve No:

Doç. Dr. Nurdan ÖNCEL
TAŞKIRAN

Yrd. Doç. Dr. Belgin
TANRIVERDİ

Yrd. Doç. Dr. Zeynel
KABLAN



KOCAELİ- 2008

İÇİNDEKİLER	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEMALAR LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	5
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	9
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL DAYANAKLARI	11
2.1. Medya Okuryazarlığının Tanımı.....	11
2.2. Medya Okuryazarlığı Modelleri.....	21
2.2.1. James Potter'ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli.....	22
2.2.2. Rick Shepherd'in Yapılandırmacı Medya Eğitimi Modeli.....	27
2.2.3. J. Fransic Davis'in Medya Eğitim Programlarının Teorik Kökenleri.....	28
2.3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Önemi.....	30
2.4. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Tarihçesi.....	34
2.4.1. Avrupa'da Medya Okuryazarlığı Eğitimi.....	37
2.5. Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı.....	41
2.5.1. Medya Okuryazarlığı Programının Genel Yapısı.....	41
2.6. İrlanda Medya Eğitimi.....	47
2.6.1. Medya Eğitimi.....	47
2.6.2. Medya Eğitiminin Genel Amaçları.....	48
2.6.2.1. Okulöncesi	48
2.6.2.2. Birinci ve İkinci Sınıf (1-2. sınıf).....	48
2.6.2.3. Üçüncü ve Dördüncü Sınıf (3- 4. sınıf).....	49
2.6.2.4. Beşinci ve Altıncı Sınıf (5- 6. sınıf).....	50
2.6.3. İlköğretim.....	52
2.7. Finlandiya Medya Becerileri ve İletişimi	53
2.7.1. Medya Becerileri ve İletişim.....	53
2.7.2. Medya Becerileri ve İletişimin Genel Amaçları.....	56

2.7.2.1. İlköğretim.....	57
2. 8. Medya Okuryazarlığı Öğretmenleri.....	59
2. 9. Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılan Çalışmalar.....	66
2.9.1. Dünya’da Yapılan Çalışmalar.....	66
2.9.2. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar.....	67
3.YÖNTEM.....	70
3.1. Araştırma Modeli.....	70
3.2. Araştırma Alanı.....	71
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	72
4.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Genel Yapısı	73
4.1.1. Medya Eğitime Başlama Yaşı	73
4.1.2. Medya Okuryazarlığının Programlardaki Yeri.....	75
4.1.3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Dayandığı Temel Yaklaşım.....	78
4.2. Medya Okuryazarlığı Programının Özellikleri.....	82
4.2.1. Hedef ve Kazanım Bilgisi.....	82
4.2.2. İçerik Bilgisi.....	87
4.2.3. Öğrenme Durumları Bilgisi.....	90
4.2.4. Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi.....	95
4.3. Medya Okuryazarlığı Öğretmen Eğitimi.....	101
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	111
5.1. Sonuçlar.....	111
5.2. Öneriler.....	114
KAYNAKÇA.....	118
ÖZGEÇMİŞ.....	133
EKLER.....	134

ÖNSÖZ

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün yüksek lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu çalışmada, Türkiye ile İrlanda ve Finlandiya eğitim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi boyutunda karşılaştırılmasına yer verilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim ile ilgili çalışmalar, hem çeşitli ülkelerdeki eğitim ile ilgili gelişmelerin takip edilmesini, hem de ülkelerin kendi sorunlarına yönelik kapsamlı bir bakış açısı ile hareket etmesini sağlamaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin hedefi , eğitim ile ilgili sorunlara dünya ölçüsünde bir çözüm bulmak değildir. Bu çalışma, ideal olarak kabul edilen medya okuryazarlığı programlarından seçilen örneklerle karşılaştırma yaparak, ideal olan medya okuryazarlığı modeli ile ülkemizde var olan medya okuryazarlığı modelinin örtüşen ve farklılaşan yanlarımızı tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Ülkemizde genel olarak medya okuryazarlığı eğitiminin henüz yeni gelişen bir alan olmasından dolayı, bu çalışmada medya okuryazarlığı Programlarının önemi üzerinde durulmakta, karşılaştırmalı bir çalışmayla genel bir yaklaşım sergilenmektedir.

Bu araştırmanın her aşamasında yardımlarını ve yol göstericiliğini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Belgin Tanrıverdi'ye, bu süreç içerisinde bana fikirleriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Nurdan Taşkiran'a ve Doç. Dr. Hasan Akbulut'a ve maddi manevi destekleri ile her zaman yanımda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Özlem APAK
KOCAELİ, 2008

Özet:

Bu çalışmada, Türkiye'deki ilköğretim okullarının eğitim programları, İrlanda ve Finlandiya İlköğretim programlarıyla medya okuryazarlığı eğitimi açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmektedir. Bu konunun seçilmesinde amaç, eğitim programlarındaki yapısal farklılıkları göz önüne alarak seçilen Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın medya okuryazarlığı eğitimlerini karşılaştırarak farklılıklarını ve benzerliklerini ortaya koymaktır. Bu ülkelerin seçilmesinde, medya eğitiminde öncü olduğu alanyazınla tespit edilen ülkelerin arasında olması, medya okuryazarlığı programının ayrı bir ders, ayrı bir ünite ve disiplinlerarası olarak yer alması ve eğitim programlarına ulaşılabilirliği dikkate alınmıştır. Alan yazın taraması ile belirlenen ölçütler ışığında Türkiye, İrlanda ve Finlandiya medya okuryazarlığı programları betimleme modeli kullanılarak incelenecek ve doküman incelemesi yöntemi ile medya okuryazarlığı merkezlerinin yayınladığı dokümanlar yorumlanacaktır. Bulgular ışığında ülkemizde uygulanmakta olan medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili durum tespiti yapılarak, İrlanda ve Finlandiya ile uzlaştığı ve ayrıldığı noktalar belirtilecektir. Son olarak da standart bir medya okuryazarlığı programından söz etmek mümkün olmadığından alanyazın taraması ışığında geliştirilen ölçütler doğrultusunda her üç ülkenin programlarında yer alan benzerlikler ve farklılıklar göz önüne alınarak sonuçlar ve öneriler belirtilecektir.

Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı Eğitimi, Eğitim Programları, Türkiye, İrlanda, Finlandiya

Abstract:

In this research primary school curriculum of Turkey is compared to Ireland and Finland in terms of media literacy. By considering the constructional differences in their curriculums, the aim is to find out by comparing the differences and similarities of Turkey, Ireland, and Finland's media literacy education. While choosing the countries some criteria are taken into account. These are: 1. the selected countries are pioneer in media literacy education, 2. media literacy is taught as a separate subject or embedded in other lessons in these countries, 3. media literacy is interdisciplinary in these countries, and 4. the accessibility of the countries in terms of data. In the light of the criteria, determined by literature review, media literacy curriculum of Turkey, Ireland, and Finland are reviewed by document analysis. By determining the state of media literacy education in our country, commonalities and differences of it with the media literacy education of Finland and Ireland are determined. Finally, because it is not possible to consider a standard media literacy curriculum, in the light of the criteria determined by the literature review, suggestions for future research are made by considering the similarities and differences of the three countries' curriculum.

Key Words: Media Literacy Education, Curriculum of Education, Turkey, Ireland, Finland

Tablolar Listesi

Tablo 1: 21. Yüzyılda Okuryazarlık.....	12
Tablo 2: Medya Okuryazarlığı İlişki Tablosu.....	17
Tablo 3: Medya Okuryazarlığının Organizasyon Şeması.....	32
Tablo 4: Medya Okuryazarlığının Tarihsel Süreci.....	37
Tablo 5: Kazanım Tablosu.....	44
Tablo 6: Avrupa ile Türkiye Medya Okuryazarlığı Programın genel amaçlarının incelenmesi.....	46
Tablo 7: İrlanda ve Finlandiya Medya Okuryazarlığı Eğitimi Durum Örneği.....	58
Tablo 8 : 07-11 Temmuz 2008 Tarihli Hizmetiçi Eğitim Konu Başlıkları.....	106
Tablo 9: İrlanda, Finlandiya ve Türkiye İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Tablosu.....	110

Şemalar Listesi

Şema 1: UNESCO Tarihsel Sınıflandırma.....	19
Şema 2: Potter'ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli.....	26
Şema 3: Rick Shepherd'in Medya Eğitimi Modeli.....	28
Şema 4: J. Francis Davis'in Medya Eğitim Programlarının Teorik Kökenleri.....	29
Şema 5: İşaret Biliminin Temel Bilgisine Bir Örnek.....	64

Kısaltmalar

MOP Medya Okuryazarlığı Programı

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

RTÜK Radyo ve Televizyon Üst Kurulu

ICT (Information and Communication Technology) BİT Bilgi ve İletişim Teknolojisi

SPHE (Social Personal Health Education) SKSE Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi

Ofcom (Office of communication) İletişim Bürosu

ECML (European Commission of Media Literacy) Medya Okuryazarlığı Avrupa

Komisyonu

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, çalışmanın amacı ve önemi, kapsam ve sınırlılıkları ve çalışmada adı geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1. GİRİŞ

Modern çağlar üzerinde çalışan çok sayıda tarihçi ve düşünürü göre 19. yüzyıl büyük bir dönüşüm çağı olarak yorumlanmaktadır. Sanayi devriminin kent toplumunu doğurduğu bu çağlarda, yeni bir toplumsal sınıf olan emekçi kesimi ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilim ve sanat alanında son derece parlak ve önemli gelişmelerin yaşandığı bu dönemde, büyük atılımlar gerçekleşmiştir (Şaylan, 2002: 18).

20. yüzyıla damgasını vuran büyük değişimler ise, kapitalizme alternatif olduğunu ileri süren sosyalizm sisteminin ortaya çıkması, nükleer silahlar, soykırımlar ile bilim ve teknoloji alanında yaşanan büyük gelişmeler olarak sayılabilir. Sözü edilen kapsamlı ve olağanüstü hızlı değişimin önemli bir boyutu olan bilim ve teknolojide yaşanan değişimler, sanayileşme döneminde bulunan buhar makinesi ve elektriğin üretime uygulanması devrimleri ile tarihte büyük rol oynamıştır (Şaylan, 2002: 21).

20. yüzyıldan 21. yüzyıla aktarılan değerler arasında eğitimle ilişkileri açısından; küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, hayat boyu eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma, öğretme yerine öğrenme ve ekonomi, nüfus, demokrasi kavramlarıdır. Bu kavramlar dışında 21. yüzyılda, bilgisayar ve iletişim

alanındaki gelişmeler ve küreselleşme her alanda ülkelerin birbirlerine olan etkilerini gittikçe artırmıştır. Bu gelişmeler ülkemizi de sosyal, kültürel ve ekonomik bakımdan derinden etkilemeye başlamıştır. Bu etkileşimi sağlıklı bir şekilde yürütebilmek ancak eğitimle mümkündür (Oktay, 2004: 13).

19. yüzyıl içinde başlayıp 20. yüzyılda gelişen son derece yeni teknolojiler olarak insan yaşamına giren telefon, radyo ve televizyondan sonra bilgisayarlar insanlar, ülkeler ve kıtalararası iletişimi çok hızlı bir hale getirmiştir. Bilgisayarın sağladığı bu yoğun iletişim olanakları, dünyanın herhangi bir köşesinde meydana gelen yerel bir olayın bile bazen bütün dünyanın meselesi haline gelmesine neden olmaktadır (Oktay, 2004: 14). Bununla birlikte teknoloji, hayatımızın her alanında büyük kolaylıklar sağlarken, diğer yandan da bilinçsizce kullanılmasının zararları dünyanın her yerinde etkisini göstermeye başlamıştır.

Daha önceki yıllarda başlayan bilimsel gelişmeler 20. yüzyılda artarak devam etmiş, bilimsel buluşların sonucu olarak ortaya çıkan teknoloji ürünleri insan hayatını büyük ölçüde etkiler hale gelmiştir. Teknoloji aracılığı ile bilgiye ulaşmak kolaylaşırken, bilgiye ilk sahip olan ve onu kullanılabilir hale getiren, diğerlerine göre avantajlı duruma gelmiştir (Oktay, 2004 :15). 21.yüzyılda okuryazarlık temel bilgisayar becerilerini de kapsayacaktır. Bilgisayar okuryazarı kavramı ile birlikte kişi, teknolojiden, teknolojinin boyutlarından, özelliklerinden haberdar olacak ve internet aracılığı ile bilgiye çok kolay ulaşacaktır. Bilgi toplumunun ve yeni eğitim paradigmasının bir gereği olarak, eğitilmiş insan öğrenmeyi öğrenen bir kişilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örneğin, televizyon ilk olarak 1925'te bir yayın/aktarım teknolojisi olarak İngiltere'de John Logie Baird tarafından icat edildiğinde görsel aktarımın, günlük yaşamın büyük bölümünü ele geçirebileceği tahmin edilemezdi. Televizyon yayınlarının güçlü içeriklerle ve düzenli olarak insanlığına yaşama girişi ikinci dünya savaşı sonrasına rastlamaktadır. Anderson ve Bushman'ın da belirttiği gibi 1946'da düzenli yayınların başlamasından kısa bir süre sonra şiddet içerikli televizyon programlarının olumsuz etkilerine de ilgi başladı. 1972'de ise artık televizyonun şiddet konusundaki etkisini ortaya koyan yeterli sayıda kanıt toplanmıştı. (İnceoğlu ve Akıner, 2008:10).

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin olduğu, gerçekleştirilen yeniliklerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda etkisini gösterdiği gözlemlenmektedir. Örneğin bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi üretimine yönelik her alanda bilgi ve bilişim teknolojisinde değişimler yaşanmaktadır. Ayrıca, toplumsal yaşamımızdaki genel değişikliklerle doğru orantılı olarak eğitim anlayışında da bazı değişikliklerin yapılması zorunlu hale gelmektedir. Çünkü bilgi toplumuna ulaşmadaki bu zorlu süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri insanların eğitimden beklentilerini de farklılaştırarak değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında, amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Arslan ve Erarslan, 2003:1).

Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişme ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık hâline getirmesi gereken insan

modeli yer almaktadır. İşte bu model, bilgiye ulaşma yolları içinde medyanın da önemli bir rol oynadığına, bu rolün olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için gerekli bilince sahip bireyler yetiştirmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitiminin, 21. yüzyıl öğrenmeleri içerisinde yer aldığı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de uygulanmakta olan medya okuryazarlığı programını uluslararası standartları oluşturan İrlanda ve Finladiya programları ile karşılaştırmalı biçimde inceleyerek aralarındaki benzerlikleri, farklılıkları, ortaklıkları ortaya koymaktır.

Medya okuryazarlığı programını karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek için, sistematik bir yola ihtiyaç duyulmuştur. Bu programları uluslararası alanda karşılaştıran, geçmişte yapılmış bir çalışmanın olmaması gerekçesiyle, araştırmanın birincil amacı “karşılaştırma çalışmasının sınırlarını çizmek” olmuştur. Bu sınırlılıklar alan yazının taranması sonucunda oluşan ölçütlerle belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Medya okuryazarlığının amacı günlük yaşantımızda farklı şekillerde karşılaştığımız medya mesajlarına karşı farkındalığı arttırmaktır. Vatandaşlara, medyanın inançlarını ve algularını, popüler kültürü şekillendiğini ve kişisel seçimleri üzerindeki etkisini nasıl süzgeçten geçirdiğini fark etmelerine yardımcı olmalıdır. Onları bilginin üreticisi ve sağduyulu tüketicisi yapmak için eleştirel

düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri ile donatmalıdır. Medya eğitimi, dünyadaki her ülkede ifade özgürlüğü ve bilgi edinme hakkı açısından, her vatandaşın sahip olduğu temel haklarının bir parçasıdır ve demokrasiyi kurmak ve desteklemek için çok yararlıdır.

Ayrıca kitle iletişim araçlarının gelişimine paralel olarak iletişim kanallarının çeşitliliğinin artması, bir yandan içerik doldurma sorununu beraberinde getirirken, diğer taraftan bu “bilgi” ve “enformasyon” çokluğunda “doğru bilgi”ye nasıl ulaşılabileceğine ilişkin sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sözü edilen bu bilginin çocuklara kazandırılabilmesi için medya okuryazarlığı eğitimi tüm dünyada büyük önem kazanmaktadır.

Bu çalışma, medya okuryazarlığı programını inceleyerek ve dünyadaki örnekleri ile karşılaştırarak bir durum tespiti yapmak, ideal programlardan farklılıklarını ortaya koymak ve düzenlemeler için önerilerde bulunmak açısından önem taşımaktadır.

1.3.Problem Durumu

Sanayileşme ve şehirleşme ile birlikte çeşitlenen ve daha karmaşık hale gelen eğitim, medyanın artan gücü ile daha da karmaşık hale gelmektedir (Gani, 1996: 1363). Günlük hayatın önemli bir parçası haline gelen medya, eğitim sürecine dahil olmakta, bireyin sosyalleşmesine etkisi günden güne artmaktadır (Erdoğan, 1998: 847). Artık medya ve eğitim araçlarının, sosyalleşme ve öğrenme süreçlerine, toplumun iletişim kültürüne olan etkileri konu edilmektedir (Vollbrecht, 2004: 308-

309). Bu doğrultuda medyanın her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisi büyüktür. Özellikle çocuklar üzerinde etkili olan medya, toplumun bilinçlenebilmesi için kontrol altına alınması gereken bir boyuta ulaşmıştır. Medya okuryazarlığı bu anlamda bilinçlenmeyi sağlayacak temel kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Medya-eğitim ilişkisini olumlu yönde düzenleyebilmek için çocukların medyayı doğru yorumlama yetisini kazanmaları ve medya mesajları üretmeleri önemlidir.

Günümüzde çocukların medya ile olan ilişkileri tartışılmakta ve bunların pedagojik olarak desteklenmesi yönüne doğru gidilmektedir (Vollbrecht, 2004: 308-309). “Çocuktan işe başlamak aslında güzel, temelli bir olaydır, çünkü insanların hepsi önce çocuk olurlar ve geçitlerden atlayarak büyürler” (Öymen, 1957: 1). Bu doğrultuda medya okuryazarlığı, çocuğa eleştirel düşünme becerisi kazandırabilen, medya metinlerini anlamasını ve yorumlamasını sağlayabilen önemli bir etken olmaktadır. Bu nedenle okullarda “medya aşinalığı”nı sağlayıcı bilgiler verilmelidir (Erdoğan, 1998: 874).

Medyanın okullardaki yeri bağlamında medya-eğitim ilişkisi toplumu ciddi şekilde etkileyen bir konu olup medyanın kontrolü ve dengeli davranışları toplum üzerinde etkindir. Kontrolün amacı kanun, genel ahlâk, etik ve ortak değerler çerçevesinde kalmak isteği ve gayretidir. Bu doğrultuda medya çalışanlarına “pedagojik formasyon” kazandırılması çok önemlidir. Medyaya kayıtsız kalınmaması birey ve toplum için önemli olup bu konudaki çalışmalar desteklenmelidir (Gani, 1996: 1365).

Medyanın eğitime yönelik elinde tuttuğu güç özellikle çocuklar açısından olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu gücün olumsuz etkilere yol açmaması medya kurumlarının bilinçli bir çaba harcamalarını gerektirmektedir. Çünkü kitle iletişim araçları ile sunulan mesajlar çocuklar üzerinde etkiye sahiptir.

Araştırmanın temel problemi, alan yazın taranarak ortaya konan ölçütler doğrultusunda Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitimi programının nasıl yapılandığını görmektir. Bu doğrultuda Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'daki ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi sonucunda saptanabilecek benzerlik ve farklılık nelerdir?

1. **Medya okuryazarlığı eğitiminin genel yapısı açısından** Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın programlarında yer alan benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

- a. **Medya okuryazarlığı eğitimine başlama yaşı** açısından Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın programlarında yer alan benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- b. **Medya okuryazarlığı eğitiminin ilköğretim programlarında yer alış şekli** açısından Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın programlarında yer alan benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- c. **Medya okuryazarlığı eğitiminin dayandığı temel yaklaşım** açısından Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın programlarında yer alan benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. **Medya okuryazarlığı eğitiminin ilköğretim programlarındaki özellikleri** açısından Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın programlarında yer alan benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

- a. İlköğretim programlarında yer alan **hedef ve kazanımlar** açısından Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- b. İlköğretim programlarında yer alan **içerik** açısından Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- c. İlköğretim programlarında yer alan **öğrenim durumları** açısından Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- d. İlköğretim programlarında yer alan **değerlendirme** süreci açısından Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

3. **Medya okuryazarlığı öğretmen eğitimi** açısından Türkiye, İrlanda ve Finlandiya'nın programlarında yer alan benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada Finlandiya, İrlanda ve Türkiye'nin ilköğretim programlarının tümü medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmiştir. Ülke seçiminde var olan sınırlılıklar aşağıda yer almaktadır.

1. Avrupa Birliğine üye ya da aday ülkelerden biri olması,
2. Medya okuryazarlığı eğitiminin ayrı bir ders (Türkiye), ayrı bir ünite (İrlanda) ve disiplinlerarası olarak (Finlandiya) örneklendirilmesi,
3. Eğitim programlarına ulaşılabilirliği

ölçüsünde belirlenmiştir.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kavramların işlevsel (operational) tanımları aşağıda verilmiştir:

Medya (Media): Modern iletişim medyasının tümünü içerir: televizyon, sinema, video, radyo, fotoğrafçılık, reklamcılık, gazete ve dergiler, kaydedilmiş müzik, bilgisayar oyunları ve internet örnek olara sayılabilir (Frau-Meigs, 2006: 1).

İletişim (Communication): İnsanlar arasındaki her türlü bilgi, duygu ve düşünce alış-verişi, bilginin ortaklaşa kullanılmasıdır (Işık, 2000: 31).

Medya Eğitimi (Media Education): Medya eğitimi okul dışındaki günlük yaşamımızda karşılaştığımız medya üzerine odaklanır – seyredip eğlendiğimiz TV programları, okuduğumuz dergiler, seyrettiğimiz filimler ve dinlediğimiz müzik örnek olarak sayılabilir (Frau-Meigs, 2006: 2).

Medya Okuryazarlığı (Media Literacy): Yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2007:4).

Görsel- İşitsel Medya (Audio-visual Media): Göze ve kulağa aynı anda hitap eden, sesin eşlik ettiği birbiriyle ilişkili görüntüler dizisinin uygun bir malzeme üzerinde kaydedilmiş halidir. Örneğin; hareketli görüntüler, sesli slayt sunumları, radyo ve televizyon yayınları, fotoğraf ve grafikler, video oyunları, CD ROM ve multimedya vb. (İnceoğlu, 2007: 490).

Bilgi Okuryazarlığı (Information Literacy): Bilginin varlığından haberdar olmaktan başlayarak, kimliğini, nerede, nasıl, hangi formatta üretildiğini; ona nasıl erişileceğini; asıl önemlisi, onun nasıl kullanılacağını bilmeyi kapsar (Yurdaoğlu, 2008: 22).

Dijital Okuryazarlık (Digital Literacy): İnternetin sadece bilgi arama/edinme konusunda değil, alış-verişten, oy kullanmaya kadar bireylerin tüm eylemlerinde de kullanılabilmesi anlamını taşır (Yurdaoğlu, 2008: 22).

Bilgisayar Okuryazarlığı (Computer Literacy): Bilgisayarı kullanma yeteneğidir. Bununla birlikte, bilgisayar okuryazarlığı çeşitli amaçlara ulaşmada bilgisayarı ve programları denetleme yeteneği, çeşitli bilgisayar uygulamalarını kullanma yeteneği, bilgisayarın birey ve toplum üzerindeki ekonomik, psikolojik ve toplumsal etkilerini anlama yeteneği, bilgisayarı bilgiyi elde etmede, iletişim kurmada ve sorun çözmede kullanma yeteneği olarak da tanımlamak mümkündür (Akkoyunlu, 2007: 39).

BÖLÜM 2

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL DAYANAKLARI

“...Birey olarak etik sorumluluğum, eğlence ve magazin katmanları arasına sıkışan değerli bilgiyi bulmak için gerekli ve sağlıklı bir şüpheliliktir” (Gordon ve diğerleri, 1999: 233).

Bu bölümde medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili alanyazında geçen kavramlara, medya okuryazarlığının tarihsel süreçteki gelişimine, Avrupa’da ve Türkiye’deki medya eğitimiyle ilgili genel bilgilere yer verilecektir. Ayrıca Türkiye, İrlanda ve Finlandiya medya okuryazarlığı eğitiminden detaylı olarak söz edilecektir.

2.1. Medya Okuryazarlığının Tanımı

İçinde yaşadığımız çağ “Bilgi Çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bilginin tanımı, niteliği, bilgiye ulaşma yolları ve önemi büyük oranda değişmiştir. Bilgi artık basılı kitaplardan, öğretmenlerden ya da bilge kişilerden öğrenilen doğrular olmaktan çıkmış, medya ve teknoloji sayesinde herkesin ulaşabileceği ve kendi doğrusunu bulabileceği bir hal almıştır. Bilginin bu değişim süreci ve bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesi ile bireyin doğru bilgiyi bulma ve yorumlama yetisini kazanması daha önemli bir hal almıştır.

Tablo 1’de 19-20. yüzyıl öğrenmeleri ile içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl öğrenmeleri arasında ne tür farklar olduğu net bir şekilde ortaya konmaktadır.

Tablo 1: 21. Yüzyılda Okuryazarlık (Thoman ve Jolls, 2005: 8).

<i>19- 20. YY. Öğrenmeleri</i>	<i>21. YY. Öğrenmeleri</i>
Bilgi ve haberin içeriğine sadece basım yoluyla ulaşım	Bilgi ve haberin içeriğine internet yoluyla sınırsız ulaşım
Gerçek hayatta kullanılan ya da kullanılmayan bilginin öğretilmesi	Ömür boyu öğrenme için yeteneklerin geliştirilmesine önem verilmesi
En önemli amaç bilgi içeriği (edebiyat, tarih, bilim vs.)	Amaç, problem çözme yeteneklerinin öğrenilmesi (giriş, analiz, değerlendirme, yaratma)
Gerçek bilginin öğretmen tarafından öğretilmesi	Öğretmenin buluş yoluyla araştırma temelli yaklaşım ile bilgi vermesi
Yazılı basım temelli bilgi analizi	Çoklu medya temelli bilgi analizi
İfade için kalem ya da kelime kullanma	İfade için çoklu ortam teknolojisi olan kullanma
Sınıftaki öğrenmelerle sınırlı	Dünya çapında öğrenme ve yayma
Basılı tek kaynaktan yani ders kitabından öğrenme	Genellikle görsel ve elektronik kaynaklardan gerçek dünya ve gerçek zamanı öğrenme
Bireysel tabanda kavramsal öğrenme	Grup tabanında proje temelli öğrenme
Bilgi içeriğine göre yaş temelli bir ardışıklık	Bilgi içeriğinde bireysel yeteneklere göre esneklik
Sınavlar ve testler aracılığıyla değerlendirme	Görsel-işitsel medya aracılığıyla üstünlük kanıtlamak
Öğretmen konuları seçer ve ders verir	Öğretmen çerçeve çizer ve yol gösterir.
Öğretmen notu verir ve öğrenciyi değerlendirir	Öğrenci birtakım ölçütler belirler ve kendisini değerlendirir.
Konu alanında devlet kaynaklı ders kitapları ile öğretimde daha az sorumluluk alarak öğretme	Sorumluluk testi ile devlet eğitim standartlarını öğretme
Öğrenci pasif konumdadır.	Öğrenci aktif konumdadır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi medya araçları eğitim sistemine doğrudan dahil edilerek, eğitim sürecinde etkileyici hatta belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmen bilgi veren rolünün dışında öğrenciye rehberlik eden ve yol gösteren bir konumda bulunmaktadır. Derslerin amacı öğrenciye bilgiyi aktarmaktan çok onlara problem çözmeyi öğretmek bilgiye ulaşma yollarını kendisinin belirleyebileceği bir eğitim vermektir. Artık ne dersliklerin ne de sadece ders kitaplarının tek başına yeterli olmadığı görülmektedir.

“19. yüzyılda okuryazarlık ne anlama geliyorsa günümüzde de medya okuryazarlığı o demektir” (Gateway to the European Union, 2006). Diğer bir deyişle günlük hayatın önemli bir parçası haline gelen medya, eğitim sürecine dahil olmakta, bireyin sosyalleşmesine etkisi günden güne artmaktadır (Erdoğan, 1998: 847). Günümüzde, formal eğitim sisteminin dışında okul örgütü ile rakip olabilecek birçok kurum vardır. Bu kurumların başında da medya gelmektedir. Bu nedenle “okul kurumu şimdiye kadarki izole konumunu terk etmek durumundadır” (Hesapçioğlu, 2004: 14). Okulun kendini yeni teknolojiye ve bilgi toplumuna uyarlaması gerekmektedir. Çocukların medya ile olan ilişkileri tartışılmakta ve bunların pedagojik olarak desteklenmesi yönüne doğru gidilmektedir (Vollbrecht, 2004: 308). Bütün bu bilgiler ışığında, toplumsal olayları en çok etkileyen unsurlardan biri olan kitle iletişim araçları ve medya, değişen koşullar ölçüsünde eğitim programlarına eklenmelidir.

Sonia Livingstone ve Maria Bovill’in “Genç İnsanlar, Yeni Medya” (1999) adlı çalışmasında medya okuryazarlığı; eleştirel olarak değer biçebilme ve farklı kaynaklardan bilginin bağlı değerine ulaşabilme ve ekrana dayalı içeriğin yapısı, biçimi, kuvveti ve sınırlamalarını anlama becerisini kazanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Thoman ve Jolls, 2005: 9).

İngiltere'nin medya düzenleme kurulu olan ve medya okuryazarlığı alanında önemli çalışmaları bulunan çalışmalar Ofcom (Office of Communication) ise medya okuryazarlığını genel olarak medya erişimi, medya ve medya içeriklerine farklı bakış açılarını eleştirel değerlendirme ve çeşitli içeriklerde iletişim yaratma yetenekleri olarak tanımlamaktadır (Ofcom, 2007). Genel olarak medya okuryazarlığının gerekliliğine inananlar “medya okuryazarlığının yazılı dünyayı okuyabilme becerisi

için gerekli olduğu” görüşüne sahiptirler (Heins & Cho, 2003:1). Buna rağmen, medya okuryazarlığının hala karşı karşıya olduğu temel bir problem ise kavramın eğitim sistemi içinde net olarak konumlandırılmamasıdır (Domaille & Buckingham 2001; Kerr 2005: 6).

Medya okuryazarlığı konusunda yapılan araştırmalarda medya okuryazarlığı kavramının başka kavramlarla da ifade edildiği görülmektedir. Medya okuryazarlığı, medya eğitimi, medya pedagojisi gibi bazı kavramlarla anılmakla birlikte genel eğilim medya okuryazarlığı olarak adlandırılması yönündedir. Bu nedenle medya okuryazarlığı ve medya eğitimi aynı anlamda kullanılmaktadır (Kubey, 2001:5). Ayrıca medya okuryazarlığı kavramı Avrupa genelinde kullanılan; “information literacy” (enformasyon/bilgi okuryazarlığı), “digital literacy” (dijital/sayısal okuryazarlık), “computer literacy” (bilgisayar okuryazarlığı), “electronic literacy” (elektronik okuryazarlık), “electronic information literacy” (elektronik enformasyon/bilgi okuryazarlığı) gibi kavramları da kapsamaktadır (Pekman, 2006: 17).

Medya Okuryazarlığı kavramını daha iyi anlayabilmek için türevlerini de tanımak gereklidir;

Medya, tüm elektronik ya da dijital anlamları ve baskı ya da artistik görsel efektler kullanılan mesajları iletir.

Okuryazarlık, sembolleri şifreleyebilmek ve şifresini çözmek, mesajları analiz ve sentezleyebilmektir.

Medya okuryazarlığı, medya aracılığıyla aktarılan sembolleri kodlayabilme ve kod çözebilme, analiz ve sentez yapabilme ve dolaylı mesaj üretebilmektir.

Medya eğitimi, medyanın çalıştığı “uygulamalı” deneyimleri ve medya

ürünlerini kapsayan bir çalışmadır.

Medya okuryazarlığı eğitimi ise, medya okuryazarlığı ile ilişkili yetenekleri öğretmeye adanmış eğitsel bir alandır (Namle, 2008).

Shetzer & Warschauer'e göre (2000) okur-yazar olmak sadece basılı simgeleri algılamak ve bu simgeleri belirli normlar çerçevesinde kâğıda dökülebilmek değil; bir bağlam, kültür veya toplum içerisindeki değer yargılarını anlayıp uygulayabilmektir (Akt. Altun, 2003: 1). Bu bağlamda medya okuryazarlığı, yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Center for Media Literacy'nin (Medya Okuryazarlığı Merkezi) kurucusu ve Başkanı Elizabeth Thoman Medya okuryazarlığı kavramını, öğrencilerin yalnızca gördükleri medya ürününü okumalarını değil, aynı zamanda onu yaratma sürecinde de etkin rol almalarını gerektiren bir hareket olarak yorumlamaktadır (İnceoğlu, 2007:4).

Silverblatt(1995), medya okuryazarlığının 5 temel prensibini: (1) Medyanın toplum üzerinde etkili olduğunu kavramak, (2) medyayı kültürü anlamakta bir kaynak olarak görmek, (3) kitle iletişim mekanizmalarını anlamak, (4) medya mesajlarının analiz ve tartışılması için stratejiler geliştirmek ve (5) bütün bunların sonucunda medya içeriğini yorum ve algı yetisinin artması” olarak belirtmektedir (Algan:2006: 38).

Medya okuryazarlığı kavramının yukarıda sıralanan etkileri dışında vatandaşlık eğitimindeki önemi de büyüktür. Bu doğrultuda medyanın toplum üzerindeki etkisi sebebiyle, sorumlu ve şeffaf bir medya kültürünün ve temsilinin

eleştirel ve okuryazar yurttaşlığa bağlı olduğunu belirtilmektedir. Medya okuryazarlığında hedeflenen ise, bireyleri medya kullanırken de demokratik haklarının farkında olan yurttaşlar olarak geliştirmek, toplumsal sorunlara duyarsız kalmamaları konusunda uyarmak ve medya karşısında onları daha donanımlı kılmaktır (Silverstone, 2004: 440). Yetişkinler açısından medya okuryazarlığını değerlendiren Treske (2006) ve Kutoğlu (2006) ise medya okuryazarlığı eğitimi, Silverstone'un sözünü ettiği demokratik haklarının farkında olan yurttaşları yetiştirebilmek için bireyleri medyanın etkisi hakkında bilgilendiren ve bireylere analiz etme, kıyaslama, değerlendirme, eleştirme, sentezleme yeteneklerini kazandıran bir eğitim olarak tanımlamaktadırlar.

Yazarların görüşlerinden de anlaşıldığı üzere medya okuryazarlığı kavramı sadece okur olarak adlandırabilen anlama, yorumlama, eleştirme boyutunu değil aynı zamanda yazarlık olarak adlandırılabilen medya mesajları üretme boyutunu da kapsamaktadır. Kubey; Livingstone ve Potter'a göre medya okuryazarlığı programlarının diğer okuryazarlık programlarından temel farklılıkları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Medya okuryazarlığı programları, güncel ve popüler kültür ürünü olan bilgi kaynakları üzerinde yoğunlaşarak onları eleştirel gözle incelemeyi öğretmektedir.

2. Eğitim ve öğretim kurumlarında derslerin kapsamı doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerin hayata daha geniş bir açıdan bakmalarını sağlamaktadır. Özellikle, medya kapsamındaki bilgi kaynaklarını doğru kullanmayı öğreterek, okul ve yaşamı birbirleriyle bütünleştirmektedir.

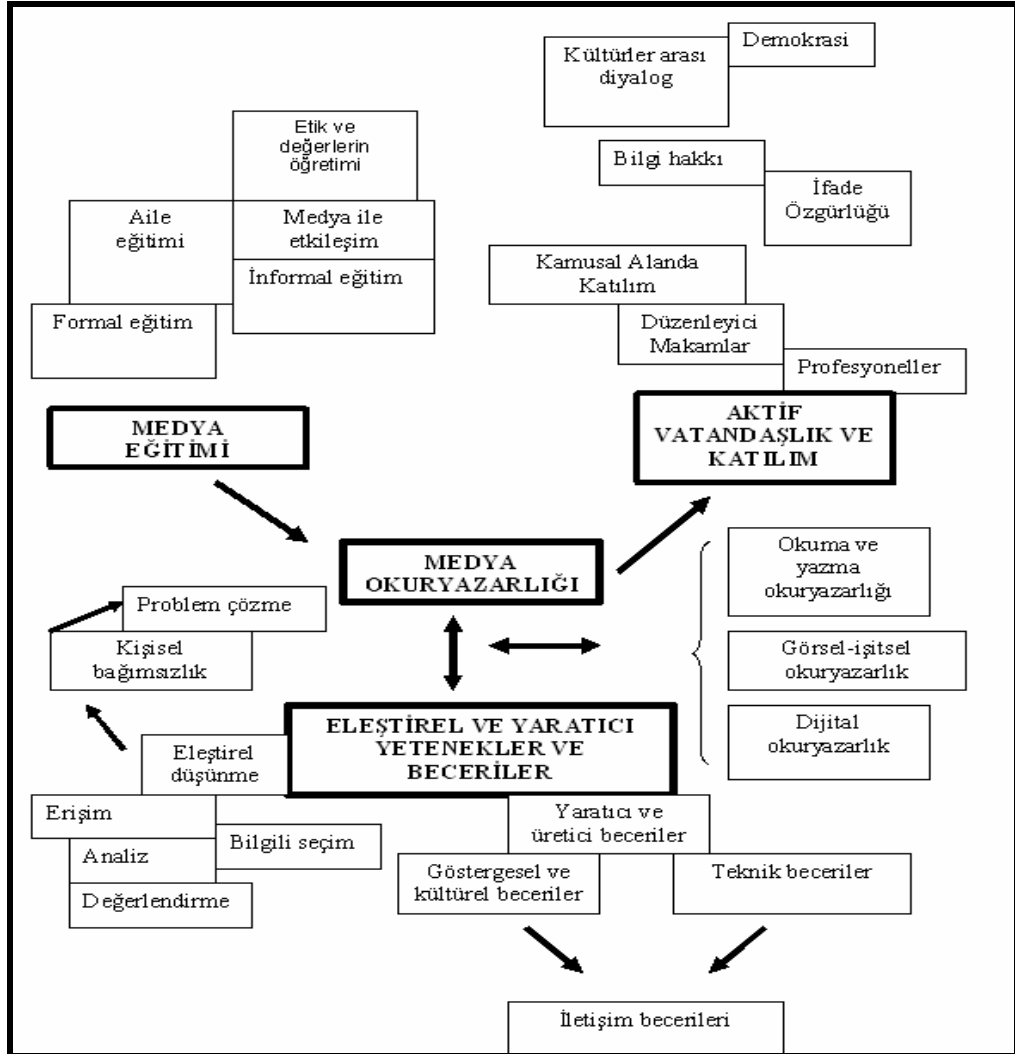
3. Bireylerin medya kapsamındaki bilgi kaynaklarının sadece kullanıcıları değil, aynı zamanda düşünce ve bilgi üreten kişiler olarak yetişmesini sağlamaktadır.

4. Bilinçli vatandaşların yetiştirilmesine katkıda bulunarak medya

okuryazarlığı eğitim programlarından geçmeleri, asılsız ve tutarsız olan bilgi kirliliğinden korumaktadır (Akt. Önal, 2007: 339).

Bu bilgiler ışığında medya okuryazarlığı kavramının bazı kavramlarla birlikte anıldığı ya da iç içe olduğu görülmektedir. Tablo 2’de verilen Medya Okuryazarlığı İlişki Tablosu’nda bu kavramların neler olduğu ve birbirleriyle olan ilişkileri yer almaktadır.

Tablo 2: Medya Okuryazarlığı İlişki Tablosu (Mentor, 2008a).



Tablo 2’de medya okuryazarlığının hem aktif vatandaşlık eğitimi hem de eleştirel ve yaratıcı becerileri geliştirme süreci arasındaki ilişki anlatılmaktadır. Bu tabloda medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili en çok dikkati çeken ise, bu eğitimin sadece formal eğitim ile değil informal eğitim yoluyla da sağlanması gerektiği, aile eğitiminin de bu açıdan önemli olduğudur. Diğer bir deyişle medya okuryazarlığı eğitimi yaşam boyu süren bir eğitimidir. Yine tablodan da anlaşıldığı gibi bireylere medya eğitimi sağlamak, eleştirel düşünme becerisinin sağlanması ile kişinin kendine ait görüşleri özgürce seçebilmesi ve bu doğrultuda problem çözme becerisi kazanması açısından önemlidir. Ayrıca, okuryazarlık dendiğinde anlaşılması gereken hem klasik (yazılı kaynaklar) hem görsel-işitsel (televizyon, radyo vs.) hem de dijital medya okuryazarlığıdır.

Medya okuryazarlığı konusunda dünyada ve Avrupa’da çeşitli kuruluşlarca konferans, toplantı ve seminerler düzenlenerek hem toplum hem de birey boyutunda bu konudaki bilincin artırılmasına çalışılmaktadır. Bu alanda yoğun olarak çalışmalarını sürdüren UNESCO, Medya okuryazarlığı açısından uluslararası içeriğin tanımlanması ve düzenlenmesi için 1982’de Grunwald, 1990’da Toulouse, 1999’da Viyana ve 2002’de Seville’de konferanslar düzenlemiştir. Bu konferanslarda teknolojideki gelişimler yıllara göre aşağıdaki şekliyle sınıflandırılmıştır (Mentor, 2008b).

Şema 1: UNESCO Tarihsel Sınıflandırma

1950- 1970'ler → Film
1970-1980'ler → Televizyon ve Reklamcılık
1980'ler → Kitle iletişim araçlarında serbestlik
1980- 1990'lar → Televizyonun serbestleşmesi/ yaygınlaşması
1990'lar → Dijital Okuryazarlık
2000'ler → Medya Okuryazarlığı

UNESCO'nun düzenlediği bu seri konferanslarda alınan kararlar medya okuryazarlığı alanındaki tarihsel süreci göstermesi açısından da büyük önem taşımaktadır:

UNESCO, Grunwald, 1982

UNESCO Almanya'nın Grunwald kentinde 19 ülkeden gelen uzmanlarla gerçekleştirdiği toplantıdan sonra medya eğitiminin gerekliliğini savunan bir bildiri yayınlamıştır. Bu bildiri ile medya metinlerine ilişkin eleştirel düşünmeyi geliştirmede aileler, öğretmenler, medya çalışanları ve karar vericilerin belli bir sorumluluğu olduğu vurgulanmıştır. Bu bildiri ile medya eğitimi ile ilgilenen bireylere bazı öneriler sunulmuştur. Medya kullanıcıları arasında eleştireliliğin geliştirilmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek amacıyla, okul öncesi dönemden üniversiteye ve yetişkin eğitime kadar, etraflı medya eğitim programlarını başlatmak ve desteklemek gerekmektedir. İdeal olarak bu programlar medya ürünlerinin analizini yaratan ifade araçları olarak medya kanallarının etkili kullanımını ve katılımını içerir (Mentor, 2008c).

UNESCO, Toulouse, 1990

1990 yılında Fransa'nın Toulouse eyaletinde düzenlenen toplantıya 40 ülkeden 180 delege katılmıştır. Bu konferansta: "Medya Okuryazarlığı", "medya eğitimi", "medya yeterliliği", "medya çalışmaları" gibi kavramlar tartışılmış, medya eğitiminin bir lüks olmadığı, demokratik bir toplumun oluşması için gerekli olan aktif vatandaşlık eğitimi için bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, medya eğitiminde gerekli olan unsurlar, eğitimciler tarafından eğitim programlarının hazırlanması (ulusal ya da bölgesel), öğretmen yetiştirme programının üniversite düzeyinde olması, ancak gazetecilik ya da reklamcılık değil, "medya çalışmaları" yapan özel eğitim programlarına eklenmesi gerektiği, ulusal organizasyonlarla ve hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin desteklenmesi ve öğretim materyallerinin, ders planları, etkinliklerin, posterlerin vb. nin hazırlanması olarak ifade edilmiştir (Center for Media Literacy, 2007).

UNESCO, Viyana, 1999

UNESCO tarafından Viyana'da düzenlenen konferansta medya eğitimi ve medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili olarak bazı noktalara değinilmiştir. Buna göre, medya okuryazarlığı bütün medya iletişimi ile ilgilenir ve yazılı dünya ve herhangi bir tür teknoloji ile sunulan grafikler, ses, durgun ve hareketli görüntüleri içerir. Bireylerin kendi toplumlarında kullanılan iletişim medyasını ve nasıl çalıştıklarını anlamlandırmalarını ve bu medyaları başkalarıyla iletişim kurmak için kullanma becerisi kazanmalarını sağlar (UNESCO, 1999).

Bu konferansta bireylerin; analiz etme, eleştirel düşünme ve yaratıcı medya metinleri yaratma; medya metinlerinin kaynaklarını politik, sosyal, ticari ya da kültürel ilgiler ve içeriklerini tanımlama; medya aracılığıyla sunulan değerler ve

mesajları yorumlama; kendi mesajları ya da hikayelerini iletme ve istenilen seyircilere ulaşabilmek için uygun medyayı seçme becerileri kazanması gerekliliği vurgulanmıştır.

UNESCO, Seville, 2002

Seville konferansında ise Viyana konferansında vurgulanan konulara (1) sorgulama (2) eğitim (3) okul ile medya, hükümet, özel işletmeler ve sivil kuruluşlar arasındaki dayanışma (4) toplumun halk tabakasının medya ile ilişkisini destekleme ve birleştirme başlıkları eklenmiştir (UNESCO, 2002).

UNESCO'nun çalışmalarına ek olarak, medya okuryazarlığı ile ilgili birçok araştırma, toplantı ve konferans düzenlenmiştir. Örneğin 2004'te Belfast'ta düzenlenen "Avrupa'da Medya Eğitimi" adlı konferansta, medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların sonuçlarının alınması ve değerlendirilmesi gerekliliği, öğretmen eğitimine önem verilmesi ve vatandaşlık eğitiminin aktif ve uygulamalı olması gerektiği vurgulanmıştır. Yine bu konferansta Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde medya eğitiminin, bazı ülkelerde resmi eğitimin içerisinde bazı ülkelerde ise sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği kurs ve seminerlerle verilmekte olduğu, yaratıcı ve uygulamaya dayalı medya üretim sürecinin eleştirel düşüncüyü sağladığı, hükümetlerin sağladığı finansal desteğe bağlı olarak da eğitim seviyelerinde farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Lemmen, 2005: 2).

2.2. MEDYA OKURYAZARLIĞI MODELLERİ

Medya okuryazarlığı ile ilgili farklı modeller geliştirilmiş olsa da temel olarak yapılan çalışmalar doğrultusunda, bu alanda üç modelden söz etmek mümkündür.

1. James W. Potter'ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli
2. Rick Shepherd'in Eleştirel Medya Eğitimi Modeli
3. J. Francis Davis'in Medya Eğitim Programlarının Teorik Kökenleri

2.2.1. James W. Potter'ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli

Bilişsel medya okuryazarlığı modeli kendi içerisinde bazı önermelere sahiptir. Bilişsel medya okuryazarlığı modeline geçmeden önce bu önermeleri bilmek önem kazanmaktadır.

Bu önermeleri kısaca şöyle özetleyebiliriz:

Sorumluluk Önermesi (Responsibility Axiom):

Medya okuryazarlığını geliştirmek için öncelikli sorumluluk bireysel olarak kişi ile ilgilidir. Eğer bir kişi kendisinin okuryazarlık derecesi ile ilgili kendi sorumluluğunu kabul etmezse değişiklik için herhangi bir motivasyon olmaz. Hükümet, iş dünyası, din, medya ve aile gibi kurumlar bireye yardım sağlayabilir. Eğitim kurumlarının medya okuryazarlığını geliştirmek üzere temel bilgi yapılarını sunmak ve sebepler üretme sorumluluğu vardır. Fakat, medya okuryazarlığı perspektifini kabullenmek ve medya okuryazarlığı seviyelerini artırmak için sürekli çalışmak bireyin sorumluluğundadır. Bununla birlikte anlamlı bir değişim olması için, bireyler medya okuryazarlığını geliştirmenin önemli olduğuna inanmalıdır. (Potter, 2004: 65).

Etki Önermesi (Effects Axiom):

Medya Okuryazarlığı ile ilgili her önermenin temelinde insanların medya tarafından nasıl etkilendiği ile ilgili bir teori olmalıdır. Diğer bütün konular bu temel konudan ortaya çıkar. Bu konu olumlu etkiler kadar olumsuz etkileri de içermelidir.

Sadece olumsuz etkilerden kaçınmayı temel alan bir önerme yalnızca tepkiseldir ve insanların nereye gideceğini nereye gidemeyeceğini söylemektedir (Potter, 2004: 66).

Medyanın insanları nasıl etkilediği bilinmezse bireylere günlük yaşamlarında medyanın olumsuz etkilerinden kaçınmak için stratejiler önermek çok anlamlı olmayacaktır. Ayrıca, olumsuz etkiler bilinmedikçe hükümet yasaları için önerilerde bulunmak yanlış bir hareket olacaktır (Potter, 2004: 66).

Yorumlama Önermesi (Interpretation Axiom):

Yorumlama insan aklının anahtar özelliğidir. Bireyi anlamamanın merkezi insan aklının nasıl çalıştığını kavramaktır. İnsan aklı varsayımlar hayal etme, duyguları ifade etme, fanteziler yaratma, duygu yansısıyla uğraşabilme, kısa yollar üretebilme bakımından herhangi bir bilgisayardan daha karmaşıktır. Bu yüzden aşağıdaki sorular basit cevaplardan daha fazlasını gerektirir: “Neden insanlar belirli medya mesajlarına yoğunlaşırken diğerlerini görmezden gelir?”, “İnsanlar medya mesajlarını nasıl anlarlar?”, “İnsanlar medya mesajlarından kendi anlamlarını nasıl yapılandırırır?”. Bu sorulara tatmin edici yanıtlar vermek için iyi bir mantık yürütülmelidir. Bu önerme bilişsel psikolojinin bu sorulara cevap vermek için medya okuryazarı olmanın ne anlama geldiği ve okuryazarlığın neden bu kadar önemli olduğu ile ilgili bir mantık üretme anlayışına dayanır (Potter, 2004: 67).

Paylaşılan Anlamın Önemi Önermesi (Importance of Shared Meaning Axiom):

Bireylerin dışarıdan gelen uyarıları anlaması gerekir. Böylelikle diğer insanları anlayabilir ve onlarla iletişim kurmak için yaygın sembolleri kullanabilir. Eğer belirli bir kavram için herkes farklı bir kelime kullansaydı anlamın paylaşılması

olanaksız olurdu. Bir kavram ve tasarlanan sembolü arasındaki belirli bağlantıları kabul etmek durumundayız (kelime, grafik, ses, koku, hareket vs.). Bu görev, eşleşmiş anlam (matching meaning) olarak adlandırılmaktadır ve medya okuryazarlığı modelinin önemli bir parçasıdır (Potter, 2004: 67).

Nitelikli bir okuryazar olmak insanların anlam eşleştirme ve anlam yapılandırma görevlerini gerçekleştirebilmesini gerektirir. Dahası, insanların bir görevin ne zaman “anlam eşleşmesi” ne zaman “anlam yapılandırması” gerektirdiğini bilmesi önemlidir. Medyada insanların hayatları, kariyerleri, ilişkileri, duygusal sorumlulukları ve diğer kişisel özelliklerinin hedeflerini anlamlandırılmasına izin vermek doğru sayılmaz. İnsanlar bu tür kişisel problemleri üzerinde kendi kontrollerini sağlamalıdır. Bununla birlikte yaygın terimler için kendi anlamlarını yapılandırmalarını beklemek, böylece temel iletişimi anlamamıza yardımcı olan ortak paylaşılan anlamları görmezden gelmek ise başka bir hata olarak görülmektedir (Potter, 2004: 67).

Güç Önermesi (Power Axiom):

Eğer bilgi güç olarak kabul edilirse, insanların kendi anlam yapılarını kuracak çeşitli bilgilere ihtiyacı olacaktır. Bu bilgi olmadan olumlu yönde anlamlı değişiklikler sağlanamayacaklardır. Özellikle insanlar 5 alanda farkındalığa ihtiyaç duymaktadırlar. Bunlar; (1) medya içeriği, (2) medya endüstrileri, (3) medya etkileri, (4) gerçek dünya ve (5) kişinin kendisi. Bu beş alandaki bilgiler insanlar bilgi aramak bu bilgi ile çalışmak ve bu bilgidan kendi hedeflerine hizmet için gerekli olanları yapılandırmakla ilgili daha iyi kararlar alabilmektedir (Potter, 2004: 67).

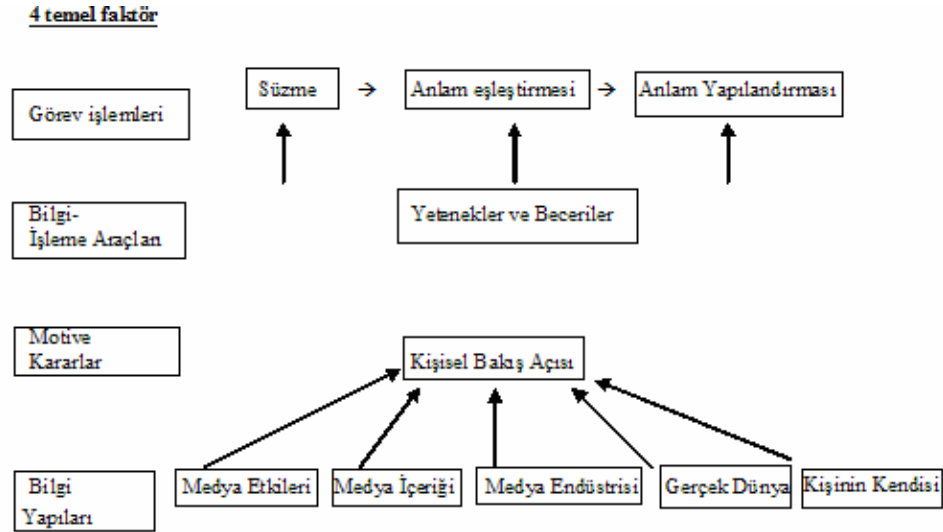
Bu bilgi insanlara duyurmak ve bilgiyi işlemek için daha fazla seçenek sağlar. İnsanlar süreçteki her aşamadaki seçeneklerden emin olurlarsa daha iyi kararlar alabileceklerdir. Ayrıca gerçek dünya ve medya tarafından üretilen dünya arasındaki sınırı görmelerine yardımcı olan bir bakış açısına sahip olacaklardır. Bilgi insanların medya dünyasında daha doğru hareket etmelerine yardımcı olan açık haritalar sağlamaktadır (Potter, 2004: 68).

Hedef Önermesi (Purpose Axiom):

Medya okuryazarlığının hedefi kontrolü medyadan bireylere doğru kaydırmaktadır. İnsanlar, medya alışkanlıkları, aydınlatmaları ve bu aydınlatmaların sonuçları hakkında düşünmediklerinde kontrol medyaya kayar. Günümüzde alışkanlıkları aydınlatmaya ve medya mesajlarını ifade etmek için otomatik rutinlere programlanan kontrolün çoğu medyaya dayanır. Daha fazla medya okuryazarlığı geliştirilerek insanlar kontrolün çoğunluğunu kendilerine alırlar ve seçeneklerinin (aydınlatma, ifade etme ya da etkinin) daha fazla farkına varırlar ve bilinçli olarak bu seçenekler arasından kişisel hedeflerine daha çok uyan seçimler yaparlar. Bunun yolu da insanların bakış açıları ile ilgili daha çok şey bildiklerinde mesajı hedeflerine ulaştırmak için onları daha fazla kullanabilirler (Potter, 2004: 68).

Yukarıdaki önermelere dayanan Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli, Şema 2 de sunulmuştur.

Şema 2: Potter'ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli (Potter, 2004: 69)



Bilişsel medya okuryazarlığı modeli bilginin daha bilinçli ele alınmasını ve aydınlatmaya daha fazla hazırlanılmasını gerektirir. Medya okuryazarlığı modeli dört temel faktörü vurgular. Temel faktör bilgi yapılarıdır. Bu faktörler ile kişisel bakış açısı geliştirilir ve motive kararlar alınır. Üçüncü faktör bilgi işleme araçları olan bireyin yetenek ve becerileridir. Dördüncü faktör ise kişi yetenekleri ve becerileri doğrultusunda, süzme, anlam eşleştirme ve son olarak anlam yapılandırmasıyla son bulur.

Bu dört faktör bir sistem içerisinde etkileşimle çalışır. Bir alandaki zayıflık diğer alanı işlevsellik seviyesini düşürür. Ayrıca; bazı faktörlerdeki güçlülük diğer faktörlerin de güçlenmesini gerektirir. Medya okuryazarlığını geliştirmenin temelinde beş güçlü bilgi yapısı ise tablonun en alt basamağındaki medya etkileri, medya içeriği, medya endüstrisi, gerçek dünya ve kişinin kendisidir. Bu beş alandaki bilgi ile insanlar bilgi-görev işlemleri sırasında daha fazla farkındalık kazanır ve

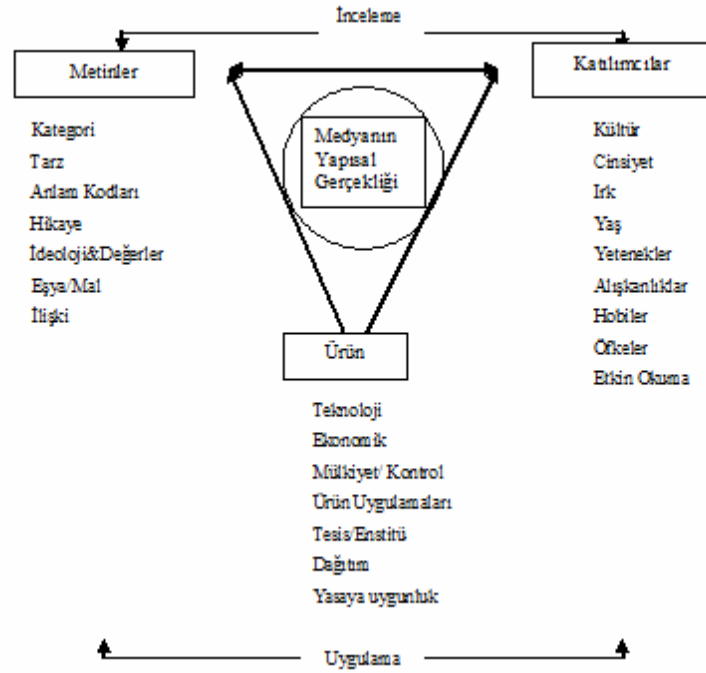
böylece bilgi arama, bu bilgiyle çalışma ve kendi hedeflerine hizmet etmek için faydalı olacak anlamı yapılandırma ile ilgili daha iyi kararlar verebilir (Potter, 2004: 69).

2.2.2. Rick Shepherd'in Medya Okuryazarlığı Program Modeli

Rick Shepherd'in Medya Okuryazarlığı Program Modeli "İlköğretimde Medya Eğitimi: Mükemmel Eğitim Programı" adlı makalesinde eleştirel bakış açısını öğretmenlerin öğrenciler ile birlikte medya eğitiminde kullanabileceği temeline dayanmaktadır.

Modeldeki temel yaklaşım, bütün iletişim ve araştırmalarda gerçeğin temeli olduğu varsayımına dayanmaktadır. Dünyanın bütün temsilleri, hayali yada gerçeği anlatma ya da tanımlama girişimidir ve bir anlamda yapıcı bir seçim ve yaratıcı bakış açısıyla iletişimin detaylarını istemedir. Yazılı olarak ve görsel biçimde gerçeğin tarafsız olmayan tanımları yoktur. Bu kavramın anlayışı, medyaya olan eleştirel ilişki için bir başlangıç noktasıdır.

Şema 3: Rick Shepherd'in Eleştirel Medya Eğitimi Modeli (Shepherd, 1992: 3).



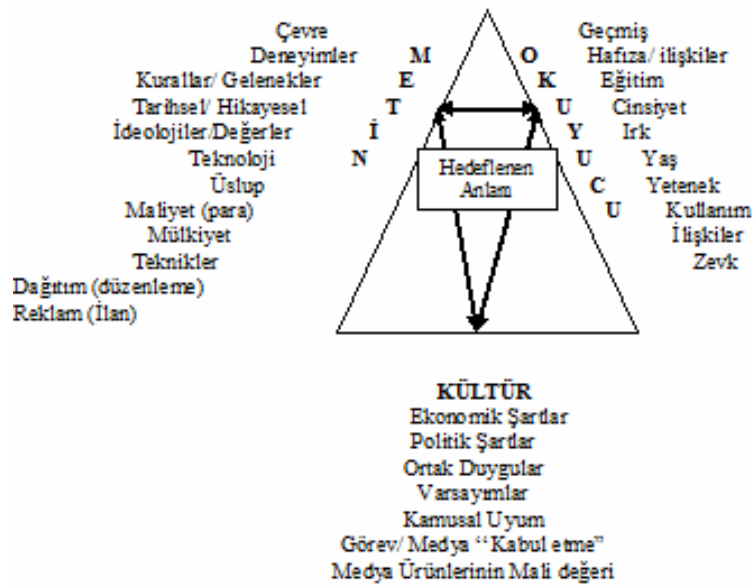
Şema 3'te verilen içerik üç geniş alandan söz etmektedir. Bunların içinde öğrencilerin medyayı yorumlamasına yardım eden soruları barındırır. Metin alanı, ideolojik yapısı ve tarzı; katılımcılar alanı, fiziksel ve duygusal özellikleri ve son olarak da ürün alanında, teknoloji, maliyet ve yasaya uygunluk gibi ifadeleri kapsamaktadır.

2.2.3. J. Francis Davis'in "Medya Eğitim Programlarının Teorik Kökenleri"

Bütün projeler gözlemleyicinin ayrımlarını, istenilen çıktılarının kullanımlarının bir teorisinin önemli bir unsuru olmasına rağmen, daha aktif bir bakış açısından anlamaya yönelik olan bu teoride "Televizyon insanlara bir şey yapmaz, insanlar televizyonla bir şey yapar" görüşü etkilidir. Sadece gözlemleyicinin bazı isteklerine ulaşmasına yardımcı olmak gerekmektedir.

Öğrencilerin standartlar geliştirmesine yardım eden ana basamak, bu medyayı uygulamaya yönelik becerilerin gelişimini önermektedir. Bu beceri geliştirme aşamaları öğrencilere öğretmenin standartlarını baskılamaktan çok “izledikleri televizyon programları hakkında görüşlerini ifade edebilecekleri yeterlik” için tasarlanmıştır.

Şema 4: J. Francis Davis'in Modeli



Şema 4'te gösterilen model ise, üç bölümden oluşan bir yapıya sahiptir. Bu bölümler, Metin, Okuyucu ve Kültür olarak tanımlanmıştır. Metin bölümü metinlerin içeriklerini, yapısını ve tarzını, okuyucu bölümü, okuyucunun geçmiş yaşantısı, fiziksel ve duygusal özelliklerini, kültür bölümü ise, kültür ile şekillenen politik şartlar ve ortak kararları saptamaktadır.

Her üç modelde de medyanın yansız olmadığı ve bireyi yönlendici bir yanı olduğu ortaya konmaktadır. Önemli olan bu yönlendirmenin doğru algılanması ve yorumlanmasıdır.

2.3. MEDYA OKURYAZARLIĞININ ÖNEMİ

Medya okuryazarlığının amacı günlük yaşantımızda farklı şekillerde karşılaştığımız medya mesajlarına karşı farkındalığı arttırmak ve medyanın inançlarını ve algılarını, popüler kültürü şekillendiğini ve kişisel seçimleri üzerindeki etkisini nasıl süzgeçten geçirdiğini fark etmelerine yardımcı olmaktır. Onları bilginin üreticisi ve sağlıklı tüketicisi yapmak için eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri ile donatmalıdır. Bu anlamda medya okuryazarlığı eğitimi, dünyadaki her ülkede ifade özgürlüğü ve bilgi edinme hakkı açısından, her vatandaşın sahip olduğu temel haklarının bir parçasıdır ve demokrasiyi kurmak ve desteklemek için çok gereklidir (European Commission, 2006).

Bu doğrultuda iletişim uzmanları, kitle iletişim araçlarından etkin bir biçimde faydalanabilme, bilinçli kullanım biçimleri geliştirebilme ve özellikle televizyonun sorun yaratabilecek olası olumsuz etkilerinden korunabilmek için, ilk yaşlardan itibaren bir eğitim sürecinin başlamasının önemini vurgulamaktadırlar (Ertürk ve Gül, 2006: 47). Ailede başlayacak olan “medya okuryazarlığı süreci” okul eğitimi ile beraber mesajlara eleştirel gözle bakmayı, seçici olmayı, kendi mesajını oluşturabilme becerisini ve alışkanlığını geliştirecektir. Dolayısıyla bireyler araçları doğru kullanma biçimlerini günlük hayata aktarmayı öğrenecektir (Yılmaz, 2007: 34).

Masterman ise medya okuryazarlığının önemini şöyle sıralamıştır (Akt. Thoman ve Jolls, 2005: 8):

1. Medyanın merkezi demokratik süreçlere etkisi

Küresel medya kültüründe demokrasinin, yurttaşlardan beklediği iki yetenek

vardır. Bunlar; eleştirel düşünebilen ve kendini bilen bireyler olmalarıdır. Medya okuryazarlığı gelecek zamanda yurttaşların siyasal anlamda karar verebilen ve oy kullanan halkın araştırma ve anlama yetisini geliştirecektir.

2. Medyanın toplumun doyum ve tüketim hızına etkisi

Bilgisayar oyunları, televizyon, pop müzik, radyo, gazete, dergi, reklam panolarını göz önünde bulundurduğumuzda, bir gün içinde çok fazla mesaja maruz kaldığımız söylenebilir. Medya okuryazarlığı bu mesaj ve simgelerin doğru olarak yorumlanmasını sağlar.

3. Medyanın tercihlerimizin, inançlarımızın ve davranışlarımızın şekillenmesindeki etkisi.

Medya deneyimleri, tartışmasız olarak anlama ve yorumlama yeteneklerimizi geliştiren önemli yollardan biridir. İnanç ve davranışlara bağımlılıklarımızı azaltan medya okuryazarlığı eğitimi önemli bir yere sahiptir.

4. Bireysel iletişim ve bilginin öneminin artması

Çoklu ortam dünyasında gelişen mesajlar, okullardaki öğrenmenin önüne geçmektedir.

5. Hayat boyu öğrenme ihtiyaçları ve toplumdaki bilginin önemi

Ülkenin üretim çekirdeğini bilgi servisi ve bilgi işletim sistemi oluşturur. Buna karşı gelişen küresel medya endüstrisi farklı bakış açılarını bağımsız olarak yansıtır. Medya eğitimi öğretmen ve öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacaklarını gösteren ve farklı bakış açılarını yansıtan yönüyle de çok büyük öneme sahiptir.

Görüldüğü gibi Masterman medya okuryazarlığı eğitiminin önemini ortaya koyarken, medyanın hem doğrudan hem de dolaylı etkilerini ayrıntılandırmaktadır.

Tablo 3'te beş alan ile ilişkilendirilen medya okuryazarlığının amacı ve öncelikleri yer almaktadır.

Tablo 3: Medya Okuryazarlığının Organizasyonu (Mentor, 2008d).

<i>Alan</i>	<i>Stratejik Amaçlar</i>	<i>Öncelik 1</i>	<i>Öncelik 2</i>
1. Politika	1. Medya okuryazarlığında gelişme	1.1. Göstergeler 1.2. Araştırma ve gözlemler	1.3. Kaliteli standartlar 1.4. Düzenleyici makamlar 1.5. Avrupalı medya okuryazarlığı şebekeleri
2. Teknolojik yenilikler	2. Teknolojik ve ekonomik yeniliklerle medya okuryazarlığı bağlantıları	2.1. Teknolojik yeniliklerin yayılması 2.2. Nitelikli içeriğin yaratılması 2.3. Eğitici lisanslarda görüşme	2.4. Tüketici dernekleri için medya ve iletişim servisleri
3. Yaratıcılık	3. Medya Okuryazarlığında yaratıcılığın artırılması	3.1. Çocuklar ve gençlerin medya üretimi girişimi 3.2. Medya okuryazarlığı araştırma merkezleri	3.3. Eğitici düzenlemelerde medya yaratma
4. Aktif Vatandaşlık	4. Avrupa'da kamusal alanda aktif vatandaşlığın bir aracı olarak medya okuryazarlığının desteklenmesi	4.1. Halkı bilinçlendirme kampanyaları 4.2. Medya okuryazarlığı forumları 4.3. Avrupa'nın görsel-işitsel mirasının tanıtılması ve medya okuryazarlığı 4.4. Ticari iletişimde tartışma ve analiz	4.5. Medya ve vatandaşlık arasındaki işbirliği 4.6. Yönetimin kuralları 4.7. Ortak düzenlenen ve kendi kendini yenileyebilen yönetmelikler
5. Eğitim	5. Medya okuryazarlığında eğitim ve araştırmaların desteklenmesi	5.1. Öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi almaları 5.2. Medya araçlarında medya okuryazarlığının yer alması 5.3. Eğitim programlarında medya okuryazarlığı	5.4. Yaşam boyu öğrenmede medya okuryazarlığı

Tablo 3'ten de anlaşıldığı gibi medya okuryazarlığının bir politikası olması ve teknolojik yeniliklerin etkin olarak kullanılması gerekliliğinin yanı sıra, eğitimde araştırmaların desteklenmesi, yaşam boyu eğitimin sağlanması ve öğretmen eğitimine öncelik verilmesi sıklıkla vurgulanmaktadır. Özellikle “Eğitim” alanında, öğrenenden önce öğretmen eğitiminden bahsetmesi medya eğitimi öğretmenliğine de dikkat çekmektedir. Bu konu öğretmen eğitimi ile ilgili bölümde daha detaylı olarak sunulacaktır.

Dünyada her ne kadar bir medya okuryazarlığı hareketi oluşsa da farklı Avrupa ülkelerinde uygulanan medya okuryazarlığı eğitimi genelde eğitsel sistemdeki geleneklere bağlıdır. Avrupa ülkelerinde iki tür medya eğitimi yaklaşımı vardır. Bunlardan; Aristokratik yaklaşıma göre; medya ve popüler kültüre karşı olumsuz bir tutum söz konusudur. Eğitsel sistemin kurallarına ve geleneksel değerlerine dayanan 'alt' kültüre karşı 'yüksek' kültürü savunmaktadır. Diğer yaklaşım olan demokratik yaklaşımda ise, çocukların kendi başlarına medyayı kullanmaları, tercihleri ve bundan aldıkları zevk ön plandadır. Bu yaklaşım da popülist bir biçime dönüşme olasılığını artırma riski taşımaktadır (İnceoğlu, 2006:5).

Medya okuryazarlığının Avrupa Konseyi (European Commission) açısından siyasi önemi de oldukça fazladır. Mayıs 2005'te Varşova'da düzenlenen Avrupa Konseyi Üçüncü Zirvesinde, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 46 üye devletin Devlet ve Hükümet Başkanları, Avrupa Konseyinin gelecek yıllardaki başlıca görevlerinden bir tanesinin “(...) *bilgi toplumundaki çocuklar üzerindeki çalışmalar, özellikle onların medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ve zararlı içeriğe karşı korunmalarının sağlanması*” olduğunu vurgulamışlardır (Hartig, 2006:7).

Kısaca özetlemek gerekirse medya okuryazarlığı eğitimi, bireylere eleştirel düşünme, sorgulama, karar verebilme, doğru seçimler yapabilme gibi beceriler kazandırması, aktif vatandaşlık bilinci yaratması ve bireyin sosyal hayatı içerisinde kendini ifade edebilmesi açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu gerekliliği yaratan kaygılar ise, popüler kültürün beraberinde getirdiği olumsuz etkilerden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden medya okuryazarlığı konusunda hem bireylerin hem de öğretmenlerin, popüler kültürü “doğru” yer ve zamanda kullanma bilincini kazanması gerekmektedir.

2.3. MEDYA OKURYAZARLIĞININ TARİHÇESİ

Medya okuryazarlığı kavramının farklı adlarla ifade edildiği 2.1.’de yer alan Medya Okuryazarlığının Tanımlanması bölümünde açıklanmıştır. Bu bölümde ise medya okuryazarlığının geçmişten bugüne aldığı yol açıklanırken tanımlardan çok tarihsel süreç ele alınarak bu doğrultuda kronolojik bir bilgi sunulacaktır.

İletişim bilimleri alanında izleyicinin medya metinleri ile yaşadığı olası sorunlar 1920’lerden beri hem ana akım iletişim paradigmasında hem de Frankfurt Okulu’na temellenecek gelişen eleştirel iletişim paradigmasında tartışılmıştır. Ana akım iletişim paradigması, "toplumsal bilimci, işlevselci, nicel ölçümler ve sınanabilir hipotezlere öncelik veren bir paradigmanın yönlendirdiği kitle iletişim çalışmalarını betimleyen şemsiye terimdir" (Mutlu, 2004: 22). Ana akım iletişim paradigması içinde, önce "güçlü etkiler" (1920–1940), daha sonra "sınırlı etkiler" (1940–1970) ve nihayetinde de "yeniden güçlü etkiler" (1970’ten günümüze) dönemleştirmesi adı altında medya metinlerinin izleyiciler üzerinde etkisi anlaşılmaya

çalışılmıştır (Jensen, 2002:139).

Medya okuryazarlığı kavramı ilk olarak 1930’lu yıllardan itibaren İngiltere, Avustralya, G. Afrika, Kanada ve Amerika’da gelişmiş, Hollanda, İtalya, Yunanistan, Avusturya ve İsviçre gibi ülkeler tarafından da artan bir ilgiyle izlenmiştir. Kuruluş amacı medyanın kötü etkisi altında kalmış insanları korumak için eğitsel bir araç olarak kurulmuştur (Taşkiran, 2007: 91). 1968’lere gelindiğinde ise eleştirel pedagoji kavramı gelişmeye başlanmıştır. Bu kavramın ortaya çıkışında Paulo Freire’nin de önemli katkıları olmuştur. Eleştirel pedagojinin (1968) “*ezilenlerin pedagojisi*” olarak yorumlayan Freire, temel ilke olarak “diyalog” kavramı üzerinde vurgu yapmaktadır. Freire, bu kavramı toplumsal, siyasal ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanı ezen koşullarına karşı harekete geçilmesi gerekli olan öğrenme/birikim sürecinin bir aracı olarak kullanmaktadır (Barber vd, 2003: 15).

Bu konudaki ilk sistematik tanımlama 1978 yılında Sirkka Minkinen tarafından yapılmıştır: “Medya okuryazarlığı, bilişsel, etik, felsefi ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir”. Medya okuryazarlığı hareketinin yaratıcısı Anglosakson ülkelerde, Medya okuryazarlığının “eleştirel çözümleme sürecine ve kişinin kendi mesajlarını (basılı, işitsel, görsel, çoklu medya ile) yaratmayı öğrenmesine” gönderme yaptığı genel kabul görmektedir (Akt.Bağlı, 2004: 122).

Medya okuryazarlığı anlamında kullanılan kavramlardan biri olan “*Eleştirel pedagoji*” kavramı ilk olarak 1980’li yıllarda ilk olarak, Henry A. Giroux’nun “*Theory and Resistance in Education*” (1983) adlı yapıtında kullanılmıştır (Binark &

Gencil Bek, 2007: 16). Bu yapıtta Giroux'un John Dewey'in çalışmalarından ve özellikle Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramından beslendiği söylenebilir (Sholle, 1994: 13).

Eleştirel medya okuryazarlığı programının temel kavramları geliştirilirken, Aufderheide'nin (1993) "*Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri*" adlı yönergesi de yol gösterici olmuştur. Bu yönergede özetle tüm dünya metnlerinin kurgu olduğuna ve gerçeği yapılandırdığına; medya metnlerinin özde kar yönelimli olduğuna; medya metnlerinin ve medyanın kendisinin verili tarihsel- toplumsal ve ekonomik koşullardan bağımsız olmadığına; izleyicinin sosyo-ekonomik statüsü, cinsiyeti, kültürel yapısı gibi etkenlerden ötürü medya metnlerinin tartışma olanağına sahip olduğuna dikkat çekilmektedir (Binark, 2007, 115).

Kellner, (2001) Freire'yi izleyerek, "*Kültürel Araştırmalar ve Sosyal Teori: Eleştirel Müdahale*" başlıklı makalesinde, dünyanın çeşitli hallerini kelime ve metni okuma yoluyla okumayı öğrenmenin olanaklı olduğunu belirtir ve bunun için metin ve bağlam arasında diyalektik bağın vurgulanmasını önerir. Kellner'e göre bireyler içinde yaşadıkları toplumsal ve siyasal sistem içerisine kültürü ve gündelik yaşam tarzlarını nasıl yerleştireceklerini öğrenirler ve bunun tek başına eleştirel pedagojisi uygulaması olduğunu belirtir. Ayrıca, kültürel araştırmaların metinsel analizi, kültürel anlamlarda cinsiyet, ırk, sınıf, cinsellik, milliyet ve diğer ideolojik boyutların özel ideolojilerini nasıl ifade ettiği eleştirisiyle analiz edilmektedir. Böylece, birey kültür araştırmalarını metin mesajları yoluyla eleştirel olarak yorumlamaktadır (Akt. Çığ, 2006: 2).

Medya okuryazarlığı eğitiminde tarihsel süreçler, bu süreçlerin hangi ortamda meydana geldiği, hangi becerilerin yenilendiği ve sosyo-kültürel sonuçları şöyle özetlenebilir;

Tablo 4: Medya Okuryazarlığının Tarihsel Süreci (Mentor, 2008e).

Tarihsel Dönem	İletişim Çevresi	Yeni Beceriler	Sosyo-kültürel Sonuçlar
Klasik Dönem	Sözlü ve el hareketleri ile iletişim Alfabetik yazının geliştirilmesi	Sözlü ve beden dilinin hakimiyeti Alfabetik beceriler	Bilginin korunması ve sistematik hale getirilmesi Bilimsel araştırma ve felsefenin kaynağı
Rönesans 1. Endüstriyel Dönem	Basın ve kitabın basımının geliştirilmesi	Okuryazarlığın gelişmesi ve yaygınlaşması	Deneysel Filoloji ile ilgili bilimlerin ilerlemesi
2. Dönem Endüstriyel Dönem	Elektronik medyanın görünüşü: telefon, film, radyo ve televizyon	Görsel-ışitsel okuryazarlık	Medya ve tüketici toplumlar
Bilgi Toplumu	Dijital medya ve internet	Dijital okuryazarlık Medya okuryazarlığı	Bilginin küreselleşmesi Bilginin artışı Bilgi toplumu

Tablo 4’te görüldüğü gibi medya okuryazarlığı, insanoğlunun iletişim becerisinin gelişmesi sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Klasik yazılı alfabenin başlaması ile dijital ve elektronik medyanın gelişmesi sürecinde, dönemsel özellikleri açısından bilgi toplumunda, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık kazanılması gereken yeni beceriler olarak belirtilmektedir.

2.4.1. AVRUPA’DA MEDYA OKURYAZARLIĞI

Avrupa Bilgi Topluluğu (Europe’s Information Society, 2006) tanımlamasıyla “medya okuryazarlığı, eski ve yeni medyada kolayca iletişim

sağlayabilmenin yanı sıra gündelik hayatımızda bizi sarmalayan güçlü görüntü, söz ve seslere erişme, onları çözümleme ve değerlendirme yeteneğidir”. Ayrıca kişisel olarak medyada etkin bir biçimde iletişim kurmanın yanı sıra çağdaş kültürün de önemli bir parçasıdır. Medya okuryazarlığı tüm medya ile ilişkilidir, televizyon ve film, radyo ve müzik, yazılı basın, internet ve yeni dijital haberleşme teknolojilerinin hepsini kapsamaktadır (Pekman, 2006: 18).

European Commission Media Literacy – Avrupa Medya Okuryazarlığı Komisyonu (2006) tarafından hazırlanan Medya Okuryazarlığı Avrupa Komisyon raporunda medya okuryazarlığında ve bu doğrultudaki bir eğitim programında amaçlanması gereken unsurlar şöyle belirtilmiştir:

- Medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla iletmek üzere kurulduğunu anlamak
- Duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını anlamak
- Bu tekniklerin, amaçladıkları ve doğurdukları etkilerin ayırıcılığına varmak
- Medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını, bazılarını ise dışladığını anlamak
- Medyadan kimin yararlandığı, kimin, neden dışlandığı sorularını sormak ve cevabını bulmak
- Alternatif bilgi ve eğlence kaynakları aramak
- Medyayı kendi yararına kullanmak
- Edilgen olmak yerine etkin olmak
- Yeni öğrenme kültürü dijital okuryazarlığa hazırlanmak

Bu bilgiler ışığında Avrupa’da Medya okuryazarlığı uygulamaları için şu örnekleri verebiliriz:

Finlandiya İlköğretim Programı’na Medya Eğitimi ilk kez 1970’te ilköğretim okullarına, 1977 yılında ise liselere ders olarak eklenmiştir. Ancak bugünkü anlamıyla gelişmesi 1990’lara dayanmaktadır. İsveç’te Medya Eğitimi 1980’den beri, Danimarka’da ise 1970’ten beri de zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Finlandiya ve İsveç’te ahlakçı tutuma sahip medya eğitiminden araştıran ve öğrenci merkezli bir medya eğitimine doğru bir geçiş yapmasıyla birlikte medya eğitimi de gelişme göstermiştir. Danimarka’da ise 1994 yılında eğitim yasası ile medya eğitimine onay verilmiş ancak okullardaki uygulamaya dâhil edilmemiştir (Taşkıran, 2007: 92).

Avrupa Birliğine üye birçok ülkede medya okuryazarlığı girişimleri hem resmi hem de gayri resmi eğitim sektörlerinde gelişmeye ve desteklenmeye başlanmıştır; medya okuryazarlığı ilkeleri resmi eğitim sistemi içerisinde ayrı bir ders olarak ya da diğer derslerle tümleşik biçimde verilmektedir. Birkaç örnekten bahsetmek gerekirse, İrlanda’da yeni okul müfredatı Medya Okuryazarlığını ilkokul’da içerir; İngiltere’de Milli müfredattaki “Ana Basamak 3”ten itibaren İngilizce dersinin bir parçası olarak verilmesi zorunludur; İsveç’te Görüntü Eğitimi ve Medya Okuryazarlığı ilkokul müfredatına 2000 yılındaki düzenlemeden sonra eklenmiştir. İngiltere’de beş üniversite Medya ve Eğitim alanında yüksek lisans programı açmıştır (Center for Media Literacy, 2007).

Türkiye’deki İlköğretim programlarının Yunanistan’da programlarla medya okuryazarlığı boyutunda karşılaştırıldığı bir çalışmada, medya okuryazarlığı

eğitiminin Yunanistan’da ayrı bir ders olarak okutulmadığı ancak Çevre Eğitimi ve Anadil Eğitimi gibi bazı derslerle tümleşik olarak verildiği saptanmıştır (Tanrıverdi, 2008: 4). Rusya da uzun yıllardır bu konuda çalışılmasına rağmen Medya Eğitiminin ulusal programda zayıf şekillenmesi ve finansal koşullar nedeniyle engellerle karşılaşmaktadır. İspanya da Medya Eğitimi son zamanlarda programın bir parçası olarak tanıtılmaya başlanmıştır. Yetersiz kaynaklar nedeniyle de medya eğitimi henüz kavram olarak oturmamıştır (Erjavec, 2002: 66).

Farklı dil toplulukları olan Belçika’da da sert bir federal bir yönetim bulunmaktadır. Flamen topluluklarda medya eğitiminin programdaki önemi azalmış görülse de, öğretmene daha fazla eğitim ve materyal desteği sağlayan birçok örgüt bulunmaktadır (Erjavec, 2002: 67).

İngiltere, Belçika, İrlanda, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, Portekiz, İsveç gibi Avrupa ülkelerinde medya eğitimi ilköğretim öncesi sınıflardan başlayarak değişik seviyelerde işlenmektedir. Slovenya, Polonya, Litvanya ve Macaristan da ise bu amaçla pilot uygulamalar yapılmaktadır (Alver ve Gül, 2005:268). Almanya’ da bu konuda özel bir ders olmayıp dersleri bütün şekilde kavrayan çalışmalar yapılmaktadır (Vollbrecht, 2004: 309).

Fransa’da Milli Eğitim Bakanlığı önce 1979 ve 1984 yıllarında “Görsel İşitsel İletişime Girişim” adlı iki proje oluşturduktan sonra 1983’te medya örgütleriyle işbirliği yaparak Eğitimde İletişim Araçları arasında Bağlantı Merkezi’ni “Clemi, Centre de l’iaism, de l’aseignement et de Moyens d’Information) kurdu. İspanya’da Eğitim Bakanlığı ile gazete yöneticileri 1985’te Prensa-Escuela adlı bir program oluşturdular. Avusturya’da ilk ve orta öğretim programlarında medyanın yer alması

için 1983'te bir karar alındı. Belçika'da ise 1970'li yılların başında birçok okulda uygulanmasına başlanan Medya Eğitimi 1990'da resmileşti. İngiltere'de ve Galler Ülkesi'nde bu program 1988'de oluşturuldu. İtalya'da ise medya okuryazarlığı eğitimi 500 okulda haftada iki saatlik uygulamalarla başlatıldı. Özellikle gazete sahipleri bu programa çok önem vererek okullara ücretsiz gazete gönderdiler. Aynı yıl büyük yayınevlerinden biri bu projeye sahip çıkararak programın boyutlarını genişletmiştir (Topuz, 2007: 19).

2.5. Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi

2.5.1. Medya Okuryazarlığı Programının Genel Yapısı

Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi Radyo Televizyon Üst Kurulu'nun, ders programlarına medya okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik bir ders konulması amacıyla 22 Eylül 2004 tarihli ve 2004/70 no'lu toplantıda alınan 19 sayılı karar gereğince, Milli Eğitim Bakanlığıyla 25 Ekim 2004 tarihinde resmi temasa geçmesi ile başlamıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun ortak çalışmaları sonucunda, medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerini yetiştirecek çekirdek kadronun oluşturulması çalışmaları başlamıştır. RTÜK 81 ilden gelen 105 öğretmene Ankara'da 26-28 Haziran 2007 tarihleri arasında 3 gün süreyle medya okuryazarlığı eğitici eğitimi konusundaki ilk çalışmayı başlatmıştır (MEB, 2006).

RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında 22 Ağustos 2006 tarihinde imzalanan işbirliği protokolüne uygun olarak, 2006–2007 öğretim yılında Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum'daki beş ilköğretim okulunda pilot olarak başlatılan medya okuryazarlığı dersi 2007–2008 öğretim yılından itibaren Türkiye

genelindeki 35 bin ilköğretim okulunda seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. İlköğretim okullarının 6, 7 veya 8. sınıflarında okutulacak olan seçmeli medya okuryazarlığı dersini öğrenciler istedikleri yıl tercih edip alabilecekleri ve seçmeli medya okuryazarlığı dersine öğrenciler tarafından yoğun rağbet gösterilmesi halinde, dersin zorunlu hale getirilebileceği belirtilmiştir (MEB, 2006).

Bu süreç sonucunda hazırlanan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak 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 (MEB, 2006).

Medya okuryazarlığı eğitimini alan bir öğrenciden beklenenler ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.
2. Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
3. Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.
4. Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.

5. Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
6. Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
7. Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (MOP, 2006: 5)

Medya okuryazarlığı dersinde gözlem, araştırma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, sosyal ve kültürel katılım, Türkçe'yi doğru ve etkili kullanma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB Talim Terbiye Kurulu ve RTÜK, 2006: 8). Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen değerler ise şöyle sıralanabilir: özel yaşamın gizliliğine saygı, etik duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, etik kurallara bağlılık, farklılıklara saygı, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, aile içi iletişime önem verme, bilinçli tüketim, toplumsal hayata aktif katılım, bilimsellik, eşitlik, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma (MEB, Talim Terbiye Kurulu ve RTÜK, 2006: 9).

Kazanımlar, eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin edinecekleri bilgi, değer ve becerileri kapsamaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin ünitelerin işlenişindeki gelişmeleri, kazanımların edinilmesine bağlıdır. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve ünitelerin özelliğine göre verilmiş olup kazanımların yazılımında bir mantık bütünlüğü gözetilmiştir. Medya okuryazarlığı dersinin programında verilen etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğindedir ve öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle karşılıklı iletişime ve etkileşime girmelerini, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını, araştırma yapmalarını sağlayan özelliklere sahiptir (MEB Talim Terbiye Kurulu ve RTÜK, 2006, s.9). Kazanımlar; Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Kazanım Tablosu

Ünite Adı	Kazanımlar
Ünite 1: İletişime Giriş	İletişimi tanıyarak öğelerini fark eder. İletişim türlerini sınıflandırarak örnekler verir.
Ünite 2: Kitle İletişimi	Kitle iletişimini tarif ederek kitle iletişim araçlarını sınıflandırır. İletişim ve kitle iletişimi arasındaki ilişkiyi fark eder.
Ünite 3: Medya	Medyayı tanıyarak işlevlerini sınıflandırır. Medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam üzerindeki etkilerini irdeler. Medyanın yayınlarında etik kurallara bağlı kalmasının önemine inanır. Medya okuryazarlığı kavramını tanıyarak medya mesajlarını algılamının ve çözümlemenin önemini fark eder.
Ünite 4: Televizyon	Televizyonun birey ve toplumu yönlendirmedeki etkili bir kitle iletişim aracı olma niteliğini analiz eder. Ülkemizdeki televizyon yayıncılığını mülkiyet yapısına göre sınıflandırarak bunların özelliklerini ve yayın politikalarını belirleyen unsurları fark eder. Televizyon program türlerini; amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt eder.
Ünite 5: Aile, Çocuk ve Televizyon	Televizyon izleme alışkanlıklarını ve bunların sonuçlarını araştırmaları eşliğinde yorumlar. Televizyon yayınlarının sorun alanlarını belirleyerek bunların doğuracağı olumsuzlardan korunma konusunda önerilerde bulunur. TV program türlerini içerik, gerçeklik kurgusallık, tüketimi hedefleme, yanlış bilgilendirme açısından irdelleyip değerlendirir. Uyarıcı simgeleri tanıyarak dikkate alır.
Bölüm 6: Radyo	Radyonun işlevini ve olumlu niteliklerini örneklerle açıklar. Radyo yayınlarının sorun alanlarına örnekler vererek bunların doğuracağı olumsuzlardan korunma konusunda önerilerde bulunur.
Bölüm 7: Gazete ve Dergi	Gazete ile ilgili temel kavramları tanıyarak. Gazetede haber ve fotoğraf ilişkisini analiz eder. Örnek bir gazete hazırlar. İçerik ve yayın periyoduna göre dergi türlerini sınıflandırır.
Bölüm 8: İnternet (Sanal Dünya)	İnternetin özelliklerini tanıyarak iletişime getirdiği yenilikleri keşfeder. İnternette bilgiye erişim, haber okuma, sohbet, e-posta, uzaktan eğitim gibi etkinlikleri uygulamalı olarak gerçekleştirir. İnternetin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz etki ve özelliklerini tanıyarak hayata geçirir.

Medya okuryazarlığı programında her kazanım için etkinlik örnekleri hazırlanmıştır. Bu dersi medyayı doğrudan gözlemleyerek, inceleyerek, izleyerek işlemenin ideal olduğu, ancak dersin işlenişine örnek oluşturması için görsel ve yazılı medya yayınları etkinliklerde çokça kullanılmıştır. Bu etkinlikler hazırlanırken tüm medya organlarının yayınlarına ait örnekler bulma ve eğitim teknolojisi araç-gereçlerini kullanma imkânına sahip olmayan öğretmenler göz önünde

bulundurulmuştur (MOP, 2006, Öğretmen Kılavuzu).

Programda verilen etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğinde olduğu; öğretmenin bu etkinlikleri aynen kullanabileceği, başka etkinlikler ekleyebileceği belirtilmektedir. Etkinliklerin öğrenci kazanımlarına, dersin içeriğine, çevresel özelliklerle, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Örneğin, öğrencinin sadece kitap okuyarak veya öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi veya beceri geliştirmesi yerine; sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine etkin olarak katılması amaçlanmıştır.

Programın “Açıklamalar” bölümünde ise önemli görülen noktaları belirtmek, dersin farklı ünitelerinde yer alan ve birbirleriyle ilişkili olan kazanımları ve başka derslerle ilişkisini belirtmek ve ölçme ve değerlendirme yöntemlerini göstermek için semboller kullanmak amacıyla öğretmene açıklayıcı bazı bilgiler sunulmuştur.

Medya okuryazarlığı dersi notla değerlendirilmemekte, yalnızca karnede öğrencinin bu dersi aldığı belirtilmektedir. Notla değerlendirilmeyecek bir dersin ölçme ve değerlendirmesi ve ölçme araçları, notla değerlendirilecek derslerinkinden farklıdır. Bu nedenle, bu derste kullanılacak bazı ölçme araç ve yöntemleri olarak görüşme, gözlem, sözlü sunum, performans değerlendirme, performans ödevi, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve ürün dosyası sıralanabilir (MEB Talim Terbiye Kurulu ve RTÜK, 2006: 18). Sonuç olarak kitle iletişim araçlarından etkin bir şekilde yararlanabilme, bilinçli kullanım biçimleri geliştirebilme medyanın olası olumsuz etkilerinden korunmada aileye, okula ve medyaya büyük görev

düşmektedir. Bilinçli bir medya okuryazarlığı dersi ile okullar bu alandaki görevlerini büyük oranda yerine getirecektir.

Genel olarak Türkiye ile Avrupa'daki medya okuryazarlığı programlarının genel amaçlarını şöyle karşılaştırabiliriz:

Tablo 6: Avrupa ile Türkiye Medya Okuryazarlığı Programının Genel Amaçlarının İncelenmesi

Türkiye 2007	AB 2006
Bilgi, beceri ve değerlerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.	Medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla nakletmek üzere kurulduğunu anlamak
Öğrencileri gözlem, araştırma yapmaya ve çevresine yapıcı eleştirel gözle bakmaya özendirir.	Duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını anlamak
Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.	Bu tekniklerin, amaçladıkları ve doğurdıkları etkilerin ayrıştırılması
Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.	Medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını, bazıları ise dışladığını anlamak
Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.	Medyadan kimin yararlandığını, kimin, neden dışlandığı sorularını sormak ve cevabını bulmak
Her öğrenciye ulaşabilmek için çoklu zeka kuramını, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.	Alternatif bilgi ve eğlence kaynakları aramak
Oluşturulacak öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.	Medyayı kendi yararı ve zevki için kullanmak
	Edilgen olmak yerine aktif olmak
	Yeni öğrenme kültürü dijital okuryazarlığa hazırlanmak

Bu tabloda da görüldüğü gibi Avrupa Birliği ülkelerinde bir yıl sonra medya okuryazarlığı amaçlarını belirleyen Türkiye, öğrenmeyi öğrenmenin temel olduğu fikrinden yola çıkarak, eleştirel bir bakış açısı kazandırarak, ruhsal, ahlaki ve kültürel yönden gelişmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Avrupa Birliği'nin amaçları incelendiğinde ise medyanın daha "özne" olarak kullanıldığı, alternatif medya olanaklarını tanıyan öğrencilerin medyayı kendi istekleri doğrultusunda kullanması,

ancak bunu yapabilmek için bilinçli bir medya okuryazarı olmaları amaçlanmıştır.

2.6. İRLANDA MEDYA EĞİTİMİ

2.6.1. Medya Eğitimi

Medya okuryazarlığının sağlam bir tanımını geliştirmek her ne kadar güç olsa da bilinçli vatandaşların toplum yaşamına katılabilmeye, medyanın aktif kullanımı, üretiminin işbirlikçi ve demokratikleştirici elemanları olan çocukların ve genç insanların bilgi tüketicisinden fazlası haline gelebilmelerine öncü olmalıdır (Livingstone 2003: 1-2; Lewis & Jhally 1998: 109). İrlanda'daki eleştirel medya okuryazarlığının temele aldığı teknoloji ve beceriye dayalı medya eğitimi öğrencilerin iş gücüne hazırlığını vurgulayan ve modern yaşamın karmaşaları içinde kişisel ve sosyal gelişimi vurgulayan bir yaklaşımdır (Christ ve Potter 1998:9).

İrlanda'daki eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminde, işbirliğine dayanan ve evrensel bir temelde çocuklara uygun olan hem televizyon, bilgisayar oyunu gibi teknolojiler hem de daha yeni teknolojiler ve sosyal etkileşim hakkında daha derin bir temel gerektirdiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda İrlanda'da yeni medya okuryazarlığı eğitim programı ilk kez 2000 yılında sunulmuş ve 2003/ 2004 eğitim öğretim döneminde yer alan ilk gözden geçirme evresini tamamlamıştır. Bu evre öğretmen ve öğrencilerin İngilizce, Görsel Sanatlar ve Matematik programı içerisinde medya okuryazarlığı uygulamalarını değerlendirmektedir. İkinci gözden geçirme evresi devam etmektedir ve Ana dil eğitimi, Bilim eğitimi ve Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi (SPHE) derslerinde yer alması hedeflenmektedir.

Bu bilgiler ışığında medya okuryazarlığı dersinin Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi dersinde ayrı bir ünite olarak yer aldığı ve kazanımların ayrıntılı bir şekilde yer aldığı söylenebilir. Okulöncesi eğitimden başlayarak 6. sınıfın sonuna kadar verilen bu eğitimdeki kazanımlar aşağıda anlatılacaktır.

2.6.2. İrlanda Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Genel Amaçları

2.6.2.1. Okulöncesi

1. Farklı kaynaklardan bilgi edindiğinin farkına varabilmelidir.
Resimler, posterler, diğer insanlar, kitaplar, gazeteler, kartlar, televizyon ve internet.
2. En sevdiği televizyon programını, filmi ve video oyununu nedenlerini belirterek betimleyebilmelidir.
3. Popüler hikâyeleri, kitapları ve şiirleri okuyabilmeli ve bunlarda yer alan karakterlerin özelliklerini tartışabilmelidir.
4. Çeşitli bilgi teknolojilerini keşfedebilmeli ve ulaşabildiklerini kullanmaya başlamalıdır.
5. Reklamlar ve programlar arasındaki farkı fark edip bunlar hakkında konuşabilmelidir.
Hangisi gerçek, hangisi hayal ürünü, reklamların ve en sevilen programların içerikleri.

2.6.2.2. Birinci ve İkinci Sınıf (1-2. sınıf)

1. Bilginin iletilebileceği çeşitli yolların farkına varabilmeli ve

öğrenebilmelidir.

Yazılı materyaller, radyo, televizyon, internet, CD-ROM.

2. Medyada farklı şekillerde yer alan hikaye ve durumlarda gerçek olan ile kurguyu ayırt edebilmelidir.

Televizyon, mizah dergisi ya da dergi, hikaye kitabı, video

Bilinen hikaye ya da şiirlere değişik sonlar bulabilme

Favori televizyon programını, filmi ya da şarkıyı betimleyebilme

Değişik programların, reklamların, videoların ve CD'lerin içeriğini keşfetme.

3. Çocuklara yönelik reklamları keşfedip bunlarla ilgili tartışabilmelidir.

Reklamların ve programların içeriği arasındaki farkı fark edebilme, en sevdiği reklamı belirleme, reklamların amacını anlayabilme.

2.6.2.3. Üçüncü ve Dördüncü Sınıf (3- 4. sınıf)

1. Bilginin hangi yollarla iletilebileceğini keşfetme ve bu bilgiyi seçerken dile, davranışa ve orijinalliğe ve tutuma bakarak seçici olabilmelidir.

2. Televizyon, radyo, film, bilgisayar oyunları, internet ve diğer medya araçlarını keşfedip tartışabilmelidir.

En çok sevilen programları nedenleriyle belirtme.

Televizyon izlerken, müzik dinlerken, bilgisayar oyunu oynarken, internette gezinirken, mizah dergisi, kitap ya da dergi okurken geçen zamanı ölçme.

Alternatif boş zaman aktivitelerini keşfetme.

Televizyon programlarını, filmleri, dergileri ve mizah dergilerini

farklı kategorilere ayırma ve sınıflandırma.

3. Reklamcılığın amacını ve doğasını anlayabilmelidir.

Reklamcılık ikna etmek amacını taşır, verilen mesajlar yanlı olabilir.

4. Pazarlama ve reklamcılıkta kullanılan teknikleri tanımaya başlayabilmelidir.

Çocuk kulüpleri, ürünlerle birlikte verilen oyuncaklar, bir pop şarkıcısını ya da karakteri belli bir ürünle bağdaştırma, ideal güzeli yaratma, bireyin ihtiyaçlarından ziyade isteklerine hitap etme.

5. Medyada sıklıkla yer alan soruları, bu soruların ortaya konuş biçimini ve bu sunuşun doğruluğunu fark edebilmeli ve sorgulayabilmelidir.

Aile hayatı, ilişkiler, okul, beden imgesi, toplumsal yaşam, dil, iletişim Gerçeği kurgudan ayırt etme, karşılaşılabilecek çeşitli eşitsizlikleri tanıma.

2.6.2.4. Beşinci ve Altıncı Sınıf (5- 6. sınıf)

1. Bilginin nasıl iletildiğini keşfedip anlayabilmeli ve mesajları değişik yöntemlerle iletmeyi deneyebilmelidir.

Bilgi ve iletişim teknolojisi, mektup, telefon, resim, poster, film, kitap.

2. Gazete ve diğer basılı materyallerin mesajları iletmedeki önemini, kullanılan teknikleri ve iletilen bilgiyi anlayabilmelidir.

Bazı bilgilerin kasti olarak verilmediğini yanlılığın rolünü anlayabilme.

3. Edebiyat, reklamcılık, tiyatro oyunları, dergiler ve diğer medya araçlarında cinsiyetlere eşit davranılmadığında bunu fark edebilmelidir.

4. Medyanın farklı yönlerinin hangi kesime hitap ettiğini anlayabilmelidir.

Kullanılan yaklaşımlar, içerik.

5. Reklamcılığın farklı formlarının, amaçlarının ve ilettiği mesajların farkına varabilmelidir.

Reklamlardaki mesajlar –zayıf olan her zaman sağlıklıdır, güzel insanlar sigara ve alkol içer, bazı diyetler güvenlidir, güzellik vücutla ve kullanılan belli ürünlerle sınırlıdır- bu ürünleri kullanırsan sen de bunlara dahil olacaksın.

İhtiyacım olanı mı, istediğimi mi almalıyım?

6. Reklama ve ürünleri sattırmak için kullanılan tekniklere, yaşam şekline ve düşüncelere karşı olan tutumunda giderek daha eleştirel ve anlayışlı olabilmelidir.

Teknikler: güzellik ve cazibeyi kullanma, müziğin kullanma, bazı ürünleri bazı kişilerle bağdaştırma, hediyeler verme, çekici görsel imajlar kullanma, bazı reklamların tekrar edilmesi.

7. Televizyon seyretmeye alternatif olabilecek çeşitli eğlence ve boş zaman aktivitelerini keşfedebilmelidir.

8. Bazı basit yayıncılık, üretim ve iletişim tekniklerini keşfedip kullanabilmelidir.

Işıklandırma, seslendirme, röportaj yapma, kamera kullanma, değişik türde müzikler kullanma, e-posta kullanma.

internet adresi

2.6.3. İlköğretim

Bu evre öğretmen ve öğrencilerin İngilizce, Görsel Sanatlar ve Matematik programı deneyimini değerlendirir. İkinci gözden geçirme evresi devam etmektedir ve İrlanda Dilleri, Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi (SPHE) provizyonlarını hedefleyecektir. Medya eğitimi öncelikle “Ben”, “Ben ve diğerleri” ve “Ben ve tüm dünya” öğrenme alanlarından oluşan SPHE içinde yer almaktadır. Son kol iki tema içerir: “Vatandaşlık Gelişimi” ve “Medya Eğitimi”. Bu seviyede öğrenciyi medyanın etkilerinden koruma ve öğrencinin yorumlama becerisini güçlendirme arasında ayrılan ikili bir vurgu vardır. Örneğin, öğretmen el kitaplarında öğrencilerin medyayı eleştirel açıdan değerlendirmeleri ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri –Information and Communication Technologies (ICT) yoluyla mevcut bilgiyi araştırabilme fırsatı sağlanması konularında özendirici bilgiler yer almaktadır (NCCA, 1999).

Eğitim programı hem genel hem de detaylı haliyle Ulusal Konseyin (NCCA) internet sayfasında erişilebilir durumdadır. Müfredat çerçevesinde öğretmen el kitapları geliştirilmiş ve hizmet içi eğitim sağlanmıştır. El kitapları öğretmenlere destek amacıyla sunulmuştur ancak bunların kullanımı zorunlu değildir.

İlköğretim müfredatının ilk özet evresi sınıfta ICT’yi temele alan tavsiyeler üretmiştir. Bu öneriye göre ICT’yi ilköğretim programının entegre yapısını desteklemek ve zenginleştirmek üzere (NCCA 2005: 10) programda yer alan Görsel dersi ile Görsel Okur Yazarlık becerisini zenginleştirmek için medya eğitimi özel olarak vurgulanmalıdır. Bu özet sürecinin bir parçası olarak National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) aileler için “İlköğretim Okulunda Çocukların Öğrenmesinin Ne, Neden ve Nasıl’ı” başlıklı bir DVD çıkarmıştır. Bu DVD

ilköğretim seviyesinde sınıfta ve eğitim programında bir görüş geliştirmeyi amaçlar ve bu ailelerin bu seviyedeki çocukların eğitimini desteklemeleri için öneriler sunar. Bu, ailelerin evde çocuklarının medya ile etkileşimini zenginleştirmesini cesaretlendirmek için daha geniş bir başlangıcın bir parçasıdır. Gözden geçirmenin ikinci evresi 2008 'in başında ulaşılan veriler ile birlikte henüz devam etmektedir. Bu evre SPHE programında medya eğitimi deneyimleri üzerine bilgi sunacaktır (Thoman ve Jolls, 2005: 16).

Medya okuryazarlığı eğitimi ilköğretim seviyesinde ayrıca hem sözlü hem de yazılı dil becerilerini zenginleştiren bir genel çerçeve yoluyla İngilizce dersinde yer almıştır. Daha düşük bir kapsamda medya teknolojisinin bir araç olarak kullanımı Görsel Sanatlar Müfredatı ve Sosyal Çevresel ve Bilimsel Eğitim yoluyla sunulmaktadır (Curriculum Online, 1999).

2.7. FİNLANDIYA MEDYA BECERİLERİ VE İLETİŞİMİ

2.7.1. Medya Becerileri ve Eğitimi

Finlandiya'da 1960'lardan sonra film, 1970'lerde kitle iletişim eğitimi ve görsel- işitsel eğitim, 1980'lerde ise iletişim eğitimi önem kazanmıştır. Medya eğitiminin amacı ise 1960'larda vatandaşlık eğitimi, 1970'lerde kitle eğlence anlayışı eğitimi, 1980'lerde ise yaratıcılık eğitimi olmuştur. Ayrıca 1980'lerde görsel- işitsel medya eğitimi aracılığıyla uygulama ve teorik arttırılmıştır. 1990'larda çeşitli izleyici grupları ve çocukların kendi bakış açılarını geliştirmeleri, medya eğitiminde önemli bir basamak oluşturmuştur. Bu doğrultuda da 2000'li yıllarda bilgisayar ve dijital okuryazarlığı gelişmiştir. Medya okuryazarlığı, bilgisayar, dijital, oyun, (brand) marka ve görsel okuryazarlığını kapsamaktadır (Kupiainen, Sintonen & Suoranta:

2008: 5).

Finlandiya’da medya eğitimi, Lapland ve Helsinki üniversitelerinin medya eğitimi programlarının yanı sıra medyanın da yardımıyla yapılmaktadır. Lapland Üniversitesi medyanın araç olarak kullanılması, medyanın üretilmesi ve medyanın eleştirel bir şekilde kullanılması arasında ayırım yapmaktadır. Uygulamada medyanın yardımıyla öğretim ile medya öğretimi birbirine geçmiştir. Örneğin sınıfta film analizi yapılırken dersin öğretmeni filmde bir konu çıkarıp, konunun film teknikleriyle nasıl betimlendiğini analiz edebilir (Kupiainen ve diğerleri, 2008: 6).

1960’larda televizyonla tanışan Finlandiya’da YLE olarak bilinen Fin Televizyonu 1956’da televizyon yayınının başladığı dönemlerde Eğitim Bakanlığı’na Mannerheim Çocuk Sağlığı Kuruluşu’nun (MÇSK) medya eğitimini ele alıp alamayacağı soruldu. 1958’de MÇSK çocuklara yönelik filmlerin ve TV programlarının içeriklerini inceleyen ve eğitimsel programlar yapılmasını hedefleyen ulusal çocuk filmleri merkezini kurdu. Bu girişim o yıllarda medya bilincinin oturduğunun bir göstergesi olabilir (Kupiainen, Sintonen & Suoranta: 2008: 7).

UNESCO 1970’lerin sonlarında uluslararası medya eğitimi karşılaştırması ve müfredat gelişimi üzerine birçok çalışma yapmıştır. Bunun nedeni medya eğitiminin müfredatı etkisiz duruma getireceği, yani müfredatla çelişen içerikler içereceği korkusu olarak belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin medya ve içeriklerine karşı eleştirel olması amaç haline gelmiştir. UNESCO aralarında Finlandiya’nın da bulunduğu medya eğitimi verilen ülkelerde bir araştırma yürütmüştür. Finlandiya için hazırlanan rapor Minkkinen tarafından hazırlanmıştır ve UNESCO’da Finlandiya’daki uygulamalara ilgi uyandırmıştır (Kupiainen ve diğerleri, 2008: 10).

Minkkinen benzer şekilde medya eğitiminin amaçlarını bilişsel beceriler ve motivasyon olmak üzere ikiye ayırır. Minkkinen gerekli medya bilgisini de içeren bilişsel amaçları “toplumun kültürel, politik, sosyal, ekonomik ve teknolojik faaliyetleri”nin bir parçası olarak sosyal gerçekliğin araştırılmasıyla bağdaştırmıştır. Yeteneklerle ilişkili amaçlar ise kişisel gelişimi ve dünya görüşü geliştirmeyi ve medya içeriğini değerlendirme yeteneğini geliştirmeyi, kişinin medya ve medya araçlarıyla kendini ifade etmesini destekleyen medya seçimleri yapmasını hedeflemektedir. Motivasyon amaçları ise “öğrencileri demokratik iletişimler kurmaya teşvik etme ve öğrencilerin kitle iletişimi tarafından ortaya konan önemli konulara karşı tavır geliştirebilmeleri”dir. Asıl amaç yine eleştirel, etkin ve bağımsız medya kullanıcıları yetiştirmektir (Kupiainen ve Diğerleri, 2008: 11).

1980’lerde Sihvonen yeni bir medya farkındalığının, yani medyayı etkili alanlara çekmeyi ve medyanın daha bütünsel bir tecrübe alanı olarak algılanması gerekliliğinden bahsetmiştir. 1980’lerden sonra oldukça güçlü bir bakış açısı kazanan medya kültür araştırmaları yoluyla medya eğitimine girmiştir. 1987’de yayınlanan “*Hayali Çocuklar: Fin Filmlerinde Çocuklar*” kitabı medya eğitimine değinen önemli bir kitaptır. Bu kitabın çıkışında küçük çocukların izlediği programlardaki zararlı görüntüler (Donald Duck’ın pantolon giymemesi ve uygun olmayan davranışlarda bulunması vb.) etkili olmuştur. Bu anlamda kitap bir eğitim çalışmasından çok medya araştırması niteliğindedir (Kupiainen ve Diğerleri, 2008: 13).

Araştırmalar derinlik kazandıkça, kitle iletişiminin yerine medya eğitimi ifadesi iletişim ve iletişim eğitimi ifadesiyle yer değiştirdi. Böylece video çekmek de medya eğitiminin bir parçası haline geldi. İletişim 1994’ün kapsamlı okul

müfredatında bilişsel, estetik ve etik modele göre yapılırken, iletişim eğitimi bu etkileşimin yaratılması, yönetilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanmıştır. 1991’de Eğitim Bakanlığı tarafından iletişim eğitimi için önerilen geliştirme ölçütlerinde, iletişim hem araçlarla hem de yüz yüze yapılan bir şey olarak görülmekteydi, bu nedenle iletişim eğitimi hem yüksek düzeyde hem de iletişim yeteneklerini gerektirmiş, böylece de yaratıcılık eğitimine yol açmıştı. Yaratıcılık eğitimi ve medya eğitimi iletişim eğitiminde ortaya çıkan eğitimsel yönelimler olarak kabul görmüştür (Kupiainen ve Diğerleri, 2008: 14).

2002 reformunun ikinci aşamasında medya ve iletişim becerilerinden daha gelişmiş ve daha çok dikkat gerektiren bir yeterlilik beklenir. Müfredat sosyal olarak önemli eğitim sorunu olan konuları açıklar. Uygulamada bu prensipler çapraz konulardır ve eğitimi bütünleştirirler çünkü yaşam şekillerinin tümüyle ilgilendirler. Genel hedef; öğrencilerin gözlem yapabilmeleri ve çağdaş konuları ve çevreleri analiz edebilmeleri, istenilen geleceğin iyi anlaşılabilir görünüşlerini sunabilmeleri, kendi yaşam şekillerini ve baskın eğilimlerini geleceğin bakış açısıyla belirlemeleri ve seçim yapabilmeleri ve istenilen geleceğe doğru hareket edebilmeleridir (Kupiainen ve Diğerleri, 2008: 15).

2.7.2. Medya Becerileri ve İletişimin Genel Amaçları

Müfredatı temel alan ilk seviye öğrencinin kendi kültürel kimliğinin yapılanmasını desteklemeyi ve ulusal ve global kültüre katılımını içerir. İletişim ve medya becerileri öğrenme ve öğretmenin hedeflerinin temeli olarak kabul edilir. Bu beceriler bilgi edinmeyi ve karşılaştırma ve toplum üzerinde etki sahibi olmak üzere katılımcılığı, interaktif olmayı ve topluma yönelik iletişimi ve rekabeti vurgular.

Medya becerilerinin hem alıcı hem de mesajların üreticisi gibi davranması beklenir.

2.7.2.3. İlköğretim

İlköğretim’de çok yönlü, sorumluluk sahibi bir iletişimci ve medya kullanıcısı haline gelmek, medya eleştirisini öğrenmek ve iletişimdeki etik ve estetik değerleri tanımlamak, katılımcılığı, interaktif olmayı ve iletişimi etkilemeyi öğrenmek ve medya ile iletişimin teknik açılarından becerili hale gelmek gibi beceriler kazandırılmaktadır (Finnish National Board of Education, 2004).

İrlanda ve Finlandiya’da Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi konusunda 2007 yılında yapılan ve akademisyenler, medya endüstrisi kuruluşları, toplum gönüllüleri ve öğretmenlerin verdiği cevaplardan oluşan görüşme sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7: İrlanda ve Finlandiya Medya Okuryazarlığı Eğitimi Durum Örneği

ÜLKELER	TEMEL BULGULAR (+)	TEMEL GÜÇLÜKLER (-)
BİRLEŞİK KRALLIK (İRLANDA)	<p>Çocuk ve medya çalışmaları yapan yüksek profilli araştırma merkezleri bulunmaktadır.</p> <p>Medya okuryazarlığı konusunda öğretmenler desteklenmektedir.</p> <p>Resmi eğitim sisteminin ötesinde başarıyı ve medya okuryazarlığını destekleyen Ofcom ve BFI gibi yatırımcılar bulunmaktadır.</p> <p>İnternet aracılığı ile program tasarımı ve materyallere kolaylıkla ulaşılmaktadır.</p>	<p>Medya okur yazarlığı için sorumluluk birçok hükümet bölümü ile ayrılmıştır. Bu konuda alınan kararlar Kuzey İrlanda ve İskoçya’da farklıdır.</p> <p>Medya okuryazarlığı her okulda mevcut değildir ve genellikle “hafif” bir konu olarak değerlendirilir. Sonuç olarak akademik bir statünün olmamasından yakınır.</p> <p>Sermaye ve kaynaklar sınırlıdır ve öğretmen eğitimi bununla kısıtlanır.</p> <p>Eğitimde ortaya çıkan yetersizlikler geleneksel “korumacı” yaklaşımların bir gelişmesine neden olmaktadır.</p>
KUZAY ÜLKELERİ (FİNLANDİYA)	<p>Üstlenilen araştırmanın kapsamlı yapısı ile yenilikçi yaklaşımlar desteklenir.</p> <p>Program ve materyaller öğrenci temellidir.</p> <p>Teknolojiyi öğretmek yerine teknoloji ile öğretmeye vurgu yapılır.</p>	<p>Eğitim programlarını kültürlerinin dışında düzenlemek çok güçtür.</p> <p>Uusal destek ve sermayenin yetersiz olması.</p>

Tablo 7’deki bilgiler ışığında İrlanda medya okuryazarlığı eğitimi için, medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmaların desteklendiği, resmi eğitimin ötesinde özel kuruluşların da bu eğitime katkı sağladığı söylenebilir. Ancak sermaye ve kaynakların sınırlı olması, “korumacı” yaklaşımın ağırlıklı olması, medya okuryazarlığının başka bir ders altında okutuluyor olmasının konuyla ilgili yaşanan güçlükler arasındadır. Finlandiya’da ise yenileyici bir yaklaşım benimsenmesine rağmen, ulusal destek ve sermayenin olmaması medya okuryazarlığı eğitimini engelleri arasında söz edilmektedir (Mentor, 2008f).

2.8. Medya Okuryazarlığı Öğretmenliği

Medya okuryazarlığı alanının henüz yeni gelişen bir alan olması dolayısıyla uluslararası bir standartta medya okuryazarlığı öğretmen eğitiminden söz etmek mümkün değildir. Ancak bu konuda yapılan çalışmalar doğrultusunda bazı ülkelerdeki medya okuryazarlığı öğretmenlerinin nasıl bir eğitim aldıkları konusunda kısa bir bilgilendirme yapılacaktır.

Medya, toplumlara ve toplumları oluşturan bireylere şekil veren önemli bir güçtür. Bu nedenle medya okuryazarlığının öğretmen eğitiminde önemli bir yeri vardır. Çünkü medya öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayarak onlara yeni öğrenme yolları sunmaktadır. Diğer tarafta medya, okul ile gerçek hayat ve eğitimciler ile diğer insanlar arasında gerçek ilişkilerin kurulmasını sağlamaktadır. Öğretmenler farklı kültürlerden gelen öğrencilerin nasıl öğreneceğini anlamak için medya okuryazarı olmaya gereksinim duymaktadır. Bu niteliği kazanmış olan öğretmenler medya okuryazarlığı konusunda öğrencilerine model olabilirler. Çünkü okuldaki öğrenciler medyanın etkin olduğu ortamlarda büyümektedirler. Öğretmenler medyanın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini artırmak, olumsuz etkisini azaltmak için onları yönlendirmeli ve onlara model olmalıdır. Bütün bunlarla birlikte medya ve teknoloji öğretme-öğrenme süreçlerinde araç olmalı, öğrenmenin kendisi olmamalıdır (Schwarz, 2001, 19).

Medya okuryazarlığı eğitiminin önemsendiği, ders programlarında disiplinlerarası ya da ayrı bir ders olarak bulunan ülkelerden bazılarındaki medya okuryazarlığı öğretmenleri şu şekilde eğitilmektedir ya da eğitilmemektedir:

- *Avustralya*'da medya eğitimcisi bulunmamakla birlikte, bütün öğretmenler medyanın rolü hakkında bilgilendirilerek kendi alanlarına uyarlamaları sağlanmaktadır. Ayrıca Avustralya Medya Öğretmenleri (The Australian Teachers of Media) medya dünyasıyla eğitimciler arasında gelişen ilişkiyi tanıyan yıllık ödüller vermektedir.
- *Belçika*'da da medya eğitimcisinden söz edilemezken, bazı öğretmenlerin çabalarıyla bu eğitim verilmektedir.
- *Fransa*'da devlete bağlı öğretmenlere medya eğitimi verilmesi ile ilgili bir yasa olmamakla birlikte, medya üreticilerinin de desteğiyle açılan özel kurs ve seminerler sayesinde hem bilgi verilmekte hem de öğretmen arasında işbirliği sağlanmaktadır.
- Medya okuryazarlığı eğitiminin ilk başladığı ülke olması ve alanyazında gelişmiş bir medya okuryazarlığı eğitimiyle anılan *İngiltere*'de ise yine medya okuryazarlığı eğitimcisi ile ilgili problemler yaşanmaktadır. İngiltere Film Enstitüsü (The British Film Institute) medya okuryazarlığı eğitimcilerini yetiştirirken medya okuryazarlığının demokratik süreçte bilinçli yurttaşlığın önemi üzerine vurgu yapmaktadır (Considine, 2002: 10).

Bu bağlamda birçok ülkede medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar devam ederken, bu dersi verecek olan öğretmenlerin eğitimi bazı ülkelerde özel kuruluşların himayesinde bulunurken bazı ülkelerde böyle bir eğitimden bile söz edilememektedir.

“Genel bir medya okuryazarlığı öğretmeni nasıl bir eğitim almalıdır, Hangi tür yeteneklere sahip olmalıdır” sorularını doğrudan cevaplamak oldukça güç görünmektedir. Bu bağlamda alanyazın taranarak, uzmanların medya okuryazarlığı eğitimcilerinden ne beklendiği konusunda bir bilgilendirme yapılacaktır.

Medyanın etkilerinin farkında olan ve bu etkilerin davranışsal, tutumsal, bilişsel ve psikolojik olduğunun bilinmesi medya okuryazarlığı açısından önemlidir (Potter, 1998: 26). Ayrıca medya okuryazarlığı düzeyinin basitten karmaşığa giden bir yapı sergilemesi gerektiği de belirtilmektedir. Potter’a göre medya okuryazarlığının; (1) temel öğeleri öğrenmek, (2) dili öğrenmek, (3) anlatıyı öğrenmek, (4) şüpheciliğin gelişmesi, (5) derinlikli ilerleme, (6) deneysel gelişme veya keşif, (7) eleştirel farkındalık ve (8) toplumsal sorumluluk, gibi sekiz sürekli evresi vardır. Bu evreler ışığında medya okuryazarlığı dersini yürütecek olan öğretmenlerin bu evreleri bilmesi ve dersin işleyiş sürecini bu doğrultuda hazırlaması önem kazanmaktadır (Potter, 1998: 27).

Bu doğrultuda Buckingham’a göre (2001), eğitim ve öğretim sürecinin yapıldığı formal ve ya informal kurumlar ve bu alanda öğreticilik yapan kişiler en az şunlardan oluşmalıdır;

- okullarda ve diğer resmi eğitim kurumlarında öğretmenler
- daha informal konumlardaki öğretmenler
- gençlik ve topluluk çalışmaları yapanlar
- akademisyen ve araştırmacılar
- aktivist gruplar (siyasal ve ahlaki konumlardan)
- gençlik grupları ve örgütleri
- ebeveyn grupları

- dini gruplar
- hem ticari hem de kara dayanmayan medya kuruluşları
- medyayı düzenleyen kuruluşlar (Binark, Bek,2007: 51)

Medya okuryazarlığı eğitiminde rol alacak uzmanlar, farklı anlayışla sahip olabilirler. Örneğin, medya eğitimini sadece “korumacılık” çerçevesinde ya da sadece “bilinçlendirme” çerçevesinde algılayarak öğretim sürecini buna göre düzenleyebilecektir. Bu durumda hem öğretmenin rolü hem de öğrencinin rolü büyük değişiklikler gösterecektir ve medya okuryazarlığı eğitimi verecek öğretmenlere sadece medya okuryazarlığının öğretilmesi yetmemekte, öğretmenlerin eleştirel pedagoji anlayışını benimseyebilecek bir ortamda çalışabilmesi gerekmektedir. Bunun için de otorite, hiyerarşik, aktarmacı modelden vazgeçerek öğrencinin etkin ve aktif katılımını ve üretimini içeren bir eğitim benimsenmelidir.

Potter (1998) ise Medya Okuryazarlığı kitabında, medya okuryazarlığı konusundaki birçok 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 olarak gruplamaktadır (Altun, 2003:1).

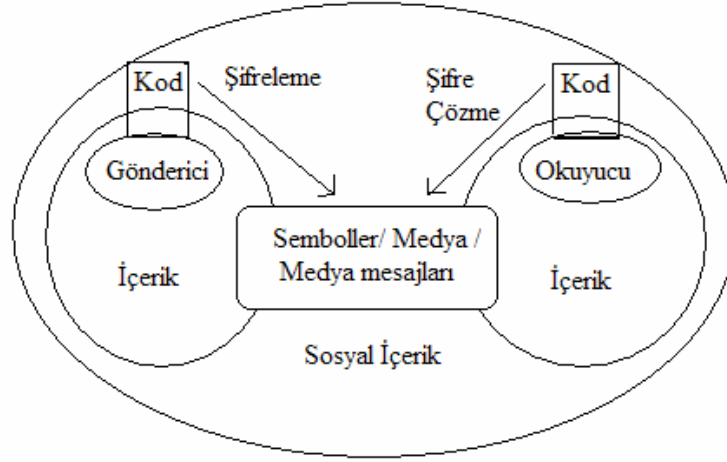
Japonya'daki medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir çalışma yapan Toshinori, "İşaret Bilimi"ni, insanlar arasındaki iletişime temel oluşturan sembol ve anlamları araştıran bir bilim olarak tanımlamaktadır. İşaret Bilimine dayandırdığı medya okuryazarlığını ise çeşitli medya metinleri, sanat eserleri, belli kültürel olguları temsil eden gelenek ve davranışlar vb.nin çeşitli sembol ve anlamlarla analiz edilerek değerlendirilmesinde yaygın bir şekilde kullanıldığını belirtmektedir (Toshinori ve Hajime, 2002: 1). Bu yaklaşımda öğrencilerin yapacağı etkinlik, medya metinlerini temel medya okuryazarlığı bilgisiyle analiz etmek ve ulaştıkları sonuçları birbirleriyle paylaşmak olarak belirtilmektedir. Medya okuryazarlığının temel kavramları önceden öğretmen tarafından açıklanmalıdır.

Toshinori ve Hajime'ye göre (2002), medya okuryazarlığı eğitiminde öğretmenin rolü şu şekilde verilmektedir.

- 1) medya okuryazarlığıyla ilgili temel bilgiyi mümkün olan en basit şekilde vermek.
- 2) öğrencilerin kendi kendilerine düşüncelerini sağlamak.
- 3) öğrencilere olası alternatifleri göstererek mantıklı sonuçlara ulaşmalarına rehberlik etmek.

Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederek seviyelerine uygun bir eğitim yapması gerektiği vurgulanmaktadır.

Şema 5. İşaret Biliminin Temel Bilgisine Bir Örnek (Toshinori ve Hajime, 2002:2).



Şema 5'te görüldüğü gibi medya mesajlarını şifreleyen gönderici, şifreyi çözen okuyucunun yarattığı semboller gösterilmektedir. Medya okuryazarlığının temel taşlarından olan medya metinlerinin analizi ve yorumlanmasına vurgu yapan bu şema yine Toshinori tarafından geliştirilmiştir.

Şema 5'de gösterilen görüşü bazı yönleriyle eleştiren Lewis ve Jhally "Medya Okuryazarlığı ile Mücadele Etmek" (1998) adlı çalışmalarında, metin çözümlemelerinin medya okuryazarlığına olan katkısını vurgulamışlardır. Ancak, metin mesajlarını ve ya metinlerini şifreleyebilmek ve şifre çözmek yoluyla yorumlamasını, kurumsal, kültürel ve ekonomik koşulları araştırmayan bir metin çözümlemesi olacağını belirtmektedir. Ayrıca medya okuryazarlığının üretim boyutunun da eksik kaldığı söylenebilir (Lewis, Jhally, 1998: 109).

Medya okuryazarlığı konusu ile ilgilenen birçok uzman medya okuryazarlığının hem bir öğretim konusu hem de bir öğretim yöntemi 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.
2. Medya hakkında öğretim: Medya biçimlerinin tarihi, yapılandırmacı-çözümleyici yaklaşımlar; sık sık simgeler kullanılır veya öğrencilerden medyanın tehlikelerini görmeleri istenir.
3. Öğrenciler iletişime geçmek için medya üretir: Sık sık teknoloji, bilgisayar ve gazetecilik sınıflarında, fotoğraf/video çalıştaylarında bulunur. (Akt. Altun, 2008: 2).

Hobbs medya eğitimi verecek olan öğretmenlerin medyayı hem araç olarak kullanmaları hem de teknolojik gelişmeler ışığında medya üretmeleri için çalışmalar yapmaları gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, medya okuryazarlığı öğretiminde öğrencilere hem yapılandırmacı hem de korumacı yaklaşım ile medya öğretimi yapmasını önermektedir.

Birçok ülkede medya okuryazarlığı öğretmenlerinin ne tür eğitim almaları gerektiği konusu hala tartışılmaktadır. Bu konunun net olarak ortaya konmaması medya okuryazarlığı eğitiminin hedeflerine ulaşmasını da büyük oranda olumsuz olarak etkilemektedir.

2. 9. Medya Okuryazarlığı Eğitimi Hakkında Yapılan Çalışmalar

2.9.1. Dünya’da Yapılan Çalışmalar

Dünya’da medya okuryazarlığı eğitimi hakkında çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle sadece belli başlı çalışmaların bir kısmından söz edilecektir.

Medya okuryazarlığı konusunda uzman olarak kabul edilen Renee Hobbs’un (1998) “Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma” adlı çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri’nde medya okuryazarlığı eğitimini, okul içinde ve dışında, ilk ve orta dereceli okul öğrencileri üzerinde uygulayan çeşitli eğitimci, eylemci ve akademisyen grupları arasında hâlâ süregelen tartışmaların altında yatan sorunlardan bazıları gözden geçirilmiştir. Burada belirlenen yedi soru, tartışılan bütün konuları kapsamamaktadır. Ancak bu makalede belirlenen büyük tartışma konuları uygulayıcılar için var olan sorgulama alanını belirlemektedir. Çeşitli eğitim felsefelerine ilişkin bir sorun örnekleme olarak, bu makalede belirlenen “büyük tartışmalar” temelinde, açıkça ya da gizil olarak medya hakkında ya da medyayla eğitim yapan eğitimcilerin sınıf uygulamalarına yön veren çerçeveyici sorular vurgulanmıştır.

AMLA (Alliance for A Media Literate Amerika)’nın yaptığı “Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Temel prensipler” (Core Principles of Media Literacy Education) adlı çalışmada (2007); medya okuryazarlığı eğitiminin amacının, insanların bireysel gelişiminde ihtiyaç duyduğu beceri ve yetenekleri kazandırmak olduğu vurgulanmıştır. Bu becerilerden olan eleştirel düşünme, bugünün dünyasında

aktif vatandaşlık ve etkili iletişim için vazgeçilmezdir. Bu doğrultuda belirlenen temel prensipler listelenmiştir.

Medya Okuryazarlığı Merkezi Center for Media Literacy (CML)'nin yaptığı birçok çalışmadan söz etmek mümkündür. Bu çalışmalardan biri olan, “İlköğretim Okullarında Medya Okuryazarlığı Ve Sanat Eğitimi Adlı Bir Çalışma”da (A Case Study in Elementary School Media Literacy And Arts Education), (2001- 2004) Amerika Birleşik Devletleri’nde derslerde kullanılan medya, sanat, okuma ve teknolojinin eğitim sistemine medya okuryazarlığı programı ile girmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda birçok sivil toplum kuruluşunun desteğiyle medya okuryazarlığı eğitimi tanımlanmış ve medya okuryazarlığı ve sanat eğitiminde etkili olan teori ve uygulamalar basamaklandırılarak detaylandırılmıştır.

2.9.2. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde medya okuryazarlığı yeni gelişen bir alan olduğundan bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar çoğunlukla bu alan ile ilgili kitaplardan ya da ülke karşılaştırmalı araştırmalardan oluşmaktadır. Henüz birçok okulda uygulama alanı bulamadığından dersin uygulanışı ya da etkililiği ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı kalmaktadır.

23- 25 Mayıs 2005 tarihleri arasında düzenlenen, I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansında sunulan bildiriler 2007 yılında Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek tarafından bir araya getirilerek Medya Okuryazarlığı kitabı olarak hazırlanmıştır.

Yıldız Dilek Ertürk ve Ayşen Akkor Gül'ün (2006) yazdığı, “Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin, Medya Okuryazarı Olun”, 2007 yılında, Nurdan Öncel Taşkiran'ın yazdığı, “Medya Okuryazarlığına Giriş” ve yine 2007 yılında Mutlu Binark ile Mine Gencel Bek'in birlikte yazdığı “Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar” adlı kitaplar yayınlandı. Bu kitaplarda medya okuryazarlığı kavramı, kuramsal yapısı ve farklı ülkelerdeki uygulamalardan söz edilmektedir.

H. İnci Önal'ın (2007) yazdığı, “Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı” adlı çalışmasında, medya okuryazarlığı tanımlanmış, tarihçe ve gelişim incelenerek medya okuryazarlığının bilgi hizmetlerindeki önemi tartışılmıştır. Türkiye'deki medya okuryazarlığının boyutları irdelenmiş ve genel eğilimler yorumlanmıştır. Yayın incelemelerinin ardından, betimleme yönteminin kullanıldığı araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencileriyle yapılan görüşmelerden edinilen veriler değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar kütüphanecilerin medya okuryazarlığı programlarında öncülük yapması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Nermin Yılmaz tarafından (2007), Marmara Üniversitesi'nde yazılan, “Bilgi Toplumunda Okul ve Medya İlişkisi: Türkiye Örneği” adlı yüksek lisans tezinde; bilgi toplumunda okul ve medya ilişkilerini araştırılmaktadır. Araştırma, İstanbul Avrupa Yakası'ndaki resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ile İstanbul Avrupa Yakası'ndaki medya kuruluşlarında görev yapan medya mensuplarının okul ve medya ilişkileri algılarını ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla 1343 okul yöneticisi, 446 medya mensubu olmak üzere toplam 1789 kişiye ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul-medya ilişkiler konusundaki algı

ve görüşler, medya eğitimi-yeterliliği, medyadan faydalanma, medyanın etkileri alt boyutlarında incelenmiştir.

Adnan Altun'un bir çalışmasında (2008) Türkiye'de Medya Okuryazarlığı programının gelişmesinden söz etmiş ve ülkemizde medya okuryazarlığının daha etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için ortaöğretimde ayrı bir ders olarak okutulması, ilköğretimde ise mevcut programlara bir "ara disiplin" veya bir "beceri" olarak dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Belgin Tanrıverdi'nin (2008), Media Literacy Education in Balkan Countries: the case of Greece and Turkey (Balkan Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Yunanistan ve Türkiye Örneği) adlı çalışmasında, Türkiye ve Yunanistan'ın ulusal eğitim programları Medya okuryazarlığı eğitimi açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın Sonunda, UNESCO, Avrupa Konseyi vb gibi bazı girişimler tarafından önerilmesine rağmen, her iki ülkede de medya okuryazarlığı eğitiminin İlköğretim programlarında tam olarak yer edinemediği ortaya konmuştur.

Jale Balaban, Figen Ünal ve Mestan Küçük'ün (2008) "İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçlarının ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı ve Radyo Televizyon Üst Kurulu işbirliği ile yayımlanan "İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Yedinci Sınıf Öğretim Programı Kılavuz Kitabı"nda yer alan amaç ve etkinlikler doküman analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri doküman analizi ile incelenmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimleme modeli kullanılmıştır. Öncelikle Dünya’da yapılan araştırmalar ışığında Avrupa ülkeleri genel olarak incelenmiş, medya okuryazarlığı eğitimleri açısından İrlanda, Finlandiya ve Türkiye detaylı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, alan yazına bağlı olarak yapılan analiz sonrasında belirlenen ölçütler doğrultusunda Türkiye ile İrlanda ve Finlandiya İlköğretim programlarının tümü “medya okuryazarlığı eğitimi” açısından karşılaştırılmıştır. Bunun temel nedeni, Avrupa Birliğine üye ya da aday ülkelerde standart bir medya okuryazarlığı eğitiminden söz etmenin mümkün olmamasıdır. Kimi ülkelerde ayrı bir ders, kimi ülkelerde tek bir ünite ya da konu kimilerinde ise disiplinlerarası olarak yer alan medya okuryazarlığı eğitimi ortak bir anlayışı içermediğinden tüm programların incelenerek içlerinde medya okuryazarlığı kavramına atıfta bulunan, hedef, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme bilgisi boyutları çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca Türkiye’de Medya okuryazarlığının ilköğretim ikinci kademe programlarına konulması aşamasında yer alan dokümanlar ile Avrupa Birliğine üye ülkelerdeki medya okuryazarlığı merkezlerinin yayınladığı dokümanlar incelenerek analiz sürecine tabi tutulmuştur.

3.2. Araştırma Alanı

Belirlenen ÷lkelerin eğitim programları dışında medya okuryazarlığı merkezlerinin yayınladığı raporlar, Medya okuryazarlığı konusunda yayınlanan ÷lke profilleri, UNESCO, ECML Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi (European Centre for Media Literacy), (EMLR) Online Avrupa Medya Okuryazarlığı Derlemeleri (European Media Literacy Online Review), CML Medya Okuryazarlığı Merkezi (Center of Media Literacy) dokümanları uluslararası platformda yapılan çalışmalar ve makaleler incelenmiştir.

Bu dokümanlar dışında, Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun yayınladığı dokümanlar incelenmiş ve çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, alan yazın taraması ile belirlenen medya okuryazarlığı eğitimi ölçütleri doğrultusunda Türkiye, İrlanda ve Finlandiya ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından karşılaştırılması ile ilgili bulgulara yer verilecektir.

Araştırmadan elde edilen bulguların yorumu aşağıda listelenen başlıklarda yapılacaktır:

1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Genel Yapısı

1. Medya okuryazarlığı eğitimine başlama yaşı
2. Medya okuryazarlığının ilköğretim programlarında hangi şekilde yer aldığı
3. Medya okuryazarlığı eğitiminin dayandığı temel yaklaşımı (koruma amaçlı mı bilinçlendirme amaçlı mı)

2. Medya Okuryazarlığı Programlarının Genel Yapısı

1. Hedef ve Kazanım Boyutu
2. İçerik Boyutu
3. Öğrenme Durumları Boyutu
4. Değerlendirme Boyutu

3. Medya Okuryazarlığı Öğretmen Eğitimi

4.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Genel Yapısı

4.1.1. Medya Eğitime Başlama Yaşı

Yapılan çalışmalarda dünyada ortalama olarak günde 2-4 saat olan televizyon izleme oranının, ülkemizde 4-5 saate çıktığı görülmektedir (RTÜK, 2006). Bu ortalamayla Türkiye, ABD'yi de geride bırakarak dünyada en çok televizyon izleyen ülke konumuna gelmiştir. Medyanın – özellikle televizyonun - en büyük hedef kitlesini çocuklar oluşturmaktadır. Bilimsel araştırmalara göre düzenli olarak 2-2,5 yaşında televizyon izlemeye başlayan çocuklar, medya mesajlarındaki kurguyla gerçeği ayırt edecek yetkinliğe sahip olmadıklarından, gördükleri her şeyi gerçeklik olarak algılayıp olabilirliğine inanabilmektedirler. Bu nedenle, çocuklar etkiye en açık ve hassas grubu oluşturmaktadır (MEB, 2006).

Kerr'in (2004) de belirttiği gibi medya eğitimi bir lüks değil gerekliliktir. Bu nedenle, kapsamlı bir medya eğitimi programı, okul öncesi dönemden üniversite seviyesine kadar olan süreci kapsamalıdır ve yaşam boyu süren bir eğitim olmalıdır (Akt. Tanrıverdi, 2008: 3).

Türkiye'de ilköğretim okullarında seçmeli bir ders olarak yer alan medya okuryazarlığı, ilköğretimin 2. kademesinde yani 6. 7. ve 8. sınıfların herhangi birinde (12-14 yaş) seçmeli bir ders olarak okutulmaktadır. Bu dersin üç yıla yayılmasının gerekçesi olarak da, öğrencinin mezun olacağı döneme kadar seçme şansını arttırmak olduğu belirtilmektedir (MEB;2006) .

Medya okuryazarlığı programı ikinci kademedede başlamasına karşın, İlköğretim programlarını genel olarak inceleyecek olursak, İlköğretim birinci kademedede yer alan derslerde medya eğitimi ile ilgili bir kazanım yer almasa da bir ya da iki tane ile sınırlı bile olsa bazı etkinlik örneklerine rastlamak mümkündür. Söz gelişi;

Hayat Bilgisi Programı'nda (2005) öğrenciler gazete ve dergilerden kestikleri insan resimlerini incelerler. Bu resimlerden vücutların bölümlerini keserek yapıştırırlar. Yeni bir tip oluştururlar. Oluşturdukları bu tipi tanıtırlar. İkili gruplar hâlinde arkadaşlarının özelliklerini inceleyerek buldukları benzer ve farklı yönleri ifade ederler.

Sosyal Bilgiler Programı (2005), Çevredeki sosyal problemlere karşı duyarlılığı arttırma, neden sonuç ilişkisini belirleme becerisini geliştirme amacına yönelik olarak, bir haberden hareketle gazete sayfası hazırlanır.

Bu etkinliklerin dışında eğitim programlarının genelinde medyanın bir araç olarak kullanıldığı söylenebilir. Örneğin, 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde, öğrenciler sigara veya alkolün zararı ile ilgili bir slogan oluştururlar. Bu sloganı destekleyen bir metin ve/veya değişik kaynaklardan (kitap, dergi, gazete, internet gibi) resimler, yazılar toplayarak bir poster hazırlarlar.

İrlanda eğitim programı incelendiğinde ise medya eğitimine “Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi” (SKSE) programı içinde yer alan “Ben”, “Ben ve Diğerleri” ve “ Ben ve Tüm Dünya “konu başlıklarıdır ve medya okuryazarlığı “Ben ve Tüm Dünya” ünitesi içerisinde anlatılmaktadır. Ayrıca “İngilizce Eğitimi” dersi medya

okuryazarlığı ile ilişkilendirilerek verilmiştir. Bu doğrultuda medya eğitimi incelendiğinde okulöncesi (0-6 yaş) dönem itibariyle başladığı söylenebilir.

Finlandiya’da ise medya okuryazarlığı eğitimi ne ayrı bir ders ne de ayrı bir ünite olarak yer almaktadır. Medya becerileri genel eğitim programı içerisinde ”Medya Becerileri ve İletişim” adıyla belirlenen becerilerden biri olarak disiplinlerarası bir yaklaşımla yer almaktadır. İlköğretim birinci kademe itibariyle başlayan ve ortaöğretim, üniversite eğitimi ile devam eden bir medya eğitiminden söz etmek mümkündür.

Özetlemek gerekirse ülkemizde medya okuryazarlığı ile ilgili amaçlara ve ünitelere genel olarak ikinci kademe (12-14 yaş) yer verilmekte, İrlanda da ise okul öncesi dönemden itibaren (0-6 yaş), SKSE programlarında bir ünitesi olarak başlanmakta, Finlandiya’da ise ilköğretimin birinci kademesinde (7-12 yaş) diğer derslerle tümleşik olarak sunulmaktadır.

3.1.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Programlarda Hangi Şekilde Yer Aldığı

Medya okuryazarlığının ayrı bir konu/ders olarak mı öğretilmesi gerektiği, yoksa diğer konu ya da derslerin bağlamı içine mi yerleştirilmesi gerektiği günümüzde de tartışılan bir konudur.

Ayrı bir ders olarak ele alındığında; sınıfta kullanılan kitap, kaset gibi materyallerin öğrenciler tarafından medya okuryazarlığı açısından fazla dikkate alınmadığı ve bilgi taşıma işlevlerinin ötesine geçemedikleri belirtilmektedir. Medya

okuryazarlığının tüm programa yayılması ve bütüncül bir yaklaşımla kazandırılması görüşünü savunanlar ise, söz konusu öğrenme materyallerini sorgulama amacıyla kullanmanın öğrenme açısından daha yararlı olacağını ve farklı disiplin ve konular arasındaki bağlantıları kurmada destekleyici olacağını ileri sürmektedirler (Akt.Bağlı, 2004 :132).

Hobbs (1998) ayrı bir ders olarak ele almak yerine, medya metinlerinin çözümlenmesinin ve medya iletilerinin yaratımının, çeşitli disiplinlerin dersleriyle ilgili çalışmalarının bileşenleri olduğu vurgulanarak farklı bir yaklaşım da izlenmektedir. Bu yaklaşımda, etkinlikleri gerçekleştiren öğretmenlerin niteliksiz olmaları durumunda medya analiz ve üretiminin sıradanlaşma riskini taşıyabileceği ancak bu durumun yine de öğrencileri medya çözümlenmesi ve üretimi etkinliklerine katmış olacağı tarafından ileri sürülmektedir (Akt. Bağlı, 2004 :133).

Bu konuda Hobbs'un dediklerine paralel olarak Lemmen (2005) ve Feilitzen (2004), ilk ya da orta öğretimde, sadece ana dil eğitiminde ya da medya çalışmalarında değil, hem disiplinlerarası olarak hem de programların içerisinde konuya özel bir şekilde yaklaşılması gerektiğini düşünmektedirler.

Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi ilköğretim ikinci kademedede ayrı bir seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu ders, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan program kitapçığı, öğretmen kılavuzları ve RTÜK'ün desteğiyle yürütülmektedir.

İrlanda'da ise ayrı bir ders olarak verilmeyen medya eğitimi için İrlandalı medya uzmanları da bir fikir birliğine varamamışlardır. Söz gelişi; medya çalışmaları

yapan David Martin, medya eğitimin değerinin daha iyi anlaşılmadan gelişmeyeceğine vurgu yapmaktadır. Medya eğitimi başka bir dersin ayrı bir konusu olursa gelişebilmekte, genişleyebilmekte ve daha yaratıcı hale gelebilmektedir. Çünkü her dersin önceliği farklıdır ve farklılık medya okuryazarlığının önceliğinin ikinci planda kalmasına sebep olabilmektedir (Barnes, Flanegen, Corcoran, O’neill, 2007:33).

Medya Okuryazarlığı eğitiminin programlar arası bir yaklaşımla “Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi” ve “İngilizce Eğitimi” nin alt bir kolu olarak yedirildiği söylenenebilir. İrlanda Eğitim Sisteminde İlköğretimin ikinci kademesinde ve orta öğretimde ayrı bir medya okuryazarlığı dersi bulunmamaktadır. Orta öğretim seviyesinin ilk seviyesinde genel bir medya eğitimi “Kültürel Okuryazarlık” başlığı altında her ikisi de medya biçimlerinin öğrenme aracı olarak kullanılmasını vurgulayan İngilizceye ve hem “Kentsel Sosyal ve Politik Eğitim” (KSPE) hem de “Çevresel ve Sosyal Çalışmalar” a (ÇSC) ayrılmıştır. Hem KSPE hem de ÇSC resmi olarak ilköğretim ikinci kademesinde değerlendirir. Bununla birlikte her ikisindeki Medya Eğitimi bileşeni çalışma bakımından zorunlu yerine seçmelidir (Barnes ve Diğerleri, 2007:34).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi yoluyla medya eğitiminin; aileler, öğretmenler ve öğrenciler için özel bir eğitim programına gerek olmadığı kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Bu durumun kanıtlanma süreci de, medya eğitimine verilen bir statünün olmaması problemlerini doğurmaktadır. Bu doğrultuda medya eğitiminin daha iyi tanımlanması ve güçlendirmesi için yüksek seviyelerde destek sağlanmalıdır. Bu yaklaşım medya eğitiminin tamamen birleştirilmesini ve programlar arası yapısını destekleyen Fionulla Kiltfeather tarafından güçlü bir

şekilde vurgulanmaktadır (Barnes ve Diğerleri, 2007:34).

Ayrıca İrlanda’da medya eğitiminin ayrı bir ders olması gerektiğini savunan Dublin Teknoloji Enstitüsü ve İrlanda Ulusal Üniversitesi gibi kurumlar bu konuda çağrıda bulunmuşlardır. Medya eğitimi konusunda yaşanan bu uyum probleminin farklı seviyelerde ve konularda bağdaştırılamamasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Gateway to The European Union, 2007).

Finlandiya’da ise “medya okuryazarlığı” kavramı eğitim programında “Medya Becerileri ve İletişim” adıyla disiplinlerarası bir beceri olarak yer almaktadır. Kavramın değişik isimlerle anılması kısmen uluslararası tartışmadan ve farklı kültürlerden kaynaklanmaktadır (Kupiainen ve Diğerleri, 2008: 5).

Özetlemek gerekirse, Türkiye’de seçmeli bir dersin içinde verilen medya okuryazarlığı eğitimi, İrlanda’da Sosyal ve Kişisel Sağlık Eğitimi programları içinde yer alan derslerin içinde bir ünite, ayrıca İngilizce, görsel sanatlar gibi derslerde de kazandırılması gereken beceriler içinde, Finlandiya Çekirdek programında ise disiplinlerarası bir yaklaşımla “medya becerileri ve iletişim” adıyla diğer derslerle tümleşik olarak verilmektedir.

4.1.3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Dayandığı Temel Yaklaşım

Medya eğitiminin sorumsuz ebeveynlerin eline bırakılmaması gerektiğini ifade eden Buckingham (2000) kanun koyan devletin ve eğitim kurumlarının bu işi yapması gerektiğini ifade eder. Ona göre, eğitime evrensel olarak duyulan inanç gibi, nasıl ki daha önce “insanların isteği” ve “çocukların iyiliği için olduğuna vurgu yapıldıysa medya eğitimine olan inancın öneminden de söz edilebilir. Buckingham

ayrıca medya eğitimi tarihinin aydınlanma ruhuna bağlı olarak oluştuğunu belirtmiştir. Bu bir bakıma çocukların ve gençlerin kültürüne ilişkin duygusallıklarını gizlemelerini sağlayan sağduyulu bir milliyetçiliğin yapılandırılması demektir. Okullarda medya eğitimi aynı zamanda öğretmenin tercihlerini vurgulamış ve medya deneyimi özellikle gençlerin tercihlerinden uzak tutulmuştur. Medyanın paylaşılan gerçekliğimizin bir parçası olduğunu kabul etmek daha mantıklı iken, zaman zaman medyada dünya dışından gelen yabancıların ve kültür bakanlarının çocukları korkutmak için pusuda beklediğine ilişkin görüşler ortaya atılmıştır (Kupiainen ve Diğerleri, 2008: 4).

Modern insan, özellikle de modern gençlik giderek daha fazla görselle iç içe yaşamaktadır. Kısa bir zaman öncesine kadar sadece kitapların ve diğer yazılı ya da sözlü materyallerin yerini kitle iletişiminin ve eğlencenin en popüler ve güçlü aracı olan film ve TV almıştır. Fakat insanlar, özellikle de gençler, bu değişime yeterince hazır değildirler ve bunların etkilerinden olumlu yönde faydalanamamaktadırlar. Çocukların ve yetişkinlerin gerçek yaşamları ile sinema ve TV'den oluşan hayali “ikinci dünya”ları arasında köprü kurmak eğitimin yeni ve önemli bir görevidir. Bunu yapmanın yolu da film öğretiminden geçmektedir” (Peters, 1961:10).

Bu görüşlere ek olarak, medya okuryazarlığı konusunda çalışmalar yapan bir kuruluş olan Medialit (2003) “medya okuryazarlığı sadece medyayı izlemek değil, medyadaki eleştirelliği de içermektedir” şeklinde görüş belirtmektedir. Bunun anlamı ise “izleme” değil, “dikkatle izle ve eleştir” olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca, medya mesajlarına ve deneyimlerine tek bir bakış açısından bakmak medya okuryazarlığı değildir, farklı bakış açılarıyla medya mesajlarını okumak gerekir (Medialit, 2003).

Bu konuda UNESCO, ülkeleri savunmacı ve korumacı medya okuryazarlıktan daha eleştirel farkındalık merkezli bir yaklaşım benimsendiği takdirde, medya ve eğitim arasında daha olumlu bir işbirliği ortamının oluşmasının mümkün olduğunu belirtmiştir (UNESCO, 1999). Tüm bu görüşler ışığında medya okuryazarlığı eğitiminin sadece öğrenciyi koruma ve medyadan uzak tutma amacını değil, medya mesajlarını seçerek alma becerisi kazanma yaklaşımını da içermesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Türkiye’de medya okuryazarlığı, medyanın olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir faktör olarak kabul edilmektedir. Her ülkede mevcut olan basın ve görsel-ışitsel medyayı düzenleyen ve denetleyen kurumların ve ulusal veya uluslararası yasaların yanı sıra; izleyicilerin de medyaya karşı bir özdenetim geliştirmeleri önem taşımaktadır. Medya okuryazarlığının başlıca amacı izleyicilerde bu özdenetimi oluşturmaktır (Treske:2006: 7).

Ülkemizde programın içeriği incelendiğinde hem koruma hem de bilinçlendirme boyutlarını içeren ifadeler rastlamak mümkündür. Örneğin; “*Medya okuryazarlığı kavramını tanıyarak medya mesajlarını algılamanın ve çözümlemenin önemini fark eder*”, “*Televizyon yayınlarının sorun alanlarını belirleyerek bunların doğuracağı olumsuzlardan korunma konusunda önerilerde bulunur*”. Ancak programda yer alan amaç ve öğrenci kazanımlarında çoğunlukla korumacı yaklaşımın daha baskın olduğu söylenebilir.

İrlanda’da ise medya eğitimi, medyanın farkındalığını desteklemekte ve çocuklara medyanın farklı biçimlerini incelemeleri ve keşfetmeleri için yardım

etmektedir. Medya tekniklerini kullanmak ve bilgi teknolojileri ile düzenlenmiş bir şekilde yakından ilgilenmek çocukların teknolojiden fayda sağlamalarına ve böylece eleştirel medya kullanımını zorlamalarına yardımcı olabilir (Curriculum Online, 1999).

İrlanda'da çocukların her gün farklı kaynaklardan bilgi bombardımanına uğradıkları kabul edilmektedir. Ayrıca pazarlama tekniklerinin en küçük çocuğa bile derinden uygulandığı artan ticari bir baskı söz konusudur. SPHE çocukları, medya kullanımlarında daha donanımlı hale gelmeleri ve genel olarak medyada ve reklamda kullanılan teknik ve stratejilerin farkında olmaları ve öğrenmeleri için cesaretlendirmektedir (Curriculum Online, 1999). Bu doğrultuda İrlanda programında genel olarak hem korumacı hem de bilinçlendirme yaklaşımlarının var olduğunu, ancak korumacı yaklaşımın daha etkin olduğunu söyleyebiliriz. *“Medyada sıklıkla yer alan soruları, bu soruların ortaya konuş biçimini ve bu sunuşun doğruluğunu fark edebilmeli ve sorgulayabilmelidir”* gibi bilinçlendirme ile ilişkili kazanımlar bulunmakla birlikte korumacı yaklaşımı yansıtan çok sayıda kazanım bulunmaktadır.

Finlandiya'da ise eğitim kurumları, çocuğun medyayı kullanma ve medyada etkin olma şansı engellenmiş ve çocukları medya eğitiminin yetersiz ve korunmaya muhtaç objeleri olarak tanımlamamıştır. Hukuk dilinde kutsal bir yeri olan korumacı medya eğitimi, çocukların neyi tüketceklerine 'sorumlu bir şekilde' karar vermeleri gerektiğini, ancak gerçekten neyi anlayabileceklerine karar vermesi gereken kişilerin ebeveynler olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca çocuklar için uygun olmayan içerikler iki yasada ve TV şirketleri ile oyun üreticilerinin kendi düzenlemeleriyle korunma altına alınmıştır. Ancak çocuklar için uygun olan içerik yasalarla korunsada sorumluluk

tamamen ebeveynlere yüklenemez. Çocuklar kendi seçimlerini de yapabilecek düzeyde eğitilmelidirler” (Huovinen 2007: 17).

Bu doğrultuda Finlandiya’da “çok yönlü, sorumluluk sahibi bir iletişimci ve medya kullanıcısı haline gelmek, medya eleştirisini öğrenmek ve iletişimdeki etik ve estetik değerleri tanımlamak” gibi bilinçlendirmeci yaklaşımı yansıtan ifadeler olsa da genel ağırlık korumacı yaklaşıma yöneliktir.

Kısaca özetlemek gerekirse üç ülkede de koruma amaçlı bir medya okuryazarlığı eğitiminin var olduğunu söyleyebiliriz. Ancak çocukları medyanın olumsuz etkilerinden korumanın ancak çocukları bilinçlendirmekle mümkün olduğu gerçeği de kabul edilmiş görünmektedir. Koruma amaçlanırken bilinçlendirmeye yönelik süreçleri de içinde barındıran üç programda da korumacı bir yaklaşım temele alınırken, bilinçlendiriminin de önemsendiği söylenebilir.

4.2. Medya Okuryazarlığı Eğitim Programlarının Özellikleri

4.2.1. Hedef ve Kazanım Bilgisi

Türkiye’deki ilköğretim birinci kademe programlarında yer alan genel amaçlarda medya eğitimi ile ilgili bir hedef yer almamaktadır. Ancak, medya okuryazarlığı ile ilgili hedeflere ikinci kademede yer alan seçmeli medya okuryazarlığı dersinin genel amaçlarında söz edilmektedir. Aşağıda bu amaçlara yer verilmiştir:

1. Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.
2. Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki

mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.

3. Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.
4. Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
5. Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
6. Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
7. Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (MOP:2006 sf. 7-8).

Yukarıda belirtilen genel hedeflerin dışında kazanımlar aracılığı ile bu amaçlara ulaşılması planlanmıştır. Bu kazanımlar, *“İletişim türlerini sınıflandırarak örnekler verir”*, *“Kitle iletişimini tarif ederek kitle iletişim araçlarını sınıflandırır”*, *“Medyayı tanıyarak işlevlerini sınıflandırır”*, *“Gazete ile ilgili temel kavramları tanır”*, *“İçerik ve yayın periyoduna göre dergi türlerini sınıflandırır”* gibi bilgiye yönelik kazanımlar olduğu gibi; *“Medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam üzerindeki etkilerini irdeler”*, *“Televizyonun birey ve toplumu yönlendirmedeki etkili bir kitle iletişim aracı olma niteliğini analiz eder”*, *“Televizyon izleme alışkanlıklarını ve bunların sonuçlarını araştırmaları eşliğinde yorumlar”*, *“Gazetede ki haber ve fotoğraf ilişkisini analiz eder”* gibi kavrama ve analize yönelik kazanımlar da mevcuttur. Uygulamaya yönelik kazanımlar ise *“Örnek bir gazete hazırlar”* ve *“İnternette bilgiye erişim, haber okuma, sohbet, e-posta, uzaktan eğitim gibi etkinlikleri uygulamalı olarak gerçekleştirir”* olarak sayılabilir. Genel olarak kazanımlar incelendiğinde uygulama boyutunun daha az yer aldığı söylenebilir. Benzer şekilde, programdaki kazanımların daha çok bilgi kazandırmayı temele aldığı ancak beceri, anlayış ve tutum geliştirme konusunda daha yetersiz olduğu

düşünülebilir.

İrlanda ilköğretim programında, “Medya Eğitimi”, Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi (SKSE) dersi içerisinde bir ünite olarak verilmekte ve okul öncesi dönemden 6. sınıfın sonuna kadar okutulmaktadır. Genel olarak kazanımlar bilgidен çok kavramaya yöneliktir. Örneğin; “*Farklı kaynaklardan bilgi edindiğinin farkına varabilmelidir*”, “*En sevdiği televizyon programını, filmi ve video oyununu nedenlerini belirterek betimleyebilmelidir*”, “*Reklamlar ve programlar arasındaki farkı fark edip bunlar hakkında konuşabilmelidir*”, “*Medyada farklı şekillerde yer alan hikaye ve durumlarda gerçek olan ile kurguyu ayırt edebilmelidir*” gibi kazanımlar bulunmaktadır. Uygulamaya yönelik kazanımlar ise Türkiye’de olduğu gibi İrlanda’da sınırlılık göstermektedir. Genel olarak sadece iki tane uygulamaya yönelik kazanım bulunmaktadır. Bunlar, “*Çeşitli bilgi teknolojilerini keşfedebilmeli ve ulaşabildiklerini kullanmaya başlamalıdır*” ve “*Bazı basit yayıncılık, üretim ve iletişim tekniklerini keşfedip kullanabilmelidir*”. Bu kazanımlar dışında “*Popüler hikâyeleri, kitapları ve şiirleri okuyabilmeli ve bunlarda yer alan karakterlerin özelliklerini tartışabilmelidir*” gibi senteze yönelik bir kazanım da bulunmaktadır.

Ayrıca “Dil ve Okuryazarlık “ dersinde öğrenci, “*medya metinlerini geleneksel ve dijital araştırmalar aracılığıyla dinler, cevaplar ve keşfeder.*” Sanat ve Dizayn dersinde öğrenci, “*geleneksel ve dijital medya ile çalışır,*” gibi medya okuryazarlığı ile ilgili amaçlar bulunmaktadır (NCCA, 2004).

Bu açıdan bakıldığında İrlanda İlköğretim programlarında medya okuryazarlığı ile ilgili amaç ve kazanımların bilgi kazandırma ve konuları anlamaya yönelik olduğu kadar tutum, beceri, ve anlayış geliştirmeye yönelik olduğu da söylenebilir.

Finlandiya’da ise eğitim programı reformu 2002’den beri medya eğitiminin rolünü hem ilk hem de orta seviyede kuvvetlendirmiştir. Yeni yaklaşım “medya ve iletişim”i anlatmaktadır. Eğitim programını temele alan ilk seviye öğrencinin kendi kültürel kimliğinin yapılanmasını desteklemeyi ve ulusal ve küresel kültüre katılımını içerir. İletişim ve medya becerileri öğrenme ve öğretmenin hedeflerinin temeli olarak kabul edilir. Bu beceriler bilgi edinmeyi ve karşılaştırma ve toplum üzerinde etki sahibi olmak üzere katılımcılığı, interaktif olmayı ve topluma yönelik iletişimi ve rekabeti vurgular. Medya becerilerinin hem alıcı hem de mesajların üreticisi gibi davranması beklenir.

Finlandiya’da genel olarak ilköğretimde “*Çok yönlü, sorumluluk sahibi bir iletişimci ve medya kullanıcısı haline gelmek*”, “*Medya eleştirisini öğrenmek ve iletişimdeki etik ve estetik değerleri tanımlamak*”, “*Katılımcılığı, interaktif olmayı ve iletişimi etkilemeyi öğrenmek*”, “*Medya ve iletişimin teknik açılarından becerili hale gelmek*” amaçlanmıştır. Genel olarak bakıldığında bilgi, kavrama ve uygulamaya yönelik hedeflerin birbirine yakın oranlarda olduğu söylenebilir.

Finlandiya medya eğitiminin eğitim programlarında disiplinlerarası olarak verildiğini belirtmiştik. Örnek olarak, Fin dili ve Edebiyatı öğretiminde öğrenci 1-2. sınıfta “*okuma ve yazma becerilerini ve medya becerilerini ve teknolojik bilgi öğrenme çevresinde iletişim becerilerini geliştirir (...) öğrencinin medya okuryazarlığı kendi yaş grubu için önerilen programları takip etmek için yeterli olacaktır*”. 3-5. sınıflarda bir öğrenci “*medya hakkındaki temel bilgileri edinir ve iletişim araçlarını anlamlı kullanabilir*” (...) *film, tiyatro ve diğer medyaya karşın kurgu yapılandırmayı bilmelidir*”. 6-9. sınıflarda öğretmenin amacı “*öğrenciyi*

edebiyatı ve diğer medya metinlerini okuma ve değerlendirmek için cesaretlendirmektir". Bir öğrenci *"uygun okuma stratejisini kullanarak görüş açısı yaratmak, dünya görüşü oluşturmak ve insanların seçimlerini yönetmek (...) farklı medya metinleri de dahil olmak üzere metinleri yorumlamak için medya ve metin gücü anlayışı edinir"*. Temel öğretimdeki 2004 müfredatının gerekçeleri ayrıca, *"öğrencinin modern bilgi toplumunun bir bireyi olarak gelişimini geliştirmesi ve bilgisayar ve diğer medya teknolojilerini ve internet kullanma fırsatı sağlaması gereken"* okulun öğrenme çevresi donanımını da belirtmiştir (Kupiainen, Sintonen & Suoranta: 2008: 17).

Özetlemek gerekirse, okul öncesi eğitimle başlayan medya eğitiminin amaçları, bilgiyi bulma ve yorumlama, medya dünyasındaki "ikinci dünya"yı görebilme gibi amaçların Türkiye programına göre daha detaylandırıldığını söyleyebiliriz. Programlarda sadece medya ürünlerini anlama değil medya ürünleri yaratma konusuna da vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin; *"Çeşitli bilgi teknolojilerini keşfedebilmeli ve ulaşabildiklerini kullanmaya başlamalıdır"* ve *"Bazı basit yayıncılık, üretim ve iletişim tekniklerini keşfedip kullanabilmelidir"* gibi. Bu örneklerden de yola çıkarak, Finlandiya İlköğretim programlarında bilgiyi alma ve konuları anlamaya yönelik amaç ve kazanımların yanı sıra beceri, anlayış ve tutum geliştirmeye yönelik amaç ve kazanımların da yer aldığı, hatta programlarda çok daha fazla yer edindiği söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında üç ülke programında da kazanımların açıkça belirtildiği, Türkiye'de hem bilgiye hem kavramaya yönelik kazanımlara uygulamaya yönelik kazanımlara oranla daha fazla ağırlık verildiği söylenebilir. İrlanda'da ise bilgiye yönelik kazanım bulunmazken, uygulamaya yönelik de

yeterince kazanım olmadığı, kavramaya yönelik ise çok fazla kazanım bulunduğu söylenebilir. Son olarak Finlandiya’da da üç boyuta da birbirine yakın oranlarda yer verilmiştir. Medya okuryazarlığı programlarının kazanımlarının dağılımları incelendiğinde Finlandiya’da kazanımların dağılımı açısından daha orantılı olduğunu, İrlanda programında bilgiye yönelik bir kazanım bulunmadığı, yine İrlanda ve Türkiye’de uygulama boyutuna yeterince önem verilmediği söylenebilir. Ayrıca amaçların genel yapısı dahilinde Türkiye’deki Medya Okuryazarlığı dersinin amaçlarının çok geniş ve yoruma açık bırakıldığı söylenebilir. Örneğin, “Bilinçli medya okuryazarı olur” ifadesi altında birçok yeterlilik sayılabilir. Oysa İrlanda Programında “*İhtiyacım olanı mı almalıyım istediğimi mi almalıyım?*” ifadesi gibi daha özelleştirilmiş ifadeler bulunmaktadır ve bu ifade bilinçli tüketiciliğin sadece bir parçasıdır.

4.2.2. İçerik Bilgisi

Türkiye’de toplam 8 üniteden oluşan medya okuryazarlığı konuları ve ders saatleri açısından dağılımı ve dersin bütününe oranı aşağıdaki gibidir:

1. İletişime giriş (2 saat - %8)
2. Kitle iletişimi (2 saat - %8)
3. Medya (7 saat - %17)
4. Televizyon (4 saat - %12,5)
5. Aile, çocuk ve televizyon (9 saat - % 17)
6. Radyo (3 saat - %8)
7. Gazete ve dergi (3 saat - % 17)
8. İnternet - Sanal dünya (6 saat - %12,5) (MOP, 2006: 10).

Medya okuryazarlığı programında konu dağılımları kitle iletişim araçlarını temel alarak hazırlanmıştır. Medya ürünlerini kullanma ve yorumlamaya vurgu yapılırken; medya, aile, çocuk ve televizyon ve internet başlıklı ünitelere daha fazla ders saati ayrılmıştır. Bu durum medya eğitiminde televizyon ve internetin daha etkin kullanılması dolayısıyla daha fazla bilinçlendirilmesi gereken bir alan gibi görülüyor olması sebep olabilir.

İrlanda'da ise medya eğitimini içinde barındıran SPHE dersinde genel olarak çocuklar, sosyal gelişimlerinin bir parçası olarak, hayatlarında diğer insanlara değer vermeyi ve sağlıklı ilişkiler kurmayı öğrenmektedirler. SPHE programı, iletişim becerileri kazanmak ve diğer insanlarla ilişkilerinde saygı, önem ve değer görecekları yolları anlamak üzere çocuklara yardım ederek kişiler arası gelişime belirgin bir şekilde katkıda bulunmaktadır. Okullarda öğrenciler nasıl karşılıklı saygı ve sorumluluğa dayalı ilişkiler geliştireceklerini ve sürdüreceklerini öğretirken, insan ilişkilerinde güven ve dürüstlüğün önemini de önem vermektedirler. İnsani ve kültürel farklılığa saygı duymak ve takdir etmek ilköğretim okulunun her seviyesinde desteklenmektedir. SPHE yoluyla çocuklar diğer insanların itibarına saygı duymayan bazı önyargıların ve tutumların farkına varabilmektedir. Öğrencilere kendi kültür ve geleneklerinin bir anlayışını geliştirme ve toplumdaki farklı gruplar tarafından yapılan olumlu katkıların takdir etme fırsatı verilir (Curriculum Online, 1999).

Çocuklar ayrıca kişisel isteklerinin sosyal sorumluluk anlayışı ile dengelenmesi gerektiğini öğrenmelidirler. SPHE hayatın demokratik yolunun ve bireysel ve grup olarak haklarının ve sorumluluklarının bir anlayışını geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Öğrencilere öğrenmek, aktif olarak katılmak için olanaklar sağlar. Ayrıca ulusal, Avrupa ve global kimliklerine değer vermelerine

ve gurur duymalarına ve en geniş anlamda bir vatandaş olmanın ne demek olduğunu anlamalarına yardım edebilir (Curriculum Online, 1999).

Bu doğrultuda medya eğitimi daha çok medyanın eğitim boyutuyla belirlenen temalardan oluşmaktadır. Bu temalar:

1. Ben
2. Ben ve Diğerleri
3. Ben ve Tüm Dünya
 - a. Vatandaşlık Gelişimi
 - b. Medya Eğitimi

Ben ve Tüm Dünya çocukların yaşadıkları çeşitli toplumları keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Toplumda yeterli bir şekilde nasıl görev alacaklarını ve bir hedefe sahip olmayı ve onu paylaşmayı öğrenebilmektedir. Bunları keşfederken sosyal sorumluluk anlayışı ve yaşadıkları dünyayı geliştirmek üzere cesaretlendirilmektedir. Bu alandaki çalışma ayrıca çocuklara kendi kültür ve geleneklerini öğrenme fırsatı verirken kültürel olarak farklı insanların ve grupların haklarına saygı duymak için de cesaretlendirmektedir (Curriculum Online, 1999).

Finlandiya’da ise ilköğretimde disiplinlerarası bir yaklaşımla program içerisinde işlenen konularla medya okuryazarlığı eğitimi yapılmaktadır. Medya ve iletişim çalışmaları aşağıdaki temel kavramları içermektedir;

1. Kişinin kendi düşünce ve duygularının ifadesi, ifadenin farklı dilleri ve farklı durumlarda kullanımı;
2. Medyanın anlamlı kullanımı, medya mesajlarının biçimi ve içerikleri; estetik

- ve etik bakış açılarının analiz ve yorumlaması;
3. Medyanın etkisi, medyaya bağıllık ve ağ etikleri;
 4. Medya becerileri ile pratik çalışma ve medya ifadesinin farklı durumlarda ve çevrelerde çok yönlü kullanımı ve medyanın teknik anlamlarının kullanım uygulamaları;
 5. İletişim ve medya kelimesi ve kavramları

Kısaca özetlemek gerekirse Türkiye’de ayrı bir ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinde içerik daha çok medya ürünleri üzerine kurgulanmış ve medya ürünlerini kullanabilme yeteneği ön planda tutulmuştur denilebilir. İrlanda’da medyanın baskın etkisi karşısında olumsuz etkilenen bireyin korunması amacıyla bilinçli olarak yetişmesini amaçlamıştır. Finlandiya’da ise diğer derslerle ilişkilendirilerek medyayı anlama ve yorumlama becerisi kazandırmak ön plandadır.

4.2.3. Öğrenme Durumları Bilgisi

David Buckingham (1998) medya eğitimi ile ilişkili olarak var olan eğilimi, “korumacı” paradigmadan daha öğrenci merkezli, öğrenen ve medya/kültürel çevre arasında olan daha az yönlendirilmiş bir pedagoji olarak ifade etmiştir. Eleştirel medya okuryazarlığı için yön verici bir sözcü olarak katılımcı, öğrenci merkezli bir pedagoji temelindeki mantığı aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Yasal bakış açılarını değiştirmek. Çocukların medyaya erişimi artık kolayca kontrol edilemez. İnternet, video, uydu televizyon sansür ve “tüketici tavsiyesi”ne göre medya eğitimi bir boyut olarak görünmektedir.
- Medya bakış açılarını değiştirmek. Medya artık değer kümelerinin tekli taşıyıcıları ve inanışları olarak bulunamaz. Medya artık merkezden kontrol

edilen bir makine değildir. Genç insanlar için yaratıcı medya üretimini üstlenmek daha mümkündür.

- Genç insanların bakış açılarını değiştirmek. Tüm güçlü “bilinçli endüstri” sorun haline gelmiştir. Medya etkilerinin masum kurbanları olarak çocuklar zorlanmış ve baskıya uğramışlardır.
- Öğretme ve öğrenme bakış açısını değiştirmek. Öğreticilerde gelişen bir görüşe göre korumacı yaklaşım gerçekte işe yaramaz. Genç insanların var olan bilgi ve medya deneyiminden başlayan daha öğrenci merkezli bir bakış açısı, öğretmenin öğretim zorunluluklarından daha önemlidir (Barnes ve Diğerleri, 2007:9).

Ennis’e (1987) göre “eleştirel düşünme neye inanıldığı ya da neyin uygulandığı üzerinde odaklanmış sağduyulu yansıtıcı düşünmedir”. Bir başka tanıma göre eleştirel düşünme; “etkin ve usta bir biçimde gözlem, deneyim, değişik sonuç ve iletişim sürecinden elde edilen ya da üretilen bilgileri kavramsallaştırma, uygulama, analiz/sentez yapma ve değerlendirme sürecidir” (Paul & Scriven, 2008). Bu tanımlara bakıldığında; çok genel anlamıyla ele alındığında eleştirel düşünme, hiçbir savın geçerliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimsemeyen bir düşünme biçimi olarak tanımlanabilir. (Balaban, Ünal, Küçük, 2007: 556).

Bu doğrultuda eleştirel düşünme becerisi kazandıran bir ders olan medya okuryazarlığı öğretiminde, gözlemleyici, araştırmacı ve sorgulayıcı yöntemlerin tercih edilmesi daha doğru olacaktır. Öğretmenin anlatıp öğrencinin pasif olduğu, klasik yöntemlerle anlatılan ve sürecin etkililiğini değerlendirilmediği bir medya okuryazarlığı eğitimi dersi anlamsız olacaktır.

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 (constructivist-deconstructivist) yaklaşımlar; sık sık göstergesel kullanılır veya öğrencilerden medyanın tehlikelerini görmeleri istenir.

3. Öğrenciler iletişime geçmek için medya üretir: Sık sık teknoloji, bilgisayar ve gazetecilik sınıflarında, fotoğraf/video çalıştaylarında bulunur (Altun, 2003:2).

Bu doğrultuda Türkiye'de öğrenme ürünleri sınıflamaları doğrultusunda "Medya Okuryazarlığı" kavramının boyutlarını da göz önünde bulundurulduğunda bu dersin öğrencilere kazandırmaya çalıştığı öğrenme ürünlerinin üst düzey düşünme (eleştirel düşünme) becerilerinin içinde değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ortak bir irade göstererek iki kurum arasında imzalanan "Medya Okuryazarlığı Eğitim Projesi" kapsamında "öğrencilerimiz yoğunluklu olarak yazılı ve görsel medyadan sunulan bilgileri yararlılık ve kullanılabilirlik açısından nasıl süzebilirler?" sorusuna cevap aramış ve çerçevesi birlikte belirlenen bir yanıtta birleşmiştir (MOP, 2006: 7).

Bu amaçla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bir komisyon tarafından bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alan bir yaklaşımla "Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve

Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır. Böylelikle etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantısını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan, çevresiyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır (MOP, 2006:5).

Medya Okuryazarlığı Programında verilen etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğindedir ve öğretmen, bu etkinlikleri aynen kullanabileceği gibi ekleme veya çıkarmalar da yapabilmektedir. Etkinlik hazırlanırken hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca çevresel özelliklerle, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlendiği belirtilmektedir. Örneğin, öğrencinin sadece kitap okuyarak veya öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi veya beceri geliştirmesi yerine; sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine etkin olarak katılması amaçlanmaktadır (MOP, 2006:7).

İrlanda’da sınıfta kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar öğrencilerin sosyal, kişisel ve sağlık gelişimlerine önem verir. Aktif katılımcılar olan öğrenciler, neyi öğrendiklerini yorumlayabilmeli, bilinçli değerlendirmeler yapabilmeli ve yeni anlamlar yapılandırabilmelidir. Bu doğrultuda öğrencilerin çevreleri ile etkileşime girmeleri ve arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı öğrenmeleri için fırsatlar verilmesi gerekmektedir. Aktif öğrenme ortamında ise öğretmenin rolü, etkili aktif öğrenme ve öğretme tekniklerini kullanabildiği bir sınıf ortamı sağlayabilmesidir. Ayrıca öğretmen, etkinlikleri yapılandırma ve yönlendirmeye, öğrencilerin gerçek ve

anlamli bir yolda katilabilecegi ve sorumluluk gelistirebilecegi bir yolu yonetme becerisine sahip olmasi beklenmektedir (Curriculum Online, 1999).

Medya okuryazarligi egitiminin icinde yer aldigı SPHE'nin uygulanmasında oyun, tartisma ve drama aktiviteleri, isbirlikli oyunlar, multimedya programlari, internet ve e-maile erisim, televizyon, video parçaları veya fotoğrafları arastırma ve anketleri yurutme etkinliklerini icermektedir. Ayrica SPHE'de ogrenme ve ogretme stratejisinin bir parçası olarak ogrenci, elestirel olarak kendi çalışmasını duzenlerken ogrendiklerini gunluk hayata aktarmak icin fırsatlar arastırmak uzerine cesaretlendirilmelidir (Curriculum Online, 1999).

Finlandiya'da ise medya yeterliliği farklı konu alanları ile ana dil, dilbilimi ve sanat, ozellikle modern sanat gibi konular ile daha detaylı bir şekilde ilgilenmektedir. Ana dil çekirdek programı, stratejik okur-yazarlık becerilerine odaklanmada önemli ölçüde çaba gerektirir. Bununla birlikte ogretmenler yöntemlerini seçmekte özgürdür. Programda bu ilke şu şekilde sunulmuştur: "Yeni ogretim yöntemlerini takip ederek yurttaşlık eğitimini guçlendirmeli, toplumsal ogrenme materyallerinin paylaşımlarını sağlamalı, ekonomik sorunları ve politik gelişmeleri ortaya koymalıdır. Yetişkinlerin toplumu ve okul arasında bir bağ oluşturmak, en iyi gazetelerin, radyonun ve televizyonun yardımıyla sağlanabilir. Bunlar yetişkinlerin dünyasıyla kurulabilecek en önemli bağlardır. Ogretmenler bu konuyu arastırmış olmasına rağmen gazetelerin bu potansiyeli henüz tam olarak keşfedilememiştir" (Kupiainen ve diğerleri, 2008:15).

İletişim ve medya konuları yoluyla ogrencinin kendisini farklı ve sağduyulu bir şekilde ifade etme ve diğerlerinin iletişimini yorumlama, yonetim becerileri

bilgisi geliştirme ve gerekli bilgiyi kıyaslama, seçme ve kullanma, medya tarafından iletilen içerikte eleştirel bir tavır alma, iletişimde etik ve esteki değerlere uygun olarak dikkatle izleme, iletişim üretme ve iletme, medyayı uygun şekilde kullanma ve bilgi edinme, bilgi transferi ve çeşitli etkileşim durumlarında iletişim ve medya araçlarını kullanması beklenmektedir (Kupiainen ve Diğerleri, 2008:16-17).

Medya eğitimi uygulamaları her tarafa yayılan bir konu olarak, yine de, bireysel olarak öğretmenlerin aktivitesine bağlı görülmektedir. Medya eğitimini temel öğretimde ve ortaöğretimde uygulamak, örneğin tema günleri belirlemek, projeler üretmek vb. En iyi örneklerde medya eğitimi sistematik olarak örneğin okul ve yerel toplumlar, medya ve ev arasında işbirliği ile uygulanmıştır. Okul kuruluşu öğretmenlere yardımcı olmak için özel medya pedagogları çalıştırarak medya eğitiminin pozisyonunu güçlendirmeye çabalamıştır. Medya eğitiminde öğrencilerin bir şeyleri kendi başına yapma ve yaşama fırsatı vardır.

Özetlemek gerekirse uygulanan yöntemler için şunlar söylenebilir. Medya okuryazarlığı eğitiminin genel yapısından kaynaklanan öğrenciyi merkeze alan, uygulamalı eğitimin ön planda olduğu ve öğretmenin sadece rehberlik etmesi gereken bir yapısı vardır. Bu konudaki temel problem ise, medya okuryazarlığı öğretmen eğitiminden kaynaklanan yöntem bilgisi eksikliğidir.

4.2.4. Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi

Medya okuryazarlığı dersinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemi konusunda alandaki uzmanlar arasında tam bir fikir birliğinden söz etmek mümkün değildir. Bazı uzmanlar medya okuryazarlığı dersini notla değerlendirilmesi gereken

bir ders olarak görürken bazıları beceri gerektiren bir ders olduğu için ürünün değerlendirmesi gerektiğini söylemektedirler.

Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Ennis, eleştirel düşünmenin aşağıdaki yeteneklerden ve eğilimlerden oluştuğunu belirtmektedir:

1. Tez ya da sorunun açık ifadesini arama,
2. Nedenler arama,
3. İyi bilgilendirilmeye çalışma,
4. Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme,
5. Durumu bütünüyle göz önüne alma,
6. Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma,
7. Asıl ya da temel sorunu akılda tutma,
8. Seçenekler arama,
9. Açık fikirli olma:
 - a. Başkalarının görüşlerini dikkate alma,
 - b. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma,
 - c. Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme,
10. Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme,
11. Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama,
12. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma ve son olarak

13. Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma. Şeklinde sıralamaktadır (Ennis, 1985: 54).

Ennis'in eğilimlerle ilgili bu listesi bu konuda yapılan değerlendirmeleri özetler niteliktedir. Örneğin, birey hem bir konuda bir eylemde bulunmaya, o konuda düŐünmeye istekli olmalı, ancak aynı zamanda da açık görüŐlü davranarak kendisine eleştirel bir gözle bakabilmelidir. Ennis'in kapsamlı listesine bakıldığında ayrıca, eğilimlerin birbirlerini tamamlayıcı özelliklere sahip oldukları da görülmektedir (Seferoğlu& Akbıyık, 2006: 195).

Harland, (2004) ve Masterman'a göre (1997), medya eğitiminde ideal olan değerlendirmenin anlamı hem süreci hem de sonucu değerlendirme olarak öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesidir. Ayrıca, medya eğitimi, ğrenci ve ğretmen arasındaki ilişkiyi hem yansıma hem de diyalog için önerilen hedefler yoluyla düŐünceyi deęiŐtirmektedir. Medya eğitiminin kendine özgü niteliği için uygun olan araçlarla değerlendirme yapılmalıdır (Akt.Tanrıverdi, 2008:5).

Eleştirel düşünmeyi temele alan medya okuryazarlığı dersi ülkemizde notla değerlendirilmemekte, yalnızca karnede öğrencinin bu dersi aldığı belirtilmektedir. Notla değerlendirilmeyecek bir dersin lme ve değerlendirmesi ve lme araçları, notla değerlendirilecek derslerinkinden farklıdır. Bu derste kullanılabilecek bazı lme araç ve yöntemleri olarak görüşme, gözlem, sözlü sunum, performans değerlendirme, performans devi, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve ürün dosyası sıralanabilir (MEB, Talim Terbiye Kurulu ve RTÜK, 2006, s.16-18).

Görüldüğü gibi Türkiye’de medya okuryazarlığı dersi, notla değerlendirilmemektedir. Karnede yalnızca bu dersin alındığı belirtilmektedir. Ancak dersin verimini anlamak ve öğrencilerin ders konularını anlayıp anlamadıklarını, hayatlarına geçirip geçirmediğini belirlemek için her ünite sonunda, farklı bir ölçme-değerlendirme tekniği uygulanacağı belirtilmiştir. Bu ölçme ve değerlendirme tekniği daha çok “uygulama” boyutunun sonuçlarını belirtmektedir (MOP, 2006: 13).

Bunlar,

- öğrencilerle yapılan mülakatlar,
- öğretmenin öğrencilerin soru ve önerilere verdikleri cevapları, sınıf içi tartışmalara ve grup çalışmalarına katılımlarını gözlemlemesi,
- öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeylerini anlamak için sözlü sunum,
- yapılan etkinliklere katılım düzeyi çerçevesinde performans değerlendirme,
- grup halinde veya bireysel çalışma disiplini edinmeleri için proje ödevleri,
- öğrencinin kendi yeteneklerini keşfetmesi için öz değerlendirme
- eleştirel düşünme becerisinin artırılması için diğer arkadaşlarının proje ve ödevlerini değerlendirmek şeklinde uygulanan akran değerlendirmedir (MOP, 2006: 14).

Değerlendirme, öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmen, ünitenin yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmelidir. Ancak öğretmen tarafından seçilecek araç ve yöntemler, sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme

sürecini de değerlendirmelidir. Öğretmen, değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanmalıdır. Bu değerlendirme yöntem ve araçları; gözlem, görüşme, anket, öz değerlendirme ölçeği, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), proje, poster ve çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerdir (MOP, 2006:14).

İrlanda'da tarihsel olarak ilköğretim okulundaki değerlendirme, yetenekleri değerlendirmekten çok bilgiyi ölçme eğilimindedir. Bununla birlikte, eğitim programları içerisinde yeteneklerin değerlendirilmesi için daha resmi yaklaşımları destekler. İlköğretim okuluyla ilgili bir sertifikaları yoktur. Neredeyse bütün ilköğretim okulları okuma yazma ve sayısal becerileri en az yılda bir kez ölçmek için standartlaşmış testleri kullanırlar. Okullarda öğrencilerin eğitimsel becerilerine periyodik olarak değerlendirmek ve sonuçları ailelerle bildirmek için okullarda yasal zorunluluk gerektirir (Eurdice Directorate, 2002). Bu doğrultuda medya okuryazarlığı eğitiminin değerlendirilmesi de genel değerlendirme anlayışı dahilinde gerçekleşmektedir.

İrlanda'da Medya Eğitimi daha sistemli yapılmıştır ve öğrencilerin İngilizce ve İletişim çalışması gerektiği vurgulanmıştır. Değerlendirme hem Bitirme Sertifikası hem de Bitirme Sertifikası Dil programı için yıl sonu sınavı ve portfolyo ve proje çalışmaları ile yapılmaktadır. Genel olarak ilköğretim birinci kademedeki ulusal değerlendirme ile test edilen beceriler aşağıdakileri içermektedir:

- Yazılı iletişim ve okuryazarlık becerileri
- Sayısal Beceriler
- Özellikle teknolojik konularda yenilenebilme becerileri

- Özellikle yüksek düşünme becerileri
- Problem çözme becerileri (Eurdice Directorate, 2002).

Finlandiya’da ise ayrı bir ders ya da ünite olarak bulunmamasından dolayı medya okuryazarlığı eğitimini ölçme ve değerlendirmeye yönelik özel bir araç bulunmamaktadır. Ancak, diğer dersler içerisinde yedirilen, “medya becerileri ve iletişim” genel ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ölçülmektedir. Bu doğrultuda öğrencinin hem davranışları hem öğrenme becerileri değerlendirilmektedir. Öğrencinin öğretmen tarafından değerlendirilmesi yanında öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi de önemsenmektedir.

Kısaca özetlemek gerekirse, yine medya okuryazarlığı eğitiminde yaşanan tartışmalardan biri de değerlendirme sürecidir. “Değerlendirilmesi gerekir mi?”, “Gerekirse hangi araçlarla değerlendirilir?” soruları henüz cevaplanamamıştır. Bu doğrultuda ülkemizde dersi alan öğrencinin karnesinde sadece bu dersi aldığını gösteren bir sistem vardır. Değerlendirme sürecinde ödevler ve projeler uygulama ağırlıktır. İrlanda’da hem bitirme sertifikası hem de dil sertifikası ile yazılı bir değerlendirme mevcuttur. Bu doğrultuda yapılan sınav yazılı olduğu için uygulamaya yönelik bir değerlendirme yoktur. Finlandiya’da ise disiplinlerarası bir yaklaşım sergilendiği için değerlendirme diğer dersler içerisinde hem bilgiye hem de beceriyi ölçen bir yapıya sahiptir ve öğretmenin değerlendirmesi yanında öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesi de önemsenmektedir.

4.3. Medya Okuryazarlığı Öğretmen Eğitimi

Pungente ve Kerr'ye göre (2004) medya okuryazarlığı öğretmen eğitimi hem hizmet öncesi hem de hizmetiçi eğitim programıyla sürekli olarak desteklenmelidir. Eğitim fakülteleri medya okuryazarlığı eğitimi üzerine eğitim vermeli, bu alanda gelecekteki öğretmenleri eğitebilecek personeli işe almalı ve medya eğitimi ile ilgili kurslar sunmalıdır. Eğitim programının yazılması ve sürekliliği için üçüncü kurumlardan akademik destek alınmalıdır (Erjavec, 2002). Aynı zamanda, Boeckmann (1992), hizmetiçi eğitimdeki üst düzey hedefin en özel bilgileri iletmek olmadığını, ancak medya eğitiminde öğretmenleri desteklemek için başarıya giden yolda disiplinlerarası olarak öğretmenleri desteklemek gerektiğini vurgulamaktadır. (Akt. Tanrıverdi, 2008: 6).

Lemmen'e göre (2005), bazı ülkelerde, medya okuryazarlığında öğretmen eğitiminde hem formal hem de informal yaklaşımları kullanan İngiltere, Avustralya, İtalya, Kanada ve A.B.D., öğretmen eğitimi ile ilgili toplantılar, çalıştaylar ve seminerler düzenlemektedir. Bu ülkelerden bazılarında, medya okuryazarlığı eğitiminde bölgesel ya da ulusal seviyedeki bağlantılar ve işbirliği desteklenmektedir. Bazı ülkelerde ise medya okuryazarlığı medya aktörlerinin uzmanlıkları, teknoloji uzmanları ve hükümet dışı örgüt liderleri aracılığıyla desteklenmektedir. Örneğin, Finlandiya'da 2004 yılında film ve medya eğitimi verilmiştir. Bazı çalıştaylar, festivaller ve projeler girişimlerin gelişim ve devamı için Finlandiya Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmiştir (Akt.Hobbs, 2008).

Medya okuryazarlığı öğretmen eğitimi ile ilgili bir çalışma yapan Hobbs (2008), "*Medya Okuryazarlığı Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Yaklaşımları*" adlı

çalışmasında hem formal hem de informal alanlarda, medya okuryazarlığı programı hala bireysel öğretmen uğraşları ile ilerlediğini belirtmektedir. Birkaç eğitim enstitüsünde iletişim çalışmaları konuları içerik ya da yöntem merkezli eğitim verdiğini belirtmektedir. Örneğin Avustralya’da genel olarak informal araştırmalarda eğitim ve bilgi, “bu alanda çalışan iletişim grupları, ilgili öğretmen örgütleri ve yaygın olan çeşitli kısa kurslar” dan elde edilen eğitim ve bilgiyi kapsamaktadır (Kress, 2003: 199). Buna paralel olan yaklaşımlar A.B.D, Hollanda, İtalya ve İngiltere’de kullanılmaktadır. Daha sonra gelişen yaklaşım olan hem formal hem de informal seviyede memur ve öğretmen eğitimi için genel olarak kullanılan yaklaşımlar aşağıda belirtilmektedir:

Kendi Kendini Eğitme: En önemli durumlar hem gelişmekte olan hem de gelişen ülkelerde medya okuryazarlığı programlarında eğitimciler büyük oranda “kendi kendini eğitme” yi formal olmayan eğitim alanlarında uygulamaktadır. Medya okuryazarlığı ya da medya eğitimi hakkında kitaplar okuma , belki de çoklu medya ürünleri ve dizaynları için hangi yazılımı kullanacağını öğrenmektedir. Medya okuryazarlığının en iyi yapılandığı ülke olan İngiltere’de medya okuryazarlığı öğretmenleri yüksek oranda formal olmayan bir eğitim almaktadır (Hobbs,2008).

Eleman Geliştirme Eğitimi: Medya okuryazarlığı öğretmen eğitimi için en uygulanabilir olan okul dışındaki saatler ya da hafta sonları düzenlenen konferanslar ve kısa süreli eleman yetiştirme eğitimleridir. Bu modelde, eğitimcilere ve genç çalışanlara medya okuryazarlığına giriş sunulmaktadır. Özellikle popüler müzik, medyada şiddet, film öyküleri ve çocukların medya kullanımları gibi. En etkili olan bu model analize kapalı bir yaklaşıma sahiptir (Hobbs,2008).

Program Temelli Yaklaşım: Bu modelde eğitimciler medya okuryazarlığı eğitimi için, daha çok program materyalleri, video ya da diğer araştırmaları kullanırlar. Örneğin, “gizli kahramanlar” olarak anılan programlar daha çok genç medya eğitimcileri tarafından medya üretim aktivitelerinde kullanılır. A.B.D.’de Maryland Eğitim Departmanı’nda “Görev :Medya okuryazarlığı” adıyla hükümet ve televizyon ürünleri şirketleri arasında yapılan çalışmalarla medya okuryazarlığı program materyalleri (Basılı ya da video formatında) hazırlanmıştır. Bu materyaller, öğretmenlere yardımcı olacak medya okuryazarlığı yöntem talimatlarını ve anahtar içerikleri kapsamamaktadır (Hobbs,2008).

Danışman ve Ortaklık: Danışman ve ortaklık, eleman geliştirme servislerinin düzenlenmesi şartıyla, özellikle hükümet dışı örgütler ya da okul programları tarafından medya okuryazarlığı ile ilgilenenler, savunanlar ve az sayıdaki eğitilmiş öğrenciler ile uzun dönemli bir işbirliğini kapsamaktadır (Hobbs, 1998). Bu yaklaşımda sınıf içi sunumlar, daha fazla danışma ve ortaklık deneyimleri aracılığıyla medya analizi ve medya ürünlerini denetleme öğretiminde beceri kazanabilmek öğretmenler için bir üst seviyeye çıkışı sağlamaktadır. Bunlar arasında en yoğun emek isteyen yöntemler aynı zamanda kalıcı bir sonuç sağlamaktadır (Hobbs,2008).

Üniversite Ders Çalışmaları: Eğitim ve medya çalışmaları arasında disiplinlerarası bir pozisyona sahip olması dolayısıyla yüksek öğretimde konumunu belirlemek oldukça zordur. Bugüne kadar, sadece bu alandaki lisans ve yüksek lisans dersleri teklif edilmiş üniversite ve kolejlerin elinde olan formal bir eğitimidir. Bununla birlikte, (Keen, 2003; Tyner, 2003) gelecek on yıl sürecinde medya okuryazarlığı alanında beklenen gelişme, medya okuryazarlığını bilim dalları arasına

katmak ve yeni doktora programları, hem iletişim hem de eğitim programları sayılarında artış olmasını sağlamaktır (Hobbs,2008).

Bu bilgiler ışığında Türkiye’de medya okuryazarlığı dersini okutacak öğretmenlerin hangi branştan olması gerektiği ile ilgili yapılan çalışmalarda, 119 sayılı kararın ek çizelgesi’nde “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Çizelge” şu şekilde belirtilmektedir:

Medya Okuryazarlığı (Değişik : 17/09/2007 tarih ve 155 sayılı TTKK)

1. Öncelikle üniversitelerin Basın Yayın Yüksekokulları/İletişim Fakültelerinden mezun olup halen Sınıf Öğretmeni olarak görev yapanlar ile Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenler tarafından aylık karşılığı okutulur.
2. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur (MOP Kılavuzu, 2006).

Bu doğrultuda öncelikle pilot uygulama yapılan 5 okuldaki öğretmene bu eğitim verilmiş, daha sonrasında MEB’in düzenlediği hizmetiçi eğitim seminerleri gittikçe daha büyük sayıdaki öğretmenlere ulaşmıştır.

Bu doğrultuda öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimler ve bilgilendirme toplantıları şöyledir:

25-28 Haziran 2007 tarihleri arasında Ankara Sürmeli Otel’de gerçekleştirilen “Medya Okuryazarlığı Dersi Eğitici Eğitimi” semineri, MEB ile RTÜK iş birliğinde protokol kapsamında 5 ilköğretim okulunda, “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” nın pilot uygulama çalışmaları devam ettiği süre zarfında Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programını uygulayacak öğretmenlerde gerekli donanımın sağlanması ve böylece dersin amacına ulaşması amacıyla düzenlenmiştir. Bu seminere Ankara ve İzmir’den iki (2), İstanbul’dan üç (3) diğer 78 ilden birer olmak üzere toplam 85 öğretmen katılmıştır. Katılımcılarda;

- Sosyal bilgiler öğretmeni olmak,
- Tercihen alanında ya da iletişim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmış/yapıyor olmak,
- Semineri takip eden öğretim yılında, temsilen katıldıkları ilden yakın gelecekte naklen ayrılmayacak ya da emekliye ayrılmayacak durumda olmak (zorunluluklar hariç),
- Kişiler arası iletişimde başarılı, aktif, temsil yeteneğine sahip olmak,
- Çalışmalarda görev almaya istekli olmak gibi nitelikler aranmıştır.

07-11 Temmuz 2008 tarihleri arasında Van Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü’nde düzenlenecek olan 369 numaralı Medya Okuryazarlığı Öğretim Programını Tanıtma Semineri Çerçeve Programı şöyle belirtilmiştir: Medya Okuryazarlığı Öğretim Programını Tanıtma Semineri, 133 sayılı TTK Kararına göre Medya Okuryazarlığı dersini okutacak öğretmenlere tanıtılarak dersin daha verimli olarak işlenmesi amacıyla 5 gün/ 30 saat süresince aşağıdaki başlıklarda eğitim verilmiştir.

Tablo 8 : 07-11 Temmuz 2008 Tarihli Hizmetiçi Eğitim Konu Başlıkları

A SINIFI	
Konular	Süre (saat)
İletişim	2
Medya Kavramı ve Medyanın İşlevleri	2
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Hazırlanma Süreci	2
Medya Okuryazarlığı ve Türkiye'deki Uygulamaları	2
Programın Yapısı	2
Öğretim Programının Öğrenme Alanları	2
İletişime Giriş	2
Aile, Çocuk ve Televizyon	2
Medya Kavramı ve Medyanın İşlevleri	2
Gazete ve Dergi	2
İnternet	2
Radyo	2
1-3. ünite etkinlikleri	2
4-6. ünite etkinlikleri	2
7 ve 8. ünite etkinlikleri	2
Toplam	30

Bu seminerde etkinliğin hedef kitlesine öncelikle “İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” hakkında eğitim verilmiştir. MOP’da yer alan kazanım, konu işlenişi, etkinlik örnekleri, açıklamalar, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntem, teknik ve stratejileri hakkında uygulamaya yönelik bilgi verilmiştir. Bu eğitimi veren görevliler; program hazırlama komisyonunda görev alan akademisyenler ve alan uzmanları ile program geliştirme uzmanından oluşmaktadır (MEB, 2006).

Bu seminerler dışında okullardan gelen talepler doğrultusunda bilgilendirme toplantıları da yapılmaktadır. Bu toplantılarda amaçlanan hem dersin seçilme oranını artırmak hem de dersi okutacak olan öğretmenlere bilgi vermektir.

İrlanda okullarında ise medya eğitimi geniş ölçüde formal değildir ve bireysel olarak öğretmenler ve konuyla ilgilenenlerce yönetilir. Kendi başına eğitim programı içerisinde yer sahibi değildir ve hala öğretmenler başlangıç veya Sürekli Profesyonel Gelişim yoluyla gerekli eğitim ile donatılmıştır. Sonuç olarak birçok öğretmen özellikle medya eğitimi gibi bir konuda ek sorumluluk almak için isteksizdirler. Buna ek olarak tamamen yenilenmiş bilgi ve katılımda, hızla değişen medya çevresi öğretmen ve öğrenci arasında, geleneksel öğretmen/öğrenci ilişkisini bozabilecek bir konu deneyimine dikkat çekebilir. Birçok uzman yeterli eğitim olmadığında ve teknik bilgi ve destek eksikliğinde öğretmenleri sınıfta medya teknolojisi kullanma veya müfredat materyalleri geliştirme konusunda cesaretlendirmenin güçlüğünü vurgulamaktadır (Barnes ve Diğerleri,2007: 34).

Medya eğitiminin statüsünü zenginleştirmek için gereken birbirine bağlı yapı ve çok yönlü yaklaşım öğretmen eğitiminin ulusal kriterleri ve değerlendirme yapıları ile desteklenen güçlü bir eğitim programına bağlı olduğu kabul edilmektedir.

Finlandiya’da ise medya eğitiminin önemi 1960’larda başlayan ve 1964’te öğretmenlere tarih ve sosyal konularda kurs vermeye başlaması ile bugüne dek süren Fin Gazeteler Birliği arasındaki ortaklıkta ortaya çıkmıştır. Gazetelerle ilgili öğretim yapmanın amacı güncel olaylar ve okuldaki toplumsal yönelim unsurunu güçlendirmek olduğunu belirtmişlerdir (Riikonen, 1963:39).

Öğretmenlerin bağlılığını sağlamak, öğretmen eğitimi sırasında başlamaktadır. Pedagoji gelişimi, materyal gelişimi, ulusal sınırların ötesindekiler de dahil olmak üzere alandaki kişilerle geniş kapsamlı işbirliği ve bağlantıları desteklemek için bu derslere ihtiyaç vardır. Medya eğitimi, öğretmen eğitimi için hazırlanmıştır, fakat medya eğitiminde herhangi bir çalışma yapılmadan da öğretmen olarak tanımlanmak mümkündür. Farklı kurumlarda medya eğitiminde öğretmen eğitimi için zorunlu dersler ya az bulunur ya da bulunmamaktadır (Kupiainen, Sintonen & Suoranta: 2008: 17).

1970'lerden beri medya eğitimi eğitim programına dahil olduğundan, sınıf öğretmenleri ve konu öğretmenlerinin eğitiminde bazı medya eğitimi biçimleri bulunmaktadır. Geleneksel olarak, yine de medya eğitimi kapsamı üniversitelerin kitle iletişim ve medya araştırmaları bölümlerinin ilgi alanı olmuştur (Kupiainen, Sintonen & Suoranta: 2008: 18).

1990'ların sonlarında, medya eğitimi öğretmen eğitimi ile gerçekten ilgilenmeye başlamıştır. On yılın sonunda Eğitim Bakanlığı Lapland Üniversitesi'nde medya yönelimli sınıf öğretmeni eğitimini destekleyen üç yıllık bir projeyi kabul etmiştir. 1997 yılında ilk öğrencilerle eğitime başlayan projede ilk başlarda bir profesör, bir asistan ve bir okutman eğitim vermiştir. Sonraları Lapland Üniversitesi Eğitim Fakültesi medya yönelimli öğretmen eğitimini ayrı bir konu haline getirmiş ve böylece kendi türünde Finlandiya'daki ilk eğitim fakültesi olmuştur (Kupiainen, Sintonen & Suoranta: 2008: 18).

Medya okuryazarlığı öğretmen eğitimi Türkiye’de, bir kısmı hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim alan Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından bir kısmı da bu eğitimleri almayan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Halihazırda bir medya okuryazarlığı öğretmen eğitim programı olmaması sebebiyle bu dersi verme görevi, medya eğitimine yakın olduğu düşünülen sosyal bilgiler öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine verilmiştir. İrlanda okullarında ise medya eğitimi geniş ölçüde formal değildir ve bireysel olarak öğretmenler ve konuyla ilgilenenlerce yönetilir. Kendi başına eğitim programı içerisinde yer sahibi değildir ve hala öğretmenler başlangıç veya Sürekli Profesyonel Gelişim yoluyla gerekli eğitim ile donatılmıştır. Finlandiya’da ise medya öğretmenlerin bağlılığını sağlamak, öğretmen eğitimi sırasında başlamaktadır. Pedagoji gelişimi, materyal gelişimi, ulusal sınırların ötesindekiler de dahil olmak üzere alandaki kişilerle geniş kapsamlı işbirliği ve bağlantıları desteklemek için bu derslere ihtiyaç vardır. Medya eğitimi, öğretmen eğitimi için hazırlanmıştır, fakat medya eğitiminde herhangi bir çalışma yapılmadan da öğretmen olarak tanımlanmak mümkündür. Farklı kurumlarda medya eğitiminde öğretmen eğitimi için zorunlu dersler ya az bulunur ya da bulunmamaktadır.

Kısaca özetlemek gerekirse Türkiye’de medya okuryazarlığı öğretmen eğitimi formal olarak hizmetiçi ve hizmet sonrası, İrlanda’da informal olarak başlangıç veya Sürekli Profesyonel Gelişim yoluyla verilmektedir. Finlandiya’da ise Lapland Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde lisans eğitimi verilmektedir.

Tablo 9: İrlanda, Finlandiya ve Türkiye İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Tablosu

ÜLKELER	Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Genel Yapısı			Medya Okuryazarlığı Eğitim Programının Özellikleri				Medya Okuryazarlığı Öğretmenliği
	Medya Okuryazarlığı Eğitimine Başlama Yaşı	Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Programdaki Yeri	Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Dayandığı Temel Yaklaşım	Amaç	İçerik	Öğrenme Durumları	Değerlendirme	Medya Okuryazarlığı Öğretmen Eğitimi
İRLANDA	Okul öncesi dönem (0–6 Yaş) itibarıyla başlamaktadır.	SPHE dersi içerisindeki “Ben ve Tüm Dünya” içerisinde bir ünite olarak okutulmaktadır.	Bilinçlendirmeci yaklaşıma dayansa da ağırlıklı olarak korumacı yaklaşım hakimdir.	Bilgiye yönelik kazanım bulunmamaktadır. Kavramaya yönelik kazanımların sayısı oldukça fazla bulunurken, uygulamaya yönelik kazanımlar yetersiz bulunmaktadır.	Medyanın baskın etkisi karşısında bireyin korunması amacıyla bilinçli olarak yetişmesini amaçlamıştır	Öğrencilerin sosyal, kişisel ve sağlık gelişimlerine önem verir. Öğrenciler, neyi öğrendiklerini yorumlayabilmeli, bilinçli değerlendirmeler yapabilmeli ve yeni anlamlar yapılandırabilmelidir.	Eğitim programları içerisinde yeteneklerin değerlendirilmesi için daha resmi yaklaşımları destekler. İlköğretim okuluyla ilgili bir sertifikaları yoktur	Formal değildir ve bireysel olarak öğretmenler ve konuyla ilgilenenlerce yönetilir ve öğretmenler başlangıç veya Sürekli Profesyonel Gelişim yoluyla gerekli eğitim ile donatılmaktadır.
FİNLANDIYA	İlköğretim birinci kademe (7–12 Yaş) itibarıyla başlamaktadır.	Disiplinlerarası bir beceri olarak okutulmaktadır.	Bilinçlendirmeci yaklaşıma dayansa da ağırlıklı olarak korumacı yaklaşım hakimdir.	Bilgi, kavrama ve uygulamaya yönelik kazanım oranları birbirine çok yakındır.	Diğer derslerle ilişkilendirilerek medyayı anlama ve yorumlama becerisi kazandırmak ön plandadır	Öğrencinin kendisini farklı ve sağlıklı bir şekilde ifade etme ve diğerlerinin iletişimini yorumlama, yönetim becerileri bilgisi geliştirme ve gerekli bilgiyi kıyaslama, seçme ve kullanma, medya tarafından iletilen içerikte eleştirel bir tavır alma, iletişimde etik ve esteki değerlere uygun olarak dikkatle izleme, iletişim üretme ve iletme gibi yöntemler ağırlıktadır.	Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ölçülmektedir. Bu doğrultuda öğrencinin hem davranışları hem öğrenme becerileri değerlendirilmektedir.	Finlandiya Eğitim Bakanlığı Lapland Üniversitesi'nde medya yönelimli sınıf öğretmeni eğitimi destekleyen üç yıllık bir projeyi kabul ederek, bu eğitimi veren tek eğitim fakültesidir.
TÜRKİYE	İlköğretim ikinci kademe (12–14 Yaş) ile sınırlıdır.	İlköğretim ikinci kademe seçmeli bir ders olarak okutulmaktadır.	Diğerlerine oranla bilinçlendirmeci yaklaşım a dayanmamakla birlikte korumacı yaklaşım ağırlıktadır.	Bilgi ve kavramaya yönelik kazanımların sayısı daha fazla bulunurken, uygulamaya yönelik kazanımların sayısı yetersiz bulunmaktadır.	Medya ürünleri üzerine kurgulanmış ve medya ürünlerini kullanabilme yeteneği ön planda tutulmuştur	Etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantısını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan, çevresiyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış hakimdir.	Öğrencinin karnesinde sadece bu dersi aldığı gösteren bir sistem vardır. Değerlendirme sürecinde ödevler ve projeler uygulama ağırlıktır.	Basın Yayın Yüksekokulları /İletişim Fakültelerinden mezun olup halen Sınıf Öğretmeni olarak görev yapanlar, Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenler tarafından ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri tarafından okutulmaktadır.

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde çalışmada belirlenen ölçütler doğrultusunda bir durum tespiti yapılacak ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulacaktır.

1. Türkiye’de ilköğretim ikinci kademedeki seçmeli yani (12-15 yaş), İrlanda’da okul öncesi eğitim ile (0- 6 yaş), Finlandiya’da ise (12-15 yaş) başladığını söylemek mümkündür. Bu boyutta Türkiye ile Finlandiya aynı yaşlarda medya eğitimine başlarken, İrlanda çok daha küçük yaşta bu eğitimi vermeye başlamaktadır. Türkiye’de Hayat Bilgisi, Bilgisayar gibi derslerle medya okuryazarlığına giriş yapılırsa da İrlanda ile karşılaştırıldığında içeriğin çok sınırlı kaldığı söylenebilir. Medya mesajlarını okuma ve yorumlama çok daha küçük yaşlarda gerçekleştirilmesi gereken bir eylem olmalıdır. Çünkü özellikle küçük yaşta çocukların bu mesajlardan olumsuz etkilenmesi olasıdır, dolayısıyla eğitim çocuğun okula başlaması ile birlikte sunulmalıdır.
2. Medya okuryazarlığı dersi Türkiye’de seçmeli bir ders, İrlanda’da SPHE dersi altında bir ünite olarak, Finlandiya’da ise diğer derslerle tümleşik olarak disiplinlerarası bir anlayışla okutulmaktadır. Son iki yaklaşımın daha etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi sağladığı vurgulanırken bunun gerekçesi olarak, bireyin daha küçük yaşlarda bu dersi almaya başlamış olması, diğer zorunlu derslerle medya kavramını doğal ve içi içe öğrenmesi ve geniş bir

zamana yayılmış olmasının daha etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrı bir ders olarak okutulması durumunda bu dersle ilgili kazanımların tek bir yılda verilmeye çalışılmasının medya okuryazarlığı ile ilgili beceri, tutum ve anlayış geliştirilmesi bakımından yeterli olmayacağı söylenebilir. Ayrıca, seçmeli olarak alınan bu ders, dersi alan öğrencilere yarar sağlaması ile sınırlıdır. Diğer çocukların bu dersten yararlanması söz konusu değildir.

3. Medya okuryazarlığının dayandığı temel yaklaşım boyutuna gelince, bir çok ülkede olduğu gibi çalışma dahilindeki üç ülkede de korumacı bir yaklaşımın daha ağır bastığını söylemek mümkündür. Ancak, Türkiye'ye göre İrlanda ve özellikle Finlandiya'da bilinçlendirme yaklaşımının daha fazla önemsedığı söylenebilir.
4. Çalışmada seçilen her üç ülkenin programlarının medya okuryazarlığı genel amaçlar boyutunda karşılaştırıldığında, bu eğitime en erken yaşta başlayan İrlanda'nın en kapsamlı amaçlara sahip olduğu söylenebilir. Finlandiya'da disiplinler arası olmasına rağmen ilköğretimde medya okuryazarlığını kapsayan temel amaçlara yer verilmiştir. Türkiye'de ise sadece ilköğretimin ikinci kademesinde yer verilen medya okuryazarlığı ayrı bir ders olmasına rağmen amaçlarda bazı ifadelerin belirsiz olduğu söylenebilir. Örneğin, "iyi bir medya okuryazarı olur" ifadesi, oldukça genel bir ifadedir ve neredeyse tüm bir okul programını kapsayacak kadar geniş anlama sahiptir.
5. İçerik açısından yapılan karşılaştırmada ise her ülkede farklı bir konumda bulunması ve ülkelerin birbirinden farklı sistemlere sahip olması sebebiyle

bazı farklılıklar belirlenmiştir. Türkiye’de ayrı bir ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinde içerik daha çok medya ürünleri üzerine kurgulanmış ve medya ürünlerini kullanabilme yeteneği ön planda tutulmuştur denilebilir. İrlanda’da medyanın baskın etkisi karşısında olumsuz etkilenen bireyin korunması amacıyla bilinçli olarak yetişmesini amaçlamıştır. Finlandiya’da ise diğer derslerle ilişkilendirilerek medyayı anlama ve yorumlama becerisi kazandırmak ön plandadır.

6. Öğrenme durumları açısından bakıldığında ise, medya okuryazarlığının doğası gereği öğrencinin daha aktif olması nedeniyle, öğretmenin uygulama, tartışma, proje yapma gibi yöntemlerle dersi anlatması gerekmektedir. Bu bağlamda Türkiye’deki programda yöntemler tanıtılmış, öğretmenin konuya uygun yöntemi seçmesi istenmiştir. İrlanda’da sınıfta kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar öğrencilerin sosyal, kişisel ve sağlık gelişimlerine önem verir. Aktif katılımcılar olan öğrenciler, neyi öğrendiklerini yorumlayabilmeli, bilinçli değerlendirmeler yapabilmeli ve yeni anlamlar yapılandırabilmelidir. Finlandiya’da ise genel eğitim sisteminde kullanılan yöntemler yine öğretmenin özgür seçimine bırakılarak, ilişkilendirildiği derslerde öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin uygulama, proje yapma gibi yöntemlerle yürütülmektedir.
7. Medya okuryazarlığı kavramında değerlendirme açısından uzlaşmazlıklar olduğundan söz edilmişti. Türkiye’de ayrı bir ders olması sebebiyle notlandırılması, İrlanda’da ilköğretim okulundaki değerlendirme, yetenekleri değerlendirmekten çok bilgiyi ölçme eğilimindedir. Bununla birlikte, eğitim

programları içerisinde yeteneklerin değerlendirilmesi için daha resmi yaklaşımları destekler. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı eğitiminin değerlendirilmesi de genel değerlendirme anlayışı dahilinde gerçekleşmektedir. Finlandiya’da ise disiplinler arası bir ders olduğu için kendine özgü bir değerlendirme sistemi vardır. Medya okuryazarlığı bir çok dersle ilişkilendirildiği için burada da uygulama örneklerinden öğrencinin ne kadar medya okuryazarı olup olmadığı değerlendirilmektedir.

8. Türkiye’de medya okuryazarlığı öğretmen eğitimi formal olarak hizmetiçi ve hizmet sonrası, İrlanda’da informal olarak başlangıç veya sürekli profesyonel gelişim yoluyla verilmektedir. Finlandiya’da ise Lapland Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde lisans eğitimi verilmektedir. Bu eğitimin eksik olması, medya okuryazarlığı eğitimindeki amaçlara ulaşmaya çalışan öğrencilere rehberlik etmesi ve yönlendirmesi gereken öğretmenin yetersiz kalmasına, dolayısıyla nitelikli bir medya okuryazarlığı eğitim sürecini olumsuz etkilemesine yol açmaktadır.

5.2. Öneriler

1. Medya okuryazarlığı Avrupa ölçütleri göz önüne alındığında, okul öncesi dönemden üniversite düzeyine kadar, hatta yaşam boyu eğitim ile verilmesi gereken bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda araştırma dahilindeki ülke programlarının basitten karmaşığa giden bir süreçte yaşam boyu süren bir eğitimle verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitim programının daha erken yaşlarda başlaması

gerektiği ve ortaöğretim ve üniversite, hatta yaşam boyu eğitim- olmak üzere düzenlenmesi önerilebilir.

2. Medya okuryazarlığı eğitiminin yaşam boyu öğrenilmesi gereken bir beceri olarak kabul etmesinden dolayı disiplinlerarası bir yaklaşımla diğer derslerle tümleşik olarak verilmesinin daha etkili olacağı bu çalışmada vurgulanmıştı. Bu konudaki uzlaşmazlıklar devam ediyor olsa da çoğunlukla disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği söylenmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitim programının disiplinlerarası olarak okulöncesi dönemden başlayarak farklı derslerle tümleşik olarak verilmesi önerilebilir.
3. UNESCO'nun da belirttiği gibi korumacı ve savunmacı medya okuryazarlığı eğitiminden bilinçlendirmeci medya okuryazarlığı eğitimine geçiş yapılması medya okur yazarı bireylerin yetişmesi bakımından önemlidir. Bu doğrultuda üç ülkenin programlarında da bir takım düzenlemelere gidilmesi gerektiği söylenebilir. Ancak bilinçlendirme yaklaşımının en alt düzeyde olduğu programlara sahip olması açısından Türkiye'deki medya okuryazarlığı programında daha fazla bilinçlendirmenin vurgulandığı bir düzenleme yapılması önerilebilir.
4. Medya okuryazarlığı eğitiminde, çalışmada seçilen her üç ülkenin programlarının medya okuryazarlığı hedef ve kazanım boyutunda kapsamlı olduğunu belirtmiştik. Ancak Türkiye'deki medya okuryazarlığı kazanımlarının bir kısmının çok genel ifadelerle belirtildiği

gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda Türkiye Medya okuryazarlığı eğitim programının düzenlenmesi önerilebilir.

5. Yapılan çalışmada ise ortaya konan sonuçlar ışığında içeriğin, daha bilinçlendirme amaçlı bir çerçevede çizildiği, UNESCO'nun da belirttiği gibi daha etkili bir medya okuryazarlığı için bir gereklilik olan, medya mesajlarını anlamak ve yorumlamak dışında, medya mesajları üretmenin de önemsendiği bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitim programının içeriğin düzenlenmesi önerilebilir.
6. Öğrenme durumları açısından medya okuryazarlığının doğası gereği öğrencinin daha aktif olması nedeniyle, öğretmenin uygulama, tartışma, proje yapma gibi yöntemlerle dersi anlatması gerekmektedir. Üç ülke programında da yöntem ve etkinlik seçimi öğretmenin seçimine bırakılmıştır. Ancak bu seçimin tamamen öğretmene bırakılmasının da olumsuz etkileri vardır. Örneğin yöntem bilgisi yeterince olmayan ya da medya okuryazarlığı eğitiminin doğasına uygun yöntemleri seçmeyen bir öğretmen, dersin amacına ulaşmasına da engel teşkil edecektir. Bu doğrultuda Türkiye'deki program dahilinde yöntemlerin tanıtılması dışında bu dersi verecek öğretmenlerin dersin doğasına uygun yöntemleri seçmesini sağlayacak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmelidir.
7. Medya okuryazarlığı ile ilgili en çok tartışılan alanlardan birisi medya okuryazarlığı eğitimcilerinin kimler olması gerektiği ile ilgilidir. İletişim Fakültesi uzmanları, Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Sınıf Öğretmenleri

mezunlarının yapması gerektiğini savunanlar olduğu gibi, bu alanda öğretmenlik yapması gerekenlerin iletişim mezunu olup pedagojik formasyon almış öğretmenler olması gerektiğini savunanlar da bulunmaktadır. Bütün bu bilgiler ışığında medya okuryazarlığı öğretmenliği yapacak olan öğretmenlerin özel bir medya eğitimi ve pedagojik formasyonu barındıran bir eğitim almaları önemsenmelidir. Bu doğrultuda ülkemizde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarına medya okuryazarlığı dersi verilmesi gerekmektedir. Ayrıca iletişim fakültesi mezunlarına da tezsiz yüksek lisans programları açılarak öğretmenlik yapmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL A, (2005), Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okur Yazarlığı, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 167, Ankara

AKKOYUNLU, B., (2007), Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması ,
Web:<http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1265/unite03.pdf> 39
adresinden 13 Haziran 2008'de alınmıştır.

ALGAN E., (2006), *Medya Okuryazarlığına Politik Bir Bakış, Medya Okuryazarlığı Hareketi*, I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildirileri, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını, İstanbul.

ALTUN A., (2003), *E-Okuryazarlık, Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 158,
Web:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/altun.htm>. adresinden 02 Haziran 2008'de alınmıştır.

ALVER, F. (2006), Medya Yetkinliğinin Kuramsal Temelleri, *Kocaeli Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, No:7, 9-26, Kocaeli.

AUFDERHEIDE, P., (1993), National Leadership Conference on Media Literacy, Conference Report, DC: Aspen Institute, Washington

BAĞLI M.T. (Çev.), (2004), Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma Hobbs R., *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 37, Sayı: 1, Ankara.

BALABAN S., J., ÜNAL, F., & KÜÇÜK, M. (2008), *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçlarının ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*, 8th International Educational Technology Conference, Eskisehir, Turkey.

BARBER, B. R., (2003). *Jihad vs. McWorld: Terrorism's challenge to democracy*. London: Corgi.

BARNES C., FLANEĞEN B., CORCORAN F., O'NEILL B., (2007), Critical Media Literacy in Ireland,
Web:<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1326&f> adresinden 21 Kasım 2008'de alınmıştır.

BEK M. G., (2003) *Avrupa Birliği ve Türkiye'de İletişim Politikaları*, Ümit Yayıncılık, Ankara.

BİNARK M., BEK M.G., (2007), *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*, Kalkedon Yayıncılık, İstanbul.

BİNARK M., (2008), Televizyon ve İdeoloji, *Evrensel Kültür Dergisi*,
Web:<http://www.radyokassel.de/modules.php?name=News&file=print&sid=8822> adresinden 03 Aralık 2008'de alınmıştır.

BUCKINGHAM, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and competency
Culture, UK.: Polity Pres, Cambridge.

CENTER FOR MEDIA LITERACY, (2008a),

Web:http://www.medialit.org/reading_room.html, adresinden
13.09.2008'de alınmıştır.

CENTER FOR MEDIA LITERACY, (2008b),

Web:http://www.medialit.org/reading_room/article126.html, adresinden
14.09.2008'de alınmıştır.

CURRICULUM ONLINE, (1999), Web: <http://www.curriculumonline.ie>, adresinden
13.09.2008'de alınmıştır.

ÇİĞ Ü., (Çev), (2006), Kültürel Araştırmalar ve Sosyal Teori: Eleştirel Bir

Müdahale, *4. Boyut İletişim Toplum Kültür Dergisi*, Kellner D., Cultural
Studies and Philosophy: An Intervention, edt. Miller T, A Companion to
Cultural Studies, Cambridge and Boston, Blackwell

Web: <http://www.istanbul.edu.tr/4.boyut/kellnerunsal.html>. adresinden 23
Ekim 2008'de alınmıştır.

DAVIS J. F., (1992), Media Literacy: From Activism to Exploration Background
Paper for the National Leadership Conference on Media Literacy, Web:

http://medialit.org/reading_room/pdf/357_AspenBkgnd_Davis.pdf, 02

Ekim 2008'de alınmıştır.

DOMAILLE, K., and BUCKINGHAM, D. (2001). Youth Media Education Survey,

Web:[http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/bda80c4d208abeb94](http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/bda80c4d208abeb94bc3b02d3da23023Survey+Report++by+Kate+Domaille.rtf)

[bc3b02d3da23023Survey+Report++by+Kate+Domaille.rtf](http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/bda80c4d208abeb94bc3b02d3da23023Survey+Report++by+Kate+Domaille.rtf) adresinden 12

Ekim 2008'de alınmıştır.

ENNIS, R., (1985), *Goals for critical thinking Curriculum*, A. Costa (Ed.),

Developing Minds Alexandria, VA: Association for Supervision and

Curriculum Development.

ERDOĞAN, İ. (1998). *Kapitalizm, Kalkınma, Postmodernizm ve İletişim*, Mavi

Yayıncılık, Ankara.

ERTÜRK, Y.D., GÜL A.A, (2006) “Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin,

Medya Okuryazarı Olun”, Nobel Yayınları, Ankara.

ERJAVEC, K. (2002). *The Media and Computer Literacy Project in Europe: The*

Case of Slovenia, Medij. İstraž.

EUROPEAN COMMISSION,(2006), Competitiveness and Innovations Framework

Programme,

Web:http://ec.europa.eu/cip/presentation_en.htm adresinden 19 Ekim

2008'de alınmıştır.

EURDICE DIRECTORATE, (2002), General for Education and Culture, Key Competencies, Survey 5

Web:http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/032EN/005_biblio_032EN.pdf adresinden 20 Ekim 2008'de alınmıştır.

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2004),

National Core Curriculum for Basic Education.

Web:<http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447,27598,37840,72101,72106> adresinden 15 Ocak 2007'de alınmıştır.

FRAU-MEIGS, D., Ed., (2006), *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, Paris: UNESCO.

GATEWAY TO THE EUROPEAN UNION, Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe, Country Profile 4.0,

Web:<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1326&f>, adresinden 12. 10. 2008'de alınmıştır.

HARTIG, H, (2006), Avrupa Konseyi İnsan Hakları Genel Müdürlüğü Azınlıklar, Medya ve Eşitlik,

Web:http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/etkinlikler/medya_okur_yazarligi.pdf adresinden 19 Ekim 2008'de alınmıştır.

HEINS, M. & CHO, C. (2003). Media Literacy: An Alternative to Censorship, *The Free Expression Policy Project*,

Web: <http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy2d.html>

adresinden 13 Haziran 2008'de alınmıştır.

HOBBS R., (2008), Approaches to Instruction and teacher Education in Media Literacy,

Web: <http://www.medialiteracy.org.cn/prog/ShowDetail.asp?id=264>,

adresinden 12.10.2008'de alınmıştır.

İŞİK, M., (2000). *İletişimden Kitle İletişimine*, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, Konya.

İNCEOĞLU, Y., (2006), *Medyayı Doğru Okumak*, I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildirileri, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını, İstanbul.

İNCEOĞLU, G. Y, AKINER, N., (Edt). (2008), *Medya ve Çocuk Rehberi, İletişim Araştırmaları İçin Rehber Kitap*, Eğitim Kitabevi, Konya.

İNCEOĞLU, M, Ç., (2007), , Görsel-İşitsel Arşivcilik, Kültür Mirası ve Film Arşivleri, *Journal of Yaşar University*, 11(3), İzmir.

JENSEN, K. B., (2002), *Media Effects A Handbook of Media and Communication Research*, (Der.) Klaus Bruhn Jensen, Londra: Routledge.

KELLNER, D., (1995), *Media Culture, Cultural Studies, Identify and Politics between the Modern and Postmodern*, New York:Routledge.

KERR, A., (2005), New Media Chapter in Shaw, H. (Ed.) *The Irish Media Guide*, Gill and MacMillan.

KERR, A., (2007), *Media Literacy in Northern Ireland*, Centre for Media Research, Media Policy Briefing Paper No:2
Web: <http://cmr.ulster.ac.uk/pdf/policy/medialiteracy.pdf> adresinden 14 Eylül 2008'de alınmıştır.

KUBEY, R., (2001)., *Media Literacy in the Information Age, Current Perspectives*. Transaction Publishers, New Jersey.

KUPAINEN R , SINTONEN S. & SUORANTA J. (2008), *Decades on Finnish Media Education*,
Web:<http://www.mediaeducation.fi/publications/decadesoffinnishmediaeducation.pdf>, adresinden 01 Eylül 2008'de alınmıştır.

KUTOĞLU, Ü., *Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi*, I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildirileri, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını, İstanbul.

LEMMEN, R, Media Education in European Schools

Web:http://www.mediaed.org.uk/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=84 adresinden 2 Eylül 2008'de alınmıştır.

LEWIS, J., ve JHALLY, S., (1998), The Struggle Over Media Literacy, Journal article; Journal of Communication, Vol. 48, Web: <http://www.medialit.org/>, adresinden 12 Haziran 2008'de alınmıştır.

LIVINGSTONE, S., BOVILL M., (1999), *Young People, New Media*, School of Economics and Political Science, London.

LUPO, D., (2001), Computer literacy and applications via distance e-learning, Computers & Education, May., 36 (4).

MASTERMAN, L., (1985), Teaching the Media. Routledge, London.

MASTERMAN, L., (1997). A Rationale for Media Education, Kubey R. (Ed.), *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick, NJ: Transaction.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu ve RTÜK, (2006), *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.

MEB, (2005), *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.

MEB, (2005), *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.

MEB, (2005), *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.

MEB, (2006), *Bilgisayar Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.

MENTOR , (2008a),

Study Current on Media literacy in Europe, Chapter I Approaches –
existing and possible – to media literacy,

Web:http://www.mediamentor.org/files/attachments/Study_Media_Literacy_in_Europe.pdf, adresinden 09.10.2008’de alınmıştır.

MENTOR, (2008b).

Study Current on Media literacy in Europe, Chapter I Approaches –
existing and possible – to media literacy,

Web:http://www.mediamentor.org/files/attachments/Study_Media_Literacy_in_Europe.pdf, adresinden 09.10.2008’de alınmıştır.

MENTOR, (2008c).

Study Current on Media literacy in Europe, Chapter I Approaches –
existing and possible – to media literacy,

Web:http://www.mediamentor.org/files/attachments/Study_Media_Literacy_in_Europe.pdf, adresinden 09.10.2008’de alınmıştır.

MENTOR, (2008d).

Study Current on Media literacy in Europe, Chapter I Approaches –
existing and possible – to media literacy,

Web:http://www.mediamentor.org/files/attachments/Study_Media_Literacy_in_Europe.pdf, adresinden 15.10.2008'de alınmıştır.

MENTOR, (2008e).

Study Current on Media literacy in Europe, Chapter I Approaches – existing and possible – to media literacy,

Web:http://www.mediamentor.org/files/attachments/Study_Media_Literacy_in_Europe.pdf, adresinden 09.10.2008'de alınmıştır.

MENTOR, (2008f).

Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe, Country Profile 4.0,

Web:http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/country/ireland.pdf adresinden 11 Eylül 2008'de alınmıştır.

MORA N., (2008), Medya ve Kültürel Kimlik ,*Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:5 Sayı:1, Sakarya.

MUTLU, E., (2004), İletişim Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

NAMLE, (2008), National Association Media Literacy Education,

Web:<http://www.amlainfo.org/media-literacy/definitions>, adresinden 25

Haziran 2008'de alınmıştır.

NCCA (National Council for Curriculum and Assessment), (2004), Curriculum Assessment and ICT in The Irish Context: A Discussion Paper
Web:<http://www.ncca.ie/uploadedfiles/ECPE/Curriculum%20AssessmentandICT.pdf> adresinden 1 Eylül 2008'de alınmıştır.

OFCOM, (2007), (Office of Communication),
Web:http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/of_med_lit/whatis/,
adresinden 12. 10. 2008'de alınmıştır.

OĞUZ, O., OKTAY, A., ve AYHAN, H., (2004), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Dem Yayıncılık, İstanbul.

O'NEILL, B, (2000), Media Education in Ireland, Irish Communications Review,
Vol: 8, Web: <http://www.icr.dit.ie/volume8/articles/57-64O'Neill.pdf>
adresinden 22 Eylül 2008'de alınmıştır.

O'NEILL, B., (2008), *Media literacy and the public sphere: contexts for public media literacy promotion in Ireland*, conference paper 21st - 23rd
September 2008, London.

ÖNAL, H. İ., (2007), Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı,
Türk Kütüphaneciliği, Cilt: 21, Sayı: 3.

PAUL, R., SCRIVEN, M.,(2008), Defining Critical Thinking The Critical Thinking
Community,

Web:<http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=410&CategoryID=51> adresinden 19 Aralık 2008'de alınmıştır.

PEKMAN, C., (2006), *Avrupa Birliği'nde Medya Okuryazarlığı*, I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferans Bildirileri , Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İstanbul.

PETERS, J.M.L, (1961), *Teaching about the Film*, Columbia University Press & UNESCO, New York.

POTTER W. J., *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*, , Sage publication

POTTER, J. W., & CHRIST, W. G. (1998), Media Literacy, Media Education, and the Academy. Paper presented at the Broadcast Education Association convention, Las Vegas, Nevada.

REDING V., Making sense of today's media content: Commission begins public media literacy consultation, Avrupa Komisyonu,

Web:<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1326&f>, adresinden 12 Haziran 2008'de alınmıştır.

SEFEROĞLU S. S., AKBIYIK C., (2006), Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 36, Ankara.

SHEPHERD, R., (1992), A Critical Framework for Media Education,

Web: <http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/>

teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm
adresinden 19 Ekim 2008'de alınmıştır.

SHOLLE, D. (1994). The Theory of Critical Media Pedagogy. *Journal of Communication Inquiry*, 18, Sage Pub.

SİLVERBLATT, A., (1995), *Media literacy: Keys to interpreting media messages*, Westport,CT: Preager.

SCHWARZ, G., (2001). The Role of Media Literacy in Teaching Education. *Teacher Education Quarterly*, Web: www.findarticles.com. Adresinden 27 Ekim 2008'de alınmıştır.

ŞAYLAN, G., (2002), *Postmodernizm*, 2. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara.

TANRIVERDİ, F. B., (2008), *Media Literacy Education in Balkan Countries*, 11th International Conference on Further Education in the Balkan Countries October 23rd - 25th , 2008 Conference Programme, Konya – Turkey.

TAŞKIRAN N. Ö., (2007), *Medya Okuryazarlığına Giriş*, Beta Yayınları, İstanbul.

THOMAN, E., (2003). "Skills and Strategies for Media Education.", Web:www.medialit.org. Adresinden 12 Ekim 2008'de alınmıştır.

THOMAN E., JOLLS T, (2005), Literacy For the 21st, An Overview & Oriantation
Guide To Media Literacy Education, Chapter 1: Theory,

Web:<http://www.medialit.org/pdf/lit2105.pdf>, adresinden 12 Ağustos
2008’de alınmıştır.

TOPUZ, H., (2006). *Medya eğitimi: Medya çözümlemesi*, Türkoğlu N. (Ed.), I.
Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildirileri, Marmara
Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını, İstanbul.

TOSHİNORİ S., HAJİME O. (2003), *Roles of the Teacher in Media Literacy
Education, Keio University*

Web: <http://web.sfc.keio.ac.jp/~tsaito/papers/ifip2003.pdf>, adresinden 12
Ekim 2008’de alınmıştır.

TRESKE, L.G., *Medya Okuryazarlığı Neden Gerekli*, I. Uluslararası Medya
Okuryazarlığı Konferansı Bildirileri, Marmara Üniversitesi İletişim
Fakültesi Yayını, İstanbul.

UNESCO, (1982), *Medya Eğitimi Deglerasyonu*, Grunwald,

Web:http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF adresinden 12
Kasım 2008’de alınmıştır.

UNESCO, (1990), *Toulouse, New Directions in Media Education*,

Web:http://www.meduconf.com/uploader/pdf/the%20University%20of%20Toulouse_France%201990.pdf adresinden 16 Ekim 2008’de alınmıştır.

UNESCO, (1999), Vienna Conference, Educating for the Media and the Digital Age,

Web: <http://www.meduconf.com/uploader/pdf/recommendations-%20Vienna%20Conference%201999.pdf> adresinden 14 Eylül 2008'de alınmıştır

UNESCO, (2002), Seville Conference, Youth Media Education,

Web: <http://www.meduconf.com/uploader/pdf/Scientific%20and%20Cultural%20Organization%20UNESCO%202002.pdf>, 14 Eylül 2008'de alınmıştır.

YILMAZ, N.,(2007), *Bilgi Toplumunda Okul ve Medya İlişkisi: Türkiye Örneği*,

Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

YURDOĞDU, B., (2008), Dijital Toplumun Öngördüğü Bilgi Uzmanlığı,

Web: <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak03/u03-5.pdf> adresinden 1 Ekim 2008'de alınmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 03.10.1981 tarihinde Ankara'da doğdu. İlköğrenimini Mimar Sinan İlkokulu'nda tamamladı. Ortaöğrenimine Yahyakaptan İlköğretim Okulu'nda başlayan araştırmacı, 1998 yılında Atılım Lisesi'nden mezun oldu.

Lisans eğitimi Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünü 2004 yılında bitiren araştırmacı, 2005 yılı itibariyle Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim A.B.D.'de Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır.

EKLER

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

SAYI: 354	TARİH: 11.09.2006	KONU: İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı
ÖNCEKİ KARARIN		
SAYI:	TARİH:	

Bakanlığımız ile Radyo Televizyon Üst Kurulu arasında 22.08.2006 tarihinde imzalanan "Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İş birliği Protokollü" kapsamında, Radyo Televizyon Üst Kurulu tarafından hazırlanan "**İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı**"nın ekli örneğine göre kabulü,

Söz konusu dersin öğretim programının;

1. 2006–2007 Öğretim Yılında Adana, Ankara, Erzurum, İstanbul ve İzmir illerinde Bakanlığımızca belirlenen ilköğretim okullarının 7. sınıflarında, seçmeli ders saatlerinin 1 saatinde pilot uygulamasının yapılması,

2. Derslerde ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve benzeri eğitim aracının kullanılmaması,

3. Sadece öğretmenlerin kullanması amacıyla ilgili genel müdürlük tarafından öğretmen kılavuz kitabı hazırlanarak dağıtımının yapılması

kararlaştırıldı.

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK
Millî Eğitim Bakanı

Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN
Kurul Başkanı

Nazım İrfan TANRIKULU
ÜYE

Dr. Veli KILIÇ
ÜYE

Ömer ÖZCAN
ÜYE

Fusun KÖKSAL
ÜYE

Ahmet SÖNMEZ
ÜYE

Ahmet Ergun BEDÜK
ÜYE

Necati CANBEK
ÜYE

Zübeyir YILMAZ
ÜYE

İbrahim BÜKEL
ÜYE

Hüseyin Alp BOYDAK
ÜYE

Dr. Muammer YILDIZ
ÜYE

Halil AŞICI
ÜYE

Merdan TUFAN
ÜYE

Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
ÜYE

Dr. Vahap ÖZPOLAT
ÜYE

T.C.
RADYO ve TELEVİZYON ÜST KURULU
Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Bu projenin geliştirilmesi ve Avrupa Birliği Altıncı Çerçeve Programı Kapsamında hayata geçirilmesi için Daire Başkanlığımız koordinasyonunda gerekli çalışmaların yapılabilmesi hususunu saygılarımla arz ederim.

EK: Medya Okur-Yazarlığı Projesi Ön Çalışması

T.C.
RADYO ve TELEVİZYON ÜST KURULU
Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

SAYI : A.01.1.RTÜ.0.01.08.00/176

21/11/2005

KONU: Medya Okur Yazarlığı Projesi

BAŞKANLIK MAKAMINA

Avrupa Birliği. 1990'lardan itibaren. çocukların ve gençlerin zararlı yayınlardan korunması için çalışmalar yapmakta; 2000'li yıllarda ise çocukların zararlı yayınlardan korunması için çok daha etkin ve işlevsel yöntemler üzerinde durmaktadır.

Avrupa Birliği Komisyonu. gerek kendisinin organize ettiği çalışmalar. gerekse üniversitelere hazırlattığı raporlarda "Çocukların ekran karşısında seçici ve eleştirel olması. anlama ve yorumlama becerilerinin artırılması için. siyasi erk. eğitimci. ebeveyn. yayıncı ve AB ilgililerinin medya okur-yazarlığı konusuna eğilmeleri ve bu konuda okullara dersler konulması"ni tavsiye etmektedir.

Medya okur-yazarlığı, büyük çeşitlilik gösteren formlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. ABD'de birçok iletişim bilimci, eleştirmen, halk sağlığı uzmanı ve akademisyen, medyaya maruz kalmayı bir risk faktörü olarak belirlemekte ve medya okur-yazarlığını da koruyucu faktör olarak önermektedirler.

Çocukların ve yetişkinlerin giderek tüm yaşamlarını kuşatan televizyon mesajlarına karşı koruyucu önlemlerin başında medya okur-yazarlığı projesi üzerinde önemle durulması ve geliştirilmesi gereken bir uygulamadır.

Medya okur-yazarlığı projesinin amacı, medyayı doğru okuyan, yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin sorunlarını bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçiren bilinçli bir kamuoyu yaratmaktır.

Medya okur-yazarlığı projesi konusunda ülkemizdeki "Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans)" Comenius Program Koordinatörü ile görüşmeler yapılmış ve projenin ülkemiz açısından faydalı olacağı ve Avrupa Birliği Altıncı Çerçeve Programı Kapsamında destekleneceği belirtilmiştir.

Avrupa Birliği antlaşmasının 149. ve 150. maddelerine göre, Birliğin, Üye Devletlerle işbirliği içerisinde yürütülecek bir dizi etkinlik yoluyla, yaşam boyu eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları kabul edilmiştir.

Önereceğimiz bu proje, ülke olarak üyelik konusunda girişimlerde bulunduğumuz, Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki faaliyet programına da uygundur.

Medya okur-yazarlığı projesinin önemi ve Türkiye'de uygulanabilirliği konusunda Daire Başkanlığımız Üst Kurul Uzmanı Sevgi Coşkunserçe tarafından ön çalışma hazırlanmıştır.

ÖĞRETİM KURUMLARINA MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ KONULMASINA DAİR İŞBİRLİĞİ PROTOKOLÜ

PROTOKOLÜN AMACI

Madde 1- Bu protokolün amacı, görsel, işitsel ve yazılı medya konusunda öğrenciler üzerinde; medya ile ilgili bir bilinç oluşturma, onların aktif / eleştirel / yapıcı bir biçimde medya kültürü edinmelerini sağlamak amacıyla T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ile T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı arasında işbirliği yapılmasıdır.

TARAFLAR

Madde 2- Bu protokolün tarafları, T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'dır.

PROTOKOLÜN KONUSU

Madde 3- Bu protokolün konusu, Medya Okuryazarlığı konusunda müfredatın oluşturulması ve bu dersin pilot uygulama alanındaki öğretim kurumlarında başlatılarak, bilahare kademeli olarak tüm öğretim kurumlarındaki ders dağıtım çizelgelerine eklenmesine ilişkin düzenlemelerden oluşur.

TARAFLARIN YÜKÜMLÜLÜKLERİ

Madde 4- T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun yükümlülükleri şunlardır:

- 1.1- Medya Okuryazarlığı konusunda ders müfredatına ilişkin çerçeve programın oluşturulması.
- 1.2- Hizmet içi eğitimi verecek öğretim elemanlarına dair kadronun belirlenmesi, buna ilişkin organizasyonun idari, teknik ve mali yönlerden üstlenilmesi.
- 1.3- Pilot uygulama yapılan okullarda bu dersi okutacak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ilişkin gidiş-geliş ve konaklamalarına dair giderlerin karşılanması.
- 1.4- Pilot uygulama ve sonrasındaki hizmet içi eğitimlerde öğretim elemanlarının verecekleri derslere ilişkin programın süre ve içerik bakımından hazırlanması.
- 1.5- Öğretim programında önerilen öğretim materyallerinin hazırlanması ve pilot okullara dağıtılması.
- 1.6- Pilot uygulamanın yapılacağı okullarda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile işbirliği içerisinde, RTÜK koordinatörlüğünde öğretim yılında en az iki kez izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yükümlülükleri şunlardır:

- 2.1- Uygulamanın başlatılacağı pilot illerin belirlenmesi.
- 2.2- Medya Okuryazarlığına ilişkin RTÜK'çe oluşturulan çerçeve program içeriğinin sınıf seviyesine uygun bir şekilde müfredat programına dönüştürülmesi.
- 2.3- Belirlenen pilot illerdeki okulların tespiti.

2.4- Medya Okuryazarlığı dersini verecek ve bu amaçla hizmet içi eğitim kapsamında görevlendirilecek öğretmenlerin belirlenmesi ve görevlendirilmesi.

2.5- Hizmet içi eğitim kapsamında görevlendirilecek öğretmenlere dair, hizmet içi eğitim tarihlerinin tespiti.

2.6- Medya Okuryazarlığına ilişkin dersin, ilgili sınıfa ait ders dağıtım çizelgesine konulması.

PROTOKOLDE BELİRTİLMİYEN HUSUSLAR

Madde 5- Protokolde hüküm altına alınmayan hususlar, iki kurum arasında iyi-niyet, karşılıklı anlayış ve uzlaşma kuralları çerçevesinde çözümlenir.

KOORDİNASYON

Madde 6- Etkin işbirliğinin sürdürülebilmesi için protokolün onaylanmasının ardından her iki kurum tarafından koordinasyonu sağlayacak birer sorumlu personel belirlenerek karşı tarafa bildirilir. Zaman içinde taraflarca sorumlu personel değişiklikleri yapılması durumunda kurumlar karşılıklı olarak birbirlerini bilgilendirirler.

PROTOKOLÜN SONA ERMESİ

Madde 7- Tarafların işbu protokolle kendilerine yüklenen yükümlülük ve sorumlulukları yerine getirmemeleri, bu durumun süreklilik arz etmesi ve hizmetlerin yürütülemez hale gelmesinin anlaşılması halinde, diğer taraf durumdan haberdar edilmek suretiyle yapılacak ortak bir toplantıda uzlaşmaya varılarak protokol sona erdirilir.

TEBLİGAT ADRESİ

Madde 8- Bu protokole ilişkin olarak yapılan bütün yazışma ve tebligatlar aşağıdaki adreslere iletilir. Adres değişikliği yazılı olarak tebliğ edilmediği sürece bu adreslere yapılan bildirimler geçerlidir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Teknikokullar - ANKARA

T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
Bilkent Plaza B-2 Blok
ANKARA

YÜRÜRLÜK

Madde 9. İmza tarihinden itibaren yürürlüğe girecek olan 9 maddeden müteşekkil işbu protokol, 22 /8/ 2006 tarihinde iki nüsha olarak tanzim ve imza edilmiştir.

Halk Kültürü	<ul style="list-style-type: none"> ■ Öncelikle Halkbilim ve Türk Halkbilimi mezunu olup hâlen sınıf öğretmeni veya farklı alanlarda görev yapan öğretmenler tarafından aylık karşılığı okutulur.
Sosyal Bilimler/ Sosyal Bilim Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> ■ Konularına göre Tarih, Coğrafya, Felsefe dersi öğretmenlerince aylık karşılığı okutulur.
Fen Bilimleri	<ul style="list-style-type: none"> ■ Konularına göre Fizik, Kimya, Biyoloji dersi öğretmenlerince aylık karşılığı okutulur.
Satranç	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bakanlıkça açılan satranç kursu belgesine sahip öğretmenler tarafından aylık karşılığı okutulur.
Proje Hazırlama (Değişik: 30/11/2006 tarihli ve 387 sayılı TTKK)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bu derslerin okutulduğu kurumda görev yapan bütün alan öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur.
Tanıtım ve Yönlendirme (Değişik: 30/11/2006 tarihli ve 387 sayılı TTKK)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bu derslerin okutulduğu kurumda görev yapan bütün alan öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur.
Takviye ve Etüt Çalışmaları (Değişik: 30/11/2006 tarihli ve 387 sayılı TTKK)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sınıf öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur.
Rehberlik/Sosyal Etkinlikler/Sosyal Etkinlik (Değişik: 30/11/2006 tarihli ve 387 sayılı TTKK)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bu derslerin okutulduğu kurumda görev yapan bütün alan öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur.
Medya Okuryazarlığı (Değişik : 17/09/2007 tarih ve 155 sayılı TTKK)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Öncelikle üniversitelerin Basın Yayın Yüksekokulları/İletişim Fakültelerinden mezun olup halen Sınıf Öğretmeni olarak görev yapanlar ile Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenler tarafından aylık karşılığı okutulur. ■ Sosyal Bilgiler Öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur.
Trafik Güvenliği/ Trafik ve İlk Yardım (Değişik : 17/09/2007 tarih ve 155 sayılı TTKK)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beden Eğitimi, Fen ve Teknoloji/Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmenleri ve Sağlık Bilgisi ile Sağlık Meslek Liseleri alan öğretmenlerince aylık karşılığı okutulur. ■ Tıp fakültesi mezunlarınca ücret karşılığı okutulur.

(*) Bakanlık ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan / açılacak olan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programını başarı ile tamamlayanlar.

Bu Esaslar eki Çizelgenin 2, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 43, 44, 45, 47, 51, 53, 54, 60, 61, 62, 63, 66 ve 67 nci sıra nolu bölümleri, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında uygulamaya konulan programlardan önce mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumlarında öğrenimlerine devam eden öğrencilerin mezun olmasından sonra yürürlükten kalkar.