

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçe Dersi İzlençelerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Durum Tespiti

AUTHORS: Emine Ulu Aslan

PAGES: 2218-2237

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3885879>

Türkçe Dersi İzlemlerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Durum Tespiti

Emine Ulu Aslan*

Makale Geliş Tarihi:25/04/2024

Makale Kabul Tarihi:13/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1473713

Öz

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin medya metinleriyle hazırladıkları ders izlemlerinde medya okuryazarlığı ilkelerine ve anahtar sorularına ne derece yer verdiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı'nda "Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı" dersini almış (f=7) ve daha önce medya okuryazarlığına yönelik herhangi bir ders almamış (f=7) olan 14 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler Türkiye'nin farklı illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta okullarda görev yapmaktadır. Durum çalışması olarak yapılandırılan çalışmada, 14 Türkçe dersi izlemesi içerik analizi ile yorumlanmıştır. Bulgular; izlemlerde medya okuryazarlığı ilkelerinin bulunma durumunun, medya iletilsinin kaynağına, kurgusuna ve tekniğine, medya iletilsinden çıkarılabilecek anlamların farklılığına, medya iletilsindeki kodlanmış veya kapsam dışı bırakılmış mesajlara ve medya iletilsinin gönderilme amacına göre çeşitlilik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı ilkeleri, Türkçe eğitimi, Türkçe dersi izlemleri

A Situation Assessment on Media Literacy Education in Turkish Course Syllabuses

Abstract

This study aims to determine to what extent Turkish teachers include media literacy principles and key questions in the course syllabuses they prepare with media texts. The study group consists of 14 Turkish teachers who took the "Media Literacy and Use of Media in Education" master course (f=7) and who had not taken any course on media literacy before (f=7). Teachers work in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in different provinces of Turkey. In the study structured as a case study, 14 Turkish course syllabuses were interpreted with content analysis. The presence of media literacy principles in the syllabuses has varied according to the source, fiction, and technique of the media message, the difference in meanings that can be derived from the media message, the coded or excluded messages in the media message, and the purpose of sending the media message. In addition, it was determined that Turkish teachers who took a master's degree course on media literacy

* Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muş, Türkiye, e.ulu@alparslan.edu.tr, ORCID: [0000-0002-6836-5589](https://orcid.org/0000-0002-6836-5589) 

Kaynak Gösterme: Ulu-Aslan, E. (2024). Türkçe dersi izlemlerinde medya okuryazarlığı üzerine bir durum tespiti. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2218-2237.

created more comprehensive and compatible syllabuses with principles/key questions of media literacy than Turkish teachers who had not taken any courses on media literacy before.

Keywords: Media literacy principles, Turkish education, Turkish course syllabuses

Giriş

Medya okuryazarlığının tanımları; medya mesajlarını anlama, analiz etme ve değerlendirme; medya mesajları oluşturma, katılma ve yansıtma becerileri üzerinde şekillenir (Hobbs, 2013; Baker, 2010; Thoman ,1995). Hobbs (2005), medyayı kullanmak ve yorumlamak için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak ifade edilen medya okuryazarlığının, bunlarla ilişkili öğretme ve öğrenme süreçlerine odaklanan bir tür "eleştirel" okuryazarlık içerdiğini belirtir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin temel kavramları, John Dewey ve Paulo Freire gibi eğitimcilerin fikirlerini takip eden eleştirel pedagoji ile ilgilidir (Kellner & Share, 2007, 65). Dewey'in (2014) pragmatik yaklaşımı, teoriyi pratiğe bağlayarak öğrencilerin benzer şekilde yansıtıcı düşünceyi eylemle ilişkilendirmesini gerektirirken Freire'in (1991) ele aldığı pedagoji anlayışı her türlü sosyal duruma karşı eleştirel bilinci zorunlu kılar. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı eğitimi, aktif öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi 21. yüzyılın becerilerini hedef alır ve toplumu dönüştürmek için öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalojik iletişimin altını çizer.

Bugün zaman, mekân ve yöntem olarak her şekilde gerçekleşen öğrenme göz önüne alındığında, öğrendiklerimizin ve öğrenme şeklimizin kaynaklarında ve içeriğinde büyük bir değişiklik gerçekleştiğini; bu değişikliğin medya ile eğitim, eğlence ve öğrenme arasındaki yakınsamaya odaklandığını görürüz (Thoman & Jolls 2004). Yakınsama, birden fazla medya platformu arasında içerik akışı, birden fazla medya endüstrisi arasında iş birliği ve istedikleri eğlence deneyimlerini aramak için medya izleyicilerinin davranışlarını kapsar (Jenkins, 2006). Bu bağlamda, her türlü içeriğin, ait oldukları veya kapsadıkları alanlarla bir araya gelme eğilimi vardır. Bu nedenle, medya okuryazarlığı güncel olana yani bugüne odaklanır ve eğitimle yakından ilişkilidir. Toplumdaki medya doyumunun yanı sıra, eğitimcilerin ve araştırmacıların çocuklar ve medya kullanımıyla ilgili çeşitli endişeleri de bulunmaktadır. Medyanın toplum üzerindeki etkisi, medya ve cinsiyet arasındaki ilişki, demokrasi ve sosyal gelişme, kaybolan etnik kültürler, medyanın eğitim üzerindeki etkileri, dijital bölünme, nesil farkları ve daha fazlası bu endişeler listesinde önemli başlıklardır (Wan & Gut, 2008). Bu endişelerin giderilmesi için eğitimciler medya okuryazarlığını, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde ustalaşmalarına yardımcı olmanın en iyi yollarından biri olarak görmektedirler (Aktaran Thoman & Jolls, 2004).

Medya okuryazarlığı, sınıf içi uygulamalarda metin çeşitliliğinin önemini vurgulamıştır (Bazalgette & Buckingham, 2012). Burada söz konusu olan metin anlayışı, sadece yazılı metinler olarak değil, sözlü, işitsel veya görsel formları da içerecek şekilde genişletilir. Disiplinlerarası alanlardan eğitim ortamına dâhil edilen görsel-işitsel metinleri okumak, günlük yaşamdaki diğer anlam sistemlerini kapsar ve bunlar arasındaki ilişkilendirmeyi ifade eder (Lemish, 2015). Küçük yaşlardan itibaren yaşamlarının her alanlarında çok modlu metinlerle çevrili olan çocuklar 21. yüzyıl çağının bir gereği olarak çok uyarıcı ortamlarla çok kolay bir şekilde etkileşim kurabilirler. Bu, çocukların okul çalışmaları için geniş bir metin deneyimine hazır oldukları ve medya metinlerini de okumayı bekledikleri anlamına gelir (Bearne, 2009). Bu metinler, okuryazarlığın öğretilmesi konusunu da etkiler. Derslerde metin olarak medya girdilerinin de kullanıldığı bir eğitim yaklaşımı, izleme davranışlarında hem öğrenciyi hem de öğretmeni değişiklik yapmaya zorlar. Bu yaklaşım, medya içeriklerini eğitimde gerçek bir potansiyel olarak gören ve öğrencileri bu içeriklerle bilinçli güçlü birer okuyazar konumuna getirmeye çalışan öğretmenleri hedefler (Hobbs, 1998). Bununla birlikte bu anlayış aktif bir süreç olarak karşılaştırma ve medya mesajlarının analizine yönelik sosyal ve duyuşsal becerileri de içerir ve yeni yüzyılın okuryazarlık anlayışı için gerekli görülür. Medya okuryazarlığı eğitimi, sınıf ortamlarında öğrenci merkezli diyalogun yaratıcılığını vurgular ve geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla şekillenen analizlerin önüne geçer (Hobbs, 2013). Böylece öğrenciyi ezberden uzaklaştırarak kendi bireysel öğrenme süreçlerini geliştirebilecekleri ve okuryazarlık düzeylerinin sınırlarını zorlayabilecekleri olanaklar sunar. Tyner (2014)' a göre medya eğitimi, okuryazarlığı, yeni iletişim araçlarının kullanımı yoluyla genişletir ve bilginin eleştirel, sorgulayan ve yaratıcı kullanımını talep eden öğrenme ortamını teşvik eder. Bu sebeple medyanın öğrenmenin doğasını değiştirip dönüştüren bir olgu olarak gelişmekte olduğu görülür. Sorgulamaya dayalı, süreç odaklı pedagojiye dayanan medya okuryazarlığı, öğretmek için yeni bir konu değil, yeni bir yol ve daha da önemlisi yeni bir öğrenme biçimidir (Thoman & Jolls, 2004, 21).

Center for Media Literacy'nin (2003) medya okuryazarlığı eğitiminde kullanılabilecek beş ana sorusu; bilgi süreci becerilerini pratik, tekrarlanabilir, tutarlı ve ulaşılabilir bir şekilde edinme ve uygulama için bir çıkış noktasıdır. Bu sorular şu şekilde sıralanmaktadır (Thoman & Jolls, 2004):

1. Bu mesajı kim oluşturdu?
2. İlgimi çekmek için hangi yaratıcı teknikler kullanıldı?
3. Diğer insanlar bu mesajı benden farklı olarak nasıl anlayabilir?
4. Bu mesajda hangi yaşam tarzları, değerleri ve görüş noktaları temsil edilir veya kapsam dışı bırakılır?
5. Bu mesaj neden gönderiliyor?

Bu sorularla temellendirilen eleştirel düşünme temelli medya okuryazarlığı eğitiminde, öğretmen ve öğrenciler medya anlatısının içeriği, söylemi ile izleyicideki

alımlama arasındaki ayrımlara odaklanmalıdır. Bu, medya içeriğinin tek bir anlamla sınırlı olmadığını, farklı izleyiciler tarafından farklı şekillerde yorumlandığını ve müzakere edildiğini, karakterler ve olaylar arasındaki işaretlerin semiyotik doğasının onları inceleyen kişiler tarafından gözlemlenebildiğini vurgular. Anlam çıkarma ve müzakere sürecinde medya okuryazarlığı merkezinin öne sürdüğü beş anahtar soruya benzer olarak aşağıdaki sorular da önerilir (Gaines, 2010, 30):

1. Bilgi kaynağı kimdir/nedir?
2. Amaçlanan anlam nedir?
3. Bu iletişim olgusu neden mevcuttur (eğlendirmek, bilgilendirmek, ikna etmek vb. için)?
4. Kodlanmış (amaçlanan) mesaj, açıkça ifade edilmeyen varsayımları (veya ideolojik sessizliği), kültürel mitleri, metinler arası referansları, değerleri veya inançları gizler mi?
5. Farklı anlamların potansiyeli nasıl yorumlanabilir? Yani, amaçlanan anlamın olası alternatif yorumları nelerdir ve farklı insanlar aynı fenomeni neden farklı yorumlar? (Örneğin, bir temsil, aynı anda erkeklere hitap edebilirken kadınları rahatsız edebilir.)

Analiz yöntemleri, ele alınan medya yapısının özel doğasına ve sorulan soruların temeline bağlıdır. Medya okuryazarlığı eğitiminde metinler; iletişim, güç, sosyal normlar, gelenekler, stereotipler veya ırk, sınıf, yaş, cinsiyet gibi kimlik kategorileri hakkında sorular ortaya çıkaran gözlemlere dayanabilmektedir. Tüm bu çalışmaların merkezinde medyanın “ne” olduğuna ilişkin beş temel ilke bulunur (Jolls & Thoman, 2008, 27):

1. Medya mesajlarının tümü kurgulanmıştır.
2. Medya mesajları kendine özgü kurallar kullanılarak yaratıcı bir dille kurgulanmıştır.
3. Aynı mesajı farklı kişiler farklı şekilde algılayabilirler.
4. Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır.
5. Medyadaki mesajların büyük çoğunluğu kazanç ya da güç elde edebilmek için düzenlenmiştir.

Eğitimciler ve akademisyenler, bu anahtar soruları ve ilkeleri, uygulayıcıların ve akademisyenlerin farklı disiplin geçmişlerine rağmen medya okuryazarlığına ilişkin ortak bir temel için yanıt olarak kullanmaktadırlar. Böylelikle öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimine odaklanarak bir medya eğitimi anlayışını amaçlamışlardır.

Medya mesajlarına doygunluğun giderek artması medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin gereksinimin tüm zamanların en ciddi derecesine ulaşmasına neden olmuştur. Türkçe dersi öğretim programında (2019) medya metinlerine yönelik; hedef kitle, amaç (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme vb.),

mesaj, değerlendirme, örtülü anlamın belirlenmesi, paylaşım yapma, karşılaştırma, medya kaynaklarından görüş destekleyici kanıt bulma, kaynağı sorgulama unsurlarını içeren farklı dil beceri alanlarını kapsayan birçok kazanım bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde medya okuryazarlığı eğitimine yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak sosyal bilgiler dersi programını, sosyal bilgiler dersinin öğretmenlerini ve öğretmen adaylarını kapsadığı görülmektedir. Fakat medya okuryazarlığı becerilerinin okuryazarlık becerileri ile kurduğu bütüncül ilişki ve anadili eğitiminin bu becerileri kazandırmadaki yadsınamayacak rolü, son yıllarda medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmaları Türkçe eğitimi alanında da artırmıştır.

Türkçe eğitimi alanında hedef kitlesi, yöntemleri ve amaçları farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur. Bunlardan bazılarının Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili yeterliklerini ve Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı becerilerine sahip olma derecelerini kapsadığı görülür (Kaplan, 2017; Karaman & Karataş, 2009; Kırbaş, 2019; Tutkun, 2020; Yıldırım, 2018). Birtakım araştırmalar, medya okuryazarlığı dersine ve eğitimine ilişkin algı veya görüşleri ele almaktadır. Buna göre medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğretmen adayları arasındaki algısal farklılıkları bulgulayan, Türkçe öğretmeni adaylarının “Medya Okuryazarlığı” dersine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin ifadelerine odaklanan araştırmalar kaleme alınmıştır (Atmaca, 2016; Devrani, 2020; Direkçi, Şimşek & Uygun, 2020; Kansızoglu, 2016; Kesici & Kızılkaya, 2016). Medya okuryazarlığı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar incelendiğinde, bu değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür (Erişti & Erdem, 2018; Ulu & Baş, 2020). Türkçe dersi öğretim programını veya programlarını medya okuryazarlığı açısından ele alan çalışmalar ise reklam okuryazarlığı, ana dili eğitimi aracılığı ile medya okuryazarlığının kazandırılabilmesi ve 21. yüzyıl becerileri gibi inceleme ölçütleri belirlemişlerdir (Bal, 2018; Ensar & Gündüz, 2023; Sayın & Göçer, 2016). Son olarak; Dilekçi, Karatay ve Tezel (2022) araştırmalarında, medya okuryazarlığını da içine alan 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi için sınıf içi uygulamalara dikkat çekerek okullarda başvuru alan etkinliklere ve öğretim tekniklerine yer vermişlerdir.

Bu çalışma, alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak Türkçe öğretmenlerinin medya metinlerine yer verdiği dersler için hazırladıkları izlencelere odaklanarak bu izlenceleri medya okuryazarlığı ilkelerinin bulunma durumları açısından incelemeyi amaçlamaktadır. “Türkçe ders izlencelerinde medya okuryazarlığı ilkelerinin ve sorularının bulunma durumları nedir?” sorusuyla yapılandırılan çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

Türkçe dersi izlencelerinde medya iletilerindeki bilginin kaynağına ilişkin göstergelerin yer alma durumu nedir?

Türkçe dersi izlencelerinde medya alımlayıcısının ilgisini hedefleyen kurguya/teknığe ilişkin göstergelerin yer alma durumu nedir?

Türkçe dersi izlencelerinde medya iletisinin alımlayıcısında oluşan farklı anlamların farkındalığına ilişkin göstergelerin yer alma durumu nedir?

Türkçe dersi izlencelerinde medya iletisinde kodlanan veya kapsam dışı bırakılan göstergelere ilişkin göstergelerin yer alma durumu nedir?

Türkçe dersi izlencelerinde medya iletisinin amacına ilişkin göstergelerin yer alma durumu nedir?

Medya okuryazarlığı ilkelerinin ve sorularının bulunma durumu “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” yüksek lisans dersini alan öğretmenler ile daha önce medya okuryazarlığına ilişkin herhangi bir dersi almamış öğretmenlerin ders izlencelerinde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, kanıtlarının toplandığı olgunun (olay, kavram, program, süreç vb.) dikkatli bir şekilde tanımlanmasını içerir (VanWynsberghe & Khan, 2007). Creswell (2002, s.61) bu yöntemi; bir olayı, aktiviteyi, süreci veya kişiyi/kişileri anlamayı içeren bir durum ve sınırlı sistemin derinlemesine anlaşılmasını ortaya çıkaracak bir problem olarak tanımlar. İç içe geçmiş tek durum deseni ile yapılandırılan araştırmada “Türkçe öğretmenlerinin ders izlencelerinde medya okuryazarlığına ilişkin soruların ve ilkelerin bulunma durumu” incelenmiştir. İç içe geçmiş tek durum deseni, durum çalışmasının birden fazla analiz birimi içerdiği durumları kapsar ve tek bir durumda alt birimlere veya alt tabakalara da dikkat edildiğinde meydana gelir (Yin, 2003). Araştırmada iç içe geçmiş durumları, beş başlık altında toplanan sorulara ve ilkelere ait göstergeler oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş kriterler söz konusudur (Patton, 2014, s. 243). Buna göre çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı’nda TRE523 kodlu “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” dersini almış ($f=7$) ve daha önce medya okuryazarlığına yönelik herhangi bir ders almamış ($f=7$) olan Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan toplamda 14 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı, İnceleme Nesneleri ve Veri Toplama Süreci

Çalışma için 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çalışma grubunda yer alan 14 Türkçe öğretmeninden medya metinlerine yer verdikleri iki saatlik bir ders izlencesi oluşturmaları istenmiştir. Öğretmenler tema, konu, hedef kitle ve kazanımlar açısından özgür bırakılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın inceleme nesnelerini bu 14 ders izlencesinde yer alan okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri, etkinlik soruları ve görevler oluşturmaktadır. Bu izlencelerin değerlendirilmesi için veri toplama aracı olarak dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Burada, izlencelerin verimli bir medya okuryazarlığı eğitimi için medya okuryazarlığı ilkelerini bulundurma durumları, her bir ilke ve anahtar soru için “yeterli”, “kısmen yeterli” ve “yetersiz” olarak sınıflandırılırken gerekçeler açıklama olarak sunulmuştur. Puanlama anahtarında medya okuryazarlığı ilkeleri ve sorularını kapsayan 5 madde bulunmaktadır.

Veri Analizi

Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin ders izlenceleri içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmada kullanılan puanlama anahtarı, Türkçe eğitiminde medya okuryazarlığı becerisi üzerine uzmanlığı bulunan iki araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Uzman araştırmacılar, izlenceler için değerlendirmelerini karşılaştırıp fikir birliğine varmışlardır. Fikir birliğine varılamayan durumlarda üçüncü bir uzmana danışılmış ve uzmanlar arasında ortak bir noktada buluşma sağlanmıştır. İnanırlılığın sağlanması için ayrıca uzman incelemesi stratejisi (Merriam, 2013) kullanılmış olup araştırma verileri ve bu verilere dayalı olarak yazılan bulgular bölümü, araştırmacı dışında konu alanı uzmanı farklı bir araştırmacı tarafından da denetlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ders izlencelerinde Medya okuryazarlığı eğitimine rehberlik eden beş ana soru ve ilkenin bulunma durumları tartışılmıştır. Bu durumlar; yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz şeklinde derecelendirilirken soruların ve ilkelerin izlencelerde yer alma şekilleri, ilkeleri ve soruları destekleyici etkinliklerin özellikleri, kısmen yeterli olma durumunda eksik kalan yönler, yeterli ve yetersiz olma durumundaki gerekçeler tespit edilmiştir. Bulgular beş ilke ve anahtar soru ile paralel olarak beş farklı alt başlıkta sunulmuştur.

İzlenceler incelendiğinde, 5 izlencenin 6. Sınıf, 4 izlencenin 8. sınıf, 3 izlencenin 7. sınıf, 2 izlencenin ise 5. sınıf seviyesinde hazırlandığı görülmüştür. Temalar ve seçilen kazanımlar ise izlencelerde çeşitlilik göstermektedir. Tablo 1’de izlencelerin medya okuryazarlığı ilkelerini içermesi durumları frekans cinsinden belirtilmiştir.

Tablo 1.

Türkçe Dersi İzlencelerinin Medya Okuryazarlığı İlkelerini İçerme Durumları

Grup	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli
------	----------	----------------	---------

“Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” yüksek lisans dersini alan öğretmenlerin ders izlenceleri (f=7)	0	4	3
Daha önce medya okuryazarlığına ilişkin ders almamış öğretmenlerin ders izlenceleri (f=7)	5	2	0

Tablo 1 incelendiğinde ilk grup olan ve “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” yüksek lisans dersini alan öğretmenlerin ders izlencelerinin 4’ünün kısmen yeterli 3’ünün ise yeterli derecede medya okuryazarlığı ilkelerini içerdiği görülmektedir. İlk grupta yer alan öğretmenlerin ders izlencelerinden hiçbiri yetersiz düzeyde sınıflandırılmamıştır. İkinci grupta bulunan 7 Türkçe dersi izlencesinden 5’inin yetersiz olduğu tespit edilirken 2’sinin kısmen yeterli düzeyde medya okuryazarlığı ilkelerini içerdiği bulgulanmıştır. Bu grupta bulunan izlencelerden hiçbiri yeterli düzeyde bir sınıflandırmada yer almamaktadır. Yetersiz düzeydeki izlenceler 5 medya okuryazarlığı ilkesinin ve sorusunun hiçbir şekilde yer almadığı grubu temsil etmektedir. Kısmen yeterli düzeydeki izlenceler, bu ilkelerden ve sorulardan en az birine ya da daha fazlasına yer veren sınıflandırmayı göstermektedir. Yeterli düzeydeki izlenceler, 5 medya okuryazarlığı ilkesinin ve sorusunun bütünü içeren grubu temsil etmekte ve bu ilkeler arasında güçlü bağlantılara yer vermektedir.

Medya İletilerindeki Bilginin Kaynağına İlişkin Bulgular

Medya iletisinin kaynağına ilişkin bilgi “bu mesajı kim oluşturdu?” sorusu ile şekillenir ve “bütün medya mesajlarının kurgulanmış olduğu” gerçeği ile ilkeselleştirilir. Buna göre medya okuryazarlığı için eleştirel düşünme sürecinde merak edilen ilk adımı oluşturur. Türkçe dersi izlenceleri incelendiğinde medya metinleri ile ilgili soruların ve ilgili etkinliklerin en fazla bu sorudan ve ilkeden yoksun olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2’de medya iletisinin kaynağına ilişkin izlencelerde yer alan göstergeler ve kaç izlencede bu iletinin bulunduğu frekans cinsinden sunulmuştur:

Tablo 2.

Medya İletisindeki Bilginin Kaynağına İlişkin Göstergeler ve İzlencelerde Yer Alma Durumu

Tema	Göstergeler	İzlencelerde yer alma durumu(f)
Medya iletisindeki bilginin kaynağı	Kişiler Şirketler Resmî Kurumlar	f=3

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere medya iletisindeki bilginin kaynağına ilişkin göstergeler Türkçe dersi izlencelerinde üç şekilde yer almaktadır. İzlencelerde, metin altı soruları ile öğrencilerin medya iletisinin kaynağını sorgulamasını isteyen öğretmenler genellikle reklam metinleri için bu sorgulamayı izlencelerine

yansıtmıştır. Örneğin izlence 1’de bir kek reklamı üzerinden “T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımı hedeflenmiş ve reklam filmini oluşturan bileşenler etrafında içeriği kimin hazırlayabileceği hakkında tartışma soruları hazırlanmıştır. İzlence 3’te bu ileti ile ilgili olarak bir animasyon filmi kullanılmıştır. Filmin başındaki yapımcı şirketine dikkat edilip edilmediği sorulan izlencede filmin üreticisi olarak hangi şirketin isminin geçtiği ve bunun medya iletilisi üzerinde ne gibi bir rolü olabileceği üzerinde durulmuştur.

Medya İletisindeki Kurguya ve Kullanılan Tekniklere İlişkin Bulgular

Medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin izlencelerdeki en büyük farkındalığın medya iletilisinin alımlayıcısına yönelik kurgu ve teknikler hakkında olduğu tespit edilmiştir. Buna yönelik izlencelerde çocukların ilgisini çekebilecek medya metinleri seçilmiş ve etkinliğin hazırlık sorularından itibaren kurguya ve tekniğe ilişkin beyin fırtınası hedeflenmiştir. Tablo 3’te bu alt başlığa ilişkin göstergeler ve kaç izlencede buna ilişkin göstergelerin yer aldığı gösterilmektedir.

Tablo 3.

Medya İletisinde Kullanılan Kurgu ve Tekniklere İlişkin Göstergeler ve İzlencelerde Yer Alma Durumu

Tema	Göstergeler	İzlencelerde yer alma durumu(f)
Alımlayıcının ilgisini çekmek için kullanılan teknikler ve oluşturulan kurgu	Müzik	f=9
	Renk	
	Oyuncu seçimi	
	Değerler	
	Kültürel öğeler	
	Kullanılan yazının biçimi	
	Mizah	
	Duygular	
	Abartı	
	Hayal gücü	
	Hedef kitleye yönelik teknikler	

Tablo 3 incelendiğinde medya iletilisinin alımlayıcısına yönelik kullanılan kurgu ve tekniklerde hem iletinin sunulma biçimine hem de içeriğe yönelik birçok göstergenin yer aldığı görülür. İzlencelerde bu göstergelerin öğrenciler tarafından farkındalığının sağlanması için reklam, kamu spotu, reytingi yüksek diziler ve YouTube içeriklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin izlence 6’da bir kamu spotu etkinliğinde öğrencilere “Animasyonda verilen mesajlara ikna oldunuz mu, neden?” sorusu altında verilen cevapların maddelendirilmesi istenmiştir. İzlence 7’de ise bulaşık deterjanı için kurgulanmış bir reklam filminden hareketle öğrencilerin kendi reklam filmlerini hazırlamaları istenmiş ve bir akış hazırlanmıştır. “Siz satmak istediğiniz ürünü nasıl

pazarlardınız?” sorusu altında şekillenen akışa göre öğrenciler reklamını yapmak istedikleri ürünü, oyuncuyu, kullanacakları şarkıyı, sloganı, renkleri ve ön plana çıkarmak istedikleri duyguyu belirleyerek üretime teşvik edilmiştir. Etkinliğin son adımında ise bu reklam filmlerini oylamaları ve ilgilerini en çok hangi unsurların çektiği belirtilmeleri istenmiştir.

Medya İletisinin Alımlayıcısında Oluşan Farklı Anamlara İlişkin Bulgular

Medya iletisindeki mesajı alımlayan her insan için bir o kadar da farklı anlamların mevcut olabileceği ilkesi “Farklı insanlar benim dışımda bu mesajı farklı şekilde nasıl anlar?” sorusu ile biçimlenir. Buna göre medya iletilerindeki anlam üretimi, medya iletisinin oluşturulma aşamasında değil bakış açısının çeşitliliği ile birlikte alımlama sürecinde tamamlanır. Bu tamamlanma ise her bir alımlayan için karakterize edilir ve keskin sınırlara ve değişmez kalıplara bağlı değildir. Tablo 4’te bu anlamların farklılığına ilişkin sebepler/göstergeler ve izlencelerde yer alma durumları gösterilmektedir.

Tablo 4.

Medya İletisinin Alımlayıcısında Oluşan Farklı Anamların Kaynağına İlişkin Göstergeler ve İzlencelerde Yer Alma Durumları

Tema	Göstergeler	İzlencelerde yer alma durumu(f)
Alımlayıcıda oluşması beklenen anlamların çeşitliliği	Toplumsal cinsiyet rolleri	f=7
	Bağlı olunan kültür	
	Bağlı olunan sosyal sınıf	
	Kişisel ihtiyaçlar	
	Önyargılar	
	Duygular	
	Mizaç	
	Edebi, estetik ve kültürel birikim	

Tablo 4’teki göstergeler izlencelerde bir medya iletisindeki farklı anlamaların sebepleri altında yatan kaynakları temsil eder. Medya okuryazarlığı eğitiminde bu göstergeler çok daha fazla çeşitlilik gösterse de Türkçe dersi izlencelerinde, özellikle kadın ve erkek arasındaki alımlama farklılıkları, bağlı olduğumuz kültürün anlam kodları, duygular ve mizaç, sosyal durumumuzun getirdiği kişisel ihtiyaçlar ve bunun bakış açımızı şekillendirmesi, önyargılarımız ve kültürel birikimler anlam üretme sürecindeki farklılıkların temelleri olarak yer almaktadır. Medya iletilerinden her farklı bireyin farklı anlamlar çıkarabileceği ilkesine 7 izlencede yer verildiği bulgulanmıştır. Örneğin İzence 5’te duyguları anlatan bir animasyon filminin öğrencilere izletilmesinden sonra yöneltilmesi gereken sorularda “filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yerleri nelerdir” sorusuyla farklılıkların varlığına ilişkin ilk adım atılmış daha sonra öğrencilerden animasyon karakterinin yaşamı, duygu durumu, okul

hayatı, arkadaşlık ilişkisi, aile ilişkisi ile kendi yaşamlarındaki benzerlikler ve farklılıkları belirlemeleri istenmiştir. Böylelikle “beğenme”nin ve “bence” ile başlayan anlama yönelik cümlelerin altındaki bağlantılar aranmıştır. Son olarak animasyon filmle ilgili animasyon karakterlerin aynı noktaya nasıl farklı şekilde ulaşabileceğine ilişkin altı şapkalı düşünce tekniğine dayalı bir etkinlik hazırlanmış karakterlerin davranışları ve kararları farklı duygu ve düşünce durumları ile ilişkilendirilerek yeni bir kurgu oluşturmaları istenmiştir. İzlençe 2’de ise masal prensesleri ile ilgili izletilen bir skeçten sonra öğrencilere bazı detayları komik bulup bulmadıkları sorulmuştur. Etkinlik incelendiğinde özellikle gülme duygusunun kaynağının kadın ve erkek rollerinin algılanma durumları üzerinden nasıl farklılıklar gösterebileceğini vurguladığı görülmüştür.

Medya İletisinde Kodlanan veya Kapsam Dışı Bırakılan Göstergelere İlişkin Bulgular

Medyanın gizlenmiş, kodlanmış değer ve görüşlerle üretildiği ilkesi, medya okuryazarlığının eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirildiği en güçlü ilkelerden birini yansıtır. Bu ilkeye göre göre görünenin arkasında yatan unsurlara ilişkin bazı sorgulamalar yapılması hedeflenir. Bu sorgulamalar hem öğretmenin hem de öğrencilerin medya iletimini tüketimin aksine bir üretimin merkezine oturtmaya yardımcı olarak eleştirel okuryazarlık sürecini teşvik eder. Tablo 5’te medya iletilerinde kodlanan/gizlenen, ima edilen ya da kapsam dışı bırakılan mesaja yönelik göstergeler ve bunların izlencelerde yer alma durumu sunulmuştur:

Tablo 5.

Medya İletisinde Kodlanan veya Kapsam Dışı Bırakılan Göstergeler ve İzlencelerde yer alma durumları

Tema	Göstergeler	İzlencelerde yer alma durumu(f)
Kodlanan, ima edilen veya kapsam dışı bırakılan unsurlar	Etnik köken Dini değerler Sosyal statü Karşı cins	f=4

Tablo 5’e bakıldığında medya iletilerinde etnik kökene ilişkin kodlanan anlamların, dini inançlar, zenginlik ve fakirliğe dair sosyal statü ve erkek ya da kadının karşı cinsi yansıttığı göstergelerle şekillendiği görülür. Bu göstergelerin tespitine ilişkin durumların 4 izlencede yer alarak dördüncü medya okuryazarlığı ilkesinin izlencelerde en az yer verilen ilkelerden biri olduğu bulgulanmıştır. Örneğin İzlençe 4’te çok kültürlülük ve göç temalı bir tanıtım filmine yer verilmiştir. Bu medya içeriğinin izlenmesinin ardından oluşturulan etkinlik sorularında savaş imgeleriyle kaçışan çocukların ten renklerine, giyimlerine ve dua ettikleri ibadet yerlerine dikkat çekilmiştir. Tanıtım filminde bu insanlara yardım eden insanların ise beyaz olduğu görülür. Bu mesajın altındaki kodları bulmaya yönelik etkinlik çalışması öğrencileri medya iletilerindeki gizli mesajlar hakkında çıkarım yapmaya teşvik etmektedir.

İzlençe 2’de ise deterjan, parfüm ve çocuk bezi gibi ürünleri içeren reklam filmlerinde yer alan oyuncuların genellikle kadın olduğu ve bu seçimin sebeplerinin neler olabileceği hakkında öğrenciler arasında bir tartışma ortamı oluşturmak hedeflenmiştir.

Medya İletisinin Amacına İlişkin Bulgular

Her medya iletisinin bir amacı olduğu ilkesi “mesajın neden gönderilmiş olabileceğinin” sorgulandığı bir soru ile temsil edilir. Genellikle bir medya iletisine yönelme amacımızla uyum gösteren bu ilke, medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında her bir bireyin akıl yürütmesi gereken bir soru olarak karşımıza çıkar. Nitekim her bir medya aracı ve iletisi bir amaç taşısa da izleyicinin onu talep etme durumu bununla farklılık gösterebilmektedir. Tablo 6’da medya iletisinin amacına ilişkin göstergeler ve bu göstergelerin kaç izlençede yer bulduğu sunulmaktadır:

Tablo 6.

Medya İletisinin Amacına İlişkin Göstergeler ve İzlençelerde Yer Alma Durumları

Tema	Göstergeler	İzlençelerde yer alma durumu(f)
Medya iletisinin amacı	Eğlendirmek Bilgilendirmek İkna etmek Tüketime teşvik etmek	f=6

Tablo 6’da görüldüğü gibi medya iletilerinin oluşturulmasında en çok rastlanılan sebepler arasında eğlendirmek, bilgilendirmek, ikna etmek ve tüketime teşvik etmek vardır. 6 Türkçe dersi izlençesinde kendine yer bulan bu ilke ve soru, bazı izlençelerde izleyicinin ilgisini çekmek için kullanılan teknikler ilkesi ile bağlantılı olarak tasarlanmıştır. Örneğin izlençe 7’de kullanılan reklam filmleri ile ilgili olarak öğrencilere dikkatlerini çeken unsurlar sorulduğunda bu tekniklerin kullanılma amacı ile bir ilişki kurulmuş tüketim yöntemi olarak bazı kurgu stratejilerinin altı çizilmiştir. İzlençe 6’da ise izlettirilen kamu spotu sonrasında verilen mesajlar karşısında ikna olma durumları sorgulanan öğrencilere bu tarz medya içeriklerinin amaçlarının bilgilendirmek veya bazı olumsuz sonuçlara ilişkin izleyiciyi ikna etmek olduğu ifade edilmiştir. İzlençe 3’te ise öğrencilere eğlence amacı ile kullandıkları medya kanalları sorulmuş bu medya iletilerini izlediklerinde niye eğlendikleri ile ilişkin beyin fırtınası yapmaları istenmiştir. Böylelikle medyada kaldıkları zaman ve bu süre zarfında hissettikleri duygular arasında bir bağ kurmaları sağlanmıştır.

Medya okuryazarlığı ilkelerinin ve sorularının yetersiz olduğu 5 izlençe incelendiğinde medya metnlerinin yer aldığı etkinliklerin eleştirel medya okuryazarlığı ilkeleri ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Bu izlençelerde medya iletileri, metnin kendisinin bir amaç olduğu analiz birimi olarak kalmış bu metne yönelik soruların daha çok “bilgiyi hatırlama” düzeyinde olduğu bulgulanmıştır. Bu izlençelerden bazılarında öğrencilerden medya metnlerinin temasını ya da ana fikrini

bulmaları istenmiş bu unsurların medya kurgusuna dahil olmasındaki amaç, kullanılan teknikler, üretilen anlamlar ya da kodlanmış mesajlara ilişkin bir analiz süreci oluşturulamamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” yüksek lisans dersini almış ve daha önce medya okuryazarlığına ilişkin bir ders almamış Türkçe öğretmenlerinin ders izlencelerinde medya okuryazarlığı sorularının ve ilkelerinin bulunma durumlarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada sorular ve ilkelerle paralel olarak, inceleme nesneleri beş alt tema etrafında analiz edilmiştir. Genel bulgular, 14 ders izlencesinin 5’inin yetersiz, 6’sının kısmen yeterli 3’ünün ise yeterli düzeyde medya okuryazarlığı ilkeleri ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Türkçe dersi izlencelerinde en fazla ($f=9$) “medya mesajları kendine özgü kurallar kullanılarak yaratıcı bir dille kurgulanmıştır” ilkesine ait göstergelerin yer aldığı tespit edilmiştir. “İzleyicinin ilgisini çekmek için hangi tekniklerin kullanıldığı” anahtar sorusuyla oluşturulan bu ilke, medya iletisini hem içerik hem de biçim yönüyle analiz etmeyi amaçlamaktadır. İzlencelerde bu ilkeye yönelik medya iletisi olarak en fazla reklamların kullanıldığı görülürken Türkçe dersi öğretim programında reklam okuryazarlığı ile ilgili kazanımların bu seçimde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Ensar ve Gündüz (2023) çalışmalarında, Türkçe ders kitabı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) reklam okuryazarlığı bağlamında incelemiş, öğretim programında bu becerinin teşvik edilmesine rağmen ders kitabında reklamların temel amacının yansıtılmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ise bu medya okuryazarlığı ilkesinin göstergelerine yer veren Türkçe dersi izlencelerinin reklam okuryazarlığı bağlamında öğretim programı ile ilişki kurabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada en az, medya iletisinin kaynağına ilişkin “bu mesajı kim oluşturdu?” anahtar sorusuyla şekillenen medya okuryazarlığı ilkesine yer verildiği bulgulanmıştır. İlk ilkeyi ve anahtar soruyu yansıtan bu temaya ilişkin göstergelerin izlencelerdeki azlığı okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için bilginin kaynağına ilişkin sorgulamanın sınıf içindeki uygulamalarda yetersiz kaldığını göstermektedir. Bununla ilgili olarak Direkçi, Şimşek ve Uygun (2020) Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak müfredat ve zaman kaygısıyla bu becerilerin kazandırılmasına fazla zaman ayrılmadığını tespit etmişlerdir. İzlencelerde yer alma durumu olarak bakıldığında göstergelerine en az rastlanan bir diğer medya okuryazarlığı ilkesi medya iletilerindeki kodlanan veya kapsam dışı bırakılan göstergeleri vurgulayan “medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır” ilkesidir. Eleştirel düşünme sürecinin kullanılmasıyla özellikle ilişkili olan bu alt temanın Türkçe dersi öğretim programında yer almasına karşın izlencelerdeki yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu sonuç, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı (2018) 21. yy becerileri açısından analiz eden Bal (2018)’in çalışmasının sonuçlarıyla

ilişkilidir. Bal (2018) çalışmasında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerileri hedeflense de bu becerilerin Türkçe öğretim süreciyle ilişkilendirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe dersi izlencelerinde medya iletisi aynı olsa da her izleyicinin ondan farklı bir anlam çıkarabileceğine yönelik medya iletisine ait göstergelerin oldukça çeşitlendiği tespit edilmiştir. Farklı anlamların üretimine yönelik etkinlik soruları ve öğrencilerden beklenen yaratıcı görevler bu ilkenin eleştirel okuryazarlık süreci ile oldukça ilişkili olduğunu göstermiştir. Ders izlencelerinde bu ilkeyi de kapsayan etkinliklerde empatiyi de teşvik ederek daha geniş bir bakış açısı ile medya iletisini yorumlama ve değerlendirme, olası anlamlar üzerinde fikir yürütme, tek bir doğrunun olamayacağı noktasında farkındalık geliştirme ile ilgili sorular ve yaratıcı görevler göze çarpmaktadır. Bu bulgular eleştirel düşünmenin medya okuryazarlığı eğitiminde öğretmen, öğrenci ve ders materyallerinde önemli bir rol üstlendiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç literatürde; sosyal ağ siteleri kullanım amacı ve eleştirel düşünme eğiliminin medya okuryazarlığı üzerinde pozitif ve anlamlı etkiye sahip olduğunu ortaya çıkaran (Ulu & Baş, 2020), medya okuryazarlığını tanımlama girişimlerinde Türkçe öğretmeni adaylarının bu kavramı en çok eleştirel düşünme ile ilişkilendirdiğini tespit eden (Atmaca, 2016), medya okuryazarlığı beceri düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğunu bulgulayan (Erişti & Erdem, 2018) çalışmaları desteklemektedir.

Medya iletisinin neden gönderildiğine yönelik bir anahtar soru ile karakterize edilen medya iletisinin bir amacı olduğu ve her medya iletisinin kazanç ya da güç elde edebilmek için düzenlendiği ilkesi aslında medya tüketimine yönelik kararların perde arkasını yansıtır. Her medya izleyicisi eğlenmek veya bilgilenmek gibi bir amaçla medya iletisine yönelebilir ve bu amaçtan bağımsız olarak medya iletisinin oluşturulmasında farklı bir amaç da saklı olabilir. Bu ilke bu ihtimallerin farkındalığı ile ilgilidir. Türkçe dersi izlencelerinin 6'sında bu ilkeye ilişkin göstergelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilere medya iletisi ile neden meşgul oldukları sorusunu yöneltmek onların metne olan motivasyonu ile de ilişkilidir. Verilen cevaplar eğlence amacı ile meşgul olunan metinlerin bir ders materyali olarak kullanılması için teşvik edici olabilir. Böylelikle öğrenciler eğlence ile öğretim sürecinin birbirinden tamamen ayrı süreçler olmadığını kavrayabilir ve derse ilişkin bir motivasyon geliştirebilir. Burada dikkat edilmesi gereken öğrencilerin medyayı tüketim amaçlarından ayrı olarak medya iletisinin üretilme amacını da sorgulamalarını sağlamaya yönelik etkinlikler oluşturmaktır.

Genel anlamda medya okuryazarlığı ilkelerinin kısmen yeterli ya da yeterli düzeyde bulunduğu izlenceler incelendiğinde; bu izlencelerde yer alan etkinliklerin, medya iletisine ilişkin farkındalığı artırmak, detaylı analiz ve değerlendirme süreci oluşturmak, beyin fırtınası yapmak, öğrencilerin empati kurmasını sağlayarak kendi karar verme süreçlerini denetlemelerini sağlamak, yaratıcı görevlerle öğrencilerin kendi metinlerini oluşturmalarını teşvik etmek ve medya iletilerini okuma, yazma,

dinleme ve konuşma becerilerinde bir metin olarak kullanıp okuryazarlık becerilerini geliştirmek gibi özellikleri ön plana çıkardığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç; Kaplan (2017)'ın medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde, öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler ilgili yaptığı çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir. Kaplan (2017)'a göre bu süreçte öğretmenlerde bulunması gereken mesleki yeterlilikler arasında; medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemi ve kullanım amaçları konusunda öğrencilerini bilgilendirmek, öğrencilerinin medya iletilerini eleştirel bakış açısıyla incelemelerini sağlamak, medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerini öğrencilerine fark ettirmek, “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu etrafında öğrencilerin katılımlarını sağlamak, öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olan medya iletilerini derslerde örnek olarak kullanmak, öğrencilerinin örnek bir reklam metni oluşturmalarını teşvik etmek ve medya okuryazarlığı konularını Türkçe dersi etkinlikleriyle ilişkilendirmek gibi beceriler olmalıdır.

Çalışmanın son araştırma probleminin bulgularına göre; “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” yüksek lisans dersini alan Türkçe öğretmenleri daha önce medya okuryazarlığına ilişkin herhangi bir ders almamış olan Türkçe öğretmenlerine göre medya okuryazarlığı ilkeleri ile daha uyumlu ve medya okuryazarlığı anahtar sorularına daha kapsamlı düzeyde yer veren izlenceler oluşturmuştur. Bu doğrultuda dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığını eleştirel okuryazarlık sürecine dahil etmek için Türkçe öğretmenlerinin farkındalığını artırmanın, onları medya okuryazarlığı eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda bilgilendirmenin olumlu yönde farklar yaratabileceği görülmüştür. Bu sonuçla ilgili olarak literatürdeki bazı çalışmaların önerileri bu farkları eriterek medya okuryazarı Türkçe öğretmenlerinin desteklenmesi ile ilişkilendirilebilir. Örneğin; Devrani (2020)'nin çalışmasına göre, medya okuryazarlığı eğitiminin daha erken yaşta itibaren pek çok derse entegre edilerek verilmesi gerekmekte, ancak bunun yapılabilmesi için farklı branşlardaki öğretmenlerin benzer medya okuryazarlığı yetkinlik seviyelerine sahip olması gerekmektedir. Kansızoğlu (2016)'nın araştırmasında ise Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretmenliği lisans programlarında yer almasını; temel beceriler, sosyal yaşam ve dil becerilerinin geliştirilmesi açısından gerekli gördükleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın ve bu çalışmayla ilgili araştırmaların sonuçları bu konu kapsamında bazı önerileri gerekli kılmaktadır; Türkçe eğitimi sürecinde öğrencilerin medya okuryazarlığı becerisini geliştirebilmek, eleştirel okuryazarlık becerileri ile medya okuryazarlığı eğitimi birleştirmek için Türkçe öğretmenleri hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir, Türkçe öğretmenliği lisans programlarında medya okuryazarlığı dersi zorunlu olabilir, her gün birçok medya iletileri ile karşılaşan öğrenciler için medya metinlerinin sınıf içine entegre sürecinde öğretmen, okul ve aile ile iş birliğine yönelik seminerler düzenlenebilir.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın etik olarak uygunluğu Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 15.04.2024 tarihli ve 136102 sayılı belgesi ile onaylanmıştır.

Kaynakça

- Atmaca, Ç. (2016). Medya okuryazarlığı dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 442-480. doi.org/10.12984/eggefd.280753
- Baker, F. W. (2010). Media literacy: 21st century literacy skills. In H. H. Jacobs (Eds.) *Curriculum 21: Essential education for a changing world* (pp. 133-152). ASCD.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Bazalgette, C. & Buckingham, D. (2012). Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102.
- Bearne, E. (2009). And what do you think happened next? In M. Styles & E. Arizpe (Eds.), *Acts of reading: Teachers, texts and childhood* (pp. 219-232). Trentham Books.
- Creswell, J. (2002) *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage.
- Devrani, A. E. P. (2020). Yeni medya okuryazarlığının eğitim sistemindeki yeri: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaklaşımı. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, 6, 23-38.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve eğitim*. (4. baskı). (S. Akıllı, Çev.). ODTÜ Yayıncılık.
- Dilekçi, A., Karatay, H. ve Tezel, K. V. (2022). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili uygulamaları ve yeterlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1207-1231. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1098590>
- Direkci, B., Şimşek, B. & Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49.
- Ensar, F. & Gündüz, A. (2023). Türkçe dersi öğretim programı (2019) ve ortaokul Türkçe ders kitapları bağlamında reklam okuryazarlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 257-268. <https://doi.org/10.16916/aded.1146343>
- Erişti, B. & Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251. <https://doi.org/10.17755/esosder.395275>
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (1. Baskı). (D. Hattatoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Gaines, E. (2010). *Media literacy and semiotics*. (1. Print). Palgrave Macmillan.
- Hobbs, R. (1998). Teaching with and about film and television. *Journal of Management Development*, 17(4), 259-272.

- Hobbs, R. (2005). The state of media literacy education. *Journal of Communication*, 55(4), 865-871.
- Hobbs, R. (2013). Improvization and strategic risk-taking in informal learning with digital media literacy. *Learning, Media and Technology*, 38(2), 182-197.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(2), 469-486. <https://doi.org/10.17051/ilo.2016.43360>
- Kaplan, K. (2017). *Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler* (Tez No. 486029) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karaman, M. K. & Karataş, A. (2009). Media literacy levels of the candidate teachers. *Elementary Education Online*, 8(3), 798-808.
- Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Kesici, A. E. & Kızılkaya, A. (2016). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 174-189. <https://doi.org/10.17943/etku.04011>
- Kırbaş, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi (Türkiye örnekleme). *Ekev Akademi Dergisi*, 77, 1-14.
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. (First Print). Wiley Blackwell.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskıdan Çeviri) (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Sayın, H. ve Göçer, A. (2016). Medya okuryazarlığı becerilerinin ilköğretim (6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı (2006) içerisindeki yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 115-137.
- Thoman, E. (1995). *Operational definition of media literacy*. Center for Media Literacy.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media literacy—a national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.
- Tutkun, T. (2020). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 33-63. <https://doi.org/10.24315/tred.518969>
- Tyner, K. (2014). *Literacy In a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Routledge.

- Ulu, H. & Başı, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 556-574.
- Wan, G. & Gut, D. (2008). Media use by Chinese and U.S. secondary students: Implications for media literacy education. *Theory Into Practice*, 47, 178-185.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International journal of qualitative methods*, 6(2), 80-94. <https://doi.org/10.1177/160940690700600208>
- Yıldırım, Ş. (2018). Türkçe ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi yeterlikleri ve bu yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 165-182.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (Third Edition)*. Sage Publications.

Extended Abstract

Media literacy has emphasized the importance of addressing a wider range of texts in the classroom (Bazalgette, Buckingham, 2012). Media literacy education expands the concept of text to include any form of communication used among people to generate and exchange ideas, not only written texts but also verbal, auditory, visual, or a combination of all three. Borrowed from cultural studies, "reading" visual-auditory texts refers to interpreting mediated messages and associating them with other systems of meaning present in everyday life (Lemish, 2015).

The five key questions for media literacy education identified by the Center for Media Literacy (2003) provide a starting point for acquiring and applying information processing skills in a practical, repeatable, consistent, and accessible manner. These questions are as follows (Thoman, Jolls, 2004):

- Who created this message?
- What creative techniques are used to attract my attention?
- How might different people understand this message differently from me?
- What lifestyles, values, and points of view are represented or excluded in this message?
- Why was this message sent?

Texts in media literacy education can be based on observations that raise questions about communication, power, social norms, traditions, stereotypes, or identity categories such as race, class, age, and gender. At the core of all these studies are five basic principles about what the media is (Jolls, Thoman, 2008, 27):

- All media messages are constructed.

- Media messages are constructed using unique rules.
- The same message can be interpreted differently by different people.
- The media has hidden values and viewpoints.
- The majority of messages in the media are organized to gain profit or power.

This study aims to examine the lesson plans prepared by Turkish language teachers for classes that include media texts in terms of the presence of media literacy principles, unlike other studies in the literature.

A case study design was used in the research. A case study involves carefully defining the subject (event, concept, program, process, etc.) from which evidence is collected (VanWynsberghe & Khan, 2007). The study group consists of 14 Turkish teachers who took the "Media Literacy and Use of Media in Education" master course (n=7) and who had not taken any course on media literacy before (n=7). These teachers work in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in different provinces of Turkey. In the study structured as a case study, 14 Turkish course syllabuses were interpreted with content analysis.

General findings indicate that 5 of the 14 lesson plans are insufficient, 6 are partially adequate, and 3 are fully compatible with the principles of media literacy. It was found that the lesson plans for Turkish courses (n=9) contain the most indicators related to the principle that "media messages are constructed using unique rules." This principle, formulated with the key question of "What creative techniques are used to attract my attention," aims to analyze media messages in terms of both content and form. While advertisements are predominantly used as media messages in the lesson plans, it is thought that the outcomes related to advertising literacy in the Turkish language curriculum may have influenced this choice.

The study found that there is less emphasis on the principle of media literacy shaped by the key question of "Who created this message?" Inadequacy in questioning the source of information in classroom practices indicates that more emphasis is needed on questioning the source to acquire literacy skills.

Although the media messages in Turkish course syllabuses are the same, indicators related to the principle that each viewer can derive a different meaning from them vary significantly. Activity questions aimed at generating different meanings and creative tasks expected from students show that this principle is closely related to the critical literacy process. Activities in lesson plans covering this principle also promote empathy by encouraging a broader perspective on interpreting and evaluating media messages, developing awareness about the possibility of multiple meanings, and fostering creative tasks.

The principle characterized by a key question about why media messages are sent reflects the underlying decision-making processes in media consumption. Indicators related to this principle were found in 6 of the Turkish course syllabuses.

Overall, when examining lesson plans where media literacy principles are partially adequate or fully present, it is concluded that these lesson plans highlight features such as increasing awareness of media messages, creating a detailed analysis and evaluation process, brainstorming, enabling students to control their decision-making processes by fostering empathy, encouraging students to create their texts with creative tasks, and developing literacy skills by using media messages in reading, writing, listening, and speaking.

According to the findings of the final research problem, Turkish language teachers who took the "Media Literacy and Use of Media in Education" master course, compared to Turkish language teachers who had not previously taken any courses on media literacy, created lesson plans that were more compatible with media literacy principles and included a more comprehensive range of media literacy key questions.