

MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNİN TÜRKÇE DERSLERİYLE İLİŞKİLENDİRİLMESİ*

Yrd. Doç. Dr. Sait TÜZEL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
saidtuzel@gmail.com

Özet

Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik dünya üzerindeki uygulamalar incelendiğinde “Müstakil Ders Yaklaşımı” ve “İlişkilendirme Yaklaşımı” olmak üzere iki tip uygulamanın ön plana çıktığı görülmektedir. “Müstakil Ders Yaklaşımı”, medya okuryazarlığının eğitim sistemi içerisinde ayrı bir ders olarak yerleştirilmesini ifade etmektedir. “İlişkilendirme Yaklaşımı” ise medya okuryazarlığı eğitiminin hâlihazırda eğitim sistemi içerisinde var olan bir ders ile ilişkilendirilerek verilmesini ifade etmektedir. İlişkilendirme yaklaşımı doğrultusunda medya okuryazarlığı eğitiminin ilişkilendirildiği başlıca dersin ana dili eğitimi dersleri olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersleriyle medya okuryazarlığı eğitiminin ilişkilendirilerek verilmesinin nedenlerini ortaya koymaktır.

Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, XXI. yüzyılın gerektirdiği yaşam becerileri doğrultusunda ana dili eğitiminin amaç, uygulama ve kazanımlarında yaşanan değişim ortaya konulmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde ise medya okuryazarlığı eğitiminin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesinin sağlayacağı avantajlar, altı temel neden etrafında ele alınmıştır. Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesi, basılı metinlerin hâkimiyetindeki derslerin günümüz öğrencilerinin etrafını saran görsel ve işitsel medya iletilerini de kapsayacak şekilde genişlemesi adına önemli görülebilir. Ayrıca, bu yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen Türkçe derslerinin, öğrencilerin yaşamlarına daha yakın hale gelerek Türkçe eğitiminin “hayatilik” ilkesini yerine getirebileceği düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Medya Okuryazarlığı Eğitimi, İlişkilendirme Yaklaşımı.

INTEGRATION OF MEDIA LITERACY EDUCATION WITH TURKISH COURSES

Abstract

When analyzed the practices referring to media literacy all around the world, it is seen that two types of practices as “Independent Course Approach” and “Integration Approach” come into prominence. “Independent Course Approach” means integrating media literacy into the educational system as a separate course. However, “Integration Approach” means associating media literacy education with a course which is available in educational system. In accordance with “Integration Approach” it is seen that the major course associated with media literacy education is the mother language education course. The purpose of this study is to reveal the reasons of associating media literacy education with Turkish courses.

The study consists of two chapters. In the first chapter, the change in goals, gains and practices referring to mother language education, in accordance with life skills related to 21st century, is tried to be revealed. In the second chapter, the advantages of associating media literacy education with Turkish are formed under six main reasons. The integration of media literacy education with Turkish courses could be seen as an important factor for the extension of the courses which is under the control of printed documents with the content of visual and audial media messages surrounding the students. Besides, it could be thought that the Turkish courses, carried out in accordance with this approach, could fulfill the principle referring to proximity to life.

Key Words: Turkish Courses, Media Literacy Education, Integration Approach.

* Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD’de gerçekleştirilen “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezinin kavramsal çerçevesinden hareketle hazırlanmıştır.

Giriş

Uzun yıllar, yazılı bir metinde yer alan harfleri çözümleyebilen ve yazılı bir metin üretmek üzere kodlama yapabilen bireyler, 'okuryazar' olarak değerlendirilmiştir. Ancak günümüzde okuryazarlığın tanımı konusunda herkesin aynı görüşte olduğunun söylenmesi güçtür. 'Okuryazarlık', bazıları için belirli bir alfabe sistemine göre kodlama ve kod çözme işlemi yapabilme anlamına gelirken (Göktürk, 1979; Özdemir, 2007) bazıları için ise okuryazarlığı yazının ve sözün sınırları içinde düşünmek, XXI. yüzyıl bireyinin kazanması gereken son derece dar bir beceri alanını (Coiro ve diğerleri, 2010; Lankshear ve Knobel, 2010) tanımlamak anlamına gelmektedir. Önceleri okuryazarlığın yöneldiği tek nesne harflerin oluşturduğu iletilerken günümüzde yazılı, sözlü ve görsel her türden ileti; kısacası "hayatın kendisi" okuryazarlığın nesnesi haline gelmiştir (Freire ve Macedo, 1998).

Okuryazarlığı sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerden soyutlayarak düşünmek mümkün değildir (Kress, 2010: 1). Son 30 - 40 yıllık süreçte yaşanan ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmeler, diğer birçok yaşam pratiğimizde olduğu gibi haberleşme şekillerimizde, okuma, yazma, dinleme/izleme biçimlerimizde ve metin algımızda önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak geleneksel *okuma* ve *yazma* eylemleri çerçevesinde değerlendirilen *okuryazarlık* kavramının anlam sahası genişlemiştir. McLaughlin (1998: 4)'in ifadesiyle; "Artık, bir sözcüğü söylemek için harflerin sesbirimsel karşılıklarının kullanılması ya da harflerin sözcükler oluşturmak için bir araya getirilmesi okuryazarlığı tanımlamaya yetmemektedir.". Dolayısıyla toplumun bilgi gereksinimi arttıkça, 'okuryazarlık' ve 'okuryazar birey' kavramlarının tanımında da birtakım değişiklikler olduğunun söylenmesi mümkündür.

Coales ve Coales (2005: 19)'e göre birçokları tarafından 'anadili eğitimi' ve 'okuryazarlık' kavramları eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu anlamda bakıldığında İngilizce alan yazında 'anadili eğitimi' kavramından ziyade 'okuryazarlık (literacy)' kavramının tercih edildiği gözden kaçırılmaması gereken bir noktadır. Dolayısıyla yukarıdaki iki paragrafta özetlenen 'okuryazarlık' algısındaki değişim, esasında anadili eğitimi anlayışındaki değişimi yansıtmaktadır. Tüzel (2012), değişen yaşam şartlarına ve dil kullanım alanlarına yönelik olarak İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya gibi gelişmiş ülkelerin 2000'li yılların başından bu yana anadili eğitimi müfredatlarını yenilemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

Bu çalışmanın amacı, XXI. Yüzyıl'ın değişen yaşam şartları doğrultusunda birçok ülkede anadili eğitimi ile ilişkilendirilerek gerçekleştirilen medya okuryazarlığı eğitiminin anadili eğitimiyle ilişkilendirilmesindeki temel gerekçeleri ortaya koymaktır. "Öğrencileri nasıl bir dünyaya hazırlamamız gerekiyor?" ve "Neden Türkçe derslerini medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirerek gerçekleştirmeliyiz?" soruları, çalışma kapsamında cevap aranan iki temel soruyu oluşturmaktadır. Birinci soruya verilecek cevap, XXI. Yüzyılda anadili eğitimin amacı ve işlevi üzerine yoğunlaşırken ikinci soruya verilecek cevap, medya okuryazarlığı eğitiminin anadili eğitimi ile ilişkilendirilme gerekçeleri üzerine yoğunlaşmaktadır.

Nasıl Bir Dünya?

Deweyci bir yaklaşımla, eğitimi, *bireyleri hayata hazırlamak değil de hayatın kendisi* olarak düşündüğümüzde (Dewey, 1987); Türkçe eğitimi açısından yapılması gereken öğrencileri neye hazırlamamız, hangi becerileri kazandırmamız gerektiğine ilişkin otoriter kararlar almak yerine öğrencilerin nasıl bir hayatta yaşadıklarını tespit etmek olacaktır. Yani Türkçe eğitiminin amaçlarını tespit ederken öğrencilerin Türkçeyi kullanabilecekleri alanlara yönelmekle birlikte Türkçeyi nerelerde kullandıklarını da göz önünde bulundurmamız gerekecektir. Bu amaçla “*Öğrencileri nasıl bir dünyaya hazırlamamız gerekiyor?*”, ya da “*Öğrencilerin yaşamlarında başarılı olabilmeleri adına onları ne türden dil becerileriyle donatmamız gerekiyor?*” sorularına verilecek cevapların XXI. yüzyılda Türkçe derslerinin amaçlarının ve beceri alanlarının yeniden tanımlanabilmesi adına önemli olacağı düşünülmektedir.

Değişen yaşam şartları ve artan ihtiyaçlar karşısında, eğitim-öğretim sürecinde müfredata dâhil edilecek konuların ve becerilerin seçimi tartışmalı hale gelmiştir. Müfredatlara neyin dâhil edileceği kadar önemli olan diğer bir konu da neyin dışarıda bırakılacağı olmaktadır. Artan işlenmemiş bilgi (enformasyon) miktarı, çeşitlenen veri kaynakları, bilgi ulaşımındaki kolaylık ve anıdalık gibi unsurlar, müfredat konusundaki karar alıcıları oldukça tartışmalı tercihler yapmaya zorlamaktadır. Bu tercihlerinde, bazen ‘yüksek kültürden’ uzak kalarak ‘popüler kültüre’ yönelmekle (Postman, 2006: 210); bazen de aşırı otoriter davranarak yaşamdan uzak kararlar almakla (Bruce ve Naomi, 2011) suçlanmaktadırlar. ‘Yüksek kültürden’ uzak kalındığı suçlamasında bulunanlar, eğitimin “*bireyde istendik davranış geliştirme süreci*” (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007: 276) olduğunu vurgulayarak “istendik davranışın” sınırlarını çizme eğilimi gösterirler. Müfredat olarak toplum yaşamının baz alınmasını savunanlar ise eğitimi “*bireyleri hayata hazırlamak değil de hayatın kendisi*” (Dewey, 1987) olarak görürler. Eğitimin, toplumun yaşam pratiklerinden hız alması gerektiğini savunurlar.

Anadili eğitiminin, öğrencilerin hayatlarında oldukça yüksek oranda yer alan yeni metin türlerinin tamamını kuşatacak hale getirilmesinin gerekliliği tartışılmaktadır (Abreu, 2008; Walsh, 2010). Görsel ve işitsel unsurların hâkim olduğu bir dünyadan, yazının ve basılı metinlerin hâkim olduğu sınıf ortamına giren öğrencilerin eğitimi, son yıllarda oldukça önemli bir konu haline gelmiştir. Değişen yaşam pratikleri doğrultusunda anadili eğitiminden beklenen öğrencilerin yalnızca sözlü ve yazılı anlama ve anlatım becerilerini değil; aynı zamanda görsel anlama ve anlatım becerilerini de bir arada kullanabilme yeterliklerinin geliştirilmesidir (Lankshear 1999: 16).

Kress (2010) “*Yeni Medya Çağında Okuryazarlık (Literacy in the New Media Age)*” başlıklı kitabında çeşitlenen ve kullanıcılarına yeni olanaklar sunan medya araçlarının okuryazarlık algısında; dolayısıyla anadili eğitiminde önemli değişikliklere neden olduğunu dile getirmektedir. Ona göre bu değişimin iki temel nedeni vardır: İlk olarak yazma eyleminde baskın unsur kelimelerden ziyade görseller haline gelmiştir. İkinci olarak ise kitap nesnesine yönelen okuryazarlık anlayışı yeni

teknolojiler doğrultusunda ortaya çıkan medya araçları ile birlikte ekran nesnesine yönelmektedir. Kısacası XXI. yüzyılda hem anlam kurulan içeriğin hem de anlamı taşıyan aracın değişmesi sonucunda ortaya çıkan yoğun görsellik; politik, ekonomik, sosyal, kültürel, kavramsal, bilişsel ve epistemolojik algıları değiştirerek toplumların anadili eğitimine ihtiyaç duyma nedenlerini ve anadili eğitiminden beklentilerde birtakım değişiklikler olmasına neden olmuştur (Kress, 2010: 1).

Anadili eğitimi müfredatlarında uzun yıllar boyunca görsel ve elektronik medya iletileri göz ardı edilerek basılı iletilerin merkeze alındığı bir yapı oluşturulmuştur. Buckingham (2009: 8), İngiltere’de anadili eğitimi müfredatlarında, filmlerin, reklamların, müziklerin 1970’li yıllara kadar düşük kültür ürünleri oldukları gerekçesiyle sınıflardan uzak tutulduğunu belirtmektedir. İngiltere’de bu türden içeriğin tam anlamıyla sınıflara girmesi ve ‘değerli’ görülerek ders materyali olarak kullanılması, ancak 1990’lı yıllarda söz konusu olabilmıştır (Buckingham, 2009: 12). ABD’de anadili eğitimi derslerinde 1990’lı yılların ortalarından bu yana sözlü ve yazılı ifade biçimlerine ek olarak görsellerin de anlaşılabilir üretilmesi söz konusu olmaya başlamıştır. Tompkins, anadili eğitimi derslerinde görsellerin kullanılmasının gerekliliğine değindikten sonra bu görüşünü şu şekilde desteklemektedir (Tompkins, 2009: 25):

- Görseller günümüzde okuryazarlığın önemli bir bileşeni konumundadır.
- Öğrenciler, görsel medya araçlarını çeşitli amaçlarla yoğun bir biçimde kullanmaktadırlar.
- Görsellerin anlamlandırılması birçok yönden okumaya benzemekle birlikte öğrencilerin günümüzde karşılaştıkları metinlerin birçoğu hem okumayı hem de görselleri anlamlandırmayı zorunlu kılmaktadır.
- Öğrenciler interneti yoğun bir biçimde öğrenme aracı olarak kullanmaktadırlar.
- Öğrencilerin etraflarını kuşatan iletilerin ve reklamların kullandıkları propaganda tekniklerinin çözümlenmesinde görsellerin anlamlandırılması oldukça önemli bir yere sahiptir.
- Günümüzde yazılı bir metin oluşturmak kadar önemli olan diğer bir beceri de görsel metinlerin oluşturulması ve paylaşılmasıdır.

Tompkins (2009: 25)’in dil becerilerinin görselleri kapsayacak şekilde genişletilmesi ihtiyacına yönelik olarak ortaya koyduğu bu gerekçelerin ortak noktası görsellerin anlama ve anlatma faaliyetlerinde önemli bir noktaya gelerek öğrencilerin etrafını kuşatmış olmasıdır. Bu anlamda okullar, uzun yıllardır teknolojik gelişmelerin ortaya koyduğu görsel içeriği reddetmiş olsa da (Postman, 2006: 27) günümüzde bu algı ortadan kalkmaya başlamıştır. Günümüz bireyinin anlamı yalnızca söz ve yazı ile kurduğunun söylenebilmesi için gazetelerdeki, dergilerdeki, ilan panolarındaki, kitaplardaki, televizyondaki, internetteki binlerce durağan (resim, şekil, grafik) ya da hareketli görüntünün (video) yok sayılması gerekecektir. Kısacası günümüzde anadili eğitimi derslerinde sözlü ve yazılı ifade

biçimleri kadar görsel ifade biçimlerinin de üzerinde durulması önem kazanmıştır. Bireylerin yazılı bir metindeki bakış açısını, ön yargıları, ana fikirleri çözümlemesi kadar görsel metinlerdeki içeriği de çözümlemesi önemlidir.

Uzun yıllardır Türkçe derslerinde, basılı formlardaki metinlerin –genellikle edebî metinler- neyi amaçladıklarını, nelerden etkilendiklerini, hangi bakış açısını ve konuyu ele aldıklarını, vermek istedikleri ana fikrin ne olduğu sorgulanmaya çalışılmaktadır. Ancak benzer bir çabanın günümüz bireyinin etrafını saran filmlerin, dizilerin, haberlerin, reklamların, bilgisayar oyunlarının ve müziklerin iletilerine ya da bu iletileri yönlendiren medya üreticilerinin ve sahiplerinin niyetlerine yönelme konusunda son derece sınırlı kaldığının söylenmesi mümkündür. Göğüş (1978: 9)'ün de ifade ettiği üzere anadili eğitimi müfredatlarının beceri ve etkinlik alanlarının hayatın ihtiyaçları doğrultusunda genişlemesi ve çeşitlenmesi kaçınılmazdır. Hayatının önemli kısmını televizyonun, bilgisayar oyunlarının, internetin sağlamış olduğu çok katmanlı metinler karşısında geçiren öğrencilere yönelik hazırlanacak anadili eğitimi müfredatının yalnızca yazı ve söze dayanması öğrencilere yeterli gelmeyecektir (Smolin ve Lawless, 2003). Öğrencilerin etraflarını saran videoların, resimlerin, reklamların, haberlerin de içeriğe dâhil edilmesi gerekmektedir.

Medya Okuryazarlığı Eğitimi Anadili Eğitimi ile İlişkilendirmek

En yaygın şekilde “*çeşitli biçimlerdeki iletilere ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve üretme yeteneği*” (Aufderheide ve Firestone, 1993) olarak tanımlanan medya okuryazarlığı, ülkemizde 2006 yılından sonra söz konusu olmaya başlasa da özellikle ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde 1950’li yıllardan beri formal eğitim içerisinde çeşitli adlarla ve biçimlerle (seçmeli, zorunlu, müstakil, ilişkilendirilmiş vb.) yer almaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik dünya üzerindeki uygulamalar incelendiğinde “Müstakil Ders Yaklaşımı” ve “İlişkilendirme Yaklaşımı” olmak üzere iki tip uygulamanın ön plana çıktığı görülmektedir. “Müstakil Ders Yaklaşımı”, medya okuryazarlığının eğitim sistemi içerisinde ayrı bir ders olarak yerleştirilmesini ifade etmektedir. “İlişkilendirme Yaklaşımı” ise medya okuryazarlığı eğitiminin hâlihazırda eğitim sistemi içerisinde var olan bir ders ile ilişkilendirilerek verilmesini ifade etmektedir. İlişkilendirme yaklaşımı doğrultusunda medya okuryazarlığı eğitiminin ilişkilendirildiği başlıca dersin anadili eğitimi dersleri olduğu görülmektedir (Tüzel, 2012: 43). Bu anlamda ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimini seçmeli müstakil ders yapısı yerine Türkçe dersiyle ilişkilendirerek vermek önemli bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre; ülkemizde, yetişkin nüfusun %73,5’i ilköğretim veya daha düşük düzeyde bir eğitim derecesine sahiptir (TÜİK, 2008). Bu bireylerin günlük yaşam içerisinde kültürel bir okuryazarlıktan ziyade işlevsel bir okuryazarlığa ihtiyaç duyduklarının düşünülmesi mümkündür. Zira sahip oldukları okuma alışkanlığının büyük bir kısmını politik ve ekonomik kaygılarla kurgulanmış gazete ve dergilerin iletilerine maruz kalarak sürdürecektir.

Eğlenme ve haber alma ihtiyaçlarını televizyon ve internetin kendine özgü dili aracılığıyla giderirlerken yüzlerce ürünün reklamına tanıklık ederek bir seçim yapmak zorunda kalacaklardır.

Öğrencilerin görsel-işitsel medya karşısında geçirdikleri zamanın, okul ya da uyku haricindeki diğer faaliyetlere harcadıkları zamandan çok daha fazla olduğunun birçok araştırma tarafından ısrarla ortaya konulduğu (Livingstone ve Bovill 2001; Rideout ve diğ. 1999) düşünüldüğünde bu araçlardan gelen iletileri doğru anlamlandırıp etkili bir şekilde üretebilmelerine yönelik etkinliklerin Türkçe derslerinde yer almasının gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır. Krueger ve Christel (2001: vii-ix)'e göre; "okullardaki basılı klasik müfredatın içerisine medya okuryazarlığı girmedikleri sürece, öğrenciler için hayati öneme sahip görsel dille beslenen medya iletilerinin analiz edilip anlamlandırılması pek mümkün gözükmemektedir".

Neden Türkçe Dersleri Medya Okuryazarlığı Eğitimi ile İlişkilendirilmeli?

Anadili eğitiminin aynı zamanda kültür eğitimi olduğu (Özbay, 2006: 5) elbette unutulmaması gereken bir husustur. Dolayısıyla Türkçe derslerinde kültürümüze ait eserlerin okutulması, öğrencilere oralardaki dil kullanımlarının tanıtılması, ifade tarzlarının kazandırılması hususunda herhangi bir tartışmaya girmek yersiz olacaktır. Ancak Türkçe dersinde öğrenciye sunulacak içeriğin, onun günlük hayata karşılaştığı sorunlarla da ilgili olması gerektiği çeşitli araştırmacılarca dile getirilmiştir (bakınız: Cemiloğlu, 2009: 115-116; Çifçi, 2006: 89-90; Güneş, 2000: 15; Özbay, 2006: 92; Ünal, 2006: 32; Yalçın, 2002: 34; Yıldız ve diğerleri, 2010: 58-59). Buna karşın Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türlerine ilişkin gerçekleştirilen içerik analizlerinde genel olarak metinlerin edebî/estetik metinler olduğu görülmektedir (bakınız: Coşkun ve Taş, 2008; Kolaç, 2009; Özbay ve Çeçen, 2012; Solak ve Yaylı, 2009). Teori ve uygulama arasındaki bu farklılıktan dolayı Türkçe derslerinde çağımız öğrencilerinin etrafını kuşatan çeşitli türlerden medya metinlerinin; reklamların, dizilerin, filmlerin, müziklerin, afişlerin, haber metinlerinin de üzerinde durulmasının gerekliliği tartışmaya açık bir konudur.

Bu başlıkta yer alan soruya verilecek cevabın, bir yandan medya okuryazarlığının neden Türkçe dersleri ile ilişkilendirilerek verilmesi gerektiğinin ortaya koyması diğer yandan da böyle bir ilişkilendirmenin Türkçe dersleri açısından sağlayacağı yararları odaklanması beklenmektedir. Böyle bir ilişkilendirmenin gereği ve sağlayabileceği faydalar aşağıda 6 madde halinde ele alınmaktadır.

1. Çok Katmanlı (Multimodal) Metin Miktarındaki Artış

Gelişen teknolojiyle birlikte iletişim ortamlarında söz ve yazıya ek olarak durağan ya da hareketli görüntülerin bir arada kullanılabilmesi söz konusu olmaya başlamıştır. Bu durum çok katmanlı metinleri ortaya çıkarmaktadır. Çok katmanlı metin, "yazının, sözün, durağan ve hareketli görüntülerin bir arada kullanılabildiği metin" olarak tanımlanmaktadır (Bearne ve Wolstencroft, 2009: 2). Örnek verecek olursak radyoda yer alan akşam haberleri karşısındaki dinleyici yalnızca "ses"

unsurundan anlam kurma durumundadır. Televizyonda yer alan akşam haberleri karşısındaki izleyicinin ise yalnızca sesi değil, habere ilişkin görüntüleri, ekranda dolaşan yazıları ve fonda yer alan anlatımı (sesi) da önce tek tek daha sonrada birlikte oluşturdukları bütünlük içerisinde anlamlandırması gerekecektir. Kısacası televizyonda yer alan bir haber metninin *ses + yazı + görsel* şeklinde önce ayrı ayrı anlamlandırılması daha sonrada birlikte oluşturdukları yeni bütünlük, çok katmanlılık içerisinde anlamlandırılması gerekmektedir. Şüphesiz söz, yazı ve görseller tek başlarına değerlendirildiklerinde belirli anlamlar üretmektedirler; ancak televizyon ve internetin bu unsurların hepsini tek metinde birleştirebilme (multimodal text) özelliği; ortaya çıkan çok katmanlı dilin anlamlandırılması sorununu beraberinde getirmektedir. Yıllar boyunca nasıl belirli bir harf sistemine dayalı olarak kodlama yapma ve bu harf sistemini anlamlandırmaya yönelik kod çözme işlemi yapıldıysa; görsel iletilerin de dâhil olduğu çok katmanlı metinler için de aynı pratiklerin kazanılması gerekmektedir (Kress, 2010). Zira günümüz öğrencileri anlamlandırma ve anlam üretme sürecinde harflerden çok, durağan ya da hareketli görsellerin ses ve yazı ile birleştirilmiş hallerini kullanmaktadırlar.

Günlük iletişimde kullanılan gazetelerde, broşürlerde ya da reklamlarda; yazılar, fotoğraflar, şekiller, çizimler veya farklı fon, renk ve şekillerle zenginleştirilmiş harfler bir arada kullanılmaktadır. Cep telefonları; durağan ya da hareketli resimleri, kelimeleri olduğu kadar sesleri de iletebilmektedir. Günlük hayatta kullanılan birçok metin artık kelimelerin, hareketli resimlerin, seslerin, renklerin, fotoğrafların ve videoların birlikteliğinden oluşmaktadır. Bu anlamda artık günlük hayat içerisindeki metinlerin büyük çoğunluğunun çok katmanlı metinlerden oluştuğunun söylenmesi mümkündür. Öğrencilerin etrafı; sokaklarda, evlerde ya da okullarda resimlerin, kelimelerin ya da seslerin çeşitli birleşiminden oluşan ekranlarla ya da kâğıtlarla çevrelenmiş durumdadır.

Toplumların hedef ve ihtiyaçları ile anadili eğitimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Çalışmanın başında ayrıntılı olarak tartışıldığı üzere değişen yaşam şartlarının bir sonucu olarak toplumların hayat beklentilerinin ve buna bağlı olarak da ihtiyaçlarının değiştiği görülmektedir. Bu anlamda Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesi, uzun yıllardır alfabe temelli basılı materyallerin hâkimiyetindeki Türkçe derslerinde kullanılan metin türleri açısından çeşitlilik sağlama potansiyelini taşımaktadır.

2. Toplumun Medya Kullanım Oranları

Toplumun medya kullanımına ilişkin yapılan araştırmalar, insanların her geçen gün daha fazla oranda, “medya merkezli” bir yaşama doğru ilerlediklerini ortaya koymaktadır (bakınız: Livingstone ve Bovill 2001; Lyman ve Varian 2003; Kawamoto 2003; Woodard ve Gridina 2000; RTÜK 2007b; RTÜK 2009; RTÜK 2010; TÜİK 2009; TÜİK 2010a). Yapılan her yeni araştırma insanların biraz daha fazla oranda medya merkezli bir yaşantıya ilerlediğinin göstergesi olmaktadır.

Ransford (2005) yapılan son araştırmalardan hareketle, ortalama bir insanın uyanık olduğu zamanın %30’unu belirli bir medya aracının karşısında geçirirken

%39'unu ise belirli bir medya aracı eşliğinde geçirdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla insanlar günlük hayatlarının yaklaşık %70'lik kısmını medya araçlarıyla geçirmektedirler.

Anketler endüstrilemiş ülkelerin birçoğunda bireylerin hayatlarının uyku dışındaki en büyük dilimini televizyon karşısında geçirdiğini ortaya koymaktadır (Livingstone ve Bovill 2001; Rideout ve diğerleri 1999). Televizyon, bireylerin hayatlarını saran medya araçlarından yalnızca bir tanesi konumundadır. Televizyon dışında bireylerin hayatını işgal eden filmler, dergiler, bilgisayar oyunları, müzikler ve internet düşünüldüğünde medya araçlarının bireyler ve toplum üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılabilir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen *Televizyon İzleme Eğilimleri I* araştırması sonuçlarına göre; Türkiye'de televizyon, hanelerin %90'ına ulaşmış; günlük ortalama 5 saatten fazla izlenen ve iletilerine en çok güvenilen iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (RTÜK 2007b).

İnternet, dünya nüfusunun üçte birlik kısmının aktif kullanımıyla öne çıkan diğer bir medya aracıdır. Üstelik son 10 yıla ilişkin bir değerlendirme yapıldığında dünyada internet kullanıcı sayılarının %44'lük bir artış gösterdiği görülmektedir (www.internetworldstats.com¹). Yapılan araştırmalar ortalama bir liseli öğrencinin 3,5 saatini bilgisayarda e-posta göndererek, mesajlaşarak ve internet sayfalarında "sörf" yaparak geçirdiğini ortaya koymaktadır (Siebert 2006). Facebook adlı sosyal paylaşım sitesi 850 milyon nüfusla dünyanın Çin ve Hindistan'dan sonra en kalabalık nüfusuna sahip üçüncü ülkesi konumundadır. Türkiye 2012 yılı itibarıyla 32 milyon üye ile bu siteye abonelikte dünya genelinde altıncı sırada yer almaktadır ve bu sitedeki nüfus artış hızımız aylık %1,82 oranındadır (www.socialbakers.com²).

Bu yıl (2012-2013 eğitim-öğretim yılı) ilköğretim ikinci kademeye başlayan çocuklar 2060 yılında emekli olacaklardır. Medya teknolojisindeki birçok yeniliğin son 10 yıllık süreçte ortaya çıktığını³ ve insanlığın giderek daha fazla oranda medya merkezli bir yaşama doğru ilerlediği göz önünde bulundurulduğunda, şu anki ilköğretim öğrencilerinin halen çalışan olarak yer alacakları 2060'lı yıllarda "daha fazla medya merkezli bir yaşantının" hâkim olacağı söylenebilir. Çifçi (2006: 90) "bireylerin günlük yaşantılarında karşılaşacakları metinlerin bir örneğini temel eğitimde çözmelerinin gerekliliğine" dikkat çekmektedir. Bu noktada Türkçe eğitimine düşen görev ise günümüz bireyinin etrafını kuşatan filmleri, dizileri, dergileri, müzikleri ve reklamları da bünyesine katarak bu ürünlerin oluşturduğu iletleri çözümlene becerilerini öğrencilere kazandırmak gibi görünmektedir.

¹ 22.12.2011 tarihinde erişilmiştir.

² 02.01.2012 tarihinde erişilmiştir.

³ 2000'li yılların başında henüz sosyal medya araçlarının söz konusu olmamasına karşın bugün "sosyal ağ okuryazarlığı" kavramıyla karşı karşıya olduğumuzu göz önünde bulundurmamız gerekir.

3. Toplumun Medya Tüketim Alışkanlıklarındaki Dengesizlik

Öte yandan toplumun medya kullanım oranlarıyla ilgili diğer bir sorun ise medya kullanım oranlarında görülen dengesizliktir. Günümüzde bilgi kaynakları çok çeşitli olmasına rağmen toplumlar bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için belirli bir medya aracını tercih etme eğilimindedirler (Ramonet, 2000; Şahin, 2011; Treske, 2007). Örneğin Türk halkı günlük ortalama 4 saat 40 dakikasını televizyon izlemeye ayırırken (RTÜK 2009:7) kitap okumaya aylık olarak ayırdığı zaman 2 saat 56 dakikadır (TÜİK 2009: 77). Ayrıca diğer bir araştırma sonuçlarına göre; ülkemizde dergi okuma oranı % 4; kitap okuma oranı % 4,5; gazete okuma oranı % 22; radyo dinleme oranı % 25'lerde seyredirken televizyon izleme oranı %94 olarak gerçekleşmektedir (KVTB, 2011). Bu rakamların yakın gelecekte internet lehine değişmesi muhtemel gözükse de, gerekli adımlar atılmazsa basılı medya araçlarına duyulan ilginin artmayacağını söylemek mümkün gözükmemektedir. Eğer sınıfları basılı medya araçlarıyla yeni medya araçlarının kaynaştığı yerler haline getiremezsek, binlerce yıllık kültür birikimini taşıyan kitapların ve diğer basılı materyallerin oluşturduğu kültür birikiminden, gelecekte öğrencilerin yararlanamamalarına neden olabiliriz (Postman, 2006: 21-23). Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmesi öğrencinin yaşamında kullandığı metinler ile sınıfta kullanılan metinlerin uyumlaştırılması adına önemli fırsatlar sunabileceği düşünülebilir. Şahin (2011: 50), medya okuryazarlığı yüksek bireylerin ve toplumların hayatlarında dengesiz medya kullanımlara daha az fırsat vererek bilgi yapılarını oluşturma sürecinde elektronik medya araçlarından yararlandığı kadar yazılı ve basılı medya araçlarından da yararlanmalarının beklendiğini belirtmektedir.

4. Medya Araçlarının Yaşamı Kolaylaştırıcı Etkisi

Medyanın olumsuz özelliklerine ilişkin onlarca şey söyleyebilirsek de günümüzde medyayı hayatımızdan çıkarmamız çok mümkün gözükmemektedir. Çünkü günümüzde medya, gerçek hayatta ulaşılması veya yapılması istenen şeyleri *daha az para, daha az zaman ve daha az çaba* karşılığında izleyicilerine sunmaktadır. Bu anlamda yaşamı kolaylaştırmaktadır. Medya teknolojisi geldiği noktada, gerçek hayatta ulaşılması imkansız iletileri birkaç saniyede gözler önüne sererken bunu çok daha az bir maliyetle ve zahmetle sağlamaktadır. Örneğin İstanbul dışında yaşayan bir birey haftasonu oynanacak maçı canlı olarak stadda izlemek istese; hem daha çok zaman ayırması hem daha fazla harcama yapması hem de daha çok zahmete girmesi gerekmektedir. Oysa televizyonunun karşısında geçip 2 saatini ayırarak bunu yapabilir. Yahut maçtan sonra internetten maçın skorunu öğrenip golleri ve önemli anlarını izleyebilir ki bu durumda en fazla 5 dakika harcamış olur. Kısacası medya doğru kullanıldığı takdirde insan hayatını kolaylaştıran ve fırsatlar sunan önemli bir fırsattır. Dolayısıyla günümüzde medya araçlarıyla bilgilenmenin ve eğilenmenin kaçınılmaz bir ihtiyaç haline dönüştüğünün söylenmesi mümkündür.

Durum Türkçe eğitimi açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin hayatlarında bu denli yer kaplayan ve kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelen medya

araçlarının her birinin oluşturduğu kendine has dilin çözümlenmesi önem taşımaktadır. Eğitim sistemlerinin uzun yıllar boyunca medya tarafından oluşturulan dilin çözümlenmesine yönelik cesaretli adımlar atamamasının bir sonucu olarak birçok insanın medya araçlarının iletilerini çözümlenme konusunda acemilik çektiğinin söylenmesi mümkün gözükmemektedir. Bununla birlikte medya üreticilerinin hem insanlığın bu “acemiliğinin” farkında olarak iletilerini kurguladıklarını hem de ekonomik ve siyasî çıkar ilişkileri içerisinde oldukları çevrelerin menfaatleri doğrultusunda iletilerine yön verdikleri ortaya konulmaktadır (bakınız: Croteau ve Hoynes 2003; Potter 2011; Strasburger ve Wilson 2002).

5. Enformasyon* Seli (Bilgi Patlaması)

Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik olarak söylenebilecek en önemli gerekçelerden bir tanesi de XXI. yüzyılda enformasyon miktarındaki artıştır. Potter (2005: 3) iletiye doymuş, medya tarafından kuşatılmış bir dünyada yaşanıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla günümüzde enformasyona ulaşma sorunundan ziyade güvenilir enformasyona nasıl ulaşılabileceği ve ulaşılan enformasyonun nasıl analiz edilip değerlendirileceği sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda anadili eğitiminden beklenen; öğrencilere ulaşım, analiz ve değerlendirme becerilerinin kazandırılması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler doğrultusunda birçok medya aracının ortaya çıkması medya araçlarının sayısında büyük bir artışa neden olmuştur. Sadece XXI. yüzyılın ilk on yıllık dönemine ilişkin bir değerlendirme yapıldığında bile, yüzyılın başlangıcına göre daha fazla sayıda medya aracı tarafından kuşatıldığımız düşünülebilir. Bu değerlendirme, XX. yüzyıl için yapıldığında ise; birçokları için yaşama başladığı andan itibaren var olan radyo, televizyon, bilgisayar, internet gibi medya araçlarının; bu yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkmış, genç nesil için “eskiyen”; insanlık tarihi içinse “çok yeni” ortamlar olduğunun söylenmesi mümkündür.

Medya araçlarının çeşitlenmesi, kullanıcılarına ve üreticilerine çeşitli imkânlar sağlayarak üretilen enformasyon miktarının artmasına neden olmaktadır. Örneğin; Türkiye’de yalnızca 2009 yılında 31 bin adet birbirinden farklı kitabın baskısı yapılmıştır (TÜİK, 2010b). Üstelik kitaplar iletilerin bize ulaştığı medya araçlarından yalnızca bir tanesidir. Buna ek olarak dünya çapında yayın yapan radyolar yıllık 65,5 milyon saat; televizyonlar ise 48 milyon saat orijinal yayın yapmaktadır. Yalnızca bir ülkenin en büyük yedi televizyon yapımcısının arşivinde 169 bin 500 adet birbirinden farklı televizyon programı yer almaktadır (Potter, 2011: 4). Pritchett (1994) New York Times’ın bir günlük baskısında, 17. Yüzyıl

* Potter (2005) İngilizce “Information” ve “Knowledge” kavramlarının birbirinden farklı anlamlara geldiğini belirtmektedir. O’na göre “information” insan zihni tarafından işlenmemiş ham bilgiye işaret ederken “knowledge” insan tarafından işlenen, algılanan bilgi (Arapça: malumat) anlamına gelmektedir.

İngiltere’inde normal bir insanın hayatı boyunca karşılaştığından daha fazla enformasyon olduğunu dile getirmektedir.

1990’da ilk kez kullanılmaya başlandığında sınırlı sayıda bilgisayar arasındaki bağlantıyı sağlayarak ileti transferini mümkün kılan internet, günümüzde milyarlarca insanı birbirine bağlayan, 20 milyar web sayfasının, 78 milyon web sitesinin yer aldığı, yılda 90 trilyon e-postanın gönderildiği (Wright, 2007), 3 bin adet günlük gazeteye erişme imkanının sunulduğu (Kawamoto, 2003); iki buçuk milyar dökümanın yer aldığı (Lyman ve Varian, 2003) dev bir ağ olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet sayfalarının kullanıcı trafiği konusunda reklam şirketlerine bilgi sağlama amacıyla kurulan *Pingdom* adlı internet ölçüm şirketinin sitesinde yer alan bilgilere göre *Facebook*’a her yıl 30 milyar fotoğraf eklenmekte; *Youtube* adlı video paylaşım sitesinde günlük 1 milyon adet video paylaşılmaktadır (www.pingdom.com⁴). Bu veriler ışığında, bir insanın, okul öncesi çağlardan itibaren internet kullanmaya başladığı; her saniye bir web sayfasını ziyaret ettiği; bunları yaparken de hiç ara vermediği; uyumadığı ve 80 yaşına kadar yaşadığı düşünüldüğünde, internette yer alan bu 20 milyar web sayfasından yalnızca %10’unu ziyaret edebileceği görülecektir (Potter, 2011: 4).

Enformasyona ilişkin hesaplamaların söylediği en temel bulgu günümüzde bir yıl içerisinde ortaya çıkan enformasyon miktarının insanlık tarihi boyunca üretilen toplam enformasyondan daha fazla olduğudur (Lyman ve Varian, 2003; Infoniac, 2008). Görüldüğü üzere günümüzde medya aracılığıyla bilgilenmek Postman (2006)’ın ifadesiyle “*itfaiye hortumundan su içmeye*” benzemektedir. Yani ulaşımdan çok hazmetme sorunu yaşanmaktadır. Bu başlık altındaki veriler Türkçe Eğitimi açısından değerlendirildiğinde ise tüm bu enformasyon seli altında doğru, güvenilir enformasyona erişim, analiz ve değerlendirme yeterliklerinin öğrencilere kazandırılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Anadili becerilerinin, mevcut bilginin olduğu şekliyle sorgulanmadan alınması ve anlamlandırılmasından ziyade seçim yapabilme ve eleştirel olarak sorgulama gerçekleştirebilme yönünde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda ise çalışmanın ilk bölümünde değinilen medya okuryazarlığı eğitiminin beceri alanları ve genel ilkeleri Türkçe eğitimcilerine önemli fırsatlar sunmaktadır.

6. Tartışılan İçerik Elemanları

Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik olarak söylenebilecek son gerekçe ise medya içeriğinde yer alan birtakım tartışmalı içerik elemanlarının varlığıdır. Rekabet ortamında, medya şirketleri reytinglerini arttırabilmek adına çeşitli yollara başvurumaktadırlar. Bu yollardan en önemlileri kurgunun içerisine şiddet ve cinsellik ile ilgili iletilerin yerleştirilmesidir (Potter, 2005).

⁴ Royal.pingdom.com/2010/01/22/internet-2009-in-numbers/ adresinden 24.12.2011 tarihinde ulaşılmıştır.

Gerçek hayatta insanların ömürleri boyunca bir cinayete tanıklık etme olasılığı oldukça düşük olsa da günlük ortalama 2 ila 4 saat televizyon izleyen bir çocuk 16 yaşına geldiğinde televizyonda yaklaşık 200 bin şiddet sahnesi ve en az 50 bin cinayet görmektedir. Ortalama bir yetişkinse ölünceye kadar yaklaşık bir milyon şiddet sahnesi ve 250 bin cinayet görmektedir (Radecki, 1986: 16; akt. Işiker, 2011: 41).

Şiddet ve cinselliğin reyting kaygısı ile medya iletilerinin içerisine yerleştirilmesi başta çocuklar ve ergenler olmak üzere toplumun çeşitli kesimlerinin hırçın, agresif ve şiddet yanlısı olmasına neden olmaktadır (Strasburger ve Donnerstien, 2000). Amerikan Psikologlar Birliği (APA) şiddet konusunda yapılan birçok bilimsel araştırmayı inceledikten sonra yayınladığı raporda şu cümlelere yer vermiştir: *“Tartışma bitmiştir. Son otuz yılı aşkın bir süreçte, kitle iletişimi üzerine yapılan araştırmalardaki ezici bir bulgu, medyadaki şiddet sahnelerine maruz kalmanın çocuklarda saldırgan davranışları arttırdığı olmuştur.”* (APA, 2004).

Türkçe dersleriyle medya okuryazarlığını ilişkilendirerek temel eğitimden itibaren bireyleri medya iletileri karşısında yetkilendirmek, medyada yer alan şiddet ve müstehcenliğin etkilerini azaltma adına önemli bir rol üstlenebilir.

Sonuç

Günümüzde kâğıt ve kalem dışında birçok iletişim teknolojisine sahip olduğu ve ortaya çıkan bu yeni iletişim araçlarının öğrenciler tarafından çok daha fazla oranda tercih edildiği göz önünde bulundurulduğunda Türkçe derslerinin iletişim teknolojilerini ve ortaya çıkan yeni metin türlerini daha kuşatıcı hale getirilmesi gereği tartışılır hale gelmektedir. Günümüz öğrencilerinin en az kâğıt üzerindeki harfleri anlamlandırmada olduğu kadar ekrandaki görüntü ve sesleri anlamlandırmada da eğitilmesi gereği ortaya konulmaktadır (Wan ve Cheng, 2006: 3-5). Kalem kullanabildikleri kadar diğer içerik üretim elemanlarını (fotoğraflar, videolar, hipermetinler vb.) da kullanabilmelerinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Bearne ve Wolstencroft, 2009: 3; Odell ve diğerleri, 2000).

Çağımızda çeşitli teknikler kullanılarak medya tarafından oluşturulan özgün dilin, bireyler tarafından doğru ve tam olarak anlaşılması isteniyorsa, “medya dilinin” yıllardır öğretilen alfabeye dayalı okuma yazma kadar akıcı bir şekilde öğretilmesinin gerekliliği araştırmacılar tarafından ortaya konulmaktadır (Buckingham, 2009; Masterman, 2006; Potter, 2011; Thoman ve Jolls, 2005). Özetle yukarıda betimlenmeye çalışılan yaşam koşulları içerisinde, medya okuryazarlığını en az alfabeye dayalı geleneksel okuryazarlık kadar yaygın hale getirilmesi özelde Türkçe eğitimi açısından genelde ise eğitim sistemi açısından önemli fırsatları bünyesinde barındırır nitelikte görülebilir. Ayrıca medya okuryazarlığının Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkacak eleştirel analiz becerileri; yalnızca televizyon, film ya da diğer çok katmanlı formlarla sınırlı değildir. Ders kitaplarıyla,

edebiyat metinleriyle, kitap tasarımlarıyla hatta bütün eğitim materyalleriyle ilgilidir (Semali, 2000: 33).

Kaynakça

Abreu, D. B. (2008). *The Implementation of a media literacy curriculum in the public schools: Three case studies*. University of Connecticut, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

APA. (2004). *Amerikan Psikiyatristler Birliği*. Mart 11, 2012 tarihinde Amerikan Psikiyatristler Birliği web sitesi: http://www.psych.org/public_info/media_violence.cfm adresinden alındı

Aufderheide, P., & Firestone, C. (1993). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Communications and Society Program, Aspen Institute.

Bearne, E., & Wolstencroft, H. (2009). *Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy 5-11*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC : Sage Publications.

Bruce, B. C., & Naomi, B. (2011). The community is the curriculum: A model for education reform. *Philosophy of Education Review*, http://people.lis.illinois.edu/~chip/pubs/11comm_as_curr_EChina/11comm_as_curr_EChina.pdf adresinden 12.05.2012 tarihinde indirilmiştir.

Buckingham, D. (2009). *Media education: Literacy learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Cemiloğlu, M. (2009). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi (4. Baskı)*. Bursa: Alfa Aktüel.

Coales, M., & Coales, L. (2005). The English Curriculum and the literacy strategy. A. Goodwyn, & J. Branson içinde, *Teaching English: A handbook for primary & secondary school teachers* (s. 19-34). London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2010). "Central Issues in New Literacies and New Literacies Research" . J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu içinde, *Handbook of Research on New Literacies* (s. 1-21). New York and London: Routledge: Taylor & Francis Group.

Croteau, D., & Hoynes, W. (2003). *Media Society: Industries, images and audiences (Third Edition)*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Çifçi, M. (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları. G. Gülsevin, & E. Boz içinde, *Türkçenin Çağdaş Sorunları (2. Baskı)* (s. 77-134). Ankara: Gazi Kitabevi.

Dewey, J. (1987). Ocak 21, 2011 tarihinde My Pedagogic Creed: <http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm> adresinden alındı

Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma (Çev.:Serap Ayhan)*. Ankara: İmge Kitabevi.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: . Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

Göktürk, A. (1979). *Okuma Uğraşı*. İstanbul.

Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Infoniac. (2008, March 13). *The amaount of digital information reached 281 exabytes (281 bilion gigabytes)*. Mart 12, 2012 tarihinde <http://www.infoniac.com/hi-tech/amount-digital-information-reached-281-exabytes.html> adresinden alındı

İşiker, F. (2011). *Televizyon Yayınlarında Şiddet*. Ankara: T.C. Radyo Televizyon Üst Kurulu Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.

Kawamoto. (2003). *Media and society in the digital age*. Boston: Allyn & Bacon.

Kress, G. (2010). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group.

KVTB (Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü). (2011). *İstatistikler*. 12.12.2011 tarihinde <http://www.kygm.gov.tr/belge/1-45796/istatistikler> adresinden indirildi.

Lankshear, C. (1999). *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2010). *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning (2. Baskı)*. Berkshire, England: Open University Press.

Livingstone, S., & Bovill, M. (2001). *Children and their changing media environment*. NJ: Erlbaum.

Lyman, P., & Varian, H. R. (2003). How much information? 2003. Erişim Tarihi: 25.01.2010, <http://www.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003>.

Masterman, L. (2006). *Teaching the media*. Madison: Routledge.

McLaughlin. (1998). *Introduction to language development*. San Diego: Singular Publishing.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide (3rd Edition)*. San Francisco : Jossey-Bass.

Odell, L., Vacca, R., Hobbs, R. I., & Warriner, J. (2000). *Elements of Language*. Austis TX: Holt Rinehart Winston.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M., & Çeçen, M. A. (2012). "Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan metinlerin türve tema açısından incelenmesi". *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 67-76.

Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. Ankara : Bilgi Yayınevi.

Postman, N. (2006). *Postman, N. (2006) Teknopoli: Yeni Dünya Düzeni (Çev.: Mustafa Emre Yılmaz)*. İstanbul : Paradigma Yayıncılık.

Potter, & J., W. (2005). *Media literacy (3rd Ed.)*. London; New Delhi: Sage Publications.

Potter, W. (2011). *Media literacy (5th Edition)*. London: Sage Publication.

Pritchett, P. (1994). *The employee handbook of new work habits for a radically changing world: 13 ground rules for job success in the information age*. Dallas, TX: Pritchett & Associates.

Ramonet, I. (2000). *Medyanın zorbalığı (Çev. A. Derman)*. İstanbul: OM İletişim.

Ransford, M. (2005, Eylül 23). *Average person spends more time using media than anything else*. Kasım 12, 2011 tarihinde www.bsu.edu/up/article/0,1370,32363-2914-36658,00.html adresinden alındı

Rideout, V. J., Foehr, U., Roberts, D. F., & Brodie, M. (1999). *Kids & Media @ the new millenium*. CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.

RTÜK. (2007). *Telvizyon İzleme Eğilimleri Araştırması*. Ankara: RTÜK.

RTÜK. (2009). *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması - 2*. Ankara: Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.

RTÜK. (2010). *Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2*. Ankara: Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.

Semali, L. M. (2000). *Literacy in multimedia America: Integrating media education across the curriculum*. New York: Falmer Press.

Smolin, L. &. (2003). "Becoming literate in the technological age: Newresponsibilities and tools for teachers". *The Reading Teacher*, 56, 570-577.

Strasburger, V. C., & Donnerstein, E. (2000). "Adolescents and the media in the 21st century". *Adolescents Medicine: State of the Art Reviews*, (11), 51-68.

Strasburger, V. C., & Wilson, B. J. (2002). *Children, Adolescents & the Media*. London, New Delhi: Sage Publications.

Şahin, A. (2011). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Öğretmenler, Öğretmen Adayları Ve Medya İle Bağı Olan Herkes İçin*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Thoman, E., & Jolls, T. (2005). *Literacy for the 21st Century an Overview & Orientation Guide To Media Literacy Edication*. Los Angeles: Center for Media Literacy.

Tompkins, G. E. (2009). *Language arts: Patterns of practice (Seventh Edition)*. New Jersey: Pearson.

Treske, G. (2007). "Medya Okuryazarlığı: Neden gerekli?". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, *Medya okuryazarlığı*. İstanbul : Kalemus.

TÜİK. (2008). *2008 ADNKS (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi)*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

TÜİK. (2009). *Kültürel Faaliyetlere Katılım ve Ayrılan Zaman 2006*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

TÜİK. (2010). *Kültür İstatistikleri / Cultural Statistics 2009*. Ankara: T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu.

TÜİK. (2010a). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım istatistikleri*. Ankara: T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu.

Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Walsh, M. (2010). "Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?" *Australian Journal of Language and Literacy*, 33 (3), 211-239.

Wan, G., & Cheng, H. (2004). *The media-savvy student: Teaching media literacy skills grades 2-6*. Chicago: Zephyr Press.

Woodard, E. H., & Gridina, H. (2000). *Media in the home 2000: The fifth annual survey of parents and children*. Washington, DC: Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania.

Wright, A. (2007). *Glut: Mastering information through the ages*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.