



Media Literacy Training for Prospective Teachers: Instructional Design Process and Its Evaluation

Esra BARUT^{a*}, Veysel DEMİRER^b, Çağdaş ERBAŞ^b, Cemal Hakan DİKMEN^c, Nurcan SAK^d

^aAnadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye

^bSüleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Isparta/Türkiye

^cAfyon Kocatepe Üniversitesi, Dinar Meslek Yüksekokulu, Afyonkarahisar/Türkiye

^dMEB, Halk Eğitim Merkezi, Isparta/Türkiye



Article Info

Article history:

Received 08 November 2015

Revised 25 March 2016

Accepted 16 April 2016

Keywords:

Media,
Media literacy,
Prospective teachers,
Instructional design.

Abstract

In this study, instructional design process with the goal of helping prospective teachers gain media literacy is conducted, and it is applied and evaluated. ASSURE model were used in the instructional design process. The study was conducted in two stages. In the first stage, 44 prospective teacher studying at Süleyman Demirel University (in Isparta, Turkey), Education Faculty in Spring Year of 2013-2014 participated, and in the second stage 32 prospective teacher from the same group participated voluntarily. This study used one group pre-test post-test experimental model. During the study, personal information form, media literacy achievement test, media literacy diagnostic test, semi-structured interview form, and material usability tests were conducted with the study group. As a result of the pilot implementation, results show that media literacy knowledge level of prospective teachers has improved positively, but however no significant change was found in media literacy perception levels. Consequently, media literacy trainings shall be organized for prospective teachers and in this context different instructional designs can be developed, and media literacy courses shall be added to the teacher training curriculum.

Öğretmen Adayları İçin Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Öğretim Tasarımı Süreci ve Değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 08 Kasım 2015

Düzeltilme 25 Mart 2016

Kabul 16 Nisan 2016

Anahtar Kelimeler:

Medya,
Medya okuryazarlığı,
Öğretmen adayları,
Öğretim tasarımı.

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerisi kazandırabilmek amacıyla bir öğretim tasarımı gerçekleştirilerek, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretim tasarımı sürecinde ASSURE modeli temel alınmıştır. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasına 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 44 öğretmen adayı, ikinci aşamasına ise aynı gruptan 32 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Bu çalışmada deneme modellerinden tek grup ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Çalışma sürecinde araştırma grubuna kişisel bilgi formu, medya okuryazarlığı başarı testi, medya okuryazarlığı düzey belirleme ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve materyal kullanılabilirlik testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı bilgi düzeylerini olumlu yönde iyileştirdiği, fakat medya okuryazarlığı algı düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesinin bir ihtiyaç olduğu, bu bağlamda farklı öğretim tasarımlarının gerçekleştirilebileceği ve öğretmen adaylarına yönelik öğretmen eğitimi sürecinde medya okuryazarlığı dersinin eklenmesi gerektiği söylenebilir.

* Author: barut.e90@gmail.com

Introduction

Easier access to information and events rapidly evolving around world without limit in time and space has become possible with advancing technology. This has led to changes in people's daily lives, and media tools such as TV, computer, and mobile phones have started to dominate the social life of individuals. The diversity of communication channels has increased with the proliferation of mass media, and determining the accuracy and reliability of the content accessed through the media has become an important issue. In this regard, media literacy concept has started to appear in confirming the most reliable content among many of them and interpreting them correctly (Polat & Odabaş, 2008). Media literacy is defined as accessing, analyzing, evaluating, sharing, and creating different information from various sources which are shaped by the media itself (Alver, 2011; Livingstone, 2004; Thoman, 2003). Media literate person, on the other hand, is someone who can reach the information on media, analyze it and create new media contents. In order for the individuals to be media literate, they need to be aware of the information conveyed through media and use it consciously and effectively (Deveci & Çengelci, 2008; Hobbs, Culver, & Mendoza, 2010). Ministry of National Education (MEB) and the Radio and Television Supreme Council (RTÜK) (2007) defined media literacy as the ability of "accessing to written and unwritten, and various information in different formats (TV, video, cinema, advertisements, Internet, etc.), internalizing, evaluating and transferring this information". As can be understood from the definitions, media literacy is an area that has multiple functions. Media literacy both covers understanding, analyzing, resolving, and evaluating the different forms of media and developing the ability to transmit by creating a new media. Media literacy skills have emerged with understanding the media content and analyzing them by evaluation. Media literacy skills in the world of the 21st century expected of all individuals were updated by the skills of critical thinking, effective communication, active citizenship, and creating new media content by a critical approach (Kartal & Kınca, 2012; NAMLE, 2007). Media literacy has also the benefits of enabling individuals to follow the media in a conscious way and making them more active members of the society. Media literacy aims to complete mental and emotional development which is necessary for individuals to perceive media in a critical, societal, individual, and ecological way and evaluate the message conveyed by the media correctly (Alver, 2011).

In daily life, we are constantly faced with different types of messages through the media. These messages affect little children, who are more vulnerable to change and development, more than adults. Children are mostly exposed to this intensive information flow without their own consent. It is thought that the individuals who are consciously or unconsciously exposed to media contents are affected by those information in terms of thinking, behaviors, decisions and even speech (Karaman & Karataş, 2009). Considering that it may have an impact on the lives of individuals, media literacy training is regarded to have such a significant role (Kahyaoğlu & Kenanoğlu, 2014; Karaman, 2010). In developed countries such as Canada, England, Australia, and the U.S, which realized the significance of media literacy, the courses about media literacy were integrated into education system as an interdisciplinary part of compulsory education somehow intertwined with other courses (Güven, 2014; Tüzel, 2013). Media literacy reflections in Turkey have become more visible and apparent only in recent years.

According to a study conducted by MEB and RTÜK (2007), children aged 6 to 17 watch TV 3 to 4 hours a day on average, and watching TV is the most popular extracurricular activity for the students in the same age group. Therefore, children are faced with the danger of learning and demonstrating positive and negative behaviors through TV. Children who are not conscious enough how to use media experience difficulty in receiving and interpreting different messages with various purposes. MEB and RTÜK (2007) emphasized the importance of raising awareness of children, who are vulnerable and unconscious towards different types of media content, starting from the primary level education. Hence, elective media literacy course was added to curriculum in accordance with the joint efforts of RTÜK and MEB in the academic year of 2006-2007 for 6th, 7th, and 8th graders (Adnan Altun, 2008). Helping students who newly start to form their personality gain media literacy skills can enable them to produce solutions to social problems, to understand social issues, and to feel more self-confident (Deveci & Çengelci, 2008; Gömleksiz, Kan, & Öner, 2012; Hobbs, 2011).

Educational institutions have great responsibility in helping individuals become media literate. As the teachers are in the main occupation group which is to provide these skills, prospective teachers in Education Faculties shall have these skills of accessing to correct information and evaluating this information with a critical perspective. Regarding media literacy, there are many studies conducted with teachers or prospective teachers (Alvermann & Hagood, 2000; Cheung, 2005; Çetin, 2015; Flores-Koulis, 2006; İnan, 2010; Karaman, 2010; Sarsar & Engin, 2015; Şahin & Tüzel, 2011; Yılmaz & Özkan, 2013). Teachers' media literacy skills are essential in helping students gain those skills. However, teachers are not observed to possess adequate literacy skills upon their graduation (Deveci & Çengelci, 2008). For this reason, teachers are required to gain these skills before they graduate and start teaching. As media literacy training has recently showed up, it started discussions on whether it shall be added to teaching curricula in teacher training process. Regarding this, it was suggested that "Media Literacy" course must be included in teacher training programs. In line with these suggestions, this course was added to the curriculum of "Social Studies Teacher Education Program" in the 2007-2008 academic year (Deveci & Çengelci, 2008). In this sense, involving media literacy courses or trainings in the other teacher training programs is seen as quite an important step to support 21st century skills and media use. Consequently, helping prospective teachers who are to educate future generations gain media literacy skills is regarded as an important necessity. Therefore, the purpose of this study is to develop, practice, and evaluate an instructional design for media literacy education in order to help prospective teachers gain media literacy skills.

Method

Media literacy training was developed for prospective teachers considering ASSURE instructional design model. The study was conducted in two stages. In the first stage, 44 prospective teacher studying at Süleyman Demirel University (in Isparta, Turkey), Education Faculty in Spring Year of 2013-2014 participated voluntarily. In the first phase of the instructional design, learner analysis, instructional objectives, learning content, design and material development were conducted. Prospective teachers were given personal information form and they were asked semi-structured open-ended questions in order to do learner analysis at the beginning of instructional design. Thus, the present situation of prospective teachers regarding their media literacy skills were put forth by analyzing the collected data. Instructional design and material development process took approximately two months. The second phase of the study were initiated following the development of learning environment, materials, content and resources.

In the second stage of the study, the pilot implementation of media literacy training, which was developed as a result of instructional design, and its evaluations were conducted. Application was held in Süleyman Demirel University, Faculty of Computer Education and Instructional Technology Department's computer lab. After trying to contact all of them, only 32 of prospective teachers participated in the second stage of the study. This study uses one group pre-test and post-test model (Büyükoztürk, 2007; Frankel & Wallen, 2003). Media literacy achievement test and Media Literacy Diagnostic Scale pre-test by Karataş (2008) were applied to the study group by researchers. Then, 2-hour pilot implementation was conducted during which prospective teachers learned individually. Researchers informed prospective teachers about the procedure at the beginning of the study and monitored the application process. Post-tests were conducted at the end of teaching activities in order to identify whether a progress was experienced or not. Additionally, semi-structured interview form and usability test (adapted from Arif Altun, 2009) were conducted respectively to get students' views on the application and to assess the usability of materials. The quantitative data obtained in the research process was analyzed using data analysis methods of descriptive (percent, frequency) and predictive (paired samples t-test), while the qualitative data was analyzed through content analysis. The analysis of qualitative data was coded separately, and compared and contrasted by the researchers to ensure maximum reliability.

Instructional Design Process

Learner Analysis

In the first stage of the study, learner analysis was conducted before the instructional design in order to demonstrate the current status of undergraduate students ($n=44$) who are aged between 18 and 26 ($\bar{X} = 19.82$, $SD = 1.60$) and study at Science Education ($f=23$) and Social Sciences ($f=21$) departments. Upon analyzing the target group, it was found out that the number of female subjects ($f=26$, 59.1%) is more than male subjects ($f=18$, 40.9%). Graduation status distribution of students are as follows: 2.3% super high school, 52.3% high school, 25% Anatolian high school, 4.5% Anatolian teacher training high school, and %15.9 other high schools. 95.5% of prospective teachers ($f=42$) answered the questions of “Did you take courses on media literacy? At what level or grade did you take it? If you took this course, what were the topics in this course content?” as no, while 4.5% of them ($f=2$) answered as yes. These two individuals who took this course were taught it in the 8th grade in primary school. The opinion of one participant on this issue is as follows: “I took media literacy course in 8th grade and it was about mass media and how to use it correctly.” As a result of this, it can be noted that prospective teachers mostly do not take media literacy courses until higher education.

Pre-Qualifications

The needs analysis was conducted in the instructional design process in order to determine the media literacy level of the target group and to develop the contents of design. In the needs analysis questionnaire, most of the prospective teachers (%46.3 $f=19$) answered the item of “How do you perceive the concept of media” as “communication”. Some of the opinions of prospective teachers who perceive media as a communication tool are as follows:

“Media enables individuals to connect to outside world thanks to technology.”

“It is a mass communication tool. Some ideas are imposed on people through media.”

“I perceive media as media organs that are essential for communication.”

17.1% of prospective teachers perceived media as knowledge transfer ($f=7$), 14.6% of them as publication ($f=6$) and 4.9% of them as socialization. However in literature, media is defined as “the whole of written, audio or visual communication tools, media and communication organs” (Karataş, 2008, p. 11). This reveals that prospective teachers were unable to perceive the concept of media as correctly.

When the prospective teachers’ ($n=41$) answers given to “What are media tools?” question (multiple options can be marked) are evaluated, participants indicated media tools respectively as TV and Internet ($f=31$), newspaper ($f=23$), computer ($f=10$), mobile phone ($f=8$), and the other tools ($f=10$). Based on these results, this shows us that prospective teachers do not have adequate knowledge level of media and media tools.

The percentages of the answers given to questions asked with the purpose of changing their perceptive about media by identifying their access ratios to media tools such as computer, internet, newspaper etc. are shown in Table 1.

Table 1.
Access Ratio to Computer, Internet and Newspapers

Variable	Value	N	%
Computer	Yes	29	65.9
	No	15	34.1
Internet	Yes	30	68.2
	No	14	31.8
Newspaper	Yes	20	45.5
	No	24	54.5

As shown in Table 1, 65.9% of students have access to personal computers. Similarly, 68.2% of them can access to Internet any time. It was also found out that 45.5% of students read newspapers which they constantly follow. According to this result, newspaper reading ratio was decreased with advancing technology, and new technologies such as computers and the Internet are often used as media tools.

Each participant has listed seven different media tools according to frequency of use in the most commonly used media tools question of the questionnaire. Three media tools were analyzed based on the frequency of use and frequency percentages for these values were given. Accordingly, 54.5% of prospective teachers use mobile phones, 25% of them use the Internet, 9.1% of them watch TV, and 11.4% of them use other media tools. When the TV watching frequencies of prospective teachers are considered, 69.8% of them watch TV less than 1 hour a day, 27.9% of them watch 2-3 hours a day, and 2.3% of them watch more than 5 hours a day. Regarding the frequencies of Internet use, 30.2% of them use Internet less than 1 hour a day, 39.5% of them use 2-3 hours a day, 9.3% of them use 4-5 hours a day, and 21% of them use it for more than 5 hours a day (n=43). Based on this data, it is understood that mobile technologies are more frequently used as media tools, and regarding Internet and TV it is possible to claim that prospective teachers allocate more time on the Internet than watching TV. Among the most often watched TV programs are news with 31.8%, TV series with 22.7%, sports programs with 6.8%, and the others with 38.7%. Additionally, the most noticeable three features that prospective teachers give importance are news with 47.7%, entertainment with 20.5%, education with 13.6% and the other with 18.2%. Considering the prospective teachers' Internet use priorities, firstly comes access to information with 52.3%, playing games with 13.6%, chat and conversation with 13.6% and the other purposes with 20.5%.

Prospective teachers were also asked about how they confirm whether a piece of information is truly correct or not in the media and what they do to change an idea that they do not agree with. Regarding how they confirm the reliability of the information in the media, while 50% answered as "yes I confirm" (f=21) and 42.9% answered as "no I do not confirm" (f=18), 7.1% of them answered as "I sometimes confirm" (f=3) (n=42). Some of the responses of participants who answered positively are as follows:

"I confirm the information in the media. I look into the sources of information and relevant people. I calmly give confirmatory and evidentiary examples and I share the correct information."

"Yes, I check the same news/information from different sources. I share my ideas on the topic in different media platforms."

The majority of prospective teachers, who confirm the reliability of information that they see in the media, expressed that they explore the information from different media platforms (%33.3, f=14). Three of prospective teachers (7.1%) who confirm the information in the media said that they question the reliability of information in media by exchanging information and criticizing (n=42). Two of those who confirm the information expressed that they would give confirmatory and evidentiary examples to change an opinion that they do not agree with (f=%4.8). The fact that only 4.8% of prospective teachers initiate to change others' opinions by researching the validity of information in the media shows that the vast majority of the participants do not have adequate ability to make an effort to generate opposing ideas.

Regarding the question which aims to identify whether prospective teachers tend to create new content in the media and determined the possible reasons, 100% of prospective teachers gave "no" answer (n=40). According to the answers, it is figured out that prospective teachers experience lack of information, motivation, and sources on media literacy. In this regard, media literacy courses must be delivered to support creating media content, they must be informed about how to use media, necessary resources must be provided and motivation must be triggered to create new contents on media.

To the question whether prospective teachers develop themselves through media platforms including socio-cultural values, only 15.4% of them answered as "yes" (f=6). Four of them expressed that

they participated in some training programs or groups in media platforms. Some opinions on this subject are as follows:

"I participated in some of the groups on social media. I took mutual actions. I think I am competent enough in this topic."

"I am a member of a radio channel's organization website. We are organizing some events with some people unknown to us contacting them on the media."

By answering the above question as no, 84.6% of prospective teachers (f=33) said that they were not in any media platform to improve themselves (n=39). Considering these answers, it is understood that most of the prospective teachers are not eager to improve themselves by participating in different media platforms. In this respect, they must be motivated to participate in various media platforms to support improving themselves individually and professionally.

To the questions that measure whether prospective teachers perceived themselves as media literate or not, 62.2% of them answered as "no" (f=23), 10.8% of them answered as "yes" (f=4), and 27% of them (f=10) answered as "partially" (n=37). 39.1% of those who do not regard themselves as media literate expressed that they do not have adequate knowledge (f=9), while 26.1% said that they do not follow current events (f=6). Some opinions on this subject are as follows:

"I never took media literacy course before, so I do not see myself as media literate. I am not sure about the details."

"Not exactly. I do not know the purposes of the tools that I am using and I do not even look into them. Maybe, I have blind confidence in it."

"I see myself as media literate. I think I am good at scanning the content, not to be deceived by every content, and analyzing what is being defended."

"No. It is one of my weaknesses that I cannot confirm correct and authentic information."

Based on the needs analysis, it was concluded that the prospective teachers are incompetent on researching the reliability of the information in the media, they are not sufficiently aware of the media, and the majority of them regard themselves as incapable of being media literate. This also shows that prospective teachers are in need of media literacy trainings in providing their future students with accurate information with a critical perspective. Based on this need, the instructional design for media literacy training was developed by researchers.

Instructional Objectives and Learning Content

Different learning objectives for media literacy trainings were identified for prospective teachers based on the relevant literature and Şahin's (2011) "Critical Media Literacy" book. Consistent with such goals, the instructional design was developed by specifying 9 different titles. The information presented in these titles are described briefly below:

- Learning Basics: Related images are displayed by giving general definitions. Additionally, they are requested to add answers on a topic by finding out the correct information on the Internet.
- Visual Interpretations: Posters and banners consisting of comics and texts are shown and the difference between them is asked.
- Understanding How Emotions are manipulated: Evaluates how sexuality, violence (entertaining and suggestive scenes of violence) etc. concepts affect emotions, and how a piece of news could have an emotional impact on its reader by making it more attractive. Related images are examined.
- Not Affected by Media: The fact that the news are manipulated and the news with emotional appeal are focused more based on specific region or geography are detailed and assessed by comparing different news.

- Analyzing the Media: Whether news are manipulated or not is analyzed by paying attention to public opinions. A piece of news is shown and asked in which context it was prepared. They are requested to suggest an alternative information source.
- Realizing Biased Contents: Biased news are shown and discussed. They come to realized that songs and TV series involve negative values (e.g., promoting sexuality, family values degradation, deterioration of Turkish language, slang, swearing, increase of violence)
- Evaluating Advertisements: The examples of “commercial purposes of the media, outdoor advertising, news advertising, disguised advertising, promote educational ads, visual marketing instead of the product, making products famous by celebrities” are debated.
- Breaking Down the Prejudices: The examples of manipulating the other opinions by projecting a problem from only one perspective, being selective, and presenting a news alongside an important news to make it look like significant are given and discussed.
- Breaking Taboos: Examples regarding behaviors under the influence of prejudices and resistance against change are shared and debated.

Design and Development

Considering the interest of young people on information technologies, the use of the technology-based learning methods in learning environments has become a necessity. Therefore, learning materials for this study were developed using web-based learning systems. In the process of material design, necessary attention was given to images, alignment, color scheme, which are among the visual design elements formal structure, and to font, line spacing, and upper-case letters, which are verbal elements. In order to attract the attention of prospective teachers, materials were supported by visual hierarchy, integrity, and balance and color harmony. In the design process of the teaching material, material development principles of concretization, consistency, and tips were given ultimate significance. The material content was developed as learner-based, simple and easy-to-understand to facilitate learning. It was also improved based on a manner that addresses the readiness level of students. The instructional materials were developed using Adobe Flash Player CS5 version and Action Script 3.0 coding language. It was also published online by integrating the material into Moodle learning management system in which screen display settings are adjusted by using Internet-based scripting language of PHP 6.0. Learning environment and materials were presented to the expert opinion prior to practice, and learning environments and materials were adapted based on this feedback.

Implementation Process of the Instructional Design

Pilot implementation of media literacy training was realized in the second stage of the study. The study group of the first stage was planned to be involved in the second stage, but only 32 volunteer subjects participated. The scheme was conducted in a computer lab of Computer Education and Instructional Technology Department. Before the scheme, all computers were controlled and their internet connection status was checked so as to prepare the environment for learning. As a contingency plan for any possible problems, learning materials were checked once again before the pilot implementation. The seating arrangement and lighting were prepared beforehand. Finally, prospective teachers were given preliminary information as to what would be the benefits of this training, its content of the learning environment, and learning objectives.

After necessary preparations were made, the pilot implementation started. Participants carried out each step in accordance with the guidelines. After prospective teachers logged into the system, a pre-test on the subject was conducted. Then, each participant individually completed the teaching material, which was supported with multimedia elements including visuals based on guidelines, and they received media literacy training. All participants were given two hours to finish up the teaching material. Meanwhile, trainers monitored the process for any possible misunderstanding. All participants took a general achievement test and diagnostic test at the end of scheme, and a number of open-ended questions were asked regarding the effectiveness of training conducted. Finally, usability tests were given concerning the learning material. It was made sure that each participant in the scheme process

mind their own learning material and answered the questions individually on their computers. After the pilot implementation is finished, the evaluation of instructional design and implementation was done by researchers.

Result

Pre-test and post-test achievement test scores were analyzed by dependent sample t-test in order to identify whether there has been a meaningful change in prospective teachers' media literacy knowledge as a result of the scheme. Prior to analysis, the assumptions of t-test were tested and it was concluded that the scores taken in pre-test and post-test were normally distributed. Descriptive statistics concerning prospective teachers' pre-test and post-test media literacy achievement test scores and the results of dependent sample t-test, which was conducted to compare and contrast these scores, are shown in Table 2.

Table 2.
Pre-test and Post-test Media Literacy Achievement Test Scores

Test	N	\bar{X}	SD	t	η^2
Pre-test	32	17.16	2.29	- 4.85*	.43*
Post-test	32	19.25	3.24		

* $p < .01$

When examining Table 2, it was found out that a meaningful difference between prospective teachers' pre and post application achievement scores ($t_{[31]} = - 4.85$, $\eta^2 = .43$, $p < .01$). It was also concluded that prospective teachers' media literacy post-test scores ($\bar{X} = 19.25$, $SD = 3.24$) increased in a meaningful level compared to pre-test scores ($\bar{X} = 17.16$, $SD = 2.29$). These results reveal the fact that this instructional design was useful in increasing prospective teachers' media literacy knowledge level. Descriptive statistics concerning prospective teachers' pre-test and post-test media literacy diagnostic test scores the results of dependent sample t-test, which was conducted to compare and contrast these scores, are shown in Table 3.

Table 3.
The Results of Media Literacy Perception Level

Test	N	\bar{X}	SD	t
Pre-test	32	64.94	9.59	.20*
Post-test	32	64.50	9.93	

* $p > .05$

When examining Table 3, it was found out that there is no meaningful difference between prospective teachers' scores ($p > .05$). This result shows that the instructional design had no effect on prospective teachers' media literacy perceptions. In this context, it can be concluded that although the study had a positive effect on prospective teachers' media literacy knowledge level, it did not affect their perception levels.

In order to get feedback of prospective teachers on teaching material, the usability test adapted from Arif Altun (2009) was used. Descriptive statistics on responses given to the scale are presented in Table 4.

Table 4.
Statistics of Usability Test Results

Dimensions	N	\bar{X}	SD
Troubleshooting and Functionality	32	3.70	.60
Interface Task Performance	32	3.01	.79
Familiarity	32	3.35	.54
Visual Competence and Integrity	32	3.97	.70
Total	32	3.51	.46

Upon examining prospective teachers' responses, it can be concluded that they found the teaching material to be useful ($\bar{X} = 3.51$, $SD = .46$). While prospective teachers regarded the material to be most useful in terms of visual competence and integrity dimension ($\bar{X} = 3.97$, $SD = .70$), they found it to be less useful with regards to interface task performance dimension ($\bar{X} = 3.01$, $SD = .79$).

The findings revealed as a result of open-ended questions asked to prospective teachers were analyzed. They were asked about the positive and negative aspects of the media and they expressed the positive (f=13) and negative (f=19) aspects in different opinions. They generally regard media as positive in terms of conveying information and enabling communication, while they find it to be negative in terms of misleading the audience. Some of the opinions regarding the positive as negative aspects of the media are as follows:

"It is positive that the media helps us access to information, while it is negative to manipulate and mislead us."

"As a positive aspect it helps us establish communication and contact with all parts of the world, while it destroy cultural values as a negative aspect."

"Negative reaction is experienced from the public when the news are manipulated but however if it were not for media, we would know anything about what is going on in the world."

When prospective teachers were asked about when or at what level/grade the media literacy courses must be given, the majority of them said that it would be more useful if these trainings were given in secondary school (f=9) and primary school (f=8). Additionally, there were those who defended that these courses must be given at university (f=7) and high school (f=4). Four prospective teachers expressed that this training must be delivered at all levels of education.

Prospective teachers were also requested to evaluate the positive and negative aspects of teaching material for media literacy training. They found this material to be useful with respect to the way of giving information, raising awareness, gaining different perspectives, and technology use, while they thought that the allocated time for the training was a little bit limited. On the other hand, when the answers given to learning environment and material usability are examined, some of prospective teachers stated that they found learning environment and material usability to be adequate (f=9), while the others said that more visuals can be added (f=8) and more information can be involved (f=3). Besides, while some of the participants found the content of teaching material to be adequate (f=8), the others expressed that knowledge intensity for media content should be increased (f=4). Some opinions on this subject are as follows:

"It was a perfect training".

"The training was satisfactory enough"

"It is good to see events with visuals"

"More information and visuals are necessary".

After the pilot implementation of media literacy training, prospective teachers were requested to self-evaluate in terms of media literacy. The majority of prospective teachers (f=27) regarded

themselves as more knowledgeable and aware in terms of media literacy after having participated in this study, while only few of them (f=5) said that there were no difference in comparison with prior to this training. Additionally, most of the prospective teachers increased their awareness in the sense of perception on media, awareness, and attention and inquiry (f=22), and in terms of the level of knowledge (f=7), while some others noted that this study did not make a difference (f=3). Some of the opinions of prospective teachers are as follows:

"I understood that I must question what media presents to us as information and events, and it made me realize that any information in media is not accurate"

"It helped me raise my awareness"

"I was already aware of these"

Discussion, Conclusions and Suggestions

In this study, instructional design applications were conducted in order to improve prospective teachers' media literacy. ASSURE Design Model was taken as base and every step of this model was followed in design procedure. To shape the design and development process according to student needs, firstly the learner analysis was conducted. According to learner analysis, it was concluded that media literacy of prospective teachers is quite low. This finding bears resemblance to the previous studies conducted in Turkey with prospective teachers (Güven, 2014; Karataş, 2008; Som & Kurt, 2012; Tuncer, 2013). This is due to the fact that media literacy courses were given as elective starting from 2008 and it is thought that the study samples did not take this course beforehand. Prospective teachers who did not take media literacy course feel incompetent on this topic and therefore the need for giving media literacy trainings in the teacher training process seems to become more apparent. Based on this need, the instructional design was conducted to develop media literacy training for prospective teachers.

Before this study, it was observed through learner analysis that prospective teachers were incompetent about and they did not regard themselves as media literate. It was also concluded that prospective teachers' media literacy increased after the study was conducted. However, there was no difference in terms of media literacy perceptions. According to these results, although the study had a positive effect on prospective teachers' media literacy knowledge level, it did not affect their perception levels, and therefore the instructional design must be re-developed to increase their media perception levels.

There are many ways to increase the learning performance in instructional designs. For this reason, instructional design can be reviewed and re-edited for the purpose of increasing the learning performance to the requested level. In this study, the instructional design was developed to improve prospective teachers' media literacy and a pilot implementation was conducted. The study in its current form is a pre-experiment work and therefore it has some limitations. The limited time of implementation is seen as the most important limitation. Additionally, it was found as a result of the study that improvements on the learning environment and material should be made to improve the efficiency of teaching. It is also evident that the learning content must be re-developed. Even so, this study is thought to be limited but it still can guide the future studies on media literacy trainings. It can be suggested that the future studies which will develop different instructional designs with longer lasting practices can be more effective in terms of teaching efficiency and assessment. Consequently, this study clearly shows that media literacy trainings for prospective teachers are necessary and essential. In this regard, adding media literacy courses to teacher training curriculum is an undeniable necessity.

Türkçe Sürümü

Giriş

İlerleyen teknolojilerle birlikte hızla gelişen bir dünyada zaman ve mekân sınırı olmadan pek çok olaya ve bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Bu durum insanların günlük yaşamında da değişikliklere neden olmuş; televizyon, bilgisayar ve cep telefonu gibi medya araçları bireylerin sosyal hayatlarına yön verir hale gelmiştir. Kitle iletişim araçlarının çoğalmasıyla birlikte iletişim kanallarının çeşitliliği artmış, medya aracılığı ile ulaşılan içeriklerin doğruluğunu ve güvenilirliğini tespit edebilmek önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda çeşitli içeriklerin içerisinden en güvenilir olanının tespit edilebilmesi ve doğru yorumlanabilmesi için medya okuryazarlığı kavramı gündeme gelmeye başlamıştır (Polat & Odabaş, 2008).

Medya okuryazarlığı, medya tarafından biçimlendirilen bir dünyada farklı kaynaklardan elde edilen farklı biçimlerdeki mesajlara ulaşabilme, onları analiz edebilme, değerlendirebilme, paylaşabilme ve yenilerini yaratabilme yeteneği kazanabilmektir (Alver, 2011; Livingstone, 2004; Thoman, 2003). Medya okuryazarı ise; medya mesajlarına ulaşabilen, onları analiz edebilen ve yeni medya mesajları üretebilen bireydir. Bireylerin medya okuryazarı olabilmesi için, medya araçları aracılığı ile iletilen mesajların farkında olması ve mesajları bilinçli ve etkili kullanması gerekmektedir (Deveci & Çengelci, 2008; Hobbs, Culver, & Mendoza, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) (2007) medya okuryazarlığını "yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet vs.) mesajlara ulaşma, bunları özümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek" olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere medya okuryazarlığı birden çok işlevi olan bir alandır. Medya okuryazarlığı hem farklı biçimlerde oluşturulan medyayı anlayarak analiz edebilme, çözümleyebilme ve değerlendirebilme hem de yeni bir medya oluşturarak iletme becerisini geliştirmeyi kapsamaktadır. Medya okuryazarlığı becerileri; medya içeriklerinin anlaşılması ve analiz edilerek değerlendirilmesi ile ortaya çıkmıştır. 21. yy dünyasında ise tüm bireylerde beklenen medya okuryazarlığı becerileri; eleştirel düşünebilme, etkili iletişim kurabilme, aktif vatandaş olarak rol alabilme ve eleştirel bir yaklaşımla kendine ait yeni medya içeriklerini üretebilme olarak güncellenmiştir (Kartal & Kınca, 2012; NAMLE, 2007). Medya okuryazarlığının bireylerin medyayı bilinçli bir şekilde takip edebilmelerini ve toplumda daha aktif birey olabilmelerini sağlama gibi faydaları da bulunmaktadır. Medya okuryazarlığı bireylerin medyayı eleştirel, toplumsal, kişisel ve ekolojik yönden anlamalarını sağlayarak, medya tarafından verilen mesajların doğru bir şekilde değerlendirebilmesi için gerekli olan zihinsel ve duygusal gelişimini tamamlamayı hedeflemektedir (Alver, 2011).

Günlük hayatta medya aracılığı ile farklı türden mesajlarla sürekli karşı karşıya kalınmaktadır. Bu mesajlar, yetişkin bireylere göre değişime ve gelişime daha açık olan çocukları daha fazla etkilemektedir. Bu yoğun mesaj akışı sürecinde çocuklar çoğu zaman seçme şansları olmadan bilinçsiz olarak medya ürünlerini tüketmektedir. Medya içeriklerine bilinçli veya bilinçsiz olarak maruz kalan bireylerin medyadaki içeriklerin düşüncelerine, davranışlarına, kararlarına hatta konuşmalarına kadar yaşamlarının tamamına etki etmesine neden olduğu düşünülmektedir (Karaman & Karataş, 2009). Bireylerin tüm yaşamına etkisi olabileceğinden hareketle medya okuryazarlığı eğitiminin büyük bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Kahyaoğlu & Kenanoğlu, 2014; Karaman, 2010). Medya okuryazarlığı eğitiminin önemini fark eden Kanada, İngiltere, Avustralya ve ABD gibi gelişmiş ülkelerde zorunlu eğitimin başlangıcından sonuna kadar disiplinler arası olarak medya okuryazarlığı eğitimi diğer derslerle iç içe geçmiş bir şekilde eğitim sistemine entegre edilmiştir (Güven, 2014; Tüzel, 2013). Medya okuryazarlığının Türkiye'deki yansımaları ise son yıllarda görülmeye başlanmıştır.

MEB ve RTÜK (2007) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, 6-17 yaş grubu arasında bulunan çocuk ve gençlerin günde ortalama 3-4 saat televizyon izledikleri ve bu yaş grubundaki öğrencilerin okul dışı yaptıkları etkinliklerin en başında televizyon izleme geldiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle televizyon

aracılığı ile çocukların olumsuz ve istenmeyen davranışları öğrenmesi ve bu davranışları göstermesi tehlikesi ile karşı karşıya kalınmaktadır. Medya araçlarını kullanma bilincinde olmayan çocuklar, farklı amaçlarla hazırlanmış mesajları anlamakta ve yorumlamakta güçlük çekebilmektedir. MEB ve RTÜK (2007), farklı türdeki medya içerikleri karşısında bilinçsiz ve korumasız olan çocukların, ilköğretim seviyesinden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmeleri gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu nedenle RTÜK ve MEB'in ortak çalışmaları doğrultusunda medya okuryazarlığı dersi 2006-2007 eğitim öğretim yılında 6,7 ve 8. Sınıflarda seçmeli bir ders olarak öğretim programına eklenmiştir (Adnan Altun, 2008). Kişiliği yeni yeni oluşmaya başlayan öğrencilere medya okuryazarlığı becerisini kazandırmak; onların sosyal sorunlara çözüm üretebilmelerini, toplumsal konuları anlayabilmelerini ve kendilerini daha güvenli hissedebilmelerini sağlayacaktır (Deveci & Çengelci, 2008; Gömleksiz, Kan, & Öner, 2012; Hobbs, 2011).

Bireylerin medya okuryazarı olmasında eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Bu nitelikleri kazandıracak olan temel meslek grubu öğretmenler olduğundan dolayı Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına doğru bilgiye ulaşabilme ve ulaştığı bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme becerisinin kazandırılması gereklidir. Medya okuryazarlığı ile ilgili olarak öğretmen ya da öğretmen adayları ile gerçekleştirilen birçok araştırma bulunmaktadır (Alvermann & Hagood, 2000; Cheung, 2005; Çetin, 2015; Flores-Koulish, 2006; İnan, 2010; Karaman, 2010; Sarsar & Engin, 2015; Şahin & Tüzel, 2011; Yılmaz & Özkan, 2013). Öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip olması yetiştireceği öğrencilere bu becerileri kazandırmalarında önemlidir. Ancak, öğretmenlerin mezun olduklarında okuryazarlık becerilerine yeteri oranda sahip olamadıkları görülmektedir (Deveci & Çengelci, 2008). Bu sebeple öğretmenlerin göreve başlamadan önce bu becerileri kazanmaları gerekmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi yakın bir zamanda gündeme geldiği için öğretmen eğitiminde de olması gerektiği konusunda tartışmalara neden olmuştur. Bu durumla ilgili olarak öğretmen yetiştirme programlarına "Medya Okuryazarlığı" dersi konulması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına Medya Okuryazarlığı dersi konulmuştur (Deveci & Çengelci, 2008). Bu bağlamda diğer öğretmen yetiştirme programlarına da medya okuryazarlığı dersi veya eğitimlerinin eklenmesinin 21. yy becerileri ve medya kullanımı bağlamında oldukça gerekli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlere öğretmenlik eğitimi sürecinde medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılabilmesi için medya okuryazarlığı eğitimine yönelik öğretim tasarımı yapılarak, bu eğitimin uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada ASSURE öğretim tasarımı modeli dikkate alınarak öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı eğitimi hazırlanmıştır. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasına 2013-2014 eğitim öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 44 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Öğretim tasarımının ilk aşamasında öğrenen analizi, öğretim hedefleri, öğrenme içeriği, tasarım ve materyal geliştirme gerçekleştirilmiştir. Öğretim tasarımının başlangıcında öğrenen analizi yapabilmek için öğretmen adaylarına kişisel bilgi formu uygulanmış ve yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorulmuştur. Böylece elde edilen veriler analiz edilerek öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı konusundaki mevcut durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretim tasarımı ve materyal geliştirme süreci yaklaşık olarak iki ay sürmüştür. Öğretime yönelik ortam, materyal, içerik ve kaynaklar geliştirildikten sonra çalışmanın ikinci aşamasına geçilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise öğretim tasarımı sonucunda hazırlanan medya okuryazarlığı eğitimin pilot uygulaması ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Uygulama Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümündeki bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada çalışma grubu olarak birinci aşamadaki öğretmen adayı grubuna ulaşılmaya çalışılmış ve ulaşılabilen ve gönüllü olan 32 öğretmen adayı araştırmanın ikinci aşamasına

katılmıştır. Bu çalışmada deneme modellerinden tek grup ön-test son-test modeli uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2007; Frankel & Wallen, 2003). Uygulamadan önce çalışma grubuna araştırmacılar tarafından hazırlanan medya okuryazarlığı başarı testi ve Karataş'ın (2008) Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının bireysel olarak öğrenme gerçekleştirecekleri iki saatlik pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmacılar ise; uygulamanın başında araştırma ile ilgili öğretmen adaylarına bilgi vermişler ve uygulama sürecini takip etmişlerdir. Öğretim etkinliğinin sonunda uygulama öncesine göre farklılık olup oluşmadığı incelemek için son-testler uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenme ortamı ve materyalin kullanılabilirliğini değerlendirmek için Arif Altun'dan (2009) uyarlanan kullanılabilirlik testi uygulanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen nicel veriler betimsel (yüzde, frekans) ve kestirimsel (bağımlı gruplar t-testi) veri analizi yöntemleri ile analiz edilmiş, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak ve karşılaştırılarak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretim Tasarımı Süreci

Öğrenenlerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında yaşları 18 ile 26 arasında değişen ($\bar{X} = 19.82$, $S_s = 1.60$) Fen Bilgisi (f=23) ve Sosyal Bilgiler (f=21) Öğretmenliği bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin (n=44) öğretim tasarımı öncesinde mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla öğrenen analizi gerçekleştirilmiştir. Hedef kitle incelendiğinde kız öğrenci oranının (f=26, %59.1), erkek öğrenci oranından (f=18 %40.9) fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %2.3'ü süper liseden, %52.3'ü genel liseden, %25'i Anadolu lisesinden, %4.5'i Anadolu öğretmen lisesinden ve %15.9'u diğer liselerden mezundur. Öğretmen adaylarına; “Medya okuryazarlığına yönelik olarak ders aldınız mı? Eğitim-öğretimin hangi kademesinde kaçınıcı sınıfta aldınız? Aldıysanız bu dersin içeriğinde hangi konular vardır?” sorusuna öğretmen adaylarının %95.5'i hayır cevabını vermiş (f=42), %4.5'si ise evet cevabını (f=2) vererek daha önce medya okuryazarlığı dersini aldıklarını belirtmişlerdir. Bu dersi alan iki kişi ise ilköğretim 8. sınıfta almışlardır. Buna ilişkin bir katılımcının görüşü ise şöyledir: “8. Sınıfta medya okuryazarlığı dersi aldım. Toplu iletişim araçları ve doğru kullanım konularını içeriyordu.” Bu sonuca göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yükseköğretime gelene kadar medya okuryazarlığı eğitimi almadığı görülmektedir.

Ön Yeterlilikler

Öğretim tasarım sürecinde hedef kitlenin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve oluşturulacak olan içeriğe şekil verebilmek için ihtiyaç analizi yapılmıştır. Uygulanan ihtiyaç analizi anketinde; “Medya denilince ne anlıyorsunuz?” sorusuna (n=41) öğretmen adaylarının çoğunluğu “iletişim” (%46,3 f=19) olarak cevap vermişlerdir. Medyayı iletişim aracı olarak gören öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekildedir:

“Medya bireyin dış dünyayla iletişimini teknolojiyle kurmasıdır.”

“Kitle iletişim aracıdır. İnsanları medya üzerinden bir takım şeyler vermeye çalışılır.”

“Medya denilince iletişim için gerekli olan yayın organlarını anlıyorum.”

Öğretmen adaylarının %17.1'i medyayı bilgi aktarımı (f=7), %14.6'sı yayınlama (f=6) ve %4.9'u ise sosyal açıdan (f=2) değerlendirmişlerdir. Oysa alan yazında medya, bunların hepsini kapsayan “Yazılı, sesli ya da görsel tüm iletişim araçları, basın yayın ve iletişim organı” (Karataş, 2008, s. 11) olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda öğretmen adaylarının medya kavramını tam olarak tanımlayamadıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının (n=41) “Medya araçları nelerdir?” şeklindeki birden fazla seçenek işaretleyebildikleri soruya verilen cevaplar incelendiğinde; katılımcılardan en çok belirtilen medya

araçları sırasıyla; TV ve internet (f=31), gazete (f=23), radyo (f=16), bilgisayar (f=10), telefon (f=8), diğer araçlar (f=10) şeklindedir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının medya ve medya araçları hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının bilgisayar, internet, gazete vb. medya araçlarına erişim imkânlarının medyaya bakış açılarını değiştirebileceği düşünülerek sorulan soruya verilen cevapların yüzdeleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Bilgisayar, İnternet ve Gazetelere Erişim Oranları

Değişken	Değer	N	%
Bilgisayar	Evet	29	65.9
	Hayır	15	34.1
İnternet	Evet	30	68.2
	Hayır	14	31.8
Gazete	Evet	20	45.5
	Hayır	24	54.5

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin 65.9’unun istediği zaman ulaşabileceği bir bilgisayarı vardır. Aynı zamanda %68.2’si istediği zaman internete erişim sağlayabilmektedir. Öğrencilerin %45.5’inin ise sürekli olarak takip ettiği gazetenin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre gelişen teknolojiler ile birlikte gazete kullanımının azaldığı, daha çok bilgisayar ve internet gibi yeni teknolojilerin medya aracı olarak kullanıldığı söylenebilir.

Ankette yer alan medya araçları kullanım sıklığı sorusunda her bir katılımcı yedi farklı medya aracını kullanım sıklıklarına göre sıralamıştır. Bunlardan kullanım sıklığı en fazla tercih edilen üç medya aracı ele alınmış ve bunlara ilişkin yüzde frekans değerleri verilmiştir. Buna göre; öğretmen adaylarının %54.5’i telefonu, %25’i interneti, %9.1’i TV’yi ve %11.4’ü de diğer medya araçlarını daha çok kullanmaktadır. Öğretmen adaylarının TV izleme sıklıklarına bakıldığında %69.8’i TV’yi günde 1 saatten az, %27.9’ü günde 2-3 saat, %2.3’ü ise günde 5 saatten fazla izlemektedir. İnternet kullanma sıklığına bakıldığında öğretmen adaylarının %30.2’sinin interneti günde 1 saatten az, %39.5’inin günde 2-3 saat, %9.3’ünün günde 4-5 saat ve %21’inin ise günde 5 saatten fazla kullanmakta olduğu görülmektedir (n=43). Mobil teknolojilerin medya aracı olarak daha çok kullanıldığı anlaşılırken, İnternet ve TV izleme sıklıklarında ise öğretmen adaylarının TV’den çok internette vakit geçirdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının TV’de izlediği programların önem sıralamasında en önemli üç programa bakıldığında %31.8’inin birinci önceliğinin haber, %22.7’sinin dizi, %6.8’inin ise spor programı olduğu ve %38.7’sinin diğer programlar olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının izlediği programlarda en çok dikkat ettiği 3 özelliğe bakıldığında; %47.7’sinin haber, %20.5’inin eğlendirme, %13.6’sının eğitim ve %18.2’sinin diğer özelliklere dikkat ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının interneti kullanım amacı önceliklerine bakıldığında, %52.3’ünün birinci önceliğinin bilgiye erişim, %13.6’sının oyun oynamak, %13.6’sının sohbet etmek ve %20.5’inin de diğer amaçlar olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının medyadaki bilgilerin güvenilirliğini araştırıp araştırmadıkları ve katılmadıkları bir fikri değiştirmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının medyadaki bilgilerin güvenilirliğini araştırıp araştırmadıkları sorusuna %50’si evet araştırırım (f=21), %42.9’si hayır araştırmam (f=18) cevabını verirken %7.1’u ise bazen araştırırım (f=3) cevabını vermişlerdir (n=42). Evet cevabını veren katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir;

“Araştırmam. Bilgilerin kaynaklarına ve ilgili kişilere bakarım. Sakin bir şekilde de doğruluğu kanıtlayıcı örnekler vererek bilgiyi enjekte ederim.”

“Evet, farklı yerlerden aynı haberi bularak bakarım. O konuyla ilgili fikrimi gerekli yerlerde paylaşıyorum.”

Medyadaki bilgilerin güvenilirliğini araştırdığını söyleyen öğretmen adaylarının çoğunluğu farklı medya araçlarından araştırmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (%33.3, f=14). Araştırma yapan öğretmen adaylarının 3'ü (%7.1) başkalarıyla bilgi alışverişi yaparak ve eleştirerek bilgilerin güvenilirliğini sorguladıklarını belirtmişlerdir (n=42). Araştırma yapanların 2'si ise katılmadıkları bir fikri değiştirmek için kanıtlayıcı örnekler ve bilgiler sunduklarını ifade etmişlerdir (f=%4.8). Öğretmen adaylarının sadece %4.8'inin araştırmalar yaparak başkalarına katılmadıkları düşünceleri değiştirmek için girişimde bulunması, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun medya ortamında karşıt fikir üretme yönünden yeterli bilgi ve çabasının olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının yeni bir medya içeriği üretmek için çabalayıp çabalamadıklarını ve nedenini belirlemeye yönelik sorulara; öğretmen adaylarının %100'ü hayır cevabını vererek yeni bir medya içeriği üretimi girişiminde bulunmadıklarını söylemişlerdir (n=40). Verilen cevaplara göre, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı konusunda bilgi, motivasyon ve kaynak eksikliği olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğretmen adaylarının medya üretimini desteklemek için medya okuryazarlığı dersleri verilmeli, bilgilendirilmeli, gerekli kaynak desteği sağlanmalı ve üretim için gerekli motivasyon sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için sosyokültürel değerler içeren medya ortamlarında bulunup bulunmadıklarına yönelik sorulara; öğretmen adaylarının sadece %15.4'ünün evet cevabını verdiği (f=6) görülmüştür. "Evet" cevabını verenlerin 4'ü bazı eğitimlere ve medya ortamlarında gruplara katıldığını ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı görüşler şu şekildedir:

"Bulundum. Sosyal medyada kurulan gruplara katıldım. Ortak eylemlerde bulundum. Bu konu hakkında yeterince aktif olduğumu düşünüyorum."

"Bir radyo kanalının organizasyon web sitesinde üyeliğim var. Medya araçları üzerinden tanımadığımız kişilerle anlaşip organizasyon yapıyoruz."

Öğretmen adaylarının %84.6'sı (f=33) yukarıdaki soruya hayır cevabını vererek kendilerini geliştirmek için hiçbir ortamda bulunmadığını ifade etmişlerdir (n=39). Bu sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için çeşitli medya ortamlarına katılma isteklerinin az olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının bu doğrultuda motive edilmesi ve çeşitli medya ortamlarına katılmalarının desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerini medya okuryazarı olarak değerlendirip değerlendirmedikleri yönündeki sorulara; %62.2 oranında hayır (f=23), %10.8 oranında evet (f=4), %27.0 oranında ise (f=10) kısmen cevabını verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (n=37). Kendilerini medya okuryazarı olarak görmeyenlerin %39.1'i yeterli bilgisinin olmadığını (f=9), %26.1'i güncel olayları takip etmediğini (f=6) ifade etmiştir. Bu konudaki bazı görüşler ise şöyledir:

"Daha önce medya okuryazarlığı hakkında ders almadığım için görmüyorum. Detaylarını bilmiyorum."

"Tam olarak değil. Kullandığım araçların asıl amaçlarını bilmiyorum ve araştırmıyorum. Körü körüne inandığım için."

"Kendimi medya okuryazarı olarak görüyorum. Yapılan yayınları değerlendirme, her yazılına kanmama ve anlatılanı analiz etme konusunda iyi olduğumu düşünüyorum."

"Hayır. Fazla bilgiye daha doğrusu, doğru ve gerçek bilgiye sahip olmamam eksik yönlerden biridir."

Yapılan ihtiyaç ve öğrenen analizine göre öğretmen adaylarının medyadaki bilgilerin güvenilirliğini araştırmada yetersiz kaldıkları, medya konusunda yeterince bilinçli olmadıkları, büyük çoğunluğunun medya okuryazarı olarak kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerine doğru bilgiyi aktarmalarını sağlamada eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmeleri için medya okuryazarlığı eğitimine ihtiyaçları olduğu ortadadır. Bu ihtiyaçtan yola

çıkarak araştırmacılar tarafından medya okuryazarlığı eğitimine yönelik öğretim tasarımı gerçekleştirilmiştir.

Öğretim Hedefleri ve Öğrenme İçeriği

İlgili alan yazın ve Şahin'in (2011) "Eleştirel Medya Okuryazarlığı" kitabı temel alınarak öğretmen adayları için medya okuryazarlığı eğitimine yönelik farklı öğrenme hedefleri belirlenmiştir. Bu hedeflere uygun olarak 9 farklı konu başlığı belirlenerek öğrenme içeriği hazırlanmıştır. Bu konu başlıkları altında sunulan bilgiler kısaca aşağıda açıklanmıştır:

- Temel Bilgileri Öğreniyorum: Genel tanımlar verilerek konuyla ilgili resimler gösterilir. Ayrıca bir konu hakkında doğru bilgiye internet üzerinden ulaşarak cevabı eklemeleri istenir.
- Görselleri Yorumlayabilirim: Aynı konu hakkında karikatür ve yazı ile oluşturulmuş afişler, pankartlar gösterilir ve farkları sorulur.
- Duyguların Nasıl Kullanıldığını Anlarım: Cinsellik, şiddet (eğlendiren ve düşündürdüren şiddet sahneleri) gibi kavramların duyguları nasıl etkilediğini, gazetede bir haberde duyguların haberin çekiciliğini nasıl etkileyebileceğini değerlendirir. Bununla ilgili görseller incelenir.
- Medyadan Etkilenmem: Haberler karşılaştırılarak sapma yaratıldığı, duygusal çekiciliği olan olaylara ve belli coğrafya veya bölgelere odaklanıldığı gösterilir.
- Medyayı Analiz Ederim: Kamuoyu yoklamalarına dikkat etme ve bu anlamda çarpıtma yapıyor mu gösterilir. Bir haber gösterilerek hangi bağlamda yapıldığı sorulur, alternatif bir bilgi kaynağı önerilmesi istenir.
- İçeriklerin Yanlı Sunulduğunu Fark Edebilirim: Tarafalı sunulan haberler gösterilerek değerlendirilir, şarkı ve dizilerin olumsuz değerler içerdiği (cinselliğin teşvik edilmesi, aile değerlerinin bozulması, Türkçenin bozulması, argo, küfür, şiddetin artması) fark ettirilir.
- Reklamları Değerlendiririm: Özellikle "Medyanın ticari amacı, açık reklam, haber reklam, örtük reklam, eğitici reklamları tanıt, ürün yerine imge pazarlama, ünlülerle ürünü ünlü yapma" konularıyla ilgili örnekler gösterilir.
- Önyargılarımı Kırarım: Sorunun tek bir pencereden verilerek alternatif bakış açılarını gölgeleme, cımbızlama yapma, bir haberin önemli görünmesi için ilgili önemli bir haberin yanında sunulması gibi konulara örnekler sunulur.
- Kalıpları Yıkıyorum: Önyargılara inançlar geliştirerek önyargının etkisinde davranış gösterme ve değişime direnç yaratılması davranışlarına yönelik örnekler verilir.

Tasarım ve Geliştirme

Bilişim teknolojilerine özellikle genç grupların ilgisi düşünüldüğünde, öğrenme ortamlarında da teknoloji tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanılması gerekli hale gelmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada web tabanlı bir öğrenme ortamı oluşturularak öğrenme materyali hazırlanmıştır. Materyalin tasarımında görsel tasarım öğelerinden biri olan biçimsel yapının şekil, hizalama, renk düzeni öğelerine ve sözel unsurlardan yazı tipi, büyük harfler ve satır boşluklarına vb. dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarının dikkatini çekebilmek amacıyla görsel hiyerarşi, bütünlük, denge ve renk uyumuna dikkat edilerek materyal görsel öğelerle desteklenmiştir. Öğretim materyalinin tasarım sürecinde somutlaştırma, tutarlılık, ipuçları gibi materyal geliştirme ilkelerine dikkat edilmiştir. Materyalde içerik öğrenen merkezli olarak basit ve anlaşılır bir şekilde sunularak öğrenmenin kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine hitap edecek şekilde bir tasarım yapılmasına dikkat edilmiştir. Materyal Adobe Flash Player CS5 sürümü ve Action Script 3.0 kodlama dili kullanılarak geliştirilmiştir. PHP 6.0 internet tabanlı kodlama dili kullanılarak ekran görüntü ayarları düzenlenen Moodle öğrenme yönetim sistemine entegre edilerek çevrimiçi ortamda yayınlanmıştır. Öğrenme ortamı ve materyal uygulama öncesinde uzman görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda öğrenme ortamı ve materyale son hali verilmiştir.

Öğretim Tasarımının Uygulama Süreci

Çalışmanın ikinci aşamasında medya okuryazarlığı eğitiminin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada çalışma grubu olarak birinci aşamadaki öğretmen adayı grubuna ulaşılmaya çalışılmış ve ikinci aşamada çalışmaya ulaşılabilen ve gönüllü olan 32 öğretmen adayı katılmıştır. Uygulama Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce bilgisayarların çalışma durumu ve bilgisayarların internete bağlı olup olmadığı kontrol edilerek öğrenme ortamı düzenlenmiştir. Herhangi bir problemle karşılaşma olasılığı düşünülerek hazırlanan öğrenme materyali eğitim öncesinde kontrol edilmiştir. Sınıf ortamında oturma planı ve ışık uygulama başlamadan önce hazırlanmıştır. Son olarak öğretmen adaylarına öğrenme ortamı içeriği, hedefleri ve bu eğitimin ne gibi faydaları olacağı hakkında ön bilgiler verilmiştir.

Gerekli ön hazırlıklar yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Katılımcılar her bir adımı yönergelerle uygun şekilde gerçekleştirmiştir. Öğretmen adayları sisteme giriş yaptıktan sonra konu ile ilgili bir ön test uygulanmıştır. Daha sonra katılımcılar görsellerle desteklenmiş çoklu ortam öğelerini içeren öğrenme materyalini yönergelerle göre bireysel olarak tamamlayarak medya okuryazarlığı eğitimi almışlardır. Öğretim materyalini tamamlamaları için öğrencilere iki saat süre verilmiştir. Uygulama boyunca eğitimler süreci takip etmişlerdir. Uygulama sonunda öğretmen adaylarına genel bir başarı testi ve düzey belirleme ölçeği uygulanmış ayrıca gerçekleştirilen öğretimin etkililiğine ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Son olarak uygulanan öğrenme materyaline ilişkin kullanılabilirlik testi uygulanmıştır. Uygulama sürecinde her katılımcının sadece öğrenme materyali ile ilgilenmesi ve soruları kendi bilgisayarında bireysel olarak yanıtlaması sağlanmıştır. Uygulama bittikten sonra araştırmacılar tarafından öğretim tasarımının ve pilot uygulamasının değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar

Öğretmen adaylarının uygulama sonrasında medya okuryazarlığı bilgilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için öntest-sontest başarı testi puanları bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analizler öncesinde t-testinin varsayımları test edilerek öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ön test ve son testinden aldıkları puanların normal dağılımlı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ön-test ve son-test medya okuryazarlığı başarı testi puanlarına ait betimsel istatistikler ve bu puanları kıyaslamak için yapılmış bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 2'te sunulmuştur.

Tablo 2.
Ön Test ve Son Test Medya Okuryazarlığı Başarı Testi Puanları

Ölçüm	N	\bar{X}	Ss	t	η^2
Ön test	32	17.16	2.29	- 4.85*	.43*
Son test	32	19.25	3.24		

* $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öncesi başarı puanları ile uygulama sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t_{[31]} = - 4.85$, $\eta^2 = .43$, $p < .01$). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı son test puanlarının ($\bar{X} = 19.25$, $Ss = 3.24$), ön test puanlarına ($\bar{X} = 17.16$, $Ss = 2.29$) göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Bu sonuçlar yapılan uygulamanın, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık bilgi düzeylerini arttırdığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeği ön test ve son test puanlarına ait betimsel istatistikler ve bu puanları kıyaslamak için yapılmış bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Medya Okuryazarlığı Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Ölçüm	N	\bar{X}	Ss	t
Ön test	32	64.94	9.59	
Son test	32	64.50	9.93	.20*

* $p > .05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu testlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur ($p > .05$). Bu sonuç yapılan uygulamanın, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık algı düzeylerinde herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı bilgi düzeylerini pozitif yönde etkilemesine rağmen algı düzeyinde aynı etkiyi göstermediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının uygulama materyaline yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Arif Altun'dan (2009) uyarlanan kullanılabilirlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe verilen yanıtlara ait betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Kullanılabilirlik Testi İstatistik Sonuçları

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Hata Giderme ve İşlevsellik	32	3.70	.60
Arayüz Görev Performansı	32	3.01	.79
Aşinalık	32	3.35	.54
Görsel Yeterlilik ve Tutarlılık	32	3.97	.70
Toplam	32	3.51	.46

Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğretim materyalini kullanışlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{X} = 3.51$, $Ss = .46$). Öğretmen adayları materyali en çok görsel yeterlik ve tutarlık boyutunda ($\bar{X} = 3.97$, $Ss = .70$) kullanışlı görürken, arayüz görev performans boyutunda ($\bar{X} = 3.01$, $Ss = .79$) nispeten daha az kullanışlı bulmuşlardır.

Uygulamadan sonra öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorulara ilişkin bulgular incelenmiştir. Öğretmen adaylarına medyanın olumlu ve olumsuz yönleri sorulmuş öğretmen adayları medyanın olumlu ($f=13$) ve olumsuz ($f=19$) yönlerini farklı görüşlerle ifade etmişlerdir. Genel olarak medyayı bilgi verici ve haberleşmeyi sağlaması açısından olumlu, yanlış yönlendirmesi açısından ise olumsuz bulmaktadırlar. Öğretmen adayları medyanın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Bilgiye ulaşmamız olumlu iken önyargı sahibi olmamız olumsuzdur."

"Olumlu yönü dünyanın her yeriyle iletişim ve haberleşme sağlaması, olumsuz yönü kültürel değerleri yok etmesi."

"Olumsuz yönü olayları çarpıttığında halkın değişik tepki vermesi zarara yol açar ama medya olmasaydı da dünyadaki olup bitenlerden haberimiz olmazdı."

Öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı dersinin öğrencilere eğitimin hangi kademesinde ve kaçınıcı sınıfında verilirse daha faydalı olacağı sorulduğunda; öğretmen adaylarının çoğunluğu bu eğitimin öğrencilere ortaokulda ($f=9$) ve ilkokulda ($f=8$) verilirse daha faydalı olacağını belirtirken, eğitimin üniversite ($f=7$) ve lisede ($f=4$) verilmesi gerektiğini savunanlar da olmuştur. Dört öğretmen adayı ise bu dersin, eğitimin her kademesinde yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından medya okuryazarlığı eğitimi için hazırlanan öğretim materyalinin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları öğretim materyalini bilgilendirme, bilinçlenme, farklı bakış açıları kazanma ve teknolojinin kullanılması bakımından olumlu bulurken, az

zamanda çok konu içermesi bakımından olumsuz bulmuştur. Öğrenme ortamı ve materyalinin kullanılabilirliğini belirlemek için yöneltilen soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının bir kısmı öğrenme ortamını ve materyali kullanılabilirlik bakımından yeterli (f=9) bulunduğunu ifade ederken, bazı öğretmen adayları ise görseller artırılabilir (f=8) ve daha fazla bilgi eklenebilir (f=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca; öğretmen adaylarının bir kısmı öğretim materyalinde sunulan içeriği yeterli bulurken (f=8), bir kısmı medya bilgisine yönelik içeriklerin artırılması gerektiğini (f=4), ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmen adayları görüşleri şu şekildedir:

"Eksiksiz bir eğitimdi."

"Bu kadar yeterliydi bence."

"Görsellerle birlikte ilginç olaylar olması güzel."

"Daha fazla bilgi ve görsellik gerekir."

Medya okuryazarlığı eğitimi pilot uygulamasından sonra öğretmen adaylarının kendilerini medya okuryazarlığı açısından değerlendirmeleri istendiğinde; öğretmen adaylarının çoğunluğu bu çalışmayla birlikte medya okuryazarı olarak kendilerini daha bilgili ve bilinçli (f=27) olarak tanımlamakla birlikte uygulama öncesine göre sonrasında pek bir fark bulunmadığını belirtenler de (f=5) bulunmaktadır. Ayrıca; öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulamadan sonra medyaya bakış açılarında bilinç, dikkat ve sorgulama bakımından (f=22), bir kısmı ise bilgi düzeyi bakımından (f=7) farkındalıklarının arttığını, diğer bir kısmı ise çalışmanın kendilerinde herhangi bir farkındalık yaratmadığını (f=3) belirtmiştir. Öğretmen adayları, *"Medyada yer alan olayları ve bilgileri daha çok sorgulayıp doğruluğunu kontrol etmem gerektiğini ve her bilginin doğru bilgi olmadığını anladım."*, *"Daha bilinçli olmama sebep oldu."*, *"Zaten farkındaydım."*, *"Bildiklerimi daha da pekiştirdim."* şeklindeki görüşleriyle medya okuryazarlığı farkındalıklarına yönelik değişimi ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini geliştirebilmek amacıyla öğretim tasarımı uygulaması gerçekleştirilmiştir. Tasarım sürecinde ASSURE Tasarım Modeli temel alınmış ve bu modelin tüm aşamaları takip edilmiştir. Tasarım ve geliştirme sürecinin öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi için bu süreçlere başlamadan önce öğrenen analizi yapılmıştır. Yapılan öğrenen analizine göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerini düşük olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun Türkiye’de yapılan ve örneklemini öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmalardaki sonuçlar ile benzer olduğu görülmüştür (Güven, 2014; Karataş, 2008; Som & Kurt, 2012; Tuncer, 2013). Bunun nedeni olarak medya okuryazarlığı dersinin 2008 yılından itibaren seçmeli ders olarak okutulmaya başlanması ve araştırmalardaki örneklemelerin medya okuryazarlığı dersini daha önce almamış olmaları düşünülmektedir. Medya okuryazarlığı dersi almayan öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı konusunda kendilerini yetersiz görmeleri özellikle öğretmen yetiştirmede medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesinin büyük bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı eğitimi için öğretim tasarımı gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öncesinde yapılan öğrenen analizi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının medya konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve kendilerini medya okuryazarı olarak değerlendirmedikleri görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı bilgi düzeylerinin olumlu yönde iyileştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerine yönelik algılarının uygulama öncesi ve sonrasında değişmediği görülmektedir. Bu sonuçlara göre yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı bilgi düzeylerini pozitif yönde etkilemesine rağmen algı düzeyinde aynı etkiyi göstermediği ve öğretim tasarımının öğretmen adaylarının medya okuryazarlık algılarını da arttırmaya yönelik olarak yeniden geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretim tasarımlarında öğrenme performansını artırmada birçok yol vardır. Bu nedenle öğrenme performansının istenen seviyeye ulaşmasında öğretim tasarımı gözden geçirilip, tekrar düzenlenebilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerini geliştirmek amacıyla öğretim tasarımı yapılmış ve pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma mevcut haliyle bir ön-deneme çalışması olup, bazı sınırlılıklara sahiptir. Uygulamanın sınırlı sürede gerçekleştirilmesi en önemli sınırlılık olarak görülmektedir. Bunun yanında araştırma sonunda öğretimin verimliliğini artırmak için öğrenme ortamı ve materyali üzerinde iyileştirmeler yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenme içeriğinde de düzenlemeler yapılması gerektiği ortadadır. Bu haliyle çalışmanın sonuçlarının sınırlı olduğu ancak çalışmanın medya okuryazarlığı eğitime yönelik uygulamalı çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Gelecek çalışmalarda farklı öğretim tasarımları gerçekleştirilerek daha uzun süre devam eden uygulamalar yapılmasının öğretimin etkililiğinin ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi anlamında daha verimli olacağı söylenebilir. Son olarak, bu çalışma öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı eğitimin bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda; öğretmen eğitimi sürecinde medya okuryazarlığı dersinin eklenmesinin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

References

- Altun, A. [Adnan]. (2008). Medya okuryazarlığı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 103, 27-34.
- Altun, A. [Arif] (2009). *Kavram öğretiminde içerik geliştirme aracının tasarlanması ve etkinliğinin değerlendirilmesi (Proje)*. Retrieved March 25, 2013, from http://www.academia.edu/3054870/Proje_No_108_K_001
- Alver, F. (2011). Medya yetkinliğinin kuramsal temelleri. *Kocaeli Üniversitesi Araştırma Dergisi*, 7(23), 9-26.
- Alvermann, P. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: research, theory and practice in "New Times". *Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *DeneySEL desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cheung, C. K. (2005). The relevance of media education in primary schools in Hong Kong in the age of media: a case study. *Educational Studies*, 31(4), 361-374.
- Çetin, B. (2015). Determination of media and television literacy levels of classroom teacher candidates. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(1), 171-190.
- Deveci, H., & Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- Flores Koulsih, S. A. (2006). Media literacy: An entree for pre-service teacher into critical pedagogy. *Teacher Education*, 17(3), 239-249.
- Frankel, J. R. & Wallen N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Öner, Ü. (2012). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri (Elazığ bilim ve sanat merkezi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 41-54.
- Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 787-800.
- Hobbs, R. (2011). The state of media Literacy: A response to potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430.
- Hobbs, R., Culver, S. H., & Mendoza, K. (2010). *Empowering parents and protecting children in an evolving media landscape*. Retrieved march 25, 2016, from <http://namle.net/wp-content/uploads/2010/04/FCCNOIEmpoweringFinal.pdf>
- İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. Unpublished master's thesis, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kahyaoğlu, M., & Kenanoğlu, R. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile çevre konularıyla ilgili kitap okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 833-843.
- Karaman, K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri*. Unpublished master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Kartal, O. Y., & Kınçal, R. (2012). Medya okuryazarlığı eğitimi alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencilerinin aktif vatandaşlık düzeylerini etkileyen faktörler. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 169-191.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- MEB & RTÜK (2007). İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu. Retrieved November 13, 2014, from <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=34>.
- National Association for Media Literacy Education (NAMLE). (2007). Key questions to ask when analyzing media messages. Retrieved March 25, 2016, from <http://namle.net/wp-content/uploads/2009/09/NAMLEKeyQuestions0708.pdf>.
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Paper presented at Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, Antalya, Turkey.
- Sarsar, F., & Engin, G. (2015). Sınıf Öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176.
- Som, S., & Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Şahin, A. (2011). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç., & Tüzel S. (2011). Medya dünyasının gerçek dünyayı yansıtmaya düzeyinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 127-140.
- Thoman, E. (2003). *Literacy for the 21. century-An overview & orientation guide to media literacy education*. Center for Media Literacy, Santa Monica.
- Tuncer, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme)*. Unpublished master's thesis, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Tüzel, S. (2013). *Okul ile öğrenci yaşamı arasındaki duvarları yıkmak: Popüler medyayı sınıfa taşımak. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi*, 1, 13-39.
- Yılmaz, Ö., & Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(1), 178-183.