

Medya Okuryazarlığı Konulu Tezlerin Amaç Yöntem ve Sonuçlar Açısından Değerlendirilmesi*

Berivan Demir*, İhsan Ünlü**, Alper Kaşkaya***

Makale Geliş Tarihi:31/01/2025

Makale Kabul Tarihi:23/06/2025

DOI: 10.35675/befdergi.1630370

Öz

Medyayı okuma, kullanma ve medya içerikleri üretme, günümüzün önemli becerilerinden birisi haline gelmiştir. Bu bağlamda medyanın literatürde ne şekilde ele alındığını görmek alana katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı; Türkiye'de medya okuryazarlığı ve eğitimi konulu lisansüstü tezlerin amaç, yöntem ve sonuçlar bağlamında incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi meta-sentez olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda dahil etme ve hariç tutma kriterleri (araştırma yöntemi kapsamında araştırmaya dahil edilecek ve dahil edilmeyecek çalışmalar) belirlenerek Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Tarama Merkezi veri tabanı kullanılarak erişime açık 53 yüksek lisans ve 18 doktora tezi (2007-2021) olmak üzere 71 tez incelenmiştir. Belirlenen tezler tematik sentezleme metodu ile çözümlenmiştir. Çözümlemeler neticesinde elde edilen bulgulara göre; tezlerde düzey belirleme ve ilişki incelemelerinin en çok çalışılan amaçlar olduğu görülmüştür. Tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin çoğunlukla kullanıldığı, ortaokul öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının en çok çalışılan örneklem grubu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Medya, okuryazarlık, meta-sentez, tez

Evaluation of Theses on Media Literacy in Terms of Purpose, Method and Results

Abstract

Reading, utilizing, and producing media content have emerged as essential competencies in contemporary society. Understanding how media literacy is addressed in academic literature contributes significantly to the field. This study aims to examine graduate theses on media literacy and education in Turkey regarding their purposes, methodologies, and findings. The research employs meta-synthesis methodology. Inclusion and exclusion criteria were

*Bu araştırma Prof. Dr. İhsan Ünlü danışmanlığında yürütülen 850815 nolu tez çalışmasından üretilmiştir.

*Bilim Uzmanı, Elâzığ, Türkiye, berivanndd@gmail.com, ORCID: [0000-0003-3038-3850](https://orcid.org/0000-0003-3038-3850) 

** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Erzincan, Türkiye, iunlu@erincan.edu.tr, ORCID: [0000-0003-2769-8966](https://orcid.org/0000-0003-2769-8966) 

***Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, alperkaskaya@gazi.edu.tr ORCID: [0000-0002-6695-6422](https://orcid.org/0000-0002-6695-6422) 

Kaynak Gösterme: Demir, B., Ünlü, İ., & Kaşkaya, A. (2025). Medya okuryazarlığı konulu tezlerin amaç yöntem ve sonuçlar açısından değerlendirilmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(47), 1268-1289.

established to determine studies for analysis, utilizing the Turkish Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Database. A total of 71 accessible theses (53 master's and 18 doctoral dissertations spanning 2007-2021) were examined. Selected theses were analyzed using thematic synthesis methodology. Analysis revealed that level determination and relationship investigations constitute the most frequently studied objectives. Quantitative research methods were predominantly employed, with secondary school students and pre-service teachers representing the most commonly studied sample groups. The most frequently utilized data collection instruments were scales and interview techniques. The most commonly examined variables included gender, academic department, grade level, parental education status, family income level, number of siblings, and professional experience.

Keywords: Media, literacy, meta-synthesis, thesis

Giriş

Medya, bilgiyi iletmek, paylaşmak ve yayımlamak amacıyla kullanılan araçlar, yöntemler ve sistemlerin tümüdür. Bu kavram, geleneksel anlamda gazeteler, dergiler, televizyon, radyo gibi kitle iletişim araçlarını kapsadığı gibi, günümüzde dijital ve sosyal medya platformlarını da içine alan geniş bir yapıyı ifade etmektedir. Bu bağlamda, dijital çağın önemli gerekliliklerinden biri olan medya okuryazarlığı kavramı, Sosyal Bilgiler eğitimiyle yakından ilişkilidir. Medya okuryazarlığı; bireylerin medya içeriklerini anlayabilme, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme ve medya araçlarını etkin bir şekilde kullanabilme yeterliliklerini kapsamaktadır (Livingstone, 2004). Günümüzde medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmanın önemi, akademik çevreler ile resmi kurum ve kuruluşlar tarafından sıkça vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, Unesco 1980'li yıllardan itibaren medya okuryazarlığı konusunda pek çok seminer ve toplantı düzenlemiştir (Altun, 2011a). Avrupa Birliği ise 2000'li yıllardan itibaren medya okuryazarlığını eğitim politikalarına dahil ederek, özellikle “Avrupa Birlikteliği” başlığı altında bu becerinin öğretilmesine yönelik yaklaşımlar geliştirmiştir. Medya okuryazarlığı ders programlarının hazırlanması, bu programların diğer derslerle ilişkilendirilmesi ve gençlerin medya üretimine katılımı bu süreçte öne çıkan unsurlar olmuştur. Ayrıca, medya okuryazarlığı süreçlerinin değerlendirilmesi için ortak ölçütler geliştirilmesi ve iyi uygulama örneklerinin paylaşılması kararlaştırılmıştır (Altun, 2011b). 2007 yılından itibaren medya okuryazarlığı, sürekli araştırma yapılacak konular arasında yer almıştır (Gül, 2013). Kanada’da 1960’ta “Ekran Eğitimi” programları başlatılmış (Heins&Cho, 2003), Avustralya’da ise medya okuryazarlığı eğitimi İngilizce ve Sanat-Teknoloji derslerine entegre edilerek eğitim sistemine dâhil edilmiştir (Kıncal& Korkmaz, 2015). Türkiye’de bu alandaki ilk önemli adım, 2005 yılında Marmara Üniversitesi tarafından düzenlenen Birinci Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı ile atılmış, ardından 2007-2008 öğretim yılından itibaren ortaokullarda seçmeli ders olarak uygulanmaya başlanmıştır (Altun, 2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi, Sosyal Bilgiler dersiyle içerik ve amaç bakımından örtüşen bir yapıya sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan medya

okuryazarlığı dersi öğretim programı doğrultusunda bireylerin; medya olgusunu kavrama, medya iletilerini tanıma ve değerlendirme, medya içeriklerine erişim, analiz ve eleştirel düşünme gibi bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Bu kazanımlar, Sosyal Bilgiler eğitiminin temel hedefleri olan bilinçli yurttaş yetiştirme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve toplumsal farkındalık kazandırma amaçlarıyla doğrudan örtüşmektedir.

Türkiye'nin 16 yıllık medya okuryazarlığı deneyimi, eleştirel pedagoji yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde, bireylerin medya yoluyla sunulan bilgi ve ideolojilere karşı sorgulayıcı bir tutum geliştirmesini hedefleyen bir süreç olarak görülebilir. Bu süreçte, yalnızca örgün ve yaygın eğitim kurumları değil, aynı zamanda birçok sivil toplum kuruluşu ve özel kurs merkezleri de medya okuryazarlığı eğitimine yönelik çalışmalar yapmaya başlamıştır (Sayar, 2022). Medya okuryazarlığı; bireylerin toplumsal yapıyı ve medya aracılığıyla kurulan güç ilişkilerini anlaması, medyanın ideolojik etkilerine karşı direnç geliştirmesi açısından eleştirel pedagoji ile doğrudan ilişkilidir. Kavramın toplumsal etkileri, tanınırlığının artması, eğitim programlarının güncellenmesi, eleştirel medya kullanıcılarının yetiştirilmesi ve dijital medya ortamlarının bu süreçteki rolü, günümüzde medya okuryazarlığı çalışmalarının odaklandığı temel konular arasında yer almaktadır (Altun, 2012; Kutlu-Abu & Arslan, 2023; Mrisho, Bulendu&Dominic, 2023; Yeşiltaş & Yılmaz, 2021). Bu güncel gelişmeler, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması yönünde medya okuryazarlığına yönelik akademik araştırmaların da artmasına neden olmuştur. Özellikle yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılan çalışmaların, medya okuryazarlığının çok katmanlı yapısını anlamaya ve bireylerin medya ile kurduğu ilişkiyi daha bilinçli hâle getirmeye katkı sunması beklenmektedir. Bu bağlamda yapılan tezlerin önemli bir bölümü, medya okuryazarlığı kavramını yalnızca tanımlamakla kalmayıp, bu kavramın toplumsal dönüşümle olan ilişkisini de eleştirel biçimde sorgulamaya yönelmiştir (Özkan, 2023). Bir yandan medya okuryazarlığı bileşenleri ve ölçütleri belirlenmeye çalışılırken, diğer yandan haber alma, bilgi edinme, eğlenme ve öğrenme gibi temel işlevler üzerinden bireylerin medya ile kurduğu ilişkiler analiz edilmektedir. Eleştirel pedagoji perspektifiyle bakıldığında, medya okuryazarlığı, öğrencilerin pasif alıcılar değil, aktif ve sorgulayıcı medya kullanıcıları olmalarını sağlamayı amaçlayan eğitim programlarının vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. Bu nedenle, medya okuryazarlığı üzerine yapılan tez çalışmalarının eğitim süreçlerine entegrasyon, öğretim programlarının eleştirel boyutta tasarımı ve bu programların etkilerinin değerlendirilmesi gibi başlıklarda yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye'de son 16 yıllık süreçte bu alanda yazılmış tezlerin, medya okuryazarlığını eleştirel bir çerçevede ele alarak gelecekteki literatüre önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Bu literatür; öncelikle medya okuryazarlığı konusundaki güncel gelişmeler ve bulgular, doğru ve güvenilir kaynaklardan elde edilen bilgilerle yanlış ve hatalı bilgilerin anlaşılabilmesini sağlayabilir. Bunların yanı sıra medya okuryazarlığı konusundaki potansiyel fırsatları ve yeni bakış açılarını görebilmek için literatür

incelemesi önem arz eder. Bu durum bir anlamda konuyla ilgili bilgi boşluklarının keşfedilmesini sağlar. Mevcut araştırmalardaki hatalar ve çelişkilerin ortaya koyulması daha fazla araştırmanın yapılabilmesi imkânını oluşturur. Yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları; araştırılan konuyla ilgili çok yönlü bilgi sahibi olunması, araştırılan konunun genel durumunun tespit edilmesi ve ileriye dönük planlanan çalışmalara da yol göstermesi bakımından; araştırmacılar, öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve politika yapımcılar açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada medya okuryazarlığı konulu lisansüstü tez çalışmalarının amaç, yöntem ve sonuçları bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen tezlerle ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İncelenen tezlere ait betimsel özellikler nelerdir.
 - İncelenen tezler hangi yıllarda gerçekleştirilmiştir?
 - İncelenen tezlerin katılımcıları kimlerdir?
 - İncelenen tezlerde hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
 - İncelenen tezlerde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
 - İncelenen tezlerde hangi analiz yöntemleri uygulanmıştır?
2. İncelenen tezlerin amaçları ve odaklandıkları konular nelerdir?
3. İncelenen tezlerin temel sonuçları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma 2007-2023 yılları arasındaki medya okuryazarlığı konulu yüksek lisans ve doktora tezlerinin amaç, yöntem ve sonuçlar açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırmada sistematik literatür incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Medya okuryazarlığı alanında yapılmış birincil araştırmaların sonuçlarını özetlemek, bulgular arasındaki tutarlılık ve tutarsızlıkları ortaya koymak amacıyla bu araştırmada en doğru yöntemin sistematik literatür incelemesi olacağı düşünülmüştür. İncelenecek tezlerin sayısı ve ortaya konulan bilgi miktarının büyüklüğü bu yöntemin tercih edilmesindeki diğer sebeptir. Sistematik literatür incelemesi yoluyla; medya okuryazarlığı konusunda yapılmış tez araştırmalarının tamamına ulaşmak (sınırlılıklar kapsamında), arama sonuçlarını bütünlendirmek, araştırma soruları kapsamında kanıtlara ulaşmak, konuyla ilgili bildiğimiz ve bilmemiz gerekenler arasındaki boşluğu doldurabilmek hedeflenmiştir (Mulrow, 1994; Torgerson, 2003; Siddaway, Wood&Hedges, 2019; Toker, 2022). Bu hedefler doğrultusunda medya okuryazarlığı konusunda gelecekte yapılması planlanan araştırma ve uygulamalara rehberlik edecek sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Bu yöntemin başarılı şekilde uygulanabilmesi için Siddaway (2014), tarafından önerilen basamaklar dikkate alınmıştır.

İncelenen Çalışmalar

Bu araştırmanın inceleme kapsamına 2007-2023 yılları arasında Türkiye'de medya okuryazarlığı konusunda yapılmış lisansüstü tezler dahil edilmiştir. Tezlerin belirlenmesinde aşağıdaki dahil edilme kriterleri kullanılmıştır:

- 2007-2023 yılları arasında yayımlanmış olması
- YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde tam metin erişime açık olması
- Yazım dilinin Türkçe olması
- Eğitim-öğretim konulu olması
- Yüksek lisans veya doktora tezi olması

Bu kriterler doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "medya okuryazarlığı" ve "medya okuryazarlığı eğitimi" anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda toplam 71 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin 53'ü yüksek lisans, 18'i doktora tezidir. İncelenen tezlerin tamamı belirlenen kriterlere uygun olduğu için araştırma kapsamına alınmıştır.

İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı şu şekildedir: 2007-2010 yılları arasında 12 tez, 2011-2015 yılları arasında 23 tez, 2016-2020 yılları arasında 27 tez ve 2021-2023 yılları arasında 9 tez. Bu dağılım, medya okuryazarlığı alanındaki akademik ilginin özellikle 2016-2020 yılları arasında yoğunlaştığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada sistematik literatür incelemesinin gerçekleştirilebilmesi için şu aşamalar takip edilmiştir; (i) kapsam belirleme, (ii) planlama, (iii) araştırma, (iv) tarama, (v) uygunluk (Siddaway, 2014). İlk basamak olan kapsam belirlemede, medya okuryazarlığı konulu tezlerle ilgili hangi araştırma sorularına cevap aranacağına karar verilmiştir. İkinci basamak olan planlamada ise araştırmaya dâhil edilecek veya hariç tutulacak tezler belirlenmiştir. 2007-2023 yılları arasında yazılmış tezler taranmıştır. Türkiye'de medya okuryazarlığı konusundaki ilk tez çalışması 2007 yılında kabul edilmiştir. (Yöktez verilerine göre). 2023 yılı ise araştırmacının yasal öğrencilik süresi gereğince son tarih olarak belirlenmiştir. Yazım dili Türkçe olan tezler araştırmaya dâhil edilmiştir. Tezlerin tespit edilmesinde, belirtilen veri tabanı üzerinden “medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi” terimleri kullanılarak arama gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen tezler, dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri dikkate alınarak; eğitim-öğretim konulu nitel, nicel ve karma yöntemle yapılmış medya okuryazarlığı tezleri şeklinde belirlenmiştir. Üçüncü basamakta araştırma sürecinde devlet ve vakıf üniversitelerinin bünyesinde faaliyet gösteren enstitüler tarafından kabul edilmiş medya okuryazarlığı konulu tezler (URL 1), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır. Belirtilen kriterler kapsamında 53 adet yüksek lisans tezi, 18 adet doktora tezine ulaşılmıştır. Dördüncü basamakta, ulaşılan 71 adet tez içerik olarak incelenmiş ve çalışma kriterlerine uygun

olup olmadığına karar verilmiştir. Ulaşılan 71 tezin tamamı araştırma amacına ve sınırlıklarına uygun olduğu için araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, incelenen tezlerin yapıldığı yıllar, katılımcıları, veri toplama yöntemleri, veri analiz teknikleri, geçerlik ve güvenirlik teknikleri betimsel analiz yapılarak belirlenmiştir. İncelenen tezlerde amaç ve odaklanılan konu başlıkları ile sonuçlarının değerlendirilmesinde ise içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İncelenen 71 tez çalışması T1, T2 ve T71 şeklinde kodlanarak araştırma bulguları oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. İç geçerlik kapsamında, sistematik literatür taraması için kapsamlı bir arama stratejisi belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilecek tezlerin belirlenmesinde açık ve net ölçütler kullanılmış, bu ölçütler araştırma sorularıyla uyumlu şekilde yapılandırılmıştır. İncelenen tezlerin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla YÖK Tez veri tabanında "medya okuryazarlığı" ve "medya okuryazarlığı eğitimi" anahtar kelimeleriyle yapılan taramalar sonucunda ulaşılan tüm tezler değerlendirmeye alınmıştır.

Dış geçerliği sağlamak için tezlerin seçiminde yansızlık ilkesi gözetilmiş, belirlenen kriterlere uyan tüm tezler araştırmaya dahil edilmiştir. Bulguların aktarılabilirliğini artırmak amacıyla araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş, veri toplama ve analiz süreçleri şeffaf bir şekilde raporlanmıştır. İncelenen tezlerin künye bilgileri, metodolojik özellikleri ve bulguları sistematik bir şekilde tablolastırılarak sunulmuştur.

Güvenirliği sağlamak için tez inceleme süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüştür. Araştırmacılar öncelikle 10 tezi birlikte inceleyerek kodlama birliği sağlamış, ardından kalan tezleri bağımsız olarak analiz etmişlerdir. Kodlayıcılar arası güvenirlik Miles and Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmış ve .89 değeri elde edilmiştir. Görüş ayrılığı olan kodlamalar için araştırmacılar bir araya gelerek uzlaşma sağlamıştır.

İnandırıcılığı artırmak için bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiş ve farklı bakış açıları yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinin her aşaması nitel araştırma konusunda deneyimli bir uzmanın denetiminde yürütülmüş ve bulgular düzenli olarak gözden geçirilmiştir. Ayrıca, bulguların teorik çerçeve ve literatürle tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Teyit edilebilirlik için araştırma sürecinde alınan tüm kararlar, yapılan değişiklikler ve gerekçeleri kayıt altına alınmıştır. Ham veriler, kodlama şemaları ve analiz notları saklanarak araştırma sürecinin denetlenebilirliği sağlanmıştır.

İncelenen tezlerin örneklem grupları incelendiğinde, araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu grupları, orta düzeyde çalışılan ebeveynler ve öğretim programları takip etmektedir. Daha az çalışılan gruplar arasında ilkokul ve lise öğrencileri, okul öncesi öğrencileri, akademisyenler ve üstün yetenekli öğrenciler yer almaktadır. Bu dağılım, Türkiye'de medya okuryazarlığı araştırmalarının temel eğitim düzeyinde ve öğretmen yetiştirme bağlamında yoğunlaştığını göstermektedir.

Araştırma amaçları açısından incelendiğinde, tezlerin üç temel kategoride toplandığı görülmektedir. Birinci kategori olan belirleme ve değerlendirme amaçlarında, düzey belirleme ve görüş belirleme çalışmaları öne çıkmaktadır. İkinci kategori olan ilişkisel ve karşılaştırmalı amaçlarda, değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi ve karşılaştırmalı analizler ağırlık kazanmıştır. Üçüncü kategori olan geliştirme ve uygulama amaçlarında ise program/model geliştirme çalışmaları dikkat çekmektedir.

Metodolojik tercihler incelendiğinde, veri toplama araçlarının kullanım sıklığına göre farklılaştığı görülmektedir. Ölçek, görüşme formu ve kişisel bilgi formu en sık kullanılan araçlar olarak öne çıkarken, anket, doküman ve gözlem formu orta düzeyde tercih edilmiştir. Video kayıtları, sosyal medya paylaşımları ve rubrikler ise daha az kullanılan veri toplama araçları olarak tespit edilmiştir.

Araştırma desenleri ve metodolojik yaklaşımların bu genel görünümünün ardından, medya okuryazarlığını etkileyen demografik değişkenlerin incelenmesi, çalışmaların odak noktalarını ve etki faktörlerini anlamak açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, incelenen tezlerde demografik değişkenlerin medya okuryazarlığı üzerindeki etkilerinin analizi, konunun bireysel farklılıklar boyutuna ışık tutmaktadır.

Tablo 2.

Yapılan Çalışmalardaki Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular

Değişken	Anlamli Farklılaşma Var (f/%)	Anlamli Farklılaşma Yok (f/%)	Toplam
Cinsiyet	10 (%33.3)	20 (%66.7)	30
Mezun Olunan Bölüm	6 (%37.5)	10 (%62.5)	16
Sınıf Düzeyi	7 (%50.0)	7 (%50.0)	14
Yaş	2 (%22.2)	7 (%77.8)	9
Ebeveyn Eğitim Düzeyi	6 (%75.0)	2 (%25.0)	8
Mesleki Kıdem	3 (%50.0)	3 (%50.0)	6
Aile Aylık Ortalama Geliri	2 (%40.0)	3 (%60.0)	5

Ebeveyn Mesleği	3 (%75.0)	1 (%25.0)	4
Medeni Durum	0 (%0.0)	1 (%100.0)	1
Kardeş Sayısı	0 (%0.0)	1 (%100.0)	1

Demografik değişkenlerin medya okuryazarlığı üzerindeki etkisi incelendiğinde, en belirgin farklılaşmaların ebeveyn eğitim düzeyi ve ebeveyn mesleği değişkenlerinde olduğu görülmüştür. Her iki değişkende de %75 oranında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu bulgu, aile faktörünün medya okuryazarlığı üzerindeki güçlü etkisini göstermektedir. Sınıf düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerinde %50 oranında anlamlı farklılaşma bulunurken, cinsiyet (%33,3) ve yaş (%22,2) değişkenlerinde daha düşük oranda anlamlı farklılaşma gözlenmiştir. Medeni durum ve kardeş sayısı değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılaşma tespit edilemediği görülmektedir.

Demografik değişkenlerin medya okuryazarlığı üzerindeki bu etkileri, farklı grupların medya kullanım alışkanlıklarının detaylı incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda, araştırmaya dahil edilen tezlerde katılımcıların medya kullanım sürelerinin ve tercihlerinin analizi, medya okuryazarlığının pratikteki yansımalarını göstermesi açısından önemli bulgular sunmaktadır.

Tablo 3.

Gerçekleştirilen Tezlerden Hareketle Medya Kullanım Örüntülerine Ait Bulgular

Medya Türü	Katılımcı Grubu	Kullanım Süresi	Çalışma Sayısı (f)
Televizyon	İlköğretim Öğrencileri	2-3 saat/gün	4
	İlköğretim Öğrencileri	1-2 saat/gün	2
	6. Sınıf Öğrencileri	>2 saat/gün	1
	Öğretmen Adayları	<5 saat/hafta	2
	Öğretmenler	1-5 saat/hafta	1
İnternet	İlköğretim Öğrencileri	1 saat/gün	1
	Öğrenciler (Genel)	3-4 saat/gün	1
	Öğretmen Adayları	>20 saat/hafta	1
Gazete	Öğrenciler (Genel)	4-7 adet/hafta	1
	8. Sınıf Öğrencileri	1-3 adet/hafta	1
Genel Medya Araçları	İlkokul Yöneticileri	5-9 saat/gün	1

Farklı katılımcı gruplarının medya kullanım süreleri incelendiğinde, televizyon kullanımının ilköğretim öğrencilerinde günde 2-3 saat, öğretmen adaylarında haftada 5 saatten az, öğretmenlerde ise haftada 1-5 saat aralığında olduğu belirlenmiştir. İnternet kullanımında ise ilköğretim öğrencileri günde 1 saat, genel öğrenci grubu günde 3-4 saat, öğretmen adayları ise haftada 20 saatten fazla süre harcamaktadır. Gazete kullanımında, genel öğrenci grubu haftada 4-7 adet, 8. sınıf öğrencileri ise haftada 1-3 adet gazete okumaktadır. Farklı grupların medya kullanım örüntülerindeki bu çeşitlilik ve yoğunluk, medya okuryazarlığı eğitiminin sistematik ve planlı bir şekilde ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, medya okuryazarlığı öğretim programlarının tarihsel gelişimi ve uluslararası karşılaştırmalı analizleri, Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitiminin mevcut durumunu ve gelişim ihtiyaçlarını anlamak açısından kritik önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğretim programlarının kapsamlı bir analizi, eğitsel uygulamaların etkililiğine ışık tutmaktadır.

Tablo 4.

2006 ve 2013 Yılı Öğretim Programlarına İlişkin Sonuçlar

	İncelenen Boyut	Bulgular
2006 Öğretim Programı	Kazanımlar ve Hedefler	Kazanımlar ve genel hedefler birbiriyle uyumlu Kazanımlar kendi içinde tutarlı Kazanım ve içerik birbirini tamamlayıcı
	Beceriler	Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve araştırma becerilerini geliştirme odaklı
	İçerik	Ünite sayısı ve konular yeterli Televizyon içeriğine ağırlık verilmiş İçerik açıklamaları yetersiz
	Etkinlikler	Kazanımlarla uyumlu etkinlik örnekleri
	Ölçme ve Değerlendirme	Ayrıntılı açıklamalar mevcut
	Genel Değerlendirme	2006 programına göre daha kapsamlı ve işlevsel
2013 Öğretim Programı	Etkinlikler	Öğrenci düzeyine daha uygun
	Geliştirilmesi Gereken Alanlar	Kazanımlar
		Beceriler
		Değerler
		Etkinlikler
		Ders saati
		Ölçme ve değerlendirme
		İçerik

Türkiye'deki medya okuryazarlığı öğretim programlarının gelişimi incelendiğinde, 2013 programının 2006 programına göre daha kapsamlı ve işlevsel olduğu tespit edilmiştir. 2013 programında özellikle etkinliklerin öğrenci düzeyine

daha uygun olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, her iki programda da kazanımlar, beceriler, değerler, etkinlikler, ders saati, ölçme-değerlendirme ve içerik boyutlarında geliştirilmesi gereken alanlar olduğu belirlenmiştir.

Öğretim programlarının bu karşılaştırmalı analizi, Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitiminin programsal boyutta gelişime açık yönlerini ortaya koymaktadır. Program geliştirme sürecinde uluslararası deneyimlerden yararlanmanın önemi, özellikle öğretmen eğitimi ve program entegrasyonu konularında kendini göstermektedir. Bu noktada, medya okuryazarlığı alanında yapılan akademik çalışmaların ülkeler arası karşılaştırılması, farklı eğitim sistemlerindeki araştırma eğilimlerini ve öncelikleri anlamak açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye, ABD ve Kanada'da yapılan medya okuryazarlığı tezlerinin karşılaştırmalı analizi, akademik araştırmaların yönelimlerini ve gelişim alanlarını belirlemede yol gösterici niteliktedir.

Tablo 5.

Türkiye, ABD ve Kanada'da Yapılan Medya Okuryazarlığı Tezlerinin Karşılaştırmalı Analizi

Karşılaştırma Kriteri	Türkiye	ABD	Kanada
İlk Tez Yılı	2007	1983	1987
Tez Düzeyi	Çoğunlukla yüksek lisans	Çoğunlukla doktora	Çoğunlukla yüksek lisans
Tercih Edilen Araştırma Yöntemi	Nicel ağırlıklı	Nitel ağırlıklı	Nitel ağırlıklı
Karma Yöntem Kullanımı	Düşük	Yüksek	Yüksek
Örneklem Grubu	Çoğunlukla ortaokul öğrencileri	Üniversite ve lise öğrencileri	Öğretim programları ve lise öğrencileri
Uygulamalı Araştırmalar	Diğer ülkelere göre daha az	Yaygın	Yaygın
Öğrenci-Ebeveyn-Öğretmen Bağlamı	Mevcut	Mevcut	Tespit edilmemiş
Sağlık Disiplini ile İlişkilendirme	Nadir	Yoğun	Yoğun
Odaklanılan Temel Beceri	Değerlendirme becerisi	Değerlendirme becerisi	Üretim becerisi
Medya Okuryazarlığı İlkeleri Araştırmaları	Tespit edilmemiş	En fazla	Mevcut

Üç ülkede yapılan medya okuryazarlığı tezlerinin karşılaştırmalı analizi, önemli farklılıkları ortaya koymaktadır. Tarihsel gelişim açısından, ABD'de ilk tez çalışması 1983'te, Kanada'da 1987'de yapılırken, Türkiye'de ilk tez çalışması 2007 yılında gerçekleştirilmiştir. Tez düzeyleri incelendiğinde, ABD'de çoğunlukla doktora düzeyinde çalışmalar yapılırken, Türkiye ve Kanada'da yüksek lisans düzeyinde çalışmalar ağırlık kazanmıştır.

Metodolojik tercihler açısından dikkat çekici farklılıklar bulunmaktadır. ABD ve Kanada'da nitel araştırma yöntemleri ağırlıklı olarak tercih edilirken, Türkiye'de nicel araştırma yöntemleri öne çıkmaktadır. Karma yöntem kullanımı ABD ve Kanada'da yaygınken, Türkiye'de düşük düzeydedir. Örneklem grubu tercihleri de ülkeler arasında farklılaşmaktadır; Türkiye'de çoğunlukla ortaokul öğrencileri, ABD'de üniversite ve lise öğrencileri, Kanada'da ise öğretim programları ve lise öğrencileri üzerine çalışmalar yoğunlaşmıştır.

Araştırma odakları bakımından da önemli farklılıklar gözlenmiştir. Türkiye'de uygulamalı araştırmalar diğer ülkelere göre daha az sayıdayken, ABD ve Kanada'da bu tür araştırmalar yaygındır. Öğrenci-ebeveyn-öğretmen bağlamında yapılan araştırmalar Türkiye ve ABD'de mevcutken, Kanada'da bu tür bir ilişkilendirmeye rastlanmamıştır. Sağlık disiplini ile ilişkilendirme ABD ve Kanada'da yoğun şekilde görülürken, Türkiye'de nadiren karşılaşılmaktadır.

Bu üç ülkedeki akademik çalışmaların karşılaştırmalı analizi, medya okuryazarlığı alanında farklı araştırma gelenekleri ve önceliklerini ortaya koyarken, eğitim programlarının yapılandırılması konusunda da önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda, farklı eğitim sistemlerinde medya okuryazarlığı programlarının nasıl konumlandırıldığını anlamak için Avrupa ülkeleriyle yapılacak karşılaştırmalar önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda, farklı eğitim geleneklerine sahip Türkiye, Finlandiya ve İrlanda'nın medya okuryazarlığı programlarının karşılaştırmalı analizi, programların yapısal özellikleri ve uygulama biçimleri hakkında aydınlatıcı bulgular sunmaktadır.

Tablo 6.

Türkiye, Finlandiya ve İrlanda Medya Okuryazarlığı Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

Karşılaştırma Kriteri	Türkiye	Finlandiya	İrlanda
Başlangıç Yaş Düzeyi	İlköğretim ikinci kademe (12-15 yaş)	İlköğretim birinci kademe (7-12 yaş)	Okul öncesi eğitim (0-6 yaş)
Dersin Programdaki Yeri	Seçmeli ders	Diğer derslerle bütünleşik	Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi (SPHE) dersinde bir ünite
Program Yaklaşımı	Korumacı yaklaşım	Korumacı yaklaşım	Korumacı yaklaşım
Programın Genel Amaçları	Bazı ifadeler açık değil	-	En kapsamlı amaçlara sahip

Öğretmen Eğitimi	Hizmet içi eğitimler	Lapland Üniversitesi'nde lisans eğitimi	-
İçerik Odağı	Medya araçlarını kullanabilme yeteneği	Medyayı anlama ve yorumlama becerisi	-

Üç ülkenin medya okuryazarlığı programları karşılaştırıldığında, başlangıç yaş düzeyi açısından önemli farklılıklar görülmektedir. İrlanda'da okul öncesi dönemde (0-6 yaş) başlayan medya okuryazarlığı eğitimi, Finlandiya'da ilköğretim birinci kademedede (7-12 yaş), Türkiye'de ise ilköğretim ikinci kademedede (12-15 yaş) başlamaktadır.

Programın eğitim sistemindeki konumu da ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Türkiye'de seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı, Finlandiya'da diğer derslerle bütünleşik bir yapıda, İrlanda'da ise Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi (SPHE) dersinde bir ünite olarak yer almaktadır. Her üç ülkede de korumacı program yaklaşımı benimsenmiştir.

Öğretmen eğitimi konusunda da farklı uygulamalar göze çarpmaktadır. Finlandiya'da Lapland Üniversitesi'nde lisans eğitimi olarak verilen medya okuryazarlığı öğretmenliği, Türkiye'de hizmet içi eğitimlerle sınırlı kalmaktadır. İçerik odağı açısından Türkiye'de medya araçlarını kullanabilme yeteneği ön plandayken, Finlandiya'da medyayı anlama ve yorumlama becerisi öne çıkmaktadır.

Türkiye, Finlandiya ve İrlanda örneklerinde görülen bu program farklılıkları, Avrupa'da medya okuryazarlığı eğitiminin çeşitli yaklaşımlarla ele alındığını göstermektedir. Bu çeşitliliğin daha iyi anlaşılması için, medya okuryazarlığı eğitiminde köklü bir geçmişe ve sistematik bir yapıya sahip olan İngiltere ile Türkiye'nin karşılaştırılması, özellikle program yapısı ve uygulama pratikleri açısından derinlemesine bulgular sunmaktadır. İngiltere'nin bu alandaki deneyimi ve yapılandırılmış yaklaşımı, karşılaştırmalı analiz için zengin bir perspektif sağlamaktadır.

Tablo 7.

Türkiye ve İngiltere Medya Okuryazarlığı Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Analizi

Karşılaştırma Boyutu	Türkiye	İngiltere
Program Yaklaşımı	Medya araçları merkezli	Okuma becerisi merkezli
Dersin Statüsü	Seçmeli ders	İngilizce dersi içinde zorunlu
İçerik Yapısı	Tüm sınıf düzeylerinde aynı içerik	Sarmal yapıda içerik
Öğretim Odağı	Medya araçlarının tanımı, fayda ve zararları	Medya iletilerinin üretilmesi süreci
Program İçeriğinin Düzenlenmesi	Medya araçları konulu üniteler çerçevesinde	Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri çerçevesinde
Öne Çıkan Medya Araçları	Gazete, dergi, internet	Video, film gibi görsel/işitsel medya

Medya Üretimi	En az kazanıma sahip alan	En fazla kazanıma sahip alan
Teknoloji Kullanımı	Yaygın değil	Yazılımlar, bilgisayar ve internet teknolojileri yaygın kullanımda
Öğretmen Eğitimi	Kısa süreli hizmet içi eğitim	Lisans düzeyinde eğitim
Değerlendirme Yaklaşımı	Biçimlendirici değerlendirme	Biçimlendirici değerlendirme

Türkiye ve İngiltere'nin medya okuryazarlığı program ve uygulamaları karşılaştırıldığında, temel yaklaşım farklılıkları dikkat çekmektedir. Türkiye'de medya araçları merkezli bir yaklaşım benimsenirken, İngiltere'de okuma becerisi merkezli bir yaklaşım tercih edilmektedir. Dersin statüsü açısından da önemli bir farklılık bulunmaktadır; Türkiye'de seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı, İngiltere'de İngilizce dersi içinde zorunlu bir bileşen olarak yer almaktadır.

İçerik yapısı ve öğretim odağı bakımından da belirgin farklılıklar mevcuttur. Türkiye'de tüm sınıf düzeylerinde aynı içerik sunulurken, İngiltere'de sarmal bir yapı tercih edilmiştir. Türkiye'de medya araçlarının tanımı, fayda ve zararları üzerine odaklanılırken, İngiltere'de medya iletilerinin üretilmesi süreci ön plandadır. Program içeriğinin düzenlenmesinde, Türkiye medya araçları konulu üniteler çerçevesinde ilerlerken, İngiltere konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri çerçevesinde bir düzenleme yapmıştır.

Öne çıkan medya araçları açısından da farklılıklar göze çarpmaktadır. Türkiye'de gazete, dergi ve internet gibi araçlar ağırlık kazanırken, İngiltere'de video ve film gibi görsel/işitsel medya araçları öne çıkmaktadır. Medya üretimi, Türkiye'de en az kazanıma sahip alan iken, İngiltere'de en fazla kazanıma sahip alan olarak belirlenmiştir. Teknoloji kullanımı İngiltere'de yazılımlar, bilgisayar ve internet teknolojileri ile yaygın bir şekilde gerçekleşirken, Türkiye'de bu konuda sınırlılıklar gözlenmektedir. Öğretmen eğitimi ve değerlendirme yaklaşımları konusunda da farklılıklar bulunmaktadır. İngiltere'de lisans düzeyinde eğitim verilen medya okuryazarlığı öğretmenliği, Türkiye'de kısa süreli hizmet içi eğitimlerle sınırlı kalmaktadır. Her iki ülkede de biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.

Medya okuryazarlığı alanında yapılan tezlerin metodolojik eğilimleri, demografik değişkenlerin etkileri, medya kullanım örüntüleri ve farklı ülkelerdeki program uygulamalarının karşılaştırmalı analizlerinden elde edilen bu bulgular, Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitiminin mevcut durumunu ve gelişim ihtiyaçlarını çok boyutlu olarak ortaya koymaktadır. Özellikle uluslararası karşılaştırmalar, Türkiye'nin medya okuryazarlığı eğitiminde kat etmesi gereken mesafeyi gösterirken, diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanma potansiyelini de işaret etmektedir. Bu kapsamlı bulgular ışığında, araştırma sonuçlarının alanyazınla ilişkilendirilmesi ve gelecekteki araştırma ve uygulamalar için çıkarımların tartışılması önem kazanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada incelenen 71 lisansüstü tezin metodolojik eğilimleri, medya okuryazarlığı alanındaki mevcut araştırma yaklaşımlarına ilişkin önemli çıkarımlar sunmaktadır. Tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin (%65) baskın olması, alanın metodolojik çeşitlilik ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, İnan and Temur'un (2012) Türkiye'de yapılan araştırmalarda tek bir metodolojik yaklaşımın sınırlılıklarına dikkat çektiği çalışmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Elma, Kesten, Dicle and Uzun (2010) medya okuryazarlığı araştırmalarında metodolojik çeşitliliğin önemine vurgu yapmaktadır. Nicel araştırma verilerini raporlamak ve yorumlamak nitel araştırmaya göre daha kolay görülebilir ancak günümüzde özellikle yurt dışındaki çalışmalarda karma yöntemlerin popüler olduğu görülmektedir. Özellikle algı, görüş ve tutum belirlemeye (belirleme ve değerlendirme) yönelik çalışmaların Türkiye'de en fazla çalışılan araştırma amaçları içerisinde olması bu çalışmanın sonucunu geçerli kılmaktadır. Araştırma problemlerinin derinleştirilmesi ve yöntemsel çeşitlilik sağlanması farklı bilgilere ulaşılması açısından katkı sağlayabilir.

Veri toplama araçları açısından geleneksel yöntemlerin (ölçek, görüşme formu, kişisel bilgi formu) ağırlıklı olarak kullanılması, dijital çağın gerektirdiği yenilikçi veri toplama yaklaşımlarının yeterince benimsenmediğini göstermektedir. Bu durum, Som ve Kurt'un (2012) medya okuryazarlığı araştırmalarında çağdaş veri toplama yöntemlerinin kullanımının sınırlı olduğuna işaret eden bulgularıyla paralellik göstermektedir. Metodolojik sınırlılığın yansıması olan bir diğer durum ise veri toplama tekniklerinde de klasik yöntemlerin kullanılmasıdır. Bilimsel araştırma süreçleri öntest-sontest karşılaştırmasından ibaret değildir. Aynı yöntemleri uygulayarak farklı sonuçlar elde etmeyi beklemek veya ileriye gitmeye çalışmak akademik açıdan boşa kürek çekmek olarak değerlendirilebilir.

Örneklem seçimindeki eğilimler, araştırma alanının kapsayıcılık sorununa işaret etmektedir. Ortaokul öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenlere odaklanması, diğer önemli grupların ihmal edilmesine neden olmaktadır. Bu bulgu, Elma ve diğerlerinin (2010) medya okuryazarlığı araştırmalarında farklı örneklem gruplarının dahil edilmesi gerektiğine yönelik önerileriyle örtüşmektedir. Araştırmacıların kolay ulaşılabilir örneklem arayışı onları sürekli olarak öğrenci ve öğretmen örnekleme yönlendirmiş olabilir. Medya ve medya okuryazarlığı konusu doğumdan ölüme bütün bireyleri yaşamın her aşamasında ilgilendiren konu başlıklarıdır. Hatta anne-babaların medya ve medya okuryazarlığı konusundaki bilgi ve becerileri; öğrenci ve öğretmen becerileriyle doğrudan ilişkilendirilebilir. Nitekim bu araştırmada ebeveyn değişkeni konusunda elde edilen veri bu durumu destekler niteliktedir. Demografik değişkenlerin medya okuryazarlığı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, aile faktörünün önemini ortaya koymaktadır. Ebeveyn eğitim düzeyi ve mesleği değişkenlerinde görülen yüksek düzeydeki anlamlı farklılaşma (%75), Özek (2016) tarafından yapılan araştırmada vurgulanan aile eğitim düzeyinin medya okuryazarlığı becerileri üzerindeki belirleyici etkisiyle örtüşmektedir. Benzer şekilde, Altun (2009)

da araştırmasında ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin medya okuryazarlığı performanslarını etkileyen en önemli değişkenlerden biri olduğunu tespit etmiştir.

Cinsiyet ve yaş değişkenlerinin daha düşük düzeyde etkili olması, Karaman ve Karataş'ın (2009) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, medya okuryazarlığı becerilerinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu sonuç aynı zamanda, Sur'un (2012) medya okuryazarlığının cinsiyet değişkeninden çok, eğitim ve sosyo-ekonomik faktörlerle ilişkili olduğuna yönelik bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Medya kullanım örüntülerindeki farklılıklar, kuşaklar arası dijital uçuruma işaret etmektedir. İlköğretim öğrencilerinin televizyon izleme sürelerinin yüksek olması (2-3 saat/gün), Bilici'nin (2014) Türkiye'deki öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıklarına ilişkin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının internet kullanımının yüksek olması (20+ saat/hafta) ise, Çepni ve diğerlerinin (2015) öğretmen adaylarının dijital medya kullanım eğilimlerine ilişkin tespitleriyle örtüşmektedir. Son 15-20 yıllık süreçte Türkiye'de medya tüketimi konusundaki istatistikler önemli bilgiler ortaya koymuştur. Medya okuryazarlığı becerisi kazandırmada bu bilgilerden hareket ederek bir yol haritası belirlemek mantıklı olacaktır. Örneğin; günün önemli bir bölümünü televizyon izleyerek geçiren bireylerde medya becerisini internet tabanlı uygulamalar üzerinden takip etmek ne kadar mantıklıdır?

Gazete kullanımının düşük frekansta olması, Şahin ve Tüzel'in (2011) ortaokul öğrencilerinin medya tüketim alışkanlıklarını inceledikleri araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin %78'inin düzenli gazete okuma alışkanlığının olmadığını ve bilgi edinme süreçlerinde öncelikli olarak dijital kaynakları tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Türkiye'deki medya okuryazarlığı öğretim programlarının gelişimi incelendiğinde, 2013 programının önceki programa göre daha kapsamlı olduğu, ancak hala geliştirilmesi gereken alanlar bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu, Tanrıverdi ve Apak'ın (2010) medya okuryazarlığı programlarını karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmada ortaya koydukları program geliştirme önerileriyle örtüşmektedir. Program yapısı ve dersin statüsü açısından ortaya çıkan farklılıklar, İnan ve Temur'un (2012) Türkiye'deki medya okuryazarlığı dersinin seçmeli statüsünün etkililiği sınırladığına yönelik tespitleriyle paralellik göstermektedir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, Türkiye'nin medya okuryazarlığı eğitiminde farklı bir konumda olduğunu ortaya koymaktadır. Kıncal ve Korkmaz (2015), Avustralya örneğini inceledikleri araştırmalarında, medya okuryazarlığı eğitiminin İngilizce ve Sanat-Teknoloji gibi derslerle bütünleşik olarak verilmesinin öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Bu durum, Türkiye'deki uygulamaların uluslararası örneklerle uyumlu hale getirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Medya üretimi konusundaki farklılıklar da önemli bir tartışma konusudur. Deveci ve Çengelci'nin (2008) araştırması, Türkiye'deki programın medya araçlarının tanıtımına odaklanırken, medya üretimi boyutunun ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Tanrıverdi and Apak (2010), Finlandiya ve İrlanda programlarıyla karşılaştırıldığında Türkiye'deki medya okuryazarlığı programının içerik üretimi ve eleştirel analiz boyutlarında geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'de medya okuryazarlığı alanında gerçekleştirilen tez çalışmalarının büyük ölçüde tarama, betimleme ve algı tespiti temelli araştırmalardan oluştuğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, uygulamaya dönük ve beceri öğretimini hedefleyen çalışmaların sayıca yetersiz olduğu söylenebilir. Akademik bilgi birikiminin toplumsal yaşantıya aktarılabilirliği, araştırma çıktılarının somut ürünler hâlinde kullanıcılarla paylaşılmasına bağlıdır. Medya okuryazarlığı becerilerinin yalnızca tanıma ve algılama düzeyinde kalmayıp değerlendirme ve üretim aşamalarını da kapsayacak şekilde geliştirilmesi, bu alandaki etkili öğrenme süreçleri açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle, gelecekte yürütülecek medya okuryazarlığı araştırmalarının disiplinler arası uygulamalarla zenginleştirilmesi, mevcut boşlukların giderilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler araştırmacılara, uygulayıcılara, politika yapıcılara ve değerlendirme süreçlerine yönelik olmak üzere dört grup altında sunulmuştur.

Araştırmacılar, medya okuryazarlığı çalışmalarında metodolojik çeşitliliği artırmalıdır. Nicel araştırmaların yanı sıra nitel ve karma yöntem araştırmalarına da ağırlık verilmesi, olgunun daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Veri toplama sürecinde geleneksel araçların yanında video kayıtları, sosyal medya analizleri ve dijital gözlem teknikleri gibi çağdaş yöntemler kullanılmalıdır. Araştırma örneklemelerinin çeşitlendirilmesi de önem taşımaktadır. Ortaokul öğrencileri ve öğretmen adaylarının yanı sıra ebeveynler, okul öncesi öğrencileri, üstün yetenekli öğrenciler ve akademisyenler gibi farklı grupların da çalışmalara dahil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca medya okuryazarlığının sağlık, psikoloji ve sosyoloji gibi farklı disiplinlerle ilişkisini inceleyen araştırmalara ve uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Program geliştirme ve uygulama süreçlerinde köklü değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Medya okuryazarlığı dersinin seçmeli statüden çıkarılarak zorunlu ders haline getirilmesi veya diğer derslerle bütünleşik bir yapıda sunulması önerilmektedir. Program içeriği medya araçlarının tanıtımı ve kullanımının ötesine geçerek, medya iletilerini anlama, yorumlama ve üretme becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Eğitimin daha erken yaşlarda başlatılması ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin kısa süreli seminerler yerine sistematik ve uzun süreli programlar şeklinde düzenlenmesi gerekmektedir. Program kazanımları güncel medya teknolojileri ve dijital okuryazarlık becerileriyle uyumlu hale getirilmelidir.

Politika yapıcılarının da bazı yapısal değişiklikleri hayata geçirmesi gerekmektedir. Öncelikle medya okuryazarlığı öğretmenliği lisans programı açılmalı veya mevcut öğretmenlik programlarına medya okuryazarlığı yan dal programları eklenmelidir. Uluslararası başarılı örnekler incelenerek Türkiye'ye özgü ancak evrensel standartlarla uyumlu bir medya okuryazarlığı eğitim modeli geliştirilmelidir. Öğretmen eğitimi konusunda uluslararası iş birliği projeleri geliştirilmeli ve iyi örneklerin paylaşımı sağlanmalıdır. Medya okuryazarlığı eğitiminde aile katılımını artıracak politikalar geliştirilmeli ve ebeveynlere yönelik eğitim programları düzenlenmelidir. Bu kapsamda ulusal bir strateji belgesi hazırlanmalı ve eylem planı oluşturulmalıdır.

Uygulama ve değerlendirme süreçlerinde de yeni yaklaşımlar benimsenmelidir. Medya okuryazarlığı dersinde öğrenci merkezli, uygulamalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımları tercih edilmelidir. Öğrencilerin medya içeriği üretme ve paylaşma becerilerini geliştirecek atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Ölçme-değerlendirme süreçlerinde geleneksel yöntemlerin yanı sıra performans değerlendirme, portfolyo ve proje değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Medya okuryazarlığı eğitiminin etkililiğini değerlendirmek için düzenli izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalı, öğrencilerin beceri gelişimini takip etmek için ulusal düzeyde standart ölçme araçları geliştirilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma sistematik derleme ve meta analiz çalışması olduğu için etik kurul belgesine ihtiyaç duyulmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazarın katkı oranı %40, ikinci yazarın katkı oranı %30, üçüncü yazarın katkı oranı %30'dur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar arasında mali, danışman, kurumsal ve diğer ilişkiler dahil olmak üzere çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırma verileri toplanırken tüm etik kurallara uyulduğunu beyan ederiz.

Kaynakça

- Altun, A. (2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Altun, A. (2011a). UNESCO’nun medya okuryazarlığı eğitimi faaliyetlerine toplu bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 86-107.
- Altun, A. (2011b). Tavsiye kararları çerçevesinde Avrupa Birliği’nin medya okuryazarlığı eğitimi vizyonu. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 58-86.
- Altun, A. (2012). Kanada’daki sosyal bilgiler programlarında medya okuryazarlığı eğitimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 230-244.
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çepni, O., Palaz, T., & Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 431-446.
- Deveci, H., & Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A. N., & Uzun, E. M. (2010). Media literacy education in Turkey: An evaluation of media processes and ethical codes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1439-1458.
- Gül, A. A. (2013). Avrupa Birliği’nde medya okuryazarlığı: düzenleme ve çalışmalarda gözlemlenen eğilimler. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 4(10), 15-33.
- Heins, M., & Cho, C. (2003). *Media literacy: An alternative to censorship*. Marjorie Heins.
- İnan, T., & Temur, T. (2012). Examining media literacy levels of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 269-285.
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Media literacy levels of the candidate teachers. *Elementary Education Online*, 8(3), 798-808.
- Kıncal, R. Y., & Korkmaz, Z. S. (2015). Türkiye’de medya okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(10), 75-90.
- Kutlu-Abu, N., & Arslan, R. (2023). Evolving trend of media literacy research: A bibliometric analysis. *Journal of Media Literacy Education*, 15(1), 85-98.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7 veya 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.

- Mrisho, D. H., Bulendu, D. E., & Dominic, N. A. (2023). Media literacy: Concept, theoretical explanation, and its importance in the digital age. *East African Journal of Arts and Social Sciences*, 6(1), 78-85.
- Mulrow, C. D. (1994). Systematic reviews: Rationale for systematic reviews. *Bmj*, 309(6954), 597-599.
- Özek, M. B. (2016). Ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 805-818.
- Özkan, E. (2023). Trends of graduate theses on media literacy: A content analysis. *Journal of Computer and Education Research*, 11(21), 221-239.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*. 372: n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Sayar, B. (2022). Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir inceleme. *Medya Okuryazarlığı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Siddaway, A. (2014). What is a systematic literature review and how do I do one. *University of Stirling*, 1(1), 1-13.
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual review of psychology*, 70(1), 747-770.
- 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.
- Sur, E. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 87-109.
- Şahin, A., & Tüzel, S. (2011). Medya dünyasının gerçek dünyayı yansıtmaya düzeyi üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 127-140.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2010). Analysis of primary school curriculum of Turkey, Finland, and Ireland in terms of media literacy education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 1187-1213.
- Toker, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: Meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 313-340.
- Yeşiltaş, E., & Yılmaz, A. (2021). Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4903-4929.

Extended Abstract

Media is all the tools, methods and systems used to transmit, share and publish information. This concept covers mass media such as newspapers, magazines, television and radio in the traditional sense, as well as digital and social media platforms. Accordingly, one of the important media-related concepts of today's digital age is the concept of media literacy. Media literacy includes people's ability to understand and critically read media content and use media components (tools) (Livingstone, 2004). Current developments and findings in the field of media literacy can provide understanding of false and erroneous information within formation obtained from accurate and reliable sources. In addition to these, it is important to analyse the literature in order to see potential opportunities and new perspectives on media literacy. In a sense, this situation enables the discovery of knowledge gaps on the subject. Revealing the errors and contradictions in existing researches creates the opportunity for further research. Master's and doctoral thesis studies are very important for researchers, teachers, students, parents, administrators and policy makers in terms of having multidimensional knowledge about the researched subject, determining the general situation of the researched subject and guiding future studies.

This study aims to evaluate the graduate thesis studies on media literacy in terms of purpose, method and results. For this reason, systematic literature review method was used in the study. In order to summarise the results of the primary researches conducted in the field of media literacy and to reveal the consistency and inconsistencies between the findings, it was thought that the most accurate method in this research would be systematic literature review. The number of theses to be analysed and the size of the amount of information revealed are the other reasons for choosing this method. Through systematic literature review; it is aimed to reach all thesis research on media literacy (within the scope of limitations), to integrate the search results, to reach evidence within the scope of research questions, to fill the gap between what we know and what we need to know about the subject (Mulrow, 1994; Torgerson, 2003; Siddaway, Wood and Hedges, 2019; Toker, 2022). Document analysis technique was used as the data collection method in the research. In this research, the following stages were followed in order to carry out a systematic literature review; (i) scoping, (ii) planning, (iii) research, (iv) screening, (v) compliance (Siddaway, 2014). The years, participants, data collection methods, data analysis techniques, validity and reliability techniques of the theses reached as a result of the systematic literature review were determined through descriptive analysis. Content analysis method was preferred in the evaluation of the aims, focussed topics and results of the theses. The 71 thesis studies were coded as T1, T2 and T71 and research findings were formed. Within the scope of internal validity, a comprehensive search strategy was determined for systematic literature review. In order to ensure external validity, the principle of impartiality was observed in the selection of theses, and all theses that met the specified criteria were included in the study. To ensure reliability, the thesis review process was carried out independently by two researchers.

The researchers first examined 10 theses together to ensure coding unity, and then analysed the remaining theses independently. Inter-coder reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula and a value of 89 was obtained.

The predominant use of traditional methods (scale, interview form, personal information form) in terms of data collection tools shows that innovative data collection approaches required by the digital age have not been adopted sufficiently. The trends in sample selection point to the problem of inclusiveness of the research area. The focus on secondary school students, pre-service teachers and teachers leads to the neglect of other important groups. The findings on the effect of demographic variables on media literacy reveal the importance of the family factor. The relationship between education and socio-economic variables and media literacy is more apparent. Differences in media use patterns point to the digital divide between generations. The high frequency of television viewing time of primary school students (2-3 hours/day) and the high frequency of internet usage of pre-service teachers (20+ hours/week) prove this situation. The low frequency of newspaper use, the researchers found that 78% of the students do not have the habit of reading newspapers regularly and that they primarily prefer digital sources in the process of obtaining information. When the development of media literacy curricula in Turkey is examined, it is seen that the 2013 programme is more comprehensive than the previous programme, but there are still areas that need to be improved. The differences in terms of the programme structure and the status of the course are in line with the findings of İnan and Temur (2012) that the elective status of the media literacy course in Turkey limits its effectiveness. Comparative education studies reveal that Turkey is in a different position in media literacy education. Kıncal and Korkmaz (2015), in their research examining the case of Australia, emphasise the positive effect of media literacy education integrated with courses such as English and Arts-Technology on learning outcomes. This situation points to the need to harmonise the practices in Turkey with international examples. Differences in media production are also an important topic of discussion. Deveci and Çengelci's (2008) study reveals that while the Turkish programme focuses on the introduction of media tools, the media production dimension is neglected. Similarly, Tanrıverdi and Apak (2010) emphasise that the media literacy programme in Turkey needs to be improved in terms of content production and critical analysis when compared to the programmes in Finland and Ireland.