

**İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin
Televizyon Dizilerindeki Mesajları
Algılamalarında
Medya Okuryazarlığının Etkisi**

(Yüksek Lisans Tezi)

Fatih GÜNER

2011

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
TELEVİZYON DİZİLERİNDEKİ MESAJLARI ALGILAMARINDA
MEDYA OKURYAZARLIĞININ ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Fatih GÜNER

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Çanakkale – 2011

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum **“İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi”** adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24/06/2011

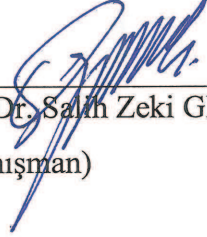
Fatih GÜNER

İmza



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne


Fatih GÜNER'e ait "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algulamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.


Üye Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
(Danışman)


Üye Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN


Üye Yrd. Doç. Dr. Gürkan ERGEN

Tez No : 403772
Tez Savunma Tarihi : 24/06/2011


ONAY

Doç. Dr. Hamit PALABIYIK
Enstitü Müdürü
07/07/2011

ÖZET

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN TELEVİZYON DİZİLERİNDEKİ MESAJLARI ALGILAMARINDA MEDYA OKURYAZARLIĞININ ETKİSİ

2007- 2008 eğitim- öğretim yılından beri medya okuryazarlığı dersi, Türkiye genelindeki tüm okullarda ilköğretim 6, 7, veya 8. sınıflarda bir defaya mahsus olmak üzere seçmeli ders olarak okutulmaktadır. İlköğretim ikinci kademedeki seçmeli olarak okutulan bu ders, ‘Televizyon’u önemli derecede konu edinmektedir. “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi” adlı bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine seçmeli olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilerin günümüzde oldukça çok izlenen televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına etkisini belirlemektir.

Bu çalışmada, kontrol gruplu öntest ve sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki Merkez İlköğretim Okulu ve İstiklal İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini evrenden yansız atama yolu ile seçilen 20 deney grubu öğrencisi ve 20 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Medya okuryazarlığı dersini seçmeli ders olarak alan deney grubu öğrencileriyle 12 ders saati süren “Televizyon” ve “Televizyon, Aile Çocuk” üniteleri, teknoloji destekli sınıfta yapılandırılmaya çalışılmış; deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak “Medya Okuryazarlığı Formu” uygulanmıştır. Sonuçları değerlendirmede öğrencilerin betimsel sonuçlarını ve görüşlerini belirten puanlarda frekans ve aritmetik ortalama, değişkenlerin öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı fark için t testi ve cinsiyete göre değişkenlerin öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı fark için iki faktörlü varyans (F) analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademedeki seçmeli olarak okutulmakta olan medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilere televizyon dizilerindeki mesajları analiz edip değerlendirme becerisi kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

THE EFFECT OF MEDIA LITERACY TO THE PERCEPTIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TELEVISION SERIES MESSAGES

Since 2007- 2008 academic years, media literacy course is taught as an optional course all schools in Turkey in the one of 6th, 7th or 8th grade. This course significantly tackles television. The purpose of this paper is to determine the effect of media literacy to the perceptions of secondary school student television series messages.

In this study, pre-test and post-test experimental method was used with control group. Population consists of 6th grade students from Merkez Primary School and Istiklal Primary School in Çanakkale. Sample consists of 20 students as control group chosen by random sampling among the study universe. With students in experimental group that joined “twelve hours media literacy course” has taught “Television” and “Television, Family, Child” units in smart classroom with constructivism and then it was carried out “Media Literacy Form” as pre-test and post-test to experimental and control groups. In order to analyze the data, frequency and mean values for students’ describing results, t test for determining the significant differences between pre-test and post-test results of variables and Two- Way ANOVA for Independent Samples for determining the significant differences between pre-test and post-test results according to variables of gender were used.

In the result of study, it has been concluded that media literacy course help students in gaining to analyze and assessment skill of television series messages.

ÖNSÖZ

Bu araştırma ilköğretim öğrencilerine verilen medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Günümüzde her alanda ağırlığını hissettiren medya, çocukların tüketim alışkanlıklarından kişilik oluşturma süreçlerine kadar birçok noktada etkinliğini göstermektedir. Kitle iletişim araçlarından biri olan televizyon özellikle bugünlerde, televizyon dizileriyle bireyleri kendine bağımlı hale getirmiş bulunmaktadır. Şüphesiz bu durumdan en çok etkilenen grup da medyaya karşı oldukça savunmasız olan çocuklardır. İlköğretim II. kademedeki çocukların çizgi film yerine televizyon dizilerini tercih etmeleri göz önüne alındığında, içeriğinde tüm toplumun dikkatini çekici mesajlar barındıran televizyon dizilerinin incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, medyadaki mesajları eleştirel bakış açısı çerçevesinde analiz etmemizi sağlayarak medyada karşılaşacağımız olumsuzlukları en aza indirmeyi amaçlayan medya okuryazarlığının ilköğretim öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına etkisi bir problem durumu olarak ele alınmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde, problem durumu, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları, tanımlar ile yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili çalışmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde, çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması hakkında bilgiler sunulmuştur. Üçüncü bölümde, bulgular ve yorumlar yer almış; dördüncü bölümde de sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışma süresince bana oldukça fazla zaman ayırarak hem akademik hem de hayata ilişkin problemlerimi dinleyen ve bu problemlerin çözümünde maddi- manevi desteklerini esirgemeyen saygıdeğer hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ'e ve öğretmenlik mesleğinde bana bitmez tükenmez enerjisiyle örnek olan eşi Sayın Serap GENÇ'e çok teşekkür ediyorum. Babam Sami GÜNER'e, annem Nuray GÜNER'e, kardeşim Fevziye GÜNER'e ve hayatımı kendisiyle paylaşmayı düşündüğüm Adile Sümeyra KORKMAZ'a da bana her türlü desteği sağladıkları için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, aynı evi paylaştığımız mesai arkadaşım Sayın Erkin ÇALIŞKAN'a da arkadaşlığı ve birçok konudaki desteği için teşekkür ediyorum.

Fatih GÜNER
Çanakkale, 2011

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
TAAHHÜTNAME	
JÜRİ ONAYI	
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
KISALTMALAR.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.1.1. Televizyon.....	2
1.1.2. Niçin Televizyon İzliyoruz?.....	4
1.1.3. Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri.....	5
1.1.3.1. Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Olumlu Etkileri.....	8
1.1.3.2. Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkileri.....	9
1.1.3.2.1. Akıllı İşaretler.....	11
1.1.4. Televizyon Dizileri ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri.....	13
1.1.4.1. Televizyon Dizileri.....	14
1.1.4.2. Televizyon Dizilerinin Çocuklar Üzerindeki Etkileri.....	16

1.1.5. Medya Okuryazarlığı.....	17
1.1.5.1. Tanımlama.....	17
1.1.5.2. Medya Okuryazarlığı.....	18
1.1.6. Medya Okuryazarlığı Niçin Önemlidir?.....	23
1.1.7. Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı.....	24
1.1.8. Dünyada ve Ülkemizde Medya Okuryazarlığı.....	26
1.1.8.1. Dünyada Medya Okuryazarlığı.....	27
1.1.8.2. Ülkemizde Medya Okuryazarlığı.....	29
1.1.8.2.1. İlköğretimde Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi.....	30
1.1.8.2.1.1. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı...32	
1.2. Problem Cümlesi.....	34
1.3. Araştırmanın Amacı.....	34
1.4. Araştırmanın Önemi.....	35
1.5. Sayıtlılar.....	36
1.6. Sınırlılıklar.....	36
1.7. Tanımlar.....	37
1.8. İlgili Araştırmalar.....	37
1.8.1. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	37
1.8.2. Yurtdışında Medya Okuryazarlığı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	51

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	59
2.2. Evren ve Örneklem.....	60
2.3. Verilerin Toplanması.....	60
2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	63

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	64
3.2. Öğrencilerin Televizyonun Etkileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	73
3.3. Öğrencilerin Televizyon Yayıncılığının Yapısı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	77
3.4. Öğrencilerin Televizyon Dizilerini İzlemelerine İlişkin Bulgular.....	80

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar.....	89
4.1.1. Öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar.....	89
4.1.2. Öğrencilerin Televizyonun Etkileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	91
4.1.3. Öğrencilerin Televizyon Yayıncılığının Yapısı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	92
4.1.4. Öğrencilerin Televizyon Dizilerini İzlemelerine İlişkin Sonuçlar.....	92
4.2. Öneriler.....	95
4.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	95
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	96
KAYNAKÇA	98
EKLER LİSTESİ.....	107

EKLER

- EK 1. Çanakkale Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi
- EK 2. Araştırma Örneklemindeki Öğrenci Listeleri
- EK 3. Medya Okuryazarlığı Formu
- EK 4. Araştırma Kapsamında Uygulanan Medya Okuryazarlığı Ders Planları
- EK 5. Araştırma Kapsamında Yapılan Etkinliklerden Örnekler
- EK 6. Medya Okuryazarlığı Projesi Ön Çalışması
- EK 7. Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü
- EK 8. İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Kabulü'ne İlişkin Resmi Yazı
- EK 9. İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi

KISALTMALAR

AB	:	Avrupa Birliği
ev.	:	Çeviren
der.	:	Derleyen
ed.	:	Editör
KMO	:	Kaiser Meyer Olkin
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
No.	:	Numero/Numara
Nu.	:	Number
RTÜK	:	Radyo Televizyon st Kurulu
Vol.	:	Volume

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Kapsamı.....	33
Tablo 2. 1. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Model.....	59
Tablo 2. 2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 2. 3. KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	61
Tablo 2. 4. Medya Okuryazarlığı Formu Güvenirlik Sonuçları.....	62
Tablo 3. 1. Öğrencilerin Evlerindeki Televizyon Sayıları.....	64
Tablo 3. 2. Öğrencilerin Günlük Ortalama Televizyon İzleme Süreleri.....	65
Tablo 3. 3. Öğrencilerin Gün İçerisinde Televizyon İzleme Saatleri.....	66
Tablo 3. 4. Öğrencilerin İletişim Araçlarının (Televizyon- Gazete- Radyo) Güvenirliğine İlişkin Görüşleri	67
Tablo 3. 5. Öğrencilerin İletişim Araçlarının (Televizyon- Gazete- Radyo) Güvenirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Öntest ve Sontest Sonuçları.....	68
Tablo 3. 6. Öğrencilerin Televizyon İzleme Nedenleri.....	68
Tablo 3. 7. Öğrencilerin Televizyonda En Çok İzledikleri Program Türleri.....	69
Tablo 3. 8. Öğrencilerin Televizyondaki Rahatsızlık Verici Görüntülere İlişkin Görüşleri.....	70
Tablo 3. 9. Öğrencilerin Program Türlerinin İlettikleri Bilgilerin Doğruluğuna İlişkin Görüşleri.....	71
Tablo 3. 10. Öğrencilerin Program Türlerinin İlettikleri Bilgilerin Doğruluğuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Öntest ve Sontest Sonuçları.....	72
Tablo 3. 11. Öğrencilerin Televizyonun Olumlu Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	73
Tablo 3. 12. Öğrencilerin Televizyonun Olumsuz Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	74
Tablo 3. 13. Öğrencilerin Televizyonun Olumsuz Etkilerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Öntest ve Sontest Sonuçları.....	76

Tablo 3. 14. Öğrencilerin Akıllı İşaretler Sembol Sistemine Uymalarına İlişkin	
Öntest ve Sontest Sonuçları.....	77
Tablo 3. 15. Öğrencilerin RTÜK'ü Duymaları.....	78
Tablo 3. 16. Öğrencilerin RTÜK'ün Görevlerini Bilmelerine İlişkin Öntest ve	
Sontest Sonuçları.....	78
Tablo 3. 17. Öğrencilerin Alo RTÜK 178 Hattını Kullanmaları ve RTÜK'e Öneride	
Bulunmaları.....	79
Tablo 3. 18. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin RTÜK'e Önerileri.....	80
Tablo 3. 19. Öğrencilerin Televizyon Dizilerini İzleme Sıklıkları.....	80
Tablo 3. 20. Öğrencilerin Televizyon Dizilerini İzleme Kaynakları.....	81
Tablo 3. 21. Öğrencilerin Televizyon Dizileri Senaryolarının Kaynağına İlişkin	
Görüşleri.....	81
Tablo 3. 22. Öğrencilerin Televizyon Dizilerindeki Karakterlere Benzeme İstekleri.....	82
Tablo 3. 23. Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Benzemek İstedikleri	
Karakterler.....	83
Tablo 3. 24. Öğrencilerin Program Türlerinden Hoşlanma Düzeyleri.....	84
Tablo 3. 25. Öğrencilerin En Çok İzledikleri Televizyon Dizileri.....	85
Tablo 3. 26. Öğrencilerin "Geniş Aile" Dizisini İzlemeleri.....	85
Tablo 3. 27. Öğrencilerin "Geniş Aile" Dizisindeki Mesajları Algılamaları.....	86
Tablo 3. 28. Öğrencilerin "Geniş Aile" Dizisindeki Mesajları Algılamaları İle İlgili	
Öntest ve Sontest Sonuçları.....	87
Tablo 3. 29. Öğrencilerin "Geniş Aile" Dizisindeki Mesajları Algılamalarına İlişkin	
İlişkili Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans (F) Analizi Sonuçları.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Akıllı İşaretler Sembol Sistemi.....	12
Şekil 1.2. Medya Okuryazarlığı İlişki Şeması	19

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, sayıtlılara, sınırlılıklara, tanımlara ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

1.1. Problem

Günümüzde çocukların, kitle iletişim araçlarının (medyanın) etkileri ile değişen değerler içinde, yeni bir dünya için hazırlık yaparak büyüdükleri görülmektedir. Medya okuryazarlığı, bireylerin kitle iletişim araçlarından etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için, bilinçli kullanım şekillerine odaklanan bir eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde televizyonu kötülemek ya da onu görmezden gelmek yerine, televizyonun kullanımına ilişkin çocuklara eğitim verilmesinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Ertürk ve Gül 2006).

Günümüzde oldukça popüler olan ve herkesi ekran karşısına kilitleyen televizyon dizilerinin hem medyayı hem hayatımızı yeterince meşgul ettiği açıkça ortadadır. Televizyonun etkilerine karşı en savunmasız grup olduğu düşünülen grup ise şüphesiz çocuklardır.

Televizyon kanallarında her akşam en az bir televizyon dizisinin yayınlandığı bugünlerde, ilköğretim çağındaki çocuklar ister istemez bu dizileri izlemektedirler. Ülkemizde, televizyon dizileri aracılığıyla, çocukların edilgin bir şekilde popüler tüketim kültürünün hedefi haline getirildiği söylenebilir.

Ülkemizde ilköğretim ikinci kademedeki seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersi, 'Televizyon' konusunu önemli ölçüde ele almaktadır. Günümüzde medya- eğitim ilişkisinde kendini açıkça gösteren medya okuryazarlığı, bireylerin medyadan gelen iletilere karşı eleştirel farkındalık kazanmalarında ön plana çıkmaktadır.

1.1.1. Televizyon

Televizyon kavramına ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Televizyon en genel tanımıyla, elektronik yöntemlerle sahnelerin uzun süreli ve anında veya tekrar gösterilmesidir (Yücel 1998: 17). Mutlu (1999: 12), televizyonun tanımına ilişkin “Tecimselliği, mülkiyeti, bütün bir örgütsel ve kurumsal yapısı, denetim ve baskı mekanizmaları, kısacası üretimi, tüketimi ve ürünüyle bir endüstridir televizyon.” şeklindeki ifadeyi kullanmıştır. Belligüçük (2004: 92) ise televizyonu, “Hayata ilişkin verileri kendi formatında yeniden montajlayarak ve yeniden kurarak kitlelere ileten bir teknolojidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Türkoğlu (2003: 76) da televizyonu, “Tek bir kaynaktan kimliği belirsiz bir çoğunluğa gönderilen mesajlarla yüklü, sesi ve görüntüyü aynı anda verebilen bir kitle iletişim aracıdır.” şeklinde tanımlamaktadır.

Mutlu (1991), televizyonun Latince kökenli bir sözcük olup “uzağı görmek” anlamına gelmekte olduğunu belirtmekte ve gerçekten de televizyon sayesinde insanın görme duyusunun en üst düzeye ulaştığını ifade etmektedir. Kitlelere seslenen televizyon, içerdiği çeşitli haber, spor, yarışma, eğitim programları, reklamlar ve diziler yoluyla bireyin adeta dünyaya açılan bir üçüncü gözü ve kulağı olmuştur (Erturgut 2009).

Televizyon yayınları, 1950’den sonra dünya üzerinde yaygınlık kazanmıştır ve bugün diğer kitle iletişim araçlarından daha etkin olma özelliğini korumaktadır (Şenyurt 2008: 33). Televizyonun ve televizyon yayıncılığının geçmişi, şu ifadelerle özetlenebilir (<http://www.medyakuryazarligi.org.tr/1.html>, 26.04.2010):

Televizyonun babası olarak tanınan Paul Nipkow 1884 yılında resim tarama makinesi yaparak bu taranmış resmin telgraf hatlarından iletilmesini tasarlamıştı. Bugünkü televizyon kamerasının ilk halini ise ionoscope¹ adıyla 1923 yılında Vladimir Zworkin yapmıştı. İlk televizyon yayını da 1936 yılında BBC tarafından yapılmıştır. Türkiye’de 1958 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi tarafından deneme amaçlı başlatılan televizyon yayınları, 1968 yılında Ankara’da TRT tarafından düzenli olarak gerçekleştirilmiştir. 1994 yılında RTÜK kanunu ile birlikte “özel” televizyon yayıncılığı gündeme gelmiştir.

Günümüzde televizyon en önemli “boş zaman doldurma” ve “haber alma” kaynağı olarak görülmekte ve bireylerin yaşamında “yüz yüze” iletişimin yerini almaktadır (Treske 2007). Sadi (2007: 22), televizyonun işlevlerini; “haber verme, eğitim, eğlendirme,

¹ Günümüzde, 525 yayın standardına karşılık gelen 30 yatay çizgiden oluşan bir görüntüyü taşıyabilen katot ışın tüpüdür (Tekinalp 2003: 127).

inandırma” olmak üzere dört grupta toplamaktadır. Genç ve Güner (2010: 231), televizyonun bu işlevlerine “kamuoyunu oluşturma ve kamuoyunu açıklama”, “denetim ve eleştiri”, “mal ve hizmetlerin tanıtımı”, “ulusal bütünleşmeyi sağlama” işlevlerini de eklemektedir.

Eğitim, eğlence ve iletişim alanında önemli ölçüde değişiklikler yaratarak 20. yüzyılın en önemli teknik buluşlarından biri olan televizyonun tartışılmayan gücü ve etkisi olumlu sonuçlarla birlikte sakıncalar da doğurmaktadır. Televizyonun en önemli sakıncalarından biri şüphesiz aile içi iletişimi sınırlamasıdır. Televizyon karşısına geçen aile bireylerinin birbirlerini susturmaya çalışarak televizyon programlarını dikkatle takip etmeleri bu durumun en belirgin göstergesidir (Öztürk 1999).

Televizyon ileti üreten bir araçtır, ürettiği iletiler karşısındaki kitleyi oluşturan kişi sayısı kadar anlama bölünebilir. Bu sebeple televizyon herkese hitap etmeye çalışmaktadır. Gerçekten de televizyonun izleyici açısından en büyük önemi, televizyonun çok farklı kitlelere hitap edebilmesidir. Her televizyon programının bir hedef kitlesi de olsa televizyon hep daha fazla izleyici yakalamayı amaç edinerek nitelikten çok niceliğe önem vermektedir (Dönmez 2008). Televizyon yapımcıları halka bir takım programlar sunar, toplum da bu programları tüketerek televizyon kanallarının reytingini (izlenme oranlarını) artırırlar. Nitekim izleyici kitlesi, televizyon kanalları aracılığıyla bir mal gibi reklamcılara pazarlanmaktadır (Daşkiran 2009).

Televizyonun hem görsel hem işitsel bir iletişim aracı olması izleyicinin daha çok dikkatini çekmekte, gönderdiği mesajın izleyiciler tarafından daha kolay yorumlanmasını sağlamaktadır (Sadi 2007: 21). İzleyenleri etkisi altına alarak izleyicilerin alışkanlıklarını ve beklentilerini değiştiren televizyon yayınları insan hayatındaki pek çok değişik beklenti, istek ve arzulara da cevap verebilmektedir (Mete 1999). Bu beklenti ve gereksinimlerin karşılanmasına cevap veren televizyon yayıncılığında, program başarılarını ön planda tutmak zorunda olan yapımcılar, izleyicinin beklentilerini karşılamak için uğraş vermektedirler. Kitle iletişim araştırmalarında izleyicilerin bu beklenti ve gereksinimleri, “Kullanımlar ve Doyumlar” yaklaşımı bağlamında ele alınmaktadır (Dönmez 2008). İzleyici odaklı araştırmalarda, kullanışlar ve doyumlar yaklaşımı, izleyicilerin kitle iletişim ürünlerindeki tüketim gereksinimlerini açıklamaya çalışmaktadır (Sadriu 2009: 18).

1.1.2. Niçin Televizyon İzliyoruz?

Kitle iletişim araçlarının etkileri üzerine yoğunlaşan ilk kitle iletişim araştırmalarının, Kanadalı araştırmacı Harold Laswell'in insanları, medyanın iletilerine karşı savunmasız bireyler olarak gören "Hipodermik İğne Teorisi"nin etkisinde sürdürüldüğü bilinmektedir (İnceoğlu 2007).

Günümüzde kitle iletişim araçları ve izleyicileri arasındaki etkileşimi ortaya koymaya çalışan iletişim kuramlarından "Gündem Belirleme Modeli", "Sessizlik Sarmalı Kuramı" ve "Kullanımlar ve Doyumlar Teorisi" adlı kuramlar, en etkili iletişim kuramları olarak görülmektedir. Bu kuramlardan da "Kullanımlar ve Doyumlar Teorisi", aktif izleyici anlayışı nedeniyle diğer iki kuramdan ayrılmaktadır. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının en önemli özelliği, izleyicilerin medyadan gidermeye çalıştıkları karmaşık bir gereksinimler dizgesine sahip olduklarını vurgulamasıdır (Çakır 2005). Birsen (2005), kullanımlar ve doyumlar kuramını, bu kuramı oluşturan "Aktif İzlerkitle", "Aranan Doyum", "Gereksinimler ve Güdüler" ve "Elde Edilen Doyum" kavramlarıyla açıklamaktadır. Çetinkaya (2008) bu yaklaşımın, medyanın yalnızca bireysel kullanımlarını söz konusu edinmesini ve bu kullanımlardan elde edilen psikolojik doyumları ele almasını eleştirmektedir.

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımına göre, kişilerin değerleri, ilgi alanları ve sosyal rolleri medyaya yönelmelerinde oldukça etkilidir ve insanlar kitle iletişim araçlarında ne dinleyip ne izleyeceklerine kendileri karar verirler (Bercis Mani 2005). Burada üzerinde önemle durulması gereken konu, medyanın bireyleri tek taraflı etkilemediği ve gönderilen mesajların bireyler tarafından seçilerek değerlendirilebileceğidir (Sadriu 2009: 18).

Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı'na göre psikolojik tatmin amacıyla medyaya yönelen insanlar dört nedenle medyayı izlemektedirler. Bu nedenler, "duygusal rahatlık ve gündelik gerginliklerden kurtulma hazzı elde etmek", "kişisel ilişkileri geliştirmek, dost arkadaş edinmek ve yalnızlıktan kurtulma yollarını öğrenmek ya da bazı özdeşlikler kurarak, buna yönelik ihtiyaçlarını sanal olarak karşılamak", "başkalarını etkilemek ve başkalarının görüş alanına girip prestij elde etmek, taktir- itibar görmek, estetik ve edebi beceriler kazanmak, başarıya kendini motive etmek", "inandıklarının teyit edildiğini görmek, doğru yolda olduğundan emin olmak, kendisinin ve başkalarının kişiliğini çözümlyerek, kendini ve başkalarını konumlandırmak" şeklinde sıralanmaktadır (Anık 2003: 72- 73).

Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı ile ilgili Bercis Mani (2005: 19) şu ifadeleri kullanmaktadır:

Görüldüğü üzere, medya içeriklerinin zorla edilgin zihinlere dayatılamayacağı, insanların aslında belli içerikleri seçtikleri gibi kimliklerini de reddedebilecekleri anlayışının iletişim çalışmalarına konu olması, kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının gelişmesine neden olmuştur. Bu yaklaşımın temel sorunsalını ise Halloran en iyi şekilde ifade etmişti: “Artık medyanın insanlara ne yaptığını düşünme alışkanlığından vazgeçip, bireylerin medyayla ne yaptıklarını sormalıyız”.

Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı'nın gelişimi; kitle iletişim araçlarının artması sonucu çoğalan bireylerin seçme şansları ile paralellik göstermektedir (Koçak 2001). İzleyici odaklı araştırmalarda, kullanışlar ve doyumlar yaklaşımı, izleyicilerin kitle iletişim ürünlerindeki tüketim gereksinimlerini açıklamaya çalışmaktadır (Sadriu 2009: 18).

Özetlemek gerekirse televizyon, bireylerin psikolojik tatmin aracı olarak işlev görmekte, onları eğlendirmekte ve televizyon izleme, boş zaman aktivitelerinde önemli bir yer edinmektedir (Erjem ve Çağlayandereli 2006). Fakat günümüzde bireyler, medya kültürü tarafından eğitildiklerinin ve yönlendirildiklerinin farkında bile değildirlir (Kellner ve Share 2007b: 4).

1.1.3. Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Yazılı basın, radyo, televizyon ve sinema olarak sıraladığımız çağdaş toplumun kitle iletişim araçları; eğitim, bilgi verme, propaganda yapma, kamuoyunu yönlendirme gibi pek çok işlevleriyle birlikte toplumsal hayattaki yerini almıştır (Akalin 2009). Tüm bu medya araçları, çoğu zaman hangi konuda ne düşünüleceğine yön verebilmektedir (Konukman 2006). Günümüzde medyanın en önemli öğelerinden biri olan televizyon, bireylerin başka toplum ve kültürlerin yaşam standartları, davranış kalıpları, sosyal sorun ve tüketim alışkanlıkları konusundaki bilgilerle donanmalarına yol açmaktadır (Ayrancı, Köşgeroğlu ve Günay 2004). Hem televizyon izleme davranışı hem de, neyin izlenmesi gerektiği çevresel sistemin en önemli ajanı olan televizyon tarafından şekillenebilmektedir (Ertürk ve Gül 2006: 26). Nitekim ne giyeceğimizi, ne yiyeceğimizi, nasıl görünmemiz ve kaç kilo olmamız gerektiğini söyleyen ve bize nasıl olmamız gerektiğini buyuran en güçlü ve etkili kitle iletişim aracı televizyondur (Dönmez 2008: 145).

Yörükoğlu (1996: 98) tarafından “Özellikle çocuklar yönünden, görüntü ve sesin birleştiği ışıklı televizyon perdesi, bütün dünyayı evin içine aktaran büyümlü bir aygıttır.” şeklinde tanımlanan televizyonun hem olumlu ve hem de olumsuz etkilerinin bulunduğu bilinmektedir. Televizyon çocuğa, bir yandan dünyayı tanınması ve anlaması için, hazır olarak var olan yaşamı sunmakta, diğer yandan dünyayı yaşantılarıyla keşfetme ve deneyleme şansına engel oluşturmaktadır (Ertürk ve Gül 2006: 2).

Televizyona yönelik olumlu değerlendirmeler çoğunlukla aracın teknolojik potansiyeline dayandırılırken; olumsuz değerlendirmeler bu araçla iletilen içerikler üzerinde yoğunlaşır (Mutlu 1991: 16). Televizyon aracılığı ile pazarlanan popüler kültür ürünleri, çocukların aile içi ilişkileri üzerinde de hem olumlu hem olumsuz etkiler bırakmaktadır (Kaya ve Tuna 2010). Televizyon ailelerde yakınlaşmayı sağlarken; kaçınmaya da sebep olabilir. Ailece televizyon izleme, aile bireyleri arasında hem fiziksel yakınlaşmayı hem de duygusal birlikteliği sağlayabilir fakat seyircinin kendisini bir programa tümüyle vermesi durumunda toplumsal etkileşimden kaçınma durumuna da sebep olabilir (Mutlu 1999). Ebeveynin televizyon tutkusu veya televizyonun bir bakıcı fonksiyonu üstlenmesi, çocuğun televizyonu bir bağlanma objesi yerine koyarak koşullanması olumsuz sonuçlar doğurabilir (Ertürk ve Gül 2006: 28).

Özgan ve Karadağ (2009), günümüzde gençlerin anne- babaları ve öğretmenleri yerine popüler kültür unsurlarını örnek aldıklarını ifade etmektedir. Bu durumun tek tip görünüş ve tek tip düşünce biçiminde gençler oluşturduğunu belirten Özgan ve Karadağ (2009), gençlerin artık popüler olan film, dizi, reklam yıldızlarını kendilerine örnek aldıklarına dikkat çekmektedir. Bu konuya ilişkin televizyon programları hakkında şunlar söylenebilir (Erdoğan ve Alemdar 2005: 103- 108):

Böylece en popüler kitle iletişim (yönetimsel iletişim) aracı olan televizyon yoluyla televizyon firmaları (a) hem kendi hem de kendisinin içinde var olduğu endüstriyel yapının ekonomik sürekliliğini sağlama, (b) hem kendisinin hem egemen ekonomik, kültürel ve siyasal pazarın bilincini yaratma, tutma ve sürdürme işini yaparlar. Kendini ve kendini oluşturan endüstriyel yapıyı popülerleştiren televizyon bunu günlük program pratikleriyle yapar: Popüler haberlerle cinayet, seks, siyaset, başarı ve başarısızlık, iyi ve kötü, doğru ve yanlış, değerli ve değersiz vb. belirlenir ve sunulur.

Medya araçlarındaki “gerçeklik” sorunu, daha çok sihirli pencere olarak adlandırılan ve en etkili medya aracı olarak bilinen televizyon için geçerlidir. Televizyon, içeriğini

anlayacak bir eğitim gerektirmeme, içeriğini sorgulamaya yönelik karmaşık işlemler içermeme ve izleyicisini ayrıma tabi tutmama gibi sebeplerden dolayı bireylerin gerçeklik algısını zorlamaktadır (Postman, 1995).

Televizyonun en yaygın ve önemli karakteristiklerinden biri “kurmaca”nın merkezliği olmasıdır. Türleri ne olursa olsun televizyondaki en popüler yapımlar “öykülü” olanlardır (Mutlu 1999: 50). Çocukların televizyon karşısında etkileşime açık ve en hassas grup olmalarının temelinde çocukların televizyonda gördüklerini “gerçeklik” olarak algılamaları yatmaktadır (Treske 2007: 32). Çocukların televizyonda gördüklerini “gerçeklik” olarak algılamaları, çocukların soyut ve somut arasındaki farkı anlamak için gerekli zihinsel yeterliliğe sahip olamamalarından kaynaklanmaktadır (Şeylan 2008). Ayrıca Türkiye’deki çocukların televizyon izlerken, televizyon saatinin seçimi, program seçimi gibi konularda tamamen özgür oldukları görülmektedir (Treske 2007: 33). Kitle iletişim araçlarının kendisine sunduğu seçenekler arasında yaşı gereği, bilinçli bir tercih yapacak konumda olmayan çocuk, hangi programın kendisi için yararlı hangisinin zararlı olduğuna karar verememekte hatta çoğu zaman programlar arasında bu şekilde bir ayırım yapması gerektiğinin bile farkında olamamaktadır (Şeylan 2008).

Televizyon izlemede oranında ABD dünyada ilk sıradadır. Televizyonun en çok izlendiği ikinci ülke ise Türkiye’dir (<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/2.html>, 25.04.2010). Üstelik ülkemizde, çocukların televizyon programlarının seçimi konusunda yeterli bilinç düzeyine sahip olamamalarına rağmen program seçiminde özgür bırakılmaları, televizyonun çocuklar üzerindeki etkilerini dikkat çekici bir boyuta sürüklemektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken en önemli ayrıntı, çocuğun izlediği program türleri, kaç saat televizyon izlediği konusunda annenin ve babanın sağladığı kontroldür (Şeylan 2008: 58).

Günümüzde kitle iletişim araçlarının ve medyanın çocukların sosyalleşmesindeki rolü ortadadır. Bu bağlamda ebeveynlerin ve medyanın benzer rolleri üstlendiği söylenebilir (Genç ve Güner 2011: 425). Televizyonun çocuğun toplumsallaşma sürecinde, aile, din, eğitim gibi kurumların yanında yeni bir etken olarak ortaya çıktığı ve zaman zaman bu kurumlardan çok daha etkili olduğu öne sürülmektedir (Mutlu 1999: 120). En yaygın kitle iletişim araçlarından olan televizyonun sosyal hayattaki bu rolünün artmasıyla televizyon yayınlarını düzenleyici ve denetleyici uygulamalara da yer vermeye başlanmıştır (Treske 2007). Fakat televizyonun etkilerinin yayınlanan programların

içeriğine ve izleyicilerin yayınlanan programları kullanım biçimlerine göre değiştiği de yadsınamaz bir gerçektir. Thoman (1993: 24)'ın “İnsanların televizyon izlediği gerçeğini değiştiremeyiz fakat televizyon izleme tarzını değiştirebiliriz” ifadesi ile televizyon izleme tarzına odaklanmanın doğru bir yaklaşım olacağı görülmektedir. Televizyon yayınların ‘kullanılış biçimi’ ile ilişki olduğu düşünülen bir durum Potter (2005: 21) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Örneğin bir haber programını seyrederken, çoğu insan kendisine sunulan bilgiyi basitçe kabul eder; onlar aynı şekilde anlatılan aynı tip hikayeleri, aynı bilgi kaynağından ve grafiklerden görmeye alışkındırlar. Bu yüzden hikayeleri kendi anlam- karşılaştırma yeterliliklerine göre işlerler. Ancak, diğer insanlar aktif olarak hikayelerin içindeki eksik bilgileri analiz ederler, doğru olmayan gerçekleri değerlendirirler, daha önceki bildikleriyle yeni bilgilerini gruplandırır ve saklı konu hakkında yeni bir düşünceyi sentez ederler.

Televizyon ürünlerinin ikna özelliği içerik açısından reklam kampanyalarıyla da desteklenerek, çocukların aile içinde karar alma ve baskın pozisyonlarda kalmasına neden olmaktadır (Sadriu 2009: 35).

1.1.3.1. Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Olumlu Etkileri

Günümüz toplumlarında medyanın en yaygın formu olan televizyon, özellikle çocukları ve gençleri daha çok etkilemektedir. Televizyonun özellikle de gençlerin ve çocukların model alma davranışları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Medya ve özellikle televizyon bağlamında model alma, televizyon programlarında özellikle de dizilerde önemli rolleri oynayan kişilik ve karakterlerin izleyiciler tarafından örnek alınması, o modele uygun davranış ve tutumların sergilenmesi ve modele benzeme çabası şeklinde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan model alma yoluyla öğrenme davranışı açısından televizyon önemli bir medya aracıdır. Çünkü model alma, çocuk ve gençlerin sosyalleşmesi açısından önemlidir. Kısacası televizyon, öğretici ve eğitici etkisi göz önüne alındığında sosyolojik açıdan bir sosyalleşme aracı olarak kabul edilebilmektedir (Erjem ve Çağlayandereli 2006).

Çocuğun sosyalleşme sürecinde, başta aile olmak üzere okul, akran grubu ve kitle iletişim araçları önemli bir etkiye sahiptir. Fakat teknolojinin gelişmesiyle birlikte bu süreçte, ailenin etkisi her geçen gün azalırken kitle iletişim araçlarından televizyonun etkisi günden güne artmaktadır (Kaya ve Tuna 2008). Televizyonun her evde bulunan bir kitle iletişim aracı olması da onun etkisini yadsınamayacak derecede arttırmaktadır.

Televizyon evimizin içinde, odamızda konuşma, söyleşme için ortak konu sağlar, bizi yerel, ulusal ve küresel ilişkilerin içinde konumlandırır ve eğlendirir, bilgilendirir (Mutlu, 1999: 80). Akar (2002: 30), televizyon izlemenin kişiye yeni fikirler aşıladığını, görüşünü genişlettiğini ve eleştiri yeteneğini geliştirdiğini; ayrıca düşük gelir gruplarına mensup aile bireylerinin odalarına dünyayı getirdiğini belirtmekte dolayısıyla televizyonun toplum için bir kazanç olduğunu dile getirmektedir.

Bilgi ve haber kaynağı olarak insan yaşamının önemli bir parçası haline gelen medyanın yalnızca boş zaman aktivitesi olarak değerlendirilmesi de yanlıştır. Günümüzde birçok gelişme televizyondan saat başı takip edilebilmekte ve internet üzerinden gazete okunabilmektedir. Bu sebeple televizyonun tam anlamıyla boş zaman aktivitesi olarak görülmesi de yanlıştır (Birsen 2005). Televizyonun eğitim, reklam vb. amaçlar çerçevesinde amaçlı olarak kullanılması göz ardı edilmemelidir.

Ertürk ve Gül (2006: 18), televizyonun çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini “Dünyayı tanıma, yeni bilgiler edinme, şiddetten uzaklaşma, müzik zevkinin gelişmesi, algılama yeteneğinin artması, konuşma ve kendini ifade etme yetisinin gelişmesi” şeklinde sıralamaktadır. Televizyon, başta dil gelişimi olmak üzere, dış dünya, meslek grupları, toplumda davranış şekilleri, giyim tarzı, sağlıklı yaşam gibi konular hakkında çocukları bilgi sahibi yapmaktadır (Çetin ve Aksu 2010).

1.1.3.2. Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Kitle iletişimin işlevlerinden bilgilendirme görevi, yerini popüler kültürün açılımını oluşturan, toplumun ortak beğenilerinin ve eğlence anlayışının benimsenmesine bıraktığında, kendini gerçekleştirememiş bir genç nesil ortaya çıkmaktadır (Sadriu 2009). Çocuklar üzerindeki etkisinin güçlü olduğu bilinen televizyon, çocuklara olumlu mesajlar iletebildiği gibi, çocukların zihinsel olarak pasifleşmesine neden olabilmekte ve yaratıcı oyun etkinliklerini engelleyebilmektedir (Arslan vd. 2006).

İzleyicilerin, televizyonun üçüncü kişiler üzerinde kendilerine oranla çok daha fazla etkili olduğunu düşünmeleri “üçüncü kişi etkisi” olarak bilinmektedir. Bu bilinç düzeyi izleyicilere, televizyonun zararlı etkilerine karşı bağımsızlık sağlamalarına neden olmaktadır. “Üçüncü kişi etkisi”ne en açık olan yaş grubunun da çocuklar olduğu, oldukça yaygın bir görüştür (Mutlu 1999).

Çocuklar üç yaşından itibaren televizyona karşı ilgi duymaya başlamaktadırlar (Mete 1999). Karşılıklı bir iletişim aracı olmayan televizyon karşısında gereğinden fazla zaman geçiren çocukların özellikle algılama ve değerlendirme becerilerinin azaldığı bilinmektedir. Tek yönlü televizyon- çocuk ilişkisi, çocukları edilgenleştirerek kişisel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Şeylan 2008). Modelleme davranışı, gençlerde dizi kahramanlarının fiziki ve kişilik özelliklerini modelleme şeklinde görülmektedir (Erjem ve Çağlayandereli 2006). Çocukluk çağında kişilik yapısının temellerinin atıldığı düşünüldüğünde, televizyon yayınlarının çocuklar üzerindeki etkileri daha fazla önem kazanmaktadır. Ayrıca çocuğun sosyalleşmesinde etkili olduğu bilinen televizyon programlarına, çocuğa “model gösterme” açısından sorumluluk yüklemektedir. Çünkü çocuğun şiddet içerikli dizilerde gördüğü bir karakteri model alması, trajik sonuçlar doğurabilmektedir. Nitekim televizyon programlarında sunulan kurgusal olaylar ile bazı şiddet olayları arasında dikkat çekici benzerlikler göze çarpmakta, hatta televizyon programlarında sunulan kurgusal olayların model alındığı saldırılara, tecavüzlere, cinayetlere sıkça rastlanılmaktadır (Ayrancı, Köşgeroğlu ve Günay 2004). Günümüzde bazı televizyon programlarında gerçekleşen olumsuz sahnelerin günlük hayatta da yaşandığı bilinmektedir.

Günümüzde televizyonun çocukta dil gelişimini arttırdığı inancı yaygınlığını sürdürse de, çocukların televizyondan sadece basit kalıpları öğrendikleri ve televizyon karşısında uzun süre vakit geçiren çocukların karmaşık ve uzun cümle yapılarını öğrenmekte problem yaşadıkları bilinmektedir (Ertürk ve Gül 2006). Televizyon izlemenin özellikle kitap okumanın yerini aldığı ve televizyon izlemeyle hayal gücünün yaratıcılığı arasında genellikle olumsuz bir bağlantının bulunduğu bilinmektedir. Okuma, radyo dinleme gibi etkinliklerle karşılaştırıldığında televizyonun izleyicilere hazır görsel imgeler sunması, televizyonun hayal gücünü harekete geçirme bakımından etkisiz olduğunu düşündürmektedir (Mutlu 1999). Televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri şu şekilde sıralanmaktadır (Ertürk ve Gül 2006: 18):

Şiddete başvurma, ders çalışmaya ve sosyal etkinliklere karşı isteksizlik, şiddete karşı duyarsızlaşma, dikkat dağınıklığı, okuma zevkinde azalma, kendini ifadede zorlanma, izlediği kahraman yerine kendini koyarak gerçek dünyadan uzaklaşma, görme bozukluğu, uyku problemi ve hayal gücünün kısıtlanmasyla yaratıcılığın sekteye uğraması.

Aileler, çocukların sağlıklı ve bilinçli yetişebilmeleri açısından, izledikleri yayın içeriklerini kontrol etmeleri gerekmektedir (Sadriu 2009: 81). Çünkü gerçek ve kurmaca arasındaki farkı ayırt edemeyecek yaştaki çocukların tek başlarına televizyon izlemeleri ve program seçiminde serbest bırakılmaları sakıncalıdır. Bu sebeple ebeveynlerin çocukları ile birlikte televizyon izlemeleri ve televizyon izlerken de ebeveynlerin ekrandaki görüntüler hakkında çocuklara sorular sormaları, çocuğun düşünmesine zemin hazırlamaları gerekmektedir (Şeylan 2008). Ertürk ve Gül (2006) de, okullarda ve aile içinde çocukların televizyonda izledikleriyle ilgili tartışma ortamı yaratılmasının ve çocukların daha eleştirel, gerçekçi televizyon izleyicileri olmalarını sağlamanın önemine vurgu yapmaktadır.

Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), 3984 Sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun'daki Yayın İlkeleri ile özellikle çocukların ve gençlerin yayınlardaki zararlı içerikten korunmasını sağlamaya çalışmaktadır (Treske 2007). Çocukların TV'nin olumsuz etkilerinden korunması gerektiğini savunan RTÜK görsel ikon uygulamasına da yer vermektedir (Şeylan 2008). Yurt dışında ve Türkiye'de, medya okuryazarlığı eğitimi öncesinde kullanılan ve televizyonun yayın içeriklerine karşı korunma amacı taşıyan görsel ikonlardan olan 'akıllı işaretler' günümüzde de kullanılmaktadır.

1.1.3.2.1. Akıllı İşaretler

Televizyon kolay elde edilen bir araç olma özelliğinden dolayı toplumda aileler tarafından yaygın olarak kullanılan bir eğlence aracı olmakla birlikte medya ürünlerinde model alınabilecek olumlu ya da olumsuz özdeşim karakterlerinin fazla olması çocuklar açısından psikolojik anlamda oyalayıcı bir zaman aracı görevi üstlenmektedir (Sadriu 2009).

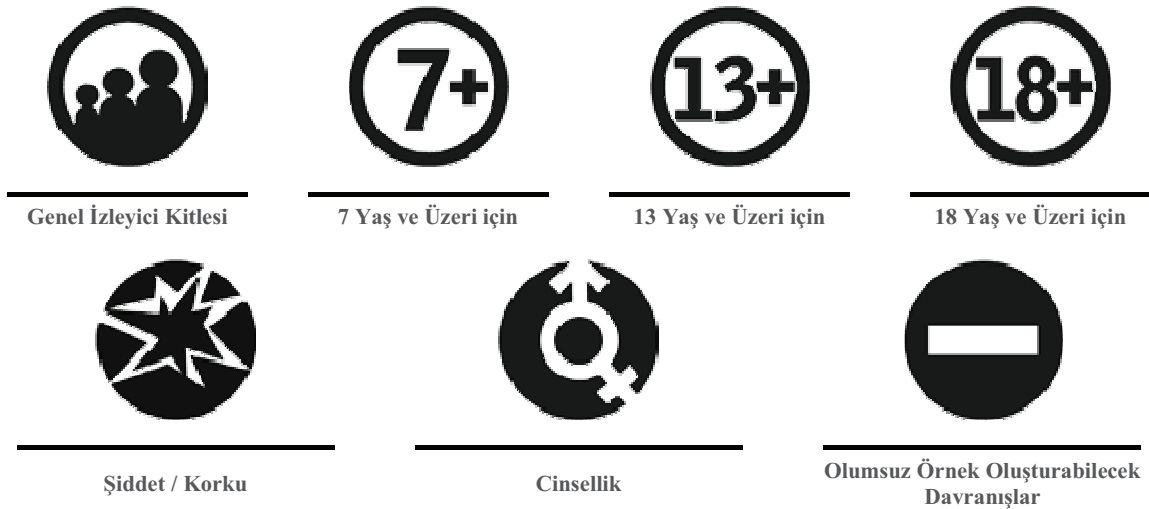
Toplumda yaygın derecede kullanılan televizyonun olumsuz etkilerini en az düzeye indirme amacıyla ülkemizde 23 Nisan 2006 tarihinde RTÜK tarafından "Akıllı İşaretler" adıyla görsel ikon uygulaması başlatılmıştır. Akıllı İşaretler, televizyon yayınlarının içeriğiyle ilgili bilgilendirici bir sınıflandırma sistemidir. Akıllı işaretler sembol sistemi, televizyon yayıncılarının, anne babaların ve genelde toplumun, çocukları ve gençleri televizyon yayınlarının olası zararlı etkilerinden koruma sorumluluğunu yerine getirmelerinde onlara yardımcı olmak için tasarlanmıştır

(<http://www.rtukisaretler.gov.tr/RTUK/index.jsp>, 22.03.2010). Gül (2002: 55), görsel sembol kullanımının amacını şu şekilde açıklamaktadır:

Bu uygulamanın amacı; çocukları olumsuz etkileyebilecek şiddet cinsellik içerikli programların, çocukların belirli yaş dönemleri esas alınarak sınıflandırılıp, program türlerini temsil eden ikonlar yardımıyla, ebeveynleri yayınlar hakkında önceden bilgilendirmektir.

Anne babaların %80'e yakınının televizyon programlarının içeriği konusunda bilgilenecek ve uyarılmak istediklerini ortaya koyan geniş çaplı bir araştırmanın sonucu, akıllı işaretler sembol sistemin en önemli gerekçesini ortaya koymaktadır. Akıllı işaretler sembol sistemi, programın olası zararlı içeriği ve programın hangi yaş grubuna uygun olduğu gibi konularda izleyicilere önceden bilgi vermektedir. Şekil 1.1'de akıllı işaretler sembol sisteminde yer alan semboller ve bu sembollerin anlamlarına yer verilmiştir (<http://www.rtukisaretler.gov.tr/RTUK/index.jsp>, 22.03.2010):

Şekil 1.1. Akıllı İşaretler Sembol Sistemi



Günümüzde akıllı işaretlerin yeterli düzeyde bilinmediği görülmektedir. Akıllı işaretlerin kullanılma amacı ve işaretlerin anlamları konusunda yazılı ve görsel basında açıklayıcı yayınlara daha fazla yer verilmesi yerinde olacaktır. Akıllı işaretlerin sadece programın başında değil programın başını kaçırانların da işareti görebilmesi için program boyunca ekranın köşesinde gösterilmesi sistemin daha etkili olmasını sağlayacaktır. Ayrıca, akıllı işaretlerin anlamını bilmeyen veya okuma- yazma bilmeyen ebeveynler için programın başında akıllı işaretlerin sesli olarak belirtilmesi gerekmektedir (Belviranlı vd. 2008).

Amerika’da ve Kanada’da televizyona önceden yerleştirilen V-chip siteleri ile ebeveynler, çocukları açısından olumsuzluk içeren programların yayınlanmasını durdurabilmektedirler. Avrupa Birliği’nde ise görsel ikon uygulamalarına, televizyonda yayınlanan program türlerinin tümünde yer verilememesinden dolayı çocuklar için sınırlı bir koruma sağlandığı bilinmektedir (Ertürk ve Gül 2006).

RTÜK, Medya Okuryazarlığı Projesi kapsamında, çocuklara medya okuryazarlığı kavramını tanıtmak amacıyla “www.rtukcocuk.org.tr” adresinde bir çocuk web sayfası oluşturmuş ve bu web sayfasına uzmanların televizyon izleme önerilerini içeren “Çocuk ve Televizyon” adlı bölümünü eklemiştir.

Televizyonu ve etkilerini bütünüyle incelenmek zordur. Televizyonun toplumsal etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için bilimsel çalışmaların televizyon programları bazında yapılması gerekmektedir (Şenyurt 2008). Taşkiran (2007b) da televizyon programlarını televizyonun ortaya koyduğu ürünler olarak ele almakta, günlük hayata etkilerinin güçlü olduğu program türlerinin incelenmesinin gerekliliğine dikkat çekmekte ve inceleme kriterlerine en uygun program türlerinin de televizyon dizileri olduğunu ifade etmektedir.

1.1.4. Televizyon Dizileri ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Televizyon dizilerinin tarihsel kökleri, Klasik Yunan tragedyasındaki dramalara dayanmaktadır. İnsanların inançlarını, düşüncelerini, beklentilerini ve içinde yaşadıkları gerçekliği kurmacaya dayalı olarak sunan bir anlatı biçimi olarak görülen dramaları günümüzdeki televizyon dizilerine benzetebiliriz (Mutlu 1991).

Günümüzde, televizyon kanallarının ana yayın kuşaklarında birbirine benzer çok sayıda televizyon dizisinin yayınlandığı görülmektedir (Mutlu 1991). Bir televizyon kanalında yayınlanan bir televizyon dizisi “izleyici ölçer”lerin (peoplemeter) hesaplarına göre başarılı olduğunda, bir başka televizyon kanalı bu dizinin benzerini yayınlamakta ve sonuçta televizyon kanallarının birbirleriyle rekabeti, ürün çeşitliliğine yol açması beklenen kanal çeşitliliğinin yayın bakımından tekbiçimli olmasına sebep olmaktadır (Mutlu 1999). Dizilerin süreklilik taşıyan karakterleri, süreklilik taşıyan bir izleyici kitlesi oluşturmakta ve bu izleyici kitlesi de televizyon istasyonları tarafından reklamcılara satılmaktadır. Böylece televizyon dizileri de televizyonun para basma makineleri haline dönüşmektedir (Mutlu 1991).

Televizyonda yayınlanan yarışma programlarında kolay para kazanmanın yolları yansıtılmakta, eğlence programlarında eğlencenin düzemi aşılmakta, dizilerde ise çalışan gayret gösteren azimli karakterler yerine sadece eğlenen ve büyük aşklar yaşayan karakterler sunulmaktadır. Bu durum, gençlerin ve çocukların maddi ve manevi bir hayat standardı yakalama olgularına ilişkin bakış açılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Şeylan 2008).

Diziler, program türleri içinde en karlısı olarak görülmekte ve 1995'ten bu yana özel kanallar başta olmak üzere, Türkiye'deki televizyon kanallarının tümünde dizi film sayısı akıl almaz bir şekilde artmaktadır (Şenyurt 2008). Hırsızların soygunculukta zaman olarak dizilerin başlama saatini seçtiği; ev hanımlarının yerli dizilerin olduğu günlerde evlerine misafir kabul etmediği ülkemizde, insanlar dizilerin başlama saatlerinde tüm işlerini bırakarak televizyon karşısına geçmektedirler (Özkan 2004).

1.1.4.1. Televizyon Dizileri

Televizyon dizisi, aynı ana karakterle, bazen sürekli bir mekan ortak paydasına dayanan ama birbirinden farklı olay dizilerinden oluşan dramatik anlatılar bütünüdür (Mutlu 1991: 197). Dizilerin kökeni incelendiğinde, ilk kez Fransa'da 19. yüzyılda ortaya çıkan "tefrika roman" olgusu, karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de ise, dizi (tefrika) roman döneminin, romanlarının birçoğunu tefrika olarak yayımlatan Ahmet Mithat Efendi ile başladığı görülmektedir. Yakın geçmişte radyo yayıncılığında, dramatik dizi programlarının yapılmaya başlanması ile birlikte dinleyicilerin bu programlara ilgisi artmış ve radyoda dramatik dizi programları hızla çoğalmıştır. Türk izleyicisinin televizyon dizileriyle buluşması ise ilk önce Brezilya yapımlı 'pembe dizilerle' olmuş ve daha sonra bunu Amerikan yapımlı pembe diziler izlemiştir (Tanrıvermiş 2007).

Televizyon dizilerinin üretim süreçlerindeki ilk aşaması "fikir" ya da "kavram" geliştirmedir. Dizilerin yapım sürecinde kavramdan sonraki aşama "senaryo"nun yazılmasıdır. Senaryonun yazılmasından sonraki aşama ise oyuncuların ve yönetmenin seçimidir. Senaryonun son şeklini alması, diziye ilişkin her türlü planlamanın ve hazırlığın tamamlanmasıyla dizinin yapım öncesindeki işlemleri sona erer ve dizinin yapım aşamasına geçilir. Televizyon dizileri, üretim süreçleri ve belirli bir nicel üretim düzeyine ulaşma gerekliliği göz önüne alındığında yığmsal üretim yapan bir fabrikaya benzetilebilir (Mutlu 1991).

Sadi (2007: 29), televizyon programları içinde en popüler olanların diziler olduğunu ifade etmektedir. Kaynaklarda dizi kavramı seriyal kavramı ile birlikte ele alınmaktadır. Televizyon dizileri, her bölümde genellikle tek bir konu anlatır ve anlatılan konu o bölümün sonunda biter ve dizi bir sonraki bölüme farklı bir konuyla başlar (Özdin 2003). Seriyallerin yapısı ise yıllarca devam edebilecek şekilde bitimsizdir. Seriyalde ara sıra daha kısa konular anlatılıp bitirilse de, kesintisiz bir öykü anlatılır. Her bölüm olayın en heyecanlı yerinde bitirilir (Sadi 2007: 30). Seriyal ve diziler arasındaki benzerlik ve farklılıklar, edebiyat alanındaki roman ve öykü türleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara benzetilebilir. Diziler, her bölümde farklı bir konu işledikleri için bağımlılık yaratma konusunda seriyaller kadar etkili değildir. Fakat ilginç karakterlerle ve özgün öykü yaratma teknikleriyle diziler, izleyicileri seriyallerden daha çok etkileyebilmektedir (İmik 2006). Tematik ve kurgusal açıdan televizyon dizilerin temel özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Bayramlı 2008: 36- 37):

1. Aynı ana karakterler söz konusudur.
2. Karakterler ve bazen mekanlar sürekli aynı olmasına rağmen, birbirinden farklı olay dizilerinden oluşan dramatik anlatılar bütünü niteliği taşır.
3. Söz konusu bütünü oluşturan bölümlerin her biri de, 'kendi içinde eksiksiz bir bütün' meydana getirmektedirler.
4. Bu nedenle diziyi oluşturan bölümlerden her biri sona erdiğinde, o bölüme ilişkin tüm sorunlar çözülmüş olur.
5. Böylece her bölüm yeni bir sorunla yepyeni bir başlangıç yapabilir.

Dizilerdeki başlıca anlaşmazlık ve olay örgüsü, açıklık ve gizlilik arasındaki gerilimden kaynaklanmaktadır. Fakat dizinin sonunda her şey açıklığa kavuşmakta ve hiçbir sır saklı kalmamaktadır (Lopate 1976). Ayrıca izleme alışkanlığı yaratmak dizilerin önemli özelliklerinden biridir. Televizyon dizileri bağımlılık yaratmak için ana karakterlerin ilginçliği, sempatikliği ve çekiciliğini etkili bir tanıtım aracı olarak ön plana çıkarmaktadır. Nitekim ana yayın kuşağında yayınlanan ve bu konuda başarısız olduğu saptanan birçok dizi ilk bölümü gösterildikten sonra yayından kaldırılmaktadır (Mutlu 1991). Burada önemli olan nokta, izleyicilerin dizideki karakterleri gerçekmiş gibi algılamalarında yatmaktadır (İmik 2006). Nitekim Akalın (2009: 56)'ın "Günümüzde dizilerdeki karakterlere özenilmekte, onlar gibi davranıp, giyinip, konuşulmakta, hatta

onların lakapları kullanılmakta, esprileri, hareketleri taklit edilmektedir.” şeklindeki ifadesi bu durumu destekler niteliktedir.

1.1.4.2. Televizyon Dizilerinin Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Temelinde kapitalizmin olduğu hızlı ve çabuk tüketme kültürü olarak bilinen popüler kültüre en belirgin örnek, her gün bir yenisi eklenen televizyon dizileridir. Bu bağlamda popüler kültür, televizyon aracılığıyla evlerimize girerek yaşantılarımızın içine işlemekte ve toplum üzerinde ciddi etkiler bırakmaktadır (Şeylan 2008). Televizyon dizilerinin kültürel yozlaşmaya neden olduğu, gençleri kötü alışkanlıklara sevk ettiği, çocukların gelişimine zarar verdiği yönündeki düşünceler sık sık dile getirilmektedir. (Akalın 2009: 55).

Dizilerde, aile yaşantılarında evlilik dışı çocukların yaygın olması, çiftlerin evlenmeden beraber yaşamaya başlamaları, kürtajın yaygın olması, boşanmanın oldukça sıradan ve yaygın gösterilmesi gibi sorunlar ortaya çıkartılmaktadır (Ramsdell 1973). Aşk, birbirine kavuşamayan sevgililer, ihanetler, evlilik dışı ilişkiler, boşanmalar, eşler arası iletişim sorunları, ebeveyn- çocuk arasında yaşanan sorunlar, kuşak çatışması gibi konuların çeşitli senaryolarla ele alındığı televizyon dizilerinde, toplumsal değerlerin korunmasına yönelik iletiler verilmesine rağmen toplumsal değerlerin önemsenmediği de görülmektedir (Bayramlı 2008). Akşam yayın kuşaklarınca hala keşfetmek için tehlikeli olduğu düşünülen birçok sosyal konu serbestçe günlük dizilerde sunulmaktadır (Ramsdell 1973: 301).

Çocukların 10 yaşına kadar çizgi film izleme oranında artış görüldüğü; 10 yaşından itibaren de çizgi filmin yerini dizilerin aldığı bilinmektedir (Cesur ve Paker 2007). Fakat Şenyurt (2008: 93)’un “Dizilerin kendine özgü anlatı yapıları ile gerçekliği çeşitli biçimlere büründürdüğü ve çalışma yaşamı ile boş zaman arasındaki sıkı bağı örtterek, yanılsamalara dayalı bir hayal alemi yarattığı” şeklindeki ifadesi göz önüne alındığında dizilerin çocuklar üzerindeki etkileri kaygı verici bir duruma dönüşmektedir. Çocuk, dizi ve filmlerde gördükleri karakterlerin rol yaptığını fark etse bile, özdeşim mekanizması ile model aldığı karakter gibi davranma boyutunda sapkın ve tehlikeli davranışlar sergileyebilir (Ertürk ve Gül 2006).

Medyanın insanlar ve özellikle de çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilmek için medya okuryazarlığı kavramına büyük önem verilmesi gerekmekte ve iletişim

ortamındaki en önemli gücün medya okuryazarlığı ve eğitim olduğu unutulmamalıdır. Sınıfta öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerini kazanmalarına yönelik yapılan çalışmalar öğrencilere gazete, televizyon, radyo, dergi gibi medya kaynaklarından etkili bir biçimde yararlanmaya yönelik beceriler kazandırabilir (Deveci 2008: 28).

1.1.5. Medya Okuryazarlığı

Eğitim ve medya ilişkisi iki boyutta ele alınmaktadır. Birinci boyutta medya, eğitimde yardımcı bir araç olarak kullanılmaktadır. İlk ve ortaöğretimde, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Türkçe ve Sosyoloji derslerinde gazete ve dergilerde yayımlanan yazılardan, radyolarda ve televizyonlarda yayınlanan programlardan yararlanılmaktadır. İkinci boyutta ise medyaya yön veren eğilimler ya da çıkarlar saptanıp öğrencilerde eleştirel bir bakış açısı oluşturulması amaçlanmaktadır. İkinci boyutta öğrencilerin medyanın oyununa gelmemeleri ve medyayı değerlendirmeyi öğrenmeleri vurgulanmaktadır (Topuz 2007). Medya ve eğitim ilişkisinin ikinci boyutunda, medya okuryazarlığının kendini belirgin bir şekilde gösterdiği söylenebilir. Çetinkaya (2008: 8) da “Medya okuryazarlığı kavramı, bir ayağını medyanın bir ayağını da eğitimin oluşturduğu bir kavramdır” ifadesiyle bu noktaya vurgu yapmaktadır.

1.1.5.1. Tanımlama

Medya okuryazarlığı, yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu 2007: 21). Bu terim, gittikçe artan sayıda akademisyen ve eğitimci tarafından eleştirel çözümleme sürecine ve kişinin kendi mesajlarını (basılı, işitsel, görsel, çoklumedya ile) yaratmayı öğrenmesine gönderme yapmak için kullanılmaktadır (Hobbs 2004a: 122). Medya Okuryazarlığı ile ilgili ilk tanımlamayı 1978’de yapan Finli araştırmacı Sirkka Minkinnen, medya okuryazarlığının bilişsel etik, felsefi ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedef aldığının altını çizmektedir (İnceoğlu 2007). Thoman (1993: 23), medya okuryazarlığına ilişkin şu tanımlayıcı ifadeyi kullanmıştır:

Medya okuryazarlığı nedir? Her gün televizyon, radyo, gazete ve dergi hatta reklam yoluyla edindiğimiz yüzlerce hatta binlerce mesajın sembol ve anlamını yorumlama yeteneği gibi... Medya okuryazarlığı karar verme ve

seçme, çevrende neler olup bittiği konusunda bilinçli olma ve sadece pasif televizyon bağımlısı (kanepe patatesi) olmama yeteneğidir.

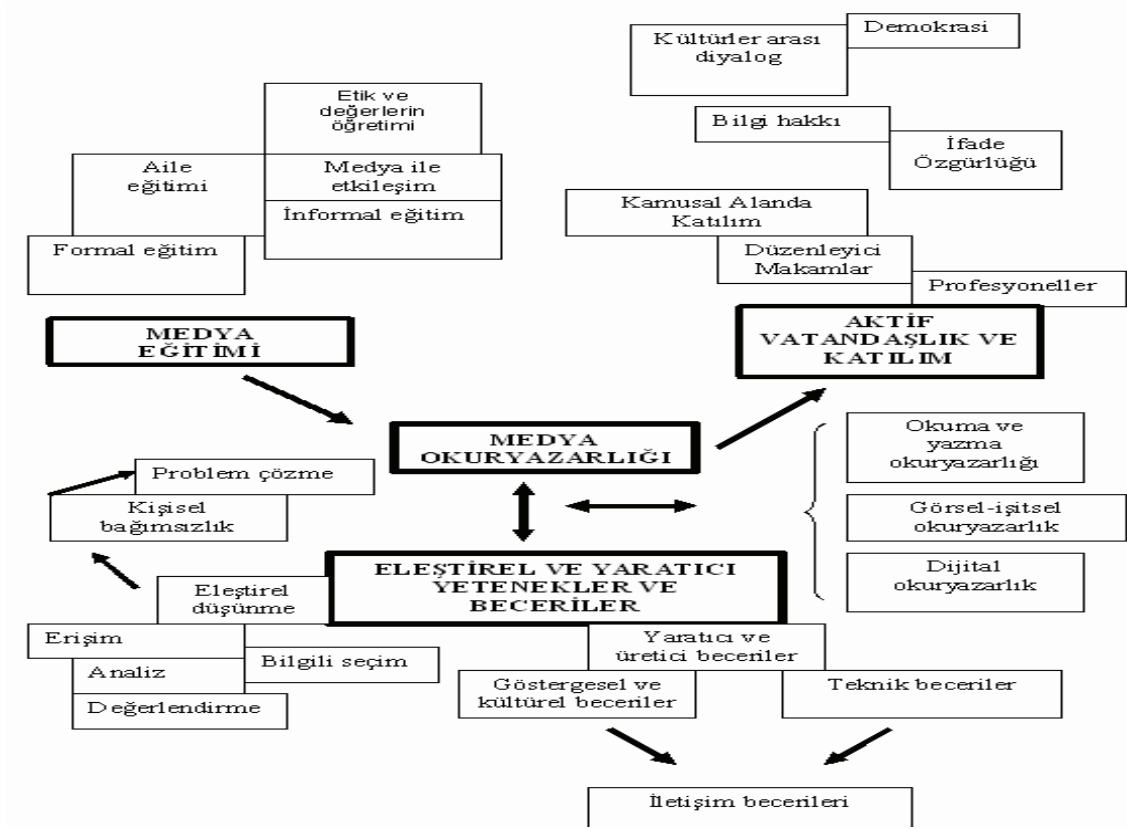
Medya okuryazarlığının alanı televizyon, sinema, radyo, müzik, basılı medya, internet ve diğer tüm yeni dijital medyayı kapsamaktadır (Pekman 2007: 44). Medyada okunan, gözlenen ve işitilen her şeyin öncelikle kurgusal olduğunu fark ettirmeyi amaçlayan medya okuryazarlığı, medyanın içeriğinin doğal olmadığını vurgulamakta ve bu içeriğin değiştirilebileceğine dikkat çekmektedir (Türkoğlu 2007). Şeylan (2008: 9) da, “Medya okuryazarlığı terimsel olarak televizyon ekranından bize yansıyan her kareyi eleştirel bir gözle değerlendirerek, medyanın bize sunduğu her bilgiyi doğru kabul etmemektir” şeklindeki ifadesiyle kurgusallığa vurgu yapmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitiminin hedefi, gençlerin ya da yetişkinlerin hayatlarındaki medya akışını durdurmak değildir. Bu medya akışını durdurmak zaten imkansızdır (Thoman 1993: 24). Medya okuryazarlığı dersi, farkındalığın oluşması ve gelişmesi açısından bilinçli ve eleştirel izleyici yaklaşımını önemsemektedir (Sadriu 2009: 2).

1.1.5.2. Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı kavramının birtakım kavramlarla iç içe olduğu bilinmektedir. Bu kavramların ele alınması medya okuryazarlığı boyutları ve özellikleri konusuna açıklık getirebilir. Şekil 1.2’de verilen “Medya Okuryazarlığı İlişki Şeması”nda medya okuryazarlığı ile ilgili birtakım kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler yer almaktadır (Mentor 2008: 16):

Şekil 1.2. Medya Okuryazarlığı İlişki Şeması



Şekil 1.2 incelendiğinde, medya okuryazarlığı kavramıyla yakın ilişkisi bulunan “eleştirel ve yaratıcı yetenekler ve beceriler”in özellikle de iletişim becerilerinde, kişisel bağımsızlık konusunda ve problem çözümede açıkça görüldüğü söylenebilir. Ayrıca medya okuryazarlığının demokrasi ile ilişkisinin “aktif vatandaşlık ve katılımı” bünyesinde yer aldığı da şekil 1.2’de görülmektedir.

Şekil 1.2’de okuryazarlık türleri, “okuma ve yazma okuryazarlığı”, “görsel- işitsel okuryazarlık” ve “dijital okuryazarlık” şeklinde ifade edilmektedir. Şekil 1.2’de medya eğitiminin hem formal eğitimle hem de informal eğitimle gerçekleştirilebildiği ve aile eğitiminin medya eğitimi içerisinde büyük öneme sahip olduğu söylenebilir.

Medya okuryazarlığı kavramının “okur” ve “yazarlık” boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Anlama, yorumlama ve eleştirme, medya okuryazarlığı kavramının “okurluk” boyutunu oluşturmaktadır. Medya mesajları üretme ise medya okuryazarlığı kavramının “yazarlık” boyutunu oluşturmaktadır (Apak 2008). Bir medya mesajında yer

alan çeşitli seviyelerdeki anlamları ortaya çıkarmak ve en temel sorulara bile çok çeşitli yanıtlar vermek, medya okuryazarlığını çocuklar için cazip bir alana dönüştürürken; yetişkinler için de aydınlatıcı bir alana dönüştürmektedir (Jolls ve Thoman 2008). Medya okuryazarlığının yedi becerisi, Potter (2005: 36) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Analiz: Mesajı anlamlı ögelere ayırma.
2. Değerlendirme: Ögelerin önemini kararlaştırma.
3. Gruplama: Hangi ögelerin farklı olduğunu belirleme.
4. Sonuç Çıkarma (Tümevarım): Küçük öge gruplarından sonuçlar çıkardıktan sonra gruptaki tüm ögelerin modellerini genelleme.
5. Sonuç: Belirli şeyleri açıklamada genel prensipleri kullanma.
6. Sentez: Ögeleri yeni yapı içerisinde toplama.
7. Soyutlama: Mesajın kendisinden ziyade az sayıda kelimelerle kısa, öz ve doğru tanım yaparak asıl mesajı elde etme.

Medya okuryazarlığı eğitiminin hem formal eğitimle hem de informal eğitimle gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Bu noktadan hareketle medya okuryazarlığının “hayat boyu süren bir süreç” özelliğinde olduğu söylenebilir. Medya okuryazarlığının iskeletini oluşturan ve her zaman göz önünde bulundurulması gereken medya okuryazarlığına ilişkin dört temel ilkeyi Thoman (1993: 24), “Medya, gerçekliği inşa eder”, “Medya, bilinen teknikleri kullanır”, “Medyadan ticari kazanç elde edilir”, “Medya ideolojiler (düşünceler)/ değerli mesajlar içerir” şeklinde sıralamaktadır.

Medya mesajları analizine dahil edilmesi gereken kavramlar, şu şekilde sıralanmaktadır (Aufderheide 1993: 2):

1. Tüm medya mesajları, kurgulanmıştır.
2. Medya mesajları, ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içinde üretilir.
3. Mesaj alımlamayı içeren yorumlayıcı anlam-yapma süreçleri, okuyucu, metin ve kültür arasındaki etkileşimden oluşur.
4. Medya çeşitli iletişim formları, türleri ve iletişim sembol sistemlerini karakterize eden kendine özgü bir dil kullanır.

5. Medya temsilleri, insanların sosyal gerçekliği kavramasında rol oynar.

Yukarıda sıralanan kavramlardan Natharius (2004: 38)'un "En genel anlamda medya okuryazarlığı medyanın kendimizi, toplumumuzu ve kültürümüzü etkileme yollarını anlamaktır" şeklindeki ifadesinin ön plana çıktığı söylenebilir. Günümüzde, yazılı ve görsel işitsel basının yeni medyaya yönelimi, yeni iletişim teknolojileri, yaygın internet kullanımı ve bu konularda geliştirilen yasal düzenlemeler, medya okuryazarlığının eğitim düzeyinde gelişmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır (Sadriu 2009).

Eleştirel düşünme ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi ele alarak ve bu iki alanın birbiriyle önemli düzeyde bağlantılı olduğunu belirten Feuerstein (1999), medya okuryazarlığının bir amacının da, bireylerin medya iletilerine eleştirel bakabilmelerini sağlamak olduğunu vurgulamaktadır. Medya okuryazarlığının temelinde eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmek yatmaktadır. Ayrıca söz konusu bu yetenekler, demokratik toplumlardaki entelektüel özgürlüğün ve tam anlamıyla vatandaşlık görevini yerine getirebilmenin de anahtarıdır (Jolls ve Thoman 2008). Medya okuryazarlığının ortak özellikleri Kellner ve Share (2005: 374- 377) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

1. Medya iletilerinin hepsi kurgulanmıştır (iletinin yapaylığına vurgu).
2. Medya iletileri belli kurallar çerçevesinde kendine özgü yaratıcı bir dil kullanmaktadır (medya profesyonellerine vurgu).
3. Aynı ileti farklı insanlar tarafından farklı algılanabilir (anlam kalıplarına vurgu).
4. Medyada değerler ve bakış açıları örtüktür (kodlanmaya vurgu).
5. Medya iletileri iktidar ve ticari kazanç amacıyla oluşturulur (ekonomi- politığe vurgu).

Medya okuryazarlığının temel problem alanları ise şu şekilde ifade edilmektedir (Hobbs 1998: 18- 26):

1. Medya Okur Yazarlığı Eğitiminin Amacı: Muhakeme ve iletişim becerilerini geliştirme, demokrasi, yurttaşlık tutumlarını geliştirme, medya endüstrisi uygulamalarını yeniden biçimlendirme, madde kullanımını ve şiddeti önleme medya okuryazarlığı eğitiminin hedeflerinden bazılarıdır.

2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Medya Üretimlerinin Yeri: Medya okuryazarlığı dersi içerisinde öğrencilerin medya üretimi etkinliğinde bulunarak medya üretimlerinin eleştirel tüketicisi haline gelebileceklerini savunulmaktadır.

3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Popüler Kültürün Yeri: Popüler kültürün unsurları, medya okuryazarlığı eğitimi alan bireylerin iletişimdeki süreçlere ilişkin anlayışlarını tartışmaları için fırsatlar sağlayabilir. Fakat bu noktada okulların popüler kültürün değerini azaltma gibi bir görevi olduğunu da unutmamak gerekmektedir.

4. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Politik ve ideolojik Gündemin Yeri: Bazı eğitimciler, medya okuryazarlığını, eleştirel yurttaşların yaratımını ve radikal demokrasinin gelişimini sağlayabilecek bir alan olarak görmektedirler.

5. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Verileceği Eğitim ve Öğretim Ortamları: Medya eğitimini en iyi yaygınlaştıracak alanlar, okul sonrası programlar, yaz kampları, dini eğitim programları, kütüphane ve önleme programları, topluluk-temelli örgütler ve evde ana baba rehberliğidir.

6. Medya Okuryazarlığı Dersi Konularının Diğer Derslere Eklenmesi ya da Kendine Özgü Uzmanlığı Olan Ayrı Bir Ders Olarak Okutulması: Medya okuryazarlığı dersi konularının müfredat içine dağıtılmasını savunanlar, metinleri sorgulama objeleri olarak kullanmanın önemini vurgulayarak disiplinler arasındaki bağlantıları değerlendirebilmenin önemli bir fırsat olduğunu öne sürmektedirler. Fakat müfredata yayılan bir konunun sonucunu doğrudan görmek ve değerlendirmek bazen mümkün olmayabilir.

7. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Medya Kuruluşlarının Sorumluluğu: Bazı çevreler, medya kuruluşlarının, insanların medya hakkında kritik düşüncelerine yardımcı olma yönünde toplumsal sorumlulukları olduğunu belirtmektedirler. Bazı eleştirmenler ise, medya kuruluşları tarafından gerçekleştirilen eylemlerin hükümet düzenlemelerine karşı bir tepki oluşturma amacını güdebileceğini belirtmektedirler.

Hayatı özetleyen bir çerçeve olarak değerlendirilen medya okuryazarlığı, uzun yıllar boyunca süreklilik gerektiren, yaşam kalitesini tamamen değiştiren potansiyel bir beceriyi ve yeteneği temsil etmektedir (Sadriu 2009: 54).

1.1.6. Medya Okuryazarlığı Niçin Önemlidir?

Medya, genç- yaşlı herkese farklı ölçüde de olsa ulaşmakta, sadece bilgilendirmekle kalmayıp eğlendirmekte ve bireyin değer yargılarını, tavırlarını, inançlarını değişik oranda etkilemekte yeniden şekillendirip değiştirmektedir (Özad 2007: 95). Medya okuryazarlığı, medyanın algı ve inanışları nasıl süzgeçten geçirdiğini, popüler kültürü nasıl biçimlendirdiğini ve kişisel tercihleri nasıl etkilediğini görmekte kişilere yardımcı olmaktadır (Pekman 2007: 44). Medya okuryazarlığı, her yaşta edinilebilecek bir alışkanlıktır ve medya okuryazarlığı izleyicilere, televizyondaki iletilerin okunmasında eleştirel bakış acısı kazandırmaktadır (Şeylan 2008).

Çetinkaya (2008), medyanın gerçekliği kurgulamasının medya okuryazarı olmayı gerektirdiğini ifade etmektedir. Medya okuryazarlığı konusunda sahip olunan bilgi, gerçek dünya ile medya tarafından inşa edilen dünya arasındaki sınırı fark etmede büyük öneme sahiptir. Söz konusu medya okuryazarlığı bilgisi, bireyin medyadan bilgi alma sürecinde medyanın zararlı etkilerini fark etmesinde ve bireyin kendisini medyanın zararlı etkilerinden korumasında önemli işleve sahiptir (Akalm 2009). Medya okuryazarlığı, eğlence ve zaman öldürme aracı olarak tanımlanan kitle iletişim araçları ve iletilerinin öğrenciler tarafından bilinçli, seçici ve etkin birer izleyici bakış açısıyla değerlendirilebilmelerini amaçlamaktadır (Sadriu 2009: 1). Nitekim medya okuryazarlığının, insanlara çevrelerinde olanların ve kendilerine “gerçek” olarak sunulan bilgilerin gerçekliğini sorgulamaları konusunda eleştirel bir bakış açısı kazandırması nedeniyle önemli olduğu savunulmaktadır.

Medya okuryazarlığı kavramının vatandaşlık eğitiminde de önemli bir yer edindiği bilinmektedir. Bu doğrultuda medyanın toplum üzerindeki etkisi sebebiyle, sorumlu ve şeffaf bir medya kültürünün ve temsilinin eleştirel ve okuryazar yurttaşlığa bağlı olduğu söyleneğelmektedir (Apak 2008: 15- 16). Galician (2004a: 9) da “Okullarımızdaki ve toplumumuzdaki medya okuryazarlığı eğitimi demokratik bir zorunluluktur.” ifadesiyle bu konuya vurgu yapmaktadır. Medya okuryazarlığı kavramının, bireylerin iletilere erişip bunları yorumlayabilmeleri ve katılımcı düşüncelerle kendilerini ifade edebilmeleri açısından yurttaşlık düşüncesi bağlamında, toplumsal ve kültürel katılıma dayandırıldığı bilinmektedir (Kejanlıoğlu, 2007). Günümüzde, vatandaşlık ve sosyal çalışmaların öğretiminde medya eğitiminin kritik düzeydeki önemi vurgulanmakta ve medya okuryazarlığında yer alan vatandaşlık yaklaşımları değerlendirilmektedir (Kubey 2004).

Televizyonun yarattığı sanal dünyanın etkilerinden kurtulabilmenin yolunun, eleştirel bakış acısına kavuşmaktan geçtiğini belirten Şeylan (2008), medya okuryazarlığı eğitiminin her bir birey için özellikle de kitle iletişim araçlarının etkisine karşı korunmasız olan çocuklar için gerekli olduğunu önemle vurgulamaktadır. Bu sebeple ülkemizde Radyo Televizyon Üst Kurulu da medya okuryazarlığı eğitimine yasalarla getirilen düzenlemeler kadar önem vermektedir (Treske 2007: 39). Çocukların, medya eğitimi ile iletilelere eleştirel gözle bakmaları, seçici olmaları, bilgiyi doğru yerde aramaları ve gerektiğinde kendi mesajını oluşturabilme becerisini ve alışkanlığını geliştirebilmesi oldukça fazla önemsemektedir (Ertürk ve Gül 2006: 47).

Özetlemek gerekirse, medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğini yaratan kaygılar, popüler kültürün olumsuz etkilerinden kaynaklanmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi alan bireylerin eleştirel düşünme, karar verebilme, sorgulama gibi becerilere sahip oldukları düşünüldüğünde ve medya okuryazarlığı eğitiminin aktif vatandaşlık bilinci oluşturmada etkili olduğu göz önüne alındığında medya okuryazarlığının önemi açıkça ortaya çıkmaktadır (Apak 2008).

1.1.7. Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı

Eleştirel düşünme süreci, bireyin karşılaştığı bilgi ve düşüncelere yönelik doğru soruları sorarak kendi fikirlerini oluşturması süreci olarak tanımlanabilir (Derelioğlu 2004). Eleştirel düşünme sürecini Norris (1985), bireyin ne yaptığına ya da neye inandığına rasyonel olarak karar verme süreci olarak ele almaktadır. Eleştirel düşünme becerileri kısaca; ifadeleri çözümleme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir (Seferoğlu ve Akbıyık 2006: 194). Medyadaki tüm bilgilerin taraflı ya da tarafsız, olumlu ya da olumsuz yönlerinin ayırımına varılmasının temel yolu, eleştirel düşünme biçiminden geçmektedir (Kurt ve Kürüm 2010).

Fanteziyi gerçekten ayırma yeteneği, medya mesajlarının belirli sonları olan yapılar olduğunu anlamak, medyanın bölgesel/ küresel topluluklardaki ekonomik, politik, sosyal ve kültürel rolünü anlamak, insanın kendisinin ve diğerlerinin demokratik haklarını anlaması, uzlaşma veya direniş, kültürel kimlik, vatandaşlık vs. gibi maddelerle özetlenebilecek bir düşünme biçimi olarak görülen medya okuryazarlığı, bazı eleştirmenler tarafından bir 'felsefe', 'sonsuz bir süreç' ve 'eleştirel bir düşünme biçimi' olarak

algılanmaktadır (İnceoğlu 2007). Medya okuryazarlığı- eleştirel düşünme ilişkisine yönelik Çetinkaya (2008: 48)'nın şu ifadesinin konuya açıklık getireceği düşünülmektedir:

Medya eğitimi konusunda iki temel yaklaşımdan söz etmek mümkündür: Korumacı yaklaşım ve eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı. İnsanların medyanın olumsuz etkilerine karşı korunması gerektiği inancına göre şekillenen ilk yaklaşım, medya izleyicilerini pasif bireyler olarak konumlandırmaktadır. İkinci yaklaşım ise, medyanın etkilerinin ille de olumsuz olduğu gibi bir genellemeyi reddetmesi ve “olumlu-olumsuz etki” ayrımını yapmayı izleyiciye bırakması açısından, aktif izleyici vurgusunu öne çıkarmaktadır.

Şeylan (2008: 48), “Eleştirinin anahtar kelime olduğu medya okuryazarlığı eğitiminde amaç, sadece öğrenciyi bilgilendirmek değil, ona eleştiri yeteneğinin kazandırılmasıdır” şeklindeki ifadesinde medya okuryazarlığında eleştirel düşünmenin bir zorunluluk olduğuna vurgu yapmaktadır. Pekman (2007), medya okuryazarlığı eğitiminin vatandaşlara, eleştirel düşünme ve sorun çözme yetenekleri kazandırarak bilginin bilinçli tüketim ve üretimine katkı sağlayacağına dikkat çekmektedir. Kutoğlu (2007) da, medya okuryazarlığının geliştirilmesi için “analiz etme”, “kıyaslama”, “değerlendirme”, “eleştirme” ve “sentezleme” gibi yeteneklerin kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Çetinkaya (2008) ise medya okuryazarlığının medya mesajlarına eleştirel yaklaşma, medya dolayımı ile aktarılan egemen düşünceleri sorgulama, medya ürünlerinin yaratılması sürecine üreterek katılma gibi konularda ön plana çıktığına dikkat çekmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin amacı, ergenleri medya iletilerini eleştirel olarak analiz edebilmeleri için donatmaktır (Austin, Pinkleton ve Funabiki 2007: 484). 1990'lı yıllardan beri tartışılan medya okuryazarlığı kavramının “eleştirel bir çözümleme süreci” olarak kabul görüldüğü bilinmektedir (Hepkon ve Aydın 2007). Thoman (1993) da medya okuryazarlığını, içinde yaşadığımız medya dünyasına yönelik bir düşünce yolu olarak görmektedir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle bağlantılı temel alanlardan biri olan medya okuryazarlığı, medya mesajlarının eleştirel karşılıklar vererek üst- bilişsel stratejiler geliştirmeyi hedeflemektedir (Feuerstein 1999). Diğer bir deyişle medya okuryazarlığı eğitimi, doğru düşünmeye yönelik bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Sadriu 2009: 77).

Medya okuryazarlığının, insanlara çevrelerinde olanları ve kendilerine “gerçek” olarak sunulan bilgilerin gerçekliğini sorgulamaları konusunda eleştirel bir bakış açısı kazandırması nedeniyle önemli olduğu bilinmektedir (Çetinkaya 2008). Medya

okuryazarlığı eğitimi almış bir bireyin, izlediği her hangi bir programı çözümlerken eleştirel bakış açısı bağlamında göz önüne alacağı sorular şunlardır (Şeylan 2008: 45):

1. Bu iletiyi kim, hangi amaçla düzenlemiştir?
2. Hedef izleyici kitlesi kimdir?
3. İletinin konusu nedir?
4. İletinin altında yatan anlam ya da iletiyle verilmek istenen mesaj nedir?
5. İkna yollarından hangisi kullanılmıştır?
6. Öykünün hangi kısmı anlatılmamıştır?

Eleştirel bir bakış açısı ve pratik uygulamaların öneminin kavranmasını gerektiren medya okuryazarlığı bu anlamda en basit haliyle, medyayı ve medyayla yaşamı değerlendirebilme yeteneği olarak görülmektedir (Çetinkaya 2008). Eleştirel medya okuryazarlığı, okunanları, dinlenenleri, görünenleri ayrıntılı bir biçimde ele almayı gerektirmektedir. Eleştirel medya okuryazarı bireyler, medyadaki sınırlı bir bilgiyle büyük kitlelerin harekete geçirilebileceğinin de farkındadırlar (Kurt ve Kürüm 2010). Eleştirel düşünmenin medya okuryazarlığının temel bileşenlerinden biri olduğunu ifade eden Yates (2004)'in de medya okuryazarlığı eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine dikkat çektiği görülmektedir.

1.1.8. Dünyada ve Ülkemizde Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı ilk olarak İngiltere, Avustralya, Güney Afrika, Kanada ve Amerika'da gelişmiş, Hollanda, İtalya, Yunanistan, Avusturya ve İsviçre gibi ülkeler tarafından da artan bir ilgiyle izlenmiştir (Taşkiran 2007a: 91). Ülkelerin medya okuryazarlığı ile ilgili görüş ayrılıkları iki farklı noktada toplanmaktadır. Kanada, Avrupa ve Avustralyalı uzmanların medya okuryazarlığının eleştirel, bağımsız bireyler yetiştirmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Hindistan, Brezilya ve Güney Afrika'daki uzmanlar ise medya okuryazarlığının özgürleşme, toplumun gelişimi, sosyal adaletin sağlanması gibi konularda etkili olması gerektiğine dikkat çektikleri görülmektedir (İnceoğlu 2007).

1.1.8.1. Dünyada Medya Okuryazarlığı

Avrupa ülkelerinde uygulanan medya okuryazarlığının genelde eğitsel sistemdeki geleneklere bağlı olduğu görülmekle birlikte iki tür yaklaşımla kendini gösterdiği bilinmektedir. Bunlardan Aristokratik yaklaşımda medya ve popüler kültüre karşı düşmanvari bir tutum sergilenirken; demokratik yaklaşımda çocukların kendi başlarına medyayı kullanımları, tercihleri ve tüm bunlardan aldıkları zevk ön plana çıkarılmaktadır (İnceoğlu 2007).

Avustralya, Kanada, Japonya, İsrail, Latin Amerika, ABD, İngiltere, Fransa, Belçika, Yunanistan, İrlanda, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, Portekiz, İsveç ve Finlandiya medya okuryazarlığı dersine öğretim programlarında yer verirken Avrupa Birliği'ne yeni katılan Slovenya, Polonya ve Macaristan'da medya okuryazarlığına ilişkin pilot uygulamalar yer almaktadır (Şeylan 2008).

Medya okuryazarlığının ABD'deki öncüsü Edgar E. Dale'nin 'Gazete nasıl okunmalı?' sorusuyla dikkatleri medya okuryazarlığı üzerinde topladığı görülmektedir. ABD'de 1950 ve 1960'larda televizyonun popülerliğini arttırmasıyla birlikte 'ekran eğitimi', 'film çalışmaları', 'medya çalışmaları', 'medya eğitimi', 'iletişim eğitimi' başlıklarında konferanslar düzenlendiği bilinmektedir. Amerika'da medya tüketimi bir risk faktörü olarak görülürken medya okuryazarlığı, bu riski önleyici bir faktör olarak algılanmaktadır (Algan 2007). ABD'deki medya eğitimi, eleştirel olmaktan çok korumacı düzeydedir ve medya okuryazarlığına olan yaklaşım sadece görsel çözümlerden ibarettir (Şeylan 2008: 80).

Kanada'da medya okuryazarlığı hareketinin 1960'larda 'ekran eğitimi' bünyesinde başlatıldığı ve 1999'da medya okuryazarlığı dersinin İngilizce Dil Sanatları müfredatına alındığı bilinmektedir (İnceoğlu 2007). Kanada'da 2000 yılında medya eğitimi zorunlu hale gelmiştir. Kanada'da medya okuryazarlığı dersinin amacı, öğrencilerin eleştirel bakış açısı çerçevesinde medya metinlerini değerlendirme becerileri kazanmalarınıdır (Şeylan 2008).

Büyük Britanya'da medya eğitiminin eğitim sistemine girmesinde İngiliz Film Enstitüsü'nün etkili olduğu söylenmektedir. İngiltere, etkili bir medya eğitimine sahip değildir. İngiltere'de medya eğitimindeki gelişmeler, medya okuryazarlığının gereksinim duyduğu eleştirellikten oldukça uzaktır (Şeylan 2008). Fotoğraf çekme, senaryo yazma,

web sayfası dizayn etme, gazete haberi yazma, kamera kullanma gibi pratik medya uygulamalarının İngiltere’de ders programlarında yer aldığı görülmektedir (Algan 2007).

Almanya’da 1970 ve 1980’lerde medya okuryazarlığı ile ilgili kuramsal yayınlar çıkmaya başlamış ve 80’lerin 90’ların eğitim sistemlerinde medya eğitimi büyük ilgi uyandırmıştır (Taşkiran 2007a: 92).

Fransa’da medya okuryazarlığı dersi konusunda resmi bir öğretim programı yoktur. Oysa Fransa’da medya eğitime ilişkin resmi bir öğretim programı ile daha etkili ve sistematik bir medya eğitimi sunulabilir (Şeylan 2008). 1983’te Avusturya’da ilk ve ortaöğretim programlarında medyanın yer almasına karar kılınmıştır. Belçika da ise medya eğitimi 1990’da resmileşti.

İsviçre’de de medya eğitiminin bütün kantonlarda eğitim programlarında yer almasına yönelik kararların 1967’lerden beri dile getirildiği ve Zürih’teki Pestalozzi Programı bünyesinde medya okuryazarlığının derinlemesine ele alındığı bilinmektedir. İtalya’da medya eğitiminin 70’li yıllarda başladığı ve ilk olarak 500 okulda haftada iki saatlik uygulamalar gerçekleştirildiği bilinmektedir (Topuz 2007).

İrlanda’da yeni medya okuryazarlığı eğitim programı ilk kez 2000 yılında gündeme alındığı görülmektedir. İrlanda’da 2003- 2004 eğitim- öğretim döneminde öğretmen ve öğrenciler, İngilizce, Görsel Sanatlar ve Matematik programı içerisinde medya okuryazarlığı uygulamalarına tabi tutulmuşlardır. Medya okuryazarlığı eğitimine, İrlanda’da Sosyal ve Kişisel Sağlık Eğitimi programlarındaki derslerde ve İngilizce, Görsel Sanatlar gibi derslerdeki kazandırılması gereken beceriler içinde yer verildiği görülmektedir (Apak 2008).

Medya okuryazarlığı dersinin, Finlandiya, Norveç, Danimarka ve İsveç’te 1970’lerden sonra okul müfredatlarına girdiği görülmektedir (İnceoğlu 2007). Finlandiya’da medya eğitimi, öğrencilere eleştirel bakış açısını, medyanın anlaşılmasını, farkındalık gibi kavramların öğretilmesini önemsemektedir (Sadriu 2009: 92).

Medya eğitimi Finlandiya’da ilköğretim müfredatına 1970’te, lise müfredatına ise 1977’de alınırken; medya eğitimi 1980’den beri İsveç’te, 1970’den beri de Danimarka’da zorunlu ders olarak okutulmaktadır (Taşkiran 2007a: 92). İngiltere, Belçika, Yunanistan, İrlanda, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, Portekiz, Finlandiya ve İsveç’te ilköğretim

öncesi sınıflardan itibaren medya okuryazarlığı eğitimine değişik seviyelerde yer verildiği bilinmektedir (Alver ve Gül 2006).

Dünya çapında medya okuryazarlığı ile ilgili örgütlenmeler ise şunlardır (Binark ve Gencel Bek 2007: 211- 214):

1. Association for Education in Media and Communication (MED): Medya Eğitimi ve İletişim Örgütü,
2. Association for Media Education in England (AME): İngiltere’de Medya Eğitimi Örgütü,
3. Association for Media Literacy (AML): Medya Okuryazarlığı Örgütü,
4. Center for Media Literacy (CML): Medya Okuryazarlığı Merkezi,
5. European Association for Audiovisual Media Education (EAAME): Avrupa Birliğinde Görsel ve İşitsel Medya Eğitimi Örgütü.

Dünyanın farklı ülkelerinde ve Türkiye’de uygulanan medya okuryazarlığı derslerine dair önemli aksaklıklardan biri medya okuryazarlığı uygulamaların akademik ortamda yeterince değerlendirilmemesidir (Şeylan 2008).

1.1.8.2. Ülkemizde Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, kişinin medya bilincini kazanmasında önemli rol oynamakta ve okul sıralarında bu bilinci kazanan çocuklar, kitle iletişim araçlarını doğru ve etkin kullanabilmektedirler (Şeylan 2008: 9). Algan (2007), ülkemizde reyting kaygılarıyla ticarileşen kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve üniversite öğrenimi göremeyen gençlerin ülke nüfusuna oranla geniş bir kitleyi oluşturması gibi nedenlerden dolayı medya okuryazarlığı eğitiminin üniversite öncesinden yaygınlaştırılmasının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Eğitimin temel görevinin bireyleri yaşama hazırlamak ve bireylerin topluma yararlı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmak olduğu göz önüne alındığında medya okuryazarlığının ders programlarına alınmasının gün geçtikçe artan bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır (Özad 2007). Fakat medya okuryazarlığının okullarda işlenen ders olmaktan öte, çocuğun günlük hayatına girmesi gerektiğini vurgulayan Şeylan (2008),

medya okuryazarlığı dersinde, her gün televizyonda öğrencilerce izlenen bir dizinin, çizgi filmin ya da reklam filminin öğrenciler tarafından değerlendirilmesini önermektedir.

Türkiye’de medya okuryazarlığı geçmişi çok yeni olmakla birlikte ülkemizde yapılan medya okuryazarlığı çalışmalarının “Milli Eğitim Bakanlığı’nın proje kapsamında yürüttüğü çalışmalar” ve “Akademik Çalışmalar” olmak üzere iki grupta yoğunlaştığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın proje kapsamında yürüttüğü çalışmalara verilebilecek en belirgin örnek, “Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi”ne ilköğretim programlarında yer verilmeye başlanmasıdır. Ülkemizde medya okuryazarlığı alanında yapılan “Akademik Çalışmalar” verilebilecek örnek Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi’nde yapılan Medya Okuryazarlığı Konferansı’nda (23- 25 Mayıs 2005) öğretim elemanlarının medya okuryazarlığına farklı öngörüler getirdikleri ve bu alanı farklı yönlerden irdeledikleri bildirilerdir (Taşkiran 2007a).

Türkiye’de ilk olarak 2003 yılındaki İletişim Şurasında gündeme getirilen medya okuryazarlığı, 2004 yılında Eylem Planı düzeyinde çalışan Medya ve Şiddet Çalışma Grubunun sonuç raporunda RTÜK önerisiyle yer almıştır (Kurt ve Kürüm 2010). RTÜK, bu önerisinde medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını “Ayrıca RTÜK medya okuryazarlığı dersinin ders programlarına eklenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile resmi temaslara başlamıştır.” ifadesiyle gündeme getirmiştir (Şiddeti Önleme Platformu 2004).

1.1.8.2.1. İlköğretimde Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi

İlköğretim ya da ortaöğretim sürecinde medya eğitimi almaya başlayan çocukta medyayı etkin kullanma bilinci daha çabuk gelişecektir (Şeylan 2008: 91). Öğretmenlerin, medya okuryazarlığı eğitiminin kendi doğasına sadık kalıp klasik eğitim anlayışına kaymasını önlemek için şu üç soru etrafında yoğunlaşmaları gerekmektedir (Rogow 2005: 285):

1. Öğrencilere mesajın ne olabileceğini düşünmelerinde yardımcı olacak becerileri mi sunuyorum, yoksa onlara mesajın ne olduğunu anlatmaya mı çalışıyorum?

2. Öğrencilere, iyi bir temele dayandırıldığı sürece onların yorumlarını kabul etmeye açık olduğumu ifade edebiliyor muyum, yoksa sadece benim yorumumun doğru bakış açısını yansıttığı hissini mi veriyorum?

3. Bu dersin sonunda öğrenciler daha analitik mi olacak, yoksa temelsiz bir şekilde her şeyden daha şüphe eder mi olacaklar?

Medya okuryazarlığı eğitiminin kendi doğasına sadık kalıp klasik eğitim anlayışına kaymasını önlemek için kendilerine yukarıdaki üç soruyu soran öğretmenlerin bu soruların ilk bölümlerine “evet” cevabı vermeleri gerekmektedir (Şeylan 2008: 94). Nitekim dünya ülkelerinde ve Türkiye’de uygulanan medya okuryazarlığı derslerinin en büyük eksikliği, öğrencilere eleştirel düşünce yapısının verilememesidir

Medya okuryazarlığı eğitiminin programlarda ayrı bir ders olarak mı öğretilmesi gerektiği, yoksa diğer derslerin bağlamı içine mi yerleştirilmesi gerektiği günümüzde tartışılan bir konudur. Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi ilköğretim ikinci kademedeki ayrı bir seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

Ülkemizde ilköğretim kurumlarında medya okuryazarlığı adıyla uygulamaya konulan seçmeli medya okuryazarlığı dersi, medya karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturan çocukların, kitle iletişim araçlarının yapısını ve işleyişini öğrenmelerini, kurgulanmış medya içeriğini bilinçli bir şekilde değerlendirmelerini ve eleştirel olarak izlemelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Kurt ve Kürüm 2010: 24). Bu noktada Sadriu (2009: 1) da medya okuryazarlığı dersinin, çocukların sağlıklı bilgilerle, nitelikli bir şekilde eğitilmesi ile birlikte, seçme ve ayırt etme bilincinin kazandırılmasını, doğru yönde davranış ve düşünce değişikliğini geliştirilebilmesini amaçladığını vurgulamaktadır.

Ülkemizde seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersi, Milli Eğitim Bakanlığı ile RTÜK’ün ortak girişiminin bir ürünüdür. RTÜK ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında 22 Ağustos 2006 tarihinde “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü” imzalanmış, her iki kurumun sorumlulukları ve görevleri bu protokole sıralanmıştır. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” da 31 Ağustos 2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülerek kabul edilmiştir. 2006- 2007 eğitim- öğretim yılında, Medya Okuryazarlığı dersinin okutulacağı beş pilot okul (Adana- Seyhan Dumlupınar İlköğretim Okulu, Ankara- Çankaya Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu, Erzurum- Merkez Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu, İstanbul-Bakırköy Şehit Pilot Muzaffer Ersönmez İlköğretim Okulu ve İzmir- Karşıyaka 80. Yıl Metaş İlköğretim Okulu), Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’na belirlenmiştir. Bu pilot uygulama da görev alacak yirmi Sosyal Bilgiler öğretmeni, Ankara’da 7- 10 Eylül 2006 tarihleri arasında

düzenlenen dört günlük bir “Eğitici Eğitimi Programı”na tabi tutulmuşlardır (Çetinkaya 2008).

Tüm Türkiye’yi kapsayacak şekilde 25- 28 Haziran 2007 tarihleri arasında, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nca belirlenen 103 kişilik öğretmen grubuna “Eğitici Eğitimi Programı” kapsamında medya okuryazarlığı dersine yönelik hizmet içi eğitim verilmiştir. Ayrıca medya okuryazarlığı dersinin, iletişim fakültelerinden veya basın yayın yüksek okullarından mezun olup, Milli Eğitim Sistemi içinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından okutmalarında karar kılınmıştır (Çetinkaya 2008). 2007- 2008 eğitim- öğretim yılından beri medya okuryazarlığı dersi, Türkiye genelindeki tüm okullarda ilköğretim 6, 7, veya 8. sınıflarda bir defaya mahsus olmak üzere seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

1.1.8.2.1.1. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı

Yapılandırmacı (inşacı) yaklaşımla hazırlanan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı’nda genel amaç ve kazanımların yanı sıra bazı temel beceri ve değerlere yer verilmektedir. Öğrencilerin kazanımlar yoluyla bu beceri ve değerleri elde etmeleri amaçlanmıştır. Bu programı başarı ile tamamlayan öğrencilerden beklenenler şu şekilde sıralanmaktadır (MEB ve RTÜK 2007: 6):

1. Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.
2. Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
3. Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.
4. Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
5. Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
6. Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
7. Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar.

Medya okuryazarlığı dersinde “gözlem, araştırma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, sosyal ve kültürel katılım, Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma becerileri”nin kazandırılması hedeflenmektedir (Arslan, Genç, Kaya ve Azer 2009: 21).

Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen değerler şu şekilde sıralanabilir (MEB ve RTÜK 2007: 7):

Özel yaşamın gizliliğine saygı, etik duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, etik kurallara bağlılık, farklılıklara saygı, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, aile içi iletişime önem verme, bilinçli tüketim, toplumsal hayata aktif katılım, bilimsellik, eşitlik, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma.

İlköğretimde okutulan seçmeli medya okuryazarlığı dersinin ünite, kazanım sayısı, ünite süresi ve ünitelerin oranlarına ilişkin bilgiler Tablo 1.1’de yer almaktadır (MEB ve RTÜK 2007: 9).

Tablo 1.1. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Kapsamı

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre (Ders Saati)	Oranı (%)
İletişime Giriş	2	2	8,0
Kitle İletişimi	2	2	8,0
Medya	4	7	17,0
Televizyon	3	4	12,5
Aile, Çocuk ve Televizyon	4	9	17,0
Radyo	2	3	8,0
Gazete ve Dergi	4	3	17,0
İnternet (Sanal Dünya)	3	6	12,5
Toplam	20	36	100

Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı, ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada bir ders saati üzerinden toplam 36 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır. İlköğretimde okutulan seçmeli medya okuryazarlığı dersinin kapsamında işlenecek konu başlıkları ise şunlardır (<http://www.medyaakademisi.gen.tr/makale9.html>, 03.01.2010):

1. İletişime Giriş (İletişim, iletişimin süreci ve öğeleri, iletişim türleri),
2. Kitle İletişimi (Kitle iletişimi, kitle iletişim araçları, iletişim ve kitle iletişim arasındaki ilişki),

3. Medya (Medya, medyanın başlıca işlevleri, medyanın ekonomik boyutu, medya ve etik, medya okuryazarlığı kavramı, amacı ve yöntemi),

4. Televizyon (Etkili bir iletişim aracı olarak televizyon, Türkiye’de televizyon yayıncılığı, televizyon program türleri),

5. Aile, Çocuk ve Televizyon (Televizyon izleme alışkanlıkları, televizyonun olumsuz etkileri, televizyon program analizleri, uyarıcı simgeler),

6. Radyo (Bir kitle iletişim aracı olarak radyo, radyonun olumsuz etkileri, radyo program türleri, radyo program analizleri),

7. Gazete ve Dergi (Gazete ile ilgili temel kavramlar, gazetede haber ve fotoğrafın ve karşılaştırılması, gazete hazırlama uygulaması, dergi türleri ve işlevleri),

8. İnternet (İnternetin özellikleri ve işlevleri, internet kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar).

Medya Okuryazarlığı dersi, ilköğretim okullarının 6, 7 ya da 8. sınıflarında haftada bir saat okutulacak seçmeli bir derstir. Ders notla değerlendirilmeyecek, sadece karnede öğrencinin bu dersi aldığı belirtilecektir (MEB ve RTÜK 2007: 15). Böylece bu dersi seçmeli olarak alan öğrencilerin, not kaysından uzak bir şekilde yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri söylenebilir. Bu derste görüşme, gözlem, sözlü sunum, performans değerlendirme, performans ödevi, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve ürün dosyası kullanılabilir bazı ölçme araç ve yöntemleridir.

1.2. Problem Cümlesi

Çalışmanın problemini, ilköğretim öğrencilerine verilen medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına olan etkisinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim II. kademe öğrencilerine verilen medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına olan etkisini belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Medya okuryazarlığı eğitimi alan ile medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri nasıldır?

2. Medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrenciler ile medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilerin, televizyon izleme nedenleri nelerdir?

3. Medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrenciler ile medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilerin televizyonun etkilerine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?

4. Medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrenciler ile medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilerin televizyon yayıncılığını bilmeleri arasında farklılık var mıdır?

5. Medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrenciler ile medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilerin televizyon dizilerini izleme eğilimleri nasıldır?

6. Medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrenciler ile medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilerin, izledikleri televizyon dizilerindeki mesajları algılamaları arasında farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye'nin televizyon izleme süresi açısından dünya sıralamasında ilk sıralarda yer aldığı bilinmektedir. Bilimsel araştırmalar, düzenli olarak 2- 2,5 yaşında televizyon izlemeye başladığımızı göstermektedir. Ülkemizde çocukların ve gençlerin televizyon karşısında geçirdikleri sürenin boyutu, çocuklar ve gençler için sıkıntılı bir durum ortaya koymaktadır. Günümüzde en çok izlenen televizyon programları televizyon dizileridir. Televizyon dizilerinin çocukların da televizyon izlediği ana yayın kuşağı içerisinde yayınlanması, bu dizilerin çocuklar üzerinde ne gibi etkiler oluşturduğu sorusunu akla getirmektedir.

Bilindiği üzere Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi, MEB ile RTÜK'ün ortak girişimi ile 2006- 2007 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde beş pilot okulda okutuldu. 2007- 2008 eğitim- öğretim yılından itibaren ise Medya Okuryazarlığı dersi Türkiye genelindeki tüm ilköğretim okullarının 6., 7. veya 8.sınıflarında bir defaya mahsus olmak üzere seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

İlköğretim II. kademedeki seçmeli “Medya Okuryazarlığı Dersi”nin okutulması, “Medya Okuryazarlığı Dersi”nde yaklaşık % 30'luk bir oranda “Televizyon” konusunun ele alınması ve çocukların ilköğretim ikinci kademedeki itibaren çizgi film yerine dizileri tercih etmeye başlamaları göz önüne alındığında araştırmanın akademik alanda bir boşluğu doldurabileceği söylenebilir.

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuryazar olma boyutunda medya okuryazarlığın önemini; medya ile etkileşim sürecinde medyayı doğru anlayabilmenin gerekliliğini ortaya koymada önemlidir.

1.5. Sayıtlılar

1. Medya okuryazarlığı eğitimi alan ile medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilere uygulanan medya okuryazarlığı dersine yönelik ölçme aracına ilişkin uzman kanısı geçerli ve güvenilirdir.

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ölçme araçlarına verdikleri cevaplar, öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yansıtmaktadır.

3. Çalışmada, 12 ders saati süresince uygulanan “Medya Okuryazarlığı Dersi İçeriği”ne yönelik uzman kanısı geçerli ve güvenilirdir.

4. Araştırma için seçilen kontrol ve deney grubu öğrencilerinin sahip oldukları fiziki ortamlarının ve ders araç gereçlerinin yeterlilik düzeylerinin eşit olduğu ve okul başarılarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmadan elde edilen veriler, 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında Çanakkale il merkezinden belirlenen Merkez İlköğretim Okulu’nun ilköğretim 6. sınıfında öğrenim gören 20 deney grubu ve İstiklal İlköğretim Okulu’nun ilköğretim 6. sınıfında öğrenim gören 20 kontrol grubu öğrencilerinin cevapları ile sınırlıdır.

3. Bu araştırmadan elde edilen veriler, İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2007)’nin “Televizyon” ve “Aile, Çocuk ve Televizyon” ünitelerinden, Kartal (2007)’in “Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi” isimli çalışmasından ve RTÜK (2006)’ün “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması”ndan yararlanılarak hazırlanan ölçme aracından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

4. Araştırmada kullanılan medya okuryazarlığı eğitiminin içeriği, ilköğretimde seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinin “Televizyon” ve “Aile, Çocuk ve Televizyon” üniteleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Medya Okuryazarlığı: Medya okuryazarlığı, büyük çeşitlilik gösteren formlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir (Aufderheide 1993).

Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı: Bireylerin kitle iletişim araçlarının etkisinden kurtularak; bu araçların bireyler tarafından vakit geçirme, eğlenme, sıkıntı giderme gibi birçok ihtiyacı karşılama ve doyum sağlamak için kullanıldığına ilişkin düşüncedir (Konukman 2006: 82).

Televizyon Dizisi: Kitle iletişim araçlarında belli bir öykü üzerine kurulu, her bölümde aynı sanatçıların oynadığı, birbirini izleyen izlencelerdir (Güz vd. 2002: 106).

Ana Yayın Kuşağı (Prime Time): En çok sayıda, en geniş demografik ve sosyoekonomik özelliklerdeki izleyicinin televizyon izleme için serbest zamana sahip olduğu “20.00- 23.00” saatleri arasındaki zaman dilimidir (Mutlu 1991).

Sansasyonelleştirme: İnsanların mahremiyetine ait ilişkileri, durumları alenileştirme, olmayanı olmuş ya da olacak gibi takdim etme, toplumda ün kazanmış insanların şaşırtıcı ve bilinmeyen yönlerini afiş etme vb. biçimlerde işleyen süreçtir (Mutlu 1999: 152).

1.8. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma ile ilgili daha önce yapılmış olan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmektedir.

1.8.1. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Alayoğlu (2007)’nin yaptığı “Gazetecinin Medya Okuryazarı Olabilirliği” adlı çalışmada, medya aktörü olarak gazetecinin “Medya okuryazarlığı” çerçevesinde ne tür bir eleştiriye tabi tutulacağı tartışılmıştır. Medya okuryazarlığının eğitimci için farklı, gazeteci için farklı, seyirci- okurlar için farklı tanımlanmasının gerekli olduğu belirtilen çalışmada, gazeteci için medya okuryazarlığının bitmeyen bir süreç olarak analiz edilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada gazetecinin, haber takibini olay üzerinden tekrar haber oluşturma amacıyla değil; olayın muhatapları üzerinden değerlendirmesinin bir başka deyişle haberin empatisinin içerisinde kendisini görmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Algan (2007)'ın yaptığı “Medya Okuryazarlığı Alanında Teorik ve Pratik Yaklaşımlar” adlı çalışmasında günümüzde medya okuryazarlığı kavramı ve eğitimi, Batı’daki gelişimi bağlamında incelenmiştir. Ayrıca çalışmada 1980’li yılların sonundan itibaren bağımsız bir akademik alan olarak önem kazanan medya okuryazarlığının teorik ve pratik uygulamaları çerçevesinde ortaya çıkan tartışmalar ve sorunlar, Hobbs’un özetlediği yedi temel soru altında Amerika, İngiltere ve Türkiye’den seçilen örnekler çerçevesinde irdelenmiştir. Çalışmada, ülkemizde yalnızca üniversite bazında da olsa üzerinde önemle düşünölmeye başlanılan medya okuryazarlığının nasıl olması gerektiği konusundaki tartışmalara zemin hazırlamak istenmiş ve Hobbs’un sorduğu tüm soruların Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi açısından anlamlı olduğunun altı çizilmiştir.

Altun (2007)'un yaptığı “Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Önemi ve İhtiyaçları” adlı çalışmada, başta televizyon olmak üzere kitle iletişim araçlarının birey ve toplumun günlük yaşamında giderek daha fazla yer işgal etmeye başlamasıyla, bu araçların bilinçli tüketiminin de tartışmalar arasında yer edinmeye başladığı belirtilmiştir. Çalışmada bireylerin bu araçların karşısında edilgen değil, etken ve sorgulayıcı bir tavır takınmalarının günümüzde medya yapılanması ve işleyişinden kaynaklanabilecek olumsuzlukların giderilmesindeki en önemli önlem olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmada medya okuryazarlığından, medyanın üretim yapılanması, işleyişi ve içeriği konusunda bireylerin sorgulayıcı olmalarını teşvik etmesinin beklenildiği belirtilmiştir.

Arar (2007)'ın yaptığı “Televizyon ve Gazete Haberlerinde ‘1 Mayıs’ Temsilleri: Bir Medya Okuryazarlığı Çalışması” adlı çalışmada, medya okuryazarlığı sürecinin önemli basamaklarından biri olan medya metinlerinin analizine yer verilmiştir. Televizyon kanallarının 1 Mayıs 2002 tarihli haber bültenlerinin ve gazetelerin 2 Mayıs 2002 tarihli nüshalarının söylemsel yapısının incelendiği bu nitel çalışmada, toplumsal olaylarla ilgili bilgilerin, yayın organlarının politik duruşu doğrultusunda parçalandığı ve sansasyona uğradığı vurgulanmıştır.

Cheviron (2007), “Medya Okur- Yazarlığı: Erişim Sorunu, Seyirselleşme ve Sansasyonelleşme” adlı çalışmasında popüler kültür ürünlerinin üretiminin ve tüketiminin hikayelendirmeye, görselleştirmeye ve sansasyonelliğe dayandırıldığını vurgulamaktadır. Çalışmada, kitle iletişim aracı ve bilgilendirme işlevi arasındaki bağın kopukluğuna değinilmiş ve kitle iletişim araçlarının içeriklerinin bilgilendirmeyi değil, eğlendirmeyi amaçladığı vurgulanmıştır.

Çınarlı ve Yılmaz (2007)'ın yaptığı “Sağlık Bilincinin Oluşturulmasında ‘Medya Okuryazarlığı’nın Önemi” adlı çalışmada, bireylerde sağlık bilincinin oluşturulmasında medya okuryazarlığının önemini ortaya koyan sağlık iletişimi kampanyalarının medyada yer alışı incelenmiştir. Medya okuryazarı bir bireyin daha sağlıklı bir birey olduğunun altı çizildiği çalışmada, bireylerin medyayı “doğru okuyabildikleri” oranda sağlıkları ile ilgili doğru kararlar verebilecekleri vurgulanmıştır.

Hepkon ve Aydın (2007)'ın yaptığı “Medya Okuryazarlığına Politik Bir Bakış: Medya Okuryazarlığı Hareketi” adlı çalışmada medya okuryazarlığı kavramı ile ilgili medya okuryazarlığını eğitim sorunu olarak gören yaklaşım ile medya okuryazarlığını politik ve ideolojik bir tercih olarak gören yaklaşım arasındaki ayrım ele alınmıştır. Çalışmada medya okuryazarlığını eğitim hareketi olarak değil de toplumsal muhalefet hareketinin bileşenlerinden biri olarak gören yaklaşımların daha çok eylemlilik üzerinden konuya yaklaştıkları vurgulanmış; bağımsız medya çabaları, kültürel çevre hareketi gibi çeşitli eylem toplulukları ve Uluslararası Medya Gözlemevi gibi entelektüel çabalar da bu duruma örnek olarak gösterilmiştir. Çalışmada toplumsal muhalefet hareketinin bileşenlerinden biri olarak medya okuryazarlığının yeni toplumsal hareketler kategorisi bağlamında ele alınabileceği belirtilmiş ve medya okuryazarlığı kavramı ile “yurttaş” olma kimliği üzerinden yeni bir politik özne yaratılma çabasının varlığına dikkat çekilmiştir.

Kartal (2007)'ın yaptığı “Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi” adlı çalışmada, medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına etkisi ve öğrencilerin medya ve televizyon dizileri hakkındaki ilgi ve görüşleri araştırılmıştır. Kontrol gruplu ön ve son test deneysel araştırma modelinin kullanıldığı çalışma, 2006- 2007 eğitim- öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki Çanakkale Lisesi 10. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Medya Okuryazarlığı Eğitimi”nin, öğrencilerde medya mesajlarına karşı farkındalık geliştirdiği, medya mesajlarına karşı eleştirel bakış açısı kazandırdığı, televizyon dizilerindeki mesajları analiz edip, değerlendirme becerisi kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kejanlıoğlu (2007)'nin yaptığı “Türkiye’de Medyanın Dönüşümü ve Medya Okuryazarlığı Zemini” adlı çalışmada, Türkiye’de medya dendiğinde ne anlaşıldığı ve medya okuryazarlığının gerçekten geliştirilebilme olanaklarının var olup olmadığı

tartışılmıştır. Çalışmada öncelikle medya okuryazarlığı tanımının “erişim”, “analitik yeterliğe sahip olmak”, “medya metinlerini üretip dağıtabilme” ve “katılım” öğeleri irdelenmiştir. Türkiye’deki medya ortamında “Hamamlaşma”, “Rakamlaşma” ve “Yaşamsal sorunların duygusallık ile ‘reel politik’ arasında salınımı”nın görüldüğünün belirtildiği çalışmada, eleştirel medya okuryazarlığını geliştirmek için öncelikle yaşadığımız hayatı sorgulamamız gerektiği vurgulanmıştır.

Kutoğlu (2007)’nin yaptığı “Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi” adlı çalışmanın amacı, ilk ve orta dereceli okullarda çocuk eğitimi ve medya okuryazarlığı konusunda yeni ufuklar açmak, bu konudaki bilgilere örneklerle katkıda bulunmak ve bu bilgilerin öğrencilere aktarılmasının etkili yöntemlerini vurgulamaktır. Çalışmada medya okuryazarlığı konusunda kazanılan bilgilerin kişilerin, kendi değer yargılarını kullanıp daha derin anlamlara ulaşmalarını sağlayacağı ve bireylerin medyadan daha az etkilenmelerine yol açacağı belirtilmektedir. Çalışmada medyanın insanlar ve özellikle de çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilmek için medya okuryazarlığına büyük önem verilmesinin gerekliliği vurgulanmakta, medyanın çocukları daha az kontrol altına alabilmesi için medya okuryazarlığının geliştirilmesi gereken bir yetenek, bir düşünce biçimi olarak görülmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir.

Nacaroğlu (2007), “Etkin Bir Medya Okuryazarlığı İçin Yerel Olanak ya da Olanaksızlıklar” adlı çalışmasında yerel medyanın içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak etkin medya okuryazarlığı için hangi olanak ya da olanaksızlıklarla karşılaşıldığını, yerel medyanın hedef kitlesini ve etkin medya okuryazarlığı için malzeme sunan medyayı değerlendirerek ortaya koymaya çalışmıştır. Yerel medyanın hedef kitlesinin, medyanın kurbanı olmuş bir kitle olmanın dışında bir şeyler oluşturabilmek, bir şeyleri değiştirebilmek, en azından bir etkide bulunabilmek için belli başlı donelere sahip olmasının gerekliliğinin vurgulandığı çalışmada, yerel medyanın pek çoğunun ticari kaygılarla, piyasada kar etmeyi amaçlayan küçük ve orta ölçekli işletmeler şeklinde örgütlendiklerinin altı çizilmektedir.

Önal (2007)’in yaptığı “Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı” isimli çalışmanın amacı, medya okuryazarlığının bilgi merkezleri ve hizmetleriyle ne denli bütünleştiğini ortaya koymaktır. Çalışmada, belirtilen bu amaç doğrultusunda medya okuryazarlığı tanımlanmış, medya okuryazarlığının tarihçesi ve gelişimi incelenerek medya okuryazarlığının bilgi hizmetlerindeki önemi tartışılmıştır. Betimleme yönteminin

kullanıldığı araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerden edinilen veriler değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, kütüphanecilerin medya okuryazarlığı programlarında öncülük yapması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Özad (2007)'in yaptığı “Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi” adlı çalışmada medya okuryazarlığını irdelenerek yetişkinlerle ilgili öğrenme kuramları arasında olan sosyal öğrenme kuramı ışığında yetişkinlerin medyadan nasıl öğrendikleri açıklanmıştır. Çalışmada, yetişkinlerin ileriki yaşlarda medya okuryazarlığı konusunda daha bilinçli bireyler olup medyadan öğrenmelerine ve eleştirel bir bakış kazanmalarına yardımcı olmada formel eğitime ve medyaya düşen görevler irdelenmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde medya okuryazarlığı konusunda gerek medyanın gerekse eğitim kurumlarının daha hassas olmaları; eğitim kurumlarının eleştirel ve yeniliklere açık, yeni bilgileri akıl süzgecinden geçiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemeleri; eğitim kurumlarının medyayı bazı durumlarda bilgi kaynağı ve ders materyali olarak kullanıp tartışma zeminleri hazırlamaları önerilmektedir. Çalışmada medyanın öğretici mesajlar yönüne gitmesi, şiddetin ve uygunsuz davranışların ödüllendirilmesinden kaçınması gerektiği ifade edilmektedir.

Pekman (2007)'in yaptığı “Avrupa Birliği’nde Medya Okuryazarlığı” adlı çalışmasında Avrupa Birliği’ndeki medya okuryazarlığı girişimleri özetlenmiştir. Çalışmada Avrupa Birliği üye devletleri arasında özellikle İngiltere, İrlanda ve İskandinav ülkelerinde medya okuryazarlığının uzun zamandır tartışılan ve çeşitli uygulamaları görülen bir konu olmasına karşın, AB kurumsal düzlemine 2000 yılı sonrasında girdiği belirtilmiştir. Çalışmada AB kurumsal bakışı içinde medya okuryazarlığının sadece dijital teknolojiyi veya bilgisayar ve interneti kullanabilme becerisiyle sınırlandırılmış bir yaklaşım olarak görülmediği; hem geleneksel medyayı hem de yeni medyayı konu alan ve kendini “kullanım becerisi”yle sınırlamayan, eleştirel bakışa da sahip bir yaklaşım olarak görüldüğü vurgulanmıştır.

Treske (2007)'nin yaptığı “Medya Okuryazarlığı: Neden Gerekli” adlı çalışmasında ülkemizde medya alanında denetleyici ve düzenleyici kurum olan RTÜK’ün ve yasal düzenlemelerin gerekliliğinin yanı sıra medya okuryazarlığı eğitiminin de gerekli olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada televizyon izlemenin, bilinçli seçimle yapılan bir edime dönüştürülmesinin daha küçük yaşlarda kazanılması gereken bir alışkanlık olduğu

belirtilmiştir. Çalışmada televizyon izleme ile ilgili gelişme çağındayken verilecek medya okuryazarlığı eğitimi sayesinde bireylerin maruz kaldıkları mesajı nasıl değerlendirebilecekleri konusunda bilinç sahibi olacakları vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmada kendisine sunulan metni/ mesajı eleştirel bakış açısı ile değerlendirebilen bireylerin, sivil demokrasinin gelişimi için önemli olduğu ifade edilmiştir.

Türkoğlu (2007)'nin yaptığı “Okuryazarlıktan Medya Okuryazarlığına: Şifrelerin Ortaklığını Aramak” adlı çalışmada okuryazarlığın, medya okuryazarlığına dönüşmesi sürecine, tabiat ve değişim kavramları ışığında bakılması önerilmektedir. Çalışmanın sonucunda temel eğitim olanaklarından yararlanmamış; yurttaşlık haklarından haberdar olmayan; toplumu dönüştürücü örgütlenmeler içinde yer almayan; geleneksel dayanışma kalıplarını yaşamın hizmetine kullanmayan; sözlü kültürün incelikli telaffuzunu toplumsal belleğinden düşüren; dünya ile ilişkisini yalnızca televizyon üzerinden yaşayan izleyici ve okuyuculara, medyada görünenlerin doğal olmadığından yeniden- yeniden öğretilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Apak (2008)'in yaptığı “Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, Türkiye ile İrlanda ve Finlandiya eğitim programları, medya okuryazarlığı eğitimi boyutunda karşılaştırılmıştır. Çalışmada bu üç ülkenin seçilmesinde, söz konusu ülkelerin medya eğitiminde öncü olduğu alanyazınla tespit edilmiş olması, bu ülkelerde medya okuryazarlığı programının ayrı bir ders, ayrı bir ünite ve disiplinlerarası olarak yer alması ve bu ülkelerin eğitim programlarına ulaşılabilirlik dikkate alınmıştır. Türkiye, İrlanda ve Finlandiya medya okuryazarlığı programları betimleme modeli kullanılarak incelenmiş ve doküman incelemesi yöntemi ile medya okuryazarlığı merkezlerinin yayınladığı dokümanlar yorumlanmıştır. Bulgular ışığında ülkemizde uygulanmakta olan medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili durum tespiti yapılmış ve bu konuda ülkemizin, İrlanda ve Finlandiya ile uzlaştığı ve ayrıldığı noktalar belirtilmiştir.

Çetinkaya (2008)'nin yaptığı “Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi” adlı çalışma, medya okuryazarlığı anlayışının, medya kullanımını daha bilinçli ve kaliteli hale getirme çabalarında oynayacağı rol üzerine odaklanmıştır. Bu çerçevede çalışmada, medya okuryazarlığı projesinin izleyiciyi tükettiği ürünü üreten sistemin yapısı ve işleyişi konusunda bilinçlendirme ve tercihlerini kendi iradesiyle şekillendirebilmesini sağlama yolunda ne derece etkili olacağı tartışılmıştır.

Çetinkaya (2008), “Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi” adlı çalışmasını, medya okuryazarlığı eğitiminin, orta ve uzun vadede bilinçli medya kullanıcıları yaratma konusunda etkili bir araç görevi görüp görmeyeceğini anlama amacıyla yapmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan araştırma ile, Medya Okuryazarlığı dersinin Ankara’da araştırma kapsamına dahil edilen okullarda ne kadar ilgi gördüğü, derslerin medya okuryazarlığını artıracak düzeyde verilir verilmediği, bu dersi veren öğretmenlerin yeterlilikleri ve konuyla ilgili öğretmenlerin genel yaklaşımları ortaya koyulmuştur. Çalışmada, Medya Okuryazarlığı dersinin verildiği ilköğretim okullarından dersi veren sekiz öğretmenle derinlemesine mülakat yapılmış ve öğretmenlerin mülakat sorularına verdiği cevaplar ışığında, Türkiye’de Medya Okuryazarlığı derslerinin, projenin amacına ulaşmada ne derece başarılı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında Medya Okuryazarlığı dersinin işlenmesi için gereken materyaller konusunda sıkıntı yaşandığından Medya Okuryazarlığı derslerinin amaçlanan şekilde işlenemediği ifade edilmiştir.

Deveci ve Çengelci (2008)’nin yaptığı “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış” adlı araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığıyla ilgili görüşleri belirlemeye çalışmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma kapsamında 20 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlığını gündemi izleme, haberleri yorumlama gibi çeşitli görüşlerle açıkladıkları ve sosyal bilgiler öğretmen adayının bir medya okuryazarı olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kendi medya okuryazarlıklarını “Çevremdekilerle haberleri tartışıp, yorumluyorum.”, “Gündemi izliyorum.” gibi görüşlerle açıkladıkları ve aynı programda öğrenim gören arkadaşlarının medya okuryazarlığı düzeylerinin düşük olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmada, öğretmen adaylarının fakülte yönetimi tarafından medya okuryazarlığı bilinci kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmasını önerdikleri görülmektedir.

Doğan Kösebalan ve Taşköprülü (2008)’nün yaptığı “Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Kavramı Bağlamında Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi” adlı çalışmanın amacı, İstanbul Üniversitesi ve Kültür

Üniversitesi Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin, kitle iletişim araçlarını medya okuryazarlığı kavramı bağlamında kullanıp kullanmadıklarını bir başka ifade ile medyadan eğitim amaçlı yararlanıp yararlanmadıklarını ortaya koymaktır. Çalışma, örneklem dahilindeki 172 öğrencinin büyük çeşitlilik gösteren formlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneklerinin gelişmesinde kitle iletişim araçlarından yararlanma düzeylerini ve medya okuryazarlığı konusundaki mevcut tutumlarını ortaya koymuştur. Çalışmada televizyonun, araştırmaya katılan öğrenciler tarafından en çok takip edilen kitle iletişim aracı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmadaki örneklemin büyük çoğunluğunun medya ürünlerini bilinçli olarak tüketmedikleri ve sadece alışkanlıktan dolayı medyayı kullandıkları tespit edilmiştir. Çalışmada, örneklem dahilindeki 172 öğrencinin, “medyada sunulan gerçekliğin var olan gerçeklikle çelişmediği” ve dolayısıyla “medyanın bireyler üzerinde olumsuz etki yaratmadığı” şeklindeki tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Elma, Ketsen, Dicle, Mercan, Çınkır ve Palavan (2008)’in yaptığı “Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı TÜBİTAK destekli çalışmanın, medya okuryazarlığı uygulamasının yurt geneline yaygınlaştırılması durumunda karşılaşılabilecek sorunları önceden belirlemede ve gerekli önlemleri almada, öğretmenlere verilecek eğitimin içeriğini ve kapsamını belirlemede yol gösterici olacağı ifade edilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin medya okuryazarlığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğrencilerin medya araçlarını izleme eğilimleri, medya okuryazarlığı ile ilgili bilgi düzeyleri ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda; Türkiye’de genel olarak medyanın işleyişinde sıkıntılar yaşandığı, medya okuryazarlığı dersinin yararı ve gerekliliği konusunda görüş birliği sağlandığı, ancak uygulama sürecinde çeşitli sıkıntıların yaşandığı görülmüştür.

Karataş (2008)’in yaptığı “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri” adlı araştırma, 2007- 2008 öğretim yılında Uşak Eğitim Fakültesi’nde kayıtlı Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinden oluşan 560 kişilik öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Araştırmada, cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim türü, mezun olunan lise, liseden

mezun olunan puan türü, bilgisayar kullanım olanağı, internet kullanım olanağı, gazete takip edip etmeme, TV kullanım sıklıkları, TV kullanım amaçları, internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini ne düzeyde açıkladığı incelemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının liseden mezun oldukları puan türleri, bilgisayar sahipliği, internet bağlantısının olup olmaması, gazete okumaları, TV izleme sıklıkları ve İnternet kullanım sıklıklarının öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Şeylan (2008)'ın yaptığı “Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar” adlı çalışmasında öncelikle, insan hayatındaki yeri gün geçtikçe artan kitle iletişim araçlarının özellikle çocuklar ve gençler üzerinde bıraktığı etkiler tartışılmıştır. Fransa, İngiltere, Kanada, Avusturya, Amerika ve Türkiye’de uygulanan medya okuryazarlığı derslerinin incelendiği çalışmada ülkemizde verilen medya okuryazarlığı derslerinin korumacı bir anlayışla işlendiği ve bu anlayışın topluma bilinçli bireyler kazandırmaktan çok uzak olduğu belirtilmiştir. Bilinçli bireylerin sahip olması gereken bilinçli tüketici profili, eleştirel bakış açısı, değerlendirme, yorum yapabilme ve yaşadığı topluma katkıda bulunabilme gibi özelliklerin medya okuryazarlığı derslerinde öğrencilere verilmesinin gerekliliğini vurgulayan çalışma, öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamaları, finansal yetersizlikler, politik gündemlerin derslerde yer almaması, popüler metinlerin derslerde çözümlenmemesi gibi eksiklikleri, ülkemizde medya okuryazarlığı derslerinin başarıya ulaşmasını engelleyen unsurlar olarak görmektedir.

Altun (2009)'un yaptığı “Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım” adlı çalışmanın amacı Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı’nı incelemek ve değerlendirmektir. Programın hazırlanma aşaması göz önüne alınarak yapılan bu değerlendirmede dersin seçmeli olması, konu alanı analizi, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının analizi ve programın iç tutarlılığı temel inceleme ölçütleri olarak belirlenmiştir. Çalışmadaki inceleme ve değerlendirmeler sonucunda öncelikle dersin seçmeli olmasının medya okuryazarlığı eğitiminin kapsamını ve etkililiğini azalttığı sonucuna varılmıştır. Çalışma, mevcut medya okuryazarlığı programının hazırlanma aşamasında medya okuryazarlığı alanındaki çalışmalar kapsamlı olarak incelenmediği için konu alanı analizinin yeterli düzeyde olmadığını vurgulamaktadır. Çalışmada, medya okuryazarlığı programının kendi bünyesinde bir iç tutarlılığa sahip olduğu; ancak medya okuryazarlığı çerçevesinde böyle bir sonuca

ulaşmanın zor olduğu ifade edilmiştir. Çalışma, ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin daha kapsamlı ve daha etkili bir şekilde ele alınması gerçeğini ortaya koymuştur.

Ankaralıgil (2009)'in yaptığı “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırma, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin, medya okuryazarlığı dersi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıkları açısından medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrenciler arasında bir fark olup olmadığının saptanması amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının medya okuryazarlığı dersini alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme puanları arasında ve kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıkları ile medya okuryazarlığı dersini alma değişkeni arasında bazı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sosyo- demografik özellikler açısından, yaş, cinsiyet, sınıf, gelir düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyleri ele alınmış, öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarında bazı farklılıklar tespit edilmiştir.

Aslan (2009)'ın yaptığı “Medya Okuryazarlığının Görsel Kültür ve Sanat Eğitimi Ekseninde Çözümlemesi” adlı literatür taramasına dayalı kuramsal- analitik bir inceleme niteliğindeki çalışmada, medya okuryazarlığı kavramının ve eğitiminin görsel kültür ve sanat eğitimi ekseninde incelenmesini gerekli kılan nedenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Analiz yeteneği açısından sanat eserlerindeki görsel elemanların aralarındaki ilişkiyi tespit etmek için referans gösterilen tasarım prensiplerinin medya üretimleri için de gerekli olduğu belirtilen çalışmada, görsel kültürün medya ve sanatın ortak bir çatısı niteliğinde olduğu ifade edilmiştir. Çalışma, medya üretimlerinin görsel kültürü oluşturmada etkili olmasından dolayı sanat eğitimi ile medya üretimlerinin birlikte düşünülmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, medya okuryazarlığının görsel kültürün tüm sanatsal potansiyellerini anlama, değerlendirme, yorumlama, yansıtma ve alımlama süreçleri bağlamında önemli pedagojik bir konuma sahip olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak çalışma, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel kültür eğitimi, yaşam için sanat eğitimi ve medya eğitimi gibi pedagojik sahaların çağdaş sanat eğitiminin yeni doğrultusunu oluşturmada etkili olduğunu vurgulamıştır.

Elma, Ketsen, Dicle, Mercan, Çınkır ve Palavan (2009a)'ın yaptığı “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları” adlı

tarama modeli niteliğindeki araştırmanın amacı, Türkiye’de medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırma, medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin, medya araçlarının kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında gereken özeni göstermediğini, medyanın haber ve bilgi verme işlevini etkin biçimde yerine getirmediğini belirttiklerini göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin derste kullanılan materyalleri ve dersle ilgili yapılan sınıf içi tartışmaları yeterli buldukları, ancak sınıf içi etkinlikleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıkları ve öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğenmedikleri belirlenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinde öğrendiklerini aileleri ve arkadaşlarıyla paylaştıkları ve bu paylaşımın arkadaşları ve aileleri üzerinde olumlu etki yarattığı belirtilmiştir.

Elma, Ketsen, Dicle, Mercan, Çınkır ve Palavan (2009b)’ın yaptığı “Medya Okuryazarlığı Dersinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, medya okuryazarlığı dersinin okutulduğu beş pilot ildeki okul müdürlerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmada, okul müdürlerinin medya okuryazarlığı dersinin gerekliliği konusunda görüş birliği içinde oldukları görülmüştür. Çalışmada, katılımcıların hem küresel hem de yerel bazda medyanın güçlü bir araç olduğunu ve öğrencilerin medyanın etkileri konusunda bilinçlendirilmelerinin gerekli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Çalışmada okul müdürlerinin medya okuryazarlığı dersinin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda farklı görüşleri sürdürdükleri görülmüştür.

Kıncal ve Kartal (2009)’ın yaptığı “Medya Okuryazarlığı Eğitimi” adlı çalışmada günümüzde bireylerin, zamanlarının büyük bir bölümünü etkisi altına alan medyayı doğru okuyup doğru yorumlamalarının ve medya karşısında etkin katılımcılar haline gelmelerinin önemi vurgulanmıştır. Çalışmada medya okuryazarlığı kavramı açıklanmış, medya uygulamaları ve medya eğitimi farklı boyutları ile irdelenmiştir. Çalışmada, medya okuryazarlığının düşünceleri ifade etme becerilerini geliştirmede, medya mesajlarına karşı eleştirel beceriler kazanmada ve sosyal yaşam içerisinde etkin ve katılımcı olmada önemli bir konuma sahip olduğu belirtilmiştir. Farklı ülkelerdeki medya okuryazarlığı eğitiminin de incelendiği çalışmada, dünyada medya okuryazarlığı eğitiminin yaklaşık 40 yıllık bir geçmişi olduğu ve farklı ülkelerde farklı yaklaşımlarla yer edinen medya okuryazarlığı eğitiminin ilköğretim ve ortaöğretim programlarında ya ayrı bir disiplin olarak ya da farklı disiplinler içine entegre edilerek verildiği ifade edilmiştir. Çalışmada medya

okuryazarlığının önemi, “Medya, demokrasi sürecinde etkilidir”, “Medya ile etkileşim artmaktadır”, “Algılar, inançlar ve tutumlara şekil vermede medya etkili olmaktadır”, “Sanal iletişim ve sanal bilginin önemi artmaktadır” ve “Toplumda bilginin önemi ve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği öne çıkmaktadır” şeklinde ifade edilen başlıklar altında açıklanmıştır.

Özonur ve Özalpman (2009)’ın yaptığı “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Projesi Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmada medya okuryazarlığı kavramının “Eleştirel medya okuryazarlığı” ve “Ticari medya okuryazarlığı” şeklinde iki temel yaklaşım altında incelenebileceği belirtilmektedir. Çalışmada Türkiye’de ilköğretim müfredatına seçmeli ders olarak konulmak amacıyla MEB ve RTÜK tarafından geliştirilen projenin ticari medya okuryazarlığında anılan unsurlarla örtüştüğü ifade edilmekte ve dolayısıyla Türkiye’de uygulanan medya okuryazarlığı projesinin ticari medya okuryazarlığı yaklaşımı altında anılabileceği ifade edilmektedir. Sonuç olarak çalışmada medya okuryazarlığı projesinin, eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımının özellikle üzerinde durduğu medyanın mevcut yapısı, sahiplik ilişkileri, mesajların ne amaçla oluşturulduğu vs. gibi konularda öğrenciyi kapsamlı bir şekilde bilgilendirmeye yönelik olmadığına altı çizilmektedir.

Sadriu (2009)’nun yaptığı “Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir Pilot Araştırma” isimli çalışmada, kitle iletişim araçlarının işlevleri ve medya iletileri konusunda çocukların eğitilerek bilinçlenmesi açısından yeni bir okuryazarlık anlayışı olan “Medya Okuryazarlığı” eğitiminin oldukça önem taşıdığı ifade edilmektedir. Araştırma, medya okuryazarlığı dersinin seçmeli olarak verildiği İstanbul Pilot İlköğretim Okulunda, öğrenci merkezli bir alan çalışması şeklinde uygulanmıştır. Çalışmada medya bilincine, dersin uygulanış ve içeriğine yönelik öğrenci tespitlerinden hareketle, öğrencilerin kitle iletişim araçlarına yönelik bilgilerine, medyayı kullanım amaçlarına, medya okuryazarlığı dersine ve bu dersin çıktılarına yönelik verilere ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilerde, medyanın genel anlamda oldukça etkili bir iletişim aracı olduğuna dair tespitlere ulaşılmış ve öğrencilerin geleneksel ve yeni medya ürünlerini bilgi edinme ve eğlence amaçlı kullandıkları görülmüştür.

Tutkun, Şahin ve Kıncal (2009)’ın yaptığı “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Medya Okuryazarlığı ve Medyadaki Şiddet Hakkındaki Tutum ve Görüşleri” adlı çalışmada, 2007

yılı itibarı ile ilköğretim ikinci kademedeki seçimlik ders olarak okutulmaya başlanması ile birlikte gündeme gelen medya okuryazarlığı konusunun artan önemine vurgu yapılmıştır. Çalışmada Medya Okuryazarlığı dersinin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından okutulduğu fakat mevcut öğretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlığına ilişkin bir ders veya içerik bulunmadığı ifade edilmiştir. Çalışma, gelecekte medya okuryazarlığı ile ilgili içeriği okutacak veya dersleri içerisinde ele alacak olan sınıf öğretmeni adaylarının; medya okuryazarlığına ilişkin genel tanımlamalarını, medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin genel tutumlarını ve medyadaki şiddete karşı genel tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yazgan ve Kıncal (2009)'ın yaptığı "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri, Demokrasi Algıları ve Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık seviyeleri, demokrasi algıları ve dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışma, 2008- 2009 güz döneminde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 397 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak eleştirel medya okuryazarlığı ölçeği, demokrasi algısı ölçeği ve dogmatizm ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada verilerin analiz edilmesi sonucu, üniversite öğrencilerinin eleştirel medya okuryazarlık ölçeği ile demokrasi algısı ölçeği ve dogmatik düşünce ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada televizyon izleme alışkanlığı, gazete okuma alışkanlığı ve sınıf değişkenine göre öğrencilerin eleştirel medya okuryazarlığı ölçeği ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, cinsiyet değişkenine göre eleştirel medya okuryazarlığı ölçeği ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, demokrasi algısı ölçeği ortalama puanları ile dogmatik düşünce ölçeği ortalama puanları arasında ise anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Eker ve Aslan (2010)'ın yaptığı "Görsel Kültür ve Medya Okuryazarlığı: Sanat Eğitiminin Kamusal Açılımı" adlı çalışmada sanat eğitimi ile medya üretimlerinin birlikte düşünülmesinin gereği tartışılmıştır. Çalışmada, medya okuryazarlığının görsel kültürün tüm sanatsal potansiyellerini anlama, değerlendirme, yorumlama, yansıtma ve alımlama süreçleri içinde önemli pedagojik bir konuma sahip olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada, sanat eğitiminin kamusal açılımını sağlayan faktör olarak da dikkat çeken medya ve medya üretimlerinin, kitle kültürü eğilimleri açısından sanatsal motivasyonları etkileyebilecek

potansiyellere sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel kültür eğitimi, yaşam için sanat eğitimi ve medya eğitimi gibi pedagojik sahaların birbirleriyle etkileşimli olarak çağdaş sanat eğitiminin yeni yapısını oluşturdukları ifade edilmiştir. Çalışma, sanat eğitiminin artık bir görsel kültür eğitimi ekseninde konumlanmasını ve medya endüstrisi ile etkileşim halinde kurgulanması gereğini bir problem olarak önümüze sermiştir.

Kurt ve Kürüm (2010)'ün yaptığı “Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış” adlı çalışmada medya okuryazarlığı ile bireyin medya mesajlarını doğru anlayabilmesine olanak sağlayacak medya bilincinin oluşturulmasının ve eleştirel bir bakışla medya kültürünü çözümleyen bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Çalışmada medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasında birçok ortak özelliğin olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda çalışmada, medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki, literatüre dayalı olarak irdelenmiş ve konuya genel bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır.

Gencil Bek (2011)'in yaptığı “Medya Okuryazarlığı ve Çocuklar: RTÜK’ün Medya Okuryazarlığı Çalışmalarına Eleştirel Bakış” adlı çalışmada, çocukların medya okuryazarlığı üzerine korumacı yaklaşımdan eleştirele uzanan bir hat içinde kuramsal perspektifleri kısaca tanıtılmıştır. Çalışma, ders programı, ders malzemeleri ve web sitesindeki bilgi ve değerlendirmelerden yararlanarak RTÜK’ün medya okuryazarlığı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmiştir. RTÜK’ün medya okuryazarlığı çalışmaları ile MEB’in ders kitaplarındaki ortak sorunlara dikkat çekilen çalışmada eğitimde temel vurgunun yurttaşlık bilinci ve sorumluluğunun geliştirilmesine ve desteklenmesine yapılması önerilmektedir.

Oktay (2011)'in yaptığı “Çocuk Hakları Kültürünün Gelişiminde Medya Okuryazarlığı Dersinin Önemi” adlı çalışmada medyanın sosyal hayatın önemli aktörlerden biri olduğu ve modern dünyada pek çok insanın sosyal yaşama medya aracılığıyla katıldığı ifade edilmiştir. Çalışmada kitle iletişim araçlarının hak temelli bir toplum yapısının oluşumunda ve demokrasinin kurumsallaşmasında daha etkin bir rol oynayabileceği ifade edilmiştir. Medya okuryazarlığı eğitiminin yaşam boyu süren bir süreç olduğundan hareketle sorumlu, katılımcı, eleştirel ve hak arayan bireylerin oluşumuna nasıl bir katkı sağlayabileceğinin tartışmaya açıldığı çalışmada, medya

okuryazarlığının çocukluktan başlayarak vatandaşların toplumsal tartışmaları anlayan, katılan ve karar verebilen bireyler haline gelmesini hedeflediğine dikkat çekilmiştir.

1.8.2. Yurtdışında Medya Okuryazarlığı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Graham (1989)'ın yaptığı "Media Literacy and Cultural Politics" isimli çalışmasında iki medya ürünü (aşk filmleri ve televizyon haberleri) analiz edilerek medya okuryazarı kişilere yönelik ürünler tartışmaya açılmıştır. Çalışmada ticaret, kurum ve ideolojik olarak kesişen bir yapıya işaret eden kadın aşklarının hayati sosyo-kültürel problemleri gün yüzüne çıkardığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda çalışmada, okuryazarlık boyutunda üretilebilecek haberleri yaymak için televizyon haber programlarının gücü hakkındaki fikir ayrılıkları da değerlendirilmiştir. Çalışmada yetişkinlerin medyanın yarattığı gerçekliğin etkisinden kurtulması ön şartıyla medya okuryazarlığının kültürel bir tür olarak desteklenmesi önerilmiştir.

Hobbs (1998)'un yaptığı "Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma" adlı çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde medya okuryazarlığı eğitimini, okul içinde ve dışında, ilk ve orta dereceli okul öğrencileri üzerinde uygulayan çeşitli eğitimci, eylemci ve akademisyen grupları arasında hala süregelen tartışmaların altında yatan sorunlardan bazıları gözden geçirilmiştir. Çalışmada belirlenen yedi soru, tartışılan bütün konuları kapsamamaktadır. Fakat çalışmada belirlenen büyük tartışma konuları uygulayıcılar için var olan sorgulama alanını belirlemektedir. Çeşitli eğitim felsefelerine ilişkin bir sorun örnekleme olarak, söz konusu çalışmada belirlenen "büyük tartışmalar" temelde, açıkça ya da gizil olarak medya hakkında ya da medyayla eğitim yapan eğitimcilerin sınıf uygulamalarına yön veren çerçeveleyici sorularına ışık tutmuştur.

Feuerstein (1999) yaptığı "Media Literacy in Support of Critical Thinking" isimli çalışmada, medya okuryazarlığı eğitiminin Kuzey İsrail'deki 10- 12 yaş aralığındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin medyayı analiz becerilerinin medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği, akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler ile akademik başarı düzeyi yüksek öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve analitik becerilerin kazanımı sürecinde akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kazanımlara daha kolay ulaştıkları, medya okuryazarlığı eğitimi alan

öğrencilerin yaşantı deneyimlerinin daha da arttığı ve medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerini çeşitli alanlara transfer ettikleri görülmüştür.

Livingstone (2003)'nin yaptığı "The Changing Nature and Uses of Media Literacy" isimli çalışma, bilgi ve iletişim teknolojisinin daha fazla modern dünyanın merkezine yerleşmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu çalışma "Medya okuryazarlığı; ulaşma, değerlendirme, inceleme ve farklı içeriklerde mesajlar yaratma yeteneğidir." şeklinde ifade edilen bir tanımla başlamaktadır. Çalışmada, hem bilimsel hem de resmi kaynaklarda medya okuryazarlığı içeriğinin, internet ve diğer yeni medya çeşitlerinde yazılı ve görsel-ışitsel medyanın geleneksel bakış açısından yayıldığı ifade edilmektedir. Bu yüzden de çalışmada, okuryazarlığın içeriği kendi içinde tartışmalı olsa da okuryazarlığın yeni türlerine (bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, siber okuryazarlık vb.) artan bir ilginin var olduğu belirtilmiştir. Çalışma, günümüz makalelerinde kamuya, siyasilere ve bilim insanlarına sürekli sorulan "Medya okuryazarlığı nedir? Medya okuryazarlığı nasıl değişir? Medya okuryazarlığının kullanım alanları nelerdir?" şeklinde ifade edilen üç soruya dikkat çekmektedir.

Schwarz (2003)'ün "Renewing The Humanities Through Media Literacy" adlı çalışmada özellikle okullarda derslerin medya destekli verilerek daha anlamlı hale getirilmesi gerektiği vurgulanmış; medya aracılığı ile pek çok konunun medya ile ilişkilendirilerek daha anlamlı ve yararlı hala gelebileceği ifade edilmiştir. Çalışmada, medyanın günümüzde her alanda karşımıza çıktığı, siyasetten tarihe, kadın erkek ilişkilerinden internetin dünya kültürüne katkısına ve etkisine kadar pek çok konuda ön planda olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, medyanın sadece gerçeği yansıtmadığı, aynı zamanda gerçeğin ortaya çıkmasına yardımcı olduğu ve medya okuryazarlığının çağdaş insanlık eğitiminde önemli role sahip olduğu ifade edilmiştir.

Berg, Wenner ve Gronbeck (2004)'ün yaptığı "Media Literacy and Television Criticism: Enabling an Informed and Engaged Citizenry" adlı çalışma, medya içeriğinin yine medya eleştirisiyle anlaşıldığında güçlendiğini vurgulamaktadır. Çalışmada öncelikle 1950'lerin başından Aspen Enstitüsünün 1992'deki medya okuryazarlığı çağrısına kadar olan süreçte televizyonla ilgili gelişmeler kısaca incelenmiştir. Daha sonra çalışma, birkaç farklı türde televizyon eleştirisini ele almıştır. Çalışma, eleştirinin temiz bir medya okuryazarlığı ötesinde vatandaşlık yetkisi ve uzlaşması sağlamak için bir araç olduğunu örneklendirmede genel bir bakış sunmuştur. Sonuç olarak çalışma, medya eleştirisindeki

ahlaki nabzı yoklamakta ve toplumu demokratikleştirmek için okuryazar ve sorgulayan vatandaşların ahlaki değerleri televizyonda nasıl sunabileceklerini toplumdaki iletişim kanalları üzerinden değerlendirmiştir.

Considine (2004)'nin yaptığı "If You Build It, They Will Come: Developing a Graduate Program in Media Literacy in a College of Education" adlı çalışmada üniversite medya okur-yazarlığı için mezuniyet programı geliştirme konusu ele alınmıştır. Sosyal yapılandırmacı öğretim modeli bağlamında üniversite eğitiminden mezuniyet programının nasıl çıkacağı ve medya okuryazarlığının diğer üniversite kademelerinde hangi şekilde desteklenip ve onlara nasıl entegre edileceği tartışılmıştır. Çalışmada öğrencilerin mizahi yorumlarını da içeren görüşlerinden faydalanılmıştır.

Galician (2004b)'in yaptığı "Introduction: High Time for "Dis-Illusioning" Ourselves and our Media: Media Literacy in the 21st Century, Part II: Strategies for the General Public" adlı çalışmada ünlülerin dünyasının bireyleri içine çektiği ve 'reality show'ların gerçekçiliğini kaybettiği ifade edilmiştir. Çalışmada ailelerin düşünmeden Disney'e her zaman güvenebilecekleri belirtilmiştir. Çalışmada yetişkinlerin medya okuryazarlığının sadece çocuklara yönelik olduğuna dair bir yanılgıya sahip oldukları ifade edilmiştir. Çalışmada birçok yazılı ve elektronik medya tüketicisinin medyanın kullanımını bile medya okuryazarlığı bağlamında düşündükleri belirtilmiştir.

Hobbs (2004b)'un yaptığı "A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education" isimli çalışmada, öğretmenlerin K-12 sınıflarındaki Medya Okuryazarlığı eğitimini uygulamadaki güdülenmişlikleri incelenmiştir. Çalışmada, Teksas, Maryland ve New Mexico'daki Medya Okuryazarlığı girişimleri ele alınmıştır. K-12 sınıflarındaki popüler medya kullanımının kamudaki bazı endişelerinin değerlendirildiği çalışmada, gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Hundley (2004)'in yaptığı "A College Professor Teaches a Fourth-Grade Media Literacy Unit on Television Commercials: Lessons Learned by the Students- And by the Teacher" adlı etnografik tarzındaki çalışmada 4. sınıf öğrencilerine verilen medya eğitimi deneyimleri belli sıraya konulmaktadır. Çalışmada yer alan dört günlük ders planının, televizyon ticaretinin yaradılışı gibi medya estetiğinin de öğrencilerin daha eleştirel birer medya takipçisi olmalarını ve daha iyi medya okuryazarlığı yetenekleri kazanmalarını hedeflediğine vurgu yaptığı görülmektedir. Çalışmadaki dört günlük ders, seyircilere uyumun önemini anlatmakta ve öğretimin iki yönlü bir süreç olduğunu hatırlatmaktadır.

Kubey (2004)'in yaptığı “Media Literacy and the Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st Century” isimli çalışma, vatandaşlık ve sosyal çalışmaların öğretiminde medya eğitiminin kritik düzeydeki önemini tartışmaya açmakta ve medya okuryazarlığında vatandaşlık yaklaşımlarını değerlendirmektedir. Çalışma, temsili demokrasilerde kişilerin yazılı medyanın ötesinde tüm ileri düzey medya kanalları hakkında eğitilmeleri gerektiğini tartışmaktadır. Aynı zamanda çalışma, Birleşik devletler medya eğitim kurumunun diğer ülkelerle de işbirliği yapması ve Birleşik Devletlerdeki 50 eyaletin müfredatında medya okuryazarlığına yer verilerek öğretmenlere öğrencilerin daha çok medya okuryazarı olmaları konusunda yaptıkları çağrı tartışılmıştır.

Livingstone (2004)'nin yaptığı “Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies” isimli çalışmasında medya okuryazarlığının tanımı, değişimi ve okuryazarlığın kullanım şekilleri ele alınmıştır. Çalışma sonucunda, medya okuryazarlığı kavramının tarihsel ve kültürel olarak üç süreç ile ilişkili olduğu ortaya atılmıştır; i) bilgi, kültür ve değerlerin sunumunda materyaller ve kültür, ii) toplumda yorumlama beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi ve iii) bireylerin bilgiyi kullanmaları ile okuryazar olmalarını sağlayan, bilgi çağının en büyük endişelerinden biri olan dijital uçuruma engel olma ve bireyleri demokrasi için etkin katılımcı olmalarını sağlaması.

Natharitus (2004)'un yaptığı “The More We Know, the More We See: The Role of Visuality in Media Literacy” adlı çalışmada günümüz medyasındaki tüm bilgilerin televizyon, film veya internet ile görsel olarak aktarıldığı belirtilmektedir. Bu sebeple çalışmada, medya okuryazarlığındaki görsel algının doğrusal algı sürecinden holistik algı sürecine geçişi anlamada büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir. Çalışmada bir medya okuryazarının görsellik ve medyanın bilgiyi nasıl aktardığı gibi konularda eğitilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada “Ne kadar bilirsek o kadar görürüz ve bir o kadar daha önemli gerçek; görülmeyen, görülen kadar önemlidir.” anlayışının benimsenmesi üzerinde durulmuştur.

Potter (2004)'in yaptığı “Argument for the Need for a Cognitive Theory of Media Literacy” adlı çalışmada medya okuryazarlığının sadece okullarda, ailelerde veya medya endüstrisinde yer almadığı vurgulanmıştır. Çalışmada medyanın doğası hakkında bireyleri eğitmenin yetersiz olduğu belirtilmekte ve medyadaki zararlı içeriklerin tahrip gücü tartışılmaktadır. Çalışmada medyaya maruz kalmanın özel karakteristiklerine odaklanılmış

ve insanların iletileri nasıl süzdüğü, nasıl anlamlandırdığı açıklanarak ‘Anlam Teori’sine olan ihtiyaç gündeme getirilmiştir.

Rogow (2004)’un yaptığı “Shifting From Media to Literacy: One Opinion on the Challenges of Media Literacy Education” isimli çalışmada son yıllarda Birleşik Devletlerde medya okuryazarlığının nasıl değiştiği ele alınmış ve çalışmanın tartışma sahası medya vurgusundan medya okuryazarlığı vurgusuna kaymıştır. Çalışmada sonuç olarak uygulamada medya okuryazarlığının bir ideolojik ya da siyasi hareketten çok eğitici bir yönü olduğu anlaşılmıştır.

Thoman ve Jolls (2004)’un yaptığı “Media Literacy- A National Priority for a Changing World” adlı çalışmada küreselleşen dünyada medya ve teknoloji bağının güçlenmesi ile dünyayı ve eğitimin temel esaslarını kavrama yollarımızın da değiştiği ifade edilmiştir. Çalışmada çocuklar, gençler ve yetişkinlerin çoklu medya dünyasının imgelerini eleştirel bir şekilde anlayabilmeleri için özel çaba sarfetmeleri zorunda oldukları vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmada medya okuryazarlığı eğitiminin 21. yüzyılda vatandaşlık, iş ve yaşam için gerekli olan yeni okuryazarlık eğitiminin temelini oluşturduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak çalışmada medya okuryazarlığı eğitiminin, hızla değişen dünyada ihtiyaç duyulan yaşam boyu öğrenme yeteneklerinde ustalaşma sağladığı ifade edilmiştir.

Arke (2005)’nin yaptığı “Media Literacy And Critical Thinking: Is There A Connection” isimli çalışmada üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık seviyeleri ile eleştirel düşünceleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi üniversite düzeyinde inceleyen bu çalışmada, medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Gray (2005)’in yaptığı “Television Teaching: Parody, The Simpsons, and Media Literacy Education” isimli araştırmada 70 ülkede yaklaşık 60 milyon izleyicisi olan “The Simpsons” adlı dizi medya okuryazarlığı eğitimcileri için incelenmiştir. Bu çalışma görsel parodiyi, parodinin komedi ve eğlencenin değişim gücü üzerindeki etkisinin televizyon dili ve çeşitliliği üzerindeki eğitici gücünü bir medya okuryazarı eğitimcisi tarafından değerlendirmektedir. Çalışmada, komedi programlarının medya mesajları ve yapıları üzerinde düşünmeyi teşvik ettiği, The Simpson gibi programların medya okuryazarlığı eğitimine yardımcı olduğu ve medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olan eleştirel becerileri geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma, televizyona yine televizyon bünyesinden mizahi bir eleştiri sunmaktadır.

Kellner ve Share (2005)'nin yaptığı “Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy” adlı çalışmada öncelikle bazı medya okuryazarlığı modellerinden bahsedilmekte ve eleştirel medya okuryazarlığının anahtar öğelerinin bir resmi çizilmektedir. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri’ndeki medya okuryazarlığı hareketinin en aktif girişimleri ve bu girişimlerin amaçları ele alınmakta ve medya okuryazarlığına ilişkin girişimlerin pedagojik farkları değerlendirilmektedir. Çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki medya okur yazarlığının Büyük Britanya, Kanada, ve Avustralya gibi İngilizce konuşulan diğer ülkeler kadar ileri düzeyde olmadığı belirtilmekte ve onlarca yıldır bireysel veya kitlesel çabalara rağmen medya eğitiminin çok küçük bir yüzdeye ulaşabildiğine dikkat çekilmektedir.

Scharrer (2005)'in yaptığı “Sixth Graders Take on Television: Media Literacy and Critical Attitudes of Television Violence” adlı çalışma, önemli tartışmalar ve analitik gözlemler ile medya okuryazarlığı programının medyadaki şiddeti değiştirme gücünü gözler önüne sermektedir. Çalışmada 6. sınıf düzeyinde 93 öğrenci, medyada şiddetin ‘yüksek riskli’ sunumunu ele alan programa katılmıştır. Çalışmanın test öncesi ve sonrası sonuçları öğrencilerin programa katılımının, ana fikir ile ilgili artan kritik davranışlarla bağdaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada elde edilen açık uçlu cevaplar programdan sonra öğrencilerin medyadaki şiddeti analiz etmede ilerleme kaydettiklerini göstermiştir. Çalışma, medya eğitimi ve medya şiddeti hakkında önemli göndermeler içermektedir. Ötest- sontest deseninin uygulandığı çalışma sonucunda, medya okuryazarlığı eğitiminin, eleştirel tutumlar üzerinde gelişme sağladığı ve medyadaki şiddeti analiz etme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Thayer (2006)'in yaptığı “The Impact of a Media Literacy Program On Critical Thinking and Writing In a High School Tv Production Classroom” isimli çalışmada lise düzeyindeki tv prodüksiyon sınıfında Medya Okuryazarlığı Merkezi’nden adapte edilen medya okuryazarlığı programının eleştirel düşünmenin gelişimine etkisi incelenmiştir. ABD’de lise düzeyinde, medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel düşünme ve yazma üzerindeki etkisinin incelendiği bu deneysel çalışmada, medya okuryazarlığı programının öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Vargas (2006)'in yaptığı “Transnational Media Literacy: Analytic Reflections on a Program With Latina Teens” adlı çalışma okyanus ötesi çalışan Latin kesiminin medya okuryazarlığı üzerine tartışmalarını değerlendirmektedir. Çalışmada, okyanus ötesi Latin

gençlerinin medyayı Amerikan vatandaşları gibi kişiliklerini oluştururken kadınlığa geçişte önemli bir kültürel kaynak olarak kullandıkları ifade edilmektedir. Çalışmanın sonuçları, melez Latin gençlerinin sadece genel düşüncelerden (Latinler ve Latin medyasından değil) ve aynı zamanda siyahilerin medyasından da faydalandıklarını göstermektedir. Çalışmada medya eğitiminin İngilizce ve İspanyolca medya okuryazarlığının ötesine geçebileceği belirtilmekte ve böyle bir medya okuryazarlığı eğitim program tasarımının, aileleri için kültürel simsarlar gibi davranan göçmen gençlere hitap etmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Austin, Pinkleton ve Funabiki (2007)'nin yaptığı "The Desirability Paradox in the Effects of Media Literacy Training" isimli çalışma medya okuryazarlığı eğitimi alan gençlerin mesaj yaratıcılarının ürettikleri çekici mesajların farkına varma düzeylerini ve medyadaki yanıltıcı betimlemelere verdikleri tepkileri yönetme olanaklarını araştırmaktadır. Çalışmada, ergenleri medya iletilerini eleştirel olarak analiz edebilmeleri için donatmanın, medya okuryazarlığı eğitiminin amacı olduğu ifade edilmiştir. Çalışma sonucu elde edilen bulgular, medya okuryazarlığı eğitimi alan bireylerin medyadaki betimlemelerin çekiciliği hakkındaki düşüncelerinin değiştiğini ortaya koymaktadır.

Kavoori (2007)'nin yaptığı "Media Literacy, "Thinking Television," and African American Communication" isimli çalışma 'televizyonu düşünmek' isimli öğrenci merkezli medya okuryazarlığı projesinin uygulamalı, politik ve eğitimbilimsel yönlerini ele alan eleştirel ve geri dönüşümlü bir çalışmadır. Teorik bir tanı getirmeye yönelik yapılan bu çalışmanın amacı, projenin demokratik iletişim için sağladığı değerleri (demokratik iletişim için yeni bir kelime hazinesi sağlamak) ve engelleri, öğrenci projelerindeki sınıfların etrafındaki gerçekdışı durumların sınırlayıcı dünyasını değerlendirmektir.

Kellner ve Share (2007a)'nin yaptığı "Critical Media Literacy is not an Option" isimli çalışma, eleştirel medya okuryazarlığının teorik temellerini ortaya koymaktadır. Eleştirel medya okuryazarlığı öğretimindeki dört farklı yaklaşımın analiz edildiği çalışmada, eleştirel medya okuryazarlığındaki okuryazarlık fikrinin, medyanın farklı türlerine yayılması amaçlanmaktadır. Çalışmada, çoğulcu demokrasiye ilgi ve katılım için eğitimcilerin, eleştirel medya okuryazarlığının düşünülüp düşünülmemesini tartışmalarını gerektiğine vurgu yapılarak bunun yerine enerji ve kaynakların, çoğulcu demokrasiye katılımı gerçekleştirmenin en iyi yollarını bulma yolunda harcanmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Kıncal ve Kartal (2010)'ın yaptığı "A Comparative Evaluation of the Media Literacy Levels of the Final-Year Students in the Faculty of Education and High School" isimli çalışmada eğitim sürecinin medya okuryazarlık seviyesini etkilemesi gerektiği vurgulanmıştır. Fakat çalışmada, eğitimin medya okuryazarlığına verdiği desteğin sınırlı olmasından dolayı günümüzdeki eğitim durumunda medya okuryazarlığı eğitiminin ölçüsünün olmadığı ifade edilmiştir. Çalışmada mezuniyet yılındaki eğitim fakültesi ve lise öğrencilerinin medya okuryazarlık seviyeleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma, eğitim fakültesinin son sınıfında öğrenim gören 10 üniversite öğrencisi ve lise son sınıfta öğrenim gören 10 lise öğrencisi olmak üzere toplam 20 öğrenci ile Türkiye'de (Çanakkale ilinde) gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin medya okuryazarlığından ne anladıkları açık uçlu görüşmeler esnasında elde edilen verilerin nitelik bakımından tanımlayıcı analizleri ortaya çıkarılmıştır. Bulgular, açık uçlu sorulardan ve rehberlik edilen gözlemlerden elde edilmiş, konu farklı ölçütleriyle birlikte tartışılmıştır.

Kıncal ve Yazgan (2010)'ın yaptığı "Media Literacy Levels of Turkish High School Students and Their Tendencies to Media Violence: A Descriptive Study" isimli araştırma, lise öğrencilerinin medya kullanım alışkanlıkları, medyadaki şiddete olan eğilimleri ve medya okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişkileri değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Çanakkale'nin dört farklı lisesinden 649 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin medya okuryazarlık puanları ile medyadaki şiddete eğilimlerinin ortalama puanları arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin medyadaki şiddete eğilim puanlarının okul veya sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği fakat medyadaki şiddete yönelik ölçülen puanların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Çalışmada son olarak öğrencilerin medyadaki şiddete eğilim puanlarının, televizyon başında geçirilen zamana, oynanılan video oyunlarına ve okunan kitaplara göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmadaki verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasına yer verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisinin incelendiği bu araştırmada, kontrol gruplu ön ve sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Öntest- sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulan iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Öntest- sontest kontrol gruplu modelin simgesel gösterimi Tablo 2.1’de gösterilmektedir (Karasar 2007: 97).

Tablo 2.1. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Model

		ÖNTEST	SONTEST
GD	R	O _{1.1}	X O _{1.2}
.....			
GK	R	O _{2.1}	O _{2.2}

GD: deney grubunu,

GK: kontrol grubunu,

R: deneklerin yansız atandığını,

O_{1.1} ve O_{1.2}: deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini,

O_{2.1} ve O_{2.2}: kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini,

X: deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni göstermektedir.

Öntest- sontest kontrol gruplu desende, **O_{1.1}** ve **O_{1.2}** farkı öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubuna uygulanan farkı gösterir; **O_{2.1}** ve **O_{2.2}** farkı öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle kontrol grubuna uygulanan farkı gösterir; **(O_{1.1} - O_{1.2}) - (O_{2.1} - O_{2.2})** deney değişkeninin etkisini gösterir (Büyüköztürk 2001: 23- 24).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki Merkez İlköğretim Okulu ve İstiklal İlköğretim Okulu 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak evrenden yansız atama yolu ile seçilen 20 deney grubu öğrencisi ve 20 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 2.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Kız	10	50	11	55
Erkek	10	50	9	45
Toplam	20	100	20	100

Tablo 2.2’de seçilen örneklem grubunun cinsiyet değişkenine göre dağılımı gösterilmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanmasında “Medya Okuryazarlığı Formu” kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak kullanılan bu formun oluşturulmasında, İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2007)’nin “Televizyon” ve “Aile, Çocuk ve Televizyon” ünitelerinden, Kartal (2007)’in “Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi” isimli çalışmasından ve RTÜK (2006)’ün “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması”ndan yararlanılmıştır.

Geliştirilen formun geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama amacıyla “Medya Okuryazarlığı Formu”, Ocak 2010 tarihinde

Çanakkale ilinin Biga ilçesindeki Kozçeşme İlköğretim Okulu ve Yeniceköy İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören toplam 60 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilere faktör analizi uygulanıp uygulanmayacağına ilişkin değerlendirmede KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) ve Bartlett's testi kullanılmıştır.

KMO değeri 1.00'e yaklaştıkça ölçeğin faktör analizine uygunluğu da artmaktadır (Bayram 2004). Bu çalışma için yapılan KMO testinden elde edilen değer 0.650'dir. Elde edilen bu değer ölçeğin faktör analizi yapılarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Bartlett's testi sonucunda da $X^2 = 236,397$, $sd = 55$ ve $p = 0.000$ değerleri elde edilmiştir. Değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli düzeyde ilişkinin olması Bartlett's testindeki p değerinin 0.05 anlamlılık derecesinden düşük olmasına bağlıdır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko 2008). Bu çalışmada, Bartlett's testinden elde edilen değer anlamlılık düzeyinin 0.05'ten düşük çıkması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğini göstermektedir. KMO ve Bartlett's testinin sonuçları aşağıdaki Tablo 2.3'te gösterilmektedir.

Tablo 2.3. KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

	X^2	Sd	p
Kaiser-Meyer-Olkin Testi	-	-	0.650
Barlett's Testi	236,397	55	0.000

Yukarıdaki veriler ışığında “Medya Okuryazarlığı Formu”nun faktör analizi yapılarak değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk 2006: 123). Yapılan analiz sonucunda madde faktör yük değeri 0.40'ın altında olan 9 madde çıkarıldıktan sonra ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız dört faktörde (Televizyon İzleme Eğilimleri, Televizyonun Etkileri, Televizyon Yayıncılığının Yapısı ve Televizyon Dizileri) toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0.43 ile 0.79 arasında değiştiği görülmüştür. Sonuç olarak dört boyuttan ve 62 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Dört faktörlü olarak saptanan “Medya Okuryazarlığı Formu”nun her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa (Cronbach Alpha) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Formun alt boyutlarının iç tutarlık (güvenirlik) katsayıları; “Televizyon

İzleme Eğilimleri” alt boyutu için 0.79, “Televizyonun Etkileri” alt boyutu için 0.70, “Televizyon Yayıncılığının Yapısı” alt boyutu için 0.75 ve “Televizyon Dizileri” alt boyutu için ise 0.70 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının tüm maddelerine ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise 0.84 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sayılar, ölçme aracının güvenilirliği için yeterli kabul edilmiştir. Tablo 2.4’te ölçme aracının alt boyutlarına ve tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 2.4. Medya Okuryazarlığı Formu Güvenirlik Sonuçları

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha Değeri
Televizyon İzleme Eğilimleri	0.79
Televizyonun Etkileri	0.70
Televizyon Yayıncılığının Yapısı	0.75
Televizyon Dizileri	0.70
Toplam	0.84

Beş bölümden oluşan “Medya Okuryazarlığı Formu”nun birinci bölümde örneklemin “Kişisel Bilgileri”ne yer verilmektedir. İkinci bölümde öğrencilerin “Televizyon İzleme Eğilimleri”ni tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. Üçüncü bölüm “Televizyonun Etkileri” hakkında öğrencilerin görüşlerini tespit etmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Dördüncü bölümde “Televizyon Yayıncılığının Yapısı” ile ilgili sorular yer almaktadır. Beşinci bölüm olarak nitelendirilen “Televizyon Dizileri” bölümünde de öğrencilerin dizi izlemelerine ve televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Örneklem dahilindeki öğrenciler, medya okuryazarlığı formunun beşinci bölümdeki televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına ilişkin soruları, “Geniş Aile” dizisinin ilk bölümünü izledikten sonra cevaplamışlardır.

Medya Okuryazarlığı dersinde işlenecek “Televizyon” ve “Televizyon, Aile Çocuk” üniteleri belirlenip medya okuryazarlığı formu hazırlandıktan sonra, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Çanakkale Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma için izin alınmıştır. Medya okuryazarlığı formu alınan izin doğrultusunda deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest şeklinde uygulanmış; öntest ve sontest uygulamaları arasında da deney grubundaki öğrencilerle toplamda 12 ders saati süren “Televizyon” ve “Televizyon, Aile Çocuk” üniteleri, teknoloji destekli sınıfta yapılandırıcı anlayış çerçevesinde işlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistikî analizi için SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, öğrencilerin betimsel sonuçlarını ve görüşlerini belirten puanlarda frekans ve aritmetik ortalama, değişkenlerin öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı farkın tespitinde İlişkili Ölçümler için t testi (Paired- Samples t Test) kullanılmıştır. Cinsiyete göre değişkenlerin öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı farkın tespit edilmesinde de İlişkili Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans (F) Analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde medya okuryazarlığı eğitimi alan deney grubu ve medya okuryazarlığı eğitimi almayan kontrol grubuna uygulanan “Medya Okuryazarlığı Formu”ndan elde edilen bulgulara ve araştırmacının bu bulgulara ilişkin yorumlarına yer verilerek elde edilen bulgular ilgili araştırmalarla karşılaştırılmıştır.

3.1. Öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin televizyon izleme eğilimlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Evlerindeki Televizyon Sayıları

Televizyon Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Yok	0	0	0	0
1	5	25	7	35
2	9	45	8	40
3 ve daha fazla	6	30	5	25
Toplam	20	100	20	100

Tablo 3.1 incelendiğinde, tüm öğrencilerinin evinde televizyon bulunduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubunda 15 (% 75), kontrol grubunda 13 (% 65) öğrencinin evlerinde televizyon sayısı birden fazladır. Elde edilen bu bulgunun, Genç ve Güner (2010)'in araştırmasında elde edilen ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (% 61) evlerinde birden fazla televizyon bulunduğu bulgusuyla ve Çetin ve Aksu (2010)'nun çalışmasında elde edilen ilköğretim 4- 8. sınıf (10- 14 yaş) öğrencilerinin evlerinde genelde birden fazla ($\bar{x} = 1,7$) televizyon bulunduğu bulgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3. 2. Öğrencilerin Günlük Ortalama Televizyon İzleme Süreleri

Televizyon İzleme Süreleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
1 saatten az	1	5	1	5
1 saat	8	40	1	5
2 saat	4	20	3	15
3 saat	2	10	5	25
4 saat	3	15	3	15
5 saat ve daha fazla	2	10	7	35
Toplam	20	100	20	100

Tablo 3.2'ye göre deney grubu öğrencilerinin 7'si (% 35) günde ortalama 2 saatten daha fazla bir süre televizyon karşısında bulunmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 15'i (% 75) televizyon izlemeye günde ortalama 2 saatten daha fazla zaman ayırmaktadır. Görüldüğü üzere deney grubunun yarıya yakını; kontrol grubunun da yarıdan fazlası televizyon izlemeye günde ortalama 2 saatten daha fazla zaman ayırmaktadır. Deney grubunun televizyon izleme süresi ile ilgili edilen bulgu, Çetin ve Aksu (2010)'nun ilköğretim 4- 8. sınıf öğrencilerinin % 42,3'ünün hafta içerisinde 2 saatten daha fazla televizyon izledikleri bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.2 incelendiğinde medya okuryazarlığı dersini almayan öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilere göre daha fazla televizyon izledikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, Ankaralığıl (2009)'in çalışmasındaki medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilerin çoğunluğunun (% 78,5) günde en fazla üç saat televizyon izlediği ve bu öğrencilerden ancak % 21,5'i (% 14'ü dört saat ve % 7,5'i beş saat ve üzeri olmak üzere) dört saatten fazla televizyon seyrettiği bulgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.2 incelendiğinde, medya okuryazarlığı dersini almayan öğrencilerin yarısının 4 saat ve üzeri televizyon izledikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, Ankaralığıl (2009)'in çalışmasında elde edilen medya okuryazarlığı dersi almayan öğrencilerin çoğunluğunun (% 58,2) günde en fazla üç saat televizyon seyrederken dört saat ve üzeri televizyon seyredenlerin oranının da yüksek olduğuna ilişkin bulguyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Günümüzde televizyon izlemeye ayrılan sürede sürekli bir artışın yaşandığı söylenebilir. Medya okuryazarlığı eğitimi ile televizyon izlemeye ayrılan sürenin denetlenebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. 3. Öğrencilerin Gün İçerisinde Televizyon İzleme Saatleri

Saat Aralıkları	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
07.00- 10.00 saatleri arası	0	0	0	0
10.01- 13.00 saatleri arası	0	0	0	0
13.01- 16.00 saatleri arası	0	0	0	0
16.01- 17.00 saatleri arası	2	10	1	5
17.01- 19.00 saatleri arası	1	5	0	0
19.01- 22.00 saatleri arası	13	65	8	40
22.01'den sonra	0	0	1	5
Düzensiz	4	20	10	50
Toplam	20	100	20	100

Tablo 3.3'e göre deney grubu öğrencilerinin 13'ü (% 65) gün içerisinde genelde 19.01- 22.00 saatleri arasında televizyon izlemektedirler. Kontrol grubu öğrencilerinin de 8'i (% 40) de 19.01- 22.00 saatleri arasında televizyon karşısına geçmektedirler. 19.01- 22.00 saatleri arası, akşam yayın kuşağı (prime- time) diye nitelendirilen ve izleyicilerin en çok televizyon izledikleri zaman dilimi olarak bilinen saat aralığı içerisinde yer almaktadır. Anne babaların bu saat aralığında TV karşısında olmaları öğrencilerin de anne babalarıyla birlikte bu zaman dilimini TV karşısında geçirmeleri bu sonucu ortaya koyuyor olabilir.

Tablo 3.3'e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin 10'unun (% 50) düzensiz olarak televizyon izlediği dikkat çekmektedir. Kontrol grubuna ilişkin bu bulgunun, Genç ve Güner (2010)'in öğrencilerin % 44,2'sinin 'düzensiz' şekilde televizyon izlediğine ilişkin bulgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3. 4. Öğrencilerin İletişim Araçlarının (Televizyon- Gazete ve Radyo) Güvenirliğine İlişkin Görüşleri

Aşağıdaki iletişim araçlarına güveniyor musunuz?*	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Televizyon	2,60	2,30	2,75	2,30
Gazete	2,75	2,50	2,45	2,55
Radyo	2,15	2,45	2,60	1,90

*(1: Hayır; 2: Kararsızım; 3: Evet)

Tablo 3.4'e bakıldığında öğrencilerin "Aşağıdaki iletişim araçlarına güveniyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar; deney grubunda "Televizyon" için öntestte "evet", sontestte "kararsızım" cevabı yönünde; "Gazete" için öntestte ve sontestte "evet", cevabı yönünde; "Radyo" için öntestte ve sontestte "kararsızım" cevabı yönünde yoğunlaşmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin medya eğitimi sonrasında televizyonun güvenirliğine ilişkin görüşlerinin ortalamalarında azalma olduğu dikkat çekmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin "Aşağıdaki iletişim araçlarına güveniyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar; "Televizyon" için öntestte "evet", sontestte "kararsızım" cevabı yönünde; "Gazete" için öntestte "kararsızım", sontestte "evet" cevabı yönünde; "Radyo" için öntestte "evet", sontestte "kararsızım" cevabı yönünde yoğunlaşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin medya eğitimi almamalarına rağmen televizyon ve radyonun güvenirliğine ilişkin görüşlerinin ortalamalarında azalma görülmektedir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin iletişim araçlarının güvenirliğine ilişkin sontest puanlarına ait ortalamalar incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin en fazla televizyona; deney grubu öğrencilerinin de en fazla gazeteye güvendikleri görülmektedir. RTÜK (2009)'ün yaptığı araştırmaya katılan deneklerin iletişim araçlarına duydukları güven düzeyi incelendiğinde % 47,1 ile en çok radyoya güvendikleri, % 42,2 ile ise en az televizyona güvendikleri görülmektedir. Şahin ve Tüzel (2011)'in medya dünyasının gerçek dünyayı yansıtma düzeyi ile ilgili eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise öğretmen adaylarının en güvenilir buldukları medya aracı televizyon olmuştur.

Tablo 3. 5. Öğrencilerin İletişim Araçlarının (Televizyon- Gazete ve Radyo) Güvenirliğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Öntest ve Sontest Sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	20	2,50	0,47757	19	0,150	.846
	Sontest	20	2,47	0,59549			
Kontrol Grubu	Öntest	20	2,60	0,46642	19	2,101	.618
	Sontest	20	2,25	0,52843			

Tablo 3.5'teki test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin iletişim araçlarının (televizyon- gazete- radyo) güvenirliğine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(19)} = 0,150$; $p > 0,05$]. Öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitimi almadan önceki kitle iletişim araçlarının güvenirliğine ilişkin görüşlerinin puanları ($\bar{x} = 2,50$) ile medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonraki kitle iletişim araçlarının güvenirliğine ilişkin görüşlerinin puanlarına ($\bar{x} = 2,47$) ilişkin ölçümlerine ait ortalamalar arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde önemli değildir. Bu durum medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin kitle iletişim araçlarının güvenirliğine ilişkin görüşlerinde önemli ölçüde değişiklik oluşturmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3.5'teki test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin iletişim araçlarının (televizyon- gazete- radyo) güvenirliğine ilişkin görüşleri ile ilgili öntest ($\bar{x} = 2,60$) ve sontest ($\bar{x} = 2,25$) sonuçları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(19)} = 2,101$; $p > 0,05$].

Tablo 3. 6. Öğrencilerin Televizyon İzleme Nedenleri

Televizyon İzleme Nedenleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Televizyon seyretmeyi sevdiğim için	12	60	12	60
Hayal dünyamı geliştirdiği için	1	5	3	15
Yapacak başka bir işim olmadığı için	3	15	0	0
Annem ve babam da izlediği için	1	5	0	0
Dışarıda oynama imkanım olmadığı için	1	5	0	0
Yurttan ve dünyadan gelişmeleri öğrenmek için	2	10	4	20
Annem, babam benimle yeterince ilgilenmediği için	0	0	1	5
Toplam	20	100	20	100

Tablo 3.6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin 12'sinin (% 60) televizyon seyretmeyi sevdiği için; 3'ünün (% 15) yapacak başka bir işi olmadığı için; 2'sinin de (% 10) yurttan ve dünyadan gelişmeleri öğrenmek için televizyon izledikleri yönünde görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin de 12'si (% 60) televizyon seyretmeyi sevdiği için; 4'ü (% 20) yurttan ve dünyadan gelişmeleri öğrenmek için; 3'ü (% 15) de hayal dünyalarını geliştirdiği için televizyon izlediklerini belirtmektedirler.

Hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu en önemli televizyon izleme nedeni olarak televizyon izlemeyi sevmelerini göstermektedirler.

Ankaralıgil (2009)'in çalışmasında ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilerin % 35,8'ini oluşturan en büyük grup, televizyonu bilgi edinmek amacıyla izlediğini belirtmiştir. Aynı çalışmada medya okuryazarlığı dersi almayan öğrencilerin televizyon izlemekteki birinci amaçları eğlenmektir. Medya okuryazarlığı dersi almayan öğrencilerin % 39,6'sı televizyonu eğlenmek için izlediğini belirtirken, yine bu grubun televizyonu bilgi edinmek amacıyla izleyenlerin oranı ancak % 21,7'dir.

Tablo 3. 7. Öğrencilerin Televizyonda En Çok İzledikleri Program Türleri

Program Türleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Haber Programları	2	10	0	0
Sağlık Programları	0	0	0	0
Çizgi Filmler	1	5	1	5
Magazin Programları	0	0	0	0
Spor Programları	0	0	1	5
Yarışmalar	2	10	2	10
Reklamlar	0	0	0	0
Diziler	14	70	16	80
Belgesel	0	0	0	0
Din ve Ahlak Programları	0	0	0	0
Müzik Programları	1	5	0	0
Toplam	20	100	20	100

Tablo 3.7'ye bakıldığında, deney grubu öğrencilerinden 14'ünün (% 70); kontrol grubu öğrencilerinin de 16'sının (% 80) en çok izlediği program türü dizilerdir. Elde edilen bu bulgu, Genç ve Güner (2010)'in televizyon dizilerinin ilköğretim 7 ve 8. sınıf

öğrencileri tarafından en çok izlenen program türü olduğu sonucunu ortaya koyan araştırmasıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca elde edilen bu bulguların, Çetin ve Aksu (2010)'nun öğrencilerin televizyonda izlemeyi en çok sevdikleri program türünde, yerli dizilerin ilk sırada yer aldığı sonucunu ortaya koyan araştırmasıyla ve Sadriu (2009)'nun ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sinema ve dizi filmlerin en çok tercih edilen program türü olduğuna dair görüş bildirdikleri araştırmasıyla da paralellik gösterdiği görülmektedir.

Cesur ve Paker (2007)'in çizgi film izlemede yaşla birlikte düşüş gerçekleştiğini ve dizi izlemede yaşla birlikte bir artışın meydana geldiğini ifade ettiği çalışmasında da çocukların en sevdikleri program türleri sıralamasında %30 gibi bir oranla, diziler birinci sırada yer almaktadır.

RTÜK (2009)'ün yaptığı çalışmada televizyon programlarının izlenme sıklığı verilerine bakıldığında %93,7 ile haberler, %86,2 ile yerli diziler ve %61,8 ile dini programlar sıralanmaktadır.

Tablo 3. 8. Öğrencilerin Televizyondaki Rahatsızlık Verici Görüntülere İlişkin Görüşleri

<i>Televizyon seyrederken aşağıdaki görüntüler sizi rahat ediyor mu?*</i>	Deney Grubu Kontrol Grubu	
	\bar{X}	\bar{X}
Açık saçık çıplaklık içeren görüntüler	2,55	2,55
İnsanların üzüldüğünü gösteren görüntüler	2,05	2,10

*(1: Hayır; 2: Kararsızım; 3: Evet)

Tablo 3.8 incelendiğinde öğrencilerin “Televizyon seyrederken aşağıdaki görüntüler sizi rahatsız ediyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar; kontrol grubunda “Açık saçık çıplaklık içeren görüntüler” maddesi için “*evet*” cevabı yönünde; “İnsanların üzüldüğünü gösteren görüntüler” maddesi için de “*kararsızım*” cevabı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin verdiği cevaplar; “Açık saçık çıplaklık içeren görüntüler” maddesi için “*evet*” cevabı yönünde; “İnsanların üzüldüğünü gösteren görüntüler” maddesi için “*kararsızım*” cevabı üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin televizyonda yayınlanan açık saçık çıplaklık içeren görüntülerden rahatsız oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgu,

Çetin ve Aksu (2010)'nun öğrencilerin televizyonda en çok çıplaklık içeren görüntülere öfkelenediklerini ortaya koyan çalışmasıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3. 9. Öğrencilerin Program Türlerinin İlettikleri Bilgilerin Doğruluğuna İlişkin Görüşleri

<i>Televizyondaki farklı program türleri hangi sıklıkta doğru bilgi iletiyor?*</i>	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	\bar{X}	k	\bar{X}	k	\bar{X}	k	\bar{X}	k
Haber Programları	3,55	0	3,55	2	4,10	0	4,30	0
Sağlık Programları	4,29	3	3,41	3	3,73	5	4,10	1
Magazin Programları	2,22	11	3,18	9	2,64	6	3,00	6
Reklamlar	2,50	4	2,43	4	2,00	3	2,70	3
Diziler	2,65	0	2,85	0	3,47	1	3,85	0
Din ve Ahlak Programları	4,18	4	3,71	6	4,28	6	2,70	3

(“k” ile ifade edilen sayılar, program türlerini izlemeyenlerin sayılarını belirtmektedir.)

*(1: Asla doğru değil; 2: Ara sıra doğru; 3: Kararsızım; 4: Çoğu zaman doğru; 5: Her zaman doğru)

Tablo 3.9 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin televizyonda yayınlanan magazin programlarının doğruluğuna ilişkin görüşlerinin öntest ortalamalarının ($\bar{x} = 2,22$) düşük olduğu dikkat çekmektedir. Deney grubu öğrencilerinin öntest sonuçlarına göre magazin programlarının “*ara sıra doğru*” bilgi ilettikleri yönünde görüş bildirdikleri, dizilerin ve reklamların doğru bilgi iletmesi ile ilgili de “*kararsızım*” cevabı üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Yine öntest sonuçlarına bakıldığında; deney grubu öğrencilerinin haber ($\bar{x} = 3,55$), sağlık ($\bar{x} = 4,29$) ve din ve ahlak programlarının ($\bar{x} = 4,18$) “*çoğu zaman doğru*” bilgi ilettiğine yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Sontest sonuçlarına göre de deney grubu öğrencilerinin reklamların “*ara sıra doğru*” bilgi ilettiğine yönelik görüş bildirdikleri; magazin programları, sağlık programları ve dizilerin ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin “*kararsızım*” yönünde cevap verdikleri; haber programları ile din ve ahlak programlarının da “*çoğu zaman*” doğru bilgi ilettiğine yönelik görüş bildirdikleri göze çarpmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin televizyonda yayınlanan programların doğruluğuna ilişkin görüşlerinin ortalamalarının öntest ve sontestte dikkat çekici bir değişiklik göstermediği görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest sonuçlarına göre reklamların “*ara sıra doğru*” bilgi ilettikleri yönünde görüş bildirdikleri, magazin programları ve dizilerin doğru bilgi iletmesi ile ilgili de “*kararsızım*” cevabı üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Yine

öntest sonuçlarına bakıldığında; kontrol grubu öğrencilerinin haber programları, sağlık programları ve din ve ahlak programlarının “*çoğu zaman doğru*” bilgi ilettiğine yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Sontest sonuçlarına göre de kontrol grubu öğrencilerinin, din ve ahlak programları ve reklamların “*ara sıra doğru*” bilgi ilettiğine yönelik görüş bildirdikleri; magazin programları doğru bilgi iletmesine “*kararsızım*” yönünde cevap verdikleri; haber programları, sağlık programları ve dizilerin “*çoğu zaman*” doğru bilgi ilettiğine yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3. 10. Öğrencilerin Program Türlerinin İlettikleri Bilgilerin Doğruluğuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Öntest ve Sontest Sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	20	3,80	0,65917	19	0,311	.254
	Sontest	20	3,73	0,89246			
Kontrol Grubu	Öntest	20	2,80	0,88733	19	-2,386	.096
	Sontest	20	3,31	0,82522			

Tablo 3.10'daki test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin program türlerinin ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t (19) = 0,311; p>0.05]. Öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitimi almadan önceki program türlerinin ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşlerinin puanları ($\bar{X} = 3,80$) ile medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonraki program türlerinin ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşlerinin puanlarına ($\bar{X} = 3,73$) ilişkin ölçümlerine ait ortalamalar arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde önemli değildir.

Deney grubu öğrencilerinin program türlerinin ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest sonuçları, medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin program türlerinin ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşlerinde değişiklik oluşturmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgunun, Kartal (2007)'in öğrencilerin televizyon, gazete ve internetteki programların ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı farkın bulunmadığı bulgusunu ortaya koyan çalışmasıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.10'daki test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin program türlerinin ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşleri ile ilgili öntest ($\bar{x} = 2,80$) ve sontest ($\bar{x} = 3,31$) sonuçları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(19)} = -2,386$; $p > .05$].

3.2. Öğrencilerin Televizyonun Etkileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin televizyonun etkileri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. 11. Öğrencilerin Televizyonun Olumlu Etkilerine İlişkin Görüşleri

<i>Televizyon seyretmek size aşağıdakileri kazandırıyor mu?*</i>	Deney Grubu	Kontrol Grubu
	\bar{x}	\bar{x}
Eğlendiriyor.	3,00	2,80
Hayata dair dersler çıkarmamı sağlıyor.	2,00	2,55
Dinlendiriyor.	2,60	2,50

*(1: Hayır; 2: Kararsızım; 3: Evet)

Tablo 3.11 incelendiğinde “Televizyon seyretmek size aşağıdakileri kazandırıyor mu?” sorusuna deney grubu öğrencilerinin “Eğlendiriyor.” ve “Dinlendiriyor.” maddelerine “*evet*” şeklinde; “Hayata dair dersler çıkarmamı sağlıyor.” maddesine de “*kararsızım*” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Kontrol grubu bu sorudaki üç maddeye de “*evet*” şeklinde katılım göstererek televizyonun eğlendirdiği, hayata dair dersler çıkarılmasını sağladığı ve dinlendirdiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin televizyonun olumlu etkilerine ilişkin elde edilen bu bulgulardan, hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin televizyonun olumlu etkilerinden eğlendirme işlevini ön plana çıkardıkları söylenebilir.

Tablo 3. 12. Öğrencilerin Televizyonun Olumsuz Etkilerine İlişkin Görüşleri

Aşağıdaki ifadeler sizce doğru mudur?*	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Öntest \bar{X}	Sontest \bar{X}	Öntest \bar{X}	Sontest \bar{X}
1. Televizyon izlediğim için yeterince ders çalışmıyorum.	2,10	2,00	1,85	1,80
2. Televizyon izlediğim için uyuyamıyorum.	1,10	1,35	1,40	1,20
3. Televizyon izlediğim için yeterince uyuyamıyorum.	1,20	1,65	1,55	1,30
4. Televizyon izlediğimde çevreme olan ilgim azalıyor.	1,50	1,70	1,60	1,75
5. Televizyonda gördüğüm şiddet içeren davranışları yapmak istiyorum.	1,60	1,40	1,35	1,20
6. Televizyonda gördüğüm acıklı şeylere üzülüyorum.	2,25	2,20	2,05	2,50
7. Televizyon izlediğim için aileme yeterince yardım edemiyorum.	1,50	1,55	1,35	1,35
8. Reklamlarda gördüğüm ürünleri satın almak istiyorum.	1,75	1,65	1,55	1,50
9. Televizyon izlediğim için arkadaşlarımla ve kardeşlerimle daha az oyun oynayabiliyorum.	1,45	1,65	1,30	1,30
10. Televizyon izlediğim için annem- babamla daha az vakit geçirebiliyorum.	1,35	1,55	1,30	1,55
11. Televizyon, başka işler yaparken dikkatimi dağıtıyor.	1,95	2,20	2,00	1,85
12. Televizyondaki reklamları izlemek için özel zaman ayırıyorum.	1,20	1,35	1,50	1,35

*(1: Hayır; 2: Kararsızım; 3: Evet)

Televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin maddelerin sıralanarak öğrencilerin bu maddelere katılımlarının öntest ve sontest puanlarının yer aldığı Tablo 3.12’de deney grubu öğrencilerinin televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin öntest sonuçları incelendiğinde “Televizyon izlediğim için uyuyamıyorum.”, “Televizyon izlediğim için yeterince uyuyamıyorum.”, “Televizyon izlediğim için arkadaşlarımla ve kardeşlerimle daha az oyun oynayabiliyorum.”, “Televizyon izlediğim için annem- babamla daha az vakit geçirebiliyorum.” ve “Televizyondaki reklamları izlemek için özel zaman ayırıyorum.” şeklinde ifade edilen görüşlere “hayır” şeklinde cevap verdikleri ve televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin diğer olumsuz ifadelerle de “kararsızım” şeklinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin sontest sonuçları incelendiğinde de öğrencilerin, “Televizyon izlediğim için uyuyamıyorum.”, “Televizyonda gördüğüm şiddet içeren davranışları yapmak istiyorum.” ve “Televizyondaki reklamları izlemek için özel zaman ayırıyorum.” şeklinde ifade edilen

görüşlere “*hayır*” şeklinde cevap vererek televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin ifadelere katılmadıkları görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin televizyon olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerine bakıldığında sontest puanlarının öntest puanlarına göre artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, deney grubu öğrencilerinde medya okuryazarlığı eğitiminden sonra televizyonun olumsuz etkilerine karşı farkındalık oluştuğu söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin öntest sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin, “Televizyon izlediğim için uyuyamıyorum.”, “Televizyonda gördüğüm şiddet içeren davranışları yapmak istiyorum.”, “Televizyon izlediğim için aileme yeterince yardım edemiyorum.”, “Televizyon izlediğim için arkadaşlarımla ve kardeşlerimle daha az oyun oynayabiliyorum.”, “Televizyon izlediğim için annem- babamla daha az vakit geçirebiliyorum.” şeklindeki ifadelerle “*hayır*” şeklinde cevap vererek bu ifadelerle katılmadıkları görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin diğer olumsuz ifadelerle de “*kararsızım*” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin sontest sonuçları incelendiğinde de “Televizyon izlediğim için uyuyamıyorum.”, “Televizyon izlediğim için yeterince uyuyamıyorum.”, Televizyonda gördüğüm şiddet içeren davranışları yapmak istiyorum.”, “Televizyon izlediğim için aileme yeterince yardım edemiyorum.”, “Televizyon izlediğim için arkadaşlarımla ve kardeşlerimle daha az oyun oynayabiliyorum.” ve “Televizyondaki reklamları izlemek için özel zaman ayırıyorum.” şeklindeki ifadelerle “*hayır*” şeklinde cevap vererek televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin bu ifadelerle katılmadıkları görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin sontestte, televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin diğer olumsuz ifadelerden “Televizyonda gördüğüm acıklı şeylere üzülüyorum.” ifadesine “*evet*” cevabı vererek televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin bu ifadeye katıldıklarını belirttikleri dikkat çekmektedir.

Televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin maddelerin sıralanarak öğrencilerin bu maddelere katılımlarının öntest ve sontest puanlarının yer aldığı Tablo 3.12’de hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin ifadelerle genelde “*hayır*” ve “*kararsızım*” yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Özetle, araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin televizyondan olumsuz yönde etkilenmediklerini düşündükleri söylenebilir. Bu durum, izleyicilerin televizyonun üçüncü

kişiler üzerinde kendilerine oranla çok daha fazla etkili olduğunu düşünmeleri şeklinde ele alınan ve televizyonun zararlı etkilerine karşı bağışıklık sağlanmasına neden olan “Üçüncü Kişi Etkisi”nden kaynaklanabilir.

Tablo 3. 13. Öğrencilerin Televizyonun Olumsuz Etkilerine İlişkin Görüşlerine İlişkin Öntest ve Sontest Sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	20	1,57	0,33604	19	1,009	.049*
	Sontest	20	1,68	0,52348			
Kontrol Grubu	Öntest	20	1,56	0,47496	19	0,079	.948
	Sontest	20	1,55	0,51176			

*p<.05

Tablo 3.13'teki test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri ile ilgili öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. [$t_{(19)} = 1,009$; $p < .05$]. Öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitimi almadan önceki televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri ile ilgili puanları ($\bar{x} = 1,57$) ile medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonraki puanlarına ($\bar{x} = 1,68$) ilişkin ölçümlerine ait ortalamalar arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde önemlidir.

Deney grubu öğrencilerinin televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri ile ilgili elde edilen öntest ve sontest sonuçları, öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonra televizyonun olumsuz etkilerine karşı daha duyarlı olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 3.13'teki test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri ile ilgili öntest ($\bar{x} = 1,56$) ve sontest ($\bar{x} = 1,55$) sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. [$t_{(19)} = 0,079$; $p > .05$].

Tablo 3. 14. Öğrencilerin Akıllı İşaretler Sembol Sistemine Uymalarına İlişkin Öntest ve Sontest Sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	20	1,80	0,95145	19	3,577	.006*
	Sontest	20	2,45	0,82558			
Kontrol Grubu	Öntest	20	1,90	0,91191	19	1,437	.439
	Sontest	20	2,25	0,78640			

*p<.05

(1: Hayır; 2: Kararsızım; 3: Evet)

Tablo 3.14'teki test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin akıllı işaretler sembol sistemine uymalarına ilişkin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. [$t_{(19)} = 3,577$; $p < .05$]. Öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitimi almadan önceki akıllı işaretler sembol sistemine uymalarına ilişkin puanları ($\bar{x} = 1,80$) ile medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonraki akıllı işaretler sembol sistemine uymalarına ilişkin puanlarının ($\bar{x} = 2,45$) ölçümlerine ait ortalamalar arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde önemlidir.

Deney grubu öğrencilerinin akıllı işaretler sembol sistemine uymalarına ilişkin öntest ve sontest sonuçları, öğrencilerde medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonra akıllı işaretler sembol sistemine uymaları yönünde davranış değişikliği sağlandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3.14'teki test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin akıllı işaretler sembol sistemine uymalarına ilişkin öntest ($\bar{x} = 1,90$) ve sontest ($\bar{x} = 2,25$) sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(19)} = 1,437$; $p > .05$].

3.3. Öğrencilerin Televizyon Yayıncılığının Yapısı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırma kapsamındaki öğrencilerin televizyon yayıncılığının yapısı ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. 15. Öğrencilerin RTÜK'ü Duymaları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<i>Radyo Televizyon Üst Kurulu'nun (RTÜK) ismini daha önce hiç duydunuz mu?</i>	18	90	2	10
			19	95
			1	5

Tablo 3.15'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinden 18'inin (% 80); kontrol grubu öğrencilerinin de 19'unun (% 95) Radyo Televizyon Üst Kurulu'nun adını daha önce duydıkları görülmektedir. Elde edilen bu bulgunun, RTÜK (2006)'ün araştırmasında elde edilen izleyicilerin % 80'inden fazlasının RTÜK adını duyduğu bulgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3. 16. Öğrencilerin RTÜK'ün Görevlerini Bilmelerine İlişkin Öntest ve Sontest Sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	20	1,00	1,16980	19	5,472	.415
	Sontest	20	2,65	0,93330			
Kontrol Grubu	Öntest	20	0,40	0,94032	19	0,357	.619
	Sontest	20	0,50	0,94591			

(0: Bilmiyor, 1: Yanlış; 2: Kısmen doğru; 3: Doğru)

Tablo 3.16 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öntestte RTÜK'ün görevlerini "yanlış" ($\bar{x} = 1,00$) bildikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin RTÜK'ün görevlerini bilmelerine ilişkin sontest puanlarına ait ortalamalar ele alındığında ($\bar{x} = 2,65$), öğrencilerin RTÜK'ün görevlerini "doğru" bildikleri dikkat çekmektedir. Fakat tablo 3.16'daki test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin RTÜK'ün görevlerini bilmelerine ilişkin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(19)} = 5,472$; $p > .05$]. Deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitimi almadan önceki RTÜK'ün görevlerini bilmelerine ilişkin puanları ($\bar{x} = 1,00$) ile medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonraki puanlarına ($\bar{x} = 2,65$) ilişkin ölçümlerine ait ortalamalar arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde önemli görülmemektedir.

Deney grubu öğrencilerinin RTÜK'ün görevlerini bilmelerine ilişkin elde edilen öntest ve sontest sonuçları, medya okuryazarlığı eğitiminin RTÜK'ün görevlerini bilme açısından öğrencilere önemli bir katkı sağlayamadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3.16 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin öntestte RTÜK'ün görevlerini bilmedikleri ($\bar{x} = 0,40$) görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin RTÜK'ün görevlerini bilmelerine ilişkin sontest puanlarına ait ortalamalar ele alındığında da ($\bar{x} = 0,50$), öğrencilerin RTÜK'ün görevlerini bilmedikleri dikkat çekmektedir. Tablo 3.16'daki test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin RTÜK'ün görevlerini bilmelerine ilişkin öntest ($\bar{x} = 0,40$) ve sontest ($\bar{x} = 0,50$) sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. [$t_{(19)} = 0,357$; $p > .05$].

Tablo 3. 17. Öğrencilerin Alo RTÜK 178 Hattını Kullanmaları ve RTÜK'e Öneride Bulunmaları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
<i>Alo RTÜK 178 hattına şikayet ve önerilerinizi hiç ilettiliniz mi?</i>	Evet	Hayır	Evet	Hayır
	f	%	f	%
	1	5	19	95
<i>Televizyon yayınları hakkında Radyo Televizyon Üst Kurulu'na önerileriniz var mı? Varsa 1 tanesini yazar mısınız?</i>	Var	Yok	Var	Yok
	f	%	f	%
	4	20	16	80
	6	30	14	70

Tablo 3.17'ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinden 1'inin (%5); kontrol grubu öğrencilerinin de 1'inin (%5) Alo RTÜK 178 hattına şikayet ve önerilerini ilettikleri görülmektedir. “Televizyon yayınları hakkında Radyo Televizyon Üst Kurulu'na önerileriniz var mı? Varsa 1 tanesini yazar mısınız?” şeklinde yöneltilen soruda deney grubu öğrencilerinden 4'ü (%20) ve kontrol grubu öğrencilerinden 6'sı (%30) RTÜK'e birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin televizyon yayınları ile ilgili RTÜK'e yönelik önerilerine aşağıdaki Tablo 3.18'de yer verilmektedir.

Tablo 3. 18. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin RTÜK’e Önerileri

Öneriler	f	%
1. Bazı uygunsuz diziler yayından kaldırılmalı.	4	20
2. Televizyondaki dizilerin içeriği kontrol edilmeli.	2	10
3. Kanallar daha dikkatli denetlenmeli.	1	5
4. Çocuklar için uygun olmayan bazı programlar geç saatlerde yayınlanmalı.	1	5
5. Bize kötü örnek olan programlar kaldırılmalı.	1	5
6. Bazı “Akıllı işaretler” yanlış kullanılıyor, buna dikkat edilmeli.	1	5
Toplam	10	100

Tablo 3.18’e bakıldığında RTÜK’e öneride bulunan öğrencilerden 4’ü (% 20), “Bazı uygunsuz diziler yayından kaldırılmalı.” şeklinde öneride bulunmuştur. “Televizyondaki dizilerin içeriği kontrol edilmeli.” şeklinde öneride bulunan 2 öğrenci (% 10) bulunmaktadır. RTÜK’e öneride bulunan öğrencilerin program türleri içerisinde dizilere yönelik önerilerinin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir.

3.4. Öğrencilerin Televizyon Dizilerini İzlemelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin televizyon dizilerini izlemelerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. 19. Öğrencilerin Televizyon Dizilerini İzleme Sıklıkları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<i>Son birkaç yıl boyunca ne kadar sıklıkla dizi izlediğinizi düşünüyorsunuz?</i>				
Günde birden fazla	4	20	10	50
Günde bir	9	45	5	25
Haftada birkaç ya da daha fazla	6	30	3	15
Haftada en az bir kez	1	5	2	10
Ayda birkaç	0	0	0	0
Ayda bir	0	0	0	0
Dizi izlemem	0	0	0	0

Tablo 3.19’deki öğrencilerin televizyon dizilerini izleme sıklıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde Deney grubu öğrencilerinin 9’unun (% 45) günde bir; 6’sının (% 30) haftada birkaç ya da daha fazla; 4’ünün de (% 20) günde birden fazla televizyon dizisi

izlediği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden ise 10 öğrenci (% 50) günde birden fazla; 5 öğrenci (% 25) ise günde bir televizyon dizi izlemektedir. Elden edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin 13'ü (% 65); kontrol grubu öğrencilerinin de 15'i (% 75) günde en az bir televizyon dizisi izlemektedir.

Tablo 3.19 dikkatli incelendiğinde, hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin yarıdan fazlasının günde en az bir dizi izledikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara bakıldığında, öğrencilerin televizyon dizilerini çok sık izledikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3. 20. Öğrencilerin Televizyon Dizilerini İzleme Kaynakları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<i>İzlediğiniz dizileri genellikle aşağıdaki hangi medya kaynaklarından izlersiniz?</i>				
TV	16	80	17	85
VCD- DVD	2	10	1	5
İnternet- Bilgisayar	2	10	2	10

Tablo 3.20'de deney grubu öğrencilerinin 16'sının (% 80); kontrol grubu öğrencilerinin de 17'sinin (% 85) dizileri genellikle televizyondan izledikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, Kartal (2007)'in çalışmasındaki dizilerin ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerince genelde televizyondan izlendiği bulgusuyla ve ilköğretim ikinci kademe öğrencileri tarafından televizyonun en çok tercih edilen kitle iletişim aracı olduğuna dair bulgular ortaya koyan Sadriu (2009)'nun çalışmasıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Günümüzde bilgisayarın artan önemine rağmen televizyonun da önemini koruduğu söylenebilir.

Tablo 3. 21. Öğrencilerin Televizyon Dizileri Senaryolarının Kaynağına İlişkin Görüşleri

Dizi Senaryo Kaynakları	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Roman	11	55	17	85	9	45	10	50
Hikaye	9	45	14	70	8	40	7	35
Gerçek (yaşanmış) olaylar	14	70	9	45	14	70	15	75

Tablo 3.21'deki televizyon dizilerinin senaryo kaynaklarına ilişkin görüşlere bakıldığında, öntestte deney grubundan 11 öğrencinin (% 55) dizilerin roman kaynaklı; 9 öğrencinin (% 45) dizilerin hikaye kaynaklı olduğunu belirttikleri ve 14 (% 70) öğrencinin de dizilerin yaşanmış olaylardan uyarlandığını belirttikleri görülmektedir. Sontestte ise deney grubundan 17 öğrencinin (% 85) dizilerin roman kaynaklı; 14 öğrencinin (% 70) dizilerin hikaye kaynaklı olduğunu belirttikleri ve 9 (% 45) öğrencinin de dizilerin yaşanmış olay kaynaklı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Bu bulgulara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin öntest cevaplarında dizi senaryolarının gerçek (yaşanmış) olay kaynaklı olabileceğini belirttikleri göze çarpmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin sontest cevaplarında ise dizi senaryolarının roman ve hikaye kaynaklı olabileceğine ilişkin görüşlerinin daha fazla ön plana çıktığı göze çarpmaktadır. Elde edilen bu bulgudan deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra televizyon dizilerinin “kurgulanmışlık” boyutunun bilincine vardıkları söylenebilir. Kartal (2007)'ın çalışmasındaki deney gurubu öğrencilerinin dizi senaryolarının kaynağına ilişkin öntest cevaplarında “Gerçek yaşanmış hikaye” öne çıkarken, öğrencilerin sontest cevaplarında ise roman, hikaye, tarih, çizgi roman gibi farklı kaynaklardan senaryo oluşturulabileceği cevabı öne çıkmaktadır.

Kontrol grubunun öntestinde dizilerin; roman kaynaklı olduğunu belirten 9 öğrenci (% 45), hikaye kaynaklı olduğunu belirten 8 öğrenci (% 40), yaşanmış olay kaynaklı olduğunu belirten 14 öğrenci (% 70) bulunmaktadır. Sontestte de kontrol grubu öğrencilerinin televizyon dizilerinin senaryo kaynaklarına ilişkin görüşlerinin öntest doğrultusunda olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 22. Öğrencilerin Televizyon Dizilerindeki Karakterlere Benzeme İstekleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
<i>Büyüdüğünüzde TV dizilerinde gördüğünüz karakterlerden biri olmak ister miydiniz?</i>					
		Evet	Hayır	Evet	Hayır
f	%	f	%	f	%
7	35	13	65	7	35
13	65	7	35	13	65

Tablo 3.22'ye göre deney grubundan 7 öğrenci (% 35), kontrol grubundan da 7 öğrenci (% 35) televizyon dizilerindeki karakterlerden birine benzemek istemektedir.

Öğrencilerin benzemek istedikleri karakterler ve bu karakterlerin yer aldığı diziler aşağıdaki tablo 3.23’te yer almaktadır.

Tablo 3. 23. Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Benzemek İstedikleri Karakterler

Dizi Karakterleri/ Dizi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Maraz Ali (Adanalı)	3	15	1	5
Cevahir (Geniş Aile)	1	5	4	20
Polat Alemdar (Kurtlar Vadisi)	1	5	1	5
Aslı (Kavak Yelleri)	1	5	-	-
Nihal (Aşk-ı Memnu)	1	5	-	-
Komiser Murat (Arka Sokaklar)	-	-	1	5

Tablo 3.23’e göre deney grubundaki 3 öğrencinin (% 15) “Adanalı” adlı dizideki “Maraz Ali” karakterine benzemek istemeleri; kontrol grubundaki 4 öğrencinin de (% 20) “Geniş Aile” dizisindeki “Cevahir” karakteri gibi olmak istemeleri dikkat çekmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin “Maraz Ali” (Adanalı) başta olmak üzere “Cevahir” (Geniş Aile), “Polat Alemdar” (Kurtlar Vadisi), “Aslı” (Kavak Yelleri) ve “Nihal” (Aşk-ı Memnu) karakterleri gibi olmak istedikleri görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ise “Cevahir” (Geniş Aile) başta olmak üzere “Maraz Ali” (Adanalı), “Polat Alemdar” (Kurtlar Vadisi) ve “Komiser Murat” (Arka Sokaklar) karakterleri gibi olmak istedikleri görülmektedir.

Erjem ve Çağlayandereli (2006)’nin yaptığı çalışmada da her üç gençten ikisinin yerli dizilerdeki dizi kahramanları ya da temel karakterleri model aldıkları görülmektedir.

Tablo 3. 24. Öğrencilerin Program Türlerinden Hoşlanma Düzeyleri

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
<i>Televizyon programlarından hoşlanma düzeyi*</i>		
	\bar{x}	\bar{x}
Belgesel Programları	3,30	3,35
Yerli Diziler	4,05	3,90
Spor Programları	3,25	3,05
Haber Programları	2,75	2,95
Magazin Programları	2,30	2,95
Müzik Programları	3,85	4,30
Yarışma Programları	3,50	3,50
Eğlence Programları	4,30	3,90
Yabancı Diziler	4,50	4,50

*(1: Hiç hoşlanmıyorum; 2: Hoşlanmıyorum; 3: Kararsızım; 4: Hoşlanıyorum; 5: Çok hoşlanıyorum)

Tablo 3.24'te deney grubu öğrencilerinin en çok yabancı dizilerden ($\bar{x} = 4,50$) hoşlandıkları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin eğlence programları ($\bar{x} = 4,50$), yerli diziler ($\bar{x} = 4,50$), müzik programları ($\bar{x} = 3,85$) ve yarışma programları ($\bar{x} = 3,50$) hoşlandıkları program türlerindedir. Deney grubu öğrencilerinin hoşlanmadıkları tek program türü ise magazin programlarıdır ($\bar{x} = 2,30$). Elde edilen bu bulgu, Kartal (2007)'in öğrencilerin magazin programlarını izlemekten hoşlanmadıkları bulgusuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.24'e bakıldığında kontrol grubu öğrencileri de en çok yabancı dizilerden ($\bar{x} = 4,50$) hoşlanmaktadırlar. Kontrol grubu öğrencilerinin müzik programları ($\bar{x} = 4,30$), yerli diziler ($\bar{x} = 3,90$), eğlence programları ($\bar{x} = 3,90$) ve yarışma programları ($\bar{x} = 3,50$) hoşlandıkları program türleri arasındadır. Kontrol grubu öğrencileri diğer program türlerinden hoşlanma düzeylerini belirtirken "kararsızım" yönünde görüş bildirmişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin hoşlanmadıkları program türü bulunmamaktadır.

Kartal (2007)'in çalışmasında elde edilen öğrencilerin televizyon programlarından hoşlanma düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin sinema, eğlence, yarışma, müzik, haber, yerli dizi programlarını izlemekten hoşlandıkları, kontrol grubu öğrencilerinin de sinema, yarışma, müzik, haber programlarını izlemekten hoşlandıkları görülmektedir.

Tablo 3. 25. Öğrencilerin En Çok İzledikleri Televizyon Dizileri

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
Dizi İsmi	f	%	Dizi İsmi	f	%
Geniş Aile	16	80	Geniş Aile	13	65
Arka Sokaklar	7	35	Aşk-ı Memnu	7	35
Türk Malı	7	35	Kurtlar Vadisi	6	30
Ezel	5	25	Ezel	5	25
Kavak Yelleri	5	25	Türk Malı	5	25
Aşk-ı Memnu	4	20	Arka Sıradakiler	4	20
Adanalı	3	15	Arka Sokaklar	4	20
Kurtlar Vadisi	3	15	Adanalı	3	15
Papatyam	3	15	Aşk ve Ceza	3	15
Hanımın Çiftliği	2	10	Unutulmaz	3	15

Öğrencilerin en çok izledikleri 10 televizyon dizisinin sıralandığı tablo 3.25'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin en çok izledikleri dizi "Geniş Aile" isimli televizyon dizisidir (% 80). "Arka sokaklar" (% 35) ve "Türk Malı" (% 35) adlı diziler, kontrol grubu öğrencileri tarafından sıkça izlenen diğer dizilerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin izledikleri diğer diziler "Ezel" (% 25), "Kavak Yelleri" (% 25), "Aşk-ı Memnu" (%20), "Adanalı" (%15), "Kurtlar Vadisi" (% 15), "Papatyam" (% 15) ve "Hanımın Çiftliği" (% 10) isimli dizilerdir.

Kontrol grubu öğrencilerinin de en çok izledikleri dizi "Geniş Aile" dizisidir (% 65). "Aşk-ı Memnu" (% 35) ve "Kurtlar Vadisi" (% 30) adlı diziler, kontrol grubu öğrencileri tarafından çok izlenen dizilerdir. Ayrıca kontrol grubu öğrencileri "Ezel" (% 25), "Türk Malı" (% 25), "Arka Sıradakiler" (% 20), "Arka Sokaklar" (% 20), "Adanalı" (% 15), "Aşk ve Ceza" (% 15) ve "Unutulmaz" (% 10) isimli dizileri izlemektedirler.

Tablo 3. 26. Öğrencilerin "Geniş Aile" Dizisini İzlemeleri

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
<i>Bu diziyi ("Geniş Aile" adlı dizi) daha önce hiç izlediniz mi?</i>			
Evet		Hayır	
f	%	f	%
20	100	0	100
Evet		Hayır	
f	%	F	%
19	95	1	5

Tablo 3.26’ya bakıldığında deney grubu öğrencilerinin tamamı (% 100) “Geniş Aile” adlı diziyi daha önce izlemişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin de 19’u (% 95) bu diziyi daha önce izlemişlerdir.

Tablo 3. 27. Öğrencilerin “Geniş Aile” Dizisindeki Mesajları Algılamaları

Deney Grubu					Kontrol Grubu															
E.9	Öntest				Sontest				Öntest				Sontest							
	f				f				f				f							
	0	1	2	3	\bar{x}	0	1	2	3	\bar{x}	0	1	2	3	\bar{x}	0	1	2	3	\bar{x}
2	2	4	8	<u>6</u>	1,90	0	0	3	<u>17</u>	2,85	2	5	9	<u>4</u>	1,75	11	5	3	<u>1</u>	0,70
3	3	9	6	<u>2</u>	1,35	0	1	3	<u>16</u>	2,75	3	10	5	<u>2</u>	1,30	15	5	0	<u>0</u>	0,25
4	3	11	6	<u>0</u>	1,15	0	1	2	<u>17</u>	2,80	4	9	5	<u>2</u>	1,25	16	3	0	<u>1</u>	0,30
5	5	8	2	<u>5</u>	1,35	0	0	4	<u>16</u>	2,80	5	9	5	<u>1</u>	1,10	18	2	0	<u>0</u>	0,10
6	3	8	9	<u>0</u>	1,30	0	0	5	<u>15</u>	2,75	4	8	8	<u>0</u>	1,20	16	4	0	<u>0</u>	0,20
7	2	5	13	<u>0</u>	1,55	0	0	2	<u>18</u>	2,90	8	4	6	<u>2</u>	1,10	16	1	3	<u>0</u>	0,35
8	3	5	9	<u>3</u>	1,60	0	0	1	<u>19</u>	2,95	2	4	8	<u>6</u>	1,90	14	1	4	<u>1</u>	0,60
9	4	10	4	<u>2</u>	1,20	0	1	2	<u>17</u>	2,80	7	6	7	<u>0</u>	1,00	17	3	0	<u>0</u>	0,15
10	7	13	0	<u>0</u>	0,65	0	1	1	<u>18</u>	2,85	6	13	0	<u>1</u>	0,80	16	3	1	<u>0</u>	0,25

(0: Bilmiyor; 1: Yanlış; 2: Kısmen doğru; 3: Doğru)

Tablo 3.27’deki deney grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamalarına ilişkin öntest puanlarına bakıldığında öğrencilerin “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasına ilişkin sorulara çoğunlukla yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Fakat deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamalarına ilişkin sontest puanlarına bakıldığında öğrencilerin, “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasına yönelik soruların tamamına genelde doğru cevap verdikleri görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra “Geniş Aile” dizisini bir medya okuryazarı olarak değerlendirdikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest cevapları incelendiğinde, “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasına ilişkin sorulara çoğunlukla yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Sontestte ise kontrol grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasına ilişkin sorulara genelde “bilmiyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Tablo 3. 28. Öğrencilerin “Geniş Aile” Dizisindeki Mesajları Algılamaları İle İlgili Öntest ve Sontest Sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	20	1,33	0,58069	19	12,951	.038*
	Sontest	20	2,82	0,25356			
Kontrol Grubu	Öntest	20	1,26	0,51032	19	6,205	.902
	Sontest	20	0,33	0,46572			

*p<.05

Tablo 3.28’deki test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(19)} = 12,951$; $p < .05$]. Öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitimi almadan önceki “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamalarına ilişkin puanları ($\bar{x} = 1,33$) ile medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonraki puanlarına ($\bar{x} = 2,82$) ilişkin ölçümlerine ait ortalamalar arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde önemlidir.

Deney grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili bu durum, öğrencilerde medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonra televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığı eğitimi sonucu artış olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bu bulgu, Kartal (2007)’in çalışmasında elde edilen medya eğitimi almış öğrencilerin izledikleri “Kurtlar Vadisi Pusu” filmini eleştirel medya okuryazarı olarak eleştirip, mesajları algılama becerileri kazandıkları bulgusu tarafından desteklenebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen bu bulgunun, Feuerstein (1999)’ın çalışmasındaki medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin medyayı analiz becerilerinin medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusuyla da paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.28’deki test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili öntest ($\bar{x} = 1,26$) ve sontest ($\bar{x} = 0,33$) sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(19)} = 6,205$; $p > .05$].

Tablo 3.29. Öğrencilerin “Geniş Aile” Dizisindeki Mesajları Algılamalarına İlişkin İlişkili Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans (F) Analizi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	N	Öntest		Sontest		F	p
			\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Deney Grubu	Kız	10	1,58	0,37424	2,85	0,19633	4,406	.050
	Erkek	10	1,08	0,65797	2,80	0,30899		
Kontrol Grubu	Kız	11	1,39	0,47236	0,35	0,49054	0,580	.456
	Erkek	9	1,11	0,53863	0,30	0,46148		

Tablo 3.29’deki test sonuçlarına göre deney grubunda yer alan kız öğrencilerin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili sontest puanları ($\bar{x} = 2,85$), öntest puanlarından ($\bar{x} = 1,58$) oldukça yüksektir. Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin de “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili sontest puanlarının ($\bar{x} = 2,80$), öntest puanlarından ($\bar{x} = 1,08$) yüksek olduğu görülmektedir. Fakat deney grubunda cinsiyet değişkeni, “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F = 4,406$; $p > .05$].

Elde edilen bu bulgunun, Kartal (2007)’in çalışmasındaki cinsiyet değişkeninin, medya eğitimi alan öğrencilerin “Kurtlar Vadisi” dizisindeki mesajları algılamalarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulgusu tarafından desteklendiği görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili sontest puanları ($\bar{x} = 0,35$), öntest puanlarından ($\bar{x} = 1,39$) düşüktür. Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin de “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili sontest puanlarının da ($\bar{x} = 0,30$), öntest puanlarından ($\bar{x} = 1,11$) düşük olduğu görülmektedir. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da cinsiyet değişkeni, “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır [$F = 0,580$; $p > .05$].

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, istatistiksel işlemler sonucu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen bazı önerilere yer verilmektedir.

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu araştırma, kontrol gruplu öntest- sontest deneysel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2009- 2010 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Çanakkale il merkezindeki Merkez İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan 6/C ve İstiklal İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan 6/A sınıftaki öğrenciler katılmıştır. Çalışmada, Merkez İlköğretim Okulu'nun 6/C sınıfı öğrencileri seçimlik medya okuryazarlığı dersini okudukları için deney, İstiklal İlköğretim Okulu'nun 6/A sınıfı öğrencileri de medya okuryazarlığı dersini okumadıkları için kontrol grubu olarak atanmıştır. Deneysel işlem ve istatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular ışığında, aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlarla ortaya çıkan, sonraki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülen öneriler getirilmiştir.

4.1. Sonuçlar

4.1.1. Öğrencilerin Televizyon İzleme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tümünün evinde televizyon bulunmakla birlikte hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin çoğunun evinde birden fazla televizyon bulunmaktadır. Elde edilen bu sonucun, Genç ve Güner (2010)'in araştırmasında elde edilen ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun evlerinde birden fazla televizyon bulunduğu sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin yarıya yakını; kontrol grubu öğrencilerinin de yarıdan fazlası televizyon izlemeye günde ortalama 2 saatten fazla zaman ayırmaktadırlar.

Araştırmada medya okuryazarlığı dersini almayan öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilere oranla daha fazla televizyon izledikleri görülmektedir. Elde edilen bu sonucun, Ankaralığıl (2009)'in çalışmasında elde edilen medya okuryazarlığı dersi almayan öğrencilerin çoğunluğunun günde en fazla üç saat televizyon seyrederken dört saat ve üzeri televizyon seyredenlerin oranının da yüksek olduğuna ilişkin sonuçla paralellik gösterdiği söylenebilir. Medya okuryazarlığı eğitimi ile televizyon izlemeye ayrılan sürenin denetlenebileceği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun gün içerisinde genelde 19.01-22.00 saatleri arasında televizyon izledikleri görülürken; kontrol grubu öğrencilerinin de yarısının düzensiz olarak televizyon izlediği görülmektedir. Kontrol grubuna ilişkin elde edilen bu sonucun, Genç ve Güner (2010)'in çalışmasında elde edilen öğrencilerin yarıya yakınının 'düzensiz' şekilde televizyon izlediğine yönelik sonuçla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışma sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin en fazla televizyona; deney grubu öğrencilerinin de en fazla gazeteye güvendikleri görülmektedir. RTÜK (2009)'ün yaptığı araştırmada katılımcıların en çok radyoya güvendikleri, en az ise televizyona güvendikleri görülmektedir. Şahin ve Tüzel (2011)'in medya dünyasının gerçek dünyayı yansıtma düzeyi ile ilgili eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise öğretmen adaylarının en güvenilir buldukları medya aracının televizyon olduğu görülmektedir. Genç ve Güner (2011)'in çocuk hakları bağlamında medyaya ilişkin aile görüşlerini inceledikleri "Medya ve Çocuk" isimli çalışmalarında, çocuk hakları bağlamında kitle iletişim araçlarının (TV, gazete, internet vs.) çocuk haklarını ihlal etmediğini düşünen ailelerin olduğunu tespit ettikleri görülmektedir.

Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin iletişim araçlarının (televizyon- gazete- radyo) güvenilirliğine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin kitle iletişim araçlarının güvenilirliğine ilişkin görüşlerinde önemli ölçüde değişiklik oluşturmadığı görülmektedir. Bu durum, medya okuryazarlığı dersi kapsamında gazete ve radyo ile ilgili içeriğe yeterince yer verilmediğinden kaynaklanabilir.

Bu çalışmada hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin, televizyon izlemeyi sevdiği için televizyon izledikleri sonucu elde edilmiştir. Ankaralığıl (2009)'in çalışmasında ise ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden medya okuryazarlığı dersi alan

öğrencilerin televizyonu bilgi edinme amaçlı; medya okuryazarlığı dersi almayan öğrencilerin ise televizyonu eğlenme amaçlı izledikleri görülmektedir.

Çalışmada, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin program türlerinden en çok televizyon dizilerini izlediklerine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bu sonucun, Genç ve Güner (2010)'ın televizyon dizilerinin ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencileri tarafından en çok izlenen program türü olduğu sonucunu ortaya koyan araştırmasıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca çalışmada elde edilen bu sonucun, Çetin ve Aksu (2010)'nun öğrencilerin televizyonda izlemeyi en çok sevdiği program türünde, yerli dizilerin ilk sırada yer aldığı sonucunu ortaya koyan araştırmasıyla ve Sadriu (2009)'nun ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sinema ve dizi filmlerin en çok tercih edilen program türü olduğuna dair görüş bildirdikleri araştırmasıyla da aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Bu çalışmadaki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin televizyonda yayınlanan açık saçık çıplaklık içeren görüntülerden rahatsız oldukları görülmektedir.

Çalışma sonucunda hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin program türlerinin ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bir başka deyişle, medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin program türlerinin ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşlerinde değişiklik oluşturmadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonucun Kartal (2007)'in öğrencilerin televizyon, gazete ve internetteki programların ilettikleri bilgilerin doğruluğuna ilişkin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı farkın bulunmadığı sonucunu ortaya koyan çalışmasıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.1.2. Öğrencilerin Televizyonun Etkileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin televizyonun olumlu etkileri bağlamında televizyonun eğlendirme yönünü öne çıkardıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genel olarak televizyondan olumsuz yönde etkilenmediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu noktada izleyicilerin, televizyonun üçüncü kişiler üzerinde kendilerine oranla çok daha fazla etkili olduğunu düşünmeleri (Üçüncü Kişi Etkisi) etkili olabilir.

Deney grubu öğrencilerinin televizyonun olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri ile ilgili öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durumda, deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra televizyonun olumsuz etkilerinin farkına vardıkları söylenebilir. Bir başka deyişle medya okuryazarlığı eğitiminin, deney grubu öğrencilerinde televizyonun olumsuz etkilerine karşı farkındalık oluşturduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin akıllı işaretler sembol sistemine uymalarına ilişkin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonra akıllı işaretler sembol sistemine uydukları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.1.3. Öğrencilerin Televizyon Yayıncılığının Yapısı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamına yakını, Radyo Televizyon Üst Kurulu'nun adını daha önce duyduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonucun, RTÜK (2006)'ün ortaya koyduğu izleyicilerin % 80'inden fazlasının "RTÜK" adını duyduğu sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin RTÜK'ün görevlerini bilmelerine ilişkin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bir başka deyişle, deney grubu öğrencilerinin RTÜK'ün görevlerini bilmelerine ilişkin elde edilen öntest ve sontest sonuçları, medya okuryazarlığı eğitiminin RTÜK'ün görevlerini bilme açısından öğrencilere önemli bir katkı sağlayamadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamına yakınının Alo RTÜK 178 hattını daha önce hiç kullanmadıkları ve RTÜK'e şikayet ve öneride bulunmadıkları görülmektedir. Araştırma kapsamında RTÜK'e öneride bulunan öğrencilerin program türlerinden dizilere yönelik önerilerinin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir.

4.1.4. Öğrencilerin Televizyon Dizilerini İzlemelerine İlişkin Sonuçlar

Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin yarıdan fazlasının günde en az bir dizi izlediği görülmektedir. Bir başka deyişle, araştırma kapsamındaki öğrencilerin televizyon dizilerini çok sık izledikleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonucun, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri tarafından televizyonun en çok tercih edilen kitle iletişim aracı

olduğu sonucunu ortaya koyan Sadriu (2009)'nun çalışmasıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuçtan, günümüzde bilgisayarın artan önemine rağmen televizyonun da önemini koruduğu söylenebilir.

Bu çalışmadaki deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu dizileri genellikle televizyondan izlemektedir. Elde edilen bu sonuç, Kartal (2007)'in çalışmasında elde edilen dizilerin ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri tarafından genelde televizyondan izlendiği sonucuyla aynı paralelliktedir.

Deney grubu öğrencileri öntest cevaplarında dizi senaryolarının “Gerçek (yaşanmış) olay” kaynaklı olabileceğini; medya okuryazarlığı eğitiminden sonraki sontest cevaplarında ise dizi senaryolarının “Roman” kaynaklı olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin dizi senaryolarının “Gerçek (yaşanmış) olay” kaynaklı olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin televizyon dizilerinin senaryo kaynaklarına ilişkin görüşlerinin öntest ve sontestte aynı paralellikte olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra televizyon dizilerinin “kurgulanmışlık” boyutunun farkına vardıkları söylenebilir. Elde edilen bu sonucun, Kartal (2007)'in çalışmasında ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin dizi senaryolarının kaynağına ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin televizyon dizilerindeki benzemek istedikleri karakterler ele alındığında deney grubu öğrencilerinin “Maraz Ali” (Adanalı) başta olmak üzere “Cevahir” (Geniş Aile), “Polat Alemdar” (Kurtlar Vadisi), “Aslı” (Kavak Yelleri) ve “Nihal” (Aşk-ı Memnu) karakterleri gibi olmak istedikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise “Cevahir” (Geniş Aile) başta olmak üzere “Maraz Ali” (Adanalı), “Polat Alemdar” (Kurtlar Vadisi) ve “Komiser Murat” (Arka Sokaklar) karakterleri gibi olmak istedikleri görülmektedir. Elde edilen bu sonucun, Erjem ve Çağlayandereli (2006)'nin çalışmasında her üç gençten ikisinin yerli dizilerdeki dizi kahramanlarını ya da temel karakterleri model aldıkları sonucuyla desteklenebilir nitelikte olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri en çok yabancı dizileri izlemekten hoşlanmaktadırlar. Deney grubu öğrencilerinin izlemekten hoşlanmadıkları tek program türü ise magazin programlarıdır. Elde edilen bu sonucun, Kartal (2007)'in öğrencilerin magazin programlarını izlemekten hoşlanmadıklarına ilişkin sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmadaki kontrol grubu öğrencilerinin en çok yabancı dizileri izlemekten hoşlandıkları görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin izlemekten hoşlanmadıkları program türü bulunmamaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin en çok izledikleri dizi “Geniş Aile” isimli televizyon dizisidir. “Arka sokaklar” ve “Türk Malı” adlı diziler, kontrol grubu öğrencilerinin sıkça izledikleri diğer dizilerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin de en çok izledikleri dizi “Geniş Aile” dizisidir. “Aşk-ı Memnu” ve “Kurtlar Vadisi” adlı diziler, kontrol grubu öğrencileri tarafından çok izlenen dizilerdir.

Deney grubu öğrencilerinin tamamının, kontrol grubu öğrencilerinin de tamamına yakınının “Geniş Aile” adlı diziyi daha önce izledikleri görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminden önce “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasına ilişkin sorulara çoğunlukla yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Fakat medya okuryazarlığı eğitiminden sonra deney grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamalarına yönelik soruların tamamına çoğunlukla doğru cevap verdikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasına ilişkin sorulara öntestte çoğunlukla yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencileri “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasına ilişkin sorulara sontestte genelde “*bilmiyorum*” şeklinde cevap vermişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bir başka deyişle, deney grubu öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılama düzeylerinde medya okuryazarlığı eğitimi sonrasında anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür. Bu noktada deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra “Geniş Aile” adlı diziyi bir medya okuryazarı olarak değerlendirebildikleri söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili öntest ve sontest sonuçları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çalışmada elde edilen bu sonucun, Kartal (2007)’in çalışmasında elde edilen medya eğitimi almış öğrencilerin izledikleri diziyi eleştirel medya okuryazarı olarak eleştirip, mesajları algılama becerileri kazandıkları sonucu tarafından desteklenebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada elde edilen bu sonucun, Feuerstein (1999)’in çalışmasındaki medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin medyayı analiz becerilerinin medya okuryazarlığı

eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuyla da paralellik gösterdiği söylenebilir.

Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda cinsiyet değişkeni, “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılamasında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da cinsiyet değişkeni, “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır ve etkili değildir. Elde edilen bu sonucun, Kartal (2007)’in çalışmasındaki cinsiyet değişkeninin, medya eğitimi alan öğrencilerin “Kurtlar Vadisi” dizisindeki mesajları algılamalarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucu tarafından desteklenebilir nitelikte olduğu söylenebilir.

4.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde, araştırmanın sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

4.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Bu araştırmadaki deney grubu öğrencilerinin yarıya yakınının; kontrol grubu öğrencilerinin de yarıdan fazlasının televizyon izlemeye günde ortalama iki saatten fazla zaman ayırdıkları görülmektedir. Bu sebeple eğitimciler öğrencilerini; aileler de çocuklarını televizyon izleme süresi açısından denetlemelidirler.
- Bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun en çok izlediği program türü dizilerdir. Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin yarıdan fazlasının günde en az bir dizi izlediği görülmektedir. Bu sebeple ahlaki değerlerden yoksun diziler, yayından kaldırılmalı ve televizyondaki dizilerin içeriği kapsamlı bir şekilde kontrol edilmelidir.
- Araştırma kapsamındaki öğrencilerinin televizyonda yayınlanan açık saçık çıplaklık içeren görüntülerden rahatsız oldukları görülmektedir. Çocuklar için uygun olmayan içeriğe sahip programlar mutlaka geç saatlerde yayınlanmalıdır.
- Televizyon programlarındaki akıllı işaretlerin kullanılma amacı ve bu işaretlerin anlamları konusunda yazılı ve görsel medyada daha fazla tanıtım yapılabilir.

- Araştırma kapsamında yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin televizyondan olumsuz yönde etkilenmediklerini düşündükleri göz önüne alındığında, öncelikle ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
- Araştırmada, öğrencilerin Alo RTÜK 178 hattını kullanmadıkları ve RTÜK'e şikayet ya da öneride bulunmadıkları görülmektedir. Hem eğitim kurumlarında hem de yazılı ve görsel medyada "Alo RTÜK 178" hattının kullanımını teşvik edici ilanlara ve uygulamalara sıkça yer verilmelidir.
- Bu araştırmada, deney grubu öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılama düzeylerinde medya okuryazarlığı eğitimi sonrasında anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür. Televizyon dizilerinin toplumun her kimsi tarafından sıkça izlendiği bugünlerde, medya okuryazarlığı eğitimi, hem formal hem de informal düzeyde yaygınlaştırılabilir.
- İnfomal eğitim düzeyinde verilebilecek bir medya eğitimiyle bireylere/ kursiyerlere medya okuryazarlığı sertifikası verilebilir. Medya okuryazarlığı sertifikasının da medya sektöründe çalışacak bireylerin seçiminde dikkate alınması önerilebilir.
- İlköğretim kurumlarında medya okuryazarlığı dersi okutulmasına rağmen eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığına ait bir dersin olmamasının büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı derslerine yer verilerek öğretmen adaylarının hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarında okutulabilecek medya okuryazarlığı dersine hazırlıklı olmaları, medya konusunda bilinçlenmeleri ve bilgilenmeleri sağlanabilir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Medya okuryazarlığı eğitiminin farklı türdeki televizyon programlarındaki iletilerin algılanmasına etkisi, çeşitli türde eğitim kurumları bünyesinde araştırılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
- İlköğretim bünyesinde, farklı kitle iletişim araçlarında sunulan iletilerin algılanmasında medya okuryazarlığı eğitiminin etkisinin incelenebileceği araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma, aile eğitimi kapsamında gerçekleştirilecek bir medya eğitimi ile ebeveynler üzerinde de yapılabilir.

- Günümüzde ilköğretim kurumlarında seçmeli medya okuryazarlığı dersine giren eğitimciler, medya okuryazarlığı bağlamında çeşitli değişkenler açısından farklı konularda incelenebilirler.
- Bu araştırma, farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında da yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Medya okuryazarlığı eğitiminin “eleştirel ve yaratıcı yetenekler ve beceriler”, “aktif vatandaşlık ve katılım” gibi kavramlarla ilişkisi çeşitli eğitim kurumları bünyesinde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, Ahmet. Televizyon Dizilerinin Trafik Güvenliği Açısından İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akar, İhsan. Aile İçi İlişkilerin Değişiminde Televizyonun Etkisi (Afyon Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Alayoğlu, Sevilen Toprak. “Gazetecinin Medya Okuryazarı Olabilirliği”, (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Algan, Ece. “Medya Okuryazarlığı Alanında Teorik ve Pratik Yaklaşımlar”, (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Altun, Abdülrezak. “Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Önemi ve İhtiyaçları”, (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Altun, Adnan. “Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 3, 2009, 97- 100.
- Alver, Füsün; Ayşen Akkor Gül. “Çocukların Medya Kullanımı”, II. Uluslararası Çocuk Ve İletişim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, ss. 267- 282, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, İstanbul 2006.
- Anık, Cengiz. *Bilgi Fabrikaları ve Müşteriler*, Altın Küre Yayınları, Ankara 2003.
- Ankaralığıl, Side Yıldırım. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, İstanbul Üniversitesi.
- Apak, Özlem. Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Kocaeli Üniversitesi.
- Arar, Yurdağül Bezirgan. “Televizyon ve Gazete Haberlerinde ‘1 Mayıs’ Temsilleri: Bir Medya Okuryazarlığı Çalışması”, (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Arslan, Filiz; Ayşe Sevim Ünal; Hamide Güler; Kadriye Kardaş. “Okul Çağı Çocuklarının Televizyon İzleme Alışkanlıklarının İncelenmesi”, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, Cilt: 5, Sayı: 6, 2006, 391- 401.
- Arslan, M. Sadık; Emine Genç; Nazmi Kaya; Hikmet Azer. *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 2009.
- Arke, Edward. Media Literacy And Critical Thinking: Is there A Connection?, (Doctoral Dissertation), Interdisciplinary Doctoral Program for Education Leaders, Department of Education, Duquesne University, Pittsburgh, PA, 2005.

- Aslan, Hasbi. Medya Okuryazarlığının Görsel Kültür ve Sanat Eğitimi Ekseninde Çözümlemesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aufderheide, Patricia. *National Leadership Conference on Media Literacy*. Conference Report. Aspen Institute, Washington DC 1993.
- Austin, Erica Weintraub; Bruce E. Pinkleton; Ruth Patterson Funabiki. "The Desirability Paradox in the Effects of Media Literacy Training", *Communication Research*, Vol.: 34, Nu.: 5, 2007, 483- 506.
- Ayrancı, Ünal; Nedime Köşgeroğlu; Yasemin Günay. "Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi", *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, Sayı: 5, 2004, 133- 140.
- Bayram, Nuran. *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*, Ezgi Kitabevi, Bursa 2004.
- Bayramlı, Evren. 2001- 2006 Yılları Arası Türkiye'de Yayımlanmış Kitap Televizyon Dizisi ve Film Temalarının, Yazılı ve Sözlü Kültür Bağlamında Karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Belligüçük, Fatma Özdoğan. "Medyanın Aile Kurumu Açısından Okuması: Biz Evleniyoruz Programı Örneği", *Aile ve Toplum*, Cilt: 2, Sayı 7, 2004, 91- 95.
- Belviranlı, Selman; Kubilay Ceritoğlu; Çağla Bilgin; Feyza Bayraktar; Hesna Bulut; Songül A. Vaizoğlu; Çağatay Güler. "Annelerin Televizyon İzleme Konusundaki Davranışları ve Akıllı İşaretler", *TAF Preventive Medicine Bulletin*, Cilt: 7, Sayı: 3, 2008, 191- 198.
- Bercis Mani, Kıymet. Televizyon İzleyicisi ve Farklı Okumalar: "Çocuklar Duymasın" Örnek Olayı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Ankara Üniversitesi.
- Berg, Leah R. Vande; Lawrence A. Wenner and Bruce E. Gronbeck, "Media Literacy and Television Criticism: Enabling an Informed and Engaged Citizenry", *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48, No: 2, 2004, 219- 228.
- Binark, Mutlu; Mine Gencil Bek. *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*, Kalkedon Yayınları İstanbul 2007.
- Birsen, Özgül. Çok Seçenekli Medya Ortamlarında Kitle İletişim Araçlarının Tüketim ve Seçim Biçimi: Eskişehir Örneğinde Bir İzlerkitle Araştırması, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2005, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (Altıncı Baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara 2006.
- Büyüköztürk, Şener. *DeneySEL Desenler Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Desen*, Pegem Yayıncılık, Ankara 2001.
- Cesur, Sevim; Oya Paker. "Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 19, 2007, 106- 125.
- Çakır, Vedat. Bir Sosyal Etkinlik Olarak Eğlence ve Televizyon (Konya Örneği), (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2005, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çetin, Necip; Mualla Bilgin Aksu. "İlköğretim 4- 8. Sınıf (10- 14 yaş) Öğrencilerinin Televizyon İzleme Profili", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:187, 2010, 122- 137.

- Çetinkaya, Selin. Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Ankara Üniversitesi.
- Cheviron, Nilgün Tural. “Medya Okur- Yazarlığı: Erişim Sorunu Sansasyonelleşme”, (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Considine, David M. “If You Build It, They Will Come” Developing a Graduate Program in Media Literacy in a College of Education, *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48, No: 1, 2004, 97- 107.
- Çınarlı, İnci; Elgiz Yılmaz. “Sağlık Bilincinin Oluşturulmasında ‘Medya Okuryazarlığı’ nın Önemi”, (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Daşkiran, İbrahim. Gençliğin Kimlik Oluşumunda Din, Aile ve Medyanın Etkisi: Kahramanmaraş Lise Gençliği Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Derelioğlu, Yasemin. Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2004, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deveci, Handan; Tuba Çengelci. “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 2, 2008, 25- 43.
- Doğan Kösebalan, Nalan; Şeref Süha Taşköprülü. “Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Kavramı Bağlamında Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi”, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 32, 2008, 81- 96.
- Dönmez, Nihan. Toplumsal Cinsiyet Kalıplarının Yerli Televizyon Dizilerindeki Kadın Karakterlere Yansımaları: Binbir Gece Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Kocaeli Üniversitesi.
- Eker, Metin; Hasbi Aslan. “Görsel Kültür ve Medya Okuryazarlığı: Sanat Eğitiminin Kamusal Açılımı”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:187, 2010, 251- 268.
- Elma, Cevat; Alper Ketsen; Abdullah N. Dicle; Elif Mercan; Şakir Çınkır; Özcan Palavan. “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 27, 2009a, 93- 113.
- Elma, Cevat; Alper Ketsen; Abdullah N. Dicle; Elif Mercan; Şakir Çınkır; Özcan Palavan. “Medya ve Medya Okuryazarlığı Dersinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 36, 2009b, 87- 96.
- Elma, Cevat; Alper Ketsen; Abdullah N. Dicle; Elif Mercan; Şakir Çınkır; Özcan Palavan. “Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Proje No: 107K105*, Ankara 2008.
- Erdoğan, İrfan; Korkmaz Alemdar. *Popüler Kültür ve İletişim*, Erk Yayınları, Ankara 2005.

- Erjem, Yaşar; Mustafa Çağlayandereli. “Televizyon ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi”, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 30, No: 1, 2006, 15- 30.
- Erturgut, Sedef Mine. Yerli Televizyon Dizilerinde Dramatik Yapı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ertürk, Yıldız Dilek; Ayşen Akkor Gül. *Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin, Medya Okuryazarı Olun*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006.
- Feuerstein, Mira. “Media Literacy in Support of Critical Thinking”, *Journal of Educational Media*, Vol.: 24, No: 1, 1999, 43- 54.
- Galician, Mary- Lou. “Introduction: High Time for ‘Dis-Illusioning’ Ourselves and our Media: Media Literacy in the 21st Century, Part I: Strategies for Schools (K-12 and Higher Education)”, *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48, No: 1, 2004a, 7- 17.
- Galician, Mary- Lou. “Introduction: High Time for “Dis-Illusioning” Ourselves and our Media: Media Literacy in the 21st Century, Part II: Strategies for the General Public”, *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48, No: 2, 2004b, 143- 151.
- Gencil Bek, Mine. “Medya Okuryazarlığı ve Çocuklar: RTÜK’ün Medya Okuryazarlığı Çalışmalarına Eleştirel Bakış”, *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Yetişkin Bildirileri Kitabı*, Cilt 2, 350- 357, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul 2011.
- Genç, Salih Zeki; Fatih Güner. “Medya ve Çocuk (Çocuk Hakları Bağlamında Medyaya İlişkin Aile Görüşleri)”, *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Yetişkin Bildirileri Kitabı*, Cilt 2, 423- 434, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul 2011.
- Genç, Salih Zeki; Fatih Güner. “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon İzleme Profili (Çanakkale İli Örneği)”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:188, 2010, 230- 250.
- Graham, Robert J. “Media Literacy and Cultural Politics”, *Adult Education Quarterly*, Vol.: 39, Nu.: 3, 1989, 152- 160.
- Gray, Jonathan. “Television Teaching: Parody, *The Simpsons*, and Media Literacy Education”, *Critical Studies in Media Communication*, Vol.: 22, No: 3, 2005, 223- 238.
- Gül, Ayşen Akkor. “Sayısal Ortamda Zararlı Televizyon Yayınlarından Çocukların Korunması Üzerine Avrupa Birliği Çalışmaları”, *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*, Cilt: 1, Sayı:1, 2002, 49- 74.
- Güz, Nükhet; Rengin Küçükdoğan; Nilüfer Sarı; Bülent Küçükdoğan; Işıl Zeybek. *Etkili İletişim Terimleri*, İnkılap Kitapevi, İstanbul 2002.
- Hepkon, Zeliha; Oya Şakı Aydın. Medya Okuryazarlığına Politik Bir Bakış: Medya Okuryazarlığı Hareketi”, (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Hobbs, Reene. “Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma”, (çev. Melike Türkan Bağlı), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 37, Sayı: 1, 2004a, 122- 140.
- Hobbs, Reene. “A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education”, *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48, No: 1, 2004b, 42- 59.

- Hobbs, Renee. "The Seven Great Debates In The Media Literacy Movement", *Journal of Communication*, Vol.: 48, Nu.: 1, 1998, 16- 32.
- Hundley, Heather L. "A College Professor Teaches a Fourth- Grade Media Literacy Unit on Television Commercials: Lessons Learned by the Students- And by the Teacher", *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48, No: 1, 2004, 84- 91.
- İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları, Ankara 2007.
- İmik, Nural. 2000- 2005 Arası Türkiye’de Televizyon Dizilerinde Kullanılan Müziğin Genç İzleyicilere Etkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- İnceoğlu, Yasemin. "Medyayı Doğru Okumak", (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Jolls, Tessa; Elizabeth Thoman. *21. Yüzyıl Okuryazarlığı*, (çev. Cevat Elma; Alper Ketsen; Şakir Çinkır; A. Nuri Dicle; Elif Mercan; Özcan Palavan), Ekinoks Yayınevi, İstanbul 2008.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 17. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2007.
- Karataş, Adem. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kartal, Osman Yılmaz. Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kavoori, Anandam P. "Media Literacy, "Thinking Television," and African American Communication", *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, Vol.: 7, Nu.: 4, 2007, 460- 483.
- Kaya, Kamil; Meyrem Tuna. "Popüler Kültürün İlköğretim Çağındaki Çocukların Aile İçi İlişkileri Üzerindeki Etkisi", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 21, 2010, 237- 256.
- Kaya, Kamil; Meryem Tuna. "İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 17, 2008, 159- 182.
- Kejanlıoğlu, D. Beybin. "Türkiye’de Medyanın Dönüşümü ve Medya Okuryazarlığı Zemini", (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Kellner, Douglas ve Jeff Share. "Critical Media Literacy is not an Option", *Learning Inquiry*, Vol.: 1, Nu.: 1, 2007a, 59- 69.
- Kellner, Douglas; Jeff Share. Critical Media Literacy; Democracy and the Reconstruction of Education. D. Macedo & S. R. Steinberg (In) *Media Literacy: A Reader* (3- 23), Peter Lang, New York 2007b.
- Kellner, Douglas ve Jeff Share. "Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy", *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, Vol.: 26, No: 3, 2005, 369- 386.

- Kıncal, Remzi Y.; Osman Yılmaz Kartal. "A Comparative Evaluation of the Media Literacy Levels of the Final-Year Students in the Faculty of Education and High School.", Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Global Learn Asia Pacific 2010--Global Conference on Learning and Technology, May 17- 20, 2010, 865- 874, Penang, Malaysia 2010.
- Kıncal, Remzi Y.; Osman Yılmaz Kartal. "Medya Okuryazarlığı Eğitimi", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 181, 2009, 318- 333.
- Kıncal, Remzi Y.; Akan Deniz Yazgan. "Media Literacy Levels of Turkish High School Students and Their Tendencies to Media Violence: A Descriptive Study", World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications (ED-MEDIA 2010) (June 29-July 2, 2010), Proceedings Book, 2428- 2437. Chesapeake, VA: AACE, Toronto, Canada 2010.
- Koçak, Abdullah. Televizyon İzleyici Davranışları Televizyon İzleyicilerinin Tercihleri ve Doyumları Üzerine Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2001, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Konukman, Emrah Alparslan. Medya ve Kültür: Son Dönem Televizyon Dizilerinin Yaşam Tarzı Üzerindeki İmgeleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kubey, Robert. "Media Literacy and the Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st Century", *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48, No: 1, 2004, 69- 77.
- Kutoğlu, Ülfet. "Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi", (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Kurt, Adile Aşkı; Dilruba Kürüm. "Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 2, 2010, 20- 34.
- Livingstone, Sonia. "Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies", *The Communication Review*, Vol.: 7, No: 1, 2004, 3- 14.
- Livingstone, Sonia. "The Changing Nature and Uses of Media Literacy" 2003, http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf (Erişim tarihi: 27.12.2009).
- Lopate, Carol. "Daytime Television: You'll Never Want to Leave Home", *Feminist Studies*, Vol.: 3, No: 3/4, 1976, 69- 82.
- Mentor. Study On The Current Trends And Approaches to Media Literacy in Europe, Chapter I- Approaches- existing and possible- to media literacy, 2008, http://www.mediamentor.org/files/attachments/Study_Media_Literacy_in_Europe.pdf, (Erişim Tarihi: 28.12.2009).
- Mete, Mehmet. *Televizyon Yayınlarının Türk Toplumunu Üzerindeki Etkisi*, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara 1999.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ve Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2007, <http://van.meb.gov.tr/yararli/medyaokuryazarligi.pdf>, (Erişim Tarihi: 25.11.2008).

- Mutlu, Erol. *Televizyon ve Toplum*, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu, Ankara 1999.
- Mutlu, Erol. *Televizyonu Anlamak*, Gündoğan Yayınları, Ankara 1991.
- Nacaroğlu, Derya. “Etkin Bir Medya Okur- Yazarlığı İçin Yerel Olanak Ya Da Olanaksızlıklar”, (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Natharius, David. “The More We Know, the More We See: The Role of Visuality in Media Literacy”, *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48, No: 2, 2004, 238- 247.
- Norris, Stephen P. “Synthesis of Research on Critical Thinking”, *Educational Leadership*, Vol.: 42, Nu.: 8, 1985, 40- 46.
- Oktay, Hüseyin Tuğrul. “Çocuk Hakları Kültürünün Gelişiminde Medya Okuryazarlığı Dersinin Önemi”, *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Yetişkin Bildirileri Kitabı*, Cilt 2, 358- 365, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul 2011.
- Önal, H. İnci. “Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı”, *Türk Kütüphaneciliği*, Cilt: 21, Sayı: 3, 2007, 335- 359.
- Özad, Bahire Efe. “Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi”, (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Özdin, Aslı. *Günümüz Türkiye’sinde Yerli Televizyon Dramalarında Erkek Kimliğinin Sunumu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2003, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özgan, Habib; Nazife Karadağ. “Popüler Kültürün Yönetim Uygulamalarına Etkisi Bağlamında Yönetici Görüşleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 28, 2009, 187- 199.
- Özkan, Recep. “Televizyonun Eğitimdeki Yeri ve Televizyon Dizilerinde Verilmek İstenen Mesaj”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 162, 2004, 45- 56.
- Özonur, Defne; Deniz Özalpman. “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Projesi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Marmara İletişim Dergisi*, Sayı: 15, 2009, 195- 212.
- Öztürk, Hüseyin Emin. *Çocuğun Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 1999, Sakarya Üniversitesi.
- Pekman, Cem. “Avrupa Birliği’nde Medya Okuryazarlığı”, (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Postman, Neil. *Çocukluğun Yok Oluşu*, İmge Yayınevi, (çev. Kemal İnal), İstanbul 1995.
- Potter, W. James. *Media Literacy*. Sage Publications Ltd., London 2005.
- Potter, W. James. “Argument for the Need for a Cognitive Theory of Media Literacy”, *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48, Nu.: 2, 2004, 266- 272.
- Ramsdell, M. L. “The Trauma of TV’s Troubled Soap Families”, *The Family Coordinator*, Vol.: 22, Nu.: 3, 1973, 299- 304.
- Rogow, Faith. “Terrain in Transition: Reflections on the Pedagogy of Media Literacy Education”, *Media Literacy: Transforming Curriculum and Teaching*, G. Schwarz ve P. U. Brown (ed.), NSSE, Malde, Mass., Blackwell Pub., 282-288, Chicago, 2005.
- Rogow, Faith. “Shifting from Media to Literacy: One Opinion on the Challenges of Media Literacy Education”, *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48 No: 1, 2004, 30- 34.

- Radio Televizyon Üst Kurulu (RTÜK). *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2*. Kamuoyu, Yayın Araştırma ve Ölçme Dairesi Başkanlığı, Ankara 2009.
- Radio Televizyon Üst Kurulu (RTÜK). “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması”, 2006, <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/arastirmalar/TELEV%C4%B0ZYON%20%C4%B0ZLEME%20E%C4%9E%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20ARA%C5%9ETIRMASI.doc>, (Erişim tarihi: 12.11.2009).
- Sadi, Esra. Ergenlerin Kimlik Oluşturma Sürecine Televizyon Programlarının Etkileri (Denizli İli Tavas İlçesi Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sadriu, Selma. Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir Pilot Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, İstanbul Üniversitesi.
- Scharrer, Erica. “Sixth Graders Take on Television: Media Literacy and Critical Attitudes of Television Violence”, *Communication Research Reports*, Vol.: 22, Nu.: 4, 2005, 325- 333.
- Schwarz, Gretchen. “Renewing the Humanities Through Media Literacy”, *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol.:19, Nu.: 1, 2003, 44- 53.
- Seferoğlu, S. Sadi; Cenk Akbıyık. “Eleştirel Düşünme Eğitimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30, 2006, 193- 200.
- Sipahi, Beril; E. Serra Yurtkoru; Murat Çinko. *Sosyal Bilimlerde Spss’le Veri Analizi*, Beta Basım Yayınevi, İstanbul 2008.
- Şahin, Çavuş; Sait Tüzel. “Medya Dünyasının Gerçek Dünyayı Yansıtma Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Belirlenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 36, Sayı: 159, 2011, 127- 140.
- Şenyurt, Ceren. Türk Televizyon Dizilerinde Kadın İmajı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şeylan, Seher. Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Şiddeti Önleme Platformu. Medya ve Şiddet Çalışma Grubu Raporu, 2004, http://www.aile.gov.tr/files/SIDDETI_ONLEME_PLATFORMU_AILE_ICI_SIDDET_ALT_CALISMA_GRUBU_RAPORU_01.DOC, (Erişim tarihi: 06.02.2010).
- Tanrıvermiş, Şenay. Televizyon Dizilerinde Erkek İmgesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Taşkıran, Nurdan Ö. *Medya Okuryazarlığına Giriş*, 2. Baskı, Beta Yayın Dağıtım, İstanbul 2007a.
- Taşkıran, Nurdan Ö. *Zihinlerin Yeni Kadın İmgesi: Aliye (Lagos Eğri Yöntemiyle Bir Çözümleme)*, 2. Basım, Beta Yayın Dağıtım, İstanbul 2007b.
- Tekinalp, Şermin. *Radio ve Televizyon*, Der Yayınları, İstanbul 2003.
- Thayer, Corey Michael. The Impact of a Media Literacy Program On Critical Thinking and Writing In a High School Tv Production Classroom, (Unpublished Doctoral Dissertation), 2006, Touro University International, USA.

- Thoman, Elizabeth ve Tessa Jolls. "Media Literacy- A National Priority for a Changing World", *American Behavioral Scientist*, Vol.: 48, No: 1, 2004, 18- 29.
- Thoman, Elizabeth. "Media, Technology and Culture: Re-Imagining the American Dream", *Bulletin of Science Technology Society*, Vol.:13, 1993, 13- 20.
- Topuz, Hıfzı. "Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi", (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Treske, Gülden. "Medya Okuryazarlığı: Neden Gerekli", (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Tutkun, Tugay; Çavuş Şahin; Remzi Y. Kıncal. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Medya Okuryazarlığı ve Medyadaki Şiddet Hakkındaki Tutum ve Görüşleri", VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21- 23 Mayıs 2009), Bildiri Özetleri Kitabı, 150- 151, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir 2009.
- Türkoğlu, Nurçay. "Okuryazarlıktan Medya Okuryazarlığına: Şifrelerin Ortaklığını Aramak", (der. Nurçay Türkoğlu; Melda Cinman Şimşek), *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayınları, İstanbul 2007.
- Türkoğlu, Nurçay. *Kitle İletişimi ve Kültür*, Naos Yayıncılık, İstanbul 2003.
- Vargas, Lucila. "Transnational Media Literacy: Analytic Reflections on a Program With Latina Teens", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol.: 28, Nu.: 2, 2006, 267- 285.
- Yates, Bradford L. "Media Literacy and The Policy Making Process: A Framework for Understanding Influences on Potential Educational Policy Outputs", *Studies in Media & Information Literacy Education*, Vol.: 4, Nu.: 1, 2004, 1- 14.
- Yazgan, Akan Deniz; Kıncal, Remzi Y. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri, Demokrasi Algıları Ve Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Avrupa'da Demokrasi ve Demokrasi Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (11- 12 Haziran 2009), Sempozyum Kitabı, 516- 530, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale 2009.
- Yörükoğlu, Atalay. *Çocuk Ruh Sağlığı*, 20. Basım, Özgür Yayınları, Ankara 1996.
- Yücel, Sevgi. *Medyatik Medya*, Hacettepe- Taş Kitapçılık, Ankara 1998.
- <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/1.html> (Erişim tarihi: 26.04.2010).
- <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/2.html> (Erişim tarihi: 25.04.2010).
- <http://www.rtukisaretler.gov.tr/RTUK/index.jsp> (Erişim tarihi: 22.03.2010).
- <http://www.medyaakademisi.gen.tr/makale9.html> (Erişim tarihi: 03.01.2010).

EKLER LİSTESİ

- EK- 1: Çanakkale Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi
- EK- 2: Araştırma Örneklemindeki Öğrenci Listeleri
- EK- 3: Medya Okuryazarlığı Formu
- EK- 4: Araştırma Kapsamında Uygulanan Medya Okuryazarlığı Ders Planları
- EK- 5: Araştırma Kapsamında Yapılan Etkinliklerden Örnekler
- EK- 6: Medya Okuryazarlığı Projesi Ön Çalışması
- EK- 7: Öğretim Kurumlarında Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü
- EK- 8: İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Kabulü'ne İlişkin Resmi Yazı
- EK 9. İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi

EKLER

EK- 1

ÇANAKKALE VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN BELGESİ

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.17.00.07-311/
Konu : Anket Uygulaması

19.03.2010*004469

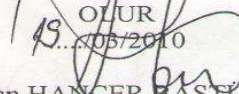
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 03.03.2010 tarihli ve 538/1922 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Fatih GÜNER tarafından, “**İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okur Yazarlığının Etkisi**” konulu araştırma kapsamında, aşağıda belirtilen İlimiz Merkez İlçesine bağlı ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere yönelik, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde anket uygulaması yapılması ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim


Vefa BARDAKCI
Millî Eğitim Müdürü


OLUR
19.03.2010
Canan HANÇER BAŞFURK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER : 1- Yazı (1 sayfa)
2-Anket (4 sayfa)
3- Rapor (1 sayfa)

Sn.	Okul Adı	Uy. Tarihi
1	Merkez İlköğretim Okulu	26.03.2010- 02.04.2010
2	İstiklal İlköğretim Okulu	26.03.2010- 02.04.2010
3	Merkez İlköğretim Okulu	07.04.2010- 14.05.2010
4	İstiklal İlköğretim Okulu	07.04.2010- 14.05.2010



Adres : Valilik Binası 3. Kat 17100/ÇANAKKALE
Ayrıntılı bilgi için iribat : Şube Md.İbrahim BAYAR – İstatistik ve AR-GE.Şb. Şefi .Aynur UYGUN
Telefon : (0286)217 11 35 Fax: (0286) 217 29 72
Email : canakkale@meb.gov.tr
İnternet : http://canakkale.meb.gov.tr

EK- 2

ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNDEKİ ÖĞRENCİ LİSTELERİ

T. C.

ÇANAKKALE VALİLİĞİ

Merkez İlköğretim Okulu Müdürlüğü

6. Sınıf/ C Şubesi Sınıf Listesi

(Deney Grubu)

Sınıf Öğretmeni: Ahmet MANTAŞ
Sınıf Müdür Yrd: Remzi ALTIN

Sınıf Başkanı: Emre KÜLCÜOĞLU
Sınıf Başkan Yrd: Özlem Betül BİÇER

Sıra No	Öğrenci No	Adı	Soyadı	Cinsiyet
1	24	Merve	YUFKA	Kız
2	77	Emre	KÜLCÜOĞLU	Erkek
3	83	Selcan	ÇAĞLAYAN	Kız
4	85	Saliha	SARITEPE	Kız
5	94	Sercan	PİLAV	Erkek
6	201	Fatma Rabia	KARA	Kız
7	202	Kardelen	ÖZTÜRK	Kız
8	208	Tevfik Han	KAYA	Erkek
9	232	Ayşe	TÜMTÜRK	Kız
10	285	Edanur	CULHAOĞLU	Kız
11	354	Kubilay	KABATAŞ	Erkek
12	500	Büşra	CEYLAN	Kız
13	742	Sena Ecem	YIKILMAZ	Kız
14	822	İlkay	BATUR	Erkek
15	1086	Batuhan	ÖZKAN	Erkek
16	1268	Berkay Tuncay	ALKAYAK	Erkek
17	1280	Özlem Betül	BİÇER	Kız
18	1337	Akın	SEL	Erkek
19	1448	Nedim	KESER	Erkek
20	1483	Umutcan	KAYA	Erkek

Kız Öğrenci Sayısı: 10

Erkek Öğrenci Sayısı: 10

Toplam Öğrenci Sayısı: 20

EK- 2 (DEVAMI)

T. C.

ÇANAKKALE VALİLİĞİ

İstiklal İlköğretim Okulu Müdürlüğü

6. Sınıf/ A Şubesi Sınıf Listesi

(Kontrol Grubu)

Sınıf Öğretmeni: Bahar Duygu AYDIN

Sınıf Başkanı: Göksu DAĞ

Sınıf Müdür Yrd: Hasan Mustafa RUMELİLİOĞLU

Sınıf Başkan Yrd: Cem KAÇAR

Sıra No	Öğrenci No	Adı	Soyadı	Cinsiyet
1	1	Yeliz	AYGÜL	Kız
2	8	Deniz	AYGÜL	Kız
3	9	Berkay	RUMELİLİOĞLU	Erkek
4	13	Büşra	AKÇALI	Kız
5	17	Murat Can	BABACAN	Erkek
6	33	Eda	SEVİM	Kız
7	34	Göksu	DAĞ	Kız
8	37	Uğur	ÇELEBİ	Erkek
9	39	İsmail	KORDELA	Erkek
10	45	Cem	KAÇAR	Erkek
11	52	Barlas	GEÇİM	Erkek
12	63	Buse Elif	ÇETİN	Kız
13	64	Serhat	SAĞLAM	Erkek
14	68	Nusret	ŞENOKLAR	Erkek
15	75	Fahrettin	ACAR	Erkek
16	77	Gizem	ÇAPAN	Kız
17	144	Sanem	AKYÜZ	Kız
18	310	Buse İlkay	KÜÇÜK	Kız
19	365	Asude Ece	TURNA	Kız
20	394	Fatma	ÇELİK	Kız

Kız Öğrenci Sayısı: 11

Erkek Öğrenci Sayısı: 9

Toplam Öğrenci Sayısı: 20

MEDYA OKURYAZARLIĞI FORMU

1

MEDYA OKURYAZARLIĞI FORMU

Değerli Öğrenciler;

Bu form, "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Televizyon Dizilerini Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi" isimli araştırma için hazırlanmıştır. Medya Okuryazarlığı Formu beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm "Kişisel Bilgilerinizi"; ikinci bölüm "Televizyon İzleme Eğilimlerinizi"; üçüncü bölüm "Televizyonun Etkileri" hakkındaki görüşlerinizi; dördüncü bölüm "Televizyon Yayıncılığının Yapısı" hakkındaki görüşlerinizi ve beşinci bölüm de "Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılama Düzeyinizi" tespit etmeyi amaçlanmaktadır.

Bu formdan toplanacak bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bilgiler bilimsel amaç dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucukları (X) şeklinde işaretleyerek ve boşlukları doldurarak formu doldurabilirsiniz. Medya Okuryazarlığı Formunu, tam ve içtenlikle doldurmanız araştırmanın güvenilir sonuçlara ulaşması açısından önem taşımaktadır.

Formun doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür ederim, derslerinizde başarılar dilerim.

Fatih GÜNER
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

I. KİŞİSEL BİLGİLER

Okulunuz :

Sınıfınız :

Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

II. TELEVİZYON İZLEME EĞİLİMLERİ

1. Evinizde kaç adet TV var? () yok () 1 adet () 2 adet () 3 ve daha fazla
2. Günde ortalama kaç saat televizyon izliyorsunuz?
() 1 saatten az () 1 saat () 2 saat () 3 saat () 4 saat () 5 saat ve üstü

2

3. Genel olarak günün hangi saatlerinde televizyon izliyorsunuz?

- () 07.00- 10.00 () 10.01- 13.00 () 13.01- 16.00
() 16.01- 19.00 () 19.01- 22.00 () 22.01 'den sonra
() Düzensiz

4. Aşağıdaki iletişim araçlarına güveniyor musunuz?

İletişim araçları	Evet	Kararsızım	Hayır
Televizyon	()	()	()
Gazete	()	()	()
Radio	()	()	()

5. Aşağıdaki televizyon izleme nedenlerinden size göre **en önemli olanını** işaretleyiniz.

- () Televizyon seyretmeyi sevdiğim için () Hayal dünyamı geliştirdiği için
() Yapacak başka bir işim olmadığı için () Annem ve babam da izlediği için
() Dışarda oynamaya imkanım olmadığı için
() Yurttan ve dünyadan gelişmeleri öğrenmek için
() Annem, babam benimle yeterince ilgilenmediği için

6. Televizyonda aşağıdaki program türlerinden **en çok** izlediğinizi işaretleyiniz.

- () Haber Programları () Sağlık Programları () Çizgi Filmler () Magazin Programları
() Spor Programları () Yarışmalar () Reklamlar () Diziler () Belgesel
() Din ve Ahlak Programları () Müzik Programları

7. Televizyon seyrederken aşağıdaki görüntüler sizi rahatsız ediyor mu?

	Evet	Kararsızım	Hayır
Açık saçık çıplaklık içeren görüntüler	()	()	()
İnsanların üzüldüğünü gösteren görüntüler	()	()	()

8. Televizyondaki farklı program türleri hangi sıklıkta doğru bilgi iletiyor?

Program Türleri	Her zaman doğru	Çoğu zaman doğru	Kararsızım	Ara sıra doğru	Asla doğru değil	Bu tip program izleniyorum
Haber Programları	()	()	()	()	()	()
Sağlık Programları	()	()	()	()	()	()
Magazin Programları	()	()	()	()	()	()
Reklamlar	()	()	()	()	()	()
Diziler	()	()	()	()	()	()
Din ve Ahlak Programları	()	()	()	()	()	()

III. TELEVİZYONUN ETKİLERİ

1. Televizyon seyretnek size aşağıdakileri kazandırıyor mu?

	Evet	Kararsızım	Hayır
Eğlendiriyor	()	()	()
Hayata dair dersler çıkarmamı sağlıyor	()	()	()
Dinlendiriyor	()	()	()

2. Aşağıdaki tabloda televizyon programlarının biley üzerindeki olumsuz etkilerini örnekleyen cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin size göre doğruluğunu, verilen üç seçeneğin "Evet", "Kararsızım" ve "Hayır" seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

Yaş: 11-14

Bu ifadeler size doğru mudur?	Evet	Kararsızım	Hayır
1. Televizyon izlediğim için yeterince ders çalışmıyorum	()	()	()
2. Televizyon izlediğim için uyuyamıyorum.	()	()	()
3. Televizyon izlediğim için yeterince uyuyamıyorum	()	()	()
4. Televizyon izlediğimde çevreme olan ilgim azalıyor.	()	()	()
5. Televizyonda gördüğüm şiddet içeren davranışları yapmak istiyorum.	()	()	()
6. Televizyonda gördüğüm acıklı şeylere üzülüyorum.	()	()	()
7. Televizyon izlediğim için aileme yeterince yardım edemiyorum	()	()	()
8. Reklamlarda gördüğüm ürünleri satın almak istiyorum.	()	()	()
9. Televizyon izlediğim için arkadaşlarımla ve kardeşlerimle daha az oyun oynayabiliyorum.	()	()	()
10. Televizyon izlediğim için annen- babamla daha az vakit geçirebiliyorum.	()	()	()
11. Televizyon, başka işler yaparken dikkatimi dağıtıyor.	()	()	()
12. Televizyondaki reklamları izlemek için özel zaman ayırıyorum.	()	()	()

3.

	Evet	Kararsızım	Hayır
Televizyon kanallarında uygulanan "Akıllı İşaretler Sembol Sistemi" program tercihimi etkiliyor.	()	()	()

IV. TELEVİZYON YAYINCILIĞININ YAPISI

1. Radyo Televizyon Üst Kurulu'nun (RTÜK) ismini daha önce hiç duydunuz mu?

() Evet () Hayır

2. RTÜK'ün görevlerinden 1 tanesini yazınız.

(Belirtiniz:.....)
.....)
() RTÜK'ün görevlerini biliyorum.

3. Televizyon yayınları hakkında RTÜK'e önerileriniz var mı? Varsa 1 tanesini yazınız.

(Öneriniz:.....)
.....)
() RTÜK'e önerim yok.

4. Alo RTÜK 178 hattına (444 1 178) şikayet ve önerilerinizi hiç iletiniz mi?

() Evet () Hayır

V. TELEVİZYON DİZİLERİ

1. Son birkaç yıl boyunca ne kadar sıklıkla dizi izlediğinizi düşünüyörsünüz?

Günde birden fazla	()
Günde bir	()
Haftada birkaç ya da daha fazla	()
Haftada en az bir kez	()
Ayda birkaç	()
Ayda bir	()
Dizi izlemem	()

2. İzlediğiniz dizileri genellikle aşağıdaki hangi medya kaynaklarından izlersiniz?

TV	()
VCD- DVD	()
İnternet- Bilgisayar	()

3. İzlediğiniz dizi senaryolarının kaynağı aşağıda belirtilen kaynaklar olabilir mi?

Kaynak	Evet	Kararsızım	Hayır
Roman	()	()	()
Hikaye	()	()	()
Gerçek (yaşamış) olaylar	()	()	()

4. Büyüdüğünüzde TV dizilerinde gördüğünüz karakterlerden biri olmak ister misiniz? Cevabınız "evet" ise benzemek istediğiniz karakteri boşluğa yazınız.

Evet	()gibi olmak isterim.
Hayır	()	.Herhangi bir dizi karakterine benzemek istemem.

EK- 3 (DEVAMI)

7

5. Aşağıdaki program türlerini hoşlanma düzeyinize göre işaretleyiniz.

	Çok hoşlanıyorum	Hoşlanıyorum	Kararsızım	Hoşlanmıyorum	Hic hoşlanmıyorum
Belgesel	()	()	()	()	()
Dizi	()	()	()	()	()
Spor	()	()	()	()	()
Haber	()	()	()	()	()
Magazin	()	()	()	()	()
Müzik	()	()	()	()	()
Yarışma	()	()	()	()	()
Eğlence	()	()	()	()	()
Yabancı film	()	()	()	()	()

6. En çok izlediğiniz 3 dizinin ismini sırayla yazınız.

1.	
2.	
3.	

7. Aşağıdaki soruları size izletilen diziyeye göre cevaplandırınız.

7.1. Bu diziyi daha önce hiç izlediniz mi? () Evet () Hayır

7.2. Dizide anlatılan hikaye nedir?.....

.....

.....

7.3. Dizi kimin bakış açısından sunulmuştur?.....

.....

8

7.4. Verilen mesaj nedir?.....

.....

7.5. Bu mesajı kim oluşturdu ve niçin izleyiciye iletiyorlar?

.....

7.6. Kimin yaşam tarzı, değerleri ve görüntüsü bu mesajda sunulmuştur?.....

.....

7.7. Seyircinin rolü nedir?.....

.....

7.8. Sizin ilginizi çekmek için ne gibi teknikler kullanılmış?.....

.....

7.9. Farklı insanlar dizide verilen bu mesajı nasıl yorumlalar?.....

.....

7.10. Sizce dizide verilen bu mesajda unutulmuş bir mesaj var mı?.....

.....

EK- 4

ARAŞTIRMA KAPSAMINDA UYGULANAN MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS PLANLARI

MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS PLANI

BÖLÜM I:


Süre: 40'+40' (2 ders saati)	
DERS	Medya Okuryazarlığı
SINIF	6/C
ÜNİTE ADI	Televizyon (4.Ünite)
TARİH	26.03.2010

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	—Televizyonun birey ve toplumu yönlendirmedeki etkili bir kitle iletişim aracı olma niteliğini analiz eder. —Ülkemizde televizyon yayıncılığını mülkiyet yapısına göre sınıflandırarak bunların özelliklerini ve yayın politikalarını belirleyen unsurları fark eder.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	—Anlama, anlatım, okuma, tartışma, soru-cevap, gösterip yaptırma, örnekleme, benzetme.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	—Kitle iletişim araçlarının yaygın kullanımına örnek olabilecek çeşitli resimler.
TEMEL BECERİLER	—İletişim, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	Medya Desteği Aileden Biri Ne Fark Var?
—Çeşitli resim ve sorular aracılığıyla televizyonun diğer kitle iletişim araçlarına göre üstün yönleri üzerinde tartışma yapılır.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	—Farklılıklara saygı duyma, sorumluluk, dürüstlük, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, dayanışma, yardımlaşma, paylaşım, eşitlik
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	
Özet	

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme gücünü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	—Bu ünite gözlem, öz değerlendirme, grup değerlendirme formu, açık uçlu sorular kullanılarak değerlendirme yapılabilir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	


Fatih GÜNER
Ders Öğretmeni

Zafer HARPÜT
Merkez İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı



EK- 4 (DEVAMI)

MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 40'+ 40' (2 ders saati)	
DERS	Medya Okuryazarlığı
SINIF	6/C
ÜNİTE ADI	Televizyon (4.Ünite)
TARİH	02.04.2010

BÖLÜM II:

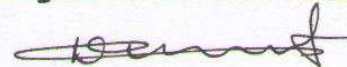
KAZANIMLAR	—Televizyon izleme alışkanlıkları ve bunların sonuçlarını araştırmaları eşliğinde yorumlar.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	—Anlama, anlatım, okuma, tartışma, soru-cevap, gösterip yaptırma, örnekleme, benzetme.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	
TEMEL BECERİLER	—Gözlem, araştırma, eleştirel düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	Televizyonun Olumlu ve Olumsuz Yönleri
—Alo RTÜK 444 1178 telefon hattı ile ilgili bilgi verilmelidir.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	—Farklılıklara saygı duyma, sorumluluk, dürüstlük, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, dayanışma, yardımlaşma, paylaşım, eşitlik
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	
Özet	

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	—Bu ünite de gözlem, öz değerlendirme, grup değerlendirme formu, açık uçlu sorular kullanılarak değerlendirme yapılabilir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	


Fatih GÜNER
Ders Öğretmeni

Zafer HARPUR
Merkez İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı



EK- 4 (DEVAMI)

MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS PLANI

BÖLÜM I:

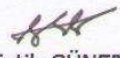
Süre: 40'+ 40' (2 ders saati)	
DERS	Medya Okuryazarlığı
SINIF	6/C
ÜNİTE ADI	Televizyon (4.Ünite)
TARİH	09.04.2010

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	—Televizyon program türlerini; amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt eder.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	—Anlama, anlatım, okuma, tartışma, soru-cevap, gösterip yaptırma, örnekleme, benzetme.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar ve Projeksiyon
TEMEL BECERİLER	—Gözlem, araştırma, eleştirel düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	Televizyon Yayınlarını Tanıyalım
TRT'nin 1. kanalına ait bir günlük yayın akışı incelenerek yayın akışıyla ilgili sorular öğrenciler tarafından cevaplandırılır.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	—Farklılıklara saygı duyma, sorumluluk, dürüstlük, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, dayanışma, yardımlaşma, paylaşım, eşitlik
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	
Özet	

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	—Bu üniteye gözlem, öz değerlendirme, grup değerlendirme formu, açık uçlu sorular kullanılarak değerlendirme yapılabilir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	


Fatih GÜNER
Ders Öğretmeni

Zafer HARPUT
Merkez İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı



EK 4 (DEVAMI)

MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 40'+ 40' (2 ders saati)	
DERS	Medya Okuryazarlığı
SINIF	6/C
UNITE ADI	Aile, Çocuk ve Televizyon (5.Ünite)
TARİH	30.04.2010

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	—Televizyon yayınlarının sorun alanlarını belirleyerek bunların doğuracağı olumsuzluklardan korunma konusunda önerilerde bulunur. —Uyarıcı simgeleri tanıyarak dikkate alır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	—Anlama, anlatım, okuma, tartışma, soru-cevap, gösterip yaptırma, örnekleme, benzetme.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	— 'Akıllı İşaretler' Kartları
TEMEL BECERİLER	—Gözlem, araştırma, eleştirel düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	Akıllı işaretler Çocukları Düşünür
—Alo RTÜK 444 1178 telefon hattı ile ilgili bilgi verilmelidir.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	—Farklılıklara saygı duyma, sorumluluk, dürüstlük, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, dayanışma, yardımlaşma, paylaşım, eşitlik
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	
Özet	

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	—Bu üniteye gözlem, öz değerlendirme, grup değerlendirme formu, açık uçlu sorular kullanılarak değerlendirme yapılabilir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	


Fatih GÜNER
Ders Öğretmeni

Zafer HARPUT
Merkez İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı



EK- 4 (DEVAMI)

MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 40'+40' (2 ders saati)	
DERS	Medya Okuryazarlığı
SINIF	6/C
ÜNİTE ADI	Aile, Çocuk ve Televizyon (5.Ünite)
TARİH	07.05.2010

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	—TV program türlerini, içerik, gerçeklik-kurgusalılık, tüketimi hedefleme, yanlış bilgilendirme açısından irdeleyip değerlendirir. —Uyarıcı simgeleri tanıyarak dikkate alır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	—Anlama, anlatım, okuma, tartışma, soru-cevap, gösterip yaptırma, örnekleme, benzetme.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	—Film CD'leri —Bilgisayar ve Projeksiyon
TEMEL BECERİLER	—Gözlem, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	Dizi İzliyorum
—Her biri bir ders saatinde gerçekleştirilmek üzere 15 dakikalık bir çizgi film/bir sinema filmi/bir haber programı sınıfta öğrencilerle birlikte incelenir. Öğrencilere okul dışında bir reklâm kuşağını izlemeleri sağlanarak verilen gözlem formu üzerindeki soruları cevaplamaları ve sınıfta değerlendirmelerde bulunmaları sağlanır. —Etkinlik sırasında gerçeklik ve kurgu bağlamında kimin/ kime/neyi/ hangi koşullarda ve hangi etkiyle söylediği, örnek programlar üzerinde uygulamalı olarak görüntü ve dil açısından çözümlenir. Çizgi film irdelenirken kurgusal yapıtlarda (masal ve hikâyeler)karşılaştırılır. Sinema filmi analiz edilirken sinema olgusu, başka kültürlerin dayatılması başta olmak üzere çeşitli açılardan; haberler incelenirken haberi veren yayın kuruluşunun hangi haberi, hangi amaçla öncelikle duyurduğu, neye sürekli vurguda bulunduğu örneklerle gösterilir. Reklâmlar ise tüketim kültürü, çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri ve eğilim oluşturma vb. açılardan konu edilir.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	—Sorumluluk, bilimsellik, dürüstlük, farklılıklara saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, aile içi iletişime önem verme gerekliliği anlatılmalıdır.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	—Televizyon izleme alışkanlıklarının aile içi iletişime etkisi ile kişilerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları açısından etkileri üzerinde önemle durulmalıdır.
Özet	

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	—Bu üniteye gözlem, öz değerlendirme, grup değerlendirme formu, açık uçlu sorular ve öğrenci ürün dosyası (portfolyo) kullanılarak değerlendirme yapılabilir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	


Fatih GÜNER
Ders Öğretmeni

Zafer HARPUR
Merkez İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı



EK- 4 (DEVAMI)

MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 40'+40' (2 ders saati)	
DERS	Medya Okuryazarlığı
SINIF	6/C
ÜNİTE ADI	Aile, Çocuk ve Televizyon (5.Ünite)
TARİH	14.05.2010

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	—TV program türlerini, içerik, gerçeklik-kurgusallık, tüketimi hedefleme, yanlış bilgilendirme açısından irdeleyip değerlendirir. —Uyarıcı simgeleri tanıyarak dikkate alır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	—Anlama, anlatım, okuma, tartışma, soru-cevap, gösterip yaptırma, örnekleme, benzetme.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	—Film CD'leri —Bilgisayar ve Projeksiyon
TEMEL BECERİLER	—Gözlem, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	Dizi İzliyorum
—Her biri bir ders saatinde gerçekleştirilmek üzere 15 dakikalık bir çizgi film/bir sinema filmi/bir haber programı sınıfta öğrencilerle birlikte incelenir. Öğrencilere okul dışında bir reklâm kuşağını izlemeleri sağlanarak verilen gözlem formu üzerindeki soruları cevaplamaları ve sınıfta değerlendirmelerde bulunmaları sağlanır. —Etkinlik sırasında gerçeklik ve kurgu bağlamında kimin/ kime/neyi/ hangi koşullarda ve hangi etkiyle söylediği, örnek programlar üzerinde uygulamalı olarak görüntü ve dil açısından çözümlenir. Çizgi film irdelenirken kurgusal yapıtlarda (masal ve hikâyeler)karşılaştırılır. Sinema filmi analiz edilirken sinema olgusu, başka kültürlerin dayatılması başta olmak üzere çeşitli açılardan; haberler incelenirken haberi veren yayın kuruluşunun hangi haberi, hangi amaçla öncelikle duyurduğu, neye sürekli vurguda bulunduğu örneklerle gösterilir. Reklâmlar ise tüketim kültürü, çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri ve eğilim oluşturma vb. açılardan konu edilir.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	—Sorumluluk, bilimsellik, dürüstlük, farklılıklara saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, aile içi iletişime önem verme gerekliliği anlatılmalıdır.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	—Televizyon izleme alışkanlıklarının aile içi iletişime etkisi ile kişilerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları açısından etkileri üzerinde önemle durulmalıdır.
Özet	

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	—Bu ünite de gözlem, öz değerlendirme, grup değerlendirme formu, açık uçlu sorular ve öğrenci ürün dosyası (portfolyo) kullanılarak değerlendirme yapılabilir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	


Fatih GÜNER
Ders Öğretmeni

Zafer HARPUR
Merkez İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı

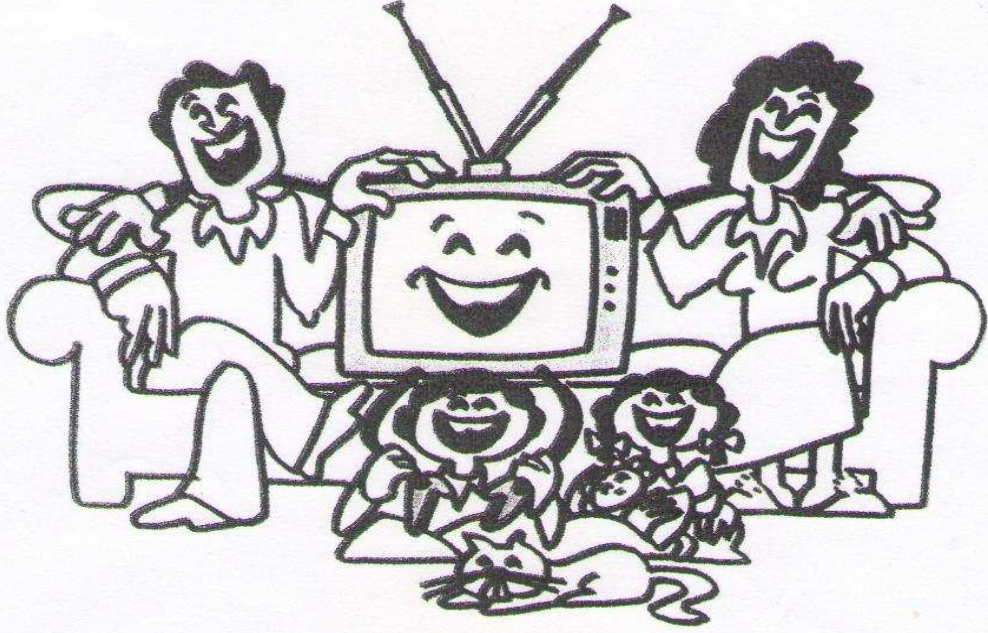


ARAŞTIRMA KAPSAMINDA YAPILAN ETKİNLİKLERDEN ÖRNEKLER

-1-

Edanur Culhağlı
285 b/c

AILEDEN BİRİ



a. Cizer, karikatürde ne anlatmak istemektedir?

Bu aile televizyon izlemekten çok keyif alan bir aile televizyon ailenin bir bireyi olarak bu ailede yerini daldurmayı başarmıştır.

b. Bu karikatürde anlatılmak istenen durum ile ailenizin televizyon izleme tutumu arasındaki ilişkiyi karşılaştırınız.

Bizim ailemiz pek fazla televizyon izlemez fakat bu karikatürde televizyon ailenin bir bireyi haline gelmiş.

EK- 5 (DEVAMI)

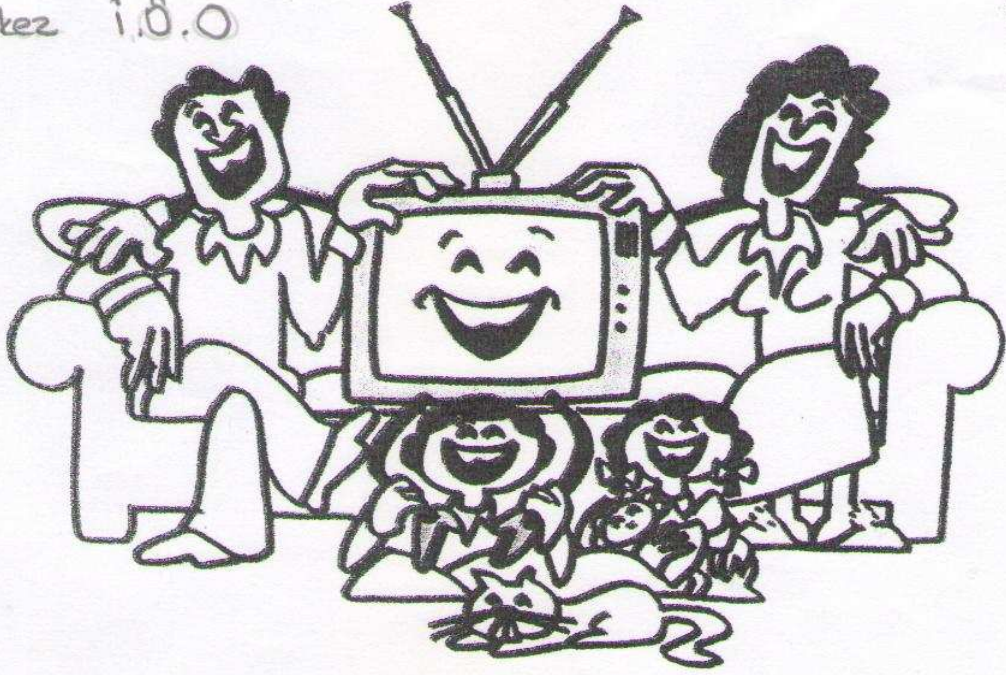
-2-

Kardelen Öztürk

61C 202

Merkez i.ö.ö

AİLEDEN BİRİ



a. Çizer, karikatürde ne anlatmak istemektedir?

Televizyonun artık aileden biri olduğunu, ailenin onsuz yapmadığını ama eğer televizyon uygun, kimseye zarar vermeyecek ve bağımlılık yapmayacak şekilde kullanılırsa tüm ailenin mutlu olacağı ailenin yüz ifadesinden anlaşılıyor.

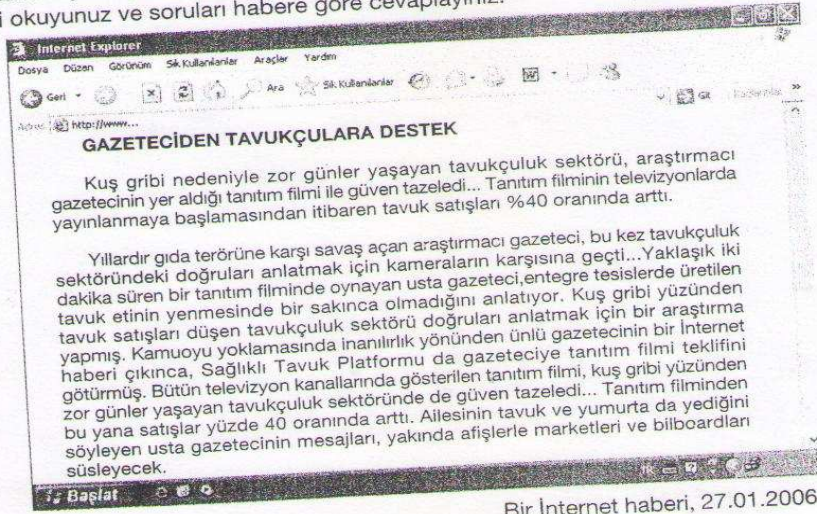
b. Bu karikatürde anlatılmak istenen durum ile ailenizin televizyon izleme tutumu arasındaki ilişkiyi karşılaştırınız.

Bizim evde televizyon akşamı aılır. Genellikle haber ve dizi izlemek için açarız. Ailemin televizyon izlemesi kısaca şöyle açıklanabilir: Televizyon ailemizin bir üyesi gibidir ama her zaman izlenmez. Biz televizyonu eğlence amaçlı ve gerektiği durumlarda izleriz.

Edanur Culhaoğlu
285 b/c

MEDYA DESTEĞİ

Aşağıda medyada yer alan haberlerin toplumu nasıl etkilediğine dair bir örnek görmektesiniz. Bu haberi okuyunuz ve soruları habere göre cevaplayınız.



Bir Internet haberi, 27.01.2006

1. Habere göre tavuk satışlarının artmasında etkili olan faktörler nelerdir?

Televizyonda kendileri yaptıkları tanıtım filmi ile güven tazeledi,

2. Tanıtım filminde ünlü bir gazetecinin tercih edilmesinin sebepleri nelerdir?

Tanınmış olduğu için ona güvenen kişiler inanır yani bir çok kişi reklamlardan etkilenir.

3. Medyanın toplumu yönlendirmesine örnek olabilecek başka hangi örnekleri verebilirsiniz?

Televizyon-gazete-radyo-internet vb.

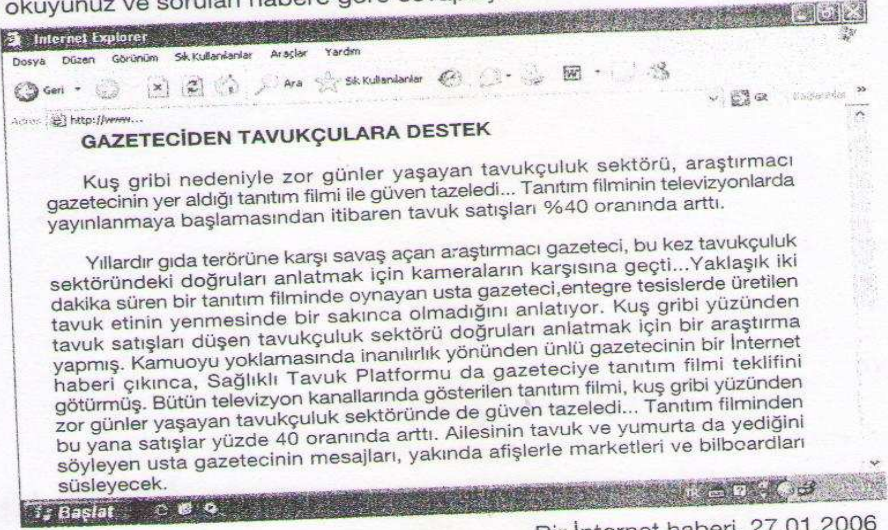
EK- 5 (DEVAMI)

-4-

Umutcan KAYA
61C 1483

MEDYA DESTEĞİ

Aşağıda medyada yer alan haberlerin toplumu nasıl etkilediğine dair bir örnek görmektesiniz. Bu haberi okuyunuz ve soruları habere göre cevaplayınız.



Bir İnternet haberi, 27.01.2006

- Habere göre tavuk satışlarının artmasında etkili olan faktörler nelerdir?
Tanıtım filminin televizyonda yayınlanması ile satışlar artmış.
- Tanıtım filminde ünlü bir gazetecinin tercih edilmesinin sebepleri nelerdir?
Kamuyu yoklamasında inanılırlık yönünden ünlü gazeteciyle tanıtım filmi çekilmiş.
- Medyanın toplumu yönlendirmesine örnek olabilecek başka hangi örnekleri verebilirsiniz?
Sigarayı bırakma, alkolün zararları ve küçük suçları okula göndermek ile ilgili tanıtım filmi çekilebilir.

EK- 5 (DEVAMI)

-5-

? Özgür Betül
Bıçer 1280

“TELEVİZYONUN OLUMLU YÖNLERİ” ve “TELEVİZYONUN OLUMSUZ YÖNLERİ” ile ilgili düşüncelerinizi maddeler hâlinde yazınız.

TELEVİZYONUN OLUMLU YÖNLERİ

1. Program türleriyle bizler başka dünyalara götürür.....
2. Ülkemiz ve dünyada olup biteni öğreniriz.....
3. Televizyon sayesinde başka kültürleri tanırız.....
4. Belgesel programlar sayesinde evreni daha iyi anlarız.....
5. Müzik programları sayesinde yorgunluğumuzu dinlendiririz.....
6. Televizyon sayesinde tüm sanat kapıları açılır.....

TELEVİZYONUN OLUMSUZ YÖNLERİ

1. İnsan televizyona dalınca zamanın nasıl geçtiğini anlamıyor.....
2. Çok izleyince gözleri bozuyor.....
3. Vazgeçilmez bir icat olmaya başladı.....
4. Televizyon basında çok zaman geçirmek zihinsel gelişimi olumsuz etkiler.....
5. Çok televizyon izleyen bir insan içine kapanır.....
- * 6. Özellikle çocukların derslerini olumsuz yönde etkiler.....

? Edanur Culhaoglu
61C 285

“TELEVİZYONUN OLUMLU YÖNLERİ” ve “TELEVİZYONUN OLUMSUZ YÖNLERİ” ile ilgili düşüncelerinizi maddeler hâlinde yazınız.

TELEVİZYONUN OLUMLU YÖNLERİ

1. Dünyadan haberdar oluruz.
2. Hayvanlar aleminden haberdar oluruz. (Belgesellerde).
3. Bilgilere kısa sürede ulaşırız.
4. Eğleniriz.
- 5.
- 6.

TELEVİZYONUN OLUMSUZ YÖNLERİ

1. Göz sağlığımız bozulur.
2. Bağımlılık yapar.
3. İnsanı kendisine kilitler.
4. Zaman kaybı yaşarız.
5. Sosyal hayatımız azalır.
- 6.

EK- 5 (DEVAMI)

-7-

TELEVİZYON YAYINLARINI TANIYALIM

Aşağıda verilen TRT'nin 1. kanalına ait bir günlük yayın akışını inceleyerek soruları cevaplayınız.

Umutkan
KAYA
61C
1483

Internet Explorer

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Geri

Adres: http://www...

Çarşamba 25 Ekim 2006

06:08 İstiklâl Marşı ve Günün Program Akışı
06:10 Bizim Mahalle
06:35 Türk Sineması "Beklenen Şarkı"
08:15 Çizgi Sinema "Herkül"
10:00 İyi sabahlar
11:50 Bizim Evin Halleri
13:00 Haber
13:20 Fragman Spot
13:30 Ademler ve Havvalar
14:40 Çizgi Sinema "Herkül"
16:20 Çizgi Film "Disney'in Teneffüs Zili"
16:50 Çizgi Film "Micky ve Donald'ın Maceraları"
17:20 Asya'nın Kandilleri
18:00 Türk Sineması "Meraklı Köfteci"
19:25 Reklam
19:30 Ana Haber Bülteni
20:06 Reklam
20:15 Spor
20:20 Hava Durumu
20:25 Reklam
20:30 Gölgeler
22:00 Reklam

Başlat

TR

1. Yukarıda TRT'nin 1. kanalının 25 Ekim 2006 Çarşamba gününe ait yayın akışını görmekteyiz. Programların adlarından edindiğiniz ipuçlarına göre bu programları türlerine göre sınıflandırınız.

1. Dini programlar: Ademler ve Havvalar
2. Belgeseller: Asya'nın Kandilleri
3. Çizgi film: Disney'in Teneffüs Zili, Micky ve Donald'ın Maceraları, Herkül
4. Sinema: Meraklı Köfteci, Beklenen Şarkı
5. Dizi: Bizim Evin Halleri, Bizim Mahalle
6. Haber programları: Haber, hava durumu
7. Reklamlar: Reklam

2. Programların adları onların içerikleri hakkında bilgi veriyor mu? Örnek vererek açıklayınız.

Evet veriyor. "Disney'in Teneffüs Zili" adından çizgi film olduğu belli oluyor. "Asya'nın Kandilleri" adlı program da Asya kıtası ile ilgili bir belgesel gibi sanki.

EK- 5 (DEVAMI)

-8-

Umutcan KAYA
6/C 1483

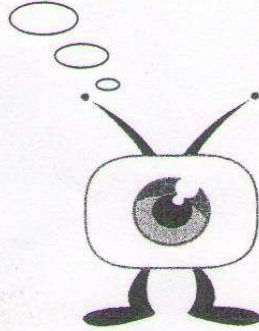
AKILLI İŞARETLER ÇOCUKLARI DÜŞÜNÜR

Aşağıda televizyon programının yayın başlangıcında ekranda verilen uyarı işaretlerini ve açıklamalarını görüyorsunuz.

Buna göre;

- Aşağıdaki açıklamalarla işaretleri eşleştiriniz.
 - Olumsuz örnek oluşturabilecek davranış içerir.
 - Tüm izleyici kitlesi için uygundur.
 - Cinsellik içerir.
 - 18 yaş üzeri için uygundur.
 - Şiddet/korku içerir.
 - 13 yaş ve üzeri için uygundur.
 - 7 yaş ve üzeri için uygundur.

Akıllı İşaretler
Çocukları
Düşünür.



Şiddet ve korku içerir.



Cinsellik içerir.



Olumsuz örnek oluşturabilecek davranış içerir.



Genel izleyici.



7 yaş ve üzeri için uygundur.



13 yaş ve üzeri için uygundur.



18 yaş ve üzeri için uygundur.

2. Yaş grubunuza uygun olarak izleyebileceğiniz programların uyarı işaretleri hangileridir? Aşağıya çiziniz.



.....

.....

.....

.....

.....

Edanur Culhaoglu
6/C 285

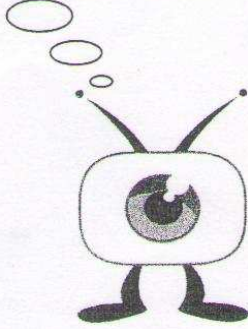
AKILLI İŞARETLER ÇOCUKLARI DÜŞÜNÜR

Aşağıda televizyon programının yayın başlangıcında ekranda verilen uyarı işaretlerini ve açıklamalarını görüyorsunuz.

Buna göre;

- Aşağıdaki açıklamalarla işaretleri eşleştiriniz.
 - Olumsuz örnek oluşturabilecek davranış içerir.
 - Tüm izleyici kitlesi için uygundur.
 - Cinsellik içerir.
 - 18 yaş üzeri için uygundur.
 - Şiddet/korku içerir.
 - 13 yaş ve üzeri için uygundur.
 - 7 yaş ve üzeri için uygundur.

Akıllı İşaretler
Çocukları
Düşünür.



Şiddet/korku içerir.....



Cinsellik içerir.....



Olumsuz örnek oluşturabilecek davranış içerir.....



Tüm izleyici kitlesi için uygundur.....



7 yaş ve üzeri için uygundur.....




13 yaş ve üzeri için uygundur.....



18 yaş ve üzeri için uygundur.....

2. Yaş grubunuza uygun olarak izleyebileceğiniz programların uyarı işaretleri hangileridir? Aşağıya çiziniz.

1= 

2= 

3= 

4= 

5= 

EK- 6

MEDYA OKURYAZARLIğI PROJESİ ÖN ÇALIşMASI

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

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

EK: Medya Okur-Yazarlığı Projesi Ön Çalışması

EK- 6 (DEVAMI)

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

SAYI : A.01.1.RTÜ.0.01.08.00/176

21/11/2005

KONU: Medya Okur Yazarlığı Projesi

BAŞKANLIK MAKAMINA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**ÖĞRETİM KURUMLARINDA MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ
KONULMASINA DAİR İŞBİRLİĞİ PROTOKOLÜ**

**ÖĞRETİM KURUMLARINA MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ KONULMASINA
DAİR İŞBİRLİĞİ PROTOKOLÜ**

PROTOKOLÜN AMACI

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

TARAFLAR

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

PROTOKOLÜN KONUSU

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

TARAFLARIN YÜKÜMLÜLÜKLERİ

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

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

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

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

EK- 7 (DEVAMI)

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

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

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

PROTOKOLDE BELİRTİLMİYEN HUSUSLAR

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

KOORDİNASYON

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

PROTOKOLÜN SONA ERMESİ

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

TEBLİGAT ADRESİ

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

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

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

YÜRÜRLÜK

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

EK- 8

**İLKÖĞRETİM SEÇMELİ MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ KABULÜ'NE İLİŞKİN RESMİ YAZI**

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

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

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

Söz konusu dersin öğretim programının;

1. 2006–2007 Öğretim Yılında Adana, Ankara, Erzurum, İstanbul ve İzmir illerinde Bakanlığımızca belirlenen ilköğretim okullarının 7. sınıflarında, seçmeli ders saatlerinin 1 saatinde pilot uygulamasının yapılması,
2. Derslerde ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve benzeri eğitim aracının kullanılmaması,
3. Sadece öğretmenlerin kullanması amacıyla ilgili genel müdürlük tarafından öğretmen kılavuz kitabı hazırlanarak dağıtımının yapılması

kararlaştırıldı.

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK
Millî Eğitim Bakanı

Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN
Kurul Başkanı

Nazım İrfan TANRIKULU
ÜYE

Dr. Veli KILIÇ
ÜYE

Ömer ÖZCAN
ÜYE

Fusun KÖKSAL
ÜYE

Ahmet SÖNMEZ
ÜYE

Ahmet Ergun BEDÜK
ÜYE

Necati CANBEK
ÜYE

Zübeyir YILMAZ
ÜYE

İbrahim BÜKEL
ÜYE

Hüseyin Alp BOYDAK
ÜYE

Dr. Muammer YILDIZ
ÜYE

Halil AŞICI
ÜYE

Merdan TUFAN
ÜYE

Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
ÜYE

Dr. Vahap ÖZPOLAT
ÜYE

EK- 8 (DEVAMI)

Halk Kültürü	■ Öncelikle Halkbilim ve Türk Halkbilimi mezunu olup hâlen sınıf öğretmeni veya farklı alanlarda görev yapan öğretmenler tarafından aylık karşılığı okutulur.
Sosyal Bilimler/ Sosyal Bilim Çalışmaları	■ Konularına göre Tarih, Coğrafya, Felsefe dersi öğretmenlerince aylık karşılığı okutulur.
Fen Bilimleri	■ Konularına göre Fizik, Kimya, Biyoloji dersi öğretmenlerince aylık karşılığı okutulur.
Satranç	■ Bakanlıkça açılan satranç kursu belgesine sahip öğretmenler tarafından aylık karşılığı okutulur.
Proje Hazırlama (Değişik: 30/11/2006 tarihli ve 387 sayılı TTKK)	■ Bu derslerin okutulduğu kurumda görev yapan bütün alan öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur.
Tanıtım ve Yönlendirme (Değişik: 30/11/2006 tarihli ve 387 sayılı TTKK)	■ Bu derslerin okutulduğu kurumda görev yapan bütün alan öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur.
Takviye ve Etüt Çalışmaları (Değişik: 30/11/2006 tarihli ve 387 sayılı TTKK)	■ Sınıf öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur.
Rehberlik/Sosyal Etkinlikler/Sosyal Etkinlik (Değişik: 30/11/2006 tarihli ve 387 sayılı TTKK)	■ Bu derslerin okutulduğu kurumda görev yapan bütün alan öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur.
Medya Okuryazarlığı (Değişik: 17/09/2007 tarih ve 155 sayılı TTKK)	■ Öncelikle üniversitelerin Basın Yayın Yüksekokulları/İletişim Fakültelerinden mezun olup hâlen Sınıf Öğretmeni olarak görev yapanlar ile Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenler tarafından aylık karşılığı okutulur. ■ Sosyal Bilgiler Öğretmenleri tarafından aylık karşılığı okutulur.
Trafik Güvenliği/ Trafik ve İlk Yardım (Değişik: 17/09/2007 tarih ve 155 sayılı TTKK)	■ Beden Eğitimi, Fen ve Teknoloji/Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmenleri ve Sağlık Bilgisi ile Sağlık Meslek Liseleri alan öğretmenlerince aylık karşılığı okutulur. ■ Tıp fakültesi mezunlarınca ücret karşılığı okutulur.

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

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

EK- 9**İLKÖĞRETİM OKULLARI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ****İLKÖĞRETİM OKULLARI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ**

DERSLER	SINIFLAR								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	11	11	11	6	6	5	5	5
	Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
	Hayat Bilgisi	4	4	4					
	Fen ve Teknoloji				3	3	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2
	Yabancı Dil				3	3	4	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	2	2	2	1	1	1	1	1
	Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım						2	2	2
	Trafik Güvenliği				1*	1			
	Rehberlik/Sosyal Etkinlikler						1	1	1
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI	25	25	25	26	26	29	29	28	
SEÇMELİ DERSLER	Yabancı Dil					1	1	1	
	Sanat Etkinlikleri					1	1	1	
	Spor Etkinlikleri					1	1	1	
	Düşünme Eğitimi					1	1	1	
	Halk Kültürü					1	1	1	
	Medya Okuryazarlığı					1	1	1	
	Bilişim Teknolojileri					1	1	1	
	Satranç					1	1	1	
	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi**							1	
	Tarım						1	1	1
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						1	1	2***	
SERBEST ETKİNLİKLER	5	5	5	4	4				
TOPLAM DERS SAATİ	30	30	30	30	30	30	30	30	

AÇIKLAMALAR

- Okutulacak seçmeli dersler; ikinci dönemin başından itibaren yeni ders yılının ilk ayının sonuna kadar olan süre içinde, okulun ve çevrenin şartları, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları ile velilerin görüşleri de dikkate alınarak "Seçmeli Dersler" bölümünden öğretmenler kurulunca belirlenir.
- Herhangi bir seçmeli dersin seçilebilmesi için o dersin bir önceki yılda seçilmiş olması şartı aranmaz.
- Okullar, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak seçmeli ders çeşidini artırabilir. Bu durumda, hazırlanan program ilgili genel müdürlüğün görüşü ve Talim ve Terbiye Kurulunun kararı ile uygulamaya konulur.