

T.C
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKUR-YAZARLIK
DÜZEYLERİ (İZMİR ÖRNEKLEMİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Asuman TUNCER

DANIŞMAN: Doç. Dr. Neşe ASLAN

İZMİR- 2013

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne sunduğum "Eğitim Fak¼ltesi Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık D¼zeyleri (İzmir Örneklemi)" adlı yüksek lisans tezinin tarafımca bilimsel ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını belirterek yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Asuman TUNCER





T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Asuman Tuncer
Numarası : 92090004673
Anabilim Dalı : İlköğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı (Türkçe) : Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık Düzeyleri (İzmir Örnekleme)
Tez Başlığı (İngilizce) : Media Literacy Levels of the Students in Faculty of Education (Sample of Izmir)

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı (Danışman)

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Nese ASLAN
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Kadir ASLAN
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Hakan ATILGAN
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Tez savunması sonucunda öğrenci;

- ☒ Başarılı bulunmuştur.
☐ Başarısız bulunmuştur.
☐ Tezinde Düzeltme Yapması Gerekmetedir.

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Söz konusu araştırma, geleceğin bireylerinin yetişmesinde, onların şekillenip farklı konulara, görelî bakış açıları geliştirmelerinde rehberlik edecek olmaları sebebiyle eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı; eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin, demografik özelliklerine ve kitle iletişim araçları ile olan ilişkilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin; cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim türü, mezun olunan lise, liseden mezun olunan puan türü, bilgisayar kullanım olanağı, internet kullanım olanağı, gazete takip edip etmeme durumları, TV kullanım sıklıkları, internet kullanım sıklıkları gibi değişkenlerin eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerine etkilerinin araştırılması büyük önem taşımaktadır.

Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu araştırmanın yol haritasının çizilmesi konusunda önerilerini esirgemeyen, büyük sabır ve titizlikle her daim rehberlik eden, olayları değerlendirirkenki bakış açımın gelişmesindeki katkılarından dolayı tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Neşe ASLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, yapmış olduğu araştırmanın dökümanlarını ve ayrıntılarını paylaşan Arş. Gör. Adem KARATAŞ'a, değerlendirme sürecinde vaktini, emeklerini ve desteğini esirgemeyen Sevgili Hocam Dr. Belgin ARSLAN CANSEVER'e teşekkürü borç bilirim.

Çalışmanın yürütülmesi esnasında her daim varlıklarını yürekten hissettiğim çok değerli aileme ve dostlarıma sonsuz teşekkürler.

Asuman TUNCER

İzmir - 2013

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLO DİZİNİ.....	VII
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	3
1.3.Alt Problemler.....	3
1.4.Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.5.Sayıtlar	5
1.6.Sınırlılıklar	5
1.7.Tanımlar	5
1.8.Kısaltmalar	6
BÖLÜM II.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Medya Kavramı	7
2.1.1. Medya Tanımı	7
2.1.2. Medya Araçları.....	11
2.1.3. Medyanın Gücü	14
2.1.4. Medyanın İşlevleri.....	16
2.1.4.1. Denetim/Eleştiri ve Kamuoyu Oluşturma	17
2.1.4.2. Eğitim	17
2.1.4.3. Eğlendirme	19
2.1.4.4. Haber ve Bilgi Verme	20
2.1.4.5. Kültürel Değerlerin Korunması.....	22
2.1.4.6. Tanıtım	23
2.1.4.7. Toplumsallaştırma.....	25
2.2.Medya Okur-Yazarlığı	26

2.2.1. Okuryazarlık Kavramı ve İlgili Kavramlar	26
2.2.1.1. Çeşitli Okuryazarlık Kavramları	29
2.2.1.2. Bilgi Okuryazarlığı ve Eğitim-Öğretim	32
2.2.2. Medya Okur-Yazarlığı Kavramı	34
2.2.2.1. Medya Okuryazarlığı Kavramının Ortaya Çıkışı	34
2.2.2.2. Medya Okuryazarlığının Tanımı	37
2.2.2.3. Medya Okuryazarlığının Amacı	40
2.2.2.4. Medya Okuryazarlığının Gerekliliği	42
2.2.2.5. Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri	44
2.2.2.6. Eğitsel Bir Süreç Olarak Medya Okuryazarlığı	48
2.2.2.7. Dünya’da ve Türkiye’de Medya Okuryazarlığı	50
2.2.2.7.1. Dünya’da Medya Okuryazarlığı	50
2.2.2.7.2. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı	57
2.3.İlgili Araştırmalar	60
BÖLÜM III	66
3. YÖNTEM.....	66
3.1.Araştırma Modeli	66
3.2.Evren ve Örneklem	66
3.3.Veritoplama Araçları	67
3.4.Verilerin Çözümleme Teknikleri	68
BÖLÜM IV	69
4. BULGULAR VE YORUM	69
4.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	69
4.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitle İletişim Araçları İle Olan İlişkisine İlişkin Bulgular	73
4.3. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	76
4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	77
4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	79
4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	90
BÖLÜM V	99
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	99
5.1. Sonuç	99

5.1.1. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar.....	99
5.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	99
5.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	100
5.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	102
5.2. Öneriler	105
KAYNAKÇA	107
EKLER.....	119
EK 1: MEDYA OKURYAZARLIĞI DÜZEY BELİRLEME ÖLÇEĞİ (MODBÖ)	119
EK 2: ÖLÇME ARACINA YÖNELİK BULGULAR	124
ÖZGEÇMİŞ	127
ABSTRACT	133

TABLO DİZİNİ

Tablo 1. Medya Araçlarının Etki Alanları ve Etki Türleri.....	10
Tablo 2. Okuryazarlık Kavramının Bir Konu ya da Alanda Temel Bilgi Edinme Bağlamında Kullanılan Örnekleri	30
Tablo 3. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Süreci.....	36
Tablo 4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	69
Tablo 5. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	70
Tablo 6. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okudukları Bölümlere Göre Dağılımları	70
Tablo 7. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Türüne Göre Dağılımları	71
Tablo 8. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları	72
Tablo 9. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mezuniyet Alanları Puan Türüne Göre Dağılımları	72
Tablo 10. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına İlişkin Bulgular	73
Tablo 11. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına İlişkin Bulgular	74
Tablo 12. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sürekli Takip Ettikleri Gazetelerin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	74
Tablo 13. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Televizyon İzleme Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	75
Tablo 14. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnternet Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	76
Tablo 15. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri.....	77
Tablo 16. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Cinsiyetlerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	80
Tablo 17. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	81

Tablo 18. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Bölümlerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	82
Tablo 19. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Öğretim Türü İlişkin t-testi Sonuçları	84
Tablo 20. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 21. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Mezuniyet Alanları Puan Türüne İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 22. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına İlişkin t-testi Sonuçları	90
Tablo 23. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternete Sahip Olma Durumlarına İlişkin t-testi Sonuçları	91
Tablo 24. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Sürekli Gazete Takip Etme Durumlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	93
Tablo 25. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Televizyon İzleme Sıklıkları İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	94
Tablo 26. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternet Kullanım Sıklıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 27. Medya Okuryazarlığı İle İlgili İfadelerin Medya Okuryazarlık Boyutlarına Göre Dağılımı.....	125

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerin yaşamın her alanına yansiyarak, bilginin küreselleşmesine, insanların birbirleri ile iletişim biçimlerinin ve iletişim araçlarının değişmesine, kitle iletişim araçlarının kapsamının genişlemesine, iletişim ortamlarının farklılaşmasına neden olduğu söylenebilir. İçinde bulunulan çağda bu gelişmelere paralel olarak bilgi çağı, iletişim çağı, bilişim çağı, uzay çağı, teknoloji çağı, internet çağı vb. isimler almış, o çağın bireyleri ise bilgi toplumu, teknoloji toplumu, iletişim toplumu olarak adlandırılmıştır. Değişen kavramların ve teknolojilerin yanı sıra bu gelişime ayak uydurabilmek ve bu gelişmelerden en iyi şekilde yararlanabilmek için bireylerden beklenen beceri ve yeterlilikler de değişmiştir.

Diğer yandan teknolojik gelişmelerle bilginin iletildiği kanallar ve ortamlar da sürekli yenilenmiş ve bilgi okuryazarlığının yanı sıra bilginin iletildiği bu kanalları (TV, radyo, gazete, internet vs.) etkin kullanabilme, bu kanallarla verilen bilgilerdeki mesajları analiz edebilme, değerlendirebilme ve iletebilme gibi becerileri içeren medya okuryazarlığı kavramı önemli hale gelmiştir (Thoman ve Jolls, 2003).

Gelişim ve değişimin yoğun olarak yaşanmaya başladığı 20. yüzyıldan günümüze kadar, gelişmelerin yansıdığı tüm sistemler, ortaya çıkan ürünler aracılığıyla kendi fikirlerini de yansıtacak çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimlerden biri, televizyon, gazete, internet vb. medyadaki mesajları alma, bu mesajları değerlendirme biçiminde tanımlanan medya okuryazarlığıdır (Kurt ve Kürüm, 2010: 20).

Bu doğrultuda öğrencilere medya okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında ve medya mesajlarına ilişkin farkındalıklarının artırılmasında eğitim ve öğretim kurumlarının ve öğretmenlerin önemleri vurgulanmış, var olan öğretim programlarına çeşitli şekillerde bu okuryazarlıkların entegre edilmesi çalışmaları başlamıştır (Karaman, 2004: 54).

Türkiye’de RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) işbirliği ile 2006–2007 öğretim yılında beş pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Erzurum) okutulmaya başlanan medya okuryazarlığı dersi, 2007–2008 öğretim yılında ilköğretim II. kademedede seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Medya okuryazarlığı adı altında uygulamaya konan bu dersin amacı; 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 sağlamak olarak belirlenmiştir (Elma ve diğerleri, 2009: 98, Kurt ve Kürüm, 2010: 24).

Talim ve Terbiye Kurulu, medya okuryazarlığı dersini, iletişim fakültelerinden ya da basın yayın yüksekokullarından mezun olup, şu anda Milli Eğitim Sistemi içinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin okutmalarını kararlaştırmıştır (RTÜK, Tarihsiz). Bu karara dayalı olarak Medya Okuryazarlığı dersi yaygın olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenleri tarafından okutulmaktadır.

Avrupa Birliği’ne uyum çabası içerisinde olan ülkemizde öğretmen eğitimi programlarının ne zaman bu yeni okuryazarlık kavramlarını kapsayacak şekilde düzenleneceği merak konusu olmaktadır. Gelişen dünya ile birlikte öğretmen yetiştirme programlarında bu türden bir değişiklik yapılmasının gerekliliği açıktır. İlk ve orta öğretim programlarında yenileşmeye yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmasına rağmen öğretmen eğitimi programlarında herhangi bir düzenleme yapılmamaktadır (Adıgüzel, 2005).

Diğer yandan medya eğitimini verecek olan öğretmenlerin medyayı nasıl kullandıkları ile medya okuryazarlık düzeylerinin, model olma ve öğretim açısından önemli olduğu da dile getirilmekte ve medyanın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini azaltıp olumlu etkisini arttırarak öğretmenlerin öğrencilere model olmalarının medya eğitimindeki rolü vurgulanmaktadır (Adıgüzel, 2005). Bu noktadan hareketle, bu çalışmada medya eğitiminde önemli rolleri olacağı ileri sürülen öğretmen adayları olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, medya okuryazarlık düzeyleri ele alınmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri demografik özelliklerine ve kitle iletişim araçları ile olan ilişkilerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Alt Problemler

Bu problem ile ilgili alt problemler aşağıda sıralanmıştır;

1. “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri nedir?”
2. “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri;
 - a. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğrencilerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğrencilerin bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - ç. Öğrencilerin öğretim türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - e. Öğrencilerin mezuniyet alanı puan türlerine göre farklılaşmakta mıdır?”
3. “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri;
 - a. Bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. İnternete sahip olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Sürekli takip ettikleri bir gazetenin olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - ç. Televizyon izleme sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. İnternet kullanım sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?”

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sosyal bir sistem olan eğitimin üç temel unsuru bulunmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve eğitim programları bu sistemi ayakta tutan unsurların başında gelmektedir. Bu unsurlar arasındaki uyum, eğitimin etkili olabilmesi ve iletilmesi gerekenin öğrenciye en üst düzeyde geçirilebilmesi için gereklidir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılan her yeni düzenleme, ileride yetişecek yeni nesle de olumlu ya da olumsuz etkilerle yansımaktadır.

Söz konusu araştırma, geleceğin bireylerinin yetişmesinde, onların şekillenip farklı konulara göreli bakış açıları geliştirmelerinde rehberlik edecek olmaları sebebiyle eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Tüm eğitim fakültesi öğrencileriyle çalışmanın güç olacağı göz önünde bulundurularak, MEB tarafından medya okuryazarlığı dersine girmesi uygun bulunan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Türkçenin doğru ve yerinde kullanımının iyi bir okuryazar olmaya kaynaklık edeceği düşüncesi ile Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile çalışılmıştır. Türkiye’de medya okuryazarlığına yönelik yapılan çalışmaların sayısında son yıllarda artış olmasına rağmen, eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bu konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlaması düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı; eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin, demografik özelliklerine ve kitle iletişim araçları ile olan ilişkilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin; cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim türü, mezun olunan lise, liseden mezun olunan puan türü, bilgisayar kullanım olanağı, internet kullanım olanağı, gazete takip edip etmeme durumları, TV kullanım sıklıkları, internet kullanım sıklıkları gibi değişkenlerin eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerine etkilerinin araştırılması büyük önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlar

- Eğitim faköltesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeye ilişkin yapılan bu çalışmada, örnekleme alınan öğrencilerin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Öğrencilere yöneltilen ölçek sorularının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yetecek düzeyde ve kapsamda olup geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek sorularına samimi ve içten yanıt verdikleri ve gerçek durumu yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Faköltesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Faköltesi'ndeki Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde eğitim gören öğretmen adaylarıyla,
- Ölçek uygulamasını kabul eden öğretmen adaylarıyla,
- Araştırmada kullanılan ölçeklerden toplanan bilgilerle,
- Verilerin özömlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Medya: Televizyon, radyo, gazete, internet vb. kitle iletişim araçlarını ifade etmektedir.

Medya okuryazarlığı: Medya araçlarındaki (televizyon, gazete, internet vb.) mesajları alma, doğru algılama ve değerlendirme düzeyini ifade etmektedir.

1.8. Kısaltmalar

AASL	: American Association of School Librarians
Akt.	: Aktaran
ALA	: American Library Association
AME	: İngiltere'de Medya Eğitim Derneği
AML	: Medya Okuryazarlığı Derneği
CML	: Medya Okuryazarlığı Merkezi
EAAME	: Görsel İşitsel Medya Eğitimi Birliği
ERIC	: Educational Research for Information Center
F	: Varyans Analiz Değeri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MED	: Medya ve İletişim Eğitim Derneği
NFIL	: Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Forumu
RTÜK	: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı
Vb.	: Ve Benzeri
—	
X	: Ortalama

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde medya kavramı, medya okur-yazarlığı ve Dünya’da ve Türkiye’de medya okuryazarlığı hakkında bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Medya Kavramı

Medya günümüzde insan yaşamının önemli ve vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Medyanın bireyin sosyalleşme sürecindeki önemi ve etkisi arttıkça eğitimsel amaç ve hedeflerin yeniden tanımlanması gereği kendisini açıkça hissettirmektedir (Elma ve diğerleri, 2009: 94). Bu bölümde medyanın tanımı, yapısı, işleyişi ve gücünden bahsedilerek, medyanın işlevlerine yer verilmektedir.

2.1.1. Medya Tanımı

Bireyin sosyal ve kültürel yaşamı, tarih boyunca yavaş bir seyirle değişirken, özellikle 9.yy’dan itibaren büyük bir önem kazanmıştır (Gündüz Kalan, 2010: 60). Teknolojinin, günlük yaşamda daha çok yer bulmasıyla üretim, tüketim, haberleşme ve tüm birey gereksinimlerinin karşılanma biçimleri farklılık göstermeye başlamıştır. Bireyin yaşamındaki pek çok iş kolaylaşırken, aynı zamanda bu yeni yaşam biçimi, giderek daha karmaşık bir hal almıştır. Günümüz dünyasının koşulları birkaç on yıl öncesinden çok daha farklıdır. Kitle iletişim araçlarının birey hayatındaki etkinliği küreselleşmenin de etkisiyle giderek artmıştır (Gündüz Kalan, 2010: 60).

Kitle iletişim araçları olarak da adlandırılan medya kavramı 1920’lerden itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Briggs ve Burke, 2004: 7). Matbaanın icadı ve sonrasında meydana gelen teknolojik gelişmelerin kitle iletişim sürecine temel oluşturduğu, çeşitli iletişim araçları vasıtasıyla da, bireylerin tüm kitleye hitap edebilme becerisini kazandığı söylenebilir.

İngilizce ve Fransızca kökenli bir kelime olan medya kelimesi, kavramsal olarak incelendiğinde, ses ya da görüntü olarak düzenlenen bir ileti veya mesajı bir alandan diğerine, sinyaller ya da noktacıkların bütünleştirilmesi suretiyle aktarılmasına yardımcı olan teknik ya da fiziksel ortam olarak karşımıza çıkmaktadır (Güneri Fırlar, 2008: 159). Türkçede medya olarak kullanılan, İngilizcedeki media sözcüğü, araç, orta, ortam aracı, anlamlarına gelen medium (Latince medius) sözcüğünün çoğuludur. Diğer yandan, Türkçede “media” sözcüğünü karşılamak üzere “ kitle iletişim araçları” kavramı kullanılmaktadır (Nalçaoğlu, 2003: 50).

Medya, en genel anlamıyla; iletişim ortamı, iletişim araçları anlamlarına gelmektedir. İletişim ise duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması olarak tanımlanmaktadır. İletişimin buna çok yakın ama daha dar bir diğer anlamı da medya (araç) kullanarak yürütülen bilgi alışverişi, bildirişim ve haberleşmedir (Demir, 2011: 22).

Medyanın genel çerçevede tanımı; yazı, ses ya da görüntü aracılığıyla iletişim kurmayı sağlayan yazılı (gazete ve dergi) ve elektronik basın (radyo, televizyon, sinema ve film), internet, hypermedia, bilgisayar, video, haberleşme uydusu, frekans dağılımı, kitap, slayt, multivizyon, faks, tele-foto, radyo-foto, lifaks, telefon vb. gibi kitle iletişim araçlarının tümüne medya denilmektedir (Bülbül, 2000: 143; Levin ve diğer., 2004: 6). Bilgiyi transfer eden basılı, elektronik ve dijital her şey bu tanıma ilave edilebilir (Levin ve diğer.,2004: 6).

Mora’a (2008: 5-6) göre medya, “Her çeşit mesajı, farklı sosyo-demografik özelliklere sahip kitleye, kendi yayın politikasına göre dolayımlyarak ve aracın özelliklerine göre formatlayarak, tek yönlü yayan, kitle iletişim aracı.” olarak tanımlanmaktadır. Galician, (2004: 144) medyayı “İnsanları hem bireysel hem de sosyal olarak yansıtan değil, aynı zamanda insanları etkileyerek sosyalleştirme görevi üstlenen bir kitle iletişim aracı.” olarak ifade etmektedir. Hall, (1999: 236) ise medyayı, “Mesajların ve karmaşık söylemlerde düzenlenmiş göstergelerin üretilmesi için, toplumsal, ekonomik ve teknik olarak örgütlenmiş aygıtlar.” olarak tanımlamaktadır.

Günlük hayatın bir parçası haline gelen medya, kişilerin birbirleri ile iletişim kurmaları, gündemden haberdar olmaları, bilgi edinmeleri, bilgilerini güncellemeleri gibi çok çeşitli işlevlere sahip olmakla birlikte bilgiyi yaşıntının bir parçası haline getirerek, çeşitli mesajlarla bireyleri farklı şekilde etkilemektedir (Karaman ve Karataş, 2009: 800).

Medyanın özellikleri üzerinde duran McQuail (1994) bu özellikleri altı madde halinde sıralamaktadır (Akt.: Karakoç, 2007: 33):

- Medya araçları, bilgi ve haberin; fikir, kültür ve bilgi formlarında üretilmesi ve dağıtılmasına katkıda bulunurlar.
- Bu araçlar göndericiden alıcılara, bir izleyici kitlesinden diğer izleyici kitlesine, toplumdaki herkese ve toplumun kurumlarına, insanlar arasındaki olayları aktarabilmek için kanallar hazırlarlar.
- Medya, halkı etkilerken ondan etkilenir. Halkın fikirlerinin var olduğu konularla ilgilenen kitle iletişim araçlarında, medya halk karakterini taşır.
- Sosyal yükümlülük ve zorlama olmaksızın kuruluşu dinleyici ya da izleyici olarak gönüllü katılımı sağlar.
- Medya kuruluşları ücretli çalışma, teknoloji ve finansa olan ihtiyaçları yüzünden piyasaya bağlı kalmaktadır.
- Kendi kendine bir güce sahip olmadığı halde, medya kuruluşlarının bazı alışılmış kullanımları, yasal mekanizmaları ve yasal olmayan fikirleri yüzünden, resmi güçle değişmeyen bir bağıllığı da vardır.

Medyanın temel amacı, iletinin uzak mesafelerdeki geniş kitlelere ulaşmasıdır. Medya araçları, kaynaktan uzakta bulunan, birbirlerinden ayrı konumlanmış çok sayıda insanla aynı anda ilişki kurabilen teknolojik ortamlardır.

Genel olarak birey üzerinde beş tür medya etkisinden söz edilebilir. Bunlar, davranışsal, tutumsal, bilişsel, duygusal ve fizyolojik etkilerdir. Bir medya mesajı tüketicisi, medya mesajları ile sunulan bazı davranışları gerçekleştiriyorsa davranışsal etkiler meydana gelir. Medya mesajları medya tüketicisinin inanç ve değerlerini

biçimlendiriyorsa tutumsal etkiler meydana gelmiş demektir. Medya mesajları bireyin düşüncelerini biçimlendiriyorsa bilişsel etkiler meydana gelmiş demektir. Medya mesajları birey üzerinde korku, kaygı ya da coşku gibi hisler oluşturuyorsa duygusal etkilerden söz edilebilir. Medya mesajları sonucunda medya tüketicisinde görülen uyarılma ve diğer fiziksel reaksiyonlardaki değişimler ise medyanın fiziksel etkileridir (Ulaş, Epçaçan ve Koçak, 2012: 9-10).

Medya araçlarının kişiler üzerindeki etkileri toplumsal düzeydeki etkilerden daha kolay araştırılabilir ve anlaşılabilir niteliktedir. Kişisel etkiler temel olarak, davranış, bilgi, görüş, düşünce, tutum, tavır veya duygu alanlarında ortaya çıkmakta ve bu alanlar da birbirleri ile etkileşim içinde olmaktadır. Söz konusu etkilerin olumlu, olumsuz veya sınırlı olduğunu savunan görüşler de bulunmaktadır. Düşünce ve tutumun değişmesi neticesinde davranışların bu durumdan etkilenmemesi neredeyse imkânsız gibidir. Bu nedenle kitle iletişim kapsamındaki etki alanlarını tamamen birbirinden ayırtırmak mümkün olmamaktadır (Karadağ, 2012: 8). Bu kapsamda, kitle iletişim araçlarının etki alanları ve etki türlerini genel olarak aşağıda Tablo. 1’de gösterildiği gibi gruplandırmak mümkündür:

Tablo 1. Medya Araçlarının Etki Alanları ve Etki Türleri

Etki Alanları	Etki Türleri
Birey, grup veya örgüt düzeyinde etkilenme	Tavır ve düşüncede değişiklikler
Sosyal kurum düzeyinde etkilenme	Bireysel ve toplu etkiler
Toplum düzeyinde etkilenme	Gündem belirleme
Kültür düzeyinde etkilenme	Toplumsallaştırma
	Denetim ve kontrol
	Gerçeği tanımlama
	Egemen ideolojinin sürdürülmesi

Kaynak: Karadağ, 2012: 8

Günümüzde, gençlerin eğitiminde de medya araçlarının etkisi çok büyüktür. Geçmişte gençler anne - babalar ve eğitimciler olmak üzere iki bilgi / haber kaynağı (etkileme kaynağı) vardı. Günümüzde ise buna üçüncü ve çok önemli bir kaynak olan medya araçları eklenmiştir. Gençler sürekli olarak bu araçların etkisi altındadır. Bu etkinin olumsuz yanlarını minimum seviyeye indirebilmek için anne babalara ve

eğitimcilerle büyük görev düşmektedir. Bu konuda gençler; anne babalar ve eğitimciler tarafından, önlerine sunulan medya ürünlerine karşı seçici olmaları konusunda desteklenmelidir.

2.1.2. Medya Araçları

Bilgi edinme gereksinimi tarih boyunca iletişimi zorunlu kılmıştır. İletişim aracılığıyla bilgisinin ve egemenliğinin arttığını fark eden insanoğlu, iletişimin önündeki engelleri kaldırma çabası içine girmiştir. Çoğalan nüfus, toplu yaşama geçiş, karmaşıklaşan üretim ilişkileri sebebiyle toplumsal ve toplumlar arası eşitliğin yerini güç ve teknolojinin alması, iletişimde yeni araçların oluşmasını zorunlu hale getirmiştir. Yüz yüze iletişimin yetersizliği insanoğlunu daha hızlı ve daha kolay iletişim kurmaya sevk etmiştir. Bu gereksinime cevap vermek için özel olarak geliştirilmiş araçlar kullanılmaya başlanmış ve bunun sonucunda medya araçları ortaya çıkmıştır (Balcı ve Gergin, 2008: 146- 147).

Günümüzde toplumsal varoluşu gerçekleştirerek ortaklık yaratmak, bu varoluşu ve ortaklığı sürdürebilmek için medyaya; dolayısıyla medya araçlarına ihtiyaç vardır. Çünkü medya araçları, uzmanların ortak bir noktada birleştikleri üzere, sahip olduğu özellikleriyle alıcı kitlesi üzerinde yarattığı etki ve etkileşim süreci sonunda toplumsallaştırmayı gerçekleştirmeye muktedir araçlardır (Kırbaş, 2012: 2). Medya araçlarına aşağıda açıklamalı olarak yer verilmektedir.

Gazete: Gazete medya türleri içinde en çok okunan ve en etkili basılı medyalardan biridir. Gazete; haberleri ve düşünceleri toplayan, derleyen, işleyen ve bunları başkalarına ileten yazılı medya aracıdır. Olaylar karşısında kamuoyunu aydınlatan, yol gösteren ve aynı zamanda da kamuoyunun etkisinde bulunan gazetenin diğer medya araçlarından farkı; taze ve doğru haberleri, fikir ve düşünceleri “basılı” olarak nakletmesidir. İnsanlar olayları izleyebilmek için televizyona yönelmekte; olayları derinliğine öğrenebilmek ve önemini kavrayabilmek için de gazeteleri okumaktadır (Koparan, 2007: 99).

Gazetelerin okuyucu profili farklı birçok kesimden oluştuğundan işletmelerin çeşitli hedef kitlelerine ulaşmasında kolaylık sağlar. Ayrıca bölgesel yayın yapmaları ile yerel gazetelerin varlığı bakımından yerel pazara hitap ederler. Yayın frekansının yüksek olması kitleye daha sık hitap etme olanağı verirken, istenilen yerin, istenilen yoğunlukta kullanımını sağlar (Uslu, 2012).

Basılı iletişim araçlarından gazete ve dergiler, ilk yıllarından günümüze dek kamuoyunu etkilemede önemli bir güce sahiptir. Gazete kişiye dilediği hızda ilerleme, materyale ise istediği kadar sunulabilme olanağı tanımaktadır. Buna rağmen gazetelerin okunma oranları devamlı düşmektedir. Dergiler ise daha az kitleye daha ayrıntılı bir şekilde ulaşmaktadır (Uztuğ, 2004: 341).

Radyo: Televizyon kadar kullanım alanı geniş bir yelpazeyi içermese de radyo da kitlelere yaygın bir biçimde ulaşabilen bir medya aracıdır. Geleneksel iletişim araçlarının biraz daha geri planda kaldığı günümüzde bu araçlar yine de hayatımızdaki önemini korumaktadır. Radyo kelimesi, Latince radius (ışınlama) ve Yunanca fone (ses) kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşan Radyofoni kelimesinin kısaltılmış şeklidir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2008: 3).

İnsan hayatına televizyondan daha önce giren ve televizyonla popülerliğini bir ölçüde olsa kaybeden radyo yine de günümüzde yaygınlığını sürdürmektedir. Radyonun avantajlarına bakıldığında sese dayalı bu medya aracının sadık bir dinleyici kitlesi bulunduğu görülmektedir. Bu dinleyiciler radyoyu ve radyolarından her gün dinlemeye alıştıkları kişileri ailelerinden biri gibi benimsemektedirler. Bu durum radyo aracılığıyla aktarılabilecek bir mesajın benimsenme oranını arttıracaktır (Bıçakçı, 1998: 60).

Gazete ve dergiye göre radyonun daha fazla insana ulaşabilme olanağı bulunmaktadır. Radyo, mesajın ses ve müzik aracılığıyla iletilebildiği bir medya aracı olarak bilinmektedir. Bireyin tek duyusuna seslenen sıcak bir araç olan radyo, her an her yerde kullanılabilir. Bu özelliği sayesinde kişilerle birebir ilişki kurarak daha etkili olabilmektedir (Uztuğ, 2004: 346-347).

Televizyon: Günlük hayatımızdaki yeri bağlamında televizyon, hem modern günlük bilgiyi inşa eden yeni anlam örüntülerinin ve sosyal temsillerin başlıca taşıyıcısı hem de yeni imajların nasıl ve hangi eylemlerle sahiplenildiğini (ya da eski'nin nasıl dönüşmekte olduğunu) göstererek praksişi tarif eden bir aracı olma niteliği kazanmıştır (Cesur ve Paker, 2007: 106).

Televizyon, bilginin, değerlerin ve toplumsal kuralların bir kuşaktan diğerine aktarılması, yeni bireylerin toplumsallaştırılması işlevini görür. Bu hizmet ile televizyon, toplumda sosyal birlikteliği artırıcı bir nitelik taşır. Televizyonun olumlu bir uyarım kaynağı olmasının yanı sıra, aile içi ve dışı toplumsal etkileşimi en alt düzeye indirgediğinden, çocuğun sosyal gelişimine olumsuz etkisi de vardır (Özen, 2011: 77).

Televizyon bir medya aracıdır. Yayını herkes tarafından alınabilir, herkese aynı programları sunar. Ancak, bu programlar herkesçe aynı biçimde algılanmamaktadır. Programlar elbette önemlidir ama mesajları kendi gerçekliklerine göre algılayan televizyon seyircisi de önemlidir. Televizyon seyircisinin yıllar geçtikçe bilinç düzeyi artmakta, izlediklerinde doğru ve yanlış ayırt etme becerisi de aynı oranda etkilenmektedir. Önemli olan sadece izlenen programın vermek istediği mesaj değildir. Önemli olan, bireyin kendisine sunulan programı nasıl değerlendirdiğidir (Wangermee, 1977: 490). Bununla birlikte medya ve televizyon aracılığıyla insanların bilinçsiz olarak ve önemli düzeyde yönlendirilmeye açık oldukları; insanların çoğu kez okudukları ya da izledikleri haberleri irdelemeksizin kabul ederek tepkiler geliştirdikleri, alanyazında sıklıkla dile getirilen konulardan biri olmaya devam etmektedir (Başaran, 2005; Şahin ve Tüzel, 2011; Kıncal ve Kartal, 2009; Kösebalan ve Taşköprülü, 2008).

Televizyon tüm diğer kitle iletişim araçlarından farklı bir yapıya sahiptir. Postman'ın da ifade ettiği gibi, televizyon mesajlarını görsel imajlar kullanarak aktarmaktadır, dolayısıyla televizyonda mesajlar, konuşmalar yerine görüntülerle aktarılmaktadır. Televizyon'un içeriğinin belirli konularla sınırlı olmasının da sebebi budur.

Marshall McLuhan'ın belirttiği gibi “araç, mesajdır” (medium is the message). Bu nedenle televizyonda politik felsefe yapılamaz, çünkü televizyonun içeriği bu biçimi destekleyici yapıda değildir. Belki de bu sebeple televizyon bir bilgilenme aracı olmak yerine daha çok bir eğlence aracı olarak algılanmaktadır (Postman, 2010: 16-17).

Yeni Bir Medya Aracı Olarak İnternet: İnternet, bilgiye hızlı ve kolay biçimde ulaşma imkânı sağlayan, dünya çapında ortak bir dil kullanarak birbiriyle iletişimde bulunan bilgisayar ağı olarak tanımlanmaktadır (Balta Peltekoğlu, 2004: 276).

İnternet kısaca çok sayıda bilgisayarın, modem aracılığıyla telefon hattından birbirine bağlanarak bir bilgi ağı oluşturmaya denilmektedir. Diğer bir ifadeyle internet, birçok bilgisayar sistemini TCP/ IP protokolü ile birbirine bağlayan dünya çapında yaygın ve kullanma alanı olan sürekli büyüyen bir kitle iletişim ağıdır. İnternet, kurum ve kişilerin istekleri bilgiye Web siteleri sayesinde ulaşabilmelerini sağlamaktadır (Bülbül, 2000: 144).

İnternet kavramı ilk olarak askeri amaçlı savunma ve haberleşme sistemleri içinde çıkmıştır. İlerleyen zamanlarda finans sektöründe de, özellikle bankaların şubeleri arasındaki bilgi alışverişini hızlandırmaya yönelik olarak kullanımına devam edilmiştir. Geline son noktada ise internet bugün dünyanın herhangi bir noktasından kolaylıkla insanların kullanabildiği, haberlere ulaşabildiği ve artık kendi haberlerini sesli, görüntülü olarak yayınlatabildiği bir iletişim mecrası olagelmıştır (Sarı, 2012: 6).

İnternet, bireylere dünyanın hemen her köşesinden haberdar olma, oldukça hızlı bir şekilde bilgiye ulaşma, insanlar arası ilişkilerde yeni iletişim biçimleri ortaya koyma, başka dünyalara bakış olanağı yaratma, eğlendirme gibi olanaklar sunmaktadır.

2.1.3. Medyanın Gücü

Medya, toplumları yönlendirme, kültürü şekillendirerek yayma ve gelecek kuşaklara aktarma noktasında büyük öneme sahiptir. Medya, inanç ve fikirleri ikna

etmek, dikkat çekmek, yöneltmek gibi etkiler açısından bakıldığında; çok yaygın bir biçimde gücün etkili elemanları olarak göz önünde tutulur (Koparan, 2007: 90).

Medya araçlarının en temel özelliği, gündemi belirleyerek toplumu etkilemek ve yönlendirmek ve buna bağlı olarak güç sahibi olma isteğidir. Bu nedenle kitle iletişim araçları gündemi takip eder, istediği konuları seçerek topluma sunar. Böylece güç sahibi olanları kayırıp, rakiplerini engelleyebilir, insanları etkileyip inandırabilir, statü sağlayabilir ve istediği grupların oluşmasını sağlayabilir (Anık 2000: 70).

Günümüzde insanlar, televizyondan gördükleri, radyodan işittikleri ve gazeteden okudukları ile iyi bir yaşam biçimi ve toplumun politikası hakkında bilgi sahibi olmakta ve başkalarına olan tutumlarını bu araçlara göre ayarlamaktadırlar. Başka bir ifadeyle; medya, insanın dünya görüşünü, tutum ve davranışlarını etkilemekte ve diğer bildirimler ile insanları belirli bir yönde değiştirmektedir (Koparan, 2007: 90).

Medya, insanların ve toplumların düşünce, kanaat ve değer yapılarını etkilemede büyük bir güce sahiptir. Medya, insanların toplum içerisindeki davranışlarını hem denetler hem de yönlendirir. Bundan ötürü denilebilir ki, kitle iletişimi, mesajların kamusal, dolaylı, tek yönlü teknik bir araç sayesinde dağınık bir seyirci, dinleyici, okuyucu kitlesine iletildiği bir süreçtir. Medya sürecinde, iletiyi gönderenle iletiyi alan arasında bir etkileşim söz konusudur. İletilen veya alınan mesajın bireyler tarafından benimsenmesi çok önemlidir. Bu da insanın içinde bulunduğu, sosyo-psikolojik yapıyla bağlantılıdır.

Medya araçları tarafından gelen mesaj, insanların psikolojik yapılarına, içinde bulundukları yapıya, değerlerine, tutum ve kanaatlerine yakın bir mesaj ise, birey bu mesajın etkisinde kalır. Bu durumun da en önemli sebebi insanın medya araçlarıyla gelen mesajla özdeşleşmesidir. Çünkü bireylerin medya araçlarından etkilenmeleri, medya araçlarına açık olmalarına bağlıdır. Medya araçlarının verdiği bilgiler bireyin beklentilerine uygun ise etkileşim daha yoğun olarak gerçekleşir. Ayrıca medya araçları sadece, birey ve kitleleri etkisi altına almaz, insanların içinde yaşamış oldukları toplumların siyasi yapısını, yönetimini, sosyal kurumlarını, eğitimini ve sosyal yapının

büyük bir kısmını etkisi altına alarak otokontrol görevini de yerine getirirler (Alav, 2001: 51-55).

Medya, bireylerin topluma uyum sürecini kolaylaştırırken, onlara sunduğu sanal dünya, bireyleri gerçek yaşamlarından soyutlamakta, bulundukları koşullardan anlık da olsa onları uzaklaşmaktadır. Bireylere hazır olarak sunulan bu sanal dünya onların hayal güçlerine ket vurmakta ve ortak amaçlar oluşturmaktadır. Medya bu sanal gerçeklikle bireylerin hayallerini doyurmak yerine, onlara peşinde koşmasını öğütlediği hayaller ortaya koymaktadır. Medya, ürünlerini oluştururken bulunduğu toplumdan tamamen bağımsız değildir. Ürünlerini oluştururken toplumun kültürel değerlerini dikkate almakta ve bu kültürün devamlılığını sağlayarak, toplum tarafından benimsenmesinde önemli rol oynamaktadır. Böylece toplumu etkileme gücünü kullanarak var olan erkin devamlılığını da sağlamaktadır. Medyanın içeriği kadar, her yere yayılan varlığı ve toplumun günlük yaşamında oluşturduğu mesajlarıyla da: toplumun algı düzeyini, karar verme mekanizmasını, sosyal, ekonomik ve politik açılardan etkiler (Jolls ve Thoman, 2008: 37).

2.1.4. Medyanın İşlevleri

Medya, günümüzün vazgeçilmez bir parçası olarak yerini almış ve özellikle eğlendirme, sakinleştirme, yaşam heyecanını sürekli tutma işlevlerinden dolayı çocuk ve gençler tarafından daha yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Som ve Kurt, 2012: 105). Medya araçlarının fonksiyonları üzerinde ilk kez duran Laswell (1960), bilgi verme, ikna etme ve toplumsallaştırma fonksiyonlarından söz etmektedir. Wright (1961), kitle iletişim araçlarının bu fonksiyonlarına eğlendirme fonksiyonunu eklemiştir; Boulding (1962) ise bu fonksiyonların yanı sıra, malları tanıtmak fonksiyonunun önemini vurgulamıştır (Akt.: Karadağ, 2012: 5-6). Bu bölümde medyanın işlevlerini denetim/eleştiri ve kamuoyu oluşturma, eğitim, eğlendirme, haber ve bilgi verme, kültürel değerlerin korunması, tanıtım ve toplumsallaştırma olmak üzere yedi başlık altında incelemek mümkündür. Bu başlıklara ilişkin bilgilere aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

2.1.4.1. Denetim/Eleştiri ve Kamuoyu Oluşturma

Medyanın birçok işlevi ve türlü sorumlulukları bulunmaktadır. Hizmet ettiği kamusal durum, olay, kurum ya da kuruluş her ne olursa olsun, bireyleri etkisi altına alabilme potansiyeli göz ardı edilemeyecek ölçüde önemli işlevlerinden biridir.

Baskı grupları, toplumda kendi görüşlerine uygun atmosfer oluşturmak, toplumsal ortamı kendi görüşlerine paralel doğrultuda değiştirebilmek için medyaya ihtiyaç duyarlar. Böylesi kişi ya da gruplar için, bu türden toplumsal atmosfer ve kamuoyu gözünde olumlu izlenim (pozitif imaj) oluşturmak, popülerliklerini arttırmak, halkın sempatisini kazanmak büyük bir gereksinimdir. Oluşturabildikleri kamuoyu gücü sayesinde, ya da arkalarına kamuoyunun desteğini alabildikleri ölçüde varlıklarını sürdürebilirler (Arslan, 2005: 7).

Medya kamusal bir görev ifa etmektedir. Bu bağlamda özellikle de devleti, siyasi partileri, kamu kuruluşlarını, şirketleri, vs. kamu adına denetleme ve eleştirme yetkisini elinde bulundurur. Bu özelliği medyaya 4. güç olma vasfını vermiştir. Denetim ve eleştiri medyanın sorumluluğudur. Medya bu görevini yerine getirmezse, görevini eksik yapmış olur. Vatandaşın hakkını savunma adına görev yüklenen medya, tarihi boyuca pek çok kez iktidarlara kamu yararı adına mücadeleye girişmiş ve bu özelliğiyle toplumsal hafızada derin bir saygıyı hak etmiştir. Medya, aynı şekilde gerekli görülen durumlarda, topluma öncülük ederek kamuoyu oluşumuna aracılık eder. Bu noktada toplumun ve kamunun vicdanı vazifesini görür (RTÜK, 2007: 28).

2.1.4.2. Eğitim

Medya, topluma haber ve bilgi aktarırken, bir yandan da bireylerin bilgi düzeylerini, yetenek ve becerilerini geliştirmektedir. Olaylar arasında bağlantı kurmak suretiyle, toplumda birtakım değerlerin yerleşmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla medya, haber ve bilgi verme işlevini gerçekleştirirken, bireylerin eğitime de katkıda bulunmaktadır. Medyanın eğitim işlevi dar ve geniş anlamda eğitim işlevi biçiminde iki grupta toplanabilmektedir (Erkılıç, 2008: 1101- 1102):

Medyanın dar anlamda eğitim işlevi: Bu gruptaki işlevler doğrudan eğitim amaçlı işlevlerdir. Bu işlev gazete, radyo ve televizyonların doğrudan eğitim amaçlı programları ile gerçekleştirilir. Gazetelerde yüksek öğretim kurumlarına giriş (YGS ve LYS) sınavlarına hazırlık materyalleri, öğrencilerin okul öğretim programlarına destek çalışmaları bu gruptaki işlev için kimi örnekleri oluşturmaktadır. Ayrıca açık ilköğretim, açık lise ve açık yüksek öğretim programları ve bu programları destekleyen yazılı ve görsel uygulamalar diğer örneklerdir. Özellikle örgün eğitim dışında mektupla öğretim, açık öğretim, uzaktan eğitim gibi uygulamalarla medya eğitimin birer olmazsa olmaz destek unsuru olagelmıştır. Bu bağlamda daha kolay erişilebilir olmaları ve kolay anlaşılabilen metinler sunabilmeleri nedeniyle radyo, televizyon, internet ve gazetelerin eğitsel işlevinin daha çok önem kazandığı söylenebilir. Ayrıca kurslara hazırlık sayfaları ya da ek dergiler, atlas, yazım kılavuzu ve benzeri öğretim destek materyallerinin verilmesi gazete - eğitim ilişkisinin son dönemlerde gelişen değişik örneklerini oluşturmaktadır.

Medyanın geniş anlamda eğitim işlevi: Bu gruptaki işlev her medya ya da gazete konusunun özünde eğitsel bir mesaj içermesinden kaynaklanır. İçeriği ve biçimi ne olursa olsun, toplumsal bilinç düzeyini yükseltilmesini ve belli konularda farkındalık yaratılması gibi amaçlara hizmet eden her tür medya çalışması geniş anlamda eğitim amacı taşır. Aşı kampanyalarının duyurulması, açık oturumlar, salgın bir hastalığa karşı alınabilecek önlemleri konu edinen haber, özel gün ile tartışma programları ve belgeseller bu grup için kimi örneklerdir.

Medya ile yapılan eğitimin özelliklerinden bahsetmekte fayda vardır. Ancak burada bir noktayı hatırlatmak gerekir: Bu araçlar içerisinde eğitimde en yoğun olarak kullanılan araçlar, yazılı olmayan araçlardır. Bunların başında da radyo, televizyon ve sinema gelmektedir (MEGEP, 2011: 31- 32).

- Medya araçlarıyla yapılan iletişim aynı anda çok geniş kitleye ulaşır. Bu iletişimden belirli asgari koşulları yerine getiren herkes yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, yerleşim farklılığı, ırk, dil, din farklılığı gözetilmeksizin yararlanabilir. Yeterli eğitim hizmeti götürülemeyen bölgelerdeki bireylerin, kitle iletişim

araçlarıyla aydınlatılması, ulusal bütünlüğün sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Ulusal kültürün ve değerlerin geniş kitlelere yaygınlaştırılması ve benimsetilmesi kitlesel eğitimle gerçekleşir.

- Medya araçlarının, toplumsal sorunların çözülmesi, gereksinimlerin karşılaması için, gerekli olan ve örgün eğitim yoluyla elde edilemeyen veya elde etme olanağı bulunamayan bilgi ve becerinin kazanılmasındaki etkisi büyüktür. Özellikle bireylerin gereksinme duydukları konularda bilgi, beceri ve davranışları kazanması, temel hak ve sorumluluklarını öğrenmesi, kitle iletişim araçlarının en önemli görevlerini oluşturmaktadır.
- Bu özelliğin doğal bir sonucu olarak da, eğitimdeki çeşitli eşitsizlikleri ortadan kaldırabilir. Bu eşitsizliklere örnek olarak cinsiyet, bölgeler arası farklılık, köy-kent, uzman, araç-gereç, ulaşım gibi eğitimi olumsuz yönde etkileyebilecek koşulları ortadan kaldırabilir.
- Eğitimde önemli bir teknik olarak verilenin örneklerle gösterilmesi, bu araçlarla ve özellikle görüntüye dayanan televizyon, video ve film yöntemi ile çok sayıda verilebilir ve bu da eğitimin daha etkili ve akılda kalıcı olmasını sağlar.
- Bu araçlardan yararlanma geleneksel eğitimde olduğu gibi sürekli bir yerde bulunmayı gerektirmez. Biraz çaba ile kitle iletişim araçlarından eğitimde yararlanma olanağı vardır. Bu daha çok radyo ve televizyon ile yapılacak eğitim için geçerlidir.
- Medya yolu ile yapılan eğitimin sınırlılığı, geleneksel eğitim gibi tüm duyu organlarına yönelik bir öğrenmeyi içermemesidir. Yalnız görsel araçların kullanımı veya yalnızca işitsel araçların veya yazılı araçların kullanımı ile yapılan eğitimde bir takım eksikliklerin olacağı, dolayısıyla eksikliği gidermek gerektiği açıktır.

2.1.4.3. Eğlendirme

Medyanın en önemli işlevlerinden biri eğlendirmedir, diğer bir ifadeyle medya bireylerin boş zamanını eğlenerek geçirmelerini sağlamaktadır. Burton'a göre "...bu işlev izleyiciye sağlıklı bir eğlence ve zevk sunar." Ancak boş zaman kavramının medyanın temel dayanaklarından biri olduğu düşünülürse, boş zamana atfedilen ticari

değerin insanların boş zamanlarının fazlalığı ve onu değerlendirme alışkanlıklarıyla doğru orantılı olduğu kolayca görülebilir (Akt: Konukman, 2006: 56).

İnsanoğlu günlük hayatın rutinliğinden ve yoğun çalışma temposundan dinlenerek ve eğlenerek uzaklaşmak ister. Yine bu durumda da medyaya büyük bir görev düşmektedir. Geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerde insanlar ekonomik güçsüzlük nedeniyle çoğu eğlence etkinliğinden uzak kalmaktadır bu eksikliği halk medya aracılığı ile azaltmaya çalışmaktadır (Duman, 2009).

Radio ve televizyonlardaki eğitim - kültür programları sayesinde insanlar hem eğlenmekte hem de farklı konularda bilgi sahibi olmaktadır. Eğlendirirken eğitmek, eğitirken eğlendirmek deyişi de bu şekilde yerini bulmaktadır.

Özel girişimin elinde olan yayın örgütlerinde eğlence programlarına ayrılan zaman daha fazla olmaktadır. Özel kesime ait medya kuruluşlarının en önemli gelir kaynağı reklamlardır. Reklam alabilmenin yolu da reyting almak olduğuna göre bunu sağlamanın yolu da çoğunlukla ünlü oyuncu ve sanatçıların yer aldığı eğlence programları hazırlamaktır (MEGEP, 2011: 31).

Ancak günümüzde medyanın eğlence işlevi çok fazla ağırlık kazanmış ve diğer işlevlerinin önüne geçmiştir. Bu durum ise izleyicinin dikkatinin önemli toplumsal konulardan ve eşitsizlikten uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bu, son dönemlerde insanların çoğu toplumsal olayla ilgili bir fikre sahip olmamasının ve toplumsal değişimdeki payının farkına varamamasının başlıca nedenlerindendir (Yılmaz, 2007: 54).

2.1.4.4. Haber ve Bilgi Verme

Kitle iletişim araçlarının temel işlevi haber vermek ve bilgi sağlamaktır. Bunun sonucunda kitle iletişim araçları, kitlenin yakın ve uzak çevre hakkında bir vizyon edinmesine katkıda bulunur. Bunun için medyanın doğru ve tarafsız olarak gerçekleri duyurması gerekmektedir. Zaman zaman uygulamada farklılıklar görülmektedir. Medya

mülkiyeti, siyasi ve ekonomik çıkar ilişkileri, yayın politikası, ulusal çıkarlar, uluslar arası ilişkiler, hedef kitlenin sosyodemografik özellikleri, haber kaynaklarının mesleki ve kişisel çıkarları gibi nedenlerden dolayı haber, “yanlış bilgi” (disinformation), “eksik bilgi” (misinformation) ve “yönlendirme” (manipulation) şeklinde “dolayım lanarak” “dünyasal gerçek”, “medyatik gerçeğe” dönüştürülür. Bu nedenle medyada haberin dolayım lanması, kaynaktan itibaren başlayan, muhabirin ve haberin yayımlanacağı kurumun özelliğine göre formatlanarak kitleye sunulmasına kadar çeşitli aşamalarda ve farklı nedenlerle gelişen bir süreçtir (Uslu, 2012).

Medyanın en önemli işlevlerinden biri haber ve bilgi sunmasıdır. Modadan, sağlığa, siyasetten ekonomiye pek çok alana ilişkin bilgi, kitle medya aracılığı ile geniş halk kesimlerine ulaşmaktadır. Sadece ulusal düzeyde değil, uluslar ötesi pek çok bilgi ve haber medyalar yoluyla bizlere ulaşmakta, depolanmakta, işlenmekte ve dağıtılmaktadır. İnsanların, yaşadıkları dünyayla ilgili algılarının oluşmasında, medya son derece etkili olmaktadır. Çünkü bilgi ve haber toplumların gelişiminde ve siyasallaşmasında belirleyici olmaktadır. Bizler, medya aracılığıyla bilgilenirken, aynı zamanda medya tarafından yönlendiriliriz; dolayısıyla bu güç medyaya özellikle haber aktarımında büyük sorumluluk yüklemektedir (RTÜK, 2007: 26).

Medya araçları sayesinde dünya küçülmüş, kültürler birbirine benzemeye başlamıştır. İnsanlar, birçok olayı medya araçlarından takip etmektedir. Böylelikle, medya ile önce bir dünya imajı çizilir, ardından da çizilen bu imaj hakkında ne düşünülmesi gerektiği kitlelere aşılır. Bir başka ifadeyle, üzerinde düşünülecek dünya, bu dünya hakkında düşünülebilecek düşünme biçimleri, çıkar sahibi bireyler ve gruplar tarafından belirlenmekte ve kitleler bu şekilde yönlendirilmektedir. Artık, yakın çevre ve yüz yüze iletişimde bulunulan bireylerle ilgili sahip olunan bilgiler dışında, dünya hakkında bireyin bütün bildikleri veya bildiğini sandıkları bireye, günlük gazeteler, haftalık dergiler, radyo ve televizyon vb. gibi medya araçlarından aktarılmakta ve benimsetilmeye çalışılmaktadır.

Medya araçları dünyada ve toplumdaki durumlar ve olaylar hakkında bilgi verir. Hedef kitle içinde yaşadığı toplumsal çevre ile dolaylı ilişki içindedir. Birey grup veya

örgüt medya araçlarından etkilenir. Ancak bu toplumsal çevreye ilişkin iletileri dolaylı biçimde ve çoğunlukla da etkili olarak kitle iletişim araçlarından alır. Medya araçlarının gündeminden halkın gündemine geçen konular halk tarafından öğrenilir. Medya araçları insanlara bilmediği, görmediği konular ve yerlere ait bilgiler verir. Böylece insanlar, dolaylı olarak yaşamın değişik alanlarına ilişkin bilgi sahibi olurlar (MEGEP, 2011: 30-31).

Medya araçları, zamandan tasarruf ederek, kapsadığı yerleri genişleterek, enformasyonu taşınabilir ve saklanabilir hale getirirken, insanlara yakın ve uzak çevrelerinde olup bitenleri haber olarak vermeye, kısaca dünyayı tanımlamaya çalışmaktadırlar. Bunun yanında, insanların çeşitli sorunlarının çözülmesine de yardımcı olmaktadır. Zira, kitleler ve bu kitleleri oluşturan insanlar, çevrelerinde neler olup bittiğini merak eder ve bu konularda bilgilenmek isterler. İşte kitlelerin bu isteklerinin giderilmesi için iletişim araçları, haber verme, bilgilendirme fonksiyonlarını yerine getirirler. Bir kişinin deneyimlerinin ötesinde, bir insanın bilgisi okullara ya da konuşmalara, fakat temel olarak medya araçlarına bağlıdır. Medya araçları, izleyiciye dünya hakkındaki gerekli bilgileri sağlarken, bu fonksiyon dünyanın coğrafi, toplumsal ve politik haritasını çıkarmamıza yardım eder. Bu fonksiyon, dünyaya ilişkin belirli bir bakış açısı oluştururken izleyiciyi de aktif kılmaktadır (Karakoç, 2007: 34-35).

Haberdar olmak isteyen birey kitle iletişim araçları sayesinde gündemi takip etme şansı bulmaktadır. Bu sayede bulunduğu yerden, evinden, ofisten, kafeden dünyada olan bitene dahil olarak global iletişimin parçası konumundadır.

2.1.4.5. Kültürel Değerlerin Korunması

Kültürel geçmiş, gelenek, görenek ve inanç benzeri toplumsal değerleri aktarma yoluyla, geçmiş kuşaklarla bağlantı kurulmasını ve kültürel devamlılığı sağlamaktadır (Mora, 2008: 6).

Başköy'e göre herhangi bir grubun kültürel mirası bir nesilden diğerine devredilmelidir: Dünyanın geçmişinin, bugününün ve geleceğinin belirli bir vizyonu, bir

bireye etnik kimlik veren geleneklerin ve değerlerin bir bileşimidir. Herkese neyin yapıldığı ve neyin yapılmadığı, neyin öğretilmesi ve neyin öğretilmemesi gerektiğı anlatılmalıdır. Bu sosyalleşme sürecinde artık, bireyleri tüm hayatları boyunca etkileyen okullar ve medya kalmıştır (2005: 28).

Medya, toplumsal gerçeğliğı kurabilmekte ve sunmaktadır. Doğrudan kültür programlarıyla ya da dolaylı olarak tüm içeriğı ile kültürel şekillenmeyi, modelleyerek yönlendirmektedir. Kültürel sürekliliğı sağlayabildiğı gibi toplumu kültürel değişime de yönlendirebilmektedir. Bir başka kültürün özelliklerini başka topluma taşıyıp benimsetebilmektedir (İmik Tanyıldızı, 2011: 106).

Medya araçları toplumda yaşayan kültürel öğeleri yine toplumun gündemine sunmak suretiyle kültürel bütünleşmenin sağlanması görev üstlenmektedirler. Yapılacak yayınlarla sadece yaşayan kültür öğelerinin değil aynı zamanda tarihi mirasın korunmasına da yardımcı olurlar. Bireyin çevresini tanımasında en etkili kurum olan medya araçları, toplumun gündemine sundukları kültürel öğelerle fertlerin toplumun ayrılmaz birer parçası haline gelmelerini sağlarlar.

Kısacası, belli bir kültürel anlatım sisteminin geleneksel ve kişilerarası özelliğini koruduğı ne kadar doğruysa, çağdaş dünyada medya araçlarının milyonlarca kişinin kültürel gıdasını sağladığı ve onların kültürel deneyimlerini biçimlendirdiğı de aynı ölçüde doğrudur. Bu sayede insanlar yaşamları boyunca hiç tanımadıkları deneyimlere katılma olanağına sahip olmuşlardır. Hemen belirtelim ki kitle kültürünün yandaşları bu yeni kültürün eleştiricileri yanında sayıca azınlıkta kalmaktadırlar (Karakoç, 2007: 41-42).

2.1.4.6. Tanıtım

Medya devletlerin, şirketlerin, kurum, kuruluş hatta bireylerin en önemli tanıtım aracıdır. Tanıtım iletişim demektir, iletişim de günümüzde yaygın olarak medya aracılığıyla gerçekleştiğı için medyanın tanıtımdaki rolü inkar edilemez. Günümüz ekonomisi pazarlama üzerine kuruludur. Pazarlamanın en önemli aracı da medyadır

(RTÜK, 2007: 28). Bir ürünü ya da bir fikri pazarlamanın en iyi yolu, onu anlaşılır ve etkili şekilde tanıtmakla mümkündür. Pazarlamayı bir kilite benzetirsek iyi yapılan bir tanıtımı da bu kilitin anahtarı varsayabiliriz.

Tanıtımda başarıya ulaşmak için, özellikle üzerinde durulması gereken temel ilkeleri beş noktada irdelemek mümkündür (Bülbül, 2000: 9):

- Tanıtım, içerik, yol, yöntem, araç olarak mutlaka hedef kitlelere (gruplara) gönderilmeli ve bunlara hitap etmelidir.
- Tanıtım sabır, para, özveri ve koordinasyon isteyen bir çalımadır.
- Tanıtım, ülkenin, kurum ve kuruluşun, markanın, imajına uygun ve tutarlı olmalıdır.
- Her tanıtma kampanyasının mutlaka bir temel kaynağı olmalı, hatta bir logosu bulunmalıdır.

Tanıtma faaliyetlerinin ortak noktalarının ise aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Bülbül, 2000: 9):

- Bütün tanıtma faaliyetleri bir konu hakkında bilgi verme temeline dayanmaktadır.
- Bütün tanıtma faaliyetlerinde bir konu hakkında telkin yapmak, zihinlerde inanç yaratmak, insanları istenilen konuya yönlendirmek ve böylece taraftar toplamak gibi amaç birliği vardır.
- Bütün tanıtma faaliyetlerinde kişilerin bilincine belirli ölçüde bakı yapmak söz konusudur.
- Amaca ulaşmak için yazılı ve elektronik basın, afiş, pankart, broşür vs. gibi sosyal ve kültürel etkinliklerden yararlanıldığından araç birliği de bulunmaktadır.
- Nihayet bu faaliyetler birbirini tamamlayan özellikler taşımaktadır.

2.1.4.7. Toplumsallaştırma

Toplumsallaşma, bireyin, içinde yaşadığı toplumun kültürü için geçerli olan becerileri edinerek yavaş yavaş kendi bilincinde olan, bilgili bir kişi haline gelme sürecidir (Giddens, 2008). Bir başka tanıma göre ise; toplumsallaşma, yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir. İnsanlar doğdukları andan itibaren, toplumsallaşma sürecinin içinde yer alır ve her toplum kendi kültürünü yeni nesillere sosyal bir miras olarak aktarmak ister. Ancak bu süreçte insan sadece kendi toplumunun kültürel değerlerini öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda çeşitli kanallarla aktarılan diğer toplumların kültürünün de etkisine maruz kalmaktadır (Kaya ve Tuna, 2008: 160).

Toplumsallaştırma işlevi, günümüzün heterojen yapılı toplumlarında bireylerin bir arada yaşamalarının sağlanabilmesi için toplumsal değerlerin yani kültürün, yayınlar aracılığı ile alıcılara iletilmesidir. İzleyici bilinçli ya da dolaylı olarak bir kültürlenme sürecinin etkisine girebilir. İsteğiyle izlediği bir bilgi ağırlıklı program sayesinde bilinçli etkileşim gerçekleştirebilir ya da eğlence amaçlı izlediği bir dizi - film sahnesinden o döneme ait bilgileri, o ülkeye ait farklı kültürleri izleyip görebilir. Böylelikle uzakları yakın eden medya aracılığıyla kültürleşme sağlanır.

Toplumsallaştırma işlevine bağlı olarak kitle iletişim araçları toplumun amaçlarını belirterek çeşitli değerleri canlı tutar, yüceltir ve motivasyon işlevini gerçekleştirir. Bağımsızlık, zgrlk, insan hakları gibi değerler buna örnek verilebilir (Savaş, 2004: 2).

Medya, bireyleri toplumun hedeflerine özendiren bir rol oynamaktadır. Bireyin toplumsal düzenin sağlanması olduğu gibi, bu amaçların gerçekleşmesine de katkıda bulunmasını sağlama işlevi görmektedir. Toplumsal rollerin tanınmasında, paylaşılmasında ve benimsenmesinde işlevi olan kitle iletişim araçları bu rollerin gereğince yerine getirilmesinde, bu konuda rızanın oluşmasında da oldukça etkili olmaktadır. Toplumsal hayatın gerekliliği ve çekiciliği, topluma uyum sağlamanın

önemi ve toplumsal düzenin korunması fikri, yine motivasyon işleviyle bireye benimsetilir (Aktaş, 2007: 4).

2.2. Medya Okur-Yazarlığı

2.2.1. Okuryazarlık Kavramı ve İlgili Kavramlar

Yaşam boyu öğrenme, birey ve toplumlar için yeni yetiler, nitelikler elde etmenin ve güç kazanmanın önemli bir aracı haline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme sürecine katılım, kimi becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Değişim ve gelişim sürecinin kazandığı ivmeye paralel olarak, günümüzde devletler de bir ikilem ile karşı karşıya bulunmaktadır. Ekonomi ve teknoloji odaklı değişim ve gelişim olguları, var olanın çok üstünde yeni ve yüksek düzeyli niteliklere sahip insan gücünü gereksindirirken söz konusu gereksinimi karşılama çabası ile geliştirilen eğitim politikaları, değişimin kazandığı ivmeyi yakalayamaz hale gelmiştir.

Gürdal'a göre, devletler bir taraftan değişimin getirdiği nitelik ve kaliteye gereksinim duyarken, diğer taraftan da söz konusu nitelik ve kaliteyi oluşturma sorumluluğunu taşımaktadır. Bundan ötürü çağdaş devlet anlayışı, 'bilgi güçtür' parolası ile resmi eğitim süresi boyunca ve sonrasında, birey ağırlıklı, kendi kendine öğrenme konusuna önem vermekte ve yaşam boyu öğrenme bilincine varan toplum yaratma yönünde çaba göstermektedir. Okuryazarlık, bu bağlamda yaşam boyu öğrenme sürecinin hem girdisi ve hem de ürünüdür (2000: 177). Dolayısıyla olan bitenden haberdar olmak için bilgi edinmeye, o bilgileri süzgeçten geçirip algılamaya ve kendimizce yorumlamaya ihtiyacımız vardır. Bunu gerçekleştirebilmek için iletileni anlama becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Günümüzde kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojisi (özellikle internet) aracılığıyla bilginin aktarımı küreselleşmekte ve hızlandırmaktadır. Okuryazarlık, toplumun anlamlaştırdığı iletişimsel simgeleri etkili bir biçimde kullanabilme konusunda yeterlik kazanabilmektir (Kösebalaban Doğan ve Taşköprülü, 2008: 82).

Okuryazarlık, genellikle yetişkinin yazılı işaretleri, yani okuma ve yazmayı en basit şekilde anladığı zaman başlamaktadır. Eskiden sadece adını okuyup yazabilene ve imzasını atabilene okur-yazar denilmekteydi. Ancak, zamanla çok sınırlı olan bu ölçüler değişmeye başlamıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO) tarafından 1951 yılında yapılan bir toplantıda, Eğitim İstatistiklerinin Normalleştirmekte Görevli Uzmanlar Komitesi, okur-yazarı şu şekilde tanımlamıştır: “Okuryazar, günlük yaşam ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişidir”. UNESCO 1958 yılından itibaren üye ülkelere, eğitim istatistiklerinde bu tanımlı kullanmalarını tavsiye etmiştir. Çeşitli ülkeler tarafından da kullanılan bu ilk okur-yazar tanımı, okuma- yazmanın temel unsurları olan kodlama ve kodu çözme becerilerini kapsamaktadır (Güneş, 1997: 499).

En genel anlamıyla okur-yazarlık (literacy) “alfabe ile yazılı metinleri okuyabilme ve yazabilme durumu” olarak tanımlanmaktadır (Altun, 2002: 1). Kellner ve Share’e göre okuryazarlık “okumak, yorumlamak ve üretmek için bilgi ve becerileri içeren bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. Günümüzdeki sürece baktığımızda 1951 yılında yapılan bu tanımın artık yeterli olmadığı sonucuna varılabilir (2005: 369). Günümüzde okuryazarlık analiz, sentez, değerlendirme, uygulama ve üretimi de içerdiği gibi daha da çeşitlenebilen anlamlar yüklenmektedir (Blevins, 2004: 1-2). Okuryazarlık, (literacy), okuma (reading) ve yazma (writing) eylemlerinden farklıdır. İngilizce’de literacy kelimesi başlangıçta harfleri seslendirme ve bu harflerle yazılmış metinleri okuma anlamına gelirken, daha sonra anlamı genişlemiştir. Günümüzde okuryazarlık, yazı semboller ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimidir (Aşıcı, 2009: 11- 12).

Okuryazarlık, okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yükleme ile ilgili bir kavramdır. Kelimenin bu anlamı, Batı kültürü içinde oluşmuş ve bireyde de yavaş yavaş kullanılmaya başlamıştır.

Okuryazarlık, herhangi bir durumda kişinin, ev, okul, işyeri veya herhangi bir yerde yalnız olsun ya da olmasın, okuma - yazma eyleminde bulunması ve bu eylemlerin bir sosyal bağlamda kullanılması anlamına gelmektedir. Bu tanımda yer alan sosyal bağlam, okuryazarlığın statik olmaktan öte, oluşturmacı ve dinamik olduğunu vurgulamaktadır (Gül, 2007: 19).

Okuryazar olan birey tek düze okuduğunu anlamaktan öte farklı bakış açıları geliştireceğinden sosyal anlamda da pek çok faydasını görecektir. Kavramsal algısının ve yorumlama becerisinin olumlu yönde değişmesi insanlarla iyi ilişkiler kurmasına da yardımcı olacaktır.

Okuryazarlık; genellikle okuma ve yazma yeteneği anlamındadır; ama başlıca kelimelerin anlamını “okumak” için –örneğin resimler ya da hareketler- yeteneğe başvurmak gereklidir. Bireyin kültüründeki resimlerin çoğalması –gazete ve dergilerdeki, reklâmlardaki, televizyondaki ve web sitelerindeki- görsel okuryazarlığı, resimleri “okuma” yeteneğini ve sözel beceriyi oluşturmaktadır (Thibault ve Walbert, 2012).

Okuryazarlık, bireyin çevresine uyum sağlaması, karşılaştığı sorunları çözmesi, doğru karar vermesi için gerekli bilgilere ulaşmak ve eriştiği bilgileri doğru biçimde kullanmak üzere okuma yazma yeteneklerini, kütüphaneleri, interneti, teknolojik araçlarını ve başka pek çok bilgiye ulaşma araçlarını kullanmasıdır. Bu tanımdan yola çıkınca, okuryazar bireylerin kendi toplumlarının ve yaşadıkları çağın okuryazarlık ve teknolojik faaliyetlerine uyum sağlayabilmiş insanlar oldukları görülür. Yani, sanayi ve bilgi toplumlarının üyeleri olan bireyler diğer toplumlardaki bireylere oranla çok daha farklı, çok daha yoğun ve detaylı bir okuryazarlık etkinliğinin içinde yaşamlarını sürdüreceklerdir (Nergis, 2011: 1136).

Her konuda gelişmiş bir okuryazarlık bilincine ulaşmak, durumları ve olayları algılayışta ve anlamlandırmada kolaylık sağlayacaktır. Bilinçle yorumlayabilme ve anlamlandırabilme gücü pekişen bireyler, değişen teknolojiyi işlevsel olarak kullanabilme yetilerini de geliştirmiş olurlar.

2.2.1.1. Çeşitli Okuryazarlık Kavramları

Okuryazarlık, değişen zaman ve gelişen teknoloji ile birlikte farklılaşmış ve günümüzde farklı araçlar vasıtasıyla yaşanır olmuş ve bu durum, çağımızda yeni okuryazarlık türlerinin doğmasına sebebiyet vermiştir. Çağımızda, öğrenme hayat boyu süren bir hal almış ve bilgi toplumlarının gerektirdiği nitelikte bir birey olmak önem kazandığından, her bireyin, iş hayatında kendine uygun bir pozisyon edinmesinde ve günlük hayatında mutlu ve başarılı olması için, pek çok farklı okuryazarlık türünde bilgili ve becerikli olması şart olmuştur (Nergis, 2011: 1143).

Snavey ve Cooper (1997: 12) okuryazarlığın ölçülebilir bir kavram olmasından dolayı tek bir tanımının yapılmasının mümkün olmadığını belirtirken, okuryazarlığa ilişkin “belli bir konu ya da alanda kişinin bilgisi” açıklamasını çıkış noktası olarak görmekte ve son otuz yılda literatürde yer alan okuryazarlık kavramlarını Tablo 2’teki gibi sıralamaktadır.

Literatürde geçen tüm bu kavramlardaki ortak özelliğin, “belli bir konuda bilgi edinmede önkoşulun yerine getirilmesi” olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili alandaki okuryazarlık, bu alana yönelik olarak kişinin uzmanlık düzeyinde değil, ancak temel düzeyde bilgi sahibi olmasıdır. Örneğin bir bilim adamının bilimsel okuryazar olması bilim adamı olduğu anlamına değil, bilimle ilgili genel bilgilere sahip olduğu anlamına gelmektedir (Spitzer, Eisenberg and Lowe 1998; Kapitzke 2001; Owusu-Ansah 2003; Akt: Polat, 2005: 24- 25).

Tablo 2. Okuryazarlık Kavramının Bir Konu ya da Alanda Temel Bilgi Edinme Bağlamında Kullanılan Örnekleri

Ahlak Okuryazarlığı	Kültür Okuryazarlığı
Amerikan Okuryazarlığı	Kütüphane Okuryazarlığı
Anayasa Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı
Bilgisayar Okuryazarlığı	Medya Okuryazarlığı
Bilimsel Okuryazarlık	Meslek Okuryazarlığı
Coğrafya Okuryazarlığı	Politik Okuryazarlığı
Çevre Okuryazarlığı	Sinema Okuryazarlığı
Çoklu-kültür Okuryazarlığı	Tarih Okuryazarlığı
Dans Okuryazarlığı	Tarım Okuryazarlığı
Dünya Okuryazarlığı	Teknoloji Okuryazarlığı
Ekonomi Okuryazarlığı	Televizyon Okuryazarlığı
Eleştirel Okuryazarlık	Tüketici Okuryazarlığı
Eskiçağ Okuryazarlığı	Yahudilik Okuryazarlığı
Görsel Okuryazarlık	Yasa Okuryazarlığı
Grafik Okuryazarlığı	Yatırım Okuryazarlığı
İş Ortamı Okuryazarlığı	Yurttaşlık Okuryazarlığı
Karşı-Kültür Okuryazarlığı	

Kaynak: Polat, 2005: 25

Yukarıdaki Tablo 2’de belirtilen çeşitli okuryazarlık kavramlarından bazılarına aşağıda açıklamalı olarak yer verilmektedir:

Görsel Okuryazarlık: Görsel okuryazarlık ilk kez John DEBES (1968) tarafından; “İnsanın görerek ve diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme yetisi” olarak tanımlanmıştır. Meydana gelen değişimlere bağlı olarak görsel okuryazarlık kavramının anlamı daha da genişletilerek günümüzde; görsel mesaj üretme, okuma ve yorumlayabilme yeteneğini barındıran farklı bir dil olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2011: 630).

Debes'nin (1969) uluslararası görsel okuryazarlık derneğinin ilk toplantısında, önerdiği görsel okuryazarlık tanımı dernek tarafından kabul görmeyi sürdürmektedir. Görsel okuryazarlık bir takım görme ya da görüş yeterliğine kaynaklık etmekte ve bu yeterlik görerek ve aynı zamanda diğer duysal yaşantılarla da bütünleştirilerek geliştirilmektedir. Görsel okuryazarlık, insanın öğrenmesi için temel oluşturmaktadır. Görsel okuryazarlığı gelişmiş bir kişi, çevresinde karşılaştığı, görünen eylemlerin, objelerin, sembollerin doğal ya da yapay her şeyin ayırımına varabilmekte ve onları yorumlayabilmektedir. Bu yeterliğin yaratıcı kullanımına bakıldığında ise, görsel okuryazarlık yeterliğinin, bireyin sahip olduğu diğer yetileriyle iletişim kurarak kendini gösterdiği söylenebilir. Bu yeterliğin kullanımının hayranlık ve beğeni uyandıran tarafı ise, bireyin görsel iletişim ustalığını kavrayabilmesi ve ondan zevk alabilmesidir (Akt.: Alpan Bangir, 2008: 66- 67).

Bilgisayar Okuryazarlığı: Childers, (2003: 100) bilgisayar okuryazarlığını “Kısaca bilişim konusundaki temel kavramları anlayıp, temel bilgisayar programlarını kendi mesleği içerisinde kullanmak olarak” tanımlamaktadır.

Bilgisayar okuryazarlığı, gelişimsel bağlam çıkış noktası yapılarak anlamlandırıldığında, birbiri üzerinde yükselen üç ana evreyle karşımıza çıkmaktadır. Birincisi, doğumla yaşamın yedinci yılı arasındaki dönemde kendini gösteren tomurcuklanan bilgisayar okuryazarlığı (emergent computer literacy) ana evresi; ikincisi, somut işlemler döneminin başlangıcı olarak da imlenen yaşamın yedinci yılından dokuzuncu yılının sonlarına değin uzanan süreçte belirginleşen erken bilgisayar okuryazarlığı (early computer literacy) ana evresi; üçüncüsü, yaşamın dokuzuncu yılının sonlarından başlayarak, somut işlemler dönemini geride bırakıp soyut işlemler dönemi boyunca uzayıp gidecek olan tümel bilgisayar okuryazarlığı (whole computer literacy) ana evresidir (Çebi, 2009: 490).

Son yıllarda bilgisayarın yaygınlaşması ile bu anlamdaki okuryazar sayısı da hızla artmaktadır. Bu da başlarda yalnızca gençlerin tekelinde gibi duran bilgisayar kullanımının gün geçtikçe yetişkinler tarafından da ilgi çekici ve yararlı bulunarak kullanılmasına bağlanabilir.

Bilimsel okuryazarlık, bilgi çağının yaşandığı ve bilgi toplumlarının oluşturulmaya çalışıldığı günümüzde, özellikle eğitim alanında oldukça sık kullanılmaya başlanan popüler bir terimdir. Bilimsel okuryazarlık, sosyal bilimler ve doğa bilimleri kadar matematik ve teknolojinin de çevrelediği çok kapsamlı bir olgudur. Bilimsel okuryazarlık doğal dünya ve onun parçaları kadar hayatın içinde olan ve günlük yaşamımızda aslında çok ihtiyaç duyulan bir konudur (Eisenhart, Finkel ve Marion, 1996: 263).

Ağ okuryazarlığı: Bilgi kaynaklarına erişmek, bu kaynakları kullanmak ve yeni bilgi kaynakları yaratmak amacıyla elektronik ağların kullanılmasıdır. Ağ okuryazarlığı, internet okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı ile eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır (Bawden 2001: 26).

Teknoloji okuryazarlığı: Bilgi teknolojilerindeki yenilikleri kavramak, gelişmelere uyum sağlamak, yeni teknolojileri değerlendirmek ve kullanmak becerilerini kapsamaktadır. Bilgi teknolojilerinin kullanımı bilgiye erişim için gereklidir. Bilgiye erişim ise bilgi okuryazarlığının bir parçasıdır. Dolayısıyla bilgi teknolojileri okuryazarlığı bilgi okuryazarlığının kapsamında ele alınabilecek bir beceridir (Aldemir, 2004: 32- 33).

Aslında her gün yeni bir buluşun ve bilimsel keşfin gerçekleştiğini düşünürsek, teknoloji okuryazarlığının temel bir okuryazarlık çeşidi olduğunu da söyleyebiliriz. Çünkü değişiklikleri kavramanın öncelikli yolu yeniliklere uyum sağlayabilmeyi başarmak, değerlendirmek ve hayata geçirebilmeyi başarabilmekten ibarettir.

2.2.1.2. Bilgi Okuryazarlığı ve Eğitim-Öğretim

Bilgi okuryazarlığı terimi ilk kez 1974 yılında Paul Zurkowski tarafından kullanılmıştır. Bilgi okuryazarlığı eğitim uzmanlarının dikkatini çekmiş ve 1987 yılında Educational Research for Information Center (ERIC) literatürüne girmiştir. 1988 yılında AASL/AECT “bilginin gücü” (information power) adı altında okul kütüphaneleri programı için ulusal bir rehber hazırladılar. 1989 yılında American Library Association

(ALA) Bilgi Okuryazarlığı Komitesi Sonuç Raporu yayınlandı. Bu gelişmeler bilgi okuryazarlığının ulusal platformda ele alınmasını sağladı: 1990’da Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Forumu (National Forum on Information Literacy-NFIL) oluşturuldu (Aldemir, 2003: 273).

Bilgi Okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı kavramı 1970’li yılların başında bilgi teknolojilerinin keşfi ile ortaya çıkmış, bilgi teknolojilerinin gelişimi ile şekillenmeye ve gelişmeye başlamıştır (Virkus, 2003). Bilgi okuryazarı, “sorunlara (özellikle iş ortamında karşılaştığı sorunlara) bilgiye dayalı çözüm üretmek için bilgi kaynaklarını kullanan, çeşitli bilgi kaynaklarının kullanımı için gerekli becerilere sahip olan ve ilgili teknikleri bilen kişi” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım doğrultusunda bilgi okuryazarlığı, sorun çözmek ve karar vermek için gereksinim duyulan bilgiyi bulma ve kullanma becerisi olarak tanımlanmıştır (Pinto, Cordon ve Diaz, 2010: 2).

Bilgi okuryazarlığı herhangi bir sorunun çözümü ya da bir işin gerçekleştirilmesi için gereksinim duyulan bilginin etkin olarak elde edilmesi ve değerlendirilmesi becerileridir. Bu beceriler şunlardır (Radder, 1991; Akt: Polat, 2006: 252):

- Bilgi ve bilgi teknolojilerinin anlaşılması ve kullanılması
- Demokratik bir toplumda üretkenlik ve verimlilikte öncü olunması
- Hızla değişen çevreye uyum sağlanması
- Bireysel ya da mesleki yaşama ilişkin sorunların çözümü için gereken

bilginin bulunması ve değerlendirilmesi

- Gelecek nesiller için daha iyi bir geleceğin sağlanması
- Yazma ve bilgisayar kullanma becerisine sahip olunması

Kısacası bilgi okuryazarlığı bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olunmasıdır da denebilir.

Bilgi okuryazarı olmak, bilgiye gereksinim duyulduğunda bunu hissetmek ve gereksinim duyulan bilgiye ulaşmak, değerlendirmek ve etkili olarak kullanabilmektir (Akkoyunlu, 2008: 11).

Bilgi toplumlarının ihtiyaç duyduğu bireyler, hızla değişen teknolojiye uyum sağlayabilen, kendini sürekli olarak yenileyebilen, analitik düşünme ve sorgulama yeteneğine sahip bireylerdir. Bu bireylerin arzu ettikleri yaşam standardını elde edebilmeleri olasılığı, bilgi-becerileri sınırlı ve değişime uyum sağlayamayan kısacası bilgi toplumlarının zayıf halkasını oluşturan bireylere göre oldukça fazladır. Bu noktada ise eğitim kurumlarında kazanılan bilgi ve becerilerin işlevselliğini sorgulamak gerekecektir (Demiralay ve Karadeniz, 2008: 90).

Hayat boyu eğitim çerçevesinde, okuma-yazma sadece okuma, yazma, aritmetik gibi teknik becerilerin geliştirilmesi değildir. Okuma-yazma aynı zamanda beyin teknolojisini geliştirme, yani düşünme, anlama, sınıflama sıralama eleştirme, analiz-sentez değerlendirme gibi zihinsel yetenekleri de geliştirmektir. Okuma-yazma giderek çeşitli kişilerle iletişim kurma, modern toplumun gereklerini yerine getirme, karar verme yeteneğine sahip olma, öğrenmeyi sürdürme, bireylerin kapasitelerini sonuna kadar geliştirme gibi hususları da kapsamaktadır.

Hayat boyu eğitim sürecinde, okuma-yazma zihinsel yeteneklerin tümünde ve zihin yapısında değişimler yapmak için planlanmalıdır. Okuma-yazma ile elde edilen bilgilerin uygulanmasını içeren diğer yetenekler üzerinde de durulmalıdır. Böylece birey, okuma-yazma tekniklerini kullanarak ve bilgiyi uygulayarak her alanda kendisini geliştirebilmektedir. Dolayısıyla, okuma-yazma bireyin zihinsel ve bilişsel kapasiteleri ile ilgili diğer yeteneklerinin gelişimi için zorunludur (DPT, 2001: 17- 18). Bilgi okuryazarı olabilmekle diğer tüm okuryazarlıkların kapısı aralanabilir. Birçok iletiyi algılayabilmek için bilgi sahibi olmaya çalışmak ve o bilgileri doğru kullanmayı becerebilmek temel basamak sayılabilir.

2.2.2. Medya Okur-Yazarlığı Kavramı

2.2.2.1. Medya Okuryazarlığı Kavramının Ortaya Çıkışı

Kuzey Amerika’da yer alan ilk kitle iletişim araştırmaları, kitle iletişim araçlarının etkileri üzerine yoğunlaşıyordu. 1930’lar ve 1940’ların başlarındaki bu çalışmalar

Kanadalı araştırmacı Harold Lasswell'in ortaya attığı hipodermik iğne teorisinin egemenliği altında sürdürülüyordu. Bu teoriye göre insanlar, medyanın sürekli bir biçimde enjekte ettiği savunmasız bireyler olarak görülüyordu. Daha sonraları etki araştırmalarından farklı olarak ilgi, “medya takipçileri” olarak nitelenen hedef kitle üzerinde yoğunlaşmaya başladı. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında; “kitle iletişim araçlarının insanlara ne yaptığı değil, bireylerin medyaya ne yaptığı, medyayı hangi amaçlar için kullandığı” araştırılmaya çalışıldı. Medya okuryazarlığı da bu yaklaşım ile aynı paralellikte bir ilişki içinde yer aldı. Mademki medya çocuklar ve gençler için etkili ve kötü bir silah olarak kabul edilmekteydi, o zaman medya okuryazarlığı onları medyanın kötü etkilerinden korumalıydı (İnceoğlu, 2005).

Medya okuryazarlığı, medyayı tanımaya dönük bir bilgilenme uğraşına dönüşerek, bir bilinç ve bilgilenme alanı niteliği kazanmıştır. Medya okuryazarlığı ile ilgilenen akademisyenler ve diğer ilgililer konuya ilişkin çok sayıda kavram ve bakış açısı geliştirerek konunun akademik alanda da tartışılmasını sağlamışlardır. 1920’li yıllardan itibaren medyanın programlı bir biçimde eğitimde ele alınmaya başlanması ve bir öğretim konusu olarak kabul edilmesiyle başlayan süreçte, bugün artık iletişim bilimcilerin yanı sıra ilk ve orta düzeyde görev alan eğitimciler de medya konusunda bilgilenme ve bilinçlenmenin çok erken dönemlerden itibaren başlaması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Nitekim pek çok ülkede, medya okuryazarlığı konusunda ulusal bir politika belirlenerek harekete geçildiğini görmek mümkündür. İlk ve ortaöğretim müfredatlarında medya eğitimi, medya pedagojisi, medya okuryazarlığı gibi çok çeşitli adlarla derslere ve pratik uygulamalara yer verilmektedir (Toker Erdoğan, 2010: 48). Kitleleri arkasına alabilecek gücü taşıyan bu kavramı algılamak ve her şekilde anlamlandırmak kolay olmayacaktır. Bu kadar hayatın içinde olması ama bir o kadar da her türden algıya açık olması bir kontrol ve bilinç düzeyinin varlığını zorunlu kılmaktadır. Bir medya ürünü olarak televizyon yayınlarının yaşama, bireysel gelişime ve okuma alışkanlıklarına etkisi üzerine yapılan çalışmalar medya okuryazarlığının gelişimine önemli katkılar sağlamıştır (Berkowitz ve Rogers, 1986: 62 – 69; Evra, 1998: 30 – 33; Gunter ve Mcalleer, 1997: 24; Voort ve Kamp, 1997: 128-133).

Medya okuryazarlığı eğitiminde tarihsel süreçler, bu süreçlerin hangi ortamda meydana geldiği, hangi becerilerin yenilendiği ve sosyo-kültürel sonuçları şöyle özetlenebilir:

Tablo 3. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Süreci

Tarihsel Dönem	İletişim Çevresi	Yeni Beceriler	Sosyo-kültürel Sonuçlar
Klasik Dönem	Sözlü ve el hareketleri ile iletişim, Alfabetik yazının geliştirilmesi	Sözlü ve beden dilinin hâkimiyeti, Alfabetik beceriler	Bilginin korunması ve sistematik hale getirilmesi Bilimsel araştırma ve felsefenin kaynağı
Rönensans I. Endüstriyel Dönem	Basın ve kitabın basımının geliştirilmesi	Okuryazarlığın gelişmesi ve yaygınlaşması	Deneysel Filoloji ile ilgili bilimlerin ilerlemesi
2.dönem Endüstriyel Dönem	Elektronik medyanın görünüşü: telefon, film, radyo ve televizyon	Görsel- işitsel okuryazarlık	Medya ve tüketici toplumlar
Bilgi toplumu	Dijital medya ve internet	Dijital okuryazarlık Medya okuryazarlık	Bilginin küreselleşmesi Bilginin artışı Bilgi toplumu

Kaynak: Apak, 2008: 37

Tablo 3’te görüldüğü gibi medya okuryazarlığı, insanoğlunun iletişim becerisinin gelişmesi sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Klasik yazılı alfabenin başlaması ile dijital ve elektronik medyanın gelişmesi sürecinde, dönemsel özellikleri açısından bilgi toplumunda, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık kazanılması gereken yeni beceriler olarak belirtilmektedir.

2.2.2.2. *Medya Okuryazarlığının Tanımı*

Günümüzdeki yaşam koşullarının adeta bir parçası haline gelen, gelen bilgisayar, internet, cep telefonları, oyun konsolları, avuç içi veri bankası kayıtlayıcıları (Ipod), bir başka deyişle tüm dijital teknolojiler yeni medya başlığı altında toplanmaktadır. Yeni medyanın geleneksel medyadan (gazete, radyo, televizyon, sinema) ayrılan temel özellikleri ise etkileşimli ve çoklu ortam biçimine sahip olması, çok sayıda bilgiyi aynı anda aktarabilmesi, farklı iletişim boyutlarının aynı anda gerçekleşmesini sağlamasıdır. Medyanın sağladığı olanakların yanı sıra medyanın artan çeşitliliği ve bu çeşitliliğin her yaştaki bireyleri etkileme gücü, medya okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır (Kurt ve Dürüm, 2010: 21).

Bawden (2001:6) medya okuryazarlığını, “televizyon, radyo, internet, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarını takip edebilme, anlama ve yorumlamayı kapsayan süreç” olarak tanımlamaktadır. Carmen’e (1999: 622) göre ise medya okuryazarlığı “medyayı okuma, izleme, konuşma, dinleme becerilerinin düşünme becerisi ile bütünleştirilmesi” dir. Potter (2005: 23) medya okuryazarlığı ile ilgili görüşlerini, “medyaya maruz kalma ve karşılaşılan mesajların anlamının yorumlanması” olarak belirtmektedir.

Medya okuryazarlığı; “yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren biçimlerdeki mesajlara ulaşma, bunları çözümüleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek” olarak tanımlanmaktadır (Manzo, 2007: 21; Dennis, 2004: 203). Diğer bir ifadeyle medya okuryazarlığı, bireyin medya araçlarından yararlanması ve onları kullanmasını bilerek gazete, dergi, radyo, televizyon vb. “geleneksel” ile internet, cep telefonu, oyun konsolları vb. “yeni” medyadan gelen mesajları alması, algılaması, özümseyerek bilinç süzgecinden geçirmesi, eleştirel bakış açısıyla yorumlayıp değerlendirmesi ve bir başkasına iletmesi (sözlü ya da yazılı) olarak tanımlanabilir (Aslan, Aslan ve Arslan Cansever, 2012: 47).

Bazı araştırmacılar tarafından medya okuryazarlığı kavramı ise, “çeşitli formlardaki medyaya giriş (çeşitli kaynaklardaki bilgiye erişim), analiz (mesajların nasıl oluşturulduğunu keşfetme ve analiz etme), değerlendirme (medyadaki örtük ve açık

mesajları etik, ahlaki ve demokratik ilkelere göre değerlendirme) ve yaratma (çeşitli medya materyalleri kullanarak kendi mesajını yaratma) yeteneği” olarak ifade edilmektedir. (Hobbs ve Frost, 2003: 334; Livingstone, 2004: 5; Ashley, Poepsel ve Willis, 2010: 37). Yukarıdaki betimlemelerden de anlaşılacağı üzere, önceleri daha düz ve sade bir anlam taşıyan medya okuryazarlığı kavramı teknolojik değişikliklerle beraber çok yönlü bir anlayışı ve farklı ifadeleri beraberinde getirmiştir.

Medya okuryazarlığına sahip olabilmek için mesajların farkında olma ve onlarla bilinçli bir biçimde etkileşimde bulunma; bir başka deyişle medyayı etkili kullanma gereklidir. Medya okuryazarlığı bilgiyi elde etme ve yapılandırmada bilişsel, duygusal, estetik ve ahlâki boyutları gerektirir. Bu dört boyutun tümüne ilişkin bilgi sahibi olmak bireyin kendi özelliklerinin ve eksikliklerinin farkında olmasını; medya mesajlarını bu bağlamda değerlendirmesini sağlamaktadır (Deveci ve Çengelci, 2008: 25- 26). Medya okuryazarlığı, medyadaki şiddetin karşı etkilerine yardımcı olmak için kullanılabilir müdahalenin bir türü olarak da ifade edilebilir (Scharrer, 2009: 12). Bu boyutuyla medya okuryazarlığının, medyanın olumsuz etkilerine maruz kalmamak için bireysel bir donanım olduğu söylenebilir.

Medya okuryazarlığı bilişsel, duygusal, estetik ve ahlaki olmak üzere dört boyutta incelemek mümkündür. Medya okuryazarlığının birbiriyle ilişkili bu dört boyutu aşağıda açıklamalı olarak yer verilmektedir (Toker Erdoğan, 2010: 51);

1. *Bilişsel boyut:* Zihinsel süreçlere ve düşünmeye işaret eder. Bilişsel boyuta ilişkin yetenekler, sembollerin farkına varılmasından mesajın nasıl üretildiğinin ve neden bu şekilde sunulduğunun anlaşılmasına değin farklılık göstermektedir.
2. *Duygusal boyut:* Bireylerin medya mesajlarında verilen duyguların farkında olmalarıdır. Medya mesajlarındaki duygular öfke, korku, nefret gibi güçlü duygular olmayabilir; bazı algılanması güç duygular da mesajlarda yer alabilir.
3. *Estetik boyut:* Medya içeriğini sanatsal bir bakış açısıyla anlamaya ilişkin bir beceridir. Bununla birlikte, medya üreticisinin kendine özgü sanatsal anlayışını fark edebilme becerisini de içine alır.

4. *Ahlaki boyut*: Mesajların altında yatan değerleri anlamaya ilişkin beceridir. Örneğin, aksiyon filmlerindeki mesajlarda sunulan değerler, şiddetin genellikle elde edilmek istenenlere ulaşmada başarılı bir araç olduğu ve dünyanın tehlikeli bir yer haline geldiğidir.

Medya okuryazarlığı, tanımlarına bakıldığında çoğunun ortak özelliklerin aşağıdaki sıralamak mümkündür (Önal, 2007: 338):

- Çeşitli biçimlerdeki yazılı - basılı, görsel, işitsel, elektronik ortamlarda ki iletilere erişmektir,
- Medya iletilerini anlamak ve değerlendirmek için gereken bilgi birikimine sahip olmaktır,
- Medyayı etkin ve akılcı biçimde kullanmaktır,
- Medya olarak bilinen bilgi kaynaklarını tanımak, değerlendirmek ve gereğince yararlanmaktır,
- Farklı kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirmektir,
- Medyanın kişilerin ve toplumun düşünceleri, davranışları ve değerleri üzerindeki etkisinin bilincinde olmaktır.

Medya okuryazarlığı, medya kuruluşlarındaki kurum içi özdenetim olanaklarının arttırılmasına ve mesleki olumsuzlukların teşhir edilerek, iyiyle kötünün, doğruyla yanlışın ayrılmasına imkân tanımaktadır. Kısacası medya okuryazarlığı, toplumu denetleyen ve bu amaçla tüm dikkatini sosyal yaşama yöneltmiş medyaya karşı, toplumun da onu denetlemesi ve dikkatini medyanın işleyiş mekanizmasına yöneltmesi olarak adlandırılabilir (RTÜK, 2007: 34).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda medya okuryazarlığı, günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan medya tarafından sunulan sayısız mesajın alıcılar tarafından algılanabilinmesidir. Burada algılamadan kasıt, medya tarafından sunulanların içeriğinin analiz edilmesidir. Böylece medya mesajlarına maruz kalanlar, bu mesajların kendileri için bir anlam taşıyıp taşımadığını ve mesajlarda iletilmek istenen unsurları belirleyebilmektedirler (Alagözlü, 2012: 6). Avrupa Medya

Okuryazarlığı Merkezi de (ECML, 2006) medya okuryazarlığı ilkeleri temelinde medya okuryazarı olan kişi şu özelliklere sahip olmalıdır (Altun, 2010: 20- 21):

- Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılayacak içeriğe ulaşmak, saklamak, yeniden elde etmek ve paylaşmak için medya teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilir,
- Geniş bir çeşitlilikte medya biçimlerine ve farklı kültürel ve geleneksel kaynaklardan içeriğe ulaşarak bilinçli seçimler yapabilir,
- Medya içeriğinin nasıl ve niçin üretildiğini kavrayabilir,
- Medyanın kullandığı teknikleri, dilleri ve kuralları ve medyanın ilettiği mesajları eleştirel olarak analiz eder,
- Fikirleri, bilgileri ve görüşleri açıklamak ve nakletmek için medyayı yaratıcı bir şekilde kullanır,
- İstenmeyen, saldırganca ve zararlı olabilecek medya içeriği ve hizmetlerini saptar, bunlardan kaçınır ve karşı çıkar,
- Demokratik haklarını ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirirken medyayı etkili bir şekilde kullanır.

Önemli ve bir o kadar da hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yaşandığı 21. yüzyılda başarılı olmak için her bireyin geleneksel okuryazarlığa ilaveten bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık vb. okuryazarlıkların yer aldığı çoklu okuryazarlık anlayışına sahip olması bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

2.2.2.3. Medya Okuryazarlığının Amacı

Medya okuryazarlığındaki amaç; medya mesajlarının doğru algılanması, eleştirel bir bakış açısıyla alınabilmesi, gerçeklik-kurgusallık ayrımının yapılabilmesi, medyanın sunduğu dünyanın gerçeğin kendisi olmayabileceğinin anlaşılması, medyanın yönlendirme ve yönetme fonksiyonlarının olduğunun farkına varılabilmesi, mesajı gönderenlerin kendi düşüncelerini empoze etme gayreti içinde olabileceklerinin değerlendirilmesi gibi hedefleri içermektedir. Yani medya okuryazarlığı, kaynağı her ne

olursa olsun, bilgiyi değerlendirip onu yerinde kullanabilen bireyler olmayı, böyle bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktır (<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/>).

Medya okuryazarlığının diğer bir amacı ise, insanları medya kullanırken de demokratik haklarının farkında yurttaşlar olarak geliştirmek, toplumsal sorunlara duyarsız kalmamaları konusunda uyarmak ve medya manipülasyonu karşısında onları daha donanımlı kılmaktır (Balaban Salı, nal ve Küçük, 2008: 556). Medya okuryazarlığının amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir. Bunlar (İnceoğlu, 2006: 5, Tunç, 2009):

- *Demokrasi, yurttaşlık bilinci ve siyasal katılımı teşvik etmek:* Medya okuryazarlığı, yurttaşların toplumsal düzen içindeki rol ve etkinliklerini daha da artırmak ve demokratikleştirmek için demokratik bilinç ve siyasal katılımı artırmayı amaçlamaktadır.
- *İrk, sınıf ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığını asgariye indirgemek:* Medyada yayınlanan ürünlerde (yazı, film, haber vb.) yer alan ırk, sınıf ve toplumsal cinsiyet (gender) ayrımcılıklarını saptamayı ve bunların ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır.
- *Uyuşturucu kullanımı ve şiddeti önlemek:* Medya okuryazarlığı, özellikle genç ve çocuklar arasında yaygın olan uyuşturucu kullanımı ve şiddeti önlemek için çalışmayı amaçlamaktadır.
- *Eğitimin düzeyini iyileştirmek:* Medya okuryazarlığı, bir ders, ğretim etkinliği olarak öğrencilerin eğitim düzeyini yukarı çekmeyi amaçlamaktadır.
- *Eleştirel yurttaşlar yetiştirmek:* Medya okuryazarlığı edilgen bir vatandaşlıktan ziyade etkin yurttaşlar yetiştirilmesinde eleştirel bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

Medya okuryazarı olmak bireylere daha eleştirel bir pencereden dünyaya bakmayı sağlar. Böylece mesajların yorumlanması ve anlaşılmasına zemin oluşturur. Sonuçta mesajın özünü kavramak nispeten kolaylaşır. Medya okuryazarlığının amacı, yorumlar üzerinde bireylere daha fazla kontrol sağlamaktır. Bütün medya mesajları yorumlara dayanır. Örneğin, gazeteciler önemli olaylar ve kişiler hakkında yorumlar sunarken;

reklâmcılar, bireyleri problemleri olduğuna ve ürünlerinin bu problemleri çözmede onlara yardımcı olacağına inandırmaya çalışmaktadır. Bu nedenle yorumların farkında olunması gerekmektedir (Toker Erdoğan, 2010: 51).

2.2.2.4. Medya Okuryazarlığının Gerekliliği

Klasik ya da geleneksel anlamda okuryazarlık daha çok okuma ve yazma becerilerini vurgulamıştır. Buna göre bir metni doğru okumak, gramer kurallarına uygun bir metin yazmak, eski okuryazarlık anlayışının dayandığı iki temeldir. Oysa son birkaç on yıldır çok hızlı ilerleyen teknolojik gelişmeler, her yaştan insanın yeniden eğitilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmış ve bu durum eğitim literatüründe yaşam boyu öğrenim gibi kavramlarla karşılanmaya başlamıştır. İnsanların yeni teknolojilerin çok yoğun olarak kullanıldığı medya alanında da yeniden ve sürekli eğitilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Ancak sadece elektronik medyanın karmaşık niteliğinden dolayı değil, fakat aynı zamanda medyanın çok çeşitli niteliklerinden (mülkiyet, tekelleşme, ideolojik aygıt olarak kullanılma, yanlış bilgilendirme vb.) dolayı tüm toplumsal kesimlerin bu değişen medyanın yapı ve işlevleri konusunda yeniden eğitilmesini gerektirmiştir (Tunç, 2009).

Medya okuryazarlığının önemi, sadece medya deneyimleri açısından değil daha geniş bir bağlamda yurttaşlık ve demokrasi anlayışı açısından da gerekli olan eleştirelliğin geliştirilmesine yaptığı vurgudan kaynaklanmaktadır. Bireyin bir “özne” olarak kendi fikir ve eylemleri üzerinde kontrol sağlayabilmesi eleştirel düşünme sayesinde olur. Ancak insanlar her zaman kendilerine sunulan bilgileri eleştirel düşünce süzgecinden geçirmez. Sosyal bilişsel kuram temsilcilerinden Tajfel ve Taylor’un çalışmalarının ortaya koyduğu üzere, insanlar sürekli karşılaştıkları çok sayıda bilgiyi süzgeçten geçirip neleri zihinlerine alıp neleri almayacaklarını belirleme sürecinde “kestirme yol” olarak adlandırılan bilişsel kısa yollara başvurur. Buna göre, gelen her bilgiyi işleme tabi tutmaya vakitleri olmadığı zaman, bu kestirme yollardan faydalanıp eleştirel düşünme uygulamazlar. Özellikle medya ile ilişkilerinde insanlar, çoğu zaman medyayı eğlence ve rahatlama amacıyla kullandığından, eleştirel düşünme pratiği uygulamazlar. Bu da, onları pasif izleyiciler haline getirir (Çetinkaya, 2008: 60-61).

Farklı kaynaklardan sınırsız sayıda mesaj iletiminin gerçekleştiği günümüzde, medya mesajlarının doğru biçimde anlaşılabilmesi, yorumlanabilmesi ve kullanılabilmesi, bilinçli bir medya tüketicisi olma açısından oldukça önemlidir. Nitekim bu alanda yapılan çalışmalar, bilinçli bir medya okuryazarı olmanın önemini vurgulamaktadır. Örneğin reklamlar, ocuk programları, çizgi filmler ve diziler gibi medya içeriğinin internet, cep telefonları gibi teknolojilerin, okuma kitaplarının, eğitim sisteminin ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocuklar üzerindeki etkisinin bütün yönleriyle tartışıldığı 4. Uluslararası ocuk ve İletişim Kongresi'nde, en çok 5 ile 15 yaş arasındaki çocukların risk altında olduğu, çünkü en çok ilgilenilmesi gereken yaşta televizyon ve internetle tanıştıkları, anne ve babanın da çocuğun risk altında olduğunun farkında olmadığı, anne babaların çocuğunu bu tür tehlikelerden koruma yollarını bilmedikleri belirtilmiştir (Kurt ve Kürüm, 2010: 23).

Medya okuryazarlığından ne anlaşılması gerektiğini ve öğrencilere sağlayabileceği olası katkıları şu şekilde sıralamıştır (Elma ve diğer., 2009: 96):

1. Medya okuryazarlığını bilgi devrimine dayanarak yeniden tanımlar.
2. Bir yeterlidir, bir ders değildir. Bu yüzden disiplinler arasıdır.
3. Deneyime dayalı, aktif katılımlı ve farklı öğrenme biçimleri ile uyumludur.
4. Demokratik bir toplumda sorumlu yurttaş olmayı destekler, güçlendirir.
5. Grup çalışmasını, işbirlikli öğrenmeyi ve dayanışmayı destekler.
6. Basmakalıpılığa, önyargıya, çok kültürlü eğitime duyarlıdır.
7. Eleştirel düşünme becerisi hareketiyle uyumludur.
8. Sağlık eğitiminin anahtar parçalarından biridir.
9. Dezavantajlı ğrenciler ve sınıf tekrarı oranlarının düşürülmesine yardımcı olur.
10. Eğitim programının gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini sağlar.

Bireyler, var olan gerçeklik ile medyada sunulan gerçeklik arasındaki farkı ne kadar erken yaşta öğrenip idrak etmeye başarlarsa, medyanın üzerlerindeki olumsuz etkilerini de o ölçüde aza indireceklerdir. Medya Okuryazarlığı dersinde öğrencilerin bazı medya yayınlarının sunduğu enformasyonun sübjektif, dikkatlice seçilmiş, belli bir bakış açısına göre kurgulanmış ve birtakım etkilerle oluşturulmuş bir yeniden üretim

olduğunu kavramaları sağlanacaktır. Ayrıca medya kuruluşlarının birer ticari aygıt olarak insanların üzerinde reklamlar, filmler, müzikler vb. aracılığıyla nasıl bir tüketim iştahı oluşturma işlevi üstlendikleri de vurgulanmaktadır (MEB ve RTÜK, 2006: 6).

2.2.2.5. Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri

Medya okuryazarlığı ile ilgili olarak sadece tanımlama ve gerekliliği değildir. Bununla beraber herkesçe kabul görmüş ve tüm teorilere uygulanan bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Thoman (2003) bu ilkeleri aşağıda şu şekilde ifade etmiştir (Akt: Altun, b.t.: 2).

- Tüm medya mesajları yapılandırılmıştır.
- Yapılandırılan medya mesajları kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullanır.
- Farklı kişiler aynı medya mesajını başka türlü tecrübe edebilirler.
- Medya esasen kazanç amaçlayan bir iştir.
- Medyanın içine değerler ve bakış açıları yerleştirilmiştir.

Aufderheide'ye göre, medya bireylere dünyayı olduğu gibi vermemektedir. Medya gerçekliği yorumlamakta, şekil vermekte ve temsil etmektedir. Bunun farkına varabilen sorumluluk sahibi bireyler olabilmek için medya okuryazarlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda kullanılacak olan sekiz ilke içerik bakımından şu şekildedir (Akt: Alagözlü, 2012: 14- 15):

1. *Tüm Medya Kurgusaldır:* Medya esasen gerçeği yansıtmayıp, özel amaçları olan ürünler sunmaktadır. Bu ürünlerin başarısı görünürdeki doğruluklarından ve kurgu gibi görünmemelerinden kaynaklanmaktadır. Kurgu gibi görünmemelerine karşın aslında kurgudurlar ve pek çok farklı kısıtlama ve karar mekanizmaları neden böyle olduklarıyla ilgilenmemektedir.
2. *Medya Gerçekliği Kurgular:* Medyanın kendisi kurgusalken, ürünleri bireylerin kafasında bir gerçek kavramı oluşturmaktadır. Bireyler gözlemlerine ve deneyimlerine dayanan bir gerçeklik modeline sahiptirler. Bireyler bu modeli kullanarak doğruyu yalandan ayırt edebilme kapasitelerine sahip olduklarına

inanmaktadırlar. Fakat bireylerin gerçeklik modellerinin çoğu, medyanın sunduklarına veya örnek aldıkları ebeveyn ya da öğretmen gibi diğer insanlardan gördüklerine dayanmaktadır. Böylece kişisel yaşanmış deneyimle medya dünyasının arasına bir çizgi çekmek, görüldüğü kadar kolay olmamaktadır. Aslında medya her gün bireylerin gerçeklik algısını yapılandırmaktadır.

3. *İzleyiciler Medyanın Anlamını Tartışır:* Medya mesaj taşımaya rağmen, mesajlar herkes tarafından aynı anlamda algılanmamaktadır. Bireyler farklı deneyimlerinden, sosyo-ekonomik statülerinden, kültürel geçmişlerinden, cinsiyetlerinden, başlarına gelen olaylardan veya başkasının başından geçen olaylardan ötürü medya mesajlarından farklı anlamlar çıkarmaktadırlar.
4. *Medyanın Ticari Faaliyetleri Vardır:* Birçok medya ürünü bir iştir ve kâr etmek zorundadır. Bu yüzden medyayı çözümlerken şu sorular sorulmalıdır: Bunun için kim ödeme yapmıştır? Bu işi destekleyen ekonomik yapı nedir? Yapımcı, yazar veya yönetmen konu seçip çekime başladığında mali baskı, seçimlerini nasıl etkilemiştir? Medya bireylere değil kitlelere hitap etmektedir. Gençler, kadınlar, erkekler, belirli bir görüşe sahip bireyler bu kitlelere örnek teşkil etmektedirler. Kitlelerin değeri o kitle için medya tarafından harcanan para ile doğru orantılıdır. Medyanın ticari faaliyetleri bir başka yönden sahiplikle ilintilidir. Bir şirket, kitle iletişim alanında üretim, dağıtım ve basım gibi birden farklı alanda faaliyetini sürdürüyorsa, o şirket, üretileni, dağıtılanı ve izlenileni denetim altında tutmak gibi güçlü bir beceriye sahip demektir.
5. *Medya İdeoloji ve Değerli Mesajları İçerir:* Medya okuryazarı olan bir birey, medya metinlerinin her zaman değer taşıdığının ve ideolojik mesajlar barındırdığının farkındadır. Medya okuryazarı olan bir birey bir şeyin taraflı olduğundan şikâyet etmeyip önyargıyı, varsayımı ve değerleri araştırır. Sonuçta bütün hepsi insan yapımıdır. Herkes dünyayı kendi değerleri ve varsayımlarına göre yorumlamaktadır.
6. *Medyanın Toplumsal ve Politik Söylemleri Vardır:* Gerçekliği kurgulayan medya, ekonomik koşullar altında mesajları şekillendirmektedir. Ayrıca medya, mesajlarda yer alan değerleri güçlü bir şekilde aktarmaktadır. Medyanın toplum hayatında ve toplumun mensubu olan bireylerin hayatlarında önemli sosyal ve politik etkileri vardır.

7. *Medyada Biçim ve İçerik Yakından İlişkilidir:* Her medya kuruluşunun kendine has özellikleri mevcuttur. Bireyler önemli bir olayı gazetede okuyarak, televizyonda izleyerek, radyoda dinleyerek çok farklı deneyimlere sahip olabilmektedirler. Medya okuryazarı olan bir birey medyanın sunduklarını biçim ve içerik bakımından sorgulayabilmek için şunları sormalıdır: Medya kuruluşu içeriği nasıl şekillendirmiştir? Medya kuruluşu iletilerini sunarken kapasitesini ne ölçüde kullanmıştır?
8. *Her Medya Kuruluşunun Kendine Has Estetik Bir Biçimi Vardır:* Medyanın ilettiklerinin nasıl incelenip değerlendirileceği medyanın sadece bilgi aktaran bir araç olmadığının bilinmesiyle ilişkilidir. Medya, bireylere bilgi sunarken estetik kaygıları da bünyesinde barındırmaktadır. Yazıda beceriyle kullanılmış deyimler, güçlü alıntılar, sağlam yapılandırılmış bir tartışma, medya takipçilerinin dikkatlerini çekmektedir. Bireyler medyanın nasıl yapılandığını anladıklarında medyanın estetik değerlerini yargılayabilir duruma gelebilmektedirler.”

Medya okuryazarlığı ilkeleri, herhangi bir medya mesajının analiz edilmesinde de kullanılmaktadır. Bu amaçla medya okuryazarlığı ilkeleri soruya dönüştürülmüştür (Thomas ve Jolls, 2003: 24):

- Soru-1: Bu mesajı kim oluşturdu?
- Soru-2: Dikkatimi çekmek için kullanılan yaratıcı teknikler nelerdir?
- Soru-3: Başka insanlar bu mesajı sizden farklı olarak nasıl anlayabilirler?
- Soru-4: Bu mesaj niçin gönderildi?
- Soru-5: Bu mesajda sunulan ya da ihmal edilen yaşam tarzları, değerler ve bakış açıları nelerdir?

İngiltere'nin öncü medya eğitimcilerinden biri olan Len Masterman (1989) tarafından da “Medya Farkındalık Eğitimi” adı altında aşağıda verilen 18 ilke ortaya konulmuştur (Akt: Altun, 2010: 24- 25):

1. Medya eğitimi ciddi ve önemli bir çabadır. Söz konusu olan bireylere, özellikle de azınlıklara yetki vermek ve toplumun demokratik yapısını güçlendirmektir.
2. Medya eğitiminin temel birleştirici kavramı temsildir. Medya aracılık eder. Dünyayı yansıtmaz ama onu temsil eder. Medya sembolik işaret sistemleri olduğu için çözümlenmek, deşifre edilmek zorundadır. Bu ilke olmaksızın medya eğitimi de mümkün değildir. Diğer akımların hepsi ondan ortaya çıkmıştır.
3. Medya eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu yüzden yüksek öğrenci motivasyonu temel amaç olmak zorundadır.
4. Medya eğitimi sadece eleştirel zekâyı değil, eleştirel özerkliği de geliştirmeyi amaçlar.
5. Medya eğitimi araştırmaya dayanmaktadır. Belirli kültürel ya da politik değerleri dayatmaya çalışmaz.
6. Medya eğitimi güncel ve fırsatçılıkla ilgilidir. Öğrenenlerin yaşam durumlarını aydınlatmaya çalışır. Bunu yaparken “burada ve şimdi” yaklaşımını daha geniş tarihsel ve ideolojik sorunlar bağlamına yerleştirebilir.
7. Medya eğitiminde içerik bir amaca ulaşmak için bir araçtır. Bu amaç alternatif bir içerikten çok transfer edilebilir analitik araçların geliştirilmesidir.
8. Medya eğitiminin etkililiği sadece iki ölçüt yoluyla değerlendirilebilir:
 - a. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini yeni durumlara uygulama yetenekleri ve
 - b. Öğrencilerin göstermiş olduğu sorumluluk ve motivasyon oranı.
9. İdeal olarak medya eğitiminde değerlendirme hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici olarak öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi (self-evaluation) anlamına gelir.
10. Gerçekten medya eğitimi yansıtmaya için nesnelerin ve diyalogun her ikisini de önererek öğretmen ve öğrenilen arasındaki ilişkiyi değiştirmeye çalışır.
11. Medya eğitimi sadece tartışmadan ziyade diyalog yoluyla da soruşturmalarını yerine getirir.
12. Daha açık ve demokratik pedagojilerin geliştirilmesini destekleyen medya eğitimi esasen aktif ve katılımcıdır. Öğrencilere kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almaları ve kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri, ders

programının ortak planlanması ile meşgul olmaya ve kendi öğrenmeleri ile ilgili olarak daha uzun süreli bakış açıları almaları konularında cesaret verir.

13. Medya eğitimi yeni bir konu alanının öğretimi ile ilgili olmaktan çok daha fazla sınıfta çalışmanın yeni yolları ile ilgilidir.
14. Medya eğitimi işbirliğine dayalı öğrenmeyi içerir. Grup odaklıdır. Yarışarak değil tüm grubun anlayış ve kaynaklarına ulaşarak geliştirilen bireysel öğrenmeyi kabul eder.
15. Medya eğitimi hem uygulamalı eleştiriden (practical criticism) hem de eleştirel uygulamadan (critical practice) meydana gelir. Kültürün yeniden üretimi üzerinde kültürel eleştirinin önceliğini ileri sürer.
16. Medya eğitimi bütüncül bir süreçtir. İdeal olarak ebeveynler, medya uzmanları ve öğretmenler arasındaki ilişkileri düzenlemeyi amaçlar.
17. Medya eğitimi kendisini sürekli değişim ilkesine adanmıştır. Sürekli olarak değişen bir gerçekle birlikte gelişmek zorundadır.
18. Esas medya eğitimi özgün bir epistemolojidir: Mevcut bilgi basit bir şekilde öğretmen tarafından aktarılmaz ya da öğrenci tarafından “keşfedilmez”. Bu bir son değildir, başlangıçtır. Bilginin öğrenciler ve öğretmenler tarafından aktif olarak oluşturulmasının dışında eleştirel sorgulamalar ve diyalogla ilgili bir konudur.

Medya okuryazarlığının kapsadığı başka ilkeler de olmakla birlikte, bunlar kullanılan yaklaşımlar içinde en yaygın olanlarıdır. Medya eğitimcileri, tüm medya biçimlerinin niteliğini belirleyen yukarıdaki beş temel ilkenin öğrenilmesini, medya okuryazarı olmanın ilk basamağı olarak görmektedirler.

2.2.2.6. Eğitsel Bir Süreç Olarak Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, medyanın toplum ve kişi üzerindeki etkisinin farkındalığını, aynı zamanda medya sürecini anlamayı ve medya mesajlarını analiz ve tartışma kabiliyetini sağlamaktadır. Uzmanlara göre medya eğitimi, öğrencileri demokratik bir toplumda yaşama hazırlar (Fedorov 2003: 7-12).

Medyanın etkisi ve zararları ile ilgili olarak medya okuryazarlığı eğitiminde üzerinde durulması gereken konuları Kanada Medya Eğitimi Örgütleri Derneği (CAMEO) şu şekilde sıralamaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010):

- Medya ürünleri yapılandırılmıştır: Medya ürünleri gerçeği olduğu gibi yansıtmaz. Her medya ürünü belirli bir ekip tarafından hazırlanan ve medya patronlarının, ekonomik güç sahiplerinin, siyasi otoritenin istekleri doğrultusunda şekillenen özellikleri içerir.
- Medya gerçeği yapılandırır: Yansıtılmak istenen mesaja uygun olarak seçilmiş medya araçları ile sunulmak istenen mesaj yapılandırılmaktadır. Örneğin, yaz mevsiminde üzerine palto giymiş birinin fotoğrafını çekerek, oradaki havanın oldukça soğuk olduğu aktarılabilir.
- Medya mesajlarını seyirciler anlamlandırır: Verilmek istenen mesaj her ne kadar iyi tasarlanmış veya kurgulanmış olsa da seyircilerin mesajı anlamlandırma süreçlerindeki katkıları göz ardı edilemez. Bu anlamlandırma sürecinde seyircinin ön bilgileri etkili olduğundan, medya kullanıcılarının ön bilgilerinin nasıl yapılandırıldığı konusunda da bilinçli olmaları sağlanmalıdır.
- Medya mesajları ticaridir: Medya şirketlerinin seyircisini/kullanıcısını reklam veren şirketlere pazarladığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla medya iletilerinin ticari kaygılarının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.
- Medya mesajlar belirli ideoloji ve değerler içerir: Her medya iletinin belirli değerleri ve ideolojileri bünyesinde barındırdığı unutulmamalıdır.

Toplumsal gelişim sürecinde medyanın eğitime özgü işlevleri daha çok yüklendiği söylenebilir. Gelişen kitle iletişim teknolojisi ile medyanın etkisi artmış; özellikle basın yayın, internet ve görsel iletişim teknolojisi ile küreselleşerek bilginin üretimi, dağıtımı ve paylaşımı kolaylaşmıştır. Bu gelişim basın yayın kurumlarının eğitim kurumlarından daha etkili olma ve giderek yerini alma gibi kimi sonuçlar doğurduğu belirlenebilir. Böylece iletişim araçları öğretmenin yerini alarak tek yönlü bir iletimin oluşturularak kitlelerin bilişsel, duyuşsal ve hatta devinimsel açılardan ideolojik şekillenmesini sağlamaktadır. Bu temelden çıkışla medyanın yakın çevrede bir alt sistemi olarak yerel

gazetelerin eğitimle ilgili konuları hangi yazı türleriyle hangi içerikle nasıl verdiği önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir (Erkılıç, 2008: 1108).

2.2.2.7. Dünya’da ve Türkiye’de Medya Okuryazarlığı

2.2.2.7.1. Dünya’da Medya Okuryazarlığı

1970’lerde ortaya çıkan medya okuryazarlığı kavramının, Avrupa Birliği’nin gündemine girişi 2000’li yıllara tekabül etmektedir. Lizbon Zirvesi’nde Avrupa Birliği gündemine giren bu kavram “yaşam boyu öğrenim” birliğin hedefi olarak belirlenmiş ve medya okuryazarlığı bu öğrenim sürecine dahil edilmiştir (Pekman, 2007: 42).

Medya okuryazarlığının iki temel noktası bulunmaktadır: Birincisi medyadaki içeriğe erişebilmek için teknolojiyi kullanabilme becerisi; ikincisi ise sunulan içeriği sadece anlamak değil aynı zamanda bu içeriği değerlendirebilme yeteneğidir. Bu amaçla dünyanın tüm gelişmiş ülkelerinde medya eğitimi ya da medya okuryazarlığı dersleri, çeşitli seviyelerde okullarda ders olarak okutulmaktadır. Bu dersler, ya doğrudan müfredatta konmakta (İngiltere, Fransa, ABD vb.) ya da müfredatta ilgili dersler içinde (sanat, dil bilgisi, edebiyat, vatandaşlık vb.) okutulmaktadır (Kanada). Ne şekilde okutulursa okutulsun, dersin ağırlıklı bir şekilde uygulamaya dönük olarak işlendiği, öğrencilerin eleştirel, katılımcı ve yaratıcı yönlerini geliştirici bir şekilde planlandığı görülmektedir. (www.medyaokuryazarligi.org).

Medya okuryazarlığı ilk olarak İngiltere, Avustralya, G. Afrika, Kanada ve Amerika’da gelişmiş; Hollanda, İtalya, Yunanistan, Avusturya, İsviçre gibi ülkeler tarafından da artan bir ilgiyle izlenmiştir. Medya okuryazarlığı aslında medyanın kötü etkisi altında kalmış insanları korumak için eğitsel bir araç olarak kurulmuştur. İlk olarak büyük Britanya’da 1930’larda bu düşünce ortaya çıkmıştır (Taşkiran, 2007: 91). İngiltere’de medya çalışmaları ayrı bir alan olarak gelişmeye devam etmektedir ve medya eğitimi esas olarak öğrencileri medyanın eleştirel ve bilgili tüketicileri şeklinde güçlendirme amacıyla gelişmiştir (Bek ve Binark, 2007: 77). Medyanın bazı olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için, medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği ön plana

çıkılmaktadır. Birçok ülkede, okullarda medya eğitimi programı geliştirilmektedir. Hemen hemen bütün Avrupa'da, Güney Amerika ve Afrika'da medya eğitimi bir yükseliş içindedir. Farklı ülkelerdeki medya eğitimi yaklaşımları şu şekildedir:

İngiltere: İngiltere'de, medya eğitimi ulusal eğitim programında zorunludur. Medya ve eğitim konusunda master derecesi sağlayan 5 üniversite ve konu ile ilgili uzmanlaşmış Medya Okulları bulunmaktadır. Medya eğitimi Ulusal Eğitim Programının ana alanı olan İngilizce içine entegre edilmiştir. Her yıl konu ile ilgili kaynaklar basılmaktadır. Ayrıca İngiltere'de British Film Institute, medya eğitimi konusunda öğretmen yetiştirme alanında destek vermektedir. Öğrenciler de yazılı denemeler, pratik ödevler ve yorumlama çalışmalarlarıyla değerlendirmeye tabi tutulur. Medya üreticileri ve eğitimciler arasında çeşitli işbirliği örnekleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitimi bir eksikliktir; çoğunlukla bazı kısa eğitim çalışmalarıyla gerçekleştirilmektedir. Medya eğitimi için açık seçik siyasal amaçları yoktur, dolayısıyla bu amaçları gerçekleştirmek için nasıl bir eğitim verileceğini tartışmak zordur (Keleş, 2009: 44).

Avusturya: Medya eğitimi konusu ders programlarında yer almaktadır. Bununla birlikte 6-19 yaş grubundaki öğrencilere verilen her konuyla bir eğitsel ilke olarak bütünleştirilmektedir. Öğretmenler medya eğitimini kendi özgül konularına uyumlu hale getirmektedirler. Ders ilk ve orta öğretim programlarında yer almaktadır. Öğrencilerin hem medyanın eleştirel kullanıcısı olmalarını hem de kendi medya metinlerini üretmelerini teşvik etmektir. Derse özel bir değerlendirme yapılmamaktadır. Değerlendirme, işlenen konu hangi alanla ilgili ise alana ilişkin yapılmaktadır.

Hollanda: Medya eğitimi izlencesi bulunmamaktadır. Görsel-işitsel tasarım dersi bulunmaktadır ve bu derste medya eğitimi ile bağ kurulması mümkün olabilir. Hem üreticilerin anlamı nasıl inşa ettiklerini hem de öğrencilerin üretim aracılığıyla nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır. Çalışmada bu konuda herhangi bir bilgi verilmemektedir.

Fransa: Fransa, kitle iletişim araçlarını ilk olarak sinema aracılığıyla öğretmiştir ancak medya üretiminin de dahil edildiği, öğretmenler için konferanslar ve medya kurslarının düzenlenmesi yakın bir zamanda gerçekleşmiştir (Taşkiran, 2007: 92).

Milli Eğitim Bakanlığı 1979 ve 1984 yıllarında iki proje gerçekleştirdi ve medya örgütleriyle işbirliği yaparak Eğitimde İletişim Araçları Arasında Bağlantı Merkezi'ni (CLEMI) kurdu. Fransa okullarında resmi bir medya eğitimi programı yoktur. Bunun yanında sinema ve görsel işitsel isimli bir ders mevcuttur. Fransa'da medya eğitimi ile amaçlanan öğrencileri eleştirel tüketiciler olarak güçlendirmek ve onları geleceğin yurttaşları olarak hazırlamaktır. Diğer ülkelerin aksine Fransa'da medya üreticileri ve eğitimciler arasındaki bağ daha kuvvetlidir. Medya üreticileri öğrencilere kaynak sağlamakta, eğitimcilere dönük özel eğitim programları düzenlemekte ve öğrencilerin fotoğraf, makale vb. medya ürünlerini kullanıp yayınlamaktadır (Karataş, 2003: 33).

İrlanda: İrlanda'daki eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminde, işbirliğine dayanan ve evrensel bir temelde çocuklara uygun olan hem televizyon, bilgisayar oyunu gibi teknolojiler hem de daha yeni teknolojiler ve sosyal etkileşim hakkında daha derin bir temel gerektirdiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda İrlanda'da yeni medya okuryazarlığı eğitim programı ilk kez 2000 yılında sunulmuş ve 2003/ 2004 eğitim öğretim döneminde yer alan ilk gözden geçirme evresini tamamlamıştır. Bu evre öğretmen ve öğrencilerin İngilizce, Görsel Sanatlar ve Matematik programı içerisinde medya okuryazarlığı uygulamalarını değerlendirmektedir. İkinci gözden geçirme evresi devam etmektedir ve Ana dil eğitimi, Bilim eğitimi ve Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi (SPHE) derslerinde yer alması hedeflenmektedir. Bu bilgiler ışığında medya okuryazarlığı dersinin Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi dersinde ayrı bir ünite olarak yer aldığı ve kazanımların ayrıntılı bir şekilde yer aldığı söylenebilir (Apak, 2008: 47).

Amerika Birleşik Devletleri: Amerika'da 2004 yılı itibari ile medya okuryazarlığı müfredat programının bir parçası olarak 50 eyalet tarafından uygulamaya koyulmuştur. Medya eğitimi, bazı eyaletlerde İngilizce ve Sanat Eğitimi ile birlikte verilirken, bazı eyaletlerde Sosyal Bilimler, Tarih, Vatandaşlık Eğitimi, Ekoloji, Sağlık gibi disiplin alanlarına entegre edilerek verilmektedir. Kubey (1998)'in aktardığına göre ABD'de

korumacı yaklaşım aileler, idari personel ve hükümet görevlileri tarafından daha çok destek ve onay görmektedir. Yine de ABD’de medya eğitimi bir kavramlar dizisine de sahiptir; öğrencilerin medyada inşa, medya dili, medya temsili ve mesajlar, medya izleyicileri ve kurumlar gibi meselelere yönelmeleri beklenir. ABD’de bir üniversitede medya okuryazarlığı programı bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi de büyük ölçüde yerel düzlemde sürdürülmektedir. Zaten ABD’de medya eğitimi kamudan ziyade özel kurumlarda gelişmiştir (Akt: Keleş, 2009: 49).

Finlandiya: Finlandiya’da 1960’lardan sonra film, 1970’lerde kitle iletişim eğitimi ve görsel- işitsel eğitim, 1980’lerde ise iletişim eğitimi önem kazanmıştır. Medya eğitiminin amacı ise 1960’larda vatandaşlık eğitimi, 1970’lerde kitle eğlence anlayışı eğitimi, 1980’lerde ise yaratıcılık eğitimi olmuştur. Ayrıca 1980’lerde görsel- işitsel medya eğitimi aracılığıyla uygulama ve teorik arttırılmıştır. 1990’larda çeşitli izleyici grupları ve çocukların kendi bakış açılarını geliştirmeleri, medya eğitiminde önemli bir basamak oluşturmuştur. Bu doğrultuda da 2000’li yıllarda bilgisayar ve dijital okuryazarlığı gelişmiştir. Medya okuryazarlığı, bilgisayar, dijital, oyun, (brand) marka ve görsel okuryazarlığını kapsamaktadır (Kupiainen, Sintonen ve Suoranta: 2008; Akt: Apak, 2008: 53- 56).

Finlandiya’da medya eğitimi, Lapland ve Helsinki üniversitelerinin medya eğitimi programlarının yanı sıra medyanın da yardımıyla yapılmaktadır. Lapland Üniversitesi medyanın araç olarak kullanılması, medyanın üretilmesi ve medyanın eleştirel bir şekilde kullanılması arasında ayırım yapmaktadır. Uygulamada medyanın yardımıyla öğretim ile medya öğretimi birbirine geçmiştir. Örneğin sınıfta film analizi yapılırken dersin öğretmeni filmde bir konu çıkarıp, konunun film teknikleriyle nasıl betimlendiğini analiz edebilir (Kupiainen ve diğer.,2008; Akt: Apak, 2008: 53- 56).

İletişim 1994’ün kapsamlı okul 56 müfredatında bilişsel, estetik ve etik modele göre yapılırken, iletişim eğitimi bu etkileşimin yaratılması, yönetilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanmıştır. 1991’de Eğitim Bakanlığı tarafından iletişim eğitimi için önerilen geliştirme ölçütlerinde, iletişim hem araçlarla hem de yüz yüze yapılan bir şey olarak

görülmektedir, bu nedenle iletişim eğitimi hem yüksek düzeyde hem de iletişim yeteneklerini gerektirmiş, böylece de yaratıcılık eğitimine yol açmıştır. Yaratıcılık eğitimi ve medya eğitimi iletişim eğitiminde ortaya çıkan eğitimsel yönelimler olarak kabul görmüştür (Kupiainen ve diğer.. 2008; Akt: Apak, 2008: 53- 56).

2002 reformunun ikinci aşamasında medya ve iletişim becerilerinden daha gelişmiş ve daha çok dikkat gerektiren bir yeterlilik beklenir. Müfredat sosyal olarak önemli eğitim sorunu olan konuları açıklar. Uygulamada bu prensipler çapraz konulardır ve eğitimi bütünleştirirler çünkü yaşam şekillerinin tümüyle ilgilenirler. Genel hedef; öğrencilerin gözlem yapabilmeleri ve çağdaş konuları ve çevreleri analiz edebilmeleri, istenilen geleceğin iyi anlaşılan görünüşlerini sunabilmeleri, kendi yaşam şekillerini ve baskın eğilimlerini geleceğin bakış açısıyla belirlemeleri ve seçim yapabilmeleri ve istenilen geleceğe doğru hareket edebilmeleridir (Kupiainen ve diğer.. 2008: 15; Akt: Apak, 2008: 53- 56).

İspanya: İspanya’da Eğitim Bakanlığı gazete yöneticileri ile işbirliği yaparak 1985 yılında Prensa-Escuela adlı bir program oluşturdu. Medya eğitimi olanakları resmi olarak 1990 yılında, temelde öğrencileri eleştirel yurttaşlar olarak eğitme amacıyla başladı. Burada medya eğitimi zorunlu değildir. Okula ve okulda yer alan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler gönüllülük esasına göre bu konuda derslere girmektedirler. Bu konuda öğretmen eğitimi için uzaktan eğitim ya da yüksek lisans dersleri gibi olanaklar bulunmaktadır (Karataş, 2008: 34).

İtalya: İtalya’da medya eğitimi konusunda resmi bir izleni yoktur. Medya eğitimi sadece ilgili tek tek öğretmenlerin çabasına bağlıdır. Daha yaşlı kuşaktan öğretmenler daha korumacı bir yaklaşım benimserken gençler yeni deneyimlere daha açıktır. 1992-2001 yılları arasında 400’den fazla öğretmen yaz okullarında medya eğitimi gördü. İtalyan üniversiteleri de giderek medya eğitimiyle daha çok ilgilenmeye başladılar. Bununla birlikte, diğer ülkelerde olduğu gibi, devletin bu konudaki girişimleri okullara yeni teknolojilerin getirilmesi ile sınırlıdır (Keleş, 2009: 46).

İsveç: Medya eğitiminde vurgu medyadan koruma yerine güçlendirme üzerinedir. Gençlerin üretme, çözümleme ve iletişim kurma olanaklarını arttırması gerektiği ve popüler kültüründe çalışılmaya değer bir konu olduğu bu ülkedeki medya eğitiminde temel esastır. Okullarda medya eğitimi dört amaç etrafında örgütlenmiştir: Medyayı izleme ve çözümleme, medya dilini anlamayı öğrenme, medya ürünleri yaratma ve medyada üretim etkinliklerine katılma. Ancak bunları uygulamaya koyabilecekleri bir program yer almamaktadır. Okullar istedikleri konuyu vurgulamakta serbesttirler. Öğretmenlerin eğitimi ise üniversite eğitimi sırasında ilgili dersleri alarak, yerel öğretmenler ağının yazılı kaynaklarından yararlanarak gerçekleşmektedir. Eğitimde bilgisayar okuryazarlığına ağırlık verilmesi medya okuryazarlığı girişimlerini geri plana itmektedir (Karataş, 2008: 34).

Norveç: Norveç'te 1977 yılından itibaren Norveç ulusal eğitim programında 1-10. sınıflarda medya eğitimi verilmektedir. Medya ile ilgili konular, müzik eğitimi, sosyal bilimler ve el işleri derslerinde öğretilmektedir. Medya eğitimi, öğrencilerin medyayı eleştirel olarak kullanabilmeleri ve medya üretim becerilerini kazanma amacı doğrultusunda değişmiştir. Öğrencilerin metinlerle sözlü, yazılı, görsel ve elektronik olarak ilişki kurmalarının beklendiği medya eğitiminde metin bir ürün olduğu kadar süreç olarak da görülür. Okullarda teknolojik olanakların artışının da etkisiyle üretim ve uygulama çalışmaları daha önemli bir odağı oluşturmaya başladı. Medya kuruluşları ve okullar arasında işbirliği kurulmuştur (Keleş, 2009: 47).

Medya okuryazarlığı çalışmalarının uygulandığı birçok ülkede, medya okuryazarlığı çalışmalarını yürüten çeşitli örgüt ve bireylerin bir araya gelmesi, ağlar oluşturmaları açısından faydalı sonuçlara ulaşılmasına neden olmuştur. Ayrıca bilgi ve deneyimlerin aile, eğitim ve diğer sosyal ortamlarda düzenli bir biçimde paylaşılmasına olanak tanımıştır. Dünya çapında medya okuryazarlığı ile ilgili çeşitli örgütlenmelerin bazıları aşağıda belirtilmektedir (Sadriu, 2009: 96- 97):

- *Association for Education in Media and Communication (MED):* Medya Eğitimi ve İletişim Örgütünün hedefleri arasında, iletişim ve medya alılmaması çalışmalarının ve atölye çalışmalarının desteklenerek okullarda medya eğitimi müfredatının

oluşturulması; demokratik bilginin desteklenerek eleştirel anlayışın geliştirilmesi açısından yürütülmesi gerekli görülen araştırmalar yer almaktadır. 1996 yılında kurulmuş olan bu İtalyan kuruluşun üyeleri akademisyenler, medya profesyonelleri, aileler ve gençlik gruplarındaki eğitimciler tarafından oluşmuştur.

- *Association for Media Education in England (AME)*: 1991 yılında İngiltere’de Medya Eğitimi Örgütü, medya eğitiminin desteklenmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla kurulmuştur. Dernek, İngiltere’deki medya eğitimi ile ilgili ağ oluşturma çalışmalarının yapılması, bilgi değiş tokuşu için olanakların yaratılması, medya profesyonelleri ve eğitimcileri arasındaki bağların güçlü kılınması için çalışmaları örgütlemektedir.
- *Association for Media Literacy (AML)*: 1978 yılında Kanada’nın Ontario kentinde kurulmuş olan Kuzey Amerika’nın en büyük Medya Okuryazarlığı Örgütü olma özelliğini taşımaktadır. AML öğrencileri tarafından medyanın anlam üretimi sürecini kapsayan eleştirel anlayışın geliştirilme çerçevesindeki medyanın işleyiş şekline, örgütlenişine ve anlamların inşa edilmesine odaklanılmıştır.
- *Center for Media Literacy (CML)*: 1989 yılında kurulmuş olan Medya Okuryazarlık Merkezi, kar amacı gütmeyen kuruluş çağdaş kültürü oluşturan imge, ses ve sözcüklerin anlaşılmasına, yorumlanmasına, çözümlenmesine, değerlendirilmesine, eleştirel yurttaşların oluşmasında katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Merkez, medya okuryazarlığını, atölye ve eğitim çalışmalarıyla, sinagog ve ailelere yayma amacını taşımaktadır. ABD’nin en büyük üretici ve dağıtıcı merkezi olan Conect adlı haber mektubu medya okuryazarlığın yaygınlaşması için katkıda bulunmaktadır. Conect haber mektubunun içeriği, medya eğilimleri, sorunlar, görüşmeler, aile ve çocuk etkinlikleriyle ilgili haber ve üyelere ilişkin bazı bölümleri içermektedir.
- *European Association for Audiovisual Media Education (EAAME)*: Avrupa Birliğinde Görsel ve İşitsel Medya Eğitimi Örgütü, 1989 yılında Paris’te kurulmuş olan ve Brüksel’de halen 250 üye ile hizmet veren bir kuruluş olma özelliğini bulundurmaktadır. Kuruluşun amaçları arasında, imaj ve seslerin diline dair öğretimin teşvik edilmesi, yerel ve ulusal düzlemlerde gençleri, kamuyu, medya çalışanlarını ve otoritelerini böyle bir eğitimin gerekliliğine dair ikna etmesi,

görsel- işitsel medyaya dair eleştirel yaklaşımı teşvik etmesi, toplantı ve konferanslarla uzmanların eğitimlerinin organize edilmesi vs. yer almaktadır.

2.2.2.7.2. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı

Uzmanların ve eğitimcilerin, başta televizyon, internet ve radyo olmak üzere kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yarattığına ilişkin görüşleri, okullarda şiddet olaylarının meydana gelmesi ve bu olaylara televizyon yayınlarındaki ve internet oyunlarındaki şiddet içeriğinin neden olduğuna ilişkin görüşler ortaya konması üzerine RTÜK konuyu gündemine almıştır (<http://www.medyaokuryazarligi.org>).

2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddeti Önleme Platformu da ülkemizde medya okuryazarlığının gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Şiddeti Önleme Platformu’nun Medya ve Şiddet Alt Çalışma Grubu 2004 yılında yaptığı toplantıların sonucunda bir rapor (Şiddeti Önleme Platformu, 2004) ortaya koymuştur. Bu raporda “İlk ve orta öğretim ders programlarına medya okuryazarlığı dersi konulmasına ve ulusal televizyon kuruluşlarının temsilcilerine ayrımcılığa ve şiddete karşı duyarlılığın arttırılmasına yönelik eğitim verilmesine ilişkin önerilerin RTÜK’ün 22 Eylül 2004 tarihli toplantısında gündeme getirildiğinden ve oy birliğiyle kabul edildiğinden” söz edilmekte ve “RTÜK’ün medya okuryazarlığı dersinin ders programlarına eklenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile resmi temaslara başladığı” ifade edilmektedir (Altun, 2009: 98).

2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından Türkiye’de ilk kez düzenlenen Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansında RTÜK medya okuryazarlığının neden gerekli olduğuna ilişkin resmi bir bildiri sunmuştur.

2004–2006 yılları arasında çeşitli ülkelerdeki programlar ve çalışmaların neticeleri araştırılıp, incelenmiştir. 2006 yılında RTÜK tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması”,

öğrencilerin günde üç saate yakın televizyon izlediklerini göstermiştir. Aynı araştırma öğrencilerin internet kullanma ve radyo dinleme alışkanlıkları hakkında da önemli bulgular ortaya koymuş ve medya okuryazarlığı dersinin ne kadar gerekli olduğu açıkça görülmüştür. 24 Kasım 2006 tarihinde Ankara’da Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenerek akademisyenlerin ve yabancı ülkelerde görev yapan yetkililerin görüşleri ve deneyimleri paylaşılmıştır. Ayrıca RTÜK’ün temsil edildiği, Üst Kurul yöneticilerinin katıldığı bütün kamuoyuna açık toplantılarda medya okuryazarlığı kavramını tanıtan, medya okuryazarlığının gerekliliğini vurgulayan konuşmalar yapılmıştır (<http://www.medyaokuryazarligi.org>).

Türkiye bakıldığında medya okuryazarlığının diğer ülkelere göre gecikmeli olarak gündeme geldiği görülmektedir. RTÜK ve MEB arasında 22 Ağustos 2006 tarihinde imzalanan işbirliği protokolüne göre, 2006–2007 öğretim yılında beş ilköğretim okulunda pilot olarak başlatılan medya okuryazarlığı dersi, 2007–2008 öğretim yılından itibaren Türkiye’nin 81 il genelinde ilköğretim okullarında 6, 7 ya da 8. sınıfların birinde okutulmak üzere seçmeli ders olarak programa girmiştir (RTÜK, 2007). İlköğretimde ders olarak okutulmaya başlanması, medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalara hız kazandırmış, çeşitli tartışmalara ve değerlendirmelere de öncülük etmiştir. Medya okuryazarlığı konusunda bilgi sahibi olmak için alanyazında karşılaşılan bu tartışma ve değerlendirmeleri dikkatle incelemek gerektiği söylenebilir (Som ve Kurt, 2012: 106)

2007–2008 öğretim yılından itibaren de yaygınlaştırılarak tüm ilköğretim okullarının 7. Sınıfın seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersi, hizmet içi eğitim alan olan Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri tarafından okutulmaktadır Medya okuryazarlığı dersi (RTÜK VE MEB, 2006):

- İletişime Giriş (İletişim, iletişimin süreci ve öğeleri, iletişim türleri),
- Kitle İletişimi (Kitle iletişimi, kitle iletişim araçları, iletişim ve kitle iletişim arasında ilişki),
- Medya (Medya, medyanın başlıca işlevleri, medyanın ekonomik boyutu, medya etik, medya okuryazarlığı kavramı, amacı ve önemi),

- Televizyon (Etkili bir kitle iletişim aracı olarak televizyon, Türkiye’de televizyon yayıncılığı, televizyon program türleri),
- Aile, Çocuk ve Televizyon (Televizyon izleme alışkanlıkları, televizyonun olumsuz etkileri, televizyon program analizleri, uyarıcı simgeler),
- Radyo (Bir kitle iletişim aracı olarak radyo, radyonun olumsuz etkileri, radyo program türleri, radyo program analizleri),
- Gazete ve Dergi (Gazete ile ilgili temel kavramlar, gazetede haber ve fotoğraf önemi ve karşılaştırılması, gazete hazırlama uygulaması, dergi türleri ve işlevleri),
- İnternet (İnternetin özellikleri ve işlevleri, internet kullanımında dikkat edilme gereken hususlar)

konu başlıklarından oluşmaktadır.

Medya Okuryazarlığı Öğretim Programının genel amaçları ise aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

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 yasama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
7. Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (MEB ve RTÜK, 2006: 7).

Türkiye’de verilen medya okuryazarlığı eğitimi henüz tam anlamıyla yaygınlaşmamış ve etkin bir bilinçlenme yaratamamıştır. İlköğretim öğrencileri için eğitimler verilmeye başlanmışsa da ana baba eğitimleri çok yetersiz düzeydedir. Ebeveynlerin medya okuryazarı olmaları okul öncesi çocukları kitle iletişiminin özellikle televizyonun olumsuz etkilerinden koruyacaktır. Araştırmalar medya okuryazarlığı bilgilendirilen ebeveynlerin diğerlerine göre çocuklarının televizyon izleme alışkanlıklarını daha yakından izlediklerini ve bu konuda kurallar koyduklarını göstermektedir (Ertürk ve Gül, 2006; Akt: Gündüz ve Kalan, 2010: 63). Anne ve babaların çocuklarına medya okuryazarlığı konusunda yön gösterebilmeleri için öncelikle kendilerinin de bu bilinç düzeyine erişmiş olmaları gerekmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

1990’lı yıllardan itibaren medya okuryazarlığı konusu birçok iletişim bilimci tarafından tartışılmış ve bu konuda çeşitli görüşler dile getirilmiştir. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak 1993’te Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı, 1995’te Massachusetts Medya Okuryazarlığı Koalisyonu, 1996’da Ulusal Medya Okuryazarlığı konferansları ve irili ufaklı birçok toplantı yapılmıştır (http://www.rtukcocuk.org.tr/tvokuru_detay.php?id=42).

1993 Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı’nda, Amerikalı eğitimciler, medya eğitimi için uygun hedeflerin uzamı ya da uygun öğretim tekniklerinin genişliği konusunda anlaşmaya varamamışlardır; ancak İngiliz, Avustralyalı ve Kanadalı eğitimciler tarafından geliştirilen modellere dayanarak aşağıdaki kavramların medya mesajları çözümlemesine dahil edilmesi gerektiğini belirlemişlerdir (Hobbs, 2004: 123-124):

1. Medya mesajları kurgulanmıştır/ kurulmuştur (constructed).
2. Medya mesajları, ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilir.
3. Mesaj alımlamaya dahil olan yorumlayıcı anlam-yapma süreçleri, okuyucu, metin ve kültür arasındaki etkileşime dayanır.

4. Medyanın kendine özgü “dilleri” ve çeşitli biçimlerle, türlerle (genres) ve iletişim simge sistemleriyle sembolleşen karakteristikleri vardır.
5. Medya tasarımlamaları, insanların sosyal gerçekliği anlamalarında rol oynar.

1995’te, Massachusetts’den bir grup eğitimci, akademisyen, sanatçı ve eylemci, Massachusetts Medya Okuryazarlığı Koalisyonu’nu (Massachusetts Coalition for Media Literacy) kurmak için bir araya gelmişlerdir. Devlet televizyon istasyonu WGBH’de düzenlenen ve Massachusetts Beşeri Bilimler Vakfı’nın (Massachusetts Foundation for the Humanities) ev sahipliği yaptığı bir dizi toplantıda, çeşitli hedeflerin, güdülerin ve öğretimsel uygulamaların doğurduğu çatışmalar açığa çıkmıştır. Bazı kişiler, bazı katılımcıların yorumlarında dile getirilen medya karşıtı yaklaşıma (“öldür televizyonunu”) öfkelenmişlerdir. Bazı akademisyenler, öğretmenlerin ve kar amacı gütmeyen grupların temsilcilerinin düşüncelerinin yapay ve kuramdan yeterince yararlanmamış olduğunu düşünmüşlerdir. Bazı araştırmacılar, eleştirel eğitim hedefinin, gençlerin medya mesajlarına sağlıksız bağımlılıklarını tersine çevirmek ve onları, ilgilerini alternatif medya sanatlarına yöneltmeleri için ikna etmek olduğuna inanırken, diğerleri kitle iletişim tüketimini, çocukluğun ve ergenliğin doğal ve gelişimsel olarak normal bir parçası olarak değerlendirmişlerdir (Hobbs, 2004: 123).

1996’da, Los Angeles’daki Ulusal Medya Okuryazarlığı Konferansı, lise İngilizce öğretmenlerini, üniversite hocalarını, metin yazarlarını, çocuk televizyonu savunucularını, halk sağlığı uzmanlarını, ilköğretim öğretmenlerini, iletişim siyasa uzmanlarını, video sanatçıları ve müzisyenlerini, dinsel eğitim cemaati üyelerini, ortaöğretim sağlık öğretmenlerini, gençlik savunucularını ve teknoloji uzmanlarını, geniş bir yelpaze içerisinde seslerin ve görüşlerin duyulduğu üç günlük bir toplantıda bir araya getirmiştir. Böyle bir perspektif çeşitliliği, kavramın açık tanımı ve geniş alanı, medyayı eleştirel bir biçimde çözümleme ve yaratma konularına gençlerle çalışmaya duydukları ortak ilgi tarafından bağlanmış olan (çoğunlukla akademi dışından) bireyleri bir araya getirmeye hizmet ettikçe, medya okuryazarlığına artan ilgiyi besleyen bir motor olabilir (Hobbs, 2004: 123).

Batılı ve Batılı olmayan ülkelerin medya okuryazarlığı ile ilgili görüş ayrılıkları mevcuttur. Kanada, Avrupa ve Avustralyalı uzmanlar medya okuryazarlığının eleştirel, bağımsız bireyler yetiştireceği üzerinde dururlarken, Hindistan, Brezilya ve Güney Afrika'da yaşayan uzmanlar ise medya okuryazarlığının özgürleşme, toplumun gelişimi, toplumdaki marjinal gruplar için sosyal adaletin sağlanmasına yardımcı olduğuna vurgu yapmaktadırlar (İnceoğlu, 2006: 6).

Apak (2008), “Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında, Türkiye’de yeni gelişen medya okuryazarlığı eğitimi ile Finlandiya ve İrlanda’da medya okuryazarlığı eğitimi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Üç ülkede de genel olarak korumacı bir yaklaşımın benimsendiği, medya okuryazarlığı konusunun Türkiye’nin aksine İrlanda ve Finlandiya’da disiplinler arası yaklaşımda verildiği edinilen sonuçlar arasındadır.

Karataş (2008), “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan ölçek, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Uşak Eğitim Fakültesi’nde 495 kayıtlı öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, bölüm, öğretim türü ve mezun oldukları liseler açısından medya okuryazarlık düzeyleri değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Liseden mezun olunan puan türüne göre “eşit ağırlık” mezunu öğrenciler bazı boyutlarda “sayısal” ve “sözel” mezunu öğrencilere göre medya okuryazarlığı açısından daha iyi durumda olduğu sonucuna varılmıştır. Bilgisayar sahibi olmak ve kişinin her zaman kullanabileceği bir internet bağlantısının olması medya okuryazarlık düzeyini artırmada olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Sürekli gazete takip etmek ve haftada 10-20 saat TV izlemek medya okuryazarlık düzeyine ideal bir etki yaptığı ifade edilmiştir. TV izlerken seçilen programın içeriği ve internet kullanım sıklığının en üst düzeyde olması medya okuryazarlık düzeyini olumlu etkilediği belirtilmiştir.

İnan (2010), “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı dersine ilişkin görüşlerini ve Medya Okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan ölçek 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümünde (Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) okumakta olan 480 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının medya mesajlarına karşı tepkisel yaklaşımlarının düşük seviyede olduğu, haberleri farklı kaynaklardan takip ederek yargıya vardıkları, çevresindekileri medyanın etkileri konusunda yeterince bilinçlendirmedikleri, bilinçli medya okuyucusu oldukları, Medya Okuryazarlığı dersinin gerekliliğine inandıkları ve bu dersin farklı düzeylerde de verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Bütün (2010), “Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri (Samsun İli Örneği)” adlı araştırmasında Türkiye’de 2006–2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programlarında pilot uygulama olarak yer alan, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında ise tüm ülkede seçmeli ders olarak müfredat programına konulan seçmeli Medya Okuryazarlığı dersinin öğrencilerin medyayı takip etme durumlarında ne gibi farklılıklar meydana getirdiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda görüşme formu Samsun ilinde altı ilköğretim okulunda görev yapan altı Sosyal Bilgiler öğretmeni, altı öğrenci ve altı veli üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Medya Okuryazarlığı dersinin öğrencilerin medyayı takip şekillerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı, öğrencilerin Medya Okuryazarlığı dersi müfredatını genel olarak sıkıcı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Medya Okuryazarlığı dersi hakkında öğretmen–veli işbirliğinin sağlanamadığı ortaya çıkmıştır.

Çelik (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Bakış Açısı Geliştirmelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Rolüne İlişkin Bir Çalışma” adlı araştırmasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 3. sınıf öğretmen adaylarının, Medya Okuryazarlığı dersinin öğretmen niteliklerinden çok kültürlü tutum geliştirmelerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan ölçek 2010-2011 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. Sınıfta

okuyan 102 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yöntemi, yarı deneysel desenlerden öntest - sontest kontrol gruplu modeldir. Araştırma sonucunda; kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır; ancak deney grubunun öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, ama bu fark medya okuryazarlığı dersinin çok kültürlü tutum geliştirmelerine yönelik olumlu yönde bir fark değildir.

Korkmaz ve Yeşil (2011), “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine dönük bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan ölçek, 2009-2010 bahar yarıyılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinin 1. sınıflarında öğrenim gören 509 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin, öğrencilerin medya ve okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, bilgi okuryazarlığı (Başaran, 2005; Demiralay ve Karadeniz, 2008; Polat ve Odabaş, 2011), internet okuryazarlığı (Asselin ve Moayeri, 2010; Yıldırım ve Bahar, 2008), medya okuryazarlığı (Altun, 2009; Kıncal ve Kartal, 2009; Kösebalan ve Taşköprülü, 2008; Salı, Ünal ve Küçük, 2008), konularında bir takım çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların ise ağırlıklı olarak kuramsal nitelik gösterdiği, ölçek kullanımına dayalı çalışmaların daha az olduğu dikkati çekmektedir (Yeşil ve Korkmaz, 2011). Medya okuryazarlık düzey belirleme ile ilgili araştırmaların sınırlı olması konuyla ilgili verilere bütünsel bakmayı zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan ölçek kullanımına dayanarak yürütülen çalışmalarda ise daha çok tutum belirleme üzerine odaklanıldığı; öğrencilerin ya da öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini belirlemeye dönük çalışmaların ise genel olarak yapılmadığı söylenebilir. Bu alanda veri toplamak amacıyla geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlilikleri test edilmiş ölçeklerin bulunmayışının, bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile, öğrenci ya da öğretmenlerin medya, televizyon ya da bilgi okuryazarlık düzeylerini belirlemeye dönük geliştirilmiş ölçeklerin bulunmayışının alanyazın açısından önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, medya okuryazarlığı eğitiminin küçük çocukların alkol hakkındaki karar verme davranışlarını dahi etkileyebildiğini göstermektedir. Medya okuryazarlığının çocukları ve gençleri medyanın olumsuz etkilerinden koruyabileceğine yönelik ABD’de yürütülen bu tartışmalar ülkemizde de yankı bulmuş ve akademik düzeyde gerekli çalışmalar başlatılmıştır. Çocukların ve yetişkinlerin giderek tüm yaşamlarını kuşatan medya mesajlarına karşı korunması önlemlerinin başında gelen medya okuryazarlığı, üzerinde önemle durulması ve geliştirilmesi gerekli bir uygulama olarak görülmeye başlanmıştır (http://www.rtukcocuk.org.tr/tvokuru_detay.php?id=42).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple betimsel nitelikte bir çalışma olup “tarama modeli” ile desteklenmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2009: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan Bornova ve Buca ilçelerinde Yükseköğretim Kurumu’na bağlı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2010-2011 öğretim yılında ilgili bölümlerde her iki üniversitede yaklaşık 2500 öğrenci bulunmaktadır. Söz konusu ana kitleyi temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde;

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q \text{ (Salant ve Dillman, 1994: 55)}$$

N: Hedef kitledaki birey sayısı

n : Örnekleme alınacak birey sayısı

p : İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q : İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d : Olayın görölüş sıklığına göre kabul edilen $\pm$ örnekleme hatasıdır.

formölü kullanılarak, homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında, $\pm$ % 5 örnekleme hatası ile gerekli örnekleme büyüklüğü $n = 278$ olarak hesaplanmıştır.

Bu çerçevede ölçek soruları basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 900 öğrenciye uygulanmış ve 705 kullanılabilir ölçek formu elde edilmiştir. Sonuç olarak araştırma bulgularının % 95 güven aralığında, $\pm$ % 5 örnekleme hatası ile genellenebileceği söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için kullanılan “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği”, 2007-2008 öğretim yılında Uşak Eğitim Faköltesinde, “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri”ni belirlemek amacıyla Adem Karataş tarafından geliştirilmiş olup gerekli onayın alınmasının sonucunda İzmir örneklemine uygulanmıştır. Karataş, ölçeği 25 madde olarak geliştirmiş, ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkileyen maddeleri ve faktör analizinde 0,30 faktör yükünün altında kalan soruları eleyerek 17 maddeye düşürmüştür. “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği”, medya okuryazarlığını ölçen 17 madde ve tanımlayıcı özelliklerden oluşmaktadır. Ölçme aracının güvenilirliği 0,840 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan faktör analizi sonucunda 3 alt faktör tespit etmiştir. Birinci olarak “Bilgi Sahibi Olma” faktörünün güvenilirlik katsayısı 0,721 olarak; “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunabilme” faktörünün güvenilirliği 0,705 olarak; “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” faktörünün güvenilirliği 0,680 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan likert tipi ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, “kesinlikle katılıyorum”dan “kesinlikle katılmıyorum”a kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları $5.00-1.00=4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmıştır.

Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

3.4. Verilerin Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki fark t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek Yönlü ANOVA ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, eğitim fakültesi öğrencilerinin demografik özelliklerine, kitle iletişim araçları ile olan ilişkilerine ve cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim türü, mezun olunan lise, liseden mezun olunan puan türü gibi demografik değişkenlerle; bilgisayar kullanım olanağı, internet kullanım olanağı, gazete takip edip etmeme durumları, televizyon kullanım sıklıkları, internet kullanım sıklıkları gibi değişkenlerin medya okuryazarlık düzeylerini ne şekilde etkilediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma örnekleminde yer alan 705 eğitim fakültesi öğrencisinin cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim türü, mezun oldukları lise, mezun oldukları alanın puan türüne ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alan eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	401	56,9
Erkek	304	43,1
Toplam	705	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan 705 eğitim fakültesi öğrencisinin %56,9’unun (N=401) kız, %43,1’inin (N=304) erkek olduğu görülmektedir. Bu veriye

göre araştırmaya katılan kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden fazla olduğu söylenebilir.

Araştırma örnekleminde yer alan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre dağılımları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	f	%
18-19 yaş	186	26,4
20- 21 yaş	346	49,1
22 yaş ve üstü	173	24,5
Toplam	705	100

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan 705 eğitim fakültesi öğrencisinin %26,4’ünün (N=186) 18-19 yaş, %49,1’inin (N=346) 20-21 yaş, %24,5’inin (N=173) 22 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre örneklem grubunda 20-21 yaş grubunda olanlar ilk sırada, 18-19 yaş grubunda olanlar ikinci sırada ve 22 yaş ve üstünde olanlar ise son sırada yer almaktadır.

Araştırma örnekleminde yer alan eğitim fakültesi öğrencilerinin okudukları bölüme göre dağılımları Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okudukları Bölümlere Göre Dağılımları

Bölümler	f	%
Sınıf Öğretmenliği	309	43,8
Türkçe Öğretmenliği	129	18,3
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	267	37,9
Toplam	705	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan 705 eğitim fakültesi öğrencisinin %43,8’inin (N=309) Sınıf Öğretmenliği, %18,3’ünün (N=129) Türkçe Öğretmenliği,

%37,9'unun (N=267) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde okudukları görülmektedir. Buradan ortaya çıkan bulgulara göre; örneklem grubunun yaklaşık yarısının Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuduğu söylenebilir.

Araştırma örnekleminde yer alan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim türüne göre dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Türüne Göre Dağılımları

Öğretim Türü	f	%
Birinci Öğretim	372	52,8
İkinci Öğretim	333	47,2
Toplam	705	100

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan 705 eğitim fakültesi öğrencisinin %52,8'inin (N=372) birinci öğretim, %47,2'sinin (N=333) ikinci öğretim türünde öğrenim görmektedir. Örnekleimde yer alan öğrencilerden birinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin sayısı, ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin sayısından fazladır. Fakat yine de ortaya çıkan bulgulara göre örneklem grubunda yer alan öğrencilerin öğretim türlerine göre dağılımları arasında büyük fark olmadığı söylenebilir.

Araştırma örnekleminde yer alan eğitim fakültesi öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları

Mezun Olunan Lise Türü	f	%
Süper Lise	86	12,2
Genel Lise	283	40,1
Anadolu Lisesi	162	23,0
Anadolu Öğretmen Lisesi	154	21,8
Fen Lisesi	2	0,3
Diğer	18	2,6
Toplam	705	100

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan 705 eğitim fakültesi öğrencisinin %12,2'sinin (N=86) Süper Lise, %40,1'inin (N=283) Genel Lise, %23'ünün (N= 162) Anadolu Lisesi, %21,8'inin (N=154) Anadolu Öğretmen Lisesi, %0,3'ünün (N=2) Fen Lisesi ve %2,6'sının (N=18) diğer lise türünde öğrenim görmektedir. Buradan ortaya çıkan bulgulara göre örneklem grubunda yer alan öğrencilerden Genel Lise mezunu olanlar birinci sırada, Anadolu Lisesi mezunu olanlar ikinci sırada, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olanlar üçüncü sırada, Süper Lise mezunu olanlar dördüncü sırada, diğer okullardan mezun olanlar beşinci sırada ve Fen Lisesi mezunu olanlar ise son sırada yer almaktadır.

Araştırma örnekleminde yer alan eğitim fakültesi öğrencilerinin mezuniyet alanlarının puan türüne göre dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mezuniyet Alanları Puan Türüne Göre Dağılımları

Mezuniyet Alanı Puan Türü	f	%
Sayısal	26	3,7
Sözel	326	46,2
Eşit Ağırlık	353	50,1
Toplam	705	100

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan 705 eğitim fakültesi öğrencisinin %3,7'sinin (N=26) sayısal, %46,2'sinin (N=326) sözel, %50,1'inin (N= 353) eşit ağırlık puan türünde mezun oldukları görülmektedir. Buradan ortaya çıkan bulgulara göre örneklemi oluşturan öğrencilerin mezuniyet alanları puan türlerine göre değişmekte olup; birinci sırada eşit ağırlık puan türünden bölüme girenler, ikinci sırada sözel puan türünden bölüme girenler ve son sırada da sayısal puan türünden bölüme girenler yer almaktadır.

4.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitle İletişim Araçları İle Olan İlişisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayara sahip olma, internet bağlantısına sahip olma, sürekli takip ettikleri gazete, televizyon izleme sıklıkları, televizyonda seyrettikleri programlar, izledikleri programlarda aradıkları temel özellikler, internet kullanım sıklıkları, interneti kullanma amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayara sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Bilgisayara Sahip Olma	f	%
Evet	544	77,2
Hayır	161	22,8
Toplam	705	100

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayara sahip olma durumları incelendiğinde, %77,2'sinin (N=544) bilgisayara sahip olduğu, %22,8'inin (N=161) ise bilgisayara sahip olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin internet bağlantısına sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

İnternet Bağlantısına Sahip Olma	f	%
Evet	463	65,7
Hayır	242	34,3
Toplam	705	100

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin internet bağlantısına sahip olma durumları incelendiğinde, %65,7'sinin (N=463) internet bağlantısının olduğu, %34,3'ünün (N=242) ise internet bağlantısının olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin sürekli takip ettikleri gazetelerin olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sürekli Takip Ettikleri Gazetelerin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sürekli Takip Edilen Gazete	f	%
Evet	407	57,7
Hayır	298	42,3
Toplam	705	100

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin sürekli takip ettikleri gazetelerin olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, %57,7'sinin (N=407) sürekli takip ettikleri gazetelerin olduğu, %42,3'ünün (N=298) ise sürekli takip ettiği gazetelerin olmadığı görülmektedir. Buradan ortaya çıkan bulgulara göre, gazete takip edenlerin sayısı, takip etmeyenlerin sayısından fazladır.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin televizyon izleme sıklıklarına ilişkin bulgular Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Televizyon İzleme Sıklıklarına İlişkin Bulgular

TV İzleme Sıklıkları	f	%
Haftada bir saatten az	197	27,9
Haftada 1-5 saat	261	37,0
Haftada 6-10 saat	145	20,6
Haftada 10-20 saat	61	8,7
Haftada 20 saatten fazla	41	5,8
Toplam	705	100

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin televizyon izleme sıklıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, %27,9'unun (N=197) haftada bir saatten az, %37'sinin (N=261) haftada 1-5 saat, %20,6'sının (N=145) haftada 6-10 saat, %8,7'sinin (N=61) haftada 10-20 saat, %5,8'inin (N=41) ise haftada 20 saatten fazla televizyon izledikleri

görülmektedir. Bu bulgulara göre, örnekleme katılan öğrencilerden haftada 1-5 saat arası televizyon izleyenler birinci sırada, haftada bir saatten az televizyon izleyenler ikinci sırada, haftada 6-10 saat arası televizyon izleyenler üçüncü sırada, haftada 10-20 saat arası televizyon izleyenler dördüncü sırada ve haftada 20 saatten fazla televizyon izleyenler son sırada yer almaktadır.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin internet kullanım sıklıklarına ilişkin bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnternet Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular

İnternet Kullanım Sıklıkları	f	%
Haftada bir saatten az	76	10,8
Haftada 1-5 saat	247	35,0
Haftada 6-10 saat	162	23,0
Haftada 10-20 saat	99	14,0
Haftada 20 saatten fazla	121	17,2
Toplam	705	100

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin internet kullanım sıklıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, %10,8’inin (N=76) haftada bir saatten az, %35’inin (N=247) haftada 1-5 saat, %23’ünün (N=162) haftada 6-10 saat, %14’ünün (N=99) haftada 10-20 saat, %17,2’sinin (N=121) ise haftada 20 saatten fazla interneti kullandıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre, haftada 1-5 saat arası interneti kullananlar birinci sırada, haftada 6-10 saat arası interneti kullananlar ikinci sırada, haftada 20 saatten fazla interneti kullananlar üçüncü sırada, haftada 10-20 saat arası interneti kullananlar dördüncü sırada, haftada 1 saatten az interneti kullananlar son sırada yer almaktadır.

4.3. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri nedir?” sorusu yöneltmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma tanımlayıcı istatistiksel analizler yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Medya Okuryazarlık Düzeyi	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıklıkla		Her zaman		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.	10	1,4	30	4,3	139	19,7	293	41,6	233	33,0	4,005	,909
Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet v.b değerlerin farkına varırım.	11	1,6	40	5,7	93	13,2	270	38,3	291	41,3	4,120	,948
Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel, sosyal önceliklerinin olduğunu fark ederim.	9	1,3	50	7,1	162	23,0	284	40,3	200	28,3	3,875	,949
Mesajların hangi amaçlarla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme eğlendirme v.b.) oluşturulduğunu fark ederim.	11	1,6	37	5,2	117	16,6	323	45,8	217	30,8	3,990	,908
Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.	5	0,7	30	4,3	132	18,7	284	40,3	254	36,0	4,066	,882
Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.	7	1,0	49	7,0	227	32,2	255	36,2	167	23,7	3,746	,928

Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.	6	0,9	34	4,8	190	27,0	320	45,4	155	22,0	3,828	,854
	Toplam											3,947	,911
	Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni ve etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.	17	2,4	89	12,6	189	26,8	224	31,8	186	26,4	3,670	1,071
	Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.	19	2,7	44	6,2	132	18,7	250	35,5	260	36,9	3,925	1,024
	Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.	20	2,8	100	14,2	243	34,5	213	30,2	129	18,3	3,469	1,034
	Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.	8	1,1	51	7,2	201	28,5	262	37,2	183	26,0	3,795	,946
	Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.	8	1,1	40	5,7	203	28,8	288	40,9	166	23,5	3,800	,902
	Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.	21	3,0	108	15,3	238	33,8	238	33,8	100	14,2	3,408	1,005
	Toplam											3,677	,997
	Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük (geri planda kalan) mesajların farkına varırım.	6	0,9	51	7,2	179	25,4	333	47,2	136	19,3	3,768	,872
Yargılayabilme, Örtük Mesajları	Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki	11	1,6	44	6,2	180	25,5	310	44,0	160	22,7	3,800	,912

anlamları	çözümlemede													
yeterliliğe sahibim.														
Kitle iletişim araçlarında	7	1,0	51	7,2	184	26,1	286	40,6	177	25,1	3,815	,926		
yapılan gizli reklâmı fark ederim.														
Sponsorların yayın	14	2,0	50	7,1	180	25,5	229	32,5	232	32,9	3,872	1,015		
üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.														
Toplam											3,813	,931		

Tablo 15 incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ölçek maddelerine verilen cevapların ortalamaları 3,408 ile 4,120 arasında değişmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin en yüksek medya okuryazarlık düzeyinin “Bilgi Sahibi Olmak” alt boyutunda olduğu ($\bar{X} = 3,947$), en düşük medya okuryazarlık düzeyinin ise “Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme” alt boyutunda olduğu ($\bar{X} = 3,677$) görülmektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın üstünde iyi bir değer olduğu söylenebilir.

4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, bölümlerine, öğretim türlerine, mezun oldukları liselere ve mezuniyet alanı puan türlerine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirtilmiştir.

a. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik, “Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu sorulmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Cinsiyetlerine İlişkin t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Bilgi Sahibi Olmak	Kız	401	28,067	3,926	596,47	3,094	,002
	Erkek	304	27,055	4,561			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Kız	401	22,411	3,708	616,79	2,257	,024
	Erkek	304	21,736	4,090			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Kız	401	15,483	2,598	616,67	2,514	,012
	Erkek	304	14,957	2,866			

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, medya okuryazarlık düzeyleri olan “Bilgiye Sahip Olma”, “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarının eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Tablo 16 incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin kız öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

b. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşlara Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik, “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır? sorusu sorulmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
Bilgi Sahibi Olmak	18-19 yaş	186	27,602	4,600
	20-21 yaş	346	27,520	4,138
	22 yaş ve üstü	173	27,890	4,041
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	18-19 yaş	186	22,382	3,954
	20-21 yaş	346	22,009	4,054
	22 yaş ve üstü	173	22,064	3,469
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	18-19 yaş	186	15,194	2,865
	20-21 yaş	346	15,234	2,764
	22 yaş ve üstü	173	15,370	2,506

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Sahibi Olmak	Gruplararası	19,366	2	9,863	0,445	0,641
	Gruplariçi	12628,74	702	17,990		
	Toplam	12648,11	704			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Gruplararası	35,757	2	17,878	0,580	0,560
	Gruplariçi	10614,99	702	15,121		
	Toplam	10650,75	704			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Gruplararası	3,936	2	1,968	0,210	0,810
	Gruplariçi	5234,59	702	7,457		
	Toplam	5238,53	704			

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Bilgi Sahibi Olma” boyutundaki puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (F=0,445; p=0,641).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutunda puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,580$; $p=0,560$).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutundaki puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,210$; $p=0,810$).

c. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Bölümlere Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik, “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu sorulmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Bölümlerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
Bilgi Sahibi Olmak	Sınıf Öğretmenliği	309	27,443	3,825
	Türkçe Öğretmenliği	129	28,194	4,488
	Sosyal Bilgiler	267	27,581	4,552
	Öğretmenliği			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Sınıf Öğretmenliği	309	22,117	3,861
	Türkçe Öğretmenliği	129	21,915	3,867
	Sosyal Bilgiler	267	22,225	3,943
	Öğretmenliği			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Sınıf Öğretmenliği	309	15,379	2,549
	Türkçe Öğretmenliği	129	15,233	2,882
	Sosyal Bilgiler	267	15,127	2,853
	Öğretmenliği			

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Sahibi Olmak	Gruplararası	52,524	2	26,262	1,461	0,233
	Gruplariçi	12595,59	702	17,942		
	Toplam	12648,11	704			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Gruplararası	8,367	2	4,184	0,276	0,759
	Gruplariçi	10642,38	702	15,160		
	Toplam	10650,75	704			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Gruplararası	9,138	2	4,569	0,613	0,542
	Gruplariçi	5229,39	702	7,449		
	Toplam	5238,52	704			

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Bilgi Sahibi Olma” boyutundaki puan ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,461$; $p=0,233$).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutundaki puan ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,276$; $p=0,759$).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutundaki puan ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,613$; $p=0,542$).

ç. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Öğretim Türüne Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik, “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri okudukları öğretim türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu sorulmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin okudukları öğretim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Öğretim Türüne İlişkin t-testi Sonuçları

	Öğretim Türü	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Bilgi Sahibi Olmak	Birinci Öğretim	372	27,828	4,002	669,64	1,295	,196
	İkinci Öğretim	333	27,411	4,483			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Birinci Öğretim	372	22,446	3,764	683,02	2,349	,019
	İkinci Öğretim	333	21,756	3,998			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Birinci Öğretim	372	15,422	2,595	673,94	1,694	,091
	İkinci Öğretim	333	15,072	2,861			

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik, “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri okudukları öğretim türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu sorulmuştur. “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin okudukları öğretim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, medya okuryazarlık düzeyleri olan “Bilgiye Sahip Olma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarının eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim türlerine göre farklılık göstermediği; bunun yanı sıra “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutunda eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim türleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutunda birinci öğretimde daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

d. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Lise Türüne Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik, “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu sorulmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
Bilgi Sahibi Olmak	Süper Lise	86	27,977	3,751
	Genel Lise	283	27,371	4,659
	Anadolu Lisesi	162	28,420	3,827
	Anadolu Öğretmen Lisesi	154	27,292	3,957
	Diğer	20	26,100	4,483
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Süper Lise	86	21,895	3,437
	Genel Lise	283	21,922	4,045
	Anadolu Lisesi	162	22,395	3,832
	Anadolu Öğretmen Lisesi	154	22,364	3,932
	Diğer	20	21,800	3,722
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Süper Lise	86	15,256	2,512
	Genel Lise	283	14,951	2,978
	Anadolu Lisesi	162	15,772	2,414
	Anadolu Öğretmen Lisesi	154	15,429	2,478
	Diğer	20	14,100	3,417

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Sahibi Olmak	Gruplararası	208,07	5	41,614	2,737	0,028
	Gruplariçi	12440,04	699	17,797		
	Toplam	12648,11	704			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Gruplararası	39,051	5	7,810	0,641	0,634
	Gruplariçi	10611,70	699	15,181		
	Toplam	10650,75	704			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Gruplararası	102,58	5	20,517	3,433	0,009
	Gruplariçi	5135,94	699	7,348		
	Toplam	5238,53	704			

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Bilgi Sahibi Olma” boyutunda puan ortalamalarının mezun oldukları lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=2,737$; $p=0,028$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda Genel Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının “Bilgi Sahibi Olma” boyutundaki puanları, Süper Lise ve Anadolu Lisesi mezunlarının “Bilgi Sahibi Olma” puanlarından düşük bulunmuştur.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutlarının puan ortalamalarının mezun oldukları lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,641$; $p=0,634$).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutundaki puan ortalamalarının mezun oldukları lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=3,433$; $p=0,009$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda Genel Lise mezunlarının “Yargılayabilme,

Örtük Mesajları Görebilme” puanları, Anadolu Lisesi mezunlarının “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” puanlarından düşük bulunmuştur.

e. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Mezuniyet Alanları Puan Türüne Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik, “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri mezuniyet alanları puan türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu sorulmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin mezuniyet alanları puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Mezuniyet Alanları Puan Türüne İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
Bilgi Sahibi Olmak	Sayısal	26	27,654	3,346
	Sözel	326	27,607	4,592
	Eşit Ağırlık	353	27,654	3,958
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Sayısal	26	21,923	3,665
	Sözel	326	22,021	3,986
	Eşit Ağırlık	353	22,227	3,822
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Sayısal	26	14,923	2,667
	Sözel	326	15,074	2,861
	Eşit Ağırlık	353	15,450	2,597

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Sahibi Olmak	Gruplararası	,015	2	,008	0,011	0,989
	Gruplariçi	12648,09	702	18,017		
	Toplam	12648,11	704			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Gruplararası	7,782	2	3,891	0,270	0,763
	Gruplariçi	10642,97	702	15,161		
	Toplam	10650,75	704			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Gruplararası	23,448	2	11,724	1,823	0,162
	Gruplariçi	5215,08	702	7,429		
	Toplam	5238,53	704			

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Bilgi Sahibi Olma” boyutundaki puanları ortalamalarının mezuniyet alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (F=0,011; p=0,989).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma puanları ortalamalarının mezuniyet alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (F=0,270; p=0,763).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme puanları ortalamalarının mezuniyet alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (F=1,823; p=0,162).

4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri bilgisayara sahip olma durumları, internete sahip olma durumları, sürekli takip edilen gazete olma durumu, televizyon izleme sıklığı ve internet kullanım sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirtilmiştir.

a. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik, eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına İlişkin t-testi Sonuçları

	Bilgisayara Sahip Olma Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Bilgi Sahibi Olmak	Evet	544	27,829	4,240	265,30	2,304	,022
	Hayır	161	26,962	4,175			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Evet	544	22,341	3,898	269,09	2,840	,005
	Hayır	161	21,372	3,774			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Evet	544	15,455	2,717	266,54	3,635	,000
	Hayır	161	14,583	2,661			

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, medya okuryazarlık düzeyleri olan “Bilgiye Sahip Olma”, “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarının eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin bilgisayara sahip olan öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

b. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İnternete Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin internete sahip olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternete Sahip Olma Durumlarına İlişkin t-testi Sonuçları

	İnternete Sahip Olma Durumu	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Bilgi Sahibi Olmak	Evet	463	27,928	4,237	493,88	2,597	,010
	Hayır	242	28,062	4,190			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Evet	463	22,399	4,026	543,91	2,749	,006
	Hayır	242	21,586	3,561			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Evet	463	15,572	2,669	477,96	4,266	,000
	Hayır	242	14,652	2,741			

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin internete sahip olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, medya okuryazarlık düzeyleri olan “Bilgiye Sahip Olma”, “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarının eğitim fakültesi öğrencilerinin internete sahip olma durumlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarında medya okuryazarlık düzeylerinin internete sahip olan öğrencilerde daha yüksek olduğu, buna karşılık “Bilgiye Sahip Olma” boyutunda medya okuryazarlık düzeyinin internete sahip olmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

c. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Gazete Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin sürekli gazete takip etme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Sürekli Gazete Takip Etme Durumlarına İlişkin t-testi Sonuçları

	Gazete Takip Etme Durumu	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Bilgi Sahibi Olmak	Evet	407	28,009	4,367	668,50	2,822	,005
	Hayır	298	27,114	4,005			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Evet	407	22,538	3,964	661,95	3,389	,001
	Hayır	298	21,550	3,716			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Evet	407	15,447	2,766	654,07	2,186	,029
	Hayır	298	14,996	2,657			

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin sürekli gazete takip etme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, medya okuryazarlık düzeyleri olan “Bilgiye Sahip Olma”, “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarının eğitim fakültesi öğrencilerinin sürekli gazete takip etme durumlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin sürekli gazete takip eden öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

ç. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Televizyon İzleme Sıklıklarına Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Televizyon İzleme Sıklıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
Bilgi Sahibi Olmak	Haftada bir saatten az	197	27,294	4,168
	Haftada 1-5 saat	261	27,801	4,190
	Haftada 6-10 saat	145	27,945	4,168
	Haftada 10-20 saat	61	27,590	4,595
	Haftada 20 saatten fazla	41	27,146	4,629
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Haftada bir saatten az	197	21,975	3,862
	Haftada 1-5 saat	261	22,299	3,819
	Haftada 6-10 saat	145	22,352	3,783
	Haftada 10-20 saat	61	21,672	4,316
	Haftada 20 saatten fazla	41	21,537	4,214
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Haftada bir saatten az	197	15,127	2,517
	Haftada 1-5 saat	261	15,230	2,746
	Haftada 6-10 saat	145	15,634	2,733
	Haftada 10-20 saat	61	15,131	3,052
	Haftada 20 saatten fazla	41	14,902	3,048

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Sahibi Olmak	Gruplararası	54,847	4	13,712	0,748	0,559
	Gruplariçi	12593,26	700	17,990		
	Toplam	12648,11	704			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Gruplararası	46,489	4	11,622	0,767	0,547
	Gruplariçi	10604,26	700	15,149		
	Toplam	10650,75	704			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Gruplararası	30,308	4	7,577	1,018	0,397
	Gruplariçi	5208,22	700	7,440		
	Toplam	5238,53	704			

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Bilgi Sahibi Olma” boyutunun puan ortalamalarının televizyon izleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (F=0,748; p=0,559).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutunun puan ortalamalarının televizyon izleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (F=0,767; p=0,547).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutunun puan ortalamalarının televizyon izleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (F=1,018; p=0,397).

d. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre Farklılaşma Bulguları

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternet Kullanım Sıklıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
Bilgi Sahibi Olmak	Haftada bir saatten az	76	26,882	3,970
	Haftada 1-5 saat	247	27,154	4,416
	Haftada 6-10 saat	162	28,142	3,921
	Haftada 10-20 saat	98	28,296	4,459
	Haftada 20 saatten fazla	121	27,826	4,139
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Haftada bir saatten az	76	21,447	4,256
	Haftada 1-5 saat	247	21,826	3,628
	Haftada 6-10 saat	162	22,191	3,808
	Haftada 10-20 saat	98	22,316	3,889
	Haftada 20 saatten fazla	121	22,884	4,204
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Haftada bir saatten az	76	14,487	2,559
	Haftada 1-5 saat	247	14,648	2,810
	Haftada 6-10 saat	162	15,617	2,530
	Haftada 10-20 saat	98	16,082	2,611
	Haftada 20 saatten fazla	121	15,810	2,653

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Sahibi Olmak	Gruplararası	196,46	4	49,116	2,657	0,032
	Gruplariçi	12451,65	700	17,788		
	Toplam	12648,11	704			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Gruplararası	130,88	4	32,720	2,177	0,070
	Gruplariçi	10519,87	700	15,028		
	Toplam	10650,75	704			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Gruplararası	260,86	4	65,217	9,192	0,000
	Gruplariçi	4977,66	700	7,111		
	Toplam	5238,53	704			

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Bilgi Sahibi Olma” boyutunun puan ortalamalarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=2,657$; $p=0,032$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda haftada 6-20 saat arası internet kullananların “Bilgi Sahibi Olma” boyutunun puanları haftada bir saatten az internet kullananların “Bilgi Sahibi Olma” boyutunun puanlarından yüksektir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutunun puan ortalamalarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=2,177$; $p=0,070$).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutunun puan ortalamalarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=9,192$; $p=0,000$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda haftada 10-20 saat arası internet kullananların “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutunun puanları haftada bir saatten az

internet kullananların “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” puanlarından yüksektir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntemle ortaya çıkan bulgu ve yapılan yorumlar ayrı ayrı ele alınarak, alt problemleri açıklayan sonuçlara ve bunlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

5.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olarak; “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri nedir?” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri; “Bilgi Sahibi Olma”, “Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” olmak üzere üç ayrı boyutta incelenmiştir. 1- 5 puan aralığı üzerinden yapılan değerlendirmeye göre eğitim fakültesi öğrencileri “Bilgi Sahibi Olmak” boyutundan 3,947 ortalama puan, “Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme” boyutundan 3,677 ortalama puan ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutundan 3,813 ortalama puan almışlardır. Alınan puanlar incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin orta düzeyin biraz üstünde medya okuryazarı olduklarını söylemek mümkündür. Alınan puan ortalamaları yukarıda söz edilen üç boyutuyla değerlendirildiğinde, öğrencilerin ortalamanın üstünde medya okuryazarı oldukları

sonucuna varılmaktadır. Bu üç boyutun ortalama sonuçları kendi içlerinde de yakın bir puan aralığı sergilemektedir. Medya okuryazarlık düzeylerine göre, birinci derecede bilgi sahibi olmak amacıyla medyayı kullandıkları, ikinci derecede mesajları yargılayabildikleri ve asıl mesajı algılayabildikleri, üçüncü derecede de alınan mesajları analiz edip tepki oluşturabildikleri görülmektedir.

Karataş'ın (2008) yaptığı araştırmasında, üç boyutuyla öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın üzerinde bir değer bulunması, bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin, yine üç ayrı boyutuyla da orta değer üzerinde çıkması bakımından benzerlik göstermektedir. İnan'ın (2010) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında ise yalnızca bilgi sahibi olmak amacıyla medyayı kullanmaları boyutuyla paralellik göstermektedir. Fakat İnan, mesajları analiz edip tepki oluşturabilme boyutuyla farklı olarak, her türlü iletiye karşı olumlu ya da olumsuz tepki, eleştiri ve yorumlarını ilgili kuruluşa, gerek vatandaşlık bilinci içerisinde gerekse öğretmen kimliği ile yeteri kadar bildirmediğini ortaya koymaktadır.

Bilgi toplumunun bireylerinin medya okuryazarı haline getirilmesinde şüphesiz ki en önemli görev eğitim kurumlarına ve buralarda görev yapan öğretmenlere düşmektedir. Diğer konularda olduğu gibi toplumun medya okuryazarı bireylerden oluşmasının önünü açması gereken kişiler de büyük ölçüde, öğretmenlerdir. Buna dayanılarak eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının da bilinçli birer medya okuryazarı olmaları gerektiği sonucuna varılabilir.

5.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak, “Eğitim fakültesi öğrencilerinin, medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, bölümlerine, öğretim türlerine, mezun oldukları lise ve mezuniyet alanı puan türlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, medya okuryazarlık düzeyleri olan “Bilgiye Sahip Olma”, “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarının eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Tablo 16 incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin kız öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre örneklem grubunda yer alan 18-22 yaş aralığında bulunan eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri bölümlere göre medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre; Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği gibi farklı bölümlerde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu yönüyle sonuçlar Karataş’ın (2008) çalışmasıyla paralellik gösterirken, İnan’ın (2010) araştırmasında göre, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Türkçe Öğretmenlerine göre daha fazla oranda tepkisel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim türlerine göre “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutuna ilişkin medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği, “Bilgi Sahibi Olmak” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarına ilişkin medya okuryazarlık düzeylerinin ise öğretim türlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Karataş’ın (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile öğretim türü arasında anlamlı bir fark bulunmazken; bu çalışmaya göre birinci ve ikinci öğretimde eğitim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin “Bilgi Sahibi Olma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarına ilişkin medya okuryazarlık düzeylerinin benzerlik gösterdiği, “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutunda ise birinci öğretimde eğitim gören

öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin ikinci öğretimde eğitim gören öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, örgün öğretimde okuyan öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda daha bilinçli oldukları, verilen mesajların olumlu olumsuz yanlarını ayırt edebildikleri ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, medya okuryazarlık düzeyleri olan “Bilgiye Sahip Olma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarının eğitim fakültesi öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterdiği; bunun yanı sıra “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutunda eğitim fakültesi öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna karşılık Karataş’ın (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezuniyet alanları puan türlerine göre medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre sayısal, sözel ve eşit ağırlık puan türleri olmak üzere farklı alanlardan mezun olan eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Ancak Karataş’a (2008) göre, “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutuyla eşit ağırlık puan türünden gelen öğrencilerin sayısal ve sözel puan türünden gelen öğrencilere göre daha iyi oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak “Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri bilgisayara sahip olma durumları, internete sahip olma durumları, sürekli takip edilen gazete olma durumları, televizyon izleme sıklığı ve internet kullanım sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayara sahip olma durumlarına göre medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaştığı

belirlenmiştir. Bulgulara dayanılarak bilgisayara sahip olanların oranı, bilgisayara sahip olmayanların oranından yüksektir. Diğer bir ifade ile eğitim fakültesi öğrencilerinin çoğunluğunun bilgisayarı bulunmaktadır. Bu çalışma her üç boyutuyla da incelendiğinde, bilgisayara sahip olan öğrencilerin kitle iletişim araçlarındaki mesajları daha iyi algıladıkları, olumlu ve olumsuz yayınları ayırt edebildikleri, kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürünün farkında oldukları ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştıkları belirtilebilir. Bilgisayar, günümüzde televizyon, müzik seti, çeşitli görsellerin izlenebildiği eğlence ve sosyallığe faydalı bir araç haline gelmesi nedeniyle, evlerde bulunmasının medya okuryazarı olmaya hizmet etmesi açısından faydalı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin internete sahip olma durumlarına göre medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, internete sahip olmayan öğrencilerin “Bilgi Sahibi Olma” boyutuna ilişkin medya okuryazarlık düzeyleri, internete sahip olan öğrencilerden daha yüksektir. Buradan yola çıkarak internete sahip olmayan öğrencilerin kitle iletişim araçlarındaki mesajların doğruluğuna ya da yanlışlığına kendilerinin karar verdikleri, bu mesajların hangi amaçlarla oluşturulduklarını fark ettikleri ifade edilebilir. Ayrıca internete sahip olmayan öğrencilerin, internete sahip olanlara kıyasla daha çok bilgi sahibi olma amacıyla interneti kullandıkları sonucuna varılabilir. İnternete sahip olan öğrencilerin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ile “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarına ilişkin medya okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir. Karataş’ın (2008) çalışmasında da üçüncü boyutuna ilişkin bulgular paralellik göstermektedir. İnternete sahip olan öğrencilerin gizli (örtük) mesajları daha kolay algıladıkları ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin gazete takip etme durumlarına göre medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Üç boyutuyla da değerlendirildiğinde, sürekli gazete takip eden öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri gazete takip etmeyen öğrencilerden yüksektir. İnternetin varlığı nedeniyle gazete takip etme oranları gün geçtikçe azalsa da nitelikli köşe ve makale yazarları sayesinde bilinçlendirme konusunda, gereksiz ve yanlış bilgi kirliliği olan internetten çok daha güvenilir bir kaynak olduğu söylenebilir. Birden fazla gazete takip

edip farklı görüş ve aktarım tarzları görmek o konunun daha objektif anlaşılması açısından önemlidir. Türkçenin etkili, doğru, güzel kullanımı ve yorum farklılığı nedeniyle de öğrencilerin yordama becerilerine katkı sağlayabilir. Sürekli gazete takip eden öğrencilerin hiç takip etmeyenlere oranla, farkındalıklarının ve yorumlama becerilerinin arttığı göz önüne alınırsa, medya okuryazarlık düzeylerine de olumlu etki ettiği ifade edilebilir. Bu araştırmada gazete takip edip etmeme durumlarına göre öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri Karataş'ın (2008) çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin televizyon izleme sıklıklarına göre medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre sıklıkla televizyon izleyen eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin benzerlik gösterdiği çıkarımı yapılabilir.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin internet kullanım sıklıklarına göre “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutuna ilişkin medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaşmadığı, “Bilgi Sahibi Olma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarına ilişkin medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. “Bilgi Sahibi Olma” boyutu incelendiğinde farkın haftada 6-10 saat ve haftada 10-20 saat internet kullananlar ile haftada 1 saatten az internet kullananlar arasında olduğu saptanmaktadır. “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutu incelendiğinde ise farkın haftada 10-20 saat ile haftada 1 saatten az internet kullananlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre internet kullanım sıklığı arttıkça bilgiye ulaşma ve gizli mesajları kavrayabilme becerisinin de arttığı ifade edilebilir. Gittikçe büyüyen bir küresel iletişim ağı olan internet, bilgiyi saklama, bilgiyi paylaşma ve bilgiye kolayca ulaşma konusunda her geçen gün daha da cazip hale gelmektedir. İnsanların yaşam biçimlerini değiştiren internet, sosyal yaşamda getirdiği pek çok fayda ile medya okuryazarlık düzeyine büyük ölçüde etki ettiği belirtilebilir.

5.2. Öneriler

2010 -2011 Eğitim Öğretim yılı içerisinde Ege ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarıyla “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri” üzerinde yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki önerilere yer vermek mümkündür:

- Geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin yükseltilmesi için, eğitim fakültesi öğretim müfredatlarındaki medya okuryazarlığı ile ilişkili içeriğin yoğunlaştırılması önerilmektedir.
- Medya okuryazarı olmanın getirdiği yeni düşüncelere, beklentilere ve yaşam tarzına, öğrencilerin uyum sağlamalarında üniversitelerde düzenlenen eğitim seminerleri, konularında uzman kişiler tarafından verilerek, etkili olacak şekilde uygulanmalıdır.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının medyayı kullanım amaçları karşılaştırılabilir ve bireylerin medyadan beklentileri ile medyayı kullanımları arasındaki ilişkiler araştırılabilir. Bu araştırmaların sonuçlarına yönelik bir eylem planı hazırlanabilir.
- Bir toplumda medya okuryazarlık düzeyinin artması, bilgiye ulaşmayı bilen, ulaştığı bilgiyi eleştirebilen ve sorgulayabilen bireyler gerektirir. Böyle bireylerden oluşan bir toplum için daha çok araştırma yapılmalı sonuçları doğrultusunda bir yol haritası çizilmelidir. Ancak yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda anket ve ölçek kullanımına dayanarak yürütülen araştırmalarda daha çok tutum belirleme üzerine odaklanıldığı; öğrencilerin ya da öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların genel olarak yapılmadığı söylenebilir. Bu alanda veri toplamak amacıyla geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlikleri test edilmiş ölçeklerin bulunmamasının, bu durum üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Bir başka deyişle, öğrenci ya da öğretmenlerin medya, televizyon ya da bilgi okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş ölçeklerin bulunmaması ilgili araştırmalar

açısından önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu nedenle öğretmen olarak görev yapan eğitimcilerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik daha fazla ölçek geliştirilmesi ve bu ölçekler ışığında farklı bulgulara ulaşılarak çerçeveye katkı sağlanması gerekmektedir. Böylelikle yapılan araştırmaların sonuçlarına yönelik, mesleki gelişim adına hizmet içi eğitim programları düzenlenerek varsa eksikliklerin giderilmesi, olumsuzlukların gözden geçirilmesi sağlanabilir.

- Öğrencilerin ilköğretimin 6. Sınıfına gelene kadar medyanın olumsuz etkilerine maruz kalmamaları için 1-4. sınıflarda serbest etkinlikler dersinde medya okuryazarlığı konusuna yer verilmesi için RTÜK, basılı ve görsel medya aracılığı ile bir proje hazırlayabilir.
- İlk ve ortaokul öğrencilerinin ailelerine de yoğun bir şekilde medya okuryazarlığı ve etkileri konusunda seminerler verilebilir. Bu anlamda ebeveynlerin çocuklarını desteklemeleri mümkün olabilir.
- Öğrencilerin medyanın yapısını anlayabilmeleri, işlevlerini kavrayabilmeleri doğrultusunda medya merkezlerine geziler düzenlenmesi yararlı olabilir.
- Medya okuryazarlığı dersinin öğrenciler üzerindeki etkisi değerlendirilerek ne düzeyde fayda sağladığı farklı araştırma sonuçlarıyla saptanabilir.
- Medya okuryazarlığı dersi dünyanın pek çok gelişmiş ülkesinde zorunlu olarak okutulmaktadır. Bizim ülkemizde de her düzeyde zorunlu olmasa bile, ilkokulda küçük yaş düzeylerine uygun etkinliklerle Hayat Bilgisi ders konuları içine yerleştirilebilir.
- İlgili fakültelerde okuyan öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin olumlu tutum sergileyebilmeleri ve konuya yönelik farklı bakış açılarıyla araştırmalar üretmeleri teşvik edilmelidir.
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma derinlemesine bir şekilde nitel bir çalışmayla da desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okur-yazarlığı. *Milli Eğitim, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 33. Sayı: 167.
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme*. ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc (Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- Aktaş, A.M. (2007). *Egemen Kültür ve İdeolojinin Medya Aracılığıyla Yeniden Üretimi: “Babam ve Oğlum” Film Çözümlemesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alagözlü, Ç. (2012). *Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı*. Ankara: T.C Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Uzmanlık Tezi.
- Alav, O. (2001). *Kitle İletişim ve Yerel Medya*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Aldemir, A. (2003). *Bilgiye Erişimde Yeni Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı*. ÜNAK’03: Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu, 25 Eylül.
- Aldemir, A. (2004). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alpan Bangir, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: V. Sayı II. ss.74-102.
- Altun, A. (2002). *E-okuryazarlık*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu 23-25 MAYIS 2002 Anadolu Üniversitesi, 1- 11.

- Altun, A. (2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10. Sayı: 3. ss.97-109.
- Altun, A. (2010). *Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Altun, A. (b.t.). *Türkiye’de Medya Okuryazarlığı*. <http://www.sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/articles/article21.pdf> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- Anık, C. (2000). *Siyasal İkna*. Ankara: Vadi Yayınları
- Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Arslan, A. (2005). Türkiye’de Medya-Toplum İlişkisi ve Medyanın Profesyonellik Etiği Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*. Sayı: 5. ss.1- 13.
- Ashley, S., Poepel, M. & Willis, E. (2010). Media Literacy and News Credibility: Does Knowledge Of Media Ownership Increase Skepticism In News Consumers?. *Journal of Media Literacy Education*, Cilt: 2. Sayı: 1. ss.37 - 46.
- Aslan, K., Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Akademi, Ankara.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:7. No: 17. ss.9-26.

- Balaban-Salı, J., Ünal, F. & Küçük, M. (2008). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçlarının ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/103.doc (Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- Balcı, F. & Gergin, N. (2008). *Medya ve Çocuk: Medyadaki Şiddetin Çocuklara Etkisi*. Konya: Medya ve Gençlik Rehberi.
- Balta Peltekoğlu, F. (2004). *Halkla İlişkiler Nedir?*. 3. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Başköy, F. (2005). *Medyadaki Trafik Konulu Haberlerin İçerik Analizi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Bawden, D. (2001). Information and Digital Literacies; a Review Of Concepts. *Journal of Documentation*, Cilt: VII. Sayı: 2. ss.218-59.
- Bek, M. & Binark, M. (2007). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bıçakçı, İ. (1998). *İletişim ve Halklar İlişkiler*. Ankara: MediaCat Yayınları.
- Blevins, M. (2004). *Information and media literacy education within the school library media centers of a Middle Tennessee County*. PhD. Dissertation, Tennessee State University, Ann Arbor, MI.
- Briggs, A. ve Burke, P.(2004). *Medyanın Toplumsal Tarihi*. (Çev. İbrahim Şener), İstanbul: İzdüşüm Yayınları.
- Bülbül, A. R. (2000). *Halkla İlişkiler ve Tanıtım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2. Basım.
- Carmen, L. (1999). Media and Cultural Studies in Australia. *Journal of Adolescent&Adult Literacy*, Cilt: 42. Sayı: 8. ss.622-626.

- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6. Sayı: 19. ss.106-125.
- Childers S. (2003). Computer literacy: Necessity or buzzword?. *Information Technology and Libraries*, Cilt: 22. Sayı: 3. ss.100-104.
- Çebi, A. (2009). *Bilgisayarda Okuryazarlık-Oyun Uyuşmazlığı: Tümel Bilgisayar Okuryazarlığı ve Ustan Arındırma Düzenine Dayalı Oyunlar*. Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, 489- 495.
- Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demir, T. (2011). Medya ve Ergen. *Türk Ped Arş.*, Özel Sayı: 46. ss.22-24.
- Demiralay, R. & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. Vol: 2. No: 6. ss.89-119.
- Dennis, E. E. (2004). Out of Sight and Out of Mind: The Media Literacy Needs of Grown-Ups. *American Behavioral Scientist*, Vol: 48. Issue: 2. pp.202 - 221.
- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: V. Sayı: II. ss.25-43.
- DPT (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu.

- Duman, K. Medyanın İşlevleri. (2009).
<http://iletisimci.blogspot.com/2009/11/medyann-islevleri.html> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- Eisenhart, M., Finkel, E. & Marion, S. F. (1996). Creating the Conditions for Scientific Literacy A Re-Examination. *American Educational Research Journal*, Vol: 33. No: 2. ss.261-295.
- Elma, C. ve diğer., (2009). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 27. ss.93-113.
- Erkılıç, T. A. (2008). *Eğitimle İlgili Konuların Eskişehir’deki Yerel Gazetelerde Dağılımı*. ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/218.doc (Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- Evra, J.V. (1998). *Television and Child Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fedorov, A. (2003). “*Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions*” *Unesco: Mentor. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. The Thesis of Thessaloniki, First Version, ss.1-17.
- Fırlar Güneri, B. (2008). *Reklama Rota Çizmek*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Galician, M.L. (2004). Introduction: High Time for “Dis-Illusioning” Ourselves and our Media: Media Literacy in the 21st Century, Part II: Strategies for General Public. *American Behavioral Scientist*, Vol:48. No: 2. ss.143 – 151.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gunter, B. ve Mcalleer, J. (1997). *Children and Television*. London: Routledge. Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

- Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1. ss.17-30.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 39. ss.59-74.
- Güneş, F. (1997). Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri. *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:27. Sayı: 2, ss.499-507.
- Gürdal, O. (2000). Yaşamboyu Öğrenme Etkinliği “Enformasyon Okuryazarlığı”. *Türk Kütüphaneciliği*. Cilt: 14. Sayı: 2. ss.176-187.
- Hall, S. (1999). “İdeolojilerin Yeniden Keşfi, Medya Çalışmalarında Baskı Altında Tutulmanın Geri Dönüşü”, *Medya İktidar İdeoloji*. (Çev: Mehmet Küçük), Ankara: Ark Yayınları.
- Hobbs, R. (2004). Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma [The seven great debates in the media literacy movement]. (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 37. Sayı: 1. ss.122-140.
- Hobbs, R. ve Frost, R. (2003). Measuring The Acquisition Of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*. Vol: 38. No: 3. ss.330–355.
http://www.rtukcocuk.org.tr/tvokuru_detay.php?id=42 (Erişim Tarihi: 30.03.2012)
- İmİK Tanyıldızı, N. (2011). Türk Kültürünün Gençlere Tanıtımında Medyanın Rolü: Hacı Bektaş Velî. *Mevlana ve Yunus Emre Üzerine Bir Araştırma Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, Sayı: 59. ss.101- 118.
- İnceoğlu, Y. (2005). *Medyayı Doğru Okumak*.
<http://www.yasemininceoglu.com/makaleler10.php> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)

İnceoğlu, Y. (2006). *Medyayı Doğru Okumak*.

<http://www.yasemininceoglu.com/makaleler10.php> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)

İnceoğlu, Y. (2006). *Medyayı Doğru Okumak*. Medya Okuryazarlığı (Ed: N. Türkoğlu)
İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi, ss.4-7.

Jolls, T. & Thoman, E. (Ed.). (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Karadağ, V. (2012). *Görsel-İşitsel Medyada Denetim Biçimleri*. Ankara: T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Uzmanlık Tezi.

Karakoç, E. (2007). *Medya Aracılığıyla Popüler Kültürün Aktarılmasında Toplumsal Değişkenlerin Rolü*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaman, K. & Karataş, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, Cilt: 8. Sayı: 3. ss.798-808.

Karataş, A. (2008). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 20. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, K. & Tuna, M. (2008). İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:17. ss.159-182.

Kaya, M. F. (2011). Öğrencilerde Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamaları. *Turkish Studies -*

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Vol: 6. No: 2. ss.629-642.

Keleş, S. (2009). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kellner, D. ve Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, And Policy. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, Vol:26. No: 3. pp.369- 386.

Kırbaş, İ. (2012). *Kitle İletişim Araçları*. http://www.kirbas.com/pdf/pdf_ciktisi.php?id=253 (Erişim Tarihi: 05.05.2012)

Konukman, E. A. (2006). *Medya ve Kültür: Son Dönem Televizyon Dizilerinin Yaşam Tarzı Üzerindeki İmgeleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Koparan, N. (2007). *Medyanın Kadınlar Üzerindeki Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kösebalaban, Doğan, N. & Taşköprülü, Ş. S. (2008). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Kavramı Bağlamında Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, Sayı:32. ss.81- 96.

Kurt, A.A. & Kürüm, D. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 2. ss.20-34.

Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR*, Sayı:28.

- Levin, D. & diğeri., (2004). *Navigating the Children's Media Landscape: A Parent's and Caregiver's Guide*. By American Institutes for Research, Washington, DC.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, Sayı: 7. ss.3–14.
- Manzo, K. K. (2007). Alliance Provides 'Core Principles' for Media Literacy. *Education Week*, Sayı :26.
- MEB ve RTÜK (2006). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Medya Okuryazarlığı Nedir?, <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/nedir.html> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- MEGEP (2008). *Gazetecilik Radyo TV Tarihi*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEGEP (2011). *Gazetecilik Kitle İletişimi*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mora, N. (2008). Medya ve Kültürel Kimlik. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 5. Sayı: 1. ss.1-14.
- Nalçaoğlu, H. (E.d). (2003). *Medya ve Toplum İlişkisini Anlamak Üzere Bir Çerçeve*. ("A Framework to Understand Media-Society Relations") in Sevda Alankuş (ed.) *Medya ve Toplum*. İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Nergis, A. (2011). Okuryazarlık Kültürü ve Değişen Okuryazarlık Türleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, Cilt: 3. Sayı:3. ss.1133-1154.
- Önal, H. İ. (2007). Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı. *Türk Kütüphaneciliği*. Cilt: 21. Sayı: 3. ss.335-359.

- Özen, Y. (2011). Etik Mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi? (Değerler Eğitimine Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 5, ss.63- 87.
- Pekman, C. (Ed.). (2007). *AB’nde Medya Okuryazarlığı*. N. Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, Medya Okuryazarlığı içinde (40-49). İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Pinto, M., Cordon, J. A. & Diaz, R. G. (2010). Thirty years of information literacy (1977—2007): A terminological, Conceptual And Statistical Analysis. *Journal of Librarianship and Information Science March*, Cilt:42. Sayı:1. ss.3-19.
- Polat, C. (2005). *Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Polat, C. (2006). Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 29. ss.249- 266.
- Postman N. (2010). *Televizyon Öldüren Eğlence*. (Çeviren: Osman Akınhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Potter, W. J. (2005). *Media Literacy*. California: Sage Publications.
- RTÜK (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı Yayın Kurulu.
- RTÜK VE MEB (2006). Dersimiz Medya Okuryazarlığı, <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/etkinlikler/RT%C3%9CK%20VE%20MEB%20dev%20bir%20proje%20imza%20att%C4%B1%2022.08.2006.pdf> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- Sadriu, S. (2009). *Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir Pilot Araştırma*. İstanbul:

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Salant, P.ve Dillman, D. A. (1994). *How to Conduct Your Own Survey*. Newyork: John Wiley & Sons, Inc.

Sarı, H. (2012). *Sosyal Medya ve Uygulamalarının On-Line Halkla İlişkiler Açısından Değerlendirilmesi*. <http://www.hasansari.com.tr/upload/98603353.pdf> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)

Savaş, G. (2004). Kitle İletişim Araçlarına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Vol: 1.No: 1. ss.1- 5.

Scharrer, E. (2009). Measuring the Effects of a Media Literacy Program on Conflict and Violence. *Journal of Media Literacy Education*, Sayı: 1. ss.12-27.

Som, S. & Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, Cilt: 2. Sayı: 1. ss.104-119.

Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya Okuryazarlığına Giriş*. İstanbul: Beta Yayınları.

Thibault, M. & Walbert, D. (2012). Reading Images: An Introduction To Visual Literacy. <http://www.learnnc.org/lp/pages/675> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)

Thoman, E. & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st Century An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education*. Center for Media Literacy.

Toker Erdoğan, M. (2010). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasında Medya Okuryazarlığının Rolü. Ankara: Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. Uzmanlık Tezi,

- Tunç, S. (2009). *Medya Okuryazarlığı*. <http://www.sinantunc.com/medya-okuryazarligi/>
(Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- Ulaş, H., Epçaçan, C. & Koçak, B. (2012). Bir Şiddet Potansiyeli Olarak Medya. *National Bediüzzaman Symposiums Papers*.
- Uslu, E. (2012). *Medya Stratejileri*. <http://www.enderuslu.info/Index.php?paged=2>
(Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- Uztuğ, F. (2004). *Siyasal İletişim Yönetimi*. İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Virkus, S. (2003). Information Literacy in Europe: a Literature Review. *Information Research: an International Electronic Journal*, Vol 8. No 4.
- Voort, C.M., T.H.A. ve Kamp, L.J. (1997). Television's Impact On Children's Reading Comprehension And Decoding Skills: A 3 - Year Panel Study. *Reading Research Quarterly*, Cilt: 32. 128-152.
- Wangermee R. (1977). Televizyon ve Toplum. *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, Cilt: XIII. Sayı:1. ss.489-509.
- Yılmaz, N. (2007). *Bilgi Toplumunda Okul ve Medya İlişkisi: Türkiye Örneği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EKLER

EK 1: MEDYA OKURYAZARLIĞI DÜZEY BELİRLEME ÖLÇEĞİ (MODBÖ)

Değerli Öğretmen Adayı,

Medya okuryazarlığı, yazılı, basılı ve görsel, işitsel kitle iletişim araçlarındaki mesajlara ulaşma, bunları çözümüleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Medya okuryazarlığı dersi, RTÜK ve MEB işbirliği ile 2006–2007 yılında 5 pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Erzurum ve Adana) okutulmaya başlanmış, 2007–2008 öğretim yılından itibaren de ülke genelinde bütün ilköğretim okullarında 6,7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

Ölçekte kitle iletişim araçlarıyla kastedilen, TV, internet, radyo, gazete, sinema gibi iletişim araçlarıdır. Ölçek ifadelerinde yer alan mesaj kavramı ile ifade edilmek istenen; kitle iletişim araçları yoluyla verilmek istenen bilgi, fikir, duygu, tutum, haber vb.dir.

Ölçek formunu dolduran kişinin kimliği önemli olmadığından, lütfen isminizi yazmayınız. Her bir ifadeyle ilgili cevabınızı seçtiğiniz kutucuğu işaretleyerek belirtebilirsiniz. Lütfen tüm ifadeleri cevaplayınız. Araştırmanın amacına ulaşması tamamen sizin vereceğiniz samimi cevaplara bağlı olduğundan, ölçek formunu doldurmada göstereceğiniz dikkat, özen ve sabır için şimdiden teşekkür ederim.

- Cinsiyet:

Kadın (...) Erkek (...)

- Yaşınız:

- Bölümünüz:

(...) Sınıf Öğretmenliği

(...) Türkçe Öğretmenliği

(...) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

- Öğretim Türünüz:

(...) I. Öğretim

(...) II. Öğretim

- Mezun olduğunuz lise:

(...) Süper lise

(...) Genel lise

(...) Anadolu Lisesi

(...) Anadolu Öğretmen Lisesi

(...) Fen lisesi

(...) Diğer(Belirtiniz)

- Mezuniyet alanınızın puan türü:

(...) Sayısal

(...) Sözel

(...) Eşit Ağırlık

(...) Dil

(...) Diğer

- Yaşadığınız ortamda istediğiniz zaman kullanabileceğiniz bir bilgisayar var mı?

Evet (...) Hayır (...)

- Yaşadığınız ortamda istediğiniz zaman kullanabileceğiniz bir internet bağlantınız var mı?

Evet (...) Hayır (...)

- Sürekli takip ettiğiniz gazete var mı? (İnternet ortamında da olabilir.)

Evet (...) Hayır (...)

- TV'yi izleme sıklığınız nedir?

(....) Haftada 1 saatten az

(....) Haftada 1-5 saat

(....) Haftada 6-10 saat

(....) Haftada 10-20 saat

(....) Haftada 20 saatten fazla

- İnterneti hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?

(....) Haftada 1 saatten az

(....) Haftada 1-5 saat

(....) Haftada 6-10 saat

(....) Haftada 10-20 saat

(....) Haftada 20 saatten fazla

MEDYA OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Açıklama:

Aşağıda medya okuryazarlığına yönelik çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadeleri okuyup ifadenin yanındaki kutucuğa size en uygun olan cevap için çarpı (X) işareti koyarak değerlendiriniz.

Hiçbir zaman

Nadiren

Ara sıra

Sıklıkla

Her zaman

	<u>Hiçbir zaman</u>	<u>Nadiren</u>	<u>Ara sıra</u>	<u>Sıklıkla</u>	<u>Her zaman</u>
1) Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük (geri planda kalan) mesajların farkına varırım.					
2) Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.					
3) Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet v.b değerlerin farkına varırım.					
4) Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel, sosyal önceliklerinin olduğunu fark ederim.					
5) Mesajların hangi amaçlarla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme eğlendirme v.b.) oluşturulduğunu fark ederim.					
6) Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.					
7) Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni ve etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.					
8) Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.					

9) Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.					
10) Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümlemede yeterliliğe sahibim.					
11) Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.					
12) Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.					
13) Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.					
14) Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.					
15) Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.					
16) Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklâmı fark ederim.					
17) Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.					

EK 2: ÖLÇME ARACINA YÖNELİK BULGULAR

Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği uygulandıktan sonra tümüne güvenirlik analizi (alfa) yapılmıştır. Daha sonra düzeltilmiş toplam madde korelasyonu ,30 ve altındaki maddeler incelenmiş ve bu maddelerin ölçülmek istenen özellikle olan ilişkisinin zayıflığı nedeniyle elenmiştir. Elenen maddeler 1,2,3,5,8,10,11,16,18 ve 19. İfadeler atılmıştır.17 madde kaldıktan sonra araç tekrar uygulanmış ve ölçeğin 3 boyut etrafında oluştuğu görülmüştür.

Birinci boyuta farkında olma, bilgi sahibi olma adı verilmiştir. 6.7.9.12.13.17 ve 21. Maddeler 1.boyutta yer almış ve Cronbach Alfa değeri ,721 olarak bulunmuştur.

İkinci boyuta analiz edebilme, tepki oluşturabilme adı verilmiş ve 14.15.22.23.24 ve 25. Maddeler 2. Boyutta yer almış ve Cronbach Alfa değeri ,705 olarak bulunmuştur.

Üçüncü boyuta ise yargılayabilme, örtük mesajları görebilme adı verilmiştir. 4.20.26 ve 27. Maddeler 3. Boyutta yer almış ve Cronbach Alfa değeri ,680 olarak bulunmuştur.

Ölçme aracının genel olarak Cronbach alfa değeri ,840 tır ve bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın güvenirliğinin nispeten yüksek olması ve aracın yapı geçerliğinin olması bu aracın uygulama da kullanışlı olduğu sonucunu göstermektedir.

Tablo 27. Medya Okuryazarlığı ile ilgili ifadelerin Medya Okuryazarlık Boyutlarına Göre Dağılımı

Medya Okuryazarlığı ile ilgili ifadeler	Boyutlar		
	1	2	3
6) Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.	,732		
7) Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet v.b değerlerin farkına varırım.	,579		
12) Mesajların hangi amaçlarla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme eğlendirme v.b.) oluşturulduğunu fark ederim.	,577		
13) Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.	,545		
17) Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.	,538	,424	
21) Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.	,448	,372	
9) Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel, sosyal önceliklerinin olduğunu fark ederim.	,415		
23) Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.		,684	
22) Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.		,650	

24) Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.		,631	
14) Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni ve etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.		,481	
25) Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.		,472	,417
15) Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.		,432	
26)Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklâmı fark ederim.			,745
27) Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.			,742
4) Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük (geri planda kalan) mesajların farkına varırım.			,496
20) Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümlemede yeterliliğe sahibim.	,419		,485
Aygen Değeri	2,600	2,564	2,057
Açıklanan Varyasyon	15,296	15,083	12,103
Açıklanan Yığmal Varyasyon	15,296	30,378	42,481
Alfa() Değeri	,721	,705	,660

**EK 3: MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYİNİ BELİRLEME (MODBÖ)
ÖLÇEĞİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN İZİN BELGESİ**

13.09.2010

Ege Üniversitesi

Sosyal Bilgiler Enstitüsü Müdürlüğüne,

2008 yılında tarafımdan geliştirilmiş ve “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezinde uygulanmış olan Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği (MODBÖ)’nin, 92090004673 numaralı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans öğrencisi olan Asuman Tuncer’in, “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri – İzmir Örneklemi” adlı tezinde uygulamasına izin veriyorum.

Arş. Gör. Adem KARATAŞ

Uşak Üniversitesi

Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Araştırma Görevlisi
Adem KARATAŞ

ÖZGEÇMİŞ



Cihannüma Mah. Hüsni Savman
Sok. No:17 D:4 Abbasağa
Beşiktaş/İstanbul

GSM : 0 533 579 96 62

E-Posta:

asu.tuncer@gmail.com

ASUMANTUNCER

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 12. 06. 1984

Medeni Hal: Bekar

Uyruk: TC

Doğum Yeri: Nazilli / AYDIN

İş Deneyimi

- ❖ FMV Ayazağa Işık İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni (2011 – Halen)
- ❖ Marmara Eğitim Kurumları – Özel Marmara İlköğretim Okulu - Sınıf Öğretmeni (2010 – 2011)
- ❖ Lider Eğitim Kurumları (KPSS)
Eğitim Bilimleri Yöntem Teknik ve Stratejileri Öğretici Elemanı (Ağustos 2008 – Haziran 2009)
- ❖ Dalıca İlköğretim Okulu (Nazilli) – Sınıf Öğretmeni (2007 – 2008)
- ❖ Universiade 2005, İzmir
Çağrı Merkezi Personeli
- ❖ Radyo Dokuz Eylül (2003-2007)
Radyo Programcısı + Yönetim-Organizasyon + Prodüksiyon

Eğitimi

2009 - Devam - Ege Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf

Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Tez konusu: Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin

Medya Okuryazarlık Düzeyleri (İzmir

Örnekleme)

2003 - 2007 - Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Sınıf

Öğretmenliği Lisans Programı

**Katıldığı Mesleki ya da
Kişisel Gelişim
Eğitimleri, Kurslar,
Seminerler, Sunumlar:**

- ❖ ÜSKÜDAR SEV İLKÖĞRETİM OKULU – 16.
Sonbahar Öğretmenler Sempozyumu
- ❖ TERAKKİ VAKFI OKULLARI – Yazma Becerileri
Sempozyumu
- ❖ ENKA OKULLARI – 15. Sonbahar Öğretmenler
Sempozyumu
- ❖ MALTEPE UNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÖLTESİ
YRD. DOÇ. DR. ALPER ŞAHİN – Sınıfın Duygusal
Atmosferi
- ❖ TRT ÇED – Diksiyon / Fonetik – Spikerlik /
Sunuculuk Kursu
- ❖ MURAT ATIL – YÜCEL ELMAS – EMİN
BAYKIRKIK (Diksiyon)
- ❖ ÇEVKO – Gelecek İçin Geri Dönüşüm Projesi
(Seminer)
- ❖ 21. YÜZYILDA ÖĞRET MEN – Prof. Dr. Ayla Oktay
- ❖ TİYATROSFER TİYATRO TOPLULUĞU Üyesi
(2009 – 2010)
- ❖ YOUTH IN ACTION PROGRAMME - ACTION 3.1 –
Romanya (Nisan, 2010)

- ❖ YOUNG GURU ACADEMY Liderlik Zirvesi
(Aralık, 2009)
- ❖ GATEWAY Zaman Yönetimi Semineri (2009)
- ❖ AMERİKAN KÜLTÜR DERNEĞİ – İngilizce Dil
Kursu (2007)
- ❖ ETKİLİ VE GÜZEL KONUŞMA - İmajını Geliştirme
Kursu (2007)

Sahip Olduğu Belgeler

- ❖ ÜSKÜDAR SEV İLKÖĞRETİM OKULU – 16.
Sonbahar Öğretmenler Sempozyumu
- ❖ TERAĞKİ VAKFI OKULLARI – Yazma Becerileri
Sempozyumu
- ❖ ENKA OKULLARI – 15. Sonbahar Öğretmenler
Sempozyumu
- ❖ TRT ÇED – Diksiyon / Fonetik
- ❖ ÇEVKO – Gelecek İçin Geri Dönüşüm Projesi
Seminerine Katılım Belgesi
- ❖ Improving Cooperation Between NGO And Local
Government –United Colors Of Community –
Romania (Youth İn Action Programme, Action
3.1b)
- ❖ YGA - Young Guru Academy Liderlik Sertifikası
- ❖ GATEWAY Zaman Yönetimi Sertifikası
- ❖ Dokuz Eylül Üniversitesi - DESEM Temel Bilgisayar
Kullanım Sertifikası
- ❖ İzmir Türk - Amerikan Derneği İngilizce Kurs Bitirme
Belgesi(Advance)
- ❖ MEB Onaylı İngilizce Sertifikası

**İlgi Alanları,
Etkinlikler**

Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, Sinema, Müzik

Yabancı Dil

İngilizce

**Yurt Dışında
Bulunduğu Ülkeler**

- ❖ Romanya
- ❖ Almanya
- ❖ Avusturya
- ❖ İtalya
- ❖ Macaristan
- ❖ Yunanistan

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı; eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenerek, medya okuryazarlık düzeyleri ile demografik özellikleri ve kitle iletişim araçları ile olan ilişkilerinin incelenmesidir.

Amaç doğrultusunda hazırlanan ölçek formu; 2010-2011 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören ve ölçek uygulamasını kabul eden 705 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 17.0 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri ve kitle iletişim araçları ile olan ilişkilerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde istatistiklerinden, medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin demografik özellikleri ve kitle iletişim araçları ile olan ilişkilerine göre farklılaşma durumlarının incelenmesinde ise Tek yönlü ANOVA ve Scheffe testlerinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; eğitim fakültesi öğrencilerinin yüksek medya okuryazarlık düzeylerinde oldukları ve öğrencilerin yaşlarına, bölümlerine, mezuniyet alanlarına, televizyon izleme sıklıklarına göre medya okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmadığı, cinsiyetlerine, öğretim türlerine, mezun oldukları lise türlerine, bilgisayara ve internete sahip olma durumlarına göre ise medya okuryazarlık düzeylerinde farklılaşmalar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı

ABSTRACT

The purpose of this study is to look into the relationship between media literacy levels, demographic characteristics and the mass media by determining the media literacy levels of students studying in the faculty of education.

A survey was prepared for this purpose and given to 705 students who agreed to participate. These students were in the education faculty of Dokuz Eylül University and Ege University in 2010-2011 academic year.

The data gathered from the surveys was analyzed on the computer using the statistics package program SPSS 17.0. While frequency and percentage statistics were used to determine the relationship between demographic characteristics of the students and the mass media, mean and standard deviation statistics were used to determine the media literacy levels. The One Way Anova Test and Scheffe Test were used to look into the differences in the relationship between the media literacy level of the students and the demographic characteristics of them and the mass media.

The findings showed that students of the education faculty have high levels of media literacy and the variables such as age, department, type of department graduated from in high school, and frequency of watching TV were not seen to be contributing much to the variety of media literacy levels. However, the variables such as gender, type of education, type of high school graduated from, computer ownership and having internet connection have an effect on the media literacy levels of the students.

Key words: Media, media literacy, information literacy