

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

ZEYNEP ÖZGE ERTEK

Ankara

Ağustos, 2013

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

ZEYNEP ÖZGE ERTEK

Danışman: Prof. Dr. Selma YEL

Ankara
Ağustos,2013

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

ZEYNEP ÖZGE ERTEK'in “ SİNİF ÖĞRETMENLERİN MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ” başlıklı tezi _____.____.2013 tarihinde, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Jüri Başkanı) :

.....

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Selma YEL

.....

Üye:

.....

ÖN SÖZ

Araştırma süreci boyunca her türlü sıkıntıda desteğini esirgemeyen, kişisel gelişimime destek olan, kendime olan inancımı kaybettiğim zamanlarda samimiyetle sıkıntılarımı gidermeme yardımcı olan, örnek aldığım kıymetli hocam, danışmanım Prof. Dr. Selma Yel'e,

Çalışmamın tamamlanma aşamasında değerli zamanını bana ayıran, hatalarımı gidenen, iş disiplinine, ders anlatımına hayran olduğum, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kurul Üyesi Dr. Hüseyin Şirin'e ve kıymetli eşi Gülcan Şirin'e,

Tezime verdikleri katkılardan dolayı Adem Karataş, Asuman Tuncer, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kale'ye,

Araştırma sürecinde yaşadığım sıkıntılarda, bana moral veren, tezime yardımları dokunan değerli arkadaşlarım Neslihan Tıraş Dağlı'ya, Sümeyra Doğan, Sıdika Akyüz Aru'ya, kardeşim ve ablama, babama, yaşam enerjimi tazeleyen minik öğrencilerime,

Bu araştırmanın her aşamasında duaları ve enerjisi ile bana destek olan, biran bile bana olan inancını kaybetmeyen, varlığımın anlamı olan anneme, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

2013
ZEYNEP ÖZGE ERTEK

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

ERTEK, ZEYNEP ÖZGE

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selma Yel

Ağustos- 2013, 99 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerini, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medya okuryazarlığının amacı, TV izleme sıklığı, TV programlarındaki tercihleri, izledikleri TV programlarındaki aradıkları temel özellik gibi değişkenlerin ne düzeyde açıkladığını da incelemektir.

Sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında Keçiören ilçesinde görev alan 427 kişilik öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada medya okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla Karataş tarafından geliştirilen “ Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği (MODBÖ) ” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, t testi ve anova testi kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemlerine göre medya okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğu yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılrken, programlarda verilen medya metnindeki mesajları tam anlamıyla almadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Medya, Medya Okuryazarlığı, Okuryazarlık.

ABSTRACT

MEDIA LITERACY LEVELS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ERTEK, ZEYNEP ÖZGE

Master Thesis, Department of Elementary Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Selma YEL

August-2013, 99 pages

The purpose of this study is to determine the level of media literacy of primary school teachers according to the variables such as gender, age, occupational experience, aim of media literacy, frequency of watching TV, choices of TV programmes, and basic properties of TV programmes.

This study, aiming to determine the level of media literacy of primary school teachers, is a descriptive survey study.

The sample of this study is composed of 427 teachers working in Keçiören district in 2012-2013 academic year. In this research, “Media Literacy Level Determining Scale (MODBÖ)”, developed by Karataş, is used to measure media literacy level. Frequency, percentage, t-test and anova test are used for analyzing data.

In our study, media literacy levels of teachers vary by age and occupational experience. While it is concluded that most of the teachers have high level of media literacy, it is observed that they could not get the message in the media text given in the programmes completely.

Keywords: Media, Media Literacy, Literacy

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv

TABLolar LİSTESİ

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Tanımlar	7

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuryazarlık Kavramı.....	8
2.2. Medya Okuryazarlığı Kavram ve Tanımları	9
2.3. Medya Okuryazarlığının Önemi.....	15
2.4. Medya Okuryazarlığı Eğitimi.....	22
2.5. Medya Okuryazarı Olan Bireyin Özellikleri	31
2.6. Dünya’da Medya Okuryazarlığı	33
Almanya	34
Finlandiya	34
Fransa	35
Amerika Birleşik Devletleri	35

Kanada	35
2.7. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı	36
2.8. İlgili Araştırmalar	37
3. YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	41
3.3. Veri toplama aracı	42
3.4. Veri analizi	43
4. BULGULAR ve YORUM	
4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Medya Okuryazarlık Düzeyleri	44
4.2. Medya Okuryazarlığının Amacı, Televizyon İzleme Sıklıkları, İzledikleri Televizyon Programlarındaki Tercih ve İzledikleri Programlarda İşlev Bakımından Aradıkları Temel Özelliklere Göre Medya Okuryazarlık Düzeyleri.....	48
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Branş, Medya Okuryazarlığının Amacı, Televizyon İzleme Sıklıkları, İzledikleri Televizyon Programlarındaki Tercih ve İzledikleri Programlarda İşlev Bakımından Aradıkları Temel Özelliklere Göre Medya Okuryazarlık Düzeyleri	69
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	
KAYNAKÇA	81
EKLER	
EK-1: Veri Toplama Aracı.....	87

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
<i>Tablo 1.</i>	
<i>Medya Okuryazarlığı kapsamına girmeyen kavramlar</i>	<i>13</i>
<i>Tablo 2.</i>	
<i>Bazı yazarlara göre medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları, temel ilkeleri ve yararları</i>	<i>24</i>
<i>Tablo 3.</i>	
<i>Thoman ve Jolls'un geleneksel eğitim ve 21. yüzyıl öğrenimini kıyasla</i>	<i>28</i>
<i>Tablo 4.</i>	
<i>Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	<i>41</i>
<i>Tablo 5.</i>	
<i>Medya Okuryazarlık düzeyine ilişkin betimsel veriler</i>	<i>45</i>
<i>Tablo 6.</i>	
<i>Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık düzeyine ilişkin gösterdikleri en az ve en sık davranışlar</i>	<i>45</i>
<i>Tablo 7.</i>	
<i>Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları</i>	<i>46</i>
<i>Tablo 8.</i>	
<i>Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	<i>47</i>
<i>Tablo 9.</i>	
<i>Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	<i>48</i>
<i>Tablo 10.</i>	
<i>Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin cinsiyete göre t-Testi Sonuçları</i>	<i>48</i>
<i>Tablo 11</i>	
<i>Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin cinsiyete göre dağılımı</i>	<i>49</i>
<i>Tablo 12.</i>	
<i>Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	<i>50</i>
<i>Tablo 13.</i>	
<i>Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin yaşa göre dağılımı</i>	<i>51</i>
<i>Tablo 14.</i>	
<i>Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin mesleki kıdeme göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	<i>52</i>
<i>Tablo 15.</i>	
<i>Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin kıdeme göre dağılımı</i>	<i>53</i>

Tablo 16.	
<i>Televizyon izleme sıklığının cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 17.	
<i>Televizyon izleme sıklığının cinsiyete göre dağılımı</i>	54
Tablo 18.	
<i>Televizyon izleme sıklığının yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlar</i>	55
Tablo 19.	
<i>Televizyon izleme sıklığının yaşa göre dağılımı</i>	55
Tablo 20.	
<i>Televizyon izleme sıklığının mesleki kıdeme göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	56
Tablo 21.	
<i>Televizyon izleme sıklığının kıdeme göre dağılımı</i>	57
Tablo 22.	
<i>Televizyonda yer alan program tercihinin cinsiyete göre t-Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 23.	
<i>Televizyonda yer alan program tercihinin cinsiyete göre dağılımı</i>	58
Tablo 24.	
<i>Televizyonda yer alan program tercihinin yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	59
Tablo 25.	
<i>Televizyonda yer alan program tercihinin yaşa göre dağılımı</i>	60
Tablo 26.	
<i>Televizyonda yer alan program tercihinin kıdeme göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	61
Tablo 27.	
<i>Televizyonda yer alan program tercihinin kıdeme göre dağılımı</i>	62
Tablo 28.	
<i>Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin cinsiyete göre t-Testi Sonuçları</i>	63
Tablo 29.	
<i>Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin cinsiyete göre dağılımı</i>	64
Tablo 30.	
<i>Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	65
Tablo 31.	
<i>Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin yaşa göre dağılımı</i>	66
Tablo 32.	
<i>Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	67
Tablo 33.	
<i>Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin kıdeme göre dağılımı</i>	68
Tablo 34.	

<i>Sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri diğer branş öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerine göre t-Testi sonuçları</i>	69
<i>Tablo 35.</i>	
<i>Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin branşa göre t-Testi Sonuçları</i>	69
<i>Tablo 36.</i>	
<i>Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin branşa göre dağılımı</i>	70
<i>Tablo 37.</i>	
<i>Televizyon izleme sıklığının branşa göre t-Testi Sonuçları</i>	71
<i>Tablo 38.</i>	
<i>Televizyon izleme sıklığının branşa göre dağılımı</i>	72
<i>Tablo 39.</i>	
<i>Televizyonda yer alan program tercihinin branşa göre t-Testi Sonuçları</i>	73
<i>Tablo 40.</i>	
<i>Televizyonda yer alan program tercihinin branşa göre dağılımı</i>	74
<i>Tablo 41.</i>	
<i>Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin branşa göre t-Testi Sonuçları</i>	75
<i>Tablo 42.</i>	
<i>Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin branşa göre dağılımı</i>	76

I.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerekçesini oluşturan problem durumu, problem tümcesi ve alt problemler ile çalışmanın amacı ve önemine yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın temel sayılıları açıklanmış, araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmış ve araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Teknolojideki gelişmelerin iletişim biçimlerini etkilediği ve kendine özgü yeni bir kültür oluşturduğu söylenebilir. Yeni iletişim biçimleri ve kültürü beraberinde yeni bazı olgu ve kavramların oluşmasına neden olmaktadır. Bu kavramlardan bir kaçının medya, medya araçları, sosyal medya, geleneksel medya, medya okuryazarlığı olduğu ifade edilebilir.

Yirminci yüzyılı pek çok sosyal bilimci iletişim çağı olarak adlandırmaktadır. Bunda kitle iletişim araçlarının pek çoğunun bu yüzyılda doğması ve olağanüstü yaygınlık kazanması önemli bir etkidir. Özellikle 80'li yıllarla birlikte kitle iletişim araçları en keskin sıçramalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu yıllar aynı zamanda kitle iletişim araçlarının da birbirleriyle yakınlaştığı, tekelleşerek aynı sahiplerin yörüngesinde işlediği ve şimdiye kadar olmadığı kadar bütünleştiği yıllar olmuştur. Tam da böyle bir ortamda, medya kavramı yavaş yavaş kitle iletişim araçları kavramının yerini almış ve gündelik dilde sıklıkla kullanılır olmuştur. Medya kelimesi ile tüm iletişim araçları ve ortamı kast edilmektedir. Çünkü bu ortam ve araçlar birbirini bütünlemekte ve adeta ayrılmaz bir görünüm sergilemektedir (KOMİSYON, 2007). Medya, her türden sözlü, yazılı, basılı, görsel metin ve imgeleri içeren çok geniş iletişim araçlarını kapsayan bir kavramdır. Bu kavramın içine gazeteler, dergiler, kitaplar, broşürler gibi basılı, televizyon, sinema gibi görsel-işitsel ve radyo gibi işitsel kitle iletişim araçları girmektedir. Günümüzde bu kavrama internet, billboard benzeri yenileri de eklenmiştir (Nalçaoğlu, 2003, s. 44).

Yeni bir takım araçlarla birlikte medya kâr ve istihdam sağlayan başlıca endüstri haline de gelmiştir. Medya siyasi süreçlerle ilgili bilgilerin çoğunluğunu temin eder ve izleyicilere gerçeklik düşüncesini şekillendiren fikirler, imgeler ve simgeler (hem gerçekçi hem de

kurgusal) önerir. Medya şüphe götürmez şekilde kültürel ifade ve iletişimin başlıca çağdaş araçlarıdır. Toplumda aktif bir katılımcı olabilmek önemli ölçüde modern medyanın kullanımını içerir (Divina, 2006).

Medya bireyleri etkilerken aynı zamanda topluma da yön vermektedir. Topluma yön veren bir güç olarak karşımıza çıkan medya yasama, yürütme ve yargıdan sonra dördüncü kuvvet olarak kabul edilmekte ve ülkemizde ve dünya üzerinde zaman zaman kendisinden önce gelen diğer üç kuvvet üzerinde dahi etkili olabilmektedir (Şeylan, 2008, s.9). Topluma yön vermesi ve diğer üç kuvvetten daha da öne çıkması, medyanın toplumun yapı taşı olan bireyler üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Son yirmi yılda özel radyo ve televizyon yayıncılığının gündeme gelmesi ile birlikte ve özellikle 2000’li yıllarda bilgisayar ve internet teknolojisinin bütün evlere girmesiyle, toplumdaki her bireyin maruz kaldığı yoğun bilgi akışının bireyler üzerindeki etkileri tartışılır hale gelmiştir (İnan, 2010) .

Her evde var olan iletişim araçları bireyin bu araçlarla etkileşim halinde olmasını ve bu araçları okuyup anlamlandırabilmesini de beraberinde getirmektedir. Bu durum da okuryazarlık kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Altun (2005, s.2) tarafından okuryazarlık kavramı okumak ve yazmak eylemlerinden oluşmuş yapısı ile çoğunlukla semboller kullanarak oluşturulan yazı ve bu yazıların seslendirilmesi eylemini çağrıştırmak olarak tanımlanırken, Sur (2012) okuma, yazma, rakamsal ifadeleri kazandırma becerisi olmasının yanı sıra, yaşam boyu öğrenme becerisini de kazandırabilmek olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda sayılan becerilerin yanı sıra bireyin çevre ile etkileşimine de yardımcı olmaktadır. Okuryazarlıklar çevremizi okumamıza yardımcı olan araçlardır. Bu tanımlamada kullanılan çevre sözcüğü genişletilmiş anlamda bilgi, beceri ve sosyal yaşantımızın bir parçası olan etkileşim kalıplarını ifade etmektedir (Kellner,2002; Street,2003).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak okuryazarlık; çevreyi anlamlandırabilme, harfleri birleştirebilme ve semboller sistemini kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Değişen iletişim araçları, yoğun bilgi akışı ve ortaya çıkan yeni okuryazarlık türleri ile okuryazarlık kavramının anlamı genişlemiş ve çeşitli tartışmalara yol açmıştır. Özellikle bu yoğun bilgi akışının gençler ve çocuklar üzerindeki etkisi bu tartışmayı daha da artırmıştır. Çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin medyayı eleştirel bir biçimde takip etmeleri, üzerinde önemle durulması gereken, hassas bir konudur. Altun (2007) bu durumu şöyle ifade eder; sorgulayıcı bir medya izler kitlesi yaratmayı amaçlayan projenin en önemli girdisini eğitimciler

oluşturacaktır. Bu sorgulayıcı bakış açısına sahip olmak, medya mesajlarını okuyabilmekle mümkündür. Bu okumayı yapabilmek için de medya eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Medya genellikle birkaç iletişim “dili” ya da formunu birbirine bağlar – görsel imgeler (sabit ya da hareketli), işitsel (ses, müzik ya da konuşma) ve yazı dili. Medya eğitimi, sadece basımla ilgili değil aynı zamanda imgeler ve seslerin bu diğer sembolik sistemlerinde de geniş tabanlı bir yeterlilik geliştirmeyi hedeflemektedir (Divina, 2006).

Medya eğitimi ile kazanılan medya okuryazarlığının tanımı ise net bir biçimde yapılmamaktadır, ancak bakış açısını dört ana medya okuryazarlığı uzmanlık grubunda sınıflandırılması yapılmıştır; (Potter’dan aktaran Altun,2008);

- a. Kamu politikası ve medyanın çocuklar üzerindeki potansiyel olumsuz etkisine ilgi,
- b. İnsanların, medya mesajlarını işlemekten geçirmek için gerekli olan beceriler konusunda nasıl eğitileceğiyle ilgilenenler,
- c. Bir çocuğun medya mesajlarını işlemekten geçirme yeteneğini geliştirme konusunda ebeveyn ve yetişkinlere yardımcı olacak öneriler getirenler,
- d. Kitle iletişim araçlarının toplum üzerindeki etkilerini eleştirel olarak inceleyenler.

Bu gruplar incelendiğinde medya okuryazarlığının farklı gruplarda sınıflandırıldığı görülmeye rağmen, medya mesajlarını analiz edebilmek için eleştirel düşünmenin önemi ortak nokta olarak belirlenebilir.

Altun’a göre (2005, s.73) medya okuryazarlığı, sadece ürünleri tanıtmak, takip etmek veya izlemek değildir. Medyanın vermiş olduğu mesajları yorumlayabilmek, tartışabilmek ve her medya aracı ile mesaj iletmeyi bilebilmektir. Bu nedenle diğer okuryazarlık alanlarından ayrı bir yere ve öneme sahip olduğu söylenebilir. Sur (2012) ise medya okuryazarlığının önemini şöyle ifade etmektedir; medya okuryazarlığını diğer okuryazarlık alanlarından ayıran ve onun en önemli okuryazarlık alanı olmasını sağlayan etken, medya okuryazarlığının bilinçli yurttaşlar yetişmesini sağlaması ve bireyi hayata hazırlamasıdır.

Birçok gelişmiş ülkede medya okuryazarlığı uzun yıllardır önem arz eden bir konu olmasına rağmen, Türkiye’de son yıllarda üzerinde durulan bir disiplindir. Türkiye’de medyanın en etkin aracı olan televizyonun, izlenme oranlarına bakıldığında medya okuryazarlığının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Yapılan bilimsel araştırmalarda, Türkiye’deki televizyon izlenme oranının günde ortalama 4–5 saat olduğu görülmektedir. Bir kişi yılın %19’unu televizyon izleyerek geçirmektedir. Kişinin yılın %33’ünü uyuyarak, %33’ünü çalışarak, %14’ünü de bu

etkinliklerin dışında kalan etkinliklerle geçirdiği göz önüne alındığında bu oranın oldukça büyük olduğu ortaya çıkmaktadır. Çeşitli uluslararası araştırma ve istatistikler de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu da tüm hayati aktivitelerden arta kalan zamanın televizyon karşısında tüketilmesi anlamına gelmektedir (Komisyon, 2007).

Türkiye’de televizyon izlenme oranlarına bakıldığında, medyanın eleştirel olarak incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Medyanın eleştirel incelenmesini sağlayan medya okuryazarlığının gerekliliği programda şöyle belirtilmiştir (Komisyon, 2006, s.5):

İletişim kanallarındaki niceliksel artışın, aynı oranda niteliğe yansımaması, yukarıda tanımlanan sorunu tetikleyen önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Elektronik medyanın teknolojiden aldığı destekle kullanıma sunduğu kanalların çeşitliliği, çocuklardan yetişkinlere kadar her kesimi kendine çeken bir cazibe merkezi oluşturmaktadır. Bu yoğun enformasyon altında, özellikle çocuklar, sunulan malzemeyi seçme şansı olmadan ve bilinçsizce doğrudan almakta ve o oranda da etkilenmektedirler. Kitle iletişim araçlarının kolay ulaşılabilirliği, bireyden topluma kadar her alanda etkili olabilen çeşitli yayınların evimizin içine kadar gelerek, sadece yetişkinlerin değil, çocukların da etkiye açık birer alıcı durumuna düşmelerine neden olmaktadır. Bugün tartışmasız en etkili kitle iletişim aracı olan televizyonun, kişilerin sosyal yaşamlarının neredeyse “olmazsa olmaz”ı hâline geldiği de çok açıktır. Ülkemizde 90’lı yıllardan bu yana özel televizyon yayıncılığına geçiş ve televizyon programlarındaki görece çeşitlilik, ülkemiz insanının ekrana daha bağımlı hâle gelmesine yol açmıştır.

Özellikle çocuk izleyicilerin medya etkisi altında kaldığı ve reklamlar, diziler, şarkı ve filmler yolu ile verilmek istenen mesajı alırken çok da seçici olmadıkları ortadadır (Komisyon, 2006). Öğrenciyi yönlendirecek olan kurumların başında aile ve okul gelmektedir. Medyayı etkin bir şekilde yorumlayabilen ve analiz eden eğitimciler şüphesiz öğrencilerine de faydalı olacak, onların yönlendirilmesinde aktif rol oynayacaklardır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde medyayı etkin bir şekilde okuyan ve anlamlandıran kişilerin eleştirel düşünme becerileri gelişmekte, bilişsel becerileri kullanmada daha aktif oldukları gözlenmektedir (Ankaralıgil, 2009; Çelik, 2008; Çetinkaya, 2008).

Bu noktadan hareketle ilköğretim öğrencilerinin medya ile yakınlığı da göz önüne alınarak, sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ölçülmek istenmiştir. Yapılan araştırmaların incelendiğinde medya okuryazarlığının gerekliliği ve önemi üzerinde durulduğu belirlenmiştir (Hobbs, 2004; İnan, 2010; Altun, 2009; Altun, 2007; Apak, 2008; Çelik, 2008; Kocadaş, 2005; Karataş, 2008; Sur, 2012).

Günümüz dünyası sürekli değişimin yaşandığı, bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarının daha da çeşitlendiği dönemleri yoğun biçimde yaşamaktadır. Medya organlarında yer alan; her

türlü programın bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarının çeşitlenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Medya organlarının yeni bilgiler öğrenmek, haberleşme olanaklarının daha kolay olması, daha kaliteli eğitim olanaklarının sunulması vb. pek çok olumlu özelliklerin yanı sıra medyanın bireyler üzerinde şiddet vb. gibi olumsuz etkileri olabileceği de söylenebilir. Öğretmenler, özellikle öğrenciler üzerinde yalnızca bilgi aktarıcısı ya da öğreticisi değil, aynı zamanda rol model olmaları sebebi ile de, sorumlulukları itibari ile önemli figürdür. Bu çerçevede değerlendirildiğinde geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesinde önemli yer tutan öğretmenlerin genelde medya, özelde de televizyon konusuna ilişkin düşünceleri ve davranışlarının belirlenmesi ayrı bir önem taşımaktadır.

Meslekte kıdem yılı almış öğretmenlerin medya ile olan ilişkisi merak edilmiş, bu ilişkide öğretmenlerin medyaya olan eleştirel bakışı ve bu bakışın düzeyi araştırılmak istenmiştir. Eğitim programı incelendiğinde eleştirel düşünebilen, etkin ve sorgulayıcı öğrenciler yetiştirilmesinin önemini görmek mümkündür. Eleştirel düşünce yapısına sahip öğrenci yetişebilmesi, bu düşünce yapısına sahip öğretmenler ile mümkündür. Alan yazın incelendiğinde bu tür bir araştırmanın olmaması Türk eğitim sistemi açısından da önem arz etmektedir. Belirtilen gerekçelerden dolayı öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri
 - a. cinsiyet
 - b. yaş
 - c. mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri
 - a. medya okuryazarlığının amacı
 - b. televizyon izleme sıklıkları
 - c. izledikleri televizyon programlarındaki tercihlerine

- d. izledikleri programlarda işlev bakımından aradıkları temel özellikler hakkındaki görüşlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3. Sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri diğer branş öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerine
 - a. branş
 - b. medya okuryazarlığının amacı
 - c. televizyon izleme sıklıkları
 - d. izledikleri televizyon programlarındaki tercihlerine
 - e. izledikleri programlarda işlev bakımından aradıkları temel özellikler hakkındaki görüşlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Medya araçlarını anlamlandırmak, yorumlayabilmek ve eleştirebilmek oldukça önemli bir durumdur. Bu durumun, toplumun şekillenmesinde büyük rol oynayan öğretmenlerde var olma düzeyi, araştırmanın yapılması bakımından gerekli ve dikkat çekicidir. İlkokul öğrencilerinin eğitimini sağlayan sınıf öğretmenlerinin medyayı ne düzeyde takip ve analiz ettikleri ve yorumlayabildikleri merak edilen bir konudur. Alana dair yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığının önemi üzerine yapılan araştırmalar öne çıkmaktadır (Taşkıran, 2007; Çetinkaya, 2008; İnan, 2010; Karataş, 2008; Sur, 2012; Tuncer, 2013). Alan yazın ile ilgili araştırmalarda öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Söz konusu araştırmada sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Yaş, kıdem, cinsiyet, televizyon izleme sıklığı, izledikleri programlarda aradıkları temel işlev, medya okuryazarlığının amacı, verilen televizyon programlarından birini izleme sıklığı gibi verilen değişkenlerle medya okuryazarlık düzeylerine etkilerinin araştırılması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın medya okuryazarlığı konusunda alan yazına sistematik bilgi sunması önemli bulunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara Keçiören ilçesinde çalışan sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanan ölçme aracı ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların doğru ve araştırma için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

İletişim: Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır (A.Baltaş ve Z. Baltaş, 1992, s.20).

Medya: İletişim ortamı, iletişim araçları anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2013).

Okuryazarlık: Okuma, yazma ve rakamsal bilgileri kullanabilme becerisi. Çevremizdekileri anlamlandırabilme ve kendi anlamlarımızı oluşturmak açısından farklı sembolik sistemleri kullanabilme, bu sistemleri birleştirebilme ve bunlardan yeni anlamlar ortaya koyabilme bilgi ve becerilerine sahip olmak (Altun, 2005).

Medya okuryazarlığı: Çeşitli bağlamlarda ve çeşitli biçimlerdeki medya iletilerine erişebilme, bu iletileri doğru alımlayıp algılayabilecek donanımına sahip olma ve en sonunda bizzat iletiler üretebilme yeteneğini içeren medya okuryazarlığı kitlelere kontrol gücü veren, gerçek dünya ve medya tarafından yaratılan dünya arasındaki sınırın fark edilmesini sağlayan bir kavramdır (Komisyon,2007).

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan medya okuryazarlığı konusu çok yönlü olarak ele alınacaktır.

2.1. Okuryazarlık Kavramı

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 yüklemesi ile ilgili bir kavramdır (Aşıcı, 2009).

Okuma ve yazma faaliyeti bir süreç olarak değerlendirilirse, değişen ve gelişen bir yapısı olduğu görülür. Okuryazarlık kavramı çeşitlenmekte ve genişlemektedir. Altun ise (2005) bu değişim ve gelişimi şu cümlelerle ifade etmektedir; okuryazarlık çoklu zekâ uygulamalarında görüldüğü gibi disiplinler arası bakış açısı ile alanları bakımından genişlemektedir. Bunlar arasında duygusal okuryazarlık, politik okuryazarlık, iş okuryazarlığı gibi kavramları sayabiliriz.

Okuma yazma yeteneği, dünya metinlerini gerek okumak gerekse yorumlamak için gereken bilgi ve beceriler kazanmayı aynı zamanda bu metinlerin güçlüklerinin çelişkilerin üstesinden gelebilecek başarılı değerlendirme yapmayı içerir. Bu sebeple bu yetenek, yerel, ulusal ve küresel ekonomi, kültür ve politikaya katılmak için bireylerin donanımlı olmaları için temel şartıdır (Kellner, 2002a).

Okuryazarlık; kişilere ve yaygın olarak herkese – topluma okuma ve yazmayı öğretme sonucunda gerek kişilerin, gerekse toplumların okuma, yazma, bilgi edinme ve bilgiyi en verimli biçimde kullanma becerileri kazanmalarını hedefleyen kavram olarak ele alınmaktadır. (Önal, 2010).

Okuryazarlık kavramı geleneksel anlamının dışında farklı bağlamlarda bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı gibi çok sayıda farklı ortamla birlikte ele alınmış, bu okuryazarlıklar kimi zaman birbirinin yerine kimi zaman da farklı kavramları temsil edecek şekilde kullanılmıştır (Karaman, 2010).

Süreç içerisinde değişime uğrayan okuryazarlık kavramı için yeni ve farklı beceriler gerekmektedir. Başlangıçta harfleri okuma metinleri seslendirme anlamındaki okuryazarlık kavramı, zaman içinde değişmiş ve konu üzerinde yapılan çalışmalarla toplumu etkileyerek değiştirmiştir. 20.yüzyılın son çeyreğindeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Bu okuryazarlık türleri özünde okuma-yazma ile alakalı olmasına rağmen çok farklı, karmaşık ve çoklu okuma ve yazma becerileri gerektirmektedir (Aşıcı, 2009).

Okuryazarlığın gelişimi ve değişimi ile birlikte, kavrama verilen önem artmış, ihtiyaçlar farklılaşmıştır. İletişimin gelişmesi ile birlikte dil, kültür, toplum ve düşünce yapısı da değişime uğramış, bu temel yapıların değişimi ile de okuryazarlık kavramı farklı bir anlam kazanmıştır.

2.2. Medya Okuryazarlığı Kavram ve Tanımları

Değişen bilişim teknolojilerinin sunduğu fırsat ve kolaylıklar bireyin bilgiye erişim hızını arttırırken, doğrudan toplumun kültürel ve duygusal yapılarını, maddi ve manevi değer yargılarını etkilemektedir. Bilginin toplum üzerindeki bu etkin gücü bireyi daha güçlü yapmış ancak yeni öğrenme alanlarını da ihtiyaç sebebi haline getirmiştir.

İletişim çağı adı verilen günümüzde bilgiye ulaşım kolaylaşmış ancak yeterli olmamış, bilginin eleştirel açıdan incelenmesi, kavranması ve hayata uygulanabilir olması daha önemli kabul edilmiştir. Yaşam boyu bilginin gerekliliği kişilerin yeni öğrenme ortamlarına yönelmesine sebep olmuş, kişiyi doğrudan ya da dolaylı olarak medya kanalına yöneltmiştir. Çeşitli medya ürünlerine maruz kalan bireylerin dünyaya bakış açıları farklılaşmıştır. Kellner (2002a) bu durumu medya ürünlerinin, dünyayı anlama ve anlamlandırma gücümüzü arttırdığını söyleyerek savunur.

Bilgi ihtiyacımızı karşılamak için çeşitli iletişim kanallarını kullanırız. İletişim çağı olarak adlandırılan bu dönemde bireyin karşılaştığı iletilerin sayısı artmış ve bireyi etkiye açık bir hale getirmiştir. Bu etkiden olumlu olarak kurtulabilmenin yolu ise medya okuryazarlığı kavramının becerilerini kullanabilmek ve geliştirebilmektir.

Medya “okuryazarlığı”, öncelikle medyayı “okumayı” ve “yazmayı” kapsar. Bu sebeple medya eğitimi hem eleştirel anlamayı, hem de aktif katılımı geliştirmeyi amaçlar. Genç insanların yorumlamasını ve medya tüketicileri olarak bilgili hüküm vermesini sağlar; bununla birlikte onların kendi hesaplarına medya yapımcıları

olmalarına imkân sağlar. Medya eğitimi gençlerin eleştirel ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmekle alakalıdır (Divina, 2006).

Medya okuryazarlığını medyada okunan, gözlenen ve işitilen her şeyin kurgusal olduğunu fark etmeyi önermesi, bu yönüyle de medyanın içeriğinin doğal olmadığını ve değiştirilebileceğini vurgulaması olarak tanımlayan Türkoğlu (2007) kavramın medyanın değişimine ve yapaylığına olan etkisinin de altını çizmektedir.

“Büyük bir endüstri olarak biçimlenen, ürünleriyle çeşitlenen ve her geçen gün sayısız mesajlarına ulaştığımız medya, uzun bir liste oluşturmaktadır. Medyayı gösterip, tanımlayan bu listede kitap, dergi, gazete, süreli yayın, televizyon yayını, radyo yayını, bilgisayar yazılımı, film, fotoğraf, video paketi, kaset, CD, ilan, İnternet, e-yayınlar bulunmaktadır “(Önal, 2007).

Medya mesajlarının bireyin değer yargıları dâhil hayata bakışını etkilemesi, zaman içinde değiştirmesi medyayı okuyabilme becerisini günümüze taşımıştır. Medya okuryazarlığı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Potter (2001) bu çeşitliliği şu cümlelerle anlatır; medya okuryazarlığının birçok tanımı vardır. Çok yönlüdür. Görecelidir, kişiye göre değişir. İzleyici odaklıdır. Bilince ve bilinenlere göre değişir. Herkes belli bir oranda medya okuryazarıdır, kimse tam medya okuryazarı değildir. Kısaca karmaşık bir kavramdır, yani basit değildir (Akt: Efe-Özad, 2007, s.96).

Literatürde medya okuryazarlığı medya eğitimi olarak da geçmektedir. Medya okuryazarlığı kavramından medya eğitimi olarak da söz edilmektedir. Kubey (2001) medya okuryazarlığından, sık sık aynı anlamı taşıyan bir kavram olan “medya eğitimi” olarak da söz edildiğini ifade etmiştir. Kubey’e göre medya eğitimi, daha çok Britanya’da ve Fransızca ile İspanyolcanın konuşulduğu diğer ülkelerde kullanılagelen bir terimdir ve bu farkın sebebi İngilizce “okuryazarlık” (literacy) teriminin bu dillere tercüme edilememesidir. Bu nedenle medya okuryazarlığı ve medya eğitimi aynı anlama sahiptir (Akt: Altun, 2010, s.13)

ABD’de medya okuryazarlığı için en çok alıntı yapılan tanım, 1992 yılında Aspen Medya Okuryazarlığı Liderlik Enstitüsü toplantısına katılan bilim adamları tarafından yapılan tanımdır:“...çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği.” (Thoman ve Jolls, 2008).

Medya okuryazarlığı medyada yeniden kurgulanan iletileri ayırt edebilmek ve algılayabilmek, onunla ilgili yorumlarda bulunabilmek için ayrı bir beceri, altyapı

bilgisi ve eğitsel organizasyon gerektiren bir eğitim sürecinin sonucu olarak medya yetkini sıfatını hak eden kişiyi betimleyen bir terim olarak tanımlanabilir (Taşkiran,2007). Medya okuryazarlığı bireye neyin gerçek, neyin sahte olduğunu bulmasına yardım edecek sorular sormasını sağlayacak beceriyi de kazandırmış olur.

Medya okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren yapılarıdaki (internet, televizyon vb.) mesajlara ulaşma, bunları çözümüleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu,2007, s.4).

Considine (1999) medya okuryazarlığının ne ifade ettiğini ve yararlarını şöyle sıralamaktadır;

1. Medya okuryazarlığını bilgi devrimine dayanarak yeniden tanımlar.
2. Bir ders değil, yeterlidir. Bu yüzden disiplinler arasıdır.
3. Deneyime dayalı, uygulamalı ve öğrenme stilleri ile uyumludur.
4. Demokratik bir toplumda sorumlu yurttaş olmayı teşvik eder.
5. Grup çalışmasını, işbirlikli öğrenmeyi ve dayanışmayı destekler.
6. Basmakalıplılığa, önyargıya ve çok kültürlü eğitime duyarlıdır.
7. Eleştirel düşünme becerisi hareketi ile tutarlıdır.
8. Sağlık eğitiminin anahtar parçalarından birisidir.
9. Risk altındaki öğrenciler ve sınıf tekrarı oranlarının düşürülmesine yardımcı olur.
- 10.Eğitim programının gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini sağlar.

Medya okuryazarlığı kavramını, Sur (2012) medya ürünlerini değerlendirebilmenin yanı sıra medyaya tepki verebilme yeteneği olarak tanımlarken, Kutoğlu (2006:106) ise; medya ile karşı karşıya kaldığımız zaman medya mesajlarını daha iyi anlayabilmek için kullandığımız bir perspektiftir der. En basit anlamda medya okuryazarlığı; kitle iletişim araçlarıyla bize ulaşan her bilgiyi doğru kabul etmemektir. Dikkat edilmesi gereken nokta, medya metinlerinin diğer bir ifade ile bize ulaşan iletilerin neye hizmet ettiğidir (Şeylan, 2008). Center for Media Literacy'nin (Medya Okuryazarlığı Merkezi) kurucusu ve Başkanı Elizabeth Thoman medya okuryazarlığı kavramını, öğrencilerin yalnızca gördükleri medya ürününü okumalarını değil, aynı zamanda onu yaratma sürecinde de etkin rol almalarını gerektiren bir hareket olarak yorumlamaktadır (İnceoğlu, 2007, s.4).

Medya okuryazarlığı okuma ve yazmayı, konuşma ve dinlemeyi, yeni teknolojilere ulaşmayı, eleştirel bakmayı ve kameralardan bilgisayarlara kadar geniş bir çeşitlilikteki yeni teknolojileri kullanarak kendi mesajını üretme yeteneğini içerir (Altun, 2010).

Thoman ve Jolls (2008, s.33) yapılan tanımların zamanla evrim geçirebileceklerini savunmaktadırlar. Medya okuryazarlığının 21. yy yaklaşımı olduğunu söyleyen yazarlar, kavramın medyaya erişme, analiz etme ve değerlendirme ve yaratma yeteneği dışında demokratik bir toplumda vatandaş için gerekli olan araştırma ve ifade yeteneklerinin kazanılmasına da katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Avrupa Birliği tanımlamasıyla; “medya okuryazarlığı, eski ve yeni tüm medyada, kolayca iletişim sağlamanın yanı sıra gündelik hayatımızda bizi sarmalayan, güçlü görüntü, söz ve seslere erişme, onları çözümleme ve değerlendirme yeteneğidir (Pekman, 2007).

Medya okuryazarlığı kavramını anlamlandırabilmek ve netleştirebilmek adına kavramı boyutlarıyla ele almak faydalı olacaktır. Bilişsel, duygusal, estetik ve ahlaki olmak üzere dört boyutta incelenebilir. Medya okuryazarlığının birbiriyle ilişkili bu dört boyutuna aşağıda açıklamalı olarak yer verilmektedir (Toker, 2010; Şahin, 2011):

- **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. Bu boyutta medya iletişinin anlamını yakalamak için geniş bir bakış açısı ve derin bir bilgi birikimine sahip olmak gerekir. Verilen iletiler, zihinsel süreçler kullanılarak çözümlendiği için bu boyut önemli ve gereklidir.
- **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. Bununla birlikte izleyici zaman zaman medyada sunulan duyguya kendini kaptrabilir, gerçekte hayali ayırt edemeyecek boyutlarda etkilenebilir. Medya yoluyla verilen duygusal mesajlar o kadar güçlüdür ki en çok etkilenen genellikle çocuklardır. Bu mesajlar olumlu ve olumsuz her iki anlamda da izleyici etkileyebilir.

- **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. Bu boyutun iletmediği estetik öğeleri okumak ve değerlendirebilmek için tüketicinin kullanılan öğeler hakkında bir donanıma sahip olması gerekir.
- **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. Bu boyut sunulan değerleri anlayabilmek için, üst düzey ahlaki gelişim düzeyine ve medya okuryazarlık becerilerine sahip olmak gerekir.

Medya okuryazarlığını açıklayan tüm bu tanımların yanında medya okuryazarlığının neleri kapsamadığını da bilmek kavramın tam olarak anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda Thoman ve Jolls, (2008, s.34) Medya Okuryazarlığı kapsamına girmeyen kavramlar Tablo 1’de şöyle özetlemektedir:

Tablo 1.

Medya Okuryazarlığı kapsamına girmeyen kavramlar

	...demektir	...değildir
Medya Okuryazarlığı	1. medya eleştirileri	saldırmak
	2. medya ile ilgili etkinlikler ve projeler üretmek	sadece medya üretiminde bulunmak
	3. --	CD-ROM’lar veya medya içerikli materyalleri sınıfa getirmek
	4. medya ve medya mesajlarının yapısını ve kültürümüz üzerindeki etkilerini keşfetmek	
	5. olayları “normalmiş” gibi gösteren sistemin sorgulanması	basitçe politik gündemi, önyargıları ve yanlış açıklamaları takip etmek
	6. farklı görüş açıları kullanılarak incelenmek	mesajlara sadece bir kişinin bakış açısından veya deneyimlerinden bakmak
	7. “dikkatlice seyret, eleştirel düşün”	“sakın seyretme”

Medya okuryazarlığının kapsamına girmeyen kavramları açıkladıktan sonra medya okuryazarlığının kapsamını da bilmek kavramı anlamaya yardımcı olacaktır. Bu bağlamda medya okuryazarlığının kapsamını açıklayacak olursak (Şahin, 2011); Medya okuryazarlığı kapsamı içerisinde dört temel bileşen vardır. Bunlar (a) bilgiye erişim, (b)

erişilen veya bize gönderilen iletileri çözümleyebilme, (c) çözümlediğimiz iletileri birçok açıdan değerlendirebilme ve (d) farklı iletişim kanal, araç ve tekniklerini kullanarak kendi iletilerimizi oluşturabilme/üretebilme alanlarındaki yeterliliklerdir. Bu dört bileşeni kısaca şöyle ifade edebiliriz;

Erişim: Kütüphane kullanımı, bilgiyi sınırlandırma yollarını kullanma, video oynatıcıyı sardırabilme, video cihazlarını otomatik kayıt için kurma, veri tabanlarını tanıma, internetin yapısını bilme, internette yer alan kütüphaneleri kullanma, internetten video indirme, farklı arama motorlarını tanıma, arama motorlarına ait komut ve seçenekleri kullanma, vs.

Çözümleme: İzlenen yapıtın türünü seçebilme, öykünün ana hatlarını görebilme, şiddet sahnelerini tespit etme, sağlıkla ilgili noktaları işaretleme, önyargıları veya etiketleri belirleme, kullanılan propaganda tekniklerini saptama, duygu yüklü anları fark etme, kamera hileleri saptama, haberlerde denge unsurunun varlığını görme, reklamlarda dikkat çekici unsurları gösterme, vs.

Değerlendirme: Karakterlerin öyküye uygunluğunu saptama, kahramanların ahlaki açıdan uygun davranıp davranmadıklarını belirleme, en iyi oyuncunun kim olduğunu belirleme, haberin doğruluğunu saptama, reklamdaki bilginin objektifliğini saptama, ürünün reklamda söylenenleri yapıp yapmadığını belirleme, magazin programlarının gençler üzerindeki etkisini ifade etme, vs.

Üretme: Resim çekme, ışık ayarlarını yapabilme, farklı resim çekme modlarını uygun ortamda kullanma, web tasarımı becerisi, işitsel oluşturma yollarını kullanma, işitsellerde ses ve hız gibi unsurları kullanabilme, video kameraları kullanabilme, kamera açısını etkin kullanma, kamera önünde konuşabilme, oyunculuk becerileri, çekilenleri kurgulama, yazı bindirme, vs.

Tanımı son olarak bilinçli bir vatandaş olmanın gerekliliği hususunda inceleyecek olursak Şeylan (2008) şöyle açıklar; medya okuryazarlığı sosyal ve bilinçli vatandaş olmanın gereği kapsamında; TV ekranının ya da diğer kitle iletişim araçlarının bireye sunduğu her bir karenin, her bir haberin ya da yorumun, kişi tarafından algılanması, sonrasında bu bilginin doğruluğuna ilişkin eleştiriye tabi tutulması ve bu sürecin ardından eğer yanlış ise, söz konusu bilginin kabul edilmemesidir.

2.3. Medya Okuryazarlığının Önemi

Medya okuryazarlığı konusu ve önemi gereği birçok farklı disiplinin alanı ile ilişkilidir. Bu disiplin alanları ile çeşitli noktalardan gelişim gösteren medya okuryazarlığı kitle iletişim araçlarının sayısal olarak artması ile daha da önem kazanmıştır.

Modern hayatın hızlı temposu ile sürekli bir enformasyon bombardımanı altında kalan izleyici, önceden hazırlanmış, üzerinde detaylıca çalışılmış, kurgulanmış, sonuç ve etkileri düşünülüp belirlenmiş yapımlar yerine hızlı üretilip, kendi arasında yarışan medya ürünleri ile baş başa bırakılmıştır (Treske, 2007, s. 33).

Medya okuryazarlığından beklenen ve anlaşılması gereken, bireylerin medyanın üretim yapılanması, işleyişi ve içeriği konusunda sorgulayıcıları olmalarını teşvik edecek bir bakış açısına kavuşturulmuş olmalarıdır (Altun, 2007). Bu sorgulayıcı bakış açısı medya okuryazarlığının önemini açıklamaktadır. Zira kavramın bireye kazandırması beklenen unsurların en önemlilerinden biri de budur.

İnceoğlu (2007) Medya Okuryazarlığının neden gerekli olduğu konusuna değinirken, medya okuryazarlığı yaklaşımının demokratik toplumlarda katılımın sağlanması açısından önem arz ettiğini, sosyal adalet ve eleştirel vatandaş olma sürecinde gerekliliklerden biri olduğunu söylemektedir. Thoman ve Jolls (2008, s.14-15) medya okuryazarlığı niçin gereklidir sorusunu şu şekilde cevaplamakta ve özetlemektedir:

1. Demokratikleşme sürecinde medyanın etkisi

Küresel medya kültüründe, insanlar demokrasiyi benimsemiş vatandaşlar olabilmeleri için iki yeteneğe sahip olmalıdırlar: Eleştirel düşünme ve kendini ifade etme. Medya Okuryazarlığı bu iki temel beceriyi yavaş yavaş öğreterek geleceğin vatandaşlarını siyasi sınıflandırma yapabilen, toplumsal tartışmaları anlayan ve katılabilen ve seçim sürecinde karar verebilen hale getirir.

2. Medyanın yüksek oranlarda tüketilmesi ve toplumun medya tarafından sömürülmesi

Video oyunları, televizyon, pop müzik, radyo, gazeteler, dergiler, ilan panoları, internet hatta giydiğimiz tişörtler göz önüne alındığında büyük babalarımızın bir yılda karşı karşıya kaldığı medya mesajlarıyla bizlerin bir günde karşılaştığımız açıkça görülmektedir. Medya okuryazarlığı bu imaj denizinde

yaşantımızı güvenli bir şekilde yönlendirmemizi sağlayacak yetenekleri öğrenmemizi sağlar.

3. Düşüncelerimizi, inançlarımızı ve davranışlarımızı şekillendirmede medyanın etkisi

Medyanın üzerimizdeki etkisinin türü ve yaygınlığı konusunda yapılan araştırmalar ortak bir sonucu göstermese de, medya, hiç şüphe edilmeyecek bir şekilde dünyayı açıklayışımız, anlayışımız ve davranışımız üzerinde etki yaratacak bir güç durumundadır. Medya Okuryazarlığı bu gücü ve etkiyi anlamamızı sağlayarak medyaya olan bağımlılığımızdan kurtulmamızı sağlar.

4. Görsel iletişim ve bilgilenmenin öneminin artması

Okullarımız hala basılı kaynakların etkisinde olsa da, bizim yaşantımız daha çok görsel imajların etkisi altındadır. Örneğin büyük firmaların logolarının bulunduğu büyük ilan panolarından tutun da web sitelerine kadar bu etkiyi görmek mümkündür. Yazılı medya türlerini okuma yazma becerisine ek olarak görsel temelli iletişimin değişik tabakalarını nasıl okuyacağını öğrenmek de bir gereklilik haline gelmiştir. Unutmayalım ki biz çok fazla medya türünün bulunduğu bir dünya da yaşıyoruz.

5. Toplumda bilginin önemi ve ömür boyu öğrenmeye duyulan gereksinim

Bilginin işlenmesi ve yaygınlaştırılmasının, Amerikan üretiminin en can alıcı noktasında olduğu açıktır. Ancak gittikçe büyüyen küresel medya endüstrisi bağımsız sesleri ve değişik görüşleri ortaya koymakta sıkıntılarla karşı karşıyadır. Medya Okuryazarlığı eğitimi, öğretmen ve öğrencilere bilginin kaynağını ve bu bilgilerin kimin çıkarına kullanıldığını anlama konusunda, öğretmen ve öğrencilerin değişik görüşlere ulaşmalarında yardımcı olur.

Medya okuryazarlığı, demokratik toplumlarda katılımın sağlanması açısından önemli olduğu kadar, sosyal adaletin ve eleştirel vatandaş olmanın gereklerinden birini de oluşturmaktadır. Bazı eleştirmenler "medya okuryazarlığını bir 'felsefe' 'sonsuz bir süreç' ve 'eleştirel bir düşünce biçimi' olarak algılamak gerektiğini düşünmektedirler. Bu düşünce biçimini şu maddelerle özetlemek mümkündür; fanteziyi gerçekten ayırma yeteneği, medya mesajlarının belirli sonları olan yapılar olduğunu anlamak, medyanın bölgesel/küresel topluluklardaki ekonomik, politik, sosyal ve kültürel rolünü anlamak,

insanın kendisinin ve diğerlerinin demokratik haklarını anlaması, uzlaşma veya direniş, kültürel kimlik, vatandaşlık vs. gibi (İnceoğlu, 2005).

Pekman'a göre (2005); medya okuryazarlığı iki temele oturtulmalıdır. Birincisi bireyin medyadan gelen mesajları eleştirel yönden değerlendirebilme ve süzebilme erki ve bilgisi ile donanması anlamındaki medya okuryazarlığıdır. İkincisi ise, kendi mesajlarını yaratacak biçimde medyayı, özellikle de yeni medyayı tanımak ve kullanmak bilgisidir. Bu iki temelden hareketle medya okuryazarlığı bireyin ifade özgürlüğünün önemine dikkat çekmekte, bireyin bilgi edinme hakkını da doğrudan ilgilendirmektedir.

Medya okuryazarlığının önemi tam olarak bu noktada açığa çıkmaktadır. Bireyin ifade özgürlüğü ve bilgi edinme hakkı toplumda kendine yer bulabilmesi adına oldukça önem arz etmektedir. Bireyin doğru bilgiye ulaşabilmesi eleştirel bir bakış açısına sahip olması ile doğrudan ilgilidir. Gündelik hayatta birçok medya iletilerine maruz kalan izleyici, gelen bilgiyi süzebilme yetisine sahip ve eleştirelse, medya okuryazarlığının temelindeki amaca ulaşmış olur.

Medya okuryazarlığının alanı televizyon, sinema, radyo, müzik ve diğer tüm yeni dijital medyayı kapsamaktadır. Kapsadığı bu çeşitli medya formlarından akan medya mesajları karşısında bireylerin farkındalıkları ve seçiciliklerini sağlamak medya okuryazarlığının önemini ortaya koyar ve bu kavramın temel amacını oluşturur (Pekman, 2005).

Medya okuryazarlığının önemini İnal (2009, s.11): Medyanın analizinin yanı sıra yurttaşların kendi alternatif medyalarını yaratarak demokratik bir sisteme hayat kazandırması olarak ifade eder. Bunun yanı sıra medyanın etki, kapsam ve yönlendirme gibi özellikleri nedeniyle öncelikle çocuk ve gençlerin üzerindeki önemli etkisinin olumsuz sonuçlara yol açmaması için de medya okuryazarlığının önemini ayrıca vurgulamıştır.

Medyanın mesaj aktarımındaki rolü, izleyiciye farklı şekillerde ulaşabilmesi ve farklı etkilerde bulunması medya okuryazarlığının önemine dikkat çekmektedir. Zira "Medya okuryazarlığı" medya ile karşı karşıya kaldığımızda medya mesajlarını daha iyi anlamlandırabilmek için kullandığımız bir perspektiftir (Karataş, 2008).

Sonuç olarak, Medya okuryazarı olmak (a)farklı kanallardan gelen bilginin doğruluk seviyesini değerlendirebilmek, (b)ifade özgürlüğü, bilgi edinebilme hakkı,

demokrasi ve bilinçli yurttaşlık açısından önem arz etmekte, (c)alınan iletileri analiz etme, sentezleme ve değerlendirebilme yeteneğine sahip olma(d)Medyanın toplumun değer, tutum, davranış üzerindeki etkisinin bilincinde olup, bu bilinçle hareket etme, (e)Medya karşısında edilgen değil aktif bir birey olabilme olduğu şeklinde özetlemek mümkündür.

Medya okuryazarlığının eleştirel düşünce ile ilişkisi, kavramın öneminin açığa çıkması hususunda oldukça önem arz etmektedir. “Medya okuryazarlığının kalbinde araştırma ilkesi yatar.” Medya Okuryazarlığı Merkezi Kurucusu Elizabeth Thoman’ın (2008, s.16)da belirttiği gibi 21. yüzyıl okuryazarlık türlerinin en önemlilerinden biri sayılan bu kavramın eleştirel yönünü incelemek en az bu kavramı anlayabilmek kadar önemlidir.

Medya okuryazarlığının, bireylerin medya iletişiminde daha eleştirel tüketiciler olmaları için gerekli düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği fikrini taşıdığı söylenebilir. Bu düşünme becerilerinden en önemlisi eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme becerisi var olan durumların neden ve sonuçlarını objektif verilere dayandırarak açıklayan, temelinde araştırma sorularını içeren bir beceridir. Medya okuryazarlığı kavramı da eleştirel düşünme becerisi ile iç içe geçmiş, bireyin medya ile etkileşiminde eleştirinin ön planda olduğu bir kavramdır. Medya okuryazarlığı temelinde sorgulama anlayışı bulunan bir kavram olduğu için eleştirel düşünme becerisi ile beraber işleyen bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Medya okuryazarlığının eleştirel boyutunu anlayabilmek için öncelikle içeriğindeki beş temel kavramı özümseyebilmek gerekmektedir. Beş temel kavramı Thoman (2003) aşağıdaki gibi sıralamakta ve açıklamaktadır;

1. Medya mesajlarının tümü kurgulanmıştır.
2. Medya mesajları kendine özgü kurallar kullanılarak yaratıcı bir dille kurgulanmıştır.
3. Aynı mesajı farklı kişiler farklı şekilde algılayabilirler.
4. Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır.
5. Medyadaki mesajların büyük çoğunluğu kazanç ya da güç elde edebilmek için düzenlenmiştir.

Kavram 1: Medya mesajlarının tümü kurgulanmıştır.

Seyredilen gece haberleri ya da ilan panolarında bize ulaştırılan medya mesajları yaratıcı bir ekip tarafından düzenlenmiştir. Gördüklerimiz, duyduğumuz ve

okuduklarımız sadece başkalarının görmemizi, duymamızı ve okumamızı istedikleridir. Gerçek olan medyadaki tüm mesajların doğal olmadığıdır.

Kavram 2: Medya mesajları kendine özgü kurallar kullanılarak yaratıcı bir dille kurgulanmıştır.

Her bir iletişim şekli kendine özgü bir dile sahiptir. Medyanın sahip olduğu bu dil sistemini tanımak yapılan hilelere karşı daha az şüpheli olmamızı sağlar. Medyanın kullandığı dil sistemindeki kuralları anlamak, bizlerin medya deneyimlerindeki memnuniyetimizi artırır.

Kavram 3: Aynı mesajı farklı kişiler farklı şekilde algılayabilirler.

Dinleyiciler medya metninin açıklanmasında rol sahibidirler. Her bir dinleyici kendine ait bir dizi deneyimi medya metnlerine uyguladıklarında özel bir açıklama oluştururlar. Bu yüzden çevremizde yaşadığımız deneyimlerimiz hakkında ne kadar çok soru sorabilirsek, bize iletilen mesajı anlamlandırmada da o kadar uyanık olabiliriz.

Kavram 4: Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır.

Medya mesajları kurgulanmış oldukları için mesajı yaratan kişi veya kişiler için, kim ve neyin önemli olduğuna dair bir alt metin taşırlar. Her türden medya mesajını nasıl “okuyacağını” öğrenmek, medya mesajlarının içerisine gizlenmiş görüşleri ortaya çıkarmak yerine metnin bir parçası olarak görüp değerlendirmek oldukça önemlidir.

Kavram 5: Medyadaki mesajların büyük çoğunluğu kazanç ya da güç elde edebilmek için düzenlenmiştir.

Televizyon programlarının veya dergideki köşe yazılarının gerçek amacı; bir izleyici kitlesi yaratmak ve izleyicileri birer alıcı haline dönüştürmektir. İnternetin uluslararası bir platform haline gelmesi nedeniyle, mesaj yoluyla güdüleme anlayışı hızlı bir şekilde değişmiş ve internet yoluyla gruplar, örgütler ve hatta bireyler bile birbirlerinin kişisel görüşlerini değiştirmeye çalışmışlardır.

Bu beş temel kavramın doğru şekilde algılanabilmesi ve medya alanında uygulanabilmesi medya okuryazarlığının eleştirel yönünü kavrayabilmeye yardımcı olur. Mesajların kurgulanmış olduğunun farkında olan bir izleyici medyanın aktardığı gizli değer ve görüşleri sorgusuz sualsiz kabullenmek yerine kendi amaçları doğrultusunda akıllı ve etkili bir biçimde değerlendirir. Medya mesajlarının kendine özgü yaratıcı dilinin farkında olmak bireyin eleştirel düşünebilme becerisini etkin kılar.

Kellner (2002), medya kültürü için uygun ve uygun olmayan davranış biçimlerini, toplumsal cinsiyet rollerini ve dünya bilgisini öğrettiğini söyler. Bireylerin genellikle

medya kültürü tarafından yapılandırılıp, eğitiliyor olduklarının farkında olmadıklarının, bunun sebebinin ise medya pedagojisinin açıkça görülür olmamasına bağlar. Bu noktada eleştirel yaklaşımlar geliştirmemiz gerektiğini öğütler, zira medyanın insanları nasıl etkilediği, anlamları kurguladığı ve değerleri dayattığı gerçeğini vurgular. Eleştirel bir medya okuryazarının medya metinleri tarafından üretilen ve çok yön içeren mana ve mesajları yorumlamada yetenekli olduğundan söz eder. Sonuç olarak medya okuryazarlığının insanlara medyayı akıllıca kullanmada, medyanın içeriğini değerlendirmede ve seçici olmada, medyanın etki ve faydalarını araştırmada yardımcı olacağından bahsederek medya ve eleştirel bakış açısının önemini dile getirir.

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

Bu beş soru medya metinlerinin eleştirisini yapabilmek ve analiz edebilmek için yardımcı olduğu söylenebilir. Medya metinlerinin eleştirisini yapabilmek, eleştirel bir medya okuryazarı olabilmenin önemi aşağıda belirtilen çeşitli araştırmalarla açıklanmaktadır.

Eleştirel düşünen bir medya okuryazarı nasıl olmalıdır sorusunun cevabını Kurt ve Kürüm (2010) şöyle açıklamışlardır:

Eleştirel düşünen bir medya okuryazarının “neden izlemeliyim/ dinlemeliyim/ okumalıyım?” türünden sorulara cevap araması gerekmektedir. Bu sayede birey medyadaki bilgileri etkili bir biçimde amacı doğrultusunda kullanabilir. Eleştirel düşünen bir medya okuryazarı; okuduklarını, dinlediklerini, gördüklerini ayrıntılı bir biçimde ele alır. Aradığı bilgiye ulaşmak için alternatif bilgi kaynaklarını tarar, bu kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirir. Bir başka deyişle birey edindiği bilgilerde çarpıtma olabileceğini düşünür ve belli bir şüphe içinde bu bilgileri algılar. Bu anlamda bireyin, “okuduğum/ dinlediğim/ gördüğüm/ durumların doğruluğunu gösteren kanıtlar var mı?” türünden sorular sorarak cevap aramaya çalışması gerekir.

Türkoğlu (2007, s.277); medya okuryazarlığının yalnızca beceri kazanmaya değil, “eleştirel ve demokratik yurttaşlık” çerçevesinde günümüz toplumlarının yeni bir açığına vurgu yaptığını söyleyerek, kavramın, yalnızca pratik işlevsel ve araçsal bir gereksinimi değil, eleştirel aklın (bir kez daha) gerekliliğini gündeme getirdiğini belirtmektedir.

Pekman ise (2007, s.44), medyanın algı ve inanışları nasıl süzgeçten geçirdiğini, popüler kültürü nasıl biçimlendirdiğini ve kişisel tercihleri nasıl etkilediğini görmede kişilere yardımcı olmasının yanında, eleştirel düşünme ve sorun çözme yeteneklerini kazandırarak vatandaşların bilgiyi bilinçli tüketme ve üretmesini sağlayacağını belirtmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi, ifade özgürlüğü, bilgi edinme hakkı ve demokrasi açısından da bu nedenle önemlidir diyerek medya okuryazarlığının eleştirel yönüne de değinmektedir.

Medya okuryazarlığı Binark ve Bek’in (2009) de belirttiği üzere, yalnızca pedagojik temelli değil, eleştirel pedagoji temellidir. Temelinde sorgulayıcı ve sistemi irdeleyebilen bireylerin yetişmesine yardımcı olma amacını taşıyan eleştirel medya okuryazarlığı hakkında, Binark ve Bek şunları söylemektedirler;

Eleştirel medya okuryazarlığı yaşanılan hayatın neden böyle olduğunu sorgulamaya ve soruşturmaya yöneltmelidir. Eleştirel medya okuryazarlığının hedefi, güçlü olan bazı değerlerin bir kez daha üretilmesine yardım etmek yerine, gençlerin iktidar ilişkileri konusunda daha bilgili, diğerlerine saygılı, hassas yurttaşlar olmasına katkıda bulunmak ve ötekileştirici değerleri ve mekanizmaları dönüştürmek olmalıdır.

Eleştirel medya okuryazarlığı, medya metinlerini eleştirel bir bakış ile okuyabilen ve üretim sürecine dâhil olan yurttaşlık bilincini geliştirebilmesiyle de yakından ilişkilidir.

Medya okuryazarlığı eleştirel pedagoji ile de yakından ilişkilidir. Medya okuryazarlığı projesi medya mesajlarına eleştirel yaklaşma, medya dolayımı ile aktarılan egemen düşünceleri sorgulama, medya ürünlerinin yaratılması sürecine üreterek katılma konularında yaptığı vurgular ile, eleştirel pedagojinin unsurlarıyla kesişmektedir. Bu nedenle aktif medya kullanıcıları yaratmayı amaçlayan medya okuryazarlığı projesinin, öğrencinin öğretmen tarafından pasifleştirilmesini sağlayan geleneksel pedagoji anlayışından uzak durup öğrenme sürecinde aktif öğrenci vurgusunu taşıyan eleştirel pedagojiye yakınlaşması kaçınılmazdır (Çetinkaya, 2008).

Eleştirel medya-okuryazarlığının, öğrencilere sadece medyayı öğretmekle kalmadığını bununla birlikte medya işleyişine karşı koymayı ve medya materyallerini

yapıcı yollar içinde kullanmayı da öğrettiğini savunan Kellner (2002), hem iyi vatandaşlar yaratmaya yardımcı becerilerle hem de sosyal hayat içine katılma becerisi kazanmaları için onların daha motive edilmiş olmalarıyla ilgili olduğunu savunur.

Sonuç olarak hepimiz medyanın iletlediği mesajlara maruz kalırız ancak birçoğumuz bunun farkında bile olamayabiliriz. Bu durum medya mesajlarının bireylere çeşitli yollardan iletilmesi ile ilgilidir. Bu mesajlarla karşılaşmamız çoğu zaman isteğimiz dışında gerçekleşir. Dinlediğimiz bir radyo reklamı, gördüğümüz bir afiş bile bize mesaj iletebilir. Bu mesajları doğru olarak analiz etmek ve değerlendirebilmek medyaya dair belirli bir bilgi birikimi gerektirir. Bu bilgi birikiminin yanı sıra eleştirel düşünebilme yetisi de mesajların çözümlenme sürecinde etkilidir. Bu anlamda eleştirel olabilmeyi becerebilen bir medya okuryazarı, medyanın pasif izleyicisi değil aktif katılımcısıdır, zira medya okuryazarlığının esas konusu medyaya tümü ile eleştirel bakabilmek ve bu beceriyi kazandırabilmektir.

2.4. Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya ve eğitim birbiri ile ilişki içinde olan iki ayrı disiplindir. Bu iki disiplini birbiri ile kaynaştıran medya eğitiminin amacı, kamuyu aydınlatmak ve kamunun objektif bir bakış açısı ile hareket edebilmesine yardımcı olabilmektir.

Kitle iletişim araçlarının gelişimi ile iletişim kanallarının çeşitliliğinin artması bilgi patlamasına yol açmıştır. Bu bilgi patlaması doğru bilgiye nasıl ulaşılacağı sorununu ortaya çıkarmıştır. Medya aracılığı ile şekillenen bilgiyi doğru yorumlayabilmek ve yeni medya mesajları üretebilmek ancak planlı bir medya eğitimi ile mümkündür.

Medya eğitimi hususunu acil hale getiren bazı gelişmeler olmuştur. Divina (2006) bu gelişmelerin en önemlilerini şöyle sıralamaktadır;

Teknolojik gelişmeler: Elektronik medyada büyük çaplı bir artış olmuştur. Bu da tüketiciler için birçok seçeneği beraberinde getirmiştir.

Ekonomik gelişmeler: Medya çağdaş kültürün daha geniş ticarileşmesine yol açmıştır.

Sosyal gelişmeler: Çağdaş dünyanın getirileri ile yerleşik inanç sistemi ve yaşam biçimleri yıpranmış ve bildik düzenler yıkılmıştır. Medya bu yapının temel kaynağı olarak görünmektedir.

Küreselleşme: Küresel ve yerel arasındaki denge, hem kültürel hem de ekonomik bakımından adil olmayan yollarla değişmektedir. Küresel markalar özellikle genç insanlar arasında ortak kültür ya da uluslar arası bir dil oluşturmaktadır.

Divina'nın (2006) gerekçeleriyle verdiği yukarıdaki gelişmeler özellikle genç kuşak için yararlı olduğu kadar tehlike de arz etmektedir. Bu sebeple ortaya çıkan yeniliklere ayak uydurabilmek, modern medyaya karşı aktif hareket edebilmek için medya eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Birey kendisine ulaşan medya iletişinin kimler tarafından oluşturulduğu ve ne amaçla kurgulandığının, kitle iletişim aracının bu mesajı oluştururken kullandığı dilin ve verilen bu mesajın toplumun gerçeğini ne kadar yansıttığının farkında olmalıdır. Söz konusu kitle iletişim aracının kodlarını çözebilmesi dikkate alınması gereken önemli bir ayrıntıdır (Şeylan,2008). Bunu sağlayacak olan medya okuryazarlığı becerisi merkezinde eleştirel bir bakış açısı olan bir eğitim ile verilebilir, ancak bu eğitim ile birey kendisine ulaşan medya mesajlarını objektif bir biçimde analiz edebilir.

Medya eğitimi vatandaşlar tarafından basının eleştirel olarak okunmasını teşvik eder ve bununla birlikte vatandaşları demokratik katılımlara hazırlarken, halkın hakları ve etik talepleri ile medyanın karşısında yer almasına olanak sağlar (Divina, 2006).

Medya eğitimi çocuk ve gençleri hak ve sorumlulukları konularından haberdar etmek, yetişkinlere ise iletişim ve bilgi sürecine dair gerekli yetenekleri sunmak üzere çift rol oynar (Divina, 2006).

Pekman (2007, s.45)'in da belirttiği üzere AB destekli bir proje olan Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi (European Centre for Media Literacy [ECML]), misyonunu çocuklar ve büyüklerin küresel medya kültürü içinde yaşama ve öğrenmeye hazırlanmasına destek olmak olarak açıklarken, bunun yolunun medya okuryazarlığı eğitiminden geçtiğini belirtmektedir.

Tablo 2. Bazı yazarlara göre medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları, temel ilkeleri ve yararları

Pekman (2007) göre medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları	LenMasterman'ın (1989) "Medya Farkındalığı Eğitimi: 18 Temel İlkesi"	Thoman ve Jolls (2008) ise medya okuryazarlığı eğitiminin 10 yararı
1. Medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla nakletmek üzere kurulduğunu anlamak, 2. Duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını anlamak, 3. Bu tekniklerin, amaçladıkları ve doğurdıkları etkilerin ayırına varmak, 4. Medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını, bazılarını ise dışladığını anlamak, 5. Medyadan kimin yararlandığı, kimin, neden dışlandığı sorularını sormak ve cevabını bulmak, 6. Alternatif bilgi ve eğlence kaynakları aramak, 7. Medyayı kendi yararı ve zevki için kullanmak, 8. Edilgen olmak yerine aktif olmak, 9. Yeni öğrenme kültürü dijital okuryazarlığa hazırlanmak	1. Medya eğitimi ciddi ve önemli bir çabadır. Başta azınlıklar olmak üzere bireylere güç verilmesi ve toplumun demokratik yapılarının kuvvetlendirilmesidir. 2. Medya eğitiminin merkezi birleştiriciliği temsil kaynaklıdır. Medya arabulucudur. Dünyayı yansıtmaz, ama yeniden sunar. Medya deşifre edilmesi gereken semboller ve işaretler sistemidir. Bu prensip olmadan medya eğitimi yapılması mümkün değildir. 3. Medya eğitimi ömür boyu devam eden bir süreçtir. Bu nedenle öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması temel amaç olmalıdır. 4. Medya eğitimi sadece eleştirel zekayı değil, eleştirel özerkliğin de teşvik edilmesini amaçlamaktadır. 5. Medya eğitimi soruşturmacıdır. Kültürel ve siyasal değerleri empoze etmez. 6. Medya eğitimi güncel ve fırsattır. Öğrenenlerin yaşam konularını aydınlatmaya çalışır. Bu sayede de "şimdi ve burada" kavramlarını, daha geniş tarihi ve ideolojik bağlamlarına yerleştirebilir. 7. Medya eğitiminde içerik amaç için bir araçtır. Bu amaç alternatif içerik yerine kullanışlı analitik araçların geliştirilmesidir. 8. Medya eğitiminin etkililiği 2 kritere göre değerlendirilebilir: - o Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini yeni durumlara uygulayabilme yetenekleri. - o Öğrencilerce gösterilen sorumluluk ve motivasyonun miktarı. 9. Medya eğitimi öğrencinin biçimsel ve gelişimsel anlamda kendi öz değerlendirmesini yapabilmesi demektir. 10. Medya eğitimi tepki ve diyalogu doğuracak bir değişim için çabalar. 11. Medya eğitimi araştırmalarını tartışmadan çok diyalog yolu ile yapar. 12. Medya eğitimi temelde daha açık ve demokratik pedagojilerin gelişimini teşvik eden aktif ve katılımcı bir yapıdadır. Öğrencileri kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol ve sorumluluk sahibi olmaları ve daha uzun vadeli bakış açıları yolunda teşvik eder. 13. Medya eğitimi yeni konu alanları sunmaktan çok, derslikte yeni çalışma yolları sunmakla ilgilidir. 14. Medya eğitimi grup odaklı işbirlikçi öğrenmeyi kapsar. Bireysel öğrenmenin rekabet, yarışma yoluyla değil, tüm grubun görüş ve kaynaklarına erişmekle değerinin artırıldığını kabul eder. 15. Medya eğitimi uygulamalı eleştiri ve eleştirel uygulamadan oluşur. Kültürel eleştirelliğin, kültürel taklitçiliğe üstünlüğünü onaylar. 16. Medya eğitimi bütünsel bir süreçtir. Bunun anlamı, ebeveynler, medya profesyonelleri ve öğretmen meslektaşları arasındaki ilişkilerin süreğenliğidir. 17. Medya eğitimi sürekli değişim ilkesine bağlıdır. Bu sürekli olarak değişen gerçeklik ile birlikte gelişmelidir. 18. Medya eğitiminin yapılandırılması diğer alanlardan farklı bir epistemoloji ile ilgilidir. Elde var olan bilgi öğretmenler tarafından basit bir şekilde aktarılmamış ya da öğrencilerce keşfedilmemiştir. Bu bir son değil başlangıçtır. Eleştirel incelemelerin ve öğrenci ile öğretmenlerin birlikte oluşturdukları diyalog söz konusudur.	1. Düşüncelerini sorumlu bir şekilde üretebilmek ve bilgiyi yönetebilmek adına küresel medya kültürünün araçlarını kullanan kişiler yetiştirilerek, öğrencilerin akıllı bir medya tüketicisi olma ihtiyaçlarını karşılar. 2. Dünya medyasını sınıfa getirip, bunu gerçek yaşamdaki öğrenme ile ilişkilendirerek öğrencilerin merakını uyandırır. 3. Öğrenci ve öğretmenlere eleştirel düşünme için benzer bir yaklaşım ortamı sağlar ve bu gerçekleştiğinde hayatları için ikinci bir doğal ortam oluşturulmuş olur. 4. Tüm disiplinlere uygulanan genel bir sözcük hazinesi yaratarak, tüm konu alanlarını içine alan bir ortam oluşmasını sağlar. 5. Resmi programa uyum sağlarken, öğrencilerin hoşlandığı yeni ve güncel medya içeriğini de kullanır. 6. Öğrencilerin yazılı ve elektronik medya formunda iletişim kurma ve düşüncelerini açıklama yetenek ve yeterliliklerini artırır. 7. Medya okuryazarlığının araştırma süreci öğretim şeklinde değişim sağlar, öğretmeni özgür bırakır böylece öğretmen rehber konumuna gelir. 8. Öğrenciler içerik bilgisi yerine yöntem yeteneğine odaklanarak herhangi bir medya aracında yer alan herhangi bir mesajı analiz edebilir ve medya tarafından ele geçirilmiş bir dünyada, hayata daha güçlü devam edebilme yeteneğine sahip olurlar. 9. Uygulama için yinelenerek kullanılan modelleme yöntemiyle öğrenciler hayatlarını devam ettirecekleri küresel medya kültürü ile anlaşmalarını sağlayacak bir kontrol listesi oluşturabileceklerdir. 10. Çeşitli araç ve yöntemlerle saygı duyulan bir konuşma yeteneğine sahip olma konusunda teşvik eder ki bu da sadece birey olarak öğrenciler değil aynı zamanda toplum da bundan yarar sağlayacaktır.

Bazı yazarlara göre medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları, temel ilkeleri ve yararlarını anlatan *Tablo 2* incelendiğinde Masterman'ın ilkeleri dikkati çekmektedir. Aynı zamanda ilkeler medya okuryazarlığı eğitiminin sahip olması gerektiğini düşünüldüğü nitelikleri de belirttiği görülmektedir. Genel olarak medya okuryazarlığı ile ilgili ilke ve tanımların çeşitli olması, kavramın eğitim basamağında da net bir görüş birliği sağlayamamıştır.

Çetinkaya (2008) medya eğitiminde iki temel yaklaşım olduğundan söz etmektedir. Bu yaklaşımın ilki insanların medyanın olumsuz etkilerine karşı korunması gerektiği inancına göre şekillenen korumacı yaklaşımdır. İkincisi ise eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre medyanın etkilerinin ille de olumsuz olması gibi bir genellemeyi reddetmesi ve “olumlu-olumsuz etki” ayrımını izleyiciye bırakması açısından, aktif izleyici vurgusunu öne çıkarmaktadır.

Medya okuryazarlığı kavramını 1960'lardan beri gündeminde tutan UNESCO'nun, 1982 yılında Almanya'da 19 ülkeden bir araya gelen uluslararası uzmanlarla gerçekleştirdiği toplantıdan sonra yayınladığı eğitim bildirgesi konuyu şu şekilde açıklamaktadır;

UNESCO Medya Eğitimi Bildirgesi, 22 Ocak, 1982, Almanya.

- Medya kullanıcıları arasında eleştireliliğin gelişmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek amacıyla, okul öncesinde üniversite düzlemine ve yetişkin eğitime kadar, etraflı medya eğitim programlarını başlatmak ve desteklemek. İdeal olarak bu programlar medya ürünlerinin analizini, yaratıcı ifade araçları olarak medyanın kullanılmasını ve medya kanallarının etkili kullanımını ve katılımı içerir.
- Bilgilerini ve medyaya dair kavrayışlarını arttırmak için öğrencilere yönelik eğitim programları düzenlemek; uygun öğretme yöntemleriyle onları donatmak.
- Medya eğitimi yararına psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimleri alanlarında araştırma ve geliştirme etkinliklerini özendirmek.
- UNESCO tarafından da öngörülen ve kararlaştırılan medya eğitiminde uluslararası işbirliğini özendirmeyi hedefleyen eylemleri desteklemek ve güçlendirmek(Aktaran Binark ve Bek, 2010, s.52).

Medyanın eğitim işlevi, özü itibariyle haberdar etme, bilgilendirme görevlerinden kaynaklanır. Medyanın insanlara kimi konu ve olaylar hakkında bilgi vermesi geniş anlamda eğitim olarak kabul edilebilir. Medyanın eğitim işlevi dar ve geniş anlamda eğitim işlevi biçiminde iki grupta toplanabilir (Erkılıç, 2008):

Medyanın dar anlamda eğitim işlevi: Bu gruptaki işlevler doğrudan eğitim amaçlı işlevlerdir. Gazete, radyo ve televizyon gibi araçlarla eğitim amaçlı programlarla gerçekleştirilir. Örgün eğitim dışında mektupla öğretim, açık öğretim, uzaktan eğitim gibi uygulamalarla medya eğitiminin olmazsa olmaz destek unsuru olagelmiştir. Bu anlamda daha kolay ulaşılabilmesi, kolay anlaşılabilen metinler sunabilmeleri nedeniyle radyo, televizyon, internet ve gazetelerin eğitsel işlevinin daha da önem kazandığı söylenebilir.

Medyanın geniş anlamda işlevi: Bu gruptaki işlev her medya ya da gazete konusunun temelinde 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.

Topuz'a göre eğitim ve medya ilişkilerinde iki yaklaşım vardır. Birincisinde medya, radyo ve televizyon eğitiminde yardımcı bir araç olarak kullanılıyor. Yani, gazete ve dergilerde çıkan yazılardan, radyolarda ve televizyonlarda yapılan konuşmalardan ve yayınlanan programlardan ilk ve orta öğretimde genel kültür dallarında yararlanılıyor. Bu çerçevede medyada çıkan yazılar, araştırmalar ve TV programları tamamlayıcı nitelikte eğitime katkıda bulunuyorlar.

İkinci tür yaklaşımda medya masaya yatırılarak inceleniyor. Haber kaynakları araştırılıyor. Çeşitli kaynaklardan gelen haberler birbirleri ile karşılaştırılıyor. Haberi ya da programı oluşturan mekanizmalar araştırılıyor. Bunlara yön veren eğilimler ya da çıkarlar belirleniyor. Böylece öğrencide eleştirel bir bakış açısının oluşturulmasına çalışıyor. Sonuç olarak öğrenci medyanın oyununa gelmiyor ve medyayı değerlendirmeyi öğreniyor (Topuz, 2007).

Televizyon ile eğitim ve medya eğitiminin birbirinden farklı iki eğitim olduğundan bahseden Topuz (2007) bu farkı şu şekilde açıklamaktadır; öğretmen dersini verirken bir TV haberini ya da basında çıkmış bir yazıyı belge olarak gösterebilir ancak bu medya eğitimi değildir. TV ile eğitimde öğretmen medyanın egemenliği altındadır. Medya öğretmenin dayandığı belgeleri sunmaktadır. Medya eğitiminde ise öğretmen medyanın çalışma mekanizmasını incelemektedir.

Medya ile ilgili araştırmaları ile bilinen Kellner (2002) medya eğitimi konusundaki düşüncelerini şöyle açıklar; toplumsal kurgu ve mücadele ürünü olarak medya kültürünün

analiz edilmesi, öğrencilere medya ürünleri ve söylemi hakkında eleştirel olmalarının öğretilmesi; aynı zamanda kendini ifade ve toplumsal aktivizm aracı olarak medyanın kullanılmasının öğretilmesi öğrencilere verilecek medya eğitimini inşa eden yaklaşımlardır. Medya kültürü, çoğunlukla öğrencilerin kişiliğinin bir parçası, bir bölümü ve çok güçlü kültürel bir deneyim olduğu için öğretmenler öğrencilerin verdiği algılar konusunda duyarlı olmalı ve eleştiri atmosferi içerisinde farklılıklara saygı duymalıdır.

21. yüzyıl eğitiminde sıkça kullanılan medya araçları öğrencilerin objektif bir okuryazar olabilmeleri yolunda önemli bir unsurdur. Medya eğitimi esnasında öğretmenlerin öğrencileri ile televizyon yayınlarını izlemelerini öneren Kellner (2002), bunun üretici tartışmalar geliştirebilmesi adına önemli olduğunu savunmaktadır. Bu noktada öğrencilerin bakış açısı öne çıkmakta aynı zamanda medya metnlerinin farklı yorumları ortaya konularak, eleştirinin temel prensipleri de öğretilceği savunulmaktadır.

Thoman ve Jolls'un geleneksel eğitim ve 21. yüzyıl öğreniminin Tablo 3'te karşılaştırılması incelendiğinde, 21. yy eğitiminin medya ile olan bağlantısı açıkça görülmektedir. Çağdaş eğitim anlayışının merkezinde yer alan medya araçlarının altında yatan mesajları eleştirebilme, değerlendirme ve yeni mesajlar yaratabilme süreci planlı bir medya eğitimi ile mümkündür. Geleneksel eğitimde medya araçlarına hemen hiç yer verilmezken, çağdaş eğitim anlayışında görsel ve elektronik kaynakların doğru şekilde kullanımı medya eğitiminin öneminin altını çizmektedir. Medya ile öğrenim yapmak öğrencilerde öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve görsel anlamda zihni zenginleştirmektedir. Medya ile eğitim yapmak medyayı eleştirebilmenin de ilk basamağıdır. Medyayı doğru anlamda eleştirebilmek ve yeni yüzyılın çağdaş ders sürecine katkı sağlayabilmek, aktif öğrenci olabilmek medya okuryazarlığı eğitiminin en temel özelliklerindendir. Sonuç olarak, Thoman ve Jolls'un geleneksel eğitim ve 21. yüzyıl öğrenimini kıyaslandığı Tablo 3, medya eğitimine duyulan ihtiyacı net bir biçimde ortaya çıkardığı söylenebilir.

Tablo3.

Thoman ve Jolls'un geleneksel eğitim ve 21. yüzyıl öğrenimini karşılaştırması

19. ve 20. yüzyılda öğrenim	21. yüzyılda öğrenim
1. Bilgi ve habere özellikle basılı materyaller ile sınırlı ulaşım	Bilgi ve habere artan bir şekilde internet yolu ile sınırsız ulaşım
2. Gerçek hayatta kullanımı önemli olmayan içerik bilgisine dayalı öğrenme	İşlem becerisine dayalı ömür boyu devam eden öğrenme
3. İçerik bilgisine hâkim olmayı amaçlar	Öğrenme becerisiyle sorun çözmeyi amaçlar
4. Gerçek bilginin öğretmenler tarafından öğretilmesi	Öğretmenlerin keşfe yönelik araştırma temelli yaklaşımlar kullanması
5. Basılmış araçlar temelli bilgi analizi	Çoklu medya araçları temelli bilgi analizi
6. Düşünceleri ifade için kalem, kelime kullanılması	Düşünceleri ifade için güçlü medya teknolojilerinin kullanılması
7. Sınıfla sınırlı öğrenme ve sunuş	Tüm dünyayı kapsayan öğrenme ve sunuş
8. Tek kaynağa dayalı öğrenme	Birden çok kaynaktan gerçek zamanlı ve gerçek dünyadan öğrenme
9. Bireysel temelde kavramsal öğrenme	Gruba dayalı proje temelli öğrenme
10. İçerik bilgisinin yaş temelli basamaklandırılarak verilmesi	İçerik bilgisinin kişisel temelde esnek olarak verilmesi
11. Öğretmen merkezli eğitim ve öğretim uygulanması	Öğretmenin yön verdiği ve rehber olduğu eğitim ve öğretim
12. Öğretmenin değerlendirdiği proje ve ödevler	Öğretmenin ölçütleri belirlediği ve değerlendirdiği proje ve ödevler
13. Devlet tarafından hazırlanan ders kitaplarıyla yapılan öğretim	Devletin koyduğu standartlar etrafında sorumluluk alınarak yapılan öğretim

Bu amaçlar incelendiğinde medya okuryazarlığı eğitimi izleyicilerin aktif bir konumda olmasını sağlamak, eleştirel bir bakış açısı kazandırabilmek sebebiyle önem arz etmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitimi ya da medya eğitiminin kazandırdıkları kadar bu eğitimi verecek kurum ve tarafları belirleyebilmek de oldukça önemlidir. Binark ve Bek (2010, s.59), Buckingham'ın medya eğitiminde bulunması gereken taraf ve kurumları aşağıdaki gibi sıraladığını belirtmektedirler:

- Okullarda ve diğer resmi(formal) eğitim kurumlarındaki öğretmenler.
- Daha informal konumlardaki öğretmenler, gençlik ve topluluk çalışmaları yapanlar
- Akademisyenler ve araştırmacılar.
- Aktivist grupları (çeşitli siyasal ve ahlaki konumlardan)
- Gençlik grupları ve örgütleri (sıklıkla yerel topluluk temelli)
- Ebeveyn grupları.
- Kilise ve diğer dini gruplar.
- Hem ticari hem de kâra dayanmayan medya üreticileri ve şirketleri.
- Medyayı düzenleyen kurumlar.
- Medya okuryazarlığı eğitiminin kazandırdıkları, eğitimi verecek kurumların niteliği, amaç ve temel ilkeleri belirtildikten sonra verilecek eğitimin yararları üzerine konuşmak konunun bütünlüğünü sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin en önemli işlevi; öğrencilerin, medya ve diğer toplumsal kurumların ne tür politik ve ideolojik prensipler etrafında var olduğunu deşifre etmesine yardımcı olmasıdır diyerek eğitimin önemini açıklayan Algan (2007) medya okuryazarlığının amacını ise medya üretim ve tüketimini eleştirel bir şekilde analiz etme becerisini kazandırmak olarak açıklamaktadır.

Divina (2006) tarafından hazırlanan el kitabında ise medya eğitiminin amacının, medya ve kamu arasındaki ilişkiyi aydınlatmak olduğu belirtilmektedir. Medya eğitiminin vatandaşlar tarafından basının eleştirel olarak okunmasını teşvik etmesi ve onların demokratik katılımlara hazırlanmasına yardımından da bahsetmektedir. Özetle medya eğitimi kamunun, hak ve etik talepleri ile medya karşısında yer almasıyla profesyonel bir çevre için uygun bir ortam yaratmaktadır.

Şeylan (2008) Buckingham'ın sistematik bir medya eğitiminin içermesi gereken sistematik bölümlerini aşağıdaki gibi belirtip ve şöyle açıklamıştır:

Metin Çözümlemesi : Öğretmen derste verilen medya örneğinde bulunan doğru ve yanlışları kesin bir dille ifade etmekten kaçınmalıdır. Öğrenci medya örneğindeki çözümlemeleri kendi yapmalı, eleştiride bulunabilmelidir. Derste öznel fikrini sunabilmeli, tartışabilmeli ve bu fikirler yardımı ile ortak bir çıkarıma ulaşabilmelidir. Metin çözümlemesi yaparken verilen medya örneğindeki her bir kare incelenmeli, öğrenci eleştirisini yapacağı metnin farkında olabilmelidir.

İçerik Çözümlemesi: Metnin vermek istediği mesaj, çağrışımlar ve metnin diğer metinlerle olan ilişkisi içerik çözümlemesi bölümünde incelenmelidir. Öğrenci verilen medya iletilerinin arkasında yatan mesajları çok boyutlu olarak incelemeli, varsa ideolojik yaklaşımları göz ardı etmemelidir.

Değerlendirme: Medya metninin izleyiciye ilettiği dili irdelemek metnin değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Kullanılan medya metninin etkisi, başarı durumu da metnin değerlendirme bölümünü belirtir.

Örnek İleti İnceleme: Öğrencilerin kendi seçtikleri medya günlük medya iletisini inceleyebilirler. Bu eğitim basamağında öğretmen öğrenciyi yönlendirebilmeli ve rehber olmalıdır, öğrencinin yaratıcılığını engellememelidir.

Canlandırma: Medya okuryazarlığı eğitiminde başarıya ulaşmanın en önemli aşamalarından biridir. Öğrenciler bu süreçte medya iletisi oluşturma becerisine tanık olurlar. Kitle iletişim araçları için ileti üreten kimselerin rolüne girip medya iletisi üretme aşamalarını birebir yaşayabilirler. İleti üretme aşamasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrenirler.

İleti Üretimi: Bu aşamada öğrenciler kendi medya iletilerini üretebilirler. Bu sebeple öğrenciler medyanın dilini daha etkin olarak öğrenebilirler. İletiyi oluşturan öğrenciyi diğer öğrenciler eleştirerek iletinin objektifliğini de korumuş olurlar. Ayrıca her öğrenci kendi iletisini değerlendirerek özeleştiri de yapmış olur. Bu basamakta önem verilen bir diğer hususta okulun yeterli teknik donanımına sahip olmasıdır zira medya iletilerinin üretim aşaması kısmında teknik donanım eksiksiz olmalıdır.

2.5. Medya Okuryazarı Olan Bireyin Özellikleri

15-16 Şubat 2002 yılında İspanya'nın Seville şehrinde UNESCO'ya üye olan ülkelerin medya okuryazarlığı adına 14 ülkeden 23 uzmanın katılımı ile gerçekleşen “Gençler İçin Medya Eğitimi” seminerinde medya okuryazarı olan bir kişide bulunması gereken özelliklerden söz edilmiştir:

- Medya metnlerinin kaynağını, bu metinlerin siyasi, sosyal, ticari ve/veya kültürel çıkarlarını ve bağlamlarını tespit eder;
- Medya metnlerini analiz eder, eleştirel olarak üzerinde durur ve medya metinleri üretebilir;
- Medya tarafından sunulan mesajları ve değerleri yorumlar
- Hem yayın almak hem de yayın yapmak için medyaya sahip olur ya da erişimi isterler.
- Kendi mesaj ya da hikâyelerini iletmek ya da amaçlanan kitleye ulaşmak için uygun ortamı seçerler.

Aydeniz (2012); medya okuryazarlığı süreci ve medya okuryazarının özelliklerini şöyle belirtir;

Medya okuryazarlığı sürecinin basamakları; tanıma, erişim, anlama, değerlendirme, analiz, anlamlandırma, iletmek ve son olarak etkileşim. Bu sürece istinaden medya okuryazarının özellikleri;

- Medya okuryazarı medya araçlarını tanır. Çeşitli medya araçlarını tanır, özelliklerini ve işlevini bilir. Bir ticari işletme olarak piyasa koşullarının medya üzerindeki etkisinin farkındadır.
- Medya okuryazarı medya araçlarına ulaşır. İhtiyacına en uygun medya aracını belirler ve nereden, nasıl ulaşacağını bilir.
- Medya okuryazarı medya mesajlarını anlar. Medya araçları ile iletilmek istenen mesajları fark eder ve anlar.
- Medya okuryazarı medya mesajını değerlendirir ve çözümler. Medya mesajlarını farklı bilgi kaynakları ve bilgilerle, kendi kültür ve değerleriyle karşılaştırıp çözümler. Medya mesajlarının oluşum sürecinde etkili olan unsurları bilir. Bunları eleştirel bir gözle değerlendirip anlamlandırır.
- Medya okuryazarı iletişim kurar. Medya içeriği ile ilgili değerlendirmelerini, hem o içeriği oluşturanlarla hem de başka insanlarla paylaşır.

Medya okuryazarı bireyin özelliklerini açıklayan Aydeniz (2012) medya okuryazarı ne yapar sorusu ile aynı konuyu detaylandırmaktadır;

- İsteddiği bilgilere ulaşır, ulaştığı bilgileri anlar.
- Ulaştığı bilgilerdeki olumlu-olumsuz, iyi-kötü yönleri tespit eder.
- Gösterilen ile gerçek arasındaki farkı fark eder.
- Çeşitli bilgi kaynakları arasında ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
- Medya ve içerik seçiminde tercihler yapabilir.
- İletilen mesajlar karşısında katılımcı olur, sunulan içeriği eleştirebilir ve değiştirebilir.
- Medyanın olumlu ürünlerinden yararlanır, olumsuz ürünlerinden kendini korur.
- Medyayı gerektiğinde, gerektiği kadar kullanır.
- Çevresini olumlu konularda haberdar eder, olumsuz konularda korur.
- Medyayı olumlu ya da olumsuz ürünleri konusunda denetler ve bu konuda geri bildirimde bulunur.

Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi de medya okuryazarlığı ilkeleri temelinde medya okuryazarı olan kişi şu özelliklere sahip olmalıdır (ECML,2006;Akt. Altun, 2010):

- Bireysel ve toplumsal ihtiyaç ve ilgilerini karşılayacak içeriğe ulaşmak, saklamak, yeniden elde etmek ve paylaşmak için medya teknolojilerini etkili bir biçimde kullanabilir,
- Geniş bir çeşitlilikte yer alan 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 medyanın ilettiği mesajları eleştirel olarak analiz edebilir,
- Fikirleri, bilgileri ve görüşleri açıklamak ve nakletmek için medyayı yaratıcı şekilde kullanabilir,
- Zararlı olabilecek medya içeriği ve hizmetlerini saptar, bunlardan kaçınır,
- Demokratik hak ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirirken medyayı etkili bir şekilde kullanır.

Yukarıda sayılan özelliklere sahip bireyler, 21. yy eğitim anlayışının yarattığı birey profili ile de uyum içindedir. Katılımcı, merak eden, sorgulayan, reddedebilen bireyler medyayı etkin olarak kullanır ve gerektiğinde medyaya yön verebilirler. Sayılan becerilere sahip bireyler, demokratik ve vatandaşlık haklar konusunda da duyarlıdırlar. Toplumün münevver kesimi olarak adlandırılan öğretmenlerin de medya okuryazarlık becerilerine sahip olması bu anlamda oldukça önemlidir.

2.6. Dünya’da Medya Okuryazarlığı

Dünya’da medya okuryazarlığının tarihi gelişimi incelendiğinde her ülkenin farklı bir gelişim sürecini yaşamış ya da halen yaşıyor olduğu belirlenmiştir (Altun, 2010a). Bu anlamda konuyu genel anlamda incelemek zordur. Bu bölümde medya okuryazarlığının ön plana çıktığı ülkelere değinilecek, ülkelerdeki medya eğitimi kısaca özetlenecektir.

Medya okuryazarlığının gelişmiş olduğu ülkeler 1930’lu yıllar itibariyle İngiltere, Avustralya, Güney Afrika, Kanada ve Amerika iken; Hollanda, İtalya, Yunanistan, Avusturya ve İsviçre gibi ülkelere ilgiyle izlenmiştir (Taşkiran, 2007).

“Medya okuryazarlığı alanında ilk sistematik tanımlamayı Finli araştırmacı Sirkka Minkkinen 1978’ de yapmıştır. Minkkinen’e göre medya okuryazarlığı, bilişsel, etik, felsefi ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir (İnceoğlu, 2005, s. 22)” Finli medya uzmanı Sirkka Minkkinen’in kaleme aldığı “Kitle İletişim Eğitimine Yönelik Genel Bir Program Modeli” adlı yayın, medya okuryazarlığı eğitiminin tarihsel gelişiminde önemli bir eserdir (Altun, 2010).

İnceoğlu (2005) medya okuryazarlığının Dünya’daki gelişimini şu cümlelerle özetlemektedir. Kuzey Amerika’da yer alan ilk kitle iletişim araştırmaları, kitle iletişim araçlarının etkileri üzerinde yoğunluk kazanırken, 1930’lar ve 1940’ların başlarındaki çalışmalarda Lasswell’in hipodermik iğne teorisinin egemenliği altında sürdürülüyordu. Bu teoriye göre insanlar medyanın karşısında savunmasız bireyler olarak görülüyordu. Sonrasında araştırmalar etki araştırmalarından farklı olarak ilgi, medya takipçileri olarak nitelenen hedef kitle üzerinde yoğunlaşmaya başladı. Bu süreçte bireylerin medyaya ne yaptığı, medyayı hangi amaçlar için kullandığı araştırılmaya çalışıldı. Medya okuryazarlığı da bu yaklaşım ile aynı çizgi içerisinde yer aldı.

Dünya’da 1950 ve 1960’larda televizyonun popülaritesinin artması ile birlikte, öğretmen ve aileler tüm dikkatlerini bu konuya verdi. UNESCO’nun öncülüğünde önceleri ekran eğitimi, sonrasında film çalışmaları, medya çalışmaları, medya eğitimi, iletişim eğitimi, başlıkları altında konferanslar düzenlenerek konu Dünya’da dikkat çekmektedir (İnceoğlu, 2005).

UNESCO’nun Almanya’da yapılan Grunwald “Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu” ile 1982 yılında başlayan medya okuryazarlığı çalışmalarını, 1983 yılında Ürdün’de “Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanımı” konulu çalıştay, 1990 yılında Toulouse’ta “Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler” konferansı, 1999 yılında Viyana’da “Medya ve Dijital Çağ İçin Eğitim” konferansı, 2002 yılında Seville’de “Gençler İçin Medya Eğitimi” semineri, 2007 yılında da Paris’te yapılan birleşim ve yine aynı

yıl Riyad'da Ortadoğu'daki ilk uluslararası medya eğitimi konferansı ile günümüze kadar gelmiştir (Altun, 2010).

UNESCO 1990 yılında Fransa'da "Medya Eğitiminde Yeni Eğilimler" başlıklı bir konferansı destekleyerek, 2000 yılında Avusturya'nın Viyana kentinde ilgili uzmanları bir araya getirdi. Bunun yanı sıra çocuklar ve medya hakkında araştırma ağlarının gelişimini 1997 yılında Paris'de, 2000 yılında Sydney'de düzenlediği konferanslarla ve International Clearinghouse on Children and Violence çalışmasıyla destekledi. İngiltere'de Len Masterman'ın The Media Education Revolution (1995) ve Francois Mariet ile Avrupa Konseyi için ortak hazırladıkları Media Education in 1990s Europe (1994) çalışmaları medya okuryazarlığı ile ilgili tartışmalara yön verdi (Binark ve Gencel Bek, 2010)

Altun (2010) araştırmasında UNESCO'nun medya okuryazarlık alanındaki çalışmalarda önemli bir yer tuttuğunu belirtir ve özellikle "medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi ve medya okuryazarlığı eğitimi stratejisi; öğretim programları, öğretmen eğitimi, araştırmalar ve uluslararası işbirliği" başlıkları ile çalışmaların önemine dikkat çeker.

Dünya'da medya okuryazarlığı araştırmaları ile ön plana çıkan bazı ülkeler vardır. Medya okuryazarlığı dersleri, çeşitli seviyelerde gelişmiş ülkelerde okutulmaktadır. Bu dersler ya doğrudan müfredatta yer almakta (İngiltere, Fransa, ABD vb.), ya da müfredatta ilgili dersler, Kanada'da uygulandığı gibi, içinde okutulmaktadır Karataş (2008).

Almanya

Medya eğitimi Almanya'da farklı konu başlıkları altında ele alınmaktadır. Daha korumacı bir yaklaşımdan, öğrencilerin mesajların nasıl üretildiklerini anladıkları etkinliklere doğru bir kayış olmuştur. Ülkenin şimdiki hedefi ise öğrencileri eleştirel alımlayıcılar olarak güçlendirmektedir. Resmi bir değerlendirme veya sınav uygulanmamaktadır (Binark ve Gencel Bek, 2010).

Finlandiya

Ülkede ilk çalışmalar 1954 yılında Helge Miettunen tarafından gerçekleştirilmiştir. 1950'lerde ülkede kitle iletişim araçları eğitim aracı olarak sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır (Kupiainen, Sintonen, Suoranta, 2008; akt. Alagözlü, 2012).

Medya metinlerinin okunması ve yaratılması, yurttaşlık için önemli görülmeyle birlikte, her okulda medya eğitimine yer verilmemektedir. Ülkede medya eğitiminin amaçları eleştirel farkındalık kazandırmak, öğrencileri medya gerçekliğini anlamaya hazırlamak olarak sıralanabilir (Binark ve Gencel Bek, 2010).

Fransa

Fransa’da Milli Eğitim Bakanlığı medya eğitimi sebebiyle; önce 1979 ve 1984 yıllarında “Görsel İşitsel İletişime Giriş” adlı iki proje oluşturdu, sonra da 1983’te medya örgütleri ile işbirliği yaparak Eğitimde İletişim Araçları arasında Bağlantı Merkezi’ni (Clemi, Centre de l’iaism, de l’aseignement et de Moyensd’Information) kurdu (Topuz, 2007).

UNESCO’nun çalışmasına göre, Fransız okullarında resmi bir medya eğitimi izlencesi olmamakla birlikte okul öncesinden ortaokulun sonuna dek sinema ve görsel işitsel eğitime başvurulmaktadır. Ülkede medya eğitimi ile amaçlanan öğrencileri eleştirel tüketiciler olarak güçlendirmek ve onları geleceğin yurttaşları olarak hazırlamaktır (Binark ve Gencel Bek, 2010).

Amerika Birleşik Devletleri

ABD’de medya eğitimi 1932’de New York Times’ın girişimi ile başlatıldı. İlk başlarda 17 bin okulda çeşitli gazeteler gönderildi, 48 bin öğretmen bu programın uygulanmasında görev aldı ve 350 basın kuruluşu da programa destek verdi (Topuz, 2007).

ABD’de medya okuryazarlığı eğitimi, sözde medyanın kötü içeriğinden korunma vurgusuyla 1970’lerde başlamıştır; birçok medya okuryazarlığı materyali ana-babaları hedeflemiştir. Sonrasında medya okuryazarlığı üzerinde güçlendirici mekanizma olarak durmaya yönelik bir gidiş yaşanmıştır ve daha sonrasında hazırlanan materyaller okul ve öğretmenlere yönelik olmuştur. Güçlendirme modeli, medya mesajlarının politik, sosyal ve ekonomik içermelerini vurgulamış ve medyanın etkili biçimde kullanmanın önemi üzerinde durmuştur (Scheibe ve Rogow ,2008;aktaran İnal, 2009)

Kanada

Kanada medya okuryazarlığı konusunda lider ülke konumundadır. Ülkede medya okuryazarlığının tarihi 1960’lara kadar uzanmaktadır. 1960’lı yılların sonlarındaki “Ekran Eğitimi” dersleriyle medya okuryazarlığı eğitimi çabaları günümüzde çok daha kapsamlı bir yapıya kavuşmuştur (Altun, 2010b).

Medya eğitiminin zorunlu ders programının bir parçası haline gelmesi 2000 yılında gerçekleşmiştir. Temel amaç; medyanın doğası ve kullanılan tekniklere ve tekniklerin etkisine dair bilgili ve eleştirel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Ülkede medya eğitimcileri ve üreticiler arasında iyi kurulmuş ortaklıklar vardır. Birçok bakımdan Kanada’da medya okuryazarlığı alanındaki durum oldukça ileridir ve eğitimciler arasında lobi ve örgütlenme etkinlikleri çok güçlüdür (Binark ve Gencel Bek, 2010).

2.7. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı

Türkiye’de medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar, Dünya’daki çalışmalar ile kıyaslandığında henüz yolun başında görünüyor olsa bile medyanın eğitimde bir araç olarak kullanılması oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Bu anlamda Muvafık Uyanık’ın 1937 tarihli “Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete” adlı çalışması incelenmesi gereken bir eserdir (Altun, 2010b;İnal,2009). Eserin sahibi gazetenin ideolojik etki aracı olarak kullanılması konusunda tavır alırken, çocukların asıl hayatlarını mektebin haricinde meydanlarda yaşadıklarını, oysa sinema, radyo, sokak afişleri, gibi unsurların eğitimde yararlanılması gerektiğini savunur (İnal, 2009).

RTÜK, 2000 yılında başlattığı Simge Sistemi çalışmalarını sonuçlandırarak Akıllı İşaretler projesini uygulamaya koymuştur. Anne babaları program içeriği hakkında bilgilendirerek, çocuk ve gençlerin zararlı içerikten korunmasında yönlendirici olan sistem, kontrolü izleyici ile paylaşması bakımından önem arz etmektedir.

Medya okuryazarlığı konusu 20-21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen İletişim Şurasında dile getirilmiş, şuranın sonuç bildirgesinde yer almıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, ders programlarına medya okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik bir ders konulması amacıyla 22.09.2004 tarihli ve 2004/70 No’lu toplantıda alınan 19 sayılı karar gereğince temasa geçmesi ile başlamıştır (Treske,2007).

RTÜK çeşitli araştırma ve değerlendirmeler sonunda medya okuryazarlığı projesini hazırlayarak, seçmeli ders olarak okutulması yönünde harekete geçerek, teklifi Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu’na götürerek olumlu yanıt almışlardır. Bu karar sonucunda Dünya’da konu üzerine yapılan araştırmalar incelenerek, dersin program taslağı oluşturulmuştur. 22 Ağustos 2006 tarihinde RTÜK ile TTK arasında konuya ilişkin protokolün imzalanmasının ardından 2006-2007 eğitim yılında 5 ilköğretim okulunda pilot uygulamanın başlaması kararlaştırılmıştır (RTÜK, 2007). 2006 yılında MEB ve RTÜK’ün işbirliği ile hazırlanan kılavuzda medya okuryazarlığının gerekliliği, uygulanacak programın temel yaklaşımı, programın yapısı açıklanmıştır. Programda genel amaçlar, medya okuryazarlığının kazandıracığı beceriler ve kazandırılmak istenen değerlerden bahsedilerek medya okuryazarlığının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Marmara Üniversitesi’nin kitle iletişim/ medya ortamının iyileştirilmesine katkı sağlamak amacıyla 23-25 Mayıs 2005 tarihinde düzenlediği Medya Okuryazarlığı Konferansı da Türkiye için önemli bir adım sayılmaktadır. Konferansa katılan uzmanların bildirileri kitaplaştırılarak alan yazın için de önemli bir eser sayılmaktadır.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından hazırlanan Aile Eğitim Programı kapsamında bilinçli medya kullanıcıları yaratmayı amaçlayan çalışmalar hazırlanmıştır. Program ile aile üyelerinin ve aile olmaya aday bireylerin medya karşısında hem “bilişsel” hem “duyuşsal” hem de “estetik” ve “etik” açıdan donanımlı ve güçlü olabilmelerini sağlamak, medyanın imkânlarından yararlanabilmek ve gelebilecek zararları da en aza indirebilecek bilgi ve beceriye sahip olmalarına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Medyayı Tanımak, Medyayı Kavramak, Bilinçli Medya Kullanımı olmak üzere, medyayı tanıtan kitapçıklar yayınlanmıştır (<http://www.aep.gov.tr/egitim-icerikleri/medya/>, 04.07.2013. 14:38:02). Medya okuryazarlığı ve medya bilinci oluşturabilmesi açısından anlamlı bir çalışmadır.

2.8. İlgili Araştırmalar

Yapılan araştırmaların merkezinde medya okuryazarlığı olsa da araştırmaların konusu farklılık göstermektedir. Bu çalışmaların hepsi medya okuryazarlığı konusuna katkı sağlamış ve yapılan araştırmaya katkı sağlamıştır. Aşağıda bu araştırmalar özet olarak sunulmaktadır;

Araştırmaların bazıları öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ya da öğrencilerin; medya okuryazarlık düzeylerinin belirlendiği ya da görüşlerinin alındığı çalışmalardır:

Tuncer (2013); “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık Düzeyleri (İzmir Örnekleme)” isimli yüksek lisans tezinde 2011-2012 öğretim yılında Sınıf öğretmenliği, Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği olmak üzere 705 öğrencinin ölçek sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada Karataş’ın geliştirdiği “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Puanlar incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin orta düzeyin biraz üzerinde medya okuryazarı oldukları belirlenmiştir. Gazete takip eden, bilgisayar ve internet kullanıcısı olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri istatistiksel olarak fark etmektedir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarını arttırabilmenin önemi üzerine çalışmalar yapılması gerektiği araştırmanın, verilen dikkat çekici önerilerinden biridir.

Sur (2012); “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde 2011-2012 öğretim yılında 445 öğretmenin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada dikkat çeken sonuçlardan biri öğretmenlerin yapılandırıcı öğretim metodu hakkında bilgi sahibi olmadıklarıdır.

Gömlüksiz, Kan ve Öner (2012)'in birlikte hazırladıkları çalışma daha önce yapılmayan bir araştırma örneğidir ve oldukça dikkat çekicidir. “Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği) “ isimli çalışmada 11 öğrenci ile yarı yapılandırılmış sekiz soruluk bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin medya okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olmaları önemli bir ayrıntıyken, en çok kullandıkları sitelerin başında ise arama motorları ve sosyal paylaşım siteleri gelmektedir. Öğrencilerin medyanın zararları hakkında bilgi sahibi olmak ve oto kontrol kazanmak istemeleri medya okuryazarlığı adına sevindirici bir sonuçtur.

Bütün (2010); “ Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri (Samsun İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde 2008-2009 öğretim yılında 6 Sosyal Bilgiler öğretmeni, 6 öğrenci ve velinin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin aldıkları medya okuryazarlık dersinin değil de hazırlanmakta oldukları Seviye Belirleme Sınavı'nın daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan dikkat çekici sonuçlardan bir diğeri de evinde interneti olan öğrencilerin, olmayan öğrencilere nazaran interneti daha az kullanıyor olmasıdır. Öğretmen, öğrenci ve veli işbirliği azlığının göze çarptığı çalışmada, medya okuryazarlığı dersinin amacına ulaşmadığı sonucu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu ders için yeterince hazırlanmadığı ve ciddiye almadığı sonucu oldukça çarpıcıdır.

İnan (2010); “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde 2008-2009 öğretim yılında 480 öğretmen adayının görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmen adaylarından bayan olanların daha yüksek düzeyde akıllı işaretler sistemini kullanması, öğretmen adaylarının genel anlamda medya üretimine katkılarının olmaması, adayların Türkiye ortalamasının üzerinde gazete okudukları ancak internet kullanımlarının az olması dikkat çeken sonuçlar arasındadır. Öğretmen adaylarının medyada karşılaştıkları her türlü iletiyi yeteri kadar bilmedikleri ortaya çıkmaktadır.

Keleş (2009); “İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde 2008-2009 öğretim yılında 8 öğretmenin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenler programın kazanımlarını inceleyerek,

içerik ile uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Kazanımların gerçekleşmesinin aile ile etkileşime de bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Okullarda medya sınıflarının oluşturulması, önem arz eden önerilerden biridir.

Ankaralıgil (2008); “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde 2007-2008 öğretim yılında öğrenimine devam eden 725 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, almayan öğrencilere oranla yüksek olduğunun belirlenmesidir. Ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde artış gözlenmiştir. Öğrencilerin televizyon ve bilgisayar izleme sıklıkları arttıkça eleştirel düşünme düzeyleri azalmakta, gazete ve dergi okuma sıklıkları arttıkça eleştirel düşünme düzeyleri artmaktadır ki araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Kitle iletişim araçlarına amacına uygun kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri artış göstermektedir.

Karataş (2008); “Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeyleri” isimli yüksek lisans tezinde araştırmaya 2007-2008 öğretim yılında öğrenimine devam eden Sınıf, Sosyal ve Türkçe öğretmen adayı 560 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeğinin sonuçlarına inceleyecek olursak; bilgisayar sahibi olmak ve gazeteyi sürekli takip etmek medya okuryazarlığını olumlu etkileyen bir durumdur.

Araştırmalardan bazılarını ise medya okuryazarlığının önemi, gerekliliği ya da kavramın program açısından incelendiği çalışmalar oluşturmaktadır;

Alagözlü (2012); “Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı” isimli RTÜK adına hazırladığı uzmanlık tezinde, Avrupa Birliği ülkelerindeki ve Türkiye’deki medya okuryazarlığının gelişimi ve şu andaki durumu incelenmiştir. Tezde bahsedilen ülkelerde, belirli bir kesime değil de toplumun her kesimine medya eğitimi veriliyor olması oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Türkiye’de yalnızca RTÜK ve MEB’in medya okuryazarlığı alanında çalışma yapması, AB ülkeleri ile kıyaslandığında eksiklik olarak görülmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi verilecekse, eğitimde görevlendirilen öğretmenlerin düzenli olarak eğitimden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Erdoğan (2010); “Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasında Medya Okuryazarlığının Rolü” isimli, Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü adına hazırladığı uzmanlık tezinde diğer çalışmalar arasında fark edilmektedir. Medya okuryazarlığı dersi veren öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda kılavuz kitapta kadınların medyada temsil ediliş biçimlerine dair bir yer verilmediği, ancak öğretmenlerin kadın erkek eşitliği açısından sorunlu alanlara değinmesi araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Medyada yer alan cinsiyetçilikle ilgili sorunların önüne geçebilmek adına eğitim çalışmaları yapılması anlamlı öneriler arasında yer almaktadır.

Altun (2010); “Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Önemi” isimli doktora tezinde; medya okuryazarlığı dersinin amacına ulaşabilmesi için öncelikle var olan programların tamamı ile ilişkilendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Hayat boyu sürecek bir eğitim olarak ele alınması, alanda uzmanların yetiştirilmesi gerektiği dikkat çeken sonuçlar arasındandır.

Apak (2008); “Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde dikkat çeken ilk unsur Türkiye’de dersin seçmeli olarak veriliyor olmasıdır. Diğer iki ülke ile kıyaslandığında Türkiye’nin birçok bakımdan eksik ve hazırlıksız olduğu göze çarpmaktadır. Üç ülkenin de korumacı bir yaklaşımı benimsiyor olduğu belirtilirken Finlandiya ve İrlanda’nın bilinçlendirme yaklaşımını daha fazla önemseydiği dikkat çekici bir unsurdur.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirleneceği ve bazı değişkenler açısından medya okuryazarlık düzeyinin incelenmesi amaçlanan araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Keçiören ilçesinde görev alan 427 öğretmendir. Çalışma grubu olarak seçilen öğretmen sayısı 550'dir. Ancak bu öğretmenlere uygulama yapıldıktan sonra 427 ölçek veri tabanı olarak oluşturulmuştur.

İlköğretim Okullarında görev alan, çalışmaya katılmış öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan 427 öğretmenin % 56'sı (240 öğretmen) bayan ve % 44'ü (187 öğretmen) bay öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı demografik özellikleri ise istatistikî işlemlerin kolaylığı açısından 74 öğretmenin yer aldığı *30 yaş ve altı*(% 17) ,82 öğretmenin yer aldığı *31-37 yaş*(% 19), 94 öğretmenin yer aldığı *38-43 yaş*(% 22), 97 öğretmenin yer aldığı *44-49 yaş*(% 23) ve 80 öğretmenin yer aldığı *50 yaş ve üzeri*(% 19) olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Benzer şekilde kıdem değişkeni ise, 102 öğretmenin yer aldığı *1-9 yıl* (% 24),114 öğretmenin yer aldığı *10-17 yıl*(% 27), 102 öğretmenin yer aldığı *18-25 yıl* (% 24) ve 80 öğretmenin yer aldığı *25 yıl ve üzeri* (% 25) kıdem yılına sahip 4 kategoride öğretmen bulunmaktadır. Son olarak ise araştırmanın % 53'ünü (225 öğretmen) sınıf öğretmenleri oluştururken % 47'sini diğer branşa sahip öğretmenler oluşmaktadır.

Tablo 4.

İlköğretim Okullarında Görev Alan, Çalışmaya Katılmış Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	n	%
Bayan	240	56
Bay	187	44
Toplam	427	100
Yaş	n	%
30 yaş ve altı	74	17
31-37 yaş	82	19
38-43 yaş	94	22
44-49 yaş	97	23
50 yaş ve üzeri	80	19
Kıdem	n	%
1-9 yıl	102	24
10-17 yıl	114	27
18-25 yıl	102	24
25 yıl ve üzeri	109	25
Branş	n	%
Sınıf Öğretmenliği	225	53
Diğer Branş	202	47
Toplam	427	100

3.3. Veri toplama aracı

Veri toplama aracı Karataş (2008) tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme ölçeğidir. Karataş ölçeği 25 madde olarak geliştirmiş ancak ölçeğin iç tutarlılığını etkileyen maddeleri ve faktör analizinde, 30 ve altındaki faktör yükünün altında kalan soruları çıkararak 17 maddeye düşürmüştür. Ölçme aracının güvenirliği, ,84 0 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 3 boyut etrafında oluştuğu tespit edilmiştir.

Birinci boyut olan “bilgi sahibi olma” faktörünün güvenirlik katsayısı ,721 olarak; “Analiz edebilme ve Tepkide Bulunabilme” faktörünün güvenirliği ,705 olarak; “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” faktörünün güvenirliği ,608 olarak tespit edilmiştir.

Ölçek(I) *kişisel bilgiler*, (II) *medya okuryazarlığı ile ilgili bazı değişkenler* ve (III) *medya okuryazarlık ölçeği* olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgilerin bulunduğu 5 soru bulunmaktadır. II. bölümde televizyonu izleme sıklığı, izlenen programlarda aranan temel işlev, medya okuryazarlığının amacı ve televizyon programlarını izleme sıklığını yoklayan sorular yer almaktadır. Son olarak ise III. bölümde medya okuryazarlık düzeyini belirlemeye çalışan beşli likert tipinde 17 madde bulunmaktadır.

Medya okuryazarlığı ölçeğinin uygulanan örnekleme güvenirliğini belirlemek amacıyla araştırmaya dâhil edilmeyen 90 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Medya Okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan maddeler için alfa güvenirlik katsayısı .92($\alpha=.92$) olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri analizi

Araştırmada verilerin analizi için farklı istatistiki teknikler kullanılmıştır. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri yüzde (%) ve frekans (f) kullanılarak betimlenmiştir. Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık düzeyleri ve görüşleri arasındaki fark iki ve daha fazla değişken düzeyinde sırası ile t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

IV.BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere uygulanan Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği ile elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye çalışan Medya Okuryazarlığı Ölçeğinde yer alan her bir maddenin betimsel verileri Tablo 5'te ve ilgili betimsel verilerin medya okuryazarlığı açısından en az ve en sık gösterilen davranışlarına Tablo 6'da yer verilmiştir. Tablo 5 ve Tablo 6 aynı metin üzerinde yorumlanmıştır.

Tablo 5.
Medya Okuryazarlık düzeyine ilişkin betimsel veriler

Medya Okuryazarlık maddeleri	n	$\bar{X}$	Ss
1) Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük (geri planda kalan) mesajların farkına varırım.	427	3.86	.90
2) Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.	427	4.33	.80
3) Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet v.b değerlerin farkına varırım.	427	4.41	.72
4) Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel, sosyal önceliklerinin olduğunu fark ederim.	427	4.24	.77
5) Mesajların hangi amaçlarla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme eğlendirme v.b.) oluşturulduğunu fark ederim.	427	4.38	.75
6) Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.	427	3.93	.71
7) Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni ve etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.	427	3.93	.94
8) Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.	427	4.36	.80

9) Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.	427	4.17	.82
10) Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümlemede yeterliliğe sahibim.	427	4.19	.75
11) Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.	427	3.71	.76
12) Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.	427	3.92	.99
13) Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.	427	4.09	.90
14) Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.	427	3.75	.84
15) Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.	427	3.96	.98
16) Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklâmı fark ederim.	427	4.06	.93
17) Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.	427	1.47	.87

Tablo 6.

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık düzeyine ilişkin gösterdikleri en az ve en sık davranışlar

En sık görülen davranışlar ($\bar{X}$)	En az görülen davranışlar ($\bar{X}$)
Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet v.b değerlerin farkına varırım ($\bar{X} = 4.41$)	Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim ($\bar{X} = 3.75$)
Mesajların hangi amaçlarla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme eğlendirme v.b.) oluşturulduğunu fark ederim ($\bar{X} = 4.38$)	Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim ($\bar{X} = 3.71$)
Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım ($\bar{X} = 4.36$)	Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim ($\bar{X} = 1.47$)

Tablo 5 ve Tablo 6’da yer alan betimsel veriler incelendiğinde, en sık algılanan davranışlar arasında “Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet v.b değerlerin farkına varırım.” ifadesine katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin davranışlar ($\bar{X}=4.41$), diğer öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin davranışlarına göre daha sık gösterdikleri görülmektedir. İkinci en sık gösterilen medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin davranışlar ise, “Mesajların hangi amaçlarla (sosyal

sorumluluk, tüketim, bilgi verme eğlendirme v.b.) oluşturulduğunu fark ederim.” ($\bar{X}=4.38$) ifadesine katılan öğretmenlerden oluşmuştur. Son olarak ise medya okuryazarlık düzeyini, “Kitle iletişim araçlarında yanlı habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.” şeklinde ifade eden öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyine ilişkin davranışları ($\bar{X}=4.36$), diğer öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin davranışlardan daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılabilir. En az algılanan davranışlar arasında “Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.” ifadesine katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin davranışlar ($\bar{X}=3.75$), devamında ise “Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.”($\bar{X}=3.71$) ifadesine katılan öğretmenlerden oluşmuştur. “Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.” ($\bar{X}=1.47$) görüşüne katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının da, nispeten az görüldüğü söylenebilir. Çoklu karşılaştırma testi sonuçları öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı düzeyde daha olumlu olduğunu göstermese de öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem açısından anlamlı düzeyde olumlu olduğunu göstermiştir. Diğer bir anlatımla, öğretmenlerin algıladıkları medya okuryazarlık düzeyleri yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından farklı çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle, yaş grubu açısından daha genç (Tablo 8) ve mesleki kıdem açısından daha az yıl mesleki kıdeme sahip (Tablo 9) öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bayan	240	4.12	0.53	425	.079	.937
Bay	187	4.11	0.56			

Öğretmenlerin kendi medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$t(425)=0.079$, $p>0.05$]. Başka bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin algıları, cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyetlerine bakılmasızın, medya okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada, cinsiyet değişkeni, medya okuryazarlık düzeyini belirleyen

bir değişken olmamıştır. Diğer bir ifade ile, aradaki sayısal farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının, yaş değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Tukey)
Medya Okuryazarlık düzeyi	30 yaş ve altı (1)	74	3.97	0.54	4	2.318	.046	1-4
	31-37 yaş (2)	82	4.11	0.57	422			
	38-43 yaş (3)	94	4.15	0.49	426			
	44-49 yaş (4)	97	4.22	0.46				
	50 yaş ve üzeri (5)	80	4.13	0.64				

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4:422)=2.318$, $p<0.05$]. Başka bir anlatımla, araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Test sonucunda 30 yaş ve altında yer alan öğretmenler ile 44-49 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Tukey)
Medya Okuryazarlık düzeyi	1-9 yıl (1)	102	3.97	0.53	3	2.907	.034	1-4
	10-17 yıl (2)	114	4.17	0.54	423			
	18-25 yıl (3)	102	3.99	0.44	426			
	25 yıl ve üzeri (4)	109	4.18	0.62				

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3;423)=2.907$, $p<0.05$]. Başka bir anlatımla, araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde, mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Test sonucunda 1-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığının Amacı, Televizyon İzleme Sıklıkları, İzledikleri Televizyon Programlarındaki Tercih ve İzledikleri Programlarda İşlev Bakımından Aradıkları Temel Özelliklere Göre Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 10'da ve ilgili betimsel verilere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 10

Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin cinsiyete göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bayan	240	4.10	1.01	425	.676	.500
Bay	187	4.03	1.19			

Öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(425)=0.676$, $p>0.05$]. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyetlerine bakılmasızın medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifade ile, bayan öğretmenler ($\bar{X} = 4.10$) ile bay öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.03$) arasında ortalama değerlerin farklı

olmasına rağmen medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşler arasındaki sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11

Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin cinsiyete göre dağılımı

		Cinsiyet		Toplam
		Bayan	Bay	
	(f)	9	13	22
Medya teorileri ve medya kültürü hakkında bilgi vermektir.	%	3.8	7.0	5.2
	(f)	3	3	6
Medya tarihi hakkında bilgi vermektir.	%	1.3	1.6	1.4
	(f)	48	36	84
Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir.	%	20.0	19.3	19.7
	(f)	74	54	128
Eleştirel düşünme yeteneğine sahip insanlar yetiştirmektir.	%	30.8	28.9	30.0
	(f)	106	75	181
Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmektir.	%	44.2	40.1	42.4
	(f)	0	6	6
Medya sorunlarına çözüm bulmaktır.	%	0	3.2	1.4
	(f)	240	56.2	427
Toplam	%	187	43.8	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin dağılımı incelendiğinde, *Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmektir*(bayan: f: 106, %44.2, bay: f: 75, %40.2), *Eleştirel düşünme yeteneğine sahip insanlar yetiştirmektir*(bayan: f: 74, %30.8, bay: f: 54, %28.9), *Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir* (bayan: f: 48, %20, bay: f: 36, %19.3), *Medya teorileri ve medya kültürü hakkında bilgi vermektir*(bayan: f: 9, %3.8, bay: f: 13, %7),

Medya tarihi hakkında bilgi vermektir(bayan: $f: 3$, %1.3, bay: $f: 3$, %1.6), *Medya sorunlarına çözüm bulmaktır*(bayan: $f: 0$, %0, bay: $f: 6$, %3.2) şeklinde sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerinin, yaş değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 12’de ve ilgili betimsel verilere Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 12.

Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	1.514	4	.379		
Gruplar içi	507.235	422	1.202	.315	.868
Toplam	508.749	426			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerinde, yaş değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(4:422)=0.315$, $p>0.05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin yaşları, medya okuryazarlığının amacı hakkındaki algılarını etkilememiştir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerinin, yaş değişkeni dikkate alınmaksızın, benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 13.

Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin yaşa göre dağılımı

		Yaş					Toplam
		30 yaş ve altı	31-37 yaş	38-43 yaş	44-49 yaş	50 yaş ve üzeri	
Medya teorileri ve medya kültürü hakkında bilgi vermektir.	(f)	6	4	4	5	3	22
	%	8.1	4.9	4.3	5.2	3.8	5.2
Medya tarihi hakkında bilgi vermektir.	(f)	2	0	2	1	1	6
	%	2.7	.0	2.1	1.0	1.3	1.4
Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir.	(f)	14	16	16	20	18	84
	%	18.9	19.5	17.0	20.6	22.5	19.7
Eleştirel düşünme yeteneğine sahip insanlar yetiştirmektir.	(f)	17	24	27	34	26	128
	%	23.0	29.3	28.7	35.1	32.5	30.0
Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmektir.	(f)	34	38	44	36	29	181
	%	45.9	46.3	46.8	37.1	36.3	42.4
Medya sorunlarına çözüm bulmaktır.	(f)	1	0	1	1	3	6
	%	1.4	.0	1.1	1.0	3.8	1.4
Toplam	(f)	74	82	94	97	80	427
	%	17.3	19.2	22.0	22.7	18.7	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin dağılımı incelendiğinde, *Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmektir*(30 yaş ve altı: f: 34, % 45.9, 31-37 yaş: f: 38, % 46.3, 38-43 yaş: f: 44, % 46.8, 44-49 yaş: f: 36, % 37.1, 50 yaş ve üzeri: f: 29, % 36.3), *Eleştirel düşünme yeteneğine sahip insanlar yetiştirmektir*(30 yaş ve altı: f: 17, % 23, 31-37 yaş: f: 24, % 29.3, 38-43 yaş: f: 27, % 28.7, 44-49 yaş: f: 34, % 35.1, 50 yaş ve üzeri: f: 26, % 32.5), *Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir* (30 yaş ve altı: f: 14, % 18.9, 31-37 yaş: f: 16, % 19.5, 38-43 yaş: f: 16, % 17, 44-49 yaş: f: 20, % 20.6, 50 yaş ve üzeri: f: 18, % 22.5), *Medya teorileri ve medya kültürü hakkında bilgi vermektir*(30 yaş ve altı: f: 6, % 8.1,

31-37 yaş: f: 4, % 4.9, 38-43 yaş: f: 4, % 4.3, 44-49 yaş: f: 5, % 5.2, 50 yaş ve üzeri: f: 3, % 3.8), Medya tarihi hakkında bilgi vermektir(30 yaş ve altı: f: 2, % 2.7, 31-37 yaş: f: 0, % 0, 38-43 yaş: f: 2, % 2.1, 44-49 yaş: f: 1, % 1, 50 yaş ve üzeri: f: 1, % 1.3), Medya sorunlarına çözüm bulmaktır(30 yaş ve altı: f: 1, % 1.4, 31-37 yaş: f: 0, % 0, 38-43 yaş: f: 1, % 1.1, 44-49 yaş: f: 1, % 1, 50 yaş ve üzeri: f: 3, % 3.8) şeklinde sıralamak mümkündür.

Medya okuryazarlığının amacı alan yazın doğrultusunda incelendiğinde, metinlerdeki yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmek önem arz etmektedir. Öğretmenlerin bu seçenek üzerinde yoğunlaşması medya okuryazarlığı adına sevindirici bir gelişmedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerinin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 14'te ve ilgili betimsel verilere Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 14.

Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin mesleki kıdeme göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	1.156	3	.385		
Gruplar içi	507.594	423	1.200	.321	.810
Toplam	508.749	426			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerinde, mesleki kıdem değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3:423)=0.321$, $p>0.05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, medya okuryazarlığının amacı hakkındaki algılarını etkilememiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerinin, mesleki kıdem değişkeni dikkate alınmaksızın, benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Medya Okuryazarlığının amacı hakkında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları aşağıda Tablo 15'de verilmektedir.

Tablo 15.

Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin kıdeme göre dağılımı

		Kıdem				Toplam
		1-9 yıl	10-17 yıl	18-25 yıl	25 yıl ve üzeri	
Medya teorileri ve medya kültürü hakkında bilgi vermektir.	(f)	7	8	3	4	22
	%	6.9	7.0	2.9	3.7	5.2
Medya tarihi hakkında bilgi vermektir.	(f)	2	2	0	2	6
	%	2.0	1.8	.0	1.8	1.4
Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir.	(f)	21	18	18	27	84
	%	20.6	15.8	17.6	24.8	19.7
Eleştirel düşünme yeteneğine sahip insanlar yetiştirmektir.	(f)	25	32	39	32	128
	%	24.5	28.1	38.2	29.4	30.0
Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmektir.	(f)	46	53	41	41	181
	%	45.1	46.5	40.2	37.6	42.4
Medya sorunlarına çözüm bulmaktır.	(f)	1	1	1	3	6
	%	1.0	.9	1.0	2.8	1.4
Toplam	(f)	102	114	102	109	427
	%	23.9	26.7	23.9	25.5	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin dağılımı incelendiğinde, *Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmektir*(1-9 yıl: f: 46, % 45.1, 10-17 yıl: f:53, % 46.5, 18-25 yıl: f: 41, % 40.2, 25 yıl ve üzeri: f: 41, % 37.6), *Eleştirel düşünme yeteneğine sahip insanlar yetiştirmektir*(1-9 yıl: f: 25, % 24.5, 10-17 yıl: f: 32, % 28.1, 18-25 yıl: f: 39, % 38.2, 25 yıl ve üzeri: f: 32, % 29.4), *Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir* (1-9 yıl: f: 21, % 20.6, 10-17 yıl: f: 18, % 15.8, 18-25 yıl: f: 18, % 17.6, 25 yıl ve üzeri: f: 27, % 24.8), *Medya teorileri ve medya kültürü hakkında bilgi vermektir*(1-9 yıl: f: 7, % 6.9, 10-17 yıl: f: 8, % 7, 18-25 yıl: f: 3, % 2.9, 25 yıl ve üzeri: f: 4, % 3.7), *Medya tarihi hakkında bilgi vermektir*(1-9 yıl: f: 2, % 2, 10-17 yıl: f: 2, % 1.8, 18-25 yıl: f: 0, % 0, 25 yıl ve üzeri: f: 2, % 1.8), *Medya sorunlarına çözüm bulmaktır*(1-9 yıl: f: 1, % 1, 10-17 yıl: f: 1, % 0.9, 18-25 yıl: f: 1, % 1, 25 yıl ve üzeri: f: 3, % 2.8) şeklinde sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıklarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 16’da ve ilgili betimsel verilere Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 16.

Televizyon izleme sıklığının cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bayan	240	2.68	1.02	425	-.684	.494
Bay	187	2.75	1.10			

Öğretmenlerin televizyon izleme sıklıkları arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$t(425)=0.684$, $p>0.05$]. Başka bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi televizyon izleme sıklıkları, cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır. Bu araştırmada, cinsiyet değişkeni, televizyon izleme sıklıklarını belirleyen bir değişken olmamıştır. Diğer bir ifade ile, bayan öğretmenler ($\bar{X} = 2.68$) ile bay öğretmenler ($\bar{X} = 2.75$) arasında ortalama değerlerin farklı olmasına rağmen televizyon izleme sıklıkları arasındaki sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Aşağıda verilen Tablo 17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıklarının cinsiyete göre dağılımları gösterilmektedir

Tablo 17.

Televizyon izleme sıklığının cinsiyete göre dağılımı

		Cinsiyet		Toplam
		Bayan	Bay	
Haftada 1 saatten az	(f)	17	18	35
	%	7.1	9.6	8.2
Haftada 1-5 saat	(f)	104	70	174
	%	43.3	37.4	40.7
Haftada 6-10 saat	(f)	76	55	131
	%	31.7	29.4	30.7
Haftada 11-20 saat	(f)	25	30	55
	%	10.4	16.0	12.9
Haftada 21 saatten fazla	(f)	17	12	29
	%	7.1	6.4	6.8
Toplam	(f)	240	187	427
	%	56.2	43.8	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıkları incelendiğinde, *Haftada 1-5 saat* arası(bayan: f: 104, % 43.3, bay: f: 70, % 37.4), *Haftada 6-10 saat* arası (bayan: f: 76, % 31.7, bay: f: 55, % 29.4), *Haftada 11-20 saat* arası(bayan: f: 25, % 10.4, bay: f: 30, % 16), *Haftada 1 saatten az*(bayan: f: 17, % 7.1, bay: f: 18, % 9.6), *Haftada 21 saatten fazla*(bayan:

f : 17, %7.1, bay: f : 12, % 6.4) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını an az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıklarının, yaş değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 18’de ve ilgili betimsel verilere Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 18.

Televizyon izleme sıklığının yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	3.450	4	.863		
Gruplar içi	473.693	422	1.122	.768	.546
Toplam	477.143	426			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıklarının, yaş değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(4;422)=0.768$, $p>0.05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin yaşları, televizyon izleme sıklıklarını etkilememiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıklarının, yaş değişkeni dikkate alınmaksızın, benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 19.

Televizyon izleme sıklığının yaşa göre dağılımı

		Yaş					Toplam
		30 yaş ve altı	31-37 yaş	38-43 yaş	44-49 yaş	50 yaş ve üzeri	
Haftada 1 saatten az	(f)	8	10	7	9	1	35
	%	10.8	12.2	7.4	9.3	1.3	8.2
Haftada 1-5 saat	(f)	27	32	43	38	34	174
	%	36.5	39.0	45.7	39.2	42.5	40.7
Haftada 6-10 saat	(f)	22	28	24	27	30	131
	%	29.7	34.1	25.5	27.8	37.5	30.7
Haftada 11-20 saat	(f)	9	9	12	15	10	55
	%	12.2	11.0	12.8	15.5	12.5	12.9
Haftada 21 saatten fazla	(f)	8	3	7	8	3	29
	%	10.8	3.7	7.4	8.2	3.8	6.8
Toplam	(f)	74	82	94	97	80	424
	%	17.3	19.2	22.0	22.7	18.7	99.3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıkları incelendiğinde, *Haftada 1-5 saat arası*(30 yaş ve altı: f: 27, % 36.5, 31-37 yaş: f: 32, % 39, 38-43 yaş: f: 43, % 45.7, 44-49 yaş: f: 38, % 39.2, 50 yaş ve üzeri: f: 34, % 42.5), *Haftada 6-10 saat arası*(30 yaş ve altı: f: 22, % 29.7, 31-37 yaş: f: 28, % 34.1, 38-43 yaş: f: 24, % 25.5, 44-49 yaş: f: 27, % 27.8, 50 yaş ve üzeri: f: 30, % 37.5), *Haftada 11-20 saat arası* (30 yaş ve altı: f: 9, % 12.2, 31-37 yaş: f: 9, % 11, 38-43 yaş: f: 12, % 12.8, 44-49 yaş: f: 15, % 15.5, 50 yaş ve üzeri: f: 10, % 12.5), *Haftada 1 saatten az*(30 yaş ve altı: f: 8, % 10.8, 31-37 yaş: f: 10, % 12.2, 38-43 yaş: f: 7, % 7.4, 44-49 yaş: f: 9, % 9.3, 50 yaş ve üzeri: f: 1, % 1.3), *Haftada 21 saatten fazla*(30 yaş ve altı: f: 8, % 10.8, 31-37 yaş: f: 3, % 3.7, 38-43 yaş: f: 7, % 7.4, 44-49 yaş: f: 3, % 8.2, 50 yaş ve üzeri: f: 1, % 3.8) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını an az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıklarının, mesleki kıdem değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 20’de ve ilgili betimsel verilere Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 20.

Televizyon izleme sıklığının mesleki kıdeme göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	3.104	3	1.035		
Gruplar içi	474.039	423	1.121	.923	.429
Toplam	477.143	426			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıklarının, mesleki kıdem değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(3:423)=0.923$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, televizyon izleme sıklıklarını etkilememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıklarının, mesleki kıdem değişkeni dikkate alınmaksızın, benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Tablo 21.
Televizyon izleme sıklığının kıdeme göre dağılımı

		Kıdem				Toplam
		1-9 yıl	10-17 yıl	18-25 yıl	25 yıl ve üzeri	
Haftada 1 saatten az	(f)	13	11	8	3	35
	%	12.7	9.6	7.8	2.8	8.2
Haftada 1-5 saat	(f)	37	48	37	52	174
	%	36.3	42.1	36.3	47.7	40.7
Haftada 6-10 saat	(f)	31	36	31	33	131
	%	30.4	31.6	30.4	30.3	30.7
Haftada 11-20 saat	(f)	12	14	16	13	55
	%	11.8	12.3	15.7	11.9	12.9
Haftada 21 saatten fazla	(f)	9	4	10	6	29
	%	8.8	3.5	9.8	5.5	6.8
Toplam	(f)	102	114	102	109	424
	%	23.9	26.7	23.9	25.5	99.3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıkları incelendiğinde, *Haftada 1-5 saat* arası(1-9 yıl: f: 37, % 36.3, 10-17 yıl: f: 48, % 42.1, 18-25 yıl: f: 37, % 36.3, 25 yıl ve üzeri: f: 52, % 47.7), *Haftada 6-10 saat* arası(1-9 yıl: f: 31, % 30.4, 10-17 yıl: f: 36, % 31.6, 18-25 yıl: f: 31, % 30.4, 25 yıl ve üzeri: f: 33, % 30.3), *Haftada 11-20 saat* arası (1-9 yıl: f: 12, % 11.8, 10-17 yıl: f: 14, % 12.3, 18-25 yıl: f: 16, % 15.7, 25 yıl ve üzeri: f: 13, % 11.9), *Haftada 1 saatten az*(1-9 yıl: f: 13, % 12.7, 10-17 yıl: f: 11, % 9.6, 18-25 yıl: f: 8, % 7.8, 25 yıl ve üzeri: f: 3, % 2.8), *Haftada 21 saatten fazla*(1-9 yıl: f: 9, % 8.8, 10-17 yıl: f: 4, % 3.5, 18-25 yıl: f: 10, % 9.8, 25 yıl ve üzeri: f: 6, % 5.5) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını en az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihlerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 22’de ve ilgili betimsel verilere Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 22.

Televizyonda yer alan program tercihinin cinsiyete göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bayan	240	3.34	2.14	425	5.844	.000
Bay	187	2.21	1.73			

Öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t(425)=5.844$, $p<0.05$]. Başka bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihlerinin, cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık oluşmuştur. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, televizyonda izledikleri program tercihinde cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada, cinsiyet değişkeni, televizyonda izledikleri program tercihleri bir değişken olmuştur.

Tablo 23.

Televizyonda yer alan program tercihinin cinsiyete göre dağılımı

		Cinsiyet		Toplam
		Bayan	Bay	
Haber Programları	(f)	90	104	194
	%	37.5	55.6	45.4
Spor Programları	(f)	16	30	46
	%	6.7	16.0	10.8
Eğlence Programları	(f)	19	7	26
	%	7.9	3.7	6.1
Belgeseller	(f)	14	20	34
	%	5.8	10.7	8.0
Eğitim-Kültür Programları	(f)	50	11	61
	%	20.8	5.9	14.3
Dizi	(f)	42	11	53
	%	17.5	5.9	12.4
Sinema	(f)	8	4	12
	%	3.3	2.1	2.8
Reklâmlar	(f)	1	0	1
	%	.4	.0	.2
Toplam	(f)	240	187	427
	%	56.2	43.8	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercih dağılımları incelendiğinde, *Haber Programları* (bayan: f: 90, % 37.5, bay: f: 104, % 55.6), *Eğitim-Kültür Programları* (bayan: f: 50, % 20.8, bay: f: 11, % 5.9), *Dizi*(bayan: f: 42, % 17.5, bay: f: 11, %

5.9), *Spor Programları*(bayan: $f: 16$, % 6.7, bay: $f: 30$, % 16), *Belgeseller*(bayan: $f: 14$, %5.8, bay: $f: 20$, % 10.7), *Eğlence Programları*(bayan: $f: 19$, % 7.9, bay: $f: 7$, % 3.7), *Sinema*(bayan: $f: 8$, % 3.3, bay: $f: 4$, % 2.1), *Reklâmlar*(bayan: $f: 1$, %0.4, bay: $f: 0$, % 0) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını an az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihlerinin, yaş değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 24'te ve ilgili betimsel verilere Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 24.

Televizyonda yer alan program tercihinin yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	37.553	4	9.388		
Gruplar içi	1746.246	422	4.138	2.269	.061
Toplam	1783.799	426			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihlerinin, yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(4:422)=2.269$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yaşları, televizyonda yer alan program tercihlerini etkilememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihlerinin, yaş değişkeni dikkate alınmaksızın, benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Tablo 25.

Televizyonda yer alan program tercihinin yaşa göre dağılımı

		Yaş					Toplam
		30 yaş ve altı	31-37 yaş	38-43 yaş	44-49 yaş	50 yaş ve üzeri	
Haber Programları	(f)	22	36	41	55	40	194
	%	29.7	43.9	43.6	56.7	50.0	45.4
Spor Programları	(f)	14	3	14	8	7	46
	%	18.9	3.7	14.9	8.2	8.8	10.8
Eğlence Programları	(f)	5	11	3	4	3	26
	%	6.8	13.4	3.2	4.1	3.8	6.1
Belgeseller	(f)	8	6	4	5	11	34
	%	10.8	7.3	4.3	5.2	13.8	8.0
Eğitim-Kültür Programları	(f)	6	10	17	15	13	61
	%	8.1	12.2	18.1	15.5	16.3	14.3
Dizi	(f)	15	12	13	7	6	53
	%	20.3	14.6	13.8	7.2	7.5	12.4
Sinema	(f)	3	4	2	3	0	12
	%	4.1	4.9	2.1	3.1	.0	2.8
Reklâmlar	(f)	1	0	0	0	0	1
	%	1.4	.0	.0	.0	.0	.2
Toplam	(f)	74	82	94	97	80	427
	%	17.3	19.2	22.0	22.7	18.7	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercih dağılımları incelendiğinde, *Haber Programları* (30 yaş ve altı: f: 22, % 29.7, 31-37 yaş: f: 36, % 43.9, 38-43 yaş: f: 41, % 43.6, 44-49 yaş: f: 55, % 56.7, 50 yaş ve üzeri: f: 40, % 50), *Eğitim-Kültür Programları* (30 yaş ve altı: f: 6, % 8.1, 31-37 yaş: f: 10, % 12.2, 38-43 yaş: f: 17, % 18.1, 44-49 yaş: f: 15, % 15.5, 50 yaş ve üzeri: f: 13, % 16.3), *Dizi* (30 yaş ve altı: f: 15, % 20.3, 31-37 yaş: f: 12, % 14.6, 38-43 yaş: f: 13, % 13.8, 44-49 yaş: f: 7, % 7.2, 50 yaş ve üzeri: f: 6, % 7.5), *Spor Programları* (30 yaş ve altı: f: 14, % 18.9, 31-37 yaş: f: 3, % 3.7, 38-43 yaş: f: 14, % 14.9, 44-49 yaş: f: 8, % 8.2, 50 yaş ve üzeri: f: 7, % 8.8), *Belgeseller* (30 yaş ve altı: f: 8, % 10.8, 31-37 yaş: f: 6, % 7.3, 38-43 yaş: f: 4, % 4.3, 44-49 yaş: f: 5, % 5.2, 50 yaş ve üzeri: f: 11, % 13.8), *Eğlence Programları* (30 yaş ve altı: f: 5, % 6.8, 31-37 yaş: f: 11, % 13.4, 38-43 yaş: f: 3, % 3.2, 44-49 yaş: f: 4, % 4.1, 50 yaş ve üzeri: f: 3, % 3.8), *Sinema* (30 yaş ve altı: f: 3, % 4.1, 31-37 yaş: f: 4, % 4.9, 38-43 yaş: f: 2, % 2.1, 44-49 yaş: f: 3, % 3.1, 50 yaş ve üzeri:

f: 0, % 0), *Reklâmlar*(30 yaş ve altı: *f*: 1, % 1.4, 31-37 yaş: *f*: 0, % 0, 38-43 yaş: *f*: 0, % 0, 44-49 yaş: *f*: 0, % 0, 50 yaş ve üzeri: *f*: 0, % 0) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını an az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihlerinin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 26’da ve ilgili betimsel verilere Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 26.

Televizyonda yer alan program tercihinin kıdeme göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	24.766	3	8.255		
Gruplar içi	1759.032	423	4.158	1.985	.116
Toplam	1783.799	426			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihlerinin, mesleki kıdem değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(3:423)=2.269$, $p>0.05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, televizyonda yer alan program tercihlerini etkilememiştir. Sonuç olarak ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihlerinin, sahip oldukları mesleki kıdemleri dikkate alınmaksızın, benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 27.

Televizyonda yer alan program tercihinin kıdeme göre dağılımı

		Kıdem				Toplam
		1-9 yıl	10-17 yıl	18-25 yıl	25 yıl ve üzeri	
Haber Programları	(f)	36	50	56	52	194
	%	35.3	43.9	54.9	47.7	45.4
Spor Programları	(f)	15	10	11	10	46
	%	14.7	8.8	10.8	9.2	10.8
Eğlence Programları	(f)	12	6	4	4	26
	%	11.8	5.3	3.9	3.7	6.1
Belgeseller	(f)	8	9	4	13	34
	%	7.8	7.9	3.9	11.9	8.0
Eğitim-Kültür Programları	(f)	8	19	17	17	61
	%	7.8	16.7	16.7	15.6	14.3
Dizi	(f)	19	14	7	13	53
	%	18.6	12.3	6.9	11.9	12.4
Sinema	(f)	3	6	3	0	12
	%	2.9	5.3	2.9	.0	2.8
Reklâmlar	(f)	1	0	0	0	1
	%	1.0	.0	.0	.0	.2
Toplam	(f)	102	114	102	109	427
	%	23.9	26.7	23.9	25.5	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercih dağılımları incelendiğinde, *Haber Programları* (1-9 yıl: f: 36, % 35.3, 10-17 yıl: f: 50, % 43.9, 18-25 yıl: f: 56, % 54.9, 25 yıl ve üzeri: f: 52, % 47.7), *Eğitim-Kültür Programları* (1-9 yıl: f: 8, % 7.8, 10-17 yıl: f: 19, % 16.7, 18-25 yıl: f: 17, % 16.7, 25 yıl ve üzeri: f: 17, % 15.6), *Dizi*(1-9 yıl: f: 19, % 18.6, 10-17 yıl: f: 14, % 12.3, 18-25 yıl: f: 7, % 6.9, 25 yıl ve üzeri: f: 13, % 11.9), *Spor Programları*(1-9 yıl: f: 15, % 14.7, 10-17 yıl: f: 10, % 8.8, 18-25 yıl: f: 11, % 10.8, 25 yıl ve üzeri: f: 10, % 9.2), *Belgeseller*(1-9 yıl: f: 8, % 7.8, 10-17 yıl: f: 9, % 7.9, 18-25 yıl: f: 4, % 3.9, 25 yıl ve üzeri: f: 13, % 11.9), *Eğlence Programları*(1-9 yıl: f: 12, % 11.8, 10-17 yıl: f: 6, % 5.3, 18-25 yıl: f: 4, % 3.9, 25 yıl ve üzeri: f: 4, % 3.7), *Sinema*(1-9 yıl: f: 3, % 2.9, 10-17 yıl: f: 6, % 5.3, 18-25 yıl: f: 3, % 2.9, 25 yıl ve üzeri: f: 0, % 0), *Reklâmlar*(1-9 yıl: f: 1, % 1, 10-17 yıl: f: 0, % 0, 18-25 yıl: f: 0, % 0, 25 yıl ve üzeri: f: 0, % 0) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını an az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 28’de ve ilgili betimsel verilere Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 28.

Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin cinsiyete göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bayan	240	2.24	1.63	425	3.626	.000
Bay	187	1.71	1.31			

Öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlev ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t(425)=3.626$, $p<0.05$]. Başka bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlev, cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık oluşturmuştur. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlev cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada, cinsiyet değişkeni, televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlev açısından bir değişken olmuştur. Televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlev bağlamında bayan ve bay öğretmenlerin ortalamaları arasında meydana gelen sayısal farkın istatistikî olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 29.

Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin cinsiyete göre dağılımı

		Cinsiyet		Toplam
		Bayan	Bay	
Haber ve bilgi verme	(f)	122	129	251
	%	50.8	69.0	58.8
Eğitim	(f)	46	27	73
	%	19.2	14.4	17.1
Toplumsallaştırma	(f)	6	5	11
	%	2.5	2.7	2.6
Eğlendirme	(f)	44	12	56
	%	18.3	6.4	13.1
Denetim ve eleştiri	(f)	5	10	15
	%	2.1	5.3	3.5
Kültürel değerlerin korunması	(f)	14	4	18
	%	5.8	2.1	4.2
Tanıtım	(f)	3	0	3
	%	1.3	.0	.7
Toplam	(f)	240	187	427
	%	56.2	43.8	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izledikleri programlarda aradıkları temel işlevin dağılımları incelendiğinde, *Haber ve bilgi verme*(bayan: f: 122, % 50.8, bay: f: 129, % 69), *Eğitim* (bayan: f: 46, % 19.2, bay: f: 27, % 14.4), *Eğlendirme*(bayan: f: 44, % 18.3, bay: f: 12, % 6.4), *Kültürel değerlerin korunması*(bayan: f: 14, % 5.8, bay: f: 4, % 2.1), *Denetim ve eleştiri*(bayan: f: 5, %2.1, bay: f: 10, % 5.3), *Toplumsallaştırma*(bayan: f: 6, % 2.5, bay: f: 5, % 2.7), *Tanıtım*(bayan: f: 3, % 1.3, bay: f: 0, % 0) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını an az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

Öğretmenlerin çoğunluk olarak televizyonda haber ve bilgi verme amaçlı program üzerinde yoğunlaşmaları bilinçli bir yurttaş olabilme, toplumsal gelişmeleri takip etme anlamında önem arz etmektedir. Medya okuryazarlığının alt basamakları arasında bilinçli ve eleştirel yurttaş olabilme de yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlevin, yaş değişkenine göre farklılığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 30’da ve ilgili betimsel verilere Tablo 31’de yer verilmiştir

Tablo 30.

Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin yaşa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Tukey)
Medya Okuryazarlık düzeyi	30 yaş ve altı (1)	74	2.54	1.73				
	31-37 yaş (2)	82	1.81	1.23	4	4.393	.002	1-2
	38-43 yaş (3)	94	2.12	1.59	422			1-4
	44-49 yaş (4)	97	1.63	1.29	426			
	50 yaş ve üzeri (5)	80	2.04	1.63				

Öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlevin, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(4:422)=4.393$, $p<0.05$]. Diğer bir ifadeyle, araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlevde, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Test sonucunda 30 yaş ve altında yer alan öğretmenler ile 31-37 yaş grubunda yer alan öğretmenler ve 30 yaş ve altında yer alan öğretmenler ile 44-49 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlevlerin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 31.

Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin yaşa göre dağılımı

		Yaş					Toplam
		30 yaş ve altı	31-37 yaş	38-43 yaş	44-49 yaş	50 yaş ve üzeri	
Haber ve bilgi verme	(f)	34	49	52	69	47	251
	%	45.9	59.8	55.3	71.1	58.8	58.8
Eğitim	(f)	9	17	16	15	16	73
	%	12.2	20.7	17.0	15.5	20.0	17.1
Toplumsallaştırma	(f)	4	0	3	2	2	11
	%	5.4	.0	3.2	2.1	2.5	2.6
Eğlendirme	(f)	17	15	14	7	3	56
	%	23.0	18.3	14.9	7.2	3.8	13.1
Denetim ve eleştiri	(f)	5	0	4	0	6	15
	%	6.8	.0	4.3	.0	7.5	3.5
Kültürel değerlerin korunması	(f)	4	1	4	3	6	18
	%	5.4	1.2	4.3	3.1	7.5	4.2
Tanıtım	(f)	1	0	1	1	0	3
	%	1.4	.0	1.1	1.0	.0	.7
Toplam	(f)	74	82	94	97	80	427
	%	17.3	19.2	22.0	22.7	18.7	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izledikleri programlarda aradıkları temel işlevin dağılımları incelendiğinde, *Haber ve bilgi verme*(30 yaş ve altı: f: 34, % 45.9, 31-37 yaş: f: 49, % 59.8, 38-43 yaş: f: 52, % 55.3, 44-49 yaş: f: 69, % 71.1, 50 yaş ve üzeri: f: 47, % 58.8), *Eğitim* (30 yaş ve altı: f: 9, % 12.2, 31-37 yaş: f: 17, % 20.7, 38-43 yaş: f: 16, % 17, 44-49 yaş: f: 15, % 15.5, 50 yaş ve üzeri: f: 16, % 20), *Eğlendirme*(30 yaş ve altı: f: 17, % 23, 31-37 yaş: f: 15, % 18.3, 38-43 yaş: f: 14, % 14.9, 44-49 yaş: f: 7, % 7.2, 50 yaş ve üzeri: f: 3, % 3.8), *Kültürel değerlerin korunması*(30 yaş ve altı: f: 4, % 5.4, 31-37 yaş: f: 1, % 1.2, 38-43 yaş: f: 4, % 4.3, 44-49 yaş: f: 3, % 3.1, 50 yaş ve üzeri: f: 6, % 7.5), *Denetim ve eleştiri*(30 yaş ve altı: f: 5, % 6.8, 31-37 yaş: f: 0, % 0, 38-43 yaş: f: 4, % 4.3, 44-49 yaş: f: 0, % 3.1, 50 yaş ve üzeri: f: 6, % 7.5), *Toplumsallaştırma*(30 yaş ve altı: f: 4, % 5.4, 31-37 yaş: f: 0, % 0, 38-43 yaş: f: 3, % 3.2, 44-49 yaş: f: 2, % 2.1, 50 yaş ve üzeri: f: 2, % 2.5), *Tanıtım*(30 yaş ve altı: f: 1, % 1.4, 31-37 yaş: f: 0, % 0, 38-43 yaş: f: 1, % 1.1, 44-49 yaş: f: 1, % 1, 50 yaş ve üzeri: f: 0, % 0) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını en az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlevin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 32’de ve ilgili betimsel verilere Tablo 33’te yer verilmiştir.

Tablo 32.

Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Tukey)
Medya Okuryazarlık düzeyi	1-9 yıl (1)	102	2.41	1.67				
	10-17 yıl (2)	114	1.98	1.38	3			
	18-25 yıl (3)	102	1.61	1.28	423	4.912	.002	1-2
	25 yıl ve üzeri (4)	109	2.04	1.62	426			

Öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlevin, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3:423)=4.912$, $p<0.05$]. Başka bir anlatımla, araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlevde, sahip oldukları mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Test sonucunda *1-9 yıl* arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile *10-17 yıl* arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlevlerin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Tablo 33.

Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin kıdeme göre dağılımı

		Kıdem				Toplam
		1-9 yıl	10-17 yıl	18-25 yıl	25 yıl ve üzeri	
Haber ve bilgi verme	(f)	50	63	75	63	251
	%	49.0	55.3	73.5	57.8	58.8
Eğitim	(f)	13	23	14	23	73
	%	12.7	20.2	13.7	21.1	17.1
Toplumsallaştırma	(f)	4	4	1	2	11
	%	3.9	3.5	1.0	1.8	2.6
Eğlendirme	(f)	24	19	6	7	56
	%	23.5	16.7	5.9	6.4	13.1
Denetim ve eleştiri	(f)	5	2	2	6	15
	%	4.9	1.8	2.0	5.5	3.5
Kültürel değerlerin korunması	(f)	5	2	4	7	18
	%	4.9	1.8	3.9	6.4	4.2
Tanıtım	(f)	1	1	0	1	3
	%	1.0	.9	.0	.9	.7
Toplam	(f)	102	114	102	109	427
	%	23.9	26.7	23.9	25.5	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izledikleri programlarda aradıkları temel işlevin dağılımları incelendiğinde, *Haber ve bilgi verme*(1-9 yıl: f: 50, % 49, 10-17 yıl: f: 63, % 55.3, 18-25 yıl: f: 75, % 73.5, 25 yıl ve üzeri: f: 63, % 57.8), *Eğitim* (1-9 yıl: f: 13, % 12.7, 10-17 yıl: f: 23, % 20.2, 18-25 yıl: f: 14, % 13.7, 25 yıl ve üzeri: f: 23, % 21.1), *Eğlendirme*(1-9 yıl: f: 24, % 23.5, 10-17 yıl: f: 19, % 16.7, 18-25 yıl: f: 6, % 5.9, 25 yıl ve üzeri: f: 7, % 6.4), *Kültürel değerlerin korunması*(1-9 yıl: f: 5, % 4.9, 10-17 yıl: f: 2, % 1.8, 18-25 yıl: f: 4, % 3.9, 25 yıl ve üzeri: f: 7, % 6.4), *Denetim ve eleştiri*(1-9 yıl: f: 5, % 4.9, 10-17 yıl: f: 2, % 1.8, 18-25 yıl: f: 2, % 2, 25 yıl ve üzeri: f: 6, % 5.5), *Toplumsallaştırma*(1-9 yıl: f: 4, % 3.9, 10-17 yıl: f: 4, % 3.5, 18-25 yıl: f: 1, % 1, 25 yıl ve üzeri: f: 2, % 1.8), *Tanıtım*(1-9 yıl: f: 1, % 1, 10-17 yıl: f: 1, % 0.9, 18-25 yıl: f: 0, % 0, 25 yıl ve üzeri: f: 1, % 0.9) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını an az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Branş, Medya Okuryazarlığının Amacı, Televizyon İzleme Sıklıkları, İzledikleri Televizyon Programlarındaki Tercih ve İzledikleri Programlarda İşlev Bakımından Aradıkları Temel Özelliklere Göre Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin algıları, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 34’te yer verilmiştir.

Tablo 34.

Sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri diğer branş öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerine göre t-Testi sonuçları

Branş	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	225	4.10	0.57	425	-.599	.549
Diğer Branş	202	4.14	0.51			

Sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenleri ile medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$t(425)=0.599$, $p>0.05$]. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin algıları, branş değişkenine bağlı olarak farklılaşmamıştır. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, branşlarına bakılmasızın medya okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmeni ($\bar{X} = 4.10$) ile diğer branş öğretmenleri ($\bar{X} = 4.14$) arasında ortalama değerlerin farklı olmasına rağmen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerinin, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 35’te ve ilgili betimsel verilere Tablo 36’da yer verilmiştir.

Tablo 35.

Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin branşa göre t-Testi Sonuçları

Branş	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	225	3.96	1.14	425	-2.348	.019
Diğer Branş	202	4.20	1.03			

Sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenleri ile medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşleri arasında, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(425)=2.348$, $p>0.05$]. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, branşlarına bakılmasızın medya

okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifade ile, sınıf öğretmeni ($\bar{X} = 4.10$) ile diğer branş öğretmenleri ($\bar{X} = 4.14$) arasında ortalama değerlerin farklı olmasına rağmen medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşler arasındaki sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 36.

Medya Okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin branşa göre dağılımı

		Branş		Toplam
		Sınıf Öğretmenliği	Diğer Branş	
Medya teorileri ve medya kültürü hakkında bilgi vermektir.	(f)	15	7	22
	%	6.7	3.5	5.2
Medya tarihi hakkında bilgi vermektir.	(f)	2	4	6
	%	.9	2.0	1.4
Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir.	(f)	51	33	84
	%	22.7	16.3	19.7
Eleştirel düşünme yeteneğine sahip insanlar yetiştirmektir.	(f)	70	58	128
	%	31.1	28.7	30.0
Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmektir.	(f)	84	97	181
	%	37.3	48.0	42.4
Medya sorunlarına çözüm bulmaktır.	(f)	3	3	6
	%	1.3	1.5	1.4
Toplam	(f)	225	202	427
	%	52.7	47.3	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlığının amacı hakkındaki görüşlerin dağılımı incelendiğinde, *Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmektir* (Sınıf öğretmeni: f: 84, %37.3, Diğer branş: f: 97, %48), *Eleştirel düşünme yeteneğine sahip insanlar yetiştirmektir* (Sınıf öğretmeni: f: 70, %31.1, Diğer branş: f: 58, %28.7), *Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir* (Sınıf öğretmeni: f: 51, %22.7, Diğer branş: f: 33, %16.3), *Medya teorileri ve medya kültürü hakkında bilgi vermektir* (Sınıf öğretmeni: f: 15, %6.7, Diğer branş: f: 7, %3.5), *Medya tarihi hakkında bilgi vermektir* (Sınıf öğretmeni: f: 2, %0.9, Diğer branş: f: 4, %2), *Medya sorunlarına çözüm bulmaktır* (Sınıf öğretmeni: f: 3, %1.3, Diğer branş: f: 3, %1.5) şeklinde sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıklarının, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 37’de ve ilgili betimsel verilere Tablo 38’de yer verilmiştir.

Tablo 37.
Televizyon izleme sıklığının branşa göre t-Testi Sonuçları

Branş	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	225	2.65	1.06	425	-1.349	.178
Diğer Branş	202	2.79	1.06			

Sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenleri ile televizyon izleme sıklıkları arasında, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$t(425)=-1.349$, $p>0.05$]. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıkları, branş değişkenine bağlı olarak farklılaşmamıştır. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, branşlarına bakılmasızın televizyon izleme sıklıklarının yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile, sınıf öğretmeni ile diğer branş öğretmenleri arasında sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Tablo 38.

Televizyon izleme sıklığının branşa göre dağılımı

		Branş		Toplam
		Sınıf Öğretmenliği	Diğer Branş	
Haftada 1 saatten az	(f)	18	17	35
	%	8.0	8.4	8.2
Haftada 1-5 saat	(f)	103	71	174
	%	45.8	35.1	40.7
Haftada 6-10 saat	(f)	64	67	131
	%	28.4	33.2	30.7
Haftada 11-20 saat	(f)	22	33	55
	%	9.8	16.3	12.9
Haftada 21 saatten fazla	(f)	16	13	29
	%	7.1	6.4	6.8
Toplam	(f)	223	201	424
	%	52.2	47.1	99.3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon izleme sıklıkları incelendiğinde, *Haftada 1-5 saat* arası(Sınıf öğretmeni: *f*: 103, %45.8, Diğer branş: *f*: 71, %35.1), *Haftada 6-10 saat* arası (Sınıf öğretmeni: *f*: 64, %28.4, Diğer branş: *f*: 67, %33.2), *Haftada 11-20 saat* arası(Sınıf öğretmeni: *f*: 22, %9.8, Diğer branş: *f*: 33, %16.3), *Haftada 1 saatten az*(Sınıf öğretmeni: *f*: 18, %8, Diğer branş: *f*: 17, %8.4), *Haftada 21 saatten fazla*(Sınıf öğretmeni: *f*: 16, %7.1, Diğer branş: *f*: 13, %6.4) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını an az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Televizyonda yer alan program tercihlerinin, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 39’da ve ilgili betimsel verilere Tablo 40’ta yer verilmiştir.

Tablo 39.

Televizyonda yer alan program tercihinin branşa göre t-Testi Sonuçları

Branş	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	225	2.72	1.95	425	-1.386	.167
Diğer Branş	202	2.99	2.15			

Öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(425)=1.386$, $p>0.05$]. Başka bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihleri, branşa bağlı olarak farklılaşmamıştır. Araştırmada, branş değişkeni, televizyonda yer alan program tercihlerini belirleyen bir değişken olmamıştır. Diğer bir ifade ile, ortalamalar arasındaki sayısal farkın istatistiki olarak anlamlı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 40.

Televizyonda yer alan program tercihinin branşa göre dağılımı

		Branş		Toplam
		Sınıf Öğretmenliği	Diğer Branş	
Haber Programları	(f)	103	91	194
	%	45.8	45.0	45.4
Spor Programları	(f)	31	15	46
	%	13.8	7.4	10.8
Eğlence Programları	(f)	12	14	26
	%	5.3	6.9	6.1
Belgeseller	(f)	14	20	34
	%	6.2	9.9	8.0
Eğitim-Kültür Programları	(f)	38	23	61
	%	16.9	11.4	14.3
Dizi	(f)	25	28	53
	%	11.1	13.9	12.4
Sinema	(f)	2	10	12
	%	.9	5.0	2.8
Reklâmlar	(f)	0	1	1
	%	.0	.5	.2
Toplam	(f)	225	202	427
	%	52.7	47.3	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercih dağılımları incelendiğinde, *Haber Programları* (Sınıf öğretmeni: *f*: 103, %45.8, Diğer branş: *f*: 91, %45), *Eğitim-Kültür Programları* (Sınıf öğretmeni: *f*: 38, %16.9, Diğer branş: *f*: 23, %11.4), *Dizi*(Sınıf öğretmeni: *f*: 25, %11.1, Diğer branş: *f*: 28, %13.9), *Spor Programları*(Sınıf öğretmeni: *f*: 31, %13.8, Diğer branş: *f*: 15, %7.4), *Belgeseller*(Sınıf öğretmeni: *f*: 14, %6.2, Diğer branş: *f*: 20, %9.9), *Eğlence Programları*(Sınıf öğretmeni: *f*: 12, %5.3, Diğer branş: *f*: 14, %6.9), *Sinema*(Sınıf öğretmeni: *f*: 2, %0.9, Diğer branş: *f*: 10, %5), *Reklâmlar*(Sınıf öğretmeni: *f*: 0, %0, Diğer branş: *f*: 1, %0.5) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını en az frekansa doğru sıralamak mümkündür

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan program tercihlerinin, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 41’de ve ilgili betimsel verilere Tablo 42’de yer verilmiştir.

Tablo 41.

Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin branşa göre t-Testi Sonuçları

Branş	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	225	2.05	1.56	425	.567	.571
Diğer Branş	202	1.97	1.47			

Televizyonda izledikleri programlarda aradıkları temel işlev değişkeni açısından sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(425)=0.567$, $p>0.05$]. Başka bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda yer alan programlarda aradıkları temel işlev, branşa bağlı olarak farklılaşmamıştır. Sınıf öğretmeni ($\bar{X} = 2.05$) ile diğer branş öğretmenleri ($\bar{X} = 1.97$) arasında ortalama değerlerin farklı olmasına rağmen televizyonda izlenen programlarda aradıkları temel işlev değişkeni arasındaki sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 42.

Televizyonda izlenen programlarda aranan temel işlevin branşa göre dağılımı

		Branş		Toplam
		Sınıf Öğretmenliği	Diğer Branş	
Haber ve bilgi verme	(f)	129	122	251
	%	57.3	60.4	58.8
Eğitim	(f)	41	32	73
	%	18.2	15.8	17.1
Toplumsallaştırma	(f)	7	4	11
	%	3.1	2.0	2.6
Eğlendirme	(f)	26	30	56
	%	11.6	14.9	13.1
Denetim ve eleştiri	(f)	9	6	15
	%	4.0	3.0	3.5
Kültürel değerlerin korunması	(f)	11	7	18
	%	4.9	3.5	4.2
Tanıtım	(f)	2	1	3
	%	.9	.5	.7
Toplam	(f)	225	202	427
	%	52.7	47.3	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izledikleri programlarda aradıkları temel işlevin dağılımları incelendiğinde, *Haber ve bilgi verme*(Sınıf öğretmeni: f: 129, %57.3 Diğer branş: f: 122, %60.4), *Eğitim* (Sınıf öğretmeni: f: 41, %18.2, Diğer branş: f: 32, %15.8), *Eğlendirme*(Sınıf öğretmeni: f: 26, %11.6, Diğer branş: f: 30, %14.9), *Kültürel değerlerin korunması*(Sınıf öğretmeni: f: 11, %4.9, Diğer branş: f: 7, %3.5), *Denetim ve eleştiri*(Sınıf öğretmeni: f: 9, %4, Diğer branş: f: 6, %3), *Toplumsallaştırma*(Sınıf öğretmeni: f: 7, %3.1, Diğer branş: f: 4, %2), *Tanıtım*(Sınıf öğretmeni: f: 2, %0.9, Diğer branş: f: 1, %0.5) en fazla frekansa sahip sıklık aralığını an az frekansa doğru sıralamak mümkündür.

Branş ve sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun, izledikleri programların haber ve bilgi verme arayışında olmaları medya okuryazarlığının alt boyutlarından farkında olma ve bilgi sahibi olmaları adına önem arz etmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan sonuçlara aşağıdaki yer verilmiştir:

1. Araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendi medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde bulmuş olsalar da yayın akışı arasında program haricinde verilen mesajı tam anlamıyla almadıklarını belirtmişlerdir. Medya okuryazarlığının bütünsel bir süreç olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin medya okuryazarlığında eksik buldukları yanlarını geliştirmelerinin bir gereklilik olduğu söylenebilir.
2. Bayan ve bay öğretmenlerin algıladıkları medya okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ancak öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemlerine göre medya okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin gerek yaş gerekse mesleki kıdemlerindeki farklılıklar, diğer gruba göre daha genç aynı zamanda az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin gruba göre orta yaş aynı zamanda daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, daha uzun süredir öğretmenlik deneyimine sahip orta yaş grubundaki öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan ve genç öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinden daha fazla olduğu söylenebilir.
3. Öğretmenler çoğunlukla medya okuryazarlığı konusunda, medya metnindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirme amacının olduğunu düşünmenin yanında medya tarihi hakkında bilgi verme amacının en az olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç medya konusunda elde edilen bilginin diğer bilgi kaynaklarıyla doğrulanması gerekliliğini ortaya çıkarttığı düşünülebilir. Ancak medyanın geçmişi konusunda bilgi edinmenin ise en az merak uyandırdığı dolayısıyla, medyada yer alan medya tarihi konusunun daha ilgi çekici biçimde işlenmesi sonucuna ulaşılabilir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenler genellikle televizyonu haftada bir saat ile beş saat izleme sıklığına sahiptir. Buna paralel olarak haftada yirmibir saatten fazla televizyon izleme sıklığına sahip öğretmen sayısı azınlıkta kalmaktadır. Öğretmenlerin hangi amaçla televizyon izledikleri dikkate alınmaksızın internet, bilgisayar, telefon gibi diğer kitle iletişim araçlarına daha fazla zaman ayırdıkları düşünülebilir.
5. Öğretmenlerin televizyonda yer alan programlardan en çok haber programlarını takip ettikleri belirlenmiştir bununla birlikte reklamları sadece bir öğretmenin takip etmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan televizyonda izledikleri programda en çok aradıkları işlevin haber ve bilgi verme, an az aradıkları işlevin ise tanıtım olduğu bir diğer ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin gerek televizyonda yer alan program tercihi, gerekse programda aradıkları işlev birbiriyle benzer dağılımlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Bayan öğretmenlerin Bay öğretmenlere oranla televizyonda izledikleri programlarda aradıkları temel işlev konusunda farklılık bulunmaktadır. Farklılığın yaş ve mesleki kıdeme göre değişkenlik gösterdiği de ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.
7. Sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin medya okuryazarlığının amacı, televizyon izleme sıklıkları, televizyon programlarındaki tercihleri ve izledikleri programlarda aradıkları işlev bakımından farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında medya okuryazarlığının bazı değişkenleri açısından benzer davranış ve düşüncelere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.
8. Sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre haftada ortalama bir beş saat arasında daha sık televizyon izledikleri, haber ve bilgi işlevine sahip haber programlarını diğer branş öğretmenlerine göre daha çok tercih ettikleri ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu sonucun aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin izledikleri haber programlarında aradıkları işlevin haber ve bilgi verme işlevini aradıkları sonucunu doğrular niteliktedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak uygulamacılar ve diğer araştırmacılar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma örnekleme, Millî Eğitim Bakanlığı personelinden olan öğretmenlerden oluştuğu dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin arttırılmasına yönelik gerekli hizmet içi eğitim ve alt yapı düzenlemelerinin yapılması önerilebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin medya okuryazarlıklarının geliştirilmesi amacıyla gerek ulusal gerekse bölgesel hatta il düzeyinde öğretmenlere yönelik çeşitli eğitimlerin tasarlanması bir gereklilik olmaktadır. Medya okuryazarlığının ilköğretim düzeyinde bir ders olduğu düşünüldüğünde bilgi düzeyinde öğretmenlerin gerekliliğinin giderilmesi uygulama konusunda alanların oluşturulmasını ikinci bir gerekliliği ortaya çıkarmaktadır.
2. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin derinlemesine incelenmesi araştırmacılara getirilebilecek öneriler arasında yer almaktadır. Medyayı oluşturan hem basılı hemde elektronik ortam değişkenlerinin de araştırmaya katılıp nicel veriler dikkate alınarak nitel araştırmaların planlanması yararlı olacaktır.
3. Medya okuryazarlığı bilincini göreve başlamadan önce oluşturmak adına öğretmen adaylarının mezun olmadan önce eğitim fakültelerinden birer medya okuryazarı olarak mezun olmaları sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle Medya okuryazarlığı ders olarak eğitim fakültelerinde okutulabileceği gibi Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonu çerçevesinde uygulamalı bir ders haline getirilmesi sağlanabilir. Bu koordinasyon sayesinde, Medya okuryazarlığının bir ders olarak ilköğretim programlarında yer almasının yakın zamanda olduğu düşünüldüğünde araç ve gereç geliştirilmek amacıyla çalışmaların yapılması önerilebilir.
4. Son zamanlarda gerek toplumu bilinçlendirmek gerekse ortaya çıkabilecek bazı sorunları önceden önlemek amacıyla kamu spotları kullanıldığı gözlemlenmektedir. Toplumun üyesi medya okuryazarı her bireyin bu spotlardan gerekli bilgiyi anlayıp diğer bireye aktarması düşünülebilir. Söz konusu bu bireyin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde daha bir önem kazandığı söylenebilir. Bilinçlendirmenin yanı sıra kamu spotu hazırlama sürecinde görev almaları faydalı olacağı düşünülmektedir.

5. Medya okuryazarlığı konusunda uzmanlaşmak isteyen öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları sağlanabilir. Hatta lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin medya okuryazarlığı tez konusunda araştırma yapmaları teşvik edilebilir.
6. Medya okuryazarlığı araştırmaları, sosyal medya kullanım alanı ile ilişkilendirilerek yapılabilir. Twitter, Facebook gibi gündemde ön sırada yer alan sosyal hesapların kullanımı ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Alagözlü, Ç. , (2012). *Türkiye’de ve Avrupa Birliği ülkelerinde medya okuryazarlığı*. Uzmanlık Tezi, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Algan, E. (2007). Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Önemi ve İhtiyaçları., N. Türkoğlu ve M. Şimşek. (Editörler). *Medya Okuryazarlığı*. Birinci Baskı. Ankara. Kalemus Yayıncılık, ss. 68-78.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, A. (2007). Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Önemi ve İhtiyaçları. N. Türkoğlu ve M. Şimşek. (Editörler). *Medya Okuryazarlığı*. 1. Basım. İstanbul. Kalemus Yayıncılık, ss. 355- 356.
- Altun, A. (2008). “*Türkiye’de medya okuryazarlığı*”. İlköğretmen Eğitimci Dergisi. 16, s. 30-34.
- Altun, A. (2009). “Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Altun, A. (2010a). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A. (2010b). Kanada’daki medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), s.41-57.
- Altun, A. (2009). “Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.

- Ankaralıgil, S.Y. (2009). *İlköğretim 6. Ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aydeniz, H. (2012). Medyayı kavramak. http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/04_02_medyayi-kavramak.pdf adresinden 28 Haziran 2013’de alınmıştır.
- Baltaş,A. ve Baltaş, Z. (1992), *Bedenin Dili*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Binark, M. ve M. G. Bek, (2010), *Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Considine, D. (1999). Case FOR Media Literacy in Today's Schools. http://medialit.org/reading_room/article368.html adresinden 23.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Çelik, M. (2008). *Egemen ideolojinin bir aracı olarak medya ve eleştirel farkındalığın gerekliliği: Medya okuryazarlığı*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Divina , F. M, (2006) “Media Education”, “A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals” UNESCO, L’exprimeur – Paris.

- Erkılıç, T. A. (2007). Eğitimle İlgili Yazıların Eskişehir Yerel Gazetelerinde Dağılımı, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 157-172.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, Ü. A., ve Öner, Ü.(2012) Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği) *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* , Cilt: 2, Sayı: 4
- Hobbs, R.,(2004), Medya okuryazarlığında 7 büyük tartışma (çev. M.T. Bağlı), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, sayı: 1, s.122-140.
- İnal, K. (2009). *Medya Okuryazarlığı Elkitabı*. (1. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- İnceoğlu, Yasemin. (2007). Medyayı Doğru Okumak., N. Türkoğlu ve M. Şimşek. (Editörler). *Medya Okuryazarlığı*. Birinci Baskı. İstanbul. Kalemus Yayıncılık, ss.21-26.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının tv ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Keleş, S. (2009). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kellner, D. (2002a), Yeni Teknolojiler/Yeni Okuryazarlıklar: Yeni Bin Yılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çeviri; Ayşe Taşkent, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, s:105-132,

Kellner, D. (2002 b). Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education, In I. Snyder (Ed.) *Silicon Literacies*. (pp. 154-169). New York: Routledge.

Kıncal ,R ve Kartal, Y.O. (2009). Medya okuryazarlığı eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 181,s. 318-333.

Kocadaş, B. (2004). Kültür ve medya. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 1-8.
Web: <http://www.insanbilimleri.com/> adresinden 15 Haziran 2012’de alınmıştır.

KOMİSYON (2006). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları

KOMİSYON (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. RTÜK Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Kutoğlu, Ülfet. (2007). Medya Okuryazarlığı ve çocuk eğitimi., N. Türkoğlu ve M. Şimşek. (Editörler). *Medya Okuryazarlığı*. 1. Basım. Ankara. Kalemus Yayıncılık, ss.104-117.

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

Masterman L. (1989), “Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles”, University Of Nottingham, , <http://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles> adresinden 4 Haziran 2013 tarihinde elde edilmiştir.

Nalçaoğlu, H. (2003), “Medya Ve Toplum İlişisini Anlamak Üzere Bir Çerçeve”, Sevdâ A. (Der.), *Medya Ve Toplum*, İstanbul: İps İletişim Vakfı Yayınları, S. 44.

Önal, İ. (2007). Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(3) ,337-359.

- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi . *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121
- Özad Efe, B. (2007). Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi., N. Türkoğlu ve M. Şimşek (Editörler). *Medya Okuryazarlığı*. Birinci Baskı. İstanbul. Kalemus Yayıncılık, ss.94-103
- Pekman, Cem (2007). Avrupa Birliği Çevre Politikalarında Katılım Hakkı: Aarhus Sözleşmesi.,N. Türkoğlu ve M. Şimşek. (Editörler). *Medya Okuryazarlığı*. Birinci Baskı., Kalemus, İstanbul, , ss.44.
- Sur, E. (2012). “İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Street, B. V. (2003). What’s ‘new’ in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practise, *Current Issues in Comparative Education*, 5(2).Online <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm> adresinden 03.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, A. (2011). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeylan, S. (2008).” *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında Dünya üzerinde görülen aksaklıklar*” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkıran, N. Ö. , (2007), *Medya Okuryazarlığına Giriş*, İstanbul: Beta Yayınları.

THOMAN, E. ve JOLLS, T. (2008), *21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler* (Çev. Cevat Elma ve Alper Kesten) Ankara: Ekinoks Yayınevi,

Toker Erdoğan, M. (2010). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında medya okuryazarlığının rolü*. Uzmanlık Tezi, Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.

Topuz, H. (2007), “Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi”, Medya Okuryazarlığı Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek (Eds.), Kalemus Yayınları, İstanbul, ss.15-20

Treske, G. (2007). Medyayı Doğru Okumak, , N. Türkoğlu ve M. Şimşek. (Editörler). *Medya Okuryazarlığı* . 1. Basım. Ankara. Kalemus Yayıncılık, ss.27-39.

Tuncer, A. (2013). “*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin medya okur-yazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme)*” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , İzmir.

Tunç, S. (2009). *Medya Okuryazarlığı*. <http://www.sinantunc.com/medya-okuryazarligi/> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)

Türk Dil Kurumu (TDK), (2013), <http://www.tdk.gov.tr/>.

Türkoğlu, N. (2007). Türkiye’de Medyanın Dönüşümü ve Medya Okuryazarlığı Zemini., N. Türkoğlu ve M. Şimşek (Editörler). *Medya Okuryazarlığı*. Birinci Baskı. İstanbul. Kalemus Yayıncılık, ss.276-284.

UNESCO (2002) .Youth Media Education, Seville <http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Seville-Seminar.pdf> adresinden 29.06.2013 tarihinde elde edilmiştir.

EKLER

EK-1: Veri Toplama Aracı

Değerli Öğretmenim;

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

Medya okuryazarlığı dersi, 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 v.b’dir. Anket formunu dolduran kişinin kimliği önemli olmadığından, lütfen isminizi yazmayınız. Her bir ifadeyle ilgili cevabınızı seçtiğiniz kutucuğu işaretleyerek belirtebilirsiniz. Lütfen tüm ifadeleri cevaplayınız. Araştırmamızın amacına ulaşması tamamen sizin vereceğiniz samimi cevaplara bağlı olduğundan, anket formunu doldurmada göstereceğiniz dikkat, özen ve sabır için şimdiden teşekkür ederim.

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.

I - KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerde yer alan boşluğa belirtiniz.

Bu bölümde, ankete katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz ya da istenilen bilgiyi yazınız.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız: _____
3. Mesleki Kıdem: _____

4. Branşınız: () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni
() Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği () Eğitim Fakültesi
() Diğer.....

II-MEDYA OKURYAZARLIĞI İLE İLGİLİ BAZI DEĞİŞKENLER

1. TV’yi izleme sıklığınız nedir?

- () Haftada 1 saatten az () Haftada 1-5 saat () Haftada 6-10 saat
() Haftada 11-20 saat () Haftada 20 saatten fazla

2. İzlediğiniz programlarda aradığınızı temel işlev (özellik) nedir?

(Lütfen sizin için en önemli olan bir seçeneği işaretleyiniz.)

- () Haber ve bilgi verme () Eğitim () Toplumsallaştırma () Eğlendirme
() Denetim ve eleştiri () Kültürel değerlerin korunması () Tanıtım

3. Sizce medya okuryazarlığının amacı nedir? (Seçeneklerden birini işaretleyiniz.)

- () Medya teorileri ve medya kültürü hakkında bilgi vermektir.
() Medya tarihi hakkında bilgi vermektir.
() Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir.
() Eleştirel düşünme yeteneğine sahip insanlar yetiştirmektir.
() Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmektir.
() Medya sorunlarına çözüm bulmaktır.

4. Aşağıdaki televizyon programlarını izleme sıklığına göre birini işaretleyiniz.

- () Haber Programları () Spor Programları () Eğlence Programları () Belgeseller
() Eğitim-Kültür Programları () Dizi () Sinema () Reklâmlar

III-MEDYA OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Lütfen, aşağıdaki her bir ifadeye katılma düzeyinizi seçeneklerde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
		1	2	3	4	5
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 reklamı fark ederim.	()	()	()	()	()
17.	Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.	()	()	()	()	()

- Veri toplama aracı sona ermiştir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim. -

