

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ
MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ**

Adem KARATAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN

Eylül, 2008

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

Hazırlayan
Adem KARATAŞ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN

AFYONKARAHİSAR 2008

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

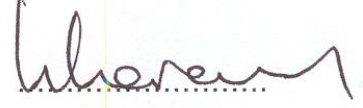
02/09/2008

Adem KARATAŞ

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

İmza

Danışman Üye : Yrd.Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN



Jüri Üyeleri : Yrd.Doç. Dr. Mustafa YALÇIN



: Yrd.Doç. Dr. M. Akif HELVACI



İlköğretim Anabilim Sınıf Öğretmenliği Bilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Adem KARATAŞ'ın "Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 02.09.2008 günü saat 10.00'da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç.Dr. Mehmet KARAKAŞ
Müdür

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

Adem KARATAŞ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

Eylül 2008

TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim türü, mezun olunan lise, liseden mezun olunan puan türü, bilgisayar kullanım olanağı, internet kullanım olanağı, gazete takip edip etmeme, TV kullanım sıklıkları, TV kullanım amaçları, internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları gibi değişkenlerin ne düzeyde açıkladığını da incelemektir.

Çalışma grubu olarak, 2007-2008 öğretim yılında Uşak Eğitim Fakültesi'nde kayıtlı Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinden oluşan 560 kişilik öğretmen adayı seçilmiştir.

Araştırmada medya okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği (MODBÖ)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, faktör analizi, korelasyon, t testi ve anova testi kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının liseden mezun oldukları puan türleri, bilgisayar sahipliği, internet bağlantısının olup olmaması, gazete okumaları, TV izleme sıklıkları ve İnternet kullanım sıklıklarının medya okuryazarlık düzeyi üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Medya Okuryazarlığı, Medya, Kitle İletişim Araçları, Okuryazarlık

MASTER THESIS ABSTRACT

MEDIA LITERACY LEVELS OF THE CANDIDATE TEACHERS

Adem KARATAŞ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY

THE INSTITUTE of SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT of ELEMENTARY EDUCATION

September 2008

Supervisor: Assistant Professor Doctor M. Kemal KARAMAN

The purpose of this research is to determine -according to candidate teachers' opinions- to what extent media literacy levels of the candidate teachers is explained by variables such as gender, age, department, teaching type, graduated high school, type of department graduated at high school, opportunity of computer usage, opportunity of internet usage, reading a journal continuously or not, frequency of TV usage, aims of TV usage, frequency and aims of internet usage.

As a workgroup, 560 candidate teachers were chosen from Primary School Teacher Education Department, Turkish Teacher Education Department and Social Studies Teacher Education Department at Uşak University, Faculty of Education.

In the research "Media Literacy Level Determination Scale" has been improved and used by the researcher to determine media literacy level.

Frequency, percent, mean, standard deviation, factor analysis, correlation, t-test and anova test were used to analyze data. In this research, it has been determined that the variables such as type of department graduated at high school, having a computer, having internet connection, reading journals, frequency of watching TV and using internet have effect on media literacy level.

Gender, age, department, type of education and type of graduated high school of candidate teachers were not seen to be contributing much to the variety of media literacy levels.

Key words: Media Literacy, Media, Mass Communication, Literacy

ÖNSÖZ

“Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezimi hazırlamamda emeğini, eşsiz tecrübelerini ve değerli zamanını hiçbir şekilde esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç.Dr. M. Kemal KARAMAN’ a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca değerli bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım Yrd. Doç.Dr. Cemil YÜCEL’ e, Yrd. Doç.Dr. M.Akif HELVACI’ ya, Öğr. Grv. Dr. Seydi AKTUĞ’a ve beni destekleyip güvenen Yrd. Doç.Dr. Mustafa YALÇIN hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca tezimi hazırlarken her zaman yanımda bulunan ve destek olan aileme, dost ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Adem KARATAŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ.....	iii
TEZ JÜRİSİ ve ENSTİTÜ MDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.PROBLEM DURUMU.....	1
2.AMAÇ.....	10
3.ÖNEM.....	11
4.SINIRLILIKLAR.....	11
5.TANIMLAR.....	11

İKİNCİ BÖLÜM

1.OKURYAZARLIKKAVRAMI.....	13
1.1.BİLGİ OKURYAZARLIĞI.....	13
1.2.BİLGİ TEKNOLOJİLERİ VE TEKNOLOJİ OKURYAZARLIĞI.....	14
1.3.BİLGİSAYAR OKURYAZARLIĞI.....	14
1.4.AĞ(İNTERNET) OKURYAZARLIĞI.....	15

1.5.ELEKTRONİK OKURYAZARLIK.....	15
1.6.ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ.....	15
1.7.EĞİTİM VE OKURYAZARLIK.....	16
2.MEDYA OKURYAZARLIĞI.....	16
2.1.MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ.....	18
2.2.MEDYA OKURYAZARLIĞININ ELEŞTİREL YÖNÜ.....	19
2.3.MEDYA OKURYAZARLIĞININ SEKİZ SÜREKLİ EVRESİ.....	21
3.MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMININ ORTAYA ÇIKIŞI VE GELİŞMESİ.....	22
3.1.MEDYA KAVRAMI VE MEDYANIN İŞLEVLERİ.....	26
3.2.MEDYANIN BAŞLICA İŞLEVLERİ.....	28
3.2.1.DENETİM/ELEŞTİRİ VE KAMUOYU OLUŞTURMA.....	28
3.2.2.EĞİTİM.....	28
3.2.3.EĞLENDİRME.....	29
3.2.4.HABER VE BİLGİ VERME.....	29
3.2.5.KÜLTÜREL DEĞERLERİN KORUNMASI.....	29
3.2.6.TANITIM.....	30
3.2.7.TOPLUMSALLAŞTIRMA.....	30
4.DÜNYADA MEDYA OKURYAZARLIĞI.....	30
4.1.ALMANYA.....	31
4.2.ABD.....	31
4.3.AVUSTURYA.....	32
4.4.FİNLANDİYA.....	32
4.5.FRANSA.....	33
4.6.İNGİLTERE.....	33

4.7.İSPANYA.....	34
4.8.İSVEÇ.....	34
4.9.İTALYA.....	34
4.10.JAPONYA.....	35
4.11.KANADA.....	35
4.12.PORTEKİZ.....	36
4.13.RUSYA.....	36
4.14.YUNANİSTAN.....	36
5.TÜRKİYE'DE MEDYA OKURYAZARLIĞI.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

1.YÖNTEM.....	39
1.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	39
1.2.ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	39
1.3.ÖLÇME ARACI.....	40
1.4.VERİLERİN TOPLANMASI.....	41
1.5.VERİLERİN ANALİZİ.....	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

1.BULGULAR VE YORUMLAR.....	43
1.1.ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİYLE İLGİLİ BULGULAR.....	43
1.2.ÖLÇME ARACINA YÖNELİK BULGULAR.....	44
1.3.ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİYLE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR.....	47

BEŞİNCİ BÖLÜM

1.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
1.1.SONUÇLAR.....	80
1.2.ÖNERİLER.....	81
KAYNAKÇA.....	82
EK.....	86
Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği.....	86

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubundaki Bölümler ve Sınıfların Öğrenci Sayıları.....	40
Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı.....	43
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğretim Türüne Göre Dağılımı.....	44
Tablo 4. Medya Okuryazarlığı ile İlgili İfadelerin Medya Okuryazarlık Boyutlarına Dağılımı.....	45
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi.....	47
Tablo 6. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi İle Karşılaştırılması.....	49
Tablo 7. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkeni Açısından Anova Testi İle Karşılaştırılması.....	50
Tablo 8. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Öğretim Türü Değişkenini Açısından T Testi İle Karşılaştırılması.....	51
Tablo 9. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Lise Puan Türü Açısından Anova Testi İle Karşılaştırılması.....	52
Tablo 10. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Sahipliği Açısından t Testi ile Karşılaştırılması.....	54
Tablo 11. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının İnternet Sahipliği Açısından t Testi ile Karşılaştırılması.....	55
Tablo 12. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Sürekli Gazete Takip Edip-Etmemeleri Açısından t Testi ile Karşılaştırılması.....	56
Tablo 13. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin TV izleme sıklıkları açısından anova testi ile karşılaştırılması.....	57
Tablo 14. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının haberler ve haber programları yanıtları açısından anova testi ile karşılaştırılması.....	59

Tablo 15. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının diziler yanıtları açısından anova testi ile karşılaştırılması.....	61
Tablo 16. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi-kültür yarışma programları yanıtları açısından anova testi ile karşılaştırılması.....	63
Tablo 17. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının reklâmlara ait yanıtları açısından anova testi ile karşılaştırılması.....	64
Tablo 18. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının müzik ve eğlence programlarına ait yanıtları açısından anova testi ile karşılaştırılması.....	65
Tablo 19. Öğretmen adaylarının “haber ve bilgi verme” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi.....	66
Tablo 20. Öğretmen adaylarının “Toplumsallaştırma” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi.....	67
Tablo 21. Öğretmen adaylarının “Eğlendirme” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi.....	68
Tablo 22. Öğretmen adaylarının “Kamuoyu oluşturma ve açıklama” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi....	70
Tablo 23. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım sıklıkları açısından anova testi ile karşılaştırılması.....	72
Tablo 24. Öğretmen adaylarının “Haber okuma” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi.....	75
Tablo 25. Öğretmen adaylarının “Oyun” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi.....	76
Tablo 26. Öğretmen adaylarının “Uzaktan eğitim” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi.....	77
Tablo 27. Öğretmen adaylarının “e-posta” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi.....	78
Tablo 28. Öğretmen adaylarının “Eğlence” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi.....	80

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MODBÖ	: Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği
Ort	: Ortalama
Örn	: Örneğin
RTÜK	: Radyo Televizyon Üst Kurulu
Ss	: Standart Sapma
Vb	: Ve benzeri

BİRİNCİ BÖLÜM

1.PROBLEM DURUMU

Medya Latince ortam, araç anlamına gelen medium kelimesinin çoğulundan gelmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre medya iletişim ortamı, iletişim araçları anlamına gelmektedir. Yaygın kullanımıyla medyayı kitle iletişim araçları(gazete, dergi, radyo, televizyon ve internet) olarak tanımlamak mümkündür.

Birçok sosyal bilimci 20. yüzyılı “iletişim çağı” olarak adlandırmaktadır. Bu adlandırmanın nedeni birçok kitle iletişim aracının bu yüzyılda ortaya çıkması ve yaygınlaşması olarak gözükmektedir.80’li yıllarla birlikte kitle iletişim araçları hızlı bir şekilde yayılmışlardır. Bu dönemde kitle iletişim araçlarının tekelleşmeye başladığı, birbirleriyle yakınlaştığı gözükmektedir. Bu ortamda medya kavramı ile kitle iletişim araçları kavramı birlikte kullanılmaya başlamıştır. Medya kelimesi ile tüm kitle iletişim araçları kastedilmektedir (Kaya, 1985). Medya ve kitle iletişim araçlarının etrafımızı yoğun bir şekilde çevrelediği dünyamızda “medya okuryazarlığı” isimli bir kavram oluşmuştur. Bu kavram “okuryazarlık” ile “medya” arasındaki ilişkiden ortaya çıkmıştır.

En genel anlaşıldığı tanımı ile okur-yazarlık (literacy) alfabe ile yazılı metinleri okuyabilme ve yazabilme durumu olarak görülmektedir. Daha güncel bir tanım ile okuryazarlık, toplumun anlamlaştırdığı iletişimsel simgeleri etkili bir biçimde kullanabilme konusunda yeterli kazanabilmektir (Kellner, 2001).

Okur-yazarlığın tanımı, toplumu oluşturan bireylerin ortak katkıları ile devamlı yenilenmekte ve anlamlandırılmaktadır (McCarthy & Raphael, 1992). Her yeni anlamlandırılan tanım ise bulunan ortam, kullanılan araç ve/veya istenilen amaca yönelik değişebileceğini ve farklı okuryazarlıkların olabileceği düşüncesini yansıtır (Bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi)(Altun, 2005).

Okuma-yazmayı bir süreç olarak ele alırsak, bu sürecin ne kadar süreceği belli olmaksızın sürüp giden(süreğen) ve devamlı değişken bir yapıda olduğunu görebiliriz. Önemli olan bu süreci gelişen ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden konumlandırabilmek ve günümüz ortamına uygun bir yere yerleştirmemizdir(Altun, 2005).

Okuryazarlık kavramı okumak ve yazmak eylemlerinden oluşmuş yapısı ile genel anlamda semboller kullanarak yapılan yazı ve bu yazıların(sembollerin) seslendirilmesi eylemini çağrıştırmaktadır. Bununla birlikte semboller kümesi olarak tanımladığımız çevre sadece yazısal semboller sistemi ile sınırlı değildir. Algılarımızla kavramaya ve anlamaya çalıştığımız çevremizi yine benzer şekilde anlamlandırmaya çalışırken, farkına vararak veya varmadan çevremizi, kendimizi, etrafımızda olup bitenleri okuyor, bazen de verdiğimiz mesajlarla çevremizi yazıyoruz(Altun, 2005).

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). Ayrıca, bu bilgi, beceri sosyal kalıpları anlamamıza, birbirimizle paylaşmamıza, yorumlayabilmemize ve kendi kültürümüzde bulunan semboller sistemini kullanarak bizden sonraki nesillere aktarmamıza yardımcı olacak araç ta okuryazarlığın kendisidir.

Geleneksel anlamda okuryazarlık, okuma, yazma ve rakamsal bilgileri kullanma olarak tanımlanabilir. Okuryazar olmak denildiğinde, çevremizdekileri anlamlandırabilme ve kendimize ait anlamları oluşturmada farklı sembolik sistemleri kullanabilme, bu sistemleri birleştirebilme ve bunlardan yeni anlamlar çıkarabilme bilgi ve becerilerine sahip olan bireyler aklımıza gelebilir. Okuryazarlığın temel basamakları olan okuyabilme ve yazabilme becerilerinin amaca yönelik olarak kullanılması gerekmektedir(Altun, 2005).

Okuma-yazma kavramını anlamaya çalışırsak, herhangi bir iz bırakabilecek bir araç ile herhangi bir iş bırakabilecek yüzey üzerine sembolik veya keyfi kullanılan semboller bırakılması olarak tanımlayabiliriz. Önceleri, mağara yüzeylerine kazınan, işaretlenen şekiller bu çabaların ilk göstergeleri olarak gösterilebilir. Okuma-yazma sadece çizgisel sembollerle sınırlı kalmamıştır. Bazen fotoğraf kâğıtlarına aktarılan resim kareleri veya simgesel benzetimlerde toplumların belgelenmiş geçmişlerini yansıtan okuryazarlıklarıdır(Altun, 2005).

Bilgi teknolojilerini kullanımının yaygınlaştığı son 30 yıla baktığımızda da durum çok farklı değildir. Bilgi çağı olarak da adlandırılan ancak başlangıcının hangi

tarikh olduğu üzerinde henüz anlaşılamayan bu zaman dilimi içerisinde, bilgisayarlar aracılığı ile okuyup yazdığımız bilgi birikimi aslında matbaanın icadından bu yana en ciddi bilgi içerikli değişim girişimidir. Daha önceleri ağaçlardan yapılmış kâğıtlar üzerine bırakılan izler, bugün silikon, fiber optik ve yarı iletken devreler üzerinden bilgisayar ekranları üzerine yansıtılıp manyetik alanların üzerine kaydedilmektedir.

Okuryazarlık kavramının içeriğinde vurgulanan “araç” kavramını önemli bir biçimde vurgulamakta yarar vardır. Araç geliştirme süreci teknolojik yeterlilik kazanmış toplumların bilgi birikiminin ürünüdür. Her geliştirilen teknolojik araç, kabul etsek de etmesek de, toplumsal yapımızı yeniden şekillendirmektedir. Teknolojiyi kendimize benzetebileceğimiz gibi kendimizi de teknolojiye benzetebiliriz. Biraz daha açıklamak gerekirse, her kültür kendi teknolojisini oluşturabildiği gibi, teknolojilerde kültürleri şekillendirebilme potansiyeline sahiptirler diyebiliriz.

Sonuçta, her gelişen teknolojik değişim ile okuryazarlık kavramını yeniden ele almamız, yeniden tanımlamamız gerekmektedir. Aksi durumda, teknolojinin transferi ile birlikte teknolojinin girdiği kültürel dokular arası uyumsuzluklar kişilere yansıtacaktır.

Toplumda yer alan her bireyin gelişmesine öğretmenlerin katkısı büyüktür. Eğer toplumdaki bireylerin eğitiminde öğretmenler büyük pay sahibidir diyorsak öğretmen eğitime gereken önemi vermeli ve öğretmenlerimizi çağın gerektirdiği niteliklerle donatabilmeliyiz. Öğretmen eğitiminde ABD ve Avrupa Birliği ülkelerinde yapılan değişim ve gelişimlere paralel olarak ülkemizde de birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bu yenileşmeler ile birlikte öğretmen eğitiminde çeşitli okuryazarlık alanlarından sıkça söz edilmektedir. Ancak geleneksel öğretim anlayışımızda öğretmen adaylarına bilgiye ulaşma ve kullanma yollarını öğretmekten çok sınıf disiplinini sağlama ve bilgiyi aktarma daha önemli görülmektedir. Oysa bilgi çok hızlı değişmekte, yenilenmekte ve üretilmektedir. Artık günümüzde bilgi bile ömür biçilmektedir. Bu da bilgi edinmekten daha çok okuryazarlık becerilerine sahip olmanın daha gerekli ve önemli olduğu anlamına gelmektedir(Henderson ve Scheffler, 2003).

ABD ve İngiltere başta olmak üzere birçok ülkede öğretmen yetiştiren

kurumlar öğretmen adaylarını çeşitli okuryazarlık alanlarının gerektirdiği bilgi ve beceriler ile donatırlar. Bu okuryazarlık alanları; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgisayar ve sistemleri okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve kütüphane okuryazarlığıdır. Günümüz toplumlarının gereksinim duyduğu öğretmen nitelikleri açısından sözü edilen okuryazarlık alanlarının tümü çok önemli olmakla birlikte medya okuryazarlığı daha önemli görünmektedir. Çünkü günümüz dünyası medya ve medya mesajları ile çevrilmiştir. Her geçen gün medya araçları gelişip sayısı ve çeşidi arttıkça medya mesajlarına ulaşım daha da kolaylaşıp hız kazanmaktadır. Mesajların artmasıyla gerçek dünya ve medya birbirinden ayrılmaz hale gelmektedir. Bugün medya mutlak bilgi kaynağı ve konu belirleyici değil aynı zamanda yakın bir arkadaş konumundadır. Medya, genç-yaşlı herkese farklı ölçüde de olsa ulaşmakta, sadece bilgilendirmekle kalmayıp eğlendirmekte ve bireyin değer yargılarını, tavırlarını, inançlarını değişik oranda etkilemekte yeniden şekillendirip değiştirmektedir (Potter, 2001).

Ülkemizde öğretmen eğitimi programlarının bu yeni okuryazarlık becerilerini kazandıracak nitelikte düzenlenmesi kaçınılmaz bir zorunluluktur. İlk ve orta öğretim programlarında yenileşmeye yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmasına rağmen öğretmen eğitimi programlarında herhangi bir düzenleme yapılmamaktadır. Oysa Dorr ve Beser, bilgi okuryazarlığını, medya okuryazarlığını ve diğer benzer okuryazarlık alanlarının acil ve önemli olduğunu söyler (Henderson ve Scheffler, 2003). Acil ve önemli olan bu okuryazarlık alanlarının bir an önce öğretmen eğitimi programlarında yer alması ve öğretmenlere bu niteliklerin kazandırılması gerekmektedir. Kaliforniya Devlet Üniversitesi, “öğretmen yeterliğini ” kütüphane okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, etik ve eleştirel düşünme ile iletişim becerileri olarak tanımlar. Bilgili ve yeterli olan öğretmen; bilginin farkında olan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmeye kullanabilen kişi olarak tanımlanmaktadır (www.ctc.ca.gov). Öyleyse insan beyni, öğrenilen bilgilerin yığılmacı biçimde depolandığı bir yer değil; tersine etkin bir strateji merkezi olmalıdır.

Öğretmen eğitiminde, yeni okuryazarlık alanları üzerinde odaklanmak ve öğretmenleri bu yönüyle donanımlı olarak yetiştirmek gelecek kuşakların eğitimi

açısından önemlidir. Kamu ve özel alanlardaki teknolojik üretkenliğe paralel olarak öğretmen adaylarının medya okuryazarı olarak yetişmelerini sağlamak için öğretmen eğitimi programlarında yeni stratejiler geliştirilmelidir. Öğretmenler gelişim ve öğrenme etkinliklerinde kitle iletişim araçlarını kullanmaya hazırlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğretmek için, öğrenciyi anlama ve bilgi teknolojilerini kullanma ile öğrenci yaşantısı arasında ilişki kurma gereksinimi duyarlar. Öğretmen eğitimi programlarında medya okuryazarlığı kavramı acilen öğretim süreçlerinde yer almalı ve bu alana ait standartlar belirlenmelidir.

Öğretmen eğitiminde yeni okuryazarlık alanlarına ilişkin standartlar ilk defa ABD'de ve Avrupa'nın birçok ülkesinde eğitim fakültelerinde ve kolejlerde 1989'da geliştirilmeye başlanmıştır. Başta öğretmen eğitimi olmak üzere her türlü eğitim işlerinin devletin sorumluluğunda olduğu İngiltere'de devlet yasama kurulları ve yetkilileri, yüksek nitelikli öğretmen eğitim programlarına giriş için tüm öğrencilerin eşit şansa sahip olmalarını sağlamak amacıyla asgarî düzeyde öğretmen adaylarının ne bilmeleri ve ne yapmaları gerektiğini net olarak açıklar ve öğretmen adaylarından beklentilerini standartlarla belirler (www.canteach.gov.uk). Böylece İngiltere'de öğretmen yetiştiren kolej, eğitim fakülteleri vb. kurumlar, mezunlarına yeni okuryazarlık alanlarına ilişkin gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak, mezunların da bir öğretmen olarak bu bilgi ve becerileri okullarda öğrencilerine öğretmede standartlar düzeyinde olmalarını sağlar. ABD'de Öğretmen Eğitimi Akreditasyonunda Ulusal Konsey (National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE) NCATE 2000 olarak adlandırılan eylem planı ile eğitim fakülteleri, kolej ve okullar için denklik standartlarını yeniden gözden geçirdiler ve yeni standartları oluşturmada “mezunlar” üzerine yoğunlaştılar. Bu doğrultuda yetkili kurullar ve profesyonel organizasyonlar yeni içerik standartları geliştirdiler. Bu yeni standartların hemen hepsi okuryazarlık alanlarını kapsayacak niteliktedir.

Buna göre öğretmen eğitiminde kalite standartları, öğretmen eğitimi programlarının, nitelikli öğretmenler yetiştirmesini sağlamak için ulaşılması gereken asgarî özellikleri kapsar. Öğretmen eğitimi programlarına öğretmenlerde bulunması istenilen özellikler kazandırıldığında nitelikli öğretmen eğitimi sağlanmış olacaktır. Bu nedenle medya okuryazarlığı gibi günümüz yeterli alanlarının öğretmenlere kazandırılması için öğretmen eğitimi programlarında medya okuryazarlığına ilişkin

standartların belirlenmesi gerekmektedir.

NCATE, yeni okuryazarlık alanlarına vurgu yapmakta ve bunun için eğitim politikalarının, uygulamalarının, araştırmalarının ve teorilerinin önemini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının bilgi ve beceri düzeyleri yeni okuryazarlık alanlarına göre geliştirilmelidir, eğitim politikaları ve uygulamaları bu gelişmelere göre düzenlenmelidir. Bunlara ilave olarak öğretmen eğitimi programları, sürekli olarak bilgi entegrasyonu, içerik bilgisi, araştırma bilgisi, konuların eleştirel analiz ve sentezi, entegrasyon teknolojilerinin kullanımındaki pedagojik bilgi ve öğrenci öğrenmelerini sağlamak ve desteklemek için araştırmaların kullanımına yönelik olan meslekî bilgi ve beceriyi de içermelidir (Henderson ve Scheffler, 2003).

Ülkemizde öğretmen eğitimi programları, öğretmenlerin henüz yeterli bilgi ve beceriye sahip olamadıkları yeni okuryazarlık alanlarını kapsamalıdır. Libutti ve Gratch (1995) öğretmen adaylarının sorgulama temelli öğrenimlerini kapsayan hizmet öncesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri için yeni okuryazarlık alanlarını içeren programlar önermektedir. Araştırmacılar ve yazarlar, tüm okuryazarlık alanlarının öğretmen eğitimi programlarında yer alması için fakülte ve kütüphane yöneticilerinin iş birliği içinde olmaları gereğini vurgular (Lawless, 2003). Günümüz koşullarında tüm öğretmen adaylarının başta medya okuryazarlığı olmak üzere her alanda okuryazar olarak yetiştirilmeleri ve okullardaki aktif öğretmenlerin de hizmet içi ve benzeri program ve etkinliklerle bilgi okuryazarı, medya okuryazarı, bilgisayar okuryazarı, teknoloji okuryazarı, internet okuryazarı vb. olmaları sağlanmalıdır.

Kitle iletişim araçlarının çevrelediği yaşantımızda medya okuryazarlığı her geçen gün anlamını yenilemekte, önemini de artırmaktadır. Bilgiye ulaşmada, bilgiyi kullanmada, bilgiyi değerlendirmede ve bilgiyi yaşantımızın bir parçası haline getirme sürecinde şüphesiz bizim anlayacağımız bize aktarılanlarla veya bizim erişimimiz dahilinde olan bilgilerle sınırlı kalacaktır. Bu noktada yeni kavramlarla da uyarılıp, bazı önlemler almamız gerektiği sık sık vurgulanmaktadır: bilgi kirliliği, yanlış bilgi, çarpıtılmış bilgi, eksik bilgi bu kavramlardan bazılarıdır. Bilginin böylesine herkesin erişimine açık ve erişimin hızlı olduğu bir dönemde, bu kavramları medya okuryazarlığı bakış açısı ile irdelemek bu konuda nasıl bir ortamda bulunduğumuzu ve bizi bekleyen sorumlulukların neler olduğunu görmemize

yardımcı olacaktır (Potter, 2001).

Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçlarında(televizyon, internet, radyo, gazete, sinema, video, reklamlar vs) yer alan iletilere erişim, onları çözümüleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Medya okuryazarlığı, öğrencilerin yalnızca gördükleri medya ürününü okumalarını değil bunun yanında medya ürününü oluşturma sürecinde de etkin olmalarını gerektiren bir hareket olarak kabul edilmesi gerekmektedir(Thoman, 2007).

Medya mesaj aktarımında önemli bir güce sahiptir. Bu güç, bireylere farklı şekillerde ulaşabildiği gibi farklı etkilerde bırakabilmektedir. Özellikle mesajların içeriğinin sunulmasında izlenen yol ve yöntem, medya okuryazarlığının anlamını görebilmek için önemlidir. Bu konuda, aşağıdaki soruları sorarak işe başlayabiliriz:

1)Belirlenen mesajın aktarımında hedef kitle kimdir?

2)Mesajla ne tür bir etki oluşturulmak isteniyor? Ve mesajla nasıl bir sonuç hedeflenmektedir?

3)Medyada kim kimi anlatmaktadır? Medyada bilgiyi oluşturan, sunan ve yayanlar kimlerdir?

4)Medyada sunulan içerik ne anlatmak istiyor? Değerler bütünlüğü veya çatışması var mı? Belirli bir düşünce boyutunu yansıtmakta mıdır?

5)Medyada kullanılan teknoloji(ler) anlaşılıyor mu? Medya içerisinde kullanılan dil ayırt edici bir yönde midir?

6)Medyada mesajın iletilmesinde isteklendirme nedir? Mesajı ileten(ler)in kazancı nedir?

Bu sorulara vereceğimiz cevaplar, medya okuryazarlığı boyutunda öğretmenlere ve öğrencilere medyanın nasıl işlediği ve farklı izleyicilerin/seyircilerin/okurların medya ile nasıl etkileştiği ile ilgili bilgi verici olabilir. Bu açıdan bakıldığında, Kanada Medya Eğitimi Örgütleri Derneği (CAMEO) medya okuryazarlığı ile ilgili geliştirdikleri 8 temel prensibi bu çatı üzerine oturtmuştur. Bu ilkeler şunlardır (Potter, 1998).

1) Medya Ürünleri Yapılandırılmıştır(Kurgulanmıştır)

- 2) Medya Gerçeği Yapılandırır
- 3) Seyirciler Anlamlandırır
- 4) Ticari Göstergeler
- 5) İdeoloji ve Değerler
- 6) Toplumsal ve Siyasi Göstergeler
- 7) Oluşum ve İçeriğın İlişkisi
- 8) Medya Estetiği

Medya okuryazarlığı özellikle 1980'lerde Amerika Birleşik Devletlerinde bazı eyaletlerde özellikle çocuk ve gençleri medyanın etkilerinden koruyup daha bilinçli bireyler olmalarına yardımcı olmak için okul müfredatına girmiş, tek bir tanımda toplanması güç bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır(Can, 1996). Özetle:

- Medya okuryazarı olmak medyayı akıllı ve etkili bir biçimde kullanmaktır.
- Farklı kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirmektir.
- Medyanın bireylerin ve toplumun inanç, tavır, davranışlar ve değerler üzerindeki etkisinin bilincinde olmaktır.
- Medya endüstrilerinin siyasi görüşü, gelişmesi, ekonomik durumu ve idari yapısı konusunda bilgi sahibi olmaktır.
- Demokratik bir biçimde değişik medya kanalları yoluyla etkili iletişim kurmaktır.
- Analiz etme, değerlendirme ve mesajların iletimi yeteneğine sahip olmaktır.

Kısaca tanımlamak gerekirse “Medya okuryazarlığı” medya ile karşı karşıya kaldığımız zaman medya mesajlarını daha iyi anlayabilmek için kullandığımız bir perspektif olarak tanımlayabiliriz.

Kitle iletişim araçlarının egemen olduğu günümüz dünyasında öğretmenlerin medya okuryazarı olmadan yetiştirilmeleri düşünülemez. Çünkü medya okuryazarlığı kitle iletişim araçlarında yer alan enformasyona eleştirel bir bakış açısı ile bakabilmeyi, okuyabilmeyi ve üretim sürecine yön verebilen yurttaşlık kavramıyla yakından ilişkilidir. Kitle iletişim araçları verimli okuma, yazma, araştırma ve bilgi

kaynaklarına ulaşma olanağı sağlar. Bugün birçok insan, kitle iletişim araçları yoluyla kolay öğrenme, iletişim kurma ve rahat yaşama olanaklarına sahiptir. Kitle iletişim araçlarının dolayısıyla medyanın sağladığı bu olanaklardan yararlanmak için medya okuryazarı olmak gerekmektedir.

Medya okuryazarlığı; bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı gibi okuryazarlık alanlarıyla ilişkili durumdadır. Kuşkusuz, medya donanımlı bir çağda yaşıyoruz. Medya toplumlara ve toplumları oluşturan bireylere şekil veren önemli bir güçtür. Bu nedenle medya okuryazarlığının öğretmen eğitiminde önemli bir yeri vardır. Çünkü medya öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayarak onlara yeni öğrenme yolları sunar. Bununla birlikte medya, okul ile gerçek hayat ve eğitimciler ile diğer insanlar arasında gerçek ilişkilerin kurulmasını sağlar. Öğretmenler farklı kültürlerden gelen öğrencilerin nasıl öğreneceğini anlamak için medya okuryazarı olmaya gereksinim duyar. Bu niteliği kazanmış olan öğretmenler medya okuryazarlığı konusunda öğrencilerine model olabilirler. Çünkü okuldaki öğrenciler medyanın etkin olduğu ortamlarda büyümektedirler. Öğretmenler medyanın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini artırmak, olumsuz etkisini azaltmak için onları yönlendirmeli ve onlara model olmalıdır. Bütün bunlarla birlikte medya ve teknoloji öğretme-öğrenme süreçlerinde araç olmalı, öğrenmenin kendisi olmamalıdır (Schwarz, 2001).

RTÜK ve MEB işbirliğiyle ilköğretim öğrencilerine verilen seçmeli medya okuryazarlığı dersini öğretim sürecinde belirlenen standartlar çerçevesinde öğretmenlerin yeterliğini ortaya koymak için medya okuryazarlığı eğitim fakültesi programlarında da yer almalıdır.

Sonuç olarak değişim ve gelişimin kaçınılmaz sonucu yenileşmedir. Bunun temeli ve kaynağı eğitimidir. Eğitimin en önemli unsuru ise öğretmendir. Öğretmen eğitiminde yenileşme, çağın gerekleri doğrultusunda öğretmenin bir bütün olarak yenileşmesi ve bu yenileşmeyi sağlayacak yetiştirme programlarının uygun olarak hazırlanmasıdır. Bu da öğretmen eğitiminde yeni okuryazarlık alanlarına ilişkin standartların belirlenmesini gerektirir. Böylece öğretmenlerin sürekli üretilen bilgiye karşı dayanıklılığını, çok bilgi öğrenmekle değil bilgiye nasıl ulaşacağını öğrenmekle sağlanır. Bu nedenle öğretmenlerin başta medya okuryazarlığı olmak üzere birçok

alanda okuryazar olarak yetişmeleri gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen gerekçelerden dolayı, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ortaya konması bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

2. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, bölümlerine, öğretim türlerine ve liseden mezun oldukları puan türüne göre medya okuryazarlık düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

2-Öğretmen adaylarının bilgisayar sahibi olup-olmama durumlarının medya okuryazarlığına etkisi nasıldır?

3-Öğretmen adaylarının internet bağlantılarının olup-olmama durumlarının medya okuryazarlığına etkisi nasıldır?

4-Öğretmen adaylarının gazete takip edip-etmeme durumlarının medya okuryazarlığına etkisi nasıldır?

5-Öğretmen adaylarının TV izleme sürelerinin medya okuryazarlığına etkisi nasıldır?

6-Öğretmen adaylarının TV’de izledikleri programların medya okuryazarlığına etkisi nasıldır?

7-Öğretmen adaylarının TV izleme amaçlarının medya okuryazarlığına etkisi nasıldır?

8-Öğretmen adaylarının internet kullanım sürelerinin medya okuryazarlığına etkisi nasıldır?

9-Öğretmen adaylarının internet kullanım amaçlarının medya okuryazarlığına etkisi nasıldır?

3. ÖNEM

Bu çalışma, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin tespit edilip, sonuçlara göre akademisyenlerin, öğretmenlerin ve bu alanla ilgilenen kişi ve kuruluşların çalışmalarına öncülük etmesi ve yardımcı olması bakımından önemlidir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de benzer çalışmanın olmadığı görülebilir. Bundan dolayı bu çalışma öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini araştırarak literatüre katkı sağlaması bakımından da yararlı olacağı umulmaktadır.

4. SINIRLILIKLAR

1-Öğretmen adaylarının görüşleri medya okuryazarlık düzeyini belirlemede güvenilir bir kaynaktır.

2-Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Uşak Eğitim Fakültesi’nde kayıtlı öğretmen adaylarına uygulanan ölçme aracı ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

3-Veri toplama yöntemlerinden anketin sınırlılıkları bu araştırma için de geçerlidir.

5. TANIMLAR

Eleştirel Düşünme: Bireyin ne yaptığı veya inandığıyla ilgili karar verirken akla uygun ve derinlemesine biçimde düşünmesi (Ennis, 1996).

İletişim: Bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol ve baş hareketleri, konuşma yoluyla ya da yazı, radyo, televizyon, telefon gibi iletişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimi.

İletişim araçları: Toplumda sözlü veya yazılı haber alma imkânını sağlayan teknik araçlar, medya.

Kitle iletişimi: Dağınık insan topluluklarının örgütlenmiş bir kaynaktan iletilen haberlere veya iletilere aynı anda maruz kalması, birtakım kaynaklardan elde edile bilgi ve haberlerin değişik araçlarla geniş halk topluluklarına duyurulması, kitle haberleşmesi.

Medya: Yazılı, sesli ya da görsel tüm kitle iletişim araçları, basın yayın ve iletişim ortamı.

Mesaj: Kitle iletişim araçlarıyla aktarılması amaçlanan duygu, düşünce. İleti

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: Yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki(televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Thoman, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM

1.OKURYAZARLIK KAVRAMI

Birleşmiş Milletler tarafından 1990 yılının “uluslararası okuryazarlık yılı” olarak ilan edilmesiyle okuryazarlık kavramına ilginin arttığı söylenebilir (Bawden, 2001). Snavelly ve Natasha (1997), coğrafya okuryazarlığı, tarım okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, eskiçağ okuryazarlığı, siyaset okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, yasa (hukuk) okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, işyeri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, dünya okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık gibi 34 farklı okuryazarlık kavramının kullanıldığını belirtmektedir.

Bawden (2001), sadece okuma ve yazma becerilerine sahip olmak olarak kabul edilen okuryazarlık kavramının, son on yılda bilgi miktarındaki artış ve teknolojik gelişmelerle beraber çeşitlilik gösterdiğini ve okuryazarlığın “beceri tabanlı” bir karakter kazandığını belirtmektedir. Beceri tabanlı okuryazarlık türleri arasında bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı ve dijital okuryazarlığı saymaktadır.

Eğitim uzmanları, sosyal, kültürel ve bilimsel içerikli okuryazarlık türlerinin önemi üzerinde durmaktadırlar. Bireyin öğrenmesinde etkili olan farklı okuryazarlık türleri kendi disiplinleri içerisinde değerlendirilebilirken, bilgi okuryazarlığının, bütün okuryazarlık türlerinin anlaşılmasını sağlayacak bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerileri ile yakından ilişkilidir (Breivik, 2000). Medya okuryazarlığı ile ilişkili okuryazarlıklar aşağıda ifade edilmeye çalışılmıştır.

1.1.Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı, çok çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi etkin kullanma becerileri olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2005).

Bilgi okuryazarlığı bir başka tanımda, bilgiyi toplama, değerlendirme, örgütleme ve sunma becerileri olarak ifade edilmektedir(Erdem ve Akkoyunlu,

2002).

Bilgi okuryazarlığı genellikle amaçların etkin olarak sıralanmasında bilginin elde edilmesi, yönetilmesi ve kullanılması becerisidir. Etkin karar verme, sorun çözme ve araştırmacıya “kapsamlı beceri” kazandırma açısından önemlidir. Ayrıca kişinin mesleki ve kişisel yaşamında sürekli öğrenen birey olmasını da sağlar (Polat, 2005).

1.2.Bilgi Teknolojileri ve Teknoloji Okuryazarlığı

Bilgi teknolojileri, bilgi kaynaklarının elde edilebilmesinde yardımcı olur. Bilgi teknolojileri elektronik kaynaklar, haberleşme aygıtları ve uzak iletişim ağları gibi pek çok şeyi kapsamaktadır. İnsanlar bilgi teknolojilerini kullanarak bilgiye daha kolay ulaşmaktadır. Bilgi teknolojileri eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Okullarda kullanılan teknoloji ürünleri arasında bilgisayarlar, televizyonlar, videolar ve projeksiyon araçları sayılabilir (Bruce 1994, Plotnick 2000).

Teknoloji okuryazarlığı, bilgi teknolojilerindeki yenilikleri kavramak, gelişmelere uyum sağlamak, yeni teknolojileri değerlendirmek ve kullanma becerilerini kapsamaktadır. Bilgi teknolojilerinin kullanımı bilgiye erişim için gereklidir. Bilgiye erişim ise bilgi okuryazarlığının bir parçasıdır. Dolayısıyla bilgi teknolojileri okuryazarlığı bilgi okuryazarlığının kapsamında ele alınabilecek bir beceridir (Polat, 2005).

Eğitim alanında yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren daha sıkça kullanılmaya başlanan teknoloji teriminin tanımı sözlükte “Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç ve gereçleri kapsayan bilgi” şeklinde yapılmıştır (TDK, 2006). Teknoloji terimi ile ilgili yapılan diğer bir tanım da ise, teknoloji, bir şeyin nasıl yapıldığını bilme olarak ifade edilmiştir (AAAS, 1993).

1.3.Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayar okuryazarlığı terimi genellikle teknoloji okuryazarlığı ve bilgi teknolojileri okuryazarlığı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bilgi teknolojilerini diğer bir deyişle bilgisayarları kullanma becerisine sahip olmadan bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmak olanaksızdır. Çünkü günümüzde teknoloji bilginin sunumu ve dağıtımını amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Zhang, 2001).

Rader (1991), bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip kişinin yapabileceklerini sıralarken, ilk sırada bilgi teknolojileri alanında başarılı olması gerektiği, aynı zamanda yazma becerisi ve bilgisayar okuryazarlığı becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bilgi okuryazarlığı ile bilgisayar okuryazarlığı çok karıştırılan terimlerdir. Bilgi okuryazarlığı terimi daha geniş bir kavram olduğundan bilgisayar okuryazarlığını da kapsamaktadır.

Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayar ve bilgisayar yazılımını kullanabilme becerisidir. Bu beceriler, bilgisayarın açılması ile kapanması arasında bilgisayarda yapılabilen her şeyi kapsamaktadır. Bu süreç bilgisayarı niçin, nasıl ve ne zaman kullanılmasıyla ilgili soruları da kapsamaktadır. Bu bağlamda bilgisayar okuryazarlığı bilgiye erişim, bilgiyi kullanma ve bilgiyi işleme sürecinde bilgisayarın teknolojik bir araç olarak kullanılması şeklinde de tanımlanabilmektedir (Akkoyunlu 1996, Zoller ve David 1996, ISTE 1998, Bilgi teknolojileri 1999).

1.4.Ağ (Internet) Okuryazarlığı

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

1.5.Elektronik Okuryazarlık (e- okuryazarlık)

E-okuryazarlık, bireyin elektronik ortamdaki bilgilere ulaşması için gerekli olan becerileri kapsamaktadır. Özellikle veritabanları, bilgi ağları ve elektronik bilgi kaynaklarının kullanımıyla ilgili becerileri kapsamaktadır (Revised IT...2003).

1.6.Eleştirel Düşünme Becerileri

Medya okuryazarlığının temelinde eleştirel düşünme becerileri yatmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri, farklı fikirlerin değerlendirilmesi, gereksiz bilginin ayıklanması, yeterli ve yetersiz bilginin ayırt edilmesi, bilginin güvenilirliğinin sorgulanması, önyargının, tahminler ya da iddiaların fark edilmesi, uygun bir altyapı içinde verilerin birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri, bilginin elektronik ortamda elde edilebilirliğinden sonra daha fazla önem kazanmıştır. Eleştirel düşünme becerileri, akademik çalışmalarda özellikle önemlidir

(Bruce 1994, Grafstein 2002).

1.7.Eğitim ve Okuryazarlık

Hem gelenekçiler hem de yenilikçiler eğitim ve okuryazarlık yeteneğinin yakın bir ilişki içinde olduğu konusunda hemfikirdirler. Okuryazarlık, toplumca kurgulanmış iletişim biçimlerini etkili bir biçimde kullanmayı içeren yetenekler kazanmayı içerir. Yeni okuryazarlıkları öğrenmek, kurallar ve düzenlemeler ile idare edilen bir bağlamda farklı pratiklerde beceriler geliştirmeyi içerir. Okuryazarlıklar, değişik kurumsal söylemler temelinde eğitim ve kültürel pratiklerde toplumsal olarak kurgulanır.

Okuma-yazma yeteneği, dünya metinlerini okumak ve yorumlamak için gereken bilgi ve beceriler kazanmayı ve bu metinlerin güçlüklerinin ve çelişkilerinin üstesinden gelebilecek başarılı değerlendirme ve incelemeler yapmayı içerir. Yani okuryazarlık; yerel, ulusal ve küresel ekonomi, kültür ve politikaya katılmak için insanları donatmanın temel şartıdır. Dewey'in de(1916/1997) tartışmış olduğu gibi insanların demokrasiye katılımını mümkün kılacak en önemli şey eğitimidir. Eğitilmiş, bilgili ve tahsilli olmaksızın güçlü demokrasi oluşturmak imkânsızdır. Bununla birlikte eğitim, demokrasi, otorite ve katılım arasında önemli ilişkiler söz konusudur. Bilgi teknolojisine sahip olanlar ve olmayanlar arasındaki eğitim farkları ortadan kaldırılmadıkça demokratik değerlere ulaşmak imkansızlaşacak ve bireyler ve gruplar, ortaya çıkan ekonomik ve örgütlü toplum ve kültüre dahil olamayacaklardır.

Okuma-yazma ve geleneksel yazılı(kitabı merkeze alan) eğitimin yanında, teknolojik değişim çağında medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı vb. geliştirilmesi gerektiği konusu tartışılmalıdır. Yeni teknolojiler ve kültürel formlar, alışılmamış ve yeni olan beceriler gerektirmektedir.

2.MEDYA OKURYAZARLIğI

Medya okuryazarlığı ya da medya “literacy” kavramının tanımına bakıldığı zaman “literacy” ya da okuryazarlık tanım olarak “okuma yeteneği” anlamına gelmektedir. “Literacy” kelimesi bazen de “Visual Literacy” kavramını çağrıştırmaktadır. “Visual Literacy” kavramı görsel medya olan televizyon ve filmi akla getirmekte ve görsel medya okuryazarlığını vurgulamaktadır (Potter, 2001).

Alan Rubin medya okuryazarlığının üç farklı tanımını yapmaktadır. Medya okuryazarlığı üzerine yapılan Ulusal Liderlik Konferansında çıkan tanıma göre medya okuryazarlığı analiz etme, değerlendirme ve mesajların iletimi yeteneğini kapsamaktadır. Paul Messaris'in tanımına göre medya okuryazarlığı medyanın toplumdaki işlevselliği ile ilgili bilgileri içermektedir. Kitle iletişim araştırmacılarından Justin Lewis ve Sut Jhally medya okuryazarlığını mesajların üretim ve aktarımındaki kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik boyutların anlaşılması olarak tanımlamaktadır. Rubin bu tanımlara ek olarak medya okuryazarlığının iletişim teknolojileri ve araçlarının, kullanılan kodların, üretilen mesajların ve bu mesajların seçimi, yorumlanması ve etkisinin anlaşılması ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır (Baran & Davis, 2003).

Medya okuryazarlığı, yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümüleme, değerlendirme ve iletilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Center for Media Literacy'nin (Medya Okuryazarlığı Merkezi) kurucusu ve Başkanı Elizabeth Thoman; medya okuryazarlığının, öğrencilerin yalnızca gördükleri medya ürününü okumalarını değil, aynı zamanda onu yaratma sürecinde de etkin rol almalarını gerektiren bir hareket olduğunu vurgular.

Bu konudaki ilk sistematik tanımlamayı Finli araştırmacı Sirkka Minkkinen 1978'de yapmıştır. Minkkinen'e göre medya okuryazarlığı, bilişsel, etik, felsefi ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Harold Lasswell'in 1948'de geliştirdiği iletişim formülünden (kimin-kime-neyi-hangi koşulla ve hangi etkiyle söylediği) esinlenen Minkkinen, kitle iletişim eğitimi içeriğini şu başlıklar altında toplamıştır (İnceoğlu, 2005):

- 1- İletişim Tarihi (İletişimin genel tarihi, ülkenin kitle iletişim tarihi ve iletişim politikasının geleceği)
- 2- İletişimin üretimi (Günümüz dünyasında iletişim, ülkedeki iletişim yapısı)
- 3- Ne sorusu: Kitle iletişiminin içeriği (kitle iletişimi ile nesnel gerçeklik ilişkisi)
- 4- Kime, hangi etki ile sorusu: (Kitle iletişiminin etkisi, kitle iletişiminin kullanımı)

Kısaca tanımlamak gerekirse “Medya okuryazarlığı” medya ile karşı karşıya kaldığımız zaman medya mesajlarını daha iyi anlayabilmek için kullandığımız bir perspektiftir.

Medya okuryazarlığının hedefleri çok geniş yelpazeye yayılır;

- 1- Demokrasi, yurttaşlık bilinci ve siyasal katılımı teşvik etme,
- 2- Irk, sınıf ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığını asgariye indirme,
- 3- Uyuşturucu kullanımı-şiddeti önleme,
- 4- Eğitim düzeyini iyileştirme vs. gibi

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).

2.1. Medya okuryazarlığı eğitimi

Medya okuryazarlığıyla ilgilenen birçok uzman medya okuryazarlığının hem bir öğretim metodu hem de bir öğretim konusu olduğunu vurgulamaktadır. Bunların yanında medya okuryazarlığı tanımında yer alan “üretme” becerisine vurgu yapanlar da vardır. Hobbs’a göre öğrencilere medya okuryazarı olmayı öğretmenin en iyi yolu bu üç alanı birleştirmektir.

1. Medya yoluyla öğretim: Öğrencilere bilgiye erişim, analiz etme, değerlendirme, eleştirel düşünme ve iletişime geçme vb becerileri kazandırmak için medyayı bir araç olarak kullanmak.

2. Medya hakkında öğretim: Medya hakkında kazandırılması gereken bilgi, beceri ve farkındalıklar öğrencilere ders içeriği olarak sunulur.

3. Medya üretimi: Öğrencilerin fotoğraf, video, gazete vb ürünler ortaya koymasdır(Hobbs, 1998).

2.2. Medya Okuryazarlığının Eleştirel Yönü

Medya okuryazarlığının alanı televizyon, sinema, radyo, müzik, basılı medya, İnternet ve diğer tüm yeni dijital medyayı kapsamaktadır. Televizyondaki reklamlardan, CD'deki müziğin sözüne, gazete yazısından bir tişörtün üzerindeki slogana kadar türlü biçimde akan medya mesajları karşısında bireylerin farkında ve uyanık olmasını sağlamak medya okuryazarlığının amaçlarının başında gelir. Medya okuryazarlığı, medyanın algı ve inanışları nasıl süzgeçten geçirdiğini, popüler kültürü nasıl biçimlendirdiğini ve kişisel tercihleri nasıl etkilediğini görmekte kişilere yardımcı olacaktır. Eleştirel düşünme ve sorun çözme yeteneklerini kazandırarak vatandaşların bilgiyi bilinçli tüketme ve üretmesini sağlayacaktır. Bu nedenlerle medya okuryazarlığı eğitimi, ifade özgürlüğü, bilgi edinme hakkı ve demokrasi açısından da önem arz eder.

Silverblatt (1995) medya okuryazarlığının 5 temel prensibi olduğunu yazar:

1. Medyanın toplum üzerinde etkili olduğunu kavramak, 2. Medyayı kültürü anlamakta bir kaynak olarak görmek, 3. Kitle iletişimi mekanizmalarını anlamak, 4. Medya mesajlarının analiz ve tartışılması için stratejiler geliştirmek ve 5. Bütün bunların sonucunda medya içeriğini yorum ve algı yetisinin artması.

Medya okuryazarlığı, farklı eğitim felsefeleri, kuramları, çerçeveleri, uygulamaları, ortamları, yöntemleri, hedefleri, amaçları ve sonuçlarından oluşan geniş bir spektrumu olan bir şemsiye kavram olarak görülmektedir (Hobbs, 1998).

Medya okuryazarlığı kavramının eğitim bağlamındaki sorunlu yanları da bu tartışmalar çerçevesinde ele alınmaktadır. Sonia Livingstone, yeni iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığı kavramını arasındaki ilişkileri incelediği makalesinde kavramın en genel tanımından yola çıkarak bu tanımın içindeki, ulaşım (access), çözümleme (analysis) değerlendirme (evaluation) ve yeni mesajlar yaratma (content creation) kavramlarını açıklar. Erişim sorunu üzerinde duran Livingstone, erişimdeki eşitsizliklerle dijital medyanın gelişiminin yarattığı içerik bombardımanının yol açtığı sorunları vurgular. Livingstone'a göre mesajlara erişim sağlamak onları çözümlmek için gerekli bilgiye ve eğitime sahip olduğu

anlamına gelmemektedir. Farklı kod açımlarının olması, okullarda verilen okuryazarlık eğitiminin eski medya formlarına çok bağlı olması ve yeni teknolojilere ayak uyduramaması sorun olarak görülmektedir. Değerlendirme safhası ise medya okuryazarlığı kavramının en önemli bölümüdür. Ancak bu noktada sorunlar da büyümektedir. Özellikle eğitim veren kuruluşlar bu değerlendirmelerde hangi kriterleri göz önüne alacaklardır? Yine medyada içerik yaratma söz konusu olduğunda, izleyicinin daha çok bir alıcı olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Mesaj üretme deneyimi olan çocukların, medya mesajlarına karşı daha bilinçli olacakları savunulmaktadır (Livingstone, 2004).

Medya okuryazarlığı eleştirel yaklaşımına karşın anti-medya bir hareket değildir. Bunun yerine geniş bir koalisyonun gerek eğitimle gerekse eylemlilik biçimleriyle “eleştirel bir yurttaş” olma temelinde bir araya geldikleri örgütlenmeler söz konusudur.

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 (Potter 2001).

Journal of Communication dergisi 1998 yılında medya okuryazarlığı konusunda özel bir dosya hazırladı ve bu dosyanın giriş kısmında William G. Christ ve W. James Potter medya okuryazarlığının birçok boyutu olduğuna dikkat çekmektedirler: Okullarda pedagojik boyut, ailelerde antropolojik boyut, bilgili yurttaş olabilmek için değer boyutu, eleştirel/kültürel bir sorun olarak araştırma boyutu, iktidarın ilgi alanı olan boyutu. Potter medya okuryazarlığını bireyin ne şekilde medyaya maruz kaldığını anlama, karşılaştığı iletileri yorumlama becerisi olarak tanımlamaktadır(Potter, 1998).Potter’a göre medya okuryazarlığının yüksek ve düşük olmak üzere 2 farklı düzeyi vardır. Her iki düzey, bireyin medya iletilerinin seçimi ve metinlerin yorumlanması üzerindeki kontrolüne göre farklılaşmaktadır. Potter yüksek medya okuryazarlığının kişinin yararına olduğunu kabullenmekte ve bu düzeye erişmek için de medya okuryazarlığının sürekliliğini, geliştirilmesi gerektiğini, çok boyutlu olduğunu vurgulamaktadır. Medya okuryazarlığının çok boyutlu olmasından bilişsel donanım, estetik donanım, ahlaki donanım ve duygusal

donanımı kasetmektedir. Medya okuryazarlığının bileşenleri ise aşağıdaki bilme ve farkındalıklardan ve becerilerden oluşmaktadır:

- Medya metinleri üreticilerinin, metinleri üretirken üzerinde anlaştıkları uzlaşmaları ve bu uzlaşmalar sonucunda ortaya çıkan içerik biçimlerini bilmek,
- Medya endüstrisini tanımak (köken, gelişme, ekonomik temeller, yapısal ve hukuki düzenlemeler),
- Medya endüstrisinin izleyicileri nasıl gördüğünü bilmek,
- Medyanın etkileri üzerine geniş ve kapsamlı bir bakış açısına sahip olmak,

Medyanın kısa ve uzun dönemli etkilerinin farklı olduğunun ve medyanın etkilerinin davranışsal, tutumsal, bilişsel ve psikoloji olduğunun bilinmesi medya okuryazarlığı açısından önemlidir (Potter, 1998). Potter medya okuryazarlığının düzeyinin düşükten yükseğe doğru geliştirilmesi gerektiğini varsaymaktadır. Bunun için, medya metinlerinin tüketim miktarının bilmek, tüketim ve üretim süreci ile ilgili temel bilgiler ile donanmak, farklı araçlar ve kanallar arasında karşılaştırma yapmak, yorumlama stratejileri üzerine düşünmek ve medya metinlerini bir bağlama yerleştirmek gerekir. Potter'a göre medya okuryazarlığının sekiz sürekli evresi vardır.

2.3. Medya Okuryazarlığının Sekiz Sürekli Evresi

- Temel öğeleri öğrenmek
- Dili öğrenmek
- Anlatıyı öğrenmek
- Şüpheliğin/eleştirinin gelişmesi
- Derinlikli ilerleme
- Deneysel gelişme veya keşif
- Eleştirel farkındalık
- Toplumsal sorumluluk

Potter bu evrelerle birlikte medyada aktarılan enformasyon için bazı şemalar önermektedir. Şemalar, bireyin zihninde tutacağı enformasyonu organize etmek ve düzenlemek için geliştirdiği bir takım kategorilerdir. Bunlar benlik şemaları, kişiler için şemalar, rol şemaları, olay şemaları olabilir (1998).

Medya enformasyonu için kullanabileceğimiz şemalar ise şöyledir.

- Anlatı şemaları(öykü anlatma formüllerini bilmek)
- Karakter şemaları(basmakalıp yargıları ve temsilleri bilmek)
- Dekor şemaları(mekân özelliklerini bilmek)
- Tematik şemalar
- Retorik şemalar(öğüt, ironi ve hiciv vb. üslupları bilmek)

Potter, medya enformasyonu için bu şemaların birbirine eklenebileceğini, birçok şemanın aynı anda kullanılabilceğini belirtir (1998).

3.MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMININ ORTAYA ÇIKIŞI VE GELİŞMESİ

Kuzey Amerika'da yer alan ilk kitle iletişim araştırmaları, kitle iletişim araçlarının etkileri üzerine yoğunlaşıyordu.1930'lar ve 1940'ların başlarındaki bu çalışmalar Kanadalı araştırmacı Harold Lasswell'in ortaya attığı hipodermik iğne teorisinin egemenliği altında sürdürülüyordu. Bu teoriye göre insanlar, medyanın sürekli bir biçimde enjekte ettiği savunmasız bireyler olarak görülüyordu. Daha sonraları etki araştırmalarından farklı olarak ilgi, 'medya takipçileri' olarak nitelenen hedef kitle üzerinde yoğunlaşmaya başladı. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında; 'kitle iletişim araçlarının insanlara ne yaptığı değil, bireylerin medyaya ne yaptığı, medyayı hangi amaçlar için kullandığı' araştırılmaya çalışıldı. Medya okuryazarlığı da bu yaklaşım ile aynı paralellikte bir ilişki içinde yer aldı. Mademki medya çocuklar ve gençler için etkili ve kötü bir silah olarak kabul edilmekteydi, o zaman medya okuryazarlığı onları medyanın kötü etkilerinden korumalıydı (İnceoğlu,2005).

Medya eğitiminin İngiltere'deki babası olan Len Masterman'ın da büyük bir isabetle belirttiği gibi, 1930'larda medya okuryazarlığı, medyanın manipülatif

doğasına karşı savaş verilen medya karşıtı bir eğitimidir. 1960'lı yıllara gelindiğinde genç kuşaklardan oluşan öğretmenlerin çoğu popüler kültür ile haşır neşirdiler; Bergman, Renoir, Bunuel, Fellini ve Fransız Yeni Dalga yönetmenlerinin filmlerinin üzerine tartışmalar yapıyorlardı. Amaçları, öğrencilerinin 'iyi' film ile 'kötü' film arasındaki farkı anlamalarıydı. Masterman, 1980'li yıllarda ise eğitimcilerin semiyolojinin (göstergebilim) büyük oranda imgeyi kullanan yeni medya teknolojilerinin çalışma alanlarından birini oluşturduğu gerçeğini fark ettiklerini söyler. Gerçekten, günümüzde sit-com, soap-opera, bill-board vs.leri imge bilimini bilmeden okuyabilmek mümkün değildir (İnceoğlu, 2005).

1960'lardan beri UNESCO bu konuyu gündeminde tutmaktadır.1982 yılında Almanya'da 19 ülkenin uluslar arası uzmanıyla gerçekleştirilen bir toplantıdan sonra medya eğitiminin gerekliliğini savunan bir bildiri yayınladı. Bu bildiri de medya metinlerini kullananlar arasında eleştireliliği geliştirmede öğretmenler, aileler, medya çalışanları ve medyanın karar organlarının belli bir sorumluluğu olduğu vurgulanmıştır(Buckingham, 2001).Bu bildiri de ilgililere şu görevleri yerine getirmeleri için çağrıda bulunuldu:

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

- Medya kullanıcıları arasında eleştireliliğin geliştirilmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek amacıyla, okul öncesinden üniversite düzeyine ve yetişkin eğitime kadar, etraflı medya eğitimi 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 artırmak için öğreticilere yönelik eğitim programları düzenlemek, uygun öğretim yöntemleriyle onları donatmak.
- Medya eğitimi yararına psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimleri alanlarında araştırma ve geliştirme etkinliklerini özendirme.
- UNESCO tarafından da öngörülen ve kararlaştırılan medya eğitiminde uluslar arası işbirliğini özendirmeyi hedefleyen eylemleri desteklemek ve

güçlendirmek.

Bu bildiride yer alan bazı vurgular günümüzdeki medya eğitiminde de geçerliliğini korumaktadır. Medya eğitiminin tüm medyayı kapsamaması gerektiği, medya aracılığıyla öğrenme yerine medya hakkında öğrenme, medya eğitiminin eleştirel anlayış ve aktif katılımı, eleştirel ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemesi gibi.

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

Yaratıcı ve eleştirel diyalog, toplumdaki bireylerin her biri kendilerini ifade edebilme özgürlüğü, gelişim ve özgürleşme, yaş, toplumsal cinsiyet, dil, kültür, din, sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun, insanların kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlayan medya okuryazarlığının ABD'deki öncüsü Ohio Üniversitesi'nden Edgar E. Dale, medyaya eleştirel ve analitik yaklaşımıyla dikkatleri 'gazete nasıl okunmalı?' sorusuna yöneltti. Ancak sinemanın tırmanışa geçmesiyle birlikte Payne Vakfı'nın çalışmaları sinemanın gençler, özellikle de genç suçlular üzerine etkileri üzerinde yoğunlaşıyordu. 1950 ve 1960'larda televizyonun popülerliğinin artışı ile birlikte, gerek öğretmenler gerekse de aileler tüm dikkatlerini bu konuya verdi. UNESCO'nun öncülüğünde önceleri 'ekran eğitimi' adı altında, daha sonraları ise 'film çalışmaları', 'medya çalışmaları', 'medya eğitimi', 'educommunication / iletişim eğitimi' başlıkları altında konferanslar düzenlendi. Büyük Britanya'da medya eğitiminin eğitim sistemine girmesi ve ulusal müfredatta yer almasında İngiliz Film Enstitüsü'nün büyük rolü vardır. Fransa'da Antoine Vallet'nin total dil (total language) projesi, Bordeaux'daki Centre Regional de Documentation (CRDPP) ile CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'information) gibi kuruluşlar, konferanslar düzenleyerek, 9-18 yaş grubundaki çocuklar, gençler, aileler, öğretmenler ve kütüphane görevlilerini hedef kitle olarak eğitim programlarını sürdürmekte (İnceoğlu, 2005).

Kanada'da da 1960'larda medya okuryazarlığı hareketi 'ekran eğitimi' kapsamında başladı. 1969'da Toronto'daki York Üniversitesi'nde tüm ülkedeki medya eğitimcilerini bir araya toplayan CASE'den (Canadian Association for Screen Education) sonra, 1970'lerde bir durgunluk yaşandı, ancak 1980 ve 1990'larda ilkokul ve ortaokullarda yeniden canlanmayı, 1999'da Kanada'da medya okur yazarlığı dersinin İngilizce Dil Sanatları dersinin müfredatına dahil edildiğini görüyoruz (İnceoğlu, 2005).

UNESCO 1990 yılında Fransa'da "Medya Eğitiminde Yeni Eğilimler" konulu bir konferansı destekledi ve 2000 yılında Avusturya'da ilgili uzmanları bir araya topladı. Ayrıca çocuklar ve medya hakkında araştırma ağlarının gelişimini 1997 yılında Paris'te, 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 hazırladıkları Media Education in 1990s Europe (1994) çalışmaları medya okuryazarlığı ile ilgili tartışmalara yön vermiştir (İnceoğlu, 2005).

1980'ler boyunca, dünyada medya okuryazarlığının ufkunu daraltacak ve tanımlayacak pek çok çaba söz konusu olmuştur. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak, eğitimciler, medya metinlerinin sınıfta kullanıldığı zamanlarda incelenecek temel öğretimsel noktalar olan kilit kavramlar üzerinde anlaşmaya başlamışlardır. ABD'de 1993 yılında yapılan bir konferansta medya eğitiminin ana hedefleri ve teknikleri üzerinde bir anlaşma sağlanmadıysa da, İngiltere, Avustralya, Kanada ve ABD'de medya okuryazarlığı eğitimcileri birtakım ilkeler konusunda uzlaşmaya varmışlardır. Bu ilkeler şöyle sıralanmaktadır (Hobbs, 1998):

1-Medya mesajları itinayla seçilmiş, düzenlenmiş, gözden geçirilmiş ve kurgulanmış yapılardır. Her ne kadar gerçek gibi görünse de bize sergilediği dünya gerçek olan değil, gerçeğin medya tarafından temsil edilmiş biçimidir.

2-Medyanın bize dünyayı sunuş biçimiyle medya tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasında sıkı bir ilişki vardır.

3-Medya iletileri bünyesinde değer ve ideolojileri barındırır.

4-Medya mesajları, ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar

içerisinde üretilir.

5-Medya iletileri, insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağlar (Hobbs,1998).

3.1.MEDYA KAVRAMI ve MEDYANIN İŞLEVLERİ

Medya Latince ortam, araç anlamına gelen *medium* kelimesinin çoğulundan gelmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre medya iletişim ortamı, iletişim araçları anlamına gelmektedir. Genel olarak medyayı kitle iletişim araçları (gazete, dergi, radyo, televizyon ve internet) olarak tanımlamak mümkündür.

Pek çok sosyal bilimci 20. yüzyılı iletişim çağı olarak adlandırmaktadır. Bunda kitle iletişim araçlarının çoğunun bu yüzyılda doğması ve olağanüstü yaygınlık kazanması önemli bir etkidir. Özellikle 80'li yıllarla birlikte kitle iletişim araçları en hızlı yayılma sürecini yakalamışlardır. 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 bütünlemede ve adeta ayrılmaz bir görüntü sergilemektedir (Kaya, 1985).

İletişim ve toplum arasındaki yaşanan ilişkinin biçimi açısından 80'li yıllar önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. 80'li yıllarla birlikte ekonomi ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı ve dönüştürücü değişimler, medya düzeninde de önemli değişimlere yol açmıştır. Bu süreçte ulus devletler, hâkimiyetlerini çok uluslu şirketlerle paylaşmak zorunda kalmış, küresel ölçüde zenginleşen ve büyüyen bu şirketler, medya alanına da önemli yatırımlar yaparak, kitle iletişimini kendi çıkarları doğrultusunda kullanmaya başlamışlardır. Bu dönemde medya kuruluşları birer birer holdingleşmiş, kartelleşmiş ve özünde, pek çok iletişim mecrasının tek elde toplanması anlamına gelen çapraz tekelleşme olgusu, daha da tartışılır olmuştur (Kaya, 1985).

Günümüzde medya kavramıyla ifade edilen aslında 80'li yıllarla birlikte

bütünleşen, tekelleşen ve benzer bir şekilde işleyen iletişim ortamı ve araçlarıdır. Medyanın hayatımıza girmesiyle birlikte bireyler toplumsal yaşamı kitle iletişim araçları aracılığı ile algılamaya başlamışlar ve doğal olarak kitle iletişim araçlarının gerçekliğine bağımlı hale gelmişlerdir. Medya günümüzde toplumsal yaşamı belirleyen en önemli merkezlerden biridir. Kaçınıcı güç olduğu çeşitli tartışmalara konu olsa da sosyal yaşamın en önemli aktörlerinden biri olduğu ve modern dünyada pek çok insanın yaşamı medya aracılığıyla algıladığı bilinmektedir. İletişim olanaklarının çoğalması ile kişiler arası ilişkilerin yerini medyalar aracılığı ile gerçekleştiren iletişim almıştır. Bu da, toplumun medyalara olan ihtiyacının artması ve onları hayatının merkezine alması sonucunu beraberinde getirmiştir. İnsanlar medyalar aracılığı ile sosyalleşmekte, haberdar olmakta, eğitilmekte ve eğlenmektedir. Modern insan bugün neredeyse yaşamı kitle iletişim araçları aracılığı ile yaşamak gibi bir kaçınılmazla karşı karşıyadır. Özellikle televizyon seyretmek dünyanın pek çok yerinde en yaygın serbest zaman etkinliğidir. Günde en azından 3-4 saatini ekran karşısında geçirmeyen insan sayısı çok azdır, bu konuda yapılmış araştırmalar özellikle Türkiye'nin bu konuda dünyada başı çektiğini göstermektedir. Televizyon tüm dünyada toplumun bütün katmanlarını (sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun) bir araya getiren ortak bir platformdur. Modern toplumlarda televizyon serbest zaman etkinliklerini de neredeyse bütünüyle tekeline almış ve insanları adeta kendi gerçekliğine bağımlı kılmıştır (Kaya, 1985).

Aynı şekilde internet de kısa sürede özellikle gençler ve çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. İnternet çok kısa sürede ve etkin bir şekilde bilgiye ulaşma olanağı sağlamaktadır. Dünyanın en büyük kütüphanelerine gidip araştırmalar yapmak ya da bazı kitapların internet sürümlerine ulaşmak oldukça kolaydır. İletişim olanaklarını geliştirmesiyle de insanların daha etkin bir şekilde iletişim kurmasına da olanak sağlamaktadır. Mail ve chat yoluyla anında iletişim sağlanmakta ve çeşitli dosya, müzik, görüntü dokümanlarının iletimi mümkün olabilmektedir. Ayrıca alışveriş, bankacılık işlemleri, rezervasyonlar yapılabilmekte, hatta kendini daha iyi ifade edebilme amacıyla kendi web sayfanızla bu alanda kendinize yer bulabilmeniz mümkündür. Uzaktan eğitim yoluyla internet üzerinden eğitim veren üniversitelerden bile mezun olmak mümkündür. Aynı zamanda internet, insanların boş vakitlerini hoşça geçirmelerine

yarayan çeşitli eğlence vasıtalarına sahiptir. Dolayısıyla pek çok açıdan insanları kendine bağımlı kılacak araçlara sahip olan bu sanal ortam tam anlamıyla bir cazibe merkezidir. Bu cazibe merkezinin büyümesine kapılmak da pek çok genç ve özellikle de çocuk açısından kaçınılmaz bir gerçekliktir.

İletişim araçlarının gelişmesi ve haberleşmedeki imkânlar sayesinde artık dünyanın her yerine anında ulaşmak, orada yaşanan bir gelişmeden naklen haberdar olmak mümkündür. Özellikle internetin hayatımızda geniş bir yer kaplamasıyla yakınlar uzak, uzaklar da çok yakın hale gelmiştir. Kanadalı İletişim Bilimci Marshall McLuhan'ın yıllar önceki öngörüsü, dünyanın küresel bir dönüşmesi günümüzde medya sayesinde bizatihi tecrübe edilir hale gelmiştir.

3.2. Medyanın Başlıca İşlevleri

Medyanın toplumsal yaşamda oldukça önemli işlevleri vardır. Gelişen teknoloji sosyal yaşamda medyanın etkinliğini arttırmakta ve insanların daha da fazla medyaya bağlanmasına neden olmaktadır.

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

3.2.2. Eğitim: Medya düşüncenin gelişmesine, kişiliğin oluşmasına, yaşamın bütün aşamalarında yetenek ve becerilerin elde edilmesine yardımcı olacak bilgiler iletir. Özellikle gelişme çağındaki çocukların algı ve bilinç düzeyini yükselterek, onların eğitimlerinde yardımcı bir rol oynar. Bireylerin zihinsel gelişmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda eğitimin geliştirilmesi yönünde yayınlar yapar. Bu konuda son yıllarda medya kuruluşlarının ülkemizde eğitiminin gelişimine yönelik düzenledikleri kampanyalar dikkat çekicidir, aynı şekilde kamu

ve özel kuruluşların eğitime dönük yatırımlarının duyurumu, kamuoyu oluşturma yönünde de medyanın hizmetleri göz ardı edilemez.

3.2.3.Eğlendirme: Medyanın en önemli işlevlerinden biri de insanları eğlendirerek, onların rahatlamasını ve daha mutlu olmalarını sağlamaktır. Gündelik hayatın rutin işleyişi içinde yorulan sıkılan insanlar, ciddi haberlerden çok, eğlendirici haber ya da programlarla “vakit geçirmeyi” yeğlemektedirler ve en önemli eğlence kaynağı da şüphe yok ki medyadır. Özellikle televizyon günümüzde yaygın kullanımını da göz önünde bulundurursak, tam anlamıyla bir eğlence merkezi olduğunu ileri sürebiliriz. Televizyonda yer alan programlar kitlelere gündelik hayatın rutin ve sıkıcı ortamından kaçış olanağı sağlamaktadır. Eğlence ihtiyacı, kitlelerin televizyona olan bağımlılığını arttırmış ve bu durumda televizyon yöneticileri de durmaksızın eğlendirici programları halka arz etme yoluna gitme yolunu tercih etmişlerdir. Özellikle müzik, mizah, drama ve spor kitlelere verdiği rahatlama ve kaçış duygusuyla televizyon yöneticilerinin en çok önem verdiği alanların başında gelmektedir. Aynı şekilde internet de, önemli bir eğlence kaynağı görünümündedir.

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

3.2.5.Kültürel Değerlerin Korunması: Medyanın bir diğer önemli işlevi de kültürel değerlerin korunmasıdır. Medya doğru kullanıldığı takdirde geçmiş mirasın savunucusu ve kültürün geliştiricisi olarak rol oynayabilir. Toplumların belleği olarak işlev görebilen medya, estetik ve kültürel değerlerin yaşatılmasında da öncü rol oynayarak tarihsel ve sanatsal bir görev yüklenir. İnsanlar resim, edebiyat, müzik,

şiiir, vs. gibi pek çok sanatsal faaliyete, medya aracılığıyla katılırlar ve yine medya aracılığı ile öğrenirler.

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

3.2.7.Toplumsallaştırma: Medya bireye içinde yaşadığı toplumla bütünleşme olanağı sağlayacak, toplumsal birleşmeyi ve kamusal yaşama etkin bir biçimde katılma için zorunlu olan bilinçlenmeyi kolaylaştıracak ortak bir bilgi ve düşünce formu oluşturmaktadır. Özellikle kamusal yayıncılığı benimseyen medya kuruluşları, toplumsal yapının gelişmesine ve bireylerin bu yapı içinde sosyalleşmelerine olanak sağlar. Başta demokrasinin temin ve korunması olmak üzere toplumsal kurumların daha etkin işlemesine ve bireylerin haklarına sahip çıkılması yönünde yayıncılık yapar. Medyanın toplumun ortak siyasi tutum ve görüşlere ulaşmasında da rolü tartışılmazdır. Siyasal süreç medya aracılığı ile bireyin görebileceği yakınlığa gelmektedir. Bu arada medya çeşitli siyasi görüşlerin propagandasının yapıldığı araçlara da dönüşebilmektedir.

Eşit ve tüm görüşlere aynı olanağı veren yayın anlayışı bu noktada çok önemlidir. Özetle medya bilgi üretmekte ve sosyal yapının şekillendirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Günlük yaşantımızı düzenlemekte, çevreyi algılamamızı sağlamakta ve böylelikle toplumsal yaşama uyum sağlamamızı kolaylaştırmaktadır.

4.DÜNYADA MEDYA OKURYAZARLIĞI

Medya Okuryazarlığının iki temel noktası bulunmaktadır: Birincisi medyadaki içeriğe erişebilmek için teknolojiyi kullanabilme becerisi; ikincisi ise sunulan içeriği sadece anlamak değil aynı zamanda bu içeriği değerlendirebilme yeteneğidir.

Bu amaçla dünyanın tüm gelişmiş ülkelerinde medya eğitimi ya da medya okuryazarlığı dersleri, çeşitli seviyelerde okullarda ders olarak okutulmaktadır. Bu dersler, ya doğrudan müfredata konmakta (İngiltere, Fransa, ABD vb.) ya da

müfredatta ilgili dersler içinde (sanat, dil bilgisi, edebiyat, vatandaşlık vb.) okutulmaktadır (Kanada). Ne şekilde okutulursa okutulsun, dersin ağırlıklı olarak uygulamaya dönük olarak işlendiği, öğrencilerin eleştirel, katılımcı ve yaratıcı yönlerini geliştirici bir şekilde planlandığı görülmektedir.

4.1.ALMAN YA

Medya eğitimi konusunda farklı görüşlerin yer aldığı Almanya'da bu konuda bir program yoktur. Onun yerine medya eğitimi, farklı konu başlıkları altında ele alınmaktadır. Şimdilerde korumacı bir yaklaşımdan öğrencilerin medyanın yakın bir çözümlemesini yapabildikleri, bu mesajların nasıl üretildiğini anlayabildikleri etkinliklerin yer aldığı uygulamalar göze çarpmaktadır. Şimdi medya eğitiminin asıl amacı öğrencileri eleştirel bakış açısına sahip bireyler olarak güçlendirmektir. Medya eğitimi uygulamalarında değerlendirme ve sınav yapılmamaktadır. Öğrenciler medya eğitiminin de kapsandığı başka konularda değerlendirilmektedirler. Medya eğitimi alanının daha da gelişmesi daha nitelikli yetişmiş öğretmenlere bağlı gözükmektedir(Binark & Gencil Bek, 2007).

4.2.AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ

ABD medya eğitimine 1932 yılında New York Times'ın girişimiyle okullara çeşitli gazeteler göndererek başlamıştır. İlk başlarda 17 bin okula gönderilen bu uygulamada 48 bin öğretmen görev aldı ve uygulama 350 basın kuruluşunun desteği ile devam ettirilmiştir. Medya eğitimi ile ilgili uygulamalar İngilizce dil derslerinde, sağlık eğitimi, video üretimi gibi seçmeli derslerin içersinde yer almaktaydı ve bu dersler seçmeli derslerdir.1990'larda medya okuryazarlığı ile ilgili bir gelişme oldu. Bu gelişme sağlık eğitimcilerinin medya okuryazarlığını sağlıklı gelişme için bir yaşam becerisi olarak benimsemeleriyle başlamıştır. Bu esnada medyada şiddetin temsilinin analizi, cinsel davranışlar ve toplumsal cinsiyet rolleri, alkol ve tütünün pazarlanması gibi konular ülke genelinde ve okullarda tartışılmaya başlandı. Bu uygulama medya okuryazarlığı konusunda korumacı bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir(Binark & Gencil Bek, 2007).

ABD'de korumacı yaklaşım aileler, idari personel ve hükümet görevlileri tarafından daha çok destek ve onay görmektedir (Kubey, 1998: 65). ABD'deki medya eğitimi esnasında öğrencilerin medyada inşa, medya dili, medya temsili ve

mesajlar, medya izleyicileri ve kurumları gibi meselelere yönelmeleri beklenmektedir. ABD’de bir üniversitede medya okuryazarlığı programı bulunmaktadır. Ülkede medya eğitimi kamudan daha çok özel kurumlarda gelişmiştir(Kubey, 1998: 62).

ABD diğer İngilizce konuşan Kanada, İngiltere, Avustralya gibi ülkelerden bu konuda geri kalmış gözükmektedir. Colorado’daki Columbine Lisesi’ndeki silahlı saldırıdan sonra, gençler sorunlarını çözmek için şiddeti uygun yol olarak görmesinler diye ABD’de Eğitim Bakanlığı 1 milyon dolar vererek tüm ülke çapında okullarda medya okuryazarlığı programlarının gerçekleştirilmesini istedi (Kubey, 1998).

ABD’de 1990’ların sonunda bu konuda gelişmeler yaşanmıştır. Alliance for a Media Literate America (AMLA), Center for Media Education, The Center For Media Literacy, The National Telemedia Council, Citizens for Media Literacy gibi kuruluşlar medya eğitimi konusundaki ihtiyaç nedeniyle kurulmuştur. AMLA kar güdümlü olmayan bir kuruluş olarak, medya eğitimi verenler arasındaki birliği güçlendirmek için kurulmuştur.

4.3. AVUSTURYA

Avusturya’da 1983’te alınan bir karar doğrultusunda ilk ve ortaöğretim programlarında medya eğitimi konusu yer almıştır. Öğrencilerin medyanın eleştirel kullanıcısı olmaları ve kendi medya metinlerini üretmeleri teşvik edilmektedir. Burada bütün öğretmenler medya hakkında eğitim çalışması almış olmaktadır ve bu eğitimi kendi branşlarına uyarlamaktadırlar. En son olarak öğrenciler kendi web sitelerini oluşturmakta, eğitim alanında gazetelerle ilgilenmektedirler (Binark & Gencil Bek, 2007).

4.4. FİNLANDIYA

Burada medya metinlerinin okunması ve üretilmesi yurttaşlık için önemli görülmekte ve medya eğitimi her okulda yer almaktadır. 1994 yılında disiplinler arası iletişim dersinde 7-16 yaş arası öğrencilere eğitim verilerek başlanmıştır. Medya eğitiminin amaçları arasında eleştirel farkındalık kazandırmak, öğrencileri medya gerçekliğini anlamaya hazırlamak ve medya egemenliğindeki kültürle yaşarken onları güçlendirmek yer almaktadır. Medya okuryazarlığını “kültürel okuryazarlık”

olarak ifade edelim önerisi olmuştur. Eğitim Bakanlığı ve okul yöneticileri medya ve dijital okuryazarlığı desteklemektedirler. Bu konuda uzmanlaşmış öğretmen eksikliği bir sorun olarak göze çarpmaktadır(Binark & Gencel Bek, 2007).

4.5.FRANSA

Milli Eğitim Bakanlığı 1979 ve 1984 yıllarında iki proje gerçekleştirdi ve medya örgütleriyle işbirliği yaparak Eğitimde İletişim araçları Arasında Bağlantı Merkezi'ni (CLEMİ) kurdu. Fransa okullarında resmi bir medya eğitimi programı yoktur. Bunun yanında sinema ve görsel işitsel isimli bir ders mevcuttur. Fransa'da medya eğitimi ile amaçlanan öğrencileri eleştirel tüketiciler olarak güçlendirmek ve onları geleceğin yurttaşları olarak hazırlamaktır. Diğer ülkelerin aksine Fransa'da medya üreticileri ve eğitimciler arasındaki bağ daha kuvvetlidir. Medya üreticileri öğrencilere kaynak sağlamakta, eğitimcilere dönük özel eğitim programları düzenlemekte ve öğrencilerin fotoğraf, makale vb. medya ürünlerini kullanıp yayınlamaktadır (Binark & Gencel Bek, 2007).

4.6.İNGİLTERE

İngiltere'de medya çalışmaları gelişmeye devam etmektedir. Öğrenciler yazılı denemeler, pratik ödevler ve yorumlama çalışmalarıyla değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır. İngiltere'de medya eğitiminin esas amacı öğrencileri medyanın eleştirel ve bilgili tüketicileri olarak güçlendirmektir. Ancak yeterince eğitim almamış olan öğretmenler ve medya eğitimi tartışmalarının halen devam ediyor olması öğrencileri medyanın kötü etkilerin korumaya yönelik olarak yetişmelerini sağlamaktadır. Kültür, medya ve spor Bakanlığı 2001 yılında genel olarak medya okuryazarlığını ve eleştirel izleme, dinleme becerilerini desteklediklerine ilişkin bir bildiri yayınladı(Sargant, 2004).İngiltere' de medyayı düzenleyici kurum olarak Ofcom yer almaktadır. Düzenleyici kurum Ofcom'un 2007-2008 yılı planında, medya okuryazarlığı yurttaşlar ve tüketicilerin güçlendirilmesi kapsamında ele alınmakta ve medya okuryazarlığının desteklenmesiyle tüketicilerin bilinçli tercihler yapabilmek için bilgi edineceklerinin altı çizilmiştir. Medya okuryazarlığının yer aldığı planlarda ilgili araştırmaların desteklenmesi, görsel-işitsel medya ve internette içeriğin zararlı etkilerine karşı sistemlerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

İngiltere'de öğretmenlerin eğitiminde medya eğitiminin yer almamış olması

bir eksiklik olarak gözükmektedir. The British film Institute (BFI) medya eğitiminin gelişmesine katkı sağlamaktadır. BFI ders geliştirmekte, programı etkilemekte, yayın yapmakta ve öğretmenlerin eğitimine katkı sağlamaktadır. BFI bilgilendirilmiş yurttaşlığın demokratik süreçteki esas rolünü vurgulamakta ve medya okuryazarlığı çalışmalarına olumlu katkılar sağlamaktadır (Binark & Gencil Bek, 2007).

4.7.İSPANYA

İspanya'da Eğitim Bakanlığı gazete yöneticileri ile işbirliği yaparak 1985 yılında Prensa-Escuela adlı bir program oluşturdu(Topuz, 2006). Medya eğitimi olanakları resmi olarak 1990 yılında, temelde öğrencileri eleştirel yurttaşlar olarak eğitime amacıyla başladı. Burada medya eğitimi zorunlu değildir. Okula ve okulda yer alan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler gönüllülük esasına göre bu konuda derslere girmektedirler. Bu konuda öğretmen eğitimi için uzaktan eğitim ya da yüksek lisans dersleri gibi olanaklar bulunmaktadır (Binark & Gencil Bek, 2007).

4.8.İSVEÇ

Medya eğitiminde vurgu medyadan koruma yerine güçlendirme üzerinedir. Gençlerin üretme, çözümlenme ve iletişim kurma olanaklarını arttırması gerektiği ve popüler kültüründe çalışılmaya değer bir konu olduğu bu ülkedeki medya eğitiminde temel esastır. Okullarda medya eğitimi dört amaç etrafında örgütlenmiştir: Medyayı izleme ve çözümlenme, medya dilini anlamayı öğrenme, medya ürünleri yaratma ve medyada üretim etkinliklerine katılma. Ancak bunları uygulamaya koyabilecekleri bir program yer almamaktadır. Okullar istedikleri konuyu vurgulamakta serbesttirler. Öğretmenlerin eğitimi ise üniversite eğitimi sırasında ilgili dersleri alarak, yerel öğretmenler ağının yazılı kaynaklarından yararlanarak gerçekleşmektedir. Eğitimde bilgisayar okuryazarlığına ağırlık verilmesi medya okuryazarlığı girişimlerini geri plana itmektedir (Binark & Gencil Bek, 2007).

4.9.İTALYA

Bu ülkede öğretmenler TV'nin nasıl işlediğini, görsel dili anlatmaktadırlar fakat resmi bir program yoktur.1980 ve 1990'larda medyaya eleştirel yaklaşılması gerektiği belirtilmiştir. Medya eğitimi öğretmenlerin çabasına bağlı kalmaktadır. Yaşlı öğretmenler medya eğitiminde korumacı bir yaklaşım ortaya koymakta genç öğretmenler ise daha eleştirel bir medya eğitimi vermeye çalışmaktadırlar. The

Italian Association for Media Education okullarda iki becerinin gelişmesi için çalışmaktadır. Bunlar; medya metinlerini çözümlene yeteneği ve üretimde metodolojiyi kullanma becerileridir. Medya eğitiminin en gelişmiş biçimi gençlik örgütlerinde ve Media education Teachers ağında görülmektedir.1992 ve 2001 yılları arasında 400'den fazla öğretmen yaz okullarında medya eğitimi almışlardır.1999 yılında başlayan Bologna sürecinin ardından medya eğitimi konusunda lisans ve yüksek lisans programları açılmaya başlamıştır (Binark & Gencel Bek, 2007).

4.10.JAPONYA

Japonya'daki okullar teknolojik olarak çok iyi yapılandırılmış durumdadır. Fakat bu gelişme medya okuryazarlığı konusuna pek bir etki yapmamıştır. Medya eğitimi ile ilgili bir ders yoktur ve oluşması için bir çaba da gözükmemektedir. Yinede gönüllü öğretmenler çeşitli sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte medya okuryazarlığı için çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Bu esnada benimsenen korumacı bir medya okuryazarlığı uygulamasıdır. Medya okuryazarlığı bazı üniversitelerde ve yaşam boyu öğrenme merkezlerinde öğretilmektedir. Enformasyon okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı kavramı arasında bir anlaşmazlık vardır. Ritsumeikan Üniversitesinin geliştirdiği bir medya okuryazarlığı projesinde öğretmen ve öğrenciler için kitap ve çeşitli malzemeler hazırlanmıştır. Medya okuryazarlığını izleyiciyi güçlendirmek olarak kavrayan bu projede üretim çalışmalarına çok az vurgu yapılmaktadır. Medya okuryazarlığı konusunda okullarda, kadın merkezlerinde, Japon kamu yayıncılık hizmeti NHK' da ve Ulusal Ticari Yayıncılar Derneği NAB'de çalışmaları yürütüldü(Silverblatt ve Enright Eliciri, 1997).

4.11.KANADA

Kanada'da medya okuryazarlığının geçmişi 1960'lara kadar dayanmaktadır.1969 yılında CASE (Canadian Association for Screen Education) York Üniversitesi'nde medya eğitimcileriyle bir toplantı düzenledi. Medya eğitimi 2000 yılında programa dahil edilmiş ve dil sanatları dersinin içinde işlenmektedir. Burada amaç öğrencileri medyanın doğasına, kullanılan tekniklere, bu tekniklerin etkisine dair bilgili ve eleştirel bir anlayış geliştirmelerini sağlamaktır. Değerlendirmelerin % 30'u uygulamalı çalışmalardan oluşmaktadır. Kanada'da

medya eğitimcileri ve medya şirketleri arasında çok iyi kurulmuş ortaklıklar mevcuttur. Kanada pek çok ülkeden medya eğitimi açısından ileride gözükmektedir (Binark & Gencil Bek, 2007).

4.12.PORTEKİZ

Portekiz okullarında medya eğitimi programı yer almamaktadır.5. ve 6. sınıf öğrencileri Portekizce ve Görsel Eğitim derslerinde reklamcılık ve dil hakkında bilgiler öğrenmektedirler. Bu derslerde medya eğitimi üretim, medya dilinin analizi ve sosyo-ekonomik medya yapıları boyutlarıyla ele alınır. 1987-1997 yılları arasında kamu televizyon ağı RTP, programlar üzerine araştırma yapan, öğretmen eğitimi veren ve kamuya açık medya eğitimi dersleri sunan bir araştırma grubu oluşturdu.1989 yılından bu yana okullarda her sene Medya Haftası düzenlenmektedir. Medya Haftası boyunca öğrenciler bu alandaki çalışmalarını ortaya koymakta ve medyayla işbirliği içerisine girmektedir.1986 yılında Basın Konseyi “gazete okumak daha çok bilmektir” sloganıyla bir kampanya başlatarak okullarda gazetelerin eleştirel okunmasını teşvik etmiştir (Binark & Gencil Bek, 2007).

4.13.RUSYA

Rusya’da medya eğitimi zorunlu değildir ancak başka konu ve derslerin içerisinde işlenmektedir. Zorunlu olmamasına rağmen 7-17 yaş grubu için bir program mevcuttur. Uygulamada bazı öğretmenler kurama, bazıları uygulamaya bazıları ise estetik değerlere odaklanmaktadır. Medya eğitimi şu etkinlikler çerçevesinde düzenlenmektedir: Analiz, yaratıcı ve uygulamalı üretime ilişkin yetenekleri geliştirmek, medyanın toplumsal ve kültürel bağlamlarda rolünü araştırmak. Rusya’da medya eğitiminde okullarda teknik donanımın yetersiz olması bir sorun olarak durmaktadır. Öğretmenler medya kuramları konusunda iyi eğitim almışlardır (Binark & Gencil Bek, 2007).

4.14.YUNANİSTAN

Burada medya eğitimi ilk kez 2001 yılı sonbaharında İkinci Fırsat Okulları diye adlandırılan okullarda uygulanmıştır. Bu dersle iletişim becerilerinin gelişmesi, toplumsal ve siyasal farkındalığın artırılması için medya üretimi, mesajlar ve alılmamaya dair eleştirel anlayışın geliştirilmesi hedeflenmiştir. Medya eğitimi dersini verecek öğretmenlerin İletişim ve Gazetecilik alanında lisans mezunu

olmaları gerekmektedir. Ayrıca dersin amaçları, içeriği ve pedagojik yöntemler konusunda da özel bir eğitim almaları gerekmektedir (Binark & Gencil Bek, 2007).

5.TÜRKİYE'DE MEDYA OKURYAZARLIĞI

2004 yılında Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ile Milli eğitim Bakanlığı'nın ortak çalışması sonucu 30 sosyal bilgiler öğretmeni medya okuryazarlığı ile ilgili bir eğitimden geçirilmiştir. Bunun ardından 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 5 pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum) medya okuryazarlığı programı uygulamaya konulmuştur. Bu pilot uygulamadan sonra 2007-2008 eğitim öğretim yılında ülke genelindeki 81 ildeki ilköğretim okullarında 6. 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulması öngörülmüştür. Öğrencilere bu dersi istediği sınıfta seçebilme hakkı tanınmıştır.

Medya okuryazarlığı programının hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığından uzmanlar, RTÜK'den uzmanlar, Gazi, Selçuk, Ankara ve Afyon Kocatepe Üniversitelerinden akademisyenler görev almışlardır.

Medya okuryazarlığı dersinin amacı, öğrencilerin kitle iletişim araçlarının yapısını, işleyişini öğrenmelerini, kurgulanmış medya içeriğini bilinçli bir şekilde değerlendirmelerini ve eleştirel olarak izlemelerini sağlamak ve bunun yanında medya ile ilgili doğru soruları sorup doğru yanıtları bulabilmelerini gerçekleştirmek olarak ifade edilmektedir. Medya okuryazarlığı dersiyle medyayı doğru okuyan, yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin sorunlarını bilen medya mesajlarının akıllı süzgecinden geçirebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB & RTÜK, 2006).

Dersin programa dahil edilmesinde korumacı bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. RTÜK Başkanı'nın ve yetkililerinin demeçlerinde çocukların gerçek ile kurgu arasındaki farkı ayırt edebilmeleri medya okuryazarlığının temeli olarak görülmektedir. 2006 yılında MEB ile birlikte ortak hazırlanan İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2006) isimli kitapta gerçeklik ve kurgu arasındaki farkın ayırt edilmesi, medyaya eleştirel bakma, bilinç kazandırma gibi ifadelerle birlikte, kitabın girişinde çocukların “en hassas” grup olarak etkiye açıklıklarından, içinde buldukları tehlikeden ve “savunmasız bir alıcı” durumundaki çocukların “medya karşısında bilinçlendirilmeleri gerekliliği”nden söz

edilerek korumacı yaklaşım benimsenmektedir. Medya okuryazarlığı dersinin değerlendirilmesi öğrencilerin yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi ile gerçekleşmektedir (MEB & RTÜK, 2006).

Bu dersi veren öğretmenler 3 günü kapsayan 18 saatlik bir program sonucunda eğitilmişlerdir. Öğretmenlerin eğitimini iletişimci akademisyenler gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin eğitimi dahilinde Medya, Teknoloji ve Kültür, Medyanın Etik İlkelerine Bağlı Kalmasının Önemi, İletişime Giriş, İletişim Süreci ve Öğeleri, Aile, Çocuk ve Kitle İletişim Araçları, Medya Kavramı ve Medyaya Dönük Eleştiriler, Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçları, Medya okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Kazanımları, Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının Örnek Etkinlikleri, Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme konuları akademisyenler tarafından aktarılmıştır. Her konu için 2 saat ayrılmıştır (MEB & RTÜK, 2006).

Öğretmenlerin eğitimi hizmet içi eğitim etkinlik programıyla sınırlı kalmaktadır. Medya okuryazarlığı dersi için hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek için öğretmenlerin daha iyi eğitim almaları gerektiği programın uygulaması sonucunda ortaya çıkan bir sorundur.

Bunun yanında RTÜK temsilcileri çeşitli platformlarda medya okuryazarlığı ile ilgili olarak ebeveynlerinden eğitilmesi gerektiğini önemli olarak görmekteyler. RTÜK 21 Nisan 2006'da Akıllı İşaretler Sistemini hayta geçirerek uygulamaya başlamıştır. Bu uygulamayı çocuk ve gençleri zararlı yayınlardan korumak amacıyla başlatmıştır. Akıllı İşaretler'de programların hangi yaş grubuna uygun olduğunu gösteren dört sembol (7+, 13+, 18 +, genel izleyici) ile programlardaki zararlı içeriği tanımlayan üç sembolden (şiddet/korku, cinsellik, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar) yararlanılmaktadır (RTÜK).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

1.YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modelini, araştırmanın yapıldığı çalışma grubunu, veri toplama yöntemini ve aracını(veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması) ve verilerin analizi aşamalarında yapılan çalışmalara ait bilgileri içermektedir.

1.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ve medya okuryazarlık düzeylerini bazı değişkenlerin ne düzeyde açıkladığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma betimsel nitelikte bir çalışma olup tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2007).

1.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerindeki 560 öğretmen adaydır.

Çalışma grubuna ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adayları dahil edilmiştir. Uşak Eğitim Fakültesi'nde kayıtlı toplam 260 ikinci sınıf öğrencisi ve 600 üçüncü sınıf öğrencisi vardır. Öğrenci sayılarının farklı olmasında 2005-2006 ve 2006-2007 yıllarında eğitim fakültesi kontenjanlarının değişmesi etkili olmuştur. Üçüncü sınıf öğrencilerinin yarısı çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubu seçimi 560 öğrenci olarak sonlandırılmıştır.

Uşak Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenci bulunmakta ve söz konusu bölümlerde toplam 1900 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 2. ve 3. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubu olarak seçilenlerin sayısı 560'dır.Bu öğrencilerden 60 tanesine devamsızlık, sağlık problemleri vb sebeplerden dolayı ulaşılamamıştır. 500 öğretmen adayına uygulama

yapıldıktan sonra 495 ölçek veri tabanı olarak oluşturulmuştur.

İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinde, Uşak Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının öğrenim sürelerinin 4 yıl olması ve adayların bu sürecin ortasında yer alıyor olmaları önemli bir etkidir.

Çalışma grubunda yer alan bölümler ve uygulama yapılması düşünülen öğrenci sayıları ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenci Dağılımı

	2. sınıf	3. sınıf
Sınıf Öğretmenliği	80	100
Türkçe Öğretmenliği	60	100
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	120	100
Toplam	260	300

1.3. ÖLÇME ARACI

Araştırma için kullanılan “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

İlgili literatür taranmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzmanlar tarafından analiz edilerek 3 bölüme ve 41 maddeye indirgenmiştir.

“Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” 3 bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde Sosyo-Demografik içerikli ifadeler, II. Bölümde Kitle İletişim Araçlarının Kullanımını içeren ifadeler ve III. Bölümde ise Medya Okuryazarlığını içeren ifadeler kullanılmıştır.

I. Bölümde öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim türü, mezun olunan lise ve mezuniyet alanının puan türüne ilişkin sorular yer almıştır.

II. Bölümde öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarıyla ilişkisi tespit

edilmeye çalışılmıştır. Bunun için bilgisayara sahip olma durumu, internet bağlantısına sahip olma durumu, gazete takip edip etmediği, televizyon izleme sıklıkları, televizyonda izledikleri programlar, televizyonda izledikleri programlarda aradıkları temel işlev, internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçlarına ilişkin sorular yöneltmiştir.

III. Bölümde medya okuryazarlığına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu bölümde 5’li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından bu bölümdeki her bir ifadeye “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” seçeneklerinden kendilerini en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aracın güvenilirliği Cronbach Alpha= ,84 bulunmuştur.

III. Bölümde 27 ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin yapı geçerliliğini sağlamak için 50 kişiye “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” uygulanmış ve ilk verilerin ışığında maddelerin faktör analizi sonuçlarına dayanarak araştırmacı tarafından ifadeler 17’ye indirilmiştir.

“Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği”nin I.Bölümü 6 demografik soru, II. Bölümü 8 kitle iletişim araçlarının kullanım düzeyi sorusu ve III. Bölümü de 17 Medya Okuryazarlık ifadesi içermekte ve toplam 31 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı ekler bölümünde verilmiştir.

1.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Medya Okuryazarlığı konusunda teorik verilere ulaşmak için YÖK Dokümantasyon Merkezi’nden, üniversitelerin web sitelerinden ve eğitimle ilgili veri tabanlarından yararlanılmıştır. İnternette elde edilen veriler güncelliği sağlamak için belirli aralıklarla kontrol edilmiştir.

Anket, araştırmanın bir diğer veri kaynağı olup “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği (MODBÖ)” ismi verilmiştir ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın diğer veri kaynakları ise ölçme aracının uygulandığı öğretmen adayları ve görüşlerine başvuru alan akademisyenler ve uzmanlardır.

1.5. VERİLERİN ANALİZİ

MODBÖ Uşak Eğitim Fakültesi'ne kayıtlı 500 öğretmen adayına uygulanmış olup, ölçeğin birinci bölümünde öğrenciler hakkındaki demografik bilgiler, ikinci bölümünde öğrencilerin TV ve internet kullanımına ait bilgileri, üçüncü bölümde ise öğrencilerin Medya Okuryazarlığına ilişkin görüşleri alınmıştır. Uygulanan ölçme aracının 496 tanesi geçerli olup 4 tanesi işleme alınmamıştır.60 öğrenciye ise sağlık problemleri, devamsızlık v.b nedenlerden ulaşılamamıştır.496 öğretmen adayının 158'i sınıf öğretmeni, 150'si Türkçe öğretmeni ve 187'si sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencisidir.

496 anket, basılan ve dağıtılması düşünülen 560 anketin % 88,57'sidir. Anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 13,0(Statistical Program for Social Sciences) adı verilen paket programla gerçekleştirilmiştir. Alt problemlerin çözümü amacıyla yapılan istatistiksel analizler; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, korelasyon, anova testi ve t testi dir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

1.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarına ilişkin bulgular, alt problemlere ilişkin toplanan verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular, ölçme aracına ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

1.1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİYLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmaya katılan 495 öğrencinin 158'i (%31,9) Sınıf Öğretmenliği, 150'si (%30,3) Türkçe Öğretmenliği, 187'si (%37,7) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerindedir.

Tablo 2.Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı

	N	%
Bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	158	31,9
Türkçe Öğretmenliği	150	30,3
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	187	37,7
Toplam	495	100,0

Araştırmaya katılan 495 öğrencinin 245'i (%49,5) I.Öğretim, 250'si (%50,5) II. Öğretim öğrencisidir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğretim Türüne Göre Dağılımı

	N	%
Öğretim Türü		
1.öğretim	245	49,5
2.öğretim	250	50,5
Toplam	495	100,0

1.2. ÖLÇME ARACINA YÖNELİK BULGULAR

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

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

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

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

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

Tablo 4. Medya Okuryazarlığı ile ilgili ifadelerin Medya Okuryazarlık Boyutlarına Göre Dağılımı

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

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

1.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİYLE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Öğretmen adaylarında hiçbir değişkeni göz önünde bulundurmadan MODBÖ'nün 3. bölümündeki maddelere verdiği cevaplar incelendiğinde düzeyleri 3 ile 4 arasında değerler arasında çıkmaktadır. Burada en düşük değer "1", en yüksek değer "5" olarak kodlanmıştır. Ölçekteki maddeler olumlu anlam içeren ifadelerden oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri genel olarak "sıklıkla" yani "4" değerinde oluşmuştur. Öğretmen adaylarının bu anlamda medya okuryazarlık düzeyleri ortalamanın üstünde, iyi bir değer olarak gözükmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi

Medya Okuryazarlığına Yönelik İfadeler	N	Minimum	Maximum	Ortalama	SS
1. Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük (geri planda kalan) mesajların farkına varırım.	492	1,00	5,00	3,7520	,85359
2. Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.	493	1,00	5,00	4,0710	,88863
3. Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet v.b değerlerin farkına varırım.	494	1,00	5,00	4,2976	,72797
4. Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel, sosyal önceliklerinin olduğunu fark ederim.	493	1,00	5,00	3,9817	,90934
5. Mesajların hangi amaçlarla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme eğlendirme v.b.) oluşturulduğunu fark ederim.	495	1,00	5,00	4,1556	,81363
6. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.	492	1,00	5,00	4,0833	,87461
7. Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni ve etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.	494	1,00	5,00	3,3502	1,16787

8. Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.	495	1,00	5,00	4,2101	,89550
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.	494	1,00	5,00	3,8765	,88653
10. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümlemede yeterliliğe sahibim.	493	1,00	5,00	3,8824	,79272
11. Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.	494	1,00	5,00	3,7915	,90247
12. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.	494	1,00	5,00	3,1761	1,10290
13. Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.	494	1,00	5,00	3,8138	1,01796
14. Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.	494	1,00	5,00	3,7935	,99994
15. Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.	494	1,00	5,00	3,0911	1,08175
16. Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklâmı fark ederim.	493	1,00	5,00	3,8215	1,01241
17. Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.	495	1,00	5,00	3,8990	1,06561

Amaç: Cinsiyete göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri arasında farklılık var mıdır? Bunun için verilerin analizinde T-Testi uygulanmıştır. Bulgular sonucunda cinsiyete göre medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Sadece 3.boyut olan yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutunda erkeklerin kızlara oranla anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaş dağılımları birbirine yakın olduğu için bu değişken için analiz yapılmamıştır.

Tablo 6. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi İle Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	p
Medya okuryazarlığı	Kadın	240	3,7749	,50645	-1,74	,081
	Erkek	255	3,8540	,50025		
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Kadın	240	4,0411	,51346	,165	,869
	Erkek	255	4,0332	,53914		
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	Kadın	240	3,5482	,61025	-,816	,415
	Erkek	255	3,5956	,67704		
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Kadın	240	3,7354	,70403	-3,36	,001
	Erkek	255	3,9333	,60294		

Amaç: Bölümüne göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 7. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkeni Açısından Anova Testi İle Karşılaştırılması

	Bölüm	N	Ortalama	SS	F	P
Medya okuryazarlığı	Sınıf Öğret.	158	3,8083	,49633		
	Türkçe Öğret.	150	3,8217	,51988		
	Sos. Bil. Öğret.	187	3,8170	,50095		
	Toplam	495	3,8157	,50431	,028	,972
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Sınıf Öğret.	158	4,0395	,50356		
	Türkçe Öğret.	150	4,0449	,52256		
	SosyalBil.Öğret.	187	4,0286	,55031		
	Toplam	495	4,0370	,52633	,042	,959
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	Sınıf Öğret.	158	3,6101	,61335		
	Türkçe Öğret.	150	3,5924	,64652		
	Sosyal Bil.Öğret.	187	3,5250	,67067		
	Toplam	495	3,5726	,64531	,847	,429
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Sınıf Öğret.	158	3,7753	,66910		
	Türkçe Öğret.	150	3,8278	,71142		
	Sosyal Bil.Öğret.	187	3,8975	,60751		
	Toplam	495	3,8374	,66070	1,490	,226

Tabloya göre öğretmen adaylarının bölümleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki farkı tespit edebilmek için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Amaç: Öğretim türüne göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 8. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Öğretim Türü Değişkenini Açısından T Testi İle Karşılaştırılması

Öğretim türü		N	Ortalama	SS	t	p
Medya okuryazarlığı	1.öğretim	245	3,8388	,49940		
	2.öğretim	250	3,7930	,50905	1,010	,313
Farkında olma, bilgi sahibi olma	1.öğretim	245	4,0710	,50339		
	2.öğretim	250	4,0037	,54684	1,424	,155
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	1.öğretim	245	3,6199	,63041		
	2.öğretim	250	3,5263	,65754	1,616	,107
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	1.öğretim	245	3,8255	,64798		
	2.öğretim	250	3,8490	,67403	-,395	,693

Tablo 8’de görüldüğü gibi uygulanan t testi sonucunda 1.öğretim ve 2. Öğretim öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Amaç: Mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının medya

okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğrencilerin mezun olunan lise türleri anova testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Amaç: Liseden mezun olunan puan türüne göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 9. Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Lise Puan Türü Açısından Anova Testi İle Karşılaştırılması

Lise Puan Türü		N	Ortalama	SS	F	p	Fark
Medya okuryazarlığı	1) SAY	47	3,6418	,57485	4,409	,013	3-1
	2) SÖZ	218	3,7950	,48741			
	3) EA	230	3,8708	,49747			
	Toplam	495	3,8157	,50431			
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	1) SAY	47	3,4050	,72205	5,945	,003	3-1 3-2
	2) SÖZ	218	3,5008	,66619			
	3) EA	230	3,6749	,59316			
	Toplam	495	3,5726	,64531			
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	1) SAY	47	3,5904	,69826	3,806	,023	2-1 3-1
	2) SÖZ	218	3,8800	,59991			
	3) EA	230	3,8475	,69883			
	Toplam	495	3,8374	,66070			

Tablo 9'a göre medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin lise puan türü tek

yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış ve değişkenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak için tukey testi uygulanmıştır. Sonuç olarak eşit ağırlık puan türüne göre mezun öğrencilerin sayısal puan türüne göre mezun öğrencilerden medya okuryazarlık düzeyi bakımından anlamlı bir fark oluşturdukları görülmüştür. Ölçeğin 1.boyutunda lise puan türüne göre anlamlı bir fark yoktur. Ölçeğin 2.boyutunda eşit ağırlık puan türüne göre mezun öğrencilerin sayısal ve sözel puan türüne göre mezun öğrencilerden olumlu yönde bir farklılık gösterdikleri görülmüştür. Ölçeğin 3. Boyutunda ise sözel ve eşit ağırlık puan türüne göre mezun öğrencilerin sayısal puan türüne göre mezun öğrencilerden olumlu yönde bir farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir.

Medya okuryazarlık boyutunda eşit ağırlık mezunu öğrencilerin sayısal mezunu öğrencilere göre daha iyi oldukları görülmüştür. Bunda eşit ağırlık mezunu öğrencilerin gerek sayısal gerek sözel dersler almış olmaları, sayısal mezunu öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının eşit ağırlık mezunu öğrencilere göre daha az olması böyle bir farkın oluşmasına sebep olarak gösterilebilir.

Analiz edebilme, tepki oluşturabilme boyutunda eşit ağırlık mezunu öğrencilerin sayısal ve sözel mezunu öğrencilere göre daha iyi oldukları görülmüştür. Bunda eşit ağırlık mezunu öğrencilerin diğer alanları da kapsayan dersler almış olması ve analitik düşünebilen bireyler olmasının etkili olduğu söylenilebilir.

Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme boyutunda sözel ve eşit ağırlık mezunu öğrencilerin sayısal mezunu öğrencilere göre daha iyi oldukları görülmüştür. Bunda sözel ve eşit ağırlık mezunu öğrencilerin okuma alışkanlıklarının sayısal alan mezunlarından daha fazla olmasının etkili olduğu söylenilebilir.

Amaç: Bilgisayar sahipliği ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?

Burada öğrencilere “Yaşadığınız ortamda istediğiniz zaman kullanabileceğiniz bir bilgisayar var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar evet-hayır şeklinde alınmıştır.

Tablo 10. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının bilgisayar sahipliği açısından t testi ile karşılaştırılması

	Cevap	N	Ortalama	SS	t	p
Medya okuryazarlığı	Evet	280	3,8581	,49749	2,145	,032
	Hayır	215	3,7604	,50891		
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Evet	280	3,9190	,64872	3,167	,002
	Hayır	215	3,7310	,66251		

Tablo 10’da görüldüğü gibi uygulanan t testi sonucunda bilgisayar sahibi olanların medya okuryazarlık düzeyleri bilgisayar sahibi olmayanlara göre ,032 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Medya okuryazarlık alt boyutu olan 3. boyutta yargılayabilme boyutunda bilgisayar sahibi olanların bilgisayar sahibi olmayanlara göre ,002 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Diğer kısımlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Medya okuryazarlık boyutunda bilgisayar sahipliği önemli bir etken olarak görülmüştür. Çünkü öğrencinin bilgisayar kullanıyor olması kullanmamasına nazaran olumlu bir etki oluşturmaktadır. Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme boyutunda da bilgisayar sahipliği önemli bir etken olarak belirlenmiştir. Bilgisayar sahibi olmak medya okuryazarlık düzeyinin gelişmesine yardımcı olmaktadır denilebilir.

Amaç: İnternet sahipliği ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?

Burada öğrencilere “Yaşadığınız ortamda istediğiniz zaman kullanabileceğiniz bir internet bağlantınız var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar evet-hayır şeklinde alınmıştır.

Tablo 11. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının internet sahipliği açısından t testi ile karşılaştırılması

	Cevap	N	Ortalama	SS	t	p
Medya okuryazarlığı	Evet	219	3,8774	2,437	2,437	,015
	Hayır	276	3,7667	1,349		
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Evet	219	3,9258	,65664	2,669	,008
	Hayır	276	3,7672	,65665		

Tablo 11’de görüldüğü gibi uygulanan t testi sonucunda internet bağlantısı olanların medya okuryazarlık düzeyleri internet bağlantısı olmayanlara göre ,015 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Medya okuryazarlık alt boyutu olan 3. boyutta yargılayabilme boyutunda internet bağlantısı olanların internet bağlantısı olmayanlara göre ,008 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Diğer kısımlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Medya okuryazarlık ve yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme boyutunda internet bağlantısına sahip öğrenciler daha iyi bir durumdadır. İnternet bağlantısının olması internete daha kolay ulaşmayı, internete kolay erişimin olması, bilgiye erişim, haber okuma, uzaktan eğitim, e-posta v.b etkinliklerin artmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte internet kullanımıyla birlikte medyayla olan etkileşim artmaktadır. Buradan internet bağlantısı olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini artırdıkları söylenebilir.

Amaç: Sürekli gazete takip etmekle medya okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?

Burada öğrencilere “Sürekli takip ettiğiniz gazete var mı?” sorusu yöneltilmiştir. İnternet ortamında da olabileceği belirtilmiştir. Yanıtlar evet-hayır şeklinde alınmıştır.

Tablo 12. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının sürekli gazete takip edip-etmemeleri açısından t testi ile karşılaştırılması

	Cevap	N	Ortalama	SS	t	p
Medya okuryazarlığı	Evet	278	3,8771	,49509	3,096	,002
	Hayır	217	3,7369	,50619		
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Evet	278	4,0865	,51144	2,378	,018
	Hayır	217	3,9737	,53939		
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	Evet	278	3,6303	,65879	2,263	,024
	Hayır	217	3,4986	,62130		
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Evet	278	3,9146	,63233	2,965	,003
	Hayır	217	3,7385	,68418		

Tablo 12’de görüldüğü gibi uygulanan t testi sonucunda sürekli gazete takip edenlerin medya okuryazarlık düzeyleri açısından gazete takip etmeyenlere göre ,002 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Medya okuryazarlık alt boyutları olan farkında olma boyutunda ,018 düzeyinde, analiz edebilme boyutunda ,024 düzeyinde ve yargılayabilme boyutunda ,003 düzeyinde sürekli gazete takip edenler etmeyenlere göre anlamlı bir farklılık göstermişlerdir. Sürekli gazete takip etmek medya okuryazarlığı ve tüm alt boyutlar için anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Medya okuryazarlık ve diğer 3 alt boyutunda sürekli gazete takip etme davranışı olumlu etki oluşturmaktadır. Bunda gazete takip etme davranışının problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, Türkçenin etkili, doğru ve güzel kullanımı gibi becerilerin gelişmesini sağladığı ve dolayısıyla medya okuryazarlığını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu bulgulardan sürekli gazete takip etmenin önemli bir kriter olduğunu ve gazete takip etmenin medya okuryazarlığı ile ilişkisinin

doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz.

Amaç: Öğretmen adaylarının TV izleme sıklığı ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?

Tablo 13. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin TV izleme sıklıkları açısından anova testi ile karşılaştırılması

İzleme sıklığı		N	Ortalama	SS	F	p	Fark
Medya okuryazarlığı	1 saatten az	55	3,6856	,56106	2,902	,022	4-1
	1-5 saat	162	3,8330	,52166			
	6-10 saat	155	3,7762	,47136			
	10-20 saat	82	3,9585	,48897			
	20 saatten fazla	40	3,7967	,45585			
	Toplam	494	3,8166	,50435			
Farkında olma, bilgi sahibi olma	1 saatten az	55	3,8212	,66303	4,459	,002	2-1
	1-5 saat	162	4,0891	,53278			4-1
	6-10 saat	155	4,0038	,48353			
	10-20 saat	82	4,1742	,46844			
	20 saatten fazla	40	3,9964	,44650			
	Toplam	494	4,0391	,52478			

Tablo 13'te görüldüğü gibi medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının TV izleme sıklıkları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış ve

değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak için tukey testi uygulanmıştır. Sonuç olarak medya okuryazarlık düzeyinde 10-20 saat aralığında TV izlemek 1 saatten az TV izlemeye göre ,016 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkında olma boyutunda 1-5 saat aralığında TV izlemek 1 saatten az TV izlemeye göre ,009 düzeyinde ve 10-20 saat aralığında TV izlemek 1 saatten az TV izlemeye göre ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Medya okuryazarlık ve farkında olma, bilgi sahibi olma boyutlarında haftada 10-20 saat aralığında TV izlemek 1 saatten az izlemekten daha iyi bir etki oluşturmuştur. Burada TV izleme sıklığı azami 20 saatten fazla olarak belirtilmiş ve çok TV izlemek iyi bir durum olarak ortaya çıkmamış fakat 1 saatten az izleme sıklığı da iyi bir durum olarak gözükmemiştir. Haftada 10–20 saat arası TV izlemek yani günlük ortalama 85–170 dk. arası TV izlemek olumlu bir etki yapmaktadır. Bunun sebebi daha az TV izlemenin bireyin medya ile etkileşimini (TV açısından) çok kısıtladığından bir okuryazarlık durumundan söz edilememesi, aksi durumda yani 20 saatten fazla izlemek ise TV bağımlılığına yol açmaktadır. TV bağımlısı olunmadığı sürece TV izleme alışkanlığı bilgi teknolojilerini kullanma, gözlem, eleştirel düşünme ve Türkçenin etkili, doğru kullanımı vb becerileri desteklediği için medya okuryazarlık düzeylerini etkilediği söylenebilir.

Amaç: TV’de izlenen programlarla medya okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?

Bunun için öğrencilere “TV’de izlediğiniz programları sıralayınız.(Sizin için en önemli 3 tanesini seçerek önem sırasına göre 1,2 ve 3 olarak sıralayınız.)”ifadesi yöneltilmiştir. Gelen yanıtlar her programın ilişkisini ortaya koymak için her birine anova ve tukey testleri uygulanmıştır. İlk analiz “haberler ve haber programları” için yapılmıştır.

Tablo 14. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının haberler ve haber programları yanıtları açısından anova testi ile karşılaştırılması

İzlenme Önceliği		N	Ortalama	SS	F	p	Fark
Medya okuryazarlığı	Öncelik yok	79	3,6243	,51460	6,037	,000	1-0
	1.öncelik	269	3,8887	,48867			
	2.öncelik	91	3,7821	,45846			
	3.öncelik	56	3,7893	,56568			
	Toplam	495	3,8157	,50431			
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Öncelik yok	79	3,8192	,58621	7,360	,000	1-0
	1.öncelik	269	4,1217	,50458			
	2.öncelik	91	3,9979	,44274			
	3.öncelik	56	4,0013	,57654			
	Toplam	495	4,0370	,52633			
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	Öncelik yok	79	3,4156	,62979	2,290	,078	1-0
	1.öncelik	269	3,6284	,64042			
	2.öncelik	91	3,5608	,57320			
	3.öncelik	56	3,5452	,76809			
	Toplam	495	3,5726	,64531			
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Öncelik yok	79	3,6382	,75743	3,916	,009	1-0
	1.öncelik	269	3,9160	,61470			
	2.öncelik	91	3,7875	,62253			
	3.öncelik	56	3,8214	,73502			
	Toplam	495	3,8374	,66070			

Tablo 14’te görüldüğü gibi “haberler ve haber programları” seçeneğini 416 kişi 1., 2. ve 3. tercih olarak göstermiştir.79 kişi işaretlememiştir.İşaretlemeyenler tabloya 0 olarak yansıtılmıştır.Anova testi sonucunda Medya okuryazarlık,Farkında olma ve Yargılayabilme boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür.Farkın kaynağını bulabilmek için tukey testi uygulanmış ve tabloya aktarılmıştır.Tukey testi sonucunda Analiz edebilme boyutunda da anlamlı bir farklılık görülmüştür.”haberler ve haber programları” seçeneğini 1. sırada izlediklerini belirtenler ile hiç işaretlemeyenler arasında bütün boyutlarda anlamlı bir fark görülmüştür.

Medya okuryazarlık ve bütün alt boyutlarında öğretmen adaylarının haberler ve haber programlarının birinci öncelik olarak belirtmeleri medya okuryazarlık düzeylerine olumlu bir katkı sağlamıştır. Bunda haberler ve haber programlarının içinde yaşamla ilgili çeşitliliği barındırması, gözlem ve inceleme becerilerini desteklemesi, farklı anlamlar barındırıyor olması ve eleştirel düşünmeyi gerektiriyor olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının diziler yanıtları açısından anova testi ile karşılaştırılması

İzlenme Önceliği		N	Ortalama	SS	F	p	Fark
Medya okuryazarlığı	Öncelik yok	242	3,8926	,50219	5,505	,001	0-1
	1.öncelik	74	3,6371	,53275			
	2.öncelik	100	3,7613	,48653			
	3.öncelik	79	3,8160	,46156			
	Toplam	495	3,8157	,50431			
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Öncelik yok	242	4,1174	,52560	5,375	,001	0-1
	1.öncelik	74	3,8726	,55180			0-2
	2.öncelik	100	3,9498	,53306			
	3.öncelik	79	4,0555	,44667			
	Toplam	495	4,0370	,52633			
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	Öncelik yok	242	3,6621	,63068	3,782	,011	0-1
	1.öncelik	74	3,3968	,68948			
	2.öncelik	100	3,5267	,63992			
	3.öncelik	79	3,5211	,61981			
	Toplam	495	3,5726	,64531			
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Öncelik yok	242	3,8984	,67652	3,022	,029	0-1
	1.öncelik	74	3,6419	,67118			
	2.öncelik	100	3,8075	,62761			
	3.öncelik	79	3,8713	,61553			
	Toplam	495	3,8374	,66070			

Tablo 15'e göre diziler seçeneğini 253 kişi 1,2 ve 3. tercih olarak işaretlemiştir.242 kişi işaretlememiştir. Anova testi sonucunda medya okuryazarlık ve 3 alt boyutunda dizileri izleme tercihleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Farkın neden kaynaklandığını tespit etmek için tukey testi uygulanmış ve tabloya yansıtılmıştır.

Uygulama sonucunda medya okuryazarlık düzeyinde dizileri işaretlemeyenler ile 1. tercih olarak işaretleyenler arasında ,001 düzeyinde dizileri işaretlemeyenler lehine bir farklılık görülmüştür.

Farkında olma boyutunda dizileri işaretlemeyenler ile 1. ve 2. tercih olarak işaretleyenler arasında ,002 ve ,035 düzeyinde dizileri işaretlemeyenler lehine bir farklılık görülmüştür.

Analiz edebilme boyutunda dizileri işaretlemeyenler ile 1. tercih olarak işaretleyenler arasında ,010 düzeyinde dizileri işaretlemeyenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Yargılayabilme boyutunda ise yine dizileri işaretlemeyenler ile 1. tercih olarak işaretleyenler arasında ,018 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Medya okuryazarlık ve alt boyutlarında dizi izlememek iyi bir etki oluşturmaktadır. Bunun sebebi ise dizi izlemenin kanal ve kişilere bağımlılık oluşturması, eleştirel düşünmeye yer vermemesi gibi etkiler oluşturması olarak ifade edilebilir.

Medya okuryazarlık düzeyleri ve alt boyutlarının öğretmen adaylarının spor programları tercihleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anova testi sonucunda medya okuryazarlık ve alt boyutlarında belgesel program türü arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 16. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi-kültür yarışma programları yanıtları açısından anova testi ile karşılaştırılması

İzlenme Önceliği		N	Ortalama	SS	F	p	Fark
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Öncelik yok	311	3,9795	,53557	4,564	,004	2-0
	1.öncelik	31	4,0092	,38143			
	2.öncelik	71	4,2116	,47918			
	3.öncelik	82	4,1147	,54182			
	Toplam	495	4,0370	,52633			

Tablo 16'ya göre öğretmen adaylarının bilgi-kültür yarışmaları ile medya okuryazarlık alt boyutu olan farkında olma boyutunda ,004 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.Farkın kaynağını bulmak için tukey testi uygulanmıştır.Sonuç olarak farkında olma boyutunda bilgi-kültür yarışmalarını 2. tercih olarak işaretleyenlerin işaretlemeyenlere göre anlamlı bir farklılık gösterdikleri görülmüştür.

Farkında olma, bilgi sahibi olma boyutunda oluşan farklılığa öğrencilerin bilgi-kültür yarışmalarını kişisel gelişim aracı olarak görmeleri ve bu programların öğrencilerin farkındalıklarını artırması sebep olmuş olabilir.

Tablo 17. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının reklâmlara ait yanıtları açısından anova testi ile karşılaştırılması

İzlenme Önceliği		N	Ortalama	SS	F	p	Fark
Medya okuryazarlığı	Öncelik yok	489	3,8135	,49993	6,136	,002	3-0
	2.öncelik	2	3,0179	,75481			3-2
	3.öncelik	4	4,4831	,12172			
	Toplam	495	3,8157	,50431			
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Öncelik yok	489	4,0363	,51958	7,605	,001	0-2
	2.öncelik	2	2,9286	,90914			3-0
	3.öncelik	4	4,6786	,24398			3-2
	Toplam	495	4,0370	,52633			
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Öncelik yok	489	3,8364	,65544	5,891	,003	0-2
	2.öncelik	2	2,6250	,88388			3-2
	3.öncelik	4	4,5625	,23936			
	Toplam	495	3,8374	,66070			

Tablo 17'ye göre reklamlara ilişkin bulgularda medya okuryazarlığı, farkında olma boyutu ve yargılayabilme boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Farklılığın kaynağını bulmak için tukey testi uygulanmıştır. Sonuç olarak medya okuryazarlık düzeyinde reklamları 3. tercih olarak işaretleyenler ile işaretlemeyenler ve 2. olarak işaretleyenler arasında ,021 ve ,002 düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Farkında olma boyutunda reklamları işaretlemeyenler ile 2. olarak işaretleyenler arasında, 3. olarak işaretleyenler ile işaretlemeyenler ve 2. olarak işaretleyenler arasında ,008 ,038 ve ,000 düzeylerinde farklılık görülmüştür.

Yargılayabilme boyutunda reklamları işaretlemeyenler ile 2. olarak işaretleyenler arasında, 3. olarak işaretleyenler 2. olarak işaretleyenler arasında ,025 ve ,002 düzeylerinde bir farklılık görülmüştür.

Medya okuryazarlığı, farkında olma, bilgi sahibi olma ve yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme boyutlarına reklâmları izlememek olumsuz bir etki yapmakta, fakat reklâm bağımlısı olmak da iyi bir durum olarak gözükmemektedir. Reklâmlar insanlarda bilinçli bir tüketim kültürü oluşturmayı hedeflemez. Ama bilinçli bir tüketicide bunların farkında olmalı, reklâmı yapılan ürünlere eleştirel bir bakış açısıyla bakabilmelidir. Yani reklâmlar göz ardı edilmemeli, fakat çokta önemli bir konumda yer verilmemelidir.

Tablo 18. Medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının müzik ve eğlence programlarına ait yanıtları açısından anova testi ile karşılaştırılması

İzlenme Önceliği		N	Ortalama	SS	F	p
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Öncelik yok	359	3,8893	,65245	2,836	,038
	1.öncelik	25	3,6300	,84200		
	2.öncelik	43	3,7209	,64828		
	3.öncelik	68	3,7132	,60972		
	Toplam	495	3,8374	,66070		

Tablo 18'e göre müzik ve eğlence programlarına ilişkin bulunan verilerde sadece yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme boyutunda ,038 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının filmlere ait yanıtları incelendiğinde medya okuryazarlığı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anova testi sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve sohbet programları yanıtları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının çocuk programları ile ilgili tercihleri ile medya

okuryazarlık ve alt boyutları arasında bir farklılık görülmemiştir.

Amaç: Öğretmen adaylarının program izleme amaçları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?

Bunun için öğrencilere; “İzlediğiniz programlarda aradığınız temel işlev(özellik) nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Cevaplamalarını sağlamak için öğrencilere 9 seçenek sunulmuş ve bunların 3 tanesini önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Her bir madde analiz edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 19. Öğretmen adaylarının “haber ve bilgi verme” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi

Amaç Öncelik Sırası		N	Ortalama	SS	F	p	Fark
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Seçmeyenler	46	3,8602	,61167	4,022	,008	1-0
	1.Sırada Seçenler	298	4,0981	,49934			
	2.Sırada Seçenler	103	3,9565	,53842			
	3.Sırada Seçenler	48	4,0000	,52808			
	Toplam	495	4,0370	,52633			

Tablo 19'a göre öğretmen adaylarının TV'de ki program tercihlerinde en üst sırayı “haber ve bilgi verme” işlevi sağlamaktadır. Alt boyutlardan farkında olma, bilgi sahibi olma boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark ,008 düzeyinde anlamlıdır.Farkın kaynağını bulmak için tukey testi uygulanmıştır.”haber ve bilgi verme” işlevini 1. tercih olarak işaretleyenler ile işaretlemeyenlerin arasında farkında olma,bilgi sahibi olma düzeyinde manidar bir fark görülmüştür.

Burada oluşan farklılığın kaynağı öğretmen adaylarının haber ve bilgi verme amaçlı programları izlemeleri farkındalıklarını artırmakta, gözlem ve iletişim becerilerini geliştirmekte olumlu katkılar sağlaması olarak söylenebilir.

Eğitim amaçlı program tercihleri ile medya okuryazarlık ve alt boyutları arasında bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 20. Öğretmen adaylarının “Toplumsallaştırma” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi

Amaç Öncelik Sırası		N	Ortalama	SS	F	p	Fark
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	Seçmeyenler	409	3,5425	,62981	2,528	,057	3-0
	1.Sırada Seçenler	7	3,6190	,86984			
	2.Sırada Seçenler	28	3,5774	,72928			
	3.Sırada Seçenler	51	3,8046	,66094			
	Toplam	495	3,5726	,64531			

Tablo 20’ye göre analiz edebilme, tepki oluşturabilme alt boyutunda ,057 düzeyinde bir farklılık oluşmuştur.Bu ,05 e yakın bir değer olduğu için neden kaynaklandığını bulmak için tukey testi uygulanmıştır. Test sonucunda “toplumsallaştırmayı” 3. tercih olarak görenler ve hiç işaretlemeyenler arasında olduğu anlaşılmıştır.

Analiz edebilme, tepki oluşturabilme boyutunda toplumsallaştırma amaçlı program tercihinde bulunmamak bu boyuta olumsuz etki yapmıştır.Bu da gözlem becerisinin, eleştirel düşünme becerisinin eksik olmasından kaynaklanıyor diyebiliriz.

Tablo 21. Öğretmen adaylarının “Eğlendirme” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi

Amaç Öncelik Sırası		N	Ortalama	SS	F	P	Fark
Medya okuryazarlığı	Seçmeyenler	202	3,9078	,51929	7,617	,00	0-1
	1.Sırada Seçenler	74	3,6218	,51505			0-2
	2.Sırada Seçenler	83	3,7093	,53554			3-1
	3.Sırada Seçenler	136	3,8493	,41245			
	Toplam	495	3,8157	,50431			
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Seçmeyenler	202	4,1075	,54658	6,374	,00	0-1
	1.Sırada Seçenler	74	3,8160	,51741			3-1
	2.Sırada Seçenler	83	3,9862	,56297			
	3.Sırada Seçenler	136	4,0837	,44002			
	Toplam	495	4,0370	,52633			
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	Seçmeyenler	202	3,7157	,65639	7,339	,00	0-1
	1.Sırada Seçenler	74	3,4212	,71045			0-2
	2.Sırada Seçenler	83	3,3835	,63317			
	3.Sırada Seçenler	136	3,5578	,54815			
	Toplam	495	3,5726	,64531			
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Seçmeyenler	202	3,9002	,62918	4,041	,007	0-1

	1.Sırada Seçenler	74	3,6284	,71582			3-1
	2.Sırada Seçenler	83	3,7580	,71870			
	3.Sırada Seçenler	136	3,9063	,61534			
	Toplam	495	3,8374	,66070			

Tablo 21'e göre medya okuryazarlığı ve alt boyutları ile eğlendirme işlevi açısından anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların neden kaynaklandığını bulmak için tukey testi uygulanmıştır. Tukey test sonuçları tabloya yansıtılmıştır. Uygulama sonucunda medya okuryazarlığı boyutundaki fark ,00 düzeyindedir. Fark "eğlendirme" seçeneğini hiç işaretlemeyenler ile 1. ve 2. önem sırasında tercih edenler arasında oluşmuştur. ayrıca bu tercihi 3. önem sırası ile 1. önem sırasında gösterenler arasında oluşmuştur. "eğlendirme" amaçlı tv izlemek medya okuryazarlığı ve alt boyutlarını olumsuz etkilemektedir.

Eğlence amaçlı TV izlemek medya okuryazarlık düzeyleri açısından öncelik olmamalıdır. Öğretmen adaylarının boşa zaman geçirmek olarak algılamış olmaları bunda önemli bir etken olarak gözükmektedir. Bu boyuttaki temel amaç önemli bir öncelik verilmemesi gerektiğidir.

Tablo 22. Öğretmen adaylarının “Kamuoyu oluşturma ve açıklama” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi

Amaç Öncelik Sırası		N	Ortalama	SS	F	p	fark
Medya okuryazarlığı	Seçmeyenler	440	3,7918	,49945	3,788	,010	2-0
	1.Sırada Seçenler	3	4,1429	,48588			
	2.Sırada Seçenler	26	4,0998	,57872			
	3.Sırada Seçenler	26	3,8970	,42163			
	Toplam	495	3,8157	,50431			
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	Seçmeyenler	440	3,5453	,63820	3,734	,011	2-0
	1.Sırada Seçenler	3	4,0000	,60093			
	2.Sırada Seçenler	26	3,9487	,71766			
	3.Sırada Seçenler	26	3,6090	,59056			
	Toplam	495	3,5726	,64531			

Tablo 22’ye göre öğretmen adaylarının tv izleme amaçlarından “kamuoyu oluşturma ve açıklama” tercihlerinde medya okuryazarlığı ve analiz edebilme, tepki oluşturabilme alt boyutunda ,010 ve ,011 düzeyinde manidar bir farklılık tespit edilmiştir.Farkın kaynağını bulamak için tukey testi uygulanmış ve test sonuçları tabloya yansıtılmıştır.Oluşan fark medya okuryazarlık boyutunda 2. önem sırası ile hiç işaretlemeyenler arasındadır.Oluşan diğer bir fark ise analiz edebilme,teпки

oluşturabilme boyutunda 2. 3nem sırası ile hiç işaretlemeyenler arasında oluşmuştur.

Bu farklılık kamuoyu oluşturma ve açıklama amaçlı program tercihinde bulunan 3ğrencilerin bilinçli yurttaşlık kavramını benimsemiş olmaları ve bu bilinçlerinin medya okuryazarlığı ve diğer alt boyutunu etkilemekte olduğundan kaynaklandığı s3ylenebilir.

3ğretmen adaylarının “denetim ve eleştiri” tercihleri ile medya okuryazarlığı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

3ğretmen adaylarının “k3lt3rel değerlerin korunması” tercihleri ile medya okuryazarlık ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık g3r3lmemiştir.

3ğretmen adaylarının “tanıtım” seçenekleri ile medya okuryazarlık ve alt boyutları arasında bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 23. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım sıklıkları açısından anova testi ile karşılaştırılması

Kullanım sıklığı		N	Ortalama	SS	F	p	fark
Medya okuryazarlığı	1 saatten az	76	3,5935	,54168	5,336	,000	2-1
	1-5 saat	216	3,8200	,48227			3-1
	6-10 saat	115	3,8678	,49065			4-1
	10-20 saat	50	3,9084	,48390			5-1
	20 saatten fazla	38	3,9559	,50572			
	Toplam	495	3,8157	,50431			
Farkında olma, bilgi sahibi olma	1 saatten az	76	3,8452	,62733	3,215	,013	2-1
	1-5 saat	216	4,0737	,50188			3-1
	6-10 saat	115	4,0950	,52042			
	10-20 saat	50	4,0219	,46995			
	20 saatten fazla	38	4,0564	,46444			
	Toplam	495	4,0370	,52633			
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	1 saatten az	76	3,3860	,67232	2,923	,021	4-1
	1-5 saat	216	3,5798	,60897			5-1
	6-10 saat	115	3,5641	,64863			
	10-20 saat	50	3,7133	,64068			

	20 saatten fazla	38	3,7456	,72050			
	Toplam	495	3,5726	,64531			
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	1 saatten az	76	3,5493	,70831	6,568	,000	2-1
	1-5 saat	216	3,8063	,64967			3-1
	6-10 saat	115	3,9442	,63587			4-1
	10-20 saat	50	3,9900	,59966			5-1
	20 saatten fazla	38	4,0658	,58322			
	Toplam	495	3,8374	,66070			

Tablo 23'te öğretmen adaylarının internet kullanım düzeyleri tespit edilip medya okuryazarlığı ve alt boyutları arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve her boyutta oluşan farklılıkların neden kaynaklandığını bulmak için tukey testi uygulanmıştır. Tukey test sonuçları tabloya yansıtılmıştır. Medya okuryazarlık boyutunda oluşan fark ,000 düzeyinde anlamlıdır. Farkın nedeni 1-5 saat kullananlar ile 1 saatten az kullananlar, 6-10 saat kullananlar ile 1 saatten az kullananlar, 10-20 saat kullananlar ile 1 saatten az kullananlar ve 20 saatten fazla kullananlar ile 1 saatten az kullananlar arasındadır. İnternet kullanım sıklığı arttıkça medya okuryazarlık düzeyi olumlu yönde gelişmektedir.

“Farkında olma, bilgi sahibi olma” boyutunda oluşan fark ,013 düzeyinde anlamlıdır. farkın nedeni interneti 1-5 saat ve 6-10 saat kullananlar ile 1 saatten az kullananlar arasındadır.

“Analiz edebilme, tepki oluşturabilme” boyutunda oluşan fark ,021 düzeyindedir. Ve farkın kaynağı 10-20 saat ve 20 saatten fazla kullananlar ile 1 saatten az kullananlar arasında oluşmuştur. İnternet kullanım düzeyi arttıkça analiz edebilme, tepki oluşturabilme alt boyutunda olumlu bir gelişme olmaktadır.

“Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme” boyutunda oluşan fark ,000 düzeyinde anlamlıdır. Farkın kaynağının 1–5 saat, 6–10 saat, 10–20 saat ve 20 saatten fazla kullananlar ile 1 saatten az kullananlar arasında olduğu tespit edilmiştir. İnternet kullanım sıklığı arttıkça “yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme” boyutunda olumlu yönde gelişme sağlanmaktadır.

Medya okuryazarlığı ve alt boyutlarında internetin fazla kullanılması olumlu etkiler oluşturmuştur. Bu etkinin sebebi interneti fazla kullananların bilgiye erişimi daha kolay sağlamış olmaları, internetin içinde TV, radyo, gazete vb kitle iletişim araçlarını barındırıyor olması, internet kullanım oranının artmasıyla birlikte internet okuryazarlığının gelişmesi ve bunun sonucunda medya okuryazarlık düzeyi de bundan etkilenmektedir diyebiliriz.

Öğretmen adaylarının internet kullanım amaçlarından “bilgiye erişim” seçeneğine verdikleri önem ile medya okuryazarlık ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. 329 öğretmen adayı interneti kullanım amaçlarının arasında “bilgiye erişim” için birinci amaç olarak kullandıklarını, 84 kişi ise ikinci amaç olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 24. Öğretmen adaylarının “Haber okuma” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi

Amaç Önem Sırası		N	Ortalama	SS	F	p
Medya okuryazarlığı	Seçmeyenler	220	3,7661	,49761	2,948	,032
	1.Sırada Seçenler	48	3,9518	,48078		
	2.Sırada Seçenler	145	3,8770	,51153		
	3.Sırada Seçenler	82	3,7605	,50484		
	Toplam	495	3,8157	,50431		
Analiz edebilme, tepki oluşturabilme	Seçmeyenler	220	3,4979	,62570	3,734	,011
	1.Sırada Seçenler	48	3,7542	,62768		
	2.Sırada Seçenler	145	3,6680	,65148		
	3.Sırada Seçenler	82	3,4980	,66434		
	Toplam	495	3,5726	,64531		

Tablo 24’e göre öğretmen adaylarının internet kullanım amaçlarından “haber okuma” ile ilgili tercihleri ve medya okuryazarlığı ile analiz edebilme, tepki oluşturabilme boyutunda ,032 ve ,011 düzeyinde farklılıklar tespit edilmiştir. İnterneti “haber okuma” amaçlı kullanmak medya okuryazarlık ve analiz edebilme, tepki oluşturabilme boyutunu olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçlarından “sohbet” ile ilgili tercihleri incelenmiş ve anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Tablo 25. Öğretmen adaylarının “Oyun” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi

Amaç Önem Sırası		N	Ort.	SS	F	p	fark
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Seçmeyenler	382	4,0742	,52132	3,484	,016	0-2
	1.Sırada Seçenler	20	3,8643	,57419			
	2.Sırada Seçenler	35	3,8286	,51485			
	3.Sırada Seçenler	58	3,9774	,51597			
	Toplam	495	4,0370	,52633			

Tablo 25’e göre öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçlarından “oyun” seçeneği ile ilgili analizleri yapılmış ve “farkında olma, bilgi sahibi olma” alt boyutunda ,016 düzeyinde bir farklılık tespit edilmiştir. Farkın kaynağını bulmak için tukey testi yapılmış ve test sonucu tabloya yansıtılmıştır. Fark “oyun” seçeneğini hiç işaretlemeyenler ile 2. önem sırasında belirtenler arasında oluşmuştur. İnterneti oyun amaçlı kullanmamak farkında olma, bilgi sahibi olma” boyutu için olumlu yönde etki yapmaktadır. Ama diğer alt boyutlara herhangi bir etkisi yoktur.

Tablo 26. Öğretmen adaylarının “Uzaktan eğitim” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi

Amaç Önem Sırası		N	Ort.	SS	F	p	fark
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Seçmeyenler	449	3,8641	,63397	4,255	,006	0-2
	1.Sırada Seçenler	3	4,2500	,66144			
	2.Sırada Seçenler	20	3,4083	,83197			
	3.Sırada Seçenler	23	3,6341	,85529			
	Toplam	495	3,8374	,66070			

Tablo 26’ya göre öğretmen adaylarını internet kullanım amaçlarından “uzaktan eğitim” için yaptığı tercihler analiz edilmiş ve “yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme” alt boyutunda ,006 düzeyinde manidar bir farklılık tespit edilmiştir.Farkın kaynağını bulmak için tukey testi yapılmış ve test sonucu tabloya yansıtılmıştır.İşlem sonunda “uzaktan eğitim” seçeneğini ilk üç amacın içinde belirtmeyenler ile ikinci önem sırasında belirtenler arasında bir farklılık tespit edilmiştir.

Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme boyutunda oluşan farklılığın sebebi uzaktan eğitim yoluyla sunulan hizmetten haberdar olmadıkları için, kullanımını anlayamadıkları ve faydasını bilmedikleri için böyle bir sonucun çıkmış olduğu düşünülmektedir.

Tablo 27. Öğretmen adaylarının “e-posta” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi

Amaç Önem Sırası	N	Ort.	SS	F	p	fark	
Medya okuryazarlığı	Seçmeyenler	336	3,7545	,51452	6,170	,000	2-0
	1.Sırada Seçenler	27	3,8107	,34177			3-0
	2.Sırada Seçenler	68	3,9499	,45715			
	3.Sırada Seçenler	64	3,9960	,49360			
	Toplam	495	3,8157	,50431			
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Seçmeyenler	336	3,9776	,52737	5,654	,001	2-0
	1.Sırada Seçenler	27	4,0000	,39511			3-0
	2.Sırada Seçenler	68	4,1856	,45910			
	3.Sırada Seçenler	64	4,2068	,57640			
	Toplam	495	4,0370	,52633			
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Seçmeyenler	336	3,7614	,67859	5,631	,001	2-0
	1.Sırada Seçenler	27	3,8148	,54417			3-0
	2.Sırada Seçenler	68	4,0172	,59164			
	3.Sırada Seçenler	64	4,0547	,60499			
	Toplam	495	3,8374	,66070			

Tablo 27'ye göre öğretmen adaylarının “e-posta” tercihleri belirlenmiştir. Tabloya göre “medya okuryazarlığı”, “farkında olma, bilgi sahibi olma” ve “yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme” boyutlarında ,000 ,001 ve ,001 düzeylerinde farklılıklar tespit edilmiştir.Farkın kaynağını bulmak için tukey testi uygulanmış ve sonuçlar tabloya yansıtılmıştır.Farkın kaynağı “medya okuryazarlığı” boyutunda “e-posta” tercihini ikinci ve üçüncü olarak belirtenlerin “e-posta” tercihini hiç kullanmayanlar arasında olduğu görülmektedir.

“farkında olma, bilgi sahibi olma” boyutundaki fark ise; “e-posta” tercihini 2. ve 3. tercih olarak belirtenler ile hiç belirtmeyenler arasında oluşmuştur.

“yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme” boyutunda tespit edilen farkın kaynağı ise yine “e-posta” tercihini 2. ve 3. tercih olarak işaretleyenler ve hiç belirtmeyenler arasında oluştuğu görülmüştür.

Medya okuryazarlığı ve alt boyutlarında interneti “e-posta” amaçlı kullanmak olumlu etki yapmaktadır. Hiç kullanmamak ise olumsuz bir etki göstermektedir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının e-posta yoluyla hızlı haberleşmeye inanmaları, kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri ve iletişim yeteneklerini geliştirdiklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 28. Öğretmen adaylarının “Eğlence” seçeneğine verdikleri cevapların medya okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi

Amaç Önem Sırası		N	Ortalama	SS	F	p	fark
Medya okuryazarlığı	Seçmeyenler	318	3,8688	,48777	6,096	,000	0-2
	1.Srada Seçenler	15	3,5701	,57961			
	2.Srada Seçenler	52	3,5881	,48280			
	3.Srada Seçenler	110	3,8031	,51682			
	Toplam	495	3,8157	,50431			
Farkında olma, bilgi sahibi olma	Seçmeyenler	318	4,0826	,52148	6,813	,000	0-2
	1.Srada Seçenler	15	3,9048	,49683			3-2
	2.Srada Seçenler	52	3,7436	,46525			
	3.Srada Seçenler	110	4,0621	,53052			
	Toplam	495	4,0370	,52633			
Yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme	Seçmeyenler	318	3,9104	,61509	5,211	,002	0-1
	1.Srada Seçenler	15	3,4167	,75986			0-2
	2.Srada Seçenler	52	3,6490	,71787			
	3.Srada Seçenler	110	3,7727	,70836			
	Toplam	495	3,8374	,66070			

Tablo 28’de Öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçlarından “eğlence” tercihi için oluşturdukları cevaplar analiz edilmiştir.”medya okuryazarlığı”, “farkında olma, bilgi sahibi olma” ve “yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme” boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılıkların kaynağını bulmak için tukey testi uygulanmış ve sonuçlar tabloya yansıtılmıştır.

“medya okuryazarlığı” boyutundaki fark ,000 düzeyindedir ve fark “eğlence” amaçlı internet kullanmayanlar ile 2. amaç olarak belirtenler arasında oluşmuştur.

“farkında olma, bilgi sahibi olma” boyutunda ki fark ,000 düzeyinde anlamlıdır.Farkın kaynağı “eğlence” amaçlı internet kullanmayanlar ile 2. amaç olarak belirtenler ve “eğlence” tercihinin 3. sırada önem verenler ile 2. amaç olarak belirtenler arasında oluşmuştur.

“yargılayabilme, örtük mesajları, gizli niyetleri görebilme” alt boyutundaki fark ,002 düzeyindedir.Farkın kaynağı “eğlence” amaçlı internet kullanmayanlar ile 1. ve 2. sırada belirtenler arasında oluşmuştur.

Medya okuryazarlığı ve diğer 2 alt boyutunda oluşan farklılığın kaynağı internetin eğlence amaçlı kullanılmasının olumsuz etki oluşturmasından kaynaklandığı söylenilebilir. Burada önemli olan internetin sadece eğlence amaçlı kullanılmasının yanlışlığıdır. Sadece eğlence amaçlı internet kullanımı araştırma yapmayı, bilgiye erişimi, analitik düşünme becerilerini vb özelliklerin gelişimini engellemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

1.SONUÇ VE ÖNERİLER

1.1.SONUÇLAR

Araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, bölüm, öğretim türü ve mezun oldukları liseler açısından medya okuryazarlık düzeyleri değişmemektedir.

Liseden mezun olunan puan türüne göre “eşit ağırlık” mezunu öğrenciler bazı boyutlarda “sayısal” ve “sözel” mezunu öğrencilere göre medya okuryazarlığı açısından daha iyi durumdadırlar.

Bilgisayar sahibi olmak medya okuryazarlık düzeyini olumlu etkileyen bir durumdur.

Kişinin her zaman kullanabileceği bir internet bağlantısının olması medya okuryazarlık düzeyini olumlu etkileyen bir durumdur.

Sürekli gazete takip etmek medya okuryazarlık düzeylerini olumlu etkilemektedir.

Haftada 10-20 saat TV izlemek medya okuryazarlık düzeyine ideal bir etki yapmaktadır.

TV izlerken seçilen programın içeriği medya okuryazarlık düzeyini etkilemektedir.

TV izleme amacı medya okuryazarlık düzeyi açısından önemlidir.

İnternet kullanım sıklığının en üst düzeyde olması medya okuryazarlık düzeyini olumlu etkilemektedir.

İnternet kullanım amacı medya okuryazarlık düzeyi açısından önemlidir.

1.2. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

Medya okuryazarlık eğitiminin öneminden dolayı ilköğretimdeki seçmeli medya okuryazarlığı dersi zorunlu hale getirilmelidir.

Medya okuryazarlığı eğitimi için eğitimciler ve iletişimciler birlikte yeni çalışmalar başlatmalıdırlar.

Eğitim fakülteleri bu konudaki uzman öğretmenleri eğitmek için gerekli çalışmaları başlatmalıdırlar.

Orta öğretim ve yükseköğretim öğrencileri de medya okuryazarlığı hakkında dersler almalıdırlar.

Öğretmenler, ebeveyn, araştırmacılar, medya profesyonelleri ve MEB dayanışma içinde çalışmalılar.

Medya okuryazarlığı konusunda konferans, work shop, panellerin düzenlenmesi ve bunların büyük kuruluşlar tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (1996). Bilgisayar Okuryazarlığı Yetenekleri İle Mevcut Ders Programlarının Kaynaştırılmasının Öğrenci Tutum Ve Davranışlarına Etkisi, H. Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, XII, 127-134.
- Altun, A. (2005). Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar, Ankara: Anı Yayıncılık.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS), (1993). Benchmarks for Science Literacy, New York: Oxford University Pres.
- Baran, Stanley J. ve Davis, Dennis K. (2003). *Mass Communication Theory: Foundations, Ferment and Future*, Belmont: Thomson Higher Educations, p. 209.
- Bawden, D. (2001). Information and Digital Literacies; A Review of Concepts, Journal of Documentation, LVII, 2,218-59.
- Bilgi Teknolojileri ve İnternet: Temel Kavramlar Bilgisayar Okuryazarlığı Nedir? 22.02.2008. <<http://www.mersin.edu.tr/tkm/css/b102.html>>.
- Binark, M. & Gencil Bek, M. (2007). Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar, Kalkeden Yayınları:35, İstanbul.
- Breivik, P.S. (2000). Information Literacy for the Sceptical Library Director. IATUL Conference Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia 3rd - 7th July.
- Bruce, C. (2002). Information Literacy Blueprint, Information Literacy: An International Review of Programs and Research, The Australian Library Journal, August, 209- 218.
- Buckingham, D. (2001). Media education, A global strategy for evelopment, A Policy Paper Prepared for UNESCO, Sector of Communication and Information, UNESCO a(<http://portal.unesco.org>).
- Can, A. (1996). Çocuk ve Çizgi Film Öz Eğitim Yayınları-16, İstanbul.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan.
- Ennis, R.H. (1996). Critical Thinking, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. USA.

- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Bu Becerilerin Öğrencilere Kazandırılması için düzenlenecek Öğrenme Ortamlarının Özellikleri, *Journal of Qafqaz University*, sayı 9, Bahar.
- Grafstein, A. (2002). A Discipline-Based Approach to Information Literacy". *The Journal Academic Librarianship*, XXVIII, sayı 4, 197-204.
- Henderson, Martha V. ve Scheffler, Anthony J. (2003). New Literacies, Standards And Teacher Education , *Education*. 124; 2, 390-396.
- Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates in The Media Literacy Movement, *Journal of Communication*, 48(1):16-32.
- Hobbs, R. (2004). Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma, Çev. M. T. Bağlı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (1): 122-140.
- ISTE, (1998). National Internetal Technology Standards for Students. Eugene: ISTE Publications.
- İnceoğlu, Y. (2005). Medyayı Doğru Okumak, *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus Yayıncılık, İstanbul,21-26.
- Kaya, A.R. (1985). *Kitle İletişim Sistemleri*, Ankara: Teori Yayınları.
- Kellner, D. (2001). New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium, *Internetal Journal of Technology and Design Education*,11, 67-81.
- Kellner, D. (2002). Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education, In I. Snyder (Ed.) *Silicon Literacies*. (pp. 154-169). New York: Routledge.
- Kubey, R. (1998). Obtacles to the Development of Media Education in the United States, *Journal of Communication*, 48(1):58-69.
- Lawless, Kimberly. A. (2003). Becoming Literate in The Technolojical Age, New a Tesponsibilities and Tool For Teachers , *The Reading Teacher* , 570:7.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and The Challenge of Information and Communication Technologies, *The Communication Review*, 7, 3-14.
- McCarthy, S.J., & Raphael. T.E. (1992). Alternative Research Perspectives, In J.W.

- Irwin & M.A. Doyle (Eds.), Reading/Writing Connections, Learning from Research (pp.2-30). Newark, NJ: International Reading Association.
- McLuhan, M. (2001). Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsanın Oluşumu (Çev. Gül Çağalı Güven, YKY, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı ve Radyo Televizyon Üst Kurulu, (2006). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- NCATE, (2002). Professional Standards for the Accreditation of School, Colleges, and Departments of Education, 2002, Edition, Online <http://www.ncate.org>.
- Polat, C. (2005). Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Plotnick, E. (2000). Information Literacy: Definitions/Perspectives, Teacher Librarian, XXVIII, sayı 1, 27-29.
- Potter, J.W. (1998). Media Literacy, London, New Delhi: Sage Publications.
- Potter, J. W. (2001). Media Literacy, USA: Sage Publications.
- Rader, H. B. (1991). Information Literacy: a Revolution in the Library, RQ, XXXI, sayı 1, 25-28.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu, (2007). <http://www.rtuk.org.tr>. Erişim tarihi, 13.02.2008.
- Revised IT Strategic Plan (2003). – For Consultation
<http://www.uwa.edu.au/it/_data/page/13811/IT_Strategy_Revision_2003_-_Sep-update.doc>
- Schwarz, G. (2001). Literacy Expanded: The Role of Media Literacy in Teacher Education, Teacher Education Quarterly, 111:19.
- Silverblatt, A. & Enright Eliceiri E.M. (1997). Dictionary of Media Literacy, Westport, Conn: Greenwood Press.
- Silverblatt, A. (2001). Media Literacy, Praeger Publishers.

- Snavely, L. ve Natasha, C. (1997).The Information Literacy Debate, The Journal of Academic Librarianship, XXIII, sayı 1,9-13.
- 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>
- Thoman, E. (2007). <http://www.medialit.org>, Erişim tarihi, 10.02.2008
- Topuz, H. (2005). Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi, Medya Okuryazarlığı, Kalemus Yayıncılık, İstanbul, 15-20.
- TTA. (2003). The New Induction Standards, web: www.canteach.gov.uk/inductionreview . Erişim Tarihi, 13.07.2005.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2006). <http://www.tdk.gov.tr>
- Zhang, W. (2001). Building Partnerships in Liberal Arts Education: Library Team Teaching, Reference Services Review, XXIX, sayı 2, 141-150.
- Zoller, Uri, David Ben-Chaim. (1996). Computer Inclination of students and Their Teachers in the Context of Computer Literacy Education, The Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, XV, sayı 4, 401-421.

EK: Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı,

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

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

Ölçekte kitle iletişim araçlarıyla kastedilen, TV, internet, radyo, gazete, sinema gibi iletişim araçlarıdır.

Ölçek ifadelerinde yer alan mesaj kavramı ile ifade edilmek istenen; kitle iletişim araçları yoluyla verilmek istenen bilgi, fikir, duygu, tutum, haber 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.

Araştırmanın amacına ulaşması tamamen sizin vereceğiniz samimi cevaplara bağlı olduğundan, anket formunu doldurmada göstereceğiniz dikkat, özen ve sabır için şimdiden teşekkür ederim.

Cinsiyet:

Kadın (...) Erkek (...)

Yaşınız:.....

Bölümünüz:

(...) Sınıf Öğretmenliği

(...) Türkçe Öğretmenliği

(...) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Öğretim Türünüz:

(...) I.Öğretim

(...) II. Öğretim

Mezun olduğunuz lise:

(...) Süper lise

(...) Genel lise

(...) Anadolu Lisesi

(...) Anadolu Öğretmen Lisesi

(...) Fen lisesi

(...) Diğer(Belirtiniz).....

Mezuniyet alanınızın puan türü:

(...) Sayısal

(...) Sözel

(...) Eşit Ağırlık

(...) Dil

(...) Diğer

Yaşadığınız ortamda istediğiniz zaman kullanabileceğiniz bir bilgisayar var mı?

Evet (...) Hayır (...)

Yaşadığınız ortamda istediğiniz zaman kullanabileceğiniz bir internet bağlantınız var mı?

Evet (...) Hayır (...)

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

Evet (...) Hayır (...)

TV'yi izleme sıklığınız nedir?

(...) Haftada 1 saatten az

(...) Haftada 1-5 saat

(...) Haftada 6-10 saat

(...) Haftada 10-20 saat

(...) Haftada 20 saatten fazla

TV'de izlediğiniz programları sıralayınız.(Sizin için en önemli 3 tanesini seçerek önem sırasına göre,1,2 ve 3 olarak sıralayınız.)

(...) Haberler ve Haber Programları

(...) Diziler

(...) Spor programları

(...) Belgesel

(...) Bilgi-kültür yarışmaları

(...) Reklamlar

(...) Müzik ve Eğlence Programları

(...) Filmler

(...) Sohbet programları

(...) Çocuk programları

(...) Diğer(Lütfen yazınız).....

İzlediğiniz programlarda aradığınız temel işlev (özellik) nedir? (Sizin için en

önemli olan 3 tanesini seçerek önem sırasına göre,1,2 ve 3 olarak sıralayınız.)

- (....) Haber ve bilgi verme
- (....) Eğitim
- (....) Toplumsallaştırma
- (....) Eğlendirme
- (....) Kamuoyu oluşturma ve açıklama
- (....) Denetim ve eleştiri
- (....) Kültürel değerlerin korunması
- (....) Tanıtım
- (....) Diğer(Lütfen yazınız).....

İnterneti hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?

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

İnterneti kullanma amaçlarınızı sıralayınız. (Sizin için önemli olan 3 tanesini seçerek önem sırasına göre,1,2 ve 3 olarak sıralayınız.)

- (....) Bilgiye erişim
- (....) Haber okuma
- (....) Sohbet
- (....) Oyun
- (....) Uzaktan eğitim
- (....) e-posta
- (....) Eğlence

MEDYA OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Açıklama:

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

Hiçbir zaman

Nadiren

Arasına

Sıklıkla

Her zaman

	Hiçbir zaman	Nadiren	Arasına	Sıklıkla	Her zaman
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 kalınp 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 çözümlenmede yeterliliğe sahibim.					
11) Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.					
12) Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.					
13) Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.					
14) Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.					
15) Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.					
16) Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklâmı fark ederim.					
17) Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.					