

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Emre Erkan ÇAKMAK

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK

BARTIN-2019

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI



ÖĞRETMENLERİN MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2008

HAZIRLAYAN

Emre Erkan ÇAKMAK

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK

BARTIN-2019

KABUL VE ONAY

Emre Erkan ÇAKMAK tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Dijital Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 28/08/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Sibel ARSLAN 

Üye : Doç. Öğr. Üyesi Hüsre KAYGIN 

Üye : Doç. Öğr. Üyesi Sema SULAİK 

Bu tezin kabulü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Prof. Dr. Nuray SEMERCI
(Enstitü Müdürü)

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK danışmanlığında hazırlamış olduğum "Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



27/09/2019

Emre Erkan ÇAKMAK

ÖN SÖZ

Öncelikle yüksek lisans eğitimim sırasında tanımış olduğum değerli hocalarım; Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN'a, Dr. Öğr. Üyesi Sinem TARHAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Seçil Eda KARTAL'a, Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN'a ve Doç. Dr. Ramazan YILMAZ'a bana kattıkları her şey için çok teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında değerli görüşlerini ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini paylaşan, sabır ve hoşgörüyle yol gösteren danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK'a ayrıca çok teşekkür ederim.

Bu zorlu sürecin her anında yanımda olan, ondan çaldığım zamana rağmen desteğini asla esirgemeyen, yanımda olduğu sürece aşamayacağımız hiçbir zorluğun olmadığını bir kez daha gösteren, mutluluk sebebim, biricik eşime çok teşekkür ediyorum.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Emre Erkan ÇAKMAK

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK

Bartın-2019

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve “cinsiyet, yaş, branş, öğrenim düzeyi, kıdem yılı, televizyon izleme süreleri, televizyon izleme amaçları, internet kullanım süreleri, internet kullanım amaçları” gibi değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesidir. Mevcut bir durum ortaya konulmaya çalışıldığından betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez ilçesinde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan, farklı branşlardaki 346 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Karataş (2008) tarafından geliştirilen üç alt boyutlu “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, dağılımların normalliğine bakmak için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri, bağımsız değişkenler arasındaki farklılık durumuna bakmak için de T testi, Anova testi veya Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Farkında Olma, Bilgi Sahibi Olma Yeterliği”, “Analiz edebilme, tepki oluşturabilme” ve “Yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” alt boyutlarının üçünde de “Sıklıkla” düzeyinde, yani “İyi” seviyede yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin de “Sıklıkla” düzeyinde yani “İyi” seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, öğrenim düzeyi, kıdem yılı, televizyon izleme süreleri, televizyon izleme amaçları, internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Medya Okuryazarlığı, Dijital Medya Okuryazarlığı, Okuryazarlık, Medya, Kitle İletişim Araçları

ABSTRACT

Master's Thesis

Examining Media Literacy Levels of Teachers

Emre Erkan ÇAKMAK

Bartın University

Institute of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning

Lifelong Learning Discipline

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK

Bartın-2019

The aim of this study is to determine the media literacy levels of teachers and to examine their relationship with variables such as “gender, age, branch, education level, seniority year, television watching periods, television watching purposes, internet usage periods, internet usage purposes”. As an existing situation was tried to be put forward, the descriptive research method was used. The sample of this research is composed of 346 teachers working in secondary schools in the central district of Batman province in 2018-2019 academic year. The data of the study was obtained by using “Media Literacy Level Determination Scale geliştiril developed by Karataş (2008). Descriptive statistics, Kolmogorov Smirnov and Shapiro Wilk tests were used to look at the normality of distributions, T test, Anova test or Mann Whitney U test, Kruskal-Wallis H test were used to analyze the difference between independent variables. The scale used in the study has three sub-dimensions. It was seen that the teachers who participated in the research had “Frequent” level competence in all three dimensions of liği Awareness, Knowledge Ability ”,“ Ability to Analyze, React ”and argı Judgment, See Implicit Messages”. The media literacy levels of the teachers participating in the research were also found to be ”Often”. In addition, it was concluded that the media literacy levels of the teachers did not show a significant difference according to gender, age, branch, education level, seniority year, television watching periods, television watching purposes, internet usage purposes, but showed a significant difference according to internet usage periods.

Key Words

Media Literacy, Digital Media Literacy, Literacy, Media, Mass Communication Tools

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ	IX
KISALTMALAR LİSTESİ	XI
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	6
2.LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme.....	6
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	7
2.3. 21. Yüzyıl Becerileri.....	8
2.4. Medya Okuryazarlığı Kavram ve Tanımı	10
2.5. Medya Okuryazarlığı Temel İlkeleri	15
2.6. Medya Okuryazarlığı Neden Gereklidir?	16
2.7. Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları	19
2.8. Medya Okuryazarlığı Becerileri	20
2.9. Medya Okuryazarlığı Eğitimi	21
2.10. Medya Okuryazarlığının Tarihi Gelişimi	28
2.11. Dünyada Medya Okuryazarlığı Gelişim Süreci.....	30
2.12. Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Gelişim Süreci	33
2.13. Dijital Okuryazarlık	39
BÖLÜM III.....	42
3.YÖNTEM	42

3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Evren ve Örneklem	42
3.3. Ölçme Aracı.....	44
3.4. Verilerin Toplanması	45
3.5. Verilerin Analizi	45
BÖLÜM IV	46
4.BULGULAR	46
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Betimsel Özellikleri	46
4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Alt Boyut Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Bulgular	48
4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	51
4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	52
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	53
4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	54
4.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	55
4.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	56
4.9. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	58
4.10. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	59
4.11. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	60
BÖLÜM V	62
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	62
5.1. Tartışma ve Sonuç	62
5.2. Öneriler	66
KAYNAKÇA	67
EKLER	78
EK- 1: Medya Okuryazarlığı Anketi	78
EK- 2: Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği.....	79
EK- 2: Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği.....	80
EK- 2: Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği.....	81
EK- 2: Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği.....	82
ÖZ GEÇMİŞ.....	83

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımları.....	42
2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları.....	43
3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri.	43
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma süreleri.....	44
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin haftalık ortalama televizyon izleme süreleri.....	46
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin izledikleri program türleri.....	46
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin haftalık ortalama internet kullanım süreleri.	47
8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin internet kullanım amaçları.	48
9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “farkında olma, bilgi sahibi olma” yeterliklerini ölçen alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler.....	48
10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “analiz edebilme, tepki oluşturabilme” yeterliklerini ölçen alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler	49
11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” yeterliklerini ölçen alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler.	50
12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık yeterliliklerine ilişkin betimsel istatistikler.	50
13. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre Normallik testi sonuçları.	51
14. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılığını test eden Mann Whitney U-Testi sonuçları.	51
15. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin yaşlara göre Normallik testi sonuçları.	52
16. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin yaşlara göre farklılığını test eden Anova testi sonuçları.	52
17. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin branşlara göre Normallik testi sonuçları.	53
18. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin branşlara göre farklılığını test eden Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.	54

19. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre Normallik testi sonuçları.....	55
20. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre farklılığını test eden Anova testi sonuçları.....	55
21. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin meslekte geçirdikleri sürelerine göre Normallik testi sonuçları.....	56
22. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin meslekte geçirdikleri sürelerine göre farklılığını test eden Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.....	56
23. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme sürelerine göre Normallik testi sonuçları.....	57
24. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme sürelerine göre farklılığını test eden Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.....	57
25. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme amaçlarına göre Normallik testi sonuçları.....	58
26. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme amaçlarına göre farklılığını test eden Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.....	58
27. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım sürelerine göre Normallik testi sonuçları.....	59
28. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım sürelerine göre farklılığını test eden Anova testi sonuçları.....	60
29. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım amaçlarına göre Normallik testi sonuçları.....	60
30. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım amaçlarına göre farklılığını test eden Anova testi sonuçları.....	61

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ÇSGB	: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PIAAC	: Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı
P21	: 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık
RTÜK	: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
TUSİAD	: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
TV	: Televizyon
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık gün geçtikçe yeni bilgilere ulaşmakta ve teknolojik gelişmelere tanık olmaktadır. Ülkelerin zamanın gerisinde kalmamak için dünyada meydana gelen değişimlere bir şekilde ayak uydurmaları gerekmektedir. Özellikle bilimsel ve teknolojik yeniliklerin eğitim içerisindeki yerlerini almalarına ve eğitim programları içerisine dâhil edilmelerine dikkat edilmelidir. Eğitim sistemi içerisinde tüm bu gelişmelerin doğru bir şekilde yer alabilmesi, çocukların ve gençlerin yeniliklere hazır bir hale getirilmesi, ülkelerin bu gelişmelerden olumlu bir şekilde etkilenebilmesi; yenilikler konusunda donanımlı, kendisini geliştirebilen ve bilgilerini en güzel şekilde aktarabilen eğitimciler sayesinde mümkün olabilmektedir. Medya teknolojik gelişmelerin de etkisiyle gücünü her geçen gün artırmakta ve tüm yaş grupları üzerinde etkili bir duruma gelmektedir. Bu durum, medyanın doğru bir şekilde okunabilmesi için bireylerin birtakım becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Toplumda yer alan bireylerin medyayı doğru bir şekilde anlamlandırabilmeleri için ise öncelikle eğitimcilerin yaşanan gelişmeler ve yeniliklerle beraber “medya okuryazarlığı, dijital yeterlilik” gibi birtakım yeni beceriler edinmeleri gerekmektedir (Krumsvik, 2008; Ata & Yıldırım, 2016).

Kitle iletişim araçları üzerinde istenilen bilgiye ulaşabilme, ulaşılan bilgilerin doğruluğunu veya yanlışlığını sorgulayabilme, karşılaşılan metinleri analiz edebilme ve değerlendirebilme, yanlış bilgileri ayırt edebilme ve sosyal ağlarda sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilme gibi önemli becerilerin bir arada bulunması medya okuryazarlığı ile mümkün olmaktadır. Dijital dünyadan da doğru bir şekilde faydalanabilmek ve bilinçli bir internet kullanıcısı olabilmek için bireylerin iyi birer dijital okuryazar olmaları gerekmektedir (Aviram ve Eshet Alkalai, 2006). Kısaca medya okuryazarlığı, medyada

karşılaşılan bütün verileri doğru bir şekilde anlamlandırabilmek için sahip olunması gereken bir bakış açısı olarak tanımlanabilir.

Her geçen gün gelişmekte olan ve insanların hayatında önemli bir yere sahip olan internet, günümüzde daha kolay bir şekilde ulaşılabilmesinin de etkisiyle adeta yeni bir dünya halini almaktadır. Oluşan bu yeni “sanal dünya” birçok insanı içine çekmekte ve gerçek yaşamdan farklı bir ortam sunmaktadır. Bu gelişmeler, dünyanın dört bir yanındaki insanlara istedikleri her an bilgi edinebilme ve bilgi verebilme imkânı sunan “sanal mobil dijital” bir dünya sunmaktadır (Şad ve Göktaş, 2014, 606). Oluşan bu yeni dünya kendi içerisinde “dijital medya” olarak adlandırılabilir yeni bir medya ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin elektronik ortamda oluşan bu medyayı doğru bir şekilde değerlendirip anlamlandırabilmeleri için iyi birer medya okuryazarı olmaları gerekmektedir.

İnsanlığın yaşadığı bütün değişimler gerek dolaylı gerekse doğrudan bir şekilde ülkelerin eğitim anlayışlarına etki etmekte ve birtakım yeniliklere gidilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. İnternetin insanların hayatına bu denli hızlı ve etkili bir şekilde girmesi belirli alanlarda değişimleri kaçınılmaz kılmaktadır. Özellikle genç nesli büyük bir oranda etkisi altına alan dijital gelişmeler ile ilgili eğitim sistemleri içerisinde birtakım yeniliklere gidilmesi gerekmektedir. Bu durum, eğitimin en önemli yapı taşlarından olan öğretmenlerin de dijital gelişmelerle ilgili yeni beceriler kazanmaları gerekliliğini doğurmaktadır. Bütün bu gelişmeler, okullarda medya okuryazarlığına önem verilmesi ve öğretmenlerin de bu konuda yeterli bir seviyeye gelip iyi birer medya okuryazarı olmaları gerekliliğini doğurmaktadır (Horizon, 2015).

Medya okuryazarlığının önemi gün geçtikçe artmakta ve bireylerin bu beceriyi kazanmaları konusunda ortak bir karara varılsa da bazı temel sorunlar bulunmaktadır. Medya okuryazarlığı ile ilgili çocukları ve gençleri bilgilendirecek olan öğretmenlerin, kendi eğitim süreçleri içerisinde “medya okuryazarlığı” ile ilgili önemli eksiklikler olduğu görülmektedir. Eğitim fakültelerindeki bu eksikliğin bir an önce giderilmesi ve öğrenciler için de eğitim programları içerisinde çok sınırlı olan “medya okuryazarlığı” konusunun daha yeterli bir duruma getirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu, hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin sahip olması gereken çok önemli bir beceridir. Karşılaşılan bu sorunların temel sebepleri arasında maddi yetersizlik, profesyonel destek eksikliği ve konu hakkındaki bilinçsizlik gösterilebilir (Horizon, 2014). Medya okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında konusunda öğretmenler çok kilit bir noktada yer almaktadır. Fakat eğitim fakültelerinde “medya okuryazarlığı” konusundaki eksiklikler göz önünde

bulundurularak, öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterliliğine ne derece sahip oldukları öğrenilmek istenmiş ve bu durum çalışmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın alt problemleri ve cevap aranan sorular şunlardır:

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri

- a) Cinsiyete
- b) Yaşa
- c) Mezun olunan fakülteye (branşlara)
- d) Öğrenim düzeyine
- e) Meslekte geçirdiği süreye
- f) Televizyon izleme sürelerine
- g) Televizyon izleme amaçlarına
- h) İnternet kullanım sürelerine
- ı) İnternet kullanım amaçlarına

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların ihtiyaç duyduğu bilgiye tek tuşla ulaşabildiği, teknolojinin sürekli olarak değişim içerisinde olduğu günümüz dünyasında “medya okuryazarlığı” çok önemli bir beceri halini almıştır. Özellikle iletişim alanındaki teknolojik gelişmeler, medyanın insanların hayatında daha fazla yer almasına ve kitleleri etkileyebilme gücünü artırmasına yol açmıştır. Hayatın önemli bir parçası haline gelen medya, insanların çok bilinçli bir şekilde yaklaşması gereken bir mecradır. Çünkü medya araçlarının kendi içlerinde birtakım dinamikleri vardır ve farklı fikirlere hizmet edebilmektedirler. Bu durum da medyanın sunduğu her bilginin doğru olmayabileceği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Altun, 2005).

Bireylerin dijital dünyada karşılaştıkları her türlü veriyi doğru bir şekilde sorgulayabilmeleri, analiz edebilmeleri, değerlendirebilmeleri ve bu dünyadan en doğru şekilde yararlanabilmeleri için iyi birer “medya okuryazarı” olmaları gerekmektedir. Bireylerin bu yeterliliğe sahip olabilmesi de medya okuryazarlığı alanında donanımlı ve her türlü bilgiye sahip eğitimciler ile mümkün olacaktır. Bu araştırmada öğretmenlerin “medya okuryazarlık düzeyleri” ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir ve paylaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçların, öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri durumları ile ilgili bilgi vermesi, bu konu ile ilgili araştırma yapacak kişi ve kuruluşların çalışmalarına yardımcı olması ve literatüre katkı sağlaması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının anket sorularını içten ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1-Bu çalışma Batman ili merkezinde, devlet okullarında ve özel okullarda, ortaöğretim seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlıdır.

2-Araştırma verileri 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi arası 1 yıllık süreyi kapsamaktadır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: “Kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma süreci.” (Ertürk, 1972).

Yaşam Boyu Öğrenme: “Bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek amacıyla, yaşam boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleri, bireyin yeterliliklerini hayat boyu geliştiren devamlı bir süreç.” (Demirel, 2001).

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

Dijital Medya: Elektronik ortamda yer alan iletişim araçları, basın yayın ve iletişim ortamı.

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, 2017).

BÖLÜM II

LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.7. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme, “kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliğidir.” şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Ayrıca bireylerin hayatlarının her anında yeni bilgi, beceri ve değer kazanmaları ve “beşikten mezara kadar” bütün kazanımlarını yenileyebilmesi ve güncel tutabilmesi olarak da tanımlanmıştır. (Yaman ve Yazar, 2015). Yaşam boyu öğrenme kavramının birçok tanımı bulunmakta ve “hayat boyu öğrenme”, “sınırsız öğrenme”, “sürekli öğrenme”, “halk eğitimi” veya “yetişkin eğitimi” gibi terimlerle ifade edilebilmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2010).

Yaşam boyu öğrenme, örgün (formal), yaygın (nonformal) veya algın (informal) eğitim şeklinde hayatın her anında sürdürülebilir bir öğrenme etkinliğidir. Kavramsal olarak bakıldığında ise; yaşam boyu öğrenme kavramının, diğer eğitim kavramlarından farklılaşarak, bireyi merkeze koyan bir kavram olduğu görülmektedir. Ayrıca bu kavram, devlet okullarındaki denetim altında oluşturulan öğrenmelerden daha çok bireylerin kendi yaşantıları sayesinde oluşan öğrenme ortamlarına önem vermektedir (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012).

Sürekli olarak yenilenme gerektiren yaşam boyu öğrenme, “yaşam boyu, gönüllülük ve öz güdü” temelinde bireylerin yeterliliklerini günden güne geliştirmelerini gerektiren bir süreçtir. Bunun yanında “sosyal içirme, aktif yurttaşlık ve kişisel gelişim, rekabetçilik ve istihdam edilebilirlik” gibi kavramlar da yaşam boyu öğrenmenin sınırları içerisinde yer almaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda, yaşam boyu öğrenme ile ilgili “bilgi”, “beceri ve “yetkinlikleri” geliştirmek amacıyla, yaşam boyunca (erken çocukluktan başlayarak ihtiyarlık dönemi kapsayan süre) gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetlerini kapsadığını söylemek mümkündür.

1.8. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Yaşam boyu öğrenme becerilerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için bireyler öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeli, öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmalıdır. Bireylerin kendilerini eksik hissettikleri konuları belirlemeleri ve ihtiyaçlarını gidermeleri için küçük yaştan itibaren öz denetim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Kıvrak, 2007).

Temel beceriler olarak görülen “girişimcilik, kariyer, liderlik, iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, bilgi teknolojileri ve Türkçeyi doğru kullanma” becerilerini bireyler yaşam boyunca değişen dünya koşullarına uyum sağlamak için kazanmak durumundadırlar (MEB, 2014). Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çağın gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmektir. “Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme” gibi üst düzey düşünme becerilerinin ve bunları gerçekleştirmek için gereksinim duyulan “bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, örgütlenme ve iletme” gibi bilgi becerilerinin bireylere öğretim süreci içinde kazandırılması ve bu amaçla öğretim sürecinin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Bütün Kuş, 2005).

Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2012) yaşam boyu öğrenme kavramının üç katmandan oluşan bir yapı biçiminde olduğunu belirtmişlerdir. Bahsedilen bu yapıda; örgün, yaygın, yaşayarak öğrenme süreçleri ve bireylerin sürekli öğrenme istekleri en önemli nokta olarak görülmekte ve birinci katmanı oluşturmaktadır. İkinci katmanda bireyin “kişisel”, “sosyal” ve “mesleki alanda” bireysel olarak kendilerini geliştirmek amacıyla başvurduğu öğrenme ortamları yer almaktadır. Üçüncü katman da ise “bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi iletişim teknolojileri, politika, ekonomi” (mesleki gelişim); “deneyim, eğlenerek öğrenme, rol-model, kültürel yapı” (sosyal gelişim); “tutum, isteklendirme, yaş, yeterlik, beceri” (kişisel gelişim) gibi faktörler bulunmaktadır. Bu üç katmanın birbiri ile etkileşim halinde ilerlemesi gerektiği belirtilmiştir.

Yalnızca örgün eğitim ile insanların tam anlamıyla yetkin birer birey olamayacakları görülmektedir, bu durum da eğitimin hayatın her anına yayılması gerektiğini ve sadece okul ile sınırlandırılmaması gerektiğini göstermektedir. Çağın önemli becerilerini içinde barındıran 21. yüzyıl becerileri, yaşam boyu öğrenme becerilerini kapsamakta ve konuyu daha derinlemesine ele almaktadır. Dolayısıyla, yaşam boyu öğrenme eğiliminde olan bireylerin 21. yüzyıl becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir.

1.9. 21. Yüzyıl Becerileri

Bilgi kavramı, içinde bulunulan çağa damgasını vurmuş ve önemli değişimler yaşanmasına yol açmıştır. “Eşitlik”, “hak” ve “demokrasi” gibi kavramların insanların hayatına girmesi ile birlikte, insanının yani bireyin toplumdaki yeri değişmiş ve daha fazla değer vermeye başlanmıştır. Bu sebeple, bireyin kendi sınırlarını zorlayabilmesi, kendini gerçekleştirebilmesi için ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği sorusu gündeme gelmiş ve cevap aranmıştır. Bireyin içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilmesi ve kendi sınırlarını zorlayabilmesi için “yaratıcılık, yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme” gibi bazı becerilere sahip olması gerektiği düşünülmüş ve bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilmeye çalışılmıştır. Daha önce kullanılan birçok beceri 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alırken “teknoloji, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı” gibi bazı beceriler de bu başlık içerisine dahil edilmiş ve tamamı 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmıştır (Ekici ve diğerleri, 2017).

21. yüzyıl becerilerinin tam olarak hangileri olduğu konusunda tam manasıyla ortak bir karara varıldığı söylenememektedir. İhtiyaç duyulan bu beceriler ilk olarak şirketlerin çalışanlarında görmek istediği nitelikler olarak ortaya çıkmıştır. İlk olarak, Türkiye’nin de üye olduğu Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken özellikler ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Türkiye’de konu ile ilgili benzer bir çalışmayı Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) yapmıştır (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 1999). Daha sonrasında 21. yüzyıl becerileri Türkiye eğitim sisteminde de yerini almıştır. Bu amaç doğrultusunda ihtiyaç duyulan beceriler tüm ders programlarına entegre edilmeye çalışılmıştır. Milli eğitim sisteminde yerini alan, bireylerin sahip olması gereken beceriler şu şekilde sıralanmıştır: “bilgiyi üreten, elde ettiği bilgiyi hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb.” (MEB, 2017).

Trilling ve Fadel (2009) ve Partnership For 21st Century Skills (P21, 2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, 21. yüzyıl becerileri “öğrenme ve yenilik becerileri”, “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” ve “yaşam ve kariyer becerileri” olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bu üç ana başlık her türlü gelişime ve yeniliğe açık olarak güncelliğini korumaktadır.

“Öğrenme ve Yenilik Becerileri” ana başlığı kendi içerisinde “yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği” gibi becerileri barındırmaktadır. “Yaratıcı düşünme”; var olmayana ortaya çıkarabilmek veya var olan üzerinde gerekli değişiklikleri yapmak, yeni bir şeyler katabilmek olarak tanımlanabilir (Özden, 2014). “Eleştirel düşünme becerisi”; ulaşılan bilgilerin doğruluğunun sorgulanması, bilgilerin her yönüyle çözümlenmesi ve bütün boyutları düşünülerek yorumlanıp sonuçlara varabilme becerisidir (Trilling ve Fadel, 2009). “Problem çözme becerisi”, yaşamın herhangi bir anında karşılaşılan sorunu olabilecek en doğru ve en kısa yoldan gerektiği gibi çözebilme becerisidir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). “İletişim becerisi”, bireyin sahip olduğu bilgi, duygu ve düşünceyi çeşitli araçlar kullanarak karşısındakine sağlıklı bir şekilde anlatabilme becerisidir (Murat, 2018). “İşbirliği becerisi”; bireylerin iş arkadaşları ile uyum içerisinde çalışabilme, aynı amaç doğrultusunda hareket edebilme ve işi en doğru şekilde yapabilme becerisidir (Murat, 2018).

“Yaşam ve Kariyer Becerileri” ana başlığı kendi içerisinde “esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik ve liderlik” becerilerini barındırmaktadır. “Esneklik ve uyum becerisi”; günlük hayattaki veya iş hayatındaki değişikliklere en doğru şekilde ayak uydurabilme becerisidir (21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık [P21], 2015). “Kendini yönetme becerisi”; bireyin sahip olduğu bütün beceri ve yetenekleri en doğru şekilde kullanabilme ve görevlerini en güzel şekilde yerine getirebilme becerisidir (Kalyoncu, 2012). “Sosyal beceri”; bireylerin çevresindeki insanlarla en doğru iletişimi kurabilme becerisidir (P21, 2015). “Üretkenlik becerisi”, bireylerin günlük hayatta veya iş hayatında amaçları doğrultusunda ortaya yeni ürünler koyabilme becerisidir (P21, 2015). “Liderlik becerisi”; bireylerin görevleri doğrultusunda gerekli sorumluluk alabilme, iş arkadaşlarına yön verebilme, çalışanların motivasyonlarını yüksek tutabilme ve sorumluluğundaki her şeyi kontrol altında tutabilme becerisidir (P21, 2015).

“Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” ana başlığı kendi içerisinde “bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı” becerilerini barındırmaktadır. Bu üç beceri kısaca; teknolojiden gerektiği gibi faydalanabilme, herhangi bir kitle iletişim aracında karşılaşılan bir bilginin doğruluğunu sorgulayabilme, çözümleyebilme ve en doğru şekilde değerlendirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (P21, 2015).

21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için öncelikle bu becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin sahip olması gereken, 21. yüzyıl becerileri ile de benzerlik gösteren, yeterlikler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2017):

“Mesleki Bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi)

Mesleki Beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretmen ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme)

Tutum ve Değerler (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim)”

Sonuç olarak, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerektiği görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinden biri olan “medya okuryazarlığı” becerisine sahip olup olmadıkları incelenmiştir çünkü içinde bulunduğumuz bilgi çağında; sürekli ve hızlı bir şekilde değişim yaşanmakta ve bireylerin örgün eğitim süresince sahip oldukları bilgiler, bu değişimlere uyum sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu tablo karşısında “yaşam boyu öğrenme” kavramı ayrı bir önem kazanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramı; hayatın durağan olmadığı, sürekli olarak değiştiğinin ve bu sebeple hayatın her anında yeni bir şeyler öğrenilmesi gerektiğinin bilincine varmamızı sağlamaktadır (İzci & Koç, 2012).

1.10. Medya Okuryazarlığı Kavram ve Tanımı

Medya okuryazarlığı kavramı, birçok ülkede milletlerin içinde bulunduğu gerçekler de hesaba katılarak birbirinden farklı yaklaşım ve tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Bu kadar çok tanım arasından uzmanların aralarında en çok ortak karar kıldığı tanımlar şu şekildedir: “Medya okuryazarlığı adından da anlaşılacağı üzere, gündelik hayatta karşı karşıya olduğumuz televizyon, gazete, radyo, bilgisayar, dergi ve reklamlardan görsel ve sözsöl semboller çıkarma yeteneğidir.” (Thoman, 1999; İnan, 2010). Aufderheide (1993, İnan, 2010) “yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Thoman ve Jolls (2008, 33) 1992 senesinde “Aspen Medya Okuryazarlığı Liderlik Enstitüsü” toplantısında yer alan uzmanlarca yapılan “Medya Okuryazarlığı çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneğidir.” tanımının en fazla alıntı yapılan tanım olduğunu

ama gün geçtikçe yapılan tanımların değişebileceğini düşünmektedirler. Günümüz gençlerinin “medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme” gibi kavramlarla yetinmeyip daha yeni ve daha kapsayıcı kavramlar bulabileceklerini belirtmektedirler. Medya okuryazarlığı ile ilgili bu kadar farklı bakış açısının ve tanımın karşımıza çıkması konu ile ilgilenen uzmanların sahip olduğu farklı bakış açıları ve içinde buldukları toplumsal farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Alverman ve Hagood, 2000, 194). Medya okuryazarlığı “eğitim, sağlık, siyaset, din” gibi birçok alanın çalışma kapsamına girdiği için de birbirinden farklı tanımlar ortaya çıkmaktadır.

Medya okuryazarlığı farklı yöntemlerle bir şekilde medya gönderilerine ulaşma, insanların karşı karşıya kaldıkları bu gönderileri doğru bir şekilde anlamlandırma, karşılıklarına çıkan bilgileri değerlendirip analiz etme ve kendi gönderilerini oluşturabilme yeteneğini kapsamaktadır. Medya, üzerinde her türlü değişikliğin ve yönlendirmenin yapılabildiği, insanlar üzerinde büyük etkiler bırakabilen bir alandır. Medya okuryazarlığı, bireylere gerçeklik ile medya üzerinde oluşturulan yapay gerçeklik arasındaki ince çizgiyi görme imkânı tanıyıp kendi iletişim ağını kontrol edebilme imkânı sunmaktadır. Demokratik ortamlardaki en değerli fonksiyonu ise her karşılaştığı bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyen, sorgulayabilen ve eleştirebilen bireyler oluşturabilmesidir. Medya okuryazarlığı bir bütün olarak ele alındığında “kurguyu gerçekten ayırma, medyanın politik, ekonomik, sosyal, kültürel rolünü anlamak, insanın kendisini ve diğerlerinin demokratik haklarını anlaması, uzlaşma ve direniş, kültürel kimlik oluşturma” gibi birçok becerinin bir arada bulundurulması gerekmektedir (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu [RTÜK], 2007).

Değişim insanlık için önlenemez ve hayatın her evresinde kendini hissettiren bir kavramdır. İnsan türü var olduğu andan itibaren, günümüze gelene dek sosyo-kültürel hayatında birçok değişiklik meydana gelmiştir. Fakat 19. yüzyıla kadar daha yavaş bir şekilde seyreden değişim, özellikle bu yüzyıldan itibaren teknolojinin etkisiyle hızlanmış ve insanların yaşantısına büyük oranda etki etmeye başlamıştır. Gün geçtikçe insanların gereksinimleri değişmiş ve beklentiler farklılaşmıştır. Teknolojik gelişmeler insan hayatına birçok alanda kolaylık sağlarken gün geçtikçe daha da karmaşık bir hal almıştır. Kitle iletişim araçları hayatımızda önemli bir yer almış ve etkisini günden güne artırmıştır (Gündüz Kalan, 2010, 60).

“Kitle iletişim araçları olarak da ifade edilen medya kavramı 1920’lerden sonra kullanılmaya başlanmıştır” (Tuncer, 2013,7). “Türkçede medya olarak kullanılan,

İngilizcedeki 'media' sözcüğü, araç, orta, ortam aracı, manasına gelen 'medium' kelimesinin çoğuludur. Dilimizde de 'media' sözcüğünü karşılamak üzere 'kitle iletişim araçları' kavramı da kullanılmaktadır." (Nalçaoğlu, 2003, 51). "Medya; gazete, radyo, televizyon ve internet uygulamaları gibi kitlesel iletişime olanak sağlayan ortamlar başta olmak üzere, kişiler arası iletişime de olanak sağlayan teknoloji ve uygulamaları kapsamaktadır. Organizasyonel olarak medya, kitle iletişim işletmelerini de ifade etmektedir." (Bilici, 2014,5).

İnsanlar ilk andan itibaren bir şekilde iletişim sağlayabilmenin; duygu, düşünce ve bilgilerini aktarmanın yollarını aramışlardır. Günden güne gelişen teknoloji birçok kitle iletişim aracının ortaya çıkmasını sağlamış, bu araçlar insanların iletişim imkânlarını çok farklı boyutlara taşımıştır (Alagözlü, 2012, 1). Özellikle seksenli yıllardan itibaren gelişim gösteren kitle iletişim araçları önemli bir yere sahip olmuş ve hepsi "medya" olarak adlandırılmıştır (Karataş, 2008). Medya kitle iletişim araçları "TV, radyo, sinema, internet, gazete, dergi, reklam, cep telefonu, bilgisayar oyunları vs." şeklinde tanımlanabilmektedir (Gül ve diğerleri, 2007, 24).

Hayatımızın vazgeçilmezi haline gelen medya, insanların iletişime geçmelerini, dünyada olup bitenden haberdar olmalarını, ihtiyaç duydukları her konuda bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır (Bilici, 2014, 5). Medyanın insanlara sunduğu bu imkânlar dışında en göze çarpan özelliği, toplumları istediği gibi etkisi altına alıp istediği şekilde yönlendirebilmesidir. Medya kuruluşları ellerinde bulundurdukları bu güçle ticari bir boyut kazanmışlardır. "Kısacası büyük medyalar (başkalarının genellikle izlemekle yetindiği gündemi belirleyen elit medyalar), ayrıcalıklı izleyicilerini diğer işyerlerine 'satan' kuruluşlardan oluşur." (Chomsky, 2012, 12).

"Önce görsel sonra da dijital basının çevrelediği yaşantımızda medya kavramı her geçen gün anlamını yenilemekte, önemini de pekiştirmektedir. Bilgiye ulaşmada, bilgiyi kullanmada, bilgiyi değerlendirmede ve bilgiyi yaşantımızın bir parçası haline getirme sürecinde; şüphesiz bizim anlayacağımız, bize aktarılanlarla veya bizim erişimimiz dâhilinde 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 bakışı ile irdelemek bu konuda nasıl bir ortamda bulunduğumuzu

ve bizi bekleyen sorumlulukların neler olduğunu görmemize yardımcı olacaktır.”
(Altun, 2005, 74).

Teknolojinin de gelişmesiyle medya bir süre sonra özelleşmeye başlamış ve insanların iletişim alanına dâhil olan medya kaynakları artmıştır. Bu durum da medya okuryazarlığı ihtiyacını doğuran etkenlerden biri olmuştur (İnceoğlu, 2005). Ayrıca medya okuryazarlığı, demokrasinin hâkim olduğu topluluklarda gerekli katılımın olmasını, adil ve doğru bir şekilde eleştiri yapabilen bireylerin sayıca artmasını amaçlayan bir kavramdır (Kösebalaban Doğan ve Taşköprülü, 2008, 82).

"Medyanın bireyde ve toplum üzerindeki etkileri her geçen gün artmasıyla, medya mesajlarının durağan durumdaki alıcılarının aktif, eleştiren ve yön veren duruma geçmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır." (Keleş, 2013, 78). Medyanın insanlar üzerinde bu denli etkili olması insanların yaşadıkları bu gelişmeler karşısında kendilerini yenilemeleri ihtiyacını doğurmuştur. Keleş'in (2013) sözlerinden yola çıkarak şu sonuca varılabilir: "Medya okuryazarlığı, bu gelişmeler karşısında insanların daha aktif olmalarını, eleştirel ve yön verebilen bireyler olabilmelerini sağlamak amacıyla güden becerilerin tamamıdır."

Medya özellikle son zamanlarda insanlar için vazgeçilmez bir hal almış ve hayatlarının merkezine oturmuştur. Günlük hayatımızın içine bu denli girmesi olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Kitle iletişim araçlarının bu kadar artması, içeriklerin bu kadar çoğalması insanların doğru bilgi ve yanlış bilgiyi ayırt edebilmesini zorlaştırabilmektedir. Bu tarz durumlar; bireyleri, aileleri, toplumları önemli şekilde etkilemiş ve insanlar üzerinde hâkimiyet kurmaya başlamıştır (Bütün, 2010, 16).

Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda bilgiye kolaylıkla ulaşılabilmesi, bilginin hiç durmadan artması, isteyen herkesin istediği bilgiyi paylaşabilmesi ve bütün bu bilgilerden isteyen herkesin faydalanabilmesi birtakım ihtiyaçları doğurmuştur. Medyada karşılaşılan her bilginin direkt olarak doğru olarak algılanması önemli sıkıntılar doğuracağından; bireylerin bilgiyi çözümlenebilir ve değerlendirebilir nitelikte olmaları gerekmektedir (Karaman, 2010, 53).

"Medya üzerinden sunulan fotoğraf, görüntü, yazı (gazete, dergi yazı türleri), film (sinema yapımları, çizgi film, reklam filmi, tanıtım filmi), ikonlar gibi çok çeşitli form ve formatlardaki medya mesajları (materyaller) bu eğitimin konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin medya üzerinden sunulan tüm materyallerin hazırlanış süreçlerini ve amaçlarını tanıyıp seçicilikle eleştirel bir gözle tüketmesi medyayı 'okuma' eylemi;

kendi çevresinden topladığı bilgileri alternatif bir format ve ortamda sunması, imkân varsa yayınlaması ise 'yazma' olarak kabul edilmektedir. Medya okuryazarlığı bunları yapabilme yetisidir.” (Bilici, 2014, 29).

Medya özellikle yeni teknolojik gelişmeleri de kullanarak uzakta bulunan insan topluluklarına bütün kitle iletişim araçları vasıtasıyla istenilen mesajların iletilebilmesi için kullanılır. Bu iletişim araçları içerisine görsel veya işitsel bütün kitle iletişim araçlarını alabiliriz. Bütün bunlara ilave olarak reklam panoları, ders kitapları, posterler ve değişik eğitim teknolojileri sayılabilir (Scheibe ve Rogow, 2008).

“Medya okuryazarlığı” kullanımının tam olarak doğru olup olmadığı konusunda fikir ayrılıkları bulunmaktadır. UNESCO bu kavram yerine “medya eğitimi” terimini kullanmakta ve “eğitimin her aşamasında ve seviyesinde (ilköğretim, ortaöğretim, lise, yetişkin eğitimi, yaşam boyu öğrenme) kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Tüm koşullarda, tarihlerde, medyayı yaratıcı bir şekilde kullanmak, pratik ve teorik ustalıkla değerlendirmek; toplumda işgal ettiği yerin yanı sıra sosyal etkisini, içeriğindeki iletinin, katılımın, yarattığı algılama tarzı değişikliklerinin, yaratıcı çalışmalarda rolü ve medyaya erişim” şeklinde tanımlamaktadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 1984).

Günümüzde gerek evimizdeki bilgisayardan gerekse cebimizdeki telefonda medya metinlerine erişmek olabildiğince kolay bir hal almıştır. İnsanların iyi birer medya okuryazarı olması durumunda karşılaştıkları medya metinlerinin; hangi amaçla üretildiğini ve arkalarında yatan ticari gayeleri görebilme, analiz edebilme ve değerlendirebilme imkânları olacaktır. Medya içeriğinin ne şekilde üretildiğini, hangi yollar kullanılarak kurgulandığını ve hangi aşamalardan geçerek hazır bir hale geldiğini gören bir medya okuryazarı bu aşamadan sonra kendi içeriğini üretebilecek duruma gelir (Alverman ve Hagood, 2000).

Medya okuryazarlığı ile ilgili bazı kavramları şu şekilde tanımlanabilir:

“**Medya Kullanımı:** Medya araçlarını etkin biçimde kullanma olarak adlandırabilecek bu kavram, bireylerin medya aracılığıyla ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşabilme becerisidir.

Medya Farkındalığı: Medya mesajlarının altında yatan politik ve sosyolojik içeriklerin farkında olmak.

Medya Eleştirisi: Medyanın sunduğu mesajları ve bu mesajları verirken kullandığı yolları eleştirel bir gözle değerlendirebilmek.

Teknoloji Kullanımı: Medyanın nasıl faaliyet gösterdiğini anlayabilmek amacıyla, izler kitleye kendi medya ürünlerini oluşturma olanağı vermek.” (İnceoğlu, 2011, 23).

1.11. Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri

Laswell, medya mesajlarını daha iyi bir şekilde anlayabilmek için şu soruların sorulması gerektiğini vurgulamaktadır: “Kim (kaynak), neyi (içerik/ideoloji), kime (izleyici), hangi yolla (tarz/gelenekler/teknoloji), hangi etkiyle (etki) ve neden (amaç/kâr) söylemektedir?” (McBrien, 2005, 29).

Medya Okuryazarlığı Merkezinin (Center for Media Literacy), öne sürdüğü medya okuryazarlığının beş temel ilkesi ve bu temel ilkelere ulaşabilmek için sorulması gereken beş temel soru aşağıda sıralanmıştır:

“1. Temel İlke: Tüm medya mesajları kurgudur.

2. Temel İlke: Medya mesajları, medyanın kendi kuralları dâhilinde yaratıcı bir dil kullanılarak kurgulanmıştır.

3. Temel İlke: Farklı insanlar aynı mesajı farklı şekillerde deneyimler.

4. Temel İlke: Medya mesajları, değer ve bakış açıları içerir.

5. Temel İlke: Medya mesajları, kâr ve/veya iktidar sağlamak amacıyla kurgulanır.

Soru-1: Bu mesajı kim oluşturdu?

Soru-2: Dikkatimi çekmek için kullanılan yaratıcı teknikler nelerdir?

Soru-3: Başka insanlar bu mesajı sizden farklı olarak nasıl anlayabilirler?

Soru-4: Bu mesaj niçin gönderildi?

Soru-5: Bu mesajda sunulan ya da ihmal edilen yaşam tarzları, değerler ve bakış açıları nelerdir?” (Çetinkaya, 2008, 57-58).

1.12. Medya Okuryazarlığı Neden Gereklidir?

Medya okuryazarlığının neden gerekli olduğu konusunda iki durum ön plana çıkmaktadır. İlki, bireylerin medya ile ilgili deneyimlerinde daha bilinçli hareket edebilmelerine olanak sağlamaktadır; ikincisi ise daha geniş bir açıdan bakıldığında, bilinçli ve demokratik bir ortamda eleştirel yönü ağır basan bireyler ortaya çıkarmaktadır.

Toplumda bir şekilde yer edinen insanların bir “birey” olarak düşünce ve eylemleri üstünde denetim kurabilmeleri ancak eleştirel düşünme yetilerini kullanabilmeleri ile mümkün olacaktır. İnsanlar medyada karşılaştıkları her bilgiye eleştirel yaklaşmaz ve bu bilgileri mantık süzgecinden geçirmez. İnsanlar bazen medyayı sadece eğlenme maksadıyla kullanmakta ve bu şekilde hareket eden bireyler pasif izleyicilikten öteye gidememektedirler (McBrien, 2005, 18-34).

Demokratik toplumlarda bireyler hayatlarına yön verecek birçok seçim yapmak durumunda kalmaktadır. İnsanlar yaşantılarına yön vermek amacıyla yapacakları seçimlerde birçok bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Genellikle ihtiyaç duyulan bu bilgilere medya aracılığıyla erişebilmektedir insanlar. Fakat unutulmaması gereken bir nokta vardır ki kitle iletişim araçlarında yer alan bilgilerin çoğu ham bir şekilde sunulmamış, işlenmiş bilgilerdir. Bu da insanları medyada karşılaştıkları bilgileri sorgulamaya, bilgileri gerekli veya gereksiz şeklinde ayırt edebilmeye yönlendirmesi açısından önem arz etmektedir (Treske, 2007).

Potter’a (1998) göre medya tecrübelerinde aktif bir rol oynanmaması ve etkisiz bir şekilde sadece izleyici boyutunda kalınması çoğu zaman medya ile ilgili yanlış düşünceler gelişmesine sebep olmaktadır. Mesela, medyanın bireyler ve toplum üstünde olumsuz sonuçlara yol açtığı düşüncesinin tamamen bir önyargı olduğunu, medyanın birçok olumlu tarafının da olduğunu belirtmektedir (Çetinkaya, 2008) . Medyanın gücünü iyi bir şekilde anlayabilen medya okuryazarlarının, karşılaşılan sorunlar için medyayı suçlamamaları gerektiğinin farkındadırlar (Heinz, 2003). Medya okuryazarlığın en önemli ögesi olan eleştirel düşünce, bazı yanlış düşüncelerin düzeltilmesinde ve bazı kalıplaşmış fikirlerin sorgulanıp değiştirilmesinde etkili olacaktır.

Medya okuryazarlığının neden gerekli olduğu ile ilgili verilebilecek en güzel yanıt, medyanın kurgulanabilir yapısıdır. Medya, toplumlara hâkim olan iktidarlar tarafından yönlendirilebilir bir yapıdadır. Egemen iktidarlar medya aracılığıyla topluma istedikleri bilgileri servis edebilmekte, sadece öğrenmelerini istedikleri kadarını vermekte, istedikleri bilgilerde değişiklik yapmakta ve kendi güçlerinin devamını sağlamaktadırlar. İktidar istediği kurgusal bilgiyi oluşturabilmekte ve kitle iletişim araçları ile bunu topluma enjekte edebilmektedir (Çetinkaya, 2008).

Medya için toplumda egemen olan iktidarın ya da devletin, insanları istedikleri şekilde yönlendirmek ve kontrol altına alabilmesini sağlayan bir mekanizma olduğu söylenebilir. Ülkede egemen olan gücü eleştirememeye ve sorgulayamama problemi de tam olarak insanların medyanın bu işleyiş mekanizmasını çözememesinden kaynaklanmaktadır. Barış Çoban bu konuyla ilgili şunları söylemiştir: “ İletişim sürecinin kurgu, yanılsama, gerçek bağlamında değerlendirilmesi toplumsal iletişim biçimlerinin farklı bir açıdan çözümlenebilmesini sağlayacaktır.” (Çoban, 2007, 318). Medya okuryazarlığı bazı şeyleri sorgulamaya ve çözümlenmeye yardımcı olacağı için iktidarlar ve egemen güçlerle ilgili birçok konuda insanları düşünmeye itecektir. Bu durum da insanları kolay bir şekilde kontrol altında tutulabilen varlıklar olmaktan çıkarıp özgürce kendi fikir ve eylemlerini uygulayabilen bireyler haline dönüştürecektir. Andrew Hart (1991), bu konuyla ilgili, “Medya mesajlarını kendine güvenle değerlendirebildiğimiz ve bu mesajlara eleştirel bir şekilde tepki verebildiğimiz zaman, başkalarının görüşlerine daha az bağımlı hale geliriz ve yönlendirilen robotlar yerine özerk bireyler oluruz” demiştir (Çetinkaya, 2008). Farkındalık düzeyleri yüksek olan medya okuryazarları, yaşamış oldukları topluluklarda egemen olan iktidarların gölgesinde kalmayıp kendi fikir ve eylemlerini yönlendirebilen özerk birer yurttaş halini alacaktır.

İnsanların erken yaşlarda yaşanan gerçekler ile kitle iletişim araçları tarafından kurgulanıp değiştirilmiş gerçekleri ayırt edebilmesi için medya okuryazarlığı eğitimine önem verilmesi gerekmektedir. Erken yaşta edinilen bu beceri medyanın kişiler üstünde oluşturacağı olumsuz etkiyi en aza indirecektir. Bu bilgiler ışığında, öğrencilere verilen medya okuryazarlığı dersinde medya tarafından servis edilen bilgilerin objektiflikten uzak ve birtakım amaçlar doğrultusunda oluşturulabileceği konusunda farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Bunun yanında, medya kuruluşlarının her birinin ticari boyutu olduğu, insanları istekleri doğrultusunda tüketime

özendirdikleri, çeşitli yollarla insanları yönlendirmeye çalıştıkları öğrencilere aktarılmaktadır.

Thoman ve Jolls (2008, 14-15) medya okuryazarlığının gerekliliğini aşağıdaki maddelerle özetlemektedir:

1) Demokratikleşme sürecinde medyanın etkisi: İnsanların demokrasiyi içselleştirebilmeleri için “eleştirel düşünme” ve “kendini ifade edebilme” gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Medya okuryazarlığının bireylerin bu becerileri kazanabilmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

2) Medyanın yüksek oranlarda tüketilmesi ve toplumun medya tarafından sömürülmesi: İnsanlar geçmişe oranla günümüzde çok fazla medya verisine maruz kalmaktadır. Bu durum insanların büyük oranda tüketici olmalarının önünü açmakta ve bilinçsizce bir tüketim söz konusu olmaktadır. Bu durumun önemli tehlikelerinden biri de medyanın insanları istediği şekilde yönlendirebilmesidir. Medya okuryazarlığı, bu tehlikeler karşısında bireylerin daha bilinçli bir medya kullanıcısı olmalarına ve bu süreci kendi istekleri doğrultusunda yönlendirebilmelerine yardımcı olmaktadır.

3) Düşüncelerimizi, inançlarımızı ve davranışlarımızı şekillendirmede medyanın etkisi: Fazlasıyla maruz kaldığımız medya, bir şekilde duygu ve düşüncelerimize de etki edebilecek bir güce sahiptir. Medya okuryazarlığı bireyleri bu denli etkileyebilecek medyaya karşı bağımlılığı ortadan kaldırabilecek güçte bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

4) Görsel iletişim ve bilgilenmenin öneminin artması: Medyanın etkisiyle gün geçtikçe görsellik hayatımızda daha fazla yer almaktadır. Geçmişte basılı yayınlara daha alışık olan insanlar için bu önemli bir yeniliktir. Medya okuryazarlığı bu yenilik karşısında insanlara görselleri de anlamlandırabilme imkânı sağlamaktadır.

5) Toplumda bilginin önemi ve yaşam boyu öğrenmeye duyulan gereksinim: Küreselleşen dünyada insanlar bilgiye çok kolay bir şekilde ulaşabilmektedir. Fakat bilgiye kolay bir şekilde ulaşabilmek her zaman olumlu sonuçlar doğurmamaktadır. Çünkü karşılaşılan her bilginin doğru olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır. Medya

okuryazarlığı karşılaşılan bilgileri sorgulayıp doğru olup olmadığını anlamaya ve öğrenme eylemini tüm hayata yaymaya yardımcı olacaktır.

Ayrıca OECD tarafından yürütülen “Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı” (PIAAC) içerisinde yapılan araştırmada, Türkiye’deki yetişkinlerin teknoloji olarak zengin ortamda problem çözme becerilerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB], 2016). Köker, Bulduk ve Gelişen (2017) PIAAC araştırmalarının, Türkiye’deki yetişkinlerin önemli becerilere sahip olma konusunda yetersiz kaldıklarını gözler önüne serdiğini dile getirmişlerdir. Bütün ülkelerin yetişkin becerileri ile ilgili eksikliklerini görebilmeleri açısından PIAAC araştırmalarının önemini de ayrıca belirtmişlerdir. Ülkemizde yaşayan yetişkinlerin sahip olmaları gereken beceriler içerisinde medya okuryazarlığı da önemli bir yere sahiptir çünkü bireylere dijital dünyada karşılaştıkları bilgileri anlamlandırabilmelerinde ve değerlendirebilmelerinde önemli kolaylıklar sağlayacaktır.

1.13. Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları

Medya okuryazarlığı ile ilgili birbirinden farklı birçok yaklaşım bulunmaktadır. Günümüzde medya okuryazarlığı dersi verilirken kullanılan beş farklı yaklaşımla karşılaşılmaktadır. Birbirinden açık bir şekilde ayırt edilebilen bu yaklaşımları şu şekilde özetleyebiliriz (Görmez, 2014, 21-23):

Aşılama yaklaşımı: Korumacı bir yaklaşım olarak adlandırabiliriz. Bu yaklaşımı kabullenen eğitimcilerin medyaya karşı olumsuz düşünceler beslediği söylenebilir. Medyanın daha çok olumsuz yönlerine odaklanan bu yaklaşımın amacı gençleri “cinsellik” ve “şiddet” içeren mesajlardan korumak ve gençleri bu tarz tehlikeler ile ilgili bilgilendirmektir.

Eleştirel Analitik Yaklaşım: Bu yaklaşımı kabullenen bireyler, aşılama yaklaşımından farklı olarak medyayı her şeyiyle tehlikeli ve olumsuz etkileri olan bir mecra olarak görmemektedir. Bireylerin medyaya karşı korunmasından ziyade, insanların medyayı kontrollü bir şekilde kullanabilmelerini amaçlamaktadır. Bireylerin karşılaştıkları mesajlara eleştirel bir şekilde yaklaşarak özgür iradeleri ile en doğru sonuca ulaşmaları hedeflenmektedir.

Yaratıcı Medya Yaklaşımı: Bu yaklaşım, bireylerin medya karşısında sadece tüketici konumunda kalmamaları gerektiğini belirtmektedir. İnsanların tüketici konumundan üretici

konumuna geçmelerini hedeflemekte ve kendi medya ürünlerini ortaya koymalarını amaçlamaktadır.

Genel olarak medya okuryazarlığı eğitiminde “korumacı yaklaşım” ve “eleştirel yaklaşım” olmak üzere iki önemli yaklaşımla karşılaşmaktadır. Korumacı yaklaşım, medyaya karşı olumsuz bir tutum sergilemekte, medyayı tehlikeli olarak görmektedir. İnsanların korunması görüşü, bireyleri pasif birer varlık olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Eleştirel medya okuryazarlığında ise medyaya karşı herhangi bir ön yargı söz konusu değildir. Bu yaklaşım, bireylerin medyanın olumlu ve olumsuz etkilerini gözlemleyebilecek farkındalığa sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. İnsanların kendi seçimlerini yapabilmeleri fikrini savunan görüş bireylerin aktif ve bilinçli birer seyirci olmalarını amaçlamaktadır.

1.14. Medya Okuryazarlığı Becerileri

Livingstone ve Thumim’e (2003) göre medya okuryazarlığı becerileri, “teknik beceriler, eleştirel giriş becerileri ve medya üretimi becerisi” olmak üzere üçe ayrılır:

Teknik beceriler: Birbirinden farklı türdeki metinlere ulaşabilme becerisidir. Yaşanılan gelişmeler, bireylerin istediği türde farklı farklı metinlere erişebilme imkânı sunmaktadır. Ezber yapma anlayışı teknolojinin etkisiyle yerini istediği bilgiye erişebilme becerisine bırakmıştır. Günümüzde insanlar kolay bir şekilde istedikleri bilgiye ulaşabilmektedir. Fakat bu güzel imkânı sunan internet ortamında çok fazla yanlış bilginin bulunması da önemli bir sorun teşkil etmektedir. Karşılaşılan bilgilerin doğruluğunun ve yanlışlığının anlaşılması, ihtiyaç duyulan bilgi ile gereksiz bilginin ayrıştırılabilmesi, farklı türdeki metinlerin birbirinden ayırt edilebilmesi “teknik beceriler” başlığı içerisinde yer almaktadır.

Eleştirel giriş becerileri: Bu beceriye sahip olan bireyler; medyada karşılaştıkları herhangi bir metin karşısında her zaman sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve medyanın kurgulanmış bir mecra olduğu düşüncesinden ayrılmadan değerlendirme yapmaktadırlar. Medyanın her zaman ön planda tuttuğu amaçları olduğunu bilmek ve bu bilinçle, karşılaşılan metinleri doğru bir şekilde yorumlamak da bu becerinin önemli bir parçasıdır.

Medya üretimi: Amaç bireylerin sadece tüketici konumunda kalmalarını engellemek ve kendi medya ürünlerini ortaya koymalarına yardımcı olabilmektir. Kendi ürünlerini ortaya

koyabilen bireyler medyayı daha doğru bir şekilde değerlendirebilme imkânına sahip olmaktadır. Özellikle öğrencilerin kendi medya ürünlerini ortaya koymaları, süreci hem çok yakından takip edebilmelerini hem de daha kolay bir şekilde anlamalarına yardımcı olacaktır. Gençlerin kendi ürünlerini ortaya koyabilmeleri ve paylaşabilmelerinin onlar açısından önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

1.15. Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya okuryazarlığı eğitiminin temel amacı gençlerin sorgulayabilen, eleştirebilen ve birtakım sonuçlara varabilen bireyler haline gelmelerini sağlamaktır. Öğretmenler bu eğitimi verirken öğrencilere eleştirinin nasıl yapılacağı ya da ne şekilde sorgulanacağı konusunda fazla öğretici tavırlar sergilememelidir. Buckingham'ın (1992, 106; Çetinkaya, 2008) bu konu ile ilgili düşünceleri: “Medya eğitimi öğretmenlerin öğrencilere medyanın zararlı etkilerini anlatıp onların medyayı kullanma yolları üzerinde kontrol sağlamaya çalıştığı bir sürece dönüşürse, öğrencilerin özel yaşamlarına ve zevklerine saldırı gibi algılanabileceğinden, amaçlanan verim sağlanamayacaktır.” şeklindedir. Yani öğrenciler bu süreci kendileri kontrol altına almalı ve karşılaştıkları herhangi bir medya verisini kendileri sorgulayıp kendileri anlamlandırabilmelidirler.

Medya araçlarının sayısı da, etkisi de, seslendiği kitle de gün geçtikçe artmıştır. Hayatın her anında etkili olan kanallar, reklamlar, çeşitli kitle iletişim araçları detaylı bir denetimden geçmeden çocuk odalarına dahi girmeye başladıktan sonra bazı ülkeler bu durum karşısında önlem alma yoluna gitmiştir. Ülkelerin sorunu fark edip çözüm aramaya başladığı bu noktada bireylerin medya karşısında bilinçli bir duruma gelmesi, medya metinlerinin mesajlarını doğru bir şekilde anlamlandırabilmesi, sorgulayabilmesi ve değerlendirmesi için medya okuryazarlığı dersine ihtiyaç duyulmuştur. Bu dersin ve eğitimcilerin yardımıyla çocukların ve yetişkinlerin medya konusunda bilinçlenmesi hedeflenmiştir (Semiz, 2013).

Hobbs (1994) medya okuryazarlığının önemini vurgularken öğretmenlere ayrı bir parantez açmakta ve asıl görevin onlara ait olduğunu dile getirmektedir. Öğrencilere verilen eğitimin faydalı olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin medya okuryazarlığı ile ilgili göreve başlamadan ve görevi esnasında bilgilendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu konu ile ilgili görüşü şu şekildedir (İnan, 2010):

“Medya Okuryazarlığının geleceği, okullarda Medya Okuryazarlığını yaymak için temel, hatta öncelikli olarak sınıftaki öğretmenlerle eğitsel çalışma yapmayı gerektiren uzun dönemli, yoğun ve entelektüel bir gelişime bağlıdır. Medya Okuryazarlığı alanında öğretmen eğitimini tasarlayan ve yayan akademisyenlerin ve eğitimcilerin, deneyimlerini, stratejilerini ve felsefelerini paylaşma fırsatları ve sağladıkları öğretim ve öğrenme deneyimlerinin niteliğini ölçmek ve değerlendirmek için yöntemler bulmaları gerekmektedir. Öğretmenler tarafından üretilen birçok Medya Okuryazarlığı müfredat programı, bölgesel ve ulusal konferanslardaki eğitici ağlarıyla paylaşılmak şöyle dursun, öğretmenin kendi okulunda bile paylaşılmamaktadır. Ayrıca, eğer Medya Okuryazarlığı, medya ve bilgi toplumunda iyi eğitilmiş olmanın ne demek olduğuna ilişkin farklı anlayışlara sahip akademisyenler ve eğitimciler tarafından sağlanacak canlılığın tadını çıkaracaksa, medya incelemeleriyle ilgilenen öğretim üyeleri ile eğitim alanındaki öğretim üyeleri arasında bölümler arası çabaların desteklenmesi zorunludur.”

Potter’a (1998; Çetinkaya, 2008) göre medya okuryazarlığı eğitiminde önem verilmesi gereken iki nokta bulunmaktadır. İlki, öğrencilerin medya kuruluşlarının arka planlarında yer alan ticari ve ideolojik yapıları görebilmelerini sağlamak. İkincisi ise öğrencilerin medya ürünlerinin ne şekilde ortaya çıktıklarını kavrayıp kendi ürünlerini de çıkarabileceklerinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin kendi etkinliklerini yapıp, kendi medya ortamlarını oluşturup birtakım ürünler ortaya çıkarmaları teşvik edilmelidir. Yalnız bu üretim sürecinde birilerini taklit etmemeleri ve kendi orijinal metinlerini, görsellerini ortaya çıkarmaları sağlanmalıdır.

Eğitim için hazırlanan müfredat eleştirel ve sorgulayıcı becerilerin kazanılabilmesi açısından sadece eğitim aşamasını ve ilkeleri belirtmekle sınırlandırılmalıdır. Müfredat asla bütünü yerine getirilmesi gereken bir hedef haline gelmemeli, sadece öğrencilerin bağımsız bir şekilde sorgulayabilmeleri için bir araç görevi görmelidir. Eğitimciler bu noktada çok iş düşmektedir. Olabildiğince esnek olmaları ve öğrencilerin ilgilerini de göz önünde bulundurarak uygun tartışma ortamları oluşturmaları, sağlıklı diyalogların kurulmasını ve güzel bir şekilde kendilerini ifade edebilmeleri sağlanmalıdır (Masterman, 1985; Çetinkaya, 2008).

Bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin ne kadar zor bir işin altına girdiklerinin farkında olmaları, kendilerini geliştirmeleri ve karar kıldıkları eğitim anlayışı ile birtakım sorular belirleyip bu sorulara cevap aramalıdır. Cary Bazalgette’e (1992) göre eğitimciler “Ne için buradayız?”, “Medya eğitimcileri olarak amaçlarımız nedir?”, “İlgi

alanımız nedir?” sorularına cevap aramalıdır. Bu cevaplar ışığında geniş bir zaman aralığı göz önünde bulundurularak öğrencilerin medya beklentileri artırılmalıdır (Çetinkaya, 2008).

Medya okuryazarlığı kapsamında verilen eğitimde öğretmenler verecekleri dersi geleneksel eğitim kalıpları içerisine sıkıştırmamak için daima bilgilerini yenilemeli ve kendilerine bazı sorular sorarak bu eğitim sürecini değerlendirmelidirler. Rogow’a (2005) göre öğretmenlerin eğitim sürecinde şu sorulara cevap aramaları gerekmektedir (Çetinkaya, 2008, 285):

- “1) Öğrencilere mesajın ne olabileceğini düşünmelerinde yardımcı olacak becerileri mi sunuyorum, yoksa onlara mesajın ne olduğunu anlatmaya mı çalışıyorum?
- 2) Öğrencilere, iyi bir temele dayandırıldığı sürece onların yorumlarını kabul etmeye açık olduğumu ifade edebiliyor muyum, yoksa sadece benim yorumumun doğru bakış açısını yansıttığı hissini mi veriyorum?
- 3) Bu dersin sonunda öğrenciler daha analitik mi olacak, yoksa temelsiz bir şekilde her şeyden daha şüphe eder mi olacaklar?”

Eğitimciler bu soru kalıplarının ilk kısımları ile ilgili olumlu bir yanıt veriyorlarsa ders ilerlemesi gerektiği şekilde ilerlemektedir. Öğretmenlerin bu doğrultuda ilerleyip bu sorular ışığında gittikleri yoldan sapmamaları gerekmektedir (Çetinkaya, 2008).

Tüm bu bahsedilen konuların yanında çok önemli bir nokta daha bulunmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesinde her ne kadar öğretmenler ön plana çıksa da bu eğitimi sadece öğretmenlerle sınırlamak çok yanlış olacaktır. Bu eğitim gündelik yaşam içerisinde daima aktif olarak tutulmalıdır. Ailelerin hatta ülke sınırları içerisindeki bütün bireylerin işbirliği içerisinde olmaları ve bu konuya herkesin toplumsal bir proje gözüyle bakması gerekmektedir (Masterman, 1985, 260; Çetinkaya, 2008).

Medya okuryazarlığı eğitiminden en iyi şekilde verim alınabilmesi için dikkat edilmesi gereken önemli durumlar vardır. Öncelikle öğrencinin iletişim alanı içerisinde olan bütün bireylerin bu eğitimde aktif bir şekilde bulunmaları gerekmektedir. Öğretmenlerden başlayıp yöneticileri ve aileyi de içine alan bu çembere dâhil olan bütün bireylerin, öğrencilerin eğitimden en güzel verimi alabilmeleri için birliktelik içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Medya okuryazarlık dersinin de herhangi bir seçmeli ders veya

etkinlik olarak kalmaması hatta bütün sınıf kademelerinde gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Brown, 1998, 52; Altun, 2010).

Böyle bir proje yürütülürken dikkat edilmesi gereken çok önemli bir nokta bulunmaktadır. Medya ile yardımlaşarak sürdürülecek bu işbirliğinin içerisine, medyanın ticari ayağı göz önünde bulundurularak herhangi bir maddi kaygının girmemesine ya da egemen olan iktidarın medya üzerinden kendi ideolojisini bu projeye yansıtabilme olanağı tanınmamasına dikkat edilmelidir. Çünkü bahsedilen olumsuzlukların yaşanması ve medyanın sorgulanamadığı bir ortamın oluşması yapılan çalışmanın bütün öneminin yitirilmesine sebep olacaktır.

Seksenli yıllardan itibaren medyanın etki alanını giderek genişletmesi, kitle iletişim araçlarının sürekli olarak gelişmekte ve değişmekte olması, kendisine olan ilgiyi arttırmıştır. Bireyler üzerinde oldukça etkili bir hale gelmesi, toplumları etkileyebilecek bir güç haline gelebileceğinin görülmesiyle birlikte devlet yöneticilerini medya hakkında planlar yapmaya ve medya ile ilgili eğitimler vermeye yönlendirmiştir (Şeylan, 2008, 40). Medya eğitimi ile ilgili araştırmalar farklı yaklaşımlara göre düzenlenmeye çalışılmıştır. Genel olarak bakıldığında hâkim olan temel iki anlayışın “korumacı anlayış” ve “eleştirel anlayış” olduğu görülmektedir.

Medya okuryazarlık eğitiminin verilmesi konusunda bilirkişiler iki ayrı yaklaşımı öne sürmektedirler. İlki, medya metinlerinin eğitim-öğretimin bazı kademelerinde derslere yardımcı olacak şekilde kullanılmasıdır. Diğeri ise; medya araçlarının sunmuş olduğu bilgilerin çıkış noktalarının araştırılması, bilgileri ortaya çıkaran mekanizmaların incelenmesi, metinlerin karşılaştırılması gibi eleştirel bir bakış açısının öğrencilere kazandırılması gerekliliğidir (Topuz, 2007, 18).

Küreselleşmenin etkisiyle öncelikle gelişmiş ülkeler medyanın olumsuz yanlarını göz önünde bulundurmuş ve bireylerin korunması fikri benimsenmiştir. Ülkelerin ileri gelen kurumları kitle iletişim araçlarına karşı birtakım önlemlerin alınması gerektiğini savunmuş ve bu da medya okuryazarlığı eğitiminin gerekli olduğu düşüncesini beraberinde getirmiştir. Küreselleşen dünyada bireylerin sağlıklı ve kontrollü iletişim kurabilmeleri için iyi seviyede iletişim becerilerine ihtiyaçları olduğu düşünülmüştür (Tanrıku, 2014, 36).

Medyanın ülke çapında etkili olduğu ilk yıllarda, kontrolün tamamen kitle iletişim araçlarında olması ve bireylerin bu alanda herhangi bir etkisinin olmaması sebebiyle öncelikle korumacı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bireylerin medyaya karşı savunmasız

oldukları düşünölmüş ve medyanın yanlış yönlendirmelerinden, kötü etkilerinden korunmaları gerektiği düşöncesi hâkim olmuştur. Bu yaklaşımın kabullenildiği dönemde bireyler tamamen etkisiz bir durumda kalıp medyanın sunmuş olduğu metinler karşısında nasıl bir tavır takınmaları gerektiği konusunda yardıma ihtiyaç duymuşlardır (Altun, 2010, 29).

Doksanlı yıllardan sonra medya araçlarının fazlasıyla artması sebebiyle bazı sıkıntılar ortaya çıkmıştır. Bireyleri medyanın kötü etkilerinden korumak oldukça zorlaşmıştır. Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışının da kabul edilmesi medya eğitimi ile ilgili birtakım değışiklikleri beraberinde getirmiştir. “Korumacı” bir anlayış yerine “eleştirel yaklaşım” ön plana çıkmış ve medya okuryazarlığı eğitimi de bu yönde şekillenmiştir (Semiz, 2013).

Eleştirel anlayış, bireylerin kitle iletişim araçlarında karşılaştıkları metin ve görsellere sorgulayıcı bir gözle bakmalarını; doğru, yanlış, yararlı veya zararlı olup olmadıklarını kendileri fark edip ona göre bir tavır takınmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Feuerstein’a (1999) göre bireyler almış oldukları eğitimle kitle iletişim araçlarının sunmuş olduğu içerikleri anlamlandırarak, gizil mesajların farkına varmakta ve ona göre bir yol izlemektedirler. Korumacı anlayış hâkimken bireyler medya karşısında oldukça durağan bir tablo çizerken eleştirel yaklaşım benimsendikten sonra bireyler aktif bir duruma gelmiş ve rahatsız oldukları herhangi bir medya içeriği ile ilgili gerekli şikayetleri yapabilecek duruma gelmişlerdir (Alagözlü, 2012, 7).

Doksanlı yıllardan itibaren medya okuryazarlığının okullarda ne şekilde yer alacağı, programlara katılıp katılmayacağı, ayrı bir ders olarak yer alıp almayacağı tartışma konusu olmuştur. Hobbs (1998, 132-133), “Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma” isimli yapmış olduğu araştırması sonucunda medya okuryazarlığı ile ilgili farklı bir ders olması gerektiğini savunmuştur. Fakat ilerleyen süreçte seçmeli ders olarak sunulmasının çok fazla olumsuz yanı olduğunu görmüş ve ortaokul seviyesi dersleriyle birlikte verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Altun, 2010, 31).

Medya araçlarının sayısı da, etkisi de, seslendiği kitle de gün geçtikçe artmıştır. Hayatın her anında etkili olan kanallar, reklamlar, çeşitli kitle iletişim araçları detaylı bir denetimden geçmeden çocuk odalarına dahi girmeye başladıktan sonra bazı ölkeler bu durum karşısında önlem alma yoluna gitmiştir. Ölkelerin sorunu fark edip çözüm aramaya başladığı bu noktada bireylerin medya karşısında bilinçli bir duruma gelmesi, medya

metinlerinin mesajlarını doğru bir şekilde anlamlandırabilmesi, sorgulayabilmesi ve değerlendirmesi için medya okuryazarlığı dersine ihtiyaç duyulmuştur. Bu dersin ve eğitimcilerin yardımıyla çocukların ve yetişkinlerin medya konusunda bilinçlenmesi hedeflenmiştir (Semiz, 2013, 32).

Özellikle çocukların gelişigüzel bir şekilde kitle iletişim araçlarına maruz kalmamaları gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Çocuklar medya okuryazarlığı konusunda bilgilendirilip eleştirel bir bakış açısına sahip olacak şekilde yetiştirilmelidirler. Herhangi bir kitle iletişim aracının sunmuş olduklarının kontrolüne giren değil karşılaştıkları bilgileri sorgulayan ve kontrolü elinde bulunduran bireyler yetiştirmek olmalıdır asıl amaç. “Medya okuryazarı birey olmak demek medyada seyrettiği, okuduğu ve duydukları hakkında doğru sorular sormayı öğrenmek demektir.” (Thoman ve Jolls, 2008, 33).

Günümüzde sosyalleşme imkânlarına paralel olarak artan kitle iletişim araçlarına her geçen gün yenilerinin eklenmesiyle, medya adeta yaşantımızın bir vazgeçilmezi haline gelmiştir (Thoman ve Jolls, 2008). Teknolojinin önlenemez ilerleyişi neredeyse bütün insanlığı medya kullanıcısı durumuna getirmiştir. Böyle bir durumda insanlığın medyayı doğru bir şekilde algılayıp değerlendirebilmesi büyük önem arz etmekte ve insanların bu konuda bilgilendirilmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Medya okuryazarlık eğitiminin yükseköğrenim seviyesinde uygulanması da önem arz etmektedir. Bireylerin çözümleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olan bu derslerin iyi bir şekilde planlanıp farklı derslerin içinde de yer alması gerektiği düşünülmektedir. Medya okuryazarlığının bu denli önemli olmasına rağmen bazı öğretmenler, gerekli alt yapının olmaması, kaynak ve bilgi yetersizliği sebebiyle dersi istememe noktasındadırlar (Mihailidis, 2008, 10). İletişim imkânlarının giderek arttığı günümüzde, medyanın araçları ve etki alanı da fazlasıyla artmaktadır. Bu da beraberinde birçok sağlıklı olmayan bilgi sunmakta ve bilgi kirliliğine sebep olmaktadır. Yaşanılan bu olumsuz durumlar, yüzyılın gerçeği haline gelmiş medyayı kabullenip onu en doğru şekilde kullanabilme yollarını bulmayı kaçınılmaz hale getirmektedir.

Öğrencilerin almış oldukları eğitimin, onların geleceklerini şekillendirmede ve vizyon sahibi olmalarında önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Schmidt, 2012, 67). Medya eğitimi ile ilgili birçok eğitim kademesinde tam olarak istenilen seviyeye

ulaşılması da verilen bu eğitimlerin öğrencilerde olumlu yönde bir değişime yol açtığı ve belli bir seviyede yetkinlik kattığı görülmektedir (Schmidt, 2012, 70).

Yeni neslin kitle iletişim araçlarını kullanmakta oldukça hevesli ve meraklı olması, medyayı doğru bir şekilde kullanabilme yeterliliğın kazanılmasını gerekli kılmaktadır. Teknolojik gelişmeler çocukları ve gençleri daha fazla medyanın içerisine çekmektedir. Böyle bir tablo mevcutken, yılların getirdiğı tecrübeyle gençlere doğru bir medya eğitimi verildiğinde, gençlerin geleceğı en doğru şekilde tasarlayacakları düşünölmektedir (Ruiz, Garcia ve Rosell, 2014, 22).

Medya eleştirisi konusunda öğrencileri bilgilendiren öğretmenlerin dikkat etmesi önemli noktalar bulunmaktadır. Asıl amaç öğrencilerin öğretmenlerin görüşlerine yakın görüşler edinmesini sağlamak değıl, öğrencilerin başkalarının fikirlerinden ziyade kendi fikirlerine, kendi görüşlerine, daha önce düşünölmeyenlere ulaşabilecek seviyede bir farkındalık içerisinde olmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin buradaki görevi öğrencilerin ortaya çıkardığı fikir ve görüşleri onaylamak değıl, fikirlerin üretim süreci konusunda öğrencilere yardımcı olabilmektir (Buckingham, 1991, 12-36; Altun 2010).

Medyanın hayatın içerisine bu denli girmesi ve insanları bu denli etkisi altına alması medya ile eğitimin bir noktada kesişmesini gerekli kılmıştır. Bireylerin oluşan yeni kültür yapısı karşısında pasif bir durumda kalması bazı kurum, kuruluş ve eğitimcileri bu konuyla ilgili birtakım girişimlerde bulunmaya yöneltmiştir. Bilginin doğru bir şekilde yayılması için insanların medya konusunda bilinçli olması ve kontrollü bir şekilde hareket etmeleri gerekmektedir. Medya okuryazarlığı bu noktada devreye girmekte ve bireylerin yaşantılarının her aşamasında medya araçlarının sunmuş olduğı içerikleri doğru bir şekilde anlamlandırıp popüler kültüre hâkim olabilmelerini hedeflemektedir (Hobbs, 2004; Solmaz 2016).

Medya okuryazarlığı dersi için düşünölen ders programında şu maddeler ön plana çıkmaktadır (RTÜK ve MEB, 2006, 7-8):

“1) Yaşadığı çevreye karşı sağduyulu olabilecek ve ülkesindeki problemleri doğru analiz edebilecek bir nesil yetiştirebilmek için medyayı farklı açılardan değerlendirebilen ve bilinç sahibi olmasını sağlayan eğitim içeriğı sunulmalıdır.

2) Nitelikli eğitim verilerek kitle iletişim araçları tarafından sunulan mesajları çözümleme ve analiz etme yeteneğı elde edilmiş olunur.

- 3) Konvansiyonel ve yeni medya araçlarının içeriklerine eleştirel bir bakış açısı geliştirilmiş olunur.
- 4) Sadece cevap bekleyen değil aynı zamanda soru sorabilen bilinçli bireyler öne çıkarılır.
- 5) Stratejik ve gözlem gücü yüksek medya okuryazarları yetiştirilir.
- 6) Sosyal hayat içerisinde daha etkin ve daha tutarlı bir biçimde dâhil olan bireyler topluma sunulur.
- 7) Gerek özel yayıncılık gerekse kamu yayıncılığının daha nitelikli olmasına önemli katkı sağlanmış olunur.”

1.16. Medya Okuryazarlığının Tarihi Gelişimi

Medya okuryazarlığı kavramı yirminci yüzyıldan itibaren İngiltere, Avustralya, Güney Afrika, Kanada ve Amerika’da karşımıza çıkmaktadır. Medya konusuna eğilen ülkelerde ilk olarak medyanın zararlı olduğu yönünde fikirler benimsenmiştir. Bu görüş beraberinde insanların medyadan korunması gerektiği düşüncesini getirmiştir. Medya okuryazarlığı eğitimi, 1930’lu yıllardan itibaren insanları medyanın olumsuz etkilerine karşı koruma altına almak şeklinde yorumlanmıştır. Fakat 1960’tan sonra eğitim anlayışında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Ülkeler vatandaşlarını medyadan korumak yerine medya ile yaşayabilmelerini sağlama düşüncesini benimsemişlerdir (Taşkiran, 2007).

Medya okuryazarlığının her ülkede aynı amaç doğrultusunda ilerlediğini söylemek doğru olmayacaktır. Medya okuryazarlığının kapsamına bakıldığında ülkeler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir (İnceoğlu, 2007). Ülkelerin medya eğitimine bakış açıları farklılık gösterebilmektedir. Batı ülkeleri medya okuryazarlığının sorgulayan ve hür bireyler ortaya çıkarması konusu üzerine eğilirken; Hindistan ve Brezilya gibi ülkeler gelişmeye, adalet anlayışını geliştirmeye ve özgür ruhlu bireyler yetiştirmeye katkıda bulunacağı görüşündedir. Karşılaşılan bu farklı durum, ülkelerin gereksinimlerine göre medya okuryazarlığına farklı anlamlar yüklediğini göstermektedir (İnan, 2010).

Medya okuryazarlığı gelişimi birçok ülkede farklı bir şekilde ilerlemektedir. Finlandiya’da farklı öğretim kademelerine farklı yıllarda giriş yapan medya okuryazarlığı eğitimi doksanlı yıllardan itibaren bugünkü halini almaya başlamıştır. Medya okuryazarlığı eğitimi dersi Danimarka’da yetmişli yıllardan itibaren zorunlu ders olarak okutulurken İsveç’te seksenli yıllardan itibaren zorunlu ders kapsamına alınmıştır. Almanya yetmişli ve seksenli yıllarda toplumu bilgilendirme amacıyla çalışmalar yürütmüş ve doksanlı yıllardan itibaren gerekli ilgiyi üzerine çekmeyi başarmıştır. Fransa ise medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalara diğer ülkelere nazaran biraz daha geç başlamıştır (Taşkiran, 2007).

Amerika’da eğitim çalışmalarına 1932 yılında başlanmış ve bu çalışmalar daha çok İngilizce derslerine entegre edilmiştir. Medya okuryazarlığı ile ilgili daha önemli adımlar ise doksanlı yıllardan itibaren sağlık eğitimcilerinin konuya dâhil edilmesiyle atılmıştır. Eğitim, devlet kurumlarından ziyade çoğunlukla özel kuruluşlarca yürütülmektedir (Bek, Binark, 2007; Koçak, 2011).

Medya eğitimi gelişimine bakıldığında daha çok Avrupa ülkelerinin bu konu üzerine eğildiği, birbirinden farklı birçok alanda medya okuryazarlığı eğitimi destekledikleri ve medyayı merkeze alan birçok araştırma ve çalışma yaptıkları açık bir şekilde görülmektedir (Taşkiran, 2007). Tüm bu gelişmeler ışığında dünyanın birçok noktasında medya okuryazarlığının önemini farkına varıldığı ve birçok ülkenin eğitim programlarının içerisine dâhil edildiği görülmektedir.

AB oluşumu içerisinde, 2006 senesinde birbirinden değişik alanlarda bilgi sahibi akademisyen ve medya konusunda uzman olan kişileri bir arada toplayan “Medya Okuryazarlığı Uzman Grubu” oluşturulmuştur. Topluluğun oluşturulma sebebi medya okuryazarlığı ile ilgili ayrıntılı araştırmalar yapmak ve elde edilen sonuçlar ışığında medya eğitimi konusuna doğru bir şekilde yönlendirmektir. Ekibin önderliğinde “Avrupa’da Medya Okuryazarlığı İle İlgili Güncel Eğilim ve Yaklaşımlar” başlığı altında çalışmalar sürdürülmüştür. Yapılan çalışmalar, medya ile ilgili detaylı bilgiler elde edilmesinde ve medya okuryazarlığının ne seviyede olduğunun görülmesinde yardımcı olmaktadır. Bilirkişilerden oluşan bu ekibin yapmış olduğu çalışmaların, medya okuryazarlığı ile ilgili önemli adımların atılmasında ve bu alanda önemli gelişmelerin meydana gelmesinde etkili olduğu gözlemlenmiştir (Avrupa Birliği [AB], 2007).

Medya ile ilgili yapılan çalışmalar, çocukların ve gençlerin kitle iletişim araçlarına fazlasıyla maruz kalmaları, ailelerin bu durum karşısında tasalanmaları, eğitimcilerin medya konusu üzerine daha fazla eğilmeleri sebebiyle UNESCO oluşumu içerisinde milletlerarası bir bilinç ortaya çıktığı gözlenmektedir. UNESCO özellikle yetmişli yıllardan itibaren medyanın insanlar üzerindeki etkilerini gözlemlemiş ve bu konu ile ilgili birtakım önlemlerin alınması gerektiğini belirtmiştir. İlk olarak “Eğitimde Medya Çalışmaları” ismiyle bazı ülkelerde sürdürülmekte olan medya eğitimlerini göz önüne seren bir yayın çıkarılmıştır (Altun, 2010).

1.17. Dünyada Medya Okuryazarlığı Gelişim Süreci

Medya okuryazarlığı kavramının içerisinde neler barındırması gerektiği ile ilgili görüşlere bakıldığında birçok ülkede medya okuryazarlığının gelişiminin ve bu kavramdan beklentilerin farklı olduğunu görmekteyiz. Genellikle batılı ve gelişmiş ülkelerin medya okuryazarlığından beklentileri sorgulayan ve fikirlerinin kontrolünü elinde tutan, duyu ve düşüncelerini kimsenin hâkimiyetine bırakmayan bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunmasıdır. Doğulu ve daha az gelişmiş ülkelerin medya okuryazarlığından beklentileri ise özgürlüğüne önem veren, ülkesinin kalkınmasına yardımcı olmak isteyen, bilinçli ve adil bireylerin yetişmesine yardımcı olmasıdır (İnceoğlu, 2007, 24). Elde edilen bilgiler ışığında ülkelerin medya okuryazarlığından beklentilerinin daha çok gereksinim duydukları alanlara göre şekillendiği sonucu çıkarılmaktadır.

Medya okuryazarlığı kavramı, medyanın insanlar üzerindeki etkilerini gören ve bu konu üzerine eğilen öncü ülkelerin gündeminde neredeyse elli yıldır yer almaktadır. Bu kavram dünyanın her noktasında aynı zaman diliminde ilgi görmeye başlamamıştır. Avrupa Birliği medya okuryazarlığı konusu üzerine 2000’li yıllardan sonra eğilmiş ve “yaşam boyu öğrenim” amaçları içerisinde yerini almıştır. Ülkemizde ise bu kavram RTÜK’ün 2003 yılında yapmış olduğu çalışmalar içerisinde yerini almış ve gündemimize alınmıştır (İnan ve Bayındır, 2009, 1-2).

Medyanın insanlar üzerinde ne denli etkili olduğu ve olumsuz yönlerinin ne gibi olumsuz sonuçlar doğuracağı göz önüne alındığında medya okuryazarlığının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca daha bilinçli bireyler ve daha demokratik toplumların meydana gelmesindeki etkisi de göz önünde bulundurulduğunda medya okuryazarlığı ülkelerin olmazsa olmazları arasındaki yerini almaktadır. Bu görüş

doğrultusunda ülkelerin çoğu ve dünya üzerinde önemli bir yere sahip olan “Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO)” gibi büyük kuruluşların da öncülüğünde bazı araştırmalar, çalışmalar ve projeler yürütülmektedir. Genellikle ticari amaçlarla yönlendirilen medyanın insanlar üzerindeki olumsuz etkileri ve bu durumun toplumlara verdiği zararları göz önünde bulunduran UNESCO, çeşitli ülkelere topladığı uzmanların görüşlerini de alarak medya okuryazarlığının çok önemli bir ihtiyaç olduğu konusunda çocukları, gençleri ve ebeveynleri bilgilendirmenin önemi üzerinde durmuştur (Binark ve Bek, 2010, 52).

Öncelikle İngiltere’de karşımıza çıkan “Medya Okuryazarlığı Eğitimi Seferberliği” daha sonra Batı ülkelerinde etkisini göstermiştir. Eğitim seferberliği konusundaki en büyük ilerleme ise Amerika’da görülmektedir (Taşkiran, 2007, 7). Yetmişli yıllardan itibaren medya eğitimine Kanada ve Japonya’da da önem verilmeye başlanmıştır. Bütün ülkeler, çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak birbirinden farklı kitle iletişim araçlarının okullara gönderilmesini ve öğrencilerin karşılaştıkları farklı medya metinlerini sorgulayarak ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini hedeflemişlerdir (Önal, 2007, 338).

1932 yılında New York Times gazetesinin ABD bünyesinde yer alan 17 bin eğitim kurumuna gönderdiği birbirinden farklı gazeteler, medya okuryazarlığı eğitiminin temellerinin atılmasında etkili olmuştur. Hayata geçirilen bu projeye birçok eğitimcinin ve birçok kurum ve kuruluşun destek olduğu gözlemlenmiştir (Topuz, 2007, 19).

Amerika’da doksanlı yıllardan itibaren medya eğitimi ile ilgili adımlar atılmaya başlanmıştır. Çocuklara ve gençlere kolay bir şekilde ulaşabilen kitle iletişim araçlarının bireyler üzerindeki etki gücü ve olumsuz davranışlara yönlendirme durumu tespit edilmiştir. Sağlıkçıların da katkılarıyla medya eğitimi konusuna verilen önem artmıştır (Bacaksız, 2010, 45). Ülkede medya okuryazarlığı müfredattaki yerini almıştır ve zorunlu olarak okutulmaktadır. Sorgulayıcı bir anlayıştan öte koruyucu bir anlayış benimsenmiş ve bireyler daha pasif bir durumda tutularak medyanın olumsuz yönlerinden uzak tutulmaya çalışılmıştır (Şeylan, 2008, 80).

Avustralya, medya konusunun önemini kavrayan ve bu konuyla ilgili çalışmalar yapılması gerektiğini düşünen önder ülkelere biridir. Çocukluktan itibaren eğitimin her kademesinde medya okuryazarlığı eğitiminin yer alması düşünülen ülkede, seksenli yıllardan sonra konu üzerine önemli araştırmalar ve çalışmalar yapılmıştır. Doksanlı

yıllardan sonra medya eğitiminin, eğitim sisteminin içerisine tam manasıyla yerleşmesini sağlamışlardır (Luke, 1999, 622; İnan, 2010).

Avustralya teknolojik gelişmeleri iyi bir şekilde takip ederek eğitim sistemine dâhil edebilmiştir. Teknolojik gelişmelerin yanı sıra medya konusu üzerine de eğilmiş ve ortaöğretim seviyesinde medya eğitimi dersleri verilmektedir. İlköğretim seviyesinde ise ayrı bir ders olarak yer almamış, dil dersleri ve bazı kültür dersleriyle ilişkili bir şekilde verilmiştir. Ortaöğretim seviyesinde verilen dersler, sorgulayabilen ve kendi ürünlerini ortaya koyabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu eğitimler yalnızca eğitimli öğretmenlerce verilmiştir (Bacaksız, 2010, 47).

İngiltere’de kitle iletişim araçlarının kullanımı oldukça yaygın olduğu için medyanın toplum üzerinde etkili olabilecek olumsuz yanlarını engellemek amacıyla medya okuryazarlığına önem verilmektedir. Eğitim sistemleri içerisinde kesinlikle medya eğitiminin olması gerektiğini düşünülmüş, kendi dillerinin eğitimini verdikleri derse ve vatandaşlık eğitimi verdikleri derse dâhil edilmiştir. Verilen bu eğitimin, öğrencilerin önlerine sunulan her medya içeriğini sorgusuz sualsiz kabul etmemeleri, eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaları ve bilinçli birer birey olmaları için yardımcı olacağı düşünülmüştür (Alagözlü, 2012, 68-70).

Fransa’da da uzun zamandır medya günlük hayatın tam merkezine oturmuş durumdadır. Dolayısıyla medyanın küçükten büyüğe bütün bireyleri etkisi altına alabileceği gerçeği, birtakım önlemler alınması gerektiği fikrini doğurmuştur. Medya eğitimi bu önlemlerin başında gelmiştir ve örgün eğitimde yer alan bazı derslerin içerisinde verilmeye başlanmıştır (Alagözlü, 2012, 61-62).

Medya eğitimi, Kanada’da elli yılı aşkın bir süre önce “ekran eğitimi” kavramıyla gündeme gelmiştir. Okullarda da etkisini göstermeye başlayan medya eğitimi, özellikle seksenli ve doksanlı yıllarda ilköğretim seviyesinde daha güçlü bir şekilde yerini almıştır (Shibata, 2002). Kanada, birçok ülkeye göre öğrencilere daha nitelikli bir öğretim ortamı sunmakta ve daha geniş imkânlar sağlamaktadır. Bu eğitim sisteminde de ulaşılmaya çalışılan bir öğrenci modeli bulunmaktadır. Okuyan, okuduğunu anlayan, fikirlerini hayata geçirebilen, sorgulayabilen, çözümleyebilen, değerlendirebilen ve kendi ürünlerini ortaya koyabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi, tüm bu hedefler doğrultusunda eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri haline gelmiştir (Şeylan, 2008, 79). Kanada, medya eğitimi ile ilgili öncü ve önemli adımlar atan ülke

olması sebebiyle bu alanda kazanılan becerilerin Kanada'ya ait olduğu düşünülebilir (Sadriu, 2009, 92).

Rusya'da gençler için medya okuryazarlığını da içerisine alan bir planlama yapılmıştır fakat zorunlu bir şekilde müfredatta yer almamıştır. Eğitimciler öğrencilerin sorgulayan ve değerlendiren, bilinçli bireyler olması için çalışmalar yürütmüşlerdir. Medyanın olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili fikir sahibi olmaları hedeflenmiştir (Binark ve Bek, 2010, 93).

Japonya, her ne kadar teknolojik gelişmeleri adım adım takip edip teknolojik yenilikleri eğitim sistemlerine başarılı bir şekilde dâhil etmişse de medya okuryazarlığı konusuna gereken ilgiyi göstermemektedir. Okullarda bu konu üzerinde önemli bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Sadece gönüllü olarak yürütülen bazı bilinçlendirme çalışmaları görülmektedir. Genel olarak da korumacı bir anlayış kabul edilmiştir. Çin'de ve Hindistan'da da medya okuryazarlığı için ayrı bir ders bulunmamaktadır, sadece ülkelerin belli kesimlerinde ve bazı özel okullarda medya eğitimi ile ilgili birtakım çalışmalar bulunmaktadır (Karataş, 2008).

Güney Afrika'da doksanlı yıllardan sonra medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Öğrencileri medyanın olumsuz etkilerden uzak tutmak için çeşitli fikirler öne sürülmüş ve korumacı bir yaklaşım benimsenmiştir. Diğer Afrika ülkelerinde ise medya ile ilgili farkındalığın olması gereken seviyede olmadığı görülmektedir. Bu ülkelerin gündemine medya okuryazarlığı çok geç girmiştir ve konu ile ilgili çok fazla çalışma yapılmamıştır (Koçak, 2011).

Finlandiya'da temel ve orta öğretim üstü ana müfredat, iletişim ve medya becerilerini (medya okur-yazarlığını) vurgulamaktadır. Medya eğitim mesleki eğitim ve çalışmalarının başındaki temel müfredat programlarında her alanda ortak olan temel bilgi hedeflerinin içinde yer alır. Orta öğretim seviyesindeki okullar için; "aktif vatandaşlık ve girişimcilik, refah ve güvenlik, sürdürülebilir gelişme, kültürel kimlik ve kültürler hakkında farkındalık, medya becerisi, teknoloji ve toplum" genel konu alanları olarak sunulmuştur (İstifçi, 2012, 184-194).

"1970'lerin sonu boyunca İrlanda okullarında tanıtılmaya başlanan medya okuryazarlığı eğitimi yeni ilköğretim programında sağlam bir biçimde temellendirilmiştir. Yeni ilköğretim programı Eylül 2000 tarihinde başlatılmış, ilk inceleme evresi 2003/2004'te tamamlanmıştır. Bu inceleme İngilizce, görsel sanatlar ve matematik öğretim programındaki öğretmen ve öğrenci deneyimi ile

değerlendirilmiş olup İrlanda dili, Bilim ve Toplumsal-Kişisel Sağlık (SPHE) koşullarına yönelik ikinci bir inceleme evresi devam etmektedir. Medya eğitimi özellikle üç aşama içeren SPHE için sağlanmaktadır: ‘Kendim’, ‘Kendim ve Diğerleri’ ve ‘Kendim ve Dünyanın Geniş bir Bölümü’. Bu üç aşama, iki temayı tanımlar: ‘Yurttaşlığı Geliştirme’ ve ‘Medya Eğitimi’ üzerine koruma ve güçlendirmeye yönelik ikili vurgu.” (Tekinalp, 2012, 262-263).

Macaristan'da medya okuryazarlığı, 1998-1999 yıllarından itibaren “Medya Eğitimi ve Hareketli Görüntü Kültürü” konu başlığı ile müfredat programında uygulamaya başlanmıştır. “Medya eğitimi kendi başına, Görsel Kültür ve Bilgi Teknolojisi ya da Macar Tarihi ve Vatandaşlık Eğitimi gibi diğer müfredat programı alanlarının bütünleştirilmiş bir parçası olarak gerekli olan bir konudur. 7 ve 12. yıllar arasında uygulamanın üç seviyesi vardır: saat sayısı ile ilgili olarak en az, genel ya da ekstra. Okul hangi seviyenin uygulanacağına kendi karar verebilir.” (Demiray, 2012, 359).

İnceoğlu'na (2007, 22-23) göre medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili öncü olan “İngiltere, Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri” gibi ülkelerin yapmış oldukları çalışmalar sonucunda belli başlı unsurlar konusunda ortak kararlara varmışlardır. Bu temel unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1-Medya mesajları itinayla seçilmiş, düzenlenmiş, gözden geçirilmiş ve kurgulanmış yapılarıdır. 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.

Sonuç olarak, neredeyse bütün gelişmiş ülkelerin medya okuryazarlığına ciddi derecede önem verdikleri görülmektedir. Tarihsel süreçle birlikte günümüze yaklaştıkça medya okuryazarlığına verilen önemin arttığı ülkelerde, iktidarların da konuya önem verdiği ve eğitim sistemine bir şekilde monte etmeye çalıştıkları görülmektedir. Bireylerin kitle iletişim araçlarından en doğru şekilde yararlanabilmeleri, karşılaştıkları mesajları düzgün bir şekilde çözümleyip değerlendirebilmeleri için birtakım çalışmalar yapıldığı ve eğitim sistemlerinin bu amaç doğrultusunda düzenlendiği görülmektedir.

1.18. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Gelişim Süreci

Medya okuryazarlığı kavramı gelişmiş ülkelere nazaran daha geç bir yılda, 2004 yılında Türkiye’de önemsenebilir başlanmıştır. Medya ve eğitim konusunda uzman kişiler, kitle iletişim araçlarının insanlar üzerindeki etkisini ve özellikle son zamanlarda medyanın etkisiyle görülmeye başlanan şiddet olaylarını değerlendirip altındaki sebepler ile ilgili fikirlerini beyan etmişlerdir. Bu gelişmeler sonrasında, medya ile ilgili atılacak adımların odak noktasını RTÜK oluşturmuştur (RTÜK, 2012).

Medya okuryazarlığı kavramı bazı gelişmiş ülkelere nazaran Türkiye’nin gündemine geç girmiş olsa da Muvafık Uyanık 1937 yılındaki “Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete” başlıklı çalışmasında bu konuya değinmiştir. “Korumacı Yaklaşım” anlayışının pek de doğru olmadığını o yıllarda Uyanık (1937, 21; Altun, 2010) şu sözcüklerle dile getirmiştir:

“Çocukları gazete okumaktan menetmek mümkün müdür? Esasen böyle bir münakaşaya girmek beyhudedir. Çocuklarımıza gazete okutalım mı? Sualine menfi cevap verecek olan, bütün gayreti ile bu gayenin tahakkuku için çalışsa dahi, az zamanda, bunun mümkün olmadığını teslim etmek mecburiyetinde kalacaktır. Böyle fikrî bir yasak hem yanlıştır, hem de terbiyevî değildir. Biz çocuklarımızı her tehlikeden korumaktan ziyade, her vaziyette kendisini müdafaaya kabiliyetli yetiştirmek iddiasındayız.”

Doksanlı yıllarda, Türk televizyonlarında büyük bir denetimsizlik durumunun söz konusu olması, o yıllarda yayın yapmakta bulunan bütün televizyonların istedikleri zaman diliminde istedikleri programlara yer verebilmesi ve bu programlar herhangi bir süzgeçten geçirilmeden direkt olarak izleyiciye sunulması önemli bir sorun teşkil etmiştir. Bu durum televizyonların belli bir seviyede kontrol edilmesi gerekliliğini beraberinde getirmiştir

(Bütün, 2010). Ve bu konuyla ilgili en önemli adım 20 Nisan 1994 tarihinde atılmıştır. Bütün televizyon kanallarını kontrol eden, yayıncılık kurallarına uygun hareket etmelerini sağlayan ve aksi takdirde belirli cezalar verebilen “Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK)” bu tarihte kurulmuştur (RTÜK, 2012).

“Radyo ve televizyon yayımları ile ilgili olarak kamuoyunda doğan tepki, beğeni ve hassasiyetleri sürekli olarak izlemek ve gerekli yönlendirmelerde bulunmak amacıyla kamuoyu araştırmaları yapmak ve yaptırmak Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun kanunla belirlenmiş görevlerinden biridir.” (RTÜK, 2007). Sürdürülen çalışmaların bir kısmı şu şekilde sıralanabilir:

“1) Radyo ve TV’de Türkçe Kullanımı

2) İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması, 2006

3) Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması, 2006

4) Televizyon Haberleri İzleme Eğilimleri Araştırması - 8 Şubat 2007

5) Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması - 14 Şubat 2007

6) Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması - 10 Mayıs 2007

7) Almanya’da Yaşayan Türklerin Televizyon İzleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması - 14 Kasım 2007

8) Özürlülerin Televizyon İzleme/Dinleme Eğilimleri Araştırması Aralık 2007”

Medya okuryazarlığı öğretim programlarına girmeye başlamıştır. Medyanın olumsuz yanlarından en fazla etkilenebilecek grubun çocuklar olduğu vurgulanmış ve bu öğretim programlarıyla çocukların karşılaşabilecekleri sorunlarla ilgili bilgilendirilmesi ve olası tehlikelere karşı korunması amaçlanmıştır (Binark ve Bek, 2007). Bu programlarla

“korumacı yaklaşım” esas alınarak öğrencilere kitle iletişim araçları hakkında bilgi vermek hedeflenmiştir.

Önemli kuruluşların bir araya gelerek oluşturduğu “Şiddeti Önleme Platformu” televizyonda şiddet içeren programların artmasının gençleri de şiddete yönlendirdiği konusunda ortak bir fikir belirtmiştir. Bu ve benzeri sorunların dile getirilmesi üzerine, RTÜK öğrencilere medya eğitimi verme amacıyla ilköğretim seviyesine bir ders eklenmesi fikrini ortaya koymuştur ve bu fikir büyük bir oranda kabul görmüştür (Altun, 2010, 59). Alınan bu karar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak bir şekilde hareket edilmeye başlanmıştır.

2005 yılında “I.Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı” yapılmıştır ve medyanın gençler üzerindeki etkileri ve neden gerekli olduğu ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır (İnan, 2010, 26). 2006 yılında ise öğrencilerin günde ortalama kaç saat televizyon izlediğine dair bir araştırma yapılmış ve ortalama üç saatlerini televizyon karşısında geçirdikleri görülmüştür. Günlük olarak zamanlarının büyük bir dilimini televizyona ayırmaları, medyanın olumsuz etkileri de göz önünde bulundurulduğunda, medya okuryazarlığının ne denli önemli olduğunu göstermektedir (RTÜK, 2006).

RTÜK’ün ön ayak olmasıyla medya okuryazarlığı ile ilgili toplanan bütün bilgi, birikim ve çalışmalar Talim ve Terbiye Kurulu ile paylaşılmıştır. Yapılan çalışmaları bir araya getirmek, yeni çalışmalar yapmak ve süreci daha sistemli bir şekilde götürebilmek için alanla ilgili uzmanlardan ve akademisyenlerden oluşan bir grup oluşturulmuştur. Bu topluluk içerisinde yapılan çalışmalar sonucunda “Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” oluşturulmuştur (Keleş, 2009, 55).

2006 yılında RTÜK ve Talim ve Terbiye Kurulu ortak bir şekilde “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü” için anlaşmaya varmışlardır. Bu protokol göz önünde bulundurularak her kurum kendine üzerine düşen iş ve işlemleri yerine getirme kararı almıştır. Aynı yıl içerisinde “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” kurul tarafından onaylanmıştır (Çetinkaya, 2008, 75).

Medya alanında bilgili olan eğitimciler, medya okuryazarlığının öncelikle bazı derslerle birlikte verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Hem derslerin içerisinde yer alması hem de okullarda medyaya yönelik kulüplerin kurulmasının öğrencilerin medya konusunda daha bilinçli olmalarına yardımcı olacağı düşünülmüştür. Okullarda medya

okuryazarlığı ile ilgili yapılan bu çalışmalar konusunda ebeveynlerin de bilgili olması ve onlarla ortaklaşa bir şekilde bu eğitim sürecinin sürdürülmesinin gerektiği belirtilmiştir. Aile ile ortaklaşa yürütülen süreç içerisinde yer alan öğrencilerin medya konusunda daha doğru adımlar attığı ve daha bilinçli olduğu görülmüştür. Tüm bu medya okuryazarlığı eğitimi sürecinde yapılan çalışmalar sonucunda 2007 yılında “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı” yayımlanmıştır (Orhon, 1999; Görmez 2014).

Medya okuryazarlığı dersi kapsamında, medya metinlerini çözümlene ve değerlendirme gibi önemli konular olduğu gibi “özel yaşamın gizliliği, başka insanların düşüncelerine saygı, koşulsuz kabul, dürüstlük, bilimsellik, yardımlaşma, kültürel mirası yaşatma düşüncesi, aileye önem verme, hoşgörülü olma” gibi bazı önemli değerler de bulunmaktadır. İyi bir eğitim süreciyle, bütün bu değerler öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır ve bu eğitim süreci öğrenci odaklı bir şekilde yürütülmektedir (Şahin, 2012).

Türkiye’de medya okuryazarlığının bütün eğitim kademelerinde tam anlamıyla yerini aldığını söylemek mümkün değildir. İlköğretimin bazı kademelerinde belirli bir seviyede verilen medya okuryazarlığı eğitimi, sadece kısıtlı bir alanla sınırlandırılmış durumdadır. Okul öncesinden başlayarak ilerleyen yaşlarda da bu eğitime önem verilmesi ve ailelerin de bu konuda bilinçlenmesi, daha bilinçli ve farkındalık seviyesi yüksek öğrencilerin sayısının artmasını sağlayacaktır. Yapılan çalışmalar medya okuryazarlığı ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olan ebeveynlerin çocuklarının kitle iletişim araçları ile olan ilişkilerini daha iyi kontrol edebildiklerini ortaya koymaktadır (Ertürk ve Gül, 2006; Gündüz ve Kalan, 2010).

Medya okuryazarlığı kapsamında televizyonlarda atılan önemli adımlardan birinin de “akıllı işaretler” olduğu görülmektedir. Akıllı işaretler “cinsellik, şiddet, kötü alışkanlıklar, madde bağımlılığı ve kötü dil kullanımı” gibi gelişim çağında yer alan bireyleri kötü yönde etkileyecek bütün hal ve tavırlardan koruma amacıyla ortaya konmuştur (Şengül, 2011, 77). En temel şekliyle bu işaretler, ailelere çocuklarının izleyeceği programlarla ilgili bilgi verme amacıyla uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulama, ailelere programlarla ilgili fikir edinebilme ve kendi önlemlerini alabilmeleri için yardımcı olmakta ve medyayı daha kontrollü bir şekilde kullanma hedefleri içerisinde ailenin de aktif bir şekilde rol almasını sağlamaktadır (Altun, 2008).

RTÜK'ün yapmış olduğu çalışmalar sadece televizyon ile sınırlı değildir. “Çocuklarımız İçin İnternet Güvenliği” isminde internete yönelik çalışmalar da söz konusudur. Günümüzde gençlerin zamanının önemli bir kısmını da internette geçirdiği görülmektedir. Bu sebeple, bireylerin bilgisayar başında karşılaşılabilecekleri tehlikeli durumlarla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmaktadır (Altun, 2010, 58).

Türkiye’de medya okuryazarlığının bütün eğitim kademelerinde tam anlamıyla yerini aldığını söylemek mümkün değildir. İlköğretimin bazı kademelerinde belirli bir seviyede verilen medya okuryazarlığı eğitimi, sadece kısıtlı bir alanla sınırlandırılmış durumdadır. Okul öncesinden başlayarak ilerleyen yaşlarda da bu eğitime önem verilmesi ve ailelerin de bu konuda bilinçlenmesi, daha bilinçli ve farkındalık seviyesi yüksek öğrencilerin sayısının artmasını sağlayacaktır. Yapılan çalışmalar medya okuryazarlığı ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olan ebeveynlerin çocuklarının kitle iletişim araçları ile olan ilişkilerini daha iyi kontrol edebildiklerini ortaya koymaktadır (Ertürk ve Gül, 2006; Gündüz ve Kalan, 2010, 63).

Sonuç olarak, medya okuryazarlığı konusunda öncü olan ülkeler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye bu işin çok başındadır ve bu alanla ilgili atılması gereken birçok önemli adım bulunmaktadır. Türkiye’de uzun bir süre medya ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle televizyonlarda yayınlanan programların içeriklerindeki sorunlarla ve bu sorunların çözümü ile sınırlı kalmıştır. Medya konusunda ile ilgili yapılan çalışmaların artması, daha sistematik ve kontrollü bir şekilde ilerlemesi medya okuryazarlığının ülkemizde istenilen seviyeye gelmesine yardımcı olacaktır.

1.19. Dijital Okuryazarlık

Özellikle doksanlı yıllardan sonra ülkemizde duyulmaya başlayan dijital medya okuryazarlığı kavramı, elektronik iletişim araçlarını bilinçli bir şekilde kullanabilme ve dijital araçlar aracılığı ile edinilen bilgilere sorgulayıcı, çözümleyici ve eleştirel bir gözle bakabilmeyi amaçlamaktadır. Bu kavram günümüzde medya okuryazarlığı kavramının yerini alabilmektedir (Erstad, 2010, 18). Ancak dijital medya kavramını, elektronik medya araçlarını kapsayacak şekilde kullanmak daha uygun olacaktır.

Dijital okuryazarlık ile dijital medya okuryazarlığını birbirine karıştırmamak gerekmektedir. Dijital okuryazarlık, sürekli değişen ve gelişmekte olan teknolojik, elektronik yeniliklere hâkim olmayı ve uyum sağlamayı amaçlayan bir kavramdır. Dijital

medya okuryazarlığı ise elektronik ortamlarda karşılaşılan bilgilere ve metinlere eleştirel bir bakış açısıyla bakılmasını sağlayıp bireylerin onları en doğru şekilde değerlendirmesini amaçlayan bir kavramdır. Geleneksel medya okuryazarlığından en önemli farkının, geleneksel medya okuryazarlığı yalnızca medyanın insanlara sunmuş olduğu metinleri anlamlandırmayı amaçlarken dijital medya okuryazarlığının insanlara kendi ürünlerini üretme ve daha aktif olma imkânı verdiği görülmektedir (Park, 2012, 87). Dijital okuryazarlığın konu kapsamı içerisinde “erişim, gezinme, kontrol ve düzenleme becerileri” bulunmaktadır. Bu beceriler, bireylerin sosyal ağlara ulaşabilmesini, istekleri doğrultusunda hareket edip kontrolü ellerinde bulundurabilmesini ve karşılaştıklarını belirli bir şekilde süzüp ihtiyacı olan bilgilere sahip olmalarını sağlamaktadır (Dijk, 2012, 228; Ulusoy, 2018). Dijital okuryazarlık, medyanın bireylere sunduklarını doğru bir şekilde değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla iletişim teknolojisini en doğru şekilde kullanmaya yardımcı olan bir beceridir.

Dijital okuryazarlık, sosyal ağ üzerinde çeşitli görüntü, ses ve videolarla ilgili yapılan birtakım çalışmalar olması bakımından metin okuryazarlığından ayrılmaktadır (Kinzer, 2010, 52; Ulusoy, 2018). Dijital metinler, daha hızlı bir şekilde yayılabilme ve yeniden üretilebilme konularında da metin okuryazarlığından ayrılmaktadır. Dijital okuryazarlıkta sahip olunan bilginin çokluğundan ziyade bilgiye erişebilme hızı ve edinilen bilgi üzerinde ufak değişiklikler yapılarak sosyal ağ üzerinde yeniden yayabilme daha önemli bir yer tutmaktadır (Husbye ve diğerleri, 2012, 85).

Dijital okuryazarlık, bireylere ve topluluklara değişen ve sürekli olarak gelişen dünyaya uyum sağlayabilme imkânı sunmaktadır. Gün geçtikçe dijitalleşen dünyada bireylerin bir şekilde bu değişimlere ayak uydurabilmesi ve iyi bir dijital okuryazar haline gelebilmesi onlara yaşam boyu kolaylık sağlayacaktır. Bu sebeple dijital okuryazarlık bireylere sadece günümüz gelişmeleriyle ilgili bilgi sahibi olma becerisi sağlamakla kalmamakta ve zamanın da ötesine geçmektedir. Günümüzde bu denli güçlü olan dijital medyanın gelecekte de uzun süre insanlar üzerinde etkili olacağını tahmin etmek zor olmamaktadır. Bu durum da dijital okuryazarlığı bireyler açısından olmazsa olmaz bir hale getirmektedir (Ulusoy, 2018).

Dijital medya okuryazarlığının üzerinde durduğu konulardan biri de dijital medyada karşılaşılan bilgilerin doğruluğudur. Karşılaşılan her bilginin doğruluğunun sorgulanması gerekmektedir fakat çocuklar ve gençler genellikle herhangi bir araştırma yapmadan dijital medyada karşılaştıkları bilgileri olduğu gibi kabul etmektedir. Dijital medyayı geleneksel

medyadan ayıran özelliklerden biri de budur. Geleneksel medyada sunulan bilgiler bir takım kontrollerden geçerek insanlara ulaşmaktadır fakat dijital medya gibi çok geniş bir bilgi havuzuna sahip olan mecra herhangi bir kontrole tabi tutulmadan insanlara ulaşabilmektedir. Dijital ortamda karşılaşılan bilgilere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılmalı ve gerektiğinde farklı kaynaklardan beslenilerek yardım alınması gerekmektedir (Hobbs, 2010, 42).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri belirli değişkenler göz önünde bulundurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi açıklar.” (Karasar, 2013, 77).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez ilçesinde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemi ise bu öğretmenler arasından basit tesadüfi yöntemle seçilen 346 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, yaşa göre dağılımları tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve yaşa göre dağılımları

	kadın		erkek		N	% Toplam
	N	%	N	%		
21-25 yaş arası	38	11,0	18	5,2	56	16,2
26-30 yaş arası	40	11,6	50	14,5	90	26,0
31-35 yaş arası	27	7,8	47	13,6	74	21,4
36-40 yaş arası	20	5,8	63	18,2	83	24,0
41 yaş ve üzeri	2	0,6	41	11,8	43	12,4
Toplam	127	36,7	219	63,3	346	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,7'sini kadın, %63,3'ünün erkek olduğu ve yaşlara göre dağılımları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımları

Branşlar	f	%
Matematik	46	13,3
Türk Dili ve Edebiyatı	44	12,7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27	7,8
İngilizce	24	6,9
Tarih	22	6,4
Biyoloji	21	6,1
Fizik	20	5,8
Coğrafya	18	5,2
Beden Eğitimi	16	4,6
Kimya	14	4,0
Almanca	11	3,2
Bilişim Teknolojileri	8	2,3
Felsefe	8	2,3
Rehberlik	8	2,3
Müzik	7	2,0
Arapça	5	1,4
Diğer	47	13,6
Toplam	346	100,0

Tablo 2 incelendiğinde en fazla katılımın matematik branşında (%13,3), en az katılımın ise Arapça branşında (%1,4) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim düzeyleri

Öğrenim Düzeyi	f	%
Lisans	263	76,0
Yüksek lisans ve Doktora	83	24
Toplam	346	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %76'sının lisans mezunu, %24'ünün yüksek lisans mezunu ve doktora mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma süreleri

Çalışma Süreleri	f	%
0-5 yıl arası	150	43,4
6-10 yıl arası	82	23,7
11-15 yıl arası	48	13,9
16-20 yıl arası	38	11,0
21-25 yıl arası	22	6,4
26 yıl ve üzeri	6	1,7
Toplam	346	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,4'ünün 0-5 yıl aralığında, %23,7'sinin 6-10 yıl aralığında, %13,9'unun 11-15 yıl aralığında, %11'inin 16-20 yıl aralığında, %6,4'ünün 21-25 yıl aralığında, %1,7'sinin 26 yıl ve üzeri bir süre çalıştıkları görülmektedir.

3.3. Ölçme Aracı

Çalışmada katılımcılara Karataş (2008) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır.

Karataş (2008) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” 2 ayrı bölümden meydana gelmektedir. 1. bölümde medya kullanım sıklığı ve medya kullanım amaçlarını belirten ifadeler, 2. bölümde ise medya okuryazarlığı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Ayrıca araştırmada katılımcıların demografik bilgilerine de yer verilmiştir.

1. bölümde “dijital medya kullanım sıklığı ve kullanım amaçları” ile ilgili sorular yer almaktadır. 2. bölümde ise medya okuryazarlığı ile ilgili yargılar yer almış ve araştırmaya katılanların 5'li Likert tipinde “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” gibi ifadeleri kullanarak cevaplar vermeleri istenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyutta “farkında olma, bilgi sahibi olma” yeterliliğini ölçen maddeler bulunmaktadır. Birinci alt

boyutun Cronbach Alfa değerinin ,721 olduğu görülmüstür. İkinci alt boyutta “analiz edebilme, tepki oluşturabilme” yeterliliklerini ölçen maddeler bulunmaktadır. İkinci alt boyutun Cronbach Alfa değerinin ,705 olduğu görülmüstür. Üçüncü alt boyutta “yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” yeterliliklerini ölçen maddeler bulunmaktadır. Üçüncü alt boyutun Cronbach Alfa değerinin ,680 olduğu görülmüstür. Ölçme aracının tamamının Cronbach Alfa değerinin ise ,840 olduğu görülmüstür. Elde edilen bu değerler kullanılan ölçeğin güvenilir olduğunu gösterir. Yapı geçerliği de olan bu ölçeğin, kullanışlı olduğu sonucuna varılmaktadır (Karataş, 2008, 58)

2, 3, 4, 5, 6, 9, 11 numaralı maddeler birinci alt boyut içerisinde yer almaktadır. 7, 8, 12, 13, 14, 15 numaralı maddeler ikinci alt boyut içerisinde yer almaktadır. 1, 10, 16, 17 numaralı maddeler de üçüncü alt boyut içerisinde yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından Batman Valiliğinden alınan izin onayı ile 2018-2019 eğitim-ğretim yılında Batman ili merkez ilçesinde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 346 öğretmene, 01/04/2019 ve 31/05/2019 tarihleri arasında “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, dağılımların normalliğine bakmak için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri, bağımsız değişkenler arasındaki farklılık durumuna bakmak için de T testi, Anova testi veya Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Ölçek puanlandırılmış ve testlerden elde edilen veriler yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine cevap bulmak üzere toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Betimsel Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin haftalık ortalama televizyon izleme süreleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin haftalık ortalama televizyon izleme süreleri

Televizyon İzleme Süresi	f	%
televizyon izlemiyorum	45	13,0
1 saatten az	56	16,2
1-5 saat arası	145	41,9
6-10 saat arası	57	16,5
11-20 saat arası	31	9,0
20 saatten fazla	12	3,5
Toplam	346	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun haftada “1-5 saat arası” (%41,9) televizyon izlediği, çok az bir bölümünün de haftada “20 saatten fazla” (%3,5) televizyon izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin izledikleri program türleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin izledikleri program türleri

İzlenen Program Türleri	Yanıtlar	
	f	Yüzde(%)
Haber Programları	231	19,6%
Belgeseller	190	16,1%
Eğlence-Güldürü-Talkshow	123	10,4%

Yarışma Programları	115	9,7%
Açık Oturum ve Tartışma Programları	104	8,8%
Yerli Diziler	96	8,1%
Yabancı Sinemalar	90	7,6%
Spor Programları	78	6,6%
Müzik Programları	45	3,8%
Türk Filmleri	37	3,1%
Dini Programlar	28	2,4%
Hiçbirini izlemiyorum	43	3,6%
Toplam	1180	100,0%

* Çoklu yanıt olduğu için f sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla haber programlarını (%19,6) izledikleri, en az ise dini programları (%2,4) izledikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin haftalık ortalama internet kullanma süreleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin haftalık ortalama internet kullanım süreleri

İnternet Kullanım Süresi	f	%
1 saatten az	24	6,9
1-5 saat arası	125	36,1
6-10 saat arası	84	24,3
11-20 saat arası	64	18,5
20 saatten fazla	49	14,2
Toplam	346	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun haftada “1-5 saat arası” (%36,1) internet kullandıkları, az bir bölümünün de haftada “1 saatten az” (%6,9) internet kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin internet kullanım amaçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin internet kullanım amaçları

İnternet Kullanım Amaçları	f	Yanıtlar
		Yüzde(%)
İletişim	264	18,8%
Haber Alma	253	18,0%
Eğitim Amaçlı Araştırma	243	17,3%
Bankacılık İşlemleri	222	15,8%
Sosyalleşme	193	13,7%
Alışveriş	150	10,7%
Oyun/Eğlence	58	4,1%
Çevrimiçi eğitim	22	1,6%
Toplam	1405	100,0%

* Çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklem hacmini geçmektedir

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin interneti en fazla iletişim (%18,8) amacıyla kullandıkları, en az ise çevrimiçi eğitim (%1,6) amacıyla kullandıkları görülmektedir.

4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Alt Boyut Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları puanlar bu bölümde tablolar halinde verilecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birinci alt boyut olan “farkında olma, bilgi sahibi olma” yeterliklerine ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “farkında olma, bilgi sahibi olma” yeterliklerini ölçen alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler

Farkında Olma, Bilgi Sahibi Olma Yeterliği	N	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss
Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.	346	2,00	5,00	4,26	,70
Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet vb. değerlerin farkına varırım.	346	1,00	5,00	4,35	,69
Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel, sosyal önceliklerinin olduğunu fark ederim.	346	2,00	5,00	4,21	,71

Mesajların hangi amaçlarla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme, eğlendirme vb.) oluşturulduğunu fark ederim.	346	1,00	5,00	4,24	,76
Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.	346	2,00	5,00	4,25	,72
Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.	346	2,00	5,00	4,23	,74
Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.	346	1,00	5,00	4,19	,75
Farkında Olma, Bilgi Sahibi Olma Yeterliği (Genel)	346	2,00	5,00	4,25	,52

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin “farkında olma, bilgi sahibi olma” yeterliklerinin ortalaması “4,25”, yani “Sıklıkla” düzeyinde karşımıza çıkmaktadır. Bu değer de öğretmenlerin birinci alt boyut yeterliliğine “iyi” seviyede sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikinci alt boyut olan “analiz edebilme, tepki oluşturabilme” yeterliklerine ilişkin bilgiler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “analiz edebilme, tepki oluşturabilme” yeterliklerini ölçen alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler

Analiz Edebilme, Tepki Oluşturabilme Yeterliği	N	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss
Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni ve etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.	346	1,00	5,00	3,65	1,03
Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.	346	1,00	5,00	4,36	,85
Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.	346	1,00	5,00	3,69	,96
Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.	346	1,00	5,00	3,76	,99
Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.	346	1,00	5,00	3,99	,81
Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.	346	1,00	5,00	3,54	1,00
Analiz Edebilme, Tepki Oluşturabilme Yet. (Genel)	346	1,50	5,00	3,83	,62

Elde edilen genel sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin “analiz edebilme, tepki oluşturabilme” yeterliklerinin ortalaması “3,83”, yani “Sıklıkla” düzeyinde olduğu

görülmüştür. Bu değer de öğretmenlerin ikinci alt boyut yeterliliğine “iyi” seviyede sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçüncü alt boyut olan “yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” yeterliklerine ilişkin bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” yeterliklerini ölçen alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler

Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme Yeterliği	N	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss.
Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük (geri planda kalan) mesajların farkına varırım.	346	1,00	5,00	3,73	,85
Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümlenmede yeterliliğe sahibim.	346	1,00	5,00	4,12	,73
Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklamı fark ederim.	346	1,00	5,00	3,87	,87
Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.	346	1,00	5,00	3,91	,90
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme Yeterliği (Genel)	346	1,75	5,00	3,91	,62

Tablo 11’den elde edilen genel sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin “yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” yeterliklerinin ortalaması “3,91”, yani “Sıklıkla” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu değer de öğretmenlerin üçüncü alt boyut yeterliliğine “iyi” seviyede sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık yeterliliklerinin genel toplamı ve alt boyutları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık yeterliliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Alt Boyutlar	N	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss.
Farkında Olma, Bilgi Sahibi Olma Yeterliği	346	2,00	5,00	4,25	,52
Analiz Edebilme, Tepki Oluşturabilme Yeterliği	346	1,50	5,00	3,83	,62
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme Yeterliği	346	1,75	5,00	3,91	,62
Medya Okuryazarlığı (Genel)	346	2,00	5,00	4,02	,51

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin alt boyutlardan sahip oldukları en iyi yeterlik alanı “4,253” ortalama ile “Farkında Olma, Bilgi Sahibi Olma Yeterliği” olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üç alt boyutun üçünde de

“Sıklıkla” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durum araştırmanın ana problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri nasıldır?” sorusuna da cevap vermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üç alt boyut yeterliğinin üçüne de “Sıklıkla” seviyesinde sahip olmaları ve genel ortalamalarının da “4,026” yani “Sıklıkla” seviyesinde olması, öğretmenlerin “iyi” seviyede medya okuryazarlığı yeterliğine sahip olduklarını göstermektedir.

4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikli olarak normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	p	İstatistik	N	p
kadın	,083	127	,034	,981	127	,078
erkek	,045	219	,200*	,980	219	,003

Tablo 13 incelendiğinde, dağılımların normal olmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Gruplar normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılığını test eden Mann Whitney U-Testi sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
kadın	127	161,59	20521,50	12390,5	0,91
erkek	219	180,41	39509,50		
Toplam	346				

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($U=12390,5$; $p > 0,05$). Elde edilen bu

sonuçlara bakıldığında, cinsiyetin öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşa göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin yaşlara göre Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	P
21-25 yaş arası	,065	56	,200*	,981	56	,530
26-30 yaş arası	,053	90	,200*	,988	90	,562
31-35 yaş arası	,090	74	,200*	,967	74	,050
36-40 yaş arası	,097	83	,051	,944	83	,001
41 yaş ve üzeri	,105	43	,200*	,977	43	,543

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımlarının normal olduğu görülmektedir ($p>0,05$). Bu sebeple Anova testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin yaşlara göre farklılığını test eden Anova testi sonuçları

	Karelerin Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Gruplar Arasında	,288	4	,072	,274	,895
Gruplar İçi	89,656	341	,263		
Toplam	89,944	345			

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde yaşlara göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F=0,274$; $p>0,05$). Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, yaşın öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri mezun olunan fakülteye (branşlara) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin branşlara göre Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	P
Almanca	,189	11	,200*	,948	11	,620
Arapça	,318	5	,109	,869	5	,262
Beden Eğitimi	,180	16	,175	,940	16	,352
Bilişim	,264	8	,108	,861	8	,124
Teknolojileri						
Biyoloji	,129	21	,200*	,958	21	,479
Coğrafya	,220	18	,021	,951	18	,439
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,093	27	,200*	,972	27	,668
Felsefe	,230	8	,200*	,891	8	,239
Fizik	,120	20	,200*	,956	20	,475
Matematik	,126	46	,064	,935	46	,012
İngilizce	,140	24	,200*	,846	24	,002
Kimya	,196	14	,152	,956	14	,653
Müzik	,203	7	,200*	,916	7	,438
Rehberlik	,244	8	,178	,903	8	,306
Tarih	,109	22	,200*	,962	22	,538
Türk Dili ve Edebiyatı	,091	44	,200*	,976	44	,487
Diğer	,138	47	,026	,954	47	,062

Tablo 17’de Coğrafya dersinin bulunduğu satır incelendiğinde öğretmenlerin branşlara göre dağılımlarının normal olmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Gruplar normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 18’te verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin branşlara göre farklılığını test eden Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Ki kare	sd	p
Almanca	11	167,55	19,867	16	0,226
Arapça	5	84,20			
Beden Eğitimi	16	196,69			
Bilişim Teknolojileri	8	192,00			
Biyoloji	21	180,98			
Coğrafya	18	170,75			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27	191,91			
Felsefe	8	133,50			
Fizik	20	162,38			
Matematik	46	139,00			
İngilizce	24	206,54			
Kimya	14	155,50			
Müzik	7	154,14			
Rehberlik	8	220,75			
Tarih	22	199,18			
Türk Dili ve Edebiyatı	44	177,32			
Diğer	47	173,53			
Toplam	346				

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde branşlara göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($X=19,867$; $p>0,05$). Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, branşın öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	P
lisans	,050	263	,200*	,984	263	,005
yüksek lisans ve doktora	,092	83	,079	,972	83	,069

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımlarının normal olduğu görülmektedir ($p>0,05$). Bu sebeple t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre farklılığını test eden t testi sonuçları

	N	\bar{X}	s_x	sd	t	p
lisans	263	4,01	,511	34	0,66	0,50
yüksek lisans ve doktora	83	4,05	,510			

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{34} = 0,66; p > 0,05$). Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, öğrenim düzeyinin öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri meslekte geçirdiği süreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreler göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin meslekte geçirdikleri sürelerle göre Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
0-5 yıl arası	,078	150	,025	,983	150	,063
6-10 yıl arası	,074	82	,200*	,958	82	,009
11-15 yıl arası	,071	48	,200*	,964	48	,147
16-20 yıl arası	,083	38	,200*	,987	38	,935
21-25 yıl arası	,093	22	,200*	,955	22	,389
26 yıl ve üzeri	,200	6	,200*	,891	6	,325

Tablo 21’de “0-5 yıl arası” ile ilgili bilgi veren satır incelendiğinde, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürelerle göre dağılımlarının normal olmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Gruplar normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin meslekte geçirdikleri sürelerle göre farklılığını test eden Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Ki kare	sd	P
0-5 yıl arası	150	169,49	4,295	5	0,508
6-10 yıl arası	82	188,77			
11-15 yıl arası	48	163,14			
16-20 yıl arası	38	160,07			
21-25 yıl arası	22	193,09			
26 yıl ve üzeri	6	161,25			
Toplam	346				

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde meslekte geçirdikleri sürelerle göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X=4,295$; $p > 0,05$). Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, meslekte geçirilen sürenin öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri televizyon izleme sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin televizyon izleme

sürelerine göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme sürelerine göre Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
televizyon izlemiyorum	,150	45	,013	,933	45	,012
1 saatten az	,077	56	,200*	,975	56	,309
1-5 saat arası	,045	145	,200*	,981	145	,047
6-10 saat arası	,105	57	,185	,965	57	,102
11-20 saat arası	,096	31	,200*	,954	31	,202
20 saatten fazla	,151	12	,200*	,945	12	,570

Tablo 23’te “televizyon izlemiyorum” maddesi ile ilgili bilgi veren satır incelendiğinde öğretmenlerin televizyon izleme sürelerine göre dağılımlarının normal olmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Gruplar normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme sürelerine göre farklılığını test eden Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Ki kare	sd	p
televizyon izlemiyorum	45	188,27	5,262	5	0,385
1 saatten az	56	192,63			
1-5 saat arası	145	164,33			
6-10 saat arası	57	177,24			
11-20 saat arası	31	160,84			
20 saatten fazla	12	154,58			
Toplam	346				

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($X=5,262$; $p > 0,05$). Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, televizyon izleme sürelerinin öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.9. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri televizyon izleme amaçlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin televizyon izleme amaçlarına göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme amaçlarına göre Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	k	sd	p	İstatistik	sd	P
Haber Programları	,047	231	,200*	,980	231	,002
Yerli Diziler	,074	75	,200*	,990	75	,835
Eğlence-Güldürü-Talkshow	,074	36	,200*	,988	36	,950
Belgeseller	,069	70	,200*	,984	70	,510
Yabancı Sinemalar	,077	29	,200*	,977	29	,759
Dini Programlar	,183	8	,200*	,936	8	,569
Türk Filmleri	,174	10	,200*	,927	10	,421
Yarışma Programları	,100	24	,200*	,974	24	,771
Spor Programları	,160	13	,200*	,928	13	,319
Müzik Programları	,186	10	,200*	,933	10	,474
Açık Oturum ve Tartışma Programları	,112	21	,200*	,946	21	,282
Hiçbirini izlemiyorum	,147	43	,020	,937	43	,021

Tablo 25’te “hiçbirini izlemiyorum” maddesi ile ilgili bilgi veren satır incelendiğinde öğretmenlerin televizyon izleme amaçlarına göre dağılımlarının normal olmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Gruplar normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 26’de verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme amaçlarına göre farklılığını test eden Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p
Haber Programları	231	172,38	9,338	9	0,407
Yerli Diziler	75	164,52			

Eğlence-Güldürü-Talkshow	36	211,33
Belgeseller	70	139,18
Yabancı Sinemalar	29	66,50
Dini Programlar	8	36,06
Türk Filmleri	10	71,33
Yarışma Programları	24	76,44
Spor Programları	13	90,60
Müzik Programları	10	70,20
Açık Oturum ve Tartışma Programları	21	83,52
Hiçbirini izlemiyorum	43	184,59

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde televizyon izleme amaçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($X=9,338$; $p>0,05$). Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında, televizyon izleme amaçlarının öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

4.10. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin internet kullanım sürelerine göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım sürelerine göre Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
1 saatten az	,160	24	,115	,963	24	,494
1-5 saat arası	,062	125	,200*	,985	125	,200
6-10 saat arası	,063	84	,200*	,955	84	,005
11-20 saat arası	,089	64	,200*	,982	64	,488
20 saatten fazla	,058	49	,200*	,976	49	,429

Tablo 27 incelendiğinde internet kullanım sürelerine göre dağılımlarının normal olduğu görülmektedir ($p>0,05$). Bu sebeple Anova testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım sürelerine göre farklılığını test eden Anova testi sonuçları

	Karelerin Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arasında	2,659	4	,665	2,597	,036
Gruplar İçi	87,285	341	,256		
Toplam	89,944	345			

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F=2,597$; $p<0,05$). Elde edilen bu sonuca bakıldığında, internet kullanım sürelerinin öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni testi uygulanmıştır. Test sonucuna bakıldığında; haftalık internet kullanma süresi “1-5 saat arası” (\bar{X} : 4,06) olan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin, haftalık internet kullanım süreleri “1 saatten az” (\bar{X} : 3,71) ve “6-10 saat arası” (\bar{X} : 4,05) olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.11. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri internet kullanım amaçlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap alabilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Öğretmenlerin internet kullanım amaçlarına göre dağılımlarının normal olup olmadığı kolmogorov smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 29’de verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım amaçlarına göre Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	P
İletişim	,049	264	,200*	,983	264	,003
Sosyalleşme	,054	159	,200*	,979	159	,014
Eğitim Amaçlı Araştırma	,064	123	,200*	,968	123	,005

Bankacılık İşlemleri	,059	89	,200*	,985	89	,397
Haber Alma	,095	49	,200*	,936	49	,010
Oyun/Eğlence	,227	5	,200*	,956	5	,783
Alışveriş	,171	11	,200*	,926	11	,374
Çevrimiçi eğitim	,246	11	,061	,868	11	,072

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin internet kullanım amaçlarına göre dağılımlarının normal olduğu görülmektedir ($p>0,05$). Bu sebeple Anova testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım amaçlarına göre farklılığını test eden Anova testi sonuçları

ANOVA	Karelerin Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	P
Gruplar	2,287	5	,457	1,774	,118
Gruplar İçi	87,657	340	,258		
Toplam	89,944	345			

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F=1,774$; $p>0,05$). Elde edilen bu sonuca bakıldığında, internet kullanım amaçlarının öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri puanları üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemleri ile ilgili elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar sunulmuş, araştırmanın sonuçları ile ilgili literatürdeki benzer araştırmaların sonuçları kıyaslanıp tartışılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmış; ayrıca cinsiyet, yaş, branş, öğrenim düzeyi, kıdem yılı, televizyon izleme süreleri, televizyon izleme amaçları, internet kullanım süreleri, internet kullanım amaçları gibi değişkenler ile medya okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ile ilgili aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin medya okuryazarlıklarının “iyi” seviyede olduğu görülmektedir. Literatürdeki benzer çalışmalara bakıldığında; Karataş’ın (2008) öğretmen adaylarıyla, Aydemir’in (2013) 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarda, katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerini “İyi” seviyesinde bulmaları sebebiyle yapılan araştırma ile bu iki araştırma arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Alan yazında benzer başka çalışmalara bakıldığında ise; Banaz’ın (2017) ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini “orta” düzeyde, Kurt’un (2012) “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü” öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini “orta” düzeyde bulduğu görülmüştür. Bu sebeple yapılan çalışma ile Banaz’ın (2017) ve Kurt’un (2012) çalışmalarının sonuçları arasında benzerlik olmadığı görülmektedir. Bu durum, araştırmaya alınan katılımcı grubuyla açıklanabilir. Eldeki araştırmada öğretmenlerle çalışıldığı için yetişkin becerilerinin öğrencilerden farklı olması durumundan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında; “farkında olma, bilgi sahibi olma”, “analiz edebilme, tepki oluşturabilme” ve “yargılayabilme, örtük mesajları

görebilme” yeterliklerinin üçünün de “iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Kartal’ın (2013) öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ise; kullanım becerilerinin “Temel ve Orta” düzeyde, eleştirel anlayış becerilerinin “Orta” düzeyde, yaratma becerilerinin ise “Düşük” düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada öğretmenlerin üç alt boyutta da “Sıklıkla” düzeyinde oldukları görülürken Kartal’ın (2013) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada öğretmen adaylarının üç alt boyutta da gerekli yeterliklere sahip olmadıkları sonucuna varması sebebiyle, iki çalışma arasında benzerlik olmadığı görülmüştür. Aydemir’in (2013) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, katılımcıların bilgi sahibi olma, analiz edebilme ve değerlendirebilme yeterliklerinin “İyi” düzeyinde olduğu sonucuna varması yapılan araştırma ile benzerlik gösterirken; öğrencilerin kendi mesajlarını oluşturabilme yeterliklerinin “orta” düzeyde olduğu sonucuna varması yapılan çalışma ile benzerlik göstermemektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ise Kartal (2013), Karataş (2008), Sarsar ve Engin (2015), Yılmaz ve Aladağ (2015), Banaz (2017), Aktı (2011) ve Odel, Korgan, Schumachere ve Delucchi (2000; Kartal, 2013) çalışmalarında da cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Budden, Anthony, Budden ve Jones (2007) ise üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve kız öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ise Karataş (2008) ve Banaz (2017) çalışmalarında yaşın anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde branşlara göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde meslekte geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin haftalık televizyon izleme sürelerinin %41,9 oranında “1-5 saat arası” olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, Karaman’ın (2010) öğretmen adayları ile ilgili yapmış olduğu araştırma ile ve RTÜK’ün (2006) Türkiye genelinde yapmış olduğu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, Kurt’un (2012) “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü” öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırma ve Aktı’nın (2011) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırma ile benzerlik göstermektedir. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ise Karataş (2008), Banaz (2017) ve Aydemir’in (2013) çalışmalarında medya okuryazarlık düzeylerinde televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karataş (2008) haftada ortalama “10-20 saat arası” televizyon izleyen katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Banaz (2017) da günde ortalama “4 saat ve üzeri” sürede televizyon izleyen katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydemir (2013) “5 saat ve üzeri” sürede televizyon izleyen öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin 4 saat veya daha az süre televizyon izleyen ya da hiç televizyon izlemeyen öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin televizyonda izlemeyi en çok tercih ettikleri programların %19,6 oranında “Haber Programları” olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, Karaman’ın (2010) öğretmen adayları ile ilgili yapmış olduğu araştırma, Cereci’nin (2009) yapmış olduğu çalışma ve RTÜK’ün (2006) Türkiye genelinde yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde televizyon izleme amaçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ise Karataş (2008) çalışmasında medya okuryazarlık düzeylerinde televizyon izleme amaçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır ve “haber programı” izleyen katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple, yapılan çalışmanın sonucu ile Karataş’ın (2008) çalışmasının sonucu arasında benzerlik olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, haftalık internet

kullanma süresi “1-5 saat arası” olan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin, haftalık internet kullanım süreleri “1 saatten az” ve “6-10 saat arası” olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ise Yılmaz ve Aladağ (2015), Karataş (2008) ve Banaz (2017) çalışmalarında medya okuryazarlık düzeylerinde internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Aladağ (2015) ve Karataş (2008) internet kullanım süresi arttıkça medya okuryazarlık düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Banaz (2017) günde “4 saat ve üzeri” süre internet kullanan katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerinin, günde 4 saatin altında internet kullanan katılımcılardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple yapılan çalışmanın sonucu ile bu iki çalışma arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Aydemir (2013) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, öğrencilerin internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple internet kullanım süresi ile ilgili ulaşılan sonuçlar açısından, yapılan araştırma ile Aydemir’in (2013) araştırması arasında benzerlik görülmemiştir.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ise Karataş (2008) çalışmasında medya okuryazarlık düzeylerinde internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple yapılan çalışmanın sonucu ile Karataş’ın (2008) çalışmasının sonucu arasında benzerlik olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “farkında olma, bilgi sahibi olma” genel yeterlik ortalamalarının “Sıklıkla” seviyesinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değer öğretmenlerin birinci alt boyut yeterliliğine “iyi” düzeyde sahip olduklarını göstermektedir.

“Analiz edebilme, tepki oluşturabilme” yeterliği, ölçeğin ikinci alt boyutunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “analiz edebilme, tepki oluşturabilme” genel yeterlik ortalamalarının “Sıklıkla” seviyesinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değer öğretmenlerin ikinci alt boyut yeterliliğine “iyi” düzeyde sahip olduklarını göstermektedir.

“Yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” yeterliği, ölçeğin üçüncü alt boyutunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” genel yeterlik ortalamalarının “Sıklıkla” seviyesinde olduğu görülmüştür. Elde

edilen bu değer օęretmenlerin փcnc alt boyut yeterliliğine “iyi” düzeyde sahip olduklarını göstermektedir.

5.2. ֖neriler

Yapılan araştırma devlet okullarında, ortaօęretim seviyesinde görev yapmakta olan օęretmenleri kapsamaktadır. Aynı alışma, օzel okullarda görev yapmakta olan ya da farklı օęretim seviyelerinde görev yapmakta olan օęretmenlere uygulanabilir.

֖ęretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri; farklı yöntemler kullanılarak ve farklı değişkenler göz օnnde bulundurulurak incelendiğinde, farklı bulgular elde edilebilir. Nitel araştırma yöntemiyle benzer bir araştırma yapıldığında yeni bakış açıları ortaya çıkabilir.

Yapılan literatür araştırmasında օęretmenlerin birçoğunun lisans hayatı boyunca medya okuryazarlığı ile ilgili bir ders almadıkları görülmüştür. Bu sebeple eğitim fakültelerine medya okuryazarlığını içerisinde barındıran dersler getirilebilir.

Görev yapmakta olan օęretmenlere de medya okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.

֖rgn eğitim dışında olan ve medya okuryazarlığı konusunda bilgi sahibi olmak isteyen bireyler için de halk eğitim merkezlerinde medya okuryazarlığı konusunda bilgilendirici kurslar açılabilir.

Medya okuryazarlığının tüm bireyler için օnemli bir beceri olduğu dşnldği için aynı çalışma օęretmenlik mesleği dışında diğer meslek gruplarına da uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akti, S. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Alagözlü, Ç. (2012). *Türkiye’de ve Avrupa Birliği ülkelerinde medya okuryazarlığı*. Uzmanlık Tezi, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, A. (2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı, *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alverman, E. D., Hagood, C. M. (2000). Critical media literacy research, theory and practice in new times. [https://www.researchgate.net/publication/271587480_Critical_Media_Literacy_Research_Theory_and_Practice_in_New_Times/download] web adresinden 1 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Ata, R., Yıldırım, K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersi kapsamında internet ve sosyal medya kullanımları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 581-652.
- Aviram, A. ve Eshet Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm] web adresinden 26 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Avrupa Birliği (2007). Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions; a European approach to media literacy in the digital environment. [<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&from=EN>] web adresinden 26 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.

- Aydemir, S. (2013). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bacaksız, T. (2010). *Medya okuryazarlığı dersinde gazete ve dergi kullanımı (İzmir’de medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına olan etkisi)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Banaz, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri (Giresun ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi (1.Basım)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Binark, M., Bek, M. G. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı: kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (1984). Media education. [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062522>] web adresinden 26 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Budden, C. B., Anthony, J. F., Budden, M. C., Jones, M. A. (2007). Managini the evolution fo a revolution: marketing implications of internet media usage among callege students. [<https://clutejournals.com/index.php/CTMS/article/view/5283>] web adresinden 26 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Bulduk, H., Köker, K., Gelişen, G. (2017). PIAAC 2012-2016 Türkiye değerlendirmesi ve teknoloji yoğun ortamda problem çözme yetkinliğinin önemi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Bütün, E. (2010). *Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Samsun İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Cerçi, S. (2009). Televizyon izleyici araştırma sonuçları. [https://docplayer.biz.tr/1082983-Televizyon-izleyici-arastirmasi-sonuclari-2009-prof-dr-sedat-cerçi-ozgecmis.html] web adresinden 26 Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.
- Chomsky, N. (2012). *Medya gerçeği* (Çeviri: Abdullah Yılmaz, Osman Akınhay). İstanbul: Everest Yayınları.
- Commission of The European Communities, (2007). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee and the Committee of the Regions; A European approach to media literacy in the digital environment. [https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF] web adresinden 14 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, B. (2007). *Kitle iletişim sürecinde toplumsal gerçeklik ve iktidarın kurgusu*, N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek (ed.), *Medya okuryazarlığı*, İstanbul: Kalemus Yayınları, s. 317-324.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2016). *Beceriler önemlidir: yetişkin becerileri araştırmasının kapsamlı sonuçları* (Türkiye notu). [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf] web adresinden 3 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demiray, U. (2012). *Ülke Profili Macaristan*, Nurdan Öncel Taşkırın (ed.), *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili* (s. 342-363). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri: kuramsal bir yaklaşım. Aydın A. ve Ateş K. (Yay. Haz.), *Bilgi Okuryazarlığından Yaşam Boyu Öğrenmeye bildiriler*. II. Ulusal okul kütüphanecileri konferansı 27

Haziran 2009 İstanbul, 48-72. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

Erstad, O. (2010). Media Literacy and Education: The Past, Present and Future. [https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela/pdf/media_literacy_education_0.pdf] web adresinden 7 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.

Ertürk, S. (1972). *Eğitim program geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe Yayını.

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(35), 209-229.

Feuerstein, M. (1999). Media Literacy in Support of Critical Thinking. [https://www.researchgate.net/publication/33702536_Media_Literacy_in_Support_of_Critical_Thinking/download] web adresinden 2 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.

Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gül, H. İ. & Aydın, H. & Bilici, E. İ. & Ulucak, E. M. & Bilge, M. & Sütçü, M. A. & Kölük, F. & Sarıdoğan, C. (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Güleç, İ., Çelik, S., Demirhan, B. (2012) Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 34-48.

Gündüz Kalan, Ö. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2, 59-74.

Günüç, S., Odabaşı, S. & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2) 309 -325.

Heinz, M. (2003). Media Literacy: An Alternative to Censorship. [https://ncac.org/fepp-articles/media-literacy-an-alternative-to-censorship] web adresinden 1 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.

- Hobbs, R. (1998). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma. (Çeviri: Melike Türkan Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 122-140.
- Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy A Plan of Action, Washington, D.C, The Aspen Institute. [https://www.knightfoundation.org/media/uploads/publication_pdfs/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf] web adresinden 16 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Horizon Report (2014) *NMC Horizon Report*. [https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2014-higher-education-edition/] web adresinden 20 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Horizon Report (2015) *NMC Horizon Report*. [https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/] web adresinden 12 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Husbye, E. N. Buchholz, B, Coggin, S. vd. (2012). Critical lessons and playful literacies: digital media in PK-2 classrooms. [https://www.researchgate.net/publication/263273505_Critical_Lessons_and_Playful_Literacies_Digital_Media_in_PK-2_Classrooms/download] web adresinden 2 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- İnan, T., Bayındır, N. (2009). Medya Okur-Yazarlığı Dersinin Gerekliliğine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- İnceoğlu, Y. (2005). Medyayı doğru okumak. [http://www.yasemininceoglu.com/default.aspx?cat=4&pag=133] web adresinden 9 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- İnceoğlu, Y. (2011). *Medyayı doğru okumak*, M. C. Şimşek ve N. Türkoğlu (ed.), *Medya okuryazarlığı* (s. 19). İstanbul: Parşömen Yayıncılık.

- İstifçi, İ. (2012). *Ülke Profili Finlandiya*, Nurdan Öncel Taşkiran (ed.), *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili* (s. 176-200). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- İzci, E., Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 101-114.
- Kalyoncu, A. T. (2012). *Yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken bazı temel becerilere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Keleş, S. (2009). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri "Bolu örneği"*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu.
- Keleş, M. (2013). *Eleştirel pedagoji bağlamında medya okuryazarlığı dersinin işleniş biçiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, B. (2011). İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin algıları. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kösebalaban Doğan, N., Taşköprülü, Ş. S. (2008). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin medya okuryazarlığı kavramı bağlamında medyayı kullanmaya

- yönelik tutumlarının belirlenmesi. *İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 32, 81-96.
- Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 104.
- Livingstone, S., Thumim, N. (2003). Assessing the media literacy of Uk adults. [https://core.ac.uk/download/pdf/94823.pdf] web adresinden 16 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- McBrien, J. L., (2005). Uninformed in the Information Age: Why Media Necessitate Critical Thinking Education. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.17447984.2005.00003.x#accessDenialLayout] web adresinden 7 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Mihailidis, P. (2008) Are we speaking the same language? Assessing the state of media Namle. [http://elabhome.blob.core.windows.net/resources/are-we-speaking-the-same-language-assessing-the-state-of-media-literacy-in-us-higher-education.pdf] web adresinden 7 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ve Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi. [http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf] web adresinden 7 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri. [https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39] web adresinden 10 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Murat, A. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Nalçaoğlu, H. (2003). Medya ve toplum ilişkisini anlamak üzere bir çerçeve. [https://iletisimnotlari.files.wordpress.com/2013/03/medya-ve-toplum-iloc59fkisini-anlamak.pdf] web adresinden 23Mart 2019 tarihinde alınmıştır.

- Önal, H. İ. (2007). Medya okuryazarlığı: kütüphanelerde yeni çalışma alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 3, 335-359.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Park, S. (2012). Dimensions of Digital Media Literacy and the Relationship to Social Exclusion. [https://www.researchgate.net/publication/260753596_Dimensions_of_Digital_Media_Literacy_and_the_Relationship_with_Social_Exclusion/download] web adresinden 23 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (2006). İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları. [https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/ilkogretim-cagindaki-cocuklarin-televizyon-izleme-aliskanliklari-arastirmasi0053-2.pdf] web adresinden 20 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (2007). İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı. [https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/program.pdf] web adresinden 13 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (2012). Medya okuryazarlığı çalışmayı başladı. [https://www.rtuk.gov.tr/haberler/3787/85/medya-okuryazarligi-calistayi-basladi.html] web adresinden 17 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Ruiz, R. G., Ramirez Garcia, A., Rodriguez Rosell, M. M. (2014). *Media literacy education for a new prosumer citizenship*. [https://www.academia.edu/9296369/Media_Literacy_Education_for_a_New_Prosumer_Citizenship] web adresinden 16 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Sadriu, S. (2009). *Seçmeli medya okuryazarlığı dersi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders sonu çıktılarına yönelik bir pilot araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarsar, F., Engin, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176.

- Scheibe, C., Rogow, F. (2008). *12 Basic Ways to Integrate Media Literacy and Critical Thinking into Any Curriculum*. [<https://www.projectlooksharp.org/Resources%202/12BasicWaysBooklet.pdf>] web adresinden 25 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Schmidt, H. (2012). *Media literacy education at the university level*. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092140.pdf>] web adresinden 11 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Semiz, L. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Shibata, K. (2002). Analysis of “critical” approach in media literacy (comparative studies between Japan and Canada). [<https://core.ac.uk/download/pdf/145784853.pdf>] web adresinden 12 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Solmaz, T. (2016). *Yeni iletişim teknolojileri bağlamında medya okuryazarlığı*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şad, S.N., Göktaş, Ö. (2014). Preservice teachers' perceptions about using mobile phones and laptops in education as mobile learning tools. [https://www.academia.edu/9549244/Preservice_teachers_perceptions_about_using_mobile_phones_and_laptops_in_education_as_mobile_learning_tools] web adresinden 24 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, M. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi alan ve almayan ilköğretim okulu öğrencilerinin medya tüketim alışkanlıkları farklılaşması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şengül, M. Z. (2011). *Televizyon yayınlarında küçüklerin korunması*. Uzmanlık Tezi, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Şeylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tanrıkulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Taşkıran, Ö. N. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tekinalp, Ş. (2012). *Ülke profili İrlanda*, Nurdan Öncel Taşkıran (ed.), *Medya okuryazarlığı: Avrupa Profili* (s. 240-269). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Thoman, E., Jolls, T. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı: medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler* (Çeviri: Cevat Elma ve Alper Kesten). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Thoman, E. (2017). Literacy for the 21st century an overview & orientation guide to media literacy education. [http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLKOrientation.pdf] web adresinden 5 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Topuz, H. (2007). *Medya eğitimi: Medya çözümlemesi*, Nurçay Türkoğlu, Melda Cinman Şimşek (ed.), *Medya okuryazarlığı*. İstanbul: Kalemus Yayınları, ss. 15-20.
- Treske, G. (2007). *Medya okuryazarlığı: neden gerekli*, N. Türkoğlu, M. C. Şimşek (ed.), *Medya okuryazarlığı*. İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. [https://epdf.pub/21st-century-skills-learning-for-life-in-our-times.html] web adresinden 10 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Tuncer, A. S., Özata F. Z., Akar E., Öztürk, M. C. (2013). *Sosyal Medya*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (1999). Türkiye'nin fırsat penceresi demografik dönüşüm ve izdüşümleri. [https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/1851-turkiyenin-firsat-penceresi-demografik-donusum-ve-izdusumleri] web adresinden 8 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.

- Ulusoy, A. (2018). *Dijital medya okuryazarlığı, gereksinimler ve yeni uygulamalar üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yılmaz, E., Aladağ, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 1-16.
21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık - P21 (2015). Frameworks and resources. [<http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>] web adresinden 10 Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK-1: Medya Okuryazarlığı Anketi

BİRİNCİ BÖLÜM			
Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()	
Yaşınız:			
Branşınız:			
Öğrenim düzeyiniz nedir?			
Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()	
Görev yaptığınız okul türü nedir?	Özel Okul ()	Devlet Okulu ()	
Görev yaptığınız okul türü nedir?			
Fen Lisesi ()	Sosyal Bilimler Lisesi ()	Anadolu Lisesi ()	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ()
Anadolu İmam Hatip Lisesi ()	Çok Programlı Lise ()		
Meslekte kaçınıcı yılınız?			
0-5 yıl arası ()	6-10 yıl arası ()	11-15 yıl arası ()	16-20 yıl arası ()
21-25 yıl arası ()	26 yıl ve üzeri ()		
Haftada ortalama kaç saat televizyon izliyorsunuz?			
Televizyon izlemiyorum.()	1 saatten az ()	1-5 saat arası ()	6-10 saat arası ()
11-20 saat arası ()	20 saatten fazla ()		
Televizyonda hangi program türlerini izliyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)			
Haber Programları ()	Yerli Diziler ()	Eğlence-Güldürü-Talkshow ()	
Belgeseller ()	Yabancı Sinemalar ()	Dini Programlar ()	Türk Filmleri ()
Yarışma Programları ()	Spor Programları ()	Müzik Programları ()	Açık Oturum ve Tartışma Programları ()
Haftada ortalama kaç saatinizi internette geçiriyorsunuz?			
İnternete girmiyorum.()	1 saatten az ()	1-5 saat arası ()	6-10 saat arası ()
11-20 saat arası ()	20 saatten fazla ()		
İnterneti genellikle hangi amaçlarla kullanırsınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)			
İletişim (e-posta, whatsapp vb.) ()	Sosyalleşme (facebook, instagram vb.) ()	Eğitim Amaçlı	
Araştırma ()	Bankacılık İşlemleri ()	Haber Alma ()	Oyun/Eğlence ()
Alışveriş ()	Çevrimiçi eğitim ()		

EK-2: Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM

1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Ara sıra, 4- Sıklıkla, 5- Her zaman seçeneklerinden birine çarpı (X) koyarak cevaplandırınız.

SORU NO	SORULAR	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	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 vb. 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 vb.) oluşturulduğunu fark ederim.					
6.	Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.					
7.	Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni ve etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.					
8.	Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.					
9.	Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.					
10.	Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümlemede yeterliliğe sahibim.					
11.	Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.					
12.	Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.					
13.	Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.					
14.	Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.					
15.	Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.					
16.	Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklamı fark ederim.					
17.	Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.					

EK-3: Ölçek Uygulama İzni



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 40456018-480.99-E.5137670
Konu : Araştırma İzni

11.03.2019

VALİLİK MAKAMINA

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Tezli Öğretim programı yüksek lisans öğrencisi Emre Erkan ÇAKMAK'ın Tez çalışması kapsamında il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik "Öğretmenlerin Dijital Medya Okuryazarlık Düzeyleri" ile ilgili kurum yazısı ve anket formu ekte sunulmuştur.

Söz konusu anket verilerinin, sadece bilimsel araştırma amaçları doğrultusunda kullanılması koşuluyla eğitim kurumlarımızda uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Naci ŞEMDİNOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

<>

Mahmut KURTARAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK-4: Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu Onay Belgesi


T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
ONAY BELGESİ

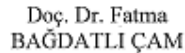
Protokol No:	2019-018
Araştırmanın Başlığı:	"Öğretmenlerin dijital medya okuryazarlık düzeyleri"
Proje Yürütücüsü:	Emre Erkan ÇAKMAK
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	24.01.2019
Karar Tarihi:	28.01.2019

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

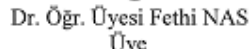

Prof. Dr. Aslı YAZICI
Başkan


Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Başkan Vekili


Prof. Dr. Şaban ESEN
Üye


Doç. Dr. Fatma
BAĞDATLI ÇAM
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Bilge SULAK AKYÜZ
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Fethi NAS
Üye

EK-5: Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği Kullanım İzni

The screenshot shows an Outlook email interface. The top bar displays the date and time as 09.20.18 and the subject as "Mail - Emre Erkan Çakmak - Outlook". The left sidebar shows the "Folders" list with "Inbox" containing 2558 items, "Junk Email" with 16, "Drafts" with 21, "Sent Items", "Deleted Items" with 25, "Arşiv", "Conversation Hist...", "Notes" with 27, and "Groups". The main content area shows an email titled "Re: Medya Okuryazarlığı". The email body contains the following text:

You replied on Sun 10/14/2018 5:20 PM

AK Adem KARATAŞ <karataasak@gmail.com>
Tue 10/9/2018 4:44 AM
You ▾

Merhaba Sayın Çakmak, ölçeği kaynak gösterme ve etifta bulunma kurallarına uyarak, tabii ki kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.
Dr. Adem Karataş

8 Eki 2018 Pzt 19:51 tarihinde Emre Erkan Çakmak <erkan7467@hotmail.com> şunu yazdı:
Merhaba Adem Hocam,
Ben Emre Erkan ÇAKMAK, Barın Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Batman'da edebiyat öğretmenliği yapmaktayım ve burada ortaöğretim öğretmenlerini içine alan "Öğretmenlerin Dijital Medya Okuryazarlık Düzeyleri" isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapmayı düşünüyorum. Araştırdığımda en uygun ölçeğin sizin geliştirmiş olduğunuz "Medya Okuryazarlık Ölçeği" olduğunu gördüm. İzininizle geliştirmiş olduğunuz ölçeği araştırmamda kullanılmak istiyorum hocam. Saygılarımı sunuyorum. Görüşmek üzere...

Upgrade to Office 365 with premium Outlook features

1/1

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Emre Erkan ÇAKMAK

Doğum Yeri ve Tarihi : Zonguldak/1988

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Marmara Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

İş Deneyimi

Kurs : Hızlı Okuma Eğitimliği

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı (2015...)

İletişim

E-Posta Adresi : erkan7467@hotmail.com

Tarih : 28.08.2019