



Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin

Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ercan DEMİRTAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Ahmet EDİ

Ağrı – 2021

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ERCAN DEMİRTAŞ

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Doç. Dr. Ahmet EDİ

2021



AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

..... danışmanlığında, ... tarafından
hazırlanan bu çalışma/...../..... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından
..... Anabilim Dalı'nda tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../202.. tarih ve /..... nolu kararı ile
onaylanmıştır.

.... /...../.....

Prof. Dr. İbrahim HAN

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tarih ve İmza

Ercan DEMİRTAŞ

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	xi
ÖNSÖZ	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xvi

I.BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu	5
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8

II. BÖLÜM

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

MEDYA OKURYAZARLIĞI	10
2.1. Medya Kavramı.....	10
2.2. Yeni Medya	12
2.2.1. Sosyal Medya	13
2.3. Covid-19 Pandemi Sürecinde Medya Kullanımı.....	15
2.4 Medyanın İşlevleri.....	17

2.4.1. Haber ve Bilgi Verme İşlevi.....	18
2.4.2. Eğitim İşlevi	19
2.4.3. Eğlendirme İşlevi	20
2.4.4. Kamuoyu Oluşturma İşlevi	21
2.4.5. Toplumsallaştırma İşlevi	21
2.4.6. Kültürel Değerlerin Korunması ve Aktarım İşlevi.....	22
2.5. Okuryazarlık.....	24
2.5.1. Alfabeğe Dayalı Okuryazarlık.....	26
2.5.2. İşlevsel (Fonksiyonel) Okuryazarlık	27
2.5.3. Eleştirel Okuryazarlık.....	27
2.5.4. Yeni Okuryazarlıklar	28
2.6. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişimi.....	29
2.7. Medya Okuryazarlığı.....	32
2.8. Medya Okuryazarlığının Önemi ve Gerekliğı.....	38
2.9. Medya Okuryazarlığında Dünyadaki Uygulamalar	42
2.9.1. Rusya	42
2.9.2. Amerika Birleşik Devletleri	43
2.9.3. Kanada.....	43
2.9.4. İngiltere	44
2.9.5. Fransa	45
2.9.6. Çin	46
2.9.7. Hindistan	47
2.9.8. Almanya	47
2.9.9. Finlandiya.....	48
2.9.10. Avusturya	48
2.9.11. Japonya.....	49

2.8.12. Avustralya	49
2.9.13. Endonezya	50
2.9.14. Hollanda	50
2.9.15. İrlanda.....	50
2.10. Medya Okuryazarlığında Ülkemizdeki Uygulamalar	51
2.11. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı	61
2.11.1. Medya Okuryazarlığı Öğretiminde Beceriler	62
2.11.2. Medya Okuryazarlığı Öğretiminde Değerler	62
2.12. Medya Okuryazarlığı Dersi ve Öğretmenler	63
2.12.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Medya Okuryazarlığı.....	65
2.12.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Medya Okuryazarlığı	67
2.12.3. Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı ve Medya Okuryazarlığı ..	68
2.13. İlgili Yayın ve Araştırmalar	69
2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	69
2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	76

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	79
3.2. Evren ve Örneklem.....	79
3.3. Veri Toplama Araçları.....	83
3.4. Verilerin Toplanması.....	84
3.5. Verilerin Analizi.....	84

IV. BÖLÜM

4.BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Bulgular	86
4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular	91
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular	93
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular	94
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular	96
4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular	98
4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular	100
4.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Ait Bulgular.....	101
4.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Ait Bulgular	103
4.10. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine Ait Bulgular.....	106
4.11. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine Ait Bulgular.....	108

V. BÖLÜM

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	111
5.2. Öneriler.....	119
KAYNAKÇA	121
EKLER.....	139
ÖZGEÇMİŞ.....	145

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ERCAN DEMİRTAŞ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet EDİ

2021, 161 Sayfa + CLXI

Jüri: Doç. Dr. Suat POLAT

Doç. Dr. Ahmet EDİ

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya Fatih İNEÇ

Bu çalışmanın temel amacı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca seçmeli medya okuryazarlığı dersine girmekle yükümlü kılınan Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerini ortaya koymaktır. Ayrıca çalışma içerisinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumları, unvanları, branşları, medya eğitimi alıp almama durumları, günlük internet kullanım süreleri, günlük televizyon izleme süreleri ve düzenli gazete takip edip etmeme durumları gibi değişkenler açısından da incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi 2020 – 2021 eğitim – öğretim yılında Ağrı ilinde görev yapan 364 kişilik öğretmen grubundan oluşmaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin mevcut medya okuryazarlık düzeylerini tespit etmek ve veri toplamak amacıyla Karataş (2008) tarafından geliştirilen ve 2017 yılı itibariyle yeniden düzenlenip güncellenen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği (MODBÖ)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik verilerini toplamak için de araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Çalışmada öncelikle elde edilen veriler ve ölçeğin geçerlik – güvenirlik durumları kontrol sürecine tabi tutulmuştur. Katılımcılara ait demografik veriler analiz edilerek tablolar halinde gösterilmiştir. Medya okuryazarlığına dair verilerin normallik dağılımlarını kontrol etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerinden, histogram grafiklerinden ve çarpıklık – basıklık değerlerinden faydalanılmıştır. Yapılan analiz ve değerlendirmeler

sonucunda, verilerin dağılımının normal olmadığı tespit edilmiş ve değişkenler arası farklılıkları kontrol etmek amacıyla nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis ve Mann Whitney U testleri tercih edilmiştir.

Çalışma sonuçları incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin genel medya okuryazarlık düzeylerinin 82,01 ortalama puan ile “Sıklıkla” ya da başka bir deyişle iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçülen alt boyutlar açısından bakıldığında ise “farkında ve bilgi sahibi olma” alt boyutu ile “yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme” alt boyutunda katılımcı öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin iyi seviyede olduğu ve genel ortalamaya eşit ya da ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak medya mesajları ile ilgili olan “analiz edebilme ve tepki oluşturabilme” alt boyutu incelendiğinde, genel ortalamadan düşük kaldığı ve orta düzeyde bir medya okuryazarlığına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca çalışma ile katılımcı öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından da değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, unvan, branş, medya eğitimi alıp almama durumu ve televizyon izleme süresi gibi değişkenler açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenim durumu, internet kullanım süresi ve düzenli olarak gazete takip edip etmeme değişkenleri açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı, Öğretmen, Kitle İletişim Araçları.

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
EXAMINATION OF TEACHERS MEDIA LITERACY LEVELS IN TERMS OF
VARIOUS VARIABLES

ERCAN DEMİRTAŞ

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet EDİ

2021, 161 Page + CLXI

Jury: Assoc. Prof. Dr. Suat POLAT

Assoc. Prof. Dr. Ahmet EDİ

Assist. Prof. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

The main aim of this study is to present the media literacy levels of Social Studies, Turkish and Information Technology teachers who are obliged to take the Elective Media literacy course under the chairmanship of Board of Education. It is also aimed to examine that, of the teachers in this study, media literacy levels, age, gender, occupational seniority, educational status, titles, branches, if they have media training or not, daily internet usage times, regular daily television viewing time and variables such as whether they follow the newspapers or not.

Survey model from quantitative methods was used in the study. Sample of the study consists of 364 teachers working in the Ağrı within the academic year of 2020-2021.

In the study, it was used “Media Literacy Level Identification Scale (MODBÖ)” that was developed by Karataş (2008) and rearranged and updated by the year of 2017 which on the purpose of to determine the current media literacy levels of teachers and to collect data. “Personal Information Form” prepared by the researcher was used to collect the data of the demographics of the teachers.

In the study, the data obtained and the validity-reliability conditions of the scale was subjected to the check process first. Then, demographic data which belongs to the participants were analyzed and presented in tables. In order to control the normality distribution of data on media literacy, Kolmogorov Smirnov and Shapiro Wilk tests, histogram graphs and skewness-kurtosis values were used.

As a result of the analysis and evaluations, it was determined that the distribution of the data was not normal and to control the differences between the variables It was preferred Kruskall-Wallis and Mann Whitney U tests among the nonparametric tests.

When the results of the study are examined, it was determined that the general media literacy levels of the participating teachers were at a good level with an average score of 82.01, “often” or in other words. When it is considering that in terms of measured sub-dimensions, the sub-dimension of "awareness and knowledge" and "being able to judge and being able to see implicit messages” sub-dimension of participant teachers' media literacy levels that has been determined that it is at a good level and is equal to or above the general average.

However, when it was examined that the sub-dimension of "analyzing and reacting" related to media messages, it has been found that the average was lower than the general average and had a medium level of media literacy.

Within the study, the media literacy levels of the participating teachers were evaluated in terms of various variables as well. As a result of the analyses, it has been determined that there is no difference between teachers’ media literacy level in terms of variables such as gender, age, professional seniority, title, branch, media education or not, and television watching time. Besides that, it was put forward that there were statistically significant differences in terms of non-repudiation variables among teachers' educational status, internet usage time, and whether they regularly follow the newspaper or not.

Key words; Media literacy, Teacher, Mass media.

ÖNSÖZ

Geçmişten bugüne televizyon, gazete ve radyo gibi kitle iletişim araçları hayatımızdaki etkinliklerini sürdürürken; son dönemde ortaya çıkan internet, bilgisayar ve akıllı telefonlar ile, teknoloji hayatımızın her alanına girmeye başlamıştır. Gelişen teknolojik imkânlar ile, iletişim araçları ve medya organları da çeşitlilik göstererek hemen her an yanı başımızda olacak ve her yerden ulaşılabilir bir konuma gelmiştir. Medya araçlarının ve iletilerinin yaşamımızı bu kadar yönlendirdiği bir dönemde, şüphesiz ki medyayı bilinçli kullanmak ve iletileri doğru algılamak için iyi bir medya okuryazarı olmak oldukça önemlidir. Bu çalışma ile okullarda seçmeli medya okuryazarlığı dersinde rol alan öğretmenlerin, medya okuryazarlığı düzeyleri ve çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumları değerlendirilmiştir.

Çalışmam süresince, yaşadığım her türlü sorun ve sıkıntıda bana destek olarak akademik bilgi birikimiyle yol gösteren, aynı zamanda kıymetli kişiliği ve eşsiz muhabbeti ile her daim yanımda olan kıymetli hocam ve danışmanım sayın Doç. Dr. Ahmet EDİ 'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım süresince, değerli düşünceleri ile bana destek olan meslektaşlarım ve arkadaşlarım değerli Muhammet İNCESU, Hasan KURTBOĞAN ve Hacı Mustafa KÜTÜK 'e sonsuz teşekkür ederim.

Sadece eğitim hayatımda değil, tüm hayatım boyunca yaşadığım her süreçte, yanımda olarak beni destekleyen ve asla yalnız bırakmayan babam Kadir DEMİRTAŞ, annem Gülseren DEMİRTAŞ ve kardeşim Hüseyin DEMİRTAŞ 'a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisans çalışmam süresince her zaman yanımda olarak aşılmaz dediğim her engelde destek olan ve bu süreçte fazlaca ihmal ettiğimi düşündüğüm sevgili eşim Buket DEMİRTAŞ 'a sonsuz teşekkür ederim.

Ağrı – 2021

Ercan DEMİRTAŞ

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 2. 1. Akıllı İşaretler Sembol Sistemi (RTÜK)	54
Tablo 3. 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ait veriler	80
Tablo 3. 2. Katılımcıların betimsel özelliklerine ait veriler	81
Tablo 3. 3. Medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeğine ait dair tanımlayıcı bilgiler	83
Tablo 3. 4. Normallik Testleri (Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro – Wilk Testi) ..	84
Tablo 4. 1. Öğretmenlerin genel medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular ..	86
Tablo 4. 2. Öğretmenlerin farkında olma ve bilgi sahibi olma alt boyut düzeylerine ilişkin bulgular	87
Tablo 4. 3. Öğretmenlerin analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyut düzeylerine ilişkin bulgular.....	88
Tablo 4. 4. Öğretmenlerin yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme alt boyut düzeylerine ilişkin bulgular.....	89
Tablo 4. 5. Öğretmenlerin genel ortalama ve alt boyut düzeylerine ilişkin bulgular	90
Tablo 4. 6. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.....	91
Tablo 4. 7. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.....	92
Tablo 4. 8. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları.....	93
Tablo 4. 9. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları.....	94
Tablo 4. 10. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin mesleki çalışma süresi (kıdem) değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.....	95
Tablo 4. 11. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin mesleki çalışma süresi (kıdem) değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları	95
Tablo 4. 12. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumları değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları.....	96

Tablo 4. 13. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları	97
Tablo 4. 14. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin unvan değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.....	98
Tablo 4. 15. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin unvan değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları	99
Tablo 4. 16. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.....	100
Tablo 4. 17. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin branş değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları	101
Tablo 4. 18. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin medya okuryazarlık eğitimi alıp almama değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları.....	102
Tablo 4. 19. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin medya okuryazarlığı eğitimi alıp almama değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları	103
Tablo 4. 20. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları	104
Tablo 4. 21. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin internet kullanım süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.....	105
Tablo 4. 22. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları	106
Tablo 4. 23. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin televizyon izleme süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları	107
Tablo 4. 24. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin düzenli olarak gazete takip edip etmeme durumları değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları .	108
Tablo 4. 25. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin gazete takip etme durumu değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları	109

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ATOM	: Australian Teachers of Media
EC	: European Commission
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
MODBÖ	: Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği
OFCOM	: Office of Communications
RTÜK	: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Vb.	: ve benzeri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
f	: Frekans
%	: Yüzde
α	: cronbach alpha
p	: Anlamlılık Değeri
N	: Kişi Sayısı
$\bar{x}$	: Ortalama
SS	: Standart Sapma
X^2	: Ki Kare
Sd	: Serbestlik Derecesi
U	: Mann Whitney U Testi

I.BÖLÜM

1.GİRİŞ

Geçmişten bugüne bilgiyi öğrenmek ve öğretmek insan yaşamının en önemli basamaklarından biri olmuştur. Farklı dönemlerde birçok düşünür ve araştırmacı öğrenmeyi ve öğretmeyi pek çok boyutuyla incelemiştir. Günümüzde ise sürekli gelişen bilim ve teknoloji insan davranışlarını, ihtiyaçlarını ve yaşamını çarpıcı bir şekilde değiştirmiştir. Artık bilginin daha hızlı gelişip değiştiği ve teknoloji ile hayatımızın en mahrem alanlarında bile karşımıza çıktığı bir çağda yaşamaktayız. Bu yönüyle içinde bulunduğumuz yüzyılı birçok sosyal bilimci iletişim ve medya çağı olarak da tanımlamaktadır (Kırık, 2017).

Günümüzde hayatımızın hemen her alanında sıklıkla kullandığımız bir kelime olan medya kavramı ise farklı şekillerde tanımlanmıştır. Hayatımıza 1920'li yılların başlarında giren medya sözcüğü, latince bir kökene sahip olup araç, ortam gibi anlamlara gelen *medium* sözcüğünün çoğul halidir. İngilizce' deki *media* kelimesi de latince *medius* olarak geçen bu kavramın çoğulu olarak türemiş ve Türkçe' de medya olarak günümüze kadar gelmiştir (Ankaralıgil, 2009).

Günümüzde medya ve medya araçları gündeme geldiğinde ilk akla gelen kavramlardan biri de iletişim ve kitle iletişim araçları olmaktadır. İletişim kavramını duygu ve düşüncelerimizi yazılı, sözlü ve beden dili ile çeşitli şekillerde karşımızdaki hedefe aktarma durumumuzdur. İlk insandan bugüne kadar farklı yol ve yöntemlerle olsa da iletişim en temel gereksinimlerimizden biri olmuştur.

Zaman içerisinde insanoğlunun sayısı arttıkça daha büyük topluluklar ortaya çıkmış ve iletişimin hedef kitlesi ile yolları değişime uğramaya başlamıştır. Giderek kalabalıklaşan toplumlara belli bir mesajı iletme, iletişim kurma ve etkileşim içerisinde olma gereksinimleri ortaya kitle iletişim araçlarını çıkarmıştır. RTÜK (2017) kitle iletişim araçlarını, çeşitli iletişim araçlarının kullanılarak daha büyük topluluklara hızlı ve kolay bir yolla bilgilerin ulaştırılmasını sağlayan araçlar olarak ifade etmiştir.

Kitleleri hedefleyen ilk mesajların kullanılmaya başlandığı yıllarda, teknolojik imkânların gelişmemiş olması nedeniyle genellikle tek yönlü bir iletişim sağlandığı görülmektedir. Ancak günümüzde teknolojinin gelişimi ile kitle iletişim araçları da çeşitlenip yeni bir boyut kazanmıştır. Artık iletilen mesajı alan kitleler bu mesajlara geri dönütler, mesajlar ve yorumlamalar yapabilmekte ve mesajı gönderen kaynağa daha rahat ulaşabilmektedirler. Bu durum da kitle iletişimini tek yönlü olmaktan çıkarmış ve karşılıklı işleyen daha faal bir iletişim sistemi durumuna getirmiştir (Akış, 2019).

Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hızla artması ile günümüzde kitle iletişim araçları ve medya iletileri yaşamımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Özellikle 2000’li yıllardan sonra akıllı teknolojiler olarak ifade edebileceğimiz araçların gelişiminin hızlanması ile birlikte medya, zaman ve mekân sınırını tamamen ortadan kaldırarak yaşamımızın her anında yanımızda olacak şekilde etki alanını genişletmiştir. Bugün haberleşmeden, eğlenceye, alışverişten, eğitim – öğretim faaliyetlerine kadar birçok noktada medya araçlarının etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Toplumsal ihtiyaçları ile sürekli bir şekilde gelişen teknolojik araçlar ve iletişim teknikleri bir araya gelince, medya kavramı kendi öz benliğini oluşturan kitle iletişim araçlarından daha büyük bir etki alanına ulaşmıştır. Bu gücüyle birlikte medya günümüzde toplumlar üzerinde kamuoyu oluşturma, kitleleri yönlendirme ve karar süreçlerine etki etme gibi belirleyici bir konuma gelmiştir. Kısaca medya bilgi almadan, haber ve düşünceleri yayma ya da bunların üretim sürecinde aktif rol oynamaya kadar artık hayatımızın her alanında (Cangin, 2014).

Gündelik hayat içerisinde bilgiyi edinme ve paylaşmada televizyon, radyo, internet, cep telefonları, tablet ve bilgisayarlar ile sosyal medya platformları gibi medya araçları oldukça etkili bir konuma yerleşmiştir. Hayatımızın vazgeçilmez parçaları haline gelen bu araçların her biri, topluma ve bireylere her an açık ve gizli mesajlar iletmektedir.

Yaptıkları yayınlar ile hayatımızda bilgiye dair önemli kolaylıklar sağlayan bu araçlar, amaçları dışında ve bilinçsizce kullanıldığında ise çeşitli zorluklara ve olumsuz etkilere neden olmaktadır. Kişilerin medya araçlarının yayınlarını

yorumlayabilmeleri, açık ve gizli mesajları kolaylıkla kavrayabilmeleri, medya araçlarını etkili bir şekilde kullanıp gerektiğinde aktif medya yayınları üretebilmeleri ancak etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi ile mümkün olacaktır (Yıldırım & Kardaş, 2018).

Genel itibarıyla medya okuryazarlığı; televizyon, video, reklam ve internet gibi ortamlardaki bilgiye ulaşarak çözümleme ve değerlendirme yapmanın yanı sıra, medya oluşturmak ve iletmek ile medya araçlarını etkin kullanabilmelerini içeren temel bir beceri alanı olarak tanımlanabilir (RTÜK, 2007). Medya okuryazarlığı becerisine sahip olabilmek hem medya aracılığıyla bilgi edinmeyi hem de bilgi aktarımı gerçekleştirmeyi kolaylaştıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Medya okuryazarlığı, genel anlamda bir okuryazarlıktan farklı olarak, yeni şekillerde hayatımıza giren medya iletilerini okuma, yazma ve üretme becerisi ile medya ve diğer uyarıcı faktörler ile bilinçli bir şekilde etkileşim kurma becerisidir. Buradan hareketle medya okuryazarlığını, medyayı okumak ve yazmak diye iki ana hat üzerinden tarif edebiliriz. Medyayı okumak; profesyonel medya organları ve kişileri tarafından hazırlanmış medya iletilerini eleştirel bir şekilde okumak, analiz etmek ve anlamlandırmaktır. Medyayı yazmak ise günümüz teknolojik imkânlarını kullanarak alternatif bir medya iletileri oluşturmaktır denilebilir. Medyayı yazmak kavramı ile kendi medya iletimizi kendimiz oluşturduğumuz için özellikle yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olarak, daha kalıcı bir öğrenme oluşmuş olmaktadır (Bostancı, 2019).

Medya okuryazarlığı becerisi hakkında belki de en yaygın yanlış ise medya okuryazarlığının sadece gençler ve çocuklar için olduğudur. Oysa ülkelerde halkı etkileyebilmenin ve kamuoyu oluşturabilmenin ilk seçeneği, medya gücünü kullanmaktır (Kıncal & Kartal, 2009).

Bu yönüyle baktığımızda medya okuryazarlığı sadece gençler için değil yetişkinler içinde önem arz eden konuların başında gelmektedir. Günümüzde her türlü kitle iletişim aracını kullanarak medyayı takip etmek, medya ortamlarındaki mesajları sağlıklı bir şekilde çözümlemek, kendi iletilerimizi oluşturup yayınlamak ve iletişim

dünyasında pasif izleyici rolünden aktif üretken kullanıcı rolüne geçebilmek için medya okuryazarlığı oldukça önemli bir beceri ve zorunluluk haline gelmiştir.

Literatür incelendiğinde medya okuryazarlığı hakkında birçok farklı çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar içerisinden; Erişti ve Erdem (2018), Tutkun (2013), Yazgan (2013), Kartal (2013), Güney (2018), Yılmaz ve Özkan (2013), Aslan ve Basel (2017), Karaman (2014), Yılmaz ve Aladağ (2015), Saçan ve Adıbelli (2016), Uğurlu (2016) öğretmen adayları üzerinde çalışmışlardır. Okuroğlu (2016), Ankaralıgil (2009), Aktı (2011), Cangin (2014), Bütün (2010), Aydemir (2013), Görmez (2014), Banaz (2017), Aybek ve Demir (2014) ise yaptıkları çalışmalarda ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde medya okuryazarlığı araştırmaları yapmışlardır.

Farklı düzeyde yapılan bu çalışmalar incelendiğinde medya okuryazarlığı araştırmalarının çoğunlukla ortaokul ve lise öğrencileri ile öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında Ertek (2013) ve Yiğit'in (2015) Sınıf Öğretmenleri ile, Yıldırım'ın (2017) Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenleri ile, Koçak'ın (2019) Okul Öncesi Öğretmenleri ile, Alınca'nın (2019) halk eğitim merkezi çalışanları ile ve Çakmak'ın (2019) on yedi farklı branş öğretmeni yaptığı çalışmalar öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeylerini ortaya koyan çalışmalardır. Ancak genel anlamda literatür incelendiğinde de öğrenci grupları üzerinde yapılan çalışmalar daha fazla iken öğretici konumunda olan eğitimcilerin medya okuryazarlığı hakkında yapılan çalışmalar daha az oranda kalmaktadır.

Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar irdelendiğinde ise genel anlamda araştırmacıların kendi branşlarına yönelik çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Çeşitli kademelerde görev yapan farklı öğretmen branşlarının medya okuryazarlığı düzeylerine yönelik yapılan çalışmaların medya okuryazarlığına katkı sağlayacağı aşîkardır. Ancak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları” adlı yasal yönergede gerek üniversitelerde aldıkları dersler gerekse de branşlarına ait kazanımları itibariyle Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersini aktarmakla yükümlü olan ve medya okuryazarlığı kazanımlarını öğrencilere en iyi şekilde aktarabileceği varsayılan üç branş belirlenmiştir. Bu branşların Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri oldukları görülmektedir.

Mili Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı bu güncellemeden sonra 16 Mart 2018 tarihinde Yüksek Öğretim Kurumu ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında öğretmen yetiştirme konusunda ortak bir çalışma yapılmış ve lisans düzeyinde medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarına eklenmesi daha fazla yer verilmesi konusunda görüş birliğine varılmıştır (YÖK, 2018).

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (2019), Türkçe Öğretmenliği (2019) ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (2019) lisans programları incelendiğinde her programın içerisinde alana özel seçmeli dersler arasında medya okuryazarlığının eklendiği ve önemle bahsedildiği görülmektedir. Adı geçen lisans programlarında medya okuryazarlığı eğitiminin temel amacı; televizyon, radyo, internet vb. ortamlardaki mesajlara erişim, analiz ve iletme becerilerine sahip olma, medyaya yönelik eleştirel bir bakış açısı ortaya koyma, iletişim ve kitle iletişiminde dair bilgi edinme, medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam alanlarında ki etkilerini tespit edebilme, internet ortamında bilgiye erişim, sohbet, e-posta gibi araçları bilinçli kullanabilme, medyada ki propaganda tekniklerini bilerek medya ve çocuk hakkında bilgi sahibi olma olarak açıklanmaktadır.

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yasal olarak ortaokul düzeyindeki Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersinin kazanımlarını aktarmakla yükümlü kılınan söz konusu üç branş incelenmiştir. Böylelikle medya okuryazarlığı eğitimi ile görevlendirilen Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri alanlarına ve medya okuryazarlığı eğitimi alanına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Bu çalışmanın problemini “Öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çalışmada, ana problem durumu olan “Öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyleri nedir?” sorusu çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyleri;

1. Yaşa
2. Cinsiyete

3. Mesleki çalışma sürelerine (Kıdem)
4. Öğrenim durumlarına
5. Unvanlarına
6. Branşlarına
7. Daha önce herhangi bir şekilde medya okuryazarlığı eğitimi alıp almama durumlarına
8. Günlük internet kullanım sürelerine
9. Günlük televizyon izleme sürelerine
10. Günlük olarak düzenli gazete takip edip etmeme durumlarına

göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları” adlı yasal yönergede ortaokul düzeyindeki Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersini aktarmakla görevlendirilen ve medya bilincini öğrencilere kazandırarak etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi vermesi beklenen Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin kendi medya okuryazarlıkları düzeylerinin ne seviyede olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Medya araçları ve bu araçların etkileri göz önüne alındığında günümüzde toplumları şekillendiren en önemli araçların başında gelmektedir. Modern dünya düzeninde televizyon, internet ve internete bağlı olarak yaşamımıza giren sosyal medya bugün zaman ve mekân sınırı olmaksızın yaşamımızın her alanında yanı başımızdadır. Kamuoyu oluşturma ve her yaştan insana rahatlıkla ulaşabilme gücüyle medya unsuru ve kitle iletişim araçları günümüzde toplumların şekillendirilmesinde ve kültürler üzerinde sürekli etki eden bir güç olarak hayatımızda yer almaktadır.

Günümüzde medya siyasi seçimler, reklamlar, eğlence imkânları, eğitim ve öğretim faaliyetleri, alışveriş sektörü, haber alma imkânları gibi birçok alanda yaşamımız ile bütünleşmiş durumdadır. İnsanların medya araçları ile iç içe geçirdikleri zaman dilimi sürekli artmaktadır. Medya ile etkileşim halinde kaldığımız zaman diliminin artması ile medya araçlarından yayınlanan iletileri sorgulamak daha önemli

bir hale getirmiştir. Bugün çevremizde olup bitenleri anlamlandırabilmek ve doğru kararlar vermek için medyayı doğru bir şekilde analiz edebilmeliyiz.

Son yüzyılda karşımıza çıkan teknolojik atılımlar sayesinde eğitim ve öğretim faaliyetleri de yepyeni bir forma dönüşmüştür. Dört duvar arasında sınıf ortamında yapılan eğitimler, sanal derslikler ve medya araçları ile sunulan yeni nesil bilgi öğrenme süreçleriyle, daha büyük kitlelere her yaşta ulaşılabilecek bir niteliğe kavuşturmuştur. Bu yaşananlar, medya araçları ve eğitimi birbiri ile geçmişte hiç olmadığı kadar bütünleştirmiştir. Bu gelişme medya araçlarını daha bilinçli kullanmayı ve iletilerini yorumlamayı öğreten medya okuryazarlığı becerisini kaçınılmaz olarak önemli hale getirmektedir.

Ayrıca bilindiği üzere günümüzde Uzakdoğu'da ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 (korona virüs) pandemi süreci yaşanmaktadır. Korona virüs salgını bu süreç içerisinde ülkelerin ve toplumların yaşantılarında büyük değişimlere yol açmıştır. Bu noktada ülkemizde ilk korona virüs vakası 11 Mart tarihinde görülmüş ve devamında ki süreçte hızlı bir şekilde kapanma ve virüsün yayılımını durdurmaya yönelik kararlar alınmıştır. 16 Mart tarihinden itibaren uzaktan eğitime geçilmesinin yanı sıra birçok iş alanı da uzaktan internet aracılığı ile yapılmaya başlanmıştır (Seta, 2020).

Bu noktada gerek uzaktan eğitim sürecinde gerekse de çalışma sürecinde medya araçları en temel kullandığımız araçlar haline gelmiştir. Eğitim ya da çalışma süreci olmasa dahi sokağa çıkma yasakları, kafe ve lokanta gibi birçok sosyal mekânın kapanması gibi nedenlerle bireylerin evde geçirdiği vakitlerde artmıştır. Evde geçirilen bu vakitlerde ise insanlar sıkılmamak adına uğraş arayışına girmiş ve bu noktada medya araçları sunduğu eğlence, film ve video izleme, oyun oynama gibi imkanlarla en çok tercih edilen araçlardan biri olmuştur. Medya ile geçirdiğimiz vaktin daha da arttığı bu dönemde medya okuryazarlığı daha fazla önem kazanmaktadır.

Yapılan bu çalışma ile seçmeli medya okuryazarlığı dersinin öğrencilere aktarılması konusunda yasal olarak görevlendirilen öğretmen branşlarının medya okuryazarlığı düzeyleri ortaya konularak hem bu branşların medya unsuru ile ilişkisinin ortaya konulacağı hem de seçmeli medya okuryazarlığı dersi ile

öğretilmesinde ki öğretmen ve branş etkisine dikkat çekilerek yapılacak başka çalışmalara da ışık tutulacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada;

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda yansız davrandıkları,
- Araştırmada kullanılan yöntemin, çalışmanın amaçlarına ve alt problemlerine uygun çözümler sunduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma incelenirken aşağıda belirtilen sınırlılıklar dikkate alınarak gözden geçirilmelidir. Bu çalışma;

- 2020-2021 eğitim – öğretim yılı ile,
- Ağrı il merkezi ve ilçelerinde görev yapan Türkçe, Sosyal bilgiler ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ile,
- Ayrıca araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş ve bu amaç doğrultusunda kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Medya: Gazete, dergi, radyo, televizyon ve internet gibi kalabalık toplulukların etkileşim ve iletişimine olanak sağlayan, gelişme ve teknolojilerin tümüne medya demek mümkündür (Bilici, 2014).

Okuryazarlık: Geçmişte okuma ve yazma becerisi olarak nitelendirilen ancak günümüzde farklı iletişim ve etkileşim becerilerini yerine getirebilme olarak ifade edebileceğimiz bir öğrenme kavramıdır (Aşıcı, 2009).

Medya Okuryazarlığı: Yazılı, görsel veya işitsel çeşitli medya mesajlarına ulaşarak, bu mesajların gizil öğelerini ve aktarmak istediklerini çözümlemek, değerlendirebilmek ve gerektiğinde kaliteli iletiler oluşturarak kitle iletişim araçları ile iletilme becerisidir (RTÜK, 2007).

Eğitim: İnsanların davranışlarında kendi yaşantısı ve deneyimlerinden yola çıkarak kasıtlı bir şekilde ve istenilen doğrultuda gelişim ve değişim oluşturma sürecidir (Ertürk, 1994).



II. BÖLÜM

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

MEDYA OKURYAZARLIĞI

2.1. Medya Kavramı

Günümüzde hayatımızın hemen her alanında sıklıkla kullandığımız bir kelime olan medya kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Hayatımıza 1920’li yılların başlarında giren medya sözcüğü, latince bir kökene sahip olup araç, ortam gibi anlamlara gelen *medium* sözcüğünün çoğul halidir. İngilizce’ deki *media* kelimesi de latince *medius* olarak geçen bu kavramın çoğulu olarak türemiş ve Türkçe’ de medya olarak günümüze gelmiştir (Ankaralıgil, 2009).

Türk Dil Kurumu (2021) ise güncel sözlüğünde medya kavramını, iletişim araçları ve iletişim sağlanan ortam olarak tanımlamıştır.

Bilici (2014)’ye göre gazete, televizyon, internet ve radyo gibi kitlelerin iletişimine imkân veren ortamlar ve bireyler iletişime imkân veren teknolojilerin tamamı medya kavramını oluşturmaktadır.

Şeylan (2008) ise medya kavramını yasama, yürütme ve yargı güçlerinin yanında dördüncü bir güç olarak kabul etmektedir.

Daha genel bir bakış açısı ile inceleyecek olursak, medya kavramı gazete, dergi, televizyon, internet ve radyo gibi kitle iletişim araçlarının bir bütünüdür (RTÜK, 2007).

Özellikle 1980’ den sonra kitle iletişim araçları aynı işlevi yerine getirdikleri ve iş birliği içerisinde oldukları benzer kuruluşların çatısı altında birleşmeye başlamışlardır. Bunun sonucunda kitle iletişim araçlarının yerine medya kavramı daha çok kullanılır olmuş ve günlük hayata yerleşmeye başlamıştır. Yine bu yıllarda teknoloji ve ekonomideki hızlı gelişmeler medya ve kitle iletişim araçlarını da etkilemiştir. Birçok kitle iletişim aracını bir araya getirerek bir bütün oluşturan medya kuruluşları, daha köklü yatırımlar yaparak kitle iletişim sürecini ve ağını kendi istekleri

doğrultusunda geliştirerek daha büyük şirketleşmelerin ve gelişmelerin önünü açmışlardır (Kaya, 1985).

Bu gelişmeler ışığında yeni teknolojik araçlar ve iletişim teknikleri ile medya kavramı kendi öz benliğini oluşturan kitle iletişim araçlarından daha büyük bir etki alanına ulaşmıştır. Medyanın gücü yerel bir medya organından, bölgesel ve ulusal medya kuruluşlarına bağlı birçok televizyon ve radyo kanalı ile yüzlerce gazete ve dergiyi içine alan küresel bir etki alanı oluşturmaktadır. Bu gücüyle birlikte medya günümüzde, toplumlar üzerinde kamuoyu oluşturma, kitleleri yönlendirme ve karar süreçlerine etki etme gibi belirleyici bir konuma gelmiştir. Kısaca medya bilgi edinmeden, haber ve düşünceleri yayma ya da bunların üretim sürecinde aktif rol oynamaya kadar artık hayatımızın her alanında (Cangin, 2014).

Karaman ve Karataş (2009) yaptıkları araştırmada medyanın günlük hayatımızın en önemli parçalarından biri olduğunu belirtmişlerdir. İnsanların günlük yaşamları içerisinde sürekli iletişim halinde olmaları, ulusal ya da uluslararası güncel olaylardan anında haberdar olma istekleri, farklı konu ve alanlardaki bilgi edinme gereksinimi gibi birçok işlev bireyi medyaya daha sıkı bir şekilde yaklaştırmaktadır. Bu yönüyle baktığımızda medya içerdiği çeşitli mesajlar ile bireyler üzerinde etki bırakmaktadır. Medya ile bireyler sosyal ortam ve çevrelerini geliştirmekte, farklı konulardan haber alabilmekte, eğitim ve eğlence ihtiyaçlarını karşılayabilmektedirler.

Günümüz iletişim süreçlerinin en temel basamağını oluşturan medya, teknolojik gelişmelere bağlı olarak farklı türler halinde karşımıza çıkmaktadır. Bu türleri görsel medya, işitsel medya, basılı medya, internet ve yeni medya olarak sıralamamız mümkün olacaktır. Bu türlerin içerisinde görsel, işitsel ve basılı medyanın bir araya gelerek oluşturduğu en popüler medya türünün internet ve yeni medya olduğunu söyleyebiliriz. Bilgiye ulaşma, eğlenme imkânı sağlama, insanları bir araya getirerek sanal ve sosyal gruplar oluşturma gibi daha birçok işlev sunan internet, yeni medya olarak hayatımıza girmiştir. İnternet teknolojilerine bağlı olarak, tüm dünyayı saran sosyal medya ağları ile milyonlarca insanın bir araya geldiği yeni bir iletişim türü, günümüz medya kavramının popüler noktasıdır.

2.2. Yeni Medya

20. yüzyılın sonlarında yaşadığımız teknoloji ve iletişim araçlarının gelişimi, değişen dünyada oldukça etkili bir ses getirmiştir. Gelişen teknoloji ile dünya adeta küresel bir köy halini almış, yaşanan etkileşim ile iletişim çok daha hızlı bir seviyeye gelmiştir. Medyayı oluşturan alt öğelerden olan kitle iletişim araçlarına ait yazılı, görüntülü, sesli bilgi ve belgeler internet ortamında hızla kullanılmaya ve yayılmaya başlanmıştır. Bunlara bağlı olarak ortaya çıkan ve gelişen bu yapıya yeni medya denilmektedir (Geray, 2003).

Yeni medya kavramının ortaya çıkış süreci ve tanımı incelendiğinde farklı bir altyapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu yeni altyapı içerisinde bulunan yeni medya araçlarının sayısal işlemlere uyum sağladığı, veri analizi yapılabilen ve yüksek boyutlarda daha detaylı verilerin kaydedildiği ortamlar olduğu görülmektedir (Timisi, 2003). Kavramsal anlamda incelendiğinde ise yeni medya denildiğinde ortaya çıkan bambaşka bir teknolojiden ziyaden mevcut teknolojik araç- gereçlerdeki gelişim ve ilerlemeden söz edilmesi daha doğru olmaktadır. Yeni medya denildiğinde ise geçmişte zaten hayatımızda yer alan gazete, dergi, televizyon ve radyonun internet ortamında birleştiği ve yepyeni bir alan halinde bütünleştiği görülmektedir (Tuncel, 2005).

Yeni medyanın en önemli işlevlerinin başında ise etkileşim gelmektedir. Bu etkileşimde, geleneksel medya tek yönlü olarak görülmektedir. Kitleleri hedefleyen ilk mesajların kullanılmaya başlandığı yıllarda teknolojik imkânların gelişmemiş olması nedeniyle, genellikle tek yönlü bir iletişim sağlandığı görülmektedir. Ancak günümüzde teknolojinin gelişimi ile medya araçları da çeşitlenip yeni bir boyut kazanmıştır. Artık iletilen mesajı alan kitleler bu mesajlara geri dönütler verebilmekte, mesajlar ve yorumlamalar yapabilmekte ve mesajı gönderen kaynağa daha rahat ulaşabilmektedirler. Bu durumda kitle iletişimini tek yönlü olmaktan çıkarmış ve karşılıklı işleyen daha faal bir iletişim sistemi durumuna getirmiştir (Akış, 2019).

Hayatımıza son dönemde çok büyük katkılar sağlayan bu yeni medya aynı zamanda olumsuz yönlere de sahiptir. Bunların başında bilgi kirliliği gelmektedir.

Gelişen teknolojik imkanlar ve internet sayesinde herkes istediği mekanda istediği her türden bilgiyi farklı mecralar kullanarak paylaşabilmekte ve bu da bilinçsiz bir bilgi yığını oluşturup doğru bilgiye ulaşma imkanını azaltmaktadır. Bu nedenle her yaş grubundaki bireylere medya eğitimleri verilmesi ve bilinçli birer medya kullanıcısı haline gelmelerine özen gösterilmesi gerekmektedir. Yeni medyanın hayatımıza daha köklü yerleşmesi ile ilk olarak bireysel çapta olan değişim ve hareketlenmeler, günümüzde yavaş yavaş toplumsal değişim ve hareketlenmelere dönüşmektedir (Dumlu, 2018).

Günümüzde mevcut duruma bakıldığında en önemli iletişim kanalının yeni medya olduğu rahatlıkla görülmektedir. Bireylerin günlük olarak yerine getirdikleri standart davranışlarda, yeni medya ve kullanım alanları da kendine yer edinmiştir. Özellikle internetin tüm dünyayı küresel bir köy haline getirmesi ve ortak kullanım alanı olarak bizlere sunması gelecekte de yeni medyanın etkisinin daha fazla olacağı noktasında ipuçlarını sunmaktadır.

2.2.1. Sosyal Medya

Sosyal medyanın ne olduğuna dair birçok farklı görüş ortaya atılmış olmasına rağmen ortak bir tanım üzerinde karar kılınamamıştır. Kim, Jeong & Lee (2010) sosyal medyayı içerik olarak katılımcıların kendi ürünlerini ortaya koyduğu ve karşılıklı etkileşime geçtiği sanal ortamlar tanımlamışlardır. Evans (2008) ise sosyal medyayı içeriği katılımcıların üretip geliştirdiği, video, görsel, müzik ve animasyon gibi birçok interaktif ürünün sunulduğu medya ortamları olarak tanımlamaktadır.

Günümüzde kişisel bilgisayara ve telefona sahip olma durumu ile internete erişim altyapısı arttıkça sosyal medya kullanımı artmaktadır. Bu noktada sürekli gelişen internet ortamları ve akıllı teknolojiler ile sosyal medyanın kendine ait bir dünya oluşturduğu ve bilgi üretimi ile paylaşımının gün geçtikçe sınırsız bir şekilde arttığı görülmektedir. Bu bilgi üretim ve paylaşım sürecinin temelini ise internet oluşturmaktadır. İnternetin yaygınlaşması ve akıllı telefonlar ile ceplerimize kadar girmesi ile sosyal medya yaşamımızın her anında yanımızda olarak gündelik yaşama dair alışkanlıklarımızı dahi yeniden şekillendiren bir güç haline gelmiştir (Gürbüz, 2014).

Günlük yaşamımızın her alanına etki eden ve birçok değişimi beraberinde getiren sosyal medya hakkında Kietzman, Hermkens, McCarthy & Silvestre (2011) tarafından yapılan araştırma da yedi temel faktör etrafında şekillendiği vurgulanmıştır. Bu yedi temel faktör; kimlik, konum, ilişkiler, itibar, gruplar, sohbet ve paylaşım olarak gösterilmektedir. Tabi ki her sosyal medya ortamında bu yedi temel faktörün bulunmayacağı ve aralarından bazılarının daha fazla ön plana çıkan ve baskın özellikler sergileyen faktörler olabileceği de aktarılmıştır.

Günümüzde Twitter, Facebook, Instagram, Youtube ve birçok farklı sosyal medya platformu üzerinden kullanımlar ciddi oranda artmış durumdadır. We Are Social ve Hootsuite (2021) yaptığı araştırmada dünya üzerinde internet ve sosyal medya kullanım verilerini paylaşmıştır. Buna göre 2021 ocak ayı itibariyle dünya üzerinde 4,66 milyar internet kullanıcısı bulunmakta ve bu kullanıcıların 4,20 milyarı ise sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanmaktadır. Ülkemizde ise durum dünya genelinden farklı değildir. Yine We Are Social ve Hootsuite (2021) yaptığı araştırmaya göre 2021 yılı ocak ayı itibariyle ülkemizde 65 milyon internet bağlantısına sahip birey bulunurken bunların 60 milyonu sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanmaktadır. Bu durum ülkemiz nüfusunun yaklaşık %70,8'inin sosyal medya kullanıcısı olduğunu göstermektedir.

We Are Social ve Hootsuite (2021) Türkiye raporu detaylı bir şekilde incelendiğinde 16-24 yaş aralığında olup telefon kullanmayan sadece %2,3'lük bir topluluk kaldı. Kullanılan telefonların %97,2'si akıllı telefona statüsünde yer alırken yüklü uygulamalarda ilk sıraları sosyal medya platformlarının aldığı görülmektedir. Standart bir kullanıcının günlük 8 saat sosyal medya, dizi ve film platformlarında aktif kaldığı tespit edilmiştir. Sosyal medya platformlarının kullanım sıralamasına bakacak olursak ise Youtube %94,5 ile ilk sırada yer alırken, Instagram %89,5 ile ikinci sırada, Whatsapp %87,5 ile üçüncü sırada, Facebook %79 ile dördüncü sırada ve Twitter %72,5 ile beşinci sırada yer almaktadır.

Tüm bu veriler ışığında günümüzde sosyal medya platformlarının toplumun oldukça geniş bir kesimi tarafından kullanıldığını ve yeni medya kavramı içerisinde başlı başına önemli bir yer edindiğini söylememiz mümkündür. Bu kadar fazla medya

araçları ve medya iletileri ile iç içe yer aldığımız bir toplumsal yapı içerisinde medya okuryazarlığının da önemi gün geçtikçe artmaktadır.

2.3. Covid-19 Pandemi Sürecinde Medya Kullanımı

2019 yılının aralık ayı sonlarında Çin'in Wuhan bölgesinde ateş, öksürük ve nefes darlığı gibi belirtiler ile kendini gösteren yeni tip Covid-19 virüsü ortaya çıkmıştır. SARS-CoV-2 olarak bilinen koronavirüs yüksek bulaş hızı sayesinde kısa sürede tüm dünyada etkili olan bir pandemiye dönüşmüştür (WHO, 2020).

11 Mart 2020 tarihi itibarıyla ülkemizde de Covid-19 vakasına rastlandığının açıklanması ile birlikte bir dizi önlemler alınmaya başlanmıştır. Bu kapsamda kısa bir süre sonra 16 Mart tarihinden itibaren tüm kademelerde eğitim – öğretim faaliyetlerine ara verilmiştir. Örgün eğitimin sekteye uğraması ile dünya genelinde 190'dan fazla ülkede farklı eğitim seviyelerinde ki yaklaşık 1,6 milyar öğrenci okullardan uzak kalmıştır (UNICEF, 2020).

Ülkemizde de alınan önlemler kapsamında eğitim – öğretim faaliyetlerinin aksamaması için uzaktan eğitim planlamaların başlandı. Ancak son yüzyıl içerisinde eğitim konusunda yaptığımız büyük yatırımlar ve planlamaların tamamı yüz yüze eğitim faaliyetlerini kapsamaktaydı. Pandemi ile birlikte yüz yüze eğitim imkânı kalmayınca uzaktan eğitim planlaması yapıldı. Bu noktada ortaya konulan uzaktan eğitim faaliyetleri ve medya araçlarını kullanmak bir tercih olmaktan çok bir zorunluluk olarak ve oldukça hızlı bir planlamanın sonucunda hayatımıza girmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinin hızlı bir şekilde hayatımıza girmesi ile öğrencilere senkron bir eğitim sunulması amaçlanmış ve bu amaçla öğretmenlerin canlı olarak ders anlatabilecekleri “EBA Canlı Sınıf” uygulaması ortaya çıkmıştır. Bu uygulama sayesinde internet ortamında öğretmenler istedikleri saat ve tarihe canlı ders ekleyerek öğrencilerine ders anlatabilmektedir (MEB, 2020a). Böylelikle öğretmen ve öğrenciler yüz yüze eğitimin olmadığı bu süreçte medya araçlarını ve interneti kullanarak bir araya gelebilmişlerdir.

Süreç içerisinde özellikle maddi durumu ve fiziki koşulları yetersiz öğrenci ve öğretmenler göz önünde bulundurularak fırsat eşitliği sağlanmak istenmiştir. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemizde altyapısı bulunan ve aktif olarak

faaliyet gösteren GSM firmaları ile anlaşmalar yapılmıştır. Bu anlaşmalara göre öğrencilere dağıtılan tabletlerde 8 GB ücretsiz internet hizmeti sunulmuştur (MEB, 2020b). Bu durumda medya araçları ve internetin bu süreçte yaşantımız içerisinde fazlaca yer edindiğini gösteren önemli örneklerden biridir.

Korona virüs süreci içerisinde medya kullanımı sadece eğitim alanında artmamıştır. Virüsün yayılımı engellemek amacıyla sosyal izolasyona gidilerek 65 yaş üstü ve 20 yaş altı için sokağa çıkma yasakları ilan edilmiştir. Bu yaş gruplarında olmayan bireyler içinde “evde hayat var” sloganı ile gönüllü izolasyonlar teşvik edilmiştir. Bu dönemde ülkemizde internet altyapısı sağlayan kuruluşlardan bir olan Türk Telekom yaptığı açıklamada gündüz saatlerinde internet kullanım oranlarında pandemi öncesine göre %50 artış yaşandığını açıklamıştır (Habertürk, 2020).

Sosyal izolasyon süreci ve yapılan kampanyaların artması ile insanların fiziki mekanlarda bir araya gelmeleri engellemeye çalışılmış ve virüsün yayılımına önlemler alınmıştır. Bu noktada fiziki ortamlarda bir araya gelemeyen insanların kendilerini yalnız ve özgürlüklerinden mahrum kalmış gibi hissettikleri tespit edilmiştir (Yıldırım, 2020).

Bu dönemde alışveriş merkezleri, kafeler ve lokantalar gibi fiziki ortamlarda sosyalleşemeyen ve bir araya gelemeyen insanlar medya araçları ve internet ortamından iletişimlerini artırmaya ve bir araya gelmeye çalışmışlardır. Anadolu Üniversitesi Sosyal Medya ve Dijital Güvenlik Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SODİGEM) tarafından yapılan araştırmada pandemi döneminde medya araçlarını kullanmada ve internete bağlı kaldığımız dönemde artış yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırma içerisinde katılımcıların %70’i bilgisayar kullanım oranının %80’i ise akıllı telefon kullanım oranlarının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %22’si pandemi döneminde aşırı düzeyde medya araçlarını kullandıklarını ve bu nedenle diğer işlerinde aksamalar meydana geldiğini ifade etmişlerdir. 18-24 yaş arası katılımcılarda dijital oyun oynama alışkanlığının arttığı ve yine bu dönemde çevrimiçi alışveriş uygulamalarında %51,9 kullanım artışı meydana geldiği tespit edilmiştir (Anadolu Ajansı, 2020).

Karantinada kaldığımız bu dönemde korona virüs salgını hakkında ve gündelik yaşam hakkında birçok önemli gelişme ve haberi de sosyal medya aracılığı ile takip

etme oranımız artmıştır. Süreç içerisinde internet bağlantısına sahip olduğumuz her mekân ve zaman içerisinde haber kaynaklarına ulaşmak oldukça kolay olsa da haberlerin ne derece güvenilir oldukları ise bir başka sorun haline gelmiştir.

Vosoughi, Roy & Aral (2018) yaptıkları araştırmada sosyal medya sahte haber (fake news) dolaşımının oldukça fazla olduğunu ve sayıca fazla olan sahte haberlere insanların daha kolay ulaşabildiklerini ortaya koymuştur. Wassak, Kasprzycka & Kubanek (2018) ise yaptıkları çalışmada özellikle sağlık alanında yayımlanan sahte haberlerin daha çok ilgi gördüğünü ve 2012-2017 yılları arasında sağlık konusunda yayımlanan yanlış bir haberin 451,271 defa paylaşıldığını ortaya koymuştur.

Korona virüs döneminde de sağlık konusunda sosyal medya da yayılan sahte haberler o kadar fazla artmıştır ki birçok teknoloji platformu bu yanlış haberlerle mücadele için ekstra uğraşlar ortaya koymuşlardır. Facebook, Google, LinkedIn, Twitter ve Youtube gibi birçok sosyal medya platformu covid-19 ile ilgili güvenilir kaynakları ve haberleri daha çok ön plana çıkaran algoritmalar geliştirmişlerdir (Techcrunch, 2020).

İçinde bulunduğumuz süreç içerisinde aşı ve ilaç çalışmaları devam etse de küresel anlamda salgını bitirecek aşılamanın yapılmasının uzun süreceği göz önüne alındığında, ülkelerin aldıkları tedbirlerin başında maske, mesafe ve sosyal temasın azaltılması yani sosyal izolasyon ve karantina hala ilk sıralarda yer almaktadır. Karantina süreçleri ile teknolojik imkânların ve dolayısıyla medya araçlarının oldukça fazla kullanıldığı bu dönemde sadece yapılan işler değil, toplantılar, görüşmeler, eğitim faaliyetleri de uzaktan yapılmaya devam edilmektedir. Bu durumda medya araçlarının ve medya okuryazarlığının önemini artırmaktadır.

2.4 Medyanın İşlevleri

Günlük hayatımızın her alanına etki eden medyanın oldukça önemli işlevleri vardır. Gelişen ve değişen teknolojik imkânlar, medyayı her geçen an sosyal yaşantımızın içine daha çok sokmaktadır. Vural (2012) medyanın en genel anlamda toplumsal etkisini de göz önüne alarak; haber ve bilgi verme, kamuoyu oluşturup kamuoyu adına eleştiri yapma, eğlenme ve eğitme gibi işlevleri olduğundan bahsetmektedir. “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı” incelendiğinde ise

bu işlevler haber ve bilgi aktarma, eğlendirme, toplumsallaştırma, eğitim, kamuoyu oluşturma, kültürel mirası koruma ve tanıtım başlıkları altında verilmektedir (RTÜK, 2007).

2.4.1. Haber ve Bilgi Verme İşlevi

Sosyal bir niteliğe sahip olan insanoğlu, ilk var olduğu dönemden günümüze kadar çevresinden ve başkalarından haberdar olmak istemiştir. İlk insanlar bu haberleşmeyi mağara duvarlarına çizdikleri resimler ile gerçekleştirirken, değişen zaman ve gelişen teknoloji ile haberleşme yolları da çeşitlenmiştir. Günümüzde özellikle teknoloji iletişim alanında kendini göstermiş ve haberleşme yollarını her geçen gün daha farklı yol ve yöntemler ile zirveye taşımıştır (Aziz, 2002).

Haberleşme yol ve yöntemleri incelendiğinde, medya küresel anlamda yaşanmış olayları bireylere ulaştırarak onları haberdar eden en önemli araçların başında gelmektedir. Gelişen iletişim imkânları ile mekân ve zaman kavramları engel ifade etmemeye başlamış ve dünyanın her yerinden en uçsuz bucaksız alanlarından bile yaşanan olaylara dair haberler anında alınmaya başlanmıştır. Bu yönüyle medya hem ulusal hem de uluslararası bilgi ve haberleri tüm bireylere ulaştırmaktadır (RTÜK, 2007).

Sosyal hayat içerisinde hemen her türden bilgiyi ve olayı kitle iletişim araçları aracılığı ile öğrenmekteyiz. Kitle iletişim araçları hem bireyleri hem de toplumları bilgi ve düşünce düzeyi açısından oldukça önemli bir miktarda etkilemekte ve hatta şekillendirmektedir. Bu yönüyle kitle iletişim araçlarının bilgilendirme işlevi, en temel işlevlerden biri olarak nitelendirilmektedir (Gökçe, 2006).

Bu işlevi ile medya, bireylere sadece yakın çevresi ya da dünyada olan olaylarla ilgili bilgiler sunmakla kalmaz, bu bilgiler ile bireylerin bilgi ve fikir sahibi olmalarına katkı sağlayarak onları yönlendirmekten de geri kalmaz. Yani medya aslında en temel işlevi olan bilgilendirme ve haber iletme görevini yerine getirirken aynı zamanda bizleri yönlendirmektedir. Bu nedenle medya haber ve bilgi iletimi yaparken büyük bir sorumluluğa sahiptir (RTÜK, 2007).

Böyle büyük bir sorumluluğu üzerinde taşıyan medya araçlarına karşı, toplumsal ve bireysel olarak farklı tepkiler de verilmektedir. Örneğin, İnan ve Bayındır (2009) medyanın bu işlevine karşı daha eleştirel bir tavır sergilemektedirler. Onlara göre medya bilgiyi sunarken taraflı ve dikkatli bir şekilde seçilmiş, belli bir kurgusu olan ve bazı çevrelerin etkisi ile oluşmuş yeni bir üretim sistemi de sunmaktadır.

2.4.2. Eğitim İşlevi

Medyanın bir başka önemli yönü, eğitim işlevidir. Medya, toplumu farklı konularda eğiterek oldukça önemli bir görev üstlenmektedir. Bu yönüyle medya araçları günümüzde hızlı bir şekilde eğitim kurumları ve öğretmenler ile yarışmaya ve onların yerini almaya başlamıştır (Avcı, 2012).

Özellikle gelişmekte olan ya da gelişmemiş ülkelerde, kitle iletişim araçları önemli eğitim araçları olarak görülmektedir. Daha gelişmiş ülkelerde ise kitle iletişim araçları eğitim işlevinde yine rol üstlenmekte ve eğitimi zenginleştiren yardımcı bir eğitim kaynağı olarak kullanılmaktadır (Aziz, 2002).

Çeşitli yollar ile yeni bilgiler aktaran medya bu rolüyle, bireylerin düşüncelerine ve dolaylı olarak kişilik gelişimine katkı sunmaktadır. Ayrıca hayatı boyunca kullanabileceği becerilerin ve yeteneklerin kazanılmasında medya ön plana çıkmaktadır. Gelişim döneminde küçük çocukların algı ve bilinç seviyelerini geliştirerek onlara da katkı sunmaktadır. Böylelikle medya araçları zihinsel bir gelişim sağlarken eğitimin hemen her alanına temas etmektedir (RTÜK, 2007).

Birçoğumuz medyayı eğlence ve boş vakit geçirme amacıyla kullansak dahi; medya ortamlarında karşılaştığımız, okuduğumuz, izlediğimiz her içerikten bir şeyler öğrenme potansiyeline sahibizdir. Yani aslında medyayı bilinçli olarak eğitim yönüyle kullanmasak bile medyanın eğitici işlevi her durumda devrededir. Örneğin, reklamlar sayesinde diş fırçalamanın önemi, sütün sağlığa olan faydaları, temizlik ve hijyen kuralları her an küçük yaştaki bireylere hatırlatılmakta ve eğitici bir işlev üstlenilmektedir (Karaca, Pekyaman, & Güney, 2007).

2.4.3. Eğlendirme İşlevi

Medya organlarının bir başka işlevi de eğlendirmedir. Günlük hayatın yorgunluğu ve stresi, bireyleri boş vakitlerinde daha ciddi uğraşlar yerine eğlenceli program ve aktivitelere yönlendirmektedir. Medya ise bu tarz eğlence programı ve aktiviteleri ile bireyi rahatlatmakta ve mutlu etmektedir. Bu yönüyle medya bireyler için oldukça önemli bir eğlence platformudur (RTÜK, 2007).

Avcı (2012)'nın da aktardığı gibi medya araçları bir yandan insanları gündelik hayatın streslerinden uzaklaştırırken bir yandan da eğlenceli zaman geçirmelerine katkı sunmaktadır. Böylece bireyleri gündelik sıkıntılarından kurtarıp eğlenceye yönlendirmektedir. Bir başka bakış açısından bu işleve baktığımızda, eğlence programları hem bireyleri eğlendirmekte hem de program içeriklerinde yer alan eğitici bilgiler ile izleyenleri bilgilendirmektedir. Yani televizyon, radyo ve diğer medya araçları bireyleri eğlendirirken eğiten bir işlevi yerine getirmektedir.

Bunun yanı sıra bu eğlence ihtiyacı, toplumdaki bireylerin başta televizyon olmak üzere kitle iletişim araçlarına bağımlılıklarını da artırmış ve bu ihtiyaç medya yöneticilerini de eğlence programı üretip kitlelere ulaştırma amacına yönlendirmiştir. Günümüzde eğlendirici işlevi bulunan müzik, drama, spor ve mizah gibi konular kitlelere günlük hayatın stresinden uzaklaşma imkânı tanıdığı için son derece popüler programlar haline gelmişlerdir. Ayrıca yeni medya olarak tanımlanan internette, günümüzün en etkili eğlence araçlarından biri olarak görülmektedir (RTÜK, 2007).

Tüm bunlar ışığında kitle iletişim araçlarının eğlence işlevi iki farklı noktadan değerlendirilmektedir. Bunlardan ilki eğlence programlarının içeriğinde bulunan simgeler, sesler ya da işaretler ile bireylere sanat, müzik, spor gibi alanlarda çeşitli bilgiler ve etkinlikler kazandırılmasıdır (Macbride, 1993). Bir başka yönüyle bakıldığında ise medya araçlarındaki eğlence programları eleştirilere maruz kalmaktadır. Çünkü bu araçlar ve eğlence programları aracılığı ile insanlara pek fazla düşünme fırsatı vermeden kanlı savaş sahneleri, şiddet ve bazen ölümler bile bir eğlence argümanı olarak sunulmaktadır (İnceoğlu & Çomak, 2016).

2.4.4. Kamuoyu Oluşturma İşlevi

Günlük yaşantımız içerisinde bireyler ve toplumlar ile bu kadar iç içe girmiş olan medyanın, bir diğeri önemli işlevi de kamuoyu oluşturma dır. Medya çeşitli durumlarda kitlelere öncülük etme ve kamuoyu oluşturma görevini üstlenmektedir. Kitlelerin ve gerektiğinde bireyin hak ve hukukunu savunan medya organları bu yönüyle günümüzde toplumda dördüncü bir güç olarak görülmektedir (RTÜK, 2007).

Genel anlamda medyanın gündem masasında bulunan olaylar, kitlelerin de gündeminde bulunduğu için medya organları kitleleri istediğı yöne yönlendirebilecek bir kamuoyu etkisi yaratma işlevine sahiptirler. Dolayısıyla kitle iletişim araçlarını egemenliğinde bulunduran kişi ya da ekipler, haber niteliğı taşıyan olayları kendi sübjektif bakış açıları ile düzenleyip topluma bu şekilde sunmaktadırlar. Bu durum da kitle iletişim araçlarını elinde bulunduran kişi ya da ekiplere, toplumların duygu ve düşüncelerini yönlendirme ve istedikleri yöne çekebilme gücünü vermektedir (MEGEP, 2011).

Bu yönüyle kitleleri önemli ölçüde etkileme ve yönlendirme gücü olan kitle iletişim araçlarının önemli bir sorumluluğı da bulunmaktadır. Kitle iletişim araçları elde ettiğı bilgileri yayınlarken ya da çeşitli programlar hazırlarken kendi görüşlerini işin içerisine katmadan objektif bir şekilde bilgi ve haberleri ulaştırma sorumluluğunu yerine getirmelidir.

2.4.5. Toplumsallaştırma İşlevi

Birey doğumundan itibaren ilk önce kendi yakın çevresi ile etkileşime geçer. Zaman geçtikçe bireyler çevrelerini genişletip daha farklı insan grupları ile duygu, düşünce ve bilgi paylaşımına girerler. Tüm bunlar esnasında iletişim kitlesel yapı içerisinde adeta birleştirici bir işlev görür. Bu süreçten bağımsız olmayan kitle iletişim araçları da bireyi etkileyerek içerisinde yaşadığı topluma uyum sağılamasına ve onun ayrılmaz bir bütünü haline gelmesine katkı sağılamaktadır (RTÜK, 2007).

Geçmiş dönemlerde çocuğun toplumsallaşma sürecinde, aile ve okul kavramları iki ana faktör olarak karşımızda durmaktaydı. Ancak teknoloji ve iletişim çağı olarak nitelendirebileceğimiz bu dönemde medya organları bireyin toplumsallaşmasında

oldukça önemli bir yer almaktadır. Medya yaptığı yayınlar ile bireyin hayatı boyunca toplumun hemen her kesiminin adaptasyonuna katkı sağlamaktadır (Gökçe, 2006).

Medya tüm bu yönüyle, bireylere hem toplumun nasıl ideal bir şekil alacağını anlatmakta hem de bireylerin bir arada yaşama ihtiyaçları doğrultusunda bilgilendirmeler yapmaktadır. İnsanların tek yönlü bakış ile yetersiz kalacaklarını ve daha farklı görüşler ve fikirler için bir arada yaşamanın gerekli olduğunu insanlara en etkili şekilde aktaran yine medya organlarıdır. Ayrıca medya bize sunduğu örnekler yoluyla karşılıklı işlevleri gösterir ve farklı olayları bir araya getirip ilişkilendirerek sosyalleşmemize katkı sağlar (Burton, 1995).

Bu katkı ile sosyalleşme süreci bireyin tüm yaşamı boyunca devam etmektedir. Kitle iletişim araçları yaptıkları yayınlar ile ortak paylaşımlar oluşturmakta ve toplumun genelinin izlediği programlarda verdiği mesajlar ile bireylerde ortak bir algı oluşturup yabancılaşmayı engellemektedir. Bu yönüyle eğitim kurumları dışında bireylerin ortak algılara ulaşabileceği ve ortak deneyimler yaşayabileceği ortamlar olarak toplumsallaşmaya katkı sağlamaktadır (Cılızoğlu, 2011).

2.4.6. Kültürel Değerlerin Korunması ve Aktarım İşlevi

Medya araçlarının bir başka işlevi de kültürün korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması işlevidir. Genel bir tanımlamayla bir milleti diğer milletlerden ayıran temel niteliklere kültür denilmektedir. Tural (1988) kültürü; tarihi olarak bilinen bir toplumun sosyal etkiler ile nesilden nesile aktardığı bütün maddi ve manevi değerler, normlar ve ülküler olarak tanımlamaktadır.

Bilindiği üzere toplumlar sahip oldukları kültürü geçmişten bugüne dil aracılığı ile aktarmaktadırlar. Ancak günümüzde teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak ortaya medya kavramı kültürün aktarımında önemli bir işlev üstlenmeye başlamıştır.

Medya etkili ve bilinçli kullanıldığı takdirde kültürel argümanları bugün yaşayanlara ve gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir rol üstlenmektedir. Geçmişten bugüne kültürel mirasımız içerisinde yer alan şiirler, resimler, yaşam biçimleri, örf ve

adetler, tarihi ülkeler ve daha birçok kavram medya aracılığı bireylere ve toplumlara tanıtılıp aktarılabilmektedir (Alınca, 2019).

Bunun yanı sıra teknolojik gelişmeler ve kitle iletişim araçlarında yaşanan hızlı yayılma ile kültürler arası etkileşim de hızlanmıştır. Özellikle televizyon ve radyo gibi kitle iletişim araçları ile gelişmiş toplumlardaki siyasi, ekonomik ve kültürel özellikler henüz gelişim aşamasındaki toplumlara aktarılır ve iki toplum arasında bir köprü kurulmuş olur. Bu durum da bireylere hiç gitmediği yerler, hiç bilmediği konular ve olaylar hakkında yaşam deneyimleri kazandırır. Böylece ülkeyi ve toplumu kendi içine kapalı yapısından kurtararak başka ülkeler ve toplumlara bağlar. Yani başka bir deyişle, kitle iletişim araçları sadece bireyin kendi ülkesinde değil günümüzde küreselleşen dünyada, uluslararası bir vatandaş olarak küresel bir kültürü öğrenmesine de katkı sağlamaktadır.

ABD’de bulunan Temple University Media Education Lab medyanın kültürel aktarımı ile ilgili 2008-2009 yıllarında bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada ABD’de bulunan bir okul ile Kuveyt’te bulunan bir okul arasında iş birliği yapılarak Ortadoğu ile ilgili medya da ve popüler kültür içerisinde yer alan standart fikirler araştırılmıştır. Araştırma içerisinde öğrencilerin Ortadoğu ile ilgili sorulan sorulara genellikle medyada gördükleri çerçevesinde cevaplar verdikleri önemli bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Ancak daha sonrasında araştırma kapsamında öğrencilere ülkeler arasında karşılıklı ziyaretler yaptırılmıştır. Ziyaretler sonrasında öğrencilerin medya ortamlarında gördüklerinden ziyade kendi gördükleri ve öğrendikleri kapsamında kültürler hakkında yorumlamalara gittikleri tespit edilmiştir (Ulusoy, 2018).

Bu çalışmada göz önüne alındığında artık kültürün küresel anlamda yayılabildiği ve medyanın farklı milletlere ait kültürleri aktarırken daha dikkatli olması gerektiği görülmektedir. Özellikle yeni medya araçlarının, internet ve sosyal medyanın gelişmesi ile kültürel öğeler dijital ortamlara aktarılmaya başlanmıştır. Bu yönüyle yeni medya araçları kültürel aktarımı kolaylaştırmakta ancak bir yandan da kültürel bir yozlaşma meydana getirmektedirler (Harvey, 2009).

Medyanın kültür aktarımı noktasında işlevlerini inceleyen bir başka çalışmada ise medya araçlarının farklı kültürleri yansıtırken bilgi eksiklikleri ve kavram

yanılgıları noktasında dikkatli olunması gerektiği ortaya konulmuştur. Söz konusu araştırma da farklı bir kültür hakkında hiçbir bilgisi olmayan birinin sadece medya üzerinden elde ettiği bilgiler sonucunda farklı kültürleri yanlış yorumladığı tespit edilmiştir. Bu durum farklı ülkeler ve kültürler hakkında aktarım işlevi gören medyanın arka plan bilgilerini dikkatli bir şekilde sunması gerektiğini gözler önüne sermektedir (Share, 2010).

2.5. Okuryazarlık

Kavram olarak İngilizcede “*Literacy*” Türkçede ise “okuryazarlık” isimleriyle tanımlanan bu kavram, yalnızca bireylerin okuma ve yazma yeteneklerini içermemektedir. Zaman içerisinde yaşanan değişimden okuryazarlık kavramı da nasibini almış ve oldukça geniş bir alanı kapsayan yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır (Çakmak, 2013). Bu kavram derinlemesine irdelendiğinde okuma yazma kavramlarından farklı bir anlayışa sahip olduğu görülecektir. İlk olarak İngilizcede harflerin tanınip okunması ve bu harflere bağlı yazılı metinlerin anlaşılaraq okunması gibi anlamlarda kullanılan okuryazarlık kavramı, sonraları daha geniş anlamlarda kullanılmıştır. Modern zamanlara yaklaşıldıkça okuryazarlık kavramının okuma ve yazmanın çok ötesine geçtiği, zihne dayalı bir yetenek olarak lanse edilip aynı zamanda çeşitli iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim kavramı olarak kullanıldığı görülmektedir (Aşıcı, 2009).

Kellner ve Share (2005) yaptıkları tanımlama ile okuryazarlık kavramını; okuma, yorum yapma ve bilgi üretme ve beceri kazanımı eylemi olarak nitelendirmişlerdir. Cameron (2008), okuryazarlık kavramını değişik mesajlar içeren çeşitli yazılı metinlerin okunma ve yazılabilme becerisi olarak ifade etmiştir (Akt. Tanrıkulu, 2014).

Tanrıkulu (2014) okuryazarlığı; değişik mesajlar içeren farklı metinlerin okunması ve yazılabilmesi ile bu metinlerde çeşitli semboller kodlamak ve mesajlardaki kodların çözümü ile analiz yapma becerisi olarak tanımlamıştır. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) ise okuryazarlığı; metinler içerisinde yer alan üst düzeydeki kodlamaların çözülmesi ve kullanılması olarak tanımlamışlardır. TDK (2005)’ya göre ise “düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracıdır.

Özellikle son zamanlarda yaşanan olaylar ve değişimler incelendiğinde, dünyada yaşanan her türlü sosyal değişim ve teknolojiye dayalı gelişmeler bizlerin yaşam tarzlarını da değiştirmiştir. Yaşanan her yeni gelişim okuma ve yazma eğilimlerimizi, dinleme, metinleri anlama ve yorum yapma alışkanlıklarımıza da etki etmiş ve değişime uğratmıştır. Bu yaşananlara bağlı olarak, geçmişte okuma ve yazma terimlerine bağımlı olan okuryazarlık terimi de köklü bir değişikliğe uğramıştır (Tüzel, 2012). Örneğin Birleşmiş Milletlere bağlı olan Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) 1951 yılında yaptığı tanımlama da kişilerin okuryazar sayılmaları için hayata dair yalın ve kısa metin örneklerini okuyup algılamalarını yeterli görmektedir (Güneş, 1994).

Son yıllarda küresel anlamda okuryazarlığa ilgi çekmek isteyen UNESCO, 1991 yılını “Dünya Okuryazarlık” yılı olarak tüm dünyaya duyurmuştur. UNESCO okuryazarlık kavramını temel insan haklarından biri olarak gördüğü için oldukça önem vermiş ve 8 Eylül tarihini ise genel anlamda “Uluslararası Okuryazarlık Günü” olarak ilan etmiştir. 2003 – 2013 yılları arasında ise değişen ve gelişen okuryazarlık kavramını küresel anlamda daha iyi anlatmak için okuma yazma on yılı olarak ilan edilmiştir (Aydoğdu, 2014).

2015 yılı Eylül ayında Data-Pop Alliance katkısı ile yayınlanan Veri Okuryazarlığının Ötesi adlı raporda UNESCO tarafından okuryazarlık kavramı şöyle açıklanmıştır:

“Çeşitli bağlamlarla alakalı basılı ve yazılı materyaller kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletme ve hesaplama kabiliyeti olarak tanımlanmıştır. Okuryazarlık bireylerin hedeflerine ulaşmalarını, bilgi ve potansiyellerini geliştirmelerini ve de kendi topluluklarına ve daha geniş anlamda topluma tam olarak katılmalarını sağlamak için bir öğrenme sürekliliği gerektirir.”

Bundan yüz yıl kadar önce okuryazarlık tanımı içerisinde yer almak için alfabeyi bilme ve kullanabilme yeterli sayılmaktaydı. Ancak günümüz dünyasında hayatımızın hemen her alanına giren, sürekli iç içe olduğumuz teknoloji ile internet temel anlamda

bir okuryazarlık becerisine sahip olmayı yeterli bulmamaktadır. Bu nedenle evrensel okuryazarlık denilen yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren hayatımıza giren bu kavram günümüzün olmazsa olmazları arasında yer almaktadır. Bu yeni okuryazarlıkta alfabeyi bilmek, dil bilgisi kurallarına dikkat etmek ya da bir başka deyişle okuma – yazma bilmek önemli olmakla birlikte asla yeterli sayılmamaktadır (Najafli, 2018).

Bugün okuryazarlık kavramı artık bir kelimenin okunmasına yardımcı olan alfabeden ve metinlerden daha fazlası haline gelmiştir. Günlük hayatımızda kitle iletişim araçlarının yayımladığı medya iletilerinin ve yazılı, görsel çeşitli iletilerin çözülmesinde bizlere yardımcı olan bir beceri halini almıştır. Genellikle metin olarak adlandırılan bu imgelerin çözümlenmesinde ve anlamlandırılmasında okuryazarlık anahtar bir rol oynamaktadır. Günümüz dünyasındaki hemen her ileti içerisinde kodlanmış bir mesaj taşımaktadır ve bu iletileri sağlıklı bir şekilde yorumlayabilmek için okuryazarlık türleri bizlere yol göstermektedir. Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz bu dönemde, sadece görsel ve yazılı haldeki metinleri okuyup anlamak yeterli olmamakta ve kitle iletişim araçlarının sunduğu yeni nesil internet tabanlı iletilerin çözümünde de okuryazarlıklar bize katkı sunmaktadır (Dumlu, 2018).

Tüzel'e (2012) göre okuryazarlık kavramı ile ilgili görüş ve düşünceler genellikle dört ana başlık etrafında toplanmaktadır. Bunlar; alfabeye dayalı okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, işlevsel okuryazarlık ve yeni okuryazarlıklardır. Bu okuryazarlık türlerinin ortaya çıkması ve kabullenilmesi dünyada herhangi bir yerde ya da herhangi bir düzen içerisinde yaşanmış değildir. Sosyal yaşantının yer aldığı hemen her toplulukta ihtiyaçlar doğrultusunda farklı vakitlerde ortaya çıktıkları görülmektedir. Bu okuryazarlık türleri değerlendirilirken, her türün bir diğerini yanlışlamadığı ve tam tersine birlikte bir oluşum ve gelişim içerisinde oldukları da dikkat çeken bir noktadır.

2.5.1. Alfabeye Dayalı Okuryazarlık

Okuryazarlık konusunda ilk ortaya konulan yaklaşım alfabeye dayalı okuryazarlık yaklaşımıdır. Alan yazın incelendiğinde, bu tarz okuryazarlığa okuma ve yazmaya dayanan fonetik okuryazarlık denildiği de görülmüştür. Bu okuryazarlık türünde bireyin okuma işlemi yaparken harfleri seslendirmesi ve yazma işlemi yaparken de

harfleri çizim şekli önemlidir. Genel olarak metnin anlamlandırılıp çözümlenmesi önemli değildir. Metnin anlaşılması ve çözümlenen iletinin ifade edilmesi bu okuryazarlığın bir amacı olarak görülmemektedir (McLuhan, 2014).

Bu okuryazarlık türünde bireyin sadece okuma ve yazmaya yönelmesi yeterli görülmiştir. Bunun yanında anlam çözümlemeleri ile uğraşılması ve bunun amaçlanmaması günümüz ihtiyaçlarına pek uygun değildir. Bugün yaşadığımız dönemde, bireylerin her türden çeşitli teknolojik aletler ile gelen mesajları algılayıp çözümlemesi ve gerektiğinde aynı kodlarla geri bildirim vermesi gerekmektedir.

2.5.2. İşlevsel (Fonksiyonel) Okuryazarlık

Güneş (1994)'e göre, fonksiyonel okuryazarlık hem okuma-yazma hem de aritmetikle alakalı becerilerin kişisel, toplumsal, kültürel ve ekonomik düzeyde kullanılması durumunu ifade etmektedir. İşlevsel okuryazarlıkta anahtar nokta okuma-yazma ile aritmetik becerilerinin öğrenilip günlük hayatta kullanılması durumudur. Yani işlevsel okuryazarlık, teknik ve işlevsel becerilerin bir bütünüdür. Ayrıca bu okuryazarlık türü kişinin vatandaşlık rolüne daha uygun hale gelmesi ve bu rolünü geliştirmesine yardımcı olmaktadır.

İşlevsel okuryazarlık kişisel, kültürel ve ekonomik alanlarda sadece yazıyı değil, ayrıca topluluklar için önemli anlamlar yüklenen iletişim ve mesaj faktörlerinin de yerinde ve zamanında kullanılması becerisini ifade etmektedir. Bu okuryazarlık türünde hayat boyu öğrenme oldukça önemlidir. İyice irdelendiğinde kazanılacak herhangi bir makam ya da şöhretten daha çok bireyin kendini geliştirmesine vurgu yapılmaktadır (Tüzel, 2012).

Kısaca bu okuryazarlık türünde bireyin sadece okuma ve yazma yeteneğine sahip olmasının yeterli olmadığı ve üretim yapabilen, başkaları tarafından iletilen mesajları çözümleyip algılayabilen birey tipi geliştirmek ön plandadır. Bu durum da zaman içerisinde gelişip değişen dünya ile insan gereksinimlerinin de değiştiğini ve insanoğlunun daha karmaşık fonksiyonlara evrimleştiğini göstermektedir.

2.5.3. Eleştirel Okuryazarlık

Eleştirel okuryazarlık kavramı Jean-Jaques Rousseau'nun ortaya koyduğu anlayıştan yola çıkarak, günümüz dünyasında hala etkileri devam eden ve kullanılan

bir okuryazarlık türüdür. Eleştirel okuryazarlıkta en kilit rollerden biri Freire'ye aittir. Freire (1972) eleştirel okuryazarlığı tanımlarken; kişilerin bir defa okuduklarını bir daha okumak için çabaladıklarını ve metni algılayarak özgür düşüncelerinin önemli olduğunu söylemektedir. Bireylerin özgür bir düşünce tarzı ile okudukları ve edindikleri bilgileri yaşamlarının her alanında kullanıp kendilerini ve dünyayı değiştirme aracı olarak kullandıklarını aktarmaktadır (Freire, 2006).

Günümüzde devletler yetiştirdikleri bireylerin her türlü medya aracından yayılan iletileri çözümlemesini, yorumlamasını ve analiz ederek kısaca “neden?” sorusunu sorabilecek düzeyde olmasını amaçlamaktadır. Gündelik hayatımız içerisinde kitle iletişim araçları yayımladıkları her iletide bilinçaltı mesajlar da göndermektedir. İşte bireyin bu bilinçaltı mesajları algılayabilmesi, iletiyi çözümleyip gerektiğinde analiz etmesi ve yorumlarda bulunabilmesi için eleştirel okuryazarlık oldukça önemlidir (Banaz, 2017).

2.5.4. Yeni Okuryazarlıklar

Yaşadığımız zaman diliminin okuryazarlık becerisi ve yeterliliği sade bir okuma-yazmadan çok daha farklıdır. Geçmiş yüzyıllar incelendiğinde okuryazar düzeyde olabilmek için alfabelere dayalı çeşitli metinleri okuyabilmek ve kendi duygu, düşüncelerimizi yazıya dökülebilmek yeterli olmaktaydı. Ancak günümüzün ihtiyaçları ve sürekli gelişen teknolojisi, okuryazarlık anlamında yeni türleri ve anlayışları da birlikte karşımıza çıkarmaktadır.

Özellikle bilgisayar ve ona bağlı olarak internetin hayatımıza soktuğu yenilikler, doğal olarak yeni okuryazarlıkların da temeli olarak kabul edilmektedir. Sürekli gelişen teknolojik imkânlar, günümüzde dünyada yaşayan milyarlarca insanı aynı anda birbirlerine bağlayabilmekte ve sayısız yeni gönderi oluşturabilmektedir. Oluşturulan bu iletilerin nicelik olarak çok olmasının yanı sıra nitelik olarak da görsel ve işitsel gibi farklı türlerden oluşması, farklı okuryazarlıkların ortaya çıkmasını bir zorunluluk haline getirmiştir (Leu & Kinzer, 2000).

Günümüzde gelişen ve değişen teknolojik imkânlar ile toplum yapıları incelendiğinde; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, politika okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, sinema okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı,

dijital okuryazarlık gibi daha birçok okuryazarlık türü hayatımıza girmiştir. Bu noktada, bireylerin genel birikimden yararlanması ve öğrendikleri bilgiler ile değişimlere ön ayak olmaları yeni okuryazarlıklar ile mümkündür. Her geçen an farklı işlevleri olan yeni okuryazarlık türleri gündeme gelmektedir. Bu yeni okuryazarlıkların küresel dünyaya ve toplumlardaki değişimlere adapte olunmasında bireylere oldukça katkı sağlayacağı bir gerçektir (Önal, 2010).

2.6. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişimi

Kitle iletişim araçları ya da başka bir ismiyle medya araçları, 1900'lerin başından itibaren konuşulmaya ve araştırılmaya başlanmıştır. Medya okuryazarlığı kavramı ise ilk olarak 1930'lardan başlayarak Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi ülkelerde ortaya konulmaya başlanmıştır. Bu ülkelerde yapılan araştırmalar ise İtalya, Avusturya, İsviçre ve benzeri Avrupa ülkelerinde ilgiyle takip edilmeye başlanmıştır (Taşkiran, 2007). Medya okuryazarlığının tanıtılmasında ve gelişiminde, UNESCO gibi tüm dünyada bilinen örgütlerin desteklerinin ve özellikle Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde açılan çeşitli sivil toplum kuruluşlarının oldukça büyük bir önemi vardır (Ulusoy, 2018).

Medya okuryazarlığı ile ilgili en temel kavramların ise televizyonun yaygınlaşması ile hayatımıza girdiği görülmektedir. Özellikle televizyonların yaşamın hemen her alanında yaygınlaşması ve etkilerini artırması ile bireyler ve toplumlar üzerindeki çeşitli etkileri araştırılmaya başlanmıştır. Uzunca bir dönem sürecinde medya üzerine araştırmalar yapan çeşitli bilim adamları hem medyanın önemini herkese anlatmaya çalışmışlar hem de medya düzeninde yer alan hata ve yanlışları ortaya koymaya çalışmışlardır (Bakan, 2010).

Medya araçlarının milletler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ile medyanın toplumları yozlaştıran yönüne dair ilk çalışma, Leavis ve onun öğrencisi olan Thomps tarafından yapılmıştır. Bu araştırmacıların 1933 yılında hazırlamış olduğu "Kültür ve Çevre: Eleştirel Farkındalık Eğitimi" isimli kitapları medya üzerine çeşitli eleştiriler getirmiştir. Bu kitabın yayınlanması ile birçok araştırmacı medya üzerine araştırmalar yapmaya ve bu konuyla ilgilenmeye başlamışlardır. Daha sonraları da Leavis ve

Thomps yazdıkları bu kitabın eğitim kurumları için medya müfredatına dönük ilk saygın ve sistemli kaynak olduğunu belirtmişlerdir (Ankaralıgil, 2009).

Bununla birlikte medya okuryazarlığı üzerine yapılan ilk araştırmalar 1930’lu yıllarda İngiltere’ de başlamıştır. İngiltere’de yapılan çalışmalarda, medya okuryazarlığının kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi altında kalan bireyleri korumak için tasarlanmış bir eğitim argümanı olduğu görülmektedir (Taşkiran, 2007). 1960’lı yıllara gelindiğinde ise “*Pop Arts*” denilen kültürün yaygınlaşması ile önemli değişimler yaşanmıştır. Bu dönemde ortaya çıkan genç eğitim görevlileri, hızlı bir şekilde kendini hissettiren popüler kültüre ilgi duymaya başlamışlardır. Kültürün değişmesi ile medya okuryazarlığının amacı da değişmiştir. Bu dönemde bireylerin medyada iyi ve kötü ayrımını yapabilmesi, hatta döneme uygun olarak geleneksel ve popüler kültürün ayrımlarını yapabilmesi, klasik ve popüler arasındaki farkı öğrenebilmeleri amaçlanmıştır (Buckingham, 1998).

1970’li yıllardan itibaren Amerika Birleşik Devletleri’nde medya araçlarına yönelik olarak yapılan araştırmalar, izleyici kitlesi üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu anlayış ile medya iletilerini oluşturanların, izleyici kitlesi üzerindeki hâkimiyetine karşı çıkmış ve aktif bir izleyici algısı topluma aşılarmaya başlamıştır. Medya okuryazarlığı, Amerika’da isim olarak ise 1978 yılında Ontario Medya Okuryazarlığı Derneği tarafından eğitim-öğretim konuları içerisinde ortaya konulmuştur. Daha sonraları Amerika’daki her bölge kendi ders programlarına bu kavramı ekleyip topluma aşılarmaya başlamıştır (Taşkiran, 2007).

Bu dönemde yaşanan gelişmeler tüm dünyayı etkilemiş ve Avrupa’nın birçok noktasında bu okuryazarlık türüne ilgi duyulmaya başlanmıştır. Finlandiya’da 1970’li yıllarda ilköğretim okullarına, 1977 yılında ise liselere getirilen medya okuryazarlığı kavramının bu yıllarda gelişmeye başladığını görmekteyiz. Ancak bugün bilinen haline gelmesi 1990’lı yıllarda olmaya başlamıştır. İsveç’te 1980’li yıllarda, Danimarka’da ise 1970’lerden sonra müfredat dersi olarak okutulmaya başlanmıştır (Taşkiran, 2007). Avustralya’da medya araçları ve iletilerine yönelik eğitim anasınıfından liseyi bitirene kadar zorunlu bir ders olmuştur. Yine bu yıllarda İngiltere’de eğitim-öğretim programına yerleştirilen medya okuryazarlığı önemli görülmeye başlanmıştır (Elma, Kesten, Dicle, Mercan, & Çınkır, 2009).

1980’li yıllarda ise medya araçlarının etkinliklerini artırması ile tüm dünyada medya eğitimi önemsenmeye başlamıştır. Afrika’da, Asya’da ve Amerika’da kiliseler bu eğitimle ilgilenmeye başlamıştır. İlk başta federal hükümetler eliyle oldukça sıkı bir şekilde denetlenen medya araçlarına yönelik eğitimler okul müfredatı dışında uygulanıyordu. Bu noktada ayrımcılığın gözlemlendiği Güney Amerika ülkelerinde, gençler ile ev kadınları medya ile ilgili eğitimlerde yer alma noktasında benzer hakları taşımamaktadır. Böylelikle sosyal statüleri farklı olan bireyler arasında medya eğitiminde de farklılıklar oluşmuştur. Asya ülkeleri içerisinde kitle iletişim araçlarına dönük eğitimleri kurum bazında ilk deneyen ülke Filipinler olurken Hindistan gibi nüfusun aşırı kalabalık olduğu ve sınıflar arası farklılıkların olduğu ülkelerde henüz ciddi anlamda bu eğitim ile ilgilenilmemektedir (İnceoğlu, 2004).

Yeni milenyuma yaklaşırken 1998 yılı içerisinde, *Journal Of Communication* dergisi özel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmalarında sadece medya okuryazarlığı alanında önemli uzmanlar ile iletişime geçilmiş ve onların çalışmaları dergide yayınlanmıştır. Bu sayı içerisinde Buckingham gibi uzmanlar İngiltere’deki medya eğitimi ve tarihine yönelik önemli çalışmalarını yayınlamış ve medya okuryazarlığı değişik yönleri ile ortaya konulma imkânı bulmuştur (Ankaralıgil, 2009).

UNESCO, medya okuryazarlığı alanında verdiği destekler ile konu üzerinde en çok araştırmalara kaynaklık eden kurum ve kuruluşların başında gelmektedir. 1977 yılında “Eğitimde Medya Çalışmaları” ve 1978 yılında Finlandiyalı yazar Sirkka Minkinen tarafından yazılan “Kitle İletişim Araçları Eğitimi İçin Genel Bir Müfredat Modeli” adlı çalışmalar bu alanda oldukça önemlidir. UNESCO daha sonra 1982 yılında Almanya’da Grunwald şehrinde düzenlediği “Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu” ile medya okuryazarlığına daha da yoğunlaşmış ve yaklaşık 1 sene sonra 1983 yılında Ürdün’de “Kitle İletişim Araçlarının Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Kullanımı Çalıştayı” ile ilgisini devam ettirmiştir. İlerleyen yıllarda da farklı isimlerle birçok toplantı ve çalıştay yapan UNESCO, medya okuryazarlığına yönelik birçok kitap, makale, rapor yayınlamış ve alana önemli katkıda bulunmuştur.

Tüm bunlar dikkatle incelendiğinde UNESCO’nun medya okuryazarlığına oldukça sistemli ve değerli katkılar yaptığı görülmektedir (Altun, 2011).

Son yıllarda da UNESCO tarafından yapılan katkılar devam etmektedir. 2000’li yıllardan sonra, hemen her an gelişen teknoloji ile kitle iletişim araçları ve medyada bir gelişim göstermiştir. 2001 yılı içinde UNESCO tarafından “Gençlik Medya Eğitimi Araştırması (Youth Media Education Survey)” gerçekleştirilmiş ve medya eğitiminin son durumu gözler önüne serilmiştir. Çalışma incelendiğinde, yaklaşık 35 ülkedeki 42 çalışmanın son derece özenli bir şekilde yapılarak her bir ülkedeki kendilerine özgü durumların belirtildiği bir rapor ortaya konulduğu görülmektedir. Bu rapor ile dünyanın dört bir yanında eğitim alanında önemli çalışmalar olsa da son 20 yıl içerisinde genel anlamda sistematik olmayan bir süreç yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yine bu raporla “medya eğitimi” kavramı ile okullarda teknolojiden faydalanma manasına gelen “eğitimsel medya” kavramlarının sıklıkla karıştırıldığı görülmüştür. Son olarak rapor bize 21. yüzyılda bilgi ve teknoloji çağında olmamıza rağmen hala medya eğitimi noktasında birçok ülkenin belirsizlik içerisinde olduğunu göstermektedir (Buckingham, 2001).

Genel itibarıyla mevcut duruma bakıldığında, medyaya yönelik kapsamlı ve etkili eğitim müfredatlarının günümüzde birkaç ülke dışında pek yaygın olmadığı görülmektedir. Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkelerin müfredatları incelendiğinde medya okuryazarlığı kavramına ve medya eğitimine yönelik çok zengin kaynaklara sahip oldukları görülmektedir. Ancak özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkeler olarak sınıflandırabileceğimiz ülkelerde, medya eğitimi noktasında henüz bir karmaşa yaşandığı ve gerekli önemin verilmediği görülmektedir.

2.7. Medya Okuryazarlığı

Geçmişten bugüne teknolojik gelişmeler insanoğlunun hayatına dair değişimlerin en önemli itici gücü olmuştur. Teknolojik gelişmelerin sürekli bir şekilde ve oldukça hızlı bir yol kat etmesi, hayatımızın her alanındaki araç gereçlere de yansımıştır. Bu araç gereçler içerisinde belki de en büyük değişimi yaşayanların başında kitle iletişim araçları ve medya organları sayılabilir. Günümüzde medya organları mekân ve zaman

gibi sınırlamaları ortadan kaldırmış ve her an her yerde karşımıza çıkan akıllı cihazlar ile haberleri takip etme imkânı sunmuşlardır.

Bu nedenle birçok araştırmacı içinde bulunduğumuz çağı “Enformasyon Çağı” olarak isimlendirmektedir. Bugünün koşullarında bilginin kaynağı, bilgiye ulaşma yolları ve bilginin ne olduğu gibi kavramlar oldukça büyük değişimlere uğramıştır. Bilgi dediğimiz kavram, artık sadece yazılı metin ve öğretmenlerden öğrenilecek bir doğrular bütünü olmaktan çıkarak medya aracılığı ile dünyadaki hemen herkesin ulaşip edinebileceği bir hal almıştır. Bilgi kavramının böylesine bir değişime uğramasının yanı sıra, bilgiye ulaşma yollarının da oldukça çeşitli bir hal alması ile bireylerin doğru bilgiye nasıl ulaşacağı ve bulduğu bilgilerin doğruluğunu nasıl analiz edip yorumlayacağı gibi becerilerde önem kazanmaya başlamıştır (Apak, 2008).

İçinde bulunduğumuz iletişim ve teknoloji çağında bilgiyi edinme ve paylaşmada televizyon, radyo, internet, cep telefonları, tablet ve bilgisayarlar ile sosyal medya platformları oldukça etkili bir konuma yerleşmiştir. Hayatımızın vazgeçilmez parçaları haline gelen bu araçların her biri topluma ve bireylere her an açık ve gizli mesajlar iletmektedir. Yaptıkları yayınlar ile hayatımızda bilgiye dair önemli kolaylıklar sağlayan bu araçlar, amaçları dışında ve bilinçsizce kullanıldığında ise çeşitli zorluklara ve olumsuz etkilere neden olmaktadır. Kişilerin medya araçlarının yayınlarını yorumlayabilmeleri, açık ve gizli mesajları kolaylıkla kavrayabilmeleri, medya araçlarını etkili bir şekilde kullanıp gerektiğinde aktif medya yayınları üretebilmeleri, ancak etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi ile mümkün olacaktır (Yıldırım & Kardaş, 2018).

Medya okuryazarlığı, genel anlamda bir okuryazarlıktan farklı olarak, yeni şekillerde hayatımıza giren medya iletilerini okuma, yazma ve üretme becerisi ile medya ve diğer uyarıcı faktörler ile bilinçli bir şekilde etkileşim kurma becerisidir. Buradan hareketle medya okuryazarlığını, medyayı okumak ve yazmak diye iki ana hat üzerinden tarif edebiliriz. Medyayı okumak; profesyonel medya organları ve kişileri tarafından hazırlanmış medya iletilerini eleştirel bir şekilde okumak, analiz etmek ve anlamlandırmaktır. Medyayı yazmak ise günümüz teknolojik imkânlarını kullanarak alternatif bir medya iletisi oluşturmak olarak söylenebilir. Medyayı yazmak kavramı ile kendi medya iletimizi kendimiz oluşturduğumuz için, özellikle yaparak

yaşayarak öğrenmeye uygun olarak daha kalıcı bir öğrenme oluşmuş olmaktadır (Bostancı, 2019).

Medya okuryazarlığı hakkında ilk çalışmalar, kitle iletişim araçlarının etkisini giderek artırması ve bu etkiler hakkındaki tartışmalar ile başlamıştır. Bu noktada Harold Laswell'in bir teorisi bulunmaktadır. Hipodermik iğne teorisi olarak isimlendirilmiş bu teoriye göre, medya araçlarının etkileri adeta kendini bu iletilere karşı nasıl savunacağını bilmeyen bireylere enjekte edilmektedir. Kişilerin konu hakkında deneyimsiz olduklarını düşündüren bu teoriden yola çıkan diğer araştırmacılar, aslında önemli olanın medya araçlarının etkileri değil bireylerin medyaya olan etkileri olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu tartışmalar sırasında da medya okuryazarlığı düşüncesi ön plana çıkmıştır (Salı, Ünal & Küçük, 2008).

Medya okuryazarlığının genel bir tanımının yapılması konusunda ise üzerinde uzlaşılan ilk tanım 1992' de Aspen Medya Okuryazarlığı Liderlik Enstitüsü toplantısında yapılmıştır. Toplantıda bulunan 25 kişiden oluşan medya eğitimcileri, medya okuryazarlığı ile ilgili: "Çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği" tanımlamasını yapmışlardır (Jols & Thoman, 2008).

Hobbs (1998)'a göre medya okuryazarlığı, konuşma, dinleme, yazma, okuma ve günümüz teknolojilerine erişebilmek ile aynı zamanda eleştirel bir bakış ile kendine özgü iletiler ortaya koyabilme becerisidir.

Potter (2001) 'a göre medya okuryazarı olan bir birey, medya organlarını bilinçli bir şekilde kullanabilmeli, farklı noktalardan gelen her mesajın doğrulunu değerlendirebilmeli, medya organlarının birey ve topluma dair etkilerinin bilincinde olmalı ve farklı kitle iletişim araçları ile etkileşim ve iletişim kurabilmelidir.

Bir başka tanıma göre medya okuryazarlığı; bireysel yeteneklerimiz ile hali hazırda bulunan kitle iletişim araçlarıyla etkileşim kurmanın yanı sıra, modern dünyada hemen her gün karşılaştığımız mesajlara ve seslere ulaşabilme, bu mesajları

analiz edip değerlendirme becerisi olarak tanımlanmıştır (European Commission, 2007).

Koçak (2011)'a göre ise medya okuryazarlığı “*media*” ve “*literacy*” gibi İngilizce kelimelerden oluşmaktadır. Bu kelimeler bütünü, medyayı okumak gibi anlaşılabilirliği gibi anlamlandırmak olarak da anlaşılabilir. Daha genel bir tanımla; medya organları ve yayınladığı medya mesajlarını anlamak, anlamlandırmak, değerlendirmek ve gerektiğinde yeni mesajlar üretebilme becerileri medya okuryazarlığını ortaya koymaktadır.

RTÜK (2007) ise yaptığı çalışmayla medya okuryazarlığını: yazılı veya farklı şekillerdeki oldukça çeşitli medya iletilerine ulaşabilme, bu iletileri çözümleyebilme, değerlendirme ve etkili bir şekilde iletebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra bu okuryazarlığın ana hedefi, bireylerin medyayı bilinçli takip etmesi olsa bile aynı zamanda bireylerin kendi düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilmelerine, sosyal hayata daha etkili katılımlarına, medyaya yönelik destek ve bilinç oluşturulmasına da katkı sağladığı söylenmektedir.

Şimşek & Türkoğlu (2016), bu okuryazarlığın sadece bir beceri kazanımı değil aynı zamanda eleştirebilen, demokratik hak ve özgürlüklerini bilen, yurttaşlık çerçevesinde modern toplumların yeni bir açığını ortaya koyduğunu belirtmektedir. Buna göre medya okuryazarlığı, toplum içerisindeki iletişimde medya organlarından mümkün olduğunca yararlanmaya imkân vermelidir. Mesajlara ulaşmada, çözmede, değerlendirmede ve iletişim kurmada kullanılabilirliktir.

Uysal (2006)'a göre ise medya okuryazarlığı; medyanın yayımladığı iletilerdeki kodları çözme, gerektiğinde medya organlarını eleştirebilme, medya iletilerini yorumlama, ileti içeriklerini değerlendirme ve bu değerlendirmeye göre uygun içerikleri seçebilme, medya organlarının etkilerini kavrayabilme ve kısaca medyayı kurnaz bir şekilde kullanabilme becerisidir.

Bu tanımlamalar ışığında medya okuryazarlığının ana çerçevesini şöyle ortaya koyabiliriz:

- Farklı biçim ve şekillerdeki yazılı, görsel ya da işitsel elektronik verilere ulaşmaktır.
- Medyanın sunduğu mesajları algılamak ve içeriklerini değerlendirmek için gerekli donanımına sahip olmaktır.
- Medya organlarını etkili ve kurnaz bir şekilde kullanmaktır.
- Çeşitli medya araçlarından gelen bilgilerin doğru olup olmadığını çözümleyebilmektir.
- Medya araçlarının sadece birer bilgi kaynağı olmadığını, aynı zamanda bireylerin ve toplumun duygu, düşünce, değer ve davranışlarına etkileri olduğunu farkında olmaktır.
- Medya araçlarını kullanarak topluluklar ile etkileşim kurabilmektir.
- Sadece düşüncelerin üretim aşamasında kalmayarak bu düşünceleri çeşitli yollarla iletme becerisine de sahip olmaktır.

Medya okuryazarlığını daha detaylı incelediğimizde bu okuryazarlığın beş ana ilke çerçevesinde odaklandığını görürüz. Bu ilkeler:

- Medya araçlarının milletler üzerinde oldukça etkili olduğu
- Medya araçları aracılığıyla kültür ve değerleri anlamanın mümkün olduğu
- Medya araçlarının temel tasarım ve düzenini algılayabilme
- Medya araçları aracılığıyla yayımlanan iletilerin analiz edilmesi ve tartışmaya açık olması için çeşitli yol ve yöntemler belirlemek
- Son olarak tüm bunlara bağlı olarak medya mesajlarının içeriklerini yorumlayabilme ve algılayabilme becerisi olarak etkili kullanmaktır (Algan, 2005).

Tanımlamalar, ilkeler ve yaklaşımlar çerçevesinde medya okuryazarlığının kişilerin medya araçlarından yayınlanan iletileri yorumlayabilmesi, analiz edip gerektiğinde yeni mesajlar oluşturabilmesi için oldukça etkili olduğu söylenebilir. Medya okuryazarlığının nihai amacı olarak, medya mesajlarına yönelik eleştirel bir bakış açısı sağlayabilmek olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Çünkü her medya aracından yayınlanan ileti doğru olmayabilir. Örneğin, medya araçlarının en sık

kullandığı yayın türlerinden biri olan reklam programları ve iletileri incelendiğinde söz konusu doğru bilgilerin ne düzeyde olduğu rahatlıkla tespit edilebilir (Potter, 2001).

Çakmak (2010)'ın da belirttiği gibi Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Medya Okuryazarlığı Merkezi, medya alanına ilişkin “Beş anahtar soru dünyayı değiştirebilir” gibi önemli bir slogan ile medya okuryazarlığına dikkat çekmiş ve beş önemli soru ile bu kavrama yaklaşmıştır. Bu sorular aşağıda belirtilmiştir.

- Medya organlarındaki bu mesaj kim tarafından oluşturuldu?
- İlgi çekici olması için bu mesajda hangi yöntemler kullanıldı?
- Yayınlanan bu ileti farklı özelliklere sahip bireyler tarafından nasıl algılanabilir?
- Yayınlanan bu iletideki bahsedilmemiş kültürel değerler ve bilinçaltı mesajlar nelerdir?
- Bu iletide mevcut olarak bana iletilen bu mesaj niçin hazırlanmış olabilir?

Ancak bu sorular sorulup medya araçları ve ilettikleri mesajlar derinlemesine incelenirken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar da vardır. Bu noktalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Medya okuryazarlığı kavramı, medyayı haksız yere eleştirmek ve asılsız iddialar ortaya atmak anlamına gelmemektedir. Eleştiriler dozunda ve yerinde yapılmalıdır.
- Medya okuryazarlığı sadece mesajları algılamak olmadığı gibi sadece medya mesajları üretmek de değildir.
- Medya okuryazarlığı bilinçli olmak demektir. Sadece önyargılarımızın ve çeşitli politik unsurların peşinden koşmak demek değildir.
- Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçları ile yayınlanan mesajlara sadece kendi açımızdan değil başkalarının neler düşünüp algılayabileceklerini düşünerek de bakmak demektir.

- Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçlarının sunduğu her şeyi reddetmek demek değildir. Eleştirel bir bakış açısıyla dikkatli bir takipçi olmak demektir (Jols & Thoman, 2008).

Sonuç olarak, gelişen teknolojik imkânlar ve özelleşen medya organları aracılığı ile günümüzün hemen her anında çeşitli kaynaklardan medya mesajları ile çevrilmiş bir durumdayız. Her noktadan bize yönelmiş bu mesajları iyi bir şekilde değerlendirerek çözümlemek ve gerektiğinde yeni mesajları oluşturabilmek için medya okuryazarlığı becerisini oldukça dikkatli kullanmalıyız.

2.8. Medya Okuryazarlığının Önemi ve Gerekliliği

Kitle iletişim araçları ve medya şüphesiz ki günümüzü şekillendiren en önemli araçların başında gelmektedir. Günümüz dünyasını tanımlarken ilk söylenecek teknolojik araçlar, medya ve iletişime yönelik araçlar olmaktadır. Modernleşme ile yaşanan gelişim sürecinde daha erken hayatımıza girmiş olan radyo ve televizyonun yanına bilgisayar, cep telefonu, internet gibi yeni araçlarında eklenmesiyle medya araçlarının toplum ve bireyler üzerindeki etkisi gün geçtikçe artmaktadır.

Medya ve kitle iletişim araçlarının teknolojik gelişimi ile iletişim unsurları da farklılaşmış ve çoğalmıştır. Bu durumda bir taraftan medya araçlarında yayınlanan programlara içerik bulma problemini ortaya çıkarırken bir yandan da bu kadar bilginin olduğu bir dünyada gerçek bilginin nasıl elde edileceği problemini ortaya çıkarmıştır (Cangin, 2014). Birçok farklı medya aracından yayılan sınırsız miktardaki iletiler neredeyse her yanımızı sarmış durumdadır. Bu kadar çok ileti ve yayın içerisinde bunların doğru bir şekilde yorumlanması ve alt mesajların çözümlenebilmesi için bilinçli bir kullanıcı olmak hayati öneme sahiptir (Kurt & Kürüm, 2010).

Yirmi birinci yüzyılda yaşayan her birey için medya okuryazarlığının bu kadar hayati bir öneme sahip olmasının sebebi; sürekli devam eden teknolojik gelişmeler ile gencinden yaşlısına herkesin televizyon kanalları, cep telefonu, sinema, radyo yayınları ve internet gibi görsel ya da işitmeye dayalı sayısız mesajla iç içe yaşamasıdır. İçinde bulunduğumuz çağın her an artan gelişmişlik seviyesi ve yaşanan yenilikler ile iletişim araçlarında sayısız çeşitlilik, her insanı bu araçlardan gelen

mesajları anlama ve yorumlama yeteneğine sahip olmak noktasında zorunlu bir konuma sürüklemektedir. İşte çağımızın bu zorunluluğunun ismi medya okuryazarlığıdır (Aksu, 2019).

RTÜK (2012) verilerine göre ülkemizdeki öğrencilerin bir gün içerisinde ortalama 79 dakika bilgisayar başında vakit geçirdiği, 77 dakika internette dolaştığı, 39 dakika dergi ve gazete okuduğu, 12 dakika kadar radyo dinleyip 15 dakika kadar da başkaları ile telefon görüşmesi gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Televizyon izleme sürelerine bakıldığında ise durumun ciddiyeti daha net ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin ortalama olarak hafta içi 2 saat 50 dakika, hafta sonu ise 3 saat 8 dakika televizyon izledikleri ortaya konulmuştur.

RTÜK (2016) medya okuryazarlığı araştırması incelendiğinde ise gençlerin bir gün içerisinde 2-4 saat aralığında televizyon izledikleri ve haftalık ortalama bu sürenin 3 saat 34 dakikaya kadar çıktığı görülmektedir. Gençlerin cep telefonu kullanma alışkanlıklarının ise günlük 2 saatten az olmadığı tespit edilirken %23,7'sinin 6 saat ve üzerinde kullanıma sahip olduğu görülmektedir. Özellikle hafta sonları gençlerin internet kullanım süresinin arttığı ve 4 saati aştığı tespit edilmiştir.

RTÜK (2018) araştırması incelendiğinde ise öğrencilerin ödevlerini yapmak ve ders çalışmak için bile medya araçlarını kullanım oranının gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %43'lük bir kısmının yani hemen hemen yarısının, haftanın en az 1-2 günü medya araçlarını kullanarak ders çalıştıkları ve ödev yaptıkları tespit edilmiştir. Sadece bu veriler bile henüz çocuk yaşta diyebileceğimiz bireylerin medya ve kitle iletişim araçları ile ne kadar iç içe olduğunu ortaya koymaktadır.

Medya ve kitle iletişim araçlarının günün her anında bizimle birlikte olduğu bilinirken, medya okuryazarlığı becerisinin önemsenmemesi özellikle genç yaşta ki bireyleri medyanın etkilerine karşı savunmasız bir konuma getiriyor. Yapılan tüm araştırmalar göstermektedir ki eğitim – öğretimin en temel hedeflerinden biri de kişileri sürekli değişen yaşam koşullarına adapte olacak şekilde yetiştirmektir. Günümüzde sürekli gelişen ve değişime uğrayan kitle iletişim araçları ile medya

teknolojilerini nasıl kullanacaklarını bireylere öğretmek oldukça önemli bir kazanım haline gelmiştir.

Tabi ki kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerinin yanı sıra, göz ardı edilemeyecek kadar olumlu yayın ve etkileri de bulunmaktadır. Özellikle genç yaştaki bireylerde dil gelişimi, hayal dünyasına olan etkileri, küreselleşen dünyayı yakından tanıma, kişilik oluşumuna katkı gibi olumlu etkileri de bulunmaktadır. Bu yüzden asıl yapılması gereken gençleri kitle iletişim araçlarından uzak tutmak değil tam tersine bu araçları nasıl daha bilinçli kullanacaklarını öğretmektir. Bu da ancak ve ancak genç yaşlardan itibaren verilecek iyi bir medya okuryazarlığı eğitimi ile mümkün olacaktır.

Nitekim UNESCO 1982 yılında düzenlendiği Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumunun sonuç metninde, kitle iletişim araçlarının kısıtlanamayacak kadar çok hayatımızın içerisine girdiğini ve medya araçlarının her yerde olduğu bir zaman diliminde yaşadığımızı belirtmektedir. Daha o yıllarda bazı dünya ülkelerinde çocukların okuldan daha çok kitle iletişim araçları ile vakit geçirdikleri görülmektedir. Bu doğrultuda asıl yapılması gereken şeyin medya araçlarının her yaptığını kabullenmek ya da her yayına itiraz etmek değil, medyanın tüm dünyaya yayılan ve vazgeçilmez bir unsur olarak nasıl daha doğru ve bilinçli kullanılabileceğini öğrenmek olduğu ortaya konulmaktadır (Altun, 2011).

Medya okuryazarlığı özellikle çocukların hayatlarında gün geçtikçe daha çok yer edinen medya araçlarının nasıl işlediğini, nasıl bir tasarıma sahip olduğunu, gerçek bilginin nasıl ayırt edileceğini öğreten bir beceridir. Bu okuryazarlığa sahip gençler medya iletilerini bilinçli olarak çözümleyip medyadaki her türlü yayına karşı eleştirel bir bakış açısı da edineceklerdir. Böylelikle çocuklar medya iletileri karşısında pasif bir konumda kalmayıp aktif bir yaklaşımla gerektiğinde kendi medya iletilerini oluşturabilecektir. Daha kısa bir deyişle, medya okuryazarlığı gerçek bilgiye ulaşabilmek için daha doğru soruların nasıl sorulacağını ve alınan yanıtların nasıl yorumlanacağını gençlere öğretecektir (Avcı, 2012).

Medya okuryazarlığı becerisi hakkında belki de en yaygın yanılı ise, medya okuryazarlığının sadece gençler ve çocuklar için olduğudur. Oysa ülkelerde hâkimiyet kurmuş olan yapıların halkı etkileyebilmek ve kamuoyu oluşturabilmek için en basit yolu medya araçlarıdır. Kimi ülkelerde medya, kendi gücünü devam ettirebilmek için o dönemin hâkim gücünden yana olup halkıda o yöne doğru itebilmektedir. Çoğu gelişmiş ülkede dahi dış etkilerden bağımsız bir medya ortaya çıkamamasının en temel nedenlerinden biri olarak, bu etken gösterilmektedir. Ülkede hem hâkimiyeti elinde bulunduran iktidar hem de iktidarı devirmek ve kendini hâkim kılmak isteyen muhalefet medya araçlarından oldukça yoğun bir şekilde faydalanırlar (Kıncal & Kartal, 2009).

Bu nedenle medya okuryazarlığı sadece gençlere yönelik basit bir eğitim olmaktan öte, bireylerin her yaşta ihtiyacı olan ve öğrenebilecekleri bir alışkanlık olarak da görülmelidir. Bireyler bu okuryazarlık ile taraflı ya da tarafsız tüm medya yayınlarına karşı eleştirel bir tavır takınacaktır. Böylelikle her medeni ve bilinçli toplumda olması gerektiği gibi, bireyler kendi özgür tercihlerini rahatlıkla yapabilen ve bu tercihlerin sonuçlarını üstlenebilen birer etkin vatandaş yetisine sahip olacaklardır.

Nitekim bugün dünyanın birçok noktasında yaşanan toplumsal değişimlerde medya etkili bir pay sahibi olmaya başlamıştır. Örneğin 2011 yılında başlayan hepimizin zihninde yer edinen Arap Baharı denilen toplumsal değişim hareketleri ilk olarak sosyal medya üzerinden ortaya çıkmış ve yayılmıştır. Ülkelerde hâkim medyanın da desteğini alması ile birçok Arap ülkesinde devleti yöneten iktidarlar yıkılmış ya da değişime uğramıştır. Burada milletleri harekete geçirmede medyanın gücü bir kez daha görülmüş oldu.

Medyanın ülke yönetimlerine kadar böylesine etkin olduğu bu dönemde, bir halk topluluğu medya okuryazarlığını ne kadar etkin kullanabilirse doğrulara dair algı ve tutumları o kadar sağlıklı olacaktır. Medya araçlarının yayınları, demokrasinin ülkelerde yerleşmesinde de önemlidir. Bireylerin etkin vatandaşlar olarak gündemi takip etmesi ve kamu yaşamında etkili olabilmesi için medya okuryazarlığı bir araç

olarak kullanılmaktadır. Günümüzde birçok gelişmiş ülkede medyanın bu gücü üzerinde çalışmalar yapılmaktadır (Yazgan, 2013).

Sonuç olarak her geçen gün dünya üzerinde daha fazla insan medya iletilerine ve kitle iletişim araçlarına ulaşabilmektedir. İnternetin, bilgisayar, cep telefonu ve televizyonların neredeyse her an yaşantımızla iç içe olması, her yönden sayısız bir ileti yağmuru yaşamamıza neden olmaktadır. Medya ve yayınların hayatımızda bu kadar vazgeçilmez ve kaçınılmaz bir şekilde yer aldığı bugünlerde, medya okuryazarlığı her yaştan bireyin kazanması gereken bir farkındalıktır.

2.9. Medya Okuryazarlığında Dünyadaki Uygulamalar

Medya okuryazarlığı düşüncesinin ve uygulamalarının ilk olarak nerede ve ne zaman ortaya çıktığı tam olarak bilinmemekte ve konuyla ilgilenen birçok kişi farklı düşünce ve yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Genel itibariyle incelendiğinde medya okuryazarlığı kavramının 20. yüzyıl ile hayatımıza girdiği ve bu yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren bazı dünya ülkelerinde gelişmeye başladığı görülmektedir. Medya okuryazarlığının kullanımı, popülerliği gittikçe artan kitle iletişim araçları ve medya iletileri ile bugün dünyanın birçok ülkesinde önemle üzerinde durulan bir beceri haline gelmiştir. Bu amaçla farklı düzeylerdeki okullarda ve özel eğitim kurumlarında eğitim programları içerisinde doğrudan ya da dolaylı olarak medya okuryazarlığı eğitimi günden güne artmaktadır.

2.9.1. Rusya

Rusya’da medya okuryazarlığı becerisini bireylere kazandırmak için eğitim programlarına konulmuş bir ders ya da yaklaşım bulunmamaktadır. Bununla birlikte bu beceri farklı derslerin içerisinde disiplinler arası ortak bir yaklaşım olarak kazandırılmaya çalışılmaktadır. Her ne kadar okutulması zorunlu olmasa da 7 ve 17 yaş aralığında bireyler için bir tasarım mevcuttur. Genel anlamda ise öğretmenler medya yayınları ile ilgilenmekte ve medya üzerine eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri için öğrencileri teşvik etmektedirler (Binark & Bek, 2007).

2.9.2. Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk medya konulu eğitimler yine bir medya kuruluşu olan New York Times'ın teşvikleriyle başlamıştır. 1932 yılı itibariyle ABD'de yaklaşık 17 bin eğitim kurumuna gazeteler gönderilmiş, yaklaşık 48 bin öğretmen medya eğitimi programına katılım göstermiş ve yaklaşık 350 medya kurumu bu eğitimlere katkıda bulunmuştur (Şimşek & Türkoğlu, 2016).

Yaklaşık 70 milyon öğrencinin olduğu ve fiziki yapısı oldukça büyük bir ülke olan ABD' de, devlete ait eğitim kurumlarında medya eğitimi çok kapsamlı bir şekilde verilmemektedir. Çoğunlukla seçmeli bazı derslerin içeriğinde verilen medya eğitimi devletten daha çok özel kurumlar tarafından desteklenmektedir. Ancak son yıllarda, sayıları gittikçe artan bir şekilde medya iletilerini yorumlama ve medyaya karşı bilinçlenme programları ortaya konulmaya başlanmıştır (Taşkiran, 2007).

Amerika Birleşik Devletleri'nde medya eğitimine yönelik en kapsamlı çalışma sağlık alanında yapılmıştır. 1990'lı yıllarda sağlık alanında çalışmalar yapan eğitimcilerin medya okuryazarlığını sağlıklı bir hayat için olmazsa olmaz olarak tanımlamaları sonucu, medyada yer alan cinsel tavırlar, sigara ve alkol reklamları, şiddet analizleri tüm ülkede konuşulmaya ve gündeme gelmeye başlamıştır. Sadece ulusal değil aynı zamanda uluslararası alanda birçok önemli medya kuruluşuna sahip olan ABD'de medya okuryazarlığı becerisinin gelişimi, çevresindeki ve emsali olan ülkelere göre daha yavaş olmuştur. Kuzeyindeki Kanada'ya göre ABD'nin daha geride kalmasının nedenlerine bakacak olursak; oldukça büyük bir alan üzerinde kurulu olması ve bu büyüklükten ötürü birlik beraberliğin daha zor olması, bünyesinde farklı kimliklere sahip birçok bireyin yaşaması ve merkezi bir yönetim yerine federal bir yönetim ile her federasyonda farklı eğitim programına sahip oluşu gösterilebilir (Binark & Bek, 2007).

2.9.3. Kanada

Kanada medya okuryazarlığının en çok önemsendiği ülkelerden biridir. Öyle ki Kanada'da medya okuryazarlığı 1960'lı yıllarda başlamıştır. İlk önceleri ekran eğitimi

olarak nitelendirilen ve verilen medya eğitimi 1980 ve 1990'lı yıllara gelindiğinde ilkokul ve ortaokullarda daha sistemli öğretilmeye başlanmıştır (Shibata, 2002).

Kanada gelişmiş bir ülke olmasının avantajı ile okul ve dersliklerini daha modern bir yaklaşımla tasarlamıştır. Hemen her sınıfta teknolojik imkânların olduğu ve internet kaynaklı derslerin işlendiği Kanada'da, öğrencilerin sadece okuma ve yazma gibi standart becerileri değil, medya iletilerini yorumlayıp çözümleyebilecekleri bir anlayışa sahip olmaları beklenmektedir. Bu yol ve yöntem ile bireyleri daha küçük yaşlarda toplumsal hayatın içerisinde etkin birer vatandaş olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır. Günümüzde medya okuryazarlığı Kanada'da öğrencilere kazandırılması gereken anahtar bir beceri olarak görülmektedir (Şeylan, 2008).

Burada hazırlanan medya eğitimi programı oyun oynayarak ve eğlendirerek öğretme yaklaşımı sergilediğinden devletin gözetiminde bulunan *Media Smart* adlı kurum ön plana çıkmaktadır. Bu kurum sadece öğrencilere yönelik değil ayrıca öğretmenler içinde eğitim materyalleri geliştirmektedir. Kanada'da kütüphanede görevli olan öğretmenlerde medya okuryazarlığını bireylere kazandırmada yetkili ve sorumlu kılınmıştır (Koçak M. , 2019).

2.9.4. İngiltere

İngiltere medya okuryazarlığının önemini en erken kavrayan ve çalışmalara başlayan ülkelerden biridir. İlk olarak 1929 yılı içerisinde Londra Eğitim Kurulu tarafından hazırlanan “Öğretmen Önerileri Ek Kitabı” içerisinde küçük yaşlardaki bireylere izleyebilecekleri kalitesiz filmler hakkında eğitim vermeleri için öğretmenler örgütlenmeye çalışmıştır. Bu noktada, İngiltere'de medya okuryazarlığına 20.yüzyılın ilk başlarında önem verildiği ve okullarda öğretilmesi için çalışmalar yaptığı görülmektedir. Ancak yine de 1990'lı yıllara kadar bu ülkedeki medya okuryazarlığı eğitimleri ve çalışmaları da yeterince kaliteli bir hale gelememiştir (Uyar, 2020).

Medya okuryazarlığı dersi ayrı bir ders ve müfredat olarak değil, birçok ülkede olduğu gibi İngilizce dersi içerisinde verilmektedir. Bu ders içerisinde medya iletileri ve metinleri incelenmekte ve ayrıca 5. sınıf matematik dersinde ise film alanındaki medya iletilerine yönelik eğitim verilmektedir (Varlı, 2012). İngiltere'de daha

profesyonel olarak medya okuryazarlığı bakışının gelişimi *OFCOM*'un kurulması ile başlayan süreçte olmuştur. *OFCOM* İngiltere'nin radyo ve televizyon programlarını denetleyen bir üst kurul rolü üstlenmektedir. Bu kurulun ürettiği medya eğitim programları sadece İngiltere'de değil; ada üzerinde bulunan Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya'da da uygulanmaktadır. Ayrıca yine İngiltere'de İngiliz Film Enstitüsü (British Film Institute) aracılığı ile filmlerin incelenmesi sağlanmış ve medya okuryazarlığına dönük çalışmalar başlamıştır (Bilici, 2011).

İlk medya eğitiminin daha çok bireyleri korumaya yönelik bir anlayış içerdiği İngiltere'de, özellikle son yirmi yılda yeni bir anlayış gelişmiştir. Son yıllarda gelişen teknoloji ve medya araçları ile öğretmenlerin çabalarından daha çok gençlerin kendi başlarına medya ile tanıştıkları bir yapı gelişmiştir. Bu noktada gençlerin medyadan zevk aldıkları kabul edilmektedir. Ayrıca gençlerin medya iletileri üretmeleri de teşvik edilmektedir. Bununla birlikte ülkede son dönemlerde medya okuryazarlığı, sonunda ölçme ve değerlendirme yapılan yani sınav ile değerlendirmenin olduğu bir ders olarak işlenmektedir (Buckingham, 2007).

İngiltere'de uzun yıllardır var olan medya eğitiminde temel amaç, izleyicilerin yani medya iletilerinden etkilenen sıradan bireylerin eleştirel bir bakış açısında sahip olmalarıdır. Ancak günümüzde ülke çapında medya okuryazarlığının ne olduğu ve nereye gittiği noktasında tartışmalar devam etmektedir. Bunun noktada tartışmalara sebep olan en önemli faktörde, bireylere medyanın olumsuz etkilerini anlatacak ve bilinçlendirecek öğretmenlerin hala bu konularda oldukça yetersiz oldukları düşüncesidir (Binark & Bek, 2007).

2.9.5. Fransa

Fransa 20. yüzyılın başlarından itibaren medya okuryazarlığının önemini kavrayan ve çalışmalar yapan bir diğer ülkedir. 1920'li yıllarda medyaya eleştirel bir bakış amacıyla olmasa da bir sinema kulübü kurulmuştur. İlk film eğitimi alanında konferans 1920lerin başında yılında yine burada yapılmıştır. 1936 yılına geldiğimizde ise artık çocuk yaştaki bireylerin bile yapılan filmlere yönelik eleştirel düşünceler ortaya koyduğu ve yaratıcı fikirlerini dile getirdikleri bir gençlik hareketi, doğrudan devlet politikası olarak uygulamaya konulmuştur. 1966' ya gelindiğinde ise gazetelere

yönelik bir oluşum ortaya koyulmuş ve eğitimcilerden, genç bireylere sinema ve film okuryazarlığını aktarmaları istenmiştir (Crisp, 1997).

1980’li yıllarda devlet destekli olarak “Görsel İşitsel İletişime Girişim” projesi uygulanmaya başlanmıştır. Yine de 90’lı yıllara gelindiğinde henüz medya eğitimi içeren net bir program bulunmayan Fransa’da, devlet destekli bazı medya eğitim materyalleri okullarda bulunmaktaydı. Ancak bu yıllarda eğitimin genel çerçevesi belli olmadığı için medya okuryazarlığı ve bu konuda verilecek eğitimler, öğretmenlerin yaklaşımlarına bağlı olarak yürütülmüştür. Her şeye rağmen Fransa, emsali olan birçok ülkeye göre o dönemde medya eğitiminde bir adım öndedir. 90’lı yıllar incelendiğinde Fransa’da medya kuruluşlarının okullara destek olduğu, özel programlar aracılığı ile öğrencilere ulaştığı ve gençlerin makalelerini dahi yayımlayarak onları teşvik ettikleri görülmektedir (Binark & Bek, 2007).

Günümüze baktığımızda 2000’li yılların başından itibaren medya okuryazarlığı eğitim sürecinin önemli becerilerinden biri olarak görülmeye başlandı. Bugün okullarda uygulanan eğitim programlarında yer alan medya okuryazarlığı ile öğrencilere medyayı eleştirel bir bakış açısı ile irdeleyen, etkin birer yurttaş olmaları aktarılmaya çalışılmaktadır. Öğrenciler aldıkları eğitim sonrası medya okuryazarlığı sertifikası almaktadırlar. Eğitici konumunda bulunan öğretmenlere ise medya okuryazarlığı dersi için sık sık medya araçlarını kullanmaları öğütlenmektedir. Ayrıca bugün Paris’te küresel bir kuruluş olan Uluslararası Medya Gözlemevi (Media Watch Global) faaliyetlerini sürdürmektedir (Taşkıran, 2012).

2.9.6. Çin

Son yıllarda medya okuryazarlığının popüler olduğu ülkelerden biri de Çin’dir. Devlet destekli olarak 2002 yılı içerisinde “Medya Okuryazarlığı Eğitimi Poliçesi Beyaz Sayfa” adı altında yeni bir programın başlatılarak medya eğitimi önemsenebilir başlanmıştır. Bu program kapsamında, okullarda öğrencilere ulaşabilmek için önce binlerce öğretmen hizmet içi eğitime alınarak yetiştirilmiş ve aynı zamanda halk nezdinde medyanın etkilerini anlatan önemli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. 2008 yılı içerisinde ilköğretim, ortaokul ve liselerde bir öğrenim yeteneği olarak kendine yer bulan medya okuryazarlığının tam bir ders içeriğiyle 2011 yılında müfredatta olması düşünülmüştür (Söylemez, 2012).

2.9.7. Hindistan

Çin'den sonra dünyanın en kalabalık ikinci ülkesi olan Hindistan'da medya toplumsal anlamda oldukça önem arz etmektedir. Son dönemde Hindistan'daki medya faaliyetleri ve bunun bireyler üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla “Ulusal Eğitim ve Araştırma Konseyi Tavsiye Raporu” yayımlanmıştır. Bu çalışma ile toplumsal yaşam üzerinde etkisini her an artıran kitle iletişim araçlarından bahsedilmiştir (Söylemez, 2012).

2000'li yıllardan sonra gelişen teknoloji ve medya ile Hindistan'da bazı faaliyet, kampanya ve çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Gandhi Medya Okuryazarlığı Programı, Balvani Gençliğinin Sesi, KFI Okulları Medya Okuryazarlığı Atölyesi ve UNODC-Quest Medya Okuryazarlığı Programı bu çalışmalardan bazılarıdır. Özellikle Balvani Gençliğinin Sesi faaliyeti ile köyde yaşamını sürdüren 30 çocuğa UNICEF'in de desteklediği muhabirlik eğitimi verilmiş ve ülkedeki en ücra yerleşim birimlerinde medya tanıtılmaya çalışılmıştır (Gretter & Yadav, 2016).

2.9.8. Almanya

Avrupa'nın gelişmiş ülkelerinden biri olan Almanya'da medya eğitiminin asıl amacı, kitle iletişim araçlarını ve iletilerini eleştirel bir bakış açısı ile yorumlayacak bireyler yetiştirmektir. Ancak ülkede medya okuryazarlığı noktasında verilen eğitimler sonrası, herhangi bir ölçme ve değerlendirme işlemi bulunmamaktadır. Eğitimi alan gençler medya okuryazarlığını da içeren başka ders konuları içerisinde sınava tabi tutulmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminin daha çok öğretmenlerin inisiyatifinde olduğu görülmektedir (Binark & Bek, 2007).

Genel itibarıyla Almanya'da medya okuryazarlığı ismiyle bir ders olmadığı ve bu eğitimin farklı branşlar içerisinde yerleştirilerek verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra “*National Institute of Film in Science*” gibi çeşitli kurumlar medya okuryazarlığı ile ilgili okullara çeşitli malzeme desteğinde bulunmaktadırlar (Kıncal & Kartal, 2009).

2.9.9. Finlandiya

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde oldukça üst düzey işler başaran Finlandiya’da medya okuryazarlığına önem verilmektedir. Finlandiya’da medya okuryazarlığı ile ilgili ilk faaliyetler 1954 yılında yapılmıştır. Miettunen tarafından yapılan çalışmalarda, medya eğitiminin hedefinin bireylerde sanat ve eğlenceyi birbirinden ayırmada kullanılacak bir beceri olduğu ifade edilmiştir. Finlandiya’da 1950’li yıllardan itibaren dönemin medya araçları okullarda eğitim amaçlı kullanılmıştır. Yerleşim bölgelerinde kurulan merkezlerde medyada yayımlanan iletiler hakkında eğitici içerikler bulunduran filmler yayınlanmıştır. Ayrıca bu merkezlerde kitle iletişim araçları sergilenmiş ve çalışma prensiplerine dair açıklamalar ziyaretçilere verilmiştir (Kupiainen, Sintonen, & Suoranta, 2008).

Etkin bir vatandaşlığın ilk basamaklarından biri olarak nitelendirilen medya okuryazarlığı ile bireylere medya iletilerini okuyup anlamlandırma ve yeni medya iletileri oluşturma eğitimleri verilmektedir. Bu amaçla 1994 yılından itibaren Finlandiya eğitim sistemi müfredatında medya eğitimi bulunmaktadır (Buckingham, 2001). Günümüzde medya okuryazarlığı noktasında Helsinki ve Lapland Üniversiteleri öncü konumda bulunmaktadır. Bu üniversitelerin yanı sıra çeşitli medya kuruluşları da halkı bilinçlendirmek için çalışmalar yapmaktadır (Tanrıverdi & Apak, 2010).

2.9.10. Avusturya

Avusturya medya eğitimi alanında ilk önemli girişimlerini 1980’li yılların başında gerçekleştirmiştir. Bu yıl içerisinde, devletin aldığı karar ile okullardaki eğitim programlarında medya okuryazarlığı işlenmeye başlamıştır. Daha sonrasında ise 2000’li yılların başında Eğitim Bakanlığı tarafından medya okuryazarlığını içeren yeni bir karar alınmıştır. Bu karara göre 6 yaşından başlanarak tüm çocuklar medya eğitimi alacak ve kitle iletişim araçları ile ilgili hem eski hem yeni medyaya yönelik eğitimler göreceklidir (Şeylan, 2008).

Avusturya’da medya okuryazarlığı becerisi konusunda çalışmalar yapan bir diğer kurum ise “Yeni Kültürel Teknolojiler Enstitüsü” dür. Bu kuruluş 1990’ların başından

beri, sürekli gelişen bilişim teknolojilerinin olumlu ve olumsuz etkileri üzerine çalışmaktadır. Yaptıkları çalışmalar ile hem medya okuryazarlığına katkı sağlamakta hem de medya araçları noktasında küresel rekabete ortak olmaktadır (Tuğrul, 2013).

2.9.11. Japonya

Japonya teknoloji ve bilim ile sürekli iç içe bir ülke olmasına rağmen, medya okuryazarlığı kavramını 1990'lı yıllarda gündemine almıştır. Doğal olarak medyanın etkileri, medyayı okuyabilmek ve medya okuryazarlığı gibi konularda biraz acemi kalan Japonya, bu eksikliğini giderebilmek için başka ülkelerdeki kaynaklardan faydalanma yoluna gitmiştir. Bu amaçla Kanada' da kullanılan bir medya okuryazarlığı kitabını kendi dillerine çevrilerek kullanılmaya başlamışlardır. 1999'da ise devlet destekli olarak "Medya Okuryazarlığı Araştırma Komisyonu" kurulmuştur. Bu kuruluşun öncülüğünde okullar, üniversiteler, çeşitli sivil toplum kuruluşları ve medya kuruluşları paydaş olarak seçilerek medya okuryazarlığı noktasında çalışmalar yapılmıştır. 2000'li yıllardan sonra artık küresel bir gereklilik halini alan medya okuryazarlığı konusunda, çeşitli proje ve çalışmalar gittikçe sıklaşmıştır (Sakamoto & Suzuki, 2010).

2.8.12. Avustralya

Avustralya medya okuryazarlığı konusunda en çok çalışmalar yapan ve medya eğitime önem veren ülkelerden biridir. Gelişmiş bir ülke olmasının katkısı ile eğitim kurumlarını oldukça modern bir şekilde kurmuş ve yeni eğitim teknikleri medya üzerinde de yoğunlaşmıştır. Eyalet sistemi ile yönetilen bu ülkede, medya eğitimi çeşitli farklılıklar içerse de toplumun tamamı medyanın önemi konusunda oldukça bilinçlidir. Bunun yanı sıra medya eğitimi, sadece okullarda değil çeşitli gençlik oluşumları ve farklı kuruluşlar ile iş birliği halinde verilmektedir. Avustralya'da eğitimin verildiği kurum fark etmeksizin üzerinde en çok durulan konu ise medya eğitiminin tecrübeli ve konu hakkında bilgi sahibi kişiler tarafından verilmesidir (Park & Biddix, 2008).

Avustralya'da medya eğitimi konusunda önde gelen kuruluşlardan biri ATOM (Australian Teachers of Media) adlı örgüttür. Bu örgüt deneyimli medya öğretmenleri ile medyayı üreten kuruluşlar tarafından bir araya gelinerek kurulmuştur.

Düzenledikleri konferanslar, toplantılar ve yaptıkları araştırmalar ile materyaller üretmekte ve medya eğitimine oldukça katkı sağlamaktadırlar (İnal, 2009).

2.9.13. Endonezya

Endonezya medya eğitimini geç başlatan ülkelerden biridir. Sürekli artan nüfusu ile toplumsal olarak medya okuryazarlığına en çok dikkat etmesi gereken ülkelerin başında gelmesine rağmen yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Endonezya’da medya eğitimi ile ilgili çalışmalar, 1990’da çocuk hakları konusunda çalışma yapan bir vakfın “Çocuklar ve TV Üzerine Asya-Pasifik” adlı uğraşı ile başlamıştır. Ülkede medya eğitimi çalışmaları 1990 ve 2000 arasında birinci evre, 2000 ile 2010 arasında ise ikinci gelişim evresini ortaya koymuştur. Özellikle 2002’den sonra birçok kurum tarafından halkın medya eğitimi konusunda iyi bir şekilde bilinçlendirilmesi için çaba sarf edilmiştir. Bu çalışmaların bir sonucu olarak 2011 yılı içerisinde farklı kurum, kuruluş ve kişilerin katılımı ile oldukça geniş kapsamlı bir medya eğitimi konferansı düzenlenmiştir. Medya okuryazarlığı ve eğitimi konusunda Endonezya’daki en büyük sıkıntı ise resmî kurumların bu konuda pek istekli davranmaması ve etkili çalışmalar yapmakla ilgilenmemeleridir (Krismantari, 2011).

2.9.14. Hollanda

Hollanda resmi bir medya okuryazarlığı programının bulunmadığı ülkelerden biridir. Her ne kadar medya okuryazarlığı adı ile geçmese de “görsel ve işitsel tasarım dersi” adı altında bir ders bulunmaktadır. Bu ders içeriğinde medya eğitimine de değinilmektedir. Hollanda da medya ve etkilerinin önemli olduğu kabul edilmekle birlikte, bu noktada yapılan çalışmalar ve bu çalışmalara ayrılan kaynak oldukça kısıtlıdır. Son dönemde öğretmenlerin medya eğitimi konusunda öğrencileri eğitmeye yönelik eğilimleri ise gittikçe artmaktadır. Çeşitli dersler işlenirken, öğrencilerin öğretmenlerin teşviki ile filmler izlediği ve bu filmlerin içerikleri ile vermek istedikleri mesajlar hakkında yorumlar yapmaları sağlanmaktadır (Binark & Bek, 2007).

2.9.15. İrlanda

İrlanda genelinde medya eğitimi denilince en bilindik ve öngörülebilir amaç, eleştirel bir medya okuryazarlığı ortaya koymaktır. Bu temel üzerinde, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren teknoloji ile iç içe bir medya eğitimi alması oldukça

önemsenmiştir. Devlet kurumları ise medya eğitiminin bu kapsamda bireyi iş gücü olarak da hazırladığını ve günümüz toplumsal yaşamının karmaşasına daha kolay uyarladığını düşünen yaklaşım içerisinde (Potter, 2001).

İrlanda’da eğitimciler ve çalışanlar tarafından ortak bir çalışma grubu kurulmuş ve bu grubun eğitimle ilgili çeşitli politikalar ortaya koymaları istenmiştir. Özellikle 2000 ve 2004 yıllarını kapsayan süreçte, bu grubun yaptığı çalışmalar sayesinde ülkede geniş çaplı bir medya eğitimi düşüncesi oluşmuştur. Bu yıllardan sonra da süreç içerisinde, söz konusu grup tarafından medya eğitimi ile ilgili birçok farklı faaliyet düzenlenmiştir (Kıncal & Kartal, 2009).

2.10. Medya Okuryazarlığında Ülkemizdeki Uygulamalar

Ülkemizde medya okuryazarlığı adı altında olmasa da medya ve medyanın eğitimde kullanımı konularında, cumhuriyetin ilk yıllarında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle 1930’ların başından itibaren, kitle iletişim araçları tüm dünyada yaygınlaştığı gibi bizim ülkemizde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde Mustafa Uyanık tarafından “Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete” isimli bir eser yazılmıştır. Bu çalışma ile, kitle iletişim araçlarının batılı ülkelerde nasıl ve ne şekilde kullanıldığı ele alınarak bizim eğitim programlarımızda ve okullarımızda da gazetenin bir eğitim materyali olarak kullanılması önerilmiştir. İlerleyen yıllarda ise teknoloji ile hayatımıza giren televizyon ve radyo gibi araçlardan çeşitli şekillerde eğitim faaliyetlerinde faydalanılmıştır (İnal, 2009).

Ülkemizde medya ile ilgili daha önemli gelişmelerin ise 1990’larda yaşandığını görülmektedir. Bu yıllarda özellikle ekonomik hamleler ile özgürlüğünü kazanan özel sektörün, medya alanına oldukça ciddi miktarda yatırım ve destek vermesi önemlidir. Köklü firmalar ve şirketler kaynaklarını bu alana kaydırmaya başlayınca 1990’ların başında ülkemizde birçok özel medya kurumu kurulmuş ya da temelleri atılmıştır. Ülkemizdeki ilk özel kanal bu dönemde açılmış ve devamında hem hükümetlerin hem de şirket ve belediyelerin desteği ile özel medya kurumlarının sayısı artmıştır (Koç, 2016). 1993 yılına geldiğimizde izinli ve izinsiz olarak yaklaşık 500 radyo istasyonun, 100 kadar ise televizyon istasyonun var olduğu görülmektedir (Çaplı, 1998).

Türkiye’de doğrudan medya okuryazarlığı kavramı ön plana alınarak yapılan ilk çalışma ise, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2003 yılında yapılmıştır. Bu yıl içerisinde, Ankara’daki İletişim Şurası’nın ardından yayınlanan sonuç bildirisinde medya okuryazarlığına ilk defa yer verilmiştir. Bu bildiride, RTÜK medya eğitimi ile ilgili bir proje ortaya koyarak medya eğitiminin seçmeli bir ders olarak müfredata girmesi için çalışmalara başlamıştır. MEB ile yapılan gerekli anlaşmalardan sonra, medya eğitimine yönelik ülkemizdeki ilk program hazırlanmış ve 2006 – 2007 yılı itibariyle okullarda pilot uygulamaya başlanmıştır. Erzurum, Ankara, İstanbul, Adana ve İzmir’ de bu eğitim- öğretim yılında toplamda 780 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde bu uygulama yapılmıştır (RTÜK, 2007).

Yapılan pilot uygulama sonucunda söz konusu okullar, RTÜK ve MEB tarafından görevlendirilen uzman kişiler aracılığıyla incelenmiş ve bir değerlendirme raporu hazırlanmıştır. Bu değerlendirme ile şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Medya okuryazarlığı ilgi çeken bir ders olmuştur.
- Daha iyi iletişim ortamı oluşabilmesi için dersin biraz daha detaya inmesi gerektiği görülmüştür.
- Dersin sadece kendi başına yeterli olamayacağı ve diğer ders içerikleri ile de ilişkili olması gerektiği görülmüştür.
- Öğrencilerin medya araçlarını kullanarak RTÜK’ e ait web sayfasını ziyaret ettikleri tespit edilmiştir.
- Sosyal kulüpler içerisine medya kulübünün eklenmesi ile dersin işleniş arasında olumlu bir ilişki olacağı öngörülmüştür.
- Dersin içeriğinin sadece öğrencilerde değil, aynı zamanda öğrenci ailelerine de etki ettiği ve izledikleri programlarda değişikliğe dahi sebep olduğu görülmüştür.
- Dersi alan öğrencilerin medya araçlarını kullanırken daha bilinçli olduğu tespit edilmiştir.
- Ayrıca medya araçları aracılığıyla tanınan bazı ünlü isimlerin okullara çağırılmasının ve öğrencilerin medya yayını üreten kurumlara ziyaretler düzenlenmesinin dersin etkisini artıracakı öngörülmüştür.

Bu pilot uygulamadan bir sonraki sene ise 2007 – 2008 eğitim yılı ile 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli bir ders olarak müfredata girmesi sağlanmıştır (RTÜK, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı daha sonra yaptığı açıklamada; medya okuryazarlığı ile genç yaştaki bireylerde kurgulanmış öğeler ile gerçek hayatı birbirinden ayırt etme, televizyon izlerken daha seçici davranma, öğrencilerin ailelerinden bağımsız olarak kendi başlarına tercihlerini yapma alışkanlığı kazandırılması amaçlandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra medya okuryazarlığı dersi verilmesi ile; öğrencilerin demokratik bilinç kazanması, medya mesajlarını doğru olarak yorumlama becerisi edinmeleri ve sosyal hayatta medyanın olumsuz etkilerine son veren bir bilinç yaratılması hedeflenmiştir (Taşkiran, 2007).

Ülkemizde öğrencilere yönelik medya okuryazarlığı ders programı, günümüz anlayışına uygun olarak yapılandırmacı bir şekilde hazırlanmıştır. Buna göre bu dersi alan gençlerin; eski yıllarda ya da yakın bir zamanda çevrelerinde gördükleri ile okullarda öğrendikleri bilgileri birleştirip öğretmenlerinin de katkısı ile medya okuryazarlığı becerisini kazanacakları öngörülmektedir.

Uygulamanın ilk yıllarından olan 2008-2009 eğitim yılı itibarıyla MEB verilerine göre ülke çapında 1.024.356 öğrenci medya okuryazarlığı dersini almıştır. Bu dönemde sadece öğrencilere yönelik değil, aynı zamanda ders öğretmenlerine önem verilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik olarak toplantılar ve seminerler düzenlenmiş aynı zamanda kullanabilecekleri öğretmen kılavuz kitapları yayınlanmıştır (Çakır, Koçer, & Aydın, 2012).

2010-2011 eğitim – öğretim yılı itibarıyla ise ülkemizde 4520 okulda medya okuryazarlığı dersi verilmiş ve 299.128 öğrenci bu dersi almıştır. Bir sonraki eğitim öğretim yılı olan 2011-2012 yılında ise bu sayıda artış gözlenerek 557.523 öğrenciye ulaşılmıştır (Hasdemir, 2012).

RTÜK tarafından bu konuda yapılan çalışmalardan bir diğeri ise, 2006 yılında “Akıllı İşaretler” uygulamasının yayınlara yerleştirilmesidir. Bu uygulama ile

ebeveynlerin televizyon programlarındaki muhtemel zararlı içeriklerden gençleri korumaya yönelik olarak bilgilendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yayınlanacak televizyon programlarından önce, ekrana o yayının hangi yaş grubuna uygun olabileceğini ifade eden semboller konulması uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada 7+, 13+, 18+ ve genel izleyici gibi akıllı işaretler ile yaş gruplarına uygun yayınlar belirtilmektedir. Bunların dışında bir de çeşitli televizyon yayınlarındaki daha zararlı olabilecek görüntü ve yaklaşımları ifade eden şiddet/korku, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar ve cinsellik adlı üç farklı sembol daha kullanılmaktadır (Binark & Bek, 2007).

Bu sembollerin kullanımı ile birlikte olumlu ve olumsuz eleştiriler de yapılmaya başlanmıştır. İnal'a (2009) göre bu akıllı semboller çoğunlukla genel yayınlarda kullanılmakta ve haber bültenlerini kapsamamaktadır. Ancak zararlı içeriklerin büyük çoğunluğu haber bültenlerinde yer almakta ve sıklıkla görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan bir başka eleştiri ise, yayınlar için bu sembollerin seçimini kimin yaptığı ve kimin denetlediğidir.

Tablo 2. 1. Akıllı İşaretler Sembol Sistemi (RTÜK)

	Şiddet / Korku
	Cinsellik
	Olumsuz Örnek Oluşturabilecek Davranışlar
	Genel İzleyici
	7 Yaş ve Üzeri
	13 Yaş ve Üzeri
	18 Yaş ve Üzeri

(<https://www.rtukisaretler.gov.tr/AIsaretlerPublic/content?id=1&mid=3>, 2021)

Bu dönemlerde RTÜK tarafından farklı çalışmalar da yapılmıştır. Medya okuryazarlığı kapsamında; “RTÜK Çocuk Web sayfası ve Atatürk Fotoğrafları Üst Kurum Çalışmaları, Akıllı İşaretler Resim Yarışması, Televizyon Yayınlarında Şiddet konulu kompozisyon yarışması, Çocuk ve Televizyon Paneli” gibi çalışmalar bu yıllarda yapılmıştır (RTÜK, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı ve RTÜK iş birliği ile 2005 yılı içerisinde Marmara Üniversitesi'nde "1. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı" düzenlenmiştir. Bu konferans birçok üniversiteden akademisyenlerin medya okuryazarlığı konusu için bir araya geldiği ilk önemli çalışmadır. Bu nedenle konferans oldukça önemlidir. Konferans süresince birçok çalışma, konuşma, bildiri ve tanıtım yapılarak medya okuryazarlığı detaylı bir şekilde tanıtılmaya çalışılmıştır. Özellikle bu konferans sonrasında ülkemizde medya eğitime yönelik yayınların arttığı ve daha sık akademik yönelimli çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir (Sivritepe, 2014).

Yine RTÜK tarafından sadece televizyon ile ilgili değil aynı zamanda bireylerin internet kullanımına yönelik de medya eğitimi çalışmaları yapılmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri de "Çocuklarımız İçin İnternet Güvenliği" ismi ile yapılan yayınlardır. Bu yayınlar ve faaliyetler ile internetin riskli yönleri ve kullanırken dikkat etmemiz gereken genel kuralların neler olduğu konusu anlatılmaya çalışılmıştır. İnternet kullanımı ile ilgili bir başka RTÜK çalışması ise "RTÜK Çocuk Web Sayfası" dır. RTÜK ve paydaş okullar aracılığıyla yayına sokulan bu web sayfası ile genç bireylerin internette zaman geçirirken neler yapması gerektiği ve güvenli internet kullanımı konularında bilgilendirme yapılmaktadır (Altun, 2010).

2010 yılı içerisinde ise RTÜK ve Televizyon Yayıncıları Derneği bir araya gelerek "İyi Uykular Çocuklar" projesini hayata geçirmişlerdir. Bu proje ile gece saat 21.30 olduğunda, bütün televizyon kanallarında çocukların uyku saatinin geldiğini hatırlatan görseller yayınlanmaktadır. Böylelikle çocukların kendilerine uygun zamanda uyumaları ve geç saatte yayınlanan, kendileri için zararlı olabilecek içeriklerden uzak kalmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla sadece görseller değil söz konusu saatte yayınlanan üç farklı kamu spotu ile ebeveynlere de bilgi verilmesi amaçlanmıştır (Alagözlü, 2012).

2012 yılına geldiğimizde Ankara'da "Medya Okuryazarlığı Çalıştay"ı düzenlenmiştir. Bu çalıştayda dönemin Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve RTÜK öncülüğünde "Medya Okuryazarlığı Çalışma Grubu"

ve “Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Çalışma Grubu” şeklinde 2 grup oluşturulmuştur. Yapılan çalıştay sonucunda genel olarak medya okuryazarlığının sadece gençlerde değil, yetişkinlerde dâhil olmak üzere toplumun tamamına göre şekillendirilmesi ve hemen her bireye kazandırılması gereken bir beceri haline geldiği ortaya konulmuştur (Aksu, 2019).

RTÜK tarafından yapılan çalışma ve araştırmalara genel olarak baktığımızda;

- Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması – 2006
- İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması – 2006
- Almanya’da Yaşayan Türklerin Televizyon İzleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması – 2007
- Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması – 2007
- Özürlülerin Televizyon İzleme-Dinleme Eğilimleri Araştırması
- Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması – 2007
- Televizyon Haberleri İzleme Eğilimleri Araştırması – 2007
- Televizyonlardaki Spor Programlarını İzleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması – 2008
- Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması (2) – 2010
- Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması (2) – 2010
- Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması (2) – 2010
- Medya Okuryazarlığı Dersi Araştırması – 2012
- Türkiye’de Çocukların Medya Kullanım Alışkanlıkları Araştırması – 2013
- Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması (3) – 2014
- Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması (3) – 2014
- Medya Okuryazarlığı Araştırması – 2016
- 2016 Yılı Vatandaş Bildirimleri Raporu – 2017
- 2017 Yılı Vatandaş Bildirimleri Raporu – 2018
- Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması – 2018
- Çocukların Yeni Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Siber Zorbalık Araştırması – 2019

- Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması – 2019 şeklinde birçok çalışma, araştırma ve yayın yapıldığı görülmektedir.

MEB’e bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından, 2007 yılında alınan karar ile medya okuryazarlığı dersi sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından verilmeye başlanmıştır. Hatta ilk medya okuryazarlığı dersi için seçilen pilot okullarda sosyal bilgiler öğretmenleri hizmet içi eğitim almışlardır. Daha sonra 2012 yılında yine Talim ve Terbiye Kurulu tarafından alınan bir kararla sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri de bu dersi aktarabilecek öğretmenler kapsamına alınarak öğretmen profili genişletilmiştir. Ayrıca 2006 yılında kabul edilip uygulanan ilk program daha sonra 2013 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından güncellenerek “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” olarak değiştirilmiştir. 2014 – 2015 yılı itibariyle de yeni program içeriği okullarda uygulanmaya başlamıştır (Sayın, 2015).

MEB yürürlüğe koyduğu bu yeni programda özellikle bazı noktalara dikkat çekmiştir. Bu noktalar şunlardır;

- Medya kavramının zaman sürecine bağlı olarak yaşadığı değişimi birey ve topluma kavratılabilme
- Medya mesajlarının üzerinde kafa yorulup düşünülmesi gerektiği
- Medya araçlarının çeşitlendiğini kavrama ve gerekli bilgiye farklı araçlardan da ulaşabileceğimizi kavrama
- Medya mesajlarını hem görünüş hem de içeriği açısından yorumlayabilme
- Medya mesajlarını her alana etkileri bakımından çözümleyebilme
- Etik ve mahremiyet çerçevesinde insan haklarına da dikkat ederek kendimize özgü medya yayınları oluşturabileceğimizi fark etme (MEB, 2013).

Bunun yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı okullarda öğrenciler temelinde, medya okuryazarlığı dersine yönelik algıyı artırmak için okullara Temel Eğitim Genel Müdürlüğü aracılığı ile resmi bir yazı göndermiştir. Bu yazı içeriğinde RTÜK ile

karşılıklı imzaların atılması sonucu oluşan protokol gereği “Medya Okuryazarlığı Kulübü” kurulması ve bu kulüpte etkin çalışmalar yapılmasını istemiştir (MEB, 2014).

2014-2015 eğitim yılı içerisinde RTÜK ve MEB’in el birliği ile çalışması sonucunda, medya okuryazarlığı araç-gereçleri de mümkün olduğunca elden geçirilip yeni bir hale getirilmiştir. Yeni program içeriklerinin geliştirilmesi için ön çalışmalara başlanmıştır. Özellikle bu eğitim-öğretim yılında Nezih ORHON’ un katkıları ile bir araya gelen çalışmacılar “Azı karar, çoğu zarar” anlayışı ile medya okuryazarlığı materyallerini tanıtmışlardır. Bu toplantıya dönemin Milli Eğitim Bakanı Nabi AVCI’ da katılmıştır. Bu toplantı sonrasında medya eğitimi ile ilgili hazırlanacak ürünlerin okullarda “medya okuryazarlığı şenliği, medya okuryazarlığı günü” gibi etkinlikler ile tanıtılması amaçlanmıştır (Özdemir, 2015).

Yakın tarihlere bakıldığında ise, 2017 yılı içerisinde TÜBİTAK tarafından “Geleceğin Okuryazarlarını Yetiştiren Öğretmen Eğitimi” isimli bir proje düzenlenmiştir. Bu proje ile çoğunluğunu Konya’da medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin oluşturduğu, toplam 96 öğretmene medya okuryazarlığı eğitici eğitimi verilmiştir (Erdem, 2018).

Türkiye’de özellikle gençlerin medya ile ilişkileri gereğinden fazla düzeydedir. Yapılan bilimsel araştırmalarda öğrencilerin bir gün içerisinde televizyon izledikleri süreler 3 saati geçmektedir. Bunun içerisine bilgisayar, internet, akıllı cep telefonları ve radyo gibi diğer teknolojik araçları da kattığımızda medya ile olan ilişki süremiz oldukça artmaktadır. Bu verilere göre birey 365 gününün %19’unda televizyon izlemekle geçirmektedir. Yine 6-17 yaş aralığındaki gençlerin günlük televizyon izleme süresi son yıllarda daha da artmıştır. Bu gençlerin okul dışında en çok ilgilendikleri faaliyetin medya araçları olduğu ve 1 yıl içerisinde yaklaşık 900 saatini eğitim kurumlarında, 1500 saatini ise televizyon başında geçirdiği düşünülürse medya ile ne denli içli dışlı olduğumuz daha net görülecektir (RTÜK, 2012).

2020 yılı içerisinde TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) tarafından yapılan bir çalışmada ev halkının bilişim teknolojilerini ne ölçüde kullandığı araştırılmıştır. Buna

göre 16-74 yaş aralığındaki bireylerde internet kullanım oranının %79 olduğu görülmüştür. Bir önceki yılın verilerine bakıldığında bu oranın %75,3 olduğu görülmektedir. Önceki yıl ile yapılan karşılaştırmada internet kullanım oranının arttığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre internet kullanım oranına bakıldığında ise erkeklerin %84,7 kadınların ise %73,3 seviyesinde olduğu görülmüştür. 2019 yılında evlerde internete erişim imkânı %88,3 oranındayken, 2020 yılı verilerine bakıldığında bu oran artarak %90,7'lere kadar yükseldiği görülmektedir. Geçen yıla oranla artan bir diğer kullanım alanı ise alışveriş ve e-ticaret alanıdır. 2020 yılı verilerine göre e-ticaret oranı %36,5 olarak tespit edilmiş ve geçmiş yıla nazaran artmıştır. Ayrıca söz konusu araştırmada hemen her evde bir akıllı telefon bulunduğu ve sabit ev telefonu kullanım oranının %25,6 seviyelerine kadar düştüğü görülmektedir. Bu durum da gün geçtikçe medya ile ne kadar birliktelik içerisinde olduğumuza bir başka işarettir (TÜİK, 2020).

Ancak tüm bunlar ışığında maalesef ülkemizdeki medya eğitimi öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmaktan uzakta ve daha çok onları medyanın olumsuz etkilerinden koruyucu bir eğitim olarak verilmektedir. 2006 yılında yürürlüğe konulan Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı'nda bu eğitimin temel amaçlarından birinin medyaya yönelik eleştirel bir bakış açısı kazandırmak olduğu söylenmektedir. Ancak program içeriği incelendiğinde, kılavuzda yer alan gençlerin medya iletilerine karşı korunmasız olduğu ve medyanın zararlı iletilerine karşı korumacı tavır takınmaları gibi anlamlar içeren ifadeler aslında benimsenen medya eğitiminin daha çok savunmacı olduğunu göstermektedir.

Bu kadar çok medya ile içli dışlı olduğumuz göz önündeysen RTÜK ve MEB'in ortaya koyduğu medya okuryazarlığı projeleri oldukça önemlidir. Son dönemlerde medya okuryazarlığı bir tek gençler için değil aynı zamanda yetişkinler için de önemli bir sorumluluk ve beceri halini almıştır. Nitekim yetişkinlerin ve hele de ebeveynlerin medya araçlarını etkili ve aktif kullanmaları toplum açısından oldukça önemlidir. Medya okuryazarlığı ile sadece medyanın olumsuz iletilerinden korunmak değil, aynı zamanda medyayı gün geçtikçe daha etkili bir şekilde kullanmak daha popüler hale gelmektedir.

Akademik anlamda literatür incelendiğinde ülkemizdeki medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların büyük bir kısmının ortaokul ve lise öğrencileri ile öğretmen adayları olan gençler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Erişti ve Erdem (2018), Tutkun (2013), Yazgan (2013), Kartal (2013), Güney (2018), Yılmaz ve Özkan (2013), Aslan ve Basel (2017), Karaman (2014), Yılmaz ve Aladağ (2015), Saçan ve Adıbelli (2016), Uğurlu (2016) öğretmen adayları üzerinde çalışmışlardır. Okuroğlu (2016), Ankaralıgil (2009), Aktı (2011), Cangin (2014), Bütün (2010), Aydemir (2013), Görmez (2014), Banaz (2017), Aybek ve Demir (2014) ise yaptıkları çalışmalarda ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde durmuşlardır. Medya kullanım yaşının oldukça yüksek olmasına rağmen medya okuryazarlığı hakkında yetişkinler düzeyinde oldukça az çalışma yapıldığı yine bir başka görülen gerçektir.

Ayrıca ülkemizde yükseköğretim düzeyinde medya okuryazarlığı dersi oldukça sınırlı sayıda kurumda verilmektedir. Bu nedenle medya okuryazarlığının daha profesyonel olarak öğretilebileceği alanlar olan üniversitelerde bu ders için daha fazla vakit ve öğretim elemanı ayrılmalı ve geleceğe dönük ihtiyaçlar giderilmelidir (Deveci & Çengelci, 2008).

Tüm bu araştırmalar ve çalışmalar sonucunda şunu söyleyebiliriz ki; Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili çalışmalar oldukça geç başlamıştır. Buna bağlı olarak, küresel çapta birçok ülkeden daha geride olduğumuz ve yolun başında olduğumuz ortadadır. Ayrıca ülke içerisindeki çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genellikle hep belli başlı birkaç kurum tarafından yapıldığı ve paydaşların geniş çapta olmadığı da görülmektedir. Bu durum da medya eğitime yönelik sınırlı sayıda görüş ve çalışma ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Son olarak medya eğitiminde ülke olarak belki de en önemli eksikliklerimizden biri, yetişkin medya eğitimin yaygınlaşmamış ve önemsenmemiş olmasıdır. Ülkemizde medya eğitime yönelik çalışmaların 2006-2007 senesinde başladığı göz önüne alındığında günümüz yetişkinlerinin büyük çoğunluğu bu konuda kaliteli bir eğitime erişim sağlayamamış durumdadırlar. Yetişkinlerin günümüzde medya ile olan yaşantıları gün geçtikçe artarken medya iletilerini yorumlayabilme ve analiz edebilme

yetilerinin daha düşük seviyede kaldığı görülmektedir. Yetişkin bireylerin birçok noktada olduğu gibi medya kullanımı ve analizi noktasında da gençlere örnek olduğu ve eğitimlerine katkı sağlayacak olduğu göz önüne alındığında bu durum büyük riskler doğurmaktadır.

2.11. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı

Medya okuryazarlığı eğitimi günümüzde medya araçlarının yayımladığı her türlü iletilerin doğru bir şekilde algılanmasını, analiz edilmesini ve gerektiğinde kendi medya iletilerimizi nasıl oluşturabileceğimizi içeren bir yaklaşım ortaya koymaktadır. MEB (2018a) medya okuryazarlığı dersi öğretim programı da incelediğinde, öğrencilerin sadece bilindik medya ortamlarındaki görsel ve işitsel iletilerini kavramasının yeterli olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra medya okuryazarlığı ile günümüzde oldukça popüler olan sosyal medya ve çeşitli video platformları ile her türlü dijital oyun, müzik vb. medya iletilerini eleştirel bir şekilde algılayarak medyayı değerlendirmeleri ve kendi mesajlarını kurgulayabilmeleri beklenmektedir.

2018 yılında düzenlenerek güncellenen medya okuryazarlığı dersi öğretim programının temel amaçlarına bakacak olursak;

- Medyanın sürekli bir şekilde yaşadığı değişim ve gelişimin farkına varmak
- Medya okuryazarı olmanın önemini algılamak
- Medya iletilerinin her birinin mesajlar taşıdığını fark etmek
- Birbirinden farklı medya araçlarını etkin bir şekilde kullanabilmek
- Medya araçlarının mesajlarını irdelemek ve bu mesajları politik, mali, kültürel alanlar ile bağdaştırmak
- Başka bireylerin hak ve hukukunu gözeterek etik çerçevede kendi medya mesajlarımızı oluşturmak
- Medyanın özellikle kültürel alanda yayımladığı mesajların farkında olmak
- Yeni medya türlerine karşı özgün fikirler ortaya koymak
- Medya ortamlarında karşılaştığı çeşitli problemlere karşı bilinçli bir tepki ortaya koymak (MEB, 2018a).

Günümüzde medya okuryazarlığı eğitimi ülkemizde seçmeli ders müfredatları arasında yer almaktadır. Medya okuryazarlığı çalışmalarına daha erken başlayan

Avrupa ülkeleri ve ABD’de ise zorunlu bir ders olarak farklı eğitim kademelerinde yer almaktadır (İnan & Bayındır, 2009).

MEB (2018a) medya okuryazarlığı dersi programı incelendiğinde güncellenen yeni programın bilgi, duyuş ve beceri alt dallarını ön plana çıkardığı görülmektedir. Öğretim programı ve kazanımlar öğrenciye aktarılırken medyanın günlük yaşamımız içerisinde etkili olduğu ancak hayatımızın her anının medya ve iletişimden oluşmadığı gözler önüne serilmektedir. Medya araçları dışında doğal yaşam, arkadaş ve aile ortamı, geleneksel sokak oyunları, el sanatları ve kitap okuma gibi farklı alanlara da dikkat çekilmektedir.

Ders materyalleri ve kazanımların ise beş farklı öğrenme alanından oluştuğu görülmektedir. Bu öğrenme alanları;

- Birey, Toplum ve Medya
- Katılım Ortamı Olarak Medya
- Bilgi Kaynağı Olarak Medya
- Eğlence Kaynağı Olarak Medya
- İkna Aracı Olarak Medya’dır (MEB, 2018a).

2.11.1. Medya Okuryazarlığı Öğretiminde Beceriler

MEB (2018a) medya okuryazarlığı programına ait temel beceriler incelendiğinde yaşam becerileri ve medya okuryazarlığı becerileri olmak üzere iki alana ayrılmış olduğu görülmektedir.

Öğretilmesi amaçlanan kazanımlar çerçevesinde belirlenen yaşam becerileri arasında karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, empati, kriz yönetimi, uzlaşma, arabuluculuk, iletişim, araştırma, zaman yönetimi, özel hayat yönetimi, girişimcilik ve teknoloji okuryazarlığı yer almaktadır. Bir diğer temel beceri alanı olan medya okuryazarlığı becerileri arasında ise farkındalık, erişim, sorgulama, çevrimiçi güvenlik, çözümleme, değerlendirme, üretim, paylaşım ve etkinsilik yer almaktadır (MEB, 2018a).

2.11.2. Medya Okuryazarlığı Öğretiminde Değerler

MEB (2018a) medya okuryazarlığı programına ait temel değerler incelendiğinde ise aile içi iletişim, alçakgönüllülük, arkadaşlık, nesnellik, dostluk, duyarlılık,

dürüstlük, estetik, eşitlik, etik, farklılıklara saygı, iş birliği, özel hayata saygı, öz kontrol, özsaygı, paylaşma, sabır, sevgi, sorumluluk, özgürlük, özgüven, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin olduğu görülmektedir.

2.12. Medya Okuryazarlığı Dersi ve Öğretmenler

Medya okuryazarlığı konusunda eleştirel ve sorgulayıcı bir toplumsal kitleyi amaçlayan eğitim programlarının en önemli argümanı öğretmenlerdir (Altun, 2011). Öğrenci zaten günlük yaşamı içerisinde birçok medya aracı ile iç içe yaşamakta ve farklı medya iletilerine maruz kalmaktadır. Medyanın her an hayatımızda olduğu bugünlerde öğretmenlerin medya ile ilgili en temel görevlerinin başında medya araçlarını ve medya iletilerini sınıf ortamına taşımaları gelmektedir. Öğretmenler tarafından öğrencilere değerlendirebilecekleri medya metinleri, analiz edebilecekleri medya görselleri ya da daha önceden büyük birçoğunun izlediği çizgi filmler sınıf ortamında sunulurken analiz etme ve üzerinde düşünme ortamı sağlanmalıdır. Böylelikle öğrenci karşılaştığı sıradan medya iletilerinin her birinin aslında bir mesaj taşıdığını ve yorumlanabileceğini görecektir. Bu noktada öğretmenin görevi medya hakkında anahtar bilgileri öğrenciye vererek onları eleştirel yorumlama konusunda yönlendirmek ve geliştirmektedir (Buckingham, 2006).

Günümüzde yapılandırmacılığın ön planda olduğu eğitim felsefesinin de etkisi ile medya okuryazarlığı eğitimi noktasında da öğrenci merkezli bir yapı görülmektedir. Bu öğretim programı içerisinde öğretmen öğrencilere yol gösterici, eleştirel düşünmeye teşvik edici etkinlikler planlamakla ve bunları sınıf ortamında sunmakla görevlidir.

Ancak medya araçları günümüzde zaman ve mekân sınırlarını aşmış olmaları dolayısıyla sadece dört duvar arasında ve sınıf ortamında sınırlandırılmaz. Yaşamımızın her alanında karşımıza çıkabilen medya araçları ve iletileri ile ilgili öğretmenlerin yaşadığı en temel problemlerin başında ise öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanıp kullanmadıklarını kontrol edemeyecek olmalarıdır (Şahin, 2011).

Bu noktada etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi yapılmak isteniyorsa belirli ve sabit bir bakış açısına sahip öğrenciler yerine eleştirel düşünmeye sahip öğrenciler yetiştirilmelidir. Öğretmen öğrencilerin geçmiş deneyimlerini gün yüzüne çıkararak benzer medya ortamlarını eleştirecek şekilde onları yönlendirmelidir. Öğretmenler

öğrencilere sabit bir bilgi aktarımı yerine medya iletilerine karşılık nasıl analizler yapılacağını, doğru soruların neler olduğunu ve medya ortamlarını tartışarak değerlendirmenin önemli bir adım olduğu fikrini aşılmalıdır (Halliday & Blackburn, 2003).

Öğretmenlerin medya eğitimi sürecinde aktif bir şekilde yer aldıkları göz önüne alındığında medya okuryazarlığı dersini hangi branşların ve hangi öğretmenlerin verebileceği bir başka tartışma konusu olmuştur. Ülkemizde medya okuryazarlığı dersinin ilk müfredata girdiği 2007- 2008 yılından itibaren bu dersi hangi branşların verebileceği farklılıklar göstermektedir. İlk olarak 2006 yılında sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik bir medya eğitimi semineri verilerek bu eğitim ile medya okuryazarlığı dersinde sosyal bilgiler öğretmenleri görevlendirilmiştir (RTÜK,2007).

Güngör (2011) medya okuryazarlığı dersinin ayrı bir disiplin olarak müfredata eklenmesinin önemli olduğunu ancak medya eğitimi almayan ve bu konuda uzmanlığı bulunmayan öğretmen branşlarının bu dersi etkin bir şekilde aktaramayacağını belirtmiştir. Ona göre medya okuryazarlığı dersi bir uzmanlık alanı olup iletişim fakültesi mezunları tarafından verilmelidir.

Güz ve İnal Hürriyet gazetesine verdikleri demeçte medya okuryazarlığı dersine sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesinin uygun olmadığını, sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim fakültesi öğrencileri kadar medya eğitimi almadıklarını ifade etmişlerdir. Onlara göre de iletişim fakültesi mezunlarına formasyon verilerek öğretmen olma imkânı verilmeli ve medya eğitimi bu kişiler tarafından yürütülmelidir (Hürriyet Gazetesi 04.01.2012 tarihli “Medya Okuryazarlığı Zorunlu Ders Olsun” haberi, Akt.Aydoğdu, 2014).

Hasdemir (2012) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin iletişim fakültesi mezunlarına oranla bu dersi vermekte daha yetersiz kaldığına dikkat çekerek öğretmenlere medya konusunda eğitimler verilmesi gerektiğini söylemektedir. Aynı zamanda iletişim fakültesi mezunu öğretmen sayısının oldukça az olduğuna dikkat çekerek iletişim mezunu öğrencilerin formasyon ile bu derste görevlendirilmesinin uygun olacağını belirtmiştir.

Medya okuryazarlığı dersine girecek öğretmenler tartışmasına son noktayı ise Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı koymuştur. Mart 2014 tarihinde 2678 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı “Öğretmenlik Alanları,

Atama ve Ders Okutma Esasları” adlı yönerge yayımlanmıştır. Söz konusu yönerge MEB tarafından 2018 yılı temmuz ayı içerisinde değiştirilmiş ve medya okuryazarlığı dersini hangi alan öğretmenleri tarafından okutulacağı şu şekilde açıklanmıştır:

“Medya okuryazarlığı: Öncelikle üniversitelerin Basın Yayın Yüksekokulları/İletişim Fakültelerinden mezun olup halen Sınıf Öğretmeni olarak görev yapanlar ile Gazetecilik alanı, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri alanı, Radyo-Televizyon Alanı Öğretmenleri olmak üzere, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri tarafından okutulur (MEB, 2014).”

Böylelikle ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri bu konuda yetkin kılınarak medya okuryazarlığı eğitimini vermeleri yasal olarak öngörülmüştür. Bu noktada görevlendirilen söz konusu üç branş açısından medya okuryazarlığını irdelemek faydalı olacaktır.

2.12.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Medya Okuryazarlığı

Türkçe dersi, Türkçe öğretim programı ve dersin genel amaçları incelendiğinde genel bir ifade ile kişilerin iletişim ve dil becerilerini geliştirip düzenleme etkinliklerinin bir bütünü olarak ifade edilmektedir (Tüzel, 2012). Bu bütün içerisinde bireylerin yaşamları boyunca sürekli bir şekilde kullanacakları konuşma, okuma, dinleme ve izleme gibi iletişim becerilerini geliştirmek Türkçe dersi öğretim programının ana hatlarından birini oluşturmaktadır (MEB, 2018b). Türkçe dersi içerisinde yer alan dinleme, izleme, konuşma ve okuma becerilerinin medya okuryazarlığı programında ki karşılıkları ise analiz etme, erişim, değerlendirme ve medya üretme olarak görülmektedir (Sayın, 2015).

2018 yılında yayınlanan yeni program incelendiğinde yetkinlikler bölümü içerisinde dijital yetkinlikte yer almaktadır. Bu yetkinlik durumunun açıklamasına bakıldığında medya okuryazarlığı ilişkisi daha net ortaya konulmaktadır.

“Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi,

sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir. (MEB, 2018b).”

Aynı zamanda MEB (2018b) Türkçe öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin dil varlıklarını ve iletişim becerilerini geliştirirken basılı yayınlar, çoklu medya uygulamaları aracılığıyla kendi bilgilerini de üretmelerinin amaçlandığı görülmektedir. Programın öğrenme ve öğretme yaklaşımı incelendiğinde ise medya araçları ve kullanımı ile ilişkisi yine gözler önüne serilmektedir.

“Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir. Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle internetten indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır (MEB, 2018b).”

Türkçe kazanımlarının öğrenciye aktarılmasında önemli araçlardan biride metin algısı yöntemidir. Türkçe ders kitabı içerisinde metin algısı yöntemi içerisinde daha çok edebi metinler kullanılmaktadır. Ancak değişen ve gelişen günümüz koşulları edebi metinlerin yanında gündelik yaşamımız içerisinde sıklıkla karşılaştığımız görsel ve işitsel haberleri, dizi ve filmleri, afişleri ve reklamları da Türkçe kazanımlarını aktarırken kullanmanın önemini ortaya koymaktadır (Tüzel, 2012).

Çakmak ve Altun'da (2013) yaptıkları çalışmalarında Türkçe dersi ve medya okuryazarlığı ilişkisini incelemişlerdir. Söz konusu çalışma ile Türkçe öğretim programı içerisinde yer alan 13 genel amacın 6 tanesinin medya okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ayrıca 2018 yılında düzenlenen yeni Türkçe öğretim programının okuma kültürü, iletişim, bilim ve teknoloji temaları içerisinde de medya kavramları ile ilişkilerden bahsedilmektedir. Okuma kültürü içerisinde z-kitap ve z-kütüphaneler aracılığı ile dijital okuryazarlık üzerinde durulurken iletişim temasında kitle iletişim araçlarının ve medya iletişiminin öneminden bahsedilmektedir. Bilim ve teknoloji teması altında ise sosyal medya, teknoloji ve iletişim kavramları ile medya okuryazarlığına dikkat çekilmektedir (MEB, 2018b).

2.12.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Medya Okuryazarlığı

MEB (2018c) incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin özetle vatanını ve milletini seven, tarih ve coğrafya hakkında bilgi sahibi olan, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilen, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli bir şekilde kullanabilen aktif bir vatandaş yetiştirme amacı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler öğretim programının on sekizinci temel becerisi olarak medya okuryazarlığı kavramı verilmiş durumdadır.

Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı incelendiğinde ise medya okuryazarlığının ve medyanın bilinçli kullanımının ders programı içerisinde ki yeri daha net görülmektedir.

“Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2018c).”

MEB (2018c) öğretim programı içerisinde kazanımlar öğrenme alanları incelendiğinde de Sosyal Bilgiler ile medya okuryazarlığı ilişkisi

görülebilmektedir. 5.Sınıf düzeyinde dördüncü öğrenme alanı olan “Bilim, Teknoloji ve Toplum” içerisinde öğrencilerin “Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.” kazanımı ile doğrudan medya okuryazarlığı üzerinde durulması tavsiye edilmiştir. Yine aynı öğrenme alanı içerisinde “Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.” kazanımı ile güvenli internet kullanımı ve medya bilinci üzerinde durulmaktadır.

6.Sınıf düzeyinde ise “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı içerisinde “Yönetiminin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.” kazanımı içerisinde kamuoyu oluşturma ve toplumu etkileme konusunda medyanın önemine dikkat çekilmektedir. Yine 6.Sınıf düzeyinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içerisinde ise “Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.” kazanımı içerisinde farklı kültürlerden unsurların medya yoluyla toplumumuz nasıl etkilendiği üzerinde durulmaktadır (MEB, 2018c).

7.Sınıf düzeyinde ilk öğrenme alanı olan “Birey ve Toplum” içerisinde iletişim ve medya unsurlarından sıklıkla bahsedilmektedir. “Medya araçlarının sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır” kazanımı ile “İletişim araçlarından yararlanır iken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.” kazanımında medya okuryazarlığı becerisi üzerinde oldukça durulmaktadır (MEB, 2018c).

2.12.3. Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı ve Medya Okuryazarlığı

MEB (2018d) incelendiğinde bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının dijital vatandaşlık becerilerini kazandırmayı, bilgisayar ve internet ortamına dair öğrenme fırsatlarını tanıtmayı, bilişim teknolojilerini yaşam boyu etkili kullanmayı ve programlama konularında beceriler edindirmeyi hedefleyen bir ders olduğu görülmektedir.

Dersi içeren yetkinlikler incelendiğinde dijital anlamda yetkinliğin önemli olduğu görülmektedir. Eğitim programı içerisinde bu dijital yetkinlik ve medya araçlarının kullanımı şu şekilde belirtilmiştir:

“Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu

yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir. (MEB, 2018d).”

Öğretim programı içerisinde özel amaçlar bölümünde dijital bir vatandaş yetiştirmenin öneminden bahsedilmiş ve bilişim teknolojileri ile internet tabanlı servisleri kullanabilmenin özel hedeflerden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca doğrudan 5 ve 6.Sınıf düzeyinde “Etik ve Güvenlik” öğrenme alanı içerisinde “dijital vatandaşlık” bir konu alanı olarak görülmekte ve medya okuryazarlığına dikkat çekilmektedir (MEB, 2018d).

Genel anlamda MEB (2018d) bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı incelendiğinde daha çok bilgisayar ve internet ortamları aracılığı ile medya okuryazarlığı üzerinde durduğu ve günümüzün en popüler medya araçlarından biri olan bilişim teknolojileri alanında dijital bir vatandaş profili yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir.

2.13. İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Medya okuryazarlığı ile ilgili öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler açısından farklı çalışmalar yapılmıştır. Söz konusu çalışmaların hepsi medya okuryazarlığı alan yazınına yeni bulgular sunmuş ve gelişimine katkıda bulunmuştur. Ancak bu araştırmanın örneklem grubu öğretmenler olarak belirlendiği için ilk olarak öğretmenler üzerinde yapılan benzer çalışmalardan bahsedilecektir.

Alınca (2019), “İzmir Bornova ve Karşıyaka Halk Eğitimi Merkezlerinde Çalışan Öğretmen ve Usta Öğreticilerin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri” adlı yüksek lisans çalışmasında, söz konusu iki halk eğitim merkezinde çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde durulmuştur. Medya okuryazarlık düzeyi cinsiyet, yaş, internet imkânları gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama yönteminin kullanıldığı nicel bir çalışma olan bu araştırmada, 205 kişilik bir

gruba ulaşılabilmektedir. Sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından erkeklerde medya okuryazarlığı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aksu (2019), “Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları ile Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, tutum ve görüşlerden yola çıkılarak yükseköğretimdeki yeni lisans içeriklerinde medya okuryazarlığı incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılıp karma bir desen tercih edilmiştir. Çalışmaya Giresun ilinde araştırmanın yapıldığı okullardaki öğretmenler ve Giresun Üniversitesinde 30 kişiden oluşan bir öğretmen adayları grubu katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, medya okuryazarlığı dersinin önemsiz gibi görüldüğü ve ders içeriklerinin çeşitli kademelerde yeterli bir şekilde işlenmediği görülmüştür.

Bütün (2010), “Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışmasında Samsun ili üzerinde durmuştur. Çalışma içeriğinde medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilerin medyayı takip etme durumlarında nasıl etkisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Samsun ilinde altı ilköğretim okulu incelenerek öğretmenler, öğrenciler ve velilerden görüş alınmıştır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bir araştırma olan bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini sıkıcı buldukları ve öğrencilerin medya takiplerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Ayrıca ders ile ilgili öğretmen ve veliler arasında iş birliği olmadığı da tespit edilmiştir.

Ertek (2013), “Sınıf Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri” adlı yüksek lisans çalışmasında temel anlamda sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlığı düzeyini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel bir anlayışla ve tarama modelinde yapılan bu çalışmada, araştırmanın örneklem grubunu Ankara ili Keçiören ilçesinde görev yapmakta olan 427 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmaya dair bulgular ve sonuçlar incelendiğinde, genel anlamda öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etkisi araştırılan çeşitli değişkenler açısından ise sadece mesleki çalışma süresi ve yaş açısından anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Koçak (2019), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Algıları Üzerine Bir İnceleme: Erzurum İli Örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlık algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yapılırken nitel ve nicel yöntemlerden oluşan karma bir anlayış benimsenmiş ve anket tekniği kullanılmıştır. Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde, genel anlamda öğretmenlerin algılarının cinsiyet, yaş, kıdem gibi çeşitli değişkenlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bir diğer önemli sonuç ise, okul öncesi öğretmenlerinin internet kullanım sürelerinin günlük olarak oldukça düşük düzeyde kalmasıdır.

Işkın (2015), “Öğretmen Görüşlerine Göre Yeni Medya Okuryazarlığı Programı” adlı yüksek lisans çalışmasında, öncelikle 2006 ve 2013 yıllarına ait medya okuryazarlığı programları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın devamında öğretmenlerin konuya ilişkin fikirlerini toplamak amacıyla, Samsun ilinde medya okuryazarlığı dersi bulunan 12 Sosyal Bilgiler öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışma içeriğinde toplanan verilerin yorumlanmasında betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlığını önemli olarak gördüğü ve öğretilmesini önemsendiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenler 2013 yılında yayınlanan yeni programı, 2006 programına göre daha etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Yine de 2013 programında da bazı aksaklıkların görüldüğü ve bunların giderilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

Yiğit (2015), “Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Tarama modeli kullanılarak yapılan bu çalışmada, İzmit ilçesinde görev yapan 159 sınıf öğretmeni üzerinde durulmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinde bağımlılık faktörüne göre yaş, mezun olunan fakülte, okutulan sınıf düzeyi, günlük internet kullanımı gibi çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak özellikle cinsiyet değişkenine bakıldığında bağımlılık faktöründe erkekler lehine, okuryazarlık faktöründe ise kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmanın ana konularından olan, sınıf

öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki durumu incelendiğinde ise; düşük ancak pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Çakmak (2019), “Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyini cinsiyet, branş, yaş, öğrenim düzeyi, televizyon izleme süre ve amaçları, kıdem yılı, internet kullanım süresi ve kullanım amaçları gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma için tarama modeli kullanılmış olup Batman ili Merkez ilçesindeki farklı branşlarda 346 öğretmen incelenmiştir. Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin farkında olma yeterliği, bilgi sahibi olma yeterliği, analiz edebilme, tepki oluşturabilme ve yargılayabilme, örtük mesajları görebilme gibi 3 farklı alt boyutta da iyi düzeyde oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenen çeşitli değişkenler içerisinde sadece internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği diğer değişkenlerde aynı olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2017), “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Eğitimi ile İlgili Becerileri ve Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışmasında, adı geçen iki öğretmen grubunun medya okuryazarlığı ile ilgili yeterliklerini ve düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma incelendiğinde karma bir model ile yol haritasının çıkarıldığı ve Van iline bağlı Merkez ilçede çalışan 222 öğretmene ulaşıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterliklerinin kısmen yeterli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki dereceleri, hizmet verdikleri yerler ve medya okuryazarlığı dersi alma gibi faktörler açısından medya okuryazarlığı dersi yeterliklerinin farklı olduğu tespit edilirken, tamamına yakınının medya okuryazarlığı eğitimini önemli ölçüde lüzumlu bulduğu da görülmüştür.

Barut ve Yağbasan (2019), “Medya Okuryazarlığının Toplumsal Karşılığı Üzerine Ampirik Bir Çalışma (Elâzığ İli Özelinde Akademisyenler ile Vatandaşlar Arasında Karşılaştırmalı Bir Analiz)” adlı çalışmalarında, düzeyleri birbirinden farklı olan akademisyenler ve vatandaşlardan, medya okuryazarlığı hakkında veri toplamak ve medya okuryazarlığının gündelik hayatta toplumda nasıl karşılandığını ortaya

koymak amaçlanmıştır. Çalışmada Elâzığ’ da yaşamlarını sürdüren 384 vatandaş ile Fırat Üniversitesi’nde görevli 200 öğretim görevlisine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde medya okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olma, farkında olma, günlük hayatta kullanma düzeyleri açısından apaçık bir farklılık görülmemiştir. Ancak büyük olmamakla birlikte öğretim elemanlarında medya okuryazarlığı bilincinin normal vatandaşlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Medya okuryazarlığı ile ilgili öğretmenler özelindeki çalışmalar yukarıda belirtilmiştir. Farklı örneklem grupları özelinde yapılan diğer çalışmalardan bazıları da aşağıda sunulmuştur.

Ankaralıgil (2009), “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile medya okuryazarlığı dersi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca kitle iletişim araçlarının kullanımı ile medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrencilerin farklılaşp farklılaşmadığını da saptamaya yönelik bir amaç güdülmüştür. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini alma durumlarına göre eleştirel düşünme becerilerinin farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca cinsiyet, yaş, gelir düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde çeşitli farklılıklar tespit edilmiş ve ortaya konulmuştur.

Aktı (2011), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ile sosyal beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve bu iki kavrama yönelik ilişkisel durum üzerinde durmuştur. Araştırma tarama modellerinden ilişkisel taramaya uygun olarak yapılmış ve Elâzığ il merkezindeki beş farklı eğitim bölgesinden seçilen öğrenciler üzerinde durulmuştur. Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde, sosyal beceri düzeyi ile medya okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlenememiştir. Bazı alt boyutlar arasında ilişki olduğu görülse de bu ilişkinin oldukça zayıf kaldığı görülmüştür. Öğrencilerin eğitim gördükleri okula bağlı olarak medya okuryazarlığı ve sosyal beceri düzeylerinin değişmediği de görülmüştür. Ayrıca sonuçlar dikkatli incelendiğinde medya okuryazarlık düzeyinin en yüksek olduğu öğrencilerin evinde

internet bulunan öğrenciler olduğu tespit edilirken; sosyal beceri düzeyinin en yüksek olduğu öğrenci grubunun ise gün içinde hiç internet kullanmayan öğrenciler olduğu görülmüştür.

Cangin (2014), “İlköğretim Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Dersine Bakış Açıları” adlı yüksek lisans tezinde Ankara – Keçiören örneği üzerinde durmuştur. Çalışma içeriği incelendiğinde; medyayı çözebilme aracı olarak medya okuryazarlığı kavramı, bu kavramın işlevleri, eğitimdeki rolü, sosyal paylaşım ağlarındaki durumu ve çocuklara etkileri aktarılmıştır. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, gelir düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından da incelendiği görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının sosyal paylaşım ağlarına ciddi oranda zaman ayırdıkları ve medya okuryazarlığı eğitimi ile medya okuryazarlık düzeylerinin bu noktada oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Aydemir (2013), “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyini sosyo-demografik özellikler, medya araçlarını kullanım sıklıkları ve medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumlarına göre incelemiştir. Çalışma için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama kullanılmış ve düzey belirleme ölçeği uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde Eskişehir kent merkezinde okullarda öğrenim gören bu öğrencilerin iyi düzeyde medya okuryazarı oldukları görülmektedir. Ayrıca internet bağlantısı, cep telefonu ve bilgisayarlı olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Görmez (2014), “Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri” adlı doktora tezi çalışmasında, öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumlarına göre kitle iletişim araçlarını yorumlarken farklılık olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı çalışmada, veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde; medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre internet ünitelerindeki kazanımları daha fazla içselleştirdikleri, ancak iki öğrenci grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca her iki öğrenci grubunun da

günün değişen şartlarına oranla, medya okuryazarlığı noktasında yeterli imkân ve bilince sahip olmadıkları da ortaya konulmuştur.

Tutkun (2013), “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Aktif Vatandaşlık Bileşenlerinden Temsili Demokrasiye, Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Düzeyi Arasındaki İlişki” adlı doktora tezi çalışmasında, temel olarak Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesindeki öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nicel yöntemlerden ilişkisel tarama kullanılarak yapılan bu çalışmada cinsiyet, öğretim türü, sınıf gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılık olup olmadığı sınanmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile aktif vatandaşlığın çeşitli alt boyutları arasındaki ilişkinin düşük olduğu ve lisans eğitiminde bu düzeylerin gelişmediği tespit edilmiştir.

Yazgan (2013), “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değer Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı doktora tezi çalışmasında, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesindeki öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın demokratik değer boyutlarından kültürel çeşitlilik, tolerans, ifade özgürlüğü ile aralarında bir ilişki olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmış olup nicel boyutta anket, nitel boyutta ise bireysel görüşme kullanılmıştır. Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile iletişimsel yetenekler boyutu arasında diğer boyutlara nazaran daha düşük bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değerlerinin sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi ve siyasi görüş gibi çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Güney (2018),” Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanımlarının Medya Okuryazarlık Düzeyinde Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, medya okuryazarlığı dersini ileride okutmakla yükümlü olan öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarını ve medya okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve 267 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde, öğretmen

adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu ve sosyal medyaya karşı tutumlarının kısmen olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım süreleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde artış içeren bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Özkan (2013),” Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında, her iki bölümde öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde, iki farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinde bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü lehine farklılık olduğu, ayrıca öğrencilerin medya okuryazarlığı puanlarının oluşmasında televizyon izleme sıklığı ve alışkanlığının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Basel (2017),” Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri (İzmir Örnekleme)” adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve özellikle yeni medya araçları ile olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada betimsel yöntemler ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerinde eğitim fakültesindeki 705 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak medya okuryazarlık düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Yaş ve bölüm gibi değişkenler açısından medya okuryazarlığının farklılaşmadığı; ancak cinsiyet, bilgisayar ve internete sahip olma gibi çeşitli değişkenler açısından bu düzeyin farklılaştığı görülmüştür.

2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Arke (2005) yaptığı çalışmada üniversite öğrencileri incelemiş ve medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünebilmeleri üzerinde durmuştur. Yapacağı araştırma için özel bir medya okuryazarlığı veri toplama aracı geliştiren Arke (2005) araştırma sonucunda yaptığı analizlerde korelasyonel anlamda istatistiki olarak anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Özellikle kolejde eğitim alan öğrencilerin daha iyi medya okuryazarı olduğunu ancak medya kullanım oranı arttıkça eleştirel düşünme oranının da arttığına ya da azaldığına dair herhangi bir farklılık bulamadığını ifade etmiştir.

Thayer (2006) ise yaptığı çalışmasında lise öğrencilerinin televizyon sınıfı ve televizyon izleme alışkanlıkları çerçevesinde medya okuryazarlıklarını incelemiş ve mevcut medya okuryazarlıkları ile eleştirel düşünceleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Deneysel modelde uygulanan bu araştırma sonucu incelendiğinde medya okuryazarlığı dersi alan ve medya okuryazarlığı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de yükseldiği görülmüştür.

Taylor (2002) yaptığı çalışmasında Avustralya, İngiltere ve Kanada’ da eğitim sisteminde uygulanan medya okuryazarlığı müfredatlarını karşılaştırarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde Avustralya, İngiltere ve Kanada’ da medya okuryazarlığına oldukça önem verildiği ve özellikle medya okuryazarlığını kendi ana dil müfredatları ile ilişkilendirerek verdikleri tespit edilmiştir.

Sun-Hee Park ve Sung-Ho Kwon (2008) ise yaptıkları çalışmada küçük yaştaki çocuklar için etkinlik teorisi çerçevesinde bir medya okuryazarlığı öğretim programı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma farklı sayıda çocuk üzerinde uygulanarak denenmiş ve sonuç olarak bireysel anlamda çalışmanın medya okuryazarlığı düzeyine katkı sağlamadığını ve arkadaş ortamında ya da grup içerisinde çalışma sonucunda daha iyi medya okuryazarlığı düzeylerine ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Schwarz (2003) yaptığı çalışmada medya okuryazarlığı ile insanlar üzerinde ki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Söz konusu araştırma içerisinde okullar da anlatılan dersler medya araçları ile birlikte verilmeye çalışılmıştır. Böylelikle aktarılacak konu ve kazanımların daha anlamlı olacağı düşünülen araştırma sonucunda medyanın her alanda hayatımız ile iç içe olduğu ve gerçek bilgiye ulaşmada önemli bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Gray (2005) yaptığı araştırmada medya okuryazarlığı ve televizyonlarda yayınlanan komedi programlarının arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Dünya çapında birçok farklı ülkede izlenen “The Simpsons” adlı komedi dizisi araştırmada ana konu olarak irdelenirken komedi programlarının bireylere gönderdiği farklı medya mesajları ile onları düşünmeye ve analiz etmeye teşvik ettiği tespit edilmiştir. Bu tarz komedi programları izleme oranı yüksek olan bireylerin medya okuryazarlığı eğitimlerinde daha iyi performans gösterdikleri ve eleştirel düşünme becerilerinin de daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Damico (2004) Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet okullarında çalışan dokuz medya okuryazarlığı öğretmeninin medyaya karşı görüşlerini, medyayı kullanma tercihlerini ve medya okuryazarlığı dersini öğretme stratejilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin medyaya karşı olan düşünceleri ile medya okuryazarlığı dersini öğretme stratejileri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre medyanın gençleri daha olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenlerin medya okuryazarlığı dersini de daha korumacı bir strateji ile işledikleri görülmüştür.

Share (2006) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin medya okuryazarlığı hakkında düşüncelerini ve yaptıkları uygulamaları araştırmayı amaçlamıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimini önemli buldukları ancak dersleri içerisinde medya eğitime çok fazla yer vermedikleri tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni araştırıldığında ise öğretmenlerin yöneticilerinden yeterli desteği alamadığı ve yeni medya araçlarına yeterli düzeyde uyum sağlayamadıkları tespit edilmiştir.

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel yaklaşımlardan biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi incelendiğinde, önceden ya da içinde bulunulan zaman diliminde var olan ve gerçekleşen bir olayı olduğu gibi betimlemeyi amaçladığı görülmektedir. Bu yöntem ile temelde hedeflenen düşünce var olan mevcut durumu değiştirmeden olduğu hali ile ortaya koymaktır. Araştırılmak istenilen olay ya da konu kendi doğal oluşumu içerisinde gözlenir ve değerlendirilmeye çalışılır. Araştırmacı olay ya da konuyu çeşitli şekillerde etkileme ve yönlendirme uğraşı içerisine girmez (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırmaların temel basamaklarından biri de evren ve örneklem olgusudur. Araştırmanın amacına ve yöntemine göre sınırları belirli bir evren ortaya konulsa da genel anlamda bu evren ulaşılamayacak oranda büyüktür. İşte bu noktada tüm evrene ulaşmada yaşanan güçlükler sonucunda, bilimsel araştırmalarda genelleme ilkesinden hareketle örneklem kavramı ortaya çıkmıştır. Ulaşılması zor bir evren yerine, o evreni temsil edebilecek nitelikte daha küçük bir örnek grup üzerinde çalışmak oldukça pratiktir. Örneklem üzerinden elde edilen sonuçları tüm evrene genelleyerek çalışma yapılır. Bu araştırmada ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Yaygın olarak kullanılan örneklem türlerinden biri olan ulaşılabilir durum örnekleme ile araştırmada daha pratik ve hızlı bir yol izlenmiş olmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın evreni Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda 2020-2021 eğitim – öğretim yılı itibariyle görev yapan 369 Sosyal Bilgiler, 619 Türkçe ve 189 Bilişim Teknolojileri branşı olmak üzere toplam 1177 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma sürecinde 391 kişiye ulaşılabilmiş ancak yapılan incelemelerde, eksik ve hatalı doldurulduğu tespit edilen formlar çalışma sonuçlarını etkilememesi amacıyla

değerlendirme dışında bırakılmıştır. Geçerli ölçek formları göz önüne alındığında toplam 364 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ait veriler

	Demografik	F	%
Yaş	20-29	244	67,1
	30-39	109	29,9
	40-49	11	3
Cinsiyet	Kadın	178	48,9
	Erkek	186	51,1
Branş	Türkçe	137	31,9
	Sosyal Bilgiler	116	37,6
	Bilişim Teknolojileri	111	30,5
Unvan	Öğretmen	320	87,9
	Müdür Yardımcısı	31	8,5
	Okul Müdürü	13	3,6
Öğrenim Durumu	Lisans	336	92,3
	Yüksek Lisans	28	7,7
Kıdem (Çalışma Süresi)	0-5 Yıl	257	70,6
	6-10 Yıl	86	23,6
	11+	21	5,8
Toplam		364	100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,9'unu kadınların, %51,1'ini ise erkeklerin oluşturduğu, öğretmenlerin %67'sinin 20-29 yaş aralığında, %29,9'unun 30-39 yaş aralığında ve %3'ünün 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmının mesleğe yeni başlama aralığında olan genç bir grup olduğu ve kadın ve erkek oranının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %31,9'unun Türkçe, %37,6'sının Sosyal Bilgiler ve %30,5'inin Bilişim Teknolojileri branşlarında olduğu, katılımcıların %87,9'u öğretmen, %8,5'i müdür yardımcısı, %3,6'sının ise okul müdürü olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, araştırmada

karşılaştırılacak branşların oransal olarak birbirine yakın olduğu ve öğretmenlerin sayısal olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %92,3'ünün lisans mezunu olduğu, %7,7'sinin ise yüksek lisans mezun olduğu, %70,6'sının 0-5 yıl aralığında, %23,6'sının 6-10 yıl aralığında, %5,8'inin 11 yıl ve üzerinde çalışma süresine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan doktora mezunu bir öğretmene ise rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verileri dışında çeşitli betimsel özellikleri de incelenmiştir. Katılımcılara ait betimsel veriler Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2. Katılımcıların betimsel özelliklerine ait veriler

Betimsel Özellikler		f	%
Medya okuryazarlığı eğitimi alma durumu	Evet	121	33,2
	Hayır	243	66,8
Çalışılan okulda medya dersi verilme durumu	Evet	41	11,3
	Hayır	323	88,7
Medya Dersi Veriliyor ise Hangi Branşı Girdiği	Türkçe	22	53,7
	Sosyal Bilgiler	10	24,4
	Bilişim Teknolojileri	4	9,8
	Diğer	5	12,2
Günlük İnternet Kullanım Süresi	1 Saatten Az	14	3,8
	1-3 Saat	131	36
	4-6 Saat	152	41,8
	7+	67	18,4
Günlük Televizyon İzleme Süresi	1 Saatten Az	178	48,9
	1-3 Saat	139	38,2
	4-6 Saat	47	12,9
Gazete Takip Durumu	Evet	111	30,5
	Hayır	253	69,5
Toplam		364	100

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %33,2'sinin daha önce medya okuryazarlığı eğitimi aldıkları, %66,8'inin ise herhangi bir şekilde medya okuryazarlığı eğitimi almadığı görülmektedir. Söz konusu araştırmada katılımcılarımızın büyük çoğunluğu genç ve yeni mezun öğretmenlerden oluşmasına

rağmen yarısından fazlasının daha önce herhangi bir şekilde medya okuryazarlığı eğitimi almadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,3'ünün görev yaptıkları kurumlarda seçmeli medya okuryazarlığı dersinin tercih edildiğini ve verildiğini belirttikleri, %88,7'sinin ise kurumlarında medya okuryazarlığı dersinin tercih edilmediği görülmektedir. Bu noktada seçmeli medya okuryazarlığı dersinin öğrenciler tarafından tercih edilme durumunun oldukça düşük olduğu söylenebilir. Medya okuryazarlığı dersinin seçildiği kurumlarda söz konusu derse %53,7 oranında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, %24,4 oranında Türkçe öğretmenlerinin, %9,8 oranında Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin ve %12,2 oranında diğer branşlardaki öğretmenlerin görevlendirildiği görülmektedir. Medya okuryazarlığı dersi için en fazla görevlendirilen branş Sosyal Bilgiler olurken, en az görevlendirilen branş ise Bilişim Teknolojileri olmuştur. Bu noktada diğer branşların Bilişim Teknolojilerinden daha yüksek oranda ders için görevlendirilmiş olması dikkat çekicidir.

Yine Tablo 3.2. incelendiğinde bir gün içerisinde katılımcıların %3,8'inin 1 saatten az, %36'sının 1-3 saat aralığında, %41,8'inin 4-6 saat aralığında, %18,4'ünün 7 saat ve üzerinde internet kullandıkları görülmektedir. Günlük televizyon izleme sürelerinin ise %48,9'unun 1 saatten az, %38,2'sinin 1-3 saat aralığında, %12,9'unun 4-6 saat aralığında olduğu görülmektedir. Televizyon izleme süresinin günlük medya aktiviteleri içerisinde çok fazla yer kaplamadığı ve katılımcıların yarısına yakınının gün içerisinde 1 saatten az televizyon izledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin günlük yaşam içerisinde düzenli olarak takip ettikleri bir gazete olup olmadığı sorusuna %30,5'inin evet yanıtını verdiği, %69,5'inin ise hayır yanıtını verdiği görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin oldukça büyük bir çoğunluğunun internet ortamında dahi olsa gazete takip etme alışkanlığının olmadığı tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin hangi seviyede olduğunu belirlemek amacıyla Karataş (2008) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Söz konusu ölçek 5’li likert tipinde 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşturulmuştur. Sonrasında 2015 yılında Gazi Üniversitesi’nde görevli akademisyenlerin de katkısı ile güncellenmiştir. Bu noktada yeniden kapsam ve yapı geçerliğine başvurularak ölçeğe yeni maddeler eklenmiş ve ölçeğin 20 madde ile 3 alt boyuttan oluşan son hali ortaya konulmuştur (Karataş, 2017).

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğe ait alt boyutlar ve bu boyutları içeren ölçek maddeleri Tablo 3.3.’ de gösterilmiştir.

Tablo 3. 3. Medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeğine ait dair tanımlayıcı bilgiler

Alt Boyut	Ölçek Maddeleri
1. Boyut – Farkında olma ve bilgi sahibi olma	1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 13, 17, 19
2. Boyut – Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme	14, 15, 16, 18, 20
3. Boyut – Yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme	7, 8, 9, 10, 11

Karataş (2017) tarafından ölçeğin son haline ait güvenirliği belirlemek amacıyla cronbach alpha iç tutarlık katsayısını hesaplama yoluna gidilmiştir. Bu noktada yapılan hesaplamalar ile cronbach alpha katsayısının $\alpha = 0.912$ olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada, veri toplamada kullanılan ve medya okuryazarlığı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan bu ölçeğe ait güvenirlik katsayısının yeniden hesaplanması yoluna da gidilmiştir. Ölçme aracının güvenirliği için yine cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçme aracının tamamı için $\alpha = 0.877$ olarak bulunmuştur. Alt boyutlara baktığımızda ise birinci alt boyut için $\alpha = 0.844$, ikinci alt boyut için $\alpha = 0.739$, üçüncü alt boyut için $\alpha = 0.726$ şeklinde tespit edilmiştir.

Cronbach alfa katsayısı noktasında $.80 < \alpha < 1.00$ aralığı çok yüksek düzeyde, $.60 < \alpha < .79$ aralığı orta düzeyde ve $.40 < \alpha < .69$ aralığında ise düşük güvenirlik düzeyi olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2002). Söz konusu veri toplama aracımızın geneli ve alt boyutları açısından güvenirlik açısından yeterli olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmış olan “Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği” için öncelikle ölçeği oluşturan kişiden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama sürecine başlayabilmek amacıyla Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne gerekli başvurular yapılarak ve Ağrı Valiliği ve Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır.

Söz konusu yasal izinlerin alınması ile, hem kâğıt çıktılar halinde yüz yüze hem de google formlar kullanılarak çevrimiçi ortamda veri toplama sürecine başlanmıştır. Katılım için gönüllülük esası ön planda tutularak katılımcılar araştırma ve veri toplama aracı hakkında bilgilendirilmiştir. Söz konusu veri toplama süreci 2020 – 2021 eğitim – öğretim yılının 2. döneminde 22/01/2021 ve 15/03/2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçek ile toplanan medya okuryazarlığı düzeyi verileri istatistik veri analiz programları kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçme aracı ile toplanan verilerin karşılaştırılması için öncelikle verilerin normallik dağılımına bakılmıştır.

Verilerin normallik dağılımlarını kontrol etmek amacıyla öncelikle Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro – Wilk testleri yapılmıştır. Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro – Wilk testlerine ait sonuçlar Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Normallik Testleri (Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro – Wilk Testi)

	Kolmogorov- Smirnov			Shapiro – Wilk		
	Değer	Sd	P	Değer	Sd	P
Ölçek Toplam Puan	0,091	364	0,000	0,971	364	0,000
Genel Test	0,091	364	0,000	0,971	364	0,000
Alt Boyut 1	0,101	364	0,000	0,954	364	0,000
Alt Boyut 2	0,106	364	0,000	0,980	364	0,000
Alt Boyut 3	0,120	364	0,000	0,954	364	0,000

Tablo 3.4. incelendiğinde, verilerin hem Kolmogorov- Smirnov hem de Shapiro – Wilk testleri sonucunda genel test ve alt boyutların normal dağılmadığı

görülmektedir ($p<0.05$). Ancak normallik dağılımının kontrolü için sadece bu testler ile sınırlı kalınmamış, bu testler dışında histogram grafikleri, çarpıklık – basıklık katsayıları ve varyasyon katsayısına da bakılmıştır. Genel anlamda tüm veriler ve analizler göz önüne alındığında dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılacak analizler de ve istatistiksel karşılaştırmalarda **non-parametrik testler** kullanılmıştır.

Medya okuryazarlığı düzeyi puan ortalamaları ile cinsiyet, eğitim düzeyi, medya okuryazarlığı eğitimi alıp – almama durumu, sürekli takip edilen bir gazete olup – olmaması durumu gibi değişkenlerin karşılaştırılmasında **Mann – Whitney U** (Two – Independent Samples Tests) testi kullanılmıştır. Yaş, öğretmenlikte çalışma süresi, mesleki unvan, branş, internet kullanım süresi ve televizyon izleme süresi gibi değişkenlerin medya okuryazarlığı düzeyi puan ortalamaları ile karşılaştırılmasında ise **Kruskal – Wallis** (K Independent Samples Tests) testinden faydalanılmıştır.

Analizler ve değerlendirmeler yapılırken anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlenmiş ve kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4.BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırmanın temel amacı olan söz konusu Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler sonucunda, öğretmenlerin genel medya okuryazarlık düzeyleri analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin genel medya okuryazarlık düzeyleri ve buna ait çeşitli istatistiki veriler Tablo 4.1.' de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Öğretmenlerin genel medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular

N	$\bar{x}$	Std.Sapma (SS)	Varyans	En Düşük	En Yüksek
364	4,10	,45089	,203	2,85	4,85

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırmaya 364 öğretmenin katıldığı ve medya okuryazarlık düzey ortalamalarının 4,10 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu ortalama puanı 100'lük tabanda dönüştürüldüğünde 82,01 puana karşılık gelmektedir. Çalışmada alınan en düşük puan 2,85 olurken, en yüksek puan ise 4,85 olmuştur. Karataş (2017) veri toplama aracımız olan “Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğini” geliştirirken ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde; hiçbir zaman ($0.00 < X \leq 0.79$), nadiren ($0.80 < X \leq 1.59$), ara sıra ($1.60 < X \leq 2.39$), sıklıkla ($2.40 < X \leq 3.19$), her zaman ($3.20 < X \leq 4.00$) için belirtilen puan aralıklarını ortaya koymuştur. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlıklarının “her zaman” düzeyinde yani çok iyi düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada yer alan öğretmenler arasında standart sapmanın ,45089 olduğu ve varyans değerinin ,203 olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 1. alt boyut olan farkında ve bilgi sahibi olma alt boyutuna ait medya okuryazarlık düzeyleri ve buna ilişkin çeşitli istatistiki veriler Tablo 4.2.' de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin farkında olma ve bilgi sahibi olma alt boyut düzeylerine ilişkin bulgular

Farkında Olma ve Bilgi Sahibi Olma Boyutu	N	$\bar{x}$	SS	En Düşük	En Yüksek
1. Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük (geri planda kalan) mesajların farkına varırım.	364	4,09	,825	1,00	5,00
2. Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.	364	4,38	,726	1,00	5,00
3. Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet vb. değerlerin farkına varırım.	364	4,48	,690	1,00	5,00
4. Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel, sosyal önceliklerinin olduğunu fark ederim.	364	4,40	,707	1,00	5,00
5. Mesajların hangi amaçla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme, eğlendirme vb.) oluşturulduğunu fark ederim.	364	4,48	,686	1,00	5,00
6. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu yanlarını belirlerim.	364	4,39	,725	2,00	5,00
12. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümlemede yeterliliğe sahibim.	364	4,25	,767	1,00	5,00
13. Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.	364	4,26	,749	2,00	5,00
17. Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.	364	4,15	,771	1,00	5,00
19. Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklamı fark ederim.	364	4,11	,807	1,00	5,00
1.Alt Boyut (Genel İstatistikler)	364	4,29	,481	2,50	5,00

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin birinci alt boyut olan “farkında olma ve bilgi sahibi olma” boyutunda 4,29 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Karataş (2017) “Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme

Ölçeğini” geliştirirken ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde; hiçbir zaman ($0.00 < X \leq 0.79$), nadiren ($0.80 < X \leq 1.59$), ara sıra ($1.60 < X \leq 2.39$), sıklıkla ($2.40 < X \leq 3.19$), her zaman ($3.20 < X \leq 4.00$) için belirtilen puan aralıklarını ortaya koymuştur. Bu ortalamadan yola çıkarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin birinci alt boyut çerçevesinde “her zaman” düzeyinde yani çok iyi düzeyde medya okuryazarlığına sahip olduğu söylenebilir. Farkında olma ve bilgi sahibi olma alt boyutu özelinde incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 4,09 ortalama puan ile birinci madde olduğu, en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin ise 4,48 ortalama puan ile üçüncü ve beşinci maddeler olduğu da tablo incelendiğinde görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 2. alt boyut olan analiz edebilme ve tepki oluşturabilme boyutuna ait medya okuryazarlık düzeyleri ve buna ilişkin çeşitli istatistiki veriler Tablo 4.3.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 3. Öğretmenlerin analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyut düzeylerine ilişkin bulgular

Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme Boyutu	N	$\bar{x}$	SS	En Düşük	En Yüksek
14. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.	364	3,88	,957	1,00	5,00
15. Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu tepki veririm.	364	3,45	,843	1,00	5,00
16. Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumsuz tepki veririm.	364	3,06	,895	1,00	5,00
18. Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.	364	3,93	,901	1,00	5,00
20. Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.	364	4,23	,836	1,00	5,00
2.Alt Boyut (Genel İstatistikler)	364	3,71	,526	2,20	5,00

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin ikinci alt boyut olan “analiz edebilme ve tepki oluşturabilme” boyutunda 3,71 ortalamaya

sahip olduğu görülmektedir. Karataş (2017) “Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğini” geliştirirken ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde; hiçbir zaman ($0.00 < X \leq 0.79$), nadiren ($0.80 < X \leq 1.59$), ara sıra ($1.60 < X \leq 2.39$), sıklıkla ($2.40 < X \leq 3.19$), her zaman ($3.20 < X \leq 4.00$) için belirtilen puan aralıklarını ortaya koymuştur. Bu ortalamadan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ikinci alt boyut çerçevesinde “sıklıkla” düzeyinde yani iyi düzeyde medya okuryazarı olduğu ancak bu araştırmada elde edilen 4,10 puanlık genel ortalamanın altında kalan bir medya okuryazarlığı puanına sahip olduğu söylenebilir. Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu özelinde incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 3,06 ortalama puan ile on altıncı madde olduğu, en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin ise 4,23 ortalama puan ile yirminci madde olduğu da tablo incelendiğinde görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 3. alt boyut olan yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme boyutuna ait medya okuryazarlık düzeyleri ve buna ilişkin çeşitli istatistiki veriler Tablo 4.4.’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4. Öğretmenlerin yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme alt boyut düzeylerine ilişkin bulgular

Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme Boyutu	N	$\bar{x}$	SS	En Düşük	En Yüksek
7. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuz yanlarını belirlerim.	364	4,27	,871	1,00	5,00
8. Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.	364	3,57	1,07	1,00	5,00
9. Kitle iletişim araçlarının yayınlarında etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.	364	3,90	1,00	1,00	5,00
10. Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.	364	4,40	,738	2,00	5,00
11. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.	364	4,34	,760	1,00	5,00
3.Alt Boyut (Genel İstatistikler)	364	4,09	,620	2,40	5,00

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin üçüncü alt boyut olan “yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme” boyutunda 4,09

ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Karataş (2017) “Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğini” geliştirirken ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde; hiçbir zaman ($0.00 < X \leq 0.79$), nadiren ($0.80 < X \leq 1.59$), ara sıra ($1.60 < X \leq 2.39$), sıklıkla ($2.40 < X \leq 3.19$), her zaman ($3.20 < X \leq 4.00$) için belirtilen puan aralıklarını ortaya koymuştur. Bu ortalamadan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin üçüncü alt boyut çerçevesinde “her zaman” düzeyinde yani çok iyi düzeyde bir medya okuryazarlığı puanına sahip olduğu söylenebilir. Yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme alt boyutu özelinde incelendiğinde, en düşük ortalamaya sahip maddenin 3,57 ortalama puan ile sekizinci madde olduğu, en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin ise 4,40 ortalama puan ile onuncu madde olduğu da tablo incelendiğinde görülmektedir.

Yapılan tüm analizler ve incelemeler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin genel medya okuryazarlığı ve alt boyutlara dair düzeyleri ortaya konulmuştur. Katılımcıların medya okuryazarlığı genel ortalaması ve alt boyutların verileri bir arada Tablo 4.5.’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğretmenlerin genel ortalama ve alt boyut düzeylerine ilişkin bulgular

Genel Ortalama ve Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS	En Düşük	En Yüksek
1. Boyut (Farkında ve Bilgi Sahibi Olma)	364	4,29	,481	2,50	5,00
2. Boyut (Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme)	364	3,71	,526	2,20	5,00
3.Boyut (Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme)	364	4,09	,620	2,40	5,00
Medya Okuryazarlığı Genel Ortalama	364	4,09	,620	2,40	5,00

Tablo 4.5. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel medya okuryazarlığı düzey ortalamasının 4,09 ortalama puan olduğu görülmektedir. Alt boyutlar düzeyinde bakıldığında ise birinci alt boyutun 4,29 ortalama puan ile genel ortalamadan yüksek olduğu, üçüncü alt boyutun ise 4,09 ortalama ile genel ortalamaya eşit olduğu görülmektedir. Alt boyutlar içerisinde sadece ikinci alt boyut olan analiz edebilme ve tepki oluşturabilme boyutunun 3,71 ortalama puan ile genel ortalamadan

düşük seviyede kaldığı görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin medya araçları tarafından yayınlanan çeşitli programlar ve bu program içeriklerinde yer alan mesajların analiz edilmesinde ve yapılan analizler sonucunda, ortaya olumlu ya da olumsuz bir tepki oluşturabilme düzeylerinin diğer yönler göre geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini; “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri yaşa göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.6.’ da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Medya Okuryazarlığı	20-29 Yaş	244	189,47	3,336	2	.189	-
	30-39 Yaş	109	167,45				-
	40-49 Yaş	11	176,91				-

Tablo 4.6. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2 = 3,336$, $p > 0,05$). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri farklı yaş gruplarındaki katılımcılara göre değişmemektedir. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin yaş durumları fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeylerinin birbirine benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Genel anlamda bir fark tespit edilmemesine rağmen alt boyutlar açısından da durumu incelemek için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut seviyelerinde yaş değişkenine göre anlamlı olarak

farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere yine Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.7.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Farkında ve Bilgi Sahibi Olma	20-29 Yaş	244	190,57	4,626	2	,099	-
	30-39 Yaş	109	164,56				
	40-49 Yaş	11	181,32				
	20-29 Yaş	244	191,30				
	30-39 Yaş	109	164,28				
	40-49 Yaş	11	167,86				
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	20-29 Yaş	244	184,86	,378	2	,828	-
	30-39 Yaş	109	177,61				
	40-49 Yaş	11	178,55				
	20-29 Yaş	244	184,86				
	30-39 Yaş	109	177,61				
	40-49 Yaş	11	178,55				
Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme	20-29 Yaş	244	184,86	,378	2	,828	-
	30-39 Yaş	109	177,61				
	40-49 Yaş	11	178,55				
	20-29 Yaş	244	184,86				
	30-39 Yaş	109	177,61				
	40-49 Yaş	11	178,55				

Tablo 4.7. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmış ve tüm alt boyutlarda grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini; “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.8.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Medya	Kadın	178	176,85	15548,500	-1,003	,316
Okuryazarlığı	Erkek	186	187,91			

Tablo 4.8. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($U = 15548,500$, $p > 0,05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri kadın ve erkek katılımcılara göre değişmemektedir. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin cinsiyet durumları fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeylerinin birbirine benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Genel anlamda bir farklılık tespit edilmemesine rağmen alt boyutlar açısından da durumu incelemek için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut seviyelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere yine Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.9.’ da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Farkında ve Bilgi Sahibi Olma	Kadın	178	176,55	15494,500	-1,059	,290
	Erkek	186	188,20			
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	Kadın	178	171,87	14661,000	-1,901	,057
	Erkek	186	192,68			
Yargılayabilme ve Mesajları Görebilme	Kadın	178	181,97	16460,500	-,094	,925
	Erkek	186	183,00			

Tablo 4.9. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U testi yapılmış ve tüm alt boyutlarda kadın ve erkek gruplarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini; “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri mesleki çalışma sürelerine (kıdem) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin mesleki çalışma süresi (kıdem) değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.10.’ da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin mesleki çalışma süresi (kıdem) değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Medya Okuryazarlığı	0-5 Yıl	257	187,98	2,510	2	,285	-
	6-10 Yıl	86	167,48				-
	11+	21	176,95				-

Tablo 4.10. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile mesleki çalışma süreleri değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2 = 2,510$, $p > 0,05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri, farklı mesleki çalışma süresine sahip katılımcılara göre değişmemektedir. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeylerinin birbirine benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Genel anlamda bir fark tespit edilmemesine rağmen alt boyutlar açısından da durumu incelemek için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, medya okuryazarlık alt boyut seviyelerinde mesleki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere yine Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.11.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin mesleki çalışma süresi (kıdem) değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Farkında ve Bilgi Sahibi Olma	0-5 Yıl	257	187,49	1,978	2	,372	-
	6-10 Yıl	86	170,71				
	11+	21	169,71				
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	0-5 Yıl	257	188,01	3,104	2	,212	-
	6-10 Yıl	86	165,18				
	11+	21	186,02				
Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme	0-5 Yıl	257	187,52	2,587	2	,274	-
	6-10 Yıl	86	166,65				
	11+	21	185,98				

Tablo 4.11. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeyleri ile mesleki çalışma süresi (kıdem) değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmış ve tüm alt boyutlarda grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini; “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, medya okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.12.’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumları değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Medya Okuryazarlığı	Lisans	336	186,91			
	Yüksek	28	129,57	3222,00	-2,772	,006
	Lisans					

Tablo 4.12. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim durumları değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U = 3222.00$, $p < 0,05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri katılımcıların son mezun oldukları lisans ve yüksek lisans öğrenim durumlarına göre değişmektedir.

Öğretmenler arası bu farklılığın sıra ortalamalarına bakıldığında lisans mezunlarının 186,91 puana sahip olduğu, yüksek lisans mezunlarının ise 129,57 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu ışığında mevcut farklılığın lisans

mezunu öğretmenler lehine olduğu ve lisans mezunlarının medya okuryazarlık düzeyinin yüksek lisans mezunlarına göre daha iyi bir noktada olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Genel ortalamada anlamlı bir farklılık tespit edilmesinin ardından alt boyutlar açısından da durumu incelemek için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, medya okuryazarlık alt boyut seviyelerinde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere yine Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.13.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 13. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Farkında ve Bilgi Sahibi Olma	Lisans	336	185,15	3813,500	-1,669	,095
	Yüksek Lisans	28	150,70			
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	Lisans	336	185,25	3780,500	-1,739	,082
	Yüksek Lisans	28	149,52			
Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme	Lisans	336	188,26	2769,000	-3,636	,000
	Yüksek Lisans	28	113,39			

Tablo 4.13. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeyleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U testi yapılmıştır. Analizler sonucunda birinci ve ikinci alt boyutlarda katılımcıların son mezun oldukları öğrenim durumları açısından lisans ve yüksek lisans mezuniyet gruplarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Ancak üçüncü alt boyut olan “yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme” boyutunda anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($p<0,05$).

Öğretmenler arası bu farklılığın sıra ortalamalarına bakıldığında lisans mezunlarının 188,26 puana sahip olduğu, yüksek lisans mezunlarının ise 113,39 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu ışığında mevcut farklılığın lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu ve lisans mezunlarının medya okuryazarlık düzeyinin yüksek lisans mezunlarına göre daha iyi bir noktada olduğu görülmektedir.

4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini; “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri mesleki unvanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin unvan değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.14.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 14. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin unvan değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık	
Medya Okuryazarlığı	Öğretmen	320	185,54	3,039	2	,219	-	
	M.Yardımcısı	31	169,66				-	
	Okul	13	138,19				-	
	Müdürü							

Tablo 4.14. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile unvan değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2 = 3.039$, $p > 0.05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri farklı unvanlara sahip katılımcılara göre değişmemektedir. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin mesleki unvanları fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeylerinin birbirine benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Genel anlamda bir fark tespit edilmemesine rağmen alt boyutlar açısından da durumu incelemek için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut seviyelerinde mesleki unvan değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere yine Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.15.’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin unvan değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Farkında ve Bilgi Sahibi Olma	Öğretmen	320	186,00	4,518	2	,104	-
	M.Yardımcısı	31	169,97				
	Okul Müdürü	13	126,35				
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	Öğretmen	320	183,44	,283	2	,868	-
	M.Yardımcısı	31	178,27				
	Okul Müdürü	13	169,35				
Yargılayabilme ve Mesajları Görebilme	Öğretmen	320	185,08	1,775	2	,412	-
	M.Yardımcısı	31	167,92				
	Okul Müdürü	13	153,77				

Tablo 4.15. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeyleri ile mesleki unvan değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla, Kruskal – Wallis testi yapılmış ve tüm alt boyutlarda grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemini; “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.16.’ da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Medya Okuryazarlığı	Sosyal	116	173,48	1,643	2	,440	-
	Bilgiler						
	Türkçe	137	190,47				-
	Bilişim	111	182,08				-
	Teknolojileri						

Tablo 4.16. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2 = 1.643$, $p > 0.05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri farklı branşlara sahip katılımcılara göre değişmemektedir. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin branşları fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeylerinin birbirine benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Genel anlamda bir fark tespit edilmemesine rağmen alt boyutlar açısından da durumu incelemek için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut seviyelerinde branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere yine Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.17.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin branş değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Farkında ve Bilgi Sahibi Olma	Sosyal Bilgiler	116	178,00	2,121	2	,346	-
	Türkçe	137	192,67				
	Bilişim	111	174,65				
	Teknolojileri						
Analiz Edebilme Tepki Oluşturabilme	Sosyal Bilgiler	116	179,30	,633	2	,729	-
	Türkçe	137	179,89				
	Bilişim	111	189,06				
	Teknolojileri						
Yargılayabilme ve Mesajları Görebilme	Sosyal Bilgiler	116	166,76	4,944	2	,084	-
	Türkçe	137	196,12				
	Bilişim	111	182,14				
	Teknolojileri						

Tablo 4.17. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeyleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmış ve tüm alt boyutlarda grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemini; “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri daha önce herhangi bir şekilde medya okuryazarlık eğitimi alıp almama durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin daha önce herhangi bir şekilde medya okuryazarlık eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı

olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.18.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin medya okuryazarlık eğitimi alıp almama değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Medya	Evet	121	195,34	13148,00	-1,644	,100
Okuryazarlığı	Hayır	243	176,11			

Tablo 4.18. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile medya okuryazarlığı eğitimi alıp almama değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (U =13148.00, $p>0,05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri katılımcıların önceden medya okuryazarlık eğitimi alıp almama durumlarına göre değişmemektedir. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin önceden medya okuryazarlığı eğitimi alıp almama durumları fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeylerinin birbirine benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Genel anlamda bir fark tespit edilmemesine rağmen alt boyutlar açısından da durumu incelemek için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut seviyelerinde önceden medya okuryazarlık eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere yine Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.19.’ da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin medya okuryazarlığı eğitimi alıp almama değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Farkında ve Bilgi Sahibi Olma	Evet	121	197,33	12907,500	-1,902	,057
	Hayır	243	175,12			
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	Evet	121	192,65	13473,000	-1,309	,191
	Hayır	243	177,44			
Yargılayabilme ve Mesajları Görebilme	Evet	121	188,34	13995,000	-,751	,453
	Hayır	243	179,59			

Tablo 4.19. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeyleri ile önceden medya okuryazarlık eğitimi alıp almama değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U testi yapılmıştır. Tüm alt boyutlarda eğitim alan ve almayan grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemini; “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.20.’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Medya Okuryazarlığı	1 Saatten Az	14	137,25	9,675	3	,022	1 Saatten Az <7+
	1-3 Saat	131	188,47				-
	4-6 Saat	152	169,66				4-6 Saat <7+
	7+	67	209,43				7+> 1 Saatten Az 7+> 4-6 Saat

Tablo 4.20. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2 = 9.675$, $p < 0.05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri farklı internet kullanım sürelerine sahip katılımcılara göre değişiklik göstermektedir.

Öğretmenler arası bu farklılığın sıra ortalamalarına bakıldığında temel farklılığın 7 saat ve üzeri internet kullanım süresine sahip olan katılımcılardan kaynaklandığı görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 7 saat ve üzeri internet kullanım süresi olanların 209,43 puana sahip oldukları, 1 saatten az internet kullanım süresi olanların ise 137,25 puana sahip oldukları görülmektedir. Aynı zamanda yine 7 saat ve üzeri internet kullanım süresi olanların 209,43 puana sahip oldukları, buna karşılık 4-6 saat aralığında internet kullanım süresi olanların ise 169,66 puana sahip oldukları görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, günlük 7 saat ve üzerinde internet kullanım süresine sahip olan katılımcıların hem 1 saatten az hem de 4-6 saat aralığında internet kullanan katılımcılara göre medya okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Genel ortalama da anlamlı bir fark tespit edilmesinin ardından alt boyutlar açısından da durumu incelemek için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut seviyelerinde internet kullanım süresi

değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere yine Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.21.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 21. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin internet kullanım süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Farkında ve Bilgi Sahibi Olma	1 Saatten Az	14	139,86	11,393	3	,010	7+> 4-6 Saat
	1-3 Saat	131	184,38				
	4-6 Saat	152	169,98				
	7+	67	216,13				
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	1 Saatten Az	14	127,04	4,491	3	,213	-
	1-3 Saat	131	184,74				
	4-6 Saat	152	181,80				
	7+	67	191,30				
Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme	1 Saatten Az	14	156,93	8,528	3	,036	1-3 Saat> 4-6 Saat 7+> 4-6 Saat
	1-3 Saat	131	192,18				
	4-6 Saat	152	166,63				
	7+	67	204,94				

Tablo 4.21. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeyleri ile internet kullanım süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmıştır. İkinci alt boyut açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Ancak birinci ve üçüncü alt boyutlarda grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Birinci alt boyut için grupların sıra ortalamalarına bakıldığında 7 saat ve üzeri internet kullanım süresi olanların 216,13 puana sahip oldukları, 4-6 saat aralığında internet kullanım süresi olanların ise 169,98 puana sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, günlük 7 saat ve üzerinde internet kullanım süresine sahip olan katılımcıların 4-6 saat aralığında internet kullanan katılımcılara göre medya

okuryazarlığı birinci alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt boyut için grupların sıra ortalamalarına bakıldığında 1-3 saat ve üzeri internet kullanım süresi olanların 192,18 puana sahip oldukları, 4-6 saat aralığında internet kullanım süresi olanların ise 166,63 puana sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca yine üçüncü alt boyut için grupların sıra ortalamalarına bakıldığında 7 saat ve üzeri internet kullanım süresi olanların 204,94 puana sahip oldukları, 4-6 saat aralığında internet kullanım süresi olanların ise 166,63 puana sahip oldukları görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle günlük 1-3 saat ve 7 saat üzerinde internet kullanım süresine sahip olan katılımcıların 4-6 saat aralığında internet kullanan katılımcılara göre medya okuryazarlığı üçüncü alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.10. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini; “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.22.’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 22. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin televizyon izleme süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Medya Okuryazarlığı	1 Saatten Az	178	189,69	2,339	2	,310	-
	1-3 Saat	139	179,40				-
	4-6 Saat	47	164,45				-

Tablo 4.22. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile televizyon izleme süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2 = 2.339$, $p > 0.05$). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri farklı televizyon izleme süresine sahip katılımcılara göre değişmemektedir. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin televizyon izleme süresi fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeylerinin birbirine benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Genel anlamda bir fark tespit edilmemesine rağmen alt boyutlar açısından da durumu incelemek için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut seviyelerinde televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere yine Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.23.' te gösterilmiştir.

Tablo 4. 23. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin televizyon izleme süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Anlamlı Farklılık
Farkında ve Bilgi Sahibi Olma	1 Saatten Az	178	191,72	3,132	2	,209	-
	1-3 Saat	139	176,67				
	4-6 Saat	47	164,84				
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	1 Saatten Az	178	187,55	1,009	2	,604	-
	1-3 Saat	139	175,71				
	4-6 Saat	47	183,46				
Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme	1 Saatten Az	178	185,77	1,846	2	,397	-
	1-3 Saat	139	184,85				
	4-6 Saat	47	163,17				

Tablo 4.23. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeyleri ile televizyon izleme süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal – Wallis testi yapılmış ve tüm alt boyutlarda grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

4.11. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemini; “Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri düzenli olarak gazete takip edip etmeme durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin gazete takip edip etmeme durumları değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.24.’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 24. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin düzenli olarak gazete takip edip etmeme durumları değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Medya	Evet	111	205,83	11451,500	-2,804	,005
Okuryazarlığı	Hayır	253	172,26			

Tablo 4.24. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, medya okuryazarlık düzeyleri ile gazete takip edip etmeme durumları değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (U =11451,500, $p<0,05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri katılımcıların düzenli olarak gazete takip edip etmeme durumlarına göre değişmektedir.

Öğretmenler arası bu farklılığın sıra ortalamalarına bakıldığında düzenli olarak gazete takip edenlerin 205,83 puan ortalamasına sahip olduğu, düzenli olarak gazete takip etmeyenlerin ise 172,26 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu ışığında, mevcut farklılığın gazete takip eden öğretmenler lehine olduğu ve düzenli olarak gazete takip etme alışkanlığı olan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyinin gazete takip etme alışkanlığı olmayanlara göre daha iyi bir noktada olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Genel ortalamada anlamlı bir fark tespit edilmesinin ardından alt boyutlar açısından da durumu incelemek için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut seviyelerinde gazete takip edip etmeme durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek üzere yine Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 4.25.’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 25. Öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeylerinin gazete takip etme durumu değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Farkında ve Bilgi Sahibi Olma	Evet	111	205,69	11467,000	-2,793	,005
	Hayır	253	172,32			
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	Evet	111	203,96	11659,000	-2,597	,009
	Hayır	253	173,08			
Yargılayabilme ve Mesajları Görebilme	Evet	111	199,14	12194,500	-2,009	,045
	Hayır	253	175,20			

Tablo 4.25. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık alt boyut düzeyleri ile gazete takip edip etmeme durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U testi yapılmıştır. Analizler sonucunda tüm alt boyutlarda katılımcıların gazete takip edip etmeme durumları açısından grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Öğretmenler arası bu farklılığın sıra ortalamalarına bakıldığında birinci alt boyutta gazete takip alışkanlığı olanların 205,69 puana sahip olduğu, gazete takip alışkanlığı olmayanların ise 172,32 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

İkinci alt boyut düzeyinde gazete takip alışkanlığı olanların 203,96 puana sahip olduğu, gazete takip alışkanlığı olmayanların ise 173,08 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt boyut düzeyinde ise gazete takip alışkanlığı olanların 199,14 puana sahip olduğu, gazete takip alışkanlığı olmayanların ise 175,20 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgular ışığında mevcut farklılığın tüm alt boyutlarda gazete takip etme alışkanlığı olan öğretmenler lehine olduğu ve düzenli olarak gazete takip etme alışkanlığı olan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyinin, gazete takip alışkanlığı olmayanlara göre daha iyi bir noktada olduğu şeklinde yorumlanabilir.

V. BÖLÜM

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışma ile en genel anlamda medya okuryazarlığı dersine girmekle yükümlü olan ve yeterliği bulunduğu varsayılan Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin medya okuryazarlıklarının hangi düzeyde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra söz konusu öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin; yaş, cinsiyet, mesleki çalışma süreleri, öğrenim durumları, unvanları, branşları, daha önce medya eğitimi alıp almama durumları, internet kullanım süreleri, televizyon izleme süreleri ve düzenli gazete takip edip etmeme alışkanlıkları gibi değişkenler açısından da anlamlı bir fark gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Yapılan analizler ve değerlendirmeler ile, ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel medya okuryazarlık düzeylerinin 5 üzerinden çok iyi bir ortalama olan 4,10 puana denk geldiği, 100 puan üzerinden ise 82,01 puana karşılık geldiği tespit edilmiştir. Karataş (2017) “Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğini” geliştirirken ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde; hiçbir zaman ($0.00 < X \leq 0.79$), nadiren ($0.80 < X \leq 1.59$), ara sıra ($1.60 < X \leq 2.39$), sıklıkla ($2.40 < X \leq 3.19$), her zaman ($3.20 < X \leq 4.00$) için belirtilen puan aralıklarını ortaya koymuştur. Bu ortalamalardan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin “her zaman” düzeyinde yani çok iyi düzeyde medya okuryazarı olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim öğretmenlerin medya okuryazarlığı üzerinde yapılan benzer çalışmalara bakıldığında; Ertek (2013), Yıldırım (2017), Çakmak (2019) ve Koçak (2019) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda da öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyinin iyi ya da çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Yiğit (2015) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyini orta düzeyde tespit etmiştir. Yiğit’in (2015) yaptığı çalışma incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyinin neden orta düzeyde tespit edildiğine dair herhangi bir yorumlama yapılmadığı görülmektedir. Ancak çalışmanın ana problemi

incelendiğinde öğretmenlerin televizyon izleme alışkanlıkları ve televizyon okuryazarlıkları ile medya okuryazarlık düzeylerinin ölçüldüğü ve örneklem grubu içerisinde televizyon izleme süresi daha düşük olduğundan dolayı medya okuryazarlık düzeyinin de orta seviye de tespit edildiği görülmektedir.

Alt boyutlar açısından baktığımızda ise veri toplama aracını oluşturan Karataş'ın (2017) puanlaması dikkate alındığında öğretmenlerin “farkında olma ve bilgi sahibi olma” boyutunda çok iyi düzeyde, “analiz edebilme ve tepki oluşturabilme” boyutunda iyi düzeyde ve “yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme” boyutunda ise çok iyi düzeyde oldukları görülmektedir. Genel anlamda tüm bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyinin çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu noktada günümüz de medya kavramının ve medya araçlarının hemen her an hayatımızın içerisinde olmasının önemli olduğu söylenebilir. Özellikle internetin ve akıllı cihazların yaygınlaşması ile medya yayınları günün her anında karşımıza çıkabilmektedir. Katılımcı öğretmen grubumuz incelendiğinde büyük çoğunluğunun 20-29 yaş aralığında genç bir kitleden oluştuğu görülmektedir. Genç bireylerin medya araçlarına ve teknolojik imkanlara daha aşina olmaları sebebiyle medya ile daha fazla zaman geçirdikleri ve bu durumunda medya okuryazarlık düzeylerine olumlu yönde yansıdığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini yaş grupları ve cinsiyet açısından incelendiğimizde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yıldırım (2017), Koçak (2019) ve Çakmak (2019)'un benzer çalışmaları incelendiğinde, medya okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir.

Yaş gruplarına bakıldığında 20-29 yaş aralığında olanların medya okuryazarlığı noktasında daha yüksek bir puana sahip olduğu görülmüştür. Ancak diğer yaş gruplarındaki katılımcılara oranla elde edilen bu yüksek puan, istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde değildir. Yaş değişkeni açısından sadece Ertek'in (2013) yapmış olduğu çalışmada daha deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlere oranla medya okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ertek'in (2013) yaptığı çalışmanın örneklem grubu incelendiğinde 40-49 yaş aralığında bulunan daha deneyimli öğretmenlerin toplam örneklem grubunun yaklaşık %40'lık bir kesimini oluşturduğu görülmektedir. Bu araştırmanın evren ve örneklem grubunu oluşturan Ağrı ilindeki öğretmenlerin genelde hep benzer yaş aralıklarında olması ve genç bir kitleden oluşması çalışmamızın örneklem grubu içerisinde de etkili olmuştur. Bu çalışma içerisinde genç öğretmenlerimizin çoğunluğu oluşturmalarının ve medya okuryazarlık düzeylerinin benzer olmasının anlamlı bir fark ortaya çıkmamasında etkili olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından ise erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bir medya okuryazarlığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak iki grup arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde değildir. Yapılan benzer çalışmalar içerisinde cinsiyet açısından anlamlı fark sadece Alınca (2019) tarafından tespit edilmiştir. Ancak söz konusu araştırmanın halk eğitim merkezi çalışanları üzerinde yapılmış olması dolayısıyla usta eğitimcileri de kapsamı ve örneklem grubunun farklı olduğu görülmektedir. Ayrıca Alınca'nın (2019) yaptığı çalışma içerisinde de erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunması çalışmamız ile örtüşmektedir. Alınca (2019) çalışmasında bu farkın sebebini kişisel bilgisayara sahip olma durumu ile açıklanmıştır. Kişisel bilgisayara sahip olma durumunun erkek öğretmenlerde daha fazla olduğu ve bu durumun medya okuryazarlık puanına olumlu etki ettiğini tespit etmiştir.

Bu çalışmada genel anlamda bir fark gözlenmemesine rağmen hem yaş hem de cinsiyet değişkeninde ikinci alt boyut olan "analiz ve tepki oluşturabilme" boyutunda analiz sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark oluşturmaya oldukça yakın bir sonuç elde edildiği savunulabilir. Bu noktada öğretmenlerin medya yayınlarını analiz edebilme noktasında ve medya iletilerine geri dönüt verebilme noktasında daha farklı düzeylerde olduğu söylenebilir. Zaten genel anlamda da tüm alt boyutlar içerisinde öğretmenlerin ortalama puanının en düşük olduğu boyutun, analiz ve tepki boyutu olduğu görülmektedir. Günümüz medya organlarının ve yayınladıkları iletilerin gün geçtikçe daha karmaşık bir hal aldığı göz önünde bulundurulacak olursa, öğretmenlerin bu çalışmada anlamlı bir fark oluşturmaya da gelecekte yapılacak

araştırmalarda medya yayınlarını analiz etme ve tepki oluşturma noktasında fark oluşturmaya oldukça yakın oldukları söylenbilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki çalışma süreleri ve mevcut unvanları bakımından incelendiğinde de anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Koçak (2019) ve akmak (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da medya okuryazarlığı ile kıdem ve unvanlar karşılaştırıldığında bu çalışma ile benzer sonuçlar elde edildiği ve anlamlı bir fark elde edilmediği gözlenmektedir. Ancak mesleki kıdemleri açısından Yıldırım (2017) ve Ertek (2013) tarafından yapılan çalışmalarda anlamlı fark gözlenmiştir. Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyinde daha iyi sonuçlara sahip olduğu görülürken, Ertek (2013) tarafından yapılan çalışmada ise tam tersine deneyimli öğretmenlerin genç öğretmenlere oranla medya okuryazarlık düzeyinde daha iyi sonuçlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin daha yüksek medya okuryazarlığı puanına sahip olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan araştırmalarda ortak bir anlayışın oluşmadığı ve örneklem grubunun özelliklerine göre bazı farklılıklar gzlenbildiği söylenbilir. Ancak bu çalışmaya örneklem grubu açısından en yakın alışma Yıldırım'ın (2017) Türkçe ve Sosyal Bilgiler ğretmenleri ile ortaya koyduğu araştırmadır. Yıldırım'ın (2017) yaptığı araştırmada bu çalışmada olduğu gibi mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek bulunması ve bu çalışmada anlamlı fark ortaya konulmasa da bu açıdan benzerlik göstermesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler branşları açısından önemlidir.

Unvanları açısından ise ğretmen ve okul müdürleri arasında puan sıra ortalamalarında öğretmenler lehine fark gözlenmesine rağmen yapılan testler sonucunda hem genel ortalama da hem de alt boyutlar açısından istatistiksel olarak herhangi bir fark tespit edilememiştir. Bu durumun, araştırmadaki katılımcıların oldukça büyük bir kısmının öğretmenlerden oluşması sebebiyle ortaya çıktığı söylenbilir.

Bir başka değerlendirme ise öğretmenlerin branşlarına ve daha önce medya eğitimi alıp almama değişkenine göre yapılmış ve herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Branş bazında bakıldığında en yüksek medya okuryazarlığı puanı Türkçe öğretmenlerine, en düşük puan ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerine aittir. Ancak yine de mevcut puanlar arasında büyük farklar bulunmamakta ve zaten bu durumda istatistiksel anlamda bir fark olarak karşımıza çıkmamaktadır. Ertek (2013) ve Çakmak (2019) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da medya okuryazarlık düzeyleri ile branş değişkenleri açısından herhangi bir fark tespit edilmemiştir. Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada ise anlamlı farklılık tespit edilmemesine rağmen, Türkçe öğretmenlerinin medya okuryazarlık puanının Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek olduğu gözlenmiş olup bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde branş değişkeni açısından aynı sonuçlara ulaşıldığı ortadadır. Branş değişkeni açısından genel medya okuryazarlığında anlamlı bir farklılık görülme de alt boyutlardan biri olan “yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme” boyutunda Türkçe öğretmenlerinin oldukça yüksek bir ortalama puan ile fark oluşturmaya oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi alıp almama durumlarına bakıldığında ise, %66,8’inin medya okuryazarlığına dair herhangi bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde medya okuryazarlığı eğitimi alan öğretmenlerin daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Ancak yine de bu puan farkı, medya eğitimi alanlar ve almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde değildir. Genel anlamda bir fark tespit edilmemesine rağmen alt boyutlardan “farkında olma ve bilgi sahibi olma” noktasında medya eğitimi alanların fark oluşturmaya oldukça yakın olduğu söylenebilir. Yıldırım (2017) tarafından yapılan çalışmada medya eğitimi alanlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Koçak (2019)’ın okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı benzer çalışmada ise anlamlı bir farklılık tespit edilmese de medya eğitimi alanların daha iyi ortalama sahip olduğu görülmektedir. Benzer araştırmalar incelendiğinde hem bu araştırmada hem de benzer araştırmalarda medya eğitimi alanların medya okuryazarlık puanlarının hep daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada yapılan çalışmaların tamamında aynı sonucun tespit edilmesi, medya okuryazarlık eğitiminin medyayı

algılama, analiz etme ve medya iletilerinde ki gizli mesajların farkına varabilme de ne kadar önemli olduğunu ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, televizyon izleme süreleri de etkisi araştırılan bir başka değişken olmuştur. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile televizyon izleme süreleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğunun 1 saatten az televizyon izlediği ve günlük televizyon izleme alışkanlığının öğretmenler açısından düşük olduğu görülmektedir. Son dönemde internet, akıllı telefon ve bilgisayarların kullanım oranı gün geçtikçe artmaktadır. Yeni nesil teknolojilerin kullanımı ile, toplumun genelinde olduğu gibi öğretmenler arasında da televizyon izleme sürelerinin düşmüş olduğu ve anlamlı fark yaratacak düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan benzer araştırmalarda televizyon izleme sürelerinin öğretmenler arasında genelde düşük olduğu ve anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Yiğit (2015) ve Alınca (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ancak söz konusu araştırmalar incelendiğinde farklılığın bağımlılık alt boyutunda görüldüğü ve televizyon izleme süresi oldukça yüksek olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yüksek televizyon izleme süresine sahip öğretmenlerin çok fazla bulunmayışı bu farklılığın nedeni olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları da değerlendirme sırasında ele alınmıştır. Katılımcılar arasında lisans ve yüksek lisans düzeyinde bulunan öğretmenler tespit edilmiş ve bunlar arasında yapılan değerlendirme sonucunda lisans mezunları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda öğrenim durumlarının analiz edilecek değişkenler arasında çok fazla tercih edilmediği görülmektedir. Çoğunlukla öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türü bir analiz değişkeni olarak ortaya konulmuş ancak bu noktada da anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Yapılan çalışmalar içerisinde öğrenim durumu değişkeni Çakmak (2019) tarafından yapılan çalışmada kullanılmıştır. Lisans, yüksek lisans ve doktora mezunları karşılaştırılmış ve ancak bu çalışmada da anlamlı bir farklılık tespit

edilememiştir. Bu araştırmada sadece medya okuryazarlığı dersine girmekle yükümlü olan Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri üzerinde durulurken, Çakmak (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul ve lise düzeyinde toplam 17 farklı branş öğretmenini değerlendirmiştir. İki çalışma arasındaki söz konusu farklılıkta örneklem gruplarının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bunun yanı sıra bu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmen sayısının örneklem grubu içerisinde az olması öğretmenlerin mezuniyet sonrası kariyer ve mesleki gelişim planlamalarının düşük seviyede kaldığını ortaya koymaktadır. Öğrenim durumları anlamında daha üst seviyede olan yüksek lisans mezunlarına oranla, lisans mezunlarının daha yüksek medya okuryazarlık düzeyinde olmasının ise örneklem grubu içerisinde lisans mezunlarının daha kalabalık olması ile ilgisi olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların medya okuryazarlık düzeyleri ile karşılaştırıldığında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya koyan diğer değişkenler ise günlük internet kullanım süresi ve düzenli olarak gazete takip edip etmeme durumudur. Günlük internet kullanım sürelerine bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 4-6 saat aralığında tercihler yaptıkları görülmektedir. Ancak puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek medya okuryazarlık düzeyine sahip olan öğretmen grubunun, 7 saat ve üzerinde internet kullanım süresi olanlar olduğu tespit edilmiştir. Veriler analiz edildiğinde bu durum doğrulanmaktadır. Günlük olarak 7 saat ve üzerinde internet kullanım süresine sahip katılımcılar ile 1 saatten az ve 4-6 saat aralığında internet kullanan katılımcılar arasında istatistiksel açıdan da anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle internet ve ona bağlı medya unsurları ile fazlaca vakit geçiren öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konuyla alakalı benzer araştırmalar yapan Alınca (2019) ve Çakmak (2019) tarafından da internet kullanım süreleri incelenmiş ve daha fazla internet kullanımına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya konularak medya okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin düzenli gazete takip etme alışkanlıkları incelendiğinde ise, gazete takip alışkanlığı olan öğretmenlerin sayısının daha düşük olduğu ancak düzenli olarak gazete takip eden öğretmenlerin medya okuryazarlık puanlarının daha yüksek olduğu ve anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Başka bir deyişle çevrimiçi ortamda ya da basılı olarak gazete takip etme alışkanlığı olan öğretmenlerin medya araçlarını kullanmada ve mesajlarını doğru algılamada, gazete takip alışkanlığı olmayan öğretmenlere göre daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Gazete takip alışkanlığı olmayan öğretmenlerin ise azımsanmayacak kadar fazla olduğu görülmektedir. Son dönemde internet, akıllı telefonlar ve çeşitli elektronik medya araçlarının çoğalması ile birlikte bir dönemin en önemli medya organları olan gazetelere duyulan ilginin de azaldığı söylenebilir. Alınca (2019) tarafından yapılan benzer araştırmada da düzenli gazete takip edenlerin daha iyi medya okuryazarı olduğu tespit edilmiş ve düzenli gazete takip edenler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Bu noktada düzenli olarak gazete takip etme alışkanlığının benzer çalışmalarda da görüldüğü gibi medya okuryazarlığını olumlu yönde etkilediği ve medya mesajlarını algılamada öğretmenlere katkı sağladığı ortaya konulmaktadır.

Bu araştırma içerisinde aynı zamanda çalışmanın yapıldığı il genelinde, seçmeli medya okuryazarlığı dersinin öğrenciler tarafından ne düzeyde seçildiği ve seçilen kurumlarda bu derse hangi branş öğretmenin girdiği de araştırılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda seçmeli medya okuryazarlığı dersinin tercih oranının %11 civarında kaldığı görülmektedir. Bu durum okullarımızda medya okuryazarlığı eğitiminin tercih edilme durumunun oldukça az olduğunu göstermektedir. Günümüzde gelişen teknoloji ve imkânlar ile birlikte medya araçları ve onların yayınladığı mesajlar yaşantımızın her anında yer almaktadır. Özellikle internet ve akıllı telefon gibi cihazların yaygınlaşması ile birlikte medya araçlarına ve iletilerine ulaşabilme durumunun çocuk ve gençlere kadar yaygınlaştığı görülmektedir. Her yaştan bireyin medya ve iletilerine erişim kolaylığına kavuşabildiği göz önüne alındığında, okullarımızda medya eğitiminin tercih edilme oranının oldukça düşük olmasının medyayı okuma, anlama ve analiz etme noktalarında kaygı verici olduğu söylenebilir.

Seçmeli medya okuryazarlığı dersinin öğrenciler tarafından tercih edildiği ve verildiği eğitim kurumlarında bu derse hangi branş öğretmenlerinin girdiği araştırıldığında ise önceliği Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının bu derse girmesi noktasında bu 3 branşı ortaya koymasına rağmen düşük de olsa diğer branşların da bu dersi verme noktasında görevlendirildiği ortaya konulmuştur.

Genel anlamda incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyinin çok iyi seviyede olduğu ve cinsiyet, yaş, kıdem, mesleki unvan, branş, medya eğitimi alıp almama durumu, televizyon izleme süresi gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer yandan öğretmenlerin öğrenim durumu, internet kullanım süresi ve düzenli olarak gazete takip alışkanlığı değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular sonucunda yapılan öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. Okullarda görev yapan öğretmenlerin mevcut medya okuryazarlık düzeyinin daha ileri seviyelere taşınması için MEB tarafından medya konulu hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenmesi uygun olacaktır.

2. Yapılan araştırma okullarda seçmeli medya okuryazarlığı dersinin öğrenciler ve veliler tarafından oldukça az tercih edildiğini göstermektedir. Medya okuryazarlığı dersinin seçiminin, teşvik edilmesi amacıyla öğrenci ve velilere yönelik daha iyi tanıtımlar yapılmalı, ders ile elde edilecek kazanımlar anlatılmalı ve medya eğitiminin önemi üzerinde durulmalıdır.

3. Gelişip değişen teknolojik imkânlar ile medya kavramı da günden güne değişmektedir. Günümüzde medya denildiğinde insanların aklına daha çok sosyal medya ve internet kaynaklı uygulamalar gelmektedir. Araştırma sonuçlarında televizyon ve gazete kullanım oranlarına göre internet kullanım oranlarının daha yüksek olması da buna önemli bir delildir. Bu nedenle yapılacak benzer çalışmalarda,

sosyal medya uygulamaları ile dijital okuryazarlık ve sosyal medya okuryazarlığı ilişkilendirilerek araştırma sürecine dâhil edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

4. Medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle MEB kurumlarındaki öğrenciler ile yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen adaylarının yani daha çok gençlerin evren ve örneklem olarak belirlendiği görülmektedir. Başta öğretmenler olmak üzere yetişkinler üzerinde yapılan çalışmaların ise sayıca daha azınlıkta kaldığı ortadadır. Ancak medya araçlarının toplumun her kesimi ve her yaş grubu tarafından yaygın bir şekilde kullanıldığı göz önüne alındığında, yetişkinleri temele alan çalışmalar yapılmasının da medya okuryazarlığı noktasında toplumsal bilince katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akçalı, S. İ. (2003). Tüketim toplumunda çocukluğun yitişi. *Çocuk ve Medya 1.Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı Bildirileri*. Ankara: Ebabil Yayıncılık.

Akış, M. (2019). Kitle iletişim araçlarının sağlık iletişimine etkisi ve sosyal medyanın rolü:Kilis ili örneği. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 544818).

Aksu, Y. (2019). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğrenci tutumları ile öğretmen ve öğretmen adayları görüşlerinin değerlendirilmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 580919).

Aktı, S. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 285891).

Alagözlü, Ç. (2012). Türkiye'de ve Avrupa birliği ülkelerinde medya okuryazarlığı. (*Uzmanlık Tezi*). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu.

Algan, E. (2005). Medya okuryazarlığı alanında teorik ve pratik yaklaşımlar. *1.Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı'nda sunulan bildiri*, (s. 65-75). İstanbul.

Alınca, S. (2019). İzmir bornova ve karşıyaka halk eğitimi merkezlerinde çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin medya okuryazarlığı düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi). (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 593652).

Altun, A. (2010). Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretim. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278198).

Altun, A. (2011). Unesco'nun medya okuryazarlığı eğitimi faaliyetlerine toplu bir bakış (1977-2009). *Milli Eğitim Dergisi*, 86-107.

Altun, A. (2014). Medya okur yazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar:bir bibliyografya denemesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*,4(9), 5-15.

Anadolu Ajansı. (2020). *Kovid-19 döneminde bireylerin cep telefonlarıyla geçirdikleri süre büyük oranda arttı*. Anadolu Üniversitesi SODİGEM Araştırması. <https://www.aa.com.tr/tr/yasam/kovid-19-doneminde-bireylerin-cep-telefonlariyla-gecirdikleri-sure-buyuk-oranda-artti/1840489> adresinden alındı

Ankaralıgil, Y. S. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.258033).

Apak, Ö. (2008). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 229386).

Arke, E. T. (2005). Media literacy and critical thinking: is there a connection. *Doktora Tezi*. University of Duquesne.Pittsburg.

Aslan, N., & Tuncer Basel, A. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okur-yazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1353-1372.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*,7(17), 9-26.

Avcı, İ. B. (2012). Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin medyaya bakışı: Kayseri örneği. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 354829).

Aybek, B., & Demir, R. (2014). Lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 46-62.

Aydemir, S. (2013). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 344304).

Aydoğdu, A. G. (2015). Eleştirel farkındalık yaratmada yeni medya okuryazarlığı ve yeni medya bilinci üzerine bir inceleme. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 405734).

Aydoğdu, E. (2014). Medya metinlerinin bilinçli okunmasında medya okuryazarlığı dersinin etkisi üzerine bir analiz Ankara ili örneği. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 358586).

Aziz, A. (2002). *Radyo yayıncılığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bakan, U. (2010). İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 304043).

Banaz, E. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri(*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 488857).

Barut, M., & Yağbasan, M. (2019). Medya okuryazarlığının toplumsal karşılığı üzerine ampirik bir çalışma Elazığ ili özelinde akademisyenler ile vatandaşlar arasında karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 48-72.

Bilici, İ. (2011). Türkiye’de ortaöğretimde medya okuryazarlığı için bir model önerisi. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 285993).

- Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Binark, M., & Bek, M. G. (2007). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bostancı, M. (2019). *Medya okuryazarlığı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33-43.
- Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey 2001 final report*. England: London University.
- Buckingham, D. (2006). *Media education*. Madlen: Policy Press.
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning Media and technology*, 32(2), 111-119.
- Burton, G. (1995). *Görünenden fazlası*. (Çev. N. Dinç). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Bütün, E. (2010). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri Samsun ili örneği (Yüksek Lisans Tezi). (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278554).
- Cameron, L. (2008). *Teaching languages to young learners (10th ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cangin, S. Ş. (2014). İlköğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine bakış açıları:Ankara Keçiören örneği. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 366961).
- Cılızoğlu, G. (2011). Kitle iletişim araçlarında yer alan kurgusal sosyal mesajlar: televizyon dizilerinde kitleselleştirilen değerlere yönelik bir analiz. *Selçuk İletişim Dergisi*, 6(4), 90-100.
- Crisp, C. (1997). *The classic French cinema 1930-1960*. United States of America: Indiana University Press.

Çakır, H., Koçer, M., & Aydın, H. (2012). Medya okuryazarlığını alan ve Almayan ilköğretim öğrencilerinin medya izleme davranışlarındaki farklılıkların belirlenmesi. *Selçuk İletişim*, 7(3), 42-54.

Çakmak, E. (2010). İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 278585).

Çakmak, E. (2013). *Kil tabletten tablet bilgisayara okuryazarlık*. Ankara: Pegem Akademi.

Çakmak, E., & Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında medya okur yazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(2), 152-170.

Çakmak, E. E. (2019). Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 585575).

Çaplı, B. (1998). *The media in the Turkey*. <http://warlight.tripod.com/CAPLI.html> adresinden alındı

Damico, A. (2004). Exploring the complexities of personal ideologies, media literacy pedagogy and media literacy practice. *Unpublished doctoral dissertation*. Graduate School of University of Massachusetts.

Data-Pop Alliance. (2015). *Veri okuryazarlığının ötesi: Veri çağında toplumun katılımı ve güçlendirilmesinin yeniden keşfi*. Harvard Beşeri Girişimi, MIT Medya Laboratuvarı ve Denizaşırı Kalkınma Enstitüsü: http://www.verigazeteciligi.com/wp-content/uploads/2017/03/dosya_58c013c4a4bed6.25089359.pdf adresinden alındı

Deveci, H., & Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.

Deveci, M. (2019). Türkiye'de yeni iletişim teknolojilerinin yükseköğrenim kurumlarında uzaktan eğitim alanında kullanımı (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Douglas, K., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and Policy. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.

Dumlu, A. (2018). Katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi bağlamında AB ülkelerinde medya okuryazarlığı. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 522045).

EC. (2007). *Report On The Results Of The Public Consultation On Media Literacy*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/EN/1-2007-833-EN-F1-1.Pdf> adresinden alındı

Elma, C., Kesten, A., Dicle, A. N., Mercan, E., & Çınkır, Ş. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 93-113.

Erdem, C. (2018). Öğretmen adayları için medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısı. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 494214).

Erişti, B., & Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251.

Ertek, Z. Ö. (2013). Sınıf öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349095).

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

Evans, D. (2008). *Social media marketing an hour a day*. India: Wiley Publishing Inc.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi (5.Baskı)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Geray, H. (2003). *İletişim ve teknoloji: uluslararası birikim düzeninde yeni medya politikaları*. İstanbul: Ütopya Yayınları.

Gökçe, O. (2006). *İletişim bilimi: insan ilişkilerinin anatomisi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Görmez, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 366529).

Gretter, S., & Yadav, A. (2016). Computational Thinking and Media & Information Literacy: An Integrated Approach to Teaching Twenty-First Century Skills. *TechTrends*,60(5).

Gray, J. (2005). Television teaching: parody, the simpsons and media literacy education. *Critical Studies in Media Communication*,22(3), 223-238.

Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,27(2), 499-507.

Güney, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının medya okuryazarlık düzeyinde farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 529908).

Güngör, N. (2011). *İletişim kuramlar ve yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gürbüz, G. (2014). Sosyal medya ve demokrasi ilişkisi: Türkiye'de sosyal medyanın demokrasiye etkisi üzerine bir alan araştırması. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 366978).

Habertürk. (2020). *Koronavirüs interneti nasıl etkiledi? Türk Telekom online toplantı ile son durumu paylaştı*. Habertürk Gazetesi.

<https://www.haberturk.com/turkiye-nin-internet-kullanimi-koronavirus-ile-yuzde-50-artti-haberler-2623692-teknoloji> adresinden alındı

Hasdemir, T. A. (2012). Gelenekselden yeni medya okuryazarlığına: Türkiye örneğinde bir değerlendirme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 23-40.

Halliday, A., & Blackburn, D. (2003). Media literacy for global citizenship. *World Vision Canada*. Canada.

Harvey, D. (2009). *Postmodernliğin durumu* (Çev: Sungur Davran) . İstanbul: Metis Yayınları.

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.

İnal, K. (2009). *Medya okuryazarlığı el kitabı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

İnan, T., & Bayındır, N. (2009). Medya okuryazarlığı dersinin gerekliliğine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Çanakkale.

İnceoğlu, Y. (2004). *Uluslararası medya “medya eleştirileri”*. İstanbul: Der Yayınları.

İnceoğlu, Y. G., & Çomak, N. A. (2016). *Metin çözümlemeleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

İşkın, P. (2015). Öğretmen görüşlerine göre yeni medya okuryazarlığı programı. *(Yüksek Lisans Tezi)*. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 396929).

Jols, T., & Thoman, E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Karaca, Y., Pekyaman, A., & Güney, H. (2007). Ebeveynlerin televizyon reklam içeriklerinin çocuklar üzerindeki etkilerini etik açıdan algılamalarına yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 233-250.

Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*,8(3), 798-808.

Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*,4(1), 326-350.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

Karataş, A. (2017). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve eğitim fakültelerine yönelik bir 'medya okuryazarlığı' eğitim programı tasarısı. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 486010).

Kartal, O. Y. (2013). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma değer düzeyleri arasındaki ilişki. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345846).

Kaya, R. (1985). *Kitle iletişim sistemleri*. Ankara: Teori Yayınları.

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

Kırık, A. M. (2017). Yeni medya aracılığıyla değişen iletişim süreci: sosyal paylaşım ağlarında gençlerin konumu. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*,1(5), 230-261.

Kietzman, J. H., Herkems, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Socialmedia? Getserious! Under standing the functional building blocks of socialmedia. *Busines Horizons*,54,241-251.

Kim, W., Jeong, O. R., & Lee, S. W. (2010). On social websites. *Information Systems*,35,215-236.

Koç, E. (2016). Türkiye'de ki medya okuryazarlığı eğitimi için bir uygulama önerisi. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429945).

Koçak, B. (2011). İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin algıları Erzurum ili örneği. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 299746).

Koçak, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlığı algıları üzerine bir inceleme: Erzurum ili örneği (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 618269).

Krismantari, I. (2011). *Media literacy in Indonesia (The Jakarta Post)*. <https://www.thejakartapost.com/news/2011/03/28/media-literacy-indonesia.html> adresinden alındı

Kupiainen, R., Sintonen, S., & Suoranta, J. (2008). *Decades of Finnish media education*. Tampere: University of Tampere.

Kurt, A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34.

Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28.

Leu, D. J., & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-127.

Macbride, S. (1993). *Bir Çok Ses Tek Bir Dünya: İletişim ve Toplum- Bugün ve Yarın*. (E. Özkök, çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.

Mcluhan, M. (2014). *Gutenberg galaksisi: Tipografik insanın oluşumu* (Çev: Gül Çağalı Güven). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

MEB. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu medya okuryazarlığı dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları konulu 20.02.2014 Tarih ve 9 Sayılı Kurul Kararı Sayılı Yazısı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2018a). *Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı (Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7 veya 8. sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB. (2018b). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2018d). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2020a). *Eba'da canlı sınıfla eğitim başlıyor*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egi-tim-basliyor/haber/20602/tr> adresinden alındı

MEB. (2020b). *Türkiye koronavirüs salgınında ulusal çapta uzaktan eğitim veren 2 ülkeden biri*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://www.meb.gov.tr/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-capta-uzaktan-egitim-ve-ren-2-ulkeden-biri/haber/20618/tr> adresinden alındı

MEGEP. (2011). *Kitle İletişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kitle%20%C4%B0leti%C5%9Fimi.pdf adresinden alındı

Najafli, M. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin tv izleme alışkanlıklarının medya-televizyon okuryazarlığı bağlamında incelenmesi: Azerbaycan örneği. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 511228).

Okuroğlu, M. S. (2016). Eleştirel medya okuryazarlığı kuramı: Eskişehir okulları ölçeğinde bir alan araştırması. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 432485).

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.

Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özdemir, K. (2015). Türkiye’de medya okuryazarlığı ve öğretim materyalleri 2014 yılı medya okuryazarlığı materyallerinin incelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 407778).

Park, H. W., & Biddix, J. P. (2008). Digital media education for Korean youth. *The International Information & Library Review*, 40(2), 104-111.

Park, S. H., & Kwon, S. H. (2008). Development of a media literacy education programme for children based on activity theory. *British Journal of Educational Technology*, 1.

Potter, W. J. (2001). *Media literacy*. California: Sage Publications.

RTÜK. (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı Yayın Kurulu. www.medyaokuryazarligi.gov.tr adresinden alındı

RTÜK. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi araştırması*. [https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-arastirmalari/3726/1986/2012-yili-kamuoyu-arastirmalari.html?Keyword=Medya%20Okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Dersi%20Ara%C5%9F%C4%B1rmas%C4%B1%20\(2012\)](https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-arastirmalari/3726/1986/2012-yili-kamuoyu-arastirmalari.html?Keyword=Medya%20Okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Dersi%20Ara%C5%9F%C4%B1rmas%C4%B1%20(2012)) adresinden alındı

RTÜK. (2016). *Medya okuryazarlığı araştırması*. <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/medya-okuryazarligi-arastirmasi.pdf> adresinden alındı

RTÜK. (2018). *Çocukların yeni medya kullanım alışkanlıkları ve siber zorbalık*.

<https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/%C3%A7ocuklar%C4%B1n%20yeni%20medya%20al%C4%B1%C5%9Fkanl%C4%B1klar%C4%B1%2>

0ve%20siber%20zorbal%C4%B1k%20ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1/cocuklarin-yeni-medya-kullanimleri-ve-siber-zorbalik.pdf adresinden alındı

Saçan, S., & Adıbelli, D. (2016). Üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin bazı faktörler ile ilişkisi. *Global Media Journal TR Edition*, 6(12), 27-43.

Sakamoto, A., & Suzuki, K. (2010). Media literacy: A new type of communication skill. *Proceedings Science of Human Development for Restructuring the Gap Widening Society*, 9, 67-72.

Salı, B., Ünal, F., & Küçük, M. (2008). İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin amaçlarının ve etkinliklerinin değerlendirilmesi. *In 8th International Education Technology Conference*. Eskişehir.

Sayın, H. (2015). Medya okuryazarlığı becerilerinin ortaokul Türkçe programı içerisindeki yeri ve öğrencilerin medya metinleri üretme becerilerinin değerlendirilmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 418045).

Schwarz, G. (2003). Renewing the humanities through media literacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(1), 44-53.

SETA. (2020). 5 Soru: Koronavirüs (covid-19) salgınının eğitim ve öğretmenlere etkisi. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. <https://www.setav.org/5-soru-koronavirus-covid-19-salgininin-egitim-ve-ogretmenlere-etkisi/> adresinden alındı

Share, J. S. (2006). Critical media literacy in elementary: A case study of teacher' ideas and experiences with media education and young children. *Unpublished doctoral dissertation*. University of California.

Share, J. S. (2010). *Voices from the trenches in: Media literacy new agendas in communication*. New York: Routledge.

Shibata, K. (2002). Analysis of critical approach in media literacy. Comparative Studies between Japan and Canada. *Keio Communication Review*, 24, 93-110.

Sivritepe, S. (2014). Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine bakışı: Konya ili örneği. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 377654).

Söylemez, Y. S. (2012). Asya ve Okyanusya ülkelerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Türkiye ve Yeni Zelanda karşılaştırması. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345696).

Şahin, A. (2011). *Öğretmenler, öğretmen adayları ve medya ile bağı olan herkes için eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayınları.

Şeylan, S. (2008). Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234685).

Şimşek, M. C., & Türkoğlu, N. (2016). *Medya okuryazarlığı*. İstanbul: Pales Yayınları.

Tanrıkulu, F. (2014). Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: bir eylem araştırması. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 375610).

Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2010). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okur-yazarlığı eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1153-1213.

Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş*. İstanbul: Beta Yayınları.

Taşkıran, N. Ö. (2012). *Ülke profili: Fransa*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Taylor, R. (2002). The implementation of media literacy an analysis of the media literacy curricula Ontario Canada, New South Wales Australia and England. *Doktora Tezi*. The Graduate School of the University.USA.

Techcrunch. (2020). Facebook, Reddit, Google, LinkedIn, Microsoft, Twitter and YouTube issue joint statement on misinformation. <https://techcrunch.com/2020/02/26/facebook-reddit-google-linkedin-microsoft-twitter-youtube-issue-joint-statement-on-misinformation/>.

com/2020/03/16/facebook-reddit-google-linkedin-microsoft-twitter-and-youtube-issue-joint-statement-on-misinformation/ adresinden alındı

Thayer, C. M. (2006). The impact of a media literacy program on critical thinking and writing in a high school tv production classroom. *Doktora Tezi*. Touro University.USA.

Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi* . Ankara: Dost Yayınevi.

Tuğrul, H. (2013). Demokrasi kültürünü geliştirme aracı olarak medya okuryazarlığı: Türkiye uygulaması. (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 332456).

Tuncel, H. S. (2005). *Yeni iletişim teknolojilerinde yöndeşme ve yerel medya. S Alankuş (Dü.) içinde*. İstanbul: IPS İletişim Vakfı.

Tural, S. (1988). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler* . Ankara: Ecdat Yayınları.

Tutkun, T. (2013). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlık bileşenlerinden temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi arasındaki ilişki. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345911).

TÜİK. (2020). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. (Yayın No. 33679): [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden alındı

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2021.). *Güncel Türkçe Sözlük içinde medya kavramı*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

Tüzel, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345904).

Uğurlu, N. B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen "seçim" odaklı bir medya okuryazarlığı uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12(2), 626-641.

Ulusoy, A. (2018). Dijital medya okuryazarlığı, gereksinimler ve yenilikçi uygulamalar üzerine bir inceleme. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 505325).

United Nations International Children's Emergency Fund. (UNICEF).(2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> adresinden edinilmiştir. Erişim tarihi: 13.12.2020

Uyar, M. (2020). Sayısal uçurum ve medya okuryazarlığı bağlamında çocukların internet kullanımları: Ankara örneği. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 624905).

Uysal, M. (2006). Medya ve şiddet. *Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumunda sunulan bildiri*,20. Ankara.

Varlı, A. M. (2012). *Ülke profili: Birleşik Krallık*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Vosoughi, H., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*,359(6380), 1146-1151.

Vural, A. M. (2012). Medyanın kültürel kalkınmayı sağlama ve eğitim işlevi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*,10, 105-113.

Yazgan, A. D. (2013). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki. (*Doktora Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345912).

Yiğit, Z. (2015). Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*).

Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 399333).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri(11.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Ş. (2017). Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili becerileri ve görüşleri . (*Yüksek Lisans Tezi*). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 480178).

Yıldırım, Ş., & Kardaş, M. N. (2018). Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 165-182.

Yıldırım, O. (2020). Yeni koronavirüs salgını dolayısıyla gündeme gelen sosyal izolasyon ve gönüllü karantina döneminde internet ve sosyal medya kullanımı. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*,52, 69-94.

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(4), 1-16.

Yılmaz, Ö., & Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(1), 178-183.

YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden alındı

YÖK. (2019). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-

Programlari/Bilgisayar_ve_Ogretim_Teknolojileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden alındı

YÖK. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden alındı

YÖK. (2019). Türkçe öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden alındı

Wassak, P., Kasprzycka, W., & Kubanek, A. (2018). The spread of tmedical fake news ins social media-the pilot quantitative stduy. *Health Policy and Technology*,7(2), 115-118.

We Are Social., & Hootsuite. (2021). *Dijital 2021*. <https://wearesocial.com/digital-2021> adresinden alındı

World Health Organization (WHO). (2020). Coronavirus Disease (Covid-19). <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19> adresinden edinilmiştir. Erişim tarihi: 14.12.2020.

EKLER

EK-1 Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği

Değerli Öğretmenler,

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

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

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

Saygılarımla.

Ercan DEMİRTAŞ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Medya Okuryazarlığı Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu				
1-) Yaşınız:				
☐ 20-29	☐ 30-39	☐ 40-49	☐ 50-59	☐ 60+
2-) Cinsiyetiniz:				
☐ Kadın		☐ Erkek		
3-) Öğretmenlikteki Çalışma Süreniz (Yıl):				
☐ 0-5	☐ 6-10	☐ 11-15	☐ 16-20	☐ 20+
4-) En Son Mezun Olduğunuz Eğitim Dereceniz:				
☐ Lisans		☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora	
5-) Unvanınız:				
☐ Öğretmen		☐ Müdür Yardımcısı	☐ Okul Müdürü	
6-) Branşınız:				
☐ Sosyal Bilgiler		☐ Türkçe	☐ Bilişim Teknolojileri	
7-) Daha önce herhangi bir şekilde medya okuryazarlığı eğitimi aldınız mı?				
☐ Evet		☐ Hayır		
8-) Kurumunuzda öğrenciler için seçmeli medya okuryazarlığı dersi veriliyor mu?				
☐ Evet		☐ Hayır		
9-) Kurumunuzda öğrenciler için seçmeli medya okuryazarlığı dersi veriliyor ise hangi branş öğretmeni bu derse için görevlendirilmiştir?				
☐ Sosyal Bilgiler		☐ Türkçe	☐ Bilişim Teknolojileri	☐ Diğer
10-) Günlük İnternet Kullanım Süreniz (Saat):				
☐ 1 Saatten Az	☐ 1-3	☐ 4-6	☐ 7-9	☐ 10+
11-) Günlük Televizyon İzleme Süreniz (Saat):				
☐ 1 Saatten Az	☐ 1-3	☐ 4-6	☐ 7-9	☐ 10+
12-) Sürekli takip ettiğiniz bir gazete var mı? (İnternet ortamında da olabilir.)				
☐ Evet		☐ Hayır		
Diğer (Eklemek istediğiniz bir şey var mı?) :				

Medya Okuryazarlık Ölçeği	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 amaçla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme, eğlendirme vb.) oluşturulduğunu fark ederim.					
6. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu yanlarını belirlerim.					
7. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuz yanlarını belirlerim.					
8. Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.					
9. Kitle iletişim araçlarının yayınlarında etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.					
10. Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.					
11. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.					
12. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümlemede yeterliliğe sahibim.					
13. Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.					
14. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.					
15. Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu tepki veririm.					
16. Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumsuz tepki veririm.					
17. Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.					
18. Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.					
19. Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklamı fark ederim.					
20. Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.					

EK-2 Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği Kullanım İzin Yazışmaları

Ölçek Kullanım İzni1

AK

Adem KARATAŞ <karatasusak@gmail.com>
21.07.2020 Sal 18:15
Kime: Siz

🔍 ↶ ↷ → ...

Merhabalar Ercan Öğretmenim,
Atıf ve kaynak gösterme kurallarına uyarak ölçeği kullanabilirsiniz.
Son haline YÖK tez merkezinden 2017 tarihli doktora tezinden ulaşabilirsiniz. Dijital halini maalesef bende kaybettim...
İyi çalışmalar dilerim.
Dr. Adem Karataş

21 Tem 2020 Sal 16:24 tarihinde Ercan Demirtaş <ercandemirtas@outlook.com> şunu yazdı:

Adem hocam öncelikle merhabalar, ismim Ercan Demirtaş. Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen/müdür yardımcısı olarak görev yapmakta olup ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Yapacağım makale ve tez çalışmada sizin emek vererek hazırlamış olduğunuz " MedyaOkuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği" adlı ölçeği kullanmak istiyorum. Ölçeğe 2008 yılında sizin yazmış olduğunuz "Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri" adlı çalışmanızdan ulaştım. Sizde uygun görürseniz ve izniniz olursa gerekli kaynakça, atıflar ve ölçek tanıtımını makale ve tezimde yaparak söz konusu ölçeğinizi kullanabilmem ve bana ölçeği ulaştırabilmeniz mümkün mü acaba ? Ölçek maddelerini söz konusu çalışmanızdan görüp inceledim ancak 2008 tarihli olması nedeniyle daha sonradan güncelleme ve değişiklik yaptığınız bir hali var mı bilemedim. Bu nedenle izniniz olursa ölçeği de bana mail yoluyla ulaştırabilirseniz çok mutlu olurum.

İlginiz ve emekleriniz için şimdiden çok teşekkür ediyorum.

Ulaşmak isterseniz Cep Telefonu Numaram XXXXXXXXXX

EK-3 Araştırma Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.12.2020-E.23709



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-23709
Konu : Etik Kurul Kararı

31.12.2020

Sayın Doç. Dr. Ahmet EDİ

İlgi : Eğitim Fakültesi Dekanlığı 03.12.2020 tarih ve E.22019 sayılı yazısı

Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi yazısına istinaden Doç. Dr. Ahmet EDİ'nin danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Ercan DEMİRTAŞ'ın "**Sosyal Bilgiler Türkçe ve Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlıkları Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 29.12.2020 tarih ve 172 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir. Kurul kararının bir sureti yazımız ekindedir. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Güray OKYAR
Etik Kurulu Başkanı

Ek:1 adet kurul kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Mevcut Elektronik İmzalar
Belge Doğrulama Kodu : *BENF32USH* Pin Kodu : 87912
Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?
GÜRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ Rektörlük Binası Merkez/AĞRI
Telefon : 04722159863 Faks:04722151182
e-Posta : gensek@agri.edu.tr Web : genelsekreterlik.agri.edu.tr
Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için : Yılmaz SABUNCU
Unvanı : Şube Müdürü
Tel No : 1317



EK-4 Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Çalışma İzni



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-78971437-20-19577744
Konu : Ercan DEMİRTAŞ'ın
Araştırma Uygulama İzni

22/01/2021

VALİLİK MAKAMINA

Ağrı İbrahim ÇEÇEN Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ercan DEMİRTAŞ'ın "**Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlıkları Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" konulu tez çalışması ile ilgili evraklar yazımız ekinde sunulmuştur. İlgili şahsın müdürlüğümüze bağlı okullarda uygulama yapması müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
İl Millî Eğitim Müdürü

..

OLUR
Ahmet Vezir BAYCAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ekler:
- İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Öğretmen

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4bb3-8b01-305a-ae00-d641 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	
Yüksek Lisans Öğrenimi	
Bildiği Yabancı Diller	
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	
İletişim	
E-posta Adresi	
Yüksek Lisans Mezuniyet Tarihi	