



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA
OKURYAZARLIĞI VE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEYİT TURAN DURAK

ANTALYA, 2021

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA
OKURYAZARLIĞI VE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seyit Turan DURAK

DANIŞMAN

Doç. Dr. Sabahat BURAK

Antalya-2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

../../..

Seyit Turan DURAK

TEŞEKKÜR

Değişen dünya ve gelişen teknoloji eğitim sürecine de etki etmiştir. Yeni nesilleri daha iyi bir geleceğe ulaştırmak için yola çıkan öğretmenlerin etkili iletişim ortamları oluşturarak eğitim sürecinde kitle iletişim araçlarının faydalı kullanmaları önemli hale gelmiştir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve gerekli çıkarımların yapılması amaçlanmıştır.

Uzun bir yolculuğun başlangıcı olmasını dilediğim bu çalışmada görüş, öneri ve hoşgörüsü ile bana yol gösteren, çıkmazda olduğum anlarda motivasyonumu yükselten, araştırma sürecinin tüm zorluklarında desteğini hissettiğim değerli tez danışmanım Sabahat BURAK’a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bana inanan ve destek olan arkadaşlarım Oğuzhan Yağmur’a, Hüseyin Soymaz’a, Soner Uyanık’a, Hatice Nur Gökcan’a, Hatice Atakul’a ve Beyza Çelik’e teşekkür ederim.

Tüm zorlukların birlikte üstesinden geldiğimiz ablalarım ve abime teşekkür ederim. Hayatta aldığım kararlarda arkamda duran, başarılı olacağıma inanan ve beni bugünlere getiren canım babam Kâmil DURAK’a ve canım annem Mükerrerem DURAK’a sonsuz saygı, sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Seyit Turan Durak

Antalya

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIĞI VE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Durak, Seyit Turan

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Sabahat BURAK

Haziran 2021, 120 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin, onların demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda örgün eğitim programında öğrenim gören 223 okul öncesi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada veriler “Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği”, “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya toplamda 223 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Bu araştırmada analizler için Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi, t-testi, Spearman ρ sıralama korelasyon katsayısı ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak çözümlenmiştir.

Analizlerden elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Demografik özelliklere bakıldığında ise Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Pearson Korelasyon Katsayısı ve ANOVA testi sonuçlarına göre katılımcıların cinsiyetine ve ‘Sosyal Medya’ ve ‘Eğlence’ seçeneklerinde interneti kullanma amaçlarına göre medya okuryazarlık ve iletişim becerileri düzeyleri toplam puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni, bilgisayara sahip olma durumları ve genel not ortalamaları pozitif ve anlamlı düzeyde farklılıklar göstermektedir. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış, araştırmanın sınırlılıkları ve gelecekte yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı, İletişim Becerileri, 21. yüzyıl Becerileri,
Okul Öncesi Öğretmen Adayları



ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES AND COMMUNICATION SKILLS WITH MEDIA LITERACY

Durak, Seyit Turan

Master of Education, Departman of Pre-School Education

Supervisor: Assoc. Doç. Dr. Sabahat BURAK

June 2021, 120 pages

The aim of this study is to reveal the relationship between pre-school teacher candidates' media literacy and communication skills. The study also aimed to reveal the relationship between pre-school teacher candidates' media literacy and communication skills, and whether they differ significantly according to demographic. The study group of this research consists of 223 pre-school teacher candidates who study in the formal education program of Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Preschool Education Department in the 2019-2020 academic year. The data in the study are loaded with "Media Literacy Skills Scale", "Communication Skills Inventory" and "Personal Information Form". A total of 223 pre-school teachers participated in the study. In this study, Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test, t-test, Spearman ρ sequence correlation coefficient and Pearson product moment correlation coefficient were used for analysis.

As a result of the findings obtained from the analyzes, it was determined that the relationship between pre-school teacher candidates' media literacy and communication skills was significant and at a medium level. Considering the demographic characteristics, it was concluded that the total scores of media literacy and communication skills did not differ significantly according to the gender of the participants and their purpose of using the internet in 'Social Media' and 'Entertainment' according to the results of Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Pearson Correlation Coefficient and ANOVA test. In the study, also, the classroom level variable of pre-school teacher candidates, their status of having a computer and their general grade point averages show positive and significant differences. The findings were discussed in the light of the literature, and suggestions were made for the limitations of the study and for future research.

Keywords: Media Literacy, Media Education, Communication skills, 21st century skills, Preschool Teacher Candidates

İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	6
1.2.1.Problem Cümlesi	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Medya	9
2.1.1. Medyanın İşlevleri.....	10
2.1.2. Okuryazarlık.....	12
2.1.3. Medya Okuryazarlığı	16
2.1.4. Medya Okuryazarlığının Önemi ve Amacı	20
2.1.5. Dünyada Medya Okuryazarlığı	21
2.1.6. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı.....	26
2.1.7. Medya Okuryazarlığı Eğitimi	29
2.1.8. Medya Okuryazarlığı Eğitimi İlkeleri	30
2.1.9. Medya Eğitimi Yaklaşımları	34
2.1.10. Medya Eğitiminin Gerekliliği	36
2.1.11. Medya Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalar.....	36
2.2. İletişim	42
2.2.1. İletişim Süreci ve Öğeleri.....	44
2.2.2. İletişimin Özellikleri	45
2.2.3. İletişimin Amaç ve Önemi	46
2.2.4. İletişimin İşlevleri	46
2.2.5. İletişimin Çeşitleri	47

2.2.6. İletişim Becerileri	50
2.2.7. Temel İletişim Becerileri.....	51
2.2.8. İletişim Becerileri İşlevleri.....	54
2.2.9. İletişim Becerileri ile İlgili Araştırmalar	54
BÖLÜM III.....	59
YÖNTEM	59
3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Çalışma Grubu	59
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	61
3.3.2. Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği	61
3.3.2. İletişim Becerileri Envanteri	61
3.4. Verilerin Toplanması.....	62
3.4. Verilerin Analizi.....	62
BÖLÜM IV	64
BULGULAR	64
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	74
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
4.4.1. Sosyal Medya	76
4.4.2. Eğlence	78
4.4.3. Araştırma.....	80
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
BÖLÜM V	84
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	84
5.1. Tartışma ve Sonuç	84
5.2. Öneriler	90
KAYNAKÇA	92
EKLER	109
Ek- 1 Kişisel Özellik Formu	109
Ek- 2 Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği.....	110
Ek- 3 İletişim Becerileri Envanteri	113

Ek- 4 Araştırma Bilim Kurulu Onayı	116
Ek- 5 Bildirim Sayfası	117
EK 6. Özgeçmiş	118
Ek-7 Ölçek Kullanım İzinleri.....	119
Ek-8 İntihal Benzerlik Raporu	120



TABLÖLAR

Tablo 3. 1. Katılımcıların demografik bilgilerinin frekans ve yüzdeleri	60
Tablo 4. 1. Ölçeklerin Toplam Değerleri ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri	64
Tablo 4. 2. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Envanteri Puanları ile Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	65
Tablo 4. 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları	66
Tablo 4. 4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları	67
Tablo 4. 5. Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları.....	68
Tablo 4. 6. Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	70
Tablo 4. 7. Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları	72
Tablo 4. 8. Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları	73
Tablo 4. 9. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları	74
Tablo 4. 10. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları	75
Tablo 4. 11. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları....	76
Tablo 4. 12. Öğretmen Adaylarının İnterneti Sosyal Medya Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları	77

Tablo 4. 13. Öğretmen Adaylarının İnterneti Sosyal Medya Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları	78
Tablo 4. 14. Öğretmen Adaylarının İnterneti Eğlence Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları	79
Tablo 4. 15. Öğretmen Adaylarının İnterneti Eğlence Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları	79
Tablo 4. 16. Öğretmen Adaylarının İnterneti Araştırma Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları	80
Tablo 4. 17. Öğretmen Adaylarının İnterneti Araştırma Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları	81
Tablo 4. 18. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanları ile Genel Not Ortalamaları Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	82
Tablo 4. 19. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanları ile Genel Not Ortalamaları Arasında Yapılan Spearman Korelasyon Testi Sonuçları.	83
Tablo 4. 20. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Envanteri Puanları ile Genel Not Ortalamaları Arasında Yapılan Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	83

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, bilginin küresel anlamda yayılmasına, hayatın her alanında teknolojinin yer edinmesine, kişilerarası iletişimin gelişmesine, iletişim araç ve şekillerinin değişmesine, iletişim ortamının genişlemesine ve farklılaşmasına neden olmuştur. Bu bağlamda içinde bulunulan çağa ve topluma çeşitli adlandırmalar iletişim çağı, bilgi toplumu vb. yapılmıştır. Gelişen teknolojinin ve yeni kavramların ortaya çıkması ile bireylerden istenen beceri ve yetkinlikler de değişmiştir (Karaman ve Karataş, 2009).

İçinde bulunulan zaman teknolojik, eğitsel, sosyokültürel, ekonomik ve akademik alanlar gibi birçok önemli alanda gelişim ve değişim geçirmektedir. Bilimden teknolojiye, sanattan eğitime vb. birçok alan çağın gereksinimlerine ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bu değişim ve gelişimleri yakalamaya çalışan birey eğitimin girdi ve çıktılarına yönelik araştırmalara baktığında, geçmiş eğitim programları ile günümüz eğitim programı arasındaki farkı görebilecektir. Kişilerin bu gelişimleri yakalaması ve uyum sağlaması kaliteli ve nitelikli eğitim ile mümkün olmaktadır. Nitelikli ve kalifiye insan yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemlerinin en önemli ögesi de öğretmenlerdir (Yazıcı, 2013). Hızla ilerleyen teknoloji insan hayatını etkilerken eğitimin de gelişmesini sağlamıştır. Bu bağlamda eğitim programları revize edilmeye veya değiştirilmeye başlanmıştır (Alkan, 2005). Geçmişte tek boyutlu ve ezberci tutuma sahip okul öncesi eğitim programı, 2013 yılında değişen program ile çağdaş toplumlarda olması gereken yeterliklerle donanmış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Teknolojik gelişmeler insan yaşamının önemli bir kısmını etkisi altına almaya başlamıştır. Medya bu gelişmeler doğrultusunda geleneksel kitle iletişim araçlarının (radyo, televizyon, gazete vb.) yanı sıra yeni medya araçlarına (bilgisayar, internet) yönelerek insan hayatının önemli bir bölümünde yer almaya başlamıştır. Medyanın iletileriyle her an karşılaşmak, medya hakkında bilgi sahibi olma gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle açık alıcı durumunda bulunan çocukların medya hakkında bilinç ve farkındalık oluşturabilmesi için medya okuryazarlığı becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (İnan, 2015).

Medya okuryazarlığı hayat boyu geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesi için verilecek eğitiminde erken yaşlarda başlaması ve hayat boyu devam etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemden itibaren medya okuryazarlığı becerisinin kazandırılması önemli görülmektedir (Altun, 2009). Thoman (2003) medya okuryazarlığının okul öncesinden başlayarak lisans dönemini de kapsayan süreç içerisinde verilmesi gereken bir ders olduğuna değinmiştir (Thoman, 2003 akt. İnan, 2015). Enformasyon çağında dünyaya gelen çocukları, bu yüzyıla hazır hale getirmek için ebeveynler yeterli bilgi birikimine sahip olmayabilir. Çocuğun erken yaştan başlayarak medya okuryazarı olma, iletileri sorgulama ve değerlendirme becerilerinin gelişmesinde ebeveynlerin medya okuryazarı yetkinliğine sahip olması oldukça önemlidir. Çocuğun ve ailenin medya ile birlikte yaşamayı öğrenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, çocuğun ailesinden sonra hayatta karşılaştığı önemli bir figürdür. Medya okuryazarı eğitime sahip öğretmenler çocukların medya okuryazarı bireyler olarak yetişmesi yolunda önemli bir faktördür. Bu alanda eğitim almış kişi ve dersi verecek öğretmenin medya çözümlemesi ile öğrencilere bakış açısı kazandırması, medya hakkında yeterli bilgi birikime sahip olması ile gerçekleştirilebilir (Kalan, 2010). Medya okuryazarı öğretmenlerin, eğitim sürecine etkileri bu bağlamda kritik olarak görülebilir.

Medya okuryazarlığı öğretmenlerin edinmesi gereken bir mesleki yeterliliktir. Medyanın özelliklerini bilen, içeriklerini ve mesajlarını çözümleyebilen öğretmenler, medya eğitimini sağlıklı şekilde verebilmektedir. İlk olarak medya okuryazarlığı eğitimi almış kişiler ve öğretmenler medya okuryazarlığı eğitiminde etkili olabilmek için medya ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalı ve güncel gelişmeleri takip edebilmelidir (Söylemez, 2012).

Öğretmenler gelişen teknolojinin ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri değiştirdiğini bilerek öğrencilere 21. Yüzyılın gereksinimlerine yönelik eğitimlere öncü olmalıdır (Aytaç, 2003). Ayrıca öğretmenler iyi bir eğitimci olmanın iyi bir medya okuryazarı olmakla ilişkili olduğunun bilincinde olmalıdır (Şahin, 2011). Öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterliliklerine ulaşmış bireyler olması için eğitim fakültelerinin medya okuryazarlığına eğitime yönelik çalışmalar yapması beklenmektedir (Söylemez, 2012). Özellikle ilköğretim kademesinde görev alacak öğretmen adaylarının medya eğitimi hakkında seminerler alması ve eğitim fakültelerinde medya eğitimi ile ilgili eğitimlerin yer alması gerekliliği ifade edilmektedir (Topuz, 2007). Bu bağlamda eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan diğer bölümlerin de medya okuryazarlığı ile ilgili derslere programlarda yer verilmesi, bu bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının da medya okuryazarlığı ile ilgili donanım

sahibi olmaları kendilerini mesleki ve kişisel olarak geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Bununla birlikte teknoloji ve teknoloji destekli eğitimin günümüzde eğitim sürecinde yer alma yoğunluğunun artması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da medya okuryazarlığı ve teknoloji bilgisine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle öğretmen adayların teknoloji ve medyaya yönelik tutum ve bilgilerinin geliştirilmesi, varsa kavram yanlışlarının giderilmesi daha sonraki yıllarda eğitim-öğretim sürecine önemli katkılar sağlayacaktır (Sarsar ve Engin, 2015).

Medyanın çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinden söz etmek mümkündür. Çocukların medya sayesinde farklı görüş ve düşünceler edinebilmeleri, böylece geniş bir perspektif ile olayları gözleyebilme ve yorumda bulunabilmeleri medyanın olumlu etkileri olarak sıralanabilir. Fakat medya araç ve iletilerinde fazla zaman geçiren çocukların, beyinlerinin tembelleştiği, zihinlerinde yavaşlama meydana geldiği ve akademik başarılarında düşüş gözlemlendiği de belirtilmektedir (Yavuzer, 2013). Televizyonun iletilerinde karşı açık alıcı konumunda bulunan çocuklar, televizyon iletilerinden en çok etkilenen grubu oluşturmaktadır. Bu durumun önemli bir yansıması olarak çocukların gerçek ile kurguyu ayırt edememesi ve bu bağlamda izlediklerinden çabuk etkilenmeleri gelmektedir (Çaplı, 1996). Ayrıca çocuklar televizyon karşısında uzun süreler geçirmekte dolayısıyla derslerine yeterince vakit ayıramama, şiddet eğilimi, kitap okumaktan uzaklaşma, kendini ifade edememe ve gerçek hayattan kopma gibi istenmeyen davranışlar gösterebilmektedir (Büyükbaykal, 2007).

Medya okuryazarlık eğitimi, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmanın zorlaştığı medya karşısında çocukların farkındalık oluşturmada, izledikleri filmler, takip ettikleri reklamlar, oynadıkları oyunlar ve gezindikleri internet sitelerine eleştirel bir tutum ile yaklaşmada ve sorgulayıcı bir tutum geliştirmelerinde önemli bir role sahiptir. Bunların yanı sıra çocuklarda oluşabilecek şiddet eğilimi, obezite, internet bağımlılığının önüne geçebilmesi için medya eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca medya eğitimi ile çocuklarda Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma, kültürel değerlerin korunması ve vatandaşlık bilinci edinebilmeleri sağlanmaktadır (RTÜK, 2016).

Okul öncesi dönem çocuklarının bulundukları yaş nedeniyle medya okuryazarı yetkini olamazlar. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının gördüklerini, duyduklarını ve hissettiklerini ifade etmeleri teşvik edilerek medya eğitime yönelik adımlar atılabilmektedir (Thoman ve Jols, 2008). Bu dönem çocukları dünyayı keşfetmekte, soyut ve somut kavramları anlamlandırmaya çalışmakta ve yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarını medyanın görsel, işitsel, tüketim odaklı, bilgi kirliliği üreten ve aşırı uyaran ile

dolu dünyasından korumak gerekmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler iyi bir medya okuryazarı olarak okul öncesi dönem çocuklarının medyanın olumsuz etkilerinden koruyabilirler. Dolayısıyla medya okuryazarı ebeveyn ve çevreye sahip okul öncesi dönem çocukları medya okuryazarı olma sürecine katılabilir, mesajlara eleştirel ve sorgulayıcı bakabilir, mesajları yorumlamada kendisini geliştirebilir (Kalan, 2010).

Yetişkin bireyler ve çocuklar, günlük yaşantıda birçok kaynaktan sayısız mesaj iletimine maruz kalmaktadır. Bireylerin ve çocukların bu mesajları anlamlandırma, yorumlama ve kullanabilme yeterliliği için iyi bir medya çözümlemesine ve iletişim becerisine sahip olması önemlidir. Bu bağlamda bilinçli medya okuryazarı olma, bireyin ve çocuğun yaşantısını daha sağlıklı sürdürebilmesine imkân sağlamaktadır. Medya etkisinin çocuklar üzerindeki yansımalarının tartışıldığı 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi'nde 5-15 yaş aralığındaki çocukların medyanın zararlı etkilerine daha açık olduğu, çocukların ilgiye ihtiyaç duydukları bu zamanda televizyon ve internet ile vakit geçirdikleri, anne babaların medyanın zararlı etkileri hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları ve ebeveynlerin medyanın zararlı etkilerinden çocukları korunma yollarını bilmemeleri olduğu vurgulanmıştır (Kurt ve Kürüm, 2010). Dolayısıyla medyayı analiz edebilme, yorumlama, değerlendirme ve iletme ile kendini çeşitli yollarla ifade edebilme becerilerini kazanmalarında eğitim almaları oluşabilecek sorunları ortadan kaldırmak için gerekli görülmektedir.

Eğitim bir süreçtir ve bu süreç içinde iletişim öğretmenler için kritik bir öneme sahiptir. Eğitimin etkili şekilde gerçekleşebilmesi öğretmenin öğrenciler ile iletişim sorunu yaşamaması, sağlıklı, düzgün ve verimli iletişim kurması, karşılıklı etkileşim içerisinde olması ile mümkündür (Kayabaşı, 2011). Etkili iletişim becerilerine erişmiş öğretmenler, eğitim sürecinde iyi bir atmosfer oluşturarak çocuklarla olumlu etkileşimler oluşturur. Böylece öğretmenin verdiği eğitimin etkililiği artmaktadır (Tezel Şahin, Kandır, Can-Yaşar ve Yazıcı, 2012). Bilgi çağının etkisi sayesinde her geçen gün kendini geliştirerek hayatımızda yer edinen teknolojik araçlar (bilgisayar, cep telefonu, televizyon vb.) dünyadaki bilgileri ve değişimleri iletebilmektedir. Bu gelişim süreci eğitim sistemimizi etkileyerek, öğretmenlerin de iletişim becerilerini gelişmelerini zorunlu kılmaktadır (Güçlü, 2009).

İletişim, kaynak ve hedefin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan davranış değişikliğinin bilgi, düşünce ve duygu olarak paylaşılması sürecidir (Çetinkanat, 1998). Bu açıdan eğitim bir iletişim etkinliğidir. Eğitimin verimli gerçekleşmesi öğretmen ve öğrenci iletişiminin kalitesiyle doğru orantıyı sahiptir (Bolat, 1996). Çocuğun öğretmeniyle ilişkisi ve etkileşimi iletişim ile mümkündür. Samimi ve içten ilişkilerin özü etkili iletişimdir. İnsan yaşantısının

devamı için ilişki içerisinde bulunmalıdır ve bunu sağlamanın temel öğelerinden biri de iletişimidir (Cüceloğlu, 2005). Eğitim-öğretim sürecinde okul öncesi dönem, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki yeterliliklerinin erken çocukluk dönemindeki öğrencilere etkisinin yoğun olduğu bir eğitim basamağıdır. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları 3-6 yaş grubu çocuklar ile kuracakları ilişkilerde, çocuklara kendilerini ifade fırsatı oluşturmaları, iletişim kurabilmeleri için desteklemelidir. Okul öncesi dönem çocukları ile iyi ilişkiler kurmak isteyen öğretmenler ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin yeterli olması önemli görülmektedir (Tunçeli, 2013).

Okul öncesi öğretmeni çocuğun okul ortamında karşılaştığı ilk öğretmendir ve çocuğun gelecek yaşamını etkileyen insanların içerisinde önemli bir role sahiptir. Yaşça küçük, okuma yazma hatta kimi zaman konuşma bilmeyen çocuk ile anlaşabilmek ve ona istenilen beceri ve bilgileri kazandırabilmek, eğitimin verimli geçmesi için veli, okul idaresi ve personelle ilişki kurmak ve yürütmek okul öncesi öğretmenin iletişim becerilerinin gelişmiş olması ile mümkündür (Poyraz ve Dere, 2001).

Çocuğun yaşamının önemli dönemlerinden olan okul öncesi eğitim dönemi, onun aile hayatından okul hayatına geçişinin başlangıcıdır. Çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik, önemli ve kritik olan okul öncesi dönemde, çocuk ilgi ve desteğe oldukça ihtiyaç duyar (Atay, 2009). Okul öncesi eğitimi birçok unsuru içinde barındırır. Fakat bu unsurlardan en önemlisi, çocuğun hayatına etki edebilme özelliğine sahip olan okul öncesi öğretmenleridir (Durmuşoğlu-Satalı ve Erbay, 2013). Ayrıca okul öncesi dönem kişilik gelişimi için de önemli bir evredir. Öğretmenler bu dönemde etkili iletişim ortamları oluşturarak, çocuklara karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar ile onların kişilik gelişimlerine katkıda bulunabilmektedir (Ünal, 2003).

Okul öncesi eğitimin çocuğun yaşantısındaki önemi, okul öncesi öğretmenlerinin de görev ve sorumluluklarının artmasını sağlamaktadır. Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi dönem çocuklarına model olmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgisi becerilerinin yanında iletişim ve medya okuryazarlığı gibi kişisel becerileri de öğrencinin rol modeli olmalarında etkili olacaktır (Yılmaz, Üstün ve Odacı, 2009).

Öğretme ve öğrenme etkinlikleri, eğitimi oluşturan unsurlar arasında önemli role sahiptir. Eğitimin etkililiği bu sürecin devamlılığını sağlayan öğretmenin yetkinliği ve onun kullandığı materyal ve tekniklerle ilişkilidir. Eğitim, içinde bulunulan çağın çeşitli gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak yapılandırılmalı ve öğretmenlerin gerekli

teknolojik bilgi ve materyalle eğitim sürecindeki değişime ayak uydurmaları gerekmektedir (Kaçar ve Doğan, 2007).

Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim programları çeşitli düzenlemeler ile yenilenirken, öğretmen eğitimi alanında bu yenilik ve düzenlemeler yapılmamaktadır (Adıgüzel, 2005). Aslan ve Basel (2017) ülkenin yarınlara ulaşmasını sağlayacak öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı konusunda yetkin olmalarının gerektiğini vurgulamaktadır. Dilekman, Başçı ve Bektaş (2008) ise öğretmen adaylarının iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini ve bunun bir zorunluluk olduğunu ifade etmiştir. Eğitimin kalitesi, eğitimi verecek olan öğretmenlerin nitelikleriyle ilişkilidir. Eğitim sürecinde aktif rol sahibi öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi verilecek eğitimler kendilerini geliştirmeleri için önemlidir (Şişman, 2001).

Eğitim teknolojilerindeki gelişmeler, öğretmenin eğitimdeki rolünde değişiklikler gerçekleştirmiştir (Sezgin, 2003). Öğrencilere rehberlik ederek geleceklerine yön vermelerini sağlamak için öğretmenlerin niteliklerinin gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Erden, 1998). Eğitim sistemlerinin en önemli amacı; o ülkenin ihtiyaç duyduğu/duyacağı kaliteli insan gücünü karşılamak ve vatandaşlarına yurttaşlık bilincini kazandırmaktır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için eğitim sistemini istenilen insan modeline uygun düzenlemek gerekmektedir (Karagözoğlu, 2003). Dolayısıyla iletişim kanallarının eş zamanlı olarak kullanıldığı günümüzde, medya ve iletişim niteliklerinin incelenmesi gerekmektedir (Bilici, 2014).

Bu bağlamda öğretmen adaylarının mezun oldukları yüksek eğitim kurumlarında medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri gibi 21. Yüzyıl becerileriyle donanmış olarak meslek hayatlarına başlamaları eğitim sistemine ve çocukların eğitim hayatına önemli katkılar sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkide yaş, cinsiyet, internet ve bilgisayara sahip olma, internet kullanım amaçlarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.2.1.Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri hangi düzeydedir? Bu düzeyler çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.2.2. Alt problemler

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri bilgisayara sahibi olma durumlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri internet kullanım amaçlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri genel not ortalamalarına göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’deki eğitim fakültelerinde farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini ve algılarını inceleyen veya medya okuryazarlık düzeyleri ile farklı beceri veya tutumların arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar olduğu görülmekte olup, (Karataş, 2008; İnan, 2010; Som ve Kurt, 2012; Çepni, Palaz ve Ablak, 2015; Sarsar ve Engin, 2015; Aslan ve Basel, 2016; Uslu ve Yazıcı, 2016; Nalçalı, Meral ve Şahin, 2016; Erişti ve Erdem, 2018) okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini inceleyen araştırma (Tekin ve Erdoğan, 2020) sayısı oldukça azdır. Ayrıca alanyazında Türkiye’de eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik iletişim becerileri düzeylerine veya iletişim becerileri düzeyleri ile farklı beceri veya tutumları inceleyen (Çetinkanat, 1998; Kapıkıran ve Kapıkıran, 2000; Korkut, 2005; Pehlivan, 2005; Özerbaş, Bulut, Usta, 2007; Dilekman, Başçı, Bektaş, 2008; Çetinkaya, 2011; Milli ve Yağcı, 2017) birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Buna rağmen okul öncesi öğretmen adayları veya

öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeylerini veya okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile farklı beceri ve tutumların arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışma (Yılmaz vd., 2009; Tepeli ve Arı, 2011; Tunçeli, 2013; Ocak ve Erşen, 2015) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çalışıldığı araştırmalara alanyazında ulaşılamamıştır. Bu noktadan hareket ile okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Okul öncesi dönem, ilköğretim kademesi için temel oluşturabilmesi yönüyle önemli bir kademedir. İnsan gelişiminin hızlı olduğu okul öncesi dönem eğitimi, sonraki yaşlardaki öğrenmeler üzerinde de etkilidir. Okul öncesi eğitimde istenen faydanın oluşması, okul öncesi programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, çocukların gelişim alanlarını geliştirecek öğrenme ortamları oluşturmaya ve mesleki yeterliliklerine bağlıdır (Tanrıseven, 2013). Bu araştırma öğretmen adayları için 21.yüzyıl yeterlilikleri olan medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerini edinilmesi gerekliliğinden yola çıkarak aralarındaki ilişkiyi nicel yöntemlerle incelemiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin sonuçları elde edilmiş ve paylaşılmıştır. Elde edilen sonuçların bu konu ile ilgili araştırma yapacak kişi ve kuruluşların çalışmalarına yardımcı olması ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmen adaylarının anket sorularına verdikleri cevapların var olan durumu ve gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 223 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Medya

Medya kelimesi İngilizce ‘medium’ kelimesinin anlamı olan ‘ortam’ kavramının çoğulu ‘ortamlar’ anlamına gelmektedir (Altun, 2010). Latince ‘aracı’ veya ‘aracılık’ kelimelerinin karşılığı olan medya, televizyon, sinema, radyo, gazete, dergi vb. görsel, işitsel, basılı iletişim araçlarını ve bu araçların oluşturduğu dizi, haber bülteni, köşe yazıları gibi ürünleri ifade eden kavram olarak gösterilmektedir (Stack ve Kelly, 2006).

Bir başka tanıma göre ise medya, bireylerin içerisinde yer edindikleri, tutum ve görüşleri etkileyebilen, küresel bakış açıları ve gelişmeleri takip edebilen, toplumları, kültürleri de kapsayan geniş erişim ve konu ağına sahip bir sosyal sistemdir (Eshleyman ve Bullcroft, 2009’dan aktaran Aslan ve Basel, 2017). Bununla birlikte medya, mesajları basılı (gazete, dergi, kitap vb.) ve elektronik (televizyon, radyo, internet vb.) araçlar kullanılarak dağıtılması olarak da ifade edilmektedir (Potter, 2005).

Altun (2010) medyayı fotoğraf, resim, sembol gibi görsel ortamlar, müzik, ses, dinleti gibi işitsel ortamlar, televizyon, sinema, klip gibi görsel-işitsel ortamlarla beraber dergi, gazete, afiş gibi basılı ortamların oluşturduğunu ifade etmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre ise, medya iletişim ortamı, iletişim araçları anlamına gelmektedir. Genel anlamda medya kitle iletişim araçları olarak tanımlanmaktadır (RTÜK, 2007).

Yükselişe 80’li yıllarda geçen kitle iletişim araçları, 20.Yüzyılın sosyal bilimciler tarafından iletişim çağı olarak tanımlanmasını sağlamıştır. Kitle iletişim araçlarının yaygın kullanımı bu alanda tekelleşmeye ve bütün olarak iletişim araçlarından faydalanmaya olanak sağlamış, medya ise iletişim araçlarını tek çatı altında toplayan anlamına sahip hale gelmiştir. Dolayısıyla medya sözcüğü ile tüm iletişim ortam ve araçları ifade edilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte medya, gelişen teknoloji sayesinde birey ve toplum üzerindeki etkisini arttırmakta, bireyler medya ortamlarında daha fazla zaman geçirmeye ve medyaya bağımlı olmaya eğilim göstermektedirler (RTÜK, 2007).

2.1.1. Medyanın İşlevleri

Medya insan yaşantısının büyük bir kısmında etkili olmakla birlikte bireylerin bilgilerini yenileme, ilgi alanlarındaki bilgilere ulaşma ve iletişim mekanizmalarını çeşitlendirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu sayede medya, toplum ve bireylerin yaşantısının önemli bir parçası haline gelerek çeşitli mesajlarla farklı etkileşimler kurabilme yeteneklerini geliştirmektedir (Altun, 2005). Alanyazın incelendiğinde medyanın çeşitli işlevlerinin olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ‘Haber ve Bilgi verme, Toplumsallaşma, Eğitim, Eğlendirme, Kültürel Değerlerin Korunması, Denetim/Eleştiri ve Kamuoyu Oluşturma ve Tanıtım’ incelenmiştir.

2.1.1.1. Haber ve Bilgi Verme

Haber ve bilgi verme, medyanın en önemli işlevleri arasındadır. Siyasetten gündelik yaşama, magazinde sağlığa, ekonomiden eğitime, ulusal ve uluslararası olay, haber ve bilgiyi medya araçlarıyla halkın her kesimine ulaştırmayı ifade etmektedir. Medyanın birey üzerindeki etkisi artarken insanları etkileme gücünde gelişim göstermekte, medya araçları haber ve bilgiyi iletirken bireyleri de yönlendirebilmektedir. Dolayısıyla haber ve bilgi verme araçlarının insan algısına olan etkisi medyanın sorumluluğunu artırmaktadır (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007).

Medyanın öneminin artırmasıyla beraber her türlü bilgi ve gelişmeler kitle iletişim araçlarıyla elde edilmektedir. Dolayısıyla medya yoluyla edinilen bilgiler haberi sağlayanlara, bireylerin davranış ve düşüncelerini etkileyip şekillendirme olanağı sağlamaktadır (Gökçe, 2006). Medyadan elde edilen haber ve bilgiler, insanın olay veya durumlara bakış açısını etkileyebilmekte, edinilen yanlış veya eksik bilgiler algıları değiştirebilmektedir. Bilginin doğru ve eksiksiz olarak sunulması sonucunda yapılabilecek çıkarımlar, yanlış algı yönelimleri azaltacaktır (Sivritepe, 2014).

2.1.1.2. Toplumsallaşma

Toplumsallaşma, kişinin içinde bulunduğu ve ilerde karşılaşabileceği sosyal oluşumun gereklerine hazır ve uygun hale gelmesine yönelik adaptasyon ve öğrenme sürecidir (Büyükbaykal, 2007). Bir öğrenme süreci olarak da tanımlanabilen toplumsallaşma, bireyin yaşantısının sonuna kadar etkisini sürdürmektedir (Sivritepe, 2014). İnsanın yaşamı boyunca süren sosyokültürel bir doğum olarak ifade edilen toplumsallaşma süreci, kitle iletişim araçlarının önemini artırmaktadır (Gökçe, 2006). Medya etkisinin yansıması olarak bireylerin

sosyal etkileşimde bulunmaları, medyanın sosyalleştirme özelliğinden kaynaklanmaktadır (Galician, 2004).

Medya, içeriklerini kullanarak insanın gündelik hayatında eğlenceli vakit geçirmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca sosyal yapıyı şekillendirmeye yardımcı olur, toplumsal yaşama uyum sürecine katkıda bulunur, çevreyi algılamayı kolaylaştırır ve kamusal alanda aktif katılım için gerekli birleşme için ortak düşünce formları oluşturma işlevinde bulunmaktadır. Medya, toplumun içinde bulunan paydaşlar ile bir bütün olarak değerlendirilmektedir (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007).

2.1.1.3. Eğitim

Medya ve eğitim ilişkisi incelendiğinde, medya toplumsallaşma işleviyle bütün şekilde hareket ederek kendisini kamusal eğitim içerisine entegre etmiştir (Türkoğlu, 2006). Gelişmiş ülkelerde medyanın eğitim işlevi, temel eğitimi desteklemek, tamamlayıcı etkinlikler, içerik zenginleştirme üzerine oluşturulmakta, az gelişmiş ülkelerde ise; medya, eğitim programlarından bağımsız kişisel bir eğitim aracı olarak kullanılmaktadır (Aziz, 2006).

Medya düşünce, kişilik, yetenek ve becerilere yaşamın bütün aşamalarında yardımcı olabilecek bilgileri iletebilir. Gelişme çağındaki çocukların algı ve bilinç seviyelerini artırarak eğitimlerine katkı sağlayabilir. Eğitimin desteklenmesine yönelik yayınlarda bulunabilir. Bireylerin gelişimine yönelik son yıllarda medya kullanımı, kamu ve özel kurumların, medya kuruluşlarının çabaları artmaktadır (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007).

Medya, bireylerin farkında olmadan eğitim alabilecekleri bir ortam sağlayabilir. Bir başka deyişle medya, bilgi verme amacı ile kullanılsa bile öğretici olabilmektedir. Bireyler medya ortamlarında karşısına çıkan içerikler sayesinde eğitici ve pekiştirici öğrenmeler oluşturabilir. Örneğin; Çocuklar bazı reklamlar sayesinde, dişlerini fırçalaması gerektiğini, tuvaletten sonra ellerini yıkaması gerektiğinin bilincine varabilir (Karaca, Pekiyan ve Güney, 2007).

2.1.1.4. Eğlendirme

Medya eğlenceli içerikleriyle insanların rahatlamasına ve mutlu olmalarına olanak sağlar. Günlük hayatın içerisindeki stres ve yorgunluktan bunalan bireyler medyayı bir kaçış yolu olarak kullanabilir. Ciddi haberlerden uzak dururken, eğlenceli program ve içeriklere yönelirler. Kitle iletişim araçları içerisinde bulunan televizyonun yaygın kullanımı, eğlenceli içeriğe ulaşmak isteyen bireylere bu bağlamda önemli bir fırsat oluşturmakta, bu fırsatı

değerlendiren televizyon yöneticileri durmaksızın eğlenceli program ve formatları topluma sunmaktadır (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007). İnsanlar hayatın olumsuz ve yorucu yönlerinden dinlenerek ve eğlenerek uzaklaşmak istemekte fakat az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde yaşayan bireyler ekonomik nedenlerden dolayı eğlence ortamlarından uzak kalmaktadır. Bu bağlamda medya tüm bireylerin erişebileceği eğlence imkânları oluşturmaktadır (Duman, 2009).

2.1.1.5. Kültürel Değerlerin Korunması

Toplum değerlerinin korunması, geliştirilmesi, depolanması ve hatırlanması, medyanın tarihsel ve sanatsal olarak görev almasıyla gerçekleştirilebilir. Medya geçmiş kültürel değerlerin nesillere aktarılmasında ve geleceğin kültür etkileşimi ile gelişmesinde toplumlara yardımcı olabilir. Medya ile bireyler, resim, şiir, müzik, tarih, vs. gibi pek çok kültürel etkinlik hakkında bilgi edinilebilir, eğitim alabilir ve medya aracılığı ile katılabilirler (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007).

2.1.1.6. Denetim/Eleştiri ve Kamuoyu Oluşturma

Kamusal görev üstlenen medya, hükümet, iktidar, siyasi partiler, kamu kuruluşları, şirketleri vb. toplum adına denetleme ve eleştirme yapabilir. Denetleme ve eleştirme medyanın görevini yapıyor olmasının sorumluluğundadır. Bu sorumluluk medyaya 4. Güç isminin de verilmesini sağlamıştır (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007). Medyanın diğer bir sorumluluğu ise kamuoyu oluşturmaktır. Bu sorumluluğun gereği olarak medya, kitle iletişim araçlarının toplumda oluşan görüş ve fikirleri herhangi bir ayrıma tabi tutmaksızın duyurması ve incelemesini sağlamalıdır (Gökçe, 2002).

2.1.1.7. Tanıtım

Günümüzde medya, iletişim araçlarını kapsayıcı bir role sahiptir. Tanıtım için iletişim önemli bir işleve sahiptir. Medya, devletlerin, şirketlerin, kurumların hatta bireylerin önemli tanıtım aracıdır. Medya, iletişim araçlarıyla tanıtıma fayda sağlamaktadır (İlköğretim Medya okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007).

2.1.2. Okuryazarlık

Türkçede ‘okuryazarlık’ olarak tanımlanan terim, İngilizce ‘Literacy’ kelimesinden geçmiştir. Literacy terimi sadece okuma yazma etkinliklerini ifade etmemekte, zaman içerisinde anlamının daha da genişlediği bilinmektedir (Çakmak, 2013). Okuryazarlık kavramı okuma-yazma, yazı ve sembol okuyabilme işlevinin yanı sıra zihinsel yeteneği, iletişim

araçlarını kullanabilme, yetenek ve becerileri geliştirme ile tutumları ve algıları yönlendirmeyi sağlayan bir eğitim terimi olarak gösterebilmektedir (Aşıcı, 2009). Yaklaşık yarım asırlık süreçte sosyal, ekonomik, teknolojik gelişmeler sonucunda yaşantımızda değişimler meydana gelmiştir. Bu bağlamda, haberleşme, okuma ve yazma, izleme ve dinleme biçimleri ile farkında olma ve değerlendirme yönelimleri değişmiştir. Okuryazarlık kavramının ise, geleneksel olarak okuma ve yazma eylemi olarak düşünülen içeriğinde değişimler meydana gelmiştir (Tüzel, 2012).

Birey, oluşturduğu iletinin harflerle ifade edilmesinin ardından, okuyucunun mevcut bilgisi dâhilinde metni çözümlemeye çalışması geleneksel anlamda okuryazarlığı ifade etmektedir. Okuryazarlık becerisine sahip birey ise, çözümlediği harf ve semboller üzerine düşünmeli, kâğıttan bağımsız anlamlandırma sürecini gerçekleştirmelidir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Günümüzde ihtiyacımız olan okuma yazma gerekliliği, geleneksel okuma yazma yeterliliğinden farklıdır. Geleneksel olarak okuryazarlık, yazılı metinlerdeki kodları (harfleri) okumak ve duygu düşüncelerini kodlarla yazıya dökmek anlamını ifade etmektedir. İçinde bulunduğumuz çağ özellikleri gerekliliğinde modern okuryazarlık ise, farklı beceriler üzerinde durmaktadır. Becerileri ifade etmek için Önal (2010) şu alt başlıklara değinmiştir;

1. Gerçekleri görebilme, konuşabilme, ifade edebilme
2. Çevreyi anlamlandırabilme ve bireysel anlamları oluşturabilme
3. Bilgiyi kullanabilme ve yeni düşünceler üretebilme
4. Sistemleri kullanabilme, birleştirme ve bunlardan yeni anlamlar ortaya koyabilme
5. Edinilen bilgiyi davranışlara yansıtabilme ve kullanabilme
6. Güncel bilgi ve becerilere sahip olabilmedir.

Okuryazarlık, okuma ve yazma becerilerinin bütünü olarak düşünülmektedir. Okuma ve yazma öğrenme sürecinde önemi yadsınamaz becerilerdir. Okuma ve yazma, üst düzey zihinsel beceriler olan, analiz, sentez ve değerlendirme aşamaları için bir ön koşul olarak düşünülmektedir. Okuma sayesinde insanlar, bilgi birikimine sahip olmuş, yorumlama becerilerini geliştirmiş, düşünme ve hayal güçleri arttırmış, güzel konuşma ve kendini ifade etme özelliklerini geliştirmiştir. Yazma ise, insanlara yaşadıkları, duydukları, düşündükleri durumları yazıya dökme imkânı vermiştir. Okuma ve yazmanın birbirlerini tamamlaması

okuryazarlık terimini de güçlendirmektedir. Ayrıca okuryazarlık düzeyi yüksek toplumlarda, ülkeler sağlam bir temel üzerinde ayakta durmaktadır (Koçak, 2011).

Okuryazarlık ve okuma yazma ilişkisinden yola çıkarak medya okuryazarlığını incelemek için, günümüzde yaygın olarak kullanılan yeni okuryazarlık türlerine bakılması gerekmektedir. Çağımızda gelişen teknoloji ile birlikte okuryazarlık basılı-yazılı materyallerden daha çok dijital ortamlara bağlı kalmaktadır. Bu bağlamda yazılı-basılı materyaller yerini medya ortamlarına, birebir ilişkiler de uzaktan iletişim kanallarına bırakmaya başlamıştır. Medya araçları ve dijital metinleri kullanmak için gerekli olan okuryazarlık bilgi, beceri ve stratejilerini kullanmak yeni okuryazarlık türleri için önemli görülmektedir (Destebaşı, 2016). Yeni Okuryazarlık türleri içerisinde medya ve okuryazarlık konusu ile ilişkili okuryazarlık kavramlarından öne çıkanlar Görsel Okuryazarlık, Bilgi Okuryazarlığı, İnternet Okuryazarlığı, Bilgisayar Okuryazarlığı ve Eleştirel Medya Okuryazarlığıdır.

2.1.2.1. Görsel Okuryazarlık

Medyanın etkisini artırması, kullanılan görsel içeriklerin de artırılmasını beraberinde getirmiştir. Görsel okuryazarlık, görsel mesajların anlamını çözümleme ve benzer bir mesaj oluşturabilme gücü olarak tanımlanabilmektedir (Alphan, 2008). Medya ortamlarının fazla sayıda görsel içeriğe sahip olması, görsel okuryazarlık becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Nitekim medya okuryazarı bireyler, medya içeriklerini görsel okuryazarlık becerisi ile anlamlandırabilmektedir (Koçak, 2019).

2.1.2.2. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı teknolojinin aktif şekilde kullanıldığı bir kavramdır. Medyanın etkisi ve teknolojinin yaygınlaşması bilgiye erişimi kolaylaştırmıştır. Günümüzde bireyler bilgi çağı içerisinde yaşam boyu öğrenme faydasını elde edebilmektedirler. Bu çağı gerekliliği olarak bireylerin kolayca erişilen bilgiye ulaşma ve öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olması gerekmektedir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001).

Bilgi okuryazarı olmanın bir ayrıcalık olmadığını, teknolojik gelişmelere bakılarak artık gereklilik olduğunu düşünen Amerika Kütüphane Birliği (ALA, 2016), bireylerin bilgi çağında, bilgi okuryazarı olmaları gerekliliğinden bahsetmiştir (Kaplan, 2017). Bilgi okuryazarı bireylerden ise, herhangi bir bilgiye ihtiyaç duyduklarında bilgiyi elde edebilen, değerlendirebilen ve etkili bir biçimde kullanabilen bireyler' olarak tanımlamıştır (Yalvaç, 2001).

2.1.2.3. İnternet Okuryazarlığı

En önemli teknolojik gelişme olarak gösterilen internet, milyonlarca kişinin kullandığı geniş bir ağıdır. Tüm yaş gruplarının ilgisini çekerken, toplum ve teknoloji ile etkileşimini sağlamaktadır (Kırık, 2014).

İnsanlar günümüzde, alışveriş yapmaktan müze gezintilerine, araştırma yapmaktan güncel haberlere kadar birçok konuda internetten faydalanmaktadırlar. Geçmişte insanlar kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını ilk kaynaklardan elde ederken, bu yüzyılda ise özellikle iletişim olmak üzere insanlar pek çok ihtiyacını internet ortamından bağımsız elde edemeyeceklerini düşünmektedirler (Kaplan, 2017). Bu bağlamda düşünüldüğünde internet ortamının kullanılması, bireyin okuryazarlık tecrübelerini ve alışkanlıklarını karşımıza çıkarmaktadır (Destebaşı, 2016).

2.1.2.4. Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayarlar, içerisinde bulundurduğu fazla sayıda işlevlerden dolayı günümüzde tercih edilen bir teknolojik araçtır. Özellikle okullarda teknolojik ürünlerin kullanılmasıyla beraber eğitim için önemli hale gelmiştir. Bilgisayar sayesinde bireyler, bilginin üretimini, paylaşımını, aktif kullanımını ve öğrenilmesini gerçekleştirebilmektedirler (Benzer, 2012). Bilgisayar kullanımı için gerekli bilgi ve becerileri sahip olmayı ifade eden bilgisayar okuryazarlığı kavramı, medya okuryazarı bireylerin medya ortamı olarak kullanılan bilgisayar üzerinde bilgi ve becerilerini kullanmasını ifade etmektedir (Koçak, 2019).

İnternetin kullanımında sıkça kullanılan teknolojik araç olan bilgisayar, okuryazarlık türlerini içerisinde barındırabilmektedir. Medya ve okuryazarlık birleşmesinin somut örneği olarak gösterilebilir.

2.1.2.6. Eleştirel Okuryazarlık

Eleştirel okuryazarlık, kişinin etkisinde olduğu materyale karşı bir tavır ve tutum sergilemesidir. Okuyucu, dinleyici veya izleyicinin zihinsel veya duygusal duruşu eleştirel okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır (Potur, 2014). Freire (2003), eleştirel okuryazarlığı okuyucunun etkin olarak sorgulama, araştırma ve hatta yazara itiraz etme olduğunu ifade ederken, okuyucuyu mesajın ötesinde bir düşünmeye davet etmektedir.

Medya okuryazarlığı medya ortamlarındaki mesajlara eleştirel bir bakış açısı edinmek için eleştirel okuryazarlık bilgi ve becerilerine ihtiyaç duyar. Bilgiye erişim, çözümleme ve yeniden yapılandırma süreçlerine dâhil olabilmek, eleştiri yeteneklerini aktif kullanmak ile doğru orantılı olarak gelişmektedir (Koçak, 2019). Bireylerin medyanın oluşturduğu mesajları

doğru anlamlandırma farkındalığı göstererek medyanın çözümlenme sürecine katkıda bulunması ve medya mesajlarına yönelik sorgulayıcı tutum geliştirebilmesi, eleştirel medya okuryazarlığının amaçları olarak gösterilmektedir (Kurt ve Kürüm, 2010).

2.1.3. Medya Okuryazarlığı

Medya Okuryazarlığı 1970'lerden günümüze yoğun bir şekilde araştırılmıştır. Ancak medya okuryazarlığı düşüncesi yaklaşık yarım yüzyıl önce tartışılmaya başlanmıştır. Tartışmaların odağını, medya araçlarının toplum üzerindeki etkisi ve bu etkinin faydalı eğitim yaşantılarına evrilmesi oluşturmaktaydı. Uzun yıllardır devam eden bu tartışmalar eğitim hayatımıza yeni bakış açısı kazandıran bir kavram üretmiştir (Kubey, 2001).

Yeni medya araçları (internet, bilgisayar, cep telefonları vb.) ve geleneksel medya araçları (gazete, radyo, televizyon vb.) ortak paydada kitle iletişim araçları olsalar bile birtakım özellikler bakımından birbirlerinden ayrılan kavramlardır. Bu özellikler yeni medya araçlarının günümüz bilgi havuzunu hızlı bir şekilde aktarabilme, birden fazla kişiyle aynı anda etkileşim kurulabilme ve etkileşimli olarak birçok iletişim aracını aynı anda kullanabilme olarak gösterilmektedir (Binark ve Bek, 2007). Bu olanakları her yaş ve kesimden bireylerin kullanması ile medyanın türlerinin artması medya okuryazarlığı kavramının oluşumuna neden olmuştur (Kurt ve Kürüm, 2010).

Medya okuryazarlığı üzerine ilgili literatür incelendiğinde 'Media Literacy', 'Media Education' veya 'Media Awareness' olarak ifade edildiği görülmektedir (Thoman ve Jols, 2008). Türkçede medya okuryazarlığı, medya araçlarını kitap, gazete veya dergi gibi okunmaya elverişli ürünler olarak görme durumunu ifade ettiği düşünülmektedir (Taşkıran, 2017). İngilizce karşılığı olarak 'Media' ve 'Literacy' sözcüklerinin birleşimiyle oluşan 'Media Literacy' kelimesinde 'Media' kelimesi medyayı, 'Literacy' okuryazarlığı ifade etmektedir (Koçak, 2011). 'Media' sözcüğü İngilizce 'medium' kelimesinin çoğulu olarak karşımıza çıkmaktadır. Medium kelimesi anlam olarak 'ortam', 'Media' kelimesi ise 'ortamlar' anlamında kullanılmaktadır (Altun, 2010). 'Literacy' sözcük kökü olarak Latince'de 'eğitim almış, harfleri bilen, öğrenmiş' anlamına gelen lit(t)eratus kökünden 'eğitilmiş olma durumu' nu sergileyen anlamında kullanılan Latince kökenli kelime olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçede ise okuryazarlık olarak ifade edilirken 'yetkin olma, yetkinlik' anlamı kullanılmaktadır. Okuryazarlık; okuyabilen, kendini yazarak ifade edebilen, Türkçe harflerle yazılan materyali okuyabilme becerisine sahip olarak genişletilebilmektedir (Taşkıran, 2017).

Medya okuryazarı, Taşkiran (2007)'a göre medyanın kurgulanan içeriklerinin farkına varmayı gerektiren yeterli bilgi sahibi ve eğitsel sürecin sonucunda 'medya yetkini' ifadesine sahip olabilen kişi olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda medya yetkini olmak için gerekli eğitim-öğretim programlarına katılmak günümüzde daha da önem kazanmaktadır (Kalan, 2011).

Medya okuryazarlığı farklı ülke ve toplumlarda gelişen teknoloji, ülkenin öncelikleri ve toplumun beklentileri doğrultusunda alan araştırmacıları tarafından farklı yaklaşımlara ve çeşitli tanımlara neden olmuştur (İnan,2010). Medya Okuryazarlığı tanımından ilk olarak bahseden Sirkka Minkinen 'bilişsel, etik, felsefi ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedeflemek' ifadelerini 1978 yılında belirtmiştir (İnceoğlu,2006). Ancak medya okuryazarlığı, ortak bir görüş üzerinde fikir birliği sağlanmış bir kavram değildir (Hamot, 1997). Bu açıdan medya okuryazarlığına yönelik kesin bir tanım bulunmamaktadır. Fakat alan uzmanları tarafından ortak sayılabilecek tanımlara göre medya okuryazarlığı; kitle iletişim araçlarını (televizyon, radyo, internet vb.) takip edebilme, kavrama ve bilinçte yer edinmesi sürecidir (Bawden, 2001).

Medya Okuryazarlığını, İnceoğlu (2007) göre yazılı olan veya olmayan farklı yapılarıdaki mesajlara erişim, bu mesajları analiz etme, yorumlama ve iletim sağlama şekline betimlemektedir. Koçak (2011), medya okuryazarlığını; medya mesajlarını kavrama, anlamlı kılmak ve tekrar üretmek, yani medya paydaşlarının mesajı yeniden oluşturması olarak ifade etmiştir. Potter'a (2005) göre, medyanın etkileriyle karşı karşıya kalma ve iletilerini çözümleme medya okuryazarlığını oluşturmaktadır. Thoman'a (1999) göre medya okuryazarlığı, hayatın her anında karşımıza çıkabilecek medya iletilerinden (reklam, TV, gazete, dergi vb.) görsel ve sözel semboller çıkarma becerisidir. Masterman'a (1997) göre basılı ve elektronik medya iletilerini okuma, çözümleme, değerlendirme ve kendi medya iletilerini üretebilme yetisidir. Aufderheide (1993), medya okuryazarlığını bir beceri olarak görmüş ve mesajları analiz edebilen, değerlendirebilen ve iletebilen kişileri bu becerileri kazanmış yetkinler olarak ifade etmiştir. Carmen (1999) medya okuryazarlığını, zihinsel beceriler ile medyayı okuma, dinleme izleme ve okuma becerilerinin bütünlüğü olduğunu vurgulamaktadır. Avrupa Birliği Topluluğu'nun (EIS, 2007) tanımına göre ise medya okuryazarlığı tüm medyada kolayca iletişim sağlayabilmeye birlikte günlük yaşantıdaki görüntü, söz ve seslere erişme, onları çözümleme ve değerlendirme yeteneğidir. Medya okuryazarlığı kavramı içinde bulunulan toplum açısından nasıl bir yol izlenmesi gerektiğinin çözümlemesini de içermektedir (Messaris, 1998). Gilster (1997) medya okuryazarlığını, kitle

iletişim araçlarını bilmek, tanımak ve yansımalarının bilincinde olmak ve sorgulayıcı tutuma sahip olmak şeklinde ifade etmiştir.

Medya okuryazarlığı üzerine terim arayışı içinde olan diğer bir kurum olan UNESCO, ‘medya okuryazarlığı’ kavramı yerine ‘medya eğitimi’ kavramını kullanmayı tercih etmekte, medya eğitimini ise; “eğitimin her aşamasında ve seviyesinde (ilköğretim, ortaöğretim, lise, yetişkin eğitimi, yaşam boyu öğrenme), tüm koşullarda, tarihlerde, medyayı yaratıcı bir şekilde kullanmak ve pratik ve teorik ustalıklarla değerlendirmek; toplumda işgal ettiği yerin yanı sıra sosyal etkisini, içeriğindeki iletinin, katılımın, yarattığı algılama tarzı değişikliklerinin, yaratıcı çalışmalarda rolü ve medyaya erişim” olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 1984).

Aspen Medya Okuryazarlığı Liderlik Enstitüsü toplantısına katılan bilim adamları 1992 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde medya okuryazarlığı için en çok alıntı yapılan tanımı ortaya koymuşlardır. Bu tanıma göre “...medya okuryazarlığı çeşitli yapılarada bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneğidir” (Thoman ve Jolls, 2008: 33). Alan uzmanlarının genel olarak kabul gördüğü bir diğer tanımına göre ise, medya okuryazarlığı; büyük farklılık gösteren alanlardaki mesajlara ulaşabilme, mesajları çözümleme, yorumlama ve bunları iletebilme becerisidir (Hobbs, 1999).

Tanımlarda görüldüğü üzere genel olarak medya okuryazarlığı, mesajın çözümlenmesi, değerlendirilmesi ve mesajın yapılandırılarak iletilmesi süreçlerine önem vermektedir. Medya okuryazarlığının bu süreçlerin birbirine bağlı olmasıyla ilişkili tanımında ise; medya ileti ve geleneklerini zmlenilebilme, medyanın anlam ve düşüncesine eleştirel bakabilme, medya araçlarının mesajlarını değerlendirme, medya içeriklerine karşı seçici olma, medyanın etkisinin ve gücünün bilincine varma, medyayı bilinçli kullanabilme özelliklerine sahip pedagojik süreç olarak ifade edilmektedir (Pala, 2017).

Belirtilen tanımlar incelendiğinde eleştirel yaklaşım temeline dayandırılan medya okuryazarlığı kavramını (Kurt ve Kürüm, 2010), gerçek yaşantı içerisinde medya mesajlarının sorgulayıcı ve karşılaştırıcı bir tutum ile değerlendirilmesi gerekliliğinden bahsetmektedir (Brown, 1998). Medya okuryazarlığının, tanımlarının bu kadar farklı ve fazla olması bu alandaki değerlendirmelerin alan uzmanları tarafından farklı bakış açıları ve yönleriyle konuyu ele almalarından kaynaklandığı söylenilmektedir (Alvermann ve Hagood, 2000). Ayrıca medya okuryazarlığı kavramı hakkında birçok tanımın bulunması, medya okuryazarlığına yanlış anlamlar yüklenmesinin de nn açmıştır. Bu bağlamda Thoman ve Jolls (2008) medya okuryazarlığının ne olup ne olmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

- Gerekli durumlarda eleştiri yapabilmeye olanak sağlar ve medyaya ‘saldırmak’ demek olarak görülmemelidir.
- Medya okuryazarlığı medya içerikleri üretebilir ama sadece medya üretimi yapmak değildir.
- Sadece medya ürünlerini ve materyallerini (CD-ROM, Kaset vb.) sınıf ortamına getirmek medya okuryazarlığı değildir.
- Medya okuryazarı olan birey kültür üzerindeki medyanın ve medya iletilerinin etkisini keşfetmelidir.
- Medya okuryazarlığı sadece yanlış haber, içerik veya politik durumların farkında olmak değildir. Olan durumları normal olarak gösteren sisteme de eleştirel yaklaşmalıdır.
- Medyada verilen mesajları tek bir kişinin bakış açısından seyretmen medya okuryazarlığı değildir. Farklı kişi ve bakış açılarından yararlanmak gerekir.
- Medya okuryazarlığı ‘sakın seyretme’ demek değildir. Medya okuryazarlığı ‘dikkatlice seyret, eleştirel düşün’ demektir.

Ulusal Medya Okuryazarlığı Eğitimi Birliği (NAMLE), medya okuryazarlığı kavramı ile medya ve medya teknolojileri kavramlarının karıştırılabileceğini öngörerek medya okuryazarlığı kavramını açıklamak için bazı tanımlar yapmıştır;

- Medya, elektronik, basılı, dijital, sesli, görsel kısacası mesaj içerisine sahip olan tüm ürünleri ifade etmektedir.
- Okuryazarlık, sembollerden kodlar oluşturma, kodları çözümleme, kodları sentezleme ve kodları analiz etme becerileri kapsar.
- Medya okuryazarlığı bir beceridir ve medya aracılığı ile iletilen sembolleri kodlama, kod çözme ve aracılı mesajları sentezleme, analiz etme ve üretme ile ilgilidir.
- Medya eğitimi, uygulamaya dayalı tecrübe ve medya üretimini de kapsayan bir çalışma sürecidir.
- Medya okuryazarlığı eğitimi, medya okuryazarlığı ile ilgili yeterlilikleri keşfetmeye ve edinmeye dayalı bir eğitim sürecidir.

Ayrıca Siverblatt (1995) medya okuryazarlığı prensiplerini belirterek kavram yanlışlıklarını engellemek istemiştir. Bu prensipler şu şekilde ifade etmiştir:

1. Toplumun üzerinde medya gücünü anlamak
2. Kültürü medya aracılığı ile anlamamanın mümkün olduğunu bilmek
3. Farklı form ve çeşitteki kitle iletişim araçlarını anlamak
4. Medyanın iletilerine karşı araştırma, tartışma gibi planlar geliştirmek

Yapılan tüm tanımlar ve açıklamaların ışığında medya içeriğini yorumlama ve anlama becerilerinin artmasını sağlamak medya okuryazarlığını ifade etmektedir.

2.1.4. Medya Okuryazarlığının Önemi ve Amacı

Günümüzde bireyler, medyanın içeriklerinin önemi ve etkisi hakkında yeterli bilgiye erişmiş değildir. Bireyler, günlük rutin aktivitelerin içinde olan medya ortamlarıyla beraber yaşantılarını sürdürdüklerinin bilincinde bile olmayabilirler. Gelişen teknoloji medya içeriklerini niceliksel olarak artırırken, nitelik açısından medya ortamları gelişim gösterememiştir (Semiz, 2013). Kitle iletişim araçlarının etkisinin kaçınılmaz olması, rutin yaşamın içinde bireylerin davranışlarının, iletişimlerinin, isteklerinin üzerinde medyanın yansımalarını göstermektedir. Bireyler yaşantılarında yer alan bu etkinin çoğu zaman bilincinde bile olmamakla beraber, hayat tarzlarının şekillenmesinde, siyasi görüşlerinin belirlenmesinde, beslenme alışkanlıklarının oluşmasında kısaca hayatlarının tüm alanında medya mesajlarının etkisinde olduklarını, bireylerin bu mesajlara uygun yaşantı sürdürdüklerinde, davranış oluşturdıklarında ve iletişim sağladıklarında ise iyi hissettiklerini belirtmektedirler (Samuelson, 2003).

Toplumların medya ile bir bütün halinde yaşamaya başlamaları, medyanın yararlı ve zararlı etkilerinin yansımalarının da bilincinde olma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Medyanın etkilerinin özellikle çocuklara hızlı ve yoğun şekilde ulaşması, çocukların medyaya karşı sorgulayıcı bakış açısı edinmelerinin gerekliliğini göstermektedir (Kurt ve Kürüm, 2010). Hızla yaygınlaşıp gelişen teknolojik faaliyetler, kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesiyle birlikte küçük yaşlardan itibaren bireylerin odak noktası haline getirmekte olup, bu durumda oluşabilecek bilgi kirliliğinin de artmasına neden olmaktadır. Gelişen medyanın yoğun etkisinin özellikle çocukluk çağındaki bireylere doğrudan temas ettiği düşünülmektedir (RTÜK, 2007). Bu bağlamda medyanın kullandığı kitle iletişim araçlarının (TV, radyo, reklam, müzik, e-posta gibi) ve teknolojik gelişmelerin (bilgisayar, internet gibi) bireylerin yaşantılarına dayatılan mesajlarını seçmek ve bu mesajlara karşı bilinçli davranışın oluşturulması sağlamak medya okuryazarlığının hedefini ifade etmektedir (Pekman, 2005).

Potter (2001), medya okuryazarlığı ile ilgili olarak termometre örneğini kullanmıştır. Potter'a göre her birey termometrenin dereceleri üzerinde bir yer işgal etmektedir. Bunun nedeni ise görsel açıdan zenginleştirilmiş bilgi ortamlarıyla karşı karşıya gelen bireyler için doğru medya aracını, doğru mesaj aktarımı için kullanabilme becerisinin öneminden kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle 'televizyondaki reklamdan CD'deki müziğin sözüne, gazete yazısından, bir tişörtün üstündeki slogana kadar farklı biçimlerde kodlanan ve farklı kanallardan ulaştırılan medya mesajları karşısında bireylerin farkındalığını sağlamak' amaçlanmaktadır (Pekman, 2007). Çünkü her bireyin aynı mesajla karşılaşması durumunda bile mesajı algılayış biçimleri birbirinden farklı olabilmektedir (Abu Fadil, 2004).

Medya okuryazarlığı araştırmalarının başladığı 1960'lı yıllarda medya okuryazarlığı hakkında 'Korumacı Yaklaşım' benimsenirken, günümüze gelindiğinde ise 'Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı' önem kazanmıştır. Korumacı yaklaşımda birey, geleneksel medya aracından uzaklaştırılmak istenmekte çeşitli yasak ve önlemlerle bireyin medya aracına erişimi engellenmeye çalışılmaktaydı. Eleştirel medya okuryazarlığı ise, bireylerin medyaya erişimlerinin ötesinde medya kullanımı bilgisi ve farkındalığı kazandırmaya yönelik bir tutum edindirme amacı taşımaktadır (Kalan, 2010). Medya okuryazarlığı eğitimi ile medyayı etkili ve etkin bir şekilde kullanmak, bireylerin yaşamı boyunca karşılaşılabilecekleri problemleri çözmelerine yardımcı olacaktır.

Thoman (2003) medya okuryazarlığının bir kategori değil, sürekli ve bütün olduğunu ifade ederek medya okuryazarlığının yaşam boyu devam eden bir süreç olduğuna vurgu yapmıştır. Medya okuryazarlığı medyadaki şiddetin yansımalarına yönelik bir önlem veya sağaltıcı olarak kullanılabilir bir özelliكتedir (Scharrer, 2009). Medya okuryazarlığı bireyin medyanın olumsuz etkilerine maruz kalmamak için kazanması gereken yeterlilikler ve kazanılan bilgi ve becerilerin amacına uygun kullanılabilmesi için gerekli görülmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

2.1.5. Dünyada Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığının çıkış noktasının İngiltere olduğu, medya hakkında eğitimlerin 1920'li yıllarda İngiltere'de başladığı daha sonra Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde ve Amerika'da çalışmalar yapıldığı ifade edilmektedir. Amerika'daki çalışmalar sayesinde medya okuryazarlığının geliştiğı vurgulanmaktadır (Taşkıran, 2007). Ancak medya okuryazarlığının ilk adımlarını yazılı iletişimin başladığı yıllara kadar genişletmek mümkündür. İnsan ve iletişim çevresinde gelişen süreç medya okuryazarlığı ile ilgili

kavramlar ortaya çıkartabilmektedir. Medya okuryazarlığı kavramı tarihsel olarak eski dönemlerde görülse bile gerçek anlamda son yüzyılda gelişime başlamıştır (Şahin, 2014).

Toplumsal ihtiyaçların medya okuryazarlığını kullanma amaçları farklı olmuştur. Örneğin; Kanada, Avustralya ve AB ülkeleri için uzmanlar medya okuryazarlığını bireylere eleştirel ve bağımsız olabilme özelliği kazandırmak için yardımcı olarak kullanırken, Brezilya, Hindistan gibi ülkelerdeki bireylerde ise medya okuryazarlığı özgürleşme, toplumsal gelişim ve eşitlik kavramlarının bilincini oluşturmayı destekleyici bir araç olarak kullanılmıştır (İnceoğlu, 2006).

Sivil toplum hareketiyle ortaya çıktığı varsayılan medya okuryazarlığı, gerekli desteği sağlamak adına devletler ve hükümetlerin tutumlarıyla pekiştirilmiştir. ABD, Kanada, İngiltere, Fransa, İtalya, Almanya, İspanya, İsveç, Hollanda, Danimarka ve İskoçya’da medya okuryazarlığı dersinin okullardaki ders programlarına dâhil edildiği görülmektedir. ABD’de özellikle medya kuruluşlarından ders içeriği hakkında katkı sağlamaları talep edilmektedir (Avşar, 2014). Avrupa Birliği üye devletlerarasında gerçekleşen 2000 yılı Lizbon Zirvesi’nde bilgi teknolojilerinin kazandırılmasına yönelik becerilerin geliştirilmesine vurgu yapılırken, öğrenmeyi desteklemek amacıyla genel bütçenin artırılması kararlaştırılmıştır. Zirveden sonra AB ülkeleri enformasyon toplumunun hazırladığı eylem planı internet kullanımının artırılması için ücretinin azaltılmasına, okullara internet erişimi sağlanmasına ve eğitimcilerin internet kullanım yetkinliklerinin geliştirilmesine destek olmayı planlamıştır (Binark ve Bek, 2007).

UNESCO 1970’li yılların sonlarında medyanın yansımalarının toplumu etki altına aldığını fark etmiş ve medya okuryazarlığına yönelik çalışmaları dikkate almıştır. Bu alanda yayımlanan ilk çalışma 1977 yılında ‘Eğitimde Medya Çalışmaları’ adlı yayın, Batı Avrupa, İskandinavya, Sovyetler Birliği, Birleşik Devletler gibi çeşitli uluslararası organizasyonlara yönelik ‘screened education (Ekran Eğitimi)’ ile medya okuryazarlığı eğitimi durumlarını ifade etmeye çalışmıştır. 1978 yılında Finli medya uzmanı Sirkka Minkkinen, ‘Kitle İletişim Eğitimine Yönelik Genel Bir Program Modeli’ adlı yayınıyla ilk kez medya okuryazarlığına sistematik tanım getirmiştir (Altun, 2010). 1982 yılında ise UNESCO’nun, Grunwald’da düzenlendiği ‘Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu’ medya okuryazarlığı için kritik bir önem taşımaktadır. Sempozyumun sonuç bildirgesinde, medya ve toplum bağlantısındaki değişimin sonucu olarak medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğinden bahsedilmiştir (Ardıç, 2016).

Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamento’sunun 2005 yılında ifade ettiği medya okuryazarlığı ve eğitiminin desteklenmesi mesajı, yaygınlaşmanın artırılmasına yönelik

önemli bir adım olmuştur (Binark ve Bek, 2007). Daha sonraki yıl ise Avrupa Birliği Komisyonu ‘Medya Okuryazarlığı Uzman Grubu’ oluşturarak, çeşitli çalışmalarda gelişme kaydetmeyi amaçlamıştır. Bu grup MEDIA programı adı altında film ve medya okuryazarlığına yönelik yeni program geliştirme sürecine 2014 yılında başlamıştır (Zacchetti, 2011). 2008 yılını, Avrupa Kültürlerarası Diyalog Yılı ilan eden Avrupa Konseyi Komisyonu üye devletlere, kültürlerarası etkileşim sağlayarak medya okuryazarlığını destek ve katkı sağlamalarını belirtmiştir (EU, 2007). Medya okuryazarlığı bağlamında çeşitli ülkelerdeki durum ise:

İngiltere’de medya okuryazarlığı konusunda çalışmaların sürdürülebilmesi için parlamento içerisinde oluşturulan ‘Medya Okuryazarlığı Parlamento Grubu’ 2006 yılından itibaren ülkede medya okuryazarlığının çocuklarda ve yetişkinlerde gelişimi ve yaygınlaşması adına çalışmalar yapmaktadır (Ofcom, 2010).

Medya okuryazarlığının geleceklerini etkileyebileceğini düşünen Alman Hükümeti, medya okuryazarlığı dersini, müfredat programlarına ekleyerek zorunlu ders olarak okutulmasını değerlendirmiştir (Pala, 2017).

Fransa, medya okuryazarlığı eğitiminin öneminin bilincine sahip ülkeler arasında bulunmaktadır. Fransa’da 2005 yılında ortaya koyulan kanun ile eğitim faaliyetlerine zorunlu içerikler ekleyerek çocukların medya anlamlandırmalarını ve yorumlamalarını geliştirecek adımlar atılmıştır. Sonraki yıl ise, ilk ve orta düzey eğitim kademelerinde bilinçlendirme çalışmaları yapılmış, gerekli seminer ve bilgilendirme toplantıları ile gençlerin medya okuryazarlığı konusunda gelişimleri desteklenmiştir (Taşkiran, 2012).

Avusturya, medya okuryazarlığını oldukça önemli görmüş ve eğitim içeriğinin içerisinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim-Bilim ve Kültür bakanlığı Lizbon Zirvesi’nden yaklaşık bir yıl sonra medya okuryazarlığı hakkında yayımladığı kararname ile geleneksel ve yeni medya kavramlarının bütün halinde eğitime entegre edilmesi amaçlanmıştır (Taşkiran, 2012).

AB ülkeleri dışında medya okuryazarlığı ile yakından ilgilenen Avustralya, okul öncesi kademelerden başlayıp ilköğretim kademesinde devam edilen medya okuryazarlığı eğitimi ile 1980’li yıllarda tanışmıştır. 1990’lı yıllarda ise artık medya okuryazarlığı eğitiminin eğitimin tüm kademe ve okullarında yaygın olarak işlendiği görülmüştür (Luke, 1999).

İrlanda ve Finlandiya medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğrencilerde olumlu tutum ve beceri geliştirmenin yanı sıra öğrencilerin söz konusu kavram ile ilgili bir anlayış ortaya koymalarının önemini vurgulamışlardır (Tanrıverdi ve Apak, 2010).

Macaristan 2003-2004 eğitim öğretim yılı itibari ile ilkokul ve lise öğrencilerine medya okuryazarlığı dersi aldırılmaktadır. Norveç 1 ile 10 yaş arası çocuklar için 1977'den günümüze ulusal medya izlencesi sunmaktadır. Rusya'da medya okuryazarlığı ayrı bir ders ve zorunluluk olarak değil, diğer derslerle ilişkilendirilerek işlenmektedir. Belçika'da ise 1970'lerde birçok okulda uygulanan medya okuryazarlığı dersi 1990 yılından itibaren zorunlu ders haline getirmiştir. Yunanistan'da medya eğitimi 2001 yılından itibaren uygulanmaktadır. Malta'da kiliseler ve bazı resmi olmayan okullarda medya okuryazarlığı dersi verilmektedir (Binark ve Bek, 2007).

Amerika Birleşik Devletleri'nde medya okuryazarlığı ve eğitimi 70'li yıllarda medyanın kötü içeriklerine karşı korumacı yaklaşım benimsenerek başlamıştır. Bu sebeple medya okuryazarlığı içerikleri ebeveynlere yönelik hazırlanmıştır. İlerleyen yıllarda ABD'de medya okuryazarlığı, korumacı yaklaşım yerine eleştirel düşünme ve üretme becerileri çevresinde yoğunlaşmıştır (Scheibe ve Rogow, 2008). ABD'de sağlık eğitimcilerinin medya okuryazarlığını insan yaşantısında kullanılabilir bir beceri olarak görmeye başlamaları medya araçlarında şiddetin gösterilmesi, cinsiyetçi rollerin bulunması, zararlı madde ve ürünlerin pazarlanması vb. konularında tartışılmasını beraberinde getirmiştir. Ayrıca ABD'de medya okuryazarlığını maddi beklentiye sahip olmadan destekleyen kuruluşlar vardır. Bu kuruluşların destekleri, medya eğitimi önemsendiğini ve güçlendirilmeye çalışıldığını göstermektedir (Binark ve Bek, 2007).

Medya okuryazarlığı eğitimi hakkında bahsi geçen ülkeler arasından medya okuryazarlığı gelişimi ile öne çıkan Kanada, 1960'lı yıllarda 'ekran eğitim' adı altında ilköğretim kademesinde derslere başlamıştır. Bu ders, daha sonraki yıllarda önemini yitirmesine rağmen 1980 -1990 yılları arasında yeniden yükselişe geçerek önemi artmıştır. Kanada'da 1990 yılından sonra medya okuryazarlığı giderek gelişmiş ve bu ülke dünyada medya okuryazarlığı eğitiminde etkili ülkeler arasına girmiştir. Genel anlamda medya okuryazarlığını analiz etme, kavrama ve yorumlama becerisi olarak ifade eden Kanada, eğitim kapsamında öğrencilerin medyanın yapısına, içeriğine ve kurgulanma biçimine yönelik bilgiler edinmeleri amaçlanmıştır (Altun, 2010).

Medya okuryazarlığı kavramı UNESCO'nun katkılarıyla hızla küresel bir boyuta ulaşmıştır. UNESCO'nun (1982) 'gençlerimizi etkisi yüksek imajların, sözcüklerin ve seslerin

olduğu bir dünyaya hazırlamalıyız’ ifadeleriyle medya okuryazarlığı için önemli bir adım atarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin her kademesinde medya okuryazarlığının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Kurt ve Kürüm, 2010).

Ülkelerin ve kuruluşların medya okuryazarlığına üzerine yaptığı çalışmalar medya okuryazarlığına önemli katkı sağlamıştır. UNESCO’nun (1982) Grunwald Sempozyumu sonrasında (Altun, 2011);

- 1983 yılında Ürdün’de ‘Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanımı’ konulu çalıştay
- 1990 yılında Fransa’da ‘Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler’ konferansı
- 1999 yılında Viyana’da ‘Medya ve Dijital Çağ İçin Eğitim’ konferansı
- 2002 yılında İspanya’da ‘Gençler İçin Medya Eğitimi’ semineri
- 2007 yılında Riyad’da Orta Doğu için ilk olan medya eğitimi konferansı

... gibi birçok eğitim düzenlemiştir.

UNESCO bu eğitimlerinin yanında, medya okuryazarlığı eğitim uygulamalarına, öğretmen eğitime ve uluslararası iş birliğine yönelik program, çalışma ve ürünler geliştirmiştir (Ardıç, 2016).

Avrupa Birliği bünyesinde kurulan medya okuryazarlığı merkezli kuruluşlar sayesinde çeşitli projeler üretmeye başlamıştır. Bu projelerden ilki ‘Güvenli İnternet’ programı olmuştur. 2004-2008 yılları arasındaki yürütülen projede amaç, çocuklarda telefon ve internet kullanımı hakkında bilinç oluşturmak, çocukları internet ve telefon kullanımı açısından geliştirmek, risk algısı ve güvenli kullanım sağlanmasını gerçekleştirmektir (EU, 2007). Diğer bir proje ise ‘E-Öğrenme Girişimi’ projesidir. Bu projede amaç öğrencilere yeni eğitim araçları sağlayabilecek, medya okuryazarlığını değerli gören maddi beklentiye sahip olmayan bir merkez oluşturmaktır. Bu projede öğretmen, ebeveyn, bakıcı ve çocukların medya okuryazarlığını eğitimde kullanabilecek araç olarak anlamaları amaçlanmıştır. 2004-2006 yılları arasında gerçekleştirilen bu projenin sonunda ‘Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi’ kurulmuştur (Altun, 2010).

Bir başka proje ise; ‘Avrupa Vatandaşları İçin Medya Eğitimi’ isimli projedir. İstanbul Üniversitesi’nin de içinde bulunduğu 11 ülkedeki çeşitli üniversiteler ve medya kuruluşlarının yürüttüğü projede hedef, medya sayesinde güncel durumlara Avrupa boyutunda farkındalık geliştirmek ve problemleri daha geniş bakış açılarıyla ele almaktır (Ardıç, 2016).

Dünyada medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimine bakıldığında Türkiye'nin de medya okuryazarlığı gelişimi bakımından birçok ülkeyle paralel bir başlangıca sahip olduğu görülmektedir (İnal, 2009).

2.1.6. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı

1920’li yıllardan itibaren medyanın etkilerinin eğitimde görülmeye başlaması ile birlikte, gelişmiş ülkelerin medya eğitimi üzerine yaptığı araştırmalar ve eğitimci görüşleri neticesinde medya hakkında bilinçlenmenin ve bilgi sahibi olmanın erken yaşlarda başlaması gerektiği düşünülmektedir. Bu noktada birçok ülke eğitim programlarının içerisine aldığı medya pedagojisi, medya eğitimi, medya okuryazarlığı gibi çeşitli derslere ve uygulamalara vurgu yapmaktadır (Toker Erdoğan, 2010).

Türkiye’de medya okuryazarlığına ilişkin merak 2004 yılından itibaren oluşmuştur (Altun, 2009). Kitle iletişim araçlarının çocuklar ve öğrenciler üzerinde olumsuz etkiye sahip olabileceğini düşünen uzmanlar ve eğitimciler, çocuklardaki artışa geçen şiddet eğiliminin sebebinin televizyon ve internet ortamındaki şiddet içerikleri olduğunu ifade etmektedirler. Bu konu üzerine Türkiye’de bulunan çeşitli üniversiteler, kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütlerinin temsil edildiği Devlet Bakanlığı bünyesindeki Şiddeti Önleme Platformu’nda RTÜK öneride bulunarak, medya okuryazarlığı dersinin okullarda okutulması düşüncesini 2004 yılında ifade etmiştir (RTÜK, 2017). Bu önerinin Şiddeti Önleme Platformu bileşenleri tarafında kabul edilmesiyle birlikte 22 Eylül 2004 tarihli ve 2004/70 no’lu toplantıda alınan 19 sayı numaralı karar doğrultusunda RTÜK, Milli Eğitim Bakanlığı ile konuyu görüşmek üzere resmi görüşmelere başlamıştır (Treske, 2007). Bu görüşmeler sonucunda 22 Ağustos 2006 tarihinde RTÜK ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı arasında öğretim kurumlarında “seçmeli medya okuryazarlığı dersinin okutulması için iş birliği protokolü” imzalanmıştır. 31 Ağustos 2006 yılında MEB ve Talim Terbiye Kurulu seçmeli medya okuryazarlığı dersi öğretim programını kabul etmiştir. Medya okuryazarlığı dersini vermeleri istenen 20 sosyal bilgiler öğretmenine 7-10 Eylül 2006 tarihinde ‘Eğitici Eğitim Programı’ hizmet içi eğitimi verilmiştir (Çetinkaya, 2008).

2006-2007 eğitim-öğretim yılı içerisinde RTÜK ve MEB iş birliği ile başlatılan ve beş pilot ilde sürdürülen medya okuryazarlığı eğitimi, belirtilen illerdeki 5 pilot ilköğretim okulunda (Dumlupınar İlköğretim Okulu-Adana, Ahmet Tevfik Paşa İlköğretim Okulu-Ankara, Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu-Erzurum, Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu- İstanbul, 80. Yıl METAŞ İlköğretim Okulu-İzmir) 7.sınıf öğrencilerinden

780 öğrenciye verilmiştir. RTÜK, MEB ve Talim Terbiye Kurulu uzmanları süreci takip etmiş, dersi alan öğrencilere anket uygulamış ve velilerden medya okuryazarlığı dersine yönelik evde takip yardımı istenmiştir (İnal, 2009).

Anket, uygulama ve gözlemler medya okuryazarlığı hakkında önemli bilgiler edinilmesini sağlamıştır (Kaplan, 2017). Altun (2008)'e göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine yoğun ilgi göstermiştir
2. Etkili iletişim ve etkileşim için ders içeriğini detaylandırılabilceği
3. Medya okuryazarlığı dersine ilköğretimin ilk kademesinden başlanması ve diğer dersler ilişkilendirme yapılması gerektiği
4. Öğrencilerin RTÜK Web sitesinin çocuklarla ilgili web sayfasında (www.rtukkcocuk.gov.tr) bu dersle ilgili görüş, beklenti ve fikirlerini ilettikleri
5. Medya kulübü oluşturularak okullarda medya okuryazarlığı ders seçimi ve faaliyetlerinin arttırılabilceği
6. Çocukların medya okuryazarlığı dersinde edindikleri bilgileri aileleriyle paylaştıkları, bu sayede ailelerin izleme alışkanlıklarında değişimler olduğu
7. Ders içeriğinde işlenen konuların çocukların davranışlarına yansıdığı
8. Öğrencilerin televizyon izleme davranışlarında bilinçlenmenin olduğu
9. Yapılan izleme, değerlendirme ve rehberlik çalışmalarının tüm paydaşlar üzerinde fayda sağladığı
10. Medya ile ilgili kurum ve kişilerin davet edilmesi veya ziyaret edilmesi dersin işleyişine olumlu katkılar sağlayacağı

Eğitimin değerlendirilmesi sonucunda seçmeli medya okuryazarlığı dersi 2007-2008 yılı öğretim müfredatına alınmıştır. 25-28 Haziran 2007 tarihleri arası 103 sosyal bilgiler öğretmenine daha hizmet içi eğitim verilmiştir. RTÜK, veli ve öğrencileri bilgilendirmek adına tanıtım filmi çekmiştir. 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkedeki medya okuryazarlığı dersi tüm 6,7 ve 8. sınıflara seçmeli ders olarak sunulmaya başlanmıştır (İnal, 2009). Seçmeli ders olarak sunulan medya okuryazarlığına yönelik RTÜK ve MEB farklı kaynaklar hazırlamışlardır. RTÜK, 'İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı' MEB 'İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nu oluşturmuşlardır. Oluşturulan kaynaklar incelendiğinde, öğrencilere yönelik olmadıkları görülmektedir. Bunu sebebi ise, öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini diğer derslerden farklı görmelerinin istenmesi, öğrencilerden ezberden uzak kendi düşüncelerini geliştirebilen ve özgürce ifade edebilen bireyler olmalarının beklenmesindendir (Asrak, 2009).

Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmalarında Radyo Televizyon Üst Kurulu’nun görevi ve sorumluluğu 03 Mart 2011 günü Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren 6112 Sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkındaki Kanun’un 37. maddesinin (r) bendi gereği: “*Medya okuryazarlığının toplumun tüm kesimlerini içerecek şekilde yaygınlaştırılması amacıyla, başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere diğer kamu kurumları ile işbirliği yapma*” şeklinde ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 2011: 36).

RTÜK, medya okuryazarlığına ilgi ve farkındalık oluşturmuş bir neslin oluşturulmasına yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Çocukların ve gençlerin dış dünyanın etkilerine karşı savunma yöntemleri geliştirerek oluşabilecek tehditlere karşı dikkatli ve bilinci davranmalarının amaçlandığı çalışmalarda, ebeveynlerinde medya okuryazarlığı becerilerini edinmeleri hedeflenmiştir. Bu bağlamda Koruyucu Semboller kullanarak bireylerde bilinç oluşturma çalışmaları yapılmıştır (Pala, 2017).

Koruyucu Semboller, RTÜK’ün 23 Nisan 2006 tarihinde hizmete sunulan Akıllı İşaretler uygulaması 6112 Sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkındaki Kanun’un 03.03.2011 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanıp yürürlüğe girmesi ile karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulamanın düzenlenmesi kanunda yer alan Özel Medya Hizmet Sağlayıcı Kuruluşlar başlığı altında olan 24. Maddede sağlanmıştır. Bu maddenin ilk fıkrasında: “*Medya hizmet sağlayıcılar ile koruyucu sembol sistemi kullanarak, izleyicileri program hizmetlerinin içeriği hakkında sesli veya yazılı olarak bilgilendirir*” denmektedir (Resmi Gazete, 2011: 23).

Bu maddeye yönelik yapılan çalışma olan ‘Akıllı İşaretler’ uygulaması, çocuk ve gençleri cinsellik, madde bağımlılığı, şiddet, kötü dil kullanımı gibi olumsuz öğeler içeren yayınlara karşı korumayı amaçlamıştır. Akıllı işaretler, dört yaş grubu ve üç içerik anlamı ifade eden sembollerden oluşmaktadır. Yaş gruplarından ilki olan genel izleyici işareti bütün yaş gruplarınca izlenmesinde sakınca yoktur anlamına gelir. Daha sonra gelen yedi yaş ve üzeri izleyiciye uygundur işareti 7+ işareti, on üç yaş ve üzeri izlenmesinin sakınca olmadığını gösteren 13+ işareti, on sekiz yaş ve üzeri için uygundur olan 18+ işareti gelmektedir. İçerik işaretleri olarak ise, cinsellik içeren yayını ifade eden cinsellik sembolü, korku ve şiddet öğeleri içerebilir anlamına gelen korku sembolü, örf, adet, din, dil ve yaşam tarzı hakkında olumsuz örnekler belirlendiği bildirilen olumsuz davranışlar içerir sembolü kullanılmaktadır (RTÜK, 2016).

RTÜK’ün oluşturduğu bir diğer çalışma ise, İyi Uykular Çocuklar Projesidir. Bu projenin amacı çocukları geç saatlerde yayımlanan ve onlara uygun olmayan program ve

içeriklerden uzaklaştırmaktır. Bu amaç ile saat 21.30'dan sonra çocukların uykuya teşvik edilmesidir. RTÜK bu çalışmada 3 animasyondan yararlanmaktadır. 'İyi Uykular Çocuklar', 'Bu Günlük Bu Kadar Televizyon Yeter, Bütün Çocuklara İyi Geceler', 'Haydi Çocuklar Uykuya' şeklindeki animasyonlar ile ebeveyn ve çocuklarda farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır (RTÜK, 2016).

RTÜK ayrıca içerisinde yetişkin, öğretmen, öğrenci ve medya çalışanlarına yönelik bölümlerinde olduğu (www.medyaokuryazarligi.gov.tr.) ile çocukların hem eğlenmelerine hem öğrenmelerine yönelik (www.rtukcocuk.gov.tr) internet sitesini oluşturmuştur.

2.1.7. Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya üzerine konferans ve dersler veren Kanadalı araştırmacı Chris Worsnop (1994), medya okuryazarlığı ve medya eğitiminin beraber kullanıldığını fakat medya eğitiminin daha kapsayıcı bir terim olduğunu vurgulamıştır. Medya okuryazarlığı eğitiminin ise medya okuryazarlığı ile ilişkili becerileri öğretmeye dayalı bir eğitsel alan olduğu görülmektedir (Namle, 2008). Ayrıca Thoman ve Jolls medya okuryazarlığı eğitiminin önemini beş özellik olarak ifade etmişlerdir;

1. Medya Okuryazarlığı bireyin sorgulayıcı bir tutum ile kendini ifade etme becerilerini kullanarak demokratikleşme sürecinde siyasi sınıflandırma, seçim gibi vatandaşlık bilincine yönelik karar vermesini sağlar.
2. Medya okuryazarlığı eğitimi sürekli maruz kalınan medya mesajlarının içinde hayatın güvenli bir biçimde sürdürülmesini sağlar.
3. Medyanın biçimlendirici özelliğine karşı duygu, düşünce, inanç ve davranışlarımızı medya bağımlılığından kurtarmayı mümkün kılar.
4. Temelinde görsellik olan iletişimi tabakalarını okumayı öğretir.
5. Bilgi kaynağının ve amacının farkına varılmasını ve farklı bakış açılarına ulaşılmasına imkân sağlamaktadır.

Yirmi birinci yüzyıl içinde kendini yenileyerek artan medya ve teknoloji, eğitim yaklaşımlarının da değişkenlik göstermesine neden olmuştur. Medya okuryazarlığı sürekli ilerleyen bu sürecin eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Thoman ve Jolls, 2003). Özellikle çocukların temel eğitim kademelerinden itibaren medya hakkında bilinçlenmesi ve medyanın mesajlarını seçebilmesi önemlidir. Çocukların görsel, işitsel ve yazılı medyanın dilini çözümleyerek yaşantılarına aktarabilmeleri ilerleyen kademelerde onların medyanın olumsuz etkilerinden kaçınarak medyayı faydalı kullanımlarını sağlamaktadır. Bu bağlamda

çocukların medya okuryazarlığı eğitimi ile medya araçları karşısında savunmasız alıcı olarak kalmayıp, medya hakkında fikir üretebilen ve yorumlayabilen bireyler olmaları planlanmaktadır (RTÜK, 2007).

Medya okuryazarlığı eğitimi 1982 yılında UNESCO'nun Grunwald toplantısında oluşturulan bildirgede şu şekilde planlanmıştır (İnceoğlu, 2007):

- Okul öncesinden üniversiteye kadar olan ve yetişkinlerinde içerisinde bulunduğu eğitim süreci medya kullanıcılarının bilgi ve beceri edinmeleri amacı ile medya eğitim modelleri oluşturmak ve desteklemek, medya içeriklerinin analizini yapabilmek, kendini yaratıcı şekilde ifade edebilmek ve medya kullanımının öğrenilmesini içermektedir.
- Öğreticileri medya eğitimi hakkında geliştirecek eğitimler verilmesi, bunun sonucunda öğretmenlerin bilgi ve tecrübeleri ile medya eğitim tekniklerini aktif şekilde kullanabilmesini içermektedir.
- Medya eğitimi, psikolojik, sosyolojik ve iletişim bilimleri eğitimleri ve araştırmaları ile medya eğitime teşvik etmeyi içerir
- Uluslararası UNESCO iş birliği ile medya eğitimini destekleme ve teşvik etmeyi içerir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin amacını ise Considine (2002) 'Ulusal Gelişmeler: Uluslararası Kökenler' isimli makalesinde 'koruma, hazırlama ve eğlendirme' olarak 3 bölümde ele almıştır (Considine 2002 akt. Altun, 2010). Korunma, özellikle çocuk ve gençlerin madde bağımlılığı, alkol kullanımı vb. davranışlarına yönelik önlemi içermektedir. Hazırlama, medyaya karşı bilinçsiz bireylerin eğitimini, eğlendirme ise bireyin medyaya yönelik olumlu tutum oluşturmalarını ifade etmektedir (Altun, 2010).

2.1.8. Medya Okuryazarlığı Eğitimi İlkeleri

Medyanın işlevleri aracılığı ile medyanın aktardıklarını yorumlamak, anlamlandırmak ve sorumluluk sahibi iyi bir vatandaş olmak için medya okuryazarı olmak gerekmektedir. Başarılı bir medya okuryazarı olmak için ise medya okuryazarlığının ilkelerini ve kavramlarını bilmek önem arz etmektedir (Taşkiran, 2007).

Medya okuryazarlığı eğitimi üzerine çalışma yapan uzmanlar ve araştırmacılar medya okuryazarlığı eğitime yönelik ilkeler oluşturmuşlardır.

2.1.8.1. Len Masterman: Medya Eğitiminin 18 ilkesi

İngiltere’de medya eğitimi hakkında yayınladığı ‘Teaching the Media’ adlı eseriyle medya okuryazarlığını öneminden bahseden (İnal, 2009) Len Masterman, ayrıca Masterman (1995) ‘18 Principles of Media Education’ eserinde medya eğitiminin 18 ilkesini şöyle ifade etmektedir (Taşkıran, 2007) :

1. Medya eğitimi ciddi bir uğraştır. Özellikle toplumdaki azınlıkların kuvvetlenmesi ve demokratik yapıların güçlendirilmesidir.
2. Medya aracılık yapma işlevini bünyesinde barındırır. Medyanın bütünleştirici kapsamı, temsildir. Medya çözümlenebilir işaret ve sembollerin oluşturduğu bir sistemdir. Bu ilke, yani medya, olmadan medya eğitimi olanaksızdır.
3. Medya eğitimi eleştirel zekâyı destekler. Ancak sadece eleştirel zekânın kullanılmasını değil eleştirel özerkliği de geliştirmeyi amaçlar.
4. Medya eğitimi yaşam boyu devam eden bir eğitim sürecidir. Bu nedenle yüksek motivasyon ana hedeflerden biridir.
5. Medya eğitimi sorgulayıcı ve araştırmacıdır. Tek bir zümre veya kültür empoze edilmeye çalışılmamalıdır.
6. Medya eğitimi güncel ve fırsatçıdır. Öğrenen kişilerin yaşamını aydınlatıcı bir etkiye sahiptir.
7. Medya eğitiminde içerik, hedefe erişim için bir araçtır. Hedefin ise içerikten öte, aktarılabilir sayısal verilerin geliştirilmesi olduğu vurgulanmaktadır.
8. Medya eğitiminin değerlendirilmesi için sadece 2 ölçüt vardır.
(a). Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve olayları ele alış biçimlerini yeni duruma uygulama yetenekleri
(b). Öğrencilerin motivasyon ve sorumluluk seviyeleri
9. Medya eğitiminde değerlendirme, öğrencilerin öze dönük değerlendirmesi olarak görülür. Öğrenci hem gelişimsel olarak hem de davranışsal olarak artan durumları değerlendirebilmelidir.
10. Medya eğitimi, öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı diyalog ve ulaşılacak istenen hedefleri sunarak değişim elde etmeye çalışır.
11. Medya eğitimi araştırmalarını, sadece tartışmaya değil, diyalog yoluyla yapmaktadır.
12. Medya eğitimi, temelde açık ve demokratik bir pedagogların gelişimini teşvik eden aktif ve katılımcı özelliktedir. Öğrencileri kendi öğrenmelerini oluşturabilmek için daha çok sorumluluk almaları, ortak bir öğrenim programına

katılmaları ve kendi öğrenmelerine daha uzun soluklu bakış açıları elde etmelerine teşvik sunar.

13. Medya eğitimi, grup odaklıdır. İşbirlikçi öğrenmeyi savunur. Öğrenmenin kıyas ve rekabet yoluyla değil, tüm grubun iç görüleri ve kaynaklara ulaşmasının grubun düzeyini yükselttiğini kabul eder.
14. Medya eğitimi hem eleştirel uygulama hem uygulamalı eleştiriden meydana gelir. Kültürel eleştirinin, kültürel yeniden üretmeden üstün olduğunu ifade eder.
15. Medya eğitimi tüm bir yapıya sahiptir. Bileşenler birbiriyle ilişki ve etkileşim bağıyla bağlıdır. Temelde medya uzmanları, ebeveynler ve öğretmenler arası ilişkinin oluşması demektir.
16. Medya durmaksızın değişen bir anlayışa sahiptir. Sürekli değişen ve evrilen bir gerçeklikle gelişmelidir.
17. Medya eğitimi, öğretim yapılan ortamın yeni yollarıyla, yeni bir konunun ifadesinde daha fazlasıdır.
18. Medya eğitiminde, derinden gelen bilgiyi öğretmenler anlatamamış veya öğrenciler keşfedememiş olabilir. Bu yeni bilgi edinme durumu için bir başlangıç olarak görülmeli, öğretmen ve öğrencilerin ortaya koydukları bilgi sorgulayıcı araştırmanın ve diyalog ortamının konusu olabilir.

2.1.8.2. Patricia Aufderheide: Medya Eğitiminde 8 İlke

Aufderheide (1993), 'Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri' adlı yayının da medya eğitimi hakkında bilgiler vermiştir. Bu bağlamda ifade ettiği ilkeler şunlardır (Taşkiran, 2017):

1.Tüm Medya Kurgusaldır: Medya özünde gerçeği aktarmaz. Özel ürünler ortaya koyar ve bu ürünlerin başarısı ise doğal ve kurgudan uzak görünmeleridir. Birçok kısıtlama ve karar mekanizması neden böyle olduğunu konusuyla ilgilenmiştir.

2.Medya Gerçeklik Kurgular: Özünde kurgusal olmalarına rağmen her birimizin zihninde bir gerçek kavramı oluştururlar. Herkes gözlemlediği ve deneyimlediği ölçüde kafasında bir gerçeklik modeli bulundurur. Bu modeli işlevsel olarak kullanarak 'doğruyu ve yalanı ayırt edebiliriz' şeklinde düşünürüz. 'Onların' gözlerimizin önüne perde çekemeyeceklerine dair düşüncemiz kesindir. Ancak kişisel deneyimle medya dünyası ile aramızdaki sınırı ortaya koyabilmek kolay değildir. Bakıldığında, medya bizim gerçekliğimizi gün geçtikçe yapılandırmaktadır.

3.İzler Kitle Medyada Anlamı Tartışır: Medya iletileri her birey için aynı anlamı taşımaz. Kişisel deneyimler ve yaşantı kültürümüz getirdiği etkilerle iletileri ‘süzgeçten geçiririz’. Ancak bazı anlamlar daha geniş çapta kabul görürler. Bu farklı okumalarımıza etki eden süzgeçlerin toplumsal kuvvetini veya politik etkisini yansıtan bir gerçektir.

4.Medya Ticari Dolayımlamalar Yapar: Medya ürünü temelde ‘iştir’ ve kar etme amacı güder. Kamu medyası dahi varlığının devamı için parasal destek edinmelidir. Kitle iletişim araçları demografik piyasayı hedefler. Belirli bir demografi için harcadığınız para sizin kitle iletişim piyasası içerisindeki değerini belirler. Medyada ticari dolayımlamalar, sahiplik ile ilişkilidir. Sahiplik ilişkisi arttıkça denetleme zorlaşır. Aynı şirket, kayıt stüdyosu, film stüdyosu, kablolu hizmet, ağ yayıncılığı, video kayıt ve magazin yayıncılığı yapıyor ise, üretim, dağıtım ve izleneni denetlemelidir.

5.Medya, İdeoloji ve Değer İletileri Barındırır: Medya okuryazarı birey, medya iletilerinin değerli olduğunu ve ideolojik dolaylamalar barındırdığını bilir. Medya okuryazarı birey taraf tutmaz, şikâyet etmemeye özen gösterir. Varsayım, ön yargı ve değerleri araştırır ve bulur. Tüm medya metinlerinin de insan üretimi olduğunu bilir ve bu bağlamda bireylerin metinleri kişisel değerli doğrultusunda yorumladığının farkındadır.

6.Medya Toplumsal ve Siyasal Dolayımlamalar Yapar: Medya iletileri biçimlendirir ve değer aktarımı yapar. Toplumsal ve siyasal etkileriyle, toplumun ve bireylerin yaşamında önemli rol oynar.

7.Medya Bîçim ve İçerik Yakından İlişkilidir: Bütün medya kuruluşlarının kendisine özgü özellikleri vardır. Bireyler gazete okuyarak veya televizyon izleyerek farklı deneyimler elde edebilir. Medya okuryazarlığı yetkinliğe erişmiş birey kendisine şu soruları sorar: Bu medya içeriği etkileyen forumu nasıl bir şeydir? Medya kuruluşu üretilen içeriği nasıl biçimlendirmiştir?

8.Her Medyanın Tek Bir Estetik Biçime Vardır: Medyanın nasıl ‘okunacağını’ anlamak, onların bilgi aktarıcıları olduğu kadar sanat biçimlerinin olduğunu da anlamak demektir. Medya oluşturulurken kullanılan sembollerin etkililiğini fark etmemiz, medyanın estetik değerlerini yargılama imkânımızı geliştirmektedir.

Sonuç olarak ilkelere bakıldığında, medyanın kurgu ve gerçeği birlikte sunduğunu görmekteyiz. Medya içeriklerinin maddi beklentilerle oluşturulduğu, medyanın sosyal yaşam, kültür, sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve kültürel yapı gibi etmenler nedeniyle medya içeriklerinin tartışmaya uygun olduğu ifade edilmektedir (Koçak, 2011).

2.1.8.3. CyndySchibe – FaithRogow: Medya Eğitiminde 12 İlke

Schibe ve Rogow'un medya ilkelerini oluşturma amacı, medya eğitiminin nasıl verilebileceğini ve bu eğitimin nasıl bir yol izlenerek verilmesi gerektiğini açıklamak için oluşturulmuştur. Project Look (2008)12 Basic Ways to Integrate Media Literacy and Critical Thinking into An Curriculum bildirisinde 12 ilkeden bahsetmişlerdir. Bu ilkeler ise şunlardır (Taşkıran, 2017):

1. Medya kullanımını öğretirken gözlem yapmayı, analiz etmeyi, bakış açısı kazandırmayı ve medya iletilerine eleştirel bakmayı öğretmek.
2. Öğrencilerden bir konu hakkında bilgi almak için medyayı kullanmalarını sağlamak.
3. Popüler medyadan örnekler vererek öğrencilerin ne düşündükleri ve neye inandıklarını tartışarak göstermelerini sağlamak.
4. Öğrencilerin birden fazla medya aracını kullanmalarını sağlayacak ödevler vererek, karşılaştırma yapmalarını istemek.
5. Bir konuya yanıltıcı bilgi veren medya içeriklerini analiz ederek konunun gerçeğe aykırı örneklerinden yararlanmak
6. Medya içeriklerinde oluşturulmuş kurgusallık ve gerçeklik arasındaki farkı belirtmek.
7. Bir konun farklı programlar kurgulanarak ifade edilmesini ve zaman kavramına dikkat edilmesini sağlamak.
8. Medyanın tarihsel süreç açısından költürlere etkisini çözümlmek
9. Öğrencilerin yazma-okuma becerilerini geliştirmek için basılı medya kullanmak.
10. Öğrencilerin ilgi duydukları konu üzerine medya mesajlarını araştırmalarını sağlamak
11. Ünite sonu değerlendirme açısından konuyla ilgili yanlış bilgileri içeren medya metini hazırlayıp, doğru öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak
12. Müzeler, kütüphaneler vb. kuruluşlar ile anlaşma yaparak öğrencilerin medya iletilerini değerlendirmesinde proje katılımlarını sağlamak.

2.1.9. Medya Eğitimi Yaklaşımları

Medya eğitiminin gelişim eğrisi medyaya yönelik bakış açıları edinen uzmanlar tarafından çizilmektedir. Bazı uzmanlar medyanın zararlı etkisinden dolayı kaçınılması gerektiğini savunurken, bazıları medyayı anlamak ve tanımak gerektiğini ifade etmektedir.

Kimi uzmanlar ise, medyayı kullanım biçiminin medya etkilerini yararlı veya zararlı hale getirdiğini savunmaktadırlar. Bu bağlamda medya eğitiminde yaklaşımlar belirlenmiştir (Kaplan, 2017). Belirli grup ve uzmanlar tarafından savunulan önemli yaklaşımlar şöyle ifade edilmektedir.

2.1.9.1. Korumacı-Aşılama Yaklaşımı

Medya bireyler üzerinde bıraktığı olumsuz etkiden çok kar oranını düşünmektedir. Çıkar ilişkisine dayalı sistem, medya patronunun para elde etmesini hedeflerken, oluşturduğu olumsuzluğa odaklanmamaktadır. Bu yaklaşıma göre, medyanın zararlı etkilerine karşı savunmasız olan özellikle çocuk yaştaki bireylerin korunması amaçlanmıştır. Aşılama yaklaşımında çocuklara kontrollü ve biçimlendirici bir anlayış söz konusudur. Korumacı yaklaşım ise, kısıtlayıcı ve yasaklayıcı anlayıştadır (Kaplan, 2017). Aşılama yaklaşımı, medya okuryazarlığı eğitimi verilen çocuklara ebeveyn ve öğretmen tarafından güdülendirilmeyi hedeflemektedir. Aşılama yaklaşımı ile çocukta kademeli olarak medyanın zararlı etkisini azaltıcı faaliyetlerde bulunmaktadır (Koçak, 2019).

2.1.9.2. Eleştirel Yaklaşım

Medya okuryazarlığı araştırmalarının başladığı 1960 yıllarda medya okuryazarlığı ‘Korumacı Yaklaşım’ üzerinde yoğunlaşmakta iken, günümüze gelindiğinde ise ‘Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı’ önem kazanmıştır. Korumacı yaklaşımda amaç bireyi, geleneksel medya aracından uzaklaştırılması, çeşitli yasak ve önlemlerle bireyin medya aracına erişimi engellenmesidir. Eleştirel medya okuryazarlığı ise, bireylerin medyaya erişimlerinin ötesinde medya kullanımı bilgisi ve farkındalığı kazandırmaya yönelik bir tutuma sahiptir (Kalan, 2010). Eleştirel yaklaşım, medya okuryazarlığı sürecinde aktif rol alabilen, eleştiren, düşünen, sorgulayıcı, medya mesajlarını çözümleyebilen ve öğrendiklerini uygulayan bireyler oluşturmayı hedeflemektedir (Kaplan, 2017).

2.1.9.3. Yaratıcı Medya Yaklaşımı

Öğrencilerin medya ürünlerinin üretiminde aktif katılım sağlamalarını amaçlayan yaratıcı medya yaklaşımı, öğrencilerin başarı hazzı yaşama ve medya karşısında güçlenmelerine olanak tanımaktadır (Koçak, 2019). Günümüzde öğrenciler ‘yazma’ kavramını sadece kâğıda yazı yazma olarak görmemektedir. Bir üretim süreci içerisinde konu hazırlayan öğrenci, powerpoint sunusu için afiş hazırla, tasarım yapma, poster oluşturma gibi işler yapmaktır. Ürünleri oluşturan öğrenciler için medya okuryazarlığı dersi önemli bir öğedir (Görmez, 2014).

2.1.9.4. Çözümleyici Yaklaşımı

Çözümleyici yaklaşım, gündelik yaşam içerisinde karşılaşılabilecek problemleri ele alma, sorunların çözülmesindeki yeteneğin geliştirilmesi, analitik düşünme becerisinin oluşması ve yaşam boyu sürdürülmesi durumlarında önemli bir etkiye sahiptir (Bilici, 2011). Çözümleme işlemi basamaklarında ise öğretmen konuyu açıklar ve temel kavramları ifade eder. Öğretmen kavramlara yönelik örnek verir ve öğrencilerin de örnek vermeleri sağlanır. Öğrencilerin kendi perspektifinden örnekler vermeleri istenir. Ders yalnızca anlatımdan çıkar ve derste diyalog ortamı oluşturulur. Bu sayede öğrencinin ulaşılan sonuçta kendi katkısının önemli olduğunu görmesi sağlanmaktadır (Fedorov, 2008).

2.1.10. Medya Eğitiminin Gerekliliği

UNESCO'nun 1982 yılında düzenlediği Grunwald Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu'nun sonuç bildirgesindeki kararlar şu şekilde ifade edilmektedir; medyanın eş zamanlı olarak dünyanın her yerinde olduğu günümüzde birey zamanının büyük çoğunluğunu kitle iletişim araçları ile geçirmeye başlamıştır. Örneğin, bazı ülkelerde çocukların kitle iletişim araçlarında geçirdikleri süre okul ortamında geçirdikleri süreden fazladır. Önemli olan medyanın bu gücüne el koymak veya medyayı bu şartlar altında kabullenmek değildir. Medyayı günümüz kültürünün bir parçası olarak görmek, yerleşik bir olgu olarak tanımlamak gerekmektedir. İletişim ve medyanın gelişim sürecinde olmalarını ve vatandaşların aktif katılımları medyayı önemsiz görmememizi sağlamaktadır. Politika ve eğitim alanında karar vericilerin, bireylerin iletişim olgusuna yönelik eleştirel yaklaşım gelişimlerini sağlamanın zorunda oldukları bilincine erişmeleri gerekmektedir (Altun, 2011).

Medya eğitiminin ne denli gerekli olduğunu ve ilgili kurum ve kuruluşlara bu konuda büyük görevler düştüğünü belirten bu bildirme, medya eğitiminin bireylerin hayatları üzerinde önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir (Kaplan, 2017).

2.1.11. Medya Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalar

Medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar alanyazında incelenmiştir. Bu araştırmalar paragraflar halinde belirtilmektedir.

Altun (2008) yaptığı araştırmada Türkiye'de Medya Okuryazarlığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada medya okuryazarlığını dünyadaki ve ülkemizdeki durumları araştırılmıştır. Çalışmada ülkemizde medya okuryazarlığının daha etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için ortaöğretimde ayrı bir ders olması gerektiğine ve ilköğretim müfredat

programında bir ‘ara disiplin’ veya ‘beceri’ olarak dâhil edilmesinin gerekliliğini ortaya çıkartmıştır.

Karaman ve Karataş (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini ortaya koymayı ve öğretmen adaylarının bilgisayar sahipliği, internet erişimi, gazete/dergi takip etmesi, TV izleme sıklığı ve internet kullanım sıklığının medya okuryazarlık düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2007-2008 öğretim yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinden 2. ve 3. Sınıflarda öğrenim gören 495 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği’ ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ile bilgisayar sahipliği, internet sahipliği, gazete/dergi takip etme, TV izleme sıklığı ve internet kullanma sıklığı değişkenlerinin arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır.

Tanrıverdi ve Apak (2010) yaptıkları çalışmada Türkiye, İrlanda ve Finlandiya ilköğretim programlarının Medya Okuryazarlığı eğitimi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi yoluyla Medya Okuryazarlığı eğitimini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma doküman analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dokümanlar her üç ülkeye ait ilköğretim programlarının yanı sıra medya okuryazarlığı hakkında yayın yapan devlete veya özele ait kurum ve kuruluşların kitap, dergi gibi yazılı ürünleri de incelenmiştir. Üç ülkede de medya okuryazarlığı (a) hedef ve kazanım bilgisi, (b) içerik bilgisi, (c) öğrenme durumları bilgisi, (d) ölçme ve değerlendirme bilgisi alt boyutları araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de içerik alt boyutunda diğer ülkelere göre ciddi farklılıklar bulunmuştur. Hedef ve kazanım bilgisi ülkemizde bilgi alma olarak yoğunlaşırken, öğrenme bilgisi ve ölçme ve değerlendirme alt boyutları diğer iki ülke ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada, medya okuryazarlığı dersinin ayrı bir ders olarak değil, diğer derslerle tümleşik olarak sunulması ve beceri geliştirmeye yönelik hazırlanması önerilmektedir.

Karaman (2010) yaptığı çalışmada medya okuryazarlığı eğitimini verecek olan öğretmen adaylarının medyayı kullanım biçimlerini ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya 2007-2008 öğretim yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinden 2. ve 3. Sınıflarda öğrenim gören 495 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının TV’yi en çok ‘Haber

izleme amaçlı' kullandıklarını interneti ise en çok 'Bilgi erişim amaçlı' kullandıklarını göstermiştir. Çalışmada 'Bilgilendirme ve haber verme' işlevini bu medyalarından beklenen en temel özellik olduğu saptanmıştır.

Som ve Kurt (2012) yaptıkları çalışma ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya BÖTE bölümlerinde eğitim gören 6 farklı coğrafi bölgedeki üniversitelerden 688 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen 'Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken olarak cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi, internete sahip olma durumları, internete bağlanma sıklıkları, internete bağlanma amaçları ve televizyon izleme sıklıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, BÖTE bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri orta seviye olarak bulunmuştur. Veriler incelendiğinde medya okuryazarlığı ile cinsiyet puanları arasında fark olmadığı yani kadın ve erkek öğrencilerin okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin üniversitelerine göre anlamlı farklar bulunan araştırmada, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri üniversiteye göre değişmektedir. Sınıf düzeyleri incelendiğinde, sınıf düzeyin arttıkça medya okuryazarlık düzeyinin arttığı gözlemlenmiştir. İnternete erişim olanağı olan ile olmayan öğrenciler arasında medya okuryazarlık düzeyleri, internete erişim olanağı olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. İnternete bağlanma amaçları verileri incelendiğinde haber, alışveriş ve oyun amaçlı kullanan öğrenciler ile kullanmayan öğrenciler arasında medya okuryazarlık düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir.

İnan (2015) yaptığı çalışmada Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimini kimlerin verebileceği, medya okuryazarlığı eğitiminin niteliklerinin nasıl olması gerektiği, bu eğitimin hangi seviyede ve nasıl bir kapsamla verilmesi gerektiği sorularına yönelik olarak betimsel tarama yöntemi ile öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümü Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dallarındaki 480 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada alt problemler cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenleri olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı dersinin gerekliliğine inandıkları ve bu dersin farklı düzeylerde verilmesi gerektiğini düşündükleri bulguları saptanmıştır.

Sarsar ve Engin (2015) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. 2014-2015 öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği

Lisans programındaki toplam 188 öğretmen adayına uygulanan anket ile veriler elde edilmiştir. Verileri Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen ‘Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği’ ile toplanmıştır. Çalışmada alt boyut olarak cinsiyet, sosyal medya hesabı kullanımı ve gazete-dergi takip etme durumları incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre medya ve televizyon okuryazarlık ve bağımlılık alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Ayrıca gazete ve dergileri düzenli takip etme medya ve televizyon okuryazarlık alt boyutunda düzenli takip edenler lehine anlamlı farklar göstermiştir. Araştırmada sosyal medya hesabı kullanımının medya ve televizyon okuryazarlık bağımlılık düzeyi üzerinde anlamlı fark oluşturmadağı gözlenmiştir.

Akaydın ve Kurnaz (2015) bu çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veriler Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma grubu ise, 2013-2014 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 1.2.3.4. sınıf 184 öğretmen adaydır. Araştırmada en düşük puanın 40 en yüksek puanın 83 olduğu görülmekte ve ortalamanın 68.06 olduğu belirtilmektedir. Bu ortalama Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin iyi derecede olduğunu göstermektedir.

Çepni, Palaz ve Ablak (2015) yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubu 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 159 kadın 121 erkek toplam 280 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen ‘Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği’ ile elde edilmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenler cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir durumu ve günlük düzenli olarak takip edilen gazete sayısıdır. Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretme adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine bağlı değişim göstermediği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi sınıf düzeyinde anlamlı fark göstermemiştir. Çalışmada ailenin aylık gelir durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlığı düzeyini etkilemediği, gelir düzeyi yüksek veya düşük ailelerde gelen öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlığı düzeylerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada günlük düzeyli olarak gazete takibi yapan öğretmen adaylarının, yapmayan öğretmen adaylarına göre medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri daha yüksek olduğu sonucu ifade edilmektedir.

Nalçalı, Meral ve Şahin (2016) yaptıkları çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada evren 2014-2015 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1.2.3.4. sınıf 284 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada Analitiklik, Sistematiçlik, Açık Fikirlik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı bağımsız değişkenleri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmenin medya okuryazarlığını yordama düzeyi düşük bulunmuştur.

Atmaca (2016) yaptığı çalışmada ilk kez pilot uygulama olarak medya okuryazarlığı eğitimi dersini alan Türkçe öğretmeni adayları ile bu dersi almamış olan İngilizce öğretmeni adaylarının medya ve medya okuryazarlığı kavramlarına yönelik algılarını saptamayı, kendilerini medya okuryazarı olarak görüp görmediklerini belirlemeyi ve medya okuryazarlığının üniversite eğitiminde olup olmaması gerektiğine dair görüşlerini toplamayı amaçlamıştır. Çalışmada açık uçlu sorular ile veri toplanmış, verilerin analizinde nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışmaya 98' i kadın ve 24'ü erkek toplam 122 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda pilot uygulama olarak medya eğitimi alan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda kullandıkları kelime sayısı nicelik olarak bu dersi almamış olan öğretmen adaylarına göre daha fazladır. Bu bağlamda medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin kendini ifade etme konusunda daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları medya okuryazarlığı dersini gereklilik olduğunu ve üniversite eğitiminin bir parçası olması gerektiğini düşünmektedir.

Uslu, Yazıcı ve Çetin (2016) yaptıkları çalışmada çeşitli değişkenler açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri 2014-2015 öğretim yılında Dicle Üniversitesi ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 478 öğretmen adayından elde edilmiştir. Verilen Kişisel Bilgi Formu ve Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada değişkenler üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olma ve barınma türü olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve kişisel bilgisayara sahip olma

değişkenlerinde anlamlı bir fark gösterdiği belirtilmiştir. Üniversite, sınıf düzeyi ve barınma değişkenlerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ise yüksek olduğu saptanmıştır.

Kansızoglu (2016) yaptığı çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının ‘Medya Okuryazarlığı’ dersine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu olarak 2014-2015 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü ikinci sınıfında öğrenim gören Medya Eğitimi dersini almış 25 kadın 20 erkek öğretmen adayı seçilmiştir. Veriler yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları Medya Okuryazarlığı dersinin Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında yer almasının temel beceriler, sosyal yaşam ve dil becerilerinin geliştirilmesi açısından gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Aslan ve Basel (2017) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeyleri ve kitle iletişim araçlarından özellikle yeni medya araçları ile olan ilişkileri demografik özellikleri çerçevesinde incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma betimsel tarama modelindedir. Çalışma grubu Dokuz Eylül ile Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerindeki 705 öğretmen adaydır. Katılımcıların 401’i kadın 304’ü erkektir. Araştırmada bağımsız değişken olarak cinsiyet, yaş, bölüm, bilgisayara sahip olma, internete sahip olma ve internet kullanım sıklığı durumları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin ortanın üzerinde bir düzeye sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre medya okuryazarlık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırmada medya okuryazarlık düzeyleri bölüme ve yaşa göre değişim göstermemektedir. Araştırmada öğrencileri çoğunu bilgisayar sahibi olduğu ve bilgisayar sahibi öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Medya okuryazarlığı düzeylerinin internete sahip olan öğrencilerin ‘Bilgi Sahibi Olma’ boyutunda internete sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Erişti ve Erdem (2018) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören çeşitli bölümlerden 517 öğretmen adaydır. Katılımcıların 144’ü erkek 372’si kadındır. Eğitim fakültesindeki bütün bölümlerden birinci

ve ikinci sınıf düzeylerinden birer şube seçilmiştir. Araştırmada veriler Erişti ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği ve Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından geliştirilen UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğitimi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler cinsiyet, öğrenim görülen program, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgilidir. Elde edilen bulgulara göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri konusunda elde ettikleri puanlar birbirine benzerdir. Araştırmada BÖTE, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerisi ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzey bir ilişki saptanmıştır. Sınıf düzeyine göre medya okuryazarlığı becerisi ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Tekin ve Erdoğan (2020) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile ilgili algılarını ve medya alışkanlıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma niteldir ve fenomenolojik desene sahiptir. İkisi X, ikisi Y kuşağında 4 okul öncesi öğretmeni ile Z kuşağında iki okul öncesi öğretmen adayı toplam 6 katılımcı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve günlükler aracılığı ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Katılımcılara 5 tema uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları bulundukları kuşağa göre medyayı farklı amaçla için kullanmaktadır. Aynı zamanda katılımcıları medyanın rahatsız edici görüntülerini kapattıkları veya kısıtladıkları, eleştiri ve tepkilerini iletme verilerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar edinilen bilgi için sosyal çevreye başvururken bazı katılımcılar medyanın gücünden yararlanmaktadır. Katılımcılardan bazılarının medya okuryazarlığı hakkında fikrinin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte katılımcılar medyayı etkinliklerde uygulama yaparken bir araç olarak kullanmaktadırlar.

2.2. İletişim

Türkçeye Batı ülkelerinden geçen iletişim kelimesi Latince kökene sahiptir ve Latince 'communis' kelimesinden türetilen 'communication' kelimesi ile ifade edilen bir kavramdır (Gürgen, 1997). İnsanlık tarihinin eski dönemlerinden günümüze gelen iletişim

kavramı, bilimsel literatürde 20.yüzyılın başlarında yer almıştır (Güngör, 2011). Alan yazın tarandığında iletişim üzerine birçok tanım bulunmaktadır.

İletişimi Adıgüzel (2012: 26), '*çeşitli duygu, düşünce ya da bilgilerin çeşitli araçlarla başkalarına aktarılması*' şeklinde tanımlamaktadır. Aynı kavramı TDK, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yol ile başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme ve iletişim olarak ifade etmektedir. İletişim bilgiyi üretme, bilgiyi iletme ve bilginin algılanması süreçlerinden oluşmaktadır. İletişimde amaç, mesajı iletme ve alıcı kişide tutum ve davranış değişikliği oluşturmaktır (Cüceloğlu, 2016). Fielding (2006)'a göre iletişim bir işlem sürecini ifade eder ve katılımcıların ortak sembol paylaşımı yaparak anlam oluşturduğundan bahseder.

Bir başka deyişle iletişim, etkileşim bağıını oluşturan kişilerin bilgi ve semboller yaratarak karşılıklı iletileri anlayıp yorumlama süreci olarak görülmektedir (Dökmen, 1994). Yılmaz ve Tutar (2003) iletişimi, bilgiyi oluşturup paylaşma ve algılama süreçlerini kapsan bir terim olduğunu ifade eder. Çetinkanat (1998) iletişimi, kaynaktan alıcıya çeşitli sembollerin kullanılarak duygu, düşünce ve becerilerin iletilmesi olarak tanımlamakta ve ortaya çıkan bu etkileşimin duygu, düşünce ve becerileri değiştirmeye yönelik bir süreç olduğunu ifade etmektedir. İletişimin kapsayıcı tanımı ise, bireyler arasında ortak anlamlar oluşturmaktır (Arıcan, 2005).

Bakan (2011) iletişimi, bilginin karşılıklı paylaşımı olarak ifade eder. İletişim, salt konuşma ürünü olmamakla birlikte neyi, ne zaman ve nerede ifade etmenin doğru olacağının bilincinde olma, daha iyi ifade edebilmek için düşünce geliştirme, sade bir anlatım oluşturabilme, akıcı dil ve göz kontağı kurabilme, dikkatini odağa yönlendirebilme ve mesaj alıcısının mesaj içeriğine yönelik tutumunu kontrol edebilme süreçlerini kapsamaktadır (Yavuzer, 2013).

İnsan sosyal etkileşim kurabilen bir canlıdır ve kişi için iletişim sosyalleşmenin önemli bir aracıdır (Kahraman, 2007). Gündelik yaşantı iletişim zemini üzerindeki ilişkiler ile oluşmaktadır. Bireyler arasındaki ilişkinin geliştirilmesi iletişim ortamlarının gelişmesiyle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda çeşitli iletişim becerilerinin edinilmesi veya var olan becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2003).

Tanımlardan yola çıkarak iletişim, etkileşim ortamının sağlanması ile duygu, düşünce ya da bilgilerin karşılıklı paylaşılması olarak ifade edilebilir. İletişim sürecinin etkili gerçekleşebilmesi, bireylerin iletişim becerilerine sahip olması ile mümkündür. İletişimi başlatmak, sürdürmek ve sonuçlandırmak kişilerin iletişim becerileriyle doğru orantılı olarak düşünülmektedir.

2.2.1. İletişim Süreci ve Öğeleri

İletişim süreci ve öğelerini belirtmek için çeşitli öncüllerin gerektiğinden bahseden Cüceloğlu (2011: 67), ‘*iletişim iki birimin karşılıklı alıverişidir*’ tanımından yola çıkarak iletişimin 3 önemli öncülünü şu şekilde ifade etmiştir:

1. İletişim ortamının oluşması için en az 2 birim olması gerekmektedir. İletişim sürecinde kaynak ve alıcı olmak üzere en az 2 birim bulunmalıdır.
2. Kaynak ve alıcı birimleri arasında etkileşim oluşmalıdır. Çift yönlü bilgi, duygu ve düşünce alışverişi gerçekleşmelidir.
3. İletişim sürecine dâhil olanların aynı konu veya olay hakkında fikir alışverişi gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Kaynak tarafından gönderilen iletilerin, alıcı tarafından istenilen anlamda yorumlanması ve anlamlandırılabilmesi doğru iletişim süreci ile mümkündür (Levent, 2011). Kaynak, ileti, kanal, alıcı ve geri bildirim iletişim sürecinde temel öğeleri oluşturmaktadırlar (Demir, 2003).

2.2.1.1. Kaynak

Kaynak gönderilmek istenen iletinin oluşturulduğu ve gönderimin sağlandığı birimi ifade etmektedir. İletişimin en önemli unsurlarından olan kaynak, iletişim sürecini başlatan konuma sahiptir (Işık ve Biber, 2010). Kaynak iletişim sürecini, davranış veya tutum değişikliği oluşturmak için başlatan kişidir. Örneğin sınıf ortamında öğretmen bu rolü üstlenmektedir (Ergin, 2008).

Kaynağın etkili iletişime katılımı alıcının mümkün olduğunca çok duyusuna erişmesi ile sağlanmaktadır (Özkan, 2010). Kaynağın iletişim becerisi, güvenilirliği, tarafsızlığı vb. özellikleri ve tutumu iletişim sürecinin doğru gerçekleşebilmesi için önemli görülmektedir (Başaran, 2000).

2.2.1.2. İleti

Kaynak tarafından oluşturulan duygu, düşünce ve bilgilere ‘ileti’ denilmektedir (Işık ve Biber, 2010). İleti bir diğer deyişle mesaj, kaynak tarafından alıcıya ulaştırılmak istenen anlamı ve anlamları ifade eden çeşitli biçimdeki sembollerdir (Akbaş, 2018). Kaynağın alıcı ile paylaşmak istediği semboller mesajı oluşturmaktadır (Ergin, 2008). İletiyi alıcının anlamına erişebileceği sembol ve ifadelerden oluşturmak gerekmektedir (Erdoğan, 2002).

2.2.1.3. Kanal

Kanal, kaynağın oluşturduğu iletileri alıcıya iletmeye yarayan fiziksel bir araçtır (Işık ve Biber, 2010). Etkili bir iletişim için, ileti gönderimi ve algılanmasının yanında doğru kanal seçilerek aktarılması da önemli görülmektedir (Zıllıoğlu, 2010).

2.2.1.4. Alıcı

İletişim sürecinde kaynağın iletisini gönderdiği kişi veya grup ‘alıcıyı’ oluşturmaktadır. İleti içeriğini anlamlandıran alıcının iletiyi tarafsız ve ön yargılardan arınmış şekilde yorumlaması önemlidir (Şahin, 2007). Alıcı iletişim sürecinin hedefi konumundadır. İletiyi alır, yorumlar ve geri bildirim verir. Alıcı ile iletişimin verimli olabilmesi için, alıcının iletiyi anlamlandırma yeterliliğine sahip olması beklenmektedir (Gürgen, 1997).

2.2.1.5. Geri Bildirim

Kaynak, alıcıya göndermiş olduğu iletinin anlaşılıp anlaşılmadığı durumunu, alıcının kaynağa tepkisi ile anlamaktadır. Bu tepki ise, ‘geri bildirim’ olarak ifade edilmektedir (Filiz, 2007). Geri bildirim ile kaynak ve alıcı yer değiştirir. Bu sayede iletişimin iki birimi arasındaki etkileşim (alışveriş) gerçekleşmiş olmaktadır (Gül, 2017).

Öğretme sürecinde geri bildirim önemli bir role sahiptir. Geri bildirim ile öğrencilerin eriştikleri bilgilerin neler olduğu görülürken, onlara kendi çalışmalarının sonuçlarını görme fırsatı da oluşturulmaktadır (Turanlı, 1999).

2.2.2. İletişimin Özellikleri

Gelişim sürecinde jest ve mimiklerini etkili kullanan, refleks ve güdüleriyle birlikte dil gelişimini de içine alan, karmaşık öğrenilmiş davranışlar ile iletişim kurabilen varlık olan insan (Ergin ve Birol, 2005), iletişim sayesinde çevreye uyum sağlayabilmektedir (Erözkan, 2013).

Etkileşim durumunun olduğu ortamlarda iletişimden söz etmek gerekmektedir. Karşılıklı iletişimin ilk dakikası, kaynak ve alıcının etkileşim bağı kurdukları an olması nedeniyle önemli görülmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1997). İletişim süreci içerisinde ilk izlenimin yarattığı etkinin yadsınamaz olduğu, iletişimin yalnızca bilgi aktarımı olmadığı, kaynak ve alıcı olmadan iletişimin yapılamayacağı ve iletişimin bir bütün olarak çeşitli unsurlar ile değerlendirilmesi gerekliliği iletişimin özellikleri olarak ifade edilmektedir (Altıntaş ve Çamur, 2005).

2.2.3. İletişimin Amaç ve Önemi

İletişim, kişi veya toplumun bilgi edinmesini sağlama, etkileşimde bulunulan kişide pozitif anlamda değişiklik oluşturma, kişiyi harekete geçirme, verimli iş ve gündelik yaşam sürdürme amaçlarının yanı sıra toplumdaki birlikteliği güçlendirme, kişiler arası iş birliği sağlama gibi sosyal içeriklere sahip amaçlar ile yapılmaktadır (Kırmızı, 2004).

İletişimin genel anlamda amacı bilgilendirmektir ve içerisinde eğlendirme, eğitme, bilgiyi iletme, etkileme ve ifade etme amaçlarını kapsamaktadır (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2006). Karşılıklı etkileşimde bulunan bireyler süreç içerisinde karşı tarafı ikna etme, yönlendirme, bilgilendirme ve keyif verme hedefi içerisinde olabilmektedirler. Bireylerin iletişim sürecinde amaçları genellikle gelecek beklentilerini oluşturmaktır. İletişim bu beklentileri karşılama imkânına sahip bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda iletişim esnasında kullanılan sözel olmayan işaretler, jestler ve mimikler iletişimi güçlendirirken, iletişimin asıl amacı bilgilendirme ve etkilemeyi desteklemektedir (Zıllıoğlu, 2003).

İletişim, birey yaşantısında her geçen gün önemini artırmaktadır (Liman-Kaban, 2014). Günümüzde, geçmiş zamanlara oranla daha etkili olan ve bulunulan çağa çeşitli adlandırmalar yapılırken bile etkisini gösteren (Bilgi Çağı, Haberleşme Çağı) iletişim, bilgiyi iletme ve edinmede kullanılan temel araç olarak görülmektedir (Tutar ve Yılmaz, 2003).

İletişimin özü, bireyin etkileşimde bulunduğu bireylerle çeşitli ilişkiler kurma, toplumsal ve sosyal değerler ile tutumlar hakkında bilgi edinme, kendini güvende hissederek toplumda kendine yer bulma şeklinde ifade edilmektedir. Birey iletişim ihtiyacını karşılayamadığı durumlarda kendisini yetersiz, kaygılı, güvensiz ve edilgen hissetmektedir (Güney, 2008). Bireylerin iletişim kurma isteği, başkalarıyla ortak yaşantılar oluşturabilme, onları anlama, kendi duygu ve düşüncelerini aktarabilme, etkileme ve bütün olabilme ihtiyaçlarının giderilmesi amacını taşımaktadır (Hacıoğlu, 2007).

2.2.4. İletişimin İşlevleri

İletişim, bireylere toplumun üyeleri olma hedefinde bilgi sağlama, toplum ve bireyin amaçlarına yönelik güdülemeyi desteklemede, eğitim sürecinde bilgi aktarımı yaparak donanımlı bir kişilik oluşturmada, kültürel mirasın iletilmesi ve saklanması önemli işlevlere sahiptir (Tutar ve Yılmaz, 2002).

Doğan (2013), iletişimin işlevlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- **Haberleşme işlevi:** Birey kendisi, içinde bulunduğu toplum veya başka kişiler hakkında ulusal ve uluslararası düzeyde bilgi ve gelişmeleri iletişim aracılığı ile edinmektedir.
- **Toplumsallaşma İşlevi:** Birey, içinde bulunduğu toplum ile birlikte bir bütün olarak değerlendirilmesinde ve toplumu oluşturan aidiyet hissinde iletişimi kullanmaktadır.
- **İsteklendirme İşlevi:** İletişim, bireyin veya toplumun hedeflerinin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır.
- **Tartışma İşlevi:** İletişim toplumun ve bireyin farklı konular üzerine bilgi alışverişi yapmasına olanak sağlamaktadır.
- **Eğitim İşlevi:** İletişim, eğitim sürecinin her kademesinde bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik kullanılmaktadır.
- **Kültürel Gelişim İşlevi:** İletişim, bireyin ve toplumun kültürel geçmişinin saklanması ve kültürel sahanın genişlemesine imkân oluşturmaktadır.
- **Memnuniyet İşlevi:** İletişim kişinin ihtiyaçlarına cevap verme üzerine kurulu bir işlemdir. Eğer kişinin amacına ulaşmaması durumu oluşur ise o bireyde memnuniyetsizlik başlamaktadır.
- **Bütünleştirme İşlevi:** İletişim bireyler, toplumlar ve milletlerin birbirlerini tanımasını ve kaynaşmasını sağlayan bir öğedir. Birey iletişim sayesinde etkileşimde bulunan kişinin duygu ve düşüncelerini anlama olanağı bulmaktadır.

2.2.5. İletişimin Çeşitleri

İletişim, araç ve kanallara, kodlara, mekâna, zamana vb. durumlara göre birçok farklı çeşide ayrılabilir. Genel kabul görmüş iletişim çeşitleri ise, sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaş, 2018).

2.2.5.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, kelimeler kullanarak kişilerin birbirleriyle iletişim kurması şekline ifade edilmektedir. Bireyler duygu ve düşüncelerini konuşarak karşıdaki kişiye iletmektedir. Bu bağlamda sözlü iletişim konuşmanın bir ürünü ve dil kullanımının önemli olduğu dil ile iletişim olarak da ifade edilebilen bir iletişim biçimi olarak görülmektedir (Sever, 1998). Sözlü iletişimde esas vurgulanması gereken ‘dil’dir. Kişilerin fikirleri açıklamada, bilgileri

aktarmada, düşünceleri iletmede ve arzuları ifade etmede dili bir araç olarak kullanımı ile iletişim gerçekleşmektedir (Güçlü, 2009).

Sözlü iletişim kendi içinde ‘dil ve dil ötesi’ olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dil ile iletişim, karşılıklı konuşmaya dayalı iletişimi, dil ötesi iletişim ise vurgu, ses tonu, ses şiddeti gibi ses özelliklerini içerisinde barındırmaktadır (Sayers, Bingaman, Graham ve Wheeler, 1993).

Kaya (2011)’e göre sözlü iletişim diğer iletişim çeşitlerine göre bazı avantajlara sahiptir. Bunlar:

- Sözlü iletişimde istenen sonuç anında görülebilir.
- Güven ortamı oluşturmada etkilidir.
- Eğitim öğretim faaliyetleri etkin bir şekilde yapılabilir.
- Anında düzeltme yapma imkânı vardır.
- Beden dili, mimik ve jestler kullanılabilir.
- Kişisel beceri ve özdenetim önemlidir.
- Geri bildirim aşaması kolay kurulabilir.
- Beklenen yarar durumu hızlı bir şekilde gözlemlenebilir.

2.2.5.2. Sözsüz İletişim

Bireyler iletişim sürecinde bazı mesajları konuşma ve hatta mesajın sözcük içeriği olmadan da iletebilmektedirler. Bu sözel olmaya iletişim şekli sözsüz iletişim olarak tanımlanmaktadır. Sözsüz iletişimde söylenen sözler değil, yapılan davranışlar önemlidir (Önder, 2004). Bu iletişimde mesaj ‘beden dili’ olarak adlandırılmaktadır. Beden dili; jestler, mimikler, duruş, tavır gibi hareketlerin genel tanımı olarak ifade edilmektedir. Kişinin yüz ve göz hareketleriyle birlikte el ve kol hareketleri de beden dili için oldukça önemli olarak görülmektedir (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2008).

Sözsüz iletişim, insanın kelimelere başvurmadan jest, mimik, el, kol veya beden hareketleri ile karşıdaki kişiye mesaj iletmesidir (Güçlü, 2009). Sözsüz iletişimin alan uzmanlarının yayınlarına bakılarak belirlene çeşitli özellikleri vardır. Bu özellikler şöyle ifade edilmektedirler (Gül, 2017: Tutar ve Yılmaz, 2008):

- Sözsüz iletişim duyguları ifade etmekte etkilidir.
- Sözlü iletişim ile karşılaştırıldığında, yalan söylemesi daha az mümkündür.
- Çok kanallıdır.
- Duyguları iletmede öncüdür.

- İstemsizce oluşturulabilirler.
- Kültürün etkisi yoğun şekilde gözlenebilir.
- İlk izlenim oluşturabilir veya ilk izlenimde destekleyici role sahip olabilirler.
- Kaçınılmazlardır.

2.2.5.3. Yazılı İletişim

Yazılı iletişim kişilerin duygu, düşünce ve bilgilerini yazılı bir şekilde iletilmesi anlamına gelmektedir. Belli bir yazım becerisi gerektiren iletişim çeşidi olarak görülmektedir (Küçük, 2012). Farklı mesaj türlerini içinde barındıran yazılı iletişim bülten, bildiri, makale, tutanak, rapor, elektronik posta vb. içerikleri kapsamaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2008).

Yazının icadı ile yazılı iletişimin önemli bir döneme girdiği görülmektedir. Yazı sayesinde iletişim yeni bir boyut kazanarak kalıcılık elde etmiş ve uzun süreli kullanıma olanak sağlamaya başlamıştır (Aydın ve Balcı, 2001). Yazılı iletişimde süreç sözlü ve sözsüz iletişim türlerine göre daha güç gerçekleşmektedir. Mesajın alıcıya iletimi, alıcının mesajı okuması, geri bildirimde bulunması süreçleri zamansal anlamda daha uzun bir dilimi ifade etmektedir (Salman, 2017).

Yazılı iletişim, sözlü ve sözsüz iletişime oranla avantajlı durumlara sahip olabilmektedir. Bu durumları Küçük (2012) şu şekilde ifade etmektedir:

- Yazılı iletişim kayıt altına alınabilir.
- Kayıt altına alınabilmesi nedeniyle mesajlar tekrar okunup, değerlendirilme özelliğine sahiptir.
- Aynı anda birden fazla kişiye ulaştırabilmek mümkündür.
- Güvenirlik düzeyi yüksek bir iletişim türüdür.
- Uzun mesajları iletmede etkili bir iletişim türüdür.

Bu avantajlarının yanı sıra yazılı iletişimin birtakım dezavantajlı özellikleri de bulunmaktadır. Tuna ve Tuna (2007) bu dezavantajları şu şekilde ifade etmektedir:

- Birebir iletişimdeki beden dili etkisi yazılı iletişimde bulunmamaktadır.
- Yazılı iletiler istenmeyen alıcıların eline geçebilir.
- Anlık geri bildirim almak olası değildir.
- İletişim süreci yüz yüze iletişim sürecinden daha fazla zaman almaktadır.

2.2.6. İletişim Becerileri

Beceri, ihtiyaç duyulan faaliyetlerdeki yeterlilik ve yetkinlik olarak ifade edilmektedir. İletişim becerisi ise, temelinde saygı ve empati barındıran, duygu ve düşüncelerin örtük olmayan şekilde aktarıldığı, dinleme ve konuşma yoluyla kişinin kendisini ifade edebildiği, kişinin iletişim halinde bulunduğu bireyler ile yeterli düzeyde ilişki kurabildiği, kişinin etkileşim içerisinde bulunduğu kişilerden olumlu geri bildirimler alabildiği, toplumsal ve sosyal yaşantıyı verimli hale getiren öğrenilmiş davranışlar bütünüdür (Dökmen, 2006).

Bir başka ifadeyle iletişim becerisi, kişiler arasında duygu, düşünce ve tutumda ortaklık sağlaması, ilişkilerinde payda edinmeleri olarak ifade edilmektedir (Sever, 1998). Bu bağlamda iletişim becerileri, etkili iletişimin sağlanmasında ve iletişimin amacına uygun olarak gerçekleştirilmesinde önemli bir unsur olarak görülmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2013).

İletişim becerisi, iletişim sürecinde kişinin diğer bireyleri anlayabilme, onların duygu ve düşüncelerini algılayabilme hassasiyetini geliştirmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2010). İletişim becerilerinin doğuştan geldiğini savunanlar olduğu gibi bu becerilerin sonradan öğrenilebilir özellikler olduğunu ifade eden kişilerde bulunmaktadır (Korkut, 2004). Demirci (2002) iletişim becerilerini sosyal bir beceri türü olarak görürken, bu becerilerin öğretilebilir olduğunu bildirmektedir. İletişim becerileri sosyal bir beceri olarak görülse bu beceriler, iletişimin teknik özellikleri ve yöntemlerinin öğrenilip kullanılması ile ilişkilidir. İletişim sürecinde hataların/bozuklukların farkındalığı ve doğru bir iletişim için çaba harcanması iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Erdoğan, 2002). İletişimi engelleyen durumlar öğrenildikçe, iletişimin daha etkili sürdürülmesi için gerekli olan durumlarda öğrenilecektir (Gürüz ve Eğinli, 2010).

İletişim becerilerini edinmek ve kullanmak, bireyler arası kurulan ilişkilerin de düzenlenmesinde önemli bir role sahiptir (Kılıçarslan, 2011). İletişim becerisi gelişmiş bireyler, toplumsal ve sosyal alanda karşılıklı çıkarabilecek sorunları çözmede, verimli ilişkiler kurabilmede ve problemlerle başa çıkmada başarılı sonuçlar almaktadırlar (Cüceloğlu, 2016). Becerileri doğru ve etkili kullanabilen bireyler oluşan problem durumları ile daha kolay başa çıkabilmekte, sağlıklı ilişkiler kurabilmekte ve iş hayatında başarıları elde etmektedirler (Deniz, 2003).

İletişim becerisi, alt boyutları ile birlikte incelenmektedir. Bunlar zihinsel, duygusal ve davranışsal iletişim becerileridir. Zihinsel iletişim becerilerinin bazıları şu şekilde ifade edilmiştir (Akbaş, 2018):

- Kişilerarası ilişkilerde etkili dinleme davranışını kullanabilmek,
- Empati yapabilmek,
- Karar verme yetkinliğine erişmiş olmak,
- Çeşitli etmenleri fark edebilmek,
- İşitme ve dinleme davranışlarını karşılaştırabilmek,
- Sorun çözümünü tanımlayabilmek,

Duygusal iletişim becerileri ise;

- Sözsüz, beden dili iletişiminin farkına varmak,
- Dilin yaşantıdaki önemini anlamak,
- Empati geliştirebilmek,
- Kendini tanımayı arttıran yolları kullanmada gönüllü olmak,

Davranışsal iletişim becerileri ise;

- Yardım edici iletişim becerilerini kişiler arası uyarlayabilmek,
- Kendini çeşitli yollar ile ifade edebilme becerisine sahip olmak,
- Çatışma durumlarına yönelik örnek çözüm stratejileri oluşturabilmek,
- Ben dili kullanarak istek iletebilmek,

Levent (2011) ise, iletişim becerisine sahip bireylerin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Dış görünümü önemsemek,
- Ses tonu ve diksiyonu iyi kullanabilmek,
- Beden dilini etkin şekilde kullanabilmek,
- Bilgili ve tecrübeli olmak,
- İyi bir dinleyici olmak,
- Uygun zaman ve ortamda harekete geçmek,
- Kişilere olumlu yaklaşmak,
- Özgüvenli davranmak.

2.2.7. Temel İletişim Becerileri

Sosyal beceriler olarak ifade edilen ve genellikle diğer yeterlilikler ile birlikte kullanıldığında anlam oluşturan iletişim becerileri, birbirlerini tamamlayan yeterliliklerden

oluşmaktadır. Bu yeterlilikler konuşma becerisi, dinleme becerisi, beden dilini kullanma (sözsüz iletişim), empati gibi yeterlilikleri kapsamaktadır (Demirci, 2002).

2.2.7.1. Konuşma

İnsanlar arası etkileşimi gerçekleştirmede ve kişinin kendini ifade etmesinde görev alan bir dizi işaretler sistemi ve örgütü konuşma olarak ifade edilmektedir (Yüksel, 2011). İnsan iletişiminin zemini ve en önemli ögesi konuşma olarak görülmektedir (Altıntaş ve Çamur, 2005). İnsana özgü olan dil diğer bir deyişle konuşma, duygu ve düşünceleri iletebilen, zihinde oluşan fikirleri düzenleyen ve ifade edilmesini sağlayan önemli bir unsurdur (Yavuzer, 1998).

İletişim sürecinde kullanılan kelimelere ve söylemlere özen gösterilmesi gerekmektedir. Açık ve anlaşılır şekilde konuşmak, konuşmada duyulara hitap edecek somut kelimelere yer vermek konuşmayı daha etkili hale getirecektir. Ayrıca söylemlerdeki tonlama, vurgu, ses hızı gibi ses özelliklerini doğru kullanmak konuşmanın anlaşılabilirliğini yükselten etmenler olarak görülmektedir (Arabacı, 2012). Konuşma ve ses arasında ciddi bir ilişki bağı vardır. Ses yalnızca sözcükleri değil konuşmacının tutumunu, coşkusunu ve sevincini de içeren bir yapıdadır. Konuşmada kişinin ses tonuna dikkat ederek bile konuşmacının duygu durumu anlaşabilmektedir. Konuşmanın etkililiği konuşmacının amacını, tutumunu, güvenini ve insancıl tarafını içermektedir (Liman-Kaban, 2014).

2.2.7.2. Dinleme

Dinleme, sadece işitsel anlamda duymak anlamında olmamakta, aktarılacak istenen mesajı algılayıp anlamlandırmayı ifade etmektedir (Hale ve Whitlam, 1998). Dinleme, bireyin bilgiyi işittiğinde anlamlandırması ve bilgiyi hatırlayabilmesi sürecini içermektedir. Kişiler arası olumlu ilişkiler geliştirmek, bilgiye erişme, anlama ve yardım etme, karşıdaki kişinin değerli olduğunu hissetmesi ve kabul gördüğünü anlaması yönünden dinleme önemli davranış ve iletişim becerisi olarak ifade edilmektedir (McKay, Davis ve Fanning, 2010).

Dinlerken duyma ve anlamlandırabilme önemli görülmektedir. Anlama, dinleme için kritik bir olgudur. Kişinin kaynaktan gelen mesajı geçmiş bilgiler ile ilişkilendirip yorumlaması anlamayı oluşturmaktadır. Kişi gündelik yaşantısında aynı anda birçok mesaja maruz kalabilmekte ve bu mesajlar içerisinde kendisine uygun olana yönelmektedir. Kişinin gelen uyarıcılara odaklanması kavrama sürecini başlatırken, uyarıcılar ile oluşturulan etkileşim anlamayı ortaya çıkarmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Ayrıca, dinleme süreci konuşmanın oluşturulması ile ilişkilidir. Birey etkili bir dinleme gerçekleştirir ise,

konusmasını da etkili biçimlendirip konu ile orantılı geri bildirim oluşturabilmektedir (Tomaç, 2009).

Dinleme sürecinde iki tür dinlemeden bahsedilmektedir. Bunlarda ilk olan aktif dinleme, kişinin kendini karşısındaki konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamasına olanak sağlamaktadır (Kangal Erdem, 2013). Aktif dinlemede kişinin bedensel hareketler yapması ile karşısındaki konuşmacının, dinlenildiğini algılaması önemli bir unsurdur. İkinci dinleme türü olan pasif dinlemede ise; kişi, karşısındaki konuşmacıya yorum yapmadan veya soru yöneltmeden, konuşmayı bölmeden ve iletişimi kabul ederek düşüncelerini geliştirme olanağı sağlamaktadır (Sayers vd., 1993).

2.2.7.3. Empati

Empati, birey karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini benimseyerek o kişinin yerine kendisini koyması ve hissettiklerini ona aktarması olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 1999). Empati sayesinde bireyler diğer insanların iç dünyasına erişim sağlayabilmektedir (Dökmen, 2016). Erdoğan (2002) empatinin bireylerin duygularını anlamının yanı sıra bu duyguları paylaşabilmekten oluştuğunu ifade etmektedir.

Kelime anlamı olarak duygudaşlığı ifade eden empati, iletişim sürecinin etkili sürdürülmesinde konuşma ve dinleme becerileri arasında bağ kurmaktadır (Arabacı, 2012). Etkili iletişim için empati kurularak insanın karşısındaki bireyi anlaması ve beklentilerinin farkında olabilmesi gerekmektedir (Kılıç, 2005). Bu bağlamda iletişim esnasında yargılama ve eleştiri yapmadan anlamlandırılan duygunun karşı tarafa aktarılması empati becerisinin geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır (Gül, 2017).

2.2.7.4. Beden Dili

Bireyler iletişim sürecinde konuşma dışında sözlü olmayan iletişim yollarına da başvurumaktadırlar. Beden dili de iletişimde sıkça kullanılan ve mesaj vermeye yarayan bir sözsüz iletişim becerisi olarak tanımlanmaktadır (Işık, 2013). Beden dili, bireylerin istek, düşünce ve beklentilerini kelimeler aracılığı ile değil el/kol, göz teması, duruş, tavır gibi hareketler ile ifade etmesi olarak görülmektedir (Üstünel, 2011).

Beden dili konuşmanın gerçekleşmediği veya yarım kaldığı durumlarda bile mesaj vermeye devam etmektedir. Sözlü iletişim düşüncelerimizi, sözlü olmayan iletişim de duygularımızı ifade etmekte önemli role sahiptir. Beden dili temelde insanlar ne söylediklerinden ziyade ne yaptıkları ile ilişkili olarak görülmektedir. Konuşma sürecinde

sözcükler duygu ve düşüncelerden bağımsız olarak kullanılabilir fakat beden dili duygu ve düşüncelerden ayrı ifade gerçekleştirememektedir (Dökmen, 2016).

2.2.8. İletişim Becerileri İşlevleri

İletişimin işlevleri toplumsallaşma süreci ile birlikte değerlendirebilmektedir. Bilgi edinimi sosyalleşme, bulunulan ortama uyum sağlama ve verimli iletişim için önemli bir işlev görevi görmektedir. Etkileme ve ikna işlevi ile karşıdaki kişiyi değiştirebilme imkânı sağlayan iletişim aynı zamanda öğretici ve birleştirici bir fonksiyona da sahiptir (Gürgen, 1997).

İletişim becerileri uygun iletişim aracını seçme, kullanılacak kanalları belirleme, iletiyi yapılandırma ve iletiyi oluşturma süreçlerinde önemli bir işleve sahiptir. Bu konuda yapılan araştırmaların çoğunlukla iletişim becerilerin kazandırılması ve var olan becerilerin ölçülmesi ile ilişkili olarak yapılmaktadır.

2.2.9. İletişim Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Çetinkanat (1998) çalışmasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencileri ile MEB bakanlık müfettişlerinin iletişim becerilerine dair görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Geliştirmiş olduğu Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeğini uygulamıştır. 240 öğretmen adayı ve 66 bakanlık müfettişine uygulanan anketlerde değişken olarak yaş, kıdem, sınıf düzeyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları ve bakanlık müfettişlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kapıkıran ve Kapıkıran (2000) yaptıkları çalışmada Ana Okulu Öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerileri eğitiminin, empatik beceri ve empatik eğimlerine etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. 60 kız katılımcı üzerine yapılan araştırmada 20 kontrol 20 deney ve 20 plesebo gurubu bulunmaktadır. Katılımcıların hepsine Dökmen (1988) tarafında geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği ve Empatik Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubuna 7 hafta 14 saat verilen iletişim becerileri eğitiminin sonunda deney grubundaki deneklerin ölçümlerin farklılaştığı, plesebo grubuna haftada 6 saat iletişim becerileri eğitimi sonucunda anlamlı farkın görülmediği, kontrol grubuna eğitim verilmemiş ve anlamı farkın oluşmadığı saptanmıştır.

Korkut (2005) yaptığı çalışmada 12 saatlik İletişim Becerileri Eğitiminin yetişkinlerin iletişim becerilerini değerlendirme düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya çeşitli bankalarda yönetici olarak çalışan 16 kişi katılmıştır. Katılımcılara Korkut (1996b) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) uygulanmıştır. 12

saatlik iletişim becerileri eğitiminde ön test-son test uygulamasından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda ön test-son test verileri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Pehlivan (2005) yaptığı çalışmada Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma 468 kız, 124 erkek toplam 592 öğretmen adayına uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) kullanılmıştır. Çalışma bulgularına bakıldığında öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları yüksek bulunurken, cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca sınıf düzeyinde iletişim becerileri algıları 1. sınıftan 4. sınıfa doğru artış göstermektedir. Bir diğer deyişle öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça iletişim becerileri algıları da artmaktadır.

Özerbaş, Bulut ve Usta (2007) yaptıkları çalışmada Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. 2005-2006 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim dallarındaki birinci ve ikinci öğretim 357 öğretmen adayına iletişim Korkut (1996) İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) uygulamıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan sosyoekonomik düzey ve bölüm arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmada bağımsız değişken cinsiyete göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden iletişim becerilerini daha etkili kullandıkları saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri akademik başarılarına bağlı olarak değişmektedir.

Dilekman vd. (2008) yaptıkları çalışmada Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerini cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde 2007-2008 eğitim öğretim yılında öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve PDR bölümlerindeki 283 öğretmen adayına Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmazken, bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmada İlköğretim Matematik Ana Bilim Dalı öğrencilerinin Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ve Psikoloji Danışman ve Rehberlik Ana Bilim Dalı öğrencilerine göre iletişim becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Yılmaz, Üstün ve Odacı (2009) yaptıkları çalışmayı okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerisi düzeylerinin üniversite, yerleşim birimi, yaş ve sınıf düzeyine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Amasya Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültelerinden öğrenim gören 356 Okul Öncesi öğretmen adayına geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri (İBE) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri üniversite değişkenine göre incelendiğinde Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının diğer üniversitelerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yerlerine göre iletişim becerileri düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşlarına göre iletişim becerileri düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ayrıca araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir göstermektedir. Bu fark 4. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarından daha düşük iletişim becerileri düzeylerinin olduğunu göstermiştir.

Tepeli ve Arı (2011) yaptıkları çalışma ile Okul Öncesi Öğretmeni ve Okul Öncesi Öğretmen adayları arasındaki iletişim ve sosyal becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sınıf düzeyi, kıdem ve iletişim ve sosyal beceri puanları değişkenleri alt boyutları oluşturmaktadır. Çalışmada Riggio (1989) Sosyal Beceri Ölçeği ve Balcı (1997) İletişim Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmada Konya ili içerisinde tesadüfen seçilen 100 okul öncesi öğretmeni ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1.sınıf ve 4.sınıf okul öncesi öğretmen adaylarından 240 kalımcıya anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularında 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerisi puanlarının 1. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarından önemli düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri kıdem yılı arttıkça azalma eğilimi göstermektedir.

Çetinkaya (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşleri belirlenmesi amaçlamıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 195 öğretmen adayına Ersanlı ve Balcı (1998) İletişim Becerileri Envanteri (İBE) uygulamıştır. 2009-2010 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Eğitim Fakültesinde eğitim gören Türkçe Bölümü 1. ve 4.sınıf 106 kız ve 89 erkek öğretmen adayının iletişim becerilerine ilişkin görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumuna göre araştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda anne ve babanın eğitimi durumunda anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara

göre cinsiyet değişkeni incelendiğinde kız öğretmen adaylarının erkek adaylarına göre iletişim becerilerinin daha verimli olduğu saptanmıştır. Araştırmada 1. sınıf öğretmen adaylarının 4. sınıf öğretmen adaylarına göre iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Anne- baba eğitim durumuna göre öğretmen adaylarının iletişim becerilerine yönelik görüşleri incelendiğinde anne ve babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşleri daha yüksektir.

Erigüç, Şener ve Eriş (2013) yaptıkları çalışmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin belirlenmesidir. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Osmaneli Meslek Yüksekokulunda 2010-2011 öğretim yılında öğrenim gören 364 öğrencinin iletişim becerilerini incelemişlerdir. Öğrencilerin iletişim becerileri cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri program, sınıf, ailenin yaşadığı yer, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, anne-babanın tutumları ve arkadaşlarla ilişkiler değişkenleri açısından incelenmiştir. Öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve İletişim Becerileri Envanteri uygulanmıştır. İletişim Becerileri ölçeği (İBE) Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin iletişim becerilerinde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ve arkadaşlarıyla ilişkileri olumlu olan öğrencilerin iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlerin iletişim becerileri üzerinde farklılık yaratmadığı sonucu bulunmuştur.

Tunçeli (2013) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline sahiptir. Araştırmada 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 39 erkek 141 kız toplamda 180 katılımcıya Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği ve Şaban (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Meslek Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, iletişim düzeyi ve öğretmenlik mesleğine tutum değişkenleri incelenirken, cinsiyet ve sınıf değişkenleri anlamlı bir fark göstermemektedir. Araştırmada öğretmen adayları iletişim becerileri ile öğretmenlik meslek tutumları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin anlamlı bir fark gösterecek seviyede olmadığı saptanmıştır.

Ocak ve Erşen (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada bağımsız değişken olarak cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, uzun süre yaşanan yerleşim birimi, mezun olunan lise, sosyal paylaşım sitelerini kullanma durumu ve sıklığı değişkenleri araştırılmıştır. Afyon

Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1. ve 2. sınıf 315 öğretmen adayına Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi ve uzun süre yaşanan yerleşim birimine göre anlamlı fark olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre iletişim becerileri algıları kız öğrencilerin daha yüksektir. Bölüm değişkenine göre Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerileri algıları daha yüksek olduğu görülmüştür. İletişim becerileri algısına yönelik uzun süre büyük şehirde yaşayan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin uzun süre şehir, kasaba ve köyde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Mezun olunan lise, sosyal paylaşım sitelerini kullanma durumu ve sıklığına göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Milli ve Yağcı (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca adayları iletişim becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenleri açısından incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada Ege Bölgesi'nde bir üniversitede 2015-2016 eğitim öğretim bahar yılında Eğitim Fakültesi içerisindeki Güzel Sanatlar Bölümü (Müzik, Resim-İş), Türkçe Bölümü ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 458 öğretmen adayına Owen Korkut ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında cinsiyet değişkeninde kadın adayların lehine anlamlı fark ortaya çıkarken, sınıf düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı iletişim becerisi en yüksek bölüm olurken, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı en düşük olarak saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerini katılımcıların demografik değişkenleri açısından incelemek istenmektedir. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasındaki birlikte değişimi ve değişimin derecesini ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2011). Sosyal Bilimlerde sıklıkla kullanılan tarama modeli, büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı sunan ve araştırmacının bir durumu olduğu şekilde betimlemesine yarayan bir modeldir (Büyüköztürk, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 223 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır (n=223). Araştırmaya katılanların demografik bilgileri Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcıların demografik bilgilerinin frekans ve yüzdeleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	164	73.5
	Erkek	59	26.5
Sınıf	1	65	29.1
	2	37	16.6
	3	79	35.4
	4	41	18.4
Bilgisayar Sahibi Olma	Hayır	71	31.8
	Evet	152	68.2
İnterneti Sosyal Medya Amacıyla Kullanma	Hayır	41	18.4
	Evet	182	81.6
İnterneti Eğlence Amacıyla Kullanma	Hayır	64	28.7
	Evet	159	71.3
İnterneti Araştırma Amacıyla Kullanma	Hayır	50	22.4
	Evet	173	77.6

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere; katılımcıların 164’ü (%73.5) kadın 59’u (%26.5) erkektir. Katılımcıların 65’i (%29.1) 1. sınıf, 37’si (%16.6) 2. sınıf, 79’u (%35.4) 3. sınıf, 41’i (%18.4) ise 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 71’i (%31.8) bir bilgisayara sahip değilken 152’sinin (%68.2) bilgisayarı vardır. Katılımcıların 182’si (%81.6) interneti sosyal medya amacıyla kullanmakta iken 41’i (%18.4) bu amaçla kullanmamaktadır. Katılımcıların 159’u (%71.3) interneti eğlence amacıyla kullanmakta iken 64’ü (%28.7) bu amaçla kullanmamaktadır. Katılımcıların 173’ü (%77.6) interneti araştırma amacıyla kullanmakta iken 50’si (%22.4) bu amaçla kullanmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Buna ek olarak Okul Öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Erişti ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen ‘Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’ ve iletişim becerileri düzeylerini belirlemek için Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen ‘İletişim Becerileri Envanteri’ kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan Okul Öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 7 sorudan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formundaki sorular araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet, genel ortalama, bölüm, sınıf düzeyi, bilgisayar sahibi olup olmama durumu, internet erişimine sahip olup olmama durumu ve interneti kullanım amaçları gibi özellikleri ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2. Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği

Erişti ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen '*Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği (MOBÖ)*' 4 alt boyuttan ve 45 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar minimum 45, maximum 225 puandır. Ölçekteki maddelerin tümü pozitif yüklü maddelerdir. Ölçekteki alt boyutlar Erişme (11 madde), Analiz (15 madde), Değerlendirme (7 madde) ve İletme (12 madde) olarak belirlenmiştir. Bu boyutlar bireylerin medya içeriklerine erişim ve kullanma durumlarını; medya içeriklerini birimlere ayırma ve çözümleme durumlarını; medya içeriklerinin analizlerinin sonucunda yargıya varma değerlendirme durumlarını ve medya içeriklerini üretme; paylaşma ise iletme durumlarını ifade etmektedir. Erişti ve Erdem (2017) ölçeğin toplam puanı bireyin medya okuryazarlık düzeyini gösterebilmektedir. Ayrıca ölçekteki alt boyutlar, toplam puanın yanı sıra beceri tabanlı bir değerlendirme yapma olanağı sağlamaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik testi kapsamında madde ayrımı; madde toplam korelasyonu ile test edilmiş ve hiçbir maddenin 0.30'un altında yer almadığı tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin 'iyi' ile 'kabul edilebilir' arasında bir uyum gösterdiği bulunmuştur. İç tutarlılık açısından ölçeğin Cronbach α değeri 0.919, faktörlerin alfa değerleri ise Erişme 0.76, Analiz 0.83, Değerlendirme 0.72 ve İletme 0.83 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak dört faktör altında toplanan ve 45 maddeden oluşan Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya koyulmuştur (Erişti ve Erdem, 2017). Bu çalışmadaki Cronbach α değerleri ise Erişme 0.880, Analiz 0.919, Değerlendirme 0.879, İletme 0.883 ve ölçek toplamı için 0.963 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. İletişim Becerileri Envanteri

Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen '*İletişim Becerileri Envanteri (İBE)*' üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan 45 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilebilecek toplam puan minimum 45,

maximum 225 puandır. Ölçekte oluşturulmuş 3 alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar Zihinsel, Duygusal ve Davranışsal boyutlar olarak ele alınmaktadır. Alt boyutlardan elde edilebilecek en yüksek puan 75, en düşük puan 15 puandır.. Her alt boyut ayrı olarak değerlendirileceği gibi, ölçeğin toplam puanına bakılarak da bireyin iletişim becerileri düzeyi belirlenebilmektedir. Ayrıca hangi alt boyut puanı yüksek ise bireyin o alt boyuttaki iletişim beceri düzeyinin daha iyi olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin geliştiricileri tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında ölçeğin güvenirliği için test yarılama analizi ($r=.64$) ve test tekrar test analizi ($r=.68$) sonuçları elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacı ile yapılan Cronbach α katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için paralel formlar yöntemi uygulanmış ve Korkut (1996) tarafından geliştirilen ‘İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ ile korelasyon katsayısı $r=.70$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlarının yüksek olması bireyin iletişim beceri düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Ersanlı ve Balcı, 1998). Bu çalışmadaki Cronbach α değerleri ise Zihinsel 0.710, Duygusal 0.736, Davranışsal 0.747 ve ölçek toplamı için 0.880 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracını geliştiren kişiler ile iletişime geçilip gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları hazırlanmıştır. Söz konusu araçları uygulayabilmek için Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilim Kurulundan gerekli izinler alındıktan sonra, ölçeklerin uygulanacağı sınıflar belirlenmiş ve ders programlarına bakılarak ölçek uygulama planlaması yapılmıştır. Ölçek uygulamaları öncesi gerekli açıklamalar yapılarak ve belirlenen plan doğrultusunda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği programı örgün öğretim gören tüm sınıflara gönüllülük esasına göre uygulanan ölçeğin verileri araştırmacı tarafından bir hafta içerisinde toplanmıştır. Genel olarak ölçeklerin doldurulması 15 dakika sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler öncelikle bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin bilgisayara girilmesi, saklanması, düzenlenmesi ve çözümlenmesi için IBM SPSS Statistics (IBM SPSS Statisticssürüm 25) bilgisayar programı kullanılmıştır. Veriler öncelikle betimsel yöntemlerle çözümlenmiştir. Daha sonra; demografik değişkenlerin, ölçek alt boyutlarının ve ölçek toplam değerlerinin normal dağılıp dağılmadığı basıklık ve çarpıklık ölçümleri ile değerlendirilmiştir. Bu değerler +2 ile -2 arasında değerlendirilmiştir (DeCarlo, 1997). Normal dağılıma gözlenemediğinden; Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi, t-testi, Spearman ρ

sıralama korelasyon katsayısı ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak veriler çözümlenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar her bir alt problemle ilişkili olacak biçimde sunulmuştur.

Çıkarımsal çözümlemelere geçmeden önce, veriler üzerinde bir dizi betimsel çözümleme gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları olan Erişme, Analiz, Değerlendirme ve İletme ile İletişim Becerileri Envanteri'nin alt boyutları olan Zihinsel, Duygusal ve Davranışsal'a ek olarak söz konusu ölçeklerin toplam değerleri Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. Ölçeklerin Toplam Değerleri ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri

	$\bar{X}_{\text{toplam}}$	$\bar{X}_{\text{ortalama}}$	s	Minimum	Maksimum
Medya Okuryazarlığı Becerileri					
Erişme	42.62	3.87	7.122	8	55
Analiz	58.2	3.88	9.451	15	75
Değerlendirme	27.42	3.92	4.96	7	35
İletme	47.01	3.92	7.331	18	60
Toplam	173.74	3.86	29.309	8	224
İletişim Becerileri					
Zihinsel	56.38	3.76	7.345	17	72
Duygusal	52.09	3.47	8.608	8	71
Davranışsal	57.68	3.85	7.534	11	75
Toplam	166.14	3.69	20.924	58	211

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere, Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Değerlendirme ($\bar{X}$ =3.92) ve İletme ($\bar{X}$ =3.92) alt boyutları, en yüksek ortalama değerlere sahiptir. İletişim Becerileri Envanteri'nde ise Davranışsal ($\bar{X}$ =3.85) alt boyutu en yüksek ortalama değere sahip alt boyut olmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri arasında anlamı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bu problemin çözümü için Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri’nin alt boyutları ve ölçek toplam puanları üzerinde ilişkisel çözümlemeler gerçekleştirilmiştir. Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin Erişme ve Analiz alt boyutları, İletişim Becerileri Envanteri’nin tüm alt boyutları ve ölçeklerin toplam puanları normal dağılım göstermediği için tüm çözümlemelerde Spearman ρ sıralama korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Envanteri Puanları ile Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Medya Okuryazarlığı Becerileri	İletişim Becerileri			
	Zihinsel	Duygusal	Davranışsal	Toplam
Erişme	0.248*	0.143***	0.250*	0.232*
Analiz	0.305*	0.157**	0.251*	0.256*
Değerlendirme	0.325*	0.207**	0.271*	0.295*
İletme	0.311*	0.204**	0.277*	0.288*
Toplam	0.349*	0.219*	0.318*	0.321*

Not: * $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.05$

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere; öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ve ölçek toplam puanları ile İletişim Becerileri Envanteri’nin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ve ölçek toplam puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. İletişim Becerileri Envanteri’nin Zihinsel ve Davranışsal alt boyutlarından alınan puanlar ile ölçek toplam puanı, Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin alt boyutları arasındaki ilişkilerin hepsinin $p < 0.001$ düzeyinde bir anlamlılığı olduğu gözlemlenmiştir. Duygusal alt boyutundan alınan puanlar; Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin ölçek toplam puanıyla $p < 0.001$ düzeyinde, Analiz, Değerlendirme ve İletme ile $p < 0.01$ düzeyinde ve son olarak Erişme ile $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ilişkilidir.

Öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin Erişme alt boyutundan aldıkları puanların İletişim Becerileri Envanteri’nin alt boyutlarından aldıkları puanlar ve ölçek toplam puanı ile olan tüm ilişkileri düşük düzeyli olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Analiz, Değerlendirme ve İletme alt boyutlarından aldıkları puanlar, İletişim Becerileri Envanteri'nin Zihinsel alt boyutundan aldıkları ile orta düzeyli ilişkilere sahipken; diğer alt boyutlardan alınan puanlar ile ölçek toplam puanı ile düşük düzeyli ilişkilere sahip oldukları belirlenmiştir. Son olarak; öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ise İletişim Becerileri Envanteri'nin Duygusal alt boyutundan aldıkları ile düşük düzeyli ancak diğer tüm alt boyutlardan alınan puanlar ile ölçek toplam puanı ile orta düzeyli ilişkilere sahip oldukları belirlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu problemin çözümü için Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri'nin alt boyutları ile ölçek toplam puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre analiz edilmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için bağımsız gruplar t-testi normal dağılmayanlar için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.3 ve Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	SD	p
Erişme	Kadın	164	42.64	6.784	0.059	221	0.953
	Erkek	59	42.58	8.05			
Değerlendirme	Kadın	162	27.28	5.184	-0.693	218	0.489
	Erkek	58	27.81	4.29			
İletme	Kadın	162	46.91	7.034	-0.338	218	0.736
	Erkek	58	47.29	8.163			
Toplam	Kadın	164	173.89	26.973	0.131	221	0.896
	Erkek	59	173.31	35.258			

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Erişme, Değerlendirme ve İletme alt boyutları ile ölçek toplam puanı katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0.05$). Yapılan analizlere ek olarak Medya Okuryazarlığı

Becerileri Ölçeği'nin Analiz alt boyutu üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, Analiz alt boyutunun da cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği gözlemlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4. 4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Zihinsel	Kadın	163	115.26	18788	4195	0.146
	Erkek	59	101.1	5965		
	Toplam	222				
Duygusal	Kadın	163	115.62	18846	4137	0.112
	Erkek	59	100.12	5907		
	Toplam	222				
Davranışsal	Kadın	163	116	18908.5	4074.5	0.082
	Erkek	59	99.06	5844.5		
	Toplam	222				
Toplam	Kadın	163	116.4	18973.5	4009.5	0.059
	Erkek	59	97.96	5779.5		
	Toplam	222				

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, İletişim Becerileri Envanteri'nin alt boyutları ile ölçek toplam puanı katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu problemin çözümü için Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri'nin alt boyutlarından alınan puanlar ile ölçek toplam puanları katılımcıların sınıflarına göre Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U çoklu karşılaştırma testi ile çözümlenmiştir. Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nden alınan puanlar üzerinde gerçekleştirilen çözümlemelerin sonuçları

Tablo 4.5 ve Tablo 4.6’da; İletişim Becerileri Envanteri’nden alınan puanlar üzerinde gerçekleştirilen çözümlemelerin sonuçları ise Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları

Medya Okuryazarlığı Becerileri	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	h	SD	p
Erişme	1	65	110.33	11.187	3	0.011***
	2	37	140.80			
	3	79	98.15			
	4	41	112.63			
	Toplam	222				
Analiz	1	64	112.59	10.189	3	0.017***
	2	37	138.39			
	3	78	98.96			
	4	41	104.01			
	Toplam	220				
Değerlendirme	1	63	118.82	7.596	3	0.055
	2	37	127.07			
	3	79	96.56			
	4	40	106.86			
	Toplam	219				
İletme	1	63	116.14	7.849	3	0.049***
	2	37	131.58			
	3	79	99.78			
	4	40	100.55			
	Toplam	219				
Toplam	1	65	114.64	11.800	3	0.008**
	2	37	141.22			
	3	79	98.37			
	4	41	105.01			
	Toplam	222				

Not: ** $p < 0.01$, *** $p < 0.05$

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere; öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Erişme, Analiz ve İletme alt boyutlarında aldıkları puanları ile ölçek toplam puanlarının adayların sınıflarına göre anlamlı farklar gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Erişme alt boyutunda aldıkları puanları adayların sınıflarına göre anlamlı fark göstermektedir ($H(3)=11.187$, $p=0.011$). Öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Analiz alt boyutunda aldıkları puanları adayların sınıflarına göre anlamlı fark göstermektedir ($H(3)=10.189$, $p=0.017$). Öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin İletme alt boyutunda aldıkları puanları adayların sınıflarına göre anlamlı fark göstermektedir ($H(3)=7.849$, $p=0.049$). Öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nden aldıkları ölçek toplam puanları adayların sınıflarına göre anlamlı fark göstermektedir ($H(3)=11.800$, $p=0.008$).

Kruskal-Wallis H testi ile gerçekleştirilen çözümlemeler yoluyla öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Erişme, Analiz ve İletme alt boyutlarında aldıkları puanları ile ölçek toplam puanlarının adayların sınıflarına göre anlamlı farklar gösterdiğinin belirlenmesi sonucunda, Mann-Whitney U çoklu karşılaştırma testi ile bu anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunun incelenmesine karar verilmiştir. Uygulanan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

Medya Okuryazarlığı Becerileri	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Erişme	1	65	46.64	3031.50	886.500	0.028***
	2	37	60.04	2221.50		
	Toplam	102				
	2	37	73.58	2722.50	903.500	0.001*
	3	79	51.44	4063.50		
	Toplam	116				
	2	37	45.18	1671.50	548.500	0.035***
	4	41	34.38	1409.50		
	Toplam	78				
Analiz	1	64	46.20	2957.00	877.000	0.03***
	2	37	59.30	2194.00		
	Toplam	101				
	2	37	71.73	2654.00	935.000	0.002**
	3	78	51.49	4016.00		
	Toplam	115				
	2	37	45.36	1678.50	541.500	0.03***
	4	41	34.21	1402.50		
	Toplam	78				
İletme	2	37	70.34	2602.50	1023.500	0.009**
	3	79	52.96	4183.50		
	Toplam	116				
	2	37	44.30	1639.00	544.000	0.045***
	4	40	34.10	1364.00		
	Toplam	77				
Toplam	1	65	46.77	3040.00	895.000	0.032***
	2	37	59.81	2213.00		
	Toplam	102				
	2	37	73.47	2718.50	907.500	0.001*
	3	79	51.49	4067.50		
	Toplam	116				
	2	37	45.93	1699.50	520.500	0.017***
	4	41	33.70	1381.50		
	Toplam	78				

Not: * $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.05$

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere; öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Erişme, Analiz ve İletme alt boyutlarında aldıkları puanlar ile ölçek toplam puanları adayların sınıflarına göre anlamlı farklar göstermektedir. Bu sonuçlara göre; 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Erişme alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=46.64) 2. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=60.04) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=886.5$, $p=0.028$). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Erişme alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=73.58) 3. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=51.44) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=903.5$, $p=0.001$). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Erişme alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=45.18) 4. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=34.38) de anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=548.5$, $p=0.035$).

Birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Analiz alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=46.20) 2. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=59.30) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=886.5$, $p=0.03$). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Analiz alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=71.73) 3. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=51.49) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=903.5$, $p=0.002$). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Analiz alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=45.36) 4. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=34.21) de anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=548.5$, $p=0.03$).

İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının İletme alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=70.34) 3. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=52.96) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=903.5$, $p=0.009$). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının İletme alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=44.30) 4. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=34.10) de anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=548.5$, $p=0.045$).

Birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ölçek toplam puanları (Sıra Ortalaması=46.77) 2. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=59.81) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=886.5$, $p=0.032$). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ölçek toplam puanları (Sıra Ortalaması=73.47) 3. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=51.49) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=903.5$, $p=0.001$). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ölçek toplam puanları (Sıra Ortalaması=45.93) 4. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=33.70) de anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=548.5$, $p=0.017$).

Tablo 4. 7.Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları

İletişim Becerileri	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	h	SD	p
Zihinsel	1	64	127.01	11.720	3	0.008**
	2	37	127.07			
	3	79	97.72			
	4	41	97.10			
	Toplam	221				
Duygusal	1	64	124.02	14.855	3	0.002**
	2	37	76.03			
	3	79	111.40			
	4	41	121.48			
	Toplam	221				
Davranışsal	1	64	120.28	2.519	3	0.472
	2	37	102.78			
	3	79	111.18			
	4	41	103.57			
	Toplam	221				
Toplam	1	64	125.92	5.906	3	0.116
	2	37	95.88			
	3	79	106.99			
	4	41	109.09			
	Toplam	221				

Not: ** $p < 0.01$

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere; öğretmen adaylarının İletişim Becerileri Envanteri’nin Zihinsel alt boyutunda aldıkları puanları adayların sınıflarına göre anlamlı fark göstermektedir ($H(3)=11.720$, $p=0.008$). Benzer biçimde; öğretmen adaylarının İletişim Becerileri Envanteri’nin Duygusal alt boyutunda aldıkları puanları adayların sınıflarına göre anlamlı fark göstermektedir ($H(3)=14.855$, $p=0.002$).

Kruskal-Wallis H testi ile gerçekleştirilen çözümlemeler yoluyla öğretmen adaylarının İletişim Becerileri Envanteri’nin Zihinsel ve Duygusal alt boyutlarında aldıkları puanlarının adayların sınıflarına göre anlamlı farklar gösterdiğinin belirlenmesi sonucunda, Mann-Whitney U çoklu karşılaştırma testi ile bu anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunun incelenmesine karar verilmiştir. Uygulanan Mann-Whitney U çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

İletişim Becerileri	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Zihinsel	1	64	82.66	5290	1846	0.006**
	3	79	63.37	5006		
	Toplam	143				
	1	64	58.52	3745	959	0.02***
	4	41	44.39	1820		
	Toplam	105				
	2	37	68.73	2543	1083	0.025***
	3	79	53.71	4243		
	Toplam	116				
Duygusal	2	37	45.05	1667	553	0.04***
	4	41	34.49	1414		
	Toplam	78				
	1	64	58.78	3762	686	0.000*
	2	37	37.54	1389		
	Toplam	101				
	2	37	45.36	1678.5	975	0.004**
	3	79	64.65	5107.5		
	Toplam	116				
	2	37	31.12	1151.5	448	0.002**
	4	41	47.06	1929.5		
	Toplam	78				

Not: * $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.05$

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının İletişim Becerileri Envanteri’nden aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Zihinsel ve Duygusal alt boyutlarında aldıkları puanlar adayların sınıflarına göre anlamlı farklar göstermektedir. Bu sonuçlara göre; 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Zihinsel alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=82.66) 3. sınıfta okuyanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=63.37) anlamlı düzeyde daha yüksektir (U=1846, $p=0.006$). Birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Zihinsel alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=58.52) 4. sınıfta okuyanların puanlarına göre de (Sıra Ortalaması=44.39) anlamlı düzeyde daha yüksektir (U=959, $p=0.02$). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Zihinsel alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=68.73) 3. sınıfta okuyanların puanlarına göre de (Sıra Ortalaması=53.71) anlamlı düzeyde daha yüksektir (U=1083, $p=0.025$). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Zihinsel alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=45.05) 4. sınıfta okuyanların puanlarına göre de (Sıra Ortalaması=34.49) anlamlı düzeyde daha yüksektir (U=553, $p=0.04$).

Birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Duygusal alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=58.78) 2. sınıfta okuyanların puanlarına göre de (Sıra Ortalaması=37.54) anlamlı düzeyde daha yüksektir (U=686, p=0.000). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Duygusal alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=45.36) 3. sınıfta okuyanların puanlarına göre de (Sıra Ortalaması=64.65) anlamlı düzeyde daha yüksektir (U=975, p=0.004). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Duygusal alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=31.12) 4. sınıfta okuyanların puanlarına göre de (Sıra Ortalaması=47.06) anlamlı düzeyde daha yüksektir (U=448, p=0.002).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu problemin analizi için Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri’nin alt boyutları ile ölçek toplam puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre analiz edilmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için bağımsız gruplar t-testi normal dağılmayanlar için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulguların sonuçları Tablo 4.9, Tablo 4.10 ve Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4. 9. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

	Bilgisayar Sahipliği	n	$\bar{X}$	s	t	SD	p	η^2
Erişme	Hayır	71	40.61	5.973	-2.941	221	0.004**	0.04
	Evet	152	43.57	7.432				
Değerlendirme	Hayır	70	26.20	4.874	-2.528	218	0.012***	0.03
	Evet	150	27.99	4.912				
İletme	Hayır	70	44.33	7.512	-3.825	218	0.000*	0.06
	Evet	150	48.27	6.921				

Not: * $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.05$

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere; Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin Erişme, Değerlendirme ve İletme alt boyutlarında alınan puanların katılımcıların bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı farklar gösterdiği gözlemlenmiştir. Bilgisayara sahip olan

katılımcıların ($\bar{X}=43.57$), sahip olmayanlara göre ($\bar{X}=40.61$) Erişme alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir ($t(221)=-2.941$, $p=0.004$). Ancak bu anlamlı farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta^2=0.04$). Benzer biçimde, bilgisayara sahip olan katılımcıların ($\bar{X}=27.99$), sahip olmayanlara göre ($\bar{X}=26.20$) Değerlendirme alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir ($t(218)=-2.528$, $p=0.012$). Bu anlamlı farkın etki büyüklüğü de düşük düzeydedir ($\eta^2=0.03$). Son olarak, bilgisayara sahip olan katılımcıların ($\bar{X}=48.27$), sahip olmayanlara göre ($\bar{X}=44.33$) İletme alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir ($t(218)=-3.825$, $p=0.000$). Bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu hesaplanmıştır ($\eta^2=0.03$).

Tablo 4. 10. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	Bilgisayar Sahipliği	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Analiz	Hayır	70	92.86	6500.50	4015.5	0.004**
	Evet	151	119.41	18030.50		
	Toplam	221				
Toplam	Hayır	71	90.07	6395.00	3839.0	0.001*
	Evet	152	122.24	18581.00		
	Toplam	223				

Not: * $p<0.001$, ** $p<0.01$

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, bilgisayara sahip olanların Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin Analiz alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=119,41) sahip olmayanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=92,86) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=4015.5$, $p=0.004$). Benzer biçimde; bilgisayara sahip olanların Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nden aldıkları ölçek toplam puanları (Sıra Ortalaması=122.24) sahip olmayanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=90.07) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=3839$, $p=0.001$).

Tablo 4. 11. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	Bilgisayar Sahipliği	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Zihinsel	Hayır	71	105.70	7505.00	4949.000	0.356
	Evet	151	114.23	17248.00		
	Toplam	222				
Duygusal	Hayır	71	103.95	7380.50	4824.500	0.229
	Evet	151	115.05	17372.50		
	Toplam	222				
Davranışsal	Hayır	71	99.80	7086.00	4530.000	0.062
	Evet	151	117.00	17667.00		
	Toplam	222				
Toplam	Hayır	71	102.80	7298.50	4742.500	0.166
	Evet	151	115.59	17454.50		
	Toplam	222				

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, İletişim Becerileri Envanteri’nin alt boyutları ile ölçek toplam puanı katılımcıların bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0.05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri onların internet kullanım amaçlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu soru Sosyal Medya, Eğlence ve Araştırma seçenekleri ile –birden çok seçeneği de işaretleyebilmek- yanıtlanabilecek biçimde sorulduğu için, her bir yanıt seçeneği için ayrı ayrı olarak istatistiksel çözümleme yapılmıştır.

4.4.1. Sosyal Medya

Araştırmanın beşinci alt probleminin çözümünde, ilk olarak, Sosyal Medya seçeneği için Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri’nin alt boyutları

ile ölçek toplam puanları katılımcıların interneti sosyal medya amacıyla kullanma durumlarına göre çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için bağımsız gruplar t-testi normal dağılmayanlar için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.12 ve Tablo 4.13’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12. Öğretmen Adaylarının İnterneti Sosyal Medya Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

	İnterneti Sosyal Medya Amacıyla Kullanma	n	$\bar{X}$	s	t	SD	p
Erişme	Evet	182	42.93	6.965	1.351	221	0.178
	Hayır	41	41.27	7.727			
Değerlendirme	Evet	180	27.53	4.869	0.666	218	0.506
	Hayır	40	26.95	5.392			
İletme	Evet	180	47.28	7.065	1.134	218	0.258
	Hayır	40	45.83	8.424			
Toplam	Evet	182	175.0	27.98	1.444	221	0.150
	Hayır	41	167.7	34.36			

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin Erişme, Değerlendirme ve İletme alt boyutları ile ölçek toplam puanı katılımcıların interneti sosyal medya amacıyla kullanma durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0.05$). Bu çözümlemelere ek olarak Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin Analiz alt boyutu üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, Analiz alt boyutunun da katılımcıların interneti sosyal medya amacıyla kullanma durumlarına göre anlamlı fark göstermediği gözlemlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4. 13. Öğretmen Adaylarının İnterneti Sosyal Medya Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	İnterneti Sosyal Medya Amacıyla Kullanma	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Zihinsel	Evet	182	112.23	20425.50	3507	0.718
	Hayır	40	108.19	4327.50		
	Toplam	222				
Duygusal	Evet	182	111.22	20242.50	3589	0.891
	Hayır	40	112.76	4510.50		
	Toplam	222				
Davranışsal	Evet	182	111.82	20352.00	3581	0.872
	Hayır	40	110.03	4401.00		
	Toplam	222				
Toplam	Evet	182	111.57	20306.50	3626	0.971
	Hayır	40	111.16	4446.50		
	Toplam	222				

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, İletişim Becerileri Envanteri'nin alt boyutları ile ölçek toplam puanı katılımcıların interneti sosyal medya amacıyla kullanma durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0.05$).

4.4.2. Eğlence

Araştırmanın beşinci alt probleminin çözümünde, ikinci olarak, Eğlence seçeneği için Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri'nin alt boyutları ile ölçek toplam puanları katılımcıların interneti eğlence amacıyla kullanma durumlarına göre çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için bağımsız gruplar t-testi normal dağılmayanlar için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.14 ve Tablo 4.15'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 14. Öğretmen Adaylarının İnterneti Eğlence Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

	İnterneti Eğlence Amacıyla Kullanma	n	$\bar{X}$	s	t	SD	p
Erişme	Evet	159	42.96	6.81	1.121	221	0.264
	Hayır	64	41.78	7.837			
Değerlendirme	Evet	157	27.41	4.774	-0.041	218	0.967
	Hayır	63	27.44	5.435			
İletme	Evet	157	47.17	7.368	0.485	218	0.629
	Hayır	63	46.63	7.285			
Toplam	Evet	159	174.60	29.05	0.691	221	0.490
	Hayır	64	171.59	30.05			

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Erişme, Değerlendirme ve İletme alt boyutları ile ölçek toplam puanı katılımcıların interneti sosyal medya amacıyla kullanma durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0.05$). Bu çözümlemelere ek olarak Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Analiz alt boyutu üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, Analiz alt boyutunun da katılımcıların interneti eğlence amacıyla kullanma durumlarına göre anlamlı fark göstermediği gözlemlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4. 15. Öğretmen Adaylarının İnterneti Eğlence Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	İnterneti Eğlence Amacıyla Kullanma	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Zihinsel	Evet	158	110.55	17466.50	4905	0.728
	Hayır	64	113.85	7286.50		
	Toplam	222				
Duygusal	Evet	158	108.94	17212.00	4651	0.350
	Hayır	64	117.83	7541.00		
	Toplam	222				
Davranışsal	Evet	158	107.44	16975.00	4414	0.138
	Hayır	64	121.53	7778.00		
	Toplam	222				
Toplam	Evet	158	108.58	17155.00	4594	0.288
	Hayır	64	118.72	7598.00		
	Toplam	222				

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere, İletişim Becerileri Envanteri’nin alt boyutları ile ölçek toplam puanı katılımcıların interneti eğlence amacıyla kullanma durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0.05$).

4.4.3. Araştırma

Araştırmanın beşinci alt probleminin çözümünde, son olarak, Araştırma seçeneği için Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri’nin alt boyutları ile ölçek toplam puanları katılımcıların interneti araştırma amacıyla kullanma durumlarına göre çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için bağımsız gruplar t-testi normal dağılmayanlar için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.16 ve Tablo 4.17’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 16. Öğretmen Adaylarının İnterneti Araştırma Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

	İnterneti Araştırma Amaçıyla Kullanma	n	$\bar{X}$	s	t	SD	p	η^2
Erişme	Evet	173	43.32	7.159	2.749	221	0.006**	0.03
	Hayır	50	40.22	6.504				
Değerlendirme	Evet	171	27.80	5.116	2.098	218	0.037***	0.02
	Hayır	49	26.12	4.161				
İletme	Evet	171	47.84	7.375	3.173	218	0.002**	0.04
	Hayır	49	44.14	6.461				
Toplam	Evet	173	176.7	29.286	2.894	221	0.004**	0.04
	Hayır	50	163.3	27.188				

Not: ** $p<0.01$, *** $p<0.05$

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere; Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin Erişme, Değerlendirme ve İletme alt boyutlarında alınan puanların katılımcıların interneti araştırma amacıyla kullanma durumlarına göre anlamlı farklar gösterdiği gözlemlenmiştir. İnterneti araştırma amacıyla kullanan katılımcıların ($\bar{X}=43.22$), kullanmayanlara göre ($\bar{X}=40.22$) Erişme alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir ($t(221)=2.749$, $p=0.006$). Benzer biçimde, interneti araştırma amacıyla kullanan katılımcıların ($\bar{X}=27.80$), kullanmayanlara göre ($\bar{X}=26.12$) Değerlendirme alt boyutunda anlamlı düzeyde

daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir ($t(218)=2.098$, $p=0.037$).İnterneti araştırma amacıyla kullanan katılımcıların ($\bar{X}=47.84$), kullanmayanlara göre ($\bar{X}=44.14$) İletme alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir ($t(218)=3.173$, $p=0.002$).Son olarak, interneti araştırma amacıyla kullanan katılımcıların ($\bar{X}=176.7$), kullanmayanlara göre ($\bar{X}=163.3$) ölçek toplam puanında anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir ($t(221)=2.894$, $p=0.004$). Ancak bu anlamlı farkların hepsinin etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu hesaplanmıştır. Bu çözümlemelere ek olarak Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Analiz alt boyutu üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, Analiz alt boyutunun da katılımcıların interneti araştırma amacıyla kullanma durumlarına göre anlamlı fark gösterdiği gözlemlenmiştir ($U=2983.5$, $p=0.002$). Bu sonuca göre; interneti araştırma amacıyla kullanan katılımcıların Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Analiz alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=118.15) kullanmayanların puanlarına (Sıra Ortalaması=85.89) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4. 17. Öğretmen Adaylarının İnterneti Araştırma Amacıyla Kullanma Durumlarına Göre İletişim Becerileri Envanteri Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	İnterneti Araştırma Amacıyla Kullanma	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Zihinsel	Evet	172	119.00	20468.00	3010	0.001*
	Hayır	50	85.70	4285.00		
	Toplam	222				
Duygusal	Evet	172	117.96	20288.50	3189	0.005**
	Hayır	50	89.29	4464.50		
	Toplam	222				
Davranışsal	Evet	172	115.10	19798.00	3680	0.121
	Hayır	50	99.10	4955.00		
	Toplam	222				
Toplam	Evet	172	118.35	20356.00	3122	0.003**
	Hayır	50	87.94	4397.00		
	Toplam	222				

Not: * $p<0.001$, ** $p<0.01$

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, interneti araştırma amacıyla kullanan katılımcıların İletişim Becerileri Envanteri’nin Zihinsel alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=119)

kullanmayanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=85.7) anlamlı düzeyde daha yüksektir (U=3010, p=0.001). Benzer biçimde; interneti araştırma amacıyla kullanan katılımcıların İletişim Becerileri Envanteri'nin Duygusal alt boyutu puanları (Sıra Ortalaması=117.96) kullanmayanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=89.29) anlamlı düzeyde daha yüksektir (U=3189, p=0.005).İnterneti araştırma amacıyla kullanan katılımcıların İletişim Becerileri Envanteri'nin ölçek toplam puanları da (Sıra Ortalaması=118.35) kullanmayanların puanlarına göre (Sıra Ortalaması=87.94) anlamlı düzeyde daha yüksektir (U=3122, p=0.003). Ancak; İletişim Becerileri Envanteri'nin Davranışsal alt boyutundan alınan puanlarda katılımcıların interneti araştırma amacıyla kullanma durumlarına göre anlamlı fark görülmemiştir (p>0.05).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri ile onların genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bu problemin çözümü için Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri'nin alt boyutları, ölçek toplam puanları ve katılımcıların genel not ortalamaları üzerinde ilişkisel çözümlemeler gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, normal dağılmayanlar için Spearman ρ sıralama korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.18, Tablo 4.19 ve Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanları ile Genel Not Ortalamaları Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	Genel Not Ortalaması	Değerlendirme	İletme
Genel Not Ortalaması			
Değerlendirme	0.142**		
İletme	0.144**	0.690*	

Not: * $p < 0.001$, ** $p < 0.01$

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere; öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin Değerlendirme ve İletme alt boyutlarında aldıkları puanlar ile onların genel not ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. Değerlendirme boyutu ile genel not ortalaması arasında pozitif yönlü ve anlamlı ancak düşük düzeyli bir ilişki olduğu

gözlemlenmiştir ($r=0.142$, $p<0.01$). Benzer biçimde, İletme boyutu ile genel not ortalaması arasında da pozitif yönlü ve anlamlı ancak düşük düzeyli bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0.144$, $p<0.01$).

Tablo 4. 19. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği Puanları ile Genel Not Ortalamaları Arasında Yapılan Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

	Genel Not Ortalaması	Erişme	Analiz	Toplam
Genel Not Ortalaması				
Erişme	0.061			
Analiz	0.088	0.776*		
Toplam	0.105	0.876*	0.915*	

Not: * $p<0.001$

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere; öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin Erişme ve Analiz alt boyutlarında aldıkları puanlar ve ölçek toplam puanları ile onların genel not ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. 20. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Envanteri Puanları ile Genel Not Ortalamaları Arasında Yapılan Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

	Genel Not Ortalaması	Toplam	Zihinsel	Duygusal	Davranışsal
Genel Not Ortalaması					
Toplam	0.129				
Zihinsel	0.076	0.876*			
Duygusal	0.131	0.878*	0.605**		
Davranışsal	0.134**	0.920*	0.768*	0.706*	

Not: * $p<0.001$, ** $p<0.05$

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere; öğretmen adaylarının İletişim Becerileri Envanteri’nin Davranışsal alt boyutunda aldıkları puanlar ile onların genel not ortalamaları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ancak düşük düzeyli bir ilişki olduğu hesaplanmıştır ($r=0.134$, $p<0.05$). Ancak, ölçeğin diğer alt boyutlarından alınan puanlar ve ölçek toplam puanı ile genel not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir ($p>0.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları ile ilgili tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile İletişim Becerileri Envanteri'nin tüm alt boyutları arasında ve toplam puanlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin Erişme alt boyutundan alınan puanlar ile İletişim Becerileri Envanteri'nin alt boyutlarından alınan puanların ve ölçek toplam puanların düşük düzeyde ilişkiye sahip olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca Medya Okuryazarlığı Beceriler Ölçeği'nden bulunan Analiz, Değerlendirme ve İletme alt boyutlarının puanları ile İletişim Becerileri Envanteri'nin Zihinsel alt boyutundan alınan puanlar arasında orta düzeyli bir ilişki; diğer alt boyutlar ile ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nden alınan toplam puan ile İletişim Becerileri Envanteri'nin Duygusal alt boyutundan alınan puanlar düşük düzeyli ancak diğer tüm alt boyutlardan alınan puanlar ile orta düzeyli ilişki göstermektedir.

Medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerinin 21. Yüzyıl yeterlilikleri arasında bulunması ve birbirlerini kişisel ve mesleki gelişim noktasında tamamlamaları, bu iki değişken arasındaki ilişkinin nedeni olarak görülebilir. Ayrıca medya okuryazarlığı beceri düzeylerinin iletişim becerileri düzeyleri arasındaki anlamlı ilişki ve toplam puanlar okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine önem gösterdikleri anlamında yorumlanabilir. Lisans eğitimleri sürecinde teknoloji ve iletişim altyapısına sahip bir programa sahip olması onların medyaya karşı bilinç geliştirmelerine ve iletişim becerilerini bir üst noktaya taşıyabilecek teknikler öğrenmelerine fırsat tanıdığı düşünülebilir. Bu sonucun oluşmasında okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde seçmeli 'Medya Okuryazarlığı' ve 'İnsan İlişkileri ve İletişim' derslerini almış olmalarının da etkisinin bulunduğu düşünülmektedir. Bilgi ve iletişim çağı olarak ifade edilen 21.yüzyılda mesleki hayatına başlayacak olan öğretmen adaylarının eğitim sürecini elde edilen bilgilere eleştirel

bakabilme, hayatın her alanında sıklıkla kullanılan medya araçlarını analiz edebilme ve bireyler arası iletişim sürecini verimli hale getirebilme şeklinde tasarımılamalıdır.

Medya okuryazarlığı eğitimi bilinçli medya kullanıcılarını yetiştirmeyi hedeflemektedir (Sarsar ve Engin, 2015). Hobbs (1998), medya eğimi hakkında yeterli eğitim almayan öğretmenlerin medya okuryazarlığı hakkında bilgilendirme yapmasının istenilen düzeylerde gerçekleşmeyeceğini ifade etmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi nedeniyle kolayca ulaşılan ve seçkisiz sunulan mesajlara dikkat edilmesi önemli görülmektedir (Som ve Kurt, 2012). Bilgisayarlar, akıllı tahtalar ve teknolojik aletlere eğitimde artık sıklıkla başvurulması ve bu ürünlerin okul öncesi sınıflarına kadar girmesi, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmayı öğrenmelerini ve medya içeriklerine karşı seçici davranmalarını zorunlu kılmaktadır (Tekin ve Erdoğan, 2020). Ayrıca okul öncesi dönem okul hayatının ilk adımlarının atıldığı evredir. Öğretmenlerin ise okul öncesi dönem çocuklarının okulu, çevreyi, arkadaşlarını ve kendini tanıma sürecinde önemli role sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri iletişimi başlatma, sürdürme ve geliştirme konusunda öğrencilere destek olmalıdır. Çünkü öğretmen sınıf içerisinde iletişim kaynağı olarak davranış değişikliği oluşturma sürecini başlatan kişidir. Öğrenmenin etkili olabilmesi için kaynağın diğer bir ifadeyle öğretmenin iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Çetinkaya, 2011). Bu araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerini geliştirmeleri, içinde bulunulan çağın eğitim sistemine uyum sağlamalarına ve meslek başarılarının artmasına fayda sağlayacağına söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre medya okuryazarlık düzeyleri Erişme, Değerlendirme, Analiz, İletme alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı fark göstermemiştir. Bu bulgu, medya okuryazarlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu ortaya çıkaran diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Akaydın ve Kurnaz, 2015; Çepni vd., 2015; Erişti ve Erdem, 2018; Karasu ve Arıkan, 2016; Sarsar ve Engin, 2015; Som ve Kurt, 2012; Yılmaz ve Aladağ, 2015). Söz konusu araştırmalara göre medya okuryazarlık düzeyi BÖTE (Som ve Kurt, 2012), Sınıf Eğitimi (Sarsar ve Engin, 2015; Yılmaz ve Aladağ, 2015), Sosyal Bilgiler Eğitimi (Çepni vd., 2015), Türkçe Öğretmenliği (Akaydın ve Kurnaz, 2015) ve farklı branşlarda (Karasu ve Arıkan, 2016; Erişti ve Erdem, 2018) cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ancak Uslu, Yazıcı ve Çetin (2016) Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D. devam eden erkek öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin, kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Aslan ve Basel (2017) farklı programlardaki öğretmen

adaylarında kadın öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, belirtilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermemektedir.

Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin Zihinsel, Duygusal ve Davranışsal alt boyutlarında ve toplam puanda cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermediği anlaşılmıştır. Bu bulgu iletişim becerisi düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu ortaya çıkaran diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Dilekman vd., 2008; Pehlivan, 2005; Tunçeli, 2013). Söz konusu araştırmalara göre öğretmen adaylarının Sınıf Eğitimi Öğretmenliği (Pehlivan, 2005), Okul Öncesi Eğitimi (Tunçeli, 2013) ve farklı branşlarda Dilekman vd. (2008) cinsiyete göre iletişim becerileri düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Tunçeli (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde cinsiyete dayalı fark olmamasının nedeninin, okul öncesi eğitiminin yaygınlaşarak erkek öğretmen adaylarının da katılımını artırması ve okul öncesi öğretmenliğinin kadınlara özgü imajının değişmesi olduğunu ifade etmektedir. Dilekman vd. (2008) ise iletişim becerileri düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemesinin normal bir durum olduğunu ve bireylerin kadın-erkek oluşundan bağımsız olarak bu beceriye sahip olabileceklerini bildirmişlerdir. Bununla birlikte yapılan bazı araştırmaların sonuçları kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre iletişim becerileri düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır (Çetinkaya, 2011; Erigüç, Şener ve Eriş, 2013; Özerbaş vd., 2007; Milli ve Yağcı, 2017; Ocak ve Erşen, 2015). İletişim becerileri düzeyinin kadınlarda yüksek olması, kadınların erkeklerden daha iyi sosyalleşebilmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir (Korkut, 2005). Yağcı ve Milli (2017) ise iletişim becerileri düzeyinin kadınlarda yüksek olmasının, kadın öğretmen adaylarının sosyalleşmede zorlanmaması ve cinsiyet rol beklentileriyle açıklamışlardır. Ocak ve Erşen'e (2015) göre ise kadınların iletişim becerilerinin yüksek düzeye sahip olmasının nedeni, Türkiye'de geleneksel kadın rolünün değişim gerçekleştirmesi ve öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınların mesleği olarak görülmesidir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Güven, 2014; Som ve Kurt, 2012). Som ve Kurt (2012) medya okuryazarlık düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre yükselmesini, sınıf düzeyinin arttıkça yaşı da artması ve öğrencilerin daha bilinçli hale gelmelerinin sebep olduğunu ifade etmektedir. Ancak medya okuryazarlığı düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine

göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Akaydın ve Kurnaz, 2015; Çepni vd., 2015; Uslu, Yazıcı ve Çetin, 2016). Eldeki araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerinin sınıflarına göre farklılık göstermediği araştırmalarda genellikle araştırmaya tüm sınıf düzeylerinin dâhil edilmediği gözlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların iletişim becerileri düzeylerinin 1.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının 3.sınıfa göre 2.sınıf öğretmen adaylarının 1.sınıfa göre ve 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ise 3.sınıfa göre yüksek olduğu gözlenmiştir.

İletişim becerileri düzeylerinin 1.sınıfta ve 2.sınıfta yüksek olması okul öncesi lisans programının birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki ‘Türk Dili’ ve ‘Erken Çocukluk Eğitiminde Drama’ derslerinin bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu derslerin okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerini geliştirecek etkinliklere sahip olması 1.sınıf ve 2. sınıf öğretmen adaylarına iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından yarar sağladığı düşünülmektedir. 3. ve 4. sınıfa devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin 1.ve 2.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerine göre düşük olarak belirlenmesi öğretmen adaylarının lisans programındaki ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersinde elde edilen becerileri aktif şekilde kullanamamalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının teorik bilgileri pratik uygulamaya dönüştürememeleri iletişim becerileri düzeylerinin gerilemesine veya iletişim becerileri düzeylerini gelişiminin yavaşlamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri, onların bilgisayar sahibi olma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının olmayan öğretmen adaylarına göre medya okuryazarlık beceri düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, Karaman ve Karataş (2009), Uslu, Yazıcı ve Çetin (2016), Aslan ve Basel’in (2017) çalışmalarındaki sonuçlar ile örtüşmekte; Akaydın ve Kurnaz’ın (2015) araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Günümüzde bilgisayarın birçok medya aracının özelliklerini bünyesinde barındırması radyo, televizyon, müzik çalar vb. medya çözümlemelerinde ve medyayı anlamlandırmada elverişli bir araç olmasına imkân sağlamaktadır. Dolayısıyla bilgisayara sahip olma durumu medya okuryazarlığı becerisi düzeyi üzerinde anlamlı ve olumlu farklılıklar oluşturmaktadır (Aslan ve Basel, 2017).

Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık becerisi düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermesinin nedeni bilgisayarın bilgiye erişimi kolaylaştırması, elde edilen bilgileri sorgulama imkânı sağlaması ve medya araçlarının genelini kapsayıcı özelliğe sahip olması olarak düşünülebilir. Ayrıca bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının çeşitli medya ürünleri (Video, blog, sosyal paylaşım platformları vb.) ile rutin olarak karşılaşmaları medya hakkında bilinçlenmelerini hızlandırmış olabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyleri bilgisayar sahibi olma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. İletişim becerilerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemesinin nedeni, iletişimin karşılıklı etkileşime ihtiyaç duyan bir kavram olmasından kaynaklanabilir. İletişim becerilerinin aktif kullanılması, iletişim süreçlerinin gerçekleşmesi ile mümkündür. Uygulanan ölçekte bilgisayar sahibi olma durumu değişkeninin anlamlı farklılıklar göstermemesi, okul öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar sahibi olma durumlarında iletişim becerilerini (Beden dili, empati, dinleme vb.) aktif olarak kullanamamalarının sonucu olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerisi düzeyleri ile onların internet kullanım amaçları arasında ‘Sosyal Medya’ ‘Eğlence’ ve ‘Araştırma’ seçenekleri çözümlenerek anlamlı farklar araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeylerinin ‘Sosyal Medya’ ve ‘Eğlence’ kullanım amaçlarına göre ölçeğin alt boyutlarının puanları ve toplam puanların anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan medya okuryazarlık beceresi düzeyleri ile ‘Araştırma’ kullanım amacı arasında ölçeğin alt boyutlarının puanları ve toplam puanların anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgular Som ve Kurt (2012) BÖTE öğrencileriyle yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Som ve Kurt’un (2012) öğrencilerin interneti araştırma amacıyla kullanılmasının medya okuryazarlık düzeyine olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık becerisi düzeylerinin internet kullanım amaçlarından ‘Sosyal Medya’ ve ‘Eğlence’ seçeneklerine göre anlamlı farklılıklar bulunmamasına öğrencilerin Sosyal Medya ve Eğlence içeren internet ortamlarında medya eğitimine yönelik içeriklere ulaşamaması ve öğrencilerin Sosyal Medya ve Eğlence seçenekleri içeriklerinde bilginin güvenilirliğinin olmadığını düşünmelerinin neden olduğu söylenilebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerisi düzeylerinin internet kullanım amaçlarından ‘Sosyal Medya’ ‘Eğlence’ ve ‘Araştırma’ seçenekleri çözümlenerek anlamlı farklar araştırılmıştır. Elde edilen bulgular göre okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin ‘Sosyal Medya’ ve ‘Eğlence’ kullanım amaçlarına göre ölçeğin alt boyutlarının puanları ve toplam puanların anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan iletişim becerileri düzeyleri ile ‘Araştırma’ kullanım amacı arasında ölçeğin alt boyutlarının puanları ve toplam puanların anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık interneti araştırma amacıyla kullanan öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı düzeyde ve yüksek olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin internet kullanım amaçlarına göre ‘Sosyal Medya’ ve ‘Eğlence’ seçeneklerinde anlamlı fark göstermemesinin nedeni olarak öğretmen adaylarının eğlenceli vakit geçirmek maksadıyla bu seçeneklere yönelmeleri ve iletişim becerilerini etkin şekilde kullanma ortamlarının oluşmaması gösterilebilir. Ayrıca ‘Araştırma’ seçeneğinin iletişim becerileri düzeylerinde anlamlı farklar göstermesi öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri çevresi ve öğrencileriyle etkili şekilde paylaşma isteğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin genel not ortalamalarına ile pozitif yönlü ve anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Değerlendirme ve İletme alt boyutlarında düşük düzeyde pozitif anlamlı farklılıklar bulunmasına rağmen Erişme ve Analiz alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmemiştir. Bu bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının medya araçlarını kullanarak istenilen içeriklere ulaşma ve anlamlandırma konusunda ve erişilen medya içeriklerinin çözümlenmesi konusunda istenilen düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Diğer taraftan analiz becerisinin tamamlayıcısı niteliğinde olan değerlendirme alt boyutunun düşük düzeydeki ilişkisi ve medya içeriğini oluşturma ve paylaşma sürecini ifade eden iletme becerisinin düşük düzeyde ilişkisi öğretmen adaylarının genel not ortalamalarının medya okuryazarlığı düzeylerine anlamlı, pozitif ancak düşük düzeyde etkisi olduğunu destekler niteliktedir. İlgili alanyazın incelendiğinde genel ortalama ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırılmalara rastlanmamıştır.

Medya okuryazarlığı düzeyleri ve genel not ortalamaları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin oluşması, okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde medya ve teknoloji alt yapısına sahip bölüm derslerinin ‘Bilişim Teknolojileri’ ve ‘Öğretim Teknolojileri’ dersleriyle sınırlı kalmasından kaynakladığı düşünülebilir. Bununla

birlikte, okul öncesi öğretmen adaylarının ‘Seçmeli Medya Okuryazarlığı’ dersine katılımlarının düşük olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyleri ile genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Ancak iletişim becerileri ölçeğinin Davranışsal alt boyutunda genel not ortalamalarının pozitif yönlü ve anlamlı ancak düşük bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı ilişki gözlenmemesi öğretmen adaylarının Zihinsel ve Duygusal özelliklerinin genel not ortalamalarına etkisinin olmadığını düşündürebilir. Özerbaş vd. (2007) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin akademik başarılarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamlı fark akademik başarıları yüksek olan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin de yüksek olduğu sonucunu ifade etmektedir. Elde edilen araştırma bulgularının Özerbaş vd. (2007)’nin sonuçlarıyla örtüşmediği görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, yapılan araştırmanın sonuçlarına göre verilen öneriler yer almaktadır. Sunulan öneriler maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerinin arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin bulunması, eğitimde teknoloji ve kitle iletişim araçlarının aktif kullanımının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyebileceğini gösterir niteliktedir. Bu nedenle öğretmenlerin, teknolojik ürünleri ve içeriklerini yararlı kullanmayı ve iletişim araçlarını ders veya etkinliklere uygun düzenlemeyi öğrenmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların medya içerikleri karşısında savunmasız alıcı olması, kendilerini ifade etmede yetersiz rol ve modeller ile karşılaşması okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluklarını arttırırken, okul öncesi öğretmen adaylarına etkili eğitim süreci oluşturmalarını için medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerini geliştirmeleri önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerini geliştirmeleri veya varsa kavram yanlışlarının gidermek için medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri ile ilgili seminerler düzenlenmeli, etkinliklerde bu yeterlilikleri kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Üniversitelerin lisans programında okul öncesi öğretmen adaylarının medya içeriklerini yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve iletme süreçlerine katkıda bulunabilecek ‘Medya Okuryazarlığı’ dersinin zorunluluk kapsamına alınması önerilebilir.

- Okul öncesi dönem eğitiminde istenilen verimliliği yakalamak adına eğitim sürecinin tüm paydaşları ile etkili iletişimin kullanılması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini geliştirmeleri, bu paydaşlardan olan kurum yöneticileri, öğretmen meslektaşları ve veliler ile etkili iletişim kurmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimi lisans programlarına zorunlu ‘İnsan İlişkileri ve İletişim’ dersi eklenmesi önerilebilir.
- Medya ve iletişim araçlarının günlük yaşantıda olduğu gibi eğitimin her kademesi içerisinde de günden güne yer edinir hale gelmesi, okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerini incelenmek için yeni araştırmalar yapılmasını gerekli hale getirecektir.
- Araştırmanın bazı demografik değişkenliklerinde medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerine göre farklılıkların bulunamaması, farklı olmama nedenlerinin ortaya çıkarılmasına ve medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri düzeylerini etkileyen farklı faktörlerin saptanmasına yönelik çalışmalar yapılmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarına medya okuryazarlığın ve iletişim becerileri eğitimleri verilerek deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abu Fadil, M. (2004, Mayıs). *Media literacy: Awareness vs. ignorance*. Paper Presented at Seminar. Young People & the Media. Egypt.
- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okuryazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Natural.
- Akbaş, F. Y. (2018). *Özel okullarda, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Turkey.
- Akaydın, Ş., & Kurnaz, H. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. V. Coşkun (Ed.) *Türkçe'nin eğitim-öğretimine yönelik çalışmalar içinde*, (394-402). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. (8.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Alpan, G.,& Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Altıntaş, E. & Çamur, D. (2005). *Sözsüz iletişim ve beden dili*. Ankara: Aktüel Yayınları.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı Yayıncılık.
- Altun, A. (2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı. *İlk öğretmen Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, A. (2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 10(3), 97-109.
- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A. (2011). Unesco’nun medya okuryazarlığı eğitimi faaliyetlerine toplu bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 86-107.
- Alvermann, D. E.,& Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in “New Times”. *The Journal Of Educational Research*, 93(3), 193-205.
- Arabacı, N. (2012). Okul öncesi dönemde anne-baba-çocuk-öğretmen iletişimi. G. Karadeniz & E. Aktan Kerem (Ed). *Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış Fikirler, Paylaşımlar, Dünyadan Yansımalar* (34-59). Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.

- Ardıç, E. (2016). *Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmaların karşılaştırmalı incelemesi. (Türkiye, ABD ve Kanada Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Arıcan, K. (2005). *İlköğretim okullarında sınıf içi iletişimde rol oynayan öğretmen davranışları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Asrak Hasdemir, T. (2009). “Medya Okuryazarlığı ve İnsan Hakları: Türkiye Örneği”, Ders Kitaplarında İnsan Hakları II, G. Tüzün (der.). (313-336). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Aslan, N., & Basel, A. T. (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 Eğitim Dergisi*, 7(17), 9-26
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Kök Yayıncılık.
- Atmaca, Ç. (2016). Medya okuryazarlığı dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 442-480.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program, 1755* Massachusetts Avenue, NW, Suite 501, Washington, DC 20036..
- Avrupa Bilgi Topluluğu- Europe’s Information Society (2007). “Media literacy: Do people really understand how to make the most of blogs, search engines or interactive TV? <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1970&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>
- Avşar, Z. (2014). *Medya Okuryazarlığı*. 01. 01. 2021 tarihinde İletişim ve Diplomasi: <https://docplayer.biz.tr/1892891-iletisim-ve-diplomasi.html> adresinden alındı.
- Aydın G. & Balcı, A. (2001). *Eğitim yönetimi*, Ankara: MEB Yayınları
- Aytaç, T. (2003). 21. yüzyılın başında öğretmenin değişen rolleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 45, 39-41.
- Aziz, A. (2006). *Televizyon ve Radyo Yayıncılığı*. Ankara: Turhan Kitabevi, 29, 69-74
- Bakan, G. (2011). *Örgütsel bağlılık: Kavram, kuram, sebep ve sonuçlar*, Ankara: Gazi Kitabevi.

- Baltaş, Z. & Baltas, A. (1997). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başaran, İ. E., & Yönetimi, E. (2000). *Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of documentation*, 57(2), 218-259.
- Benzer, A. (2012). Bilgisayar okuryazarlığı. (Ahmet Benzer ve Harun Aksay Ed.), Bilgisayar Okuryazarlığı I-II (ss.I, 1-12) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilici, İ. E. (2011). *Türkiye’de ortaöğretimde medya okuryazarlığı dersi için bir model önerisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Ankara: Nobel
- Binark, M. ve Bek, MG (2007). *Eleştirel medya okuryazarlığı: kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: HÜ Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 75-80.
- Brown, J. A. (1998). Media literacy perspectives. *Journal of Communication*, 48(1), 44-57.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*0(28), 41-44.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carmen, L. (1999). Media and cultural studies in Australia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (8), 622-626.
- Considine, D. (2002). Media literacy across the curriculum. *Thinking Critically about Media: Schools and Families in Partnership*, 23-29.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana* İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Yayınevi
- Cüceloğlu, D. (2011). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çakmak, E. (2013). Kil tabletten tablet bilgisayara okuryazarlık. In E. Gençtürk & K.Karatekin (Eds.) Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar (1-21). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çaplı, B. (1996). Çocuk ve televizyon. *Yeni Türkiye, Kasım-Aralık, 2(12)*, 1334-1337.
- Çepni, O., Palaz, T., & Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli. *Turkish Studies (Elektronik), 10(11)*, 431-446.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, (18)* 28-37.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4(2)*, 209-221.
- Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 12(3)*, 93-108
- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological methods, 2(3)*, 292-307.
- Demir, A. (2003). *Eğitim kurumu yönetici adaylarının eğitim yönetimi ders notları*. Ankara: Meb Yayınları.
- Demiralay, R.,& Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 2(6.)*, 89-119.
- Demirci, E. E. (2002). *İletişim becerileri eğitiminin mesleki eğitim merkezine devam eden genç işçilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Destebasi, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: Tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 895-910. Doi: [10.7827/TurkishStudies.9398](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9398)
- Dilekman, M., Başçıl, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155-190.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1999). *İletişim çatışmaları ve empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim çatışmaları ve empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2016). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, K. (2009). *Medyanın işlevleri*. <http://iletisimci.blogspot.com/2009/11/medyann-islevleri.html> adresinden 01.01.2021 tarihinde erişildi.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevmeye davranışı açısından incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 159-174.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(4), 769-782.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erdoğan, G. (2002). *İletişimi anlama*. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım ve Yayınevi.
- Ergin, A. & Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erigüç, G., Şener, T., & Eriş, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: Bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
- Eristi, B., & Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267.

- Erişti, B.,& Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67), 1234-1251.
- Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 731-745.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Eshleman, J.R. & Bullcroft, R. (2009). *The family*. 12th edition, NJ: Prentice Hall
- EU (Commission of The European Communities) (2007). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee and the Committee of the Regions; A European approach to media literacy in the digital environment. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833&from=EN> adresinden 09.01.2021 tarihinde elde edilmiştir.
- Fedorov, A. (2008). *On Media Education*. Interregional Public Organization in Support of UNESCO Programme. Moscow: ICOS UNESCO IFAP.
- Fielding, M. (2006). *Effective communication in organisations*. Juta and Company Ltd.
- Filiz, S.B. (2007). “İletişim” (Ed. M.Ç. Özdemir), *Sınıf Yönetimi*, (1-324). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Galician, M.-L. (2004). "Introduction: High time for 'dis-illusioning' Ourselves and our media". *The American Behavioral Scientist*, 48(1), 7-17. Doi: [10.1177/0002764204268774](https://doi.org/10.1177/0002764204268774)
- Gazete, R. (2011). Resmi Gazete. 6112 Sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun. Ankara: RTÜK
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Gökçe, O. (2002). *İletişim bilimine giriş- insanlar arası ilişkilerin sosyolojik bir analizi*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gökçe, O. (2006). *İletişim bilimi: İnsan ilişkilerinin anatomisi*. Siyasal Kitabevi.
- Görmez, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 137-157.

- Güçlü, (2009). Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim. Küçükahmet Leyla (Ed.) .Sınıf Yönetimi,(17-55).Pegem Akademi, Ankara.
- Gül E. (2017) *Duygusal zeka ve iletişim becerileri arasındaki ilişki: Bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Güney, S. (2008). *Davranış bilimleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, N.,& Aydın, D. (2011). *İletişim. Kuramlar yaklaşımlar*, Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Gürgeç, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Gürüz D, Temel Eğinli A. (2010) *İletişim becerileri*. Ankara; Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürüz D, Temel Eğinli A. (2013) *İletişim Becerileri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hacıoğlu, M. (2007). *Okul öncesi yöneticilerinin sergiledikleri iletişim becerilerinin algıları ile öğretmenlerin empati düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hale, R. ve Whitlam, P. (1998). İnsanları etkileme gücü. (T. Topuzluoğlu, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık. (2008).
- Hamot, Gregory E. Vd. (1997), “*Media literacy in social studies teacher education: relating meaning to practice*”, Annual Meeting Of The American Educational Research Association, 24-28 Mart 1997, Chicago, IL.
- Hobbs, R. (1999). The seven great debates in the media literacy movement.*Journal of Communication*.48(1), 16-32
- Işık, M. (2013). *İşleyiş açısından iletişim ve iletişimin temel öğeleri*. (M. Işık Ed.), İletişim ve etik. (ss. 5-15). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Işık M. & Biber, L. (2010). *İletişim, iletişim süreci ve iletişim çeşitleri, genel ve teknik iletişim içinde*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- İnal, K. (2009). *Medya okuryazarlığı elkitabı*. Ütopya Yayınevi.
- İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Kütahya.
- İnan, T. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19 (62), 289-306.

- İnceoğlu, Y.(2005). Medya okuryazarlığı: Neden gerekli? N. Türkoğlu ve M.Cilman Şimşek, (Eds.), Medya okuryazarlığı içinde (27-39), İstanbul: Kalemus Yayıncılık.
- İnceoğlu, Y. (2006), “*Medyayı Doğru Okumak*”, I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı, Marmara üniversitesi iletişim Fakültesi Konferans Metinleri, İstanbul.23-25 Mayıs 2005
- İnceoğlu, M. Ç. (2007). Görsel-işitsel arşivcilik, kültür mirası ve film arşivleri. *Journal of Yaşar University*, 3(11), 1463-1485.
- Kacar, A. Ö.,& Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, 31, 1-11.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kalan, Ö. G. (2010). “Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma”. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1(39), 59–73
- Kangal Erdem, E. (2013). Sözlü iletişim olgusu. M. Işık (Ed.), İletişim ve etik. (ss. 25-45). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (2), 469-486
- Kapıkıran, N. A.,& Kapıkıran, Ş. (2000). İletişim becerisi eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 69-77.
- Kaplan, K. (2017). *Medya okuryazarlığı dersinin türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlilikler*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Karagözoğlu, G. (2003, ?). *Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas. 10-12.

- Karaman, M. K.,& Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online (elektronik)*, 8(3), 798-808.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A. (2011). *Genel ve teknik iletişim*. Zeus Kitabevi.
- Kayabaşı, Y. (2011, Ekim) *Gazi Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları İletişim Engelleri*. 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Eskişehir.
- Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kılıç, H. E.,& Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.
- Kılıçarslan, E. (2011). *İletişim kurma becerileri*. İstanbul: Kriter Yayınları
- Kırmızı, H. (2004). *Genel ve teknik iletişim*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel Bir Araştırma
- Koçak, B. (2011). *İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koçak, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlığı algıları üzerine bir inceleme (Erzurum ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Korkmaz, Ö.,& Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.

- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: An Yayıncılık.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143-149.
- Korkut, O. J., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- Kökdemir, D. Y., & Dönmez, A. T. D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Kubey, Robert (2001). *Media literacy in the information age, current perspectives*. New Jersey: Transaction Publishers
- Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 81-88.
- 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, A. G. M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28). 283-298
- Küçük M. (2012). *İletişim*. İ. Vural (Ed.) Yazılı iletişim. (77–113). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Liman Kaban, A. (2014). *Kişilerarası iletişimde duygusal bulaşmanın rolü: Öğretmen öğrenci iletişimi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Luke, C. (1999). Media and cultural studies in Australia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(8), 622.
- Masterman, L. (1995). Media education: Eighteen basic principles. *Mediacy*, 17(3).
- Masterman, L. (1997). "A rationale for media education". (R. W. Kubey Dü.) içinde, *Media literacy in the information age* (s. 15-68). New Brunswick: NJ: Transaction.

- McKay, M., Davis, M. & Fanning, P. (2010). *İletişim becerileri*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Müdürlüğü, Ankara.
- Messaris, P. (1998). Visual aspects of media literacy. *Journal of communication*, 48(1), 70-80.
- Milli, M. S., & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 286-298.
- Nalçacı, A., Meral, E., & Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(36), 1-12.
- Namle, (2008), 09.01.2021 tarihinde <https://medialiteracyweek.us/about/who-is-namle/> adresinden alınmıştır.
- Ocak, G. & Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 1-19.
- Ofcom. (2010). "New Chair of the Associate Parliamentary Media Literacy Group". Media Literacy e-bulletin. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/media-literacy> adresinden 01.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101- 121.
- Önder, A. (2004). *Ailede iletişim: Konuşarak ve dinleyerek anlaşalım*. Morpa Kültür Yayınları.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 123-135.
- Özkan, M. (2010). *İnsan, iletişim ve dil*. Akademik Kitaplar.
- Pala, C. (2017). *Medya okuryazarlığı: Kavramlar ve kuramlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon ve Sinema Bilim Dalı: Erzurum.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 4(2), 17-23.

- Pekman, C. (2005, Mayıs). *Avrupa Birliğinde Medya Okuryazarlık. Medya Okuryazarlık*, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi, İstanbul.
- Pekman, C. (2007). Avrupa Birliği'nde medya okuryazarlığı. N. Türkoğlu ve M.Cinman Şimşek (Eds.) *Medya Okuryazarlığı* (ss. 40-49). İstanbul: Kalemus.
- Potter, J. W. (2001). *Media literacy*, USA: Sage Publicatons.
- Potter, W. J. (2005). *Media literacy* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Project Look. (2008). *12 Basic Ways to Integrate Media Literacy and Critical Thinking into Any Curriculum* 01.01.2021 tarihinde <https://www.projectlooksharp.org/> adresinden erişildi.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (2007). T.C. Radyo Ve Televizyon Üst kurulu *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı*. Ankara: RTÜK.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK). (2016). *Medya Okuryazarlığı Nedir? Medya Okuryazarlığı*: https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=B7AA7732-1593-4B32-BDE5-D76E64C2A5FA&MenuId=2 adresinden 01.01.2021 tarihinde alındı.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu.(RTÜK). (2017). *Medya Okuryazarlığı*. Medya Okuryazarlığı: www.medyaokuryazarligi.gov.tr adresinden 01.01.2021 tarihinde alındı.
- Riggio. R. E. (1989). *Social Skills Inventory Manual*. (Research Edition) Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press. USA
- Salman, Ö. (2017). *Yöneticilerin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Samuelson, R. J. (2003). *Adventure in agelessness*, Newsweek Article.
- Sarsar, F.,& Engin, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176.
- Sayers, F.,& Şahiner, D. (1993). *Yöneticilikte iletişim*. Rota.

- Scharrer, E. (2009). Measuring the effects of a media literacy program on conflict and violence. *Journal of media literacy education*, 1(1), 12-27.
- Scheibe, C. ve Rogow, F. (2008). *12 basic ways to integrate media literacy and critical thinking into any curriculum*. (Third edition), New York: Project Look Sharp Ithaca College.
- Semiz, L. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/İlköğretim Anabilim Dalı/Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Rize.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Sezgin, S. İ. (2003). Açış Konuşması. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, 15-16.
- Silverblatt, A. (1995). *Media Literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Sivritepe, S. (2014). *Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine bakışı: Konya ili örneği* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Som, S. & Kurt, A. (2012). “Anadolu bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri”. *Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119
- Söylemez, Y. S. (2012). *Asya ve Okyanusya ülkelerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Türkiye ve Yeni Zelanda karşılaştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Stack, M., & Kelly, D. M. (2006). Popular media, education, and resistance. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 29(1), 5-26.
- Şahin, A. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 125-143.
- Şahin, A. (2011). *Öğretmenler, öğretmen adayları ve medya ile bağı olan herkes için eleştirel medya okuryazarlığı*. Anı Yayıncılık.

- Şahin, A. (2014). *Öğretmen adayları ve medyayla bağı olan herkes için eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıseven, I. (2003). 'Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.' *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 141-158
- 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*. Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- Taşkıran, N. Ö. (2012). *Medya okuryazarlığı: Avrupa profili*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Taşkıran, N. Ö. (2017). *Medya okuryazarlığına giriş*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Tekin, H.,& Erdoğan, N. I. (2020) Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algıları ile medya alışkanlıklarının incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 130-151.
- Tepeli, K.,& Ramazan, A. R. I. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 385-394.
- Tezel Ş., Kandır, A., Can-Yaşar, M., Yazıcı, E.,(2012). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *International Refereed Academic SocialSciences Journal*, 3(5), 95-108
- Thoman, Elizabeth (1999), "Skills and strategies for media education" *Educational Leadership*, 56(5), 50-54.
- Thoman, E. (2003). A guided tour of the best resources for teaching. *The Clearing House*, 76(6), 278-283.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st century: An overview & orientation guide to media literacy education*. Malibu, CA: Center for Media Literacy.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2008). 21. yüzyıl okuryazarlığı: *Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

- Toker Erdoğan, M. (2010). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında medya okuryazarlığının rolü*. (Uzmanlık Tezi). Ankara: Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Tomaç, S. (2009). *Anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticileri algılamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topuz, H. (2007). *Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi*, Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek (Eds.) içinde, İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Türkoğlu, N. (2007). Okuryazarlıktan medya okuryazarlığına: Şifrelerin ortaklığını aramak. Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek (Eds.) içinde, *Medya Okuryazarlığı* (276-283). İstanbul, Kalemus Yayınları.
- Treske, G. (2007). *Medya Okuryazarlığı: Neden Gerekli*. N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek (Eds.) içinde, *Medya Okuryazarlığı*. (25-35). İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Tuna M. & Tuna A. (2007). *Büro yönetimi ve iletişim teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Turanlı, A. S. (1999). *Influence of teachers' orientations to classroom management on their classroom behaviors, student's responses to these behaviors, and learning environment in elt classrooms*. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tutar, H. & Yılmaz, M. K. (2003). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tutar, H. Y. MK ve Erdönmez, C.(2006). *İşletme becerileri grup çalışması*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tutar H. ve Yılmaz K. (2002). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tutar, H. & Yılmaz K. M. (2008). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkoğlu, N. (2006). *Medya Okuryazarlığı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- UNESCO (1982). “*Grunwald Declaration On Media Education*”.
- www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF adresinden 01.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO. (1984). *Media Education*. Morsy Zaghloul (Editor). Paris: UNESCO.
- Uslu, S., Yazıcı, K., & Çetin, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 756-778.
- Ünal, F. (2003). *Empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Üstünel, G. (2011). *Etkili iletişim becerileri ve beden dili*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Namık Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, S. (2008). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gazi.
- Yalvaç, M. (2001). 21. Yüzyılda enformasyon profesyonellerinin eğitim ve öğretiminde enformasyon okur-yazarlığı standartları. *Türk Kütüphaneciliği*, 15(2), 136-150.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2013). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 279-286.
- Yılmaz Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M., Üstün, A., & Odacı, H. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 8-19.
- Yılmaz, E., & Aladağ, S. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1-16

- Yüksel, H. (2011). Konuşma ve dinleme. U. Demiray (Ed.) Etkili iletişim içinde. (ss. 133-188). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Zacchetti, M. (2011). *An European approach to media literacy*. Literacia, Media e Cidadania, 41-44
- Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- Zıllıoğlu, M. (2010). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- Worsnop, C. (1994). *Media Study, Media Education or Media Literacy*. Screening Images: Ideas for Media Education.



EKLER

Ek- 1 Kişisel Özellik Formu

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: E ☐ K ☐
2. Genel not ortalamanız:
3. Bölüm:
4. Sınıf: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐
5. Bilgisayar sahibi misiniz ?Evet ☐ Hayır ☐
6. İnternete erişiminiz var mı? Evet ☐ Hayır ☐
7. İnternet kullanım amacınız nedir? Sosyal Medya ☐ Eğlence A ☐ ştırma ☐

Ek- 2 Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği

Değerli öğretmen adayı,

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Vereceğiniz cevaplar gizli kalacağından lütfen adınız ve soyadınız da dâhil hiçbir kişisel bilgiye yer vermeyiniz. Sizlerden istenilen ölçekteki her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, her bir maddede **kendi durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği (x) işareti koyarak** belirtmenizdir. Ölçeğin geçerliği ve güvenirliği vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Lütfen **yanıtsız soru bırakmayınız**.

Ayırdığınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Önemli Not: Bu ölçekte **medya** ve **medya araçları** kavramları **basılı** ve **elektronik bütün** ortamları kapsamaktadır. Kitap, gazete, radyo, televizyon, internet, bilgisayar, akıllı telefonlar bu kapsama dâhildir. **Medya mesajı** ve **medya içeriği** kavramları sadece **yazıyı** değil aynı zamanda **ses, resim, video, poster** gibi bütün medya içeriklerini kapsar.

No	MADDELER	Bana hiç uygun değil	Bana pek uygun değil	Fikrim yok	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1	İhtiyaç duyduğum bilgi, ses, görüntü ya da diğer verilere ulaşmak için farklı medya araçlarını etkili bir biçimde kullanabilirim.					
2	Medya araçlarında yer alan, kullanılması ya da kayıt edilmesi özel izin gerektirmeyen farklı tür ve nitelikteki içerikleri kişisel bilgisayar/mobil telefon vb. ortamlara indirebilir, kayıt altına alabilirim.					
3	Farklı medya araçlarında yer alan bilgi kaynaklarından da yararlanabilmek için yeni medya araçlarının kullanımına ilişkin bilgi ve becerileri öğrenmeye çaba harcarım.					
4	Medya kaynaklarında yer alan ve hakkında bilgi almak istediğim konuyla ilgili arama sonuçları içerisinde, ihtiyaç duyduğum bilgi türünü (haber, veri, görüntü, istatistik, makale, görüş vb.) içeren doğru kaynağı seçebilirim.					
5	İhtiyaç duyduğum bilgi ya da verilere ulaşabilmek için farklı arama motorlarını ve veri tabanlarını işlevsel olarak kullanabilirim.					
6	Medya araçları yoluyla, belli bir konuyla ilgili, özel bir bilgi türüne (haber, istatistik, görüntü, ses, yorum, vb.) ulaşmak istediğimde, bu bilgi türüne ulaşabileceğim doğru medya araçları (internet, gazete, sosyal medya, televizyon, vb.) ve alternatif bilgi kanalları (farklı web siteleri; blog, forum, sosyal medya araçları, tv kanalları) hakkında doğru kararlar verebilirim.					
7	Medya araçlarında yer alan bir bilgiye ulaşma konusunda, gerekli durumlarda içeriği sınırlandırma (filtreleme) araçlarını kolaylıkla kullanabilirim.					
8	Kullandığım medya platformunun imkânvermesi durumunda, dijital ortamlardaki arayüzleri (görünüşü) değiştirebilir ya da kişiselleştirebilirim.					
9	Medya araçlarında özel anlamlarda kullanılan terim, karakter, sembol, işaret, vb. öğelerin kullanım amaçlarını ve anlamlarını bilirim.					
10	Medya kanallarıyla iletilen mesajların, insanların ikna olma, karar alma ve davranış biçimleri üzerinde etkili olduğunun bilincindeyim.					
11	Medya araçlarını kullanırken birden fazla işlemi (izleme, indirme, yükleme, paylaşma, vb.) eş zamanlı olarak yürütebilirim.					
12	Medya içerikleri hakkında karar verirken, kaynağının güvenirliğine ve bilginin kimler tarafından oluşturulduğuna dikkat ederim.					

13	İncelediğim medya içeriklerinin ne tür bir amaçla oluşturulmuş ve paylaşılmış olabileceğini sorgularım.					
14	Medya mesajlarını, tasarım özellikleri, verilen mesaj, iletildiği kanal vb. yönlerden analiz ederek, etkilemeyi amaçladığı kitleyi belirleyebilirim.					
15	Farklı medya araçlarında, aynı konu hakkında sunulan içerikleri inceleyerek, konunun ele alınış biçimi ve görüş farklılıkları yönünden karşılaştırabilirim.					
16	Medya araçlarıyla verilen mesajlarda, okuyucu tarafından doğrudan algılanan açık anlam ve amacın dışında, doğrudan verilmeyen, örtük bir anlam ve amacın da bulunup bulunmadığını sorgularım.					
17	Medya araçlarında yer alan bilgileri ve verilen mesajları, kullanılan mesaj düzenleme araçlarının (sembol, yazı, görsel, ses, karakter, renk, vb.) mesaja uygunluğu ve mesajın etkililiği gibi yönlerden değerlendirerek, doğru kararlar verebilirim.					
18	Medya araçlarında yer alan bilgileri ve verilen mesajları, sunuluş örüntüsü, kullanılan öğelerin özellikleri ve öğeler arasındaki ilişki yönünden çözümleyebilirim.					
19	Karşılaştığım medya mesajlarıyla anlatılmak ya da vurgulanmak istenen asıl konuyu kolaylıkla fark ederim.					
20	Farklı türdeki medya mesajlarında, konu hakkında verilen bilgilere ek olarak, bilginin sunulma biçimi ve mesaj içeriğine hâkim olan duygu durumunu çözümleyebilirim.					
21	Medya mesajlarında kullanılan, propaganda, manipülasyon, ajitasyon, maksatlı yönlendirme, vb. amaçlı içerikleri kolaylıkla belirleyebilirim.					
22	Medyada, belli bir içeriğe ulaşmak amacıyla araştırma yaparken, karşıma çıkan çok sayıda sonuç içerisinden amacıma uygun, doğru ve güncel bilgi kaynaklarına karar verebilirim.					
23	Belli bir konudaki medya içeriğinin niteliğine karar verirken, akılcı tepkilerimi duygusal tepkilerimden ayırt edebilirim.					
24	Bir medya kanalında yer alan mesajları inceleyerek, söz konusu medya kanalının yoğun olarak hangi içerik türünde (dram, komedi, bilim kurgu, gerçek haber, mizah, vb.) yayın yaptığını belirleyebilirim.					
25	Medya kanallarında yer alan içeriklerin ve paylaşılan mesajların, planlı bir çalışma sonucunda ve belirli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulduğunun bilincindeyimdir.					
26	Medya araçları yoluyla gönderilen mesajların ve sunulan içeriklerin gerçekliğini, doğruluğunu ya da kurgu olup olmadığını farklı doğrulama araçlarıyla belirleyebilirim.					
27	İnterneti ve özellikle de sosyal ağları kullanırken kişisel veri güvenliğini sağlama konusunda alınması gereken önemleri bilir ve uygularım.					
28	Maksatlı, kötü amaçlı ve zararlı medya içeriklerini belirleyebilir ve bu tür içeriklerden korunma yol ve yöntemlerini uygulayabilirim.					
29	Bilgi kaynağına güveniyor olsam bile medya kaynaklı mesajları mutlaka bir sorgulama sürecinden geçirir, eleştirel bir gözle değerlendirdikten sonra niteliği hakkında karar veririm.					
30	İnterneti ve özellikle de sosyal ağları kullanırken, ağ ortamında gerçek kimliğimi hangi ölçüde yansıttığıma ve hangi kişisel bilgilerimi paylaştığıma mutlaka dikkat ederim.					
31	Bir medya içeriğini ya da medya kanalıyla ulaşan bir mesajı, etik ilkeler yönünden değerlendirebilir ve niteliği hakkında karar verebilirim.					

32	Reklam içerikli bir mesajda yer alan bilgileri doğruluk ve yansızlık yönünden değerlendirebilirim.					
33	Medya araçlarını kullanarak, belli bir bilgiye ulaşmak amacıyla yaptığım sorgulama sonucunda, hangi kaynağa yöneleceğime karar verirken, arama motorlarının sonuçlara ilişkin verdiği sıralamaya göre değil, kaynağın güvenilirliğine dayalı olarak karar veririm.					
34	Gerekli hallerde, farklı kişi ya da kaynaklardan gelen medya mesajlarına doğru yol ve yöntemlerle (sesli, görüntülü, yazılı, vb.) cevap ya da karşılık verebilirim.					
35	Oluşturduğum farklı türdeki (görüntü, ses, yazı, vb.) medya içeriklerini, uygun medya araçlarını belirleyerek, amaçladığım kitleye iletebilirim.					
36	Medya araçlarını kullanarak içerik oluşturma sürecinde göz önüne alınması gereken etik ilke, kural ve davranışların neler olduğunu bilirim.					
37	Medya araçlarını kullanarak, fotoğraf, video çekebilir, ses kaydı yapabilir, bu içerikleri amaçlarım doğrultusunda ve vermek istediğim mesaja uygun olarak kurgulayabilirim.					
38	Medyayı, yalnızca bilgi edindiğim bir kaynak olarak değil, farklı konularda kendimi ifade ettiğim etkili bir araç olarak da kullanırım.					
39	Medyada karşılaştığım etik ihlal içeren, ahlaki ve doğru olmayan bilgi ve veri kaynaklarını ve bu tür davranışlarda bulunan kişileri şikâyet etme yol ve yöntemlerini bilirim.					
40	Farklı medya araçlarını kullanarak, amaç ve beklentime uygun, haber kaynaklarına, bloglara, forumlara, sosyal medya uygulamalarına üye olabilir ve etkili bir biçimde kullanabilirim.					
41	Bir başkasına ait, izin gerektiren, doğruluğu olmayan, maksatlı bilgi ve görüntüler içeren mesajları paylaşmam durumunda, olası sonuçlarının neler olabileceğini değerlendirebilirim.					
42	Oluşturduğum belli bir medya içeriğini belli bir hedef kitleye ulaştırabilmek için kullanabileceğim en doğru ve etkili medya/ortam ve araçlarını belirleyebilirim.					
43	Çeşitli problemlerin çözümü ya da belli bir konuda toplumsal duyarlılık oluşturmak amacıyla, medya araçlarını kullanarak tartışma forumu, blog, dijital kampanya, vb. etkinlikler düzenleyebilirim.					
44	E-devlet uygulamaları, belediye hizmetleri, vatandaşlık işlerimle ilgili konularda, demokratik haklarımı kullanırken ve vatandaşlık sorumluluklarımı yerine getirirken medya araçlarını etkili bir şekilde kullanabilirim.					
45	Yasal bir engel ya da teknik bir sorun olmadıkça, belli bir medya içeriğine kolaylıkla erişme, içeriği kayıt edebilme, ihtiyaç halinde geri getirebilme ve medya araçlarını kullanarak başkalarıyla paylaşabilme becerilerime güvenirim.					

Ek- 3 İletişim Becerileri Envanteri

İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİ

Açıklama: Aşağıda insan ilişkileriyle ilgili tutum ve davranış ifadeleri bulunmaktadır. **Genel olarak insanlarla iletişim kurarken nasıl davrandığınızı, neler düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi anlatan aşağıdaki ifadelerin** size uygunluk derecesini belirtmeniz istenmektedir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. İfadeler, “**Her zaman (A), Genellikle (B), Bazen (C), Nadiren (D), Hiçbir zaman (E)**” karşılığındadır. Her ifadeye ilişkin beş seçenekten yalnız birini işaretlemeniz ve cevapsız bırakmamanız gerekmektedir. Lütfen her ifadeyi cevaplayınız.

Elde edilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Envanterin doldurulmasında gerekli özeni göstereceğinizi umar, katkılarınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Kurtman ERSANLI

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK

Öğeler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. İnsanları anlamaya çalışırım					
2. İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim.					
3. Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmede zorluk çekerim.					
4. Konuşurken, etkili bir göz iletişimi kurabilirim.					
5. Genelde eleştirilmekten hoşlanmam					
6. Dikkatimi karşımdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim.					
7. Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırırım					
8. Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı veririm.					
9. Karşımdaki kişiyi dinlerken hayal kurarım.					
10. Başkaları konuşurken sabırsızlanırım; onların sözünü keserim					
11. İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissederim.					

12.	Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim.					
13.	Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem.					
14.	Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım.					
15.	Karşımdaki kişiyle aynı görüşü paylaşmasam bile fikirlerine saygı duyarım.					
16.	İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.					
17.	Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlemeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım.					
18.	Yanlış tutum ve davranışlarımı kolaylıkla kabul ederim.					
19.	Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim.					
20.	Dinleyenim anlamaz görüldüğünde, iletmek istediklerimi tekrarlar, yeni kelimelerle ifade eder, özetlerim.					
21.	İnsanlarla görüşürken, bilerek onları rahatlatmak için şeyler yaparım.					
22.	Dinlerken, karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm.					
23.	Küs olduğum birisi ile barışmak istediğimde ilk adımı atmaktan çekinirim.					
24.	Karşımdaki kişinin bana ters düşen duygu ve düşüncelerini yargılarım.					
25.	Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim.					
26.	Genellikle insanlara güvenirim.					
27.	Karşı cinsten biriyle iletişim kurduğumda rahatsızlık duyarım.					
28.	Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm.					
29.	Özür dilemek bana zor gelir.					
30.	Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim.					
31.	Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum.					
32.	İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım.					
33.	İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım.					
34.	Çevremdeki insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındayım.					
35.	Çoğunlukla duygularımdan emin olamıyorum.					
36.	İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım.					
37.	Başkaları ile ilişkilerimi bozacak çıkışlar yapabilirim.					
38.	Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder.					

39.	Her insanı olumlu beklentilerimle karşılarım.					
40.	İletişim kurduğum kimselerden bir şeyler alır ve onlara da bir şeyler verdiğimi hissedirim.					
41.	İnsanlara cevaplama zorlanacakları ani sorular yöneltirim.					
42.	Beni rahatsız eden duygularımı iletmede sıkıntı çekerim.					
43.	Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim.					
44.	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim.					
45.	Kendimi karşımdakinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.					



Ek- 4 Araştırma Bilim Kurulu Onayı



**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI**

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
98	1	5/03/2020

KARAR 1 : Enstitümüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Sabahat BURAK danışmanlığındaki 20175418004 numaralı öğrencisi Seyit Turan DURAK' ın "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez konusu kapsamında Fakültemizde eğitim gören Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasının uygunluğuna,

Mevcutdu" oy birliğiyle kabulüne karar verilmiştir.

Ek- 5 Bildirim Sayfası

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

..2021

Seyit Turan DURAK

EK 6. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Seyit Turan DURAK

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programı

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar: Zafer Anaokulu (2014 – 2015)

Alper Duru Ananokulu (2015-2016)

Projeler: Hamburg Üniversitesi – Havas 5 Erken Dil Tanılama Testi

Çalıştığı Kurumlar: Çocuk Akademi Durağı (2016)

Özel Kervan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (2018)

Özel Yeni Hayat Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (2018)

Ya-Pa Okullar Kreş ve Gündüz Bakımevi (2019)

MEB Günişığı İlkokulu (2019-devam etmekte)

İletişim

E-Posta Adresi:

Tarih:.../... /2021

Ek-7 Ölçek Kullanım İzinleri

İletişim Becerileri Envanteri

Turan Merhaba

Ölçeği gönderiyorum. Yalnız senden birşey rica etmeceğiz ölçeğin kısa formunu hazırlamak istiyoruz bu nedenle siz değerli araştırmacıların farklı yörelerde topladıkları verilere ihtiyacımız var

çalışmanız bittikten sonra sadece iletişim becerileri verilerini bize gönderirseniz kısa formu ile daha çok araştırmacıya katkı sağlamış olacaksınız

iyi çalışmalar

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK

Eğitim Bilimleri Bölüm Bşk

Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği

İzin için iletişim adresi:....., ... Tez vb. çalışmalar için izin alınması gerekliliği dışında izin talebinde bulunmadan çalışmada uygun atıflandırma yaparak kullanılmasında bir sakıncayoktur.

Ek-8 İntihal Benzerlik Raporu

TEZ			
ORJİNALLİK RAPORU			
% 9	%	% 9	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	ASLAN, Neşe and BASEL, Asuman TUNCER. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık Düzeyleri (İzmir Örnekleme)", Kastamonu Üniversitesi, 2017. Yayın	% 1	
2	ÇEPNİ, Osman, PALAZ, Tefik and ABLAK, Selman. "SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA VE TELEVİZYON OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2015. Yayın	% 1	
3	KARASU, Melih and ARIKAN, Deniz. "Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Durumları ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Ege Ünivesitesi Eğitim Fakültesi, 2016. Yayın	% 1	
4	SARSAR, Fırat and ENGİN, Gizem. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Medya Okur-Yazarlık Düzeylerinin İncelenmesi", Ege Ünivesitesi Eğitim Fakültesi, 2015. Yayın	% 1	
5	TUNÇELİ, Hilal İlknur. "Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği)", Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2013. Yayın	% 1	
6	ALTUN, Adnan. "Unesco'nun medya okuryazarlığı eğitimi faaliyetlerine tolu bir bakış (1977-2009)", TUBITAK, 2011. Yayın	% 1	
7	ATMACA, Çağla. "Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri", Ege Ünivesitesi Eğitim Fakültesi, 2016. Yayın	% 1	
8	AYTAŞ, Gıyasettin and KAPLAN, Kadir. "Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar", Ahi Evran Üniversitesi, 2017. Yayın	% 1	
9	ÖZCAN, Süleyman. "İSTANBUL TİCARET	% 1	