



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
(İSÖ-YL-2013-0003)**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GAZETE VE DERGİ
TAKİP ETME ALIŞKANLIKLARI İLE ELEŞTİREL VE
MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

HAZIRLAYAN

Eyüp YILMAZ

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Soner ALADAĞ

AYDIN - 2013

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
(İSÖ-YL-2013-0003)**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GAZETE VE DERGİ
TAKİP ETME ALIŞKANLIKLARI İLE ELEŞTİREL VE
MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

HAZIRLAYAN

Eyüp YILMAZ

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Soner ALADAĞ

AYDIN – 2013

EK 3: Kabul ve Onay Sayfası Örneği

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN**

İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eyüp YILMAZ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları ile Eleştirel ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı tez, 26.07.2013 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı:</u>	<u>Kurumu:</u>	<u>İmzası:</u>
--------------------------------------	-----------------------	-----------------------

Yrd. Doç. Dr. Soner ALADAĞ(Başkan)	ADÜ Eğitim Fakültesi
------------------------------------	----------------------

Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU	ADÜ Eğitim Fakültesi
-------------------------------	----------------------

Yrd. Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU	ADÜ Eğitim Fakültesi
----------------------------------	----------------------

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu ... (Tezin Türü) tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla(Tarih) tarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Eyüp YILMAZ

İmza :

Eyüp YILMAZ

BAŞLIK: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GAZETE VE DERGİ TAKİP ETME ALIŞKANLIKLARI İLE ELEŞTİREL VE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu çalışmada nicel araştırma metodundan faydalanılmıştır. Araştırma modeli genel tarama modellerinden betimsel - ilişkisel tarama modeli özelliklerine sahiptir. Araştırmanın çalışma evrenini 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünün normal öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören tüm sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının tamamına yakınına (N= 579) ulaşıldığı için örneklem seçimine gidilmemiş, ulaşılan grup çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği” ve Özgen ve Korkmaz (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır.

Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği geliştirilmesi kapsamında ilgili literatür taraması yapılmış, uzman görüşlerine başvurulmuş ve benzer ölçekler incelenmiştir. Tüm bu çalışmaların sonucunda 20 maddelik taslak soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak soru havuzu bir dilbilim uzmanına iki alan uzmanına ve bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanına incelenilerek alınan geri dönütler doğrultusunda 6 madde çıkartılarak toplam 14 maddeden oluşan ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Ölçek 203 sosyal bilgiler öğretmeni adayına ön uygulaması gerçekleştirilerek ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve 14 maddeden ve 2 boyuttan oluşan ölçek son halini almıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .82 olarak bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde chi-square (Kay-Kare), Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda kızların erkeklere göre daha fazla gazete ve dergi takip etme alışkanlığına sahip olduğu, adayların anne ve baba eğitim durumları ile dergi takip etme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Yine araştırmaya katılan adayların cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve baba eğitim durumlarına göre medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Adayların gazete takip etme alışkanlıkları ile medya bağımlılık düzeyleri arasında ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel yazma becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunan bir diğer sonuçtur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Okuryazarlık, Medya, Eleştirel Okuryazarlık, Medya Okuryazarlığı

NAME: EYÜP YILMAZ

TITLE: RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHING PROSPECTIVE TEACHERS' HABITS OF READING PERIODICAL PUBLICATIONS AND THEIR LEVEL OF CRITICAL AND MEDIA LITERACY

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the prospective students' habits of following newspaper and magazine and to determine the relationships between these habits and critical literacy and media literacy levels.

Quantitative research methods were used in this research. The research model has the features of descriptive-relational survey model, one of the general survey models. Population of the study consists of all the prospective class teachers at normal education and evening education of Department of Primary School Teacher Education at Adnan Menderes University in 2012-2013 academic year. As 579 prospective primary school teachers, approximately all the students were reached, sampling selection method wasn't applied and the group reached was accepted as target population. "Critical Literacy Scale" developed by the researcher and "Media and Television Literacy Levels Scale" developed by Özgen and Korkmaz (2011) were used to collect data in the research after getting the necessary permissions.

In order to develop Critical Literacy Scale, necessary literature was reviewed, experts' advices were taken, and similar scales were examined. As a result of all of these efforts, a 20-point draft question repository was created. Final form of the scale consisting of 14 points was reached after omitting 6 points in accordance with feedbacks taken from linguists, two domain experts and a psychological counseling and guidance expert. Validity and reliability studies of the scale were done as preliminary application was carried out on 203 prospective social studies teachers, and our scale

consisting of 14 points and 2 dimensions took its final form. Cronbach Alpha value of our scale is .82.

Chi-Square, Multivariate ANOVA (MANOVA) and One-Way ANOVA were used to analyze the data collected in the research.

As a result of the research, it can be said that girls' habits of following newspapers and journals are superior to boys' habits, and there is a significant relation between prospective students' habit of following journals and their parents' educational status. Also, it has been found that there is a significant difference between prospective students' media dependency levels in terms of their gender, grade levels and fathers' educational status. The other result is that there are significant relations between prospective students' habit of following newspapers and their media dependency level and between their habit of following journals and their critical writing skills.

KEYWORDS: Literacy, Media, Critical Literacy, Media Literacy

ÖNSÖZ

Bu tezde sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca adayların gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeylerini etkilemesi muhtemel çeşitli değişkenlerin etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılacaktır.

Adnan Menderes Üniversitesi'nde göreve başladığım andan itibaren ve özellikle de tez danışmanım olduktan sonra bana güvenini ve desteğini fazlasıyla hissettiren, danışmandan ziyade beni kardeşi olarak gören ve bana abi gibi davranan, güler yüzünü ve içten yaklaşımını benden hiçbir zaman esirgemeyen, her türlü sorunumla yakından ilgilenen ve fikirleriyle, yol göstericiliğiyle bana her zaman önder olan kıymetli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Soner ALADAĞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine, tüm yoğunluğuna rağmen bana zaman ayıran, gerek ölçek geliştirme aşamalarında gerekse de veri analizinde fikirleriyle veengin istatistik bilgisiyle bana önder olan, bu süreçte güleryüzünü ve iyi niyetini benden hiç esirgemeyen çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Tarık TOTAN'a, ölçek geliştirme aşamalarında benden yardımını esirgemeyen, fikirleriyle ve konuya olan hâkimiyetiyle bana yol gösterici olan kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süreci boyunca elinden gelen her türlü desteği ve yardımını benden esirgemeyen, her zaman yanımda olduğunu bana en derin manasıyla hissettiren anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

EYÜP YILMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	v
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2.Araştırmanın Amacı	10
1.3.Araştırmanın Önemi	11
1.4. Varsayımlar:	12
1.5. Sınırlılıklar:	12
1.6. Tanımlar:	13
İKİNCİ BÖLÜM.....	14
2.1. İLETİŞİM.....	14
2.1.1. İletişimin Tarihi Gelişimi	14
2.1.2. İletişim Nedir?	17
2.1.3. Neden İletişim Kurarız?	18
2.1.4. İletişim Süreci ve Unsurları	19
2.1.4.1. Kaynak (Gönderici).....	21
2.1.4.2. Mesaj (İleti).....	22
2.1.4.3. Kanal	23
2.1.4.4. Kodlama - Kod Çözme.....	24
2.1.4.5. Alıcı (Hedef)	25
2.1.4.6. Geri Bildirim (Feedback)	26
2.1.4.7. Gürültü	27
2.1.5. İletişim Türleri	28
2.1.5.1. Sözlü İletişim	28
2.1.5.2. Sözsüz İletişim	29
2.1.4.3. Yazılı İletişim.....	30

2.1.4.4. Elektronik İletişim.....	31
2.1.6. İletişim Üzerinden Kitle İletişim Sürecine Geçiş	31
2.1.7. Kitle İletişimin Tarihsel Gelişimi	32
2.1.8. Kitle İletişim	34
2.1.9. İletişim ve Kitle İletişim İlişkisi	35
2.2. KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARI	36
2.2.1. Radyo	37
2.2.2. Televizyon	39
2.2.3. İnternet.....	40
2.3.GAZETE VE DERGİLER	43
2.3.1. Gazetenin Tarihsel Gelişimi	43
2.3.2. Gazete ve Özellikleri	45
2.3.3. Dergiciliğin Tarihsel Gelişimi	46
2.3.4. Dergiler	50
2.3.5. Dünyadaki ve Türkiye’deki Gazete ve Dergilerin Okunma Oranlarının Karşılaştırılması	51
2.3.6. Okuma Üzerine İstatistiki Bilgiler	54
2.3.7. İnternet Gazeteciliği.....	56
2.4. ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI	58
2.4.1. ELEŞTİREL PEDAGOJİ	58
2.4.1.1. Frankfurt Okulu.....	61
2.4.2. ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI.....	62
2.5. MEDYA OKURYAZARLIĞI	65
2.5.1. MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMI	65
2.5.1.1 Medya Okuryazarlığı İlkeleri	68
2.5.1.2 Medya Okuryazarlığı Ne Değildir?.....	71
2.5.1.3 Medya Okuryazarlığının Amaçları	72
2.5.2.MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ	74
2.5.2.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Tarihi Gelişimi.....	74
2.5.2.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Gerekliliği	79
2.5.2.3. RTÜK’ün Yaptığı Çalışmalar ve MEB İle İşbirliği	82
2.5.2.4.Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Eleştirel Yaklaşım	85

2.5.3. DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE MEDYA OKURYAZARLIĞI	88
2.5.3.1 DÜNYA'DA MEDYA OKURYAZARLIĞI	88
2.5.3.1.1. Kanada'daki Medya Okuryazarlığı Eğitimi	88
2.5.3.1.2. Finlandiya'daki Medya Okuryazarlığı	89
2.5.3.1.3. Fransa'da Medya Okuryazarlığı	90
2.5.3.1.4. İngiltere'de Medya Okuryazarlığı	91
2.5.3.1.5. ABD'de Medya Okuryazarlığı	91
2.5.3.2. TÜRKİYE'DE MEDYA OKURYAZARLIĞI.....	92
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	95
2.6.1. Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar	95
2.6.2. Medya Araçlarının Takibi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	100
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	103
3. YÖNTEM.....	103
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	103
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	103
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	107
3.3.1. Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi	107
3.3.2. Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği 'nin Geliştirilmesi	109
3.3.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	111
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	112
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	113
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	115
4. BULGULAR VE YORUM.....	115
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular	115
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	115
4.1.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular	119
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular	123
4.2.1. Anne Eğitim Düzeyine Yönelik Bulgular.....	124
4.2.2. Baba Eğitim Düzeyine Yönelik Bulgular	129
4.2.3. Aile Gelir Düzeyine Yönelik Bulgular	134
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular	138
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	143

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	153
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına Yönelik Bulgular	163
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	169
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	169
5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	169
5.1.1. Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları	169
5.1.2. Anne-Baba Eğitim ve Aile Gelir Düzeyine Göre Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları.....	172
5.1.3. Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri	175
5.1.4. Anne – Baba Eğitim ve Aile Gelir Düzeylerine Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri	176
5.1.5. Eleştirel Okuryazarlık, Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları Arasındaki İlişki.....	178
5.1.6. Takip Edilen Farklı Gazete ve Dergi Sayıları ile Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	181
5.2. ÖNERİLER	182
Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre geliştirilen öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Araştırmaya Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.....	182
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	182
5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	183
KAYNAKÇA.....	184
EKLER.....	199

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

RTÜK: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu

TDK: Türk Dil Kurumu

TRT: Türkiye Radyo ve Televizyon kurumu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.3.5.1: Dünyada En Çok Satan İlk 10 Gazete Tirajları (bin)	52
Tablo 2.3.6.1: Dünyada Bir Yılda Ders Kitapları Hariç Basılan Kitap Sayısı.....	55
Tablo 2.3.6.2: Türkiye’de Okuma ve İzleme Oranları.....	55
Tablo 2.3.6.3: Türkiye’de Kütüphane Verilerinin Yıllara Göre Karşılaştırması.....	55
Tablo 3.2.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	104
Tablo 3.2.2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	105
Tablo 3.2.3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Eğitim Durumları	105
Tablo 3.2.4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Eğitim Durumları.....	106
Tablo 3.2.5: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Gelir Düzeyleri	107
Tablo 3.3.2.1.1: Ölçeğin Faktörlere Göre Yapılan Faktör Analizi Sonuçları	112
Tablo 4.1.1.1: Gazete Takip Etme Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre Kay-Kare Sonuçları	117
Tablo 4.1.1.3: Dergi Takip Etme Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre Kay Kare Sonuçları	119
Tablo 4.1.2.1: Gazete Takip Etme Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyine Göre Kay-Kare Sonuçları.....	121
Tablo 4.1.2.2: Dergi Takip Etme Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyine Göre Kay-Kare Sonuçları.....	123
Tablo 4.2.1.1: Gazete Takip Etme Alışkanlıklarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kay-Kare Sonuçları	126
Tablo 4.2.1.2: Dergi Takip Etme Alışkanlıklarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kay-Kare Sonuçları	129
Tablo 4.2.2.1: Gazete Takip Etme Alışkanlıklarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kay-Kare Sonuçları	132
Tablo 4.2.2.2: Dergi Takip Etme Alışkanlıklarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kay-Kare Sonuçları	134
Tablo 4.2.3.1: Gazete Takip Etme Alışkanlıklarının Aylık Aile Gelir Düzeyine Göre Kay-Kare Sonuçları	136
Tablo 4.2.3.2: Dergi Takip Etme Alışkanlıklarının Aylık Aile Gelir Düzeyine Göre Kay-Kare Sonuçları	139

Tablo 4.3.1: Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık Düzeylerinin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	142
Tablo 4.3.2: Cinsiyet ve Sınıf Değişkeni Açısından Varyansların Eşitliğini Test Eden Leven Testi Sonuçları.....	142
Tablo 4.3.3: Sınıf Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	143
Tablo 4.3.4: Cinsiyet * Sınıf Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	143
Tablo 4.3.5: Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Puanlarına Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	144
Tablo 4.3.6: Medya Bağımlılığı Puanlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları...	145
Tablo 4.4.1.1: Anne Eğitim Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	147
Tablo 4.4.1.2: Anne Eğitim Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	148
Tablo 4.4.2.1: Baba Eğitim Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	149
Tablo 4.4.4: Baba Eğitim Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	150
Tablo 4.4.5: Aile Gelir Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	152
Tablo 4.4.6: Aile Gelir Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	153
Tablo 4.5.1: “Ne sıklıkla gazete okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	156
Tablo 4.5.2: “Ne sıklıkla gazete okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	158
Tablo 4.5.3: “İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	159
Tablo 4.5.4: “İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	160

Tablo 4.5.5: “Ne sıklıkla dergi okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	162
Tablo 4.5.6: “Ne sıklıkla dergi okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	163
Tablo 4.5.7: “İnternette dergilerin ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	164
Tablo 4.5.8: “İnternette dergileri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	165
Tablo 4.6.1: “Kaç farklı gazete (internette ya da basılı olarak) okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	167
Tablo 4.6.2: “Kaç farklı gazete (internette ya da basılı olarak) okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	168
Tablo 4.6.3: “Kaç farklı dergi (internette ya da basılı olarak) takip ediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	170
Tablo 4.6.4: “Kaç farklı gazete (internette ya da basılı olarak) okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	171

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.4.1. Temel İletişim Süreci	20
Şekil 2.3.5.1. Türkiye’deki gazetelerin haftalık tirajları ve toplamaları.....	53

EKLER LİSTESİ

EK-1: Resmi İzin Yazısı.....	201
EK-2: Ölçek İzin İsteği.....	202
EK-3: Anket Soruları.....	203
EK-4: Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği.....	204
EK-5: Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği.....	205

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Sürekli gelişen ve değişen dünyada teknolojinin de gelişmesiyle birlikte iletişim kurmak daha da kolaylaşmış ve hız kazanmıştır. Bununla beraber medya ve medya unsurlarının hayatımızdaki yeri de artmıştır. Bu kadar hızlı ilerleyen bir süreçte medyadaki değişimlere bir yandan da topluma ayak uydurmaya çalışan gencin veya çocuğun bazı beceriler edinerek kitle iletişim araçlarının zararlı etkilerden korunması gerekmektedir.

Günümüzde hızlı bilgi artışına ve teknolojideki gelişimlere paralel olarak, bireyden beklenen özelliklerde de değişimler meydana gelmiştir. 21. yüzyılın bilgi ve iletişim teknolojileri, bireylerin pek çok alanda daha deneyimli ve bilinçli olmaları yönünde bir dinamizm meydana getirdiği için günümüz bireyleri, artık bilgiyi doğrudan alan değil; araştıran, analiz eden, eleştirel düşünen, yorumlayarak bilgiyi yapılandıran ve bunu yaşamları boyunca sürdüren etkin roller üstlenmeye başlamışlardır. Günümüzde bilgi, geniş bir havuz haline gelmiş, daha hızlı ve kolay ulaşılabilir olmuştur. Teknolojinin olanakları sayesinde dünyanın diğer bir ucundaki olaydan anında haberdar olmamız bunun bir örneğidir. Bilgiye erişim kolaylığı, hangi bilginin doğru olup olmadığını anlamak için yeterli olmadığı için bireylerin daha bilinçli olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durumda bireylerin sahip olması gereken bazı okuryazarlıklar gündeme gelmiştir.

Okuryazarlık; kâğıt üzerindeki çizgilerin harf olarak algılanıp bunların yan yana gelmesiyle sözcükler, sözcüklerden de anlamlar çıkarmayı ifade eden ve yazının icadından beri kullanılan bir kavram olarak görülmektedir (Kartal, 2007). Günümüzde ise okuryazarlık kavramı kâğıttaki harfleri anlamlandırmaktan öte, özel bir alanda bilgi sahibi olma anlamında kullanılmaya başlanmıştır.

Bu kavramlardan günümüzde öne çıkanlardan biri de eleştirel okuryazarlıktır. Eleştirel okuryazarlık, eşitsizlik yerine adaleti sağlamak ve hayatımızı yeniden icat

etmek için siyasal ve kişisel, kamu ve özel, küresel ve yere, ekonomik ve pedagojik bir köprü olarak hem okuma hem de yazmayı vurgular (Shor, 1999). Bu nedenle, eleştirel okuryazarlık pedagojisi eleştirel toplumsal bilinç ve dil öğrenme hedefleri ötesinde hareket eder ve okuma ve yazma öğretiminde hem eleştirel eğitimi hem de okur-yazarlık eğitimini entegre etmeyi amaçlamaktadır. (Huang, 2012, s. 283-298).

Günümüzde medyanın daha bilinçli bir şekilde irdelenmesi, faydalı sonuçlarının artırılması ve zararlarının da en az düzeye indirilmesi noktasında medya okuryazarlığı kavramı önem kazanmıştır. Medya okuryazarlığı, çeşitli biçimlerdeki (televizyon, video, sinema, internet ve reklamlar gibi) medya iletilerine erişim, onları çözümleme, eleştirel olarak değerlendirme ve üretimlerini kapsamaktadır (Scheibe ve Rogow, 2004; Akt: Altun, 2009, s. 97-109). Medya okuryazarlığında hedeflenen, bireyleri medya kullanırken de demokratik haklarının farkında yurttaşlar olarak geliştirmek, toplumsal sorunlara duyarsız kalmamaları konusunda uyarmak ve medya manipülasyonu karşısında onları daha donanımlı kılmaktır (Cangöz, 2008).

Medya unsurları her ortamda çocukların ve gençlerin karşısına çıkmaktadır. Bireyin iletişim kurması, karar verme becerilerini geliştirmesi, kendini yönetebilmesi ve çevresiyle olumlu sosyal ilişkiler başlatması medya okuryazarlığına sahip olmasına bağlıdır. Bu becerileri edinmesi de bireyin duygusal ve sosyal gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Yapılan bütün araştırmalar; görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Böylelikle öğrenci; medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşarak iletişim olgusunda aktif bir birey olarak yer alabilecektir (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu [RTÜK], 2007).

Medya okuryazarlığı fikrinin 50 yıllık bir geçmişi olmasına rağmen Türkiye’de bir hayli geç kalındığı söylenebilir. Buna rağmen RTÜK ve MEB işbirliğinde başlatılan Medya Okuryazarlığı Projesi’nin önemi göz ardı edilemez (Altun, 2008). Bu proje ile medya okuryazarlığı ilköğretim kademesinde seçmeli ders olarak kabul edilmiştir. Ancak medya okuryazarlığı dersini seçmeli ders olarak okullarda okutulması tek başına

yeterli değildir. Öğrencilerin bu dersten azami derece faydalanabilmesi ve medya okuryazarlık yetilerini kazanabilmeleri için dersi veren öğretmenin de alanda yeterli bilgi ve birikime sahip olması elzemdir. Öğretmenlerin bu birikime sahip olabilecekleri ve medya okuryazarlığı bilincini kazanabilecekleri yerlerin başında üniversiteler gelmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında öğrencilerine medya okuryazarlığı becerilerini kazandırabilmeleri için üniversite öğrenimi boyunca eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı konuda eğitim almaları ve kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın anlama ve anlatma çabasının bir ürünü olarak yüzyıllardır farklı şekillerde sağlanan iletişim "*Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması*"(TDK,2013) olarak tanımlanmaktadır. İnsanlığın başlangıcından buyana her çağ, kendine has bir dil ile bu anlama ve anlatma çabasına dâhil olmuştur.

İnsanların çevreye uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan en önemli niteliklerinden birisi iletişim becerisidir. Zıllıoğlu (2003), bütün insanların her iletişim eyleminde bilgilenmek, ikna etmek, bilgilendirmek, yönetmek, eğlenmek vb. bir dizi nedeni ve amacı olduğunu vurgulamaktadır.

İnsan yaşamını iletişim kurarak sürdürür. Yaşam bir bakıma iletişim kurma serüvenidir. İletişim, insanın bireysel ve sosyal yaşamının vazgeçilmez unsurudur. Sosyal yapı içerisinde iletişime ihtiyaç göstermeyen hiçbir iş yoktur. Çünkü iletişim insanların birbirini anlamaları için gerekli olan bir köprüdür.

İletişim sadece insanlara özgü bir beceri değil yeryüzünde yaşayan tüm canlılar birbirleriyle iletişim kurarak hayatlarını idame ettirirler. Bu da iletişimin canlıların hayatlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için ne kadar vazgeçilmez bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Antik Çağ, efsaneler, söylenceler ve mitsel anlatılarla bu sürece katılırken; Ortaçağ'da sözün uçuculuğuna karşın yazının kalıcılığı otoritenin simgesi haline gelmiştir. Matbaanın icadıyla birlikte yazı, sadece belirli bir sınıfa hitap etme özelliğinden sıyrılarak daha geniş kitlelere ulaşma imkânını yakalamıştır. Yazı, o dönemde anlam ve anlatımın kurulmasında mutlak egemen iken, teknolojinin hızla gelişmesiyle önce fotoğraf makinesinin ardından kamera ve televizyon gibi hareketli görüntüleri saptayıp yayan araçların (kitle iletişim araçları) icadıyla, dünya kitle iletişim araçlarının kendine has özelliklerinin kavranmasıyla anlaşılabilir hızla akıp giden bir sürecin içerisine girmiştir (Şahin ve Tüzel, 2011, s. 127-140).

XX. yüzyıl teknolojide büyük gelişmelere sahne olmuştur ve olmaktadır. Buna bağlı olarak iletişim araçları da söz konusu teknik gelişmelerden nasibini almış ve kitle iletişim olgusu giderek önem kazanmıştır. 'Kitle iletişim' (mass communication), iletişimden farklılıklar gösteren bir kavramdır. Bunun nedenini kullandığı teknik araçlarda, ilettiği haberin içeriğinde ve seslendiği kişiler yönünden irdelemek mümkündür. Buradan hareketle, kitle iletişimi kısaca enformasyon, düşünce ve tutumların geniş bir kitleye teknik aygıtlarla iletilmesi sürecidir, diyebiliriz (Yumlu, 1994).

Kitle iletişim araçlarının icadıyla birlikte, hem insanlık tarihinin o güne kadar iletişimde kullandığı görsel, duyumsal ve yazınsal araçların ve durumların tamamı bu araçlarda toplanmış hem de Ortaçağ'da matbaanın yazın konusunda yapamadığı kadar hızlı bir şekilde, her sınıftan insan bu araçların ürünlerine ulaşma imkânı yakalamıştır (Şahin ve Tüzel, 2011).

Hobbs (1998, s.16-32), kitle iletişim araçlarının (medyanın) bu hızlı yükselişinin, toplumun farklı biçimlerde etkilenmesine ve değişmesine neden olduğunu ve günümüzde bireylerin etrafını tamamen kuşattığını belirtmektedir.

Yasama, yürütme ve yargıdan sonra dördüncü kuvvet olarak kabul edilen medya, ülkemizde ve dünya üzerinde zaman zaman kendisinden önce gelen diğer üç kuvvet üzerinde dahi etkili olmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte hayatımızdaki önemi gün geçtikçe artan medya; tercihlerimizi, yaşam şekillerimizi hatta

düşüncelerimize varana kadar hayatımızın büyük bir bölümünü etkilemektedir. Evlerimizin başköşesine yerleştirdiğimiz televizyonu her gün saatlerce izliyoruz ve acaba sunduğu haberlerin, verilen bilgilerin ne kadarı doğru ne kadarı tarafsız olduğunu hiç düşünüyor muyuz? Televizyonun bilgilendirme işlevinin yanında eğlendirme işlevini yerine getirmek amacıyla beğenimize sunduğu dizilerin ya da magazin, evlilik vs. programların masumane bir şekilde sadece eğlendirme görevi göttüğünü söylemek imkânsızdır.

Türkiye’de televizyon izleme oranları giderek yükselmektedir. Özellikle de son yıllarda TV kanallarında bir furya hâlini alan dizilerin katkısıyla Türkiye’nin, televizyon izleme oranları bakımından, dünyada birinci sıraya yerleştiği görülmektedir. Daha önce günde 3.5 saat ile dünya ikincisi olan Türkiye, dizi filmlere izleyicilerin rağbet göstermesiyle birlikte 4 saat ortalama ile dünyada ilk sırada olan ABD’yi yakalamıştır. (<http://www.universite-toplum.org>)

Bunun yanında günümüzde internet erişimi bulunan evlerin sayısı önceki yıllara oranla hızla artmaktadır. Bu durumun oluşumunda internet hizmetlerinin geçmiş yıllara nazaran daha ucuz olması ve rekabet ortamında internet sağlayıcı şirketlerin cazip kampanyalar yapması etkilidir.

Mestçi (2007)’nin “Türkiye’de İnternet Raporu” isimli çalışmasında İnternet Türkiye’de önemi çok kısa sürede fark edilip yararlanılmaya başlanmıştır. 2000 yılında kullanıcı sayısı 1.785.000 olan internetin, 1 yıl içinde % 100’den fazla hızlı yükselişini, 2003’ten 2004’e geçişte de sürdürdü. 2005 yılından itibaren 12 milyondan fazla kullanıcı Türkiye’de internet kullanırken, 2007 yılında bu rakamın 16 milyon civarı olması bekleniyor.

Türkiye, hızla artan internet kullanımıyla 2011 yılı sonu itibariyle Avrupa’nın en çok internet kullanan ilk 10 ülkesi arasında yerini almıştır.

(<http://www.internetworldstats.com/stats4.htm>)

Televizyon ve internet kullanımının olumlu yanlarının yanında bağımlılık yapma, aile yapısını olumsuz yönde etkileme, kişileri şiddete ve cinselliğe yöneltme, kültürel yozlaşma oluşturmaları vb. gibi birçok olumsuz etkisi de maalesef mevcuttur. En masum görünen ve annelerin çocuklarını rahatlıkla teslim ettikleri çizgi filmler bile birçok olumsuz öge içermektedir.

Bu gibi etkilere yetişkinlerin maruz kaldığı gibi gençler ve çocukların da maruz kalması muhtemeldir. Hatta çocuklar ve gençler yetişkinlere göre daha savunmasız olduğu için ve günümüzde medya araçlarıyla daha fazla muhatap oldukları için daha fazla etkilenmektedirler.

Gelişen teknolojiyle birlikte bilgisayar ve internet kullanımı hayatın vazgeçilmez araçları haline gelmiştir. İnternetin temel ortaya çıkış amacı iletişimi arttırmak ve bilgi paylaşımını kolaylaştırmak olmasına rağmen internetin tahmin edilenden de hızlı yaygınlaşması patolojik aşırı kullanıma ve yeni bir bağımlılık türü olarak nitelenebilecek internet bağımlılığına yol açmaya başlamıştır. Literatür tarandığında, dünyanın her yerinden, özellikle de yüksek teknolojiye sahip gelişmiş ülkelerinden bu konuyla ilgili sayısız vaka bildirimi ve araştırma rapor edildiği görülmektedir. Ülkemiz de genç nüfusu, yüksek işsizlik oranları, internet kafelerin çoğalması nedeniyle bu yeni tanımlanan bozukluk için uygun bir zemin oluşturmaktadır (Arısoy, 2009).

Bilişim Teknolojileri Araştırması 2012 sonuçlarına göre, Türkiye'deki internet kullanıcılarının % 67,7'si 16-24 yaş grubunda ve % 93'ü yüksekokul, fakülte ve daha üstü eğitime sahip kişilerdir (TÜİK, 2012).

Günümüzde bireylerin kitle iletişim araçlarıyla muhatap olmasının kaçınılmaz olduğu göz önüne alınırsa bireylerin medya araçlarından (özellikle televizyon ve internetten) gelen olumsuz içeriklerin farkında olabilme, bu tehditleri analiz edebilme ve bu tehditlere karşı önlem alarak oluşabilecek olumsuz durumların önüne geçebilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

80 sonrası iletişim alanında yaşanan yapısal değişiklikler ve bu değişikliklerin medyanın insanlara en kolay biçimde seslendiği kitle iletişim araçlarının üzerindeki etkisi, izleyicinin medya karşısındaki duruşunu yenilemesini gerekli kılmıştır. Hükümetlerin korumacı politikalarla çıkardıkları yasalar çoğu zaman bireyi medyanın zararlarından korumakta yetersiz kalmıştır. Çoğu zaman ekonomik anlamda destek aldığı çevrelerin sesi olan kitle iletişim araçları, yayınlarıyla izleyicinin politik ve siyasi tercihlerini etkilediği gibi yaşam şekillerini, düşünme, eleştirme yetilerinin hatta toplumsal duruşlarını dahi etkilemiş, bir anlamda baskı altına almıştır(Şeylan,2008).

Neredeyse yaşamının tümünü etkileyen medyaya karşı birey, özündeki eleştirel tavrı çıkarmalı ve iyi bir medya okuryazarı olmalıdır. Dünya üzerinde sıkça tartışılan medya okuryazarlığı kavramı birçok şekilde tanımlanmıştır. İncaoğlu' na göre medya okuryazarlığı; ' yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (video, televizyon, sinema, internet, reklamlar) iletilere ulaşma, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir' (İnceoğlu,2007).

Bu noktada bireye, medya okuryazarlığı yardımcı olmaktadır. Medya okuryazarlığı dünyanın dört bir tarafında hızla yayılan, ancak ülkemizde birkaç senedir tartışılan bir kavram. Medya okuryazarlığı terimsel olarak televizyon ekranından bize yansıyan her kareyi eleştirel bir gözle değerlendirerek, medyanın bize sunduğu her bilgiyi doğru kabul etmemektir. Sadece programları eleştirmekle yetinmeyen medya okuryazarlığının geniş yelpazesinde; medyanın üzerine oturduğu ve değişmesini kesinlikle istemediği sosyoekonomik düzen ve medyanın belirli kodlardan oluşturduğu dilin çözümüne kadar medya iletilerinin nasıl okunması gerektiğine ilişkin yöntemler mevcuttur.

Medya Okur- Yazarlığı adından da anlaşılacağı üzere, gündelik hayatta karşı karşıya olduğumuz televizyon, gazete, radyo, bilgisayar, dergi ve reklamlardan görsel ve sözsel semboller çıkarma yeteneğidir (Thoman, 1999, s. 50-54).

Yaratıcı ve eleştirel diyalog ile toplumun tüm bireylerinin yaş, cinsiyet, dil, kültür, din ve sosyoekonomik durumlarından bağımsız olarak, ifade özgürlüğü hakkının

gerçek anlamda kullanılması yoluyla gelişmeleri ve özgürleşmesinin yolu olarak düşünülen medya okuryazarlığının ilgi alanları da, medyadaki gelişmelere paralel bir biçimde genişlemiş görünmektedir. Başlangıçta, medyaya eleştirel ve analitik yaklaşım sergilenecek ' gazete nasıl okunmalı?' sorusuna yöneltilen ilgi, sinemanın tırmanışa geçmesiyle birlikte, sinemanın, gençler ve gençler tarafından işlenen suçlular üzerine etkilerine yoğunlaştırılmıştır (İnceoğlu,2007).

Bu konuda RTÜK ve MEB işbirliği içerisinde yaptığı çalışmalar sonucunda 2004 yılından itibaren seçmeli ders olarak medya okuryazarlığı dersi okullarda okutulmaya başlanmıştır. Ancak bireylerin medya okuryazarlığı yetisine sahip olması için öncelikle eleştirel okuryazarlık yetisine sahip olması gerekmektedir. Eleştirel okuryazarlık yetisine sahip bireyler aynı zamanda çok okuyup yazan bireylerdir. Yani bireylerin eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerilerinin gelişebilmesi için kişilerin kitaplarla özellikle de medya metinleriyle ilgili olması gerekmektedir.

Ancak ülkemizde okuma alışkanlığı üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında hiç de iç açıcı sonuçlara ulaşamadığı görülmektedir. Odabaş, Odabaş ve Polat 'ın (2008) "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği" başlıklı çalışmasında sonuç olarak yükseköğrenim boyunca öğrencilerin okuma becerisinde gelişme olduğunu, buna karşın yeterli okuma alışkanlığına sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca Türkiye'nin en seçkin üniversitelerinden birinde okuyan öğrencilerden elde edildiği düşünülürse toplumumuzun okuma alışkanlıkları hakkında zannedersen az çok fikir sahibi olunabilir.

Yine Yılmaz, Köse ve Korkut'un (2009) "Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmasında Hacettepe ve Bilkent Üniversitesi'nde çeşitli fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda her iki üniversite öğrencilerinin de zayıf bir okuma alışkanlığına sahip olduklarını bulmuşlardır.

Başaran ve Ateş'in (2009) "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı makalesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmaları genç nesillerin daha iyi düzeyde okuma alışkanlıklarının alışkanlıklarına sahip oldukları sonucunu verir.

Eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde kitap okumanın yanında medya metinlerinin özellikle gazete ve dergilerin de katkı yapacağı muhtemeldir.

Gazete, haber, reklam, yorum, bilgi içeren ve düşük maliyeti olan; diğer kitle iletişim araçları gibi zamanla sınırlı olmayan, yayınlandığı anda duyulup yorumlanması gerekmeyen bir kitle iletişim aracıdır. Kalıcıdır ve istenilen zamanda ulaşılabilen bir araçtır. Gazeteler haberciliğe farklı açılardan yaklaşabilirler. Bir kısım gazeteler daha ciddi bir yorum sergilerken; bazıları ise daha magazinsel bir bakış açısıyla haberlerini sunabilir. Dergi ise gazeteler gibi yazılı basının ikinci kolunu oluşturan, düzenli aralıklarla yayınlanan, değişik ilgi alanlarına hitap eden, deneme, makale, inceleme, araştırma ve eleştiri gibi yazı başlıklarından oluşan, değişik edebi türleri ya da belirli konulara yönelik derlemeleri içeren basılı yayınlardır. Belirli bir konunun ayrıntılı olarak incelendiği yazılı bir iletişim aracıdır(RTÜK, 2007).

Ancak ülkemizdeki gazete satışlarının gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında pek de iyi durumda olmadığımız görülmektedir. Dünya Gazeteler Birliği (WAN) verilerine göre 1000 kişi başına 600'den fazla net satışla, dünyada kişi başına en çok gazete satılan ülke Norveç. Bu ülkeyi Japonya, Finlandiya, İsveç, Danimarka, İsviçre, Avusturya, Singapur, Kanda, Almanya, Hollanda, İngiltere, ABD izlemektedir. 123 milyon nüfuslu Japonya'da toplam gazete tirajı 70,4 milyondur. Nüfusu 82,5 milyon olan Almanya'da ise 22,1 milyon, nüfusu 300 milyona ulaşan ABD'de gazetelerin toplam tirajı 48,3 milyon civarındadır. Türkiye' de Yay - Sat ve Merkez Dağıtım verilerine göre 39 gazetenin net haftalık satışı ortalama 5,1 milyon civarında kalmaktadır. Yani ülkemizde her 1000 kişiye 73 gazete düşmektedir (Bacaksız, 2010).

Ülkemizdeki okuma oranlarının ve medya metinlerinin özellikle gazete ve dergi takip alışkanlıklarının bu kadar kısır olması elbette ki bireylerin eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeylerini etkilemekte ve bireylerin özellikle de çocukların ve gençlerin kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerine karşı kendilerini savunamamasına neden olmaktadır.

Günümüzde çocukların artık 3 yaşından itibaren televizyon takipçisi olmaya başladığı ve bilgisayarlarla dolayısıyla da internetle tanışma yaşlarının hızla düştüğü göz önüne alınırsa çocuklara erken yaşlardan yani ilkokul çağından itibaren medya okuryazarlığı dersi verilerek medya araçlarının olumsuz etkilerine karşı kendilerini savunabilme yetilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilere eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerisi kazandırabilmesi için dersi veren öğretmenin bu konuda yeterli bilgi birikimine ve becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenin bu bilgi ve birikime sahip olabilmesi için de okuma alışkanlığına sahip olması özellikle de eleştirel bakış açısını geliştirecek yayınları takip etmesi önemlidir.

Bu bağlamda araştırmada, gazete ve dergi takip alışkanlıkları ile eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerileri arasında ilişki olup olmadığı, ilişki varsa nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıklarını, eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeylerini belirleyerek; adayların gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanları, anne ve baba eğitim düzeylerine ve aile gelirlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerileri, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerileri, anne ve baba eğitim ile aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık, medya okuryazarlık düzeyleri ile gazete ve dergi takip sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının takip ettikleri farklı gazete ve dergi sayısı ile eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Günümüzde insanlar yoğun bir şekilde medya mesajlarına maruz kalmaktadır. Medya formlarının ve araçlarının çok çeşitlenmiş olması, insanların çoğu zaman farkında bile olmadan medya mesajlarının hedefi haline gelmesine neden olmaktadır. Bu durumda, medyadan etkilenme sürecinin her zaman insanların bilinci dahilinde gerçekleşmediğini; insanların her zaman bilinçli şekilde karşılaşmayı tercih ettiği medya içeriklerine maruz kalmadığını iddia edilebilir. Bilinçli tercihlerden oluşmayan medya tüketimi ise, medya izleyicilerini iletişim araçları karşısında pasif kullanıcılar konumuna düşürmektedir. Ancak bu konumdan kurtulup medya mesajlarının aktif alıcıları haline gelmek mümkündür. Bunun için de medya üzerinde daha fazla kontrole sahip olunması gerekmektedir. Böylece, gerçekten tercih edilen etkiler içselleştirilmiş, istenilmeyen etkilerden de kaçınılmış olur.

Bilinçli medya tüketicileri olabilmek için, medya mesajları aracılığı ile neye maruz kalındığının farkına varılması ve maruz kalınan mesajlara eleştirel bir şekilde yaklaşarak sorgulanabilmesi gereklidir. Bu farkındalığın ve eleştirel bakış açısının kazandırılması yolunda en etkili araç ise eğitimidir. Bu noktada, batılı ülkelerde 1980’li

yıllardan beri tartışılıp uygulamaya konulan medya okuryazarlığı projeleri önem kazanmaktadır. Uzun vadeli bir bilinçlendirme projesi olarak medya okuryazarlığı eğitimi; ne istediğini bilen, medyadan gelen mesajları ve bu mesajların üretim süreçlerini aktif bilişsel işlemlerden geçirerek değerlendirebilen ve bu değerlendirmeler sonucunda medyaya yönelik taleplerini oluşturabilen bilinçli izleyicilerin oluşturulmasında öncelikli bir rol üstlenmektedir.

Bu araştırma çağımızın bilinçli izleyicilerinin sahip olması gereken başlıca özelliklerden biri olan eleştirel ve medya okuryazarlık yetilerinin oluşabilmesi ve gelişebilmesi için özellikle yazılı basını takip etmelerinin önemini vurgulaması açısından önemlidir.

Yine bu çalışma bireylerin günlük hayatımızda etrafımızı kuşatan medya araçlarının olumsuz etkilerinden etkilenmemesi ve kendini savunabilmesi için eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerilerine sahip olması gerektiğinin öneminden ve bu becerilerin kazanılmasında medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğini vurgulaması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar:

Bu araştırmada:

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarının anket sorularını içtenlikle cevaplandığı varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarının ölçek sorularını içtenlikle cevaplandığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırma;

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Okuryazarlık: Toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneğidir (Kress, 2003).

Medya: Kitle iletişim araçlarına verilen genel isimdir (Nalçaoğlu, 2003)

Eleştirel Okuryazarlık: Kolaycı, bildik/tanidik varsayımlara, basmakalıp yargılara ve çerçevelenmiş hazır imgelere karşı hem estetik hem pratik hem de siyasi - ahlaki pratiklerden beslenen bir bakış açısı/yaşam içinde duruştur (Binark ve Bek, 2007).

Medya Okuryazarlığı: Ana hatlarıyla, medya metinlerine karşı bireylerin bilgi sahibi kılınıp, olası zararlı etkilerine karşı daha dirençli olmalarını sağlayan, bireyleri bilinçlendirerek medya kuruluşlarını daha dikkatli olmaya davet eden bir eğitim programıdır (RTÜK, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İLETİŞİM

2.1.1. İletişimin Tarihi Gelişimi

İletişim olgusu gerçekte son derece geniş kapsamlıdır. İletişim yalnızca insanlara özgü değil yeryüzünde yaşayan tüm canlılar için geçerlidir. İnsanlar, konuşarak akıllarını ve yeteneklerini kullanarak iletişimi geliştirmişlerdir. İletişim insanların doğasında bulunmaktadır ve bu özelliklerini akıl, zekâ ve yeteneklerini kullanarak yaşamları boyunca ön planda tutmaktadır. İnsanlar doğdukları andan itibaren ölünceye kadar, geniş bir iletişim ağı içinde yaşamaktadır. İletişim, bilgilendirici ve yönlendirici özelliği ile insanların fiziksel, ruhsal, düşünsel tepki ve davranışlarında son derece etkili ve önemli rol oynamaktadır.

İletişimin toplumsal boyutu da her durumda ön plana çıkmaktadır. İnsanların toplu olarak yaşadığı mekân ve durumlarda ancak iletişimin etkinliğinden söz etmek mümkündür. İletişim, bireylerin çeşitli araç ve iletişim mesajlarıyla toplum düzenine uymalarını sağlar. Toplum bilincini geliştirir ve toplumsal düzenin kurulmasına, korunmasına ve genişletilmesine önemli katkı sağlar. İletişimsiz bir toplum düzensiz, disiplinsiz, başıboş insan toplulukları haline dönüşür.

İletişimin toplumsal boyutunun yanı sıra bireysel boyutu ile de kişilere önemli katkılar sağlayan bir süreçtir. Doğduğu günden başlayarak iletişim ağının etkisine giren insanlar, bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık evrelerinde gereksinimleri olan her şeyi iletişim sayesinde elde etmişlerdir (Gönenç, 2007, s. 87-102).

İletişimin tarihsel sürecinin insanların var olmasıyla başladığı anlaşılmaktadır. İlk insanların içinde yaşadığı doğa ile bütünleşip, yaşamlarını sürdürmeye çalışırken,

her doğasal etki ve iletiye içgüdüsel tepki gösterdikleri, doğa ile kendiliğinden oluşan bir iletişim kurdukları kabul edilmektedir.

Milyonlarca yıl öncesinden günümüze kadar iletişimde önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Bu gelişim insana yaratılış gereği verilen aklını ve aklının üretme gücünü kullanmasıyla başlamıştır. Tarih öncesi çağlar olarak bilinen yontma taş devri, cilalı taş devri ve maden devrinde insanlar akıllarını kullanarak bulundukları ortama uyum göstermelerini sağlayacak gelişmeler imza atmışlardır. İnsanlar bu dönemlerde çeşitli biçimlerde birbirleriyle iletişim kurma gereksinimleri sonucunda bu gereksinimlerini karşılayacak yöntemler geliştirmeye başlamışlardır. Duman ve ateşi kullanmaları, mağara duvarlarına resimler çizmeye başlamaları, hayvan boynuzlarını kullanarak çeşitli sesler çıkarmaları birbirlerini uyarma ya da bilgilendirme için kullandıkları yöntemlerden bazılarıdır.

İletişim, tarihsel süreç içerisinde yazının bulunuşuyla önemli boyut kazanmıştır. İnsanlar M.Ö, 4000 yılında yazıyla tanışmıştır. Düşüncenin ve önermenin kavramlara ve sözcüklere ayrıştırılarak kaydedilmesi biçiminde kabul edilen yazı M.Ö 4000-3000 yılları arasında bulunmuştur. Bu yazının nasıl geliştirildiği kesin olarak bilinmemekle birlikte kullanılan resimlerden kaynaklandığı kabul edilmektedir. Yazının neden Mezopotamya’da Sümerlerle birlikte ortaya çıktığı sorusunun yanıtını bölgenin ekonomik koşullarında aramak gerekir. M.Ö 300’lere doğru, Dicle ve Fırat nehirlerinin suladığı alanlardan elde edilen ürün fazlası bir yandan kentleşmeyi diğer yandan ticareti geliştirmiştir. Sümerlerin dinsel inanışlarına göre her şey kent tanrısının malıdır. Gelirleri toplamak, dağıtmak, dağıtım fazlasını dış alım için kullanmak rahiplerin sorumluluğundadır. Rahiplerin gelir ve harcamalar konusunda diğer rahiplere ve kendilerinden sonra gelecek kuşaklara hesap verme zorunluluğu ilkel ve bireysel hesap işlerinin bir yazı sistemine dönüştürülmesi ile sonuçlanmıştır. Böylece Sümer yazısı rahipler locası içinde anlamlarında uzlaşılan bir sistemler simgesi olarak geliştirilmiştir. Sümer yazısı daha sonraki metinlerde dönemin ekonomik ve toplumsal yaşamını günümüze aktarabilen bir anlatım düzeyine ulaşmıştır (Zıllıoğlu, 2003).

İletişim alanındaki buluşların en önemlilerinden biri kuşkusuz Gutenberg'in 15. yüzyılda bulduğu matbaadır. Tarihçiler, Gutenberg tarafından bulunan matbaa türünde aletlerin daha önce Türkler ve Çinliler tarafından da kullanıldığı fakat yaygın olarak toplum yararına kullanılmadığının altını çizmektedirler. Bu nedenle Gutenberg'in bulduğu bu alet ilk matbaa olarak kabul edilmektedir (Gönenç, 2007, s. 87-102).

Matbaanın bulunması basılı metinlerin çoğaltılmasına ve daha çok insana ulaşmasına olanak tanımıştır. Matbaa sayesinde insanlar bilgilenmişlerdir. Haber verme, yönlendirme, etkileme gibi kavramlar matbaanın bulunuşuyla daha etkin duruma gelmiştir. Matbaanın bulunuşu gazeteciliğin ve dergiciliğin gelişmesine ve bir meslek olarak ortaya çıkmasına yol açmıştır. Böylece iletişimin en önemli araçlarında ikisi olan gazete ve dergi insanların yaşamının vazgeçilmez bir parçası durumuna gelmişlerdir.

Ülkemiz açısından oldu ele alındığında ise İstanbul'un fethi ile matbaanın icadı aynı yüzyıla rastlamaktadır. Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u aldıktan sonra bugünkü İstanbul Üniversitesi'nin temeli olan ilk üniversiteyi kurmuştur. Böylece bilgi ve bilime verdiği önem ortaya çıkmıştır. Ancak buna rağmen Türkiye'ye ilk matbaa 1729 yılında yani 18. Yüzyılda İbrahim Müteferrika ile girmiştir. Matbaanın Avrupa'da bulunmasıyla ülkemizde kullanılmaya başlaması arasında 300 yıllık bir gecikme vardır (Gönenç, 2007, s. 87-102).

M.Ö 300 yılında Sümerler ticari konularda gelişme kaydedip yazıyı bulurken, 18. yüzyılda da sanayi devrimi iletişim araçlarının bulunuşunu gündeme getirmiştir. Bir başka deyişle zenginleşen toplumlar daha rahat yaşamının yollarını aramışlar ve bunun için de yaratıcı güçlerini geliştirerek yeni buluşlar ortaya çıkarmışlardır.

İletişim araçlarının bulunması ve gelişmesinin temelinde elektrik enerjisinin kullanılması yer almaktadır. Eski Hintliler ısıtılmış bazı kristallerin sıcak küller çektiğini saptamıştır. 17. Yüzyılda ise cam, reçine, kükürt gibi çeşitli maddeler karşı kehribarın gösterdiği özelliği de belirlenmiştir. Öte yandan ilk elektrostatik makineyi Otto Von Guericke bulmuştur. İlk elektrik kıvılcımını bu araç sayesinde gerçekleştirmiştir. Du Fay insan vücudu dâhil tüm cisimlerin elektriklenebileceğini

kanıtlamıştır. 1800'lere doğru elektrik akımı yani devinim halindeki yükler fizikçilerin ilgi alanına girmiştir. Bunların incelenmesi sonucunda elektrokinetik ortaya çıkmıştır. Faraday'ın deneylerinde kaynaklanan almasıık akımların değeri elektrokinetiğın sanayi uygulamaları başlamadan önce anlaşılamamıştır. Yüksek frekanslı almasıık akımların kullanımı telgraf, telsiz ve telefonla uzun mesafeler arasında iletişim kurma olanağı vermiştir. Bu arada elektriğın tanecik yapısının öğrenilmesi elektroniğın gelişmesini sağlamıştır (Meydan Larousse, 1986, s. 3609-3610).

Elektriğın bulunmasından sonra çeşitli iletişim araçları geliştirilmiştir. Bu iletişim araçlarına ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak yer verilecektir.

2.1.2. İletişim Nedir?

İletişim sözcüğü, Latince kökenli “communication” sözcüğünün karşılığıdır. Birbirlerine ortamlarındaki nesneler, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesneler sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirişimlerine iletişim diyoruz (Özçağlayan, 1998).

Enformasyon, düşünce, tutum veya duyguların bir kişiden veya gruptan ötekine (veya diğerlerine) özellikle semboller yoluyla iletilmesidir (Theodorson ve Theodorson, 1969). Sosyal hayatta duyulan zaruri ihtiyaçlardan biri de hiç şüphesiz kişilerin iletişim yeterlilikleri olayıdır. Zira iletişim yeterlilikleri sayesinde insanlar arası demokratik davranışlar yükselmekte, birçok sosyal problem çözülmekte ve uyum olayı kolaylaşmaktadır (Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007, s. 123-135).

İnsanların, özellikle bilgi ve teknolojinin bu denli ilerlemiş olduğu çağımızda diğer insanlarla iletişim kurmasının zorunlu olduğu düşünülürse iletişim olgusunun, insanın varlığını hem devam ettirmesi hem de anlamlandırması bağlamında, insanlık tarihiyle yaşıt olduğu söylenebilir. Dolayısıyla iletişimin bu temel işlevlerinin, iletişim süreçlerindeki biçimler ne kadar farklılaşsa da, aynı kaldıkları söylenebilir.

İletişim kavramı birçok biçimde tanımlanmıştır. Kavramın özel bir tanımını vermek ve bu tanıma bağlı kalmak yerine, bu kavrama farkı açılardan bakabilen araştırmacıların tanımlarına yer vermenin daha uygun olacağı kanısındayım.

İletişim; bilgi, düşünce, tutum ve duyguların, bir birey ya da grup tarafından diğer birey ya da gruba semboller aracılığı ile aktarılmasıdır(Theodorson ve Theodorson, 1969; Akt: Demiray, 1981). Hobben, iletişimi " düşünce ve görüşlerin sözlü olarak karşılıklı alış - veriş", " bizim başkalarını, başkalarının da bizi anlamalarına yarayan süreç", " sözcüklerin, resimlerin, figürlerin, grafiklerin vb. sembollerin kullanılarak bilgi, duygu, düşünce ve becerilerin aktarılması süreci", " bir kaynağın, davranışlarını kasıtlı biçimde etkilemek üzere bir alıcıya mesajlar iletmesi" olarak tanımlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2008).

İletişim iki veya daha fazla birey arasında anlamları ortak kılma süreci olarak tanımlanabilir. Temel işlevi ise, duygu, düşünce, bilgi ve becerileri paylaşmaktır(Yalın, 2003). İletişim, iletiyi gönderen ve alan arasında oluşturulan bir alışveriş ilişkisi içinde paylaşılan, ortaklaşa yararlanım ile oluşan bir sürece verilen isimdir (Kaya, 2006). İletişim, insanın varlık sürdürme biçiminin bir ürünü ve insanın varlık sürdürme biçimindeki gelişmelere göre değişimlere uğrayan insana özgü bir olgudur (Oskay, 2005).

Görüldüğü üzere iletişim kavramı değişik anlamlar çağrıştıran esnek bir kavram olarak günlük yaşamda okuma yazma ve günlük konuşmalar türünden doğal bir etkinlik iken, farklı anlamlar yüklenen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüklenen bu anlamlardan ve yapılan tanımlardan yola çıkarak iletişim kavramının, insanlar ya da grupların birbirlerini etkilemek için ortaya koydukları her türlü bilinçli ya da bilinç dışı davranış türünü ifade ettiği söylenebilir.

2.1.3. Neden İletişim Kurarız?

İnsan ister tek başına, ister toplumla birlikte yaşasın, iletişim kurarak amaçlarına ulaşır. İnsanda iletişim kurma ihtiyacı, çevreyi etkileme isteğinden kaynaklanır. Bu

nedenle iletişim, ister bilgiyi yaymak, ister eğitmek, ister eğlendirmek ya da yalnızca anlatmak için oldun, asıl amaç bilgi verme ve karşısındakini etkilemektir (MEB, 2011).

İnsanlar arasındaki ilişkilerin temelinde iletişim vardır. Öğrenmek, öğretmek, anlamak, anlatmak, etkilemek, etkilenmek, paylaşmak ve sahip olmak için iletişim kurarız. Bunların dışında yeme, içme, barınma gibi temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarımızı da iletişim kurarak gidermeye çalışırız. Kısacası insan ilişkilerinin temeli iletişime dayanır (Onay, Süslü ve Kılıcı, 2011, s. 57-66).

İletişim, insanın kendini bir insan olarak gerçekleştirmesi ve sosyal süreçlere girmesi bakımından önemlidir. İletişim sayesinde insanlar zihinlerindeki kavram ve fikirleri açığa vurma, onları paylaşma ve değerlendirme olanağına sahip olurlar. Başkalarını etkileme ve onlardan etkilenme, yararlanma, yararlı olma ve başarı gösterme iletişim sayesinde olur. İnsanlar arasında var olan ilişkilerin sürmesi ve yeni ilişkilerin kurulması iletişimle gerçekleşir.

Sessizliği ve yalnızlığı seçen insan, vücut diliyle, çevresine mesaj iletmeye çalışır; yani insanlar sessiz kaldığı zamanlarda bile, ya vücut diliyle dışa doğru, ya da iç muhasebe ile içe doğru kendisiyle iletişim kurar. Kendisi ile iletişim kurduğu zaman duygu ve düşüncelerini değerlendirir, etkileşim içine girer, kendine mesaj gönderir, onları yorumlar ve geri bildirimde bulunarak inanç, tutum ve davranışlarında değişikliğe gider. Bu süreç, insanın iletişim kurmadan yapamayacağını gösterir (MEB, 2011).

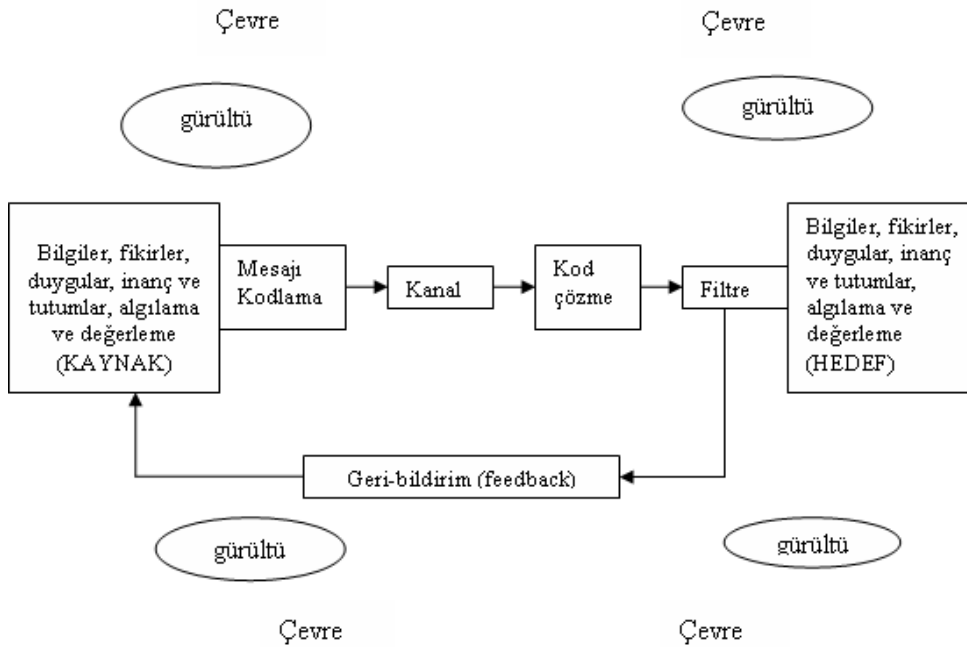
2.1.4. İletişim Süreci ve Unsurları

İletişim her zaman en az üç temel unsurdan oluşur. İletişim, sürece, kanal ve geri bildirimin katılmasıyla tamamlanır.

Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi iletişim, kaynağın mesajı düzenleyip (kodlama), onu ne şekilde göndermeyi düşünmeyi düşünmesiyle başlar. Alıcının öncelikle gönderilen mesajı algılayacak, başka bir deyişle kodlanan mesajı

çözümleyecek yetenekte olması gerekir. Alıcı, kaynağın gönderdiği mesajı çözümler ve bir düşünce haline dönüştürebilir ve geri-bildirimde bulunabilirse, iletişim süreci tamamlanmış olur.

İletişim, birkaç adımı gerektiren bir süreçtir. Süreç göndericinin düşünceleri, duyguları veya görüşleri kodlamasıyla ve hedefe göndermesiyle başlar. İletişim süreci, bir mesajı herhangi bir kanalla gönderen gönderici veya kaynak, gönderilen mesaj veya ileti ve mesajı alan hedef veya alıcı olmak üzere üç temel unsurdan oluşur. Bu unsurlardan birisi eksik olursa iletişim kurulamaz. Örneğin, gönderici mesajı gönderebilir, ancak alıcı onu duymaz veya algılayamaz ise, iletişim gerçekleşmez.



Şekil 2.1.4.1. Temel İletişim Süreci

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi, iletişim ikincil unsurları ile birlikte, yedi unsurdan oluşan bir süreçtir. Bu unsurlar sırasıyla: 1) Gönderici (kaynak), 2) Gönderici ve alıcının algılama ve değerlendirme biçimi (kod), 3) Mesaj, 4) Kanal (iletişim aracı) 5) Alıcı veya hedef (mesajın iletilmek istendiği taraf) 6) Geri besleme (feed-back), 7) Gürültü (mesajın iletilmesini engelleyen her tür bozucu çevresel faktörler) dır.

2.1.4.1. Kaynak (Gönderici)

Kaynak iletişimi başlatan kişidir. Kaynağın hedefi iletişim kurmak istediği kişide davranış değişikliği oluşturmaktır.

Gönderici, mesajın kaynağı, iletişimin başlatıcısıdır. Gönderici, iletişim başlata veya iletiyi gönderendir. Gönderici olmadan iletişim kurulamaz. İletişimde en önemli sorumluluk göndericiye aittir; çünkü iletişim sürecini başlatan ve mesajı kodlayarak gönderen odur (Preston,1989; Akt: Tutar ve Yılmaz, 2003).

Bir iletişim sürecinde, sürecin başlamasına yol açan bir kişi, grup, örgüt olması gerekmektedir. Bunların aktarmak, paylaşmak istediği duygu ve düşünceleri iletecekleri, bu duygu ve düşüncelerle etkilemek istedikleri bir kişi ya da grup bulunmaktadır. İşte duygu ve düşüncelerini çeşitli iletişim biçimleriyle karşısındaki kişiye/kişilere aktarmak üzere harekete geçenleri kaynak olarak adlandırıyoruz. Başka bir deyişle, kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama süreçlerinde ürettiği anlamlı iletileri simgeler aracılığı ile gönderen kişi ya da kişilerdir. Örneğin, çocuğuna masal anlatan bir anne; bir gazetenin köşe yazarı; bir mitingde konuşan politikacı kaynak konumundadır. Her üç örnekte de kaynak konumundaki kişiler duygu ve düşüncelerini konuşarak, yazarak karşısındaki kişi ya da kişilere aktarmakta onları bu yolla etkilemeye çalışmaktadır (Zılhoğlu, 2007).

İletişim sürecinde kaynak, "iletişimin konusunu ya doğrudan doğruya oluşturan ya da başkalarınca oluşturulmuş konuyu, düşünceleri, görüşleri düzenleyen ve hedef kitleye gönderen kişi/kişiler, kuruluş veya işletme olabilmektedir (Uysal, 1998).

Kaynak sadece, iletişim sürecinin önemli bir ögesi olmakla kalmayıp, mesajın algılanması üzerinde önemli bir role de sahip bulunmaktadır. Bu açıdan aynı mesaj, iki değişik kaynak tarafından sunulduğunda, biri diğerinden daha etkili olabilmektedir. Kaynak durumundaki kişinin, kurum ya da hedef konumundaki kitleye oranla olaylar arasındaki ilişkileri çabuk kavrayabilmesi, isabetli kararlar alabilmesi, duygu ve düşüncelerini akıcı bir üslupla, etkili bir şekilde ifade edebilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Şahin, 2012).

Bir Kaynağın Taşınması Gereken Özellikler

a -) Kaynak bilgili olmalıdır. Kaynak göndereceği mesaj konusunda bilgili olmalıdır. Kaynak, bilgisi oranında kodlama, mesajı gönderme gücüne sahiptir. Kaynağın bilgili olması iletişimin sürekliliğini de etkiler. Eğer kaynak gerekli bilgiye sahip olursa, alıcının istediği bilgileri sağlayabilir, aksi takdirde, kaynak bir aktarıcı olmaktan öteye geçemez.

b -) Kaynak kodlama özelliğine sahip olmalıdır. Kaynak, alıcıya göndereceği mesajın nasıl kodlanacağını, sözlerin ve işaretlerin anlamının ne olduğunu bilmelidir. Yanlış veya yetersiz biçimde kodlanan bir mesaj, etkin olmayacağı gibi, istenilen dışında bir davranışı da yaratabilir.

c -) Kaynak düzlem ve rolüne uygun davranmalıdır. Kaynak bulunduğu düzleme uygun davranmalı, göndereceği mesaj ile statüsü ve rolü arasında ilişki olmalıdır. Kaynağın, davranışını gerçekleştirdiği statü ve role uygun düşmeyen bir mesajı göndermesi halinde, mesaj ya alıcılarca işleme konmaz veya olumsuz etkileşime neden olur.

d -) kaynak tanınmalıdır. Etkin bir iletişimin sağlanması için, alıcılar kaynağı tanımak isterler. Daha doğru bir deyimle, alıcı aldığı mesajı değerlendirirken, kaynağın özelliğine göre değerlendirir. Kaynak, alıcı tarafından ne ölçüde tanınıyorsa ve bu tanıma ne ölçüde olumlu ise, gerçekleşen iletişim o ölçüde etkin olur. Tanınmayan veya olumsuz tanınan kaynağın gönderdiği mesajlar, alıcılar üzerinde gerekli etkiyi oluşturmaz.

2.1.4.2. Mesaj (İleti)

Kaynağın alıcıyla paylaşmak istediği düşünce, duygu ve davranışları temsil eden sembollerdir. Kaynak, sahip olduğu bir fikri ya da onunla ilgili davranışları alıcısı ile paylaşmak isterse öncelikle hareket, jest, mimik, söz, yazı gibi unsurlardan en az biri ile yapılmış bir mesaj haline getirilmelidir.

Mesaj, alıcı için bir uyaran olarak işlev gören bir sinyal ya da sinyaller birleşimidir. Mesaj teriminin birçok anlamı vardır. Örneğin mesaj, herhangi bir yerde bir biçimde açığa vurulan bir dizi sözcük, ya da imgeyi ifade eder. Mesaj, göndericinin fikirlerinin ve isteklerinin sembollere dönüşmüş halidir. Sembollerin tek başlarına bir anlamı yoktur. Sembollere, anlamı gönderici ve alıcı yükler. Eğer, alıcının verdiği ve göndericinin algıladığı anlamlar birbirlerine uygun ise, "tam iletişim" söz konusu olur. Etkin bir iletişimin gerçekleşmesi için, önce iletişimin tam olması gerekir. Bunun için göndericinin sembollerini, alıcının tanıması gerekir, aksi takdirde alıcı sembolleri tanıyamaz ve iletişim gerçekleşmez (MEB, 2011).

Mesajın dili konusunda en önemli nokta; etkin ve sağlıklı bir iletişim adına, bu dilin hem kaynak hem de hedef kitle açısından net ve anlaşılır dil olmasıdır. Mesaj içeriği sunulurken belli bir sıra ve düzen içerisinde sunulması gerekir. Mesaj geliştirimi ise; iletişim kaynağının kodları ve içeriği seçerken ve düzenlerken verdiği kararlardır. Bu kapsamda kaynağın özellikleri ve hedef kitlenin özellikleri önem taşımaktadır. Mesaj geliştirirken önemli olan hedef kitlenin dikkatini çekebilmektir (Aktı, 2011).

Mısırlı (2004) 'ya göre mesaj alıcıya ait ne kadar çok duyu organına ulaşırsa, iletişim o derece başarılı olur. Bu nedenle, görme, işitme, dokunma ve hatta koku ile ilgili etmenlerin iletişimde yer alması mesajın gücünü artırır. Orijinal mesaj ile algılanan mesaj arasında fark ne kadar fazla olursa iletişim o kadar başarısız olur. İletişimde, mesajlara yüklenen anlamların ortak olması iletişimi güçlendirir. Mesajın üç unsuru bulunmaktadır. Bunlar; sözcük, ses ve beden dilidir. Bu üç unsurun iletişimdeki ağırlıkları % 55 ile en fazla beden dili, % 38 ile ses, % 7 ile sözcük olarak sıralanmaktadır.

2.1.4.3. Kanal

Kanal, kaynak ve hedef kitle arasında yer alan ve simge ya da sembollere dönüşmüş iletinin akışını sağlayan yol, geçit olarak tanımlanmaktadır. İster yüz yüze iletişimde, isterse de kitle iletişimde kaynağın oluşturduğu iletinin alıcıya ulaşması

için başka deyişle iletiyi kaynaktan alıp, paylaşması istenene iletebilmek için mutlaka bir kanala ihtiyaç duyulmaktadır (RTÜK, 2007).

Kanallar fiziksel olabilir (bedenimiz), teknik olabilir(telefon kablosu) ya da toplumsal olabilir (okullarımız, gazeteler vb.). iletişimin etkili ve başarılı olabilmesi için iletişimin amaçlarına, hedef kitlenin özelliklerine, zaman ve mekân şartlarına uygun kanal seçilmelidir. Mesela, okuma yazma oranının düşük olduğu toplumlarda gazete ve dergi yerine radyo ve televizyon daha etkili olabilecek iletişim kanallarıdır (MEB, 2011).

İletişim kanallarını genel olarak kişilerarası ve kitle iletişim kanalları olmak üzere iki başlık altında sınıflandırmak mümkündür. Kişilerarası iletişim kanalları; kaynak ile alıcının yüz yüze gelmesi durumunda, örneğin, söz, yazı, resim, fotoğraf ya da hareket bağlamında gerçekleşir. Kitle iletişim kanalları ise; kaynak tarafından kodlanan bir mesajın, televizyon, radyo, gazete, film, video, internet vb. gibi kitle iletişim araçlarıyla iletilmesi durumunda söz konusudur (Gürgen, 1997).

Bir başka noktada iletişim sürecinde kullanılan kanal, hedef alıcının etkilenme derecesini de değiştirebilmektedir. Örneğin, günümüzde yoğun teknolojinin kullanıldığı kanallar, bazı hedef alıcı üzerinde etkili olurken; bazılarında etkiye yol açmamaktadır. Burada etkiyi sağlayan, kaynağın güvenilirliği, saygınlığı ya da iletinin gücü değildir. Direkt kanalın teknolojik donanımı hedef kitlede bir etki yaratabilmektedir. Bu mükemmel olarak imal edilmiş bir araç için uygun yolun zorunluluğu kadar önemlidir. Burada kastedilen uygunluk, mesajın türüne göre seçilecek kanalın uygunluğudur. Mükemmel bir karayolu, otomobil için önemlidir; ancak tren açısından hiçbir anlam ifade etmemektedir. Bu bakımdan mesaj için uygun bir kanal, iletişim açısından bulunması gereken önemli bir unsurdur.

2.1.4.4. Kodlama - Kod Çözme

Kodlama, bir mesajın iletişim kanallarının özelliklerine uygun olacak şekilde, bir simgeleştirme sistemi aracılığıyla fiziksel olarak iletilebilecek veya taşınabilecek biçime

çevrilmesidir. Kodlama, basit bir el hareketinden, karmaşık bir matematik formülüne kadar çok geniş bir alanı kapsayabilir. Kodlama simgelerin anlama dönüştürülmesidir. Bir "şey" i temsil eden ama onunla doğal bir ilişkisi olmayan simgeler kodlanarak mesaja dönüştürülür. Simge (sinyal) mesaja, iletilmesi amacıyla verilen fiziksel biçimdir. Simgenin içerik ya da anlamla hiçbir ilgisi yoktur; sadece mesajın fiziksel varlığını ya da biçimini ifade eder (MEB, 2011).

Mesajın kodlanması sonucu oluşan mesajların içerdiği bilgilerin, fikirlerin ve duyguların, tutum ve değerlerin, başka bir ifade ile alınan mesajların taşıdığı anlamların, hedef kitle tarafından algılanarak zihinde anlaşılır bir hale getirilmesi sürecine kod açma denilmektedir. Yani kod açma, hedef kitlelerin kendi bilgi birikimleri ve tecrübeleri sayesinde, kaynaktan gelen mesajları çözümlemeleri işlemidir (DeFleur ve Dennis, 2002).

İletişimin gerçekleşmesi, kaynağın mesajı alıcıya ulaştırmasıyla; iletişimin etkinliği ise, gönderilen mesajın anlamı ve etkisinin, alıcıya tam olarak iletilme gücüyle ölçülür. Gerçek iletişim etkinliği, hedefte istenen davranışın sağlanmasıyla gerçekleşir. Bu da ancak mesajın kodunun, kaynağa kodladığı gibi, hedef tarafından açılmasıyla mümkün olabilir. Kaynağa göre etkinlik, istenen davranışın sağlanmasıyla olur; ancak kaynağın beklediği davranışın gerçekleşmesi, mesajın tam alınmasının yanı sıra, alıcının mesaj ve kaynağa karşı tutumuna da bağlıdır.

2.1.4.5. Alıcı (Hedef)

İletişim sürecinde üzerinde en çok durulması gereken konulardan birini, belki de en önemlisini hedef kitle ve onun özellikleri oluşturmaktadır. Hedef kitle, mesajın ulaşması amaçlanan kişi ya da grup olarak ön plana çıkmaktadır. Mesajın ulaştığı insanlar dar bir bölgenin az sayıdaki insanı ile sınırlı olabileceği gibi, tüm dünya insanlığı da olabilmektedir. Yine hedef kitle, kullanılan iletişim kanallarına göre ya da kişilik, toplumsal yapı ve örgütlenme biçimine göre aktif, başka deyişle kaynak tarafından gönderilen mesajlara tepki gösteren veya tepkisini belli etmeden salt mesajı alan biri olabilir (Gürgen, 1997).

Hedef kitlenin dinleme, okuma, düşünme yeteneği yoksa ya da kısıtlıysa, kaynağın gönderdiği iletilerin kod açımını ya eksik yapacaktır veya hiç kod açımı gerçekleştirmeyecektir. Yine hedef kitlenin sahip olduğu bilgi düzeyi de iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Çünkü hedef kitle, kodu ya da mesajın içeriğini bilmezse, mesajı anlaması mümkün olmayacaktır (Yüksel, 2001).

Hedef ve alıcı genellikle aynı amaçla kullanılan kavramlardır. Ancak, hedef ve alıcı arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Hedef, kaynağın kodladığı iletiyi ulaştırmayı arzu ettiği kişi ya da gruptur. Ancak her zaman hedefe ulaşmak olanaklı olmayabilir. Bazen de kodlanan ileti hedeflenen kişiye değil, bir başkasına ulaşabilir. O kişi ise yalnızca alıcıdır. Önemli olan hedefin aynı zamanda alıcı olmasıdır. Örneğin bir kabul gününde başına gelen bir olayı arkadaşına anlatan kişi kaynaktır. Yaşadıklarını arkadaşının anlayacağı biçimde sözlerle, jest ve mimikleriyle ifade ederek aktarmaktadır. Bu durumda arkadaşı da hedeftir. Ancak, arkadaşının dikkati bir başkasının anlattığı bir olaya kayabilir ve dikkati dağılabilir. Bu durumda o hedef olmasına karşın alıcı değildir. Yine aynı ortamda annesinin ve arkadaşlarının konuştuklarını dinleyen bir çocuk hedef almamasına karşı alıcıdır (Zıllıoğlu, 2007).

2.1.4.6. Geri Bildirim (Feedback)

Geribildirim, alıcı ve gönderici arasındaki geriye bilgi akışıdır. Bu sayede, gönderici mesajının anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenir. Geribildirim olmadığında bir iletişim, "tek yönlü iletişim" iken, geribildirim olduğu iletişim, "çift yönlü iletişim"dir. Geribildirim, bir tür kontrol mekanizmasıdır ve iletişim sürecini etkiler (MEB, 2011).

İletişim sürecinin son unsuru geribildirimdir. Alıcının, kaynağın mesajına verdiği yanıt, geri-bildirim olarak adlandırılır. Kaynak, kendisine ulaşan mesajı değerlendirerek, mesajını yeniden düzenler ve iletir. Bir mesaj göndericiden alıcıya, sonra tekrar göndericiye geri bildirim yoluyla iletilir. Geri bildirim, hedefin mesajı nasıl yorumladığını gösterir. Geri bildirim, alıcının tepkisini göndericiye aktarmasıdır. Geri bildirim, iki yönlü iletişimin ortaya çıkmasının zorunlu bir unsurudur. İletişim

süreçlerinde temel kültürel ve dil farklılıkları, iletişim problemlerine neden olur. Bu durumda, sağlıklı bir geri bildirimde bulunulamaz (MEB, 2011).

Etkin bir iletişim, pozitif geri - bildirim sayesinde kurulabilir. Pozitif bir geri bildirim, iletişim sürecinde şu anlamlara gelir;

- Mesaj alınmıştır,
- Mesaj algılanmıştır,
- Mesaj doğru bir biçimde yorumlanmıştır,
- Alıcı, gelecek adım (geri bildirim) için hazırdır.

Mesajın alıcıda yarattığı etki ve alıcının iletişime katılarak aldığı yer ancak geri bildirimlerle açıklık kazanır. Alıcı tarafından geri bildirim verilmemesi, iletişimi bozan ve engelleyen bir faktördür. Geri bildirim verilen mesajların kullanılmasına imkân sağlar.

Alıcı, bir mesajın kodlarını çözdükten ve yorumladıktan sonra, kaynak durumuna dönüşür; yani artık onu bir gayesi vardır; o da kaynağın mesajını cevaplandırmak ve bir mesajı kodlayıp, kanal vasıtasıyla geri bildirimde bulunmaktır. Geribildirim nedeniyle alıcı kaynak durumuna geçer. Geribildirim olmadığı bir iletişim " tek yönlü iletişim" iken, geri bildirim olduğu bir iletişim " çift yönlü iletişim"dir. Geribildirim, bir tür kontrol mekanizmasıdır ve iletişim sürecini etkinleştirir (Tutar ve Yılmaz, 2003).

2.1.4.7. Gürültü

Kaynak birimin gönderdiği mesajla hedef birimin aldığı mesaj arasında farkı oluşturan kaynağa gürültü adı verilir. Duyularımızın özellik ve yeteneklerine bağlı olarak değişik çevresel etkiler, gönderilen mesaj ile alınan mesaj arasında farklar oluşmasına, mesajın doğru alınamamasına yol açarlar. Özellikle kanal üzerinde etkili olan bozucu faktörler gürültü olarak adlandırılmaktadır. Yeteri kadar aydınlık olmayan bir ortam görsel kanal için gürültü kaynağıdır. Ortamdaki yüksek sesli müzik ise işitsel kanal için gürültü kaynağıdır.

En basit sekliyle gürültü, kaynağın amaçladığı mesajı bozan alıcının mesajı kaynağın alınmasını istediği şekilde almasına müdahale eden herhangi bir şey ya da iletişim sürecinde değiş-tokuş edilen mesajlarda kaynak ve hedef kitle tarafından öngörülmemiş, istenmeyen ve iletişimin aksamasına ya da tümüyle engellenmesine neden olan şeylerdir. Yani gürültü, kaynağın isteği dışında aktarıcı sinyal ile alıcı sinyal arasındaki farklılıktır (RTÜK, 2007). Bu, sesin bozulması, telefon kablosundaki hışırtı, radyo sinyalindeki parazit ya da televizyon ekranındaki “karlanma” olabilmektedir.

Mısırlı (2004) ' ya göre iletişimde üç tür gürültüden söz edilmektedir. Bunlar;

1. **Çevre koşullarından kaynaklanan gürültü:** iletişim sürecinde dikkati dağıtabilecek ani bir ses duyulması.
2. **Kanaldan kaynaklanan gürültü:** ses düzenindeki bir arıza, yazılı mesajın kâğıttan ya da mürekkepten kaynaklanan hatalar nedeniyle okunamaması.
3. **Semantik gürültü:** sözcüklerin yanlış telaffuz edilmesi

2.1.5. İletişim Türleri

İletişim türlerini; sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olmak üzere üç gruba ayırabiliriz. Son dönemlerde önemi artan elektronik iletişimi de, bir iletişim türü olarak değerlendirmek gerekir. Elektronik iletişim, elektronik araçlarla mesaj göndermeyi sağlayan iletişim türüdür (Bone ve Kurtz, 1978).

2.1.5.1. Sözlü İletişim

Sözcükler mucizevî buluşlardır. İletişim kurarken binlerce sözcüğü kullanma seçeneğimiz bulunmaktadır. Sözcükler bir araya gelmesiyle dil denen olgu oluşmakta ve dil iletişimin şüphesiz en önemli unsurudur. Dil, duygu ve düşüncelerin aktarılmasında kullanılan ses, simgeler ve işaret sistemidir. Ses hava titreşimiyle üretilmekte, titreşimden doğan sesin tonu, tınısı, hızı, şiddeti, vurgusu bulunmaktadır. Bu kombinasyonu konuşmacılar, şarkıcılar, tiyatrocular, operacılar sınırsız şekilde

kullanılır. Günlük yaşamda kullandığımız dilde de sesin yukarıda sıralanan özelliklerini sıklıkla kullanırız (Mısırlı, 2004).

Sözlü iletişim, konuşma dili olarak da adlandırılır. Yüz yüze görüşmeler, toplantılardaki konuşmalar, brifingler, halka hitaplar, telefonla yapılan görüşmeler, konferanslar vb. biçiminde kurulur. Sözlü iletişim, yüz yüze olabileceği gibi radyo, televizyon ve telefonla da olabilir. Dil ve dil ötesi olmak üzere iki kısma ayrılır. Karşılıklı konuşmaları, hatta mektuplaşmaları ‘ dil ile iletişim’ olarak kabul edebiliriz. Dil ile iletişimde kişiler, mesajlarını birbirine iletirler. Dil ötesi iletişim de ise, sesin niteliği önemlidir (MEB, 2011).

Sözlü iletişim biçimlerinde jest ve mimikler, dil ve dil ötesi anlamlar, şahıstan şahısa ve kültürden kültüre değişir. Etkin bir iletişimi için dil ve dil ötesi faktörler kadar, iletişim yöntemlerinin de başarıyla kullanılması gerekir. Buna göre, sözlü iletişim kurmak, bir informel (biçimsel olmayan) iletişim biçimidir ve bu tür iletişimde, aynı zamanda sempatik kanallar kullanılır. Sözlü iletişim, iletişimin en yaygın biçimidir (Tutar ve Yılmaz, 2003).

Sözlü iletişimin bir çok avantajı vardır; verilen haberin anlaşılma derecesi denetlenebilir, soru sorulabilir, verilen cevaplar kontrol edilebilir ve anlaşılamayan bir konu varsa, açıklık getirilebilir. Eş zamanlı olarak geri bildirimde bulunulur. Sözlü iletişimde , söylenen bir kelimenin yazıyla ifade edilen bir kelimeye oranla, yanlış anlaşılma ihtimali daha yüksektir. Planlar, politikalar ve stratejilerle ilgili kalıcı ve uzun süreli iletişimler için, sözlü iletişim uygun bir iletişim yöntemi değildir. Sözlü iletişimde alınan sözlü mesaj, zamanla ya tamamen, ya da kısmen unutulur veya değişikliğe uğrar (Tutar ve Yılmaz, 2003).

2.1.5.2. Sözsüz İletişim

İletişimimizin temel bir yönünü sözsüz iletişim oluşturur. Başka deyişle, günlük yaşamda gerçekleştirilen ilişkilerde başvurulanan semgesel kodlar içinde sözsüz olanlar, anlam yaratmada ve paylaşımda çoğu kez bilincinde olmaksızın ama kaçınılmaz olarak sürekli kullanılırlar (Yüksel, 2007).

Sözsüz iletişim, iletişimin en temel türlerinden biridir. İletişimin birincil amacı dildir; fakat mesajın gönderilmesinde ve alınmasında, iletişime katkı sağlayan başka faktörler de vardır. Sözsüz iletişim veya vücut dili yoluyla; elbiseler, mekan kullanımı, kelimelerin vurgulanış biçimi, jest ve mimikler, göz hareketleri ve göz teması mesaj iletimine yardımcı olur (Pearce, Figgins ve Golan; Akt: Tutar ve Yılmaz, 2003).

Sözsüz iletişim, beş temel fonksiyona sahiptir. Bunlar; sözsüz jestlerle sözlü mesajı pekiştirmek amacıyla kullanılan *olumlama hareketleri* veya *tekrar*, yine jestlerle kafayı olumsuz anlamda sallayarak *yalanlama* veya *aksini iddia etme*, sözlü *mesajın yerine geçebilecek* bir davranışta bulunma, gözlerle mesaj iletme bu türe girer. *Mesajın anlamını tamamlama ve mesajı vurgulama* da bir sözsüz iletişim biçimidir (Tutar ve Yılmaz, 2003).

İletişimde tüm kanallar açık olmasına rağmen, sözcüklerin oluşturduğu kanal, diğer kanallar arasında anlamları iletme kapasitesi en az olandır. İnsanlar bedenlerinin tümüyle iletişim kurarlar. Sözel iletişim kadar bakış, duruş, hareket, kıyafet kısaca beden dilimizle de sürekli olarak mesajlar yollarız. Sözsüz mesajlar, sözel mesajların anlamlarını güçlendirebilir. İletişimin sözel olmayan mesajları bazen sözel mesajlardan daha önemli olabilmektedir. İnsanların duygu ve düşüncelerini anlayabilmenin belki de tek yolu, sözsüz mesajlarını yorumlamaktır (Mısırlı, 2004).

2.1.4.3. Yazılı İletişim

Yazı, insanın ve toplumların geçirdiği toplumsal ve kültürel evrim sürecinin ürünüdür. Yazının icadı, bürokrasinin kurulmasına ve gelişmesine katkıda bulunmuş ve aynı zamanda yazı, hem din kurumunun, hem de devletin siyasal örgütlenme biçiminin üzerinde önemli etkiye bulunmuştur (Tutar ve Yılmaz, 2003).

Yazılı iletişimde temel amaç, hedefe, alıcıya ya da muhataba anlatmak ve aktarmak istediklerimizi yazıyla en iyi şekilde anlatmaktır. Yazılı iletişim yaşamın her alanında yaygın olarak kullanılmasına karşın özellikle iş yaşamında ve devlet ile olan ilişkilerde daha sık kullanılmaktadır (Mısırlı, 2004).

Yazılı iletişim, bireyler ve gruplar arasındaki iletişimden çok, örgütsel iletişimde büyük bir öneme sahiptir. Örgütsel iletişimde yazının önemi gittikçe artmaktadır. Bunun nedeni:

- Bilgi alanında artan uzmanlaşma,
- Faaliyetlerin her aşamasında araştırma faaliyetlerinin artan önemi
- Örgütsel yapılarda yaşanan büyük ölçekli gelişmeler,
- Yönetimin profesyonel bir uğraş alanı olarak gelişmesi,
- Ekonomik yapı içerisinde bilgiye duyulan ihtiyacın artması

Yazılı iletişim, sözlü iletişime göre, alıcının onu okuması, yorumlaması ve cevaplandırması nedeniyle, gecikmeli olarak kurulur. Yazılı iletişimi yeniden düzenlemek ve onu sürekli korumak olanaklıdır. Görüşmelerde sözlü iletişim ile birlikte, çoğu kez bunların yazılı olmasına da dikkat edilir. Alıcı söylenenleri yeniden okuyarak, duyduklarından emin olmaya çalışır. Yazma belli bir zaman alsa bile, sözlü iletişimde var olan bir çok problem yazılı iletişimde yoktur (Tutar ve Yılmaz, 2003).

2.1.4.4. Elektronik İletişim

Günümüzde iletişim olanaklarının artması, bireylerin farklı araçlardan gelen çok sayıda mesajla karşılaşması sonucunu beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda internet aracılığıyla sağlanan elektronik iletişim bu mesaj yoğunluğunun kalbi niteliğindedir. Elektronik iletişimin diğer iletişim türlerine kıyasla küresel anlamdaki üstünlüğüne vurgu yapan Lewis (2003), bu iletişim türünün bireylere, kişilerarası iletişim bakımından kendilerini geliştirmeleri adına da katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, elektronik iletişimin bireyselleşme ve küreselleşmeyi birlikte geliştirdiğini ifade etmektedir.

2.1.6. İletişim Üzerinden Kitle İletişim Sürecine Geçiş

Sözlü iletişimin değer kaybetmeye başladığı zamanlar kitle iletişimin hız kazanması ile birlikte bilgi aktarımı sağlayan görüntü ve seslerin baskın yapısı, düşünce kavramını tarihte bırakırken, süzgeçlenemeyen duyumsamalara da olanak tanımıştır.

Postman’a göre bireyler, sadece görmek istediklerini görebilen, teknolojinin yararlı aynı zamanda zararlı olabileceğine inan bir görüşe sahip bulunmaktadır (Rigel vd., 2005).

İletişimin kitle iletişim ile ilişki kurması sonucunda enformasyon alışverişinde tüketim ve ekonomiye yer verilmesi büyük oranlarda kar elde edilmesine neden olmuştur. Doğal bir yöntem sonucu gelişen sözlü iletişimdeki benzerliklerden yola çıkılarak kitle iletişimin de iletileri göndermesi ve alması sonucunda dolaysız ekonominin amacı olan karın elde edilmesine katkıda bulunmaktadır. Kısacası iletişimin kitle iletişim ile sunulması üretilen enformasyonun meta halinde topluma sunulmasını kaçınılmaz kılmıştır. Kitle iletişim “izleyicilik” anlamını taşımaktadır. Bu anlamda televizyon, doğru bilgi aktarma kaygısı taşımayan izleyici odaklı iletişim aracı olma özelliğini taşımaktadır (Sadriu, 2009).

Kitle iletişimin kontrol edilmesi açısından Westley ve McLean’nın çalışmaları ve mevcut olan diğer kaynaklar halk arasında süregelen ilişkilerin yapılandırıcısı olarak kitle iletişim kurumunun etkileri önemsenmektedir. Westley ve McLean’nın modelinde yer alan kitle iletişimci kavramı, alıcı için bir aracı görevinde rol oynamaktadır (McQuail ve Windahl, 2005).

Birçok kaynakta olumsuz olarak nitelenen kitle iletişim araçları, yeni medyanın seçenekli tercihleri ile özellikle eğitim aşamasında olan öğrenciler tarafından bilgi ve öğrenim maksatlı kullanılması kitle iletişim araçlarının niteliksel açıdan değerlendirilmelerine olanak tanımaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde kitle iletişimin eğitim amaçlı kullanılması, sorgulayıcı bilincinden uzak, geniş kitlelere ulaşması ve yaygınlaşması gerçeği ile karşı karşıya bırakmaktadır.

2.1.7. Kitle İletişimin Tarihsel Gelişimi

Modern ve sistemli iletişim ağıları 17. Yüzyılda hayata geçirilir, ancak tarih öncesi uygarlıklarda da düzenli iletişime ihtiyaç duyulur. Bu gereksinimi gidermek için de çeşitli metotlar geliştirilir. Ne var ki kitle iletişiminin gelişebilmesi için bazı koşullar gereklidir ve bu koşullar da toplumun örgütlenişiyle yakından ilgilidir. Kapalı bir grup

veya cemaat içinde yaşamak belki dışarıyla güçlü bir iletişim gerektirmez ama dış ortamlarla sıkı ilişkiler içinde olan bir toplumsal yapılanma iletişime olan ihtiyacı arttırır. "Kitle iletişiminin gelişebilmesi için yazı, iyi kötü belirlenmiş bir yol ağı (ya da izi) ve bunun güvenliğinin sağlanması da gereklidir" (Alemdar, 1981).

İlk düzenli iletişim sistemini Ahamenidler/Akamışlar (M.Ö. 490 - 425) kullandı. Roma İmparatorluğu'nun da geniş bir alanı kapsayan *Curcus Publicus* adı verilen bir iletişim sistemi vardır. Roma İmparatorluğu'nun geniş ve düzenli askeri yolları, aynı zamanda haber iletimi için de hayli elverişlidir. Yollar üzerinde habercilerin ihtiyaçlarını karşılayacakları çeşitli istasyonlar vardı ve buralarda bekleyen atlar da sistemin önemli bir bölümünü oluşturur. İmparatorluğun halka duyurmak istediği haberler meydanlara asılır, bunlara da *Acta Publica* ve *Acta Diurna* adı verilir (Cangöz, 2007).

Bizans İmparatorluğu'nun iletişim sistemi Roma'nın *Curcus Publicus*'un devamıdır. İmparatorluk son dönemlerinde özel ulak sistemi kullanılır. Orta Çağ'da ise örgütlü bir iletişim sistemi yoktur. Yollar bakımsız kalmış, barbar istilalarıyla güvensiz olmuş; habercileri için kullanılan istasyonlar yakılıp yıkılmıştır. Bazı hatlarda krallık postaları ve taşıyıcılarla gönderilen mektuplar bu dönemin kitle iletişim sistemini oluşturur (Cangöz, 2007).

Avrupa toplumlarında, Orta Çağ'da görülen örgütlü iletişim sistemlerindeki kopukluk Doğu toplumlarında görülmez. Çünkü Doğu'da güçlü merkezi devlet geleneğinde bir kesinti olmamıştır. İran'da Sasaniler (İ.S. 237 - 627) Ahamenidlerle aynı sistemi kullanırlar. Suriye'yi ele geçiren Emeviler ise Bizans'ın benzeri bir iletişim sistemi kullanır. Bu dönemden itibaren de Müslüman ülkelerde posta örgütüne **Berid** adı verilir. Bu sistem Abbasiler (750 - 1280) döneminde de varlığını sürdürdü. Bu sistemle askeri ve idari amaçlı bilgi ve haberler taşındı, sivillerin kullanamadığı bir sistemdir; ancak, İpek ve Baharat yollarıyla da aynı olan bu yolda tüccarlar yol ağındaki kimi iyileştirmelerden yararlandılar (Alemdar, 1981).

Osmanlı İmparatorluğu'nun gelişkin bir iletişim ağı vardır. Sarayın resmi yazışmalarını yürüten Mektupçu Kalemî'nde 30'a yakın memur görevlidir. Çavuş örgütü sarayla eyaletler arasında bilgi alışverişini sağlar ve ulaşım için at kullanılırdı. İmparatorluğun yol ağı ülkenin her köşesine kadar uzanır. İmparatorluk topraklarında yer alan çok sayıdaki kervansaraylar da iletişimin düzenli ve kolay yapılmasını sağlar. **Peyk** adı verilen yaya haberciler ise koşmaya alışmış, dayanıklı kişilerden oluşturulan bir sistemdir; peykler, kısa mesafeli veya kent içi haberlerin taşınması için kullanılır (Cangöz, 2007).

2.1.8. Kitle İletişim

XX. yüzyıl teknolojide büyük gelişmelere sahne olmuştur ve olmaktadır. Buna bağlı olarak iletişim araçları da söz konusu teknik gelişmelerden nasibini almış ve kitle iletişim olgusu giderek önem kazanmıştır. 'Kitle iletişim' (mass communication), iletişimden farklılıklar gösteren bir kavramdır. Bunun nedenini kullandığı teknik araçlarda, ilettiği haberin içeriğinde ve seslendiği kişiler yönünden irdelemek mümkündür. Buradan hareketle, kitle iletişimi kısaca enformasyon, düşünce ve tutumların geniş bir kitleye teknik aygıtlarla iletilmesi sürecidir, diyebiliriz (Yumlu, 1994).

Kitle iletişimi radyo, gazete, televizyon, reklam panoları gibi bir veya birden fazla aracın yardımıyla gerçekleştirilen bir iletişim türüdür. Belirli bir mesafede, kalabalık insan topluluklarına teknolojinin sağladığı araçlar desteğiyle haber, bilgi ve enformasyon sağlamaktır (Cangöz, 2007). Kitle iletişimi uzmanlaşmış grupların geniş, heterojen ve farklılaşmış izleyicilere sembolik içerik yaymak üzere teknolojik aygıtları (basın, radyo, film v.s.) hizmete soktuğu kurum ve tekniklerden meydana gelir (Janowitz, 1968). İletişimcilerin bir kanal kullanarak, geniş, hızlı ve sürekli biçimde iletiler yayarak geniş kitlelerde tepkiler uyandırma ve tepkileri çeşitli şekillerde belirleme sürecidir (Bayram, 2002).

Kitle iletişimi, birçok düşünüre göre sadece modern toplumlara ait bir olgudur. Çünkü onlara göre kitle iletişimi, insanlar arasındaki hâkim ilişki biçiminin kitle iletişim

araçları üzerinden gerçekleştirildiği, kitleselleşmiş insanların oluşturduğu toplumsal yapılarda mümkündür. Kitle toplumu ise kapitalizmin bir ürünüdür; sanayileşme ve kentleşme süreçleriyle ortaya çıkmıştır (Lowery ve Fleur; Akt: Mutlu, 1991).

Günümüzde kullanılmakta olan kitle iletişim araçlarının evrimi teknolojinin gelişimine paralel bir seyir izler; bununla birlikte tarih öncesi uygarlıklarda da uzak mesafelerle iletişim sağlamak amacıyla kil tabletler, posta güvercinleri, tamtam sesleri, ateşin dumanı, aynalar, taş duvarlara kazınan yazı ve resimler gibi kimi ilkel teknikler kullanılmıştır.

Kitle iletişim araçlarının üretim pratiği ve genel özellikleri benzerlikler taşısa da tüketim pratiğinde farklılıklar vardır. Gazete okuma okumak belli bir süreliğine de olsa dikkat ve yoğunlaşma gibi zihinsel bir emek sürecini gerektirir. Radyo ise sadece kulağa seslendiği için herhangi bir uğraşın yanında kolaylıkla takip edilebilecek bir kitle iletişim aracıdır. Televizyon ise hem görüntü hem de ses sağladığı için daha fazla duyuya hitap eder. Tekrar ve birden fazla anlatım tekniği kullandığı için her zaman yoğunlaşmayı gerektirmez.

2.1.9. İletişim ve Kitle İletişim İlişkisi

İletişim süreci açısından kitle iletişimin oluşması için, dinleyici kitlesinin de İletilere tepkide bulunması gerekir. Ancak böylece kitle iletişiminden söz edilebilir. Bu bağlamda kitle iletişiminde doğrudan değil, en azından dolaylı bir karşılıklı etkileşim söz konusudur. Dolayısıyla, kitle iletişim araçları aracılığıyla seyirci/ dinleyicilere yöneltilen mesajlar, bir tür iletişimsel eylem olmaktadır. Hemen şunu da belirtmek gerekir ki; her kitle iletişim sürecinde mutlaka iletişimin oluşacağı gibi bir sonuç söz konusu değildir. Kitle iletişim sürecinde iletişimin oluşabilmesi için, kaynağın ifade eylemine dağınık seyirci kitlesinin veya bunun bazı kısımlarının anlama yönünde karşılık vermiş olması gerekir (Kaya, 1985).

Bir baksa noktada bireyler arası iletişimin aksine kitle iletişiminde kaynağın gönderdiği mesaj alıcıya anında ve doğrudan ulaşırken; alıcının kimliği ve mesaja nasıl

tepki gösterdiği öğrenmek her zaman kolay olmamaktadır. Çünkü bilindiği gibi kitle iletişimi, kaynaktan hedef kitleye tek yönlü bir iletişimi içermektedir. Bu durumda alıcının mesaj algılama ve anlamlandırma biçimi ve iletiyi aldığı ortamın koşulları; gönderilmek istenen mesajların alıcıya doğru ulaşmadığı yönünde bazı sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Yine bireylerarası iletişimde gerek kaynak gerekse de alıcılar aynı haklara sahipken; kitle iletişimde kaynak otoriter kimliğiyle ön plana çıkmaktadır (Şahin, 2012).

2.2. KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARI

Tarih içindeki yolculuğumuza devam ettiğimizde farklı iletişim biçimlerinin ortaya çıktığını görürüz. İnsan, mağara duvarındaki bizon resminden başlayarak duygu ve düşüncelerini başka insanlara iletme için çeşitli araçlardan yararlanmıştır. Bu araçları iki temel grupta toplamak mümkündür. Birincisi; iki insan arasındaki iletişimi sağlamaya yönelik araçlardır. Örneğin; duygu ve düşünceleri yazıyla ileten mektup ve telgraf, sesle ileten telefon. İkincisi ise, kaynağın iletişimi alıcı konumunda olan birden çok insana iletme sağlayan araçlardır. Örneğin; kitap ve gazete yazıyı, radyo sesi, sinema ve televizyon ise ses ve görüntüyü çoğaltarak geniş bir kitleye iletir. Caddelerdeki reklam panolarını ve üzerinde bir kuruluşun amblemi ya da sloganı bulunan tişörtleri de bu türden iletişim araçları olarak değerlendirebiliriz (Kılıç, 2005).

Bir insanın bir başka insanla iletişimini sağlayan araçlarıyla, bir insanın (ya da bir grubun) farklı yerlerdeki birden çok insanla iletişimin sağlayan iletişim araçları birbirinden çok farklıdır. Bu ikinci grup araçlara kitle iletişim araçları denilmektedir (Kılıç, 2005).

Kitle iletişim, geniş kitlelere, kitlesel mesajları dağıtma gücüne sahip kitle iletişim araçlarınca yapılmaktadır. Teknolojik gelişmeler sonucunda özellikle XX. Yüzyılın ikinci yarısından sonra kitle iletişiminin boyutları daha da gelişmiştir. XX. Yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşen teknolojik gelişmeler ile iletişim uygulamaları, bilgisayarlar v.b. gibi gelişmiş teknoloji ürünleri insanlığın hizmetine sunulmuştur. İletişim uygulamaları aynı anda aynı olayı tüm insanlara iletme olanağı sağlarken,

bilgisayarlarla milyonlarca sayıda enformasyon toplanmakta, depolanmakta ve iletilmektedir (Yumlu, 1994).

Yüzyılımızda geçirilen iki dünya savaşı radyo ve televizyon gibi iki önemli kitle iletişim aracının gelişimini de belirlemektedir. I. Dünya Savaşından sonra radyonun, II. Dünya Savaşından sonra ise televizyonun dünya düzeyinde yaygınlık kazandığı görülmüştür. Çağımızın en belirgin niteliğini, kitle iletişim araçları ile kurulan geniş iletişim ağı oluşturmaktadır. Kitle kullanım ortamı olan kitle iletişim araçlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Tokgöz, 1983, s. 26-28):

Radyo, televizyon, video, basın, kaset, plak, sinema, kitap, dergi, tiyatro, afiş, el ilanı, duvar yazısı, siyasal miting, konser, telefon, telgraf, teleks, telefoto, faksimile, radyo foto, radyo link sistemleri, kablolu televizyon, iletişim uyduları, ev bilgisayarları.

Özellikle, bilgisayarların iletişim alanına girmesiyle kitle iletişim teknolojisinde baş döndürücü bir gelişme içine girildiği görülmüştür. Günümüzde bilgisayar ve iletişim teknolojileri öylesine içiçe girmiştir ki bu teknolojileri artık birbirinden ayırmak bazen imkânsız hale gelmektedir. Aşağıda toplumlar tarafından yaygın olarak kullanılan belli başlı bazı kitle iletişim araçlarına yer verilecektir.

2.2.1. Radyo

Bir Alman fizikçi olan Heinrich Hertz, 1888 yılında Maxwell'in elektromanyetik kuramıyla, titreşen elektrik yükünün ortaya çıkardığı radyasyon tezini birleştirir ve radyo dalgalarını keşfeder. Hertz'in günümüzde radyo dalgalarının ölçüm birimi olarak onun adı, yani Hertz birimi kullanılmaktadır. Ardandan David Hughes'un sesleri elektromanyetik akıma dönüştürmeye yarayan mikrofoni bulması radyo tarihinde önemli rol oynamıştır (Altunay, 2005).

20. yüzyıla gelindiğinde kitle iletişimi elektrik enerjisi ve bilgisayar teknolojilerinden yararlanan bir yapı kazanır. Elektronik kitle iletişiminde radyonun icadı ilk adımı oluşturur. Bir İtalyan fizikçi Guglielmo Marconi, Rudolf Hertz'in

elektromanyetik dalgaları kuramını başarıyla uygulamaya geçirir. Marconi 1895 yılında kendi evinde kurduğu basit radyo vericisi ve alıcısı ile bir kilometre uzaklıktaki bir tepenin ardına sinyal göndermeyi başarır. Marconi'nin bu başarısı radyonun gelişim sürecinde önemli bir aşamayı oluşturur.

Ne var ki Marconi'nin bu icadı İtalya'da ilgi görmez. Marconi de hem kendisini geliştirmek hem de icadını pazarlamak için İngiltere'ye gider. 17 Temmuz 1896'da ilk telsiz gösterisini, yani elektromanyetik dalgalarla uzak mesafelere Morse alfabesiyle mesaj göndermeyi başarır ve kısa süre sonra burada Telsiz ve Telgraf Şirketini kurar. Radyo dalgalarını dünyanın her tarafına gönderilebileceğine inanan Marconi, 1901 yılında hiçbir kablo kullanmaksızın Atlas Okyanusu'ndan 3520 km uzaklıktaki Kanada'nın Newfoundland bölgesine radyo sinyali göndermeyi başarır. Bu icat herkeste hayranlık uyandırır ve bu sistem kısa süre sonra İtalyan ve İngiliz donanmalarında kullanılmaya başlanır. Aynı zamanda ticari gemiler için de büyük kolaylıklar sağlayan Marconi'nin sistemi, ticaret yapan denizcilik şirketleri tarafından da kullanılmaya başlanır. Marconi de dünyadaki haberleşme sistemlerinin üreticisi olarak büyük bir ticari başarı kazanır (Brittner, 1980).

Türkiye'de de Kurtuluş Savaşı yıllarında hızlı ve güvenilir haberleşmeye ihtiyaç duyulmuş, bu gereksinim telgraf ve telefon aracılığıyla giderilmeye çalışılmıştır. Yeni kurulan Cumhuriyet Türkiye'sinde de kitle iletişiminin önemi anlaşılmış ve 1920'li yılların başlarında İstanbul Üniversitesinde halka kapalı deneme yayınları yapılmış, 1927 yılında da İstanbul Büyük Postanesi kapısı üzerine yerleştirilen bir vericiyle ilk kez halka açık bir müzik yayını gerçekleştirilmiştir. Bir Fransız şirketine radyo vericileri ihale edilmiş, İstanbul ve Ankara'da vericilerin kurulması sağlanmıştır. Yönetime yakın kişilerin 150.000 TL sermayeyle kurduğu Türk Telsiz Telefon Anonim Şirketi'ne (TTTAŞ) ülke sınırları içinde yayın yapma izni verilmiştir. Ne var ki on yıllık süreç içerisinde radyoculuk profesyonel bir meslek olarak sürdürülememiş, TTTAŞ' nin mali durumu genellikle bozuk olmuş; gerek yayın içeriği gerekse de süre açısından çağdaş radyoculuk yapılamamıştır. Şirket tasfiye edilerek, radyo yayıncılığı devlet tekeline geçirilmiştir (Cankaya, 1997).

Radyo, yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan ve görsel iletişim avantajını elinde bulunduran televizyona rağmen, günümüzde de varlığını sürdürebilmektedir. Günümüz radyo genç kuşakların da rağbet ettiği kitle iletişim aracıdır. Gerek çalışanları, gerekse dinleyicileri açısından, gençlerin ilgi alanındadır.

2.2.2. Televizyon

Kitle iletişim araçlarının bireyin yaşamını hemen tüm yönleriyle bir bütün olarak işgal ettiğini söylemek mümkündür. Bu araçların başında da günlük hayattaki kullanım kolaylığı, bol seçenekli özellikleri, sunduğu renkli dünyalar, bilgi ve görüntü sağlamadaki hızlilik ve canlılık gibi üstünlük faktörleri ile televizyon gelmektedir. Televizyonu, kitle iletişim araçları içinde ayrıcalıklı bir yere oturtan bu özelliklerin, onu aynı zamanda en etkin, en ikna edici kitlesel araç konumuna getirdiğini de söylemek mümkündür.

Ses iletilerinin elektromanyetik sinyallere dönüştürülmesi, radyonun bulunmasıyla birlikte başarılmıştı. Televizyon için yapılması gereken şey, görüntülerin elektromanyetik ortama aktarılmasıydı. İrlandalı genç bir telgraf operatörü olan Joseph May, 1873 yılında gerçekleştirdiği deneyler sonucunda televizyonun keşfinin ilk adımlarını atmış oldu. May, kendi ürettiği selenyum çubuklarının güneş ışığına karşı tepki verdiğini ve fotoelektrik bir etki yarattığını fark etti ve güneş ışığındaki değişimleri elektromanyetik sinyallere dönüştürmeyi başardı. İşte bu gelişme, tıpkı radyo teknolojisinde olduğu gibi sadece sesin değil, görüntülerin de elektromanyetik dalgalarla iletilebileceğini ispatlamış oldu (Altunay, 2005).

Televizyonun bulunuşuna katkı sağlayanlardan biri de Fransız fizikçi A. E. Becquel'in 1939 yılında ışığın elektrokimyasal etkilerine ilişkin gözlemleridir. Alman bilim insanı P.G. Nipkow'un 1884 yılında spiral şeklinde dönen bir disk icat etmesi ve onu bir fotoğraf üzerinden geçirerek taramış izlenimi veren görüntüyü elde etmesidir. Nipkow'un disk üzerinde delikler açması ve bu deliklerden ışığın yardımıyla görüntüyü geçirmeyi başarması ile disk çok daha kullanışlı bir cihaz olur. V. Zworykin'in 1923 yılında ikenoskop adı verilen be elektronik taramayla görüntü yayını gerçekleştiren

cihazı bulması, televizyonun gelişiminde hayli önemli bir evreyi oluşturur. Bu cihaz, tarama işlemini satır satır ve çok çabuk yapmakta, sürekli bir resim geçmekte olduğu izlenimi yaratmaktadır (Britter, 1980; Akt: Cangöz, 2007).

Türkiye'de kamuoyu televizyonla 1960'lı yıllardan sonra ilgilenmeye başlar, bu ilginin nedeni ise dünya genelinde televizyonun iyice yaygınlaşmasıdır. Gerçekte İstanbul Teknik Üniversitesi Televizyonu 1952 - 1953 akademik yılında Cuma günleri saat 17.00 - 18.00 arasında düzenli yayın yapmaktaydı. Ne var ki halkta bu yayınları izleyecek alıcı yoktu, ancak üniversitenin Gümüşsuyu'ndaki binasına gelerek bu yayınlar izlenebilirdi. 1970'li yıllarda kentlerde televizyon kullanımı yaygınlaşırken tek kanallı Türkiye Radyo ve Televizyon (TRT) yayınlarının program içeriklerinde de bir artış ve çeşitlenme vardır. Eğitsel içeriğe sahip programların yanı sıra yayın süresi arttıkça Amerikan yapımı dizilerin satın alımı artar. Reklam yayınlarında bir artış vardır. Haber ve haber programlarında da bir artış vardır (Cangöz, 2007).

Bugün güçlü bir endüstri kolu haline gelen televizyon, bir anlamda başlı başına kendi sektörünü de yaratmıştır. Televizyon, bir yanıyla teknolojinin bir ürünü hatta daha da ötesinde teknolojinin doğrudan kendisi iken, diğer yandan da kültürün üretim, aktarım ve tüketim süreçlerinin yaşandığı bir ortam olarak da görülmektedir (Mutlu, 1999). Hiçbir teknoloji ürününe, televizyona olduğu kadar eleştiri yöneltilmediği söylenebilir. Bu eleştiri yoğunluğunun aracın potansiyelinin çok geniş boyutlarda olmasıyla yakından bağlantısı vardır. Televizyon toplumsal, kültürel, teknolojik ve endüstriyel bir biçimdir, formdur (Mutlu, 1991).

2.2.3. İnternet

Ortaya çıkışı yaklaşık otuz yıl, yaygın olarak kullanılmaya başlanması ise henüz on yıllık bir geçmişe sahip olmasına rağmen internet çok kısa bir süre içerisinde toplumsal ve kültürel alanda önemli bir cazibe merkezi haline gelmiş durumda. Geride bıraktığımız 20. Yüzyılın son yıllarında dünyada ve Türkiye'de baş döndürücü bir hızla hayatımıza giren bu yeni iletişim ve enformasyon aracının 21. Yüzyılda çok önemli bir yer edineceği ve milyonlarca insanın yaşamında vazgeçilmez bir konuma geleceğini belirtmek için kâhin olmak gerekmiyor. İletişim teknolojilerinde devrim olarak

nitelendirilen radikal değişimler sonucunda ortaya çıkan internetin, 21. Yüzyıla, en azından ilk yarısına, damgasını vuracağı bugünden rahatlıkla görülebiliyor ve bu öngörü genel kabul görüyor (Gökalp, 2005).

İnternet, birden fazla haberleşme ağının, birlikte meydana getirdikleri bir iletişim ortamıdır. Temel amaç iletişim olduğu için, ağı meydana getiren bilgisayarların arasında bağlantı kurmak gerekmektedir. Bunun sağlanması için de ortak bir dil kullanılmaktadır: TCP/IP yani İnternet Protokolü. TCP/IP uyumlu olması koşulu ile, dünyanın herhangi bir yerindeki bilgisayar ağı İnternet'e katılabileceği gibi, haberleşme menzili elverdiği nispette uzaydaki bir bilgisayardan da İnternet'e bağlanmak mümkündür. Bu alt yapının yani İnternet'in bir sahibi yoktur; onu işleten, denetleyen merkezi bir otorite söz konusu değildir (Ersöz ve Meral, 2006).

“İnternet, sanayi toplumundan bilişim toplumuna geçişin habercisi, taşıyıcısı, bir ön modelidir. İnternet bilimsel ve teknolojik gelişmenin önemli bir etmeni, taşıyıcısı, kendisi sürekli değişen, bilgi teknolojilerini değiştiren, giderek toplumu ve yaşamın tüm boyutlarını değişime zorlayan bir teknolojiler kümesidir. Zaman ve mekân farklılıklarını azaltan bir çalışma ortamı; haberleşme ortamı; büyük, canlı, dağınık bir kütüphane; esnek ve yetenekli bir haberleşme ortamı; her vatandaşın kendi radyo, gazete ve televizyonunu kurabileceği bir yayın ortamı; tüm dünyaya hitap eden bir tanıtım ve pazarlama ortamı; iş bağlantılarının kurulabileceği, alım satımın yapılabilceği bir elektronik ticaret ve iş ortamıdır (Akgül; Akt: Ersöz ve Meral, 2006).

Türkiye İnternet'e Nisan 1993'ten beri bağlıdır. İlk bağlantı ODTÜ'den gerçekleştirilmiştir. 64kbit/san hızında olan bu hat, çok uzun bir süre, tüm ülkenin tek çıkışı olmuştur. Ege Üniversitesi'nden olan bağlantı ise, 1994 başlarında, 64kbit/san. hızı ile gerçekleştirilmiştir. Ardından sırayla, Bilkent Üniversitesi (1995 Eylül), Boğaziçi Üniversitesi (1995 Kasım) ve İTÜ (1996 Şubat) bağlantıları gerçekleşmiştir. 1996 yılı Ağustos ayında da Turnet çalışmaya başlamıştır. 1997 yılına gelindiğinde, akademik kuruluşların İnternet bağlantısını sağlayan ULAKNET çalışmaya başlamış ve üniversiteler nispeten hızlı bir omurga yapısıyla birbirlerine bağlanmış ve İnternet kullanır hale gelmişlerdir. 1999 yılı içerisinde, ticari ağ altyapısında büyük değişiklikler

olmuş ve TURNET'in yerini TTNNet adında yeni bir oluşum almıştır. 2000'lerin başında; ticari kullanıcılar TTNNet omurgası üzerinden; akademik kuruluşlar ve ilgili birimler de Ulaknet omurgası üzerinden İnternet erişimine sahiptir. Ayrıca bu iki omurga arasında yüksek hızlı bağlantı mevcuttur(Ersöz ve Meral, 2006).

Bilgisayar ve elektronik iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan internetin, toplumun geneline yayılma oranı diğer iletişim teknolojilerinin yayılma oranının önüne geçmiştir. İnternet olağanüstü bir hızla yayılarak tarihin en hızlı yayılma gösteren en hızlı iletişim aracı olmuştur (Slevin, 2002:2; Akt: Erol, 2007: 122). ABD’de radyonun 60 milyon insana ulaşması 30 yıl alırken televizyonun bu yayılma seviyesine ulaşması 15 yıl almıştır. İnternet ise dünya çapında bilgisayar ağının gelişmesini izleyen 3 yıl içerisinde bunu başarmıştır (Castells, 2000; Akt: Erol, 2007).

Bugün internet, dünyanın hemen hemen her köşesindeki milyonlarca bilgisayar sayesinde bu bilgisayarları kullanan on milyonlarca insan için şimdiye kadar var olan iletişim ortamlarından oldukça farklı bir iletişim ortamı yaratmıştır. Ayrıca, son derece gelişmiş, karmaşık bilgisayarların üretilmesi ve bunların uluslararası noktaları birbirine bağlayan dijitalleşmiş bir iletişim sistemiyle birleştirilmesi küreselleşme sürecine ivme kazandıran etkenlerden biri olmuştur (Gökalp, 2005).

İnternetin, eğitime ve eğitim sistemine büyük katkılar sağladığı da bilinmektedir. İnternet’in eğitim amaçlı kullanımı, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olarak iki ana başlık altında incelenebilir. Ancak, 21.yy’ın yeni bir yaklaşımı olan öğrenmeyi öğrenme de öğrenen merkezli yaklaşımı akla getirmektedir. Bunun yanı sıra, yaşam boyu öğrenme ve öğrenme toplumu kavramları çerçevesinde İnternet ve İnternet’in eğitim amaçlı kullanımı ön plana çıkmaktadır (Duman, 1998).

2.3.GAZETE VE DERGİLER

2.3.1. Gazetenin Tarihsel Gelişimi

Modern anlamda ilk kitle iletişim aracı gazetedir. McQuail'in (1987) de belirttiği gibi, Avrupa'da gazete, yeni yazınsal ve kültürel oluşumlarla farklı bir toplum biçiminin doğuşunu; iletişim tarihinde de eski alandan kopuşu ve yeni bir dönemin başlangıcını temsil eder. Çünkü gazete, Orta Çağ'ın haber mektuplarına göre süreli ve düzenli yayınlanması, açıkça satışa sunulması ticari temeli pekiştirmesi, haber ve bilgi iletiminin yanı sıra reklam, eğlendirme, dedikodu tarzı yeni içeriklerle amacının çeşitlenmesi gibi pek çok yeni özellik sunar.

Gazete, 17. yüzyılda ilk kez Avrupa'da yayımlanmaya başlayan bir kitle iletişim aracıdır. İlk gazetenin yayımlanmasında, Avrupa'da çeşitli ülkeler arasındaki çoğu din kaynaklı savaşlar hakkında bilgi edinme isteğinin önemli rol oynadığı bir gerçektir. Yine gazetelerin doğuşunda Avrupa'da sermaye birikiminin başlamasının ve ticaretin gelişiminin etkileri de olmuştur. İlk çıkan gazeteler, Orta Avrupa'da ticaretin geliştiği, kentleşmenin en yoğun olarak görüldüğü kentlerde, insanlara belirli ve düzenli aralıklarla yayın sunma olanağı şeklinde ortaya çıkmıştır. İlk gazete bazı kaynaklara göre Bremen yakınlarında Augsbourg'da yayımlanan 1609 tarihli "Avis Relation Oder Zeitung"dur (Tokgöz, 2003, s. 26-28).

Modern anlamda ilk gazete, 1609'da Srasbourg'da haftalık olarak ve Almanca yayınlanan *Relation oder Zeitung*, genel olarak dış politika ve savaşlarla ilgili haberlere yer vermiş, bu haberlerde herhangi bir ayırım, açıklama ya da yorum yapmamıştı. Daha sonra, 1619'da Hollanda'da Anvers'te *Nieuwe Tijdingen* adlı gazete çıkmaya başlar. 1622'de Paris'de ilk Fransız gazete *La Gazette*, 1640'ta Roma'da ilk İtalyan gazetesi *Gazetta Publica* yayın hayatına başlar (İnuğur, 1982).

Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk gazete II. Mahmut'la başlayan ve Avrupa'nın gelişim çizgisini yakalama amacı taşıyan modernleşme hareketinin bir uzantısıdır. İmparatorluk topraklarında, Türkçe olarak 11 Kasım 1831'de yayımlanmaya başlayan

ilk gazete Takvim-i Vekayi'dir. Bu gazete, kimi zaman ara verilse de , 4 kasım 1922'ye kadar yayın hayatını sürdüren resmi gazete niteliğindedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda yayınlanan ilk gazete, halkla modernleşme projesi çerçevesinde yapılan yenilikleri duyurmayı ve benimsetmeyi hedeflemiştir. İlk özel Türkçe gazete 3 Temmuz 1840 yılında William Churchill adlı bir İngiliz tarafından çıkarılan Ceride-i Havadistir (Cangöz, 2005).

Tanzimat döneminde çıkan ilk gazete ise alım-satım, kira ilânları, yangınlar, hırsızlık olayları gibi haberlerin yer aldığı yarı resmî **Ceride-i Havadis'tir** (1840). Bu resmî, yarı resmî gazetelerde zaman zaman yabancı dilde yayımlanan gazetelerden yapılan çeviriler yayımlanır; böylece batıdan haberler, bilgiler verilirdi. Ceride-i Havadis'i bir meslek gazetesi olan **Vekayi-i Tıbbiye** izledi. Türkçe özel gazeteler 1860'tan sonra çıkmaya başlamıştır. İlki, Agâh Efendi ile Şinasi'nin çıkardıkları Tercüman-ı Ahvâl'dir (1860). **İlk edebî tefrika da burada yayımlanır**. Bu, Şinasi'nin **Şair Evlenmesi** adlı oyunudur.

Gerçekte, **o dönemde hemen bütün yazarlar, ilk edebî yazılarını gazetelerde yayımlamışlardır**. Bu nedenle Tanzimat döneminde **gazetecilik, edebî açıdan çok büyük önem taşır**. Tanzimat edebiyatının yazarları, edebî eserlerinin çoğunu gazetelerde yayımlamakla kalmamış; kendileri de gazete çıkarmışlardır. Örneğin ikinci özel gazete olan **Tasvir-i Efkarı** Şinasi kurar (1862). Sonra Şinasi'nin Paris'e kaçması üzerine, gazete Namık Kemal'e kalır. Tasviri Efkarın eğitim ve edebiyat alanlarında yepyeni bir yaklaşım oluşturduğu da kabul edilir. Halk dilini ön plana çıkarması, sade anlatım ve keskin fikirli stili, gazetesine izin için yaptığı başvurusundaki olabildiğince Türkçe anlatım ilgisine sadık kaldığını gösterir.

Mümeyyiz ismini taşıyan gazete ise , yanında ise “çocuklar için gazetedir” yazısı bulunan bir ilave vererek dönemin Süpıyan Mektepleri'nde (ilkokul) verilen eğitime ek olarak çocuklara, daha çağdaş daha Batılı eğitimle destek vermeyi ve bu yolla uzun vadede de olsa Türk toplumunun daha eğitimli ve daha çağdaş bir konuma gelmesi hatta Batılı ülkelere karşı yitirdiği eski itibarını ve gücünü yakalaması için çözüm üretmeyi hedeflemişti.

Ziya Paşa ile Namık Kemal 1868’de Londra’da Hürriyet adında bir gazete kurarlar. Bu gazeteyi Ziya Paşa Cenevre’de de çıkarır. Namık Kemal Avrupa’dan dönünce **ibret** adlı gazeteyi çıkarmaya başlar. En önemli siyasal ve düşünsel yazılarını da burada yayımlar. Başyazarı Namık Kemal’dir. Özellikle Namık Kemal’in yazıları nedeniyle ilgi gören gazete, yine Namık Kemal yüzünden 1873’de kapatılır. Sebebi de yazarın “Vatan Yahut Silistre” adlı oyunudur

Musavver gazetesi de 1872’de çıktı. En önemli özelliği tercümelere yer vermesiydi. Böylelikle Türk Dilinin batı dilleri karşında gelişmesi sağlanmış ve yabancı dilden bir çok kelime Türk diline girmiştir.

Tercüman-ı Hakikat Gazetesi ise son derece ciddi ve terbiyeli bir edebiyat mecmuasıydı. Çocuklar için haftalık ilaveler verdi. Bu gazetede telif romanlar tefrika edildiği gibi, batı klasikleri de veriliyordu. Midhat Efendi bu arada 150’den fazla roman ve ilmi kitap yayınladı. Kitaplar, çekici ve akılcı bir üsluba sahip olduğundan, okutucu ve öğreticiydi. On dört ciltlik Avrupa Tarihi, üç ciltlik Dünya Tarihi serileri, o devirde halk tarafından merakla okundu.

Mizan Gazetesi halkın okuma alışkanlığının artmasında etkili olmuştur. Çünkü iç ve dış politika konularına , ekonomi eğitim , maliye ile ilgili çeşili problemlerin çözümüne yer verilmiştir. Kültürel gelişimin önemli öğelerinden biri olan dergicilik de bu dönemde ortaya çıkmıştır. İlk dergi Münif Paşa tarafından çıkarılan **Mecmua-i Fünun’dur**. Onu resimli olarak çıkarılan **Mirat** izlemiştir.

Bu dönemde vilayetlerde birer matbaanın kurulması ve gazete çıkarılması, vilayet yıllıklarının hazırlanması kültürün gelişimine önemli katkılar sağlamıştır.

2.3.2. Gazete ve Özellikleri

Türk Dil Kurumu gazeteyi “Politika, ekonomi, kültür ve daha başka konularda haber ve bilgi vermek için yorumlu veya yorumsuz, her gün veya belirli zaman aralıklarıyla çıkarılan yayın” olarak tanımlamaktadır.

Gerçek dünyayı insanların önüne getiren ve güncel bir kaynak olan gazete, eğitimsel, çok yönlü ve dinamik bir öğrenme aracıdır (Deveci, 2005, ss. 159-166). Gazeteler, kolay elde edilebilen, pahalı olmayan, çok amaçlı, güncel bilgiler kaynağıdır (Using Newspaper in the Classroom, 2006; Akt: Ünlüer, 2008).

Gazete, haber, reklam, yorum, bilgi içeren ve düşük maliyeti olan; diğer kitle iletişim araçları gibi zamanla sınırlı olmayan, yayınlandığı anda duyulup yorumlanması gerekmeyen bir kitle iletişim aracıdır. Kalıcıdır ve istenilen zamanda ulaşılabilen bir araçtır. Gazeteler haberciliğe farklı açılardan yaklaşabilirler. Bir kısım gazeteler daha ciddi bir yorum sergilerken; bazıları ise daha magazinsel bir bakış açısıyla haberlerini sunabilir. Gazete, kitlelerin ulaşabilmesini sağlayan haberlerin basılı kaydıdır. Gazete olayları yaratmayıp, gerçekleri bir olaydan kotararak okuyucuya anlayabileceği biçimde sunar. Gazetelerin okuyucuyu dünyanın herhangi bir yerine götürebilme gücü olduğundan, gazetelere sihirli materyaller de denmektedir (Carey ve Greenberg, 1991).

Gazeteler insanları içinde yaşadıkları çevre hakkında bilgilendirir. Milyonlarca insan gerek kendi ülkelerinde gerekse başka ülkelerde ne olup bittiğini öğrenmek için her gün gazetelere ulaşır (Padgett, 2006; Akt: Ünlüer, 2008).

Gazeteler okuyucuları farklı insanlarla tanıştırmak, onları yeni şeyler denemeye davet eder. Diğer iletişim araçlarıyla karşılaştırıldığında, gazetenin her tür bilgiyi geniş kitlelere ulaştırdığı görülür. Gazeteler aynı zamanda tarihi, günlük olarak aktaran kaynaklardır. Olay ve çerçevesi hakkında anında resimler sunarken, aynı zamanda tarihçiler için müthiş bir bakış açısı da oluşturmaktadır (Using Newspapers, 2006; Akt: Ünlüer, 2008).

2.3.3. Dergiciliğin Tarihsel Gelişimi

Basın tarihçileri dergiciliğin başlangıç noktası olarak 17. yüzyılın ortalarını göstermektedir. Bilinen en eski dergi, Erbaucliche Monaths-Unterredungen (Örnek Aylık Düşünceler) 1663–1668 yılları arasında Hamburg’da yayımlanmıştır. Bu dergiyi

takiben kısa bir süre içinde diğer Avrupa ülkelerinde dergi formunda benzer yayınlar yayımlanmıştır (Bacaksız, 2010).

18'inci yüzyılda okuryazarlığın ve yeni düşüncelere olan ilgi artmıştır. Dergiler bu dönemde okuyucuları aydınlatmaya ve yönlendirmeye başlamışlardır. Bu yüzyılda dergiler daha oturmuş bir yapı kazanmışlardır. Sansürün yoğun olduğu kimi ülkelerde ise edebiyat dergileri on plana çıkmıştır.

19'uncu yüzyıla gelindiğinde ise dergicilik açısından iki önemli gelişme yaşanmıştır. Bunlardan birincisi, kâğıt üretiminden baskı tekniklerine kadar basım sanayisinde yaşanan gelişmeler, maliyetleri, dolayısıyla da dergi fiyatlarını düşürmüştür. Yaşanan bu düşüş, dergi tirajlarını arttırmıştır. Buna bağlı olarak yaşanan diğer gelişme ise, tirajların yükselmesi ile reklamcılar dergilere ilgi duymasıyla yaşanmıştır. Bu yüzyılda kültürel ve teknolojik acılardan batının etkisine açık olan Avusturya, Hindistan, Çin gibi ülkelerde de ilk dergiler yayınlanmaya başlanmıştır.

20. yüzyılda teknik gelişmelerin de etkisiyle dergilerin baskı kalitesi, tirajları ve maliyetlerinde önemli oranda artma yaşanmıştır. Reklamcılar konuları dergileri belirli malların tanıtılmasına elverişli bulmaları, yayıncılarınsa artan maliyetlerini karşılama istekleri sonucunda dergiler reklama yönelmişlerdir.

Dergi türlerinin geniş bir alanı kapsamaya başlamasıyla birlikte reklamcılık sektörü de dergilere daha fazla ilgi duymaya başlamıştır. 1950'lerden itibaren dergilerin gazetelere göre daha kalıcı olması sebebiyle dergiler daha çok reklam alır ve reklam verilir hale gelmiştir (Bacaksız, 2010).

Ekonomik acıdan dergilere büyük bir rahatlık yaratan bu gelişme dergilerin kurumlaşmasına imkân sağlamıştır. Günümüzde teknolojinin de etkisiyle dergicilik alanı gelişmiş, dergiler elektronik olarak yayın yapar hale gelmiştir. Dünyanın her tarafından bilgisayarlar aracılığıyla bu tür dergilere çok kısa surede ulaşmak mümkün hale gelmiştir (Suicmez, 2009, s. 6-10).

Batı'da 17. yy 'da ortaya çıkan dergiciliğin ülkemize gelişi iki yüzyıl gecikme ile 19. yy' da olmuştur. Bunun en önemli nedeni bilindiği gibi matbaanın ülkemize çok geç gelmesi dolayısıyla basın hareketlerinin ülkemizde çok geç başlamış olmasıdır. Ancak ilk gazetenin yayımlanmasından kısa bir süre sonra dergicilikte ülkemizde yaygınlaşmaya başlamıştır. Zaman içinde koşulların gelişmesiyle birlikte dergi türlerinde önemli bir artış yaşanmış ve her türlü dergi ülkemizde yayımlanmaya başlamıştır (Gönenç, 2011, s. 63-78).

Avrupa'da olduğu gibi ülkemizde de yayınlanan ilk dergiler bilimsel nitelik taşımaktadır. Ülkemizde bilinen ilk Türkçe dergi 1849 – 1851 yılları arasında 28 sayı yayımlanan bir tıp dergisi olan Vaka-i Tıbbiyedir. Bu derginin aynı zamanda Fransızca bir nüshası da bulunmaktadır (Gönenç, 2011, s. 63-78).

İlk resimli Türk dergisi ise Mustafa Refik tarafınsan 1862 yılında çıkarılan *Mirat* olmuştur. Ancak dergi yalnızca üç sayı yayımlanabilmiştir. 1863 yılında on sayı yayımlanan *Musiki-i Osmani* ise ilk müzik dergisi olma önceliğini taşımaktadır. Harbiye Nezareti tarafından yayımlanan *Ceride-i Askeriye* adlı dergi 1864 yılında yayın yaşamına başlamıştır. İlk çocuk dergisi ise 1869 yılında bir gazetenin haftalık eki olarak yayımlanan *Mümeyyiz* adlı dergidir. Dergi 49 sayı çıkarılmış ve oldukça başarılı olmuştur. 1869 yılında Teodor Kasap tarafından Diyojen adlı mizah dergisi yayımlanmıştır. Dönemin diğer dergileri arasında Dağarcık, Kırk Anbar, Keşkül, Mitat – İber, Muharrir, Derme - Çatma, Yadiğâr ve Mecmua-i Ulum yer almaktadır (Gönenç, 2011, s. 63-78).

Yine bu dönemde İslam dergilerinde bir artış gözlemlenmektedir. Bu dergilerden biri de 1908 yılında yayımlanmaya başlayan, İslam konularının yanı sıra güncel haberlere de değinen Beyan-ül Hak Dergisi'dir. Bu dönemde yayınlanan diğer İslam içerikli dergiler ise şunlardır: Sırat-ı Müstakim, Ceride-i Sofiye, Sebil-ür Reşad, Sada-yı Hak, İslam Mecmuası, Ceride-i İlmiye, Mahfil.

Kurtuluş Savaşı sırasında Türk Basını ikiye ayrılmıştır. Bir kısım gazeteler Mustafa Kemal ve arkadaşlarını desteklerken diğer kısım onların karşısında yer almıştır.

Ancak dergicilik alanında böyle bir bölünme yaşanmamıştır. Hemen hemen yayımlanan tüm dergiler milli mücadelenin yanında yer almışlardır. Bu dönemin önemli dergileri arasında Büyük Mecmua (1919), Ümid (1919), Kurtuluş (1919), Aydede (1920), Aydınlık (1921) ve Dergâh (1921) yer almaktadır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında 1922 yılında Yusuf Ziya Ortaç ve Orhon Seyfi Orhon tarafından yayımlanmaya başlayan siyasi mizah dergisi *Akbaba* büyük ilgi görmüştür. Derginin kurulmasının amacı Aydede Dergis'nin boşluğunu doldurmaktır. Dönem dönem yayımına ara verilmiş olsa da bu dergi 1977 yılına kadar yayın yaşamını sürdürmüştür.

Cumhuriyet'in ilanından sonra Zekeriya Sertel tarafından 1924 yılında yayımlanmaya başlanan kültür-magazin dergisi, Resimli Ay Dergisi halka yönelik bir dergi olma özelliği taşımıştır. “gerçekçi bir halk dergisi savıyla yayın hayatına başlamıştır.”(Cumhuriyet Ansiklopedisi 1, 2002, s. 43). Bu dergiden sonra bu tür yayınlar çoğalmıştır.

1930-1940 tek parti yönetimi ve İkinci Dünya Savaşı dergicilik alanında bir yavaşlamaya yol açmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte, milliyetçiliği savunan dergilerin de yaygın olduğunu söylemek gerekir. Bu dergiler arasında 1939-1942 yılları arasında Reha Oğuz Türkan tarafından yayımlanan Bozkurt, 1942 – 1944 yılları arasında Hüsnü Avni Göktürk ve Remzi Oğuz Arık tarafından yayımlanan Millet, 1941 – 1944 yılları arasında Orhan Seyfi Orhon tarafından yayımlanan daha sonra 1948 yılına kadar yayımı sürdürülen *Çınaraltı* sayılabilir.

1950lerde yepyeni bir şekilde haber dergiciliği ortaya çıktı. Türkiye’de bu dergi türünün öncüsü, Time dergisini misal alan Akis (1954-1967) oldu. Belirli akımlarla veya örgütlerle ilişkili dergiciliğin asil gelişimi de 1960 larda oldu. Siyasal ve toplumsal konuları ön plana çıkaran Gırgır, en geniş okur kitlesine erisen ilk komedi dergisi oldu.

(<http://www.makaleler.com/basin-ve-yayin-makaleleri/pdf/turkiyede-dergiler.pdf>) 14

Haziran 2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

1960 darbesinden sonra sol ağırlıklı dergiler sayısında hızlı bir artış olmuştur. Yön dergisi yayımlanmaya başladıktan sonra 1963 yılında Sosyal Adalet, 1967 yılında Türk Solu ve Ant, 1968 yılında Aydınlık Sosyalist, 1969 yılında Devrim ve Emek dergileri yayımlanmıştır. Bu durum 12 Mart 1971 muhtırasına kadar sürmüştür. Bu dönemde apolitikleşmenin de etkisiyle Türkiye'nin tüketici toplum olma özelliği kazanması ile birlikte tüketici dergileri olarak nitelendirdiğimiz dergiler yaygınlaşmıştır.

Günümüzde dergicilik alanında her türlü teknolojik olanaktan yararlanılmaktadır. Yayımlanan dergilerin tümünün teknik olarak eksiksiz olduğunu söylemek olasıdır. Hemen hemen hepsi her türlü teknik donanıma sahip basımevlerinde kuşe kâğıda ve renkli olarak basılmaktadır. Yani hedef kitleye görsel olarak da seslenmektedir. Ülkemizde dergi çeşitleri gün geçtikçe artmaktadır. Her kesime seslenen pek çok dergi yayımlanmaktadır ve bu dergilerin sayısı her geçen gün çoğalmaktadır.

2.3.4. Dergiler

Dergi ise gazeteler gibi yazılı basının ikinci kolunu oluşturan, düzenli aralıklarla yayınlanan, değişik ilgi alanlarına hitap eden, deneme, makale, inceleme, araştırma ve eleştiri gibi yazı başlıklarından oluşan, değişik edebi türleri ya da belirli konulara yönelik derlemeleri içeren basılı yayınlardır. Belirli bir konunun ayrıntılı olarak incelendiği yazılı bir iletişim aracıdır (RTÜK, 2007).

Dergiler değişik hedef kitlelerine hitap edecek şekilde haftalık, aylık vs olabilir. Gazetelere göre daha fazla sayfa sayısına ve daha kaliteli bir basıma sahiplerdir. Farklı özelliklere sahip dergiler; güncel haber dergileri, sanat dergileri, magazin dergileri, gezi – seyahat dergileri, mizah dergileri, coğrafya – turizm dergileri, edebiyat dergileri, moda dergileri ve spor dergileri vs. şeklinde gruplandırılabilir.

Genel olarak bakıldığında basılı yayın organı olarak ön plana çıkan gazete ve dergilerin en belirgin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Girgin, 2000):

1. Bir kere yazılı basın okuyucuya metnin görünümünü kontrol edebilme, kendi yetenek ve ilgilerine göre hızlı ilerleme imkânı sunmaktadır.
2. Diğer kitle iletişim araçlarının tersine gazete ve dergiler, kitleye sadece bir kere ulaşma olanağı ile sınırlı değildir. Yayınlandığı anda izlenip, dinlenip ya da anlamayı gerektirmez. Okuyucu bir metni ya da reklamı anlamadığında sunumu yeniden gözden geçirmesi ve metin üzerinde düşünmesi mümkündür.
3. Bu araçlarda ele alınan konu daha ayrıntılı işlenmektedir. Herhangi bir konuyu gerektiği uzunlukta ve derecede ele almak için basılı araçlar en uygun olanıdır.
4. Gazete ve dergiler daha yüksek saygınlığa sahiptir. Özellikle bazı basılı araçların okuyucu gözünde özel bir saygınlığı vardır ve bu yüzden de okuyucuların, belirli yayın organları karşısında çok kolay etkilenmeye hazır oldukları görüşü ileri sürülmektedir.
5. Gazetenin ulaştırdığı haber mesajları, saklanabilir bir belge niteliğini taşımaktadır. Bu yönden, belge olması nedeniyle, istendiği zaman tekrar okunma, gözden geçirilme olanağını bünyesinde barındırmaktadır (Yüksel, 1994, Akt: RTÜK,2007).

2.3.5. Dünyadaki ve Türkiye'deki Gazete ve Dergilerin Okunma Oranlarının Karşılaştırılması

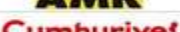
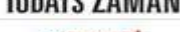
Dünya Gazeteler Birliği (WAN) verilerine göre 1000 kişi başına 600'den fazla net satışla, dünyada kişi başına en çok gazete satılan ülke Norveç. Bu ülkeyi Japonya, Finlandiya, İsveç, Danimarka, İsviçre, Avusturya, Singapur, Kanada, Almanya, Hollanda, İngiltere, ABD izlemektedir. 123 milyon nüfuslu Japonya'da toplam gazete tirajı 70,4 milyondur. Nüfusu 82,5 milyon olan Almanya'da ise 22,1 milyon, nüfusu 300 milyona ulaşan ABD'de gazetelerin toplam tirajı 48,3 milyon civarındadır. Türkiye'de Yay-Sat ve Merkez Dağıtım verilerine göre 39 gazetenin net satışı günlük ortalama 5,1 milyon civarında kalmaktadır. Yani ülkemizde her 1000 kişiye 73 gazete düşmektedir.

Tablo 2.3.5.1: Dünyada En Çok Satan İlk 10 Gazete Tirajları (bin)

	Gazete Adı	Ülke	Tiraj
1	Yomiuri Shimbun	Japonya	14,067
2	The Asahi Shimbun	Japonya	12,121
3	Mainichi Shimbun	Japonya	5,587
4	Nihon Keizai Shimbun	Japonya	4,635
5	Chunichi Shimbun	Japonya	4,512
6	Bild	Almanya	3,867
7	Sankei Shimbun	Japonya	2,757
8	8 Canako Xiaoxi (Beijing)	Çin	2,627
9	People's Daily	Çin	2,509
10	Tokyo Sports	Japonya	2,425

<http://www.medyatava.com/haber/dunyada-ilk-100-gazete-iste-dunya-gazeteler-birliginin-verileriğ27955>). 12.04.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

03.06.2013 - 09.06.2013 Haftası Tiraj Tablosu

Gazete	Satış	Önceki hafta	Fark
 ZAMAN	1.048.956	1.079.638	↓ -30.682
 POSTA	446.109	441.817	↑ 4.292
 HÜRRİYET	397.341	400.110	↓ -2.769
 SÖZCÜ	378.344	312.201	↑ 66.143
 SABAH	312.105	310.688	↑ 1.417
 PAS FOTOMAÇ	210.609	208.968	↑ 1.641
 FANATİK	192.755	194.091	↓ -1.336
 HABERTÜRK	191.091	197.812	↓ -6.721
 TÜRKİYE	181.406	181.190	↑ 216
 MİLLİYET	175.635	177.028	↓ -1.393
 VATAN	134.093	134.313	↓ -220
 STAR	127.448	134.017	↓ -6.569
 TAKVİM	113.049	109.868	↑ 3.181
 YENİ ŞAFAK	105.941	102.554	↑ 3.387
 AKŞAM	103.024	102.713	↑ 311
 BUGÜN	100.968	102.648	↓ -1.680
 GÜNEŞ	99.575	92.192	↑ 7.383
 AYDINLIK	74.503	64.345	↑ 10.158
 YENİ MESAJ	74.330	74.000	↑ 330
 TARAF	73.507	71.879	↑ 1.628
 AÇIK MERT KORKUSUZ	67.394	69.834	↓ -2.440
 CUMHURİYET	63.219	56.379	↑ 6.840
 YURT	61.073	55.501	↑ 5.572
 YENİ AKİT	55.241	52.655	↑ 2.586
 YENİ ÇAĞ	52.591	52.321	↑ 270
 ŞOK	51.297	53.860	↓ -2.563
 YENİ ASYA	50.997	50.997	↑ 0
 MİLLİ GAZETE	30.540	31.370	↓ -830
 MİLAT	30.200	30.141	↑ 59
 YENİ ASIR	27.313	27.620	↓ -307
 RADİKAL	26.272	25.839	↑ 433
 SOL GAZETESİ	19.134	15.771	↑ 3.363
 BİR GÜN	13.166	8.826	↑ 4.340
 TODAY'S ZAMAN	11.066	11.413	↓ -347
 EVRENSEL	7.423	6.148	↑ 1.275
 ORTADOĞU	7.343	7.415	↓ -72
 HÜRRİYET DAILY NEWS	5.797	5.777	↑ 20
 HÜRSES	2.119	2.142	↓ -23
Toplam	5.122.974	5.056.081	+66.893

Şekil 2.3.5.1. Türkiye'deki gazetelerin haftalık tirajları ve toplamaları

<http://www.medyatava.com/tiraj>, erişim tarihi: 12.04.2013.

Türkiye’de sadece gazete değil dergi okuru sayısı bakımından da dünyanın en geri ülkelerinden biri. Avrupa Birliği’nde dergi okuma oranı yüzde 35’e ulaşıyor. Yani her üç kişiden biri beri dergi okuyor. Türkiye’de ise bu oran binde 2. Yani her 1000 Türk vatandaşından sadece ikisi, herhangi bir alanda yayınlanmış haftalık ya da aylık bir dergi okuyor.

Türkiye’de haftalık haber dergilerinin satışları on bin dolayında. Beş haber dergisinin toplam satışı 50 bine ancak ulaşıyor. Çoğu zaman da bu sayının altında kalıyor.

- Fransa’da üç büyük haber dergisinin toplam satışı 1 milyon 200 bindir.
- Almanya’da üç büyük haber dergisinin toplam satışı 3 milyon 300 bindir.
- İtalya’da üç büyük haber dergisinin toplam satışı 1 milyondur.
- ABD’de en büyük 7 haftalık derginin toplam satışı 20 milyondur. Yine ABD’de en büyük 10 aylık derginin toplam satışı 55 milyondur. Yani beş Amerikalı’dan biri bu dergilerden birini satın alıyor.

(<http://haber.gazetevatan.com/0/34913/4/yazarlar>) 13.06.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

2.3.6. Okuma Üzerine İstatistiki Bilgiler

- Toplam nüfusu sadece 7 milyon olan Azerbaycan'da kitaplar ortalama 100.000 tirajla basılırken, Türkiye'de bu rakam 2000 - 3000 civarında basılmaktadır.
- Gelişmiş ülkelerde kişi başına düşen yıllık kitap alımı, ortalama 100 ABD doları, Türkiye'de ise bu rakam 10 ABD dolarının altındadır.
- Türkiye'de her 100 kişiden sadece 4,5 kişi kitap okuyor.
- Japonya'da yılda 4 milyar 200 milyon kitap basılıyor. Türkiye'de sadece 23 milyon.
- Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu'nda, kitap okuma oranında Türkiye, Malezya, Libya ve Ermenistan gibi ülkelerin bulunduğu 173 ülke arasında 86. sırada.
- Japonya'da kişi başına düşen kitap sayısı yılda 25, Fransa'da 7. Türkiye'de ise yılda 12 bin 89 kişiye 1 kitap düşüyor.

- Türkiye'de yüksek öğrenim görenlerin oranı 1965'e göre 14 kat arttı. Ama Yüksek Öğrenim mezunlarının kitap okuma oranı 1965'in de altında kaldı.

Tablo 2.3.6.1: Dünyada Bir Yılda Ders Kitapları Hariç Basılan Kitap Sayısı

Ülke	Kitap Sayısı
Amerika	72 000
Almanya	65 000
İngiltere	48 000
Fransa	39 000
Brezilya	13 000
Türkiye	6 031

(<http://istatistikler.net/okuma.html>) 13.06.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Tablo 2.3.6.2: Türkiye’de Okuma ve İzleme Oranları

Medya Türü	Oran
Dergi okuma oranı	% 4
Kitap okuma oranı	% 4,5
Gazete okuma oranı	% 22
Radyo dinleme oranı	%25
Televizyon izleme oranı	%94

Tablo 2.3.6.3: Türkiye'de Kütüphane Verilerinin Yıllara Göre Karşılaştırması

	1996	2001
Kütüphane Sayısı	1.260	1.412
Kitap Sayısı	10.899.127	12.221.392
Okuyucu Sayısı	22.523.449	11.698.602
Kayıtlı Üye Sayısı	1.004.681	254.007
Ödünç Verilen Kitap Sayısı	4.507.508	2.164.324
Satın Alınan Kitap Sayısı	129.450	13.862

(<http://istatistikler.net/izleme.html>) 13.06.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

2.3.7. İnternet Gazeteciliği

İnternetle birlikte ortaya çıkan yeni gelişmelerle etkileşimli olarak ses, hareketli görüntü, metin ve resim gibi içerikler taşınabilir duruma geldi. Bu yapısıyla internet, radyoyu, televizyonu, gazeteyi, dergiyi, mektubu, kısa mesaj imkânını, telefonu hatta üstelik görüntülü telefonu, vb. aklımıza gelebilecek bütün iletişim türlerini ve araçlarını bünyesinde barındırmaktadır⁴. Bilgiye ulaşma, yayma, kısaca iletişim konusunda sağladığı imkânlar ve getirdiği kolaylıklar, bu yeni teknolojiyi habercilik sektörü için de vazgeçilmez bir araç olarak karşımıza çıkarmış ve yaygınlaştırmıştır. Ayrıca İnternet, kendine özgü olanaklarından dolayı, sadece mevcut kitle iletişim araçlarından çıkan enformasyonun yayılmasına olanak veren bir araç olarak kalmamış, aynı zamanda enformasyonun yeniden üretildiği ve yeni biçimlerde sunulduğu bir ortam haline gelmiştir. Sonuçta internet, haberi sunmak için yeni bir araç konumuna gelmiştir (Çakır, 2007, s. 123-149).

Küreselleşme sürecinin hızlanması ve yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte, habercilik alanında alışılmışın dışında bir değişim süreci yaşanmaktadır. Bu süreç geleneksel gazeteciliğin karşısına internet gazeteciliğini çıkarmış, iki uygulama arasındaki farklar gün geçtikçe kendini hissettirmeye başlamıştır. Bu yeni medya uygulaması geleneksel medyanın yıllardır devam eden alışkanlıklarını değiştirirken, kendisini de sorgulanır hale getirmiştir. Tüm bu gelişmeler mutlulukla karşılanırken internet gazeteciliğinin getirdiği avantaj ve dezavantajları dikkate alınmalıdır (İlhan ve Özdemir, 2012, s. 379-387).

Bireysel ve toplumsal mirasın kuşaktan kuşağa aktarımında, kamuoyu oluşumunda ve tarihsel bilgileri ham olarak ilk derlenip toparlama yeri olan geleneksel türdeki gazetelerin yanında, internetin kullanımının yaygınlık kazanmasıyla günümüzde elektronik gazetecilik ya da internet gazeteciliği olarak anılan yeni bir gazetecilik anlayışı ortaya çıkmış bulunmaktadır (Gezgin, 2002).

İnternet gazeteciliğinin geleneksel gazetecilikten farklı kolan olumlu yanları gazeteci açısından bakıldığında; Haberi hızlı bir şekilde yayına sunabilme, Habere

ilişkin bilgilere kolay erişim, haberin farklı formatlarda sunumu, ses ve video dosyalarının kullanımına olanak sağlama, gazeteciler arasında interaktif iletişim olanağı, arşivleme ve arşive ulaşımında kolaylık, okuyucunun sayısal oranına ulaşım olanağı, okuyucu kitlenin nicel büyüklüğü, habere ilişkin ek metinler sunma olanağı gibi başlıklar öne çıkmaktadır.

Okur kitle açısından görülen farklılıklar; habere hızlı erişim olanağı tanınması, interaktif geri besleme, daha fazla enformasyona ulaşabilme olanağı, ücret açısından sunduğu olanaklar dikkat çekmektedir.

Gazete işletmecisi açısından ise kağıt kullanımının ortadan kalkması, matbaa ihtiyacının olmaması, dağıtımın kolaylığı, daha ucuza daha fazla reklam sunma olanağı gibi avantajlar bulunmaktadır (İlhan ve Özdemir, 2012, s. 379-387).

Yeni medya gazetecilere de mesleklerini icra ederken yeni olanaklar sunmaktadır. Gazeteci, sanal ortamda bir olayla ilgili bilgi ve belgelere daha kolay ve hızlı ulaşabilmekte, veri tabanlarında gerekli araştırmaları daha kolay yapabilmektedir. Ayrıca, hazırladığı haberi gazetesine sayısal ortam aracılığıyla daha çabuk ulaştırabilmektedir (Alıcı, 2003'dan Akt: Özdemir ve İlhan, s. 807- 816).

İnternet ortamının, geleneksel gazeteciliğe sağladığı yeni açılımlar ve olumlu katkılar kaçınılmazdır. Fakat bu teknoloji gazeteciliğinin geleneksel medya üzerindeki olumsuz etkilerinin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. İnternet gazetelerinin ortaya çıkmaları geleneksel gazetelerin satışlarını ve reklam gelirlerini olumsuz etkilemiş, internet ortamında benzer haber içerikleri çoğalmış,(Çakır, 2007, s. 142) özel haberler azalmış, bir an önce haberi sayfaya verme ve hızlı olma zorunluluğu nedeniyle haberlerin doğruluğu tartışılır olmuş, gazete, editör ve onay kadrosu, haberleri kontrol edemez duruma gelmişler, bu yüzden de gazetenin onay kadrosundan normal şartlarda asla geçemeyecek yanlışlıktaki haberler, sayfalarda kendilerine hak etmedikleri kadar geniş yer bulmuşlardır ([http:// www.turkinternet.com](http://www.turkinternet.com)). 12.04.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Öte yandan, yeni iletişim araçlarına erişimin daha pahalı olması, sarın alma gücü düşük ve yeni teknolojiye erişemeyen kesimleri sanal ortamdan dışlamaktadır. Kullanıcının her türlü habere hızla ve zahmetsiz biçimde ulaşacağını savunan wev sayılarının çoğu, birbirinin içeriğini kullanmaktadır. İnternet sitelerindeki çeşitlilik, haberlere yansımamakta, birkaç kaynaktan gelen haberler, neredeyse içeriğin tamamını oluşturmaktadır. Bu durum bir yandan telif hakları alanında yeni bir hukuksal sorunlar alanı yaratırken, diğer yandan da webde niteliğin, nicelik kadar çeşitli olmadığını göstermektedir (Özdemir ve İlhan, s. 807- 816).

2.4. ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI

2.4.1. ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Eleştirel pedagojinin düşünsel kökenleri disiplinlerarası katkılarla gelişmiştir. Kuzey ve Güney Amerika kıtasında 1980’lerden itibaren Paulo Freire, Henry A. Giroux, Stanley Aronowitz, Michael W. Apple, Maxine Grene, Peter Mc Laren, Bell Hooks, Donaldo Macedo, Michelle Fine, Jean Anyon gibi, değişik disiplinlerden araştırmacıların eleştirel pedagoji çalışmalarına katkıda bulundukları görülmektedir. Kültürel çalışmalar, feminizm, postyapısalcılık ve postmodernist kuram eleştirel pedagojiyle sürekli temas ve alışveriş içinde olmuştur. “ Eleştirel pedagoji” kavramı ilk olarak, Henry A. Giroux’un Theory and Resistance İn Education (1983) adlı yapıtında kullanılmıştır. Ancak, eleştirel pedagojiyle ilgili çalışmaların tarihi daha eskilere dayanır. Eleştirel pedagojinin ilkelerinin John Dewey’İN çalışmalarından ve Frankfurt Okulu’nun eleştirel kuramından beslendiği söylenebilir (Scholle, 1994; Akt: Binark ve Bek, 2007).

En genel anlamıyla eleştirel pedagoji, eğitim sorunlarını tartışan bir eğitim yorumu olarak düşünülebilir. Eleştirel pedagoji, özde eğitimin ne olduğu ile ilgili sorgulamalar ve yapılan tanımlar etrafında örülmüş bir projedir. Dolayısıyla eleştirel pedagojide önemli olan, çoğu kez görmezlikten gelinen; yaptıklarımızı neden yapıyoruz ve niçin bilinen geleneksel yollarla yapıyoruz? devlet eğitim- öğretimi kimin çıkarına

hizmet ediyor? gibi sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda örgütlenmiş bir olgudur (Giroux, 2007, 2009; Akt: Yılmaz ve Altınkurt, 2011, s. 192-213).

Giroux, Adorno'nun, "Education After Auschwitz" isimli denemesinde, eğitimin kendisini sosyolojiye dönüştürmek zorunda olduğu, yani, politik biçimler dış görünüşü altında isleyen toplumsal iktidarın oyunlarını öğretmesi gerektiği biçimindeki görüşlerinin örtük anlamının; "eleştirel bir pratik olarak eğitimin, sağduyu öğrenmeyi yaygın devlet baskısı ideolojilerinden ve onun imparatorluk yanılsamalarından kurtarmak kadar kitle iletişim araçlarının dar ideolojik etkisinden, hiper-erkekliğe eşlik eden gerici eğilimlerden, gündelik şiddet ritüellerden, başkalarıyla özdeşleşmek konusundaki yetersizliklerden de kurtarmak için uygun araçları sunabileceğinin kabulü" olduğunu ileri sürmektedir(Giroux, 2008).

Eğitime bu pencereden bakan Giroux, mevcut düzendeki eğitim sistemini "şirket eksenli halk pedagojisi" olarak nitelemekte ve eleştirmektedir. Giroux'a göre, bu tür halk pedagojisi ve kültür, demokratik talepleri ve sivil toplum pratiklerini etkisizleştirerek genel anlamda mevcut sosyal düzenin yarattığı cinsiyet, sınıf, ırk eşitsizliklerini görmezden gelmektedir. Bilginin ekonomik yatırımlar için sermaye haline geldiğini ve iktidarla, öz bilinçle ya da özgürlük ve adalet mücadelesiyle ilgilenmediğini söyleyen Giroux, geleneksel pedagojinin neo-liberal ideolojiye hizmet ettiğini savunmaktadır.

Eleştirel pedagoji kuramına önemli katkıları olan McLaren(2003)'a göre eleştirel pedagoji eğitim ve siyaset, toplumsal-siyasal ilişkiler ve eğitsel pratikler, gündelik hayatta ve dersliklerde (ve diğer kurumlarda) iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesi arasındaki ilişkiyi sorunsallaştırır ve bilgi ve iktidar arasındaki ilişkiye odaklanır. McLaren, okullardaki müfredatın bilgiyi iktidardan soyutlayarak teknik açıdan ele aldığını; bilginin belirli çıkarlarla ve toplumsal ilişkilerle bağlantılı bir "ideolojik inşa" olduğuna eğitim programlarında yer verilmediğini belirtir.

Buna karşılık, eleştirel eğitim kuramcıları, okulda edinilen bilginin asla "nesnel" ya da "tarafsız" olmadığını, belirli biçimlerde düzenlenip yapılandırıldığını,

vurguladıklarının ve dışarıda bıraktıklarının “gizli bir mantığın” parçası olduğunu belirtirler. Bir başka deyişle, bilgi, kökleri iktidar ilişkilerine uzanan “toplumsal bir inşa”dır. Eleştirel pedagoji, bilgi üretiminin daima tahakküm ve boyun eğme ilişkilerini içerdiği kabulünden hareketle, egemen bilgi biçimlerine ve bilgi oluşumunu ideolojik varsayımlarından soyutlayan iddialara karşı çıkmalı ve bilgiyi oluşturan kodlanmış anlamları ve bilgiyi yorumlamada kullanılan söylemsel ve formel stratejileri ortaya çıkarmalıdır.

Eleştirel pedagojinin öncü kuramcılarından Freire’ye (2009) göre eleştirel pedagojiye inanan eğitimci, özgürlükçü bir eğitimcidir. Aslında hem geleneksel eğitimcinin hem de özgürlükçü eğitimcinin amacı, öğrencilere belirli yetkinlik ve becerileri kazandırmaktır. Ancak geleneksel eğitimci bunu, mevcut sistemin kurumsal yapısının korunumu ilkesine uygun olarak yapmaktadır. Özgürlükçü eğitimci ise aynı zamanda öğrencilerin hemen her beklentisini belirleyen egemen ideolojinin üzerindeki sis perdesini kaldırmaya çalışmaktadır (Freire, 2009)

Eleştirel pedagoji ile geleneksel pedagoji arasında öğretmen-öğrenci iletişimi ve bunların rolleri konusunda da önemli ayrılıklar bulunmaktadır. Geleneksel pedagojide, öğretmen-öğrenci ilişkisi toplumdaki güç ve iktidar ilişkilerinin bir yansıması seklindedir. Eğitim ortamında hiyerarşik bir düzen söz konusudur. Geleneksel pedagojide öğrencilerin, içinde yasadıkları dünyaları ve kendilerine gerçeklik olarak sunulan bilgileri sorgulamalarına imkân verecek eleştirel düşünce yeteneği geliştirilmemektedir.

Freire’ye (2010) göre geleneksel pedagoji “anlatı” niteliğinde ezberci bir eğitimidir. Bu sistemde öğrenciler öğretmen tarafından doldurulması gereken “boş kaplar” olarak görülmektedir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi öğretmendir. Kaplar da ne kadar pısrıksa ve doldurulmaya izin veriyorsa o kadar iyi öğrencilerdir. Freire (2010) bu tür eğitimi, “bankacı eğitim modeli” olarak tanımlamaktadır. Bu sistemde eğitim “tasarruf yatırımı”, öğrenciler “yatırım nesneleri” öğretmenler ise “yatırımcı” olarak görülmektedir.

2.4.1.1. Frankfurt Okulu

Frankfurt Okulu ismini, Almanya'da 1923'te kurulmuş olan Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü'nden almaktadır. En önemli üyeleri, Horkheimer, Adorno, Marcuse ve Fromm'dur. Bu isimlerin hepsi varlıklı orta sınıf Yahudi ailelerine mensuptur. Okul, Marx'ın düşüncelerini tekrar gözden geçirmeyi ve yorumlamayı amaçlamıştır. Onlarda Marx gibi mülkiyet ilişkisine dayalı çıkar çatışmasının önemini vurgulamıştır. İnsanların fikirlerinin içinde yaşadıkları toplumun ürünü olduğunu savunurlar. Ekonomik örgütlenmenin önemini savunduklarından dolayı kendilerini Materyalist olarak kabul ederler. Ancak kültür ve düşünceye de ilerleme içerisinde büyük pay ayırırlar. Kültür ve ideolojisi sadece ekonominin sonucu olarak görmezler (Wallace ve Wolf, 2004; Akt: Demir, 2009). Genel anlamda kapitalizmin ve Sovyet sosyalizminin eleştirisi üzerinde durmuşlardır. Özellikle Marksizm'in zaman içerisinde bir dogmaya dönüşmesinden dolayı bu anlayışı yıkarak eleştirel bir bakış açısı ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu şekilde aynı zamanda postmodern düşüncelere de kaynak oluşturmuşlardır.

Frankfurt okulu, eleştirel pedagojinin gelişmesine, Marksist bir izlek çerçevesinde endüstriyel, teknolojik, kapitalist toplumsal düzende ortaya çıkan değişimleri çözümleyebilmek için yeni bir bağlam geliştirme çabasıyla katkıda bulunmuştur (Darder vd., 2003'den Akt: Binark ve Bek, 2007). Otoriter kişiliğin ve başat sınıfların egemenliğini yeniden üretmen bürokrasinin gelişmesinin ardında yatan zihin örüntüsünü kavramaya çalışan Frankfurt Okulu'nun yaptığı bağlam vurgusu, eleştirel pedagoji çalışmaları için önemlidir. Çünkü, eğitim süreci içerisinde üretilen ve dolaşıma sokulan bilgi belirli siyasal, tarihi ve ekonomik koşullar içerisinde üretilmektedir. Bu nedenle, eğitim sürecinde verili olarak tanımlanan bilginin nasıl ve neden bu şekilde tanımlandığının eğitim sürecinin aktörleri tarafından kavranabilmesi için ardyöreyi okuyabilmeleri/görebilmeleri gerekmektedir (Binark ve Bek, 2007; 17).

Frankfurt Okulu düşünürlerine göre, kültür endüstrisi, sistemin genel bütünselliği içinde, genel-tikel uyumunu sürekli kılan bir işlev görmektedir. Eleştirel iletişim yaklaşımları bağlamında, yapısalcılık, medyayı ideolojik bir güç olarak

değerlendirirken; ekonomi politik yaklaşım, ekonomik temele yaptığı vurguyla kapitalist üretim dinamiklerini sorunsallaştırır. Kültürel çalışmalar ise, medyayı toplumsal rızanın kazanıldığı ya da kaybedildiği bir mücadele alanı olarak görmektedir (Raymond, 2002).

Frankfurt Okulu üyeleri eleştirel teori ve bilimsel teori arasında kesin bir ayırım yapar. Bu noktada bu iki teorinin üç hususta birbirinden farklı olduğunu iddia eder. İlk olarak amaç ve hedeflerde farklılık bulunmaktadır. Bilimsel teorilerin amacı dünyanın başarılı bir şekilde maniple edilmesidir. Burada araçsal bir kullanım bulunmaktadır. Eleştirel teoriler ise özgürleşmeyi ve aydınlanmayı amaçlamaktadır. İkinci olarak, bilimsel teoriler nesnelleştiricidirler. Bu bazı durumlarda teoriler ve teorilerin göndermede bulunduğu nesneler arasında ayırım yapıldığı anlamına gelir. Eleştirel teoriler ise dönüşlüdürler ve her zaman gönderme yaptıkları nesnel alanın aynı zamanda bir parçası olmuşlardır. Bu noktada eleştirel teoriler aynı zamanda kendileri hakkında olan teorilerdir. Üçüncü olarak ise, teorilerin kabul edilmesi için kullanılan yöntemler hususundadır. Bilimsel teoriler gözlem ve deney yoluyla doğrulama getirirken, eleştirel teoriler daha karmaşık değerlendirme süreci gerektirir bu süreci başarılı olarak atlatırsa doğru olarak kabul edilirler (Geuss, 2002; Akt: Demir, 2009).

Bu amaçlar doğrultusunda okul, sosyal bilimleri pozitivistin tahakkümünden kurtarmayı hedefler. Frankfurt Okulu temel olarak üç konu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlardan birincisi pozitivistin eleştirisidir. İkincisi bilim ve teknolojinin ideolojik etkisine yönelik eleştiriler ve son olarak da kültür endüstrisine yönelik eleştirilerdir.

2.4.2. ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI

Eleştirel okuryazarlık demokratik ortamda çok önemlidir. Çünkü eleştirel yaklaşımı olmayan bireyler sadece iletileri alan bir bireydir. Eleştirel beceriler bireyi, medya kullanıcısı olarak pasif durumdan aktif duruma, alıcıdan katılımcı duruma, tüketiciden vatandaş durumuna dönüştürür (Livingstone 2003, s. 30). Freirean eleştirel okuryazarlık modeline dayanan eleştirel medya okuryazarlığı konsepti, öğrencilerin

günlük yaşantılarını ve es zamanlı okuryazarlık becerilerini, eleştirel farkındalıklarını geliştiren bir süreçtir (Bing-Canar ve Zerkel, 1998, s. 735-743).

Eleştirel medya okuryazarlığı, film ve video gibi medya formlarını eğitim ve çok kültürlü anlayışlar gibi çok geniş konularda bireyin öğrenmesini olumlu yönde geliştirecek şekilde kullanmayı sağlar. Sadece bireylerin medyadan nasıl öğreneceklerini, medya yönlendirmelerine karşı koymayı öğretmeyi sağlamaz, ayrıca bireyleri sosyal hayatta daha katılımcı yapacak olan ve iyi bir vatandaş yaratmayı sağlayacak becerilerin gelişmesini de sağlar (Kellner ve Share 2005, s. 369-386).

Donna E. Alverman (2000) eleştirel medya okuryazarlığını feminist pedagojiyle de ilişkilendirerek, toplum ve politikanın nasıl yapılandırıldığının, ideoloji, bedenler, iktidar ve toplumsal cinsiyetin çeşitli kültürel yapıntıları nasıl ürettiğinin sorunsallaştırılması olarak tanımlar (Aktaran Binark ve Bek, 2007). Eleştirel medya okuryazarlığının mevcut eğitim sistemine nasıl dahil edileceği sorusu da Alverman’a göre önemle üzerinde tartışılması gereken bir sorudur. Meral Uysal (2006)’ da “Medya ve Şiddet” ilişkisini tartıştığı çalışmasında “ Eleştirel medya okuryazarlığı, okul eğitiminin izlenice yapısı içinde mutlaka yerini almalı, bunun yanında yetişkinlere de yönelmeli, bunun için uygun eğitsel biçimler geliştirilmelidir” demektedir.

Meral Uysal ve Ahmet Yıldız (2007)’a göre; medya bilinci ya da eleştirel medya okuryazarlığı şu noktalara odaklanmalıdır:

- Bireylerin medya tarafından eğitiliyor, yapılandırılıyor, yönlendiriliyor oldukları konusunda farkındalık, duyarlılık yaratmalı.
- Medyanın anlamları nasıl kurguladığı, izleyicileri nasıl etkilediği, kod ve geleneklerin nasıl analiz edileceği, medya yoluyla sunulan anlamların eleştirel olarak nasıl yorumlanacağı konusunda yeterli kazandırılmalı.
- Medya tarafından üretilen toplumsal cinsiyet rolleri, ırkçılık, tüketim kültürü, şiddet gibi değerleri sorgulama bilinci geliştirmeli.
- Medya materyalleri konusunda seçiciliği geliştirmeli, aynı zamanda medyadan nasıl yararlanılacağı konusunda bireyler bilgilendirilmelidir.

Eleştirel medya okuryazarlığı demokrasi ve katılımcılığı geliştirecek becerilerin geliştirilmesi ile ilgilidir. Eleştirel medya okuryazarlığı medyayı sosyal değişimi sağlayacak bir araç olarak nasıl kullanacağımızı ve eleştirel becerileri öğreten kapsamlı bir yaklaşıma sahiptir. İletişim teknolojileri gençler ve diğer vatandaşlar için daha da erişilebilir hale gelmektedir. Bu durum eğitimi, sosyal ilerlemeyi ve demokratik öz-ifadeyi geliştirmek için kullanılmalıdır.

Eleştirel medya okuryazarlığını öğretmek, katılımcı ve işbirlikli bir proje olmalıdır. Öğrenciler çoğu zaman medya kültüründe öğretmenlerine göre daha bilgili, daha deneyimlidirler. Böylece, eğitim sürecine fikirlerini, algılarını ve anlayışlarını paylaşarak katılabilirler. Diğer bir yandan, eleştirel tartışma ve analiz, öğrencilerin medya materyallerini okumalarıyla ilgili olarak öğretmenlerin, bu konu üzerinde eleştirel bakış açıları getirebilmelerini teşvik etmelidir. Medya kültürünün öğrencilerin kimliklerinin bir parçası olmasından dolayı öğretmenler, öğrencilerin tutumlarını ifade eden bakış açılarını ve yapaylığı eleştirirken duyarlı olmalıdırlar

(<http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253/newDKmedlit.htm>). 16.04.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eleştirel medya okuryazarlığı bazı spesifik becerileri kapsar: kurgu ile gerçeği birbirinden ayırma becerisi, çeşitli medya türlerinde sunulan farklı gerçekçilik düzeyini anlama, tanılama ve değerlendirme becerisi, programlar içindeki reklamlarda sunulan mesajların farkına varma ve değerlendirebilme, medya tercihlerini açıklayıp nedenini bilinçli olarak belirtebilme (www.culture.gov.uk/PDF/media_lit_2001.pdf). 16.04.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eleştirel medya okuryazarlığı, analitik becerilerden daha fazlası olmaktadır. Basılı resimler, fotoğraflar, elektronik görsel resimlerden türetilmiş mesajların farkına varma, mesajlara anlamların nasıl yüklendiği anlama, bunları okuma ve yorumlama yeteneğidir. Medya metnini yorumlama ve anlamadan daha fazlasını gerektirir. Okuyucu veya izleyicinin metin ile etkileşimini ve metindeki politik, ideolojik ve kültürel olarak örtülü mesajları anlama mücadelesidir (Semali ve Hammett, 1998, s. 365-384).

2.5. MEDYA OKURYAZARLIĞI

2.5.1. MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMI

Günümüzde hızlı bilgi artışına ve teknolojiadaki gelişimlere paralel olarak, bireyden beklenen özelliklerde de değişimler meydana gelmiştir. 21. yüzyılın bilgi ve iletişim teknolojileri, bireylerin pek çok alanda daha deneyimli ve bilinçli olmaları yönünde bir dinamizm meydana getirdiği için günümüz bireyleri, artık bilgiyi doğrudan alan değil; araştıran, analiz eden, eleştirel düşünen, yorumlayarak bilgiyi yapılandıran ve bunu yaşamları boyunca sürdüren etkin roller üstlenmeye başlamışlardır. Günümüzde bilgi, geniş bir havuz haline gelmiş, daha hızlı ve kolay ulaşılabilir olmuştur. Teknolojinin olanakları sayesinde dünyanın diğer bir ucundaki olaydan anında haberdar olmamız bunun bir örneğidir. Bilgiye erişim kolaylığı, hangi bilginin doğru olup olmadığını anlamak için yeterli olmadığı için bireylerin daha bilinçli olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durumda bireylerin sahip olması gereken bazı okuryazarlıklar gündeme gelmiştir (Som ve Kurt, 2012, s. 104-119).

Okuryazarlık; kâğıt üzerindeki çizgilerin harf olarak algılanıp bunların yan yana gelmesiyle sözcükler, sözcüklerden de anlamlar çıkarmayı ifade eden ve yazının icadından beri kullanılan bir kavram olarak görülmektedir (Kartal, 2007; Akt: Som ve Kurt, 2012). Günümüzde ise okuryazarlık kavramı kâğıttaki harfleri anlamlandırmaktan öte, özel bir alanda bilgi sahibi olma anlamında kullanılmaya başlanmıştır.

Medya okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışı ve gelişmesi ile ilgili UNESCO 1982 yılında Almanya'da 19 ülkeden bir araya gelen uluslararası uzmanlarla gerçekleştirdiği toplantıdan sonra medya eğitiminin gerekliliğini savunan bir bildiri yayınladı. Bu bildiride medya metinlerini kullananlar arasında eleştireliliği geliştirmede aileler, öğretmenler, medya çalışanları ve karar vericilerin belli bir sorumluluğu olduğu vurgulandı (Buckingham, 2001; Akt: Binark ve Bek, 2007). Bu bildiride ilgili karar vericilere şu görevleri yerine getirmek için çağrıda bulunuldu:

UNESCO Medya Eğitimi Bildirgesi, 22 Ocak, 1982, Almanya

- Medya kullanıcıları arasında eleştirelliğin gelişmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek amacıyla, okul öncesinden üniversite düzlemine ve yetişkin eğitime kadar, etraflı medya eğitim programlarını başlatmak ve desteklemek. İdeal olarak bu programlar medya ürünlerinin analizini, yaratıcı ifade araçları olarak medyanın kullanılmasını ve medya kanallarının etkili kullanımını ve katılımını içerir.
- Bilgilerini ve medyaya dair kavrayışlarını artırmak için öğreticilere yönelik programları düzenlemek; uygun öğretmen yöntemleriyle onları donatmak.
- Medya eğitimi yararına psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimleri alanlarında araştırma ve geliştirme etkinliklerini özendirmek.
- UNESCO tarafından da öngörülen ve kararlaştırılan medya eğitiminde uluslararası işbirliğini özendirmeyi hedefleyen eylemleri desteklemek ve güçlendirmek.

David Buckingham’a göre, bu bildiride yer alan bazı vurgular günümüzdeki medya eğitimde de geçerliliğini korumaktadır: Medya eğitiminin tüm medyayı kapsaması gerektiği; medya aracılığıyla öğrenme yerine medya hakkında öğrenme; medya eğitiminin eleştirel anlayış ve aktif katılımı, eleştirel ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemesi gibi.

UNESCO 1990 yılında Fransa’da “Medya Eğitiminde Yeni Eğilimler” başlıklı bir konferansı destekledi ve 2000 yılı baharında Avusturya’nın Viyana kentinde ilgili uzmanları bir araya getirdi. Ayrıca çocuklar ve medya hakkında araştırma ağlarının gelişimini 1997 yılında Paris’te, 2000 yılında Sydney’de düzenlediği konferanslarla ve International Clearinghouse on Children and Violence çalışmasıyla destekledi. İngiltere’de Len Masterman’ın The Media Education Revolution (1995) ve Francois Mariet ile Avrupa Konseyi için ortak hazırladıkları Media Education in 1990s Europe (1994) çalışmaları medya okuryazarlığı ile ilgili tartışmalar yön verdi (Binark ve Bek, (2007).

Kavramın ortaya çıkışından bu yana medya okuryazarlığına farklı açılardan bakan birçok görüş olmuştur. İletişim veya ilgili alanlarda çalışanlar medya okuryazarlığını, kişilerin mesleğe yönelik bilgi ve becerilerini edindikleri bir “mesleki eğitim” olarak algılarken, diğer bazıları ise dijital medyayı kullanma becerilerindeki yeterlilik olarak görmektedirler. Bir başka grup, medya okuryazarlığını çocukları kapitalist sömürüye karşı uyandırmanın bir yolu olarak algılarken, ayrı bir topluluk ise nelerin izlenip nelerin izlenmeyeceği konusunda sağlıklı kararlar vermek için gerekli bir beceri olarak görmektedir(Hobbs, 1999; Akt: Şahin, 2011).

Bu bağlamda özellikle çocukların ve gençlerin bilinçlendirilerek medya karşısında pasif bireyler değil; mesajları yorumlayan aktif bireyler olmalarının önem kazanmasıyla medya okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmıştır. Medya okuryazarlığı ilk kez, Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı (National Leadership Conference on Media Literacy) ile anılmaya başlanmış; görsel ve işitsel ortamlarla beraber genişleyen bir okuryazarlık çerçevesinde “bilgiye erişim, bilginin analiz edilmesi ve üretilmesi yeteneği” olarak nitelendirilmiştir (Ausderheide, 1993).

Medya okuryazarlığı kavramı, medya eğitimi ya da medya pedagojisi kavramlarıyla bağlantılı, çoğu zaman da es anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu durumun, medya okuryazarlığının esasında eleştirel medya çalışmaları ile eleştirel pedagojinin kesişme noktasında yer almasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Eleştirel medya Okuryazarlığını kültürel çalışmalar eleştirel pedagojinin buluşma noktası olarak da tanımlamak mümkün (Trend, (1994)’den aktaran Binark ve Bek, 2007). Medya okuryazarlığı sosyal ve bilinçli vatandaş olmanın gereği kapsamında; televizyon ekranın ya da diğer yazılı veya yazılı olmayan kitle iletişim araçlarının bireye sunduğu her bir karenin, her bir haberin ya da yorumun, kişi tarafından algılanması, sonrasında bu bilginin doğruluğuna ilişkin eleştiriye tabi tutulması ve bu sürecin ardından eğer yanlış ise, söz konusu bilginin kabul edilmemesidir(Şeylan, 2008).

Christ ve Potter (1998)' a göre medya okuryazarlığı çeşitli bağlamlarda iletilere erişmek, çözümlemek, değerlendirme iletileri yaratmak yeteneği olarak tanımlar. Bu tanım bir yanıyla her bileşenin bir diğerini desteklediği, çizgisel olmayan, dinamik bir öğrenme sürecine işaret etmektedir. Ancak son kertede bu tanım, medya okuryazarlığını “beceri-temelli” (skills-based) kurmaktadır.

Sonia Livingstone (2004), sadece beceri ve yeteneğe temelli medya okuryazarlığının, dolayımlayan metinsellik olgusunu (textuality) ve yeni iletişim teknolojileri kullanım pratiklerini gözardı ettiğini, medyanın ve toplumsal bilginin tarihsel ve kültürel olanaklarını (contingency) ihmal ettiğini, sonuç olarak da bu tanımın toplumun bilgiye dayalı düzenlemeler yerine bireyin yeteneklerine öncelik verdiğini öne sürmektedir.

Gerçekten de, medya okuryazarlığı kişisel bir özellik değildir ve bireyler tarafından öyle basitçe kazanılacak bir beceri değildir; ideolojik ve politik olarak işleyen bir süreçtir. Üstelik sadece beceri iletimi şeklinde tanımlanan bir eğitim süreci, bu becerilerinin ardında yatan ve onları besleyen bilgi ve bakış açısını, ne ve neden sorularının sorulmasını da ihmal eder. Bu eleştiri doğrultusunda, medya okuryazarlığının tanımlanma şekline göre toplumsal denetim ve düzenleme aracı olarak veya tam tersine demokratik toplumsal düzende özgürleşmeyi sağlamanın aracı olarak kullanılabileceğini söyleyebiliriz(Binark ve Bek, (2007, s. 49).

2.5.1.1 Medya Okuryazarlığı İlkeleri

Medya okuryazarlığına ilişkin bilmemiz gereken bazı temel ilkeler mevcuttur. Bu ilkeler, kavramı doğru algılamak ve yanılgıya düşmemek açısından önemlidir. Çünkü medyaya yönelik yanlış kabuller olduğu gibi, kişilerin medya okuryazarlığına yönelik olarak da yanlış kabuller geliştirmeleri olasıdır (Şahin, 2011).

Altun, (2005)' a göre medya mesaj aktarımında önemli bir güce sahiptir. Bu güç, bireylere farklı şekilde ulaşabildiği gibi farklı etkilerde bırakabilmektedir. Özellikle mesajların içeriğinin sunulmasından izlenen yol ve yöntemi medya okuryazarlığının

anlamını görebilmek için önemlidir. Altun,(2005)'e göre aşağıdaki soruları sorarak ise başlanabilir:

- Medyada kim kimi anlatıyor? Bilgiyi oluşturan, sunan ve yayanlar kimler?
- Sunulan medyada içerik ne anlatmak istiyor? Değerler bütünlüğü veya çatışması var mı? Belirli bir düşünce boyutunu yansıtmakta mıdır?
- Hedef kitle olarak belirlenen mesaj alıcı kitlesi kim?
- Ne tür teknolojilerin kullanıldığı anlaşılıyor mu? Belirli prensipler bütünlüğü içerisinde kullanılan dil ayırt edici bir yönde mi?
- Ne tür bir etki mesaj olarak iletilmek isteniyor? Nasıl bir sonuç hedeflenmekte?
- Bu mesajın iletilmesinde motivasyon nedir? Nasıl bir sonuç hedeflenmekte?

Bu sorulara vereceğimiz cevaplar, medya okuryazarlığı boyutunda öğretmenlere ve öğrencilere medyanın nasıl işlediği ve farklı izleyicilerin/ seyircilerin/ okurların medya ile nasıl etkileştiği ile ilgili bilgi verici olabilir. Bu açıdan bakıldığında, Kanda Medya Eğitimi Örgütleri Derneği (CAMEO) medya okuryazarlığı ile ilgili geliştirdikleri sekiz temel prensibi bu çatı üzerinde oturmuştur. Bu ilkeler şunlardır:

1. Medya Ürünleri Yapılandırılmıştır (kurgulanmıştır).
2. Medya Gerçeği Yapılandırır.
3. Seyirciler Anlamlandırır.
4. Ticari Göstergeler
5. İdeoloji ve Değerler
6. Toplumsal ve Siyasi Göstergeler
7. Oluşum ve İçeriğin İlişkisi
8. Medya Estetiği

Yukarıdaki ilkeleri açıklayacak olursak;

Medya Ürünleri Yapılandırılmıştır (Kurgulanmıştır): Mesaj olarak tasarlanan ve bir araç gibi sunulan her medya ürünü aslında dikkatli ve planlı hazırlanan

bir çalışmanın ürünüdür. İzlenen er medya için her biri kendi alanında uzman ekipler ortaklaşa çalışarak verilmek istenen mesajı iletecek tasarımlar oluştururlar.

Medya Gerçeği Yapılandırır: Uygun olarak seçilmiş medya araçları ile sunulmak istenen gerçek olay, nesne veya anlatımlar yapılandırılabilir. Örneğin, yaz mevsiminde, deniz kıyısında üzerinde palto giymiş birisinin fotoğrafını çekerek, oradaki havanın oldukça soğuk olduğunu aktarabilirsiniz.

Seyirciler Anlamlandırır: Verilmek istenen mesaj her ne kadar iyi tasarlanmış veya kurgulanmış olsa da, seyircilerin mesajı anlamlandırma süreçlerindeki katkıları göz ardı edilmemelidir. Bu durumda, seyircilerin (veya okurların) ön bilgileri üzerinde kurulu mesajların değerlerine göre etkisinin daha fazla olacağı gerçeği unutulmamalıdır.

Ticari Göstergeler: Her medya ürünü bir dünya görüşünü yansıtmaktadır. Bu durumda sunulan içeriğin değerlendirilmesi değerler bütünü içerisinde belirli dünya görüşünü göz ardı etmeksizin ele alınmalıdır. Bu da, medyanın içerik geliştirme sorumluluğundadır.

Toplumsal ve Siyasi Göstergeler: Her medya ürünü, toplumun ihtiyaçları ve beklentilerini yansıtmayı prensip olarak benimser. Bu durumda, siyasi göstergeler ile toplumsal beklentilerin örtüşmesi durumunda genellikle istenilen veya beklenen mesajlar iletilmiş kabul edilir. Ancak, her zaman bu durum böyle olmayabilir. Ters durumlarla da karşı karşıya kalınabilir.

Oluşum ve İçeriğin İlişkisi: her medya ürünü bir mesaj iletimi için önceden tasarlanır. Hangi tür içeriğin ne tür mesajlarla sunulması ve bu sunumun ne tür bir etki bırakacağı, yapılan araştırmalara da dayanarak, belirlenebilir. Oluşum ve içerik arasındaki ilişkiyi buradan anlayabilmek de mümkündür.

Medya Estetiği: Her oluşturulan bilgi, sunulan içeriğe ve seçilen medyaya uygun estetik bir yapıda sunulur. Estetik, bazen sunulan bilginin önüne geçebilir.

Medya estetiğın sunulan bilgiyi ne ölçüde gölgelediğı ve ne ölçüde yansıttığı konusunda etkisinin olabileceğı göz ardı edilmemelidir(Altun, 2005).

1993 yılında ABD’nde yapılan bir konferansta medya eğitiminin ana hedefleri ve teknikleri üzerinde bir uzlaşma sağlanamadıysa da, özellikle İngiltere, Avusturalya ve Kanada’da toplantıya katılan eğitimcilerin geliştirdiğı modeller çerçevesinde medya iletilerini çözümlemede aşağıda sıralanan ilkelere başvurulması gerektiğı kabul edildi.

- Medya iletileri inşa edilir.
- Medya iletileri ekonomik, toplumsal, tarihsel ve estetik bağlamlarda üretilir.
- Medya iletilerinin alımlanmasındaki yorumlayıcı anlamlandırma süreci, okur, metin ve kültür arasındaki etkileşimden oluşur.
- Medya benzersiz dillere, çeşitli biçemlerde somutlaşan karakteristiklere, türlere ve simge sistemlerine sahiptir.
- Medya temsilleri insanların toplumsal gerçekliğı anlamlandırmalarında önemli rol oynar (Hobbs, 1998, s. 16-32).

Medya okuryazarlığının yukarıda değinilen temel ilkeleri, öğrencilere medyayı anlama ve değerlendirme yolculuğunda ışık tutan yol gösterici işaretlerdir. Bu nedenle bu ilkelerin benimsenip medyayla yaşanan deneyimlere yansıtılması önemlidir.

2.5.1.2 Medya Okuryazarlığı Ne Değildir?

Medya okuryazarlığının tanımı ve sınırları belli olsa da, kavram bazen alana yabancı olan kişilerce yanlış algılanmakta veya yorumlanmaktadır. Sorunlu yorumlar, medya okuryazarlığına ait olmayan nitelikleri de alan medya okuryazarlığının ne olmadığını da ifade etmeye gereksinim duyulmuştur(Şahin, 2011).

- Medya okuryazarlığı eleştirel bir bakış açısıyla medyayı ve medya iletilerini sorgulamayı içerse de, “medyaya saldırmak veya bütün suçu medyaya atmak” değildir.

- Medya iletisi üretmek, medya okuryazarlığının önemli bir bileşeni olmakla birlikte tek başına medya okuryazarlığı değildir.
- Televizyon, video veya diğer medya materyallerini kullanarak öğretim yapmak, medya okuryazarlığı değildir. Medyanın üretimi, tüketimi veya çalışma prensipleri hakkında da eleştirel bilinç sahibi olmak gerekir.
- Medya okuryazarlığı politik/ideolojik/önyargılı temsillere bakarak bir yanlış veya kötü arama çabası değildir. Bu yanlış veya kötü durumları bize “normal” gösteren mekanizmaları (hegemonya) deşifre etmeyi de hedefler.
- Medya iletilerine tek bir bakış açısıyla bakmak medya okuryazarlığı değildir. Çünkü medya okuryazarlığı medyayı çoklu bir bakış açısıyla incelemeyi hedefler.
- Medya okuryazarlığı, “televizyondan uzak kalmak” değil; televizyon ve diğer medyanın iletilerini eleştirel bir yolla okumaktır.
- Medya okuryazarlığı, medya ile ilgili bilgilerin öğrencilere sınav amaçlı aktarılması ve öğrencilerin bu bilgileri sınav için ezberlemesi de değildir. Medya hayatın içindedir. Medya okuryazarlığının, öğrencinin hayatına bakan ve onun hayatıyla bütünleşen bir yönü olmalıdır.
- Medya okuryazarlığı, “öğrencileri medyanın zararlarından korumak” değildir. Önemli olan öğrencilerin kendi “bağışıklık sistemlerini” güçlendirmelerine yardımcı olmaktır. Onların bilinçli bir tüketici ama aynı zamanda iletişim kanallarını kullanabilen bir üretici olmaları esastır.

2.5.1.3 Medya Okuryazarlığının Amaçları

Günümüzde medyayı takip eden birçok kişi medyanın işleyişi hakkında ve bizi ne şekilde etkilediği konusunda yeterli donanıma sahip değildir. Birçok medya kullanıcısı zamanının çok önemli bir kısmını farkında olmadan medya ile iç içe geçirmektedir. Birçok insan, hayatını medyanın programlamasına izin vermektedir. Artık alışkanlıklarını, dünyaya bakış açılarını, ilişkilerden ve hayattan beklentilerini, başarılarını, duygularını, sağlıklarını, problemlerini ve çözümlerini medya yönlendirmektedir. Birçok insan medyada bilgiye nasıl ulaşacağını bilmekte ancak bu bombardımandan kendisini nasıl koruyacağını bilmemektedir (Potter, 2004, s. 266-272).

Medya yapımlarını herkesin anlayabileceği şekilde hazırlar, böylece verdiği mesajlarla birçok kişiyi kolayca etkisi altına alabilmektedir. Medya yapımları herkese hitap edebilecek bir basitlikle hazırlanmış gibi gözükse de bu yapımlar kendi kuralları olan bir dile sahiptir. Bu nedenle medya okuryazarı olmak bu dili iyi bir şekilde anlamayıp, çözümlemeyi gerektirmektedir. Medya, mesajlarını yapılandırıp, topluma aktarmak için kitle iletişim araçlarını kullanmaktadır. Bu nedenle biz tüketiciler kitle iletişim araçları ile bize sunulan medya ürünlerinin aslında birer mesaj taşıyıcı unsur oldukları bilincine varılmalıdır (Bütün, 2010).

Justin Lewis ve Sut Jhally (1998) “The Struggle over Media Literacy” adlı çalışmalarında medya okuryazarlığının temel amacının insanların “sofistike tüketiciler” yerine “sofistike yurttaşlar” olmasına yardım etmek olduğunu belirtmektedir. Lewis ve Jhally, medya okuryazarlığına sadece metin temelli yaklaşımları eleştirerek, üretim ve alımlamayla ilgili soruları da içerecek şekilde medya okuryazarlığı çalışmalarının genişletilmesi gerektiğini ve bunların metin çözümlemeleriyle bütünleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Lewis ve Jhally, medyanın sadece bir metinler koleksiyonundan ibaret olmadığını, aynı zamanda belirli toplumsal ve ekonomik yapılar içerisinde konumlanmış kurumlar dizisi olduğunu belirterek, medya kurumlarının yapısının çözülmesini de medya okuryazarlığı çalışmalarına eklenmesini önerirler. Böylece medya okuryazarlığı siyasal olarak demokrasiyi yaymanın yolu haline gelebilir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı salt medya metinleriyle haşır neşir olmak değildir. Aynı zamanda öğrencilere medya kurumları ve yapılanmalarıyla ilgilenmeyi, medya metinlerinin üretim pratiklerini okumayı da öğretmek gerekmektedir.

Medya okuryazarlığı, eğitim ve öğretim içinde çözümleme süresince bilgilendirdiği, eğlenceli mesajlarla incelenebilen bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Medya okuryazarlığı, teknolojik ortamların en önemli ürünleri olan videolar, internet dünyası, yani medyanın varlığı, televizyon programlarında ve ayrıca filmlerde, akıllı işaretlerin kullanımı gibi eleştirel değerlendirmeler yapabilecek yeteneklerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Medya okuryazarlığı, medyada olup bitenleri ve medyanın ne anlama geldiğiyle ilgili soru sorma becerisinin amaçlamaktadır.

2.5.2.MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ

2.5.2.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Tarihi Gelişimi

Medya okuryazarlığının tarihteki izlerini, ilk yazılı iletişimin yer aldığı dönemlere kadar taşımak mümkündür. İletişim, politika, azar ve insanın olduğu her ortamda medya okuryazarlığına temas eden kavramlara kolaylıkla rastlamak mümkündür. Medya okuryazarlığının izi çok eski dönemlere kadar uzansa da, alanın gelişiminde geçen yüzyıl içinde yer alan önemli düşünürlerin ve araştırmacıların büyük bir rolü vardır. Bu alandaki yoğun tartışmaları kitle iletişim araçlarından biri olan gazetelerin insan hayatındaki yerinin derinleşmesiyle başlamıştır. Radyo ve televizyon gibi diğer kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla tartışmalar yeni bir boyuta gelmiş; medya okuryazarlığı dünyanın birçok yerinde eğitim programlarının bir parçası olmuştur. Son olarak internetin kitle iletişiminde sunduğu yeni olanaklarla, medya okuryazarlığı çok daha önemli bir hale gelmiştir. Bilgisayar oyunlarının da yaygınlaşmasıyla, tartışmalar daha da genişlemiştir (Şahin, 2011).

Medya okuryazarlığının gelişmesine katkıda bulunan bazı ünlü düşünürlerin görüşleri ve katkılarından bahsedecek olursak;

Antonio Gramsci: Marksist düşünür Antonio Gramsci geçen yüzyılda, ileri sürmüş olduğu “hegemonya” ve “karşıt-hegemonya” kavramlarıyla bilinç üzerine önemli tartışmalar başlatmış olup (Adamson, 1980; Gramsci, 1971; Pruyn, 1999; Şahin, 2011) bu açıdan medya kuram ve eğitimcilerine önemli ipuçları sunmuştur. Gramsci “Hapishane Defterleri (1971) başlıklı kitabında, Marksist bir bakış açısıyla kurumların (medya, aile, eğitim, hukuk, din vs.) insanlar üzerindeki kontrolcü işlevini ele almıştır. Gramsci’ ye göre kurumlar (medya, okullar, aile, din, politika vs.) toplum üzerinde bir kontrol gücüne sahiptir. Bu kontrol bazı durumlarda polis ve asker eliyle kaba güce dayalı bir şekilde ortaya çıksa da, birçok başka durumda medya, din, eğitim, politika gibi kurumlar aracılığıyla hegemonik (örtük ve rızaya dayalı) bir şekilde sağlanmaktadır (Kellner, 1995).

Gramsci'nin gözlemlerine göre elit toplum, kendi egemen durumlarını haklı, normal, doğal ve tartışma olarak resmederek daima kendi güç, zenginlik ve statüsünü haklı göstermeye ve muhafaza etmeye çalışır; bu yolla özellikle teknoloji ve bürokrasinin yerleşmiş olduğu sanayi toplumlarında insanların bilincini daha kolay kontrol altında tutmayı başarır (Boggs,1984). Bu amaçla öncelikle bilgi kontrol altına alınır: gerçekler çarpıtılır veya gizlenir, bazen önemsiz olaylar manşete taşınır, belki en önemlisi korkular ve tehditler oluşturulur. Bu şekilde güce ve zorlamaya dayalı bir kontrol yerine, “rıza” dayalı bir sömürü amaçlanır (Şahin, 2011).

Gramsci'nin medya okuryazarlığına temel katkısı, sadece manipülasyon ve hegemonyanın çalışma prensiplerini tartışmış olması değildir. Gramsci karşı-hegemonya (counter-hegemony) kavramını da önemsemiştir. Karşı hegemonya, Gramsci'ye göre medya hegemonyasına karşı bir duruş, bir tavidir. Öyle bir tavidir ki, medyanın hegemonya dalgasını kıracak bir özellik taşır ki, bu bir karşı duruş ve direnç gösterme durumudur. Bu direnç, Gramsci'ye göre sadece kendimizi medyadan soyutlayarak veya sokaklarda protestolar yaparak olamaz. Gramsci'nin alana önemli katkısı, medyanın kendisini bir karşı hegemonya alanı olarak dile getirmiş olmasıdır. O zaman, Gramsci'ye göre medya okuryazarlığı eğitimiyle salt medya eleştirmenleri yetiştiremeyiz. Öğrenciler medyanın aktif üreticisi olmalıdırlar. Ancak bu kuru ve ruhsuz bir üretim de olamaz; karşı-hegemonya içermelidir. Yani hegemonyaya karşı bir duruş sergilemeli ve hegemonya oluşturan yolları deşifre etmelidir. Bu karşı-hegemonya, Gramsci'ye göre sadece bireysel yollarla da olmamalı; bir ekip çalışması şeklinde gelişmelidir. Gramsci'nin karşı-hegemonyaya giden yol için düşünceleri temel olarak üç başlık altında toplanabilir: (1) medyanın bir hegemonya aracı olarak işlevini anlamak, (2) “sağduyu” veya “normal” olarak algıladığımız sinsice durumlara karşı sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmek ve (3) karşı-hegemonya aracı olarak medyanın rolünü kavrayabilmek.

Frankfurt Okulu: Frankfurt Okulu, 1923'de kurulan Sosyal Bilimler Araştırma Enstitüsü'nü (Institut für Sozialforschung) temsil eden ve aralarında Herbert Marcuse, Erich Fromm, Mac Horkheimer, T.W. Adorno, Jürgen Habermas, Hannah Arendt, Bertolt Brecht ve Greorg Lukacs gibi isimlerin bulunduğu bir grup Alman aydını ifade

eder. İnsan davranışlarını pozitivist bir anlayışla ele almanın doğru olmadığını düşünen Frankfurt Okulu'nun temsilcileri, pozitivist yaklaşımın yeni bir teknolojik egemenliği amaçlayan güç odaklarına yardımcı olan bir rol üstlendiğini dile getirmişlerdir. Bu amaçla ilgilerini, gelişmiş toplumlarda görülen yeni egemenlik biçimlerini çözümlemeye odaklamışlar; yeni egemenlik yapısının Marks'ın düşündüğü gibi üretim araçlarını elinde bulundurmaktan değil, "akılcı teknolojik güçleri" kullanmaktan kaynaklandığını ifade etmektedirler. Herta Herzog'un radyo melodram dizileri ve kitle kültürü üzerine yaptığı çalışmalar, Max Horkheimer ve T.W. Adorno'nun "kültür endüstrisi" kavramına bir altyapı hazırlamıştır (Kellner, 1995).

Habermas (2001)' in medya okuryazarlığına önemli katkısı, sistem dünyası ve yaşam dünyası arasındaki çelişkiyi ifade eden iletişimsel eylem yaklaşımı ile olmuştur. Sistem dünyası bürokrasi, akıl ve rasyonel ilişkilerin egemen olduğu dünyayı; yaşam dünyası ise her bireyin günlük yaşam dünyasını ifade etmektedir. Ancak modernleşmeyle birlikte yaşam dünyası, sistem dünyasının egemenliği altına girmiştir. Öyle ki, artık yaşam dünyası tamamen işgal edilen, biçimlendirilen ve sömürülen bir alana dönüştürülmek suretiyle, bireylerde var olan özgür düşünme yetileri köreltilmiştir. Çözüm ise Habermas'a göre özgür iletişimin önünü kesen engelleri yok etmek ve sistem dünyasının çökerttiği alanı iletişimsel eylem yoluyla yeniden oluşturmakla mümkündür.

Frankfurt Okulu aydınları, sosyal eleştirinin şekli konusunda da ipuçları vermişlerdir. Adorno'ya (1967) göre sosyal eleştirinin amacı sorunlu yapının suçunu bir kişi veya grubun üzerine yıkarak bir suçlu aramak olamaz. Aksine eleştirmen, mevcut yapının işleyişinde aldanmışlığa götüren örtük yolları ve eğilimleri ortaya koyabilmelidir. Ancak Frankfurt Okulu, salt eleştiriye de yeterli görmemiştir. Mercuse, medyanın ürettiği ve sunduğu içeriklerde kısmi bir açıklık/esneklik olduğunu; bu açıklık/esneklik aracılığıyla kişilerin kendi rollerini oynayabilecekleri bir alanı düşünmektedir (Dalley, 1983; Akt: Şahin, 2011).

Paulo Freire: Brezilyalı eğitimci Paulo Freire, köylülere okuryazarlık öğrettiği bir kampanya gerçekleştirmiştir. Bu kampanyada köylüler, çevredeki egemen yapı ve kurumlara dayalı olarak gelişen güç ilişkilerini sorgulamak yoluyla okuryazarlığı

öğrenmişlerdir (Wink, 1997; Akt: Şahin, 2011). Freire’ye göre köylü, bağımlı olduğunu anladığı zaman, bağımlılığını aşma cesaretini kazanmaya başlar. Ancak bağımlılığını anlayana kadar, kendi efendisine hak verir ve kendi güçsüzlüğüne inanır. Freire’in burada amaçladığı şey, köylü öğrencilerin “kelimeler” okumayı öğrenirken kelimelerin arkasındaki “dünyayı” okumayı öğrenmeleridir. Dünyayı ve bu dünyada mevcut olan güç ilişkilerini okumak suretiyle kişiler aslında, kendilerinin nasıl manipülasyon kışkacına girdiklerini ve böylece cesaretlerini kaybettiklerini görmeye başlarlar. Manipülasyon, Freire’in yorumuna göre bir “insandışılaştırma” durumudur. İnsandışılaştırma (dehumanization) Freire (1970) tarafından, daha yetkin bir insan olma çabasının sekteye uğratılması veya engellenmesi olarak tanımlanmıştır.

Freire’in pedagojik görüşü, medya okuryazarlığının özüyle örtüşmektedir. Kişiyi etkileyen çevresel faktörleri sorgulamak nasıl ki medya okuryazarlığında önemli bir boyut ise Freire’in pedagojik anlayışına göre de eğitim çevreden soyutlanmış olamaz. Öğrencinin hayatındaki önemli gerçekliklere temas etmeyen eğitim ya “bankacı” anlayışın bir tezahürü olabilir ya da kişiyi yabancılaştırmak yoluyla ezici düzenin yerleşmesine katkıda bulunana bir sistemin ürünü olabilir. Bu sebeple Freire (1970) eğitimin “sorun odaklı” olmasına dikkatleri çekmiş; problem tanımlayıcı eğitimi önermiştir. Problem tanımlayıcı öğretim, Dünya’yı öğrenilecek bilgiler demeti olarak görmez; incelenip yorumlanacak ve düzeltilecek bir sorunsal olarak görür ve öğrencilere bu şekilde sunmayı amaçlar.

Freire’e göre problem tanımlayıcı öğretim, otoriter öğretmen tutumu ile yürümez; aksine öğrenenlerin (Freire’ e göre öğretmen de bir öğrenendir) öğretim sürecinde “özne” olmalarıyla gerçekleşir. Problem tanımlayıcı öğretim Freire’ e göre üç temel aşamadan oluşur. (1) problemin farkına varma, (2) eleştirel çözümleme ve (3) eylem. İlk aşama aslında öğrencinin problemi teşhis ettiği adımdır. Ancak, bu aşamada problem öğrencinin önüne öğretmen tarafından hazır bir şekilde sunulmaz; öğrencinin kendisi düşünerek, çalışarak, çabalayarak, konuşarak veya gözlemleyerek problemin varlığının farkına varır. Öğretmen, bu yönde rehberlik sağlar. Bu süreç, öğrenciler soruşturmacı bir tutum benimsediklerinde ve kendi hayatlarını doğrudan etkileyen durumları sorgulama eğilimi gösterdiklerinde işlemeye başlar. İkinci aşamada

öğrenciler kendi gözlem, düşünce ve deneyimleri üzerine derinlemesine düşünürler; problemi diğer arkadaşlarıyla paylaşırlar ve onların görüşlerini alırlar; probleme farklı pencerelerden bakarak çözüm üretmeye çalışırlar. Eğer gerekli ise bu aşamada öğrenciler veriler toplayarak bu verileri çözümlerler. Bu süreç, öğrencinin ele alınan problemi çözme amacına yönelik somut bir adımı ile son bulur.

Freire'in bakış açısına göre medya okuryazarlığı öğretimi, öncelikle öğrencilerin “bilinçlenme” sürecine katkıda bulunmalıdır. Bu medyanın gücünü öğrencilerin eline vererek ve bu güç vasıtasıyla çevresel güç ilişkilerini masaya yatırdıkları bir süreç ile mümkün olabilir.

Peter McLaren: Sosyal bilimler ve eleştirel pedagoji alanının önde gelen aydınlarında biri olan Peter McLaren, eleştirel medya okuryazarlığı konusunda da önemli eserler vermiştir. McLaren eserlerinde temel olarak eleştirel söylem, güç/bilgi analizi, tüketim kültürü (consumerism), medya tüketicilerine cesaret verme gibi konular üzerinde durmuş; ürettiği söylemlerle medya okuryazarlığı öğretimi çalışmalarını önemli derecede etkilemiştir. McLaren (1998), medyanın oynadığı temel rollerden biri olan “metalaştırma” (commodification) üzerinde durmuştur. Bu kavramı McLaren; tüketim kültürünü teşvik ederek izleyici üzerinde bir hegemonya oluşturmak, geliştirilen tüketim alışkanlıkları yoluyla izleyiciyi sömürmek şeklinde ifade etmiştir. Metalaştırma; kişiyi, sömürünün bir nesnesi haline indirgemeyi ifade etmektedir. Bu sebeple McLaren ağırlıklı olarak reklamlar, tüketim alışkanlıkları ve tüketim kültürünün yerleşmesi üzerinde durmuş; bunların toplum üzerindeki etkilerini ele almıştır.

McLaren ve Hammer (1989) izleyicinin (veya daha genel bir ifadeyle medya tüketicisinin) kendi hayal, istek ve eylemlerinin nasıl kontrol edildiğini ve sosyal boyutta yönlendirildiğini görebilmedeki yetersizliğinin, onu yavaş yavaş tüketim kültürünün boyunduruğuna ittiğini dile getirmiştir. Bu sebeple McLaren medyanın ürettiği söylem ve sosyal yönlendirmeleri çözümlemek yoluyla, kişilerin eleştirel bilinç geliştirebileceklerini dile getirmiştir.

McLaren eleştirel pedagojiyi, izleyiciye nasıl manipülasyonun kısacasına girdiklerini ve tüketim toplumunun bir parçası olmaya yöneldiklerini göstermek için önemli bir araç olarak görmektedir. Eleştirel pedagoji; öğrencilerin gerçek ve sahte ihtiyaçları arasındaki ayrımı görmelerini sağlayabileceği gibi, tüketime yönlendirecek sahte fantezilerin tuzağından da uzak tutabilir. Bu sebeple McLaren duyarsızlığı kabul etmezken, kişilerin, bilgi ve güç arasındaki ilişkiye daha duyarlı olmalarını beklemektedir. McLaren ‘e göre izleyici herhangi bir medya iletisi aldığı anda; bu iletinin niçin mevcut şekliyle oluşturulduğunu, üretici tarafından bazı bilgilere niçin daha çok vurgu yapıldığını ve bu iletinin mevcut ilişkileri nasıl pekiştirdiğini sorgulamalıdır.

2.5.2.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Gerekliliği

Farklı kaynaklardan sınırsız sayıda mesaj iletiminin gerçekleştiği günümüzde, medya mesajlarının doğru biçimde anlaşılabilmesi, yorumlanabilmesi ve kullanılabilmesi, bilinçli bir medya tüketicisi olma açısından oldukça önemlidir. Nitekim bu alanda yapılan çalışmalar, bilinçli bir medya okuryazarı olmanın önemini vurgulamaktadır. Örneğin reklamlar, çocuk programları, çizgi filmler ve diziler gibi medya içeriğinin internet, cep telefonları gibi teknolojilerin, okuma kitaplarının, eğitim sisteminin ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocuklar üzerindeki etkisinin bütün yönleriyle tartışıldığı 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi’nde, en çok 5 ile 15 yaş arasındaki çocukların risk altında olduğu, çünkü en çok ilgilenilmesi gereken yaşta televizyon ve internetle tanıştıkları, anne ve babanın da çocuğun risk altında olduğunun farkında olmadığı, anne babaların çocuğunu bu tür tehlikelerden koruma yollarını bilmedikleri belirtilmiştir (Kurt ve Kürüm, 2010, s. 23-34).

Medya okuryazarlığının önemi, sadece medya deneyimleri açısından değil daha geniş bir bağlamda yurttaşlık ve demokrasi anlayışı açısından da gerekli olan eleştirelliğin geliştirilmesine yaptığı vurgudan kaynaklanmaktadır. Bireyin bir “özne” olarak kendi fikir ve eylemleri üzerinde kontrol sağlayabilmesi eleştirel düşünme sayesinde olur. Ancak insanlar her zaman kendilerine sunulan bilgileri eleştirel düşünce süzgecinden geçirmez. Sosyal bilişsel kuram temsilcilerinden Tajfel ve Taylor’un çalışmalarının ortaya koyduğu üzere, insanlar sürekli karşılaştıkları çok sayıda bilgiyi

süzgeçten geçirip neleri zihinlerine alıp neleri almayacaklarını belirleme sürecinde “kestirme yol” olarak adlandırılan bilişsel kısa yollara başvurur (McBrien, 2005: 18-34; Akt: Çetinkaya, 2008). Buna göre, gelen her bilgiyi işleme tabi tutmaya vakitleri olmadığı zaman, bu kestirme yollardan faydalanıp eleştirel düşünme uygulamazlar. Özellikle medya ile ilişkilerinde insanlar, çoğu zaman medyayı eğlence ve rahatlama amacıyla kullandığından, eleştirel düşünme pratiği uygulamazlar. Bu da, onları pasif izleyiciler haline getirir.

Potter’ın da *Media Literacy* (1998) adlı kitabında vurguladığı üzere, medyayı deneyimlemelerimizde kestirme yollara başvurma eğilimimiz ve pasifliğimiz sonucunda yanlış inanışlar geliştirebilmekteyiz. Örneğin, medyanın insanlar ve toplumsal yaşam üzerinde yalnızca olumsuz etkilere yol açtığı düşüncesi, önyargılı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Medyanın olumlu etkilerinin de olduğunu kabul etmek gerekir. The Free Expression Policy Project’in raporunda da belirtildiği üzere, medyanın karmaşıklığını, yaratıcılığını ve potansiyelini çok daha iyi kavrayabilen medya okuryazarı insanlar, toplumun sorunları için medyayı suçlamazlar (Heins ve Christina Cho, 2003; Akt: Şahin, 2011). Medya okuryazarlığının temel unsuru olan eleştirel bakış açısı, bu tür yerleşmiş fikir ve inanışların geçerliliğini sorgulamamıza ve sabitlikleri nedeniyle hiçbir eylem alanına izin vermeyen bu inanışların gerekirse değiştirilmesi için harekete geçilmesine de olanak sağlayacaktır.

Medya temsilleri bilinçli bir çözümleme ve değerlendirme sürecinde geçirilmeden alındığında, “gerçek” ile “kurgu” arasındaki ayrım bulanırken “olgu” ile “algı” arasındaki fark da derinleşmektedir. Medyanın bu anlamdaki etkisini nasıl oluştuğunu anlamak için öncelikle medya iletileriyle boğulmuş bir ortamda yaşadığımızın farkına varmalıyız. Hızlı iletişim olanakları, bilgiyi “veri” düzeyine indirgeyerek bir karmaşa ortamı hazırlamaktadır. Bir bilginin başka bir bilgiyle temasıyla, bizleri bilgi seli hazırlamaktadır. Bir bilginin başka bir bilgiyle temasıyla, bizleri bilgi seli içine sürükleyen yeni bağlantılar ve bilgiler üretilmektedir. Bu durum, izleyiciler veya okuyucular olarak erişim sağladığımız tüm medya iletilerini işleme konusunda zaman ve beceri açısından önemli sorunlar yaşamamıza yol açmaktadır (Şahin, 2011).

Bilginin çokluğu ve hızlı dolaşımı, algı düzeyimizi düşürerek iletilerin derin anlamlarını kavramamızı zorlaştırmaktadır. Gerçeği hissetsek bile, bilgi seli içinde bunu kanıtlayacak zaman bulamıyoruz ve en kestirme yoldan söylenene “uyma” davranışı gösteriyoruz. Ya da bu yetersizliğimizden dolayı bazı “yanlış inançlar” veya “kabuller” geliştirme yoluna kayıyoruz (Şahin, 2011).

Şahin (2011)’ e göre medya okuryazarlığı eğitimini gerekli kılan başlıca koşullar şunlardır:

- Enformasyon/ Bilgi Seli
- Bilgiye Erişim Olanakları
- Teknolojinin Giderek Ucuzlaması
- Medyanın İnsanları Etkileme Gücü
- Medyanın İnsan Davranışlarını Şekillendirmesi
- Dengesiz Medya Tüketim Alışkanlıkları
- Görsel İletişimin Yaygınlaşması
- Taraflı veya Yanlış İçeriklere Rastlanılması
- Medyanın Ticari Amacı
- Çarpık İnançlar
- Abartılan Sorunlara Yönelik İnanç
- Kutuplaşan İnançlar
- Olumsuz Etkilere Odaklı İnanç
- Medyayı Suçlayıcı Tutum

Medya Okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğini fark eden gelişmiş ülkelerde medya okuryazarlığı eğitimi çok daha öncelere dayanmaktadır. Örneğin Kanada’da medya okuryazarlığı tarihi 1960’lara kadar gider. 1969 yılında CASE (Canadian Association for Screen Education) Toronto’daki York Üniversitesi’nde medya eğitimcileriyle bir toplantı düzenledi (İnceoğlu,2005; Akt: Binark ve Bek, 2007). Medya eğitiminin zorunlu ders izlencesinin bir parçası haline gelmesi ise 2000 yılında dil sanatlarının içinde kapsanmasıyla gerçekleşmiştir. Burada temel amaç öğrencilerin medyanın doğasına, kullanılan tekniklere, bu tekniklerin etkisine dair bilgili ve eleştirel

bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Öğrenci değerdendirmelerinin %30'u uygulamalı çalışmalar üzerinden yapılmaktadır (www.media-awareness.ca). 12.04.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kubey (1998)'e göre ABD diğerd İngilizce konuşan Kanada, Britanya, Avustralya gibi ölkelerden medya okuryazarlığı eğitimi konusunda geri kalmış durumdadır. Bu durumunun neden olan etkenleri ise ABD'nin fiziksel büyüklüğü ve bunun ortak çalışmaları; eşgüdümü zorlaştırması, son derecede heterojen bir nüfusa sahip olması; merkezi eğitim politikalarına gösterilen direnç; ABD'nin ithal ettiğinden fazla program ihraç etmesi olarak sıralamaktadır. Ancak önemli bazı olaylar sonrasında medyanın sorumluluğı hakkında tartışmalar başladı. Örneğın, Colorado'daki Columbine lisesindeki silahlı saldırıdan sonra, gençler sorunlarını çözmek için şiddeti ana yol olarak görmesinler diye ABD'de Eğitim Bakanlığı 1 milyon dolar destek vererek tüm ölkde çapında okullarda medya okuryazarlığı programlarının gerçekteştirilmesini istedi.

2.5.2.3. RTÜK'ün Yaptığı Çalışmalar ve MEB İle İşbirliği

Tüm Dünyada olduğı gibi Türkiye'de de medyanın ve özellikle televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri konusundaki endişeler, akademisyenleri ve ilgili kurumları medya okuryazarlığı çalışmalarına yöneltmiştir. 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, ölkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiğı şiddeti Önleme Platformu'nda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir. Üst Kurulun bu önerisi geniş kabul görmüş ve hem Medya Alt Komisyonu raporuna hem de eylem planına alınmıştır. Aynı yıl Üst Kurul tarafından Milli Eğitim Bakanlığına yazı yazılarak, okullarda medya okuryazarlığı dersleri verilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. 2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakóltesi tarafından Türkiye'de ilk kez düzenlenen Uluslararası Medya okuryazarlığı Konferansı'nda Radyo ve Televizyon Üst Kurulu medya okuryazarlığının neden gerekli olduğuna ilişkin resmi bir bildiri sunmuştur (Türkoğılu, N. ve şimşek, M. Akt: Aktı, 2011).

2004-2006 yılları arasında çeşitli ülkelerdeki programlar ve çalışmaların neticeleri araştırılıp incelenmiştir. 2006 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması”, öğrencilerin günde üç saate yakın televizyon izlediklerini göstermiştir. Aynı araştırma öğrencilerin Internet kullanma ve radyo dinleme alışkanlıkları hakkında da önemli bulgular ortaya koymuş ve Medya okuryazarlığı dersinin ne kadar gerekli olduğu açıkça görülmüştür. 24 Kasım 2006 tarihinde Ankara’da Uluslararası Medya okuryazarlığı Paneli düzenlenerek akademisyenlerin ve yabancı ülkelerde görev yapan yetkililerin görüşleri ve deneyimleri paylaşılmıştır. Ayrıca Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun temsil edildiği, Üst Kurul yöneticilerinin katıldığı bütün kamuoyuna açık toplantılarda medya okuryazarlığı kavramını tanıtan, medya okuryazarlığının gerekliliğini vurgulayan konuşmalar yapılmıştır. Yapılan ön hazırlık çalışmaları sonucunda, Medya okuryazarlığı konusundaki çalışmaları yürütmek üzere; Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi’nden akademisyenlerin de katılımıyla bir komisyon oluşturulmuştur. Komisyon çalışmalarında, özellikle ABD ve Avrupa’daki örnekler incelenmiş, konuya ilişkin yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı makaleler ve diğer çalışmalar detaylı bir biçimde değerlendirilmiştir (www.rtuk.org.tr). 17.05.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Üst Kurul tarafından Medya Okuryazarlığına ilişkin çalışmalarda hazırlanan tüm dokümanlar konuyla ilgili faaliyetlerin başarıyla yürütülmesi için; Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kuruluna gönderilmiş ve Talim ve Terbiye Kurulu ile Üst Kurul arasında işbirliği ve koordinasyon içerisinde gerçekleştirilecek çalışmalarda gerekli desteğin sağlanacağı hususu dile getirilmiştir. Bu çalışma neticesinde, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bir komisyon tarafından “Medya okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır (www.rtuk.org.tr). 17.05.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

22 Ağustos 2006 tarihinde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi

Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü” imzalanarak, her iki kurumun yükleneceği sorumluluklar ve görevler belirlenmiştir. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülerek kabul edilmiştir (www.ttkb.meb.gov.tr). 17.05.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı ile RTÜK ortaklaşa yürüttükleri bir projede, dünyanın gelişmiş ülkelerinde öğretim programlarının temel bir bileşeni olarak yer alan “Medya Okuryazarlığını okullarda ders olarak okutmayı amaçlamışlardır. İlköğretim öğrencilerinin kitle iletişim araçlarından doğru ve etkili yararlanmalarını sağlamak amacıyla atılan bu adımla, Medya Okuryazarlığı okullarda seçmeli ders olarak verilmektedir. İlk önce pilot il olarak Ankara, Adana, Erzurum, İstanbul ve İzmir’de, ilköğretim 6. Sınıflarında verilen Medya Okuryazarlığı dersi, daha sonrasında tüm Türkiye’de 6,7 ve 8 sınıflarda, seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu ders, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 425.000, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 1.020.000, 2009-2010 eğitim öğretim yılında ise yaklaşık 840.000 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi tarafından seçilmiştir. Medya Okuryazarlığı dersi ile öğrencilere iletişim araçları tanıtılmakta, öğrencilerin kurgu ile gerçeği ayırt edebilmeleri sağlanmakta, internet ve televizyon başta olmak üzere iletişim araçlarıyla öğrencilerin sağlıklı ilişkiler kurmaları için rehberlik yapılmaktadır (Şahin, 2011).

Pilot uygulama süresince beş okuldaki Medya Okuryazarlığı dersi verilen sınıflar Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu uzmanları ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları tarafından ziyaret edilmiştir. Öğrencilerin ders kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmalar toplanarak değerlendirilmiş, öğrencilere ders hakkında anket uygulanmış ve Medya Okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin anne ve babalarına mektup gönderilerek, öğrencilerin derste öğrendiklerini evde pekiştirmeleri konusunda yardımcı olmaları istenmiştir. Böylelikle, pilot uygulama hakkında değerlendirmeler elde edilmiştir (www.rtuk.org.tr) 17.05.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Seçmeli medya okuryazarlığı dersinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2007-2008 öğretim yılı ders müfredatına alınmasını takiben, 25-28 Haziran 2007 tarihleri arasında tüm Türkiye’yi kapsayacak şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye

Kurulu’nca belirlenen 103 kişilik öğretmen grubuna “Eğitici Eğitimi Programı” kapsamında hizmet içi eğitim verilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu, medya Okuryazarlığı dersini, iletişim fakültelerinden veya basın yayın yüksekokullarından mezun olup, su anda Milli Eğitim sistemi içinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin okutmalarını kararlaştırmıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığının işbirliği sonucu hayata geçirilen "Medya Okuryazarlığı Projesi" kapsamında, seçmeli medya Okuryazarlığı derslerinin devlet okullarının yanı sıra Özel Okullar Birliğine üye okullarda da okutulması öngörülmüştür (Aktı, 2011).

2.5.2.4.Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Eleştirel Yaklaşım

Medya okuryazarlığının son otuz yılda özellikle Batılı ülkelerde yaygın bir ilgi görmekle birlikte Türkiye’deki gelişmeler 2004 yılından sonra başlamıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu medya okuryazarlığı konusuna ilk kez 20–21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen İletişim Şurasında dile getirerek ve konuya şuranın sonuç bildirgesinde yer vererek, Türkiye’de konuya yönelik ilk kurumsal vurgulamayı yapmıştır.

2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddeti Önleme Platformu da ülkemizde medya okuryazarlığının gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Şiddeti Önleme Platformu’nun Medya ve Şiddet Alt Çalışma Grubu 2004 yılında yaptığı toplantıların sonucunda bir rapor (Şiddeti Önleme Platformu, 2004) ortaya koymuştur. Bu raporda “İlk ve orta öğretim ders programlarına medya okuryazarlığı dersi konulmasına ve ulusal televizyon kuruluşlarının temsilcilerine ayrımcılığa ve şiddete karşı duyarlılığın arttırılmasına yönelik eğitim verilmesine ilişkin önerilerin RTÜK’ün 22 Eylül 2004 tarihli toplantısında gündeme getirildiğinden ve oy birliğiyle kabul edildiğinden” söz edilmekte ve “RTÜK’ün medya okuryazarlığı dersinin ders programlarına eklenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile resmi temaslara başladığı” ifade edilmektedir.

Bu girişimle ilgili olarak yapılan ön hazırlık çalışmaları sonucunda, Medya Okuryazarlığı konusundaki çalışmaları yürütmek üzere bir komisyon oluşturulmuştur. “Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve İletişim Bilimleri Fakültesi akademisyenlerinden oluşan bu komisyon tarafından hazırlanmıştır. 22 Ağustos 2006 tarihinde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü” imzalanmıştır “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” da 31 Ağustos 2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülerek kabul edilmiştir (RTÜK, 2007).

Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı’nın hazırlanmasında bir danışma kurulu ve bir de komisyon görev almıştır. Danışma kurulunda İletişim fakültelerinden 3, Fen-Edebiyat fakültesinden 1 ve Eğitim fakültesinden 1 kişi olmak üzere toplam 5 akademisyen görev almıştır. Komisyonda ise RTÜK’ten 4 uzman, MEB’den 2 uzman ve İletişim Fakültesinden de 2 akademisyen olmak üzere 8 kişi görev almıştır (RTÜK ve MEB, 2006).

Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında haftada bir ders saati üzerinden toplam 36 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır (RTÜK ve MEB, 2006). Hazırlanmış olan bu program bir yıllık pilot uygulama neticesinde yürürlüğe konulmuştur.

Medya okuryazarlığı uzmanları medya okuryazarlığını bir kategori değil, devamlı ve aralıksız bir bütün (continuum) olarak (Potter, 1998; Thoman, 2003), bir ders değil bir yetenek olarak (Considine, 1999) ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak (Masterman, 2001; Akt: Altun, 2009, s 97-109) değerlendirmektedirler. Özellikle Masterman (2001) pek çok çocuğun medyaya olan ilgisi ve sevgisinin okul çağından önce başladığını ve yaşamlarının sonuna kadar devam ettiğini ifade etmiştir (<http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education>) 30. 05. 2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Bu gerçeğin farkına varılmadan verilen bir medya eğitiminin başarısız olacağını dile getirmekte ve medya eğitiminin okul sonrasında da devam etmesi için hem eğlendirici ve tatmin edici hem de eğitici bir deneyim sağlanılmasının zorunlu olduğunu ileri sürmektedir.

Medya okuryazarlığının erken yaşlardan itibaren başlayarak hayat boyu geliştirilecek bir beceri olması, verilecek eğitimin de okul öncesinden başlayarak yetişkin eğitime uzanan bir sürece yayılmasını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin; sadece ilköğretimin ikinci kademesine (6, 7 ve 8. Sınıflar) sıkıştırılması, haftada bir saat olması, not verilmemesi ve üstelik seçmeli olması hayat boyu geliştirilmesi gereken bir medya okuryazarlığı eğitiminin gereklerini karşılamaktan uzak görünmektedir. Örneğin Türkiye genelindeki ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 4 milyon öğrenciden 1,5 milyonunun 2007–2008 öğretim yılı içinde medya okuryazarlığı dersi alması hedeflenmiştir. Ancak bu hedef gerçekleştirilememiştir. 2007-2008 öğretim yılında 388.131 öğrenci bu dersi seçmiştir (Altun, 2009, s. 97-109).

Altun’a (2009) göre medya okuryazarlığı programının geliştirme sürecinde veliler, okul idareleri, öğretmenler ve öğrencilerin, siyasi karar vericilerin ve ayrıca herhangi bir sivil toplum kuruluşunun görüşlerine yönelik herhangi bir tarama çalışması yapılmamıştır. Program RTÜK tarafından hazırlanmış ve bu süreçte sadece programın danışmalığını yapan akademisyenlerden görüş alınmıştır. Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizine yönelik tarama çalışmalarının yapılmaması önemli bir eksikliktir. Ancak literatürü inceleyerek Türk toplumunun ve yurttaşlarının (özellikle bir birey olarak çocuğun) medya ile ilişkisine yönelik daha önceden yapılan tarama çalışmalarına ulaşmak da bu eksikliğin kapatılması yönünde önemli bir adım olabilir. Program bu çerçevede incelendiğinde Türkiye’de TV izlenme oranları ile ilgili bir araştırma ile birlikte çocukların TV izleme alışkanlıkları ile ilgili hem Türkiye’de hem dünyada yapılan araştırmalardan da söz edilmektedir (s. 97-109).

Seçmeli medya okuryazarlığı dersi programında yer alan kazanımlar dikkatle incelendiğinde “propaganda ve ikna etme tekniklerine, bakış açısı, önyargı ve kalıp

yargılara ve sağlık bilinci” ile ilgili konulara yer verilmediği görülmektedir. Özellikle uyuşturucu, alkol ve sigara kullanımı, cinsel istismar, şiddet içerikli davranışlar ve doğru sağlık bilgisi gibi konuların ele alınmamış olması mevcut programın en büyük eksikliğidir. Sonuç olarak seçmeli medya okuryazarlığı dersi programının alanda yaygın olarak öğretilen konuları da büyük bir oranda içermediği görülmektedir (Altun, 2009, s. 97-109).

2.5.3. DÜNYA’DA VE TÜRKİYE’DE MEDYA OKURYAZARLIĞI

2.5.3.1 DÜNYA’DA MEDYA OKURYAZARLIĞI

2.5.3.1.1. Kanada’daki Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Kanada okullarındaki medya okuryazarlığı eğitiminin kökeni 1960’ların sonlarında ilköğretim ikinci kademesinde verilen “ekran eğitimi” (Screen education) derslerine dayandırılabilir. Büyük bir heyecanla başlayan bu dersler 1970’lerin sonlarındaki eğitim reformuyla birlikte önemini kaybetmiştir. Fakat medya eğitimcilerinin oluşturduğu küçük gruplarının sebatı sayesinde medya eğitimi 1980 ve 90’larda giderek ivme kazanmıştır. 1990’larda Kanada eğitiminde medya okuryazarlığı eğitiminin de çok büyük bir öneme sahip olduğu etkileyici bir program reformu görülmüştür (MOE, 1989: 7; Shibata, 2002: 94; Pungente, Duncan ve Andersen, 2005: 141; İnceoğlu, 2007: 6). Böylece medya eğitimi Kanada’da İngilizce Dil Bilimleri programının bir parçası olarak temel eğitim seviyesinde etkin olarak uygulanmıştır. Sonraki yıllarda bu çaba, sosyal bilgiler ve sağlık eğitimi basta olmak üzere diğer dersleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Özetle ifade edilen bu gelişim süreci Kanada’yı dünyada medya okuryazarlığı eğitiminin öncü ülkelerinden biri konumuna getirmiştir.

Kanadalı medya eğitimcileri Kanada’da medya okuryazarlığı eğitimine neden ihtiyaç duyulduğuna gerekçe olarak (1) yayılmacı Amerikan popüler kültürüne karşı eleştirel ilgileri, (2) tüm ülkeyi kapsayan eğitim sisteminin yeni eğitim paradigmaları için gerekli şartları teşvik etmesi (Duncan, Puntente ve Anderson, 2002; Altun, 2010,)

ve (3) teknolojik, toplumsal ve politik gelişmelerin Kanada toplumunda zorunlu kıldığı öğretim programı ihtiyacı ve pedagojik tekrar – değerlendirme ile reformun eğitimciler ve siyasi aktörlerce kabul edilmesini göstermektedirler (İMLRF, 2009; Altun, 2010, s. 41 - 57).

Kanada’da medya eğitiminin zorunlu ders izlencesinin bir parçası haline gelmesi ise 2000 yılında dil sanatlarının içinde kapsanmasıyla gerçekleşmiştir. Burada temel amaç öğrencilerin medyanın doğasına, kullanılan tekniklere, bu tekniklerin etkisine dair bilgili ve eleştirel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Öğrenci değerlendirmelerinin % 30 ‘u uygulamalı çalışmalar üzerinden yapılmaktadır (www.media-awareness.ca) 12. 04. 2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

2.5.3.1.2. Finlandiya’daki Medya Okuryazarlığı

Finlandiya’da medya eğitimiyle ilgili ilk çalışmalar 1954 yılında Helge Miettunen tarafından gerçekleştirilmiştir. Miettunen göre görsel-işitsel eğitimin görevi, insanların sanat ve eğlence arasındaki farkı ayırt edebilecek bir beceriye sahip olmalarını sağlamaktadır. 1950’lerde Finlandiya’da kitle iletişim araçlarının eğitim aracı olarak sınıflarda kullanımına başlanmıştır. Birçok yerleşim yerinde görsel-işitsel merkezler kurulmuştur. Bu merkezlerde eğitici öğeler barındıran filmler gösterilmiştir. Bu eğitici filmlere ek olarak bu merkezlerde, görsel-işitsel yayıncılıkta kullanılan araç gereçler sergilenmiş ve bu araç gereçlerin nasıl çalıştığına dair bilgiler ziyaretçilere sunulmuştur (Reijo, Sara ve Juha, 2008).

Finlandiya’da medya metinlerinin okunması ve yaratılması, yurttaşlık için önemli görülmeyle birlikte her okulda medya eğitimi yer almamaktadır. 1994 yılında medya eğitimi 7-16 yaşındakiler için disiplinlerarası iletişim eğitiminde kapsanmaya başlamıştır. Finlandiya’daki medya eğitiminin amaçları eleştirel farkındalık kazandırmak, öğrencileri medya gerçekliğini anlamaya hazırlamak ve medya hakimiyetindeki kültürle yaşarken onları güçlendirmek olarak sıralanabilir (Binark ve Bek, 2007).

2.5.3.1.3.Fransa’da Medya Okuryazarlığı

Medya eğitimi alanında köklü bir geçmişe sahip olan Fransa’da 1920’li yıllarda Paris’te sinema kulüpleri kurulmaya başlamıştır. Hemen akabinde 1922 yılında film eğitimi üzerine bir konferans düzenlenmiştir. Bu konferansta sinema eğitiminde üniversitelerdeki akademisyenlerin aktif bir şekilde rol alması gerektiği vurgulanmıştır. 1936 yılına gelindiğinde ise Sinema ve Gençlik (Cine-Jeunes) hareketi başlatılmıştır. Hareketin amacı, çocukları bir araya getirip filmler üzerinde tartışmalarını sağlamaktır. Böylece çocukların eleştirel düşünmelerinin sağlanması, sanatsal ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. II. Dünya Savaşı’nın ardından Fransa Sinema Kulüpleri Federasyonu (Federation Francaise des Cineclubs) kurulmuştur. 1952’de medya eğitimiyle ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesine ve eğitilmesine başlanmıştır. 1953 yılında radyo ve televizyon yayıncılığındaki gelişmeler nedeniyle Fransa Görsel-İşitsel Eğitim Birliği (Association Enseignement Audio Visuel de France) yeniden yapılandırılmıştır (Federov, 2008; Akt: Alagözlü, 2012).

1960’larda ise öğretmenler, öğrencilerine medya eğitimi hakkında daha çok bilgi vermeleri hususunda teşvik edilmeye başlanmıştır. Medya eğitimi 1960’ların ortalarında müfredatta yer bulmuştur. 1975 yılında Film Kültür Geliştirme Eğitim Enstitüsü (L’Institute de Formation Aux Activites de la Culture Cinematographique) kurulmuştur. Enstitü, medya eğitiminin tüm üniversitelerde yaygın bir şekilde yer almasını amaçlamaktadır. 1976’da ise medya eğitimi orta öğretimler için hazırlanan ulusal müfredatın bir parçası olmuştur. 1980’lerde ise medya eğitimine olan ilgi daha çok artmıştır. Örneğin; 1983 yılında Aktif Genç Televizyon İzleyicisi (Le Téléspectateur Actif) isimli proje aracılığıyla televizyon ve etkileri hakkında pek çok çocuk, genç ve ebeveyn bilgilendirilmiştir (a.g.e., s. 24; Akt: Alagözlü, 2012).

Nisan 2005’de müfredatta yapılan düzenlemeyle medya eğitimi, zorunlu eğitimin bir parçası olmuştur. Bu yasayla, teknolojinin merkezi bir rol oynadığı özgür bir toplumda yaşamak için, özellikle teknolojik sistemin nasıl işlediğinin, teknoloji konusunda kuralların nasıl uygulandığının ve teknolojik yeniliklerin çevreyi nasıl etkilediğinin öğrenciler tarafından öğrenilmesi amaçlanmıştır

(<http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/country/france.pdf>). 05.06. 2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.

2.5.3.1.4.İngiltere’de Medya Okuryazarlığı

İngiltere’ de medya çalışmaları ayrı bir alan olarak gelişmeye devam etmektedir. İngiltere’de medya eğitimi esas olarak öğrencileri medyanın eleştirel ve bilgili tüketicileri şeklinde güçlendirme amacıyla geliştirdi. Ancak, bu niyete rağmen, yeterince eğitim almamış öğretmenler ve medya eğitiminin ne anlama geldiği konusunda devam eden tartışmaların da etkisiyle medya eğitimi öğrencileri medyanın gücünden koruma olarak rolünü tarif eden deneyimsiz öğretmenler tarafından verilmektedir (Binark ve Bek, 2007, s. 77 – 78).

İngiltere’de medya üreticileri ve eğitimciler arasında çeşitli işbirliği örnekleri bulunmaktadır. Film endüstrisi, film çalışmalarını çeşitli destek programlarıyla desteklemektedir. Bazı yayıncılar çeşitli konularda okul temelli programlar yapmakta, hatta daha özgül olarak medya çalışmalarına referans vermektedirler.

Bazı bakımlardan İngiltere’de medya eğitimi oldukça gelişmiştir, ancak pek çok ülkede görülen bazı sorunlar burada da diğer bağlamlarda görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin eğitimi bir eksikliktir; çoğunlukla bazı kısa eğitim çalışmalarıyla gerçekleştirilmektedir. Medya eğitimi için açık seçik siyasal amaçları yoktur, dolayısıyla bu amaçları gerçekleştirmek için nasıl bir eğitim verileceğini tartışmak zordur (Binark ve Bek, 2007, s. 77 – 78).

2.5.3.1.5. ABD’de Medya Okuryazarlığı

Amerika’da eğitiminin tarihi, 1932’ye kadar uzanmaktadır. Medya okuryazarlığı konusunda en büyük gelişme ise 1990 yılında sağlık eğitimcilerinin ekranlardaki şiddet ve cinsel içerikli görüntülerle beraber, alkol ve sigara görüntülerinin toplumu

özellikle çocukları olumsuz yönde etkilediği görüşünü öne sürmeleri ile yaşanmıştır (Binark ve Bek, 2007, s. 87).

ABD’ deki medya eğitimi, eleştirel olmaktan çok korumacı düzeydedir ve medya okuryazarlığına olan yaklaşım sadece görsel çözümlemelerden ibarettir. Medya iletileri görsel bağlamda çözümlenmektedir. Fakat bu yaklaşım, gördüğümüzün ötesindeki anlamı yakalayabilmemiz için yeterli değildir. Bowen bu durumun nedenlerini şöyle açıklar; Amerika’daki okullarda politikayı, ekonomik yapıyı güç dengelerini eleştiren medya okuryazarlığına pek yer yoktur. Bunun yerine hem hükümet, hem eğitimciler ve çoğu zamanda aileler koruyucu medya okuryazarlığı modelini desteklemektedirler. Amerika’daki medya okuryazarlığı diğer ülkelerle paralel ilerlemektedir. Çünkü ülke coğrafi olarak parçalara ayrılmıştır ve bu durum ortak çalışmaları zorlaştırmaktadır. Binark ve Bek’in de belirttiği üzere, ABD’nin ithal ettiğinden çok program ihraç etmesi ve öğretmenlerin niteliksizliği, derste neler işlemeleri gerektiği konusunda hala karara varılamamış olması ülkede medya eğitiminin başarıya ulaşmasını engellemiştir (Binark ve Bek, 2007, s. 87).

2.5.3.2. TÜRKİYE’DE MEDYA OKURYAZARLIĞI

Türkiye’de medya okuryazarlığı geçmişi çok yeni olmakla birlikte ülkemizde yapılan medya okuryazarlığı çalışmalarının “Milli Eğitim Bakanlığı’nın proje kapsamında yürüttüğü çalışmalar” ve “Akademik Çalışmalar” olmak üzere iki grupta yoğunlaştığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın proje kapsamında yürüttüğü çalışmalara verilebilecek en belirgin örnek, “Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi ”ne ilköğretim programlarında yer verilmeye başlanmasıdır. Ülkemizde medya okuryazarlığı alanında yapılan “Akademik Çalışmalar” verilebilecek örnek Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi’nde yapılan Medya Okuryazarlığı Konferansı’nda (23-25 Mayıs 2005) öğretim elemanlarının medya okuryazarlığına farklı öngörüler getirdikleri ve bu alanı farklı yönlerden irdeledikleri bildirilerdir (Taşkıran, 2007).

Medya okuryazarlığı kavramı, Türkiye’nin gündemine ilk defa 2004 yılında Şiddet önleme Platformu’nda gelmiştir. Düzenlenen platformda RTUK, (Radyo

Televizyon Üst Kurulu) medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir (www.rtuk.org.tr). Aynı sene başlayan çalımsalar Milli Eğitim Bakanlığı ve RTÜK tarafından yürütülmüştür. 2006 yılında ise ülke çapında belirlenen pilot okullarda (Erzurum, İstanbul, Ankara, Adana, İzmir) medya okuryazarlığı dersi okutulmaya başlanmıştır. Dersin öğretim izlencelere zorunlu seçmeli ders olarak girmesi ise 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında gerçekleşmiştir.

Ne yazık ki ülkemizde medya okuryazarlığı dersi, eleştirel yaklaşımdan çok korumacı anlayış ile verilmektedir. 2006 yılında MEB tarafından hazırlanan Medya Okuryazarlığı Dersi Eğitim Programı Kılavuzu'nda; medya okuryazarlığı dersinin öncelikli amacını medyaya eleştirel bakma, medya bilinci kazandırma, gerçek ile kurgu arasındaki farkın ayırt edilebilmesi olarak belirtilse de, çocukların medya karşısında savunmasız alıcı durumunda oldukları ve medyanın zararlı etkilerinden korunmaları gerektiği gibi ifadeler, benimsenen medya eğitimi modelinin korumacı olduğunu yansıtmaktadır.

Medya okuryazarlığının önemi, kontrol sağlanmasına bağlanılıyor, oysaki medya okuryazarlığının önemi eleştirel olmasıdır. İkinci olarak, RTÜK'ün medya okuryazarlığı derslerindeki öncelikli amacı, çocukların kurmaca ve gerçek dünya arasındaki farkı anlamaları olarak göze çarpmaktadır. Çocuk, medya okuryazarlığı dersleri sayesinde ekranlardaki kurmaca ile gerçek dünya arasındaki farkı ayırt edebilecek ve böylece medyanın zararlarından kendini koruyabilecektir. Ancak burada bir ayrıntı gözden kaçırılmaktadır, söz konusu farkı kavrayan çocuk kazandığı bu yetiyi sadece kendini medyanın zararlarından korumak için değil, aynı zamanda kitle iletişim araçlarının kendisine sunduğu iletileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmek için de kullanılmalıdır (Şeylan, 2008).

RTÜK'ün medya okuryazarlığı projesindeki amaçlarından biri de; ülkesinin sorunlarını ile ilgilenen bireyler yetiştirmektir (www.rtuk.org). Ancak, Medya okuryazarlığı Dersi Eğitim Programı Kılavuzu'nda medya iletilerinin zararlı içerikleri; şiddet ve pornografi olarak belirlenmiştir. Benimsenen eğitim modeli, ırkçılık, savaş ya da cinsiyetçilik gibi hem Türkiye'nin, hem de çok kültürlü dünyanın gerçek sorunlarından çok uzaktadır. Şiddet ve pornografi medyanın olumsuz etkileri içindedir.

Öte taraftan farklı dinden farklı ırklardan bireyleri barındıran ülkemiz, farklı iç dinamiklere sahiptir ve bu durum da medya derslerinde göz önünde bulundurulmalıdır. Kadın erkek eşitliği hala sağlanamadığı gibi, kadınların birçok platformda ezildikleri, kullanıldıkları görülmektedir. Bu konularda toplumda oluşan yaygın düşüncelerde medyanın rolü büyüktür. Bu yüzden cinsiyetçilik, ırkçılık ya da savaş çıkırtkanlığı gibi toplumun huzurunu kaçıracak konularda tarafsız yayıncılıktan uzaklaşan medyanın yayınları, zararlı görülmeli ve medya eğitiminin amacı, bireyin kitle iletişim araçlarının sunduğu iletileri eleştirel gözle okuyup değerlendirmesi olmalıdır.

Binark ve Bek'in de dikkat çektikleri üzere (2007), medya iletileri derslikte değerlendirilirken kitle iletişim araçlarının arkasındaki politik, ekonomik ve sosyolojik yapı da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada ders kitabının ve öğretmenin niteliği çok önemlidir. Bugün medya okuryazarlığı dersi için, öğrencileri ezberci eğitim anlayışından uzaklaştırmak adına ders kitabı basılmamıştır. Öğretmenler için derste islenebilecek konuları içeren bir kılavuz hazırlanmıştır. Ancak kılavuzun içeriği öğrencilerin politik ve toplumsal konular üzerinde düşünmesine zemin hazırlamak yerine, onlar için doğru ve yanlış belirleyen, eleştirel bakış açısından çok uzak bir noktadadır.

Ülkemizde medya okuryazarlığı dersinde görülen bir diğer aksaklık öğretmenlerin durumudur. Derslere giren öğretmenler Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. Bu öğretmenler medya okuryazarlığı dersinin zorunlu olmasının kararlaştırılması ile beraber bir dizi eğitim almışlardır. Ancak bu eğitim, medya okuryazarlığı dersini etkin biçimde verecek kadar yeterli değildir. Öğrencilerin medya algılarını yükselmek için yeterli donanıma sahip olmayan bu öğretmenlerin çoğu, ne yazık ki öğrenciler gibi medyayı sadece eğlenmek amacıyla kullanmaktadırlar. Medya mesajlarının üzerine yapılandığı toplumsal, ekonomik ve politik yapıyı irdelemek için yeterli donanıma sahip olmayan bu eğitimciler, zaten evde kitle iletişim araçlarını bilgiye ulaşmak amacıyla çok eğlenmek için kullanan çocukları, bu alışkanlıktan kurtarmakta zorlanmaktadırlar (Akkor; Merz, 2007; Akt: Şeylan, 2008). Ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve daha birçok yönü olan medya okuryazarlığı dersi üniversitelerde bu disiplini almış kişilerce; İletişim Fakültesi mezunları tarafından verilmelidir. RTÜK'ün medya okuryazarlığı

ders izlencesinin bir parçası olarak gördüğü ebeveynlerin bilgilendirilmesi, medya eğitimi için olumlu ve gerekli bir adımdır. RTÜK’e göre okul dışında evde de sürmesi gereken medya okuryazarlığı, hayata geçirilmeli ve velilerde medya eğitiminin çocukları için gerekli olduğu konusunda bilgilendirilmeli ve onlarında bu surece katkıları sağlanmalıdır.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Hobbs (2004)’un yapmış olduğu araştırmada medya okuryazarlığı hareketindeki yedi büyük tartışma konusu üzerinde durulmuş ve tarama modeli kullanılarak bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, “Medya Okuryazarlığı Eğitimi Çocukları ve Gençleri Medyanın Olumsuz Etkilerinden Korumayı Amaçlamalı mıdır?”, “Medya Üretimi Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Temel Bir Özelliği Olmalı mıdır?”, “Medya Okuryazarlığı Popüler Kültür Metinlerine Odaklanmalı mıdır?”, “Medya Okuryazarlığının Daha Doğrudan Bir Politik ve İdeolojik Gündemi Olmalı mıdır?”, “Medya Okuryazarlığı Okul Temelli İlk ve Orta Öğretim Eğitim Ortamlarına Odaklanmalı mıdır?”, “Medya Okuryazarlığı Özelleşmiş Bir Konu Olarak mı Öğretilmelidir, Yoksa Mevcut Konuların Bağlam İçine mi Yerleştirilmelidir?”, “Medya Okuryazarlığı Girişimcileri Medya Kuruluşları Tarafından Maddi Olarak Desteklenmeli midir?” başlıkları altında medya okuryazarlığı konusu tartışılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde medya okuryazarlığı eğitimini, okul içinde ve dışında, ilk ve orta dereceli okul öğrencileri üzerinde uygulayan çeşitli eğitimci, eylemci ve akademisyen grupları arasında hâlâ süregelen tartışmaların altında yatan sorunlardan bazıları gözden geçirilerek çalışma oluşturulmuştur.

Potter (2004)’in yaptığı “Argument for the Need for a Cognitive Theory of Media Literacy” adlı çalışmada medya okuryazarlığının sadece okullarda, ailelerde veya medya endüstrisinde yer almadığı vurgulanmıştır. Çalışmada medyanın doğası hakkında bireyleri eğitmenin yetersiz olduğu belirtilmekte ve medyadaki zararlı içeriklerin tahrip

gücü tartışılmaktadır. Çalışmada medyaya maruz kalmanın özel karakteristiklerine odaklanılmış ve insanların iletileri nasıl süzdüğü, nasıl anlamlandığı açıklanarak ‘Anlam Teori’ sine olan ihtiyaç gündeme getirilmiştir.

Livingstone (2004)’nin yaptığı “Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies” isimli çalışmasında medya okuryazarlığının tanımı, değişimi ve okuryazarlığın kullanım şekilleri açıklanmıştır. Sonuç olarak medya okuryazarlığı kavramı tarihsel ve kültürel olarak üç süreç arasında ilişkili olduğu ortaya konulmuştur; i) bilgi, kültür ve değerlerin sunumunda materyaller ve kültür, ii) toplumda yorumlama beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi ve iii) bireylerin bilgiyi kullanmaları ile okuryazar olmalarını sağlayan, bilgi çağıının en büyük endişelerinden biri olan dijital uçuruma engel olma ve bireyleri demokrasi için etkin katılımcı olmalarını sağlaması.

Şeylan (2008)’in yapmış olduğu yüksek lisans tezinde dünya üzerinde medya okuryazarlığı uygulamalarında görülen aksaklıkları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle, hayatımızdaki yeri gün geçtikçe artan kitle iletişim araçlarının özellikle çocuklar ve gençler üzerinde bıraktığı etkiler tartışılmıştır. Araştırmada, Fransa, İngiltere, Kanada, Avusturya, Amerika ve Türkiye’de uygulanan medya okuryazarlığı dersleri incelenmiştir. Kanada dışındaki ülkelerde medya eğitime ilişkin görülen en önemli eksiklik medya eğitimi için belirlenmiş resmi bir öğretim izlencesi olmamasıdır. İstanbul’da medya okuryazarlığı dersinin işlendiği pilot okulda öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, elde edilen bulgular, ülkemizde verilen medya okuryazarlığı derslerinin korumacı bir anlayışla işlendiği ve bu anlayışın topluma bilinçli bireyler kazandırmaktan çok uzak olduğunu göstermiştir. Şeylan (2008) medya okuryazarlığı dersinin başarıya ulaşmamasının nedeninin öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmamaları, finansal yetersizlikler, politik gündemlerin derslerde yer almaması, popüler metinlerin derslerde çözümlenmemesi gibi eksiklikler olduğunu savunmuştur. Çalışmanın sonucunda, etkin bir medya eğitimi için yeni öğrenim yöntemleri geliştirmek gerektiği görülmüştür.

Altun (2009)'un yapmış olduğu araştırmada Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmayı yaparken seçmeli medya okuryazarlığı dersi programı yetişek tasarısına bakarak değerlendirilmiştir. Bir başka ifadeyle program geliştirme süreci değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede dersin seçmeli olması, konu alanı analizi, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının analizi ve programın iç tutarlılığı temel inceleme ölçütleri olarak belirlenmiştir. Yapılan inceleme ve değerlendirmeler neticesinde öncelikle dersin seçmeli olmasının medya okuryazarlığı eğitiminin kapsamını ve etkililiğini azalttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca konu alanı analizinin yeterli olmadığı, programın kendi bünyesinde bir iç tutarlığa sahip olduğu görülmüştür. Medya okuryazarlığı eğitiminin daha kapsamlı ve etkili yapılması gerektiği savunulmuştur.

Karaman ve Karataş (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bilgisayar sahipliği, internet sahipliği, gazete/dergi takip etme, TV izleme sıklığı ve internet kullanma sıklığı değişkenlerinin öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir.

Altun (2010) tarafından Kanada'nın medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki deneyimini incelemek ve dikkat çeken yönlerini ortaya koymak amacıyla yapılan "Kanada'daki Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmada Kanada'da 1960'lı yılların sonlarındaki "Ekran Eğitimi" dersleriyle ortaya çıkan medya okuryazarlığı eğitimi çabalarının günümüzde çok daha kapsamlı bir yapıya kavuştuğunu vurgulanmaktadır. Ayrıca medya okuryazarlığının disiplinler arası bir yaklaşım çerçevesinde İngilizce Dil Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Sağlık Eğitimi ve Bilgi İletişim Teknolojileri gibi programların bir parçası olarak temel eğitimi seviyesinde etkin olarak uygulandığı belirtilmektedir. Sonuç olarak Kanada'nın medya okuryazarlığı eğitimi konusunda önemli birikimlere sahip bir ülke olduğunu, bununla birlikte iki konuda diğer ülkelere göre çok daha önde olduğunu ve bu konuların "Medya Okuryazarlığı eğitiminin öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi ve medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki kurumsallaşma" olduğu belirtilmektedir.

Çakmak (2010) sürdürmekte olduğu "İngiltere ve Türkiye'deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında İngiltere ve Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitimini, öğretim programı, sınıf içi uygulamaları ve alan uzman görüşleri boyutları bakımından karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda 80 yılı aşkın deneyimi olan İngiltere ile karşılaştırmalı bir çalışma yürütülmesi, hem ülkemiz medya okuryazarlık eğitiminin değerlendirilmesi ve hem de tartışma durumundaki pek çok konuda fikir verebilecek önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Işık (2010) tarafından yapılan çalışmada Lise Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Seviyeleri ve Eleştirel Okuma Seviyeleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişki araştırılmıştır. Çalışma 147 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırma katılan öğrencilerin çoğunluğunun eleştirel okuma becerilerinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. eleştirel okuma becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine araştırmada eleştirel okuma seviyeleri ile okuma sıklıkları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Özensoy (2011) tarafından yapılan çalışmada eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırmayı amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 7. Sınıf öğrencileri oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Düzey X kullanılmış. Araştırma sonucunda eleştirel okumaya göre hazırlanmış ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğretime göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı bulunmuş.

Ülker (2012) tarafından medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretim programı ile tutarlılığını değerlendirildiği çalışmada öğretim programı, kitap,

öğretmen kılavuz kitabı, yapılandırmacı yaklaşım ve medya okuryazarlığı konuları ele alınmıştır. Çalışmada program ve öğretmen kılavuz kitabı arasında olması beklenen tutarlılık, öğretim sürecinin giriş, sunu, alıştırma, geri bildirim ve değerlendirme alt öğeleri temelinde incelenmiştir. Çalışmada medya okuryazarlığı kitabının beşinci bölümü ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda program, program kazanımları ve bunların öğretmen kılavuz kitaplarında var olma tutarlılığı öğretim sürecinin giriş, alıştırma ve geri bildirim etkinliklerinde orta düzeyde; sunu ve değerlendirme etkinliklerinde ise kısmen tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Janks (2012) tarafından gerçekleştirilen “The Importance of Critical Literacy” (Eleştirel Okuryazarlığın Önemi) isimli çalışma iki bölümden oluşturulmuş. Birinci bölümde eleştirel okuryazarlığın modası geçtiği yönündeki homurtulara karşı günümüzdeki eleştirel okuryazarlığın önemi tartışılmış. İkinci bölümde eleştirel okuryazarlığın hala Dünya’nın çeşitli bölgelerindeki okullarda olması gerektiğini ifade eden ve eleştirel okuryazarlık aktiviteleri örneklerini içeren açıklayıcı metinlere yer verilmiş.

Dal (2012) tarafından yapılan “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması” isimli araştırmada İlkokul 5. Sınıf öğrencilerine eleştirel okuryazarlık becerisi kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan etkinlikler araştırmacı tarafından “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” temasına yönelik metinler temel alınarak oluşturulmuş ve oluşturulan etkinlikler on sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sonucunda metinlere ilişkin eleştirel sınıf tartışmalarında öğrencilerin analiz ve sentez yapma, çıkarımda bulunma, karar verme ve değerlendirme ile kanıt/gerekçe gösterebilme gibi eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini gerektiren yanıtlar vermenin yanı sıra eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorabilme becerilerinin geliştiği bulunmuştur. Öğrencilerin, gerek metinlerde görünen mesajın arkasında görünmeyen asıl mesajı ve ana düşünceyi ortaya çıkarmaya gerek metinde görülenlerin yazarın/senaristin düşüncelerin ve değerleri olduğuna ve yazarın/senaristin bulunu doğruluğunu kanıtlayacak biçimde metni oluşturduğuna yönelik farkındalık kazandıkları görülmüştür. Yine eleştirel okuryazarlık uygulamaları

öğrencilerin, sorunsallaştırdıkları metinlere ya da gerçek yaşam sorunlarının çözümlerine yönelik eleştirel yazma becerilerinin geliştiği bulunmuş.

2.6.2. Medya Araçlarının Takibi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Karaduman (2002)'ın hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde Türkiye’de internette gazete okuyan kitlenin profilinin çıkarılması amaçlanmaktadır. Ayrıca internet kullanıcılarının, gazete ve televizyonun yanı sıra interneti de haber almada etkin bir araç olarak kullanıp kullanmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma yapılırken anket yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 184 katılımcı üzerinden yürütülmüştür. Okurların haber alma tercihlerinin değişip değişmediği sorgulanmış ve Türkiye’deki kullanıcıların interneti haber almada benimseyip benimsemedikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda internet kullanıcılarının, habere istedikleri anda ulaşabildikleri, gazete/dergi ve televizyonda olmayan haberlere internetten ulaşabildikleri, arşive kolaylıkla ulaşabildikleri, habere farklı kaynaklardan ulaşabildikleri ve haberler sürekli güncellendiği için internetten haber almaya başladıkları görülmektedir.

Gray (2005)’ın yaptığı “Television Teaching: Parody, The Simpsons, and Media Literacy Education” isimli araştırmada 70 ülkede yaklaşık 60 milyon izleyicisi olan “The Simpsons” adlı dizi medya okuryazarlığı eğitimcileri için incelenmiştir. Bu çalışma görsel parodiyi, parodinin komedi ve eğlencenin değişim gücü üzerindeki etkisinin televizyon dili ve çeşitliliği üzerindeki eğitici gücünü bir medya okuryazarı eğitimcisi tarafından değerlendirmektedir. Çalışmada, komedi programlarının medya mesajları ve yapıları üzerinde düşünmeyi teşvik ettiği, The Simpson gibi programların medya okuryazarlığı eğitimine yardımcı olduğu ve medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olan eleştirel becerileri geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma, televizyona yine televizyon bünyesinden mizahi bir eleştiri sunmaktadır.

Scharrer (2005)’in yaptığı “Sixth Graders Take on Television: Media Literacy and Critical Attitudes of Television Violence” isimli çalışmasında analitik bakış uygulamaları ve eleştirel tartışmalar üzerinden medyada şiddet hakkında değişen tutum ve davranışlarda medya okuryazarlığı eğitiminin etkililiği ortaya koyulmuştur. Öntest-sontest deseninin uygulandığı çalışmada sonucunda medya okuryazarlığı programına

katılımın eleştirel tutumlar üzerinde gelişme sağladığı; medyada şiddeti analiz etme becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır.

Cesur ve Parker (2007)'in çalışmasında, 454 ilkokul öğrencisine anket uygulanarak, öğrencilerin televizyonda en çok sevdikleri program ve reklamların yanı sıra çocukların okudukları kitaplar ve bilgisayar kullanım düzeyleri hakkında da bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmada çocukların sadece kendileri için hazırlanan programları izlemedikleri, yetişkinler için hazırlanan programları da takip ettikleri belirlenmiştir. Çocukların televizyon programı olarak çizgi film den sonra en çok dizileri sevdikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların tercih ettikleri programın yas ve cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür.

Kartal (2007)'in hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde, ortaöğretim 10. Sınıf öğrencilerine verilen medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde, medya okuryazarlığının önemi, medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına etkisi ve öğrencilerin medya ve televizyon dizileri hakkındaki ilgi ve görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları cinsiyet değişkenine göre de incelenmiştir. Bu çalışmada kontrol gruplu ön ve son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda “Medya Okuryazarlığı Eğitimi” nin, öğrencilerde medya mesajlarına karşı farkındalık geliştirdiği, medya mesajlarına karşı eleştirel bakış açısı kazandırdığı, televizyon dizilerindeki mesajları analiz edip, değerlendirme becerisi kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İspir (2008)'in yapmış olduğu çalışmada Türkiye’de yeni uygulanmaya başlayan içerik ve yaş temelli program dereceleme sembollerinin ebeveynler tarafından kullanımının ortaya konulması amaçlanmıştır. Verilerin toplanması için, Eskişehir ilinde 4-13 yaş arasında çocuğu olan 445 ebeveyne anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler, uygulamada olan sembol sistemindeki işaretleri tanımaktadırlar ve ebeveyn yönlendirmesi için sembol sistemini çoğunlukla

kullanılmaktadırlar. Ayrıca üst gelir grubunda yer alan ebeveynler, alt ve orta gelir grubunda yer alanlardan daha fazla yönlendirme davranışı göstermektedirler.

Yeşil ve Korkmaz (2008)'in çalışmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin televizyon izleme düzeyleri, medya okuryazarlığı hakkındaki görüşleri ve televizyonun bir eğitim aracı olarak kullanılması yönündeki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplamak amacıyla 412 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisine anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin % 42,72'sinin medya okuryazarı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri arttıkça televizyon bağımlılıklarının azaldığı saptanmıştır.

Bacaksız (2010) 'ın tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Medya Okuryazarlığı” dersinin öğrencilerin basılı – online gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına etkilerinin neler olduğunu belirlemek ve dersin öğrencilerin gazete ve dergilerde yer alan haberleri eleştirel olarak değerlendirebilme yetilerinde bir fark yaratıp yaratmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada medya okuryazarlığı dersi alan ve almayan toplam 212 öğrenciden iki gruba açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Sonuç olarak medya okuryazarlığı dersi, öğrencilerin gazete ve dergi okuma alışkanlıklarını nispeten olumlu yönde etkilediği ancak öğrencilerin medya metinlerini okurken eleştirel bir perspektif kazanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci ve geçerlik - güvenirlik çalışmaları ile verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın modeli, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel (associational) araştırma olarak adlandırılır. Korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri ilişkisel araştırmanın başlıca örnekleridir (Büyüköztürk, 2011, s. 22). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil tarama olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar; korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2011, s. 81).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünün normal öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören tüm sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Bu amaçla Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin 579 tanesine ulaşılmıştır. Öğrencilerin

tamamına ulaşılması amaçlandığı için bir örneklem seçimine gidilmemiş, ulaşılan grup çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir. Pratikte, araştırmalar, çalışma evreni üzerinde yapılabilmektedir olup sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır (Smith, 1975; Akt: Karasar, 2011, s. 110).

Çalışma evrenine ilişkin ayrıntılı betimsel bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	392	67,7
Erkek	187	32,3
Toplam	579	100

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan 579 sınıf öğretmeni adayının % 67,7'si (N=392) kadın öğrenciden ve % 32,3'ü (N= 187) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kadınların sayısının erkeklerin sayısının iki katından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenliğinde okuyan kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 3.2.2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
1	84	14,5
2	166	28,7
3	175	30,2
4	154	26,6
Toplam	579	100

Tablo 3.2'ye göre araştırmaya katılan 579 sınıf öğretmeni adayının % 14,5'i (N= 84) 1. sınıfta, % 28,7'si (N= 166) 2. sınıfta, % 30,2'si (N= 175) 3. sınıfta ve % 26,6'sı

(N= 154) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan 1. sınıfların sayısının diğer sınıflara göre daha az olmasının nedeni birinci sınıfların ikinci öğretim sınıflarının olmamasıdır.

Tablo 3.2.3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Eğitim Durumları

Anne Eğitim Düzeyi	N	%
Hiç Okula Gitmemiş	39	6,7
İlkokul	315	54,4
Ortaokul	78	13,5
Lise	116	20,0
Üniversite	30	5,2
Lisansüstü	1	0,2
Toplam	579	100

Tablo 3.3'e göre araştırmaya katılan 579 sınıf öğretmeni adayından; 39 adayın annesi (%6,7) "Hiç Okula Gitmemiş", 315 adayın annesi (% 54,4) "İlkokul Mezunu", 78 adayın annesi (% 13,5) "Ortaokul Mezunu", 116 adayın annesi (% 20) "Lise Mezunu", 30 adayın annesi (% 5,2) "Üniversite Mezunu" ve 1 adayın annesi (% 0.2) ise Lisansüstü Eğitimi Mezunudur." Tablo 3.3'teki verilere bakılarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının annelerinin büyük bir kısmının (N= 315) "İlkokul Mezunu" oldukları, bu durumu sırasıyla "Lise Mezunu" (N= 116) annelerin, "Ortaokul Mezunu" (N= 78) annelerin, "Hiç Okula Gitmemiş" (N= 39) annelerin, "Üniversite Mezunu" (N= 30) annelerin ve "Lisansüstü Eğitime Sahip" (N=1) annelerin takip ettiği söylenebilir.

Tablo 3.2.4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Eğitim Durumları

Baba Eğitim Düzeyi	N	%
Hiç Okula Gitmemiş	11	1,9
İlkokul	215	37,1
Ortaokul	70	12,1
Lise	152	26,3
Üniversite	128	22,1

Lisansüstü	3	0,5
Toplam	579	100

Tablo 3.4’e göre araştırmaya katılan 579 sınıf öğretmeni adayından; 11 adayın babası (%1,9) “Hiç Okula Gitmemiş”, 215 adayın babası (% 37,1) “İlkokul Mezunu”, 70 adayın babası (% 12,1) ”Ortaokul Mezunu”, 152 adayın babası (% 26,3) “Lise Mezunu”, 128 adayın babası (% 22,1) “Üniversite Mezunu” ve 3 adayın babası (% 0.5) ise Lisansüstü Eğitimi Mezunu” dur. Tablo 3.4’teki verilere bakılarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının babalarının büyük bir kısmının(N= 215) “İlkokul Mezunu” oldukları, bu durumu sırasıyla “Lise Mezunu” (N= 152) babaların, “Üniversite Mezunu” (N= 128) babaların, “Ortaokul Mezunu” (N= 70) babaların, “Hiç Okula Gitmemiş” (N= 11) babaların ve “Lisansüstü Eğitime Sahip”(N=3) babaların takip ettiği söylenebilir.

Tablo 3.3 ve 3.4’teki verilere bakılarak araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak annelerinin eğitim düzeylerinin babaların eğitim düzeylerine oranla daha düşük olduğu söylenebilir. Pehlivan (2008) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının anne ve baba eğitim düzeyleri incelemiştir ve benzer veriler elde edilerek “öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumların anne eğitim durumlarına oranla daha yüksek olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Yine Akbayır ve Erdem (2000) ve Erdem (1995) tarafından yapılan çalışmada da da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.5: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aile Gelir Düzeyleri

Aile Gelir Düzeyi (TL)	N	%
0 – 1000	140	24,2
1001 – 2000	265	45,8
2001 – 3000	132	22,8
3001 – 5000	32	5,5
5001+	10	1,7
Toplam	579	100

Tablo 3.5'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ailelerinin gelir dağılımı 1000 TL ve altı % 24,2 (N= 140), 1001 – 2000 TL arası % 45,8 (N= 265), 2001 – 3000 TL arası % 22,8 (N=132), 3001 – 5000 TL arası % 5,5 (N= 32), 5000 TL den fazla geliri olan % 1,7 (N= 10) şeklindedir. Elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmen adaylarının ailelerinin yaklaşık dörtte üçünün 2000 TL den az aylık gelire sahip oldukları söylenebilir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. Yine sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmıştır.

3.3.1. Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” nin geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak ilgili literatür (Boekhorst ve Britz, 2004; Başaran, 2005; Kıncal ve Kartal, 2009; Kösebalan ve Taşköprülü, 2008; Manzo, 2007; RTÜK, 2007a, 2007b, TTK, 2007; Yıldırım ve Bahar, 2008) taranarak medya okuryazarlığı ve bağımlılığı konuların genel çerçevesi belirlenmiştir. İlgili literatürden elde edilen maddelere ek olarak araştırmacılar tarafından da uzmanların katkısı ile maddeler eklenerek 20 maddelik taslak bir havuz oluşturulmuştur. Taslak biçiminde oluşturulan maddeler ilgili alan uzmanlarına incelenilerek gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 509 birinci sınıf üzerinde uygulaması yapılmıştır (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla veriler üzerinde ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett test analizleri yapılmış ve KMO=0.923; Bartlett testi değeri ise $X^2 = 5106,959$; $sd=190$ ($p= 0,000$) olarak belirlenerek bu değerler

çerçevesinde faktör analizi yapılmıştır. Bu çerçevede ilk aşamada, ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını belirlemek üzere temel bileşenler analizi yapılmış, ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını görmek için de Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve faktör yükleri incelenmiştir. Bu doğrultuda madde yükü 0.30'un altında olan 2 madde ölçekten çıkarılmış ve kalan maddeler üzerinde faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır.

Bu işlemler sonucunda ölçekte kalan toplam 18 madde iki faktör altında toplanmış ve KMO değerinin 0.923; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2 = 4840,327$; $sd = 153$; $p < 0,000$ olduğu belirlenmiştir. Ölçekte kalan 18 maddenin varimax dik döndürme tekniği sonrasında rotasyona tabi tutulmuş haliyle bu yüklerin 0,484 ile 0,826 arasında olduğu görülmüştür. İki faktör altında toplanan 18 madde faktördeki maddelerin içerikleri incelenerek “Okuryazarlık” (13 madde) ve “Bağımlılık” (5 madde) adları araştırmacılar tarafından verilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla her bir maddeden elde edilen puanlar ile faktörlerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda ölçekteki her bir maddenin ait olduğu faktör ile arasındaki düzeltilmiş korelasyon katsayıları 0,528 ile 0,744 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörlerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplandığında madde test korelasyon katsayıları birinci faktör için 0,601 ile 0.793; ikinci faktör için 0.729 ile 0.846 arasında değiştiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak amacıyla veriler üzerinde iç tutarlılık ve kararlılık analizleri yapılmıştır. İç tutarlılık düzeyi hesaplanırken; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve 13 maddeden oluşan okuryazarlık faktörünün iki eş yarı korelasyonları 0,750; Sperman Brown güvenirlik katsayısı 0,857; Guttman Split-Half değeri 0,857; Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise 0,914 olarak belirlenmiştir. Bağımlılık faktörü için ise iki eş yarı korelasyonları 0,718; Sperman Brown güvenirlik katsayısı 0,836; Guttman Split-Half değeri 0,799; Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise 0,851 olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği ‘nin Geliştirilmesi

Sınıf Öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği” geliştirilmiştir.

Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği ‘nin geliştirilmesi aşamalarında ilk olarak ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiştir. İlgili literatür olarak Anneliese Kramer-Dahl (2010) “Importing Critical Literacy Pedagogy: Does it Have to Fail?”; Benjamin Endres, (2001), “A Critical Read On Critical Literacy: From Critique To Dialogue As An Ideal For Literacy Education”; Ellen Cushman (1999), “Critical Literacy and Institutional Language”; Shin-ying Huang(2012) “The integration of ‘critical’ and ‘literacy’ education in the EFL curriculum: expanding the possibilities of critical writing practices” Hilary Janks, (2012), “The importance of critical literacy” Binark ve Bek, (2007) “Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Freire ve Macedo, (1987); (çev.)Ayhan, (1998) Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma, McLaren; (çev.) Eryaman ve Arslan, (2011) Eleştirel Pedagojiye Giriş, Şahin, (2011) Eleştirel Medya Okuryazarlığı taranmıştır.

Literatür tarandıktan sonra eleştirel okuryazarlık ile ilgili alan uzmanlarının görüşlerini almak amacıyla açık uçlu altı sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu 9 alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanlardan gelen dönütler incelenmiştir. Bunun yanında benzer ölçekler; Robert H. Ennis and J. Millman, (2005) tarafından geliştirilen ve Akar, (2007) tarafından Türkçe ‘ye çevrilen “Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Düzey X”, Ankaragil, (2009) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, Peter Facione, (1992) tarafından geliştirilen ve Kökdemir, (2003) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan “ California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI)”, Kurbanoglu ve Akkoyunlu, (2004) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği” incelenmiştir.

Literatür taraması, uzman görüşlerinin ve benzer ölçeklerin incelenmesi sonucunda 20 maddelik bir havuz oluşturularak ölçeğin taslak formu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin karşılıklarına maddelerde belirtilen davranışların sıklıklarını

belirlemek üzere 5 dereceli seçenekler yerleştirilmiştir. Bu seçenekler “(1) Hiçbir Zaman”, “(2) Nadiren”, “(3) Ara Sıra”, “(4) Genellikle”, “(5) Her Zaman” şeklinde belirlenmiş ve puanlanmıştır.

Taslak biçiminde oluşturulan maddeler bir dilbilim uzmanına, iki alan ile ilgili çalışmaları bulunan alan uzmanına ve bir ölçme - değerlendirme uzmanına incelenilerek yapılan eleştiriler doğrultusunda 2 madde ölçekten çıkartılarak 18 maddelik ölçeğin taslak formu oluşturulmuştur.

Taslak ölçek, 203 öğretmen adayından oluşan benzer bir gruba uygulanarak elde edilen verilerin istatistiksel olarak geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amacıyla SPSS 18 programına yüklenmiştir.

İstatistiksel analizler çerçevesinde ölçekle toplanan veriler üzerinde, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere öncelikle KMO ve Bartlett test analizleri yapılarak faktör analizi yapıp yapılamayacağı belirlenmiştir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleşebilirlik, (factorability) için KMO’nun .60’tan yüksek çıkması beklenir. Bartlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi kolerasyonlar temelinde inceler (Büyüköztürk, 2011). Elde edilen değerlerden yola çıkılarak veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin faktörlere ayrılma durumu ise temel bileşenler analizi ile belirlenmiştir. Daha sonra, veriler üzerinde Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktör yükleri incelenmiştir. Analize sokulan 18 maddenin de ölçekte kullanılabilmesi için aranan kriterleri sağladığı belirlendikten sonra ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analiz yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek üzere ise iç tutarlılık düzeyi belirlenmiştir. İç tutarlılık düzeyinin belirlenmesinde Cronbach alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır.

3.3.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek üzere veriler üzerinde ilk olarak Kaiser Meyer-Okin (KMO) ve Bartlett test analizleri yapılmış ve KMO= 0,884; Bartlett testi değeri ise $\chi^2= 2055,293$; $sd=91$ ($p=0,000$) olarak belirlenmiştir. Field (2000) KMO değeri için alt sınırın .50 olması gerektiğini, $KMO \leq .50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini (unfactorability) ifade etmiştir. KMO değerinin 1,00 ile 0,90 arasında olması faktörlenme için mükemmel ölçüt kabul etmiştir. Buradan hareketle ölçeğin KMO değerinin mükemmel yakın bir değer olduğu söylenebilir. Bu değerler çerçevesinde, 18 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır. Ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını görmek için de Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve faktör yükleri incelenmiştir. Bu doğrultuda madde yükü 0,30'un altında olan 4 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan maddeler üzerinde faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır. Faktör analizi sonucunda Ölçekte yer alan 14 maddenin rotasyona tabi tutulmaksızın (unrotated) faktör yüklerinin 0,405 ile 0,706 arasında olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ölçek kapsamına alınan maddelerin ve faktörlerin toplam varyansın %50,937'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Ölçekte bulunan toplam 14 maddenin faktörlere göre madde yüklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.1. de sunulmuştur.

Tablo 3.3.2.1.1: Ölçeğin Faktörlere Göre Yapılan Faktör Analizi Sonuçları

	Madde	Faktör
	Değeri	Yükleri
Eleştirel Okuma	m1	,706
	m3	,670
	m5	,676
	m7	,405
	m9	,528
	m11	,664
	m13	,493

Eleştirel Yazma	m2	,652
	m4	,545
	m6	,700
	m8	,583
	m10	,675
	m12	,409
	m14	,462

Faktör analizi yapılan 14 maddenin, iki faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Daha sonra, faktörlerdeki maddelerin içerikleri incelenerek faktör adları verilmiştir. Bu çerçevede, “Eleştirel Okuma” adının verildiği faktör altında 7 madde; “Eleştirel Yazma” adının verildiği faktör altında 7 madde toplandığı belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak amacıyla Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alpha değeri “Eleştirel Okuma” boyutu için 0,76; “Eleştirel Yazma” boyutu için 0.71 ve toplamda 0.82 olarak hesaplanmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Veri toplama sürecinde öncelikli olarak eleştirel okuryazarlık ölçeğini geliştirmek ve sınıf öğretmenleri adaylarına veri toplama araçlarını uygulamak amacıyla Eğitim Fakültesi Dekanlığı’ndan gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği”nin ön uygulaması farklı kademelerde öğrenim gören 203 sosyal bilgiler öğretmen adayına dersi veren öğretim üyelerinden gerekli izinlerin alınması ve öğretim üyelerinin de desteğiyle uygulanmıştır. Ön uygulamadan elde edilen veriler yardımıyla “Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği” geliştirilerek ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği’nin geliştirilmesinin ardından sınıf öğretmenleri adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılması amaçlanan ve Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri” ölçeği için gerekli izinler alınmıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği” ve Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri” ölçeği Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Bölümünde 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 579 sınıf öğretmeni adayına dersi veren öğretim üyelerinin izni ve yardımlarıyla uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler SPSS 18,00 paket programına yüklenmiştir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 18.0 paket programından yararlanılmıştır. Uygulamaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları onların cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve anne-baba eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla nonparametrik testlerden “kay-kare (chi – square)” testi yapılmıştır. Bu teknik iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test eder. İki değişken arasında ilişkinin olması, bir değişkenin düzeylerindeki cevapların, diğer değişkenin düzeylerinde farklılaştığını gösterir. Analiz, biri sınıflamalı diğeri sıralamalı olan iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek için de kullanılır (Büyüköztürk, 2011).

Uygulamaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeylerinin onların cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine göre gösterip göstermediğini bulmak amacıyla “Çok Değişkenli Varyans Analizi (Multiple analysis of variance- MANOVA ” uygulanmıştır. MANOVA sonuçlarında Wilks' Lambda değerlerinin anlamlı olduğu durumlarda Post HOC analizleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır. MANOVA bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2011). MANOVA’ yı kullanarak tek bir analizde gruplar arasındaki farklılığı belirten üç değişkenin nasıl kombinasyon oluşturduğunu görebilirsiniz (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Aile gelir düzeylerine, anne eğitim düzeylerine ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır.

Tek faktörlü (yönlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2011).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre ele alınmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Sınıf öğretmen adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları onların cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

“Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları onların cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği bulmak amacıyla Kay-Kare Testi (Chi-Square Test X^2) kullanılmıştır. Kay – Kare Testi kategorik bir değişkenin düzeylerine giren birey ya da nesnelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2011). Kay-Kare Testi sonucunda bulunan anlamlı farkın hangi grubun lehine olduğu bulmak ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmıştır.

4.1.1.Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.1.1: Gazete Takip Etme Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre Kay-Kare Sonuçları

	Değişkenler	Frekans ve yüzdelere	Cinsiyet		Toplam
			Kız	Erkek	
Ne sıklıkla gazete okursunuz?	Her Gün	<i>f</i>	75	58	133
		%	19,1%	31,0%	23,0%
	İki günde bir	<i>f</i>	57	27	84
		%	14,5%	14,4%	14,5%

İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?	Hafta 1-2 defa	<i>f</i>	158	68	226
		%	40,3%	36,4%	39,0%
	Ayda 1-2 defa	<i>f</i>	86	26	112
		%	21,9%	13,9%	19,3%
	Hiç	<i>f</i>	16	8	24
		%	4,1%	4,3%	4,1%
	Toplam	<i>f</i>	392	187	579
		%	100,0%	100,0%	100,0%
	Her Gün	<i>f</i>	92	93	185
		%	23,5%	49,7%	32,0%
	İki günde bir	<i>f</i>	69	29	98
		%	17,6%	15,5%	16,9%
	Hafta 1-2 defa	<i>f</i>	114	36	150
		%	29,1%	19,3%	25,9%
	Ayda 1-2 defa	<i>f</i>	69	19	88
		%	17,6%	10,2%	15,2%
	Hiç	<i>f</i>	48	10	58
		%	12,2%	5,3%	10,0%
	Toplam	<i>f</i>	392	187	579
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Sınıf öğretmeni adaylarının “ Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda her gün gazete okuyan erkeklerin (% 31,0) her gün gazete okuyan kızlardan (%19,1) daha yüksek düzeyde yüzdelik dilime sahip oldukları bulunmuştur. “İki günde bir” gazete okuyan erkekler(% 14,4) ile kızların (%14,5) birbirlerine yakın bir yüzdelik dilimine sahip olduğu, “haftada 1-2 defa” gazete okuyan kızların (% 40,3) erkeklerden (%36,4) daha yüksek bir yüzdelik dilime sahip oldukları, yine “Ayda 1-2 defa” gazete okuyan kızların (% 21,9) erkeklerin(% 1,9) daha yüksek bir yüzdelik dilime sahip oldukları ve “Hiç” gazete okumayan kız (%4,1) ve erkeklerin (% 4,3) yüzdelik dilimlerinin neredeyse eşit düzeyde olduğu söylenebilir. Frekanslar arasındaki farklılıkların önemli olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz

karşılaştırma sonucunda “ Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmenleri adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 12,52$, $sd=4$, Cramer V= ,147, $p= ,014$). Farkın hangi sıklıkların lehine olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Her gün” takip edenlerde ($X^2_1= 2.173$, $p= .140$), ve “Hiç” takip etmeyenlerde ($X^2_1= 2,667$, $p= ,102$) cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığına ulaşılmıştır. Anlamlı fark kaynağı belirlenen gazete okuma sıklıkları ise; “İki günde bir” takip edenler ($X^2_1= 10,71$, $p= ,001$), “Haftada 1-2 defa” takip edenler ($X^2_1= 35,84$, $p= ,000$) ve “Ayda 1-2 defa” takip edenler ($X^2_1= 32,14$, $p= ,000$) dir.

Sınıf öğretmenleri adaylarının internetten gazete takip alışkanlıklarını belirlemek amacıyla sormuş olduğumuz “İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda her gün internetten gazete takip eden erkeklerin (% 49,7) “Her gün” internetten gazete takip eden kızlardan (%23,5) daha yüksek bir yüzdelik dilime sahip oldukları bulunmuştur. Yine “İki günde bir” internet gazetesi takip eden kızların(% 17,6) erkeklerden (%15,5) ve “haftada 1-2 defa” takip eden kızların (% 29,1) erkeklerden (%19,3) daha yüksek bir yüzdelik dilime sahip oldukları bulunmuştur. “Ayda 1-2 defa” internetten gazete takip eden kızların (% 17,6) erkeklerden (% 10,2) ve “Hiç” takip etmeyen kızların (%12,2) erkeklerden (% 5,3) daha yüksek bir yüzdelik dilime sahip oldukları bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmenleri adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 43,00$, $sd=4$, Cramer V= ,273, $p= ,000$). Farkın hangi sıklıkların lehine olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Her gün” takip edenlerde ($X^2_1= .005$, $p= .941$) cinsiyete göre anlamlı farklılıkların var olmadığına ulaşılmıştır. Anlamlı fark kaynağı belirlenen internetten gazete takip etme sıklıkları ise; “İki günde bir” takip edenlerde ($X^2_1= 16,32$, $p= ,000$), “Haftada 1-2 defa” takip edenlerde ($X^2_1= 40,56$, $p= ,000$), “Ayda 1-2 defa” takip edenlerde ($X^2_1= 28,40$, $p= ,000$) ve “Hiç” takip etmeyenlerde ($X^2_1= 24,89$, $p= ,000$) görülmüştür. Anlamlı farkın belirlendiği okuma

sıklıklarında farklılığın kızların lehine olduğu ve belirlenen sıklıklarda kızların erkeklerden anlamlı şekilde internetten daha fazla gazete takip ettiği söylenebilir.

Tablo 4.1.1.3: Dergi Takip Etme Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre Kay Kare Sonuçları

	Değişkenler	Frekans ve yüzdeler	Cinsiyet		Toplam
			Kız	Erkek	
Ne sıklıkla dergi okursunuz?	Hafta 1-2 defa	<i>f</i>	136	45	181
		%	34,7%	24,1%	31,3%
	Ayda 1-2 defa	<i>f</i>	188	89	277
		%	48,0%	47,6%	47,8%
	Hiç	<i>f</i>	68	53	121
		%	17,3%	28,3%	20,9%
İnternette dergileri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?	Hafta 1-2 defa	<i>f</i>	102	47	149
		%	26,0%	25,5%	25,9%
	Ayda 1-2 defa	<i>f</i>	111	46	157
		%	28,3%	25,0%	27,3%
	Hiç	<i>f</i>	179	91	270
		%	45,7%	49,5%	46,9%
	Toplam	<i>f</i>	392	184	576
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Sınıf öğretmeni adaylarının “Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda “Haftada 1-2 defa” dergi okuyan kızların (% 34,7) erkeklerden (%24,1) ve “Ayda 1-2 defa” dergi okuyan kızların (% 48,0) erkeklerden(% 47,6) daha yüksek bir yüzdelik dilime sahip oldukları bulunmuştur. “Hiç” dergi okumayan erkeklerin (%28,3) kızlardan (% 17,3) daha yüksek yüzdelik dilime sahip olduğu bulunan bir başka bulgudur. Frekanslar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğuna ulaşılmıştır

($\chi^2= 11,904$, $sd=2$, Cramer $V= ,143$, $p= ,003$). Farkın hangi sıklıkların lehine oluştuğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Hiç” dergi okumayanlarda ($X_1^2= 1,86$, $p= ,173$) cinsiyete göre anlamlı farkın olmadığına ulaşılmıştır. Anlamlı fark kaynağı belirlenen dergi okuma sıklıkları ise Haftada 1-2 defa okuyanlar ($X_1^2= 45,75$, $p= ,000$) ve “Ayda 1-2 defa” okuyanlar ($X_1^2= 35,38$, $p= ,000$) dır. Anlamlı farkın belirlendiği sıklıkların kızların lehine olduğu ve haftalık ve aylık dergileri kızların erkeklere oranla daha fazla takip ettiği bulunmuştur.

Aynı şekilde sınıf öğretmeni adaylarının internet dergi takip alışkanlıklarını belirlemek amacıyla sormuş olduğumuz “İnternette dergileri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda “Haftada 1-2 defa” internette dergi takip eden kızlar (% 26,0) erkeklerin (% 25,5) ve “ayda 1-2 defa” internette dergi takip eden kızlar (% 28,3) ile erkeklerin (%25,0) birbirine yakın bir yüzdelik dilime sahip oldukları bulunmuştur. “Hiç” takip etmeyen erkeklerin (%49,5) kızlardan (%45,7) daha yüksek bir yüzdelik dilime sahip oldukları bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ İnternette dergileri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı farkın olmadığına ulaşılmıştır ($\chi^2= .901$, $sd=2$, Cramer $V= ,040$, $p= ,637$).

4.1.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.2.1: Gazete Takip Etme Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyine Göre Kay-Kare Sonuçları

Değişkenler	Frekans ve yüzdeler	Sınıf Düzeyi				Toplam
		1	2	3	4	
Her Gün	<i>f</i>	15	32	44	42	133
	%	17,9%	19,3%	25,1%	27,3%	23,0%

Ne sıklıkla gazete okursunuz?	İki günde bir	<i>f</i>	15	21	26	22	84
		%	17,9%	12,7%	14,9%	14,3%	14,5%
	Hafta 1-2 defa	<i>f</i>	36	63	68	59	226
		%	42,9%	38,0%	38,9%	38,3%	39,0%
	Ayda 1-2 defa	<i>f</i>	15	41	30	26	112
		%	17,9%	24,7%	17,1%	16,9%	19,3%
	Hiç	<i>f</i>	3	9	7	5	24
		%	3,6%	5,4%	4,0%	3,2%	4,1%
	Toplam	<i>f</i>	84	166	175	154	579
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?	Her Gün	<i>f</i>	27	41	50	67	185
		%	32,1%	24,7%	28,6%	43,5%	32,0%
	İki günde bir	<i>f</i>	9	26	27	36	98
		%	10,7%	15,7%	15,4%	23,4%	16,9%
	Hafta 1-2 defa	<i>f</i>	26	50	43	31	150
		%	31,0%	30,1%	24,6%	20,1%	25,9%
	Ayda 1-2 defa	<i>f</i>	14	30	32	12	88
		%	16,7%	18,1%	18,3%	7,8%	15,2%
	Hiç	<i>f</i>	8	19	23	8	58
		%	9,5%	11,4%	13,1%	5,2%	10,0%
	Toplam	<i>f</i>	84	166	175	154	579
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sınıf öğretmenleri adaylarının “ Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda “her gün” gazete okuyan 1. sınıfların (% 17,9), ve 2. sınıfların (%19,) yüzdelerinin birbirine yakın olduğu; 3. sınıfların (%25,1) ve 4. sınıfların (%27,3) da yüzdelerinin birbirlerine yakın olduğu bulunmuştur. “İki günde bir” gazete okuyan 1. sınıfların (% 17,9) 2. sınıflardan(%12,7), 3. sınıflardan (%14,9) ve 4. sınıflardan (%14,3) yüzdelerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. “Haftada 1-2 defa” gazete okuyan 1. Sınıfların (% 42,9) 2. sınıflardan(%38,0), 3. sınıflardan (%38,9) ve 4. sınıflardan (%38,3) yüzdelerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

“Ayda 1-2 defa” gazete okuyan 2. sınıfların (% 24,7) 1. sınıflardan (% 17,9), 3. sınıflardan (%17,1) ve 4. sınıflardan (%16,9) yüzdelik dilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. “Hiç” gazete okumayan 1. sınıfların (%3,6) 2. sınıfların (% 5,4), 3. sınıfların (% 4,0) ve 4. sınıfların (%3,2) yüzdelik dilimlerine sahip oldukları bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ($\chi^2= 9,49$, $sd=12$, Cramer V= ,074, $p= ,660$).

Sınıf öğretmeni adaylarının internet gazete takip alışkanlıklarını belirlemek amacıyla sormuş olduğumuz “İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda “Her gün” internette gazete takip eden 4. Sınıfların (%43,5), 3. Sınıflardan (%28,6), 2. Sınıflardan (%24,7) ve 1. Sınıflardan (%32,1) daha yüksek bir yüzdelik dilime sahip oldukları bulunmuştur. “İki günde bir” internette gazete takip eden 4. Sınıfların (%23,4) 1. sınıflardan (%10,7), 2. Sınıflardan (%15,7) ve 3. Sınıflardan (%15,4) yüzdelik olarak daha yüksek düzeyde olduğu ve yüzdelik dilimlerinin birbirlerine yakın olduğu bulunmuştur. “Haftada bir” gazete okuyan 1. sınıf (%31,0) ve 2. sınıfların (%30,1) yüzdelik dilimlerinin birbirlerine çok yakın olduğu aynı zamanda 3. sınıflardan (%24,6) ve 4. sınıflardan (%20,1) daha yüksek olduğu bulunmuştur. “Ayda 1-2 defa” internette gazete takip eden 1. Sınıfların (%16,7), 2. Sınıfların (%18,1) ve 3. Sınıfların (%13,1) yüzdelik dilimlerinin birbirlerine yakın olduğu, 4. Sınıfların (%7,8) ise diğer sınıflardan daha az olduğu bulunmuştur. İnternette “Hiç” gazete takip etmeyen 4. sınıfların oranının (%5,2), 3. sınıflardan (%13,1), 2. sınıflardan (%11,4) ve 1. sınıflardan (%9,5) daha düşük olduğu görülmektedir. Frekanslar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde fark olduğuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 33,26$, $sd=12$, Cramer V= ,138, $p= ,001$). Ancak farkın hangi sıklıkların lehine olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Haftada 1-2 defa okuyanlar ($X_3^2=$

9,62, $p= ,022$) sınıf düzeyine göre anlamlı farkın olmadığına ulaşılmıştır. Anlamlı fark kaynağı belirlenen İnternette gazete takip etme sıklıkları ise “Her gün” gazete okuyanlarda ($X^2_3= 18,22$, $p= ,000$), “İki günde bir” okuyanlarda ($X^2_3= 15,55$, $p= ,001$), “Ayda 1-2 defa” okuyanlar ($X^2_3= 14,90$, $p= ,002$) ve İnternette “Hiç” gazete takip etmeyenlerde ($X^2_3= 12,20$, $p= ,007$) dir. Her gün ve iki günde bir internette gazete takip etme alışkanlıklarında 4. sınıfların lehine bir anlamlı farkın olduğu, ayda 1-2 defa internette dergi takip etme alışkanlıklarının ve internette hiç gazete takip etmeyenlerde 3. Sınıfların lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.1.2.2: Dergi Takip Etme Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyine Göre Kay-Kare Sonuçları

	Değişkenler	Frekans ve yüzde	Sınıf Düzeyi				Toplam
			1	2	3	4	
Ne sıklıkla dergi okursunuz?	Hafta 1-2	<i>f</i>	26	58	54	43	181
	defa	%	31,0%	34,9%	30,9%	27,9%	31,3%
	Ayda 1-2	<i>f</i>	37	78	83	79	277
	defa	%	44,0%	47,0%	47,4%	51,3%	47,8%
	Hiç	<i>f</i>	21	30	38	32	121
		%	25,0%	18,1%	21,7%	20,8%	20,9%
	Toplam	<i>f</i>	84	166	175	154	579
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
İnternette dergileri ne sıklıkla takip edersiniz?	Hafta 1-2	<i>f</i>	23	48	33	45	149
	defa	%	27,4%	28,9%	19,2%	29,2%	25,9%
	Ayda 1-2	<i>f</i>	14	43	56	44	157
	defa	%	16,7%	25,9%	32,6%	28,6%	27,3%
	Hiç	<i>f</i>	47	75	83	65	270
		%	56,0%	45,2%	48,3%	42,2%	46,9%
	Toplam	<i>f</i>	84	166	172	154	576
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 4.1.2.2. incelendiğinde Sınıf öğretmeni adaylarının “ Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda 1. sınıfların % 31,0,’inin 2. Sınıfların % 34,9’unun, 3. sınıfların % 30,9’unun ve 4. sınıfların %27,9’unun “Haftada 1-2 defa” dergi okuduğu bulunmuştur. Yine 1. sınıfların % 24,7’sinin, 2. sınıfların % 17,9’unun, 3. sınıfların %17,1’ini ve 4. sınıfların %16,9’unun “Ayda 1-2 defa” dergi okuduğu ve “1. sınıfların %25,0’inin, 2. sınıflardan % 18,1’inin, 3. sınıflardan % 21,7’sinin ve 4. sınıflardan %20,8’inin Hiç” dergi okumadığı bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farkın olmadığı görülmüştür ($\chi^2=3,31$, sd=6, Cramer V= ,054, p= ,768).

Sınıf öğretmeni adaylarının internet dergisi takip alışkanlıklarını belirlemek amacıyla sormuş olduğumuz “İnternette dergileri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda elde edilen veri tablosu doğrultusunda internette “haftada bir” dergi okuyan 1. sınıfların yüzdelik dilimlerinin % 27,4 iken 2. sınıfların %28,9 olduğu ve 3. sınıfların % 19,2 iken 4. sınıfların % 29,2 olduğu bulunmuştur. “Ayda 1-2 defa” internette dergi takip eden 1. sınıfların %16,7, 2. sınıfların %25,9, 3. sınıfların %32,6 ve 4. sınıfların %28,6’lık bir yüzdelik dilime sahip oldukları bulunmuştur. Yine internette “Hiç” dergi takip etmeyen 1. Sınıfların yüzdelik dilimlerinin %56,0, 2. sınıfların %45,2, 3. sınıfların %48,3 ve 4. sınıfların %42,2 olduğu bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı farkın olmadığı görülmüştür ($\chi^2=12,11$, sd=6, Cramer V= ,103, p= ,060).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “Sınıf öğretmen adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları onların anne – baba eğitim düzeylerine ve aile gelirlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti.

“Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları onların anne – baba eğitim düzeylerine ve aile gelirlerine göre farklılık gösterip göstermediği bulmak amacıyla Kay-Kare Testi (Chi-Square Test X^2) kullanılmıştır. Kay-Kare Testi sonucunda bulunan anlamlı farkın hangi sıklığın lehine olduğu bulmak amacıyla ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmıştır.

4.2.1. Anne Eğitim Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin kay-kare (chi-square) analizleri yapılmadan önce anne eğitim düzeyi lisansüstü olan anne sayısının analiz için yetersiz olmasından dolayı üniversite mezunu kategorisi ile birleştirilerek “Üniversite” adı altında yeniden kodlanmıştır.

Tablo 4.2.1.1: Gazete Takip Etme Alışkanlıklarına Göre Kay-Kare Sonuçları

	Değişkenler	Frekans ve yüzdeler	Anne Eğitim Düzeyi					Toplam
			Hiç Okula Gitmemiş	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
Ne sıklıkla gazete okursunuz?	Her Gün	<i>f</i>	9	72	17	26	9	133
		%	23,1%	22,9%	21,8%	22,4%	29,0%	23,0%
	İki günde bir	<i>f</i>	5	51	12	14	2	84
		%	12,8%	16,2%	15,4%	12,1%	6,5%	14,5%
	Hafta 1-2 defa	<i>f</i>	18	109	31	53	15	226
		%	46,2%	34,6%	39,7%	45,7%	48,4%	39,0%
	Ayda 1-2 defa	<i>f</i>	6	70	13	18	5	112
		%	15,4%	22,2%	16,7%	15,5%	16,1%	19,3%
	Hiç	<i>f</i>	1	13	5	5	0	24
		%	2,6%	4,1%	6,4%	4,3%	,0%	4,1%

İnternetten gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?	Toplam	<i>f</i>	39	315	78	116	31	579
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Her Gün	<i>f</i>	15	92	27	38	13	185
		%	38,5%	29,2%	34,6%	32,8%	41,9%	32,0%
	İki günde bir	<i>f</i>	7	57	7	22	5	98
		%	17,9%	18,1%	9,0%	19,0%	16,1%	16,9%
	Hafta 1-2 defa	<i>f</i>	12	73	27	28	10	150
		%	30,8%	23,2%	34,6%	24,1%	32,3%	25,9%
	Ayda 1-2 defa	<i>f</i>	2	57	9	18	2	88
		%	5,1%	18,1%	11,5%	15,5%	6,5%	15,2%
	Hiç	<i>f</i>	3	36	8	10	1	58
		%	7,7%	11,4%	10,3%	8,6%	3,2%	10,0%
	Toplam	<i>f</i>	39	315	78	116	31	579
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sınıf öğretmenleri adaylarının “ Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 23,1’i, “ilkokul” olan adayların % 22,9’u, ortaokul olan adayların % 21,8’i, “lise” olan adayların %22,4’ü ve “üniversite” olan adayların ise %29,0’u her gün gazete okuduğu; anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 12,8’i, “ilkokul” olan adayların % 16,2’si, ortaokul olan adayların % 15,4’ü, “lise” olan adayların %12,1’i ve “üniversite” olan adayların ise %6,5’inin iki günde bir gazete okuduğu bulunmuştur. Yine anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 46,2’si, “ilkokul” olan adayların % 34,6’sı, ortaokul olan adayların % 39,7’si, “lise” olan adayların %45,7’si ve “üniversite” olan adayların ise %48,4’ü

“haftada 1-2 defa” gazete okuduğu; anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 15,4’ü, “ilkokul” olan adayların % 22,2’si, ortaokul olan adayların % 16,7’si, “lise” olan adayların %15,5’i ve “üniversite” olan adayların ise %16,1’i “ayda 1-2 defa” gazete okuduğu bulunmuştur. Bunun yanında anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 2,6’sı, “ilkokul” olan adayların % 4,1’i, ortaokul olan adayların % 6,4’ü, “lise” olan adayların %4,3’ü ve “üniversite” olan adayların ise %,0’ı “hiç” gazete okumadığı bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemeye Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farka sahip olmadıkları görülmektedir. ($\chi^2= 12,75$, $sd=16$, Cramer V= ,074, $p= ,690$).

Sınıf öğretmeni adaylarının “ İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 38,5’i, “ilkokul” olan adayların % 29,2’u, ortaokul olan adayların % 34,6’sı, “lise” olan adayların %32,8’i ve “üniversite” olan adayların ise %41,9’u her gün gazete okuduğu; anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 17,9’u, “ilkokul” olan adayların % 18,1’i, ortaokul olan adayların % 9,0’u, “lise” olan adayların % 19,0’u ve “üniversite” olan adayların ise % 16,1’inin iki günde bir gazete okuduğu bulunmuştur. Yine anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 30,8’i, “ilkokul” olan adayların % 23,2’si, ortaokul olan adayların % 34,6’sı, “lise” olan adayların % 24,1’i ve “üniversite” olan adayların ise %32,3’ü “haftada 1-2 defa” gazete okuduğu; anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 5,1’i, “ilkokul” olan adayların % 18,1’i, ortaokul olan adayların % 11,5’i, “lise” olan adayların %15,5’i ve “üniversite” olan adayların ise % 6,5’i “ayda 1-2 defa” gazete okuduğu bulunmuştur. Bunun yanında anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 7,7’si, “ilkokul” olan adayların % 11,4’ü, ortaokul olan adayların % 10,3’ü, “lise” olan adayların % 8,6’sı ve “üniversite” olan adayların ise % 3,2’si internette “hiç” gazete okumadığı bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemeye Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının

anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farka sahip olmadıkları görülmektedir ($\chi^2= 19,17$, $sd=16$, Cramer V= ,091, $p= ,260$).

Tablo 4.2.1.2: Dergi Takip Etme Alışkanlıklarına Göre Kay-Kare Sonuçları

	Değişkenler	Frekans ve yüzdeler	Anne Eğitim Düzeyi					Toplam
			Hiç Okula Gitmemiş	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
Ne sıklıkla dergi takip edersiniz?	Hafta 1-2	<i>f</i>	8	86	34	41	12	181
	defa	%	20,5%	27,3	43,6	35,3	38,7	31,3%
	Ayda 1-2	<i>f</i>	21	156	31	52	17	277
	defa	%	53,8%	49,5	39,7	44,8	54,8	47,8%
				%	%	%	%	
	Hiç	<i>f</i>	10	73	13	23	2	121
		%	25,6%	23,2	16,7	19,8	6,5%	20,9%
				%	%	%		
	Toplam	<i>f</i>	39	315	78	116	31	579
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
İnternette dergileri ne sıklıkla takip edersiniz?	Hafta 1-2	<i>f</i>	5	61	28	40	15	149
	defa	%	12,8%	19,5	36,4	34,5	48,4	25,9%
				%	%	%	%	
	Ayda 1-2	<i>f</i>	10	85	23	28	11	157
	defa	%	25,6%	27,2	29,9	24,1	35,5	27,3%
				%	%	%	%	
	Hiç	<i>f</i>	24	167	26	48	5	270
		%	61,5%	53,4	33,8	41,4	16,1	46,9%
				%	%	%	%	
	Toplam	<i>f</i>	39	313	77	116	31	576
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sınıf öğretmeni adaylarının “ Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 20,5’i, “ilkokul” olan adayların % 27,3’ü, ortaokul olan adayların % 43,6’sı, “lise” olan adayların % 35,3’ü ve “üniversite” olan adayların ise %38,7’si “haftada 1-2 defa” dergi okuduğu; anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 53,8’i, “ilkokul” olan adayların % 49,5’i, ortaokul olan adayların % 39,7’si, “lise” olan adayların % 44,8’si ve “üniversite” olan adayların ise % 54,8’i “ayda 1-2 defa” dergi okuduğu bulunmuştur. Bunun yanında anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 25,6’sı, “ilkokul” olan adayların % 23,2’si, ortaokul olan adayların % 16,7’si, “lise” olan adayların % 19,8’i ve “üniversite” olan adayların ise %,6,5’i “hiç” dergi okumadığı bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farka sahip olmadıkları görülmektedir ($\chi^2= 15,09$, $sd=8$, Cramer V= ,114, $p= ,057$).

Sınıf öğretmeni adaylarının “ İnternette dergileri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 12,8’i, “ilkokul” olan adayların % 19,5’i, ortaokul olan adayların % 36,4’ü, “lise” olan adayların % 34,5’i ve “üniversite” olan adayların ise % 48,4’ü “haftada 1-2 defa” internette dergi takip ettiği; anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 25,6’sı, “ilkokul” olan adayların % 27,2’si, ortaokul olan adayların % 29,9’u, “lise” olan adayların % 24,1’i ve “üniversite” olan adayların ise % 35,5’i “ayda 1-2 defa” internette dergi takip ettiği bulunmuştur. Bunun yanında anne eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olan adayların % 61,5’inin, “ilkokul” olan adayların % 53,4’ünün, ortaokul olan adayların % 33,8’inin, “lise” olan adayların % 41,4’ünün ve “üniversite” olan adayların ise %,16,’inin internette hiç dergi takip etmediği bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farklılıkların önemli olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “İnternette dergileri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adayları arasında anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2= 36,00$, $sd=8$, Cramer V= ,177, $p= ,000$). Farkın hangi

sıklıkların lehine olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Haftada 1-2 defa” internetten dergi takip edenler ($X^2_4 = 64,25$, $p = ,000$), “Ayda 1-2 defa” internetten dergi takip edenler ($X^2_4 = 121,94$, $p = ,000$) ve internetten “Hiç” dergi takip etmeyenler ($X^2_4 = 312,77$, $p = ,000$) önemli fark kaynağı belirlenen İnternetten dergi takip etme sıklıklarıdır. Haftada 1-2 defa ve ayda 1-2 defa internetten dergi takip edenlerde bulunan anlamlı farkın anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olanların lehine olduğu, internetten dergi takip etmeme alışkanlığının anne eğitim düzeyi hiç okula gitmemiş olan adayların lehine olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre anne eğitim düzeyi ile internetten dergi takip etme alışkanlıkları arasında doğru bir orantı olduğu, anne eğitim düzeyi yükseldikçe adayların internetten dergi takip etme sıklıklarının arttığı söylenebilir.

4.2.2. Baba Eğitim Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin kay-kare (chi-square) analizleri yapılmadan önce hiç okula gitmeyen baba sayısının analiz için oldukça az olmasından dolayı ilkokul ile birleştirilerek “ilkokul” adı altında yeniden kodlanmıştır. Yine lisansüstü eğitime sahip baba sayısının da analiz için yetersiz olmasından dolayı üniversite mezunu kategorisi ile birleştirilerek “Üniversite” adı altında yeniden kodlanmıştır.

Tablo 4.2.2.1: Gazete Takip Etme Alışkanlıklarına Göre Kay-Kare Sonuçları

		Baba Eğitim Düzeyi					
Ne sıklıkla gazete okursunuz?	Değişkenler	Frekans ve yüzdeler	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Toplam
	Her Gün	<i>f</i>	49	12	33	35	129
		%	22,8%	17,1%	21,7%	26,7%	22,7%
	İki günde bir	<i>f</i>	29	15	22	17	83
		%	13,5%	21,4%	14,5%	13,0%	14,6%
	Hafta 1-2 defa	<i>f</i>	77	25	65	55	222
		%	35,8%	35,7%	42,8%	42,0%	39,1%

İnternetten gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?	Ayda 1-2	<i>f</i>	50	16	25	20	111
	defa	%	23,3%	22,9%	16,4%	15,3%	19,5%
	Hiç	<i>f</i>	10	2	7	4	23
		%	4,7%	2,9%	4,6%	3,1%	4,0%
	Toplam	<i>f</i>	215	70	152	131	568
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Her Gün	<i>f</i>	62	21	51	47	181
		%	28,8%	30,0%	33,6%	35,9%	31,9%
	İki günde bir	<i>f</i>	39	11	25	22	97
		%	18,1%	15,7%	16,4%	16,8%	17,1%
	Hafta 1-2	<i>f</i>	53	19	42	31	145
	defa	%	24,7%	27,1%	27,6%	23,7%	25,5%
	Ayda 1-2	<i>f</i>	33	11	23	21	88
	defa	%	15,3%	15,7%	15,1%	16,0%	15,5%
	Hiç	<i>f</i>	28	8	11	10	57
		%	13,0%	11,4%	7,2%	7,6%	10,0%
	Toplam	<i>f</i>	215	70	152	131	568
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sınıf öğretmenleri adaylarının “ Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 22,8’i, ortaokul olan adayların % 17,1’si, “lise” olan adayların % 21,7’si ve “üniversite” olan adayların ise %26,7’si her gün gazete okuduğu; baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 13,5’i, ortaokul olan adayların % 21,4’ü, “lise” olan adayların %14,5’i ve “üniversite” olan adayların ise % 13,0’ünün iki günde bir gazete okuduğu bulunmuştur. Yine baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 35,8’i, ortaokul olan adayların % 35,7’si, “lise” olan adayların %42,8’i ve “üniversite” olan adayların ise %42,’si “haftada 1-2 defa” gazete okuduğu; baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 23,3’ü, ortaokul olan adayların % 22,9’u, “lise” olan adayların %16,4’ü ve “üniversite” olan adayların ise %15,3’ü “ayda 1-2 defa” gazete okuduğu bulunmuştur. Bununla beraber baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 4,7’sinin, ortaokul olan adayların % 2,9’unun, “lise” olan adayların %4,6’sının ve “üniversite”

olan adayların ise %3,1'inin "hiç" gazete okumadığı bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda " Ne sıklıkla gazete okursunuz?" sorusuna ilişkin sınıf öğretmen adaylarının arasında baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 10,95$, $sd=12$, Cramer V= ,080, $p= ,533$).

Sınıf öğretmen adaylarının " İnternetten gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?" sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda baba eğitim düzeyi "ilkokul" olan adayların % 28,8'i, ortaokul olan adayların % 30,0'u, "lise" olan adayların %33,6'sı ve "üniversite" olan adayların ise % 35,9'u her gün internetten gazete takip ettiği; baba eğitim düzeyi "ilkokul" olan adayların % 18,1'i, ortaokul olan adayların % 15,7'si, "lise" olan adayların % 16,4'ü ve "üniversite" olan adayların ise % 16,8'inin iki günde bir internetten gazete takip ettiği bulunmuştur. Yine baba eğitim düzeyi "ilkokul" olan adayların % 24,7'si, ortaokul olan adayların % 27,1'i, "lise" olan adayların % 27,6'sı ve "üniversite" olan adayların ise % 23,7'sinin "haftada 1-2 defa" internetten gazete takip ettiği; baba eğitim düzeyi "ilkokul" olan adayların % 15,3'ü, ortaokul olan adayların % 15,7'si, "lise" olan adayların %15,1'i ve "üniversite" olan adayların ise % 16,0'sı "ayda 1-2 defa" internetten gazete takip ettiği bulunmuştur. Bunun yanında baba eğitim düzeyi "ilkokul" olan adayların % 13,0'ü, ortaokul olan adayların % 11,4'ü, "lise" olan adayların % 7,2'si ve "üniversite" olan adayların ise % 7,6'sının internetten "hiç" gazete takip etmediği bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda " İnternetten gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?" sorusuna ilişkin sınıf öğretmen adaylarının arasında baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 6,36$, $sd=12$, Cramer V= ,061, $p= ,897$).

Tablo 4.2.2.2: Dergi Takip Etme Alışkanlıklarına Göre Kay-Kare Sonuçları

		Baba Eğitim Düzeyi					Toplam
Değişkenler		Frekans ve yüzdeler	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
Ne sıklıkla dergi takip edersiniz?	Hafta 1-2	<i>f</i>	55	22	55	52	184
	defa	%	25,6%	31,4%	36,2%	39,6%	31,5%
	Ayda 1-2	<i>f</i>	88	31	68	70	257
	defa	%	40,9%	44,3%	44,7%	53,4%	47,9%
	Hiç	<i>f</i>	72	17	29	9	141
		%	33,4%	24,3%	19,1%	7,0%	20,6%
	Toplam	<i>f</i>	215	70	152	131	568
		%	100,%	100,%	100,%	100,%	100,0%
İnternette dergileri ne sıklıkla takip edersiniz?	Hafta 1-2	<i>f</i>	37	20	49	40	146
	defa	%	17,3%	29,0%	32,2%	30,8%	25,8%
	Ayda 1-2	<i>f</i>	61	17	40	39	157
	defa	%	28,5%	24,6%	26,3%	30,0%	27,8%
	Hiç	<i>f</i>	116	32	63	51	262
		%	54,2%	46,4%	41,4%	39,2%	46,4%
	Toplam	<i>f</i>	214	69	152	130	565
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sınıf öğretmeni adaylarının “ Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 25,6’sı, ortaokul olan adayların % 31,4’ü, “lise” olan adayların % 40,1’ü ve “üniversite” olan adayların ise % 31,3’ü “haftada 1-2 defa” dergi okuduğu; baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 51,6’sı, ortaokul olan adayların % 44,3’ü, “lise” olan adayların % 38,2’si ve “üniversite” olan adayların ise % 55,0’i “ayda 1-2 defa” dergi okuduğu bulunmuştur. Bunun yanında baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 22,8’i, ortaokul olan adayların % 24,3’ü, “lise” olan adayların % 21,7’si ve “üniversite” olan adayların ise %,13,7’sinin “hiç” dergi okumadığı bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve

ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının arasında baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 15,22$, $sd=6$, Cramer $V= ,116$, $p= ,019$). Farkın hangi sıklıkların lehine olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Haftada 1-2 defa” dergi okuyanlar ($X^2_2= 10,90$, $p= ,004$), “Ayda 1-2 defa” dergi okuyanlar ($X^2_2= 44,67$, $p= ,000$) ve internetten “Hiç” dergi okumayanlar ($X^2_2= 30,92$, $p= ,000$) önemli fark kaynağı belirlenen dergi okuma sıklıklarıdır. Haftada 1-2 defa ve ayda 1-2 defa dergi okuyan adaylar arasındaki anlamlı farkın baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olanların lehine olduğu, dergi okumayan adaylar arasındaki anlamlı farkın ise baba eğitim düzeyi ilkokul olan adayların lehine olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının “ İnternette dergileri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların kay-kare analizleri sonucunda baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 17,3’ünün, ortaokul olan adayların % 29,0’unun, “lise” olan adayların % 32,2’sinin ve “üniversite” olan adayların ise % 38,0’inin “haftada 1-2 defa” internetten dergi takip ettiği ve baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 28,5’inin, ortaokul olan adayların % 24,6’sının, “lise” olan adayların % 26,3’ünün ve “üniversite” olan adayların ise % 30,0’unun “ayda 1-2 defa” internette dergi takip ettiği bulunmuştur. Bununla beraber baba eğitim düzeyi “ilkokul” olan adayların % 54,2’sinin, ortaokul olan adayların % 46,4’ünün, “lise” olan adayların % 41,4’ünün ve “üniversite” olan adayların ise %,39,2’sinin internetten “hiç” dergi takip etmediği bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ İnternetten dergileri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adayları arasında baba eğitim düzeylerine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 15,63$, $sd= 6$, Cramer $V= ,118$, $p= ,016$). Farkın hangi sıklıkların lehine olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Haftada 1-2 defa” internetten dergi okuyanlar ($X^2_3= 12,08$, $p= ,007$), “Ayda 1-2 defa” dergi okuyanlar ($X^2_3= 24,68$, $p= ,000$) ve internetten “Hiç” dergi okumayanlar ($X^2_3= 59,37$, $p= ,000$) anlamlı fark kaynağı belirlenen internetten dergi takip etme sıklıklarıdır. Haftada 1-2 defa ve ayda 1-2 defa

internetten dergi takip etme alışkanlıklarının babası üniversite mezunu olan adayların lehine olduğu, internetten hiç dergi takip etmeme alışkanlıklarında bulunan anlamlı farkın ise baba eğitim düzeyi ilkokul olan adayların lehine olduğu bulunmuştur.

4.2.3. Aile Gelir Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 4.2.3.1: Gazete Takip Etme Alışkanlıklarına Göre Kay-Kare Sonuçları

	Değişkenler	Frekans ve yüzdelere	Aylık Aile Gelir Düzeyi			Toplam
			0-2000	2001-3000	3001+	
Ne sıklıkla gazete okursunuz?	Her Gün	<i>f</i>	84	35	14	133
		%	20,7%	26,5%	33,3%	23,0%
	İki günde bir	<i>f</i>	59	22	3	84
		%	14,6%	16,7%	7,1%	14,5%
	Hafta 1-2	<i>f</i>	158	50	18	226
	defa	%	39,0%	37,9%	42,9%	39,0%
	Ayda 1-2	<i>f</i>	84	21	7	112
	defa	%	20,7%	15,9%	16,7%	19,3%
	Hiç	<i>f</i>	20	4	0	24
		%	4,9%	3,0%	,0%	4,1%
	Toplam	<i>f</i>	405	132	42	579
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
İnternetten gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?	Her Gün	<i>f</i>	105	56	24	185
		%	25,9%	42,4%	57,1%	32,0%
	İki günde bir	<i>f</i>	68	26	4	98
		%	16,8%	19,7%	9,5%	16,9%
	Hafta 1-2	<i>f</i>	116	25	9	150
	defa	%	28,6%	18,9%	21,4%	25,9%
	Ayda 1-2	<i>f</i>	69	16	3	88
	defa	%	17,0%	12,1%	7,1%	15,2%
	Hiç	<i>f</i>	47	9	2	58
		%	11,6%	6,8%	4,8%	10,0%

Toplam	<i>f</i>	405	132	42	579
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sınıf öğretmeni adaylarının “ Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar ile aile gelir düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan kay-kare testi analizleri sonucunda aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların % 20,7’si, 2001-3000 TL arasında olan adayların %26,5’i ve aile gelir düzeyi 3001 TL ve daha fazla olan adayların %33,3’ü her gün gazete okuduğu, aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların 14,6’sının, 2001-3000 TL olanların % 16,7’sinin ve 3000 TL ve daha fazla olanların %7,1’inin “İki günde bir” gazete okuduğu bulunmuştur. Yine aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların 39,0’unun, 2001-3000 TL olanların % 37,9’unun ve 3000 TL ve daha fazla olanların %42,9’unun “haftada 1-2 defa” gazete okuduğu ve aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların 20,7’sinin, 2001-3000 TL olanların % 15,’unun ve 3000 TL ve daha fazla olanların %16,7’si’inin “Ayda 1-2 defa” gazete okuduğu bulunmuştur. Bunun yanında aile gelir düzeyinin 0-2000 TL arasında olan adayların 4,9’unun, 2001-3000 TL olan adayların % 3,0’ünün ve 3000 TL ve daha fazla olanların %0,0’ının “Hiç” gazete okumadığı bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adayları arasında aile gelir düzeylerine göre anlamlı farkın bulunmadığı görülmüştür. ($\chi^2= 9,88$, $sd=8$, Cramer V= ,092, $p= ,275$).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “ İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar ile aile gelir düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan kay-kare testi analizleri sonucunda aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların % 25,9’unun, 2001-3000 TL arasında olan adayların %42,4’ünün ve aile gelir düzeyi 3001 TL ve daha fazla olan adayların %57,1’inin her gün gazete okuduğu, aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların 16,8’inin, 2001-3000 TL olanların % 19,7’sinin ve 3000 TL ve daha fazla olanların %9,5’inin “İki günde bir” gazete okuduğu bulunmuştur. Yine aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların 28,6’sının, 2001-3000 TL olanların %

18,9'unun ve 3000 TL ve daha fazla olanların %21,4'ünün "haftada 1-2 defa" gazete okuduğu ve aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların 17,0'sinin, 2001-3000 TL olanların % 12,1'inin ve 3000 TL ve daha fazla olanların %7,1'inin "Ayda 1-2 defa" gazete okuduğu bulunmuştur. Bunun yanında aile gelir düzeyinin 0-2000 TL arasında olan adayların 11,6'sının, 2001-3000 TL olan adayların % 6,8'inin ve 3000 TL ve daha fazla olanların %4,8'inin "Hiç" gazete okumadığı bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda " İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?" sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adayları arasında aile gelir düzeylerine göre anlamlı farkın olduğuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 30,44$, $sd=8$, Cramer V= ,162, $p= ,000$). Farkın hangi sıklıkların lehine olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre; "İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?" sorusuna verilen yanıtlarda aile gelir düzeylerine göre belirlenen anlamlı farklılıkların kaynağı ikili karşılaştırmalarla (pairwise comparisons) incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre anlamlı fark kaynağı belirlenen İnternette gazete takip etme sıklıkları "Her gün" internette gazete takip edenler ($X^2_2= 53,97$, $p= ,000$), "İki günde bir" takip edenler ($X^2_2= 64,73$, $p= ,000$), "Haftada 1-2 defa" takip edenler ($X^2_2= 133,24$, $p= ,000$), "Ayda 1-2 defa" takip edenler ($X^2_2= 83,34$, $p= ,000$) ve İnternette "Hiç" gazete takip etmeyenlerde ($X^2_2= 60,65$, $p= ,000$) dir. Elde edilen sonuçlara göre aile gelir düzeyi 3000 TL ve daha fazla olan adayların "her gün" internette gazete takip etme alışkanlığının daha yüksek olduğu, "iki günde bir" internette gazete takip eden adaylarda aile gelir düzeyi 2001-3000 TL arasında olan adayların oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. "haftada 1-2 defa" ve ayda 1-2 defa internette gazete takip etme alışkanlıklarında ise aile gelir düzeyi 0-2000 TL arasında olan adayların daha yüksek bir orana sahip oldukları bulunmuştur. Yine aile gelir düzeyi 0-2000 TL arasında olan adayların en yüksek internette gazete takip etmeme oranına sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo 4.2.3.2: Dergi Takip Etme Alışkanlıklarına Göre Kay-Kare Sonuçları

	Değişkenler	Frekans ve yüzdeler	Aylık Aile Gelir Düzeyi			Toplam
			0-2000	2001-3000	3001+	
Ne sıklıkla dergi okursunuz?	Hafta 1-2	<i>f</i>	124	47	10	181
	defa	%	30,6%	35,6%	23,8%	31,3%
	Ayda 1-2	<i>f</i>	188	63	26	277
	defa	%	46,4%	47,7%	61,9%	47,8%
	Hiç	<i>f</i>	93	22	6	121
		%	23,0%	16,7%	14,3%	20,9%
	Toplam	<i>f</i>	405	132	42	579
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
İnternette dergileri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?	Hafta 1-2	<i>f</i>	92	45	12	149
	defa	%	22,8%	34,4%	28,6%	25,9%
	Ayda 1-2	<i>f</i>	108	37	12	157
	defa	%	26,8%	28,2%	28,6%	27,3%
	Hiç	<i>f</i>	203	49	18	270
		%	50,4%	37,4%	42,9%	46,9%
	Toplam	<i>f</i>	403	131	42	576
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarının “ Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar ile aile gelir düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan kay-kare testi analizleri sonucunda aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların 30,6’sının, 2001-3000 TL olanların % 35,6’sının ve 3000 TL ve daha fazla olanların %23,8’inin “haftada 1-2 defa” dergi okuduğu, aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların 46,4’ünün, 2001-3000 TL olanların % 47,7’sinin ve 3000 TL ve daha fazla olanların %61,9’unun “Ayda 1-2 defa” dergi okuduğu bulunmuştur. Bunun yanında aile gelir düzeyinin 0-2000 TL arasında olan adayların 23,0’ünün, 2001-3000 TL olan adayların % 16,7’sinin ve 3000 TL ve daha fazla olanların %14,3’ünün “Hiç” dergi okumadığı bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri

kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “Ne sıklıkla dergi takip ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adayları arasında aile gelir düzeylerine göre anlamlı farkın olmadığı görülmüştür ($\chi^2= 6,34$, $sd=4$, Cramer V= ,074, $p= ,175$).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “ İnternette dergileri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar ile aylık aile gelir düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan kay-kare testi analizleri sonucunda aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların 22,8’inin, 2001-3000 TL olanların % 34,4’ünün ve 3000 TL ve daha fazla olanların %28,6’sının “haftada 1-2 defa” gazete okuduğu ve aile gelir düzeyleri 0-2000 TL arasında olan adayların 26,8’sinin, 2001-3000 TL olanların % 28,2’sinin ve 3000 TL ve daha fazla olanların %28,6’sının “Ayda 1-2 defa” internette dergi okuduğu bulunmuştur. Bunun yanında aile gelir düzeyinin 0-2000 TL arasında olan adayların 50,4’ünün, 2001-3000 TL olan adayların % 37,4’ünün ve 3000 TL ve daha fazla olanların %42,9’unun “Hiç” internette dergi takip etmediği bulunmuştur. Frekanslar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak incelemede Cramer V ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Çapraz karşılaştırma sonucunda “ İnternette dergileri ne sıklıkla takip edersiniz?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adayları arasında aile gelir düzeylerine göre anlamlı farkın olmadığı görülmüştür ($\chi^2= 9,00$, $sd=4$, Cramer V= ,088, $p= ,061$).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerileri cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti.

“Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerilerinin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre önemli farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla toplanan verilerden birden fazla bağımsız değişkenin birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (multivariate analysis of variance-MANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmada cinsiyet ve sınıf değişkenlerine ilişkin, MANOVA analizi ile ilgili varsayımları test etmek amacıyla kovaryans eşitliğini test etmek için uygulanan Box's M istatistiği [Box's M:36.27; $F_{(21, 321807)}: 1.703, p>0.05$] sonucuna göre kovaryans eşitliği kabul edilmiştir.

Tablo 4.3.1: Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık Düzeylerinin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	P
Cinsiyet	Eleştirel okuma	11,060	1	11,060	,566	,452
	Eleştirel yazma	22,484	1	22,484	1,220	,270
	Eleştirel okuryazarlık	65,083	1	65,083	1,087	,297
Sınıf	Eleştirel okuma	207,586	3	69,195	3,539	,015
	Eleştirel yazma	55,188	3	18,396	,998	,393
	Eleştirel okuryazarlık	322,788	3	107,596	1,798	,146
Cinsiyet*	Eleştirel okuma	193,234	3	64,411	3,294	,020
	Eleştirel yazma	58,007	3	19,336	1,049	,370
Sınıf	Eleştirel okuryazarlık	380,116	3	126,705	2,117	,097

Varyansların eşitliği için ise Levene Testi hesaplanmış ve bağımlı değişkenler açısından varyansların eşitliği Tablo 4.3.2. 'de de görüldüğü gibi kabul edilmiştir.

Tablo 4.3.2: Cinsiyet ve Sınıf Değişkeni Açısından Varyansların Eşitliğini Test Eden Levene Testi Sonuçları

	F	sd1	sd2	P
Eleştirel Okuma	1,314	7	570	,241
Eleştirel Yazma	2,250	7	570	,209
Eleştirel Okuryazarlık	,897	7	570	,508

Araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin MANOVA testi sonuçları tablo 4.3.1.'de sunulmaktadır. Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni

adaylarının eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [Wilks' Lambda (Λ)=0,998, $F(2, 569)=,619$, $p>.05$]. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında öğretmen adaylarının eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmazken [Wilks' Lambda (Λ)=0,970, $F(6, 1138)=2,926$, $p>.05$] eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [Wilks' Lambda (Λ)=0,970, $F(6, 1138)=2,926$, $p<.05$].

Tablo 4.3.3: Sınıf Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Sınıf Düzeyi	$\bar{x}$	Ss	N
Eleştirel	1	25,307	,494	84
	2	27,019	,361	166
Okuma	3	26,958	,380	175
	4	27,174	,381	154

Sınıf Değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.3.3.'de görülmektedir. Eleştirel okuma becerisinin hangi sınıflar açısından farklılıklar olduğunu test etmek amacıyla uygulana gruplar arası Scheffe Post Hoc karşılaştırmaları yapılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: sınıf düzeyi açısından 4. Sınıfların eleştirel okuma puan ortalamasının (=27.17; Ss: .381) 1 sınıfların eleştirel okuma puan ortalamasından (=25.30; Ss: .494) anlamlı derecede farklı olduğu gözlenmiştir. Ancak diğer sınıfların puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Adayların cinsiyet ve sınıf düzeyleri ilişkisi açısından elde edilen sonuçlar incelendiğinde adayların eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık becerisi açısından anlamlı farklılık göstermediği [Wilks' Lambda (Λ)=0,977, $F(6, 1138)=2,265$, $p>.05$], eleştirel okuma becerisi açısından ise anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [Wilks' Lambda (Λ)=0,977, $F(6, 1138)=2,265$, $p<.05$].

Tablo 4.3.4: Cinsiyet * Sınıf Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	$\bar{x}$	S_s	N
Eleştirel Okuma	1	Kız	42,63	6,145	51
		Erkek	41,58	6,335	33
	2	Kız	43,99	6,090	107
		Erkek	43,74	7,050	58
	3	Kız	42,81	5,404	129
		Erkek	45,30	4,912	46
	4	Kız	43,99	5,919	104
		Erkek	44,52	5,570	50

Sınıf Düzeyi*Cinsiyet değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.3.4.'de görülmektedir. Elde edilen verilere göre 1.sınıfta öğrenim gören kızların eleştirel okuma puan ortalamasının (=42.63; Ss: 6.145) erkeklerin eleştirel okuma puan ortalamasından (=41.58; Ss: 6.335) daha yüksektir. 2. sınıfta öğrenim gören kızların (=43.99; Ss: 6.090) ve erkelerin (=43.74; Ss: 7.050) eleştirel okuma puan ortalamalarının neredeyse eşit olduğu görülmüştür. 3. Sınıfta öğrenim gören erkeklerin eleştirel okuma puan ortalamasının (=45.30; Ss: 4.912) kızların eleştirel okuma puan ortalamasından (=42.81; Ss: 5.404) daha yüksektir. Yine 4. Sınıfta öğretmim gören erkeklerin eleştirel okuma puan ortalamasının (=44.52; Ss: 5.570) kızların eleştirel okuma puan ortalamasından (=43.99; Ss: 5.919) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak 1. sınıflarda kızların eleştirel okuma ortalaması daha yüksek iken bu durum 3. ve 4. Sınıflarda erkeklerin lehine değiştiği ve erkeklerin eleştirel okuma ortalama puanlarının kızların ortalama puanlarının üzerine çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.3.5: Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Puanlarına Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler	sd	Kareler	F	P
		Toplamı		Ortalaması		
Cinsiyet	Medya okuryazarlık	20,154	1	20,154	,577	,448
	Medya bağımlılık	74,912	1	74,912	8,701	,003

Sınıf	Medya okuryazarlık	268,413	3	89,471	2,560	,054
	Medya bağımlılık	115,980	3	38,660	4,490	,004
Cinsiyet*	Medya okuryazarlık	208,893	3	69,631	1,993	,114
	Medya bağımlılık	26,487	3	8,829	1,025	,381

Varyansların eşitliği için ise Levene Testi hesaplanmış ve bağımlı değişkenler açısından varyansların eşitliği Tablo 4.3.2. 'de de görüldüğü gibi kabul edilmiştir.

	F	sd1	sd2	P
Medya Okuryazarlık	1,269	7	571	,263
Medya Bağımlılık	1,530	7	571	,154

Araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin MANOVA testi sonuçları tablo 4.3.5.'de sunulmaktadır. Elde edilen verilere göre medya okuryazarlık boyutu araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermezken [Wilks' Lambda (Λ)=0,981, $F(2, 570)=5,47$, $p>.05$]; medya bağımlılık boyutu adayların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir[Wilks' Lambda (Λ)=0,981, $F(2, 570)=5,47$, $p<.05$]. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken [Wilks' Lambda (Λ)=0,966, $F(6, 1140)=3,27$, $p>.05$]; medya bağımlılığı boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [Wilks' Lambda (Λ)=0,966, $F(6, 1138)=3,27$, $p<.05$]. Adayların cinsiyet ve sınıf düzeyleri ilişkisi açısından elde edilen sonuçlar incelendiğinde adayların medya okuryazarlığı ve medya bağımlılığı boyutlarında cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir. [Wilks' Lambda (Λ)=0,985, $F(6, 1140)=1,48$, $p>.05$].

Medya Bağımlılığı boyutunda bulunan anlamlı farklılıkların kimin lehine olduğunu bulmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.3.6.'de verilmiştir.

Tablo 4.3.6: Medya Bağımlılığı Puanlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	N	$\bar{x}$	S	sd	F	P	Fark
Medya Bağımlılığı	Kız	392	16,56	3,061	,155	11,31	.001	
	Erkek	187	17,45	2,767	,202			
	1	84	16,31	2,593	,283	5,61	.001	1-4 2-4
	2	166	16,43	3,053	,231			
	3	175	16,84	3,050	,237			
	4	154	17,62	2,944	,237			

Tablo 4.3.3. incelendiğinde cinsiyete göre erkeklerin medya bağımlılık ortalamalarının ($\bar{x} = 17.45$) kızların medya bağımlılık ortalamalarından ($\bar{x} = 16.56$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre medya bağımlılığa bakıldığında 1. sınıflar ile 4. sınıflar ve 2. sınıflar ile 4. sınıflar arasında anlamlı farkın bulunduğu diğer sınıflar arasında herhangi bir anlamlı farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Buna göre 4. sınıfların medya bağımlılık ortalama puanının (17,62), 1. sınıfların medya bağımlılık ortalama puanından (16,31) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine 4. sınıfların medya bağımlılık ortalama puanının (17,62) 2. sınıfların medya bağımlılık ortalama puanından (16,43) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan adayların sınıf düzeyi arttıkça medya bağımlılık düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerileri anne ve baba eğitim ile aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti.

“Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerilerinin anne –baba eğitim durumları ve aile gelir düzeylerine göre önemli farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin tek yönlü varyans analizi ile ilgili varsayımları test etmek amacıyla

yapılan analizlerde Skewness ve Kurtosis değerlerinin standart hatalarına bölümleri -2 +2 aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca histogram grafikleri kontrol edilerek normal dağılıma uygun oldukları gözlenmiştir.

4.4.1. Anne Eğitim Düzeyine Göre Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin tek yönlü varyans analizleri yapılmadan önce anne eğitim düzeyi lisansüstü olan anne sayısının çok az olmasından dolayı üniversite mezunu kategorisi ile birleştirilerek “Üniversite” olarak yeniden kodlanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen ilk sonuç olan betimsel istatistik bulguları ve sonrasında varyans analizi çıktıları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.4.1.1: Anne Eğitim Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Anne eğitim düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
Medya Okuryazarlık	Hiç Okula Gitmemiş	39	44,15	5,47
	İlkokul	315	43,21	5,96
	Ortaokul	78	44,25	6,96
	Lise	116	44,00	4,85
	Üniversite	31	43,77	7,22
Medya Bağımlılık	Hiç Okula Gitmemiş	39	17,51	2,18
	İlkokul	315	16,64	2,88
	Ortaokul	78	16,78	3,44
	Lise	116	17,12	2,90
	Üniversite	31	17,22	3,92
Eleştirel Okuma	Hiç Okula Gitmemiş	39	27,23	4,38
	İlkokul	315	26,54	4,42
	Ortaokul	78	26,60	4,80
	Lise	116	27,00	4,29
	Üniversite	31	27,64	4,75
Eleştirel Yazma	Hiç Okula Gitmemiş	39	23,25	3,66
	İlkokul	314	23,38	4,46

	Ortaokul	78	24,19	4,22
	Lise	116	24,08	3,92
	Üniversite	31	24,45	4,83
	Hiç Okula Gitmemiş	39	50,48	7,03
	İlkokul	314	49,91	7,85
Eleştirel Okuryazarlık	Ortaokul	78	50,79	8,10
	Lise	116	51,08	7,25
	Üniversite	31	52,09	8,79

Betimsel istatistik sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeylerine göre medya okuryazarlığı, medya bağımlılığı, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık alanlarında genellikle birbirine yakın ortalama puanlarına sahip oldukları, ortalamalarında küçük değerlerde farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Belirlenen bu gibi farklılıkların istatistiksel olarak önemli olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4.1.2: Anne Eğitim Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Anne eğitim düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Medya Okuryazarlık	Gruplararası	112,323	4	28,081	,793	,530
	Gruplariçi	20321,680	574	35,404		
	Toplam	20434,003	578			
Medya Bağımlılık	Gruplararası	44,644	4	11,161	1,245	,291
	Gruplariçi	5143,982	574	8,962		
	Toplam	5188,625	578			
Eleştirel Okuma	Gruplararası	55,906	4	13,976	,701	,591
	Gruplariçi	11440,782	574	19,932		
	Toplam	11496,687	578			
Eleştirel Yazma	Gruplararası	92,321	4	23,080	1,247	,290
	Gruplariçi	10602,739	573	18,504		

	Toplam	10695,061	577			
Eleştirel Okuryazarlık	Gruplararası	229,145	4	57,286	,948	,435
	Gruplariçi	34608,156	573	60,398		
	Toplam	34837,301	577			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeylerine göre medya okuryazarlık ($F_{4-574} = ,793, p = >.05$), medya bağımlılık ($F_{4-574} = 1,245, p = >.05$), eleştirel okuma ($F_{4-574} = ,701, p = >.05$), eleştirel yazma ($F_{4-573} = 1,247, p = >.05$) ve eleştirel okuryazarlık ($F_{4-573} = ,948, p = >.05$) düzeylerinde anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir.

4.4.2. Baba Eğitim Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin tek yönlü varyans analizleri yapılmadan önce baba eğitim düzeyi “hiç okula gitmemiş” olanların sayısı analiz için yetersiz olmasından dolayı ilkokul mezunu olanlar ile birleştirilerek “ilkokul” adı altında, yine lisansüstü mezunu olan baba sayısının analiz için yetersiz olmasından dolayı üniversite mezunu kategorisi ile birleştirilerek “üniversite” adı altında yeniden kodlanmıştır.

Tablo 4.4.2.1: Baba Eğitim Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Baba eğitim düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
Medya Okuryazarlık	İlkokul	215	43,47	6,00
	Ortaokul	70	42,78	5,50
	Lise	152	43,15	6,03
	Üniversite	131	44,66	5,87
Medya Bağımlılık	İlkokul	215	16,73	2,80
	Ortaokul	70	15,98	2,86
	Lise	152	16,57	3,21
	Üniversite	131	17,76	2,98

Eleştirel Okuma	İlkokul	215	26,60	4,40
	Ortaokul	70	26,01	4,91
	Lise	152	26,63	4,06
	Üniversite	131	27,40	4,71
Eleştirel Yazma	İlkokul	214	23,65	4,27
	Ortaokul	70	23,22	4,54
	Lise	152	23,78	4,14
	Üniversite	131	23,87	4,53
Eleştirel Okuryazarlık	İlkokul	214	50,24	7,74
	Ortaokul	70	49,24	8,23
	Lise	152	50,41	7,26
	Üniversite	131	51,28	8,25

Betimsel istatistik sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeylerine göre medya okuryazarlığı, medya bağımlılığı, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık alanlarında genellikle birbirine yakın ortalama puanlarına sahip oldukları, ancak yine de bazı ortalamalarda farklılıkların olduğu özellikle medya bağımlılık alanında yaklaşık iki sayı değerinde bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Belirlenen bu gibi farklılıkların istatistiksel olarak önemli olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4.2.2: Baba Eğitim Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Baba eğitim düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Medya Okuryazarlık	Gruplararası	227,401	3	75,800	2,159	,092	
	Gruplariçi	19800,873	564	35,108			
	Toplam	20028,275	567				

	Gruplararası	175,508	3	58,503	6,634	,000	Üni.-
Medya	Gruplariçi	4973,591	564	8,818			ilkokul,
Bağımlılık	Toplam	5149,099	567				ortaokul,
							lise
Eleştirel	Gruplararası	100,297	3	33,432	1,685	,169	
Okuma	Gruplariçi	11191,307	564	19,843			
	Toplam	11291,604	567				
Eleştirel	Gruplararası	21,046	3	7,015	,373	,772	
Yazma	Gruplariçi	10582,322	563	18,796			
	Toplam	10603,369	566				
Eleştirel	Gruplararası	201,028	3	67,009	1,101	,348	
Okuryazarlık	Gruplariçi	34257,674	563	60,848			
	Toplam	34458,702	566				

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeylerine göre medya okuryazarlık ($F_{3-564} = 2,159$, $p = >.05$), eleştirel okuma ($F_{3-564} = 1,68$, $p = >.05$), eleştirel yazma ($F_{3-563} = ,373$, $p = >.05$) ve eleştirel okuryazarlık ($F_{3-563} = 1,101$, $p = >.05$) düzeylerinde önemli farklılıkların olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte medya bağımlılık ($F_{3-564} = 6,634$, $p = <.05$) alanında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Varyansın homojenlik testi sonucunda medya bağımlılığı alanında (Levene istatistik₃₋₅₆₄ = ,865, $p = ,459$) homojenlik gösterdiğine ulaşılmıştır. Belirlenen bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda medya bağımlılığı alanında belirlenen önemli farklılığın baba eğitim düzeyi üniversite olan adaylar ile baba eğitim düzeyi ilkokul olan, baba eğitim düzeyi ortaokul olan ve baba eğitim düzeyi lise olan adaylar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, baba eğitim düzeyi üniversite olan adayların medya bağımlılık düzeyleri ortalama puanının (17,76) baba eğitim düzeyi ilkokul olan adayların medya bağımlılık düzeyi ortalama puanından (16,73), baba eğitim düzeyi ortaokul olan adayların medya bağımlılık düzeyi ortalama puanından (15,98) ve baba eğitim düzeyi lise olan adayların medya bağımlılık düzeyi ortalama puanından (16,57) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.4.3. Aile Gelir Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin tek yönlü varyans analizleri yapılmadan önce aile gelir düzeyleri “5000 TL ve daha fazla” olanların sayısı analiz için yetersiz sayıda olmasından dolayı aile gelir düzeyleri “3001-5000 TL” olanlar ile birleştirilerek “3001-5000TL” adı altında yeniden kodlanmıştır.

Tablo 4.4.3.1: Aile Gelir Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Aile gelir düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
Medya Okuryazarlık	0-1000 TL	140	43,03	5,87
	1001-2000 TL	265	43,09	6,07
	2001-3000 TL	132	44,15	5,46
	3001-5000 TL	42	47,04	5,69
Medya Bağımlılık	0-1000 TL	140	16,67	2,80
	1001-2000 TL	265	16,50	3,10
	2001-3000 TL	132	17,26	2,70
	3001-5000 TL	42	18,26	3,34
Eleştirel Okuma	0-1000 TL	140	26,39	4,41
	1001-2000 TL	265	26,46	4,67
	2001-3000 TL	132	27,15	3,93
	3001-5000 TL	42	28,47	4,44
Eleştirel Yazma	0-1000 TL	139	23,06	4,46
	1001-2000 TL	265	23,41	4,28
	2001-3000 TL	132	24,50	4,16
	3001-5000 TL	42	24,88	3,87
Eleştirel Okuryazarlık	0-1000 TL	139	49,42	7,90
	1001-2000 TL	265	49,87	7,86
	2001-3000 TL	132	51,65	7,25
	3001-5000 TL	42	53,35	7,38

Betimsel istatistik sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı, medya bağımlılığı, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık becerileri arasında aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Belirlenen farklılıkların istatistiksel olarak önemli olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4.3.2: Aile Gelir Düzeyi Puanlarına Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Aile gelir düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Medya Okuryazarlık	Gruplararası	653,792	3	217,931	6,335	,000
	Gruplariçi	19780,212	575	34,400		
	Toplam	20434,003	578			
Medya Bağımlılık	Gruplararası	142,009	3	47,336	5,393	,001
	Gruplariçi	5046,616	575	8,777		
	Toplam	5188,625	578			
Eleştirel Okuma	Gruplararası	185,939	3	61,980	3,151	,025
	Gruplariçi	11310,748	575	19,671		
	Toplam	11496,687	578			
Eleştirel Yazma	Gruplararası	221,072	3	73,691	4,038	,007
	Gruplariçi	10473,988	574	18,247		
	Toplam	10695,061	577			
Eleştirel Okuryazarlık	Gruplararası	778,841	3	259,614	4,375	,005
	Gruplariçi	34058,460	574	59,335		
	Toplam	34837,301	577			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir düzeylerine göre eleştirel okuma ($F_{3-575} = 3,151$, $p = <.05$), eleştirel yazma ($F_{3-574} = 4,038$, $p = <.05$), eleştirel okuryazarlık ($F_{3-574} = 4,375$, $p = <.05$), medya okuryazarlık ($F_{3-575} = 6,335$, $p = <.05$) ve medya bağımlılık ($F_{3-575} = 5,393$, $p = <.05$) alanlarında aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Varyansın homojenlik testi sonucunda medya okuryazarlık (Levene istatistik $_{3-575} = ,411$, $p = ,745$), medya bağımlılığı (Levene

istatistik₃₋₅₇₅= 1,830, $p= ,141$), eleştirel okuma (Levene istatistik₃₋₅₇₅= ,781, $p= ,505$) eleştirel yazma (Levene istatistik₃₋₅₇₄= ,400, $p= ,753$) ve eleştirel okuryazarlık alanında (Levene istatistik₃₋₅₇₄= ,082, $p= ,970$) homojenlik gösterdiğine ulaşılmıştır. Bulunan anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğu test etmek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre;

Medya okuryazarlığı alanında belirlenen anlamlı farklılığın aile gelir düzeyi 3001-5000 TL arasında olan adayların medya okuryazarlığı ortalama puanları ile aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan adayların medya okuryazarlık ortalama puanları ve aile gelir düzeyi 1001-2000 TL olan adayların medya okuryazarlık ortalama puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre aile gelir düzeyi 3001-5000 TL arasında olan adayların medya okuryazarlığı ortalama puanının (47,04), aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan adayların medya okuryazarlığı ortalama puanından (43,03) ve aile gelir düzeyi 1001-2000 TL olan adayların medya okuryazarlığı ortalama puanından (43,09) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık becerilerini aile gelir düzeylerinin etkilediğini, aile gelir düzeyi arttıkça adayların medya okuryazarlık becerilerinin de arttığını söylenebilir.

Medya bağımlılığı alanında belirlenen anlamlı farklılığın aile gelir düzeyi 3001-5000 TL arasında olan adayların medya bağımlılık ortalama puanları ile aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan adayların medya bağımlılık ortalama puanları ve aile gelir düzeyi 1001-2000 TL olan adayların medya bağımlılık ortalama puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre aile gelir düzeyi 3001-5000 TL arasında olan adayların medya bağımlılık ortalama puanının (18,26), aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan adayların medya bağımlılık ortalama puanından (16,67) ve aile gelir düzeyi 1001-2000 TL olan adayların medya bağımlılık ortalama puanından (16,50) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının medya bağımlılık düzeyleri ile aile gelir düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, adayların aile gelir düzeyi arttıkça medya bağımlılık düzeylerinin de arttığını söylenebilir.

Eleştirel okuma alanında belirlenen anlamlı farklılığın aile gelir düzeyi 3001-5000 TL arasında olan adayların eleştirel okuma ortalama puanları ile aile gelir düzeyi

0-1000 TL arasında olan adayların eleştirel okuma ortalama puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre aile gelir düzeyi 3001-5000 TL arasında olan adayların eleştirel okuma ortalama puanının (28,47), aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan adayların eleştirel okuma ortalama puanından (26,39) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma becerileri ile aile gelir düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, adayların aile gelir düzeyi arttıkça eleştirel okuma becerilerinin de arttığını söylenebilir.

Eleştirel yazma alanında belirlenen anlamlı farklılığın aile gelir düzeyi 3001-5000 TL arasında olan adayların eleştirel yazma ortalama puanları ile aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan adayların eleştirel yazma ortalama puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre aile gelir düzeyi 3001-5000 TL arasında olan adayların eleştirel yazma ortalama puanının (24,88), aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan adayların eleştirel yazma ortalama puanından (23,06) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel yazma becerileri ile aile gelir düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, adayların aile gelir düzeyi arttıkça eleştirel yazma becerilerinin de arttığını söylenebilir.

Eleştirel okuryazarlık alanında belirlenen anlamlı farklılığın aile gelir düzeyi 3001-5000 TL arasında olan adayların eleştirel okuryazarlık ortalama puanları ile aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan adayların eleştirel okuryazarlık ortalama puanları ve aile gelir düzeyi 1001-2000 TL olan adayların eleştirel okuryazarlık ortalama puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre aile gelir düzeyi 3001-5000 TL arasında olan adayların eleştirel okuryazarlık ortalama puanının (53,35), aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan adayların eleştirel okuryazarlık ortalama puanından (49,42) ve aile gelir düzeyi 1001-2000 TL olan adayların eleştirel okuryazarlık ortalama puanından (49,87) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık becerilerini aile gelir düzeylerinin etkilediğini, aile gelir düzeyi arttıkça adayların eleştirel okuryazarlık becerilerinin de arttığını söylenebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı “Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel okuryazarlık, medya okuryazarlık düzeyleri ile gazete ve dergi takip sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti.

“Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri ile gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen ilk sonuç olan betimsel istatistik bulguları ve sonrasında varyans analizi çıktıları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.5.1: “Ne sıklıkla gazete okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Gazete okuma sıklığı	N	$\bar{x}$	SS
Medya Okuryazarlık	Her gün	133	44,84	5,793
	İki günde bir	84	43,23	5,989
	Haftada 1 - 2 defa	226	43,09	5,778
	Ayda 1 - 2 defa	112	43,21	6,307
	Hiç	24	44,79	5,808
Medya Bağımlılık	Her gün	133	17,78	2,762
	İki günde bir	84	17,01	3,064
	Haftada 1 - 2 defa	226	16,54	2,773
	Ayda 1 - 2 defa	112	16,31	3,372
	Hiç	24	16,46	3,203
Eleştirel Okuryazarlık	Her gün	133	51,89	8,172
	İki günde bir	84	50,05	8,696
	Haftada 1 - 2 defa	226	50,34	7,179
	Ayda 1 - 2 defa	111	49,43	7,486
	Hiç	24	49,00	8,151

Eleştirel Okuma	Her gün	133	27,59	4,879
	İki günde bir	84	26,64	4,954
	Haftada 1 - 2 defa	226	26,60	4,129
	Ayda 1 - 2 defa	112	26,33	4,086
	Hiç	24	25,79	4,597
Eleştirel Yazma	Her gün	133	24,30	4,225
	İki günde bir	84	23,40	4,912
	Haftada 1 - 2 defa	226	23,74	4,040
	Ayda 1 - 2 defa	111	23,14	4,425
	Hiç	24	23,21	4,253

Betimsel istatistik sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin medya okuryazarlığı, medya bağımlılığı, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık alanlarında genellikle birbirine yakın ortalama puanlarına sahip oldukları, ancak yine de bazı ortalamalarda farklılıkların olduğu özellikle medya bağımlılık alanında yaklaşık bir buçuk sayı değerinde bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Belirlenen bu gibi farklılıkların istatistiksel olarak önemli olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.2: “Ne sıklıkla gazete okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Gazete okuma sıklığı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Medya Okuryazarlık	Gruplararası	325,753	4	81,438	2,325	,055
	Gruplariçi	20108,251	574	35,032		
	Toplam	20434,003	578			
Medya Bağımlılık	Gruplararası	174,882	4	43,721	5,005	,001
	Gruplariçi	5013,743	574	8,735		
	Toplam	5188,625	578			

Eleştirel Okuryazarlık	Gruplararası	458,956	4	114,739	1,912	,107
	Gruplariçi	34378,345	573	59,997		
	Toplam	34837,301	577			
Eleştirel Okuma	Gruplararası	142,432	4	35,608	1,800	,127
	Gruplariçi	11354,255	574	19,781		
	Toplam	11496,687	578			
Eleştirel Yazma	Gruplararası	95,603	4	23,901	1,292	,272
	Gruplariçi	10599,457	573	18,498		
	Toplam	10695,061	577			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarının “Ne sıklıkla gazete okursunuz?” sorusuna göre medya okuryazarlık ($F_{4-574}= 2,325, p= >.05$), eleştirel okuryazarlık ($F_{4-573}= 1,912, p= >.05$), eleştirel okuma ($F_{4-574}= 1,800, p= >.05$) ve eleştirel yazma ($F_{4-573}= 1,292, p= >.05$) düzeyinde önemli farklılıkların olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, medya bağımlılık ($F_{4-574}= 5,005, p= <.05$) düzeyinde gazete takip etme sıklıklarına göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Varyansın homojenlik testi sonucunda medya bağımlılığı alanında (Levene istatistik $_{4-574}= 1,926, p= ,105$), homojenlik gösterdiğine ulaşılmıştır. Belirlenen farklılığın hangi grubun lehine olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre Medya bağımlılığı alanında belirlenen anlamlı farklılığın “her gün” gazete okuyan adayların medya bağımlılık ortalama puanları ile “haftada 1-2 defa” gazete okuyan adayların medya bağımlılık ortalama puanları ve “ayda 1-2 defa” gazete okuyan adayların medya bağımlılık ortalama puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre her gün gazete okuyan adayların medya bağımlılık ortalama puanının (17,78), haftada 1-2 defa gazete okuyan adayların medya bağımlılık ortalama puanından (16,54) ve ayda 1-2 defa gazete okuyan adayların medya bağımlılık ortalama puanından (16,31) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarının medya bağımlılık düzeyleri ile gazete takip etme sıklıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu, adayların gazete takip etme sıklıkları arttıkça medya bağımlılık düzeylerinin de arttığını söylenebilir.

Tablo 4.5.3: “İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip edersiniz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	İnternette gazete okuma sıklığı	N	$\bar{x}$	SS
Medya Okuryazarlık	Her gün	185	44,38	6,495
	İki günde bir	98	43,01	5,858
	Haftada 1 - 2 defa	150	43,55	5,782
	Ayda 1 - 2 defa	88	43,27	5,055
	Hiç	58	42,83	5,846
Medya Bağımlılık	Her gün	185	17,58	2,946
	İki günde bir	98	17,11	3,032
	Haftada 1 - 2 defa	150	16,53	3,036
	Ayda 1 - 2 defa	88	16,09	2,711
	Hiç	58	16,02	2,887
Eleştirel Okuryazarlık	Her gün	185	50,78	8,062
	İki günde bir	98	50,46	8,536
	Haftada 1 - 2 defa	150	50,27	7,456
	Ayda 1 - 2 defa	88	50,32	6,519
	Hiç	57	49,79	8,213
Eleştirel Okuma	Her gün	185	26,93	4,956
	İki günde bir	98	26,80	4,606
	Haftada 1 - 2 defa	150	26,59	4,127
	Ayda 1 - 2 defa	88	26,84	3,648
	Hiç	58	26,36	4,595
Eleştirel Yazma	Her gün	185	23,85	4,128
	İki günde bir	98	23,66	4,844
	Haftada 1 - 2 defa	150	23,68	4,323
	Ayda 1 - 2 defa	88	23,48	3,857
	Hiç	57	23,51	4,618

Betimsel istatistik sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin medya okuryazarlığı, medya bağımlılığı, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık alanlarında ortalama puanlarına bakıldığında yine medya bağımlılık alanında yaklaşık iki sayı değerinde bir farklılık göze çarpmaktadır. Belirlenen bu farklılığın istatistiksel olarak önemli olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.5.4: “İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	İnternette gazete okuma sıklığı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Medya Okuryazarlık	Gruplararası	190,596	4	47,649	1,351	,250
	Gruplariçi	20243,407	574	35,267		
	Toplam	20434,003	578			
Medya Bağımlılık	Gruplararası	212,320	4	53,080	6,123	,000
	Gruplariçi	4976,305	574	8,670		
	Toplam	5188,625	578			
Eleştirel Okuryazarlık	Gruplararası	50,693	4	12,673	,209	,934
	Gruplariçi	34786,608	573	60,710		
	Toplam	34837,301	577			
Eleştirel Okuma	Gruplararası	19,320	4	4,830	,242	,915
	Gruplariçi	11477,367	574	19,995		
	Toplam	11496,687	578			
Eleştirel Yazma	Gruplararası	10,570	4	2,643	,142	,967
	Gruplariçi	10684,490	573	18,647		
	Toplam	10695,061	577			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “İnternette gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” sorusuna göre medya okuryazarlık ($F_{4-574} = 1.351, p = >.01$), eleştirel okuryazarlık ($F_{4-573} = .209, p = >.01$), eleştirel okuma ($F_{4-574} = .242, p = >.01$) ve eleştirel yazma ($F_{4-573} = .142, p = >.01$) düzeyinde önemli farklılıkların olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, medya bağımlılık ($F_{4-574} = 6.123, p = <.01$) düzeyinde internette gazete takip etme sıklıklarına göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Varyansın homojenlik testi sonucunda medya bağımlılığı alanında (Levene istatistik₄₋₅₇₄ = .114, $p = .978$), homojenlik gösterdiğine ulaşılmıştır. Farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre medya bağımlılığı alanında belirlenen anlamlı farklılığın “her gün” internette gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanları ile “haftada 1-2 defa” internette gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanları, “ayda 1-2 defa” internette gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanları ve internette “hiç” dergi takip etmeyen adayların medya bağımlılık ortalama puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre her gün internette gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanının (17,58), haftada 1-2 defa internette gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanından (16,53), ayda 1-2 defa internette gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanından (16,09) ve internette hiç dergi takip etmeyen adayların medya bağımlılık ortalama puanından (16,02) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının medya bağımlılık düzeyleri ile internette gazete takip etme sıklıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu, adayların gazete takip etme sıklıkları arttıkça medya bağımlılık düzeylerinin de arttığını söylenebilir.

Tablo 4.5.5: “Ne sıklıkla dergi okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Ne sıklıkla dergi okursunuz?	N	$\bar{x}$	SS
Medya Okuryazarlık	Haftada 1 - 2 defa	181	43,35	6,298
	Ayda 1 - 2 defa	277	44,03	5,794
	Hiç	121	43,02	5,719

Medya Bağımlılık	Haftada 1 - 2 defa	181	16,91	2,939
	Ayda 1 - 2 defa	277	16,97	2,957
	Hiç	121	16,48	3,163
Eleştirel Okuryazarlık	Haftada 1 - 2 defa	181	50,96	8,121
	Ayda 1 - 2 defa	276	50,76	7,513
	Hiç	121	48,87	7,676
Eleştirel Okuma	Haftada 1 - 2 defa	181	26,73	4,687
	Ayda 1 - 2 defa	277	27,03	4,198
	Hiç	121	26,14	4,666
Eleştirel Yazma	Haftada 1 - 2 defa	181	24,23	4,351
	Ayda 1 - 2 defa	276	23,74	4,309
	Hiç	121	22,73	4,097

Betimsel istatistik sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin medya okuryazarlığı, medya bağımlılığı, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık alanlarında ortalama puanlarına bakıldığında birtakım farklılıklar göze çarpmaktadır. Belirlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak önemli olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.6: “Ne sıklıkla dergi okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	İnternette dergi okuma sıklığı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Medya Okuryazarlık	Gruplararası	103,298	2	51,649	1,463	,232
	Grupları içi	20330,705	576	35,296		
	Toplam	20434,003	578			

Medya Bağımlılık	Gruplararası	21,134	2	10,567	1,178	,309
	Gruplariçi	5167,492	576	8,971		
	Toplam	5188,625	578			
Eleştirel Okuryazarlık	Gruplararası	375,952	2	187,976	3,136	,044
	Gruplariçi	34461,349	575	59,933		
	Toplam	34837,301	577			
Eleştirel Okuma	Gruplararası	66,572	2	33,286	1,677	,188
	Gruplariçi	11430,115	576	19,844		
	Toplam	11496,687	578			
Eleştirel Yazma	Gruplararası	166,071	2	83,035	4,535	,009
	Gruplariçi	10528,990	575	18,311		
	Toplam	10695,061	577			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “Ne sıklıkla dergi okursunuz?” sorusuna göre medya okuryazarlık ($F_{2-576} = 1.463$, $p = >.05$), medya bağımlılık ($F_{2-576} = 1.178$, $p = >.05$), ve eleştirel okuma ($F_{2-576} = 1.677$, $p = >.05$) düzeyinde önemli farklılıkların olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, eleştirel okuryazarlık ($F_{2-575} = 3.136$, $p = <.05$) ve eleştirel yazma ($F_{2-576} = 4.535$, $p = <.05$) düzeyinde dergi okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Varyansın homojenlik testi sonucunda eleştirel yazma alanında (Levene istatistik $_{2-575} = .571$, $p = .576$), homojenlik gösterdiğine ulaşılmıştır. Farklılığın hangi grubun lehine olduğunu test etmek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre;

Eleştirel okuryazarlık alanında belirlenen anlamlı farklılığın “haftada 1-2 defa” dergi okuyan adayların eleştirel okuryazarlık ortalama puanları ile “hiç” dergi okumayan adayların eleştirel okuryazarlık ortalama puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre haftada 1-2 defa dergi okuyan adayların eleştirel okuryazarlık ortalama puanının (50,96), hiç dergi okumayan adayların eleştirel okuryazarlık ortalama puanından (48,87) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile dergi takip etme sıklıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu, adayların dergi takip etme sıklıkları arttıkça eleştirel okuryazarlık düzeylerinin de arttığını söylenebilir.

Eleştirel yazma alanında belirlenen anlamlı farklılığın “haftada 1-2 defa” dergi okuyan adayların eleştirel yazma ortalama puanları ile “hiç” dergi okumayan adayların eleştirel yazma ortalama puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre haftada 1-2 defa dergi okuyan adayların eleştirel yazma ortalama puanının (24,23), hiç dergi okumayan adayların eleştirel yazma ortalama puanından (22,73) daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel yazma düzeyleri ile dergi takip etme sıklıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu, adayların dergi takip etme sıklıkları arttıkça eleştirel yazma düzeylerinin de arttığını söylenebilir.

Tablo 4.5.7: “İnternette dergilerin ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Ne sıklıkla dergi okursunuz?	N	$\bar{x}$	SS
Medya Okuryazarlık	Haftada 1 - 2 defa	149	43,25	7,127
	Ayda 1 - 2 defa	157	44,02	5,473
	Hiç	270	43,56	5,488
Medya Bağımlılık	Haftada 1 - 2 defa	149	16,95	3,261
	Ayda 1 - 2 defa	157	16,92	2,970
	Hiç	270	16,75	2,882
Eleştirel Okuryazarlık	Haftada 1 - 2 defa	149	50,63	8,316
	Ayda 1 - 2 defa	157	50,96	7,475
	Hiç	269	50,02	7,673
Eleştirel Okuma	Haftada 1 - 2 defa	149	26,46	4,794
	Ayda 1 - 2 defa	157	26,84	4,272
	Hiç	270	26,86	4,410
Eleştirel Yazma	Haftada 1 - 2 defa	149	24,17	4,273
	Ayda 1 - 2 defa	157	24,12	4,181
	Hiç	269	23,18	4,369

Betimsel istatistik sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “İnternette dergileri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin medya okuryazarlığı, medya bağımlılığı, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık alanlarında ortalama puanlarına bakıldığında ortalama puanlarının birbirlerine oldukça yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Adayların internette dergi takip etme alışkanlıklarına göre eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak önemli farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.8: “İnternette dergileri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Aile gelir düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Medya Okuryazarlık	Gruplararası	46,443	2	23,222	,656	,519
	Gruplarıçi	20293,307	573	35,416		
	Toplam	20339,750	575			
Medya Bağımlılık	Gruplararası	4,687	2	2,344	,259	,772
	Gruplarıçi	5183,868	573	9,047		
	Toplam	5188,556	575			
Eleştirel Okuryazarlık	Gruplararası	95,929	2	47,964	,790	,454
	Gruplarıçi	34727,376	572	60,712		
	Toplam	34823,304	574			
Eleştirel Okuma	Gruplararası	16,567	2	8,284	,413	,662
	Gruplarıçi	11479,433	573	20,034		
	Toplam	11496,000	575			
Eleştirel Yazma	Gruplararası	133,574	2	66,787	3,623	,027
	Gruplarıçi	10544,941	572	18,435		
	Toplam	10678,515	574			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “İnternette dergileri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?” sorusuna göre medya okuryazarlık ($F_{2-573} = .656$, $p = >.05$), medya

bağımlılık ($F_{2-573} = .259, p = >.05$), eleştirel okuryazarlık ($F_{2-572} = .790, p = >.05$) ve eleştirel okuma ($F_{2-573} = .662, p = >.05$) düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı buna karşın eleştirel yazma ($F_{2-572} = 3.623, p = <.05$) düzeyinde anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre eleştirel yazma düzeyinde anlamlı farklılığın “haftada 1-2 defa” internetten dergi takip eden adayların eleştirel yazma ortalama puanları ile “hiç” internetten dergi takip etmeyen adayların eleştirel yazma ortalama puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre haftada 1-2 defa internetten dergi takip eden adayların eleştirel yazma ortalama puanının (24,17), internette hiç dergi takip etmeyen adayların eleştirel yazma ortalama puanından (23,18) daha yüksek olduğu görülmektedir. Özetle araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel yazma düzeyleri ile internetten dergi takip etme sıklıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu, adayların internetten dergi takip etme sıklıkları arttıkça eleştirel yazma düzeylerinin de arttığını söylenebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı “Sınıf öğretmeni adaylarının takip ettikleri farklı gazete ve dergi sayısı ile eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti.

“Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri ile takip ettikleri farklı gazete ve dergi sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen ilk sonuç olan betimsel istatistik bulguları ve sonrasında varyans analizi çıktıları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.6.1: “Kaç farklı gazete (internetten ya da basılı yayın olarak) okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Kaç farklı gazete (internetten ya da basılı yayın olarak) okursunuz?	N	$\bar{x}$	SS
Medya Okuryazarlık	1	385	43,19	6,008
	2	122	44,32	5,429
	3	44	44,32	6,840
	4	10	43,60	4,575
	5+	11	44,09	5,594
Medya Bağımlılık	1	385	16,10	2,807
	2	122	16,47	2,962
	3	44	17,49	2,913
	4	10	17,64	3,906
	5+	11	18,02	2,681
Eleştirel Okuryazarlık	1	384	50,03	7,650
	2	122	51,30	7,345
	3	44	51,52	8,838
	4	10	47,10	8,962
	5+	11	50,73	10,864
Eleştirel Okuma	1	385	26,60	4,405
	2	122	27,23	4,285
	3	44	27,02	5,092
	4	10	24,40	4,169
	5+	11	26,55	5,698
Eleştirel Yazma	1	384	23,44	4,271
	2	122	24,07	4,054
	3	44	24,50	4,623
	4	10	22,70	5,250
	5+	11	24,18	6,431

Betimsel istatistik sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “Kaç farklı (internetten ya da basılı yayın olarak) gazete okursunuz?” sorusuna ilişkin medya okuryazarlığı, medya bağımlılığı, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık alanlarında genellikle birbirine yakın ortalama puanlarına sahip oldukları, ancak yine de bazı ortalamalarda farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Belirlenen bu gibi farklılıkların istatistiksel olarak önemli olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6.2: “Kaç farklı gazete (internetten ya da basılı olarak) okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Aile gelir düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Medya Okuryazarlık	Gruplararası	150,743	4	37,686	1,072	,370	
	Gruplariçi	19939,164	567	35,166			
	Toplam	20089,907	571				
Medya Bağımlılık	Gruplararası	178,345	4	44,586	5,129	,000	1-2
	Gruplariçi	4928,821	567	8,693			1-3
	Toplam	5107,166	571				
Eleştirel Okuryazarlık	Gruplararası	317,768	4	79,442	1,314	,263	
	Gruplariçi	34206,523	566	60,436			
	Toplam	34524,291	570				
Eleştirel Okuma	Gruplararası	95,376	4	23,844	1,200	,310	
	Gruplariçi	11270,078	567	19,877			
	Toplam	11365,455	571				
Eleştirel Yazma	Gruplararası	82,711	4	20,678	1,109	,351	
	Gruplariçi	10555,695	566	18,650			
	Toplam	10638,406	570				

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “Kaç farklı (internetten ya da basılı yayın olarak) gazete okursunuz?” sorusuna göre medya okuryazarlık ($F_{4-577}=1,072$, $p= >.05$), eleştirel okuryazarlık ($F_{4-576}=1,314$, $p= >.05$), eleştirel okuma ($F_{4-567}=$

1,200, $p = >.05$) ve eleştirel yazma ($F_{4-566} = 1,109$, $p = >.05$) düzeyinde önemli farklılıkların olmadığı, buna karşın medya bağımlılık ($F_{4-567} = 5,129$, $p = <.05$) düzeyinde internetten ya da basılı yayın olarak farklı gazete takip etme sayılarına göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Varyansın homojenlik testi sonucunda medya bağımlılığı alanında (Levene istatistik₄₋₅₆₇ = ,609, $p = ,656$), homojenlik gösterdiğine ulaşılmıştır. Elde edilen farklılığın hangi grubun lehine olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda medya bağımlılık alanında belirlenen farkın 1 gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanları ile 2 farklı gazete ve 3 farklı gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanları arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre 2 farklı gazete takip eden sınıf öğretmeni adaylarının medya bağımlılık ortalama puanı (16,47) 1 gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanından (16,10) daha yüksektir. Yine 3 farklı gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanı (17,49) 1 gazete takip eden adayların medya bağımlılık ortalama puanında (16,10) daha fazladır. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının takip ettiği gazete sayısı arttıkça medya bağımlılık düzeylerinin de arttığı ancak bu sayının 3'ten fazla olması adaylarının medya bağımlılık düzeylerini anlamlı olarak etkilemediği söylenebilir.

Tablo 4.6.3: “Kaç farklı dergi (internetten ya da basılı olarak) takip ediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Kaç farklı dergi (internetten ya da basılı yayın olarak) takip ediyorsunuz?	N	$\bar{x}$	SS
Medya Okuryazarlık	1	133	43,38	6,213
	2	128	44,42	6,481
	3	39	43,49	6,336
	4	16	40,94	6,371
	5+	7	44,86	7,819

Medya Bağımlılık	1	133	16,60	3,162
	2	128	17,27	3,098
	3	39	17,00	2,965
	4	16	16,00	2,966
	5+	7	17,71	2,430
Eleştirel Okuryazarlık	1	133	26,32	4,739
	2	128	26,55	4,643
	3	39	27,10	3,946
	4	16	26,44	4,351
	5+	7	29,14	3,237
Eleştirel Okuma	1	133	22,44	4,389
	2	128	24,41	3,911
	3	39	24,44	3,655
	4	16	25,25	5,422
	5+	7	25,57	3,690
Eleştirel Yazma	1	133	49,75	8,154
	2	128	50,95	7,688
	3	39	51,54	6,517
	4	16	50,69	9,393
	5+	7	54,71	6,726

Betimsel istatistik sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “Kaç farklı (internetten ya da basılı yayın olarak) dergi takip ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin medya okuryazarlığı, medya bağımlılığı, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel okuryazarlık alanlarında genellikle birbirine yakın ortalama puanlarına sahip oldukları, ancak yine de bazı ortalamalarda farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Belirlenen bu gibi farklılıkların istatistiksel olarak önemli olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6.4: “Kaç farklı gazete (internetten ya da basılı olarak) okursunuz?” Sorusuna İlişkin Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Farklı gazete sayısı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Medya Okuryazarlık	Gruplararası	213,162	4	53,290	1,310	,266
	Gruplariçi	12932,201	309	40,667		
	Toplam	13145,362	322			
Medya Bağımlılık	Gruplararası	46,937	4	11,734	1,227	,299
	Gruplariçi	3040,277	309	9,561		
	Toplam	3087,214	322			
Eleştirel Okuryazarlık	Gruplararası	66,343	4	16,586	,794	,530
	Gruplariçi	6640,840	308	20,883		
	Toplam	6707,183	322			
Eleştirel Okuma	Gruplararası	88,863	4	22,216	2,281	,007
	Gruplariçi	5515,886	309	17,346		
	Toplam	5604,749	322			
Eleştirel Yazma	Gruplararası	264,589	4	66,147	1,079	,367
	Gruplariçi	19491,089	308	61,293		
	Toplam	19755,678	322			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının “Kaç farklı (internetten ya da basılı yayın olarak) dergi okursunuz?” sorusuna ilişkin medya okuryazarlık ($F_{4-309}=1,310$, $p= >.05$), medya bağımlılık ($F_{4-309}=1,227$, $p= >.05$), eleştirel okuryazarlık ($F_{4-308}=,794$, $p= >.05$) ve eleştirel yazma ($F_{4-308}=1,079$, $p= >.05$) düzeyleri ile internetten ya da basılı yayın olarak farklı dergi takip etme sayıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı buna karşın eleştirel okuma ($F_{4-309}=2,281$, $p= <.05$) düzeyleri ile internetten ya da basılı yayın olarak farklı dergi takip etme sayıları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, ilgili araştırmalarla ilişkisini ortaya koyma amacıyla tartışma kısmına ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen bazı önerilere yer verilmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amacını taşıyan bu çalışmada betimsel – ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 579 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmanın uygulama sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizi ile elde edilen bulgular ışığında sonuçlar ortaya konulmuş ve sonuçlardan yola çıkarak ve sonraki çalışmalara da ışık tutması ümidiyle bazı öneriler sunulmuştur.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları

Yapılan analizler sonucunda iki günde bir gazete okuyanlarda, haftada 1-2 defa gazete okuyanlarda ve ayda 1-2 defa gazete okuma sıklıklarında kızların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yine iki günde bir, haftada 1-2 defa ve ayda 1-2 defa internetten gazete takip etme sıklıklarında da kızların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Hiç takip etmeyen kızların oranının anlamlı derecede erkeklerin oranından daha fazla olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak kızların hem basılı yayın takip etme alışkanlıklarının hem de internetten gazete takip etme alışkanlıklarının erkeklere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Adayların cinsiyete göre dergi takip etme alışkanlıklarına bakıldığında kızların haftalık dergi takip etme ve aylık dergi takip etme alışkanlıklarının erkeklere oranla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. İnternette dergi takip etme alışkanlıklarında ise kız ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığı ve araştırmaya katılan kız ve erkek adayların yaklaşık yarısının internette dergi takip etmediği bulunmuştur. Sonuç olarak gazete ve dergi takip etme alışkanlıklarında cinsiyete göre karşılaştırma yapıldığında kızların hem gazete takip etme alışkanlıklarının hem de dergi takip etme alışkanlıklarının erkeklere göre daha fazla olduğu yorumu yapılabilir.

Şahin (2012) tarafından yapılan araştırmada medya okuryazarlığı dersini seçen öğrencilerle medya okuryazarlığı dersini seçmeyen öğrencilerin dergi takip etme alışkanlıkları karşılaştırılmış ve medya okuryazarlığı dersini seçmeyen öğrencilerin %86 oranında evet dediği, medya okuryazarlığı dersini seçen öğrencilerin ise % 81 oranında evet dediği bulunmuştur.

Bacaksız (2010) tarafından yapılan çalışmada medya okuryazarlığı dersinde gazete ve dergi kullanımını çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerin oturdukları semtlere göre yaklaşık yarısının evlerine dergi almadıklarını tespit edilmiştir.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayların okuma ilgisi cinsiyet açısından irdelenmiş ve kız öğrencilerin okuma ilgisinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu bulunmuştur.

Toruk (2008) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Araştırmada eğlenmek amacıyla kızların %60'ının gazete ve dergi takip ettiğini bu oranın erkeklerde % 40 olduğu bulunmuştur. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2011) 'ın ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma sıklığının daha fazla olduğu bulunmuştur.

Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarını değerlendirip okuma ilgisi ölçeğinden aldıkları puanları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve kız öğrencilerin okuma ilgilerinin erkek öğrencilerin okuma ilgilerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Karaduman (2002)'ın hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde Türkiye'de internetten gazete okuyan kitlenin profilinin çıkarılması amaçlanmaktadır. Ayrıca internet kullanıcılarının, gazete ve televizyonun yanı sıra interneti de haber almada etkin bir araç olarak kullanıp kullanmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda internet kullanıcılarının, habere istedikleri anda ulaşabildikleri, gazete/dergi ve televizyonda olmayan haberlere internetten ulaşabildikleri, arşive kolaylıkla ulaşabildikleri, habere farklı kaynaklardan ulaşabildikleri ve haberler sürekli güncellendiği için internetten haber almaya başladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre gazete takip alışkanlıkları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgu adayların sınıf düzeylerinin onların gazete takip etme alışkanlıklarını önemli ölçüde etkilemediğini gösterir. Araştırmaya katılan 1. 2. 3. ve 4. sınıflar arasında internetten gazete takip alışkanlıklarına göre her gün takip edenler, iki günde bir takip edenler, ayda 1-2 defa takip edenler ve hiç takip etmeyenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Her gün ve iki günde bir internetten gazete takip etme alışkanlığının 4. sınıfların lehine olduğu, ayda 1-2 defa internetten gazete takip etme alışkanlığının ve internetten hiç gazete takip etmeme alışkanlıklarının da 3. sınıfların lehine olduğu bulunmuştur. Görüldüğü üzere adayların sınıf seviyesi yükseldikçe internetten gazete takip etme alışkanlıklarında da bir artış olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında 3.sınıf ve özellikle de 4. sınıfların iş hayatına atılma kaygısının yükselmesi dolayısıyla da gündemi takip etme ihtiyacını hissetmesi gösterilebilir. Yine öğretmen adaylarının üniversite öğrenimi boyunca internetten araştırma yapma, ödev hazırlama vb. etkinlikler vasıtasıyla bilgisayarla muhatap olması, onların bilgisayarla dolayısıyla da internetle daha fazla zaman geçirmelerine neden olması bu durumun oluşmasında etkili olabilecek sebeplerden biri olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan adayların dergi okuma ve internetten dergi takip etme alışkanlıklarını sınıf düzeylerinin anlamlı şekilde etkilemediği görülmektedir. Araştırmaya katılan adayların yaklaşık yarısının interneti dergi takip etmek amacıyla kullanmaması ve yaklaşık dörtte birinin hiç dergi okumaması da bu durumun oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Anne-Baba Eğitim ve Aile Gelir Düzeyine Göre Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının gazete takip etme alışkanlıklarında anne eğitim düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Yine anne eğitim düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının internetten gazete takip etme alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak anne eğitim düzeyleri adayların gazete okuma alışkanlıklarını ve internetten gazete takip etme alışkanlıklarını önemli düzeyde etkilemediği görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adayların anne eğitim düzeylerine göre dergi okuma alışkanlıkları arasında anlamlı farkın bulunmadığı görülmektedir. Adayların anne eğitim düzeyleri değişkenlerine göre en fazla aylık dergi takip ettikleri söylenebilir. Adayların anne eğitim düzeylerine göre haftada 1-2 defa ve ayda 1-2 defa internetten dergi takip etme sıklıkları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Yine adayların internetten dergi takip etmeme alışkanlıkları arasında anne eğitim düzeylerine göre aralarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Haftada 1-2 defa internetten dergi takip etme alışkanlığının annesi üniversite mezunu olan adaylarda daha fazla olduğu, bu alışkanlığın sırayla annesi lise ve ortaokul mezunu olan adaylarda gittikçe azaldığı ve anne eğitim düzeyi ilkokul ve hiç okula gitmemiş olan adaylarda bu alışkanlığın en az düzeyde olduğu görülmektedir. Aylık internette dergi takip edenlerde de yine annesi üniversite mezunu olan adayların oranının diğerlerinden daha fazla olduğu dolayısıyla anne eğitim düzeyi yükseldikçe adaylarında internetten dergi takip etme sıklıklarının da yükseldiği görülmektedir. İnternetten hiç dergi takip etmeyenlerin oranlarına

bakıldığında tam tersi bir durumla karşı karşıya kalınmakta anne eğitim seviyesi düştükçe internetten dergi takip etmeme oranının arttığı görülmektedir. İnternetten dergi takip etme alışkanlığının araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları arasında pek yaygın olmadığı elde edilen bulgularda görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeylerine göre gazete ve dergi takip etme alışkanlıklarına bakıldığında gazete takip etme alışkanlıkları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür. Adayların baba eğitim düzeyine göre adayların en fazla haftada 1-2 defa sıklığında gazete takip ettikleri söylenebilir. Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının internetten gazete takip etme alışkanlıkları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Adayların baba eğitim düzeylerine göre haftada 1-2 defa dergi takip edenler arasında, ayda 1-2 defa dergi takip edenler arasında ve hiç dergi takip etmeyenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Haftalık ve aylık dergi takip etme alışkanlığındaki anlamlı farkın baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olan adaylarda olması, adayların baba eğitim düzeyinin yükseldikçe dergi okuma alışkanlıklarının da yükseldiği söylenebilir. İnternetten dergi takip etme alışkanlıklarına bakıldığında haftada 1-2 defa ve ayda 1-2 defa internetten dergi takip eden adaylar arasında bulunan anlamlı farkın baba eğitim durumu üniversite mezunu olan adayların lehine olduğu görülmektedir. İnternetten hiç dergi takip etmeme alışkanlıkları arasında bulunan anlamlı farkın babası ilkokul mezunu olan adayların lehine olduğu görülmektedir. Görüldüğü üzere adayların baba eğitim durumları onların gerek basılı yayın olarak dergi takip etme alışkanlıklarını gerekse de internetten dergi takip etme alışkanlıklarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Baba eğitim düzeyinin yükseldikçe adayların haftalık ve aylık dergi takip etme alışkanlıklarının da arttığı sonucuna varılabilir.

Görüldüğü üzere adayların hem anne eğitim düzeyi hem de baba eğitim düzeyi dergi takip etme alışkanlıklarını etkilemektedir. Bireylerin gazete ve dergi takip etme alışkanlıklarında rol model alabileceği kişilerin olması oldukça önemlidir. Annenin ya

da babanın çocuğa rol model olabilmesi ancak o davranışı göstermesi ile mümkündür. Anne ve babanın dergi takip etme alışkanlığına sahip olması ve bu davranışı çocuklarına da kazandırabilmesi eğitim seviyesi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Toruk (2008) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin gazeteyle olan ilgileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken bayiden gazete satın alma ile gazete okuma amacı arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir düzeyleri ile gazete okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Bunun yanında internetten gazete takip etme alışkanlıkları ile sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Her gün internetten gazete takip etme alışkanlığının aile gelir düzeyi 3000 TL ve daha fazla olan adayların lehine olduğu, iki günde bir gazete takip etme alışkanlığının aile gelir düzeyi 2001-3000 TL arasında olan adayların lehine olduğu ve haftada 1-2 defa, ayda 1-2 defa internetten dergi takip etme alışkanlıklarının da aile gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan adayların lehine olduğu görülmektedir. Sonuç olarak adayların aile gelir düzeyi ile internetten gazete takip etme alışkanlıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu, adayların aile gelir düzeyi arttıkça internetten gazete takip etme sıklığının da arttığı, aile gelir düzeyi azaldıkça da bu sıklığın azaldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir düzeylerine göre dergi okuma alışkanlıkları arasında önemli farklılıkların bulunmadığı söylenebilir. Ancak adayların aylık dergi okuma alışkanlıklarına bakıldığında aile gelir düzeyi 3000 TL ve daha fazla olan adaylarının diğer adaylara oranla oldukça yüksek bir yüzdelik dilime sahip oldukları söylenebilir. Yine aile gelir düzeylerine göre adayların internetten dergi takip etme alışkanlıkları arasında önemli bir farklılıkların olmadığı araştırmaya katılan adayların yarıya yakın bir kısmının internetten dergi takip etmediği görülmüştür.

Bacaksız (2010)'ın çalışmasında geçim sıkıntısı yaşama durumu ile gazete alma sıklığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, geçim sıkıntısı çekmeyenlerin evine ara

sıra geçim sıkıntısı çekenlere göre ve sık sık geçim sıkıntısı çekenlere göre daha fazla gazete girdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızın aile gelir düzeyi ile gazete takip etme sıklığı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusunu desteklemektedir.

5.1.3. Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılığın bulunmadığı, eleştirel okuma ve eleştirel yazma alt boyutlarına göre bakıldığında da yine cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı söylenebilir. Yine adayların sınıf düzeylerine göre eleştirel okuryazarlık ve eleştirel yazma becerilerinde anlamlı farkın bulunmadığı, ancak eleştirel okuma alt boyutunda anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bulunan farkın 4. sınıfların lehine olduğu, 4. sınıfların eleştirel okuma ortalama puanlarının diğer sınıflardan daha yüksek olduğu söylenebilir. 4. sınıf öğretmen adaylarının makale okuma, ödev araştırma, sunum yapma gibi eleştirel okuma yetilerini geliştirecek etkinlikleri diğer sınıflara oranda daha fazla yapmaları bu sonucun oluşmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Yine adayların cinsiyet*sınıf düzeyine göre araştırmaya katılan adayların eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı farkın bulunduğu söylenebilir. Buna göre 1. sınıfta kızları eleştirel okuma ortalama puanları daha yüksek iken bu durumun 3. ve 4. sınıfta erkeklerin lehine değiştiği ve erkeklerin eleştirel okuma ortalama puanlarının kızların puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir.

Karmaşık bir zihinsel süreci içeren, tüm sınıf düzeylerinde ve alanlarda başarının anahtarı olan okuduğunu anlamanın cinsiyete göre kızlar lehine farklılıklar gösterdiği saptanmıştır (Güngör, Açıkgöz, 2005). Amerika’da Ulusal Eğitimdeki Gelişmeyi Değerlendirme çalışmasında, 1988-1996 yılları arasında 4. sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır (Rudell, 2002). 4. Sınıf öğrencilerinin katıldığı bir diğer çalışmada da kız öğrenciler, okuduğunu anlama konusunda, erkek öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur (Kudek ve Sinclair, 2001).

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre medya okuryazarlık boyutunda anlamlı farklılığın bulunmadığı ancak medya bağımlılığı boyutunda kız ve erkekler arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin adayların medya bağımlılık ortalamalarının kız adaylara oranla daha yüksek olduğu dolayısıyla da erkek adayların medya bağımlılık düzeylerinin kız adayların medya bağımlılık düzeylerinden daha fazla olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre medya okuryazarlık boyutunda anlamlı farklılıkların olmadığı, ancak medya bağımlılığı boyutunda aralarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Farklılığın kimin lehine olduğu bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda 4. sınıfların medya bağımlılık ortalamalarının diğer sınıflardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aktı (2011) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırılmış ve cinsiyet değişkenine göre medya okuryazarlık düzeylerinde anlamlı fark bulunamamıştır.

Bahar (2007)'ın çeşitli televizyon programlarını izleme süresinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değerlendirdiği çalışmasında erkek öğretmen adaylarının kız adaylara göre daha fazla televizyon izlediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Öztürk ve Özmen (2011) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmen adaylarının kız adaylara göre daha fazla internete vakit ayırdığı ve problemlili internet kullanımının daha fazla olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ile erkek adayların medya bağımlılık düzeylerinin yüksek çıkması sonucu paralellik göstermektedir.

5.1.4. Anne – Baba Eğitim ve Aile Gelir Düzeylerine Göre Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık, eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Yine adayların medya bağımlılık ve medya okuryazarlık becerileri ile anne eğitim düzeyleri arasında ilişki bulunmamaktadır. Sonuç

olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının annelerin eğitim düzeyleri onların eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık becerilerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Adayların baba eğitim düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye baktığımızda baba eğitim düzeylerine göre eleştirel okuryazarlık, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve medya okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte adayların baba eğitim düzeyleri ile medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Elde edilen ilişki incelendiğinde babası üniversite ve lisansüstü eğitime sahip adayların medya bağımlılık ortalamalarının babası lise mezunu, ortaokul mezunu ve ilkokul mezunu olan adaylardan daha yüksek olduğu, yani baba eğitim düzeyi yükseldikçe adayların medya bağımlılık düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Adaların baba eğitim düzeylerinin yükseldikçe gazete ve dergi takip etme alışkanlıklarının da arttığı göz önünde bulundurulursa bu durumun oluşmasındaki sebeplerden biri de baba eğitim düzeyi yüksek olan adayların medya araçlarını daha çok kullanması olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir düzeylerine göre eleştirel okuma becerileri arasında önemli bir farklılığın olmadığı, buna karşın medya okuryazarlık, medya bağımlılık, eleştirel okuryazarlık ve eleştirel yazma becerileri arasında önemli farklılıkların bulunduğu söylenebilir. Bulunan bu farklılığın aile gelir düzeyi yüksek olan adayların lehine olduğu görülmüştür. Buna göre aile gelir düzeyi 3000 TL ve daha yukarısında olan adayların medya okuryazarlık düzeylerinin aile gelir düzeyi 2000 – 3000 TL arasında olan adaylardan daha yüksek olduğu, yine aile gelir düzeyi 2000 – 3000 TL arasında olan adayların medya okuryazarlık düzeylerinin aile gelir düzeyi 0 – 1000 TL arasında olan adayların medya okuryazarlık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı durum medya bağımlılık düzeyinde de geçerli olduğu, adayların aile gelir düzeylerinin arttıkça medya bağımlılık düzeylerinin de arttığı, aile gelir düzeyi azaldıkça da medya bağımlılık düzeylerinin de azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine adayların eleştirel okuryazarlık ve eleştirel yazma becerilerinin aile gelir düzeyleri ile doğru orantılı olduğu, aile gelir düzeyi arttıkça

eleştirel okuryazarlık ve eleştirel yazma düzeylerinin de arttığı, aile gelir düzeyleri azaldıkça da eleştirel okuryazarlık ve eleştirel yazma düzeylerinin de azaldığı söylenebilir. Adayların medya bağımlılık düzeyleri ile gazete takip etme alışkanlıkları arasında ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel yazma becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Gazete ve dergi takip etme alışkanlığı kazabilmesi için bireylerin belli bir maddi güce sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla aile gelir düzeyleri iyi olan adayların bu tür imkânlarla daha fazla sahip olduğu için eleştirel okuryazarlık, eleştirel yazma ve medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek çıktığı söylenebilir.

5.1.5. Eleştirel Okuryazarlık, Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının gazete okuma alışkanlıkları ile medya okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, eleştirel okuma ve eleştirel yazma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı buna karşın medya bağımlılık düzeyleri ile gazete okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Farklılığın hangi grubun lehine olduğunu bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda en yüksek medya bağımlılık ortalamasına sahip gruplar sırasıyla; her gün gazete okuyan adaylar, iki günde bir gazete okuyan adaylar, haftada 1-2 defa gazete okuyan adaylar, hiç gazete okumayan adaylar ve ayda 1-2 defa gazete okuyan adaylar şeklinde sıralanmaktadır. Sıralamadan yola çıkarak adayların gazete okuma sıklıkları arttıkça medya bağımlılık düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Bacaksız, (2010) tarafından yapılan araştırmada medya okuryazarlığı dersi öğrencilerin gazete okuma alışkanlığını değil ama dergileri okuma alışkanlığını arttırıcı nitelikte olduğu bulunmuştur.

Ünlüer (2008) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler dersinde gazete kullanılarak öğretim yapmanın öğrencilerini akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Şeylan (2008)'ın yapmış olduğu yüksek lisans tezinde İstanbul'da medya okuryazarlığı dersinin işlendiği pilot okulda öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, elde edilen bulgular, ülkemizde verilen medya okuryazarlığı derslerinin korumacı bir anlayışla işlendiği ve bu anlayışın topluma bilinçli bireyler kazandırmaktan çok uzak olduğunu göstermiştir. Bu da verilen derslerde medya araçlarını etkili şekilde kullanmasını öğretemediğimizi gösterir.

Adayların internetten gazete takip etme alışkanlıkları ile eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye baktığımızda gazete okuma alışkanlıklarıyla benzer sonuçların oluştuğunu gözlemlemekteyiz. Adayların internetten gazete takip etme alışkanlıkları ile medya okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, eleştirel okuma ve eleştirel yazma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı buna karşın medya bağımlılık düzeyleri ile gazete okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Her gün internetten gazete takip eden adayların medya bağımlılık düzeyleri en yüksek iken, bu düzey internetten hiç gazete takip etmeyen adaylara doğru azalmakta ve internetten hiç gazete takip etmeyen adayların en düşük medya bağımlılık ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Sonuç olarak internetten gazete takip etme alışkanlıkları araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının medya bağımlılık düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir yorumu yapılabilir.

Aktı (2011) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılanların evde TV bulundurma değişkenine göre medya okuryazarlık durumları incelenmiş ve evde televizyon bulundurma ile medya okuryazarlığı arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Bunun yanında evde bilgisayar bulundurma durumu ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki incelenmiş ve evde bilgisayar bulundurma durumu ile medya okuryazarlığı düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Buna karşılık Gray (2005)'ın yaptığı çalışmada 70 ülkede yaklaşık 60 milyon izleyicisi olan "The Simpsons" adlı dizi medya okuryazarlığı eğitimcileri için incelenmiştir Çalışmada, komedi programlarının medya mesajları ve yapıları üzerinde düşünmeyi teşvik ettiği, The Simpson gibi programların medya okuryazarlığı eğitimine

yardımcı olduğu ve medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olan eleştirel becerileri geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karaman ve Karataş (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bilgisayar sahipliği, internet sahipliği, gazete/dergi takip etme, TV izleme sıklığı ve internet kullanma sıklığı değişkenlerinin öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayların dergi okuma alışkanlıkları ile medya okuryazarlık, medya bağımlılık, eleştirel okuryazarlık ve eleştirel okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, bunun yanında eleştirel yazma düzeyleri ile dergi okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkinin olduğu söylenebilir. Buna göre haftada 1-2 dergi okuyanlar en yüksek eleştirel yazma düzeyine sahipken hiç dergi okumayanlar en düşük eleştirel yazma düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla eleştirel yazma becerisi ile dergi okuma alışkanlıkları arasında doğru bir orantı olduğu, dergi okuma sıklıkları arttıkça adayların da eleştirel yazma becerilerinin arttığı, dergi okuma sıklıklarının azaldıkça da adayların eleştirel yazma becerilerinin paralel olarak azaldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan adayların internetten dergi takip etme alışkanlıkları eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye baktığımızda internetten dergi takip etme alışkanlıklarıyla medya okuryazarlık, medya bağımlılık, eleştirel okuryazarlık, eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerileri arasında önemli düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Yani adayların internetten dergi takip etme alışkanlıkları onların eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık yarısının internetten dergi takip etmemesi de bu durumun oluşmasındaki sebeplerden birinin olduğu söylenebilir.

Ünal (2006) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş ve öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile eleştirel okuma becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir.

5.1.6. Takip Edilen Farklı Gazete ve Dergi Sayıları ile Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının basılı yayın olarak ya da internetten takip ettikleri farklı gazete sayılarına ile eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında adayların farklı olarak takip ettikleri gazete sayısı ile medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin çıktığı görülmektedir. Farkın kimin lehine olduğu belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda 3 farklı gazete okuyan adayların medya bağımlılık düzeylerinin 2 farklı gazete okuyan ve tek gazete okuyan adayların medya bağımlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç yukarıda bulunan “gazete takip etme alışkanlıkları ile medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır” bulguyu desteklemekte olup gazete takip alışkanlığının adayların medya bağımlılık düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının basılı yayın olarak ya da internetten takip ettikleri dergi sayısı eleştirel okuma düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu sonuç bulunan “dergi okuma alışkanlığı ile eleştirel okuryazarlık ve eleştirel yazma becerileri arasında anlamlı ilişki vardır” bulgusunu desteklemektedir. Sonuç olarak adayların hem dergi okuma alışkanlıkları hem de farklı dergi takip etme alışkanlıkları onların eleştirel okuryazarlık becerilerini olumlu olarak etkilediği söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre geliştirilen öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Araştırmaya Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin medya araçlarını doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesi ve medyanın olumsuz içeriklerine karşı kendini savunabilmesi için öğrencilere ilkokuldan itibaren eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu becerileri kazandırmak amacıyla ayrı bir medya okuryazarlığı dersi koymak yerine medya okuryazarlığını disiplinler arası eğitim verecek bir şekilde kazandırılmaya çalışılabilir.

2. Medya okuryazarlığı eğitimi verecek öğreticinin bu alanda yeterli bilgi birikimine ve donanım bilgisine sahip olması gerekir. Dolayısıyla üniversitelerin öğretmen yetiştiren kurumlarında öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı eğitimi verilebilir.

3. Öğretmen adaylarının dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına özellikle bilimsel dergi takip etme alışkanlığı kazandıracak makale araştırma, sunu yapma vb. etkinlikler yaptırılabilir.

4. İlkokuldan itibaren öğrencilere gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları kazandırmak amacıyla sınıf gazetesi çıkarma, okul dergisi çıkarma, gazete köşesi oluşturma vb. etkinlikler yaptırılmalıdır.

5. Araştırmada anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi ile gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları arasındaki ilişkiye bakıldığında anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi ile dergi takip etme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, dergi takip etme alışkanlığı ile eleştirel yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ailelerin çocuklarına özellikle dergi takip etme alışkanlığın kazanmasında rol model olması önem arz etmektedir. Bu bağlamda

özellikle sınıf öğretmenleri belli aralıklarla ailelere dergi takip etme alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan seminerler verebilir.

5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu çalışma ilkokul 4. sınıflarda ve ortaokul 6.7.ve 8. sınıflarda da yapılarak elde edilen sonuçların benzer ve farklı yönleri analiz edilebilir.

2. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının gazete okuma alışkanlıkları ile medya bağımlılık düzeyleri arasında ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu duruma benzer bir çalışma yapılarak elde edilen sonuçlar nedenleri ile birlikte karşılaştırılabilir.

3. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı görülürken, baba eğitim düzeyleri ile medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu duruma benzer bir çalışma yapılarak elde edilen sonuçlar nedenleri ile birlikte karşılaştırılabilir.

4. İlgili literatür tarandığında eleştirel okuryazarlık konusunda yurtdışında yapılan bir çok çalışma olduğu ancak ülkemizde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Eleştirel okuryazarlık konusunda farklı araştırmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

5. Medya yayınlarının olumsuz etkilerinden birisi de toplumumuzun değerlerine ve değer algısına yönelik yapılan bilinçli yozlaştırma çalışmalarıdır. Bu yozlaştırmadan özellikle çocuklar ve gençler daha fazla etkilenmektedir. Bu bağlamda eleştirel okuryazarlık becerisi ile değer eğitimi ve değer algısının korunması arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktı, S. (2011). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Alagözlü, Ç. (2012). *Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı*, RTÜK Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Alemdar, K. (1981). Cumhuriyet Döneminde Gazetecilik Eğitimi Konusunda İlk Girişimler. *İletişim, AİTİA Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksek Okulu Yayın Organı*.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı.
- Altun, A. (2008). Türkiye’de Medya Okuryazarlığı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 30 (34).
- Altun, A. (2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 97 – 109.
- Altun, A. (2010). Kanada’daki Medya Okuryazarlığı Üzerine Bir Değerlendirme, *Abant İzzet Baysal Dergisi*, 10 (2), 41 – 57.
- Altunay, A. (2005). Her Yerdeki Ses: Radyo. Nazlı Bayram (Ed.), *Toplum ve İletişim* içinde(s. 1 - 18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aslantürk, E ve Saracaloğlu, A.S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi Ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 155 – 176.

- Aufderheide, P. (1993). Media literacy: National leadership conference on media literacy. Robert William Kubey (Ed.), In *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives* içinde(p. 79 - 86). New Brunswick New Jersey: Transaction Publishers.
- Bacaksız, T. (2010). *Medya Okuryazarlığı Dersinde Gazete ve Dergi Kullanımı İzmir’de Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğrencilerin Gazete ve Dergi Okuma Alışkanlıklarına Olan Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Bahar, H.H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çeşitli Televizyon Programlarının İzleme Süresinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre Değerlendirilmesi (Erzincan Eğitim Fakültesi). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 37 – 49.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Bayram, N. (2002). *Toplum ve İletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Binark, M. ve Bek, G.M. (2007). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon.
- Bing-Canar, J. Ve Zerkel M. (1998). Reading the Media and Myself: Experiences in Critical Media Literacy with Young Arab-American Women. *Feminisms and Youth Cultures Signs*, 23 (3), 735-743.
- Boone, Luis E. ve Kurtz, David L. (1978). *Management*. New York: Random House Business Division
- Brittner, J. (1980). *Mass Communication An Introduction*. (2nd Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bütün, E. (2010.) *Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğretmen, Öğrenci, ve Veli Görüşleri (Samsun İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Samsun.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegema.
- Can, R., Türkyılmaz, M ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (3), 1 – 21.
- Cangöz, İ. (2007). Kitle İletişimi. N. Aysun Yüksel (Ed.), *İletişim Bilgisi* içinde (s. 200-220). Eskişehir: Anadolu.
- Cangöz, İ. (2008). İletişim Kuramları. A. Yüksel. (Ed.). *İletişim Bilgisi* içinde (2. Baskı, s.221-236). Eskişehir: Anadolu
- Cankaya, Ö. (1997). *Dünden Bugüne Radyo Televizyon*. İstanbul: Beta.
- Carey, H. H. ve Greenberg, J. E. (1991). *How to read a newspaper. (A social studies skills book)*. Newyork: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (19), 106 – 125.
- Christ, W.G. ve W.J. Potter (1998). Medya Literacy, Media Education, and the Academy. *Journal of Communication*, 48 (1), 5-15.
- Çakır, H. (2007). Geleneksel Gazetecilik Karşısında İnternet Gazeteciliği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 123-149.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye’deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*,

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Dal, S. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

DeFleur, Melvin L. ve Dennis, Everette E. (2002). *Understanding Mass Communication*. Boston: Houghton Mifflin.

Demir, S. (2009). Sosyal Bilimlere Eleştirel Bir Bakış: Frankfurt Okulu Ve Pozitivizm Eleştirisi, *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, s. 59-73.

Deveci, H. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4 (3), 159-166.

Duman, A. (1998). İnternet, Öğrenme ve Eğitim. *Bilim Teknik*. 11.

Erol, G. (Ed.) .(2007). *Medya Üzerine Çalışmalar*. İstanbul: Beta.

Ersöz, S. ve Meral, P.S. (2006). İnternet Okuryazarlığı ve Dijital Uçurum. Nurcay Türkoğlu (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* (s. 145 – 160). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi.

Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows*. London – Thousand Oaks- New Delhi: Sage.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: The Continuum.

- Freire, P. (2009). *Dönüşümün Riskleri ve Hissettirdiği Korkular. Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. E. Ç. Babaoğlu (Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi*. D. Hattatoğlu ve E. Özbek (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Gezgin, S. (2002). “*Geleneksel ve İnternet Gazeteciliği*” *İnternet Çağında Gazetecilik*. İstanbul: Metis.
- Girgin, A. (2000). *Yazılı Basında Haber ve Habercilik Etik’i*. İstanbul: İnkılap.
- Gökarp, E. (2005). Becerikli F@reyle Uzaklara: İnternet. Nazlı Bayram (Ed.), *Toplum ve İletişim* içinde (s. 95 - 114). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gönenç, E. Ö. (2007). İletişimin Tarihsel Süreci. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 87 – 102.
- Gönenç, Y. A. (2011). Türkiye’de Dergiciliğin Tarihsel Gelişimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 63 – 78.
- Gray, J. (2005). Television Teaching: Parody, *The Simpsons*, and Media Literacy Education, *Critical Studies in Media Communication*, 22 (3), 223- 238.
- Giroux H. A. (2008), *Eleştirel Pedagojinin Vaadi*. Umre Deniz Tuna (Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Güngör, A., Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet ile İlişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel Eylem Kuramı* (M. Tüzel, Çev.) İstanbul: Kalaycı.

- Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, 48 (1), 16-32.
- Hobbs, R. (2004). Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma. (Çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), s. 122-140.
- Huang, S.Y. (2012). The İntegration of ‘Critical’ and ‘Literacy’ Education in the EFL Curriculum: Expanding the Possibilities of Critical Writing Practices, *Journal of Language, Culture and Curriculum*, 25 (3), 283-298.
- Işık, H. (2010). Lise Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Sevileri ve Eleştirel Okuma Seviyeleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İlhan, E. ve Özdemir, M. (2012). Geleneksel ve İnternet Gazeteciliğinde Haber ve Fotoğraf Kullanımı: Milliyet Örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri*, 1 (1), 379-387.
- İnceoğlu, Y. (2007). Medyayı Doğru Okumak. N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek (Ed.). *Medya Okuryazarlığı*, İstanbul: Kalemus.
- İnuğur, M. N.(1982). *Basın ve Yayın Tarihi*, İstanbul: Çağlayan.
- İspir, B. N. ve İspir, B. (2008). Televizyon Programı İçeriği Dereceleme Sembollerinin Kullanımı ve Ebeveyn Yönlendirmesi, *Selçuk İletişim Dergisi*, s. 176-183.
- Janks, H. (2012). The İmportance of Critical Literacy. *Journal of English Teaching: Practice and Critique* 11 (1), 150-163.

- Janowitz, M. (1968). The Study of Mass Communication (Cilt 3). D. E. (Ed.), In *International Encyclopedia of the Social Sciences*. (p. 40-51). New York: Mac Millan.
- Karaduman, M. (2002). *Değişen İletişim Ortamı: Yeni Medya ve İnternet Gazeteciliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 8 (3), 798-808.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (22. Basım). Ankara: Nobel.
- Kartal, O. (2007). *Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaya, A.(1985). *Raşit Kitle İletişim Sistemleri*. Ankara: Teori.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Kellner, D. (1995). *Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. New York , NY : Routledge.
- Kellner, D. ve Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, And Policy. *Studies in The Cultural Politics of Education*, 26 (3). 369-386.
- Kılıç, L. (2005). Bireyden Kitleye. Nazlı Bayram (Ed.), *Toplum ve İletişim içinde* (s. 1 - 18) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Komisyon RTÜK. (2007). *Medya Okuryazarlığı*. Ankara.

Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2011). Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 110-126.

Kress, G. (2003), *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge

Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication*, 48 (1), 58-69.

Kudek, A. L. ve Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 451- 455.

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

Lewis, L. ve Jhally S. (1998). The Struggle over Media Literacy. *Journal of Communication*, 48 (1), 109-120.

Livingstone, S. (2004). Media Literacy And The Challenge Of New Information And Communication Technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14.

McLaren, P. ve Hammer, R. (1989). Critical Pedagogy and Postmodern Challenge: Towards a Critical Postmodernist Pedagogy of Liberation. *Educational Foundations*, 3 (3), 29-62.

McLaren, P. (1998). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.

- McLaren, P. (2003) Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. Darder, A. Baltodano, M. ve R. D. Torres (Ed.), *The Critical Pedagogy Reader içinde* (s. 68-69.) New York ve London: RoutledgeFalmer.
- Mcquail, D. ve Windahl S. (2005). *İletişim Modelleri* (G. Yumlu, Çev.) İstanbul: İmge.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2011). *İletişim Süreci ve Türleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mestçi, A. (2007). Türkiye İnternet Raporu. XII. Türkiye’de İnternet Konferansı 8-10 Kasım 2007, Ankara.
- Medyan Larousse Ansiklopedik Sözlük, (1986). (Cilt. 11, s. 3609-3610). İstanbul: Milliyet.
- Mısırlı, İ. (2004). *Genel ve Teknik İletişim*. Ankara: Detay.
- Mutlu, E. (1999). *Televizyon ve Toplum*. Ankara: TRT Genel Sekreterliği.
- Mutlu, E. (1991). *Televizyonu Anlamak*. Ankara: Gündoğan.
- Nalçaoğlu, H. (2003). *Medya ve Toplum İlişkisini Anlamak Üzere Bir Çerçeve. Medya ve Toplum*. İstanbul: IPS İletişim Vakfı.
- Odabaş, H. Odabaş, Y.Z. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431-465.
- Onay, M., Süslü, Z. H. ve Kılıcı, S. (2011). İletişim Tarzının ve Sözsüz İletişimini Çalışanların İş Performansına Etkisi: Posta Dağıtıcıları ve Hemşireler Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri*, 3 (1), 57 - 66.

Oskay, Ü. (2005). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der.

Özçağlayan, M. (1998). *Yeni İletişim Teknolojileri ve Değişim*. İstanbul: Alfa.

Özdemir, M. ve İlhan, E. (2012). Geleneksel ve İnternet Gazetelerinin Kültür-Sanat Haberlerine Yaklaşımı. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri*, 1 (1), 807-816.

Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 13-25.

Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta E.(2007). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 123 - 135.

Öztürk, E. ve Özmen, K. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Problemler İnternet Kullanım Davranışlarının, Kişilik Tipi, Utangaçlık ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 1785 – 1808.

Potter, W. J. (1998). *Media Literacy*. California: Sage.

Potter, W. James. (2004). Argument for the Need for a Cognitive Theory of Media Literacy, *American Behavioral Scientist*, 48 (2), 266- 272.

Raymond, G. (2002), Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu. Ferda Keskin (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Reijo K., Sara S. ve Juha S. (2008). *Decades of Finnish Media Education*, Tampere: Finnish Association on Media Education.

Rigel, N. vd. (2005). *Kadife Karanlık*. İstanbul: Su.

- RTÜK (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu). (2007). *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- RTÜK VE MEB (2006). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Ruddell, R. B. (2002). *Becoming an efective literacy teacher*. London: Allyn ve Bacon
- Sadriu, S.(2009). *Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir "Pilot Araştırma"*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Saracaloğlu, A.S. , Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversitesi Örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 457 – 480.
- Scharrer, E. (2005). Sixth Graders Take on Television: Media Literacy and Critical Attitudes of Television Violence. *Communication Research Reports*, 22 (4), 325-333.
- Semali, L. ve Hammett R. (1998). Critical Media Literacy: Content or Process? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 20 (4), 365 - 384
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor ve C. Pari (Eds.), *Critical literacy in action: Writing words, changing worlds* (p. 1–30). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Som, S. ve Kurt, A.(2012). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1), 104-119.

- Suiçmez, M. (2009). Dergi Haberciliği ve Nokta Dergisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 6-10.
- Şahin, M. (2012). *Medya Okuryazarlığı Dersi Alan ve Almayan İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Medya Tüketim Alışkanlıkları Farklılaşması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Şahin, A. (2011). *Öğretmenler, Öğretmen Adayları ve Medya ile Bağı Olan Herkes İçin Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. Ankara: Anı.
- Şahin, Ç. ve Tüzel, S. (2011). Medya Dünyasının Gerçek Dünyayı Yansıtma Düzeyinin Öğretmen Adayları Görüşleri Doğrultusunda Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (159), 127 – 140.
- Şeylan, S. (2008). *Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya Okuryazarlığına Giriş*, (2. Baskı), İstanbul, Beta.
- Theodorson, S.A.ve Theodorson, A.G. (1969). *A Modern Dictionary of Sociology*. New York: Cassell.
- Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56 (5), 50-54.
- Tokgöz, O. (1983). Türk Toplumunda Yabancı Televizyon Programlarının ve Videonun Etkileri. *İletişim Teknolojisindeki Gelişmelerin Ulusal Kültüre ve Basına Etkileri Konulu Uluslararası Seminer*, 26 – 28.
- Toruk, İ. (2008). Üniversite Gençliğinin Medya Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 475 – 488.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. (2003). *Genel İletişim*. Ankara: Nobel.

Uysal, M. ve Yıldız, A. (2007). McLuhan'ın Küresel Köyü'nde Eğitim- Yeni Teknolojiler, Küreselleşme ve Eğitim Üzerine Düşünceler.Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar (Ed.). *Küreselleşme ve Eğitim içinde*. Ankara: Dipnot.

Uysal, Z. (1998). *Davranış Bilimleri Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Barış.

Ülker, M. (2012). *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretim Programı İle Tutarlılığının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünlüer, G.(2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel.

Yılmaz, B. , Köse, E. Ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 22-51.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji ile İlgili Görüşleri, *Ahin Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 195-213.

Yumlu, K. (1994). *Kitle İletişim Kuram ve Araştırmaları*. İzmir: Nar.

Yüksel, A. H. (2001). *İletişim kavram ve tanımı Meslek Yüksek Okulları İçin Genel İletişim*. Ankara:Pegem.

Yüksel A. H. (2007). Sözsüz İletişim. N. Aysun Yüksel (Ed.), *İletişim Bilgisi* içinde (s. 79-106). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim Nedir*, İstanbul: Cem

Zıllıoğlu, M. (2007). İletişim Kavramı ve Tanımı. N. Aysun Yüksel (Ed.), *İletişim Bilgisi* içinde (s. 1 - 20) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

İnternet Kaynakları

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.51ece980275096.35628920 erişim tarihi: 05.05.2013

www.rtuk.org.tr, erişim tarihi: 17.05.2013

www.ttkb.meb.gov.tr, erişim tarihi: 17.05.2013

<http://www.makaleler.com/basin-ve-yayin-makaleleri/pdf/turkiyede-dergiler.pdf>, erişim tarihi: 14.06.2013

<http://www.medyatava.com/haber/dunyada-ilk-100-gazete-iste-dunya-gazeteler-birliginin-verileriğ27955>, erişim tarihi: 12.04.2013

<http://www.medyatava.com/tiraj>, erişim tarihi: 12.04.2013

www.turkinternet.com, erişim tarihi: 12.04.2013

<http://www.tuik.gov.tr>, erişim tarihi: 18.04.2013

www.media-awareness.ca, erişim tarihi: 12.04.2013

<http://www.universite-toplum.org> erişim tarihi: 17.04.2013

<http://www.internetworldstats.com/stats4.htm> erişim tarihi: 17.04 2013

<http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/country/france.pdf> erişim tarihi: 05.06. 2013

www.culture.gov.uk/PDF/media_lit_2001.pdf erişim tarihi:16.04.2013

<http://www.gseis.ucla.edu/courses/sed253/new/DKmedlit.htm> erişim tarihi:16.04.2013

<http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education> erişim tarihi:
30.05. 2013

EKLER



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 57629817/ 804 - 267
Konu : Anket Uygulama

08./ 03/ 2013

İLKÖĞRETİM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi: 06.03.2013 tarih ve 804-70 sayılı yazınız.

Bölümünüz Arş. Gör. Eyyüp YILMAZ'ın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları ile Eleştirel Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" isimli tez çalışması için 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Fakültemiz/Bölümünüz Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenimine devam eden öğretmen adaylarına anket ve görüşme çalışmalarını uygulama isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU
Dekan V.

CELAL EVRAK
Tarih: 11.03.2013
Sayı No: 92
Eğitim No: 804

Ölçek İzin İsteği

Gelen Kutusu x



Eyüp YILMAZ <e.yilmaz2409@gmail.com>



Kime: ozgenkorkmaz, ryesil40

Hocam merhaba,
Ben Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Aabilim Dalında araştırma görevlisiyim ve aynı zamanda yüksek lisans tez dönemindeyim. Tez konum;

"SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GAZETE VE DERGİ TAKİP ETME ALIŞKANLIKLARI İLE ELEŞTİREL OKURYAZARLIK VE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ"

Bu konuda sizin geliştirmiş olduğunuz "Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. İzin almak amacıyla mail gönderiyorum. Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Soner ALADAĞ

İyi çalışmalar diliyorum. Kolay gelsin.



Özgen KORKMAZ <ozgenkorkmaz@gmail.com>



Kime: bana

Sevgili Yıldırım
Elbette kullanabilirsiniz. Kolay gelsin
Doç. Dr. Özgen KORKMAZ
From: Eyüp YILMAZ [mailto:e.yilmaz2409@gmail.com]
Sent: Monday, June 03, 2013 9:56 AM
To: ozgenkorkmaz@gmail.com; ryesil40@gmail.com
Subject: Ölçek İzin İsteği



Rüştü Yeşil <ryesil40@gmail.com>



Kime: bana

Ölçeği kullanmanızda bir mahsur yok.Selamlar, iyi çalışmalar...

...

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ İLE GAZETE VE DERGİ TAKİP ETME ALIŞKANLIKLARI

Değerli Öğretmen Adayları,

Bu anket yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Anket aracılığı ile toplanacak veriler gizli tutulacak ve yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi ve eksiksiz cevaplar araştırmanın güvenilirliği ve amacına ulaşmasında önemli rol oynayacaktır. Bu çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Eyüp YILMAZ
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

A - Kişisel Bilgiler

1 - Sınıf Düzeyi

() 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

2- Cinsiyet

() Kız () Erkek

3- Anne Eğitim Durumu

() Hiç Okula Gitmemiş () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Üniversite () Lisansüstü

4- Baba Eğitim Durumu

() Hiç Okula Gitmemiş () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Üniversite () Lisansüstü

4- Aile Gelir Düzeyi

() 0 - 1000 () 1001 - 2000 () 2001 - 3000 () 3001 – 5000
() 5000+

B - Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları

1- Ne sıklıkla gazete okursunuz?

- () Hiç () Ayda 1-2 defa () Haftada 1 - 2 defa () İki günde bir
() Her gün

2 - İnternetten gazeteleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?

- () Hiç () Ayda 1-2 defa () Haftada 1 - 2 defa () İki günde bir
() Her gün

3- Kaç farklı gazete (internetten ya da basılı yayın olarak) okursunuz?

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5+

4 - Ne sıklıkla dergi okursunuz?

- () Her gün () İki günde bir () Haftada 1 - 2 defa () Ayda 3 -
4 defa () Hiç

5 - İnternetten dergileri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?

- () Her gün () İki günde bir () Haftada 1 - 2 defa () Ayda 3 -
4 defa () Hiç

6 - Kaç farklı dergi (internetten ya da basılı yayın olarak) okursunuz?

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5+

C - Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri

SORULAR	Asla	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını, bazılarını ise dışladığını düşünürüm.					
2. . Düşündüğümde daha uzun süre televizyon başında zaman geçiriyorum.					
3. Televizyon izleyemediğim zamanlarda kendimi rahatsız, keyifsiz veya sinirli hissediyorum.					
4. Medyada duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını düşünüyorum.					
5. Televizyon program türlerini; amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt ederim.					
6. Medyadan kimin yararlandığını, kimin, neden dışlandığını sorgularım.					
7. Televizyonu problemlerden kaçmak ya da bunalım, kaygı, sorumluluk veya çaresizliği bastırmak için kullanıyorum					
8. Yayın öncesinde kullanılan ve programın ne tür kitleye hitap ettiğini vurgulayan akıllı işaret sembollerinin anlamlarını biliyorum.					
9. İzlediğim programları düşünerek, tekrar televizyonun başına geçmek için sabırsızlanıyorum.					
10. Televizyonun birey ve toplumu yönlendirmede etkili bir iletişim aracı olduğunu düşünüyorum.					
11. Medya dışında başka alternatif bilgi ve eğlence kaynakları ararım ve kullanırım.					
12. Televizyon izleme alışkanlıklarımın farkındayım ve bu alışkanlıklarımı kontrol edebilirim.					
13. Televizyon yayınlarının doğuracağı sorunları belirleyerek bunlardan korunma konusunda önlemler alırım.					
14. Televizyona çok vakit ayırdığım için sosyal ilişkilerimi, eğitimimi veya başka görevlerimi aksatıyorum.					
15.. Medyada sunulan fikir, bilgi ve haberlerin bir başkasının bakış açısıyla nakledildiğini düşünüyorum.					
16. TV program türlerini içerik, gerçeklik, kurgusallık, tüketimi hedefleme, yanlış bilgilendirme açısından irdelleyip değerlendiririm.					
17. Ülkemizdeki televizyon kanallarının özelliklerini ve yayın politikalarını belirleyen unsurların farkındayım.					
18. Medyada duygusal etki oluşturmak için kullanılan tekniklerin, amaçladıkları ve doğurdıkları etkilerin farkındayım.					

D - Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği					
SORULAR	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
1. Karikatürlerden yola çıkarak karikatüristlerin düşünce yapısı hakkında fikir sahibi olabilirim.					
2. Bilgilendirici bir metin yazarken verdiğim bilgilerin doğru olduğundan emin olmak için konuyu farklı kaynaklardan araştırırım.					
3. Gazete haberlerini okurken ideolojik vurguları fark ederim.					
4. Bir metin yazarken geçmişle günümüzü karşılaştırırım.					
5. Gazete ve dergilerde bulunan görselliklerin belli bir amaca hizmet ettiğini düşünürüm.					
6. Aynı konu hakkında birden fazla metin okuduğumda metinler arasında karşılaştırma yaparım.					
7. Okuduğum gazetenin tasarımı benim için önemlidir.					
8. Okuduğum metinde önemli gördüğüm noktaları kendi ifadelerimle yeniden yazarak özetlerim.					
9. İnternet haberlerini okurken ilgi çekici olanlarına öncelik veririm					
10. Okuduğum metnin bütününde neden sonuç ilişkisi kurarım.					
11. Karikatürlerin mizah anlayışının yanında vermek istediği gizli mesajları fark ederim.					
12. Birbirleriyle ilişkili farklı metinlerin ana fikirlerini sentezleyerek ortak bir metin oluştururum.					
13. İnternet haberlerini takip ederken ideolojik fikirlerime uygun olanları tercih ederim.					
14. Herhangi bir konu hakkında bilgilendirici metinler oluştururken kaynakça gösteririm.					