



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**DOKTORA
TEZİ**

**SAYISAL UÇURUM VE MEDYA OKURYAZARLIĞI
BAĞLAMINDA ÇOCUKLARIN İNTERNET
KULLANIMLARI: ANKARA ÖRNEĞİ**

MEHTAP UYAR

HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ANABİLİM DALI

MART 2020



**SAYISAL UÇURUM VE MEDYA OKURYAZARLIĞI BAĞLAMINDA
ÇOCUKLARIN İNTERNET KULLANIMLARI: ANKARA ÖRNEĞİ**

Mehtap UYAR

**DOKTORA TEZİ
HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

MART 2020

Mehtap UYAR tarafından hazırlanan “ Sayısal Uçurum ve Medya Okuryazarlığı Bağlamında Çocukların İnternet Kullanımları: Ankara Örneği ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Gazi Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Tuğba ASRAK HASDEMİR

Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum

Başkan : Prof. Dr. Ruhdan UZUN

Gazetecilik , Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum

Üye : Prof. Dr. Sibel Serpil AYDOS

Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum

Üye : Doç.Dr.Halise KARAASLAN ŞANLI

Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Ankara Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum

Üye : Doç. Dr. Emek ÇAYLI RAHTE

İletişim Bilimleri , Hacettepe Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum

Tez Savunma Tarihi: 09/03/2020

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Doktora Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Figen ZAİF

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Mehtap UYAR

09/03/2020

SAYISAL UÇURUM VE MEDYA OKURYAZARLIĞI BAĞLAMINDA ÇOCUKLARIN İNTERNET KULLANIMLARI: ANKARA ÖRNEĞİ

(Doktora Tezi)

Mehtap UYAR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Mart 2020

ÖZET

Küreselleşmenin getirdiği yeniliklerle birlikte iletişim teknolojileri de hızlı bir gelişim göstermektedir. İletişim teknolojilerinin ilerlemesi ve yaygınlaşması ile birlikte ortaya çıkan yeni medya, birçok olanak sunmanın yanı sıra, sebep oldukları sorunlar açısından da tartışma yaratmaktadır. Yeni medya, kullanıcılara bir yandan aktif olma, üretme, iletişim kurma, esnek olma ve medya okuryazarı olabilme gibi becerileri kazandırırken, diğer yandan da çocuk, genç ya da yetişkin bireylerin yani genel olarak tüm kullanıcıların bu becerilerden eşit derecede faydalanamadığı sorunu ortaya çıkmaktadır. Bireyler arasında, yeni medyaya erişme ve onu kullanma becerileri konusunda oluşan bu eşitsizlik sorunu, sayısal uçurum konusunun doğmasına sebep olmaktadır. Bu tez çalışması, Ankara’da eşit sosyoekonomik düzeylerde yetişmeyen, aile gelir durumları ve ebeveyn eğitim düzeyleri farklı olan, yani kısacası eşit olanaklara sahip olmayan çocukların İnternet’e ulaşım biçimleri, erişim olanakları ve İnternet kullanım becerileri konusundaki benzerlikleri ve farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye’de yeni medyanın kullanım pratiklerini ve çocuk ile İnternet ilişkisini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Fakat farklı sosyoekonomik düzeye sahip olan çocukların ailelerinin gelir durumu ile anne ve babalarının eğitim durumlarının tamamını göz önünde tutarak, İnternet’e erişim olanakları ile İnternet kullanım becerilerini inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Araştırmanın varsayımı şu şekildedir: Sosyoekonomik durum, cinsiyet farklılığı, gelir durumu ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi etkenler, çocukların İnternet’e erişimleri ile sahip oldukları kullanım becerilerini etkilemekte ve farklılaştırmaktadır. Bu varsayım çerçevesinde, gelişmiş, orta gelişmiş ve gelişmemiş olmak üzere üç farklı sosyoekonomik düzey grubunda yer alan toplam 1453 çocuğa anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, çocukların sosyoekonomik düzey grupları ile İnternet’e erişimleri ve İnternet kullanım beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada anket yönteminin yanında, medya okuryazarlığı dersini veren on öğretmenle derinlemesine görüşme yapılarak, medya okuryazarlığı dersini alan çocuklar ve medya okuryazarlığı dersi ile ilgili daha ayrıntılı bilgi almak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin tavsiyeleri ve çocukların verdikleri cevaplar doğrultusunda, sayısal uçurumun kapanmasına ve medya okuryazarlığı dersinin, başta eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere edindirilmesi yönünde, geliştirilmesine yönelik değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Bilim Kodu : 111501
Anahtar Kelimeler : Yeni medya, Sayısal uçurum, Medya okuryazarlığı, Eleştirel düşünme, Sosyoekonomik düzey
Sayfa Adedi : 307
Danışman : Prof. Dr. Tuğba ASRAK HASDEMİR

CHILDREN'S INTERNET USE IN THE CONTEXT OF DIGITAL DIVIDE AND
MEDIA LITERACY: THE CASE OF ANKARA

(Ph. D. Thesis)

Mehtap UYAR

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES

March 2020

ABSTRACT

Along with the innovations brought by globalization, communication technologies also show a rapid development. Emerging with the advancement and widespread of communication technologies, the new media not only offers many possibilities but also creates controversy in terms of the problems they cause. While the new media gives the users the skills to be active, to produce, to communicate, to be flexible and to be media literate; it is noteworthy that children, young or adult individuals, i.e. all users in general, cannot equally benefit from these skills. This problem of inequality among individuals about their ability to access and use new media has led to the emergence of digital divide. This thesis study aims to examine the similarities and differences regarding the ways of access to the Internet, access possibilities and Internet usage skills of children who do not grow at equal socioeconomic levels in Ankara and whose family income levels and parental education levels are different. There are studies investigating new media usage practices and the relationship between Internet practices and children in Turkey. However, there is no study examining the possibilities of accessing the Internet and their ability to use the Internet by taking into account the income levels of families of children with different socioeconomic levels and the educational status of their parents. The hypothesis of the research is as follows: Factors such as socioeconomic status, gender difference, income status and parental education level affect and differentiate children's access to internet and their usage skills. Within the framework of this hypothesis, a questionnaire was applied to 1453 children in three different socioeconomic level groups categorized as developed, semi-developed and undeveloped. When the obtained data were analyzed, it was seen that there was a significant relationship between the socioeconomic level groups of children and their access to the Internet and their Internet usage skill levels. In addition to the questionnaire method, it was aimed to get more detailed information about the media literacy course and the children who took this course by conducting in-depth interviews with ten teachers who gave the media literacy lesson. In line with the teachers' suggestions and the responses given by the children, evaluations were made to close the digital divide and to improve the media literacy course by primarily providing students with critical thinking skills.

Science Code : 111501
Key Words : New media, Digital divide, Media literacy, Critical thinking,
Socioeconomic level
Page Number : 307
Supervisor : Prof. Dr. Tuğba ASRAK HASDEMİR

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın tüm aşamasında bana yol gösteren ve değerli eleştirilerini benden esirgemeyen, bana pes etmemeyi öğreten ve akademik anlamda bana sunduğu önemli katkılarından dolayı danışmanım Prof. Dr. Tuğba ASRAK HASDEMİR'e tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Ruhdan UZUN ve ablam gibi sevdiğim hocam Prof. Dr. Serpil AYDOS'a, araştırmamın her aşamasında bana sundukları katkı, eleştiri, ilgi ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamın savunma aşamasında, yaptıkları değerli yorumlarla çalışmamın eksik yönlerine ışık tutan Doç. Dr. Halise KARAASLAN ŞANLI ve Doç Dr. Emek ÇAYLI RAHTE'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Tez yazma aşamasında dünyaya gelen ve hayatımın anlamı olan, canım oğlum Ayaz UYAR'a varlığı ve bana yaşattığı muhteşem duygular için minnettarım. Tezimi yazarken senden çaldığım zamanları telafi edeceğime söz veriyorum dünyam...

Sancılı bir süreç olan tez yazım süresi boyunca bana sabırlı davranarak, her zaman yanımda olan ve desteğini hissettiren eşim Tefvik UYAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Okul hayatım boyunca beni destekleyen ve her zaman mutlu olmamı dileyen abilerim Fevzi GÜNEŞ ve Tunç GÜNEŞ'e, yengem Emine GÜNEŞ'e ve yeğenlerim Derin ve Sarp'a teşekkür ediyorum.

Annem ve babam... Sizlere varlığınız için binlerce kez teşekkür ediyorum. Çalışma yaşamım boyunca ve Ayaz'ın büyümesi aşamasında her an yanımda olduğunuz için ne kadar teşekkür etsem az... En umutsuz ve zor anlarımda bile sizlerin yanımda olduğunu bilmek içimi rahatlatıyor. Ayrıca tez araştırmam esnasında, okullara ulaşırken beni yalnız bırakmayan ve her zaman motive eden eşsiz babam, bana ne kadar şanslı olduğumu bir kez daha hatırlatıyorsun. Bizler için bazen ikiye bazen ise üçe bölünen güzel annem, senin kadar sabırlı ve sevgi dolu bir kadın yoktur sanırım. Bizim mutluluğumuzla beslenen ve içimi her daim aydınlatan kadın iyi ki varsın...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
2. YENİ MEDYANIN GELİŞİM SÜRECİ: SAYISAL UÇURUM KAVRAMI BAĞLAMINDA ÇOCUKLARIN YENİ MEDYAYA ERİŞİMİ VE YENİ MEDYA KULLANIMLARI	13
2.1. Yeni Medya ile Birlikte Gelişen Sayısal Uçurum Kavramı.....	13
2.1.1. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Gelişimi ile Değişen Medya Ortamı: Erişim ve Kullanım Durumları	15
2.1.2. Bilişim Teknolojilerinin Gelişimi ile Ortaya Çıkan Sorunlar ve Olanaklar.....	18
2.2. Sayısal Uçurum Kavramının Popüler ve Siyasal Tanımları, Sayısal Uçurumun Nedenleri ve Sonuçları Üzerine	43
2.3. Kırsal Alanlarda Sayısal Uçurum Sorunu	54
2.3.1. Kırsal Alanların Özellikleri ve Kentsel Alandan Farklılıkları	54
2.3.2. Kırsal Alanların BİT Erişimi ve Kırsal Alanlarda Sayısal Uçurum.....	58
2.4. Yeni Medyanın Çocuklar Tarafından Kullanımı ve Sayısal Uçurum Sorunu	66
2.4.1. Çocukların Bilgiye Erişimi ve İnternet'in Sağladığı Olanaklar.....	67
2.4.2. Çocuk-Yeni Medya İlişkisi ve Çocukları İnternet'te Bekleyen Riskler ...	70
2.4.3. Sayısal Uçurumun Çocuklar Üzerinde Oluşturabileceği Sonuçlar	77
2.4.4. Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Hanelerde Yaşayan Çocuklar ve Sayısal Uçurum.....	79
2.4.5. Ebeveyn Arabuluculuğu Kavramının Önemi ve Stratejileri	81

2.5. Sayısal Uçurumdan Etkilenen Kesimlerle İlgili Bir Değerlendirme.....	87
2.6. Sayısal Uçurumun Kapanmasının Önemi ve Ülkelerin Bu Konudaki Çabaları	88
2.7. Sayısal Uçurumun Kapanmasının Türkiye İçin Önemi ve Bu Konuya Yönelik Çabalar	95
3. MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMININ ORTAYA ÇIKIŞI: TARİHSEL VE KAVRAMSAL AÇIDAN BİR İNCELEME.....	103
3.1. Tarihsel Açından Medya Okuryazarlığı Kavramı ve Önemi	103
3.2. Medya Okuryazarlığı Kavramından Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Kavramına: Kavramsal Açından Bir İnceleme	111
3.3. Medya ve Yeni Medya Okuryazarlığı Çalışmalarındaki Gelişmeler	122
3.3.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımının Önemini Vurgulayan Çalışmalar	122
3.3.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Farklı Görüşlere Yer Veren Çalışmalar	123
3.3.3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde İşbirliğinin Öneme Yer Veren Çalışmalar	126
3.3.4. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Yeni Medyanın Geleneksel Medyadan Farklı Yönlerine Yer Veren Çalışmalar	128
3.3.5. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Yeni Medyada Kullanılan Kısaltmalara Yer Veren Çalışmalar	128
3.3.6. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Dijital Medyanın Riskleri ve Fırsatlarına Yer Veren Çalışmalar	129
3.4. Gelişmiş Ülkelerde ve Türkiye’de Medya/Yeni Medya Okuryazarlığı Uygulamaları.....	132
3.4.1. Gelişmiş Ülkelerde Medya/Yeni Medya Okuryazarlığı Eğitimi	133
3.4.1.1. İngiltere’de medya eğitimi	136
3.4.1.2. Belçika’da medya eğitimi.....	138
3.4.1.3. Finlandiya ve Norveç’te medya eğitimi	140
3.4.1.4. Macaristan’da medya eğitimi	141
3.4.1.5. Slovenya’da medya eğitimi	142

3.4.1.6. Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya'da medya okuryazarlığı eğitimi	142
3.4.2. Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Projesinin Ortaya Çıkışı	151
3.4.3. Türkiye'de Yeni Medya Okuryazarlığı Projesinin Gelişmesi.....	157
3.5. Ülkelerde Medya/Yeni Medya Okuryazarlığı Uygulamalarının Değerlendirilmesi.....	162
4. MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİNİ ALAN ÇOCUKLARIN İNTERNET'E ERİŞİMLERİ VE İNTERNET KULLANIM BECERİLERİ	167
4.1. Hipotez ve Araştırma Soruları	167
4.2. Kapsam ve Sınırlılıklar	168
4.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	169
4.4. Anket Yöntemi Sonuçlarının Analizi	170
4.4.1. Anket Bulgularının Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Analizi .	171
4.4.2. Anket Bulgularının Çocukların İnternet'e Erişim Olanak ve Biçimlerine Göre Analizi	174
4.4.3. Anket Bulgularının Çocukların İnternet Kullanım Beceri Düzeylerine Göre Analizi	196
4.4.4. Anket Bulgularının Çocukların Gerçek Ortam/İnternet Ortamı Farkındalığına Göre Analizi	202
4.4.5. Anket Bulgularının İnternet Kullan(a)mayan Çocuklara Göre Analizi	207
4.4.6. Anket Bulgularının Sosyoekonomik Düzey ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi.....	214
4.4.7. Anket Bulgularının Cinsiyet Farklılığı ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi	227
4.4.8. Anket Bulgularının Gelir Düzeyi ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi	232
4.4.9. Anket Bulgularının Ebeveyn Eğitim Durumları ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi.....	244
4.5. Derinlemesine Görüşme Yöntemi Verilerinin Analizi	254

Sayfa

4.5.1. Gelişmiş Sosyoekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışan Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Sonuçları	255
4.5.2. Orta Gelişmiş Sosyoekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışan Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Sonuçları	258
4.5.3. Gelişmemiş Sosyoekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışan Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Sonuçları	262
5. SONUÇ	265
KAYNAKLAR	273
EKLER	295
EK-1. Anket Uygulanan Çocukların Bulunduğu Okulların Listesi	296
EK-2. Anket Formu Örneği	297
EK-3. Etik Komisyon İzni	303
EK-4. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı	305
ÖZGEÇMİŞ	306

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 2.1. Türkiye’de hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı (2014-2018)	17
Çizelge 2.2. BİT erişim ve kullanım seviyeleri	37
Çizelge 2.3. İller bazında BİT erişim oranları (2017).....	40
Çizelge 3.1. Medya okuryazarlığı tanımına dahil edilen araçları farklılaştıran akademisyenler	114
Çizelge 4.1. Cinsiyet, her ay evlerine giren gelir ve ebeveyn eğitim durumları.....	172
Çizelge 4.2. İnternet’e eriştikleri yerler	176
Çizelge 4.3. İnternet’e erişmek için kullandıkları cihazlar	177
Çizelge 4.4. İnternet’i kullanmayı öğrendikleri kişiler	182
Çizelge 4.5. İnternet’i kullanma amaçları.....	186
Çizelge 4.6. Kullandıkları uygulamaların dağılımları	195
Çizelge 4.7. İnternet kullanmama sebepleri.....	210
Çizelge 4.8. İnternet kullanmama sebepleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki	214
Çizelge 4.9. Sosyoekonomik düzey ile İnternet kullananlar arasındaki ilişki	214
Çizelge 4.10. Sosyoekonomik düzey ile evden İnternet’e erişebilenler arasındaki ilişki	216
Çizelge 4.11. Sosyoekonomik düzey ile Facebook kullanımları arasındaki ilişki	217
Çizelge 4.12. Sosyoekonomik düzey ile Instagram kullanımları arasındaki ilişki	218
Çizelge 4.13. Sosyoekonomik düzey ile LINE kullanımları arasındaki ilişki.....	220
Çizelge 4.14. Sosyoekonomik düzey ile uygun içerik/fotoğraf paylaşanlar arasındaki ilişki	221
Çizelge 4.15. Sosyoekonomik düzey ile İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmayanlar arasındaki ilişki.....	223
Çizelge 4.16. Sosyoekonomik düzey ile ilginç kişilerle tanışanlar arasındaki ilişki.....	224
Çizelge 4.17. Sosyoekonomik düzey ile kişisel bilgilerini paylaştıkları ortamlar arasındaki ilişki	225

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.18. Sosyoekonomik düzey ile merak ettiklerini öğrendikleri ortam arasındaki ilişki.....	226
Çizelge 4.19. Cinsiyet farklılığı ile İnternet kullanımı arasındaki ilişki.....	228
Çizelge 4.20. Cinsiyet farklılığı ile İnternet kullanım sıklıkları arasındaki ilişki.....	228
Çizelge 4.21. Cinsiyet farklılığı ile dosya indirme/yüklemeleri arasındaki ilişki.....	229
Çizelge 4.22. Cinsiyet farklılığı ile kişilerle rahat iletişim kurduğu ortamlar arasındaki ilişki.....	230
Çizelge 4.23. Cinsiyet farklılığı ile ilginç kişilerle tanıştığı ortamlar arasındaki ilişki..	231
Çizelge 4.24. Gelir düzeyi ile İnternet kullanım durumları arasındaki ilişki.....	233
Çizelge 4.25. Gelir düzeyi ile bağlantı sorunu yaşama durumları arasındaki ilişki	234
Çizelge 4.26. Gelir düzeyi ile İnternet'ten alışveriş yapma durumları arasındaki ilişki.	236
Çizelge 4.27. Gelir düzeyi ile İnternet'i kullanma süreleri arasındaki ilişki	238
Çizelge 4.28. Gelir düzeyi ile sanal ortamda uygun adlar kullanabilenler arasındaki ilişki	240
Çizelge 4.29. Gelir düzeyi ile yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret edebilenler arasındaki ilişki.....	241
Çizelge 4.30. Gelir düzeyi ile çeşitli arama motorlarını kullanabilenler arasındaki ilişki	243
Çizelge 4.31. Anne eğitim durumu ile İnternet'i sohbet etme amacıyla kullanabilenler arasındaki ilişki.....	247
Çizelge 4.32. Baba eğitim durumu ile İnternet'i sohbet etme amacıyla kullanabilenler arasındaki ilişki.....	249

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 2.1. Dijital iz takibi süreci.....	26
Şekil 2.2. Özel yaşamın gizliliğinin ihlali.....	28
Şekil 2.3. Türkiye’de çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya (2013).....	39
Şekil 2.4. Avrupa Birliği’nde 2007’den 2017’ye kadar İnternet erişimi olan hanelerin oranları.....	41
Şekil 2.5. Dijital teknolojilerin dünyanın çoğuna hızla yayıldığını gösteren oranlar	46
Şekil 2.6. Küresel görünüme ilişkin verileri gösteren şekiller.....	47
Şekil 2.7. Dijital teknolojiye erişimin dört aşaması.....	49
Şekil 2.8. Ebeveynlerin dijital teknoloji algılarına ilişkin ebeveynlik tarzı ve arabuluculuk stratejileri	85
Şekil 2.9. Kamu BİT yatırımları (2002-2018)	98
Şekil 3.1. Bilgi becerileri modeli	118
Şekil 3.2. Bilgi okuryazarlığının yedi dayanağı.....	120
Şekil 4.1. İnternet kullanım durumları	174
Şekil 4.2. İnternet’i kullanım süreleri	178
Şekil 4.3. İnternet’i kullanma sıklıkları	179
Şekil 4.4. Hafta içi İnternet’i kullanma süreleri.....	180
Şekil 4.5. Hafta sonu İnternet’i kullanma süreleri	181
Şekil 4.6. İnternet’i kullanmayı öğrendikleri kişiler.....	183
Şekil 4.7. İnternet bağlantısı sorunu yaşayanlar	184
Şekil 4.8. İnternet’in çocuklar için önem derecesi.....	185
Şekil 4.9. İnternet’i kullanma amaçlarının yüzdeleri.....	187
Şekil 4.10. İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanma sıklıkları.....	188
Şekil 4.11. İnternet’i ödev yapma/hazırlama amacıyla kullanma sıklıkları.....	188
Şekil 4.12. İnternet’i haberlere bakma amacıyla kullanma sıklıkları	189
Şekil 4.13. İnternet’i film/dizi izleme amacıyla kullanma sıklıkları	190

Şekil	Sayfa
Şekil 4.14. İnternet’i müzik dinleme amacıyla kullanma sıklıkları	190
Şekil 4.15. İnternet’i oyun oynama amacıyla kullanma sıklıkları	191
Şekil 4.16. İnternet’i fotoğraf bakma/video izleme amacıyla kullanma sıklıkları.....	192
Şekil 4.17. İnternet’i alışveriş yapma amacıyla kullanma sıklıkları	192
Şekil 4.18. İnternet’i e-posta alma/gönderme amacıyla kullanma sıklıkları	193
Şekil 4.19. Kullandıkları uygulamaların yüzdeleri	194
Şekil 4.20. Sanal ortamda uygun adlar kullanabilenler	196
Şekil 4.21. Yaşına uygun web sitelerini ziyaret edebilenler	197
Şekil 4.22. Paylaşımlarını sadece kendilerini tanıyan kişilere açabilenler	198
Şekil 4.23. Uygun içerik ve fotoğraf paylaşabilenler	198
Şekil 4.24. Sanal ortamda kendisini rahatsız eden şeyleri gerekli yerlere şikayet edebilenler	199
Şekil 4.25. Bir web sitesinin güvenilir olup olmadığını değerlendirebilenler	199
Şekil 4.26. İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmayanlar.....	200
Şekil 4.27. Dosya indirme/yükleme durumları	201
Şekil 4.28. Merak ettiği şeyleri çeşitli arama motorlarını kullanarak öğrenebilenler.....	201
Şekil 4.29. Diğer kişilerle rahat iletişim kurduğu ortamlar	202
Şekil 4.30. İlginç kişilerle tanıştığı ortamlar.....	203
Şekil 4.31. Kişisel bilgilerini paylaştığı ortamlar	204
Şekil 4.32. Tanımadığı kişilerle konuştuğu ortamlar.....	204
Şekil 4.33. Fotoğraf/video paylaştığı ortamlar	205
Şekil 4.34. Sırlarını paylaştığı ortamlar	206
Şekil 4.35. Bildiği bir konuya ilişkin fikirlerini paylaştığı ortamlar.....	206
Şekil 4.36. Bilmediği bir konu hakkında merak ettiklerini öğrendikleri ortamlar.....	207
Şekil 4.37. Cinsiyetlerinin dağılımı	208
Şekil 4.38. İnternet’i kullanmayı isteme durumları	209
Şekil 4.39. İnternet’in önem değeri.....	209

Şekil	Sayfa
Şekil 4.40. İnternet'e erişemediği için kendilerini dışlanmış hissetme durumları.....	211
Şekil 4.41. Başarılarının etkilenip/etkilenmeme durumu	211
Şekil 4.42. Çevrelerinde bulunan kişilerle ilişkilerinin etkilenme durumları	212
Şekil 4.43. Duygusal olarak nasıl hissettikleri.....	213
Şekil 4.44. Sosyoekonomik düzeye göre İnternet kullananların yüzdeleri.....	215
Şekil 4.45. Sosyoekonomik düzeye göre evden İnternet'e erişebilenlerin yüzdeleri	216
Şekil 4.46. Sosyoekonomik düzeye göre Facebook kullananların yüzdeleri.....	218
Şekil 4.47. Sosyoekonomik düzeye göre Instagram kullananların yüzdeleri	219
Şekil 4.48. Sosyoekonomik düzeye göre LINE kullananların yüzdeleri	220
Şekil 4.49. Sosyoekonomik düzeye göre uygun içerik paylaşabilenlerin yüzdesi	222
Şekil 4.50. Sosyoekonomik düzeye göre İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmama yüzdeleri	222
Şekil 4.51. Sosyoekonomik düzeye göre ilginç kişilerle tanışma yüzdeleri.....	224
Şekil 4.52. Sosyoekonomik düzeye göre kişisel bilgilerini paylaştıkları ortamların yüzdeleri	226
Şekil 4.53. Sosyoekonomik düzeye göre merak ettiklerini öğrendikleri ortamların yüzdeleri	227
Şekil 4.54. Cinsiyet farklılığına göre İnternet kullanım sıklıklarının yüzdeleri	229
Şekil 4.55. Cinsiyet farklılığına göre dosya indirme/yükleyebilme yüzdeleri.....	230
Şekil 4.56. Cinsiyet farklılığına göre kişilerle rahat iletişim kurduğu ortamların yüzdeleri	231
Şekil 4.57. Cinsiyet farklılığına göre ilginç kişilerle tanıştığı ortamların yüzdeleri.....	232
Şekil 4.58. Gelir düzeyine göre İnternet kullanım yüzdeleri	233
Şekil 4.59. Gelir düzeyine göre bağlantı sorunu yaşayanların yüzdeleri.....	235
Şekil 4.60. Gelir düzeyine göre İnternet'ten alışveriş yapanların yüzdeleri.....	237
Şekil 4.61. Gelir düzeyine göre İnternet'i kullanma sürelerinin yüzdeleri	239
Şekil 4.62. Gelir düzeyine göre sanal ortamda uygun adlar kullanabilenlerin yüzdesi ..	241

Şekil	Sayfa
Şekil 4.63. Gelir düzeyine göre yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret edebilenlerin yüzdesi.....	242
Şekil 4.64. Gelir düzeyine göre çeşitli arama motorlarını kullanabilenlerin yüzdesi.....	244
Şekil 4.65. Anne eğitim durumlarına göre İnternet kullanım sıklıklarının yüzdeleri.....	245
Şekil 4.66. Baba eğitim durumlarına göre İnternet kullanım sıklıklarının yüzdeleri	246
Şekil 4.67. Anne eğitim durumuna göre İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanabilenlerin yüzdesi.....	248
Şekil 4.68. Baba eğitim durumuna göre İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanabilenlerin yüzdesi.....	250
Şekil 4.69. Anne eğitim durumuna göre İnternet’ten ödev yapabilenlerin yüzdesi.....	250
Şekil 4.70. Baba eğitim durumuna göre İnternet’ten ödev yapabilenlerin yüzdesi	251
Şekil 4.71. Anne eğitim durumuna göre paylaşımlarını sadece tanıdıkları kişilere açabilenlerin yüzdesi	252
Şekil 4.72. Baba eğitim durumuna göre göre paylaşımlarını sadece tanıdıkları kişilere açabilenlerin yüzdesi	253

1. GİRİŞ

Günümüzde gittikçe gelişme gösteren yeni iletişim teknolojileri kişilere birçok imkan sunarak, onların hayatını kolaylaştırmaktadır. Yeni iletişim teknolojileri sayesinde, veriler hızlı bir şekilde bir araya getirilerek, karşılaştırılabilir ve kolayca saklanabilir. Daha sonra gerektiğinde başka kişilerle bu bilgiler paylaşılarak, bilgi üretme ve iletme sürecine katkıda bulunulabilir. Bilgi ve İletişim Teknolojisi gerek iş hayatında gerekse özel hayatta birçok gelişime ve değişikliğe sebep olabileceği için ve modern hayatta ayakta kalabilmek için vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü modern hayat artık pasif bireyler yerine aktif ve üreten bireylerin ön planda tutulduğu ve kazandığı bir sistemi desteklemektedir. Yeni iletişim teknolojileri sayesinde de bireylerin pasif izleyici konumundan aktif bir kullanıcıya dönüştükleri ve pasif medya izleyicisinin dışlandığı “katılımcı kültür” toplumunun taslağını Henry Jenkins çizmektedir. Yeni iletişim teknolojileri özellikle çocuklara, yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve ürettiklerini başkalarıyla paylaşma imkanı sunarak, çocukların kendilerini önemli hissetmelerine ve kendilerine olan güvenlerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Yeni iletişim teknolojilerinin sunduğu sayısız olanakların gerek bireyler gerekse devletler açısından aynı derecede gelişme gösterdiğini söylemek doğru olmaz. Bu iletişim teknolojilerine erişim ve onları kullanma becerileri konusunda ortaya çıkan eşitsizlik durumunda sayısal uçurum sorunu oluşmaktadır. Bu çalışma, Ankara’da eşit koşullarda yetişmeyen ve eşit olanaklara sahip olmayan çocukların İnternet’e ulaşım biçimleri, erişim olanakları ve İnternet kullanım becerileri (olanaklardan yararlanma ve karşılaşılabilecekleri risklerden haberdar olma, korunma, üstesinden gelme durumları vb.) konusundaki benzerlikleri ve farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, sosyoekonomik durumdaki farklılıklar, aile gelir durumu ve ebeveyn eğitim düzeyleri de dikkate alınarak çocukların İnternet’i kullanım biçimleri ve İnternet kullanım becerileri betimlenerek çözümlenmelerde bulunmaktadır.

Türkiye’de kişilerin yeni medya ve İnternet’i kullanma pratiklerini ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı tüketicilere ve tüketici davranışlarına yöneliktir.¹ Ayrıca İnternet’i demokrasi ve dijital aktivizmle ilişkilendiren

¹ Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Sinem Güdüm’ ün 2014 yılında kabul edilen “Yeni medya reklamcılığında değişen kontrol metodları ve siber-propaganda” adlı doktora tezi, Ersin Erkan’ın 2000 yılında kabul edilen “Yeni medya düzeni ve kültürel küreselleşme” adlı yüksek lisans tezi. Not: Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Tez Merkezi’nde tezlerin adları ilk kelimedenden itibaren küçük harfle devam ettiğinden çalışma içerisinde de bu kullanım YÖK Başkanlığı Tez Merkezi’nin kullandığı gibi devam edecektir.

çalışmaların sayısı da gün geçtikçe artmaktadır.² Bu çalışmalar, yeni medya konusunu ele almakla birlikte çocukların yeni medya kullanımlarını ihmal ederek, yalnızca gençlere ve yetişkinlere odaklanmaktadır.

Kitle iletişim araçları içerisinde önemli bir yer edinen yeni medya ile ilgili gençleri ve yetişkinleri ele alan bu çalışmaların yanı sıra yeni medya ve İnternet'i çocukla ilişkilendiren çalışmalar da vardır. Örneğin, çocuklara yönelik içerikle hazırlanan yeni medya ortamındaki siyasi içeriği analiz eden³, çocukların İnternet'i kullanma amaçlarını ve eğitsel bağlamda kullanımını araştıran⁴, çocukların sosyal medyayı kullanma oranlarının gerektiğinden fazla olduğunu savunan⁵ ve İnternet'le çocukların şiddete yönelmeleri arasındaki ilişkileri inceleyen⁶ çalışmalar da bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, çocukların yalnızca sosyal medya kullanımlarını araştıran⁷ çalışmalar da bulunmaktadır. Bilindiği üzere, İnternet sosyal medyayı da içine alan çok geniş bir alandır. Bu çalışma, sosyal medyayı kullanan çocukların tüketici boyutunu ve yalnızca sosyal medya kullanımlarını

² Söz konusu çalışmalara, Oya Acet' in 2013 yılında kabul edilen "Alternative media and democracy: Political participation and expression through social media in Turkey" adlı yüksek lisans tezi, Fethi Feyyaz Özcan'ın 2012 yılında kabul edilen "Yeni medya ve Dijital aktivizm" adlı yüksek lisans tezi ve Övünç Meriç'in 2014 yılında kabul edilen "Dijital demokrasi: Türkiye'de yeni medya ve siyasal katılım" adlı doktora tezi örnek verilebilir.

³ Ayşe Aslı Sezgin'in 2013 yılında yapmış olduğu "Çocuklara yönelik yeni medya ortamındaki siyasi içeriğin göstergebilimsel analizi" adlı doktora tezi, bu konuyla ilgili olarak yapılmış tez çalışmalarından biridir.

⁴ Savaş Uysal tarafından 2013 yılında hazırlanan "Meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları ile eğitsel sosyal medya kullanımlarının değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezi bu konuyu ele alır. Ayrıca, İbrahim Şamil Köroğlu'nun 2014 yılında "Üstün yetenekli çocukların sosyal medya kullanım motivasyonları" adlı yüksek lisans tezi üstün yetenekli çocukların sosyal medyayı pragmatik şekilde kullanma eğiliminde olduklarını ve İnternet kullanım amaçlarıyla sosyal medya kullanım amaçlarının örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

⁵ Ayşegül Kök'ün 2014 yılında "Günümüz toplumsal ortamında kişilerarası ilişkilerdeki dönüşümün sosyal medyayı kullanan çocuklar üzerinden incelenmesi" isimli yüksek lisans tezi 9-15 yaş aralığındaki çocukların sosyal medyayı ne kadar kullandıkları, İnternet'e girme oranları, ne sıklıkta sosyal ağlarını kontrol ettikleri, İnternet'e girerken herhangi bir engelle karşılaşp karşılaşmadıkları gibi bulgular ölçümlenmeye çalışılmıştır. 2013 yılında "Sosyal medya ortamı olarak Facebook'un çekiciliği ve ergenlerde bağımlılık düzeyi" adlı doktora tezinde Yeliz Kusay, 12-18 yaş aralığındaki ergen kullanıcıların Facebook uygulamalarını kullanım sıklıklarını değerlendirmektedir. Çocukların sosyal medyadan etkilenme düzeylerini ölçen diğer bir çalışma ise, Recep Bayraktar'ın 2013 yılında kabul edilen "Sosyalleşme sürecinde 14-18 yaş grubu ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım eğilimleri ve alışkanlıkları: Kayseri ili örneği" adlı yüksek lisans tezidir.

⁶ Kenan İli' nin 2013 yılında "Sosyal medya ortam ve araçlarının öğrenci davranışlarına etkisi (Gaziçiiftliği Anadolu lisesi örneği)" adlı yüksek lisans tezi, sosyal medya ortamlarında bulunmalarının ve araçlarını kullanmalarının ortaöğretim öğrencileri üzerinde istenmeyen davranış, şiddet ve suç olaylarına etkilerine ilişkin öğrenci, okul rehber öğretmenlerinin ve okul disiplin kurulu öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlar.

⁷ İlkokul çağındaki bireylerin sosyal medya farkındalıklarının ne olduğunu araştıran ve sosyal medya kullanım alışkanlıklarını çözümlenmeyi amaçlayan Mine Batman'ın, "Erzurum ili örneğinde ilkökul öğrencilerinin sosyal medya farkındalığı üzerine bir inceleme" adlı yüksek lisans tezi 2014 yılında kabul edilmiştir.

değil; genel olarak İnternet'e erişim olanakları ve İnternet kullanım becerilerini araştırmaktadır.

Çocukların İnternet kullanım becerilerini ele alan çalışmalardan önemli bir bölümünü de “medya/yeni medya okuryazarlığı” konusunda yapılmış çalışma ve yayınlar oluşturmaktadır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde, bir seçmeli ders olarak müfredata dahil olan medya okuryazarlığı dersinin uygulanması ve önemine ilişkin yapılan çalışmaların sayısı da yirminin üzerine çıkmıştır.⁸ Çalışmaların sayısının yıllar geçtikçe artması da, çocukların medyayı daha bilinçli kullanmaları ihtiyacına yönelik farkındalık düzeyinin de yükseldiğinin bir işareti olarak düşünülebilir.

Çocukların iletişim araçlarını kullanma biçimlerini konu alan çalışmalardan bir bölümünü de, bu başlıkta yapılmış araştırma projeleri oluşturmaktadır. Bunlardan biri, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi öğretim üyeleri tarafından yürütülen, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu işbirliği ile yapılan "Ortaokulda Eğitim Gören Çocukların Geleneksel ve Yeni Medya ile Olan İlişkileri ve İlişkilerinin Doğasının Karşılaştırılması Projesi - MEDYAK" başlıklı projedir⁹. Ankara nüfusunu, Ankara ili Çankaya ilçesindeki farklı sosyoekonomik statüye sahip ailelerin ortaokula devam eden çocuklarının oluşturduğu proje yeni medya da dahil olmak üzere, çocukların iletişim araçlarını kullanım biçimlerini saptamayı amaçlamaktadır. Projenin sonuçları da, 16-18 Nisan 2013 tarihleri arasında, İzmir’de düzenlenen “23 Nisan TRT Uluslararası Medya ve Çocuk Kongresi” nde kamuoyu ile paylaşılmıştır. Çocukların iletişim araçlarını kullanma biçimlerine ilişkin diğer bir proje ise, Galatasaray Üniversitesi Medya Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi’nin Nisan 2013 tarihinde yapmış olduğu “Çocukların Medyayı Alımlama ve Kullanış Araştırması”dır¹⁰. Bu çalışmada, çocukların cep telefonu, İnternet, televizyon, kitap ve çocuk dergilerini nasıl algıladıkları ve medya ile ne yaptıklarını araştırmak

⁸ Konuyla ilgili olan çalışmalardan bazıları şunlardır: Seher Seylan’ın 2008 yılında kabul edilen “Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar” adlı yüksek lisans tezi, Diğdem Sezen’in 2011 yılında hazırladığı “Katılımcı kültürün oluşumunda yeni medya okuryazarlığı: ABD ve Türkiye örnekleri” isimli doktora tezi ve Seda Şeyma Cangin’ in 2014 yılında kabul edilen “İlköğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine bakış açıları (Ankara-Keçiören örneği)” başlığını taşıyan yüksek lisans tezi.

⁹ Asrak Hasdemir, Tuğba ve Medya Araştırma Grubu (2013). ‘Ortaokulda Eğitim Gören Çocukların Geleneksel ve Yeni Medya ile Olan İlişkileri ve İlişkilerinin Doğasının Karşılaştırılması Projesi – MEDYAK’, II. Uluslararası Çocuk ve Medya Kongresi, 2013, İzmir”.

¹⁰ Adı geçen araştırma ise kaynakçada şu şekilde yer almaktadır: “Galatasaray Üniversitesi Medya Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi (2013). ‘Çocukların Medyayı Alımlama ve Kullanım Biçimleri Araştırması’, 23 Nisan TRT Uluslararası Çocuk ve Medya Kongresi II, 16-18 Nisan 2013, İzmir”.

amaçlanmıştır. Çocukların iletişim araçlarını kullanma biçimlerine ilişkin bir diğer araştırma ise, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) Basın Yayın Enformasyon Genel Müdürlüğü ve Çocuk Vakfı tarafından 14-15 Kasım 2013 tarihinde organize edilen I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi ile Çocuk ve Medya Hareketi çerçevesinde yapılmıştır. "Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması" adlı çalışmanın amacı, 6-18 yaş arasındaki öğrenci kitlesinin kitle iletişim araçlarını kullanma konusundaki alışkanlıklarını belirlemektir.

Yukarıda belirtilen çalışmalar İnternet ile çocuk ilişkisini farklı boyutlarda inceleyerek, alana önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ancak sosyoekonomik düzeyleri farklı olan çocukların aile gelir durumu ve ebeveyn eğitim düzeylerini de dikkate alarak İnternet'e erişim olanakları ve biçimleri ile İnternet kullanım becerilerini konu edinen çalışma bulunmamaktadır. Okula giden bütün çocukların homojenleştiği düşüncesi onların eğitiminde büyük bir tehdit oluştursa da akademik çalışmalarda bu sorunun ele alınması ihmal edilmiştir. Bu tezde, daha önceki çalışmaların odağında yer almayan, Ankara'da farklı sosyoekonomik düzeylerde yer alan çocukların İnternet'e erişim olanakları ve biçimleri ile İnternet kullanım becerileri konusunda bir çalışma yürütülmektedir. Bu çalışma, sosyoekonomik düzey, gelir durumu ve anne-baba eğitim düzeyindeki farklılıkları da dikkate alarak çocukların İnternet kullanım biçimleri ve becerilerini inceleyerek, alana katkıda bulunmayı hedeflemesi nedeniyle önemlidir. Tez çalışması, bu konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalar için bir temel oluşturacaktır.

Yeni medya, dijitallik, sanallık, İnternet, Web 2.0, cep telefonu, sosyal ağ, kullanıcı, dijital yerliler (net kuşağı, Google kuşağı, Y kuşağı vb.), etkileşim (eş anlılık ve katılım), sosyoekonomik düzey, sayısal uçurum, çevrimiçi etkinlikler, çevrimiçi olanaklar, çevrimiçi riskler, akran zorbalığı, çevrimiçi güvenlik, ebeveyn gözetimi, medya okuryazarlığı, dijital beceriler, eleştirel düşünme kavramı ve terimleri ile bunları ilgilendiren kavram ve terimlerden yararlanılarak inşa edilen çalışmada, şu ana varsayımdan yola çıkılmaktadır: sosyoekonomik düzey, cinsiyet farklılığı, gelir durumu ve ebeveyn eğitimi gibi etkenler, çocukların İnternet'e erişimleri ile sahip oldukları kullanım becerilerini etkilemekte, farklılaştırmaktadır. Bu varsayım çerçevesinde, tezde aşağıda yer alan sorulara yanıt bulmaya çalışılmaktadır:

- Gelişmiş ve orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde yer alan çocukların gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde yer alan çocuklara oranla, İnternet'e erişim olanakları ne düzeydedir?
- Gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde yer alan çocukların evlerinde İnternet ve bilgisayar olma olasılığı nedir? Sözü edilen bu çocukların, İnternet'i ve bilgisayarı kullanım sıklıkları ve uzmanlık düzeyleri gelişmiş ve orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde yer alan çocuklara göre ne durumdadır? Ailenin gelir durumu, ebeveynlerin eğitim durumu ve cinsiyet farklılığı gibi değişkenler, İnternet erişimi ve İnternet kullanım becerilerini ne yönde etkilemektedir?
- Sosyoekonomik düzey, cinsiyet farklılığı, ailenin gelir durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi değişkenler, çocukların İnternet ortamında karşılaştıkları riskleri nasıl etkilemektedir?
- Sosyoekonomik düzey, cinsiyet farklılığı, ailenin gelir durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi etkenler çocukların, İnternet kullanımlarındaki farkındalık düzeylerini ne yönde farklılaştırmaktadır?
- Çocukların İnternet becerileri edinmesinde ve bu becerileri geliştirmesinde aile, akran ve okul mecralarının rolü nedir?

Çalışmaya sosyoekonomik düzey değişkeninin dahil edilip, toplumsal statü ya da sınıf değişkenlerinin dahil edilmemesinin nedeni, Türkiye İstatistik Kurumu'ndan alınan verilerin sosyoekonomik düzeye göre oluşturulmuş olmasıdır. Gelişmiş (zengin), orta gelişmiş (orta) ve gelişmemiş (yoksul) olmak üzere üç sosyoekonomik düzeye ait verilere ulaşılarak, bu verilerin değişken olarak kabul edilmesi çalışmanın daha sağlıklı sonuçlara ulaşabilemsi açısından önemlidir. Yukarıda yer alan sorular çerçevesinde araştırma yapılırken, çocukların hem toplumda buldukları konum açısından hem de İnternet becerilerini edinmeleri açısından üç temel mecra olan aile, okul ve akranların, çocuğun İnternet'e erişimini ve İnternet kullanımını nasıl biçimlendirdiği de incelenmektedir. Buna göre, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)' ten ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)' den alınan veriler düzenlenip, harmanlandıktan sonra araştırma kapsamında toplam 1453 çocuğa anket uygulanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara'da medya okuryazarlığı seçmeli dersini alan yedinci sınıf (araştırmanın yapıldığı yıl sekizinci sınıf olmuşlardır) çocuklarının 472'si gelişmiş düzey, 635'i orta gelişmiş düzey, 346'sı gelişmemiş düzey grubunda yer alan okullarda eğitim görmektedir. Araştırma kapsamında incelenecek bölge belirlenirken, birbirinden farklı şartlara sahip çocukların yer aldığı yerleşim yerleri ve

okullar göz önünde tutularak, EK-1’de görüldüğü gibi seçim yapılmıştır. Grubun heterojenliğini sağlayabilmek için üç düzey grubunda yer alan okullarda bulunan çocuklar, tabakalı örnekleme yöntemiyle, seçilmiştir. Sosyoekonomik düzeyleri birbirinden farklı okullarda bulunan çocukların İnternet’e erişim olanak ve biçimleri ile eriştikten sonra İnternet’i ne amaçla kullandıklarını ve beceri düzeylerini karşılaştırabilmek için çocuklara ilk olarak anket uygulanmıştır. Anket uygulamasını araştırmacı kendi, yüz-yüze gerçekleştirerek, daha güvenilir sonuçlara ulaşabilmiştir (anket soruları EK-2’de yer almaktadır). Araştırmacı anket uygulamasından önce Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan ve Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni almıştır (bkz. EK-3 ve EK-4). Sonuçlanması uzun süren bu izinler alındıktan sonra, araştırma yapılacak olan okulların müdürlerine ulaşılarak, öğrencilere anket uygulamak için randevu alınmıştır. Okullarda müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlere çalışmanın önemi anlatılarak, bu kişilerden de ayrı ayrı izin alınmıştır. Çocuklar sekizinci sınıf oldukları ve LGS (Liseye Geçiş Sınavı)’ye girecekleri için, bu araştırmaya bazı öğretmenler ve müdürler tepki göstermişlerdir. Bu durumda, tepki gösteren okullara birkaç kez daha gidilerek, çocukların uygun olduğu saatlerde araştırma uygulanmıştır. Büyük zorluklar neticesinde ulaşılan anket sonuçlarında elde edilen veriler SPSS 22 programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Çalışmanın başlarında, anket uygulaması ile birlikte ankete katılan bazı çocuklardan katılımcı gözlem yoluyla “İnternet güvenlik ayarlarını yapabiliyorlar mı” ve “Dersleriyle ilgili bir bilgiyi İnternet’te bulabiliyorlar mı?” sorularının cevaplarının alınması amaçlanmıştır. Ancak çalışmada karşılaşılan güçlükler ve velilerin destek olmaması nedeniyle katılımcı gözlem uygulaması gerçekleştirilememiştir. Bu sebeple, çalışmada anket yönteminin yanı sıra, medya okuryazarlığı dersini veren on öğretmenle derinlemesine görüşme yapılarak, dersi alan çocuklar ve ders ile ilgili daha ayrıntılı bilgi almak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin tavsiyelerinin de yer aldığı bu görüşmede ulaşılan veriler, betimsel analiz yaklaşımıyla özetlenerek, yorumlanmıştır. Bu şekilde, nicel ve nitel yöntem birlikte uygulanarak, elde edilen verilerin güvenilirliği desteklenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma üç bölümden oluşmakla birlikte, ilk bölümde sayısal uçurum kavramı temel alınarak, çocukların yeni medyaya erişimleri ve yeni medya kullanımları üzerinde durulmaktadır. Küreselleşme süreci Friedman (1999)’a göre, neredeyse tüm ulusların içerideki ve dışarıdaki politikalarını biçimlendirirken; dinamikleşme, bütünleşme, iş

sözleşmesi ve buluşçuluk özelliklerini benimseyen uluslararası bir düzendir. Bu düzen içerisinde oldukça büyük gelişme gösteren Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), hem radyo, televizyon, dergi gibi geleneksel teknolojileri hem de bilgisayar, İnternet, yazılım gibi ileri yani daha yeni olan teknolojileri kapsamaktadır (UNESCO, 2006b:14). BİT'in kişilerin hayatlarını kolaylaştırdığı ve hem iktidar hem de kişisel ilişkilerinde BİT kullanamayanlara göre daha avantajlı konumda oldukları konusu van Dijk'ın çalışmalarından; BİT kullanıcılarının aktiflik kavramıyla anılması konusu Reilly ve Timisi'nin çalışmalarından; çocukların izleyici olmaktan çıkıp, birer kullanıcıya dönüştükleri Koman'ın çalışmalarından; İnternet'in önemli bir araştırma alanı olduğu Arıcağ'ın çalışmalarından faydalanılarak açıklanmaktadır.

Hobbs (2004) ve Mora (2008), iyi yönlendirildiğinde, çocukların yeni iletişim teknolojilerinin verdiği mesajlara karşı eleştirel bir bakış açısı kazanabileceklerini ve böylece BİT'in olumlu yönlerinden daha çok faydalanabileceklerini belirtmektedir. Günümüzde bir çocuğun başarıya ulaşabilmesi için yeni iletişim teknolojilerinin büyük katkıları bulunmaktadır. Şöyle ki, bilgisayar, cep telefonu ve benzer araçlar sayesinde çocukların iletişim ve medya okuryazarlığı konusunda becerileri gelişmektedir (Blum-Ross ve Livingstone, 2017). Çocukların İnternet kullanım becerilerinin farklılaşmasını, İnternet'in olanaklarından yararlanma ve karşılaşılabilecekleri risklerden haberdar olma, korunma ve üstesinden gelme durumları oluşturmaktadır. Çocukların İnternet kullanımında karşılaştıkları olanakları, riskleri ve karşılaştıkları risklere karşı farkındalık düzeylerini ele alırken başta "çocuk ve yeni medya" konusunda çalışan Sonia Livingstone' un yaptığı çalışmalar olmak üzere, Danah Boyd, Eszter Hargittai, Jason Schultz, John Palfrey, Magdalena Bober ve Ellen Helsper gibi düşünürlerin yaptığı çalışmalardan yararlanılmaktadır.

Küreselleşme ile birlikte oluşan yeni medya kavramının, kişiler arasında hem erişim hem de kullanım açısından eşit bir durumda olduğu söylenemez. Özellikle çocukları bağdaşık bir topluluk olarak düşünmek doğru olmayacağından, sosyokültürel açıdan farklılıkları bulunan çocuklar İnternet'e aynı oranda erişemeyip, İnternet'te karşılaştıkları risklere karşı farkındalık düzeyleri de eşit olmayacaktır. Kişiler arasında yeni medyaya erişim ve kullanım bakımından oluşan bu eşitsizlik, sayısal uçurum meselesinin oluşmasına sebep olmaktadır. Çalışmada, sayısal uçurum konusunda Manuel Castells, Graham Murdock, Neil Selwyn, Jungbong Choi, Jan van Dijk gibi düşünürlerin görüşleri

referans alınarak, yapmış olduğu çalışmalardan yararlanılmaktadır. Birinci bölümün sonlarında, sayısal uçuruma maruz kalan kesimlerle ilgili bir değerlendirme yapıldıktan sonra, sayısal uçurumun kapanmasının Türkiye ve diğer ülkeler için önemi ve ülkelerin bu soruna yönelik çabaları üzerinde durulmaktadır.

Medya okuryazarlığı kavramının tarihsel ve kavramsal açıdan incelendiği ikinci bölümde, ilk olarak medya okuryazarlığı kavramının önemine değinin organizasyonların düzenlediği çalışmalar bulunmaktadır. Medya eğitiminin önemli bir ihtiyaç olduğuna dikkat çeken organizasyonların yapmış olduğu bu çalışmalar, medya okuryazarlığının farklı yönlerine dikkat çekmektedir. Medya okuryazarlığı konusunu ilk olarak ve sıklıkla dile getiren organizasyon Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'dur. Altmışlı yıllarda medya okuryazarlığı konusunu gündeme getiren UNESCO, ifade özgürlüğü ve bilgiye tüm insanların özellikle de gençlerin erişebilmesini savunarak, bu yönde çalışmalar yürütmektedir. UNESCO, 1982 yılında yayınladığı Grunwald Medya Eğitimi Bildirgesi ile medya eğitiminde yalnızca geleneksel medyayı değil aynı zamanda yeni medyayı da kapsayan geniş tabanlı bir "okuryazarlık" geliştirmeyi hedeflemektedir. Tezde UNESCO'nun yanı sıra, Clearinghouse, Ulusal Medya Okuryazarlığı Eğitimi Derneği (NAMLE), UNESCO ve Uluslararası Medya ve İletişim Araştırmaları Derneği (IAMCR) ve Birleşik Krallık' ta iletişim düzenleyicisi ve rekabet otoritesi olan Ofcom (Office of Communications) gibi organizasyonların da medya okuryazarlığı konusuna ilişkin çalışmalarına yer verilmektedir.

Çalışmanın ikinci bölümünde, organizasyonların medya okuryazarlığı konusunda yapmış oldukları çalışmalara değindikten sonra, medya ve bilgi okuryazarlığı kavramı hakkında bilgi verilmektedir. Akademisyenler medya okuryazarlığı kavramını tanımlarken, net bir görüş üzerinde uzlaşamamışlardır. Maddison, Scribner, Cole ve Sinatra gibi akademisyenler medya okuryazarlığının tanımında öncelikli olarak basılı medyaya; Goodwin ile Whannel televizyona; Messaris ile Metallinos görsel medyaya; Adams, Hamm ve Gardiner bilgisayarlara; Buckingham multimedya sistemlerine; Hartley ile Tyner dijital medyaya; Hobbs, Potter ile Silverblatt ise bilgiye erişmeyi sağlayan tüm teknolojilere yer vermektedir (Potter, 2010:679). Bu bağlamda, Hobbs, Potter ile Silverblatt diğer akademisyenlerin tek tek savunduğu kavramların tamamının önemli olduğuna değinerek, medya okuryazarlığı tanımında bilgi sağlayabilecek tüm teknolojilerin yer alması gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla, medya okuryazarlığı kavramı yalnızca

basılı medya ya da yalnızca dijital medyadan ibaret olmamalı; her ikisinin de olduğu yani hem gelenekseli hem de yeni medyayı kapsayan bir medya okuryazarlığı tanımı üzerinde durulmalıdır.

Medya eğitiminin gelişmesinde önemli katkıları bulunan akademisyenlerin birbirinden farklı görüşleri ve çalışmaları bulunmaktadır. Örneğin, Brown, Hobbs, Christ, Potter ve Kubey'in, medya okuryazarlığı eğitiminde disiplinlerarası öğretim yaklaşımının önemini vurgulayan çalışmaları vardır. Hobbs' un "Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma" adıyla Türkçe' ye çevrilen makalesi ise, medya okuryazarlığı eğitiminde farklı görüşlere yer veren çalışmalar arasındadır. Brown ve Hobbs gibi düşünürlerin medya okuryazarlığı eğitiminde işbirliğinin önemine yer veren çalışmaları bulunmaktadır. Wartella, O'Keefe, Scantlin, Lee ve Caplovitz'in medya okuryazarlığı eğitiminde yeni medyanın geleneksel medyadan farklı yönlerine yer veren çalışmaları vardır. Medya okuryazarlığı eğitiminde yeni medyada kullanılan kısaltmalara yer veren çalışmalara ise, Kessler ve Bergs değinmektedir. Livingstone, Bober, Buckingham ve Hobbs çalışmalarında daha çok, medya okuryazarlığı eğitiminde dijital medyanın riskleri ve fırsatlarına yer veren konular üzerinde durmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, Hobbs gibi akademisyenlerin birden fazla görüşü savunan çalışmaları bulunabilmektedir.

İkinci bölümün sonlarında ise, İngiltere, Belçika, Finlandiya, Norveç, Macaristan, Slovenya, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya gibi gelişmiş ülkelerde medya okuryazarlığı eğitiminin gelişim süreci hakkında bilgi verildikten sonra, Türkiye'de medya okuryazarlığı projesinin ortaya çıkışı ve gelişimi üzerinde durulmaktadır. Son olarak, ülkelerde medya/yeni medya okuryazarlığı uygulamalarına yönelik bir değerlendirme yapılarak, medya eğitiminde başarılı olabilmek için dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmaktadır.

Tez çalışmasının üçüncü bölümünde, medya okuryazarlığı dersini alan çocukların İnternet'e erişimleri ve internet kullanım becerilerine yönelik yapılan araştırmanın sonuçları yer almaktadır. Anket ve derinlemesine görüşme olmak üzere iki ayrı yöntemin uygulandığı bu çalışmada, öncelikle anket yönteminin sonuçları verilmektedir. Dört kısımdan oluşan anket sorularının birinci bölümünde, çocukların demografik özellikleri; ikinci bölümünde, çocukların İnternet'e erişim olanak ve biçimleri; üçüncü bölümünde, çocukların İnternet kullanım beceri düzeyleri; dördüncü bölümünde de, İnternet

kullanmayan çocuklara yönelik veriler incelenmektedir. Anket sonucunda elde edilen veriler değerlendirilirken öncelikle, anket bulgularının çocukların demografik özelliklerine göre analizi yapılmaktadır. Bu kısımda, çocukların cinsiyetleri, aylık hane gelir düzeyleri ve anne-baba eğitim durumları; sonrasında ise, çocukların İnternet kullanım durumlarına göre dağılımları incelenmektedir. Anket bulguları çocukların İnternet'e erişim olanak ve biçimlerine göre analiz edilirken; çocukların İnternet'e eriştikleri yerlere göre dağılımları, İnternet'e erişmek için kullandıkları cihazlar sorusuna verdikleri cevapların dağılımları, İnternet'i kullanmaya başlama sürelerine göre dağılımı, İnternet'i kullanma sıklıklarına göre dağılımı, hafta içi İnternet'i kullandıkları süreye göre dağılımı, hafta sonu İnternet'i kullandıkları süreye göre dağılımı, İnternet'i kullanmayı öğrendikleri kişilerin dağılımı, İnternet bağlantı sorunu yaşayan çocukların dağılımı, İnternet'in çocuklar için önem derecesine göre dağılımı, çocukların İnternet'i kullanma amaçlarına göre dağılımları, İnternet'i sohbet etme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i ödev yapma/hazırlama amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i haberlere bakma amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i film/dizi izleme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i müzik dinleme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i oyun oynama amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i fotoğraf bakma/video izleme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i alışveriş yapma amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i e-posta alma/gönderme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları ve İnternet ortamında kullandıkları uygulamaların dağılımları incelenmektedir.

Anket bulgularının çocukların internet kullanım beceri düzeylerine göre analizinde ise, çocukların sanal ortamda uygun adlar kullanma, yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret etme, paylaşımlarını sadece kendilerini tanıyan kişilere açma, uygun içerik ve fotoğraf paylaşma, sanal ortamda kendisini rahatsız eden şeyleri gerekli yerlere şikayet etme, bir web sitesinin güvenilir olup olmadığını değerlendirebilme, İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmama, dosya indirme/yükleme, merak ettiği şeyleri çeşitli arama motorlarını kullanarak öğrenme becerilerini ne düzeyde gerçekleştirebildikleri değerlendirilmektedir. Anket bulgularının çocukların gerçek ortam/internet ortamı farkındalığına göre analizi yapılırken, çocukların kişilerle rahat iletişim kurma, ilginç kişilerle tanışma¹¹, kişisel bilgilerini paylaşma, tanımadığı kişilerle konuşma, fotoğraf/video paylaşma, sırlarını paylaşma, bildiği bir konuya ilişkin fikirlerini paylaşma

¹¹ Çocukların daha çok ilgisini çeken, onlara farklı gelen kişileri belirtmektedir.

ve bilmediği bir konu hakkında merak ettiklerini öğrenme durumları üzerinde durulmaktadır. Anket bulgularının internet kullanmayan çocuklara göre analizinde, İnternet kullanmayan çocukların cinsiyetlerinin dağılımı, İnternet kullanmayan çocukların İnternet’i kullanmayı isteme durumlarına göre dağılımı, İnternet kullanmayan çocuklar için İnternet’in önem değerinin dağılımı, çocukların İnternet kullanmama sebeplerinin dağılımı, İnternet kullanmayan çocukların İnternet’e erişemediği için kendilerini dışlanmış hissetme durumlarının dağılımı, İnternet kullanmayan çocukların başarılarının etkilenip etkilenmediği durumunun dağılımı, İnternet kullanmayan çocukların çevrelerinde bulunan kişilerle ilişkilerinin etkilenme durumlarının dağılımı, İnternet kullanmayan çocukların duygusal olarak nasıl hissettiklerinin dağılımı, çocukların İnternet kullanmama sebepleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin dağılımı incelenmektedir.

Ankette elde edilen verilerin herhangi bir karşılaştırma yapılmadan verilmesinin yanı sıra; sosyoekonomik düzey, cinsiyet farklılığı, gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim durumları ile belirli veriler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da araştırılmıştır. Buna göre ilk olarak, çocukların sosyoekonomik düzeyi ile İnternet kullanma durumları, evden İnternet’e erişebilme durumları, Facebook kullanım durumları, Instagram kullanım durumları, LINE kullanım durumları, uygun içerik/fotoğraf paylaşma durumları, İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmama durumları, ilginç kişilerle tanışma durumları, kişisel bilgilerini paylaştıkları ortamlar ve merak ettiklerini öğrendikleri ortamlar arasındaki ilişki incelenmektedir. Daha sonra, çocukların cinsiyet farklılıkları ile İnternet kullanma durumları, İnternet’i kullanma sıklıkları, dosya indirme/yükleme durumları, kişilerle rahat iletişim kurduğu ortamlar, ilginç kişilerle tanıştığı ortamlar arasındaki ilişki analiz edilmektedir. Çocukların evlerine giren gelir düzeyleri ile İnternet kullanım durumları, bağlantı sorunu yaşama durumları, İnternet’ten alışveriş yapma durumları, İnternet’i kullanma süreleri, sanal ortamda uygun adlar kullanabilme durumları, yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret edebilme durumları, çeşitli arama motorlarını kullanabilme durumları arasındaki ilişkinin dağılımı analiz edilmektedir. Çocukların anne ve babalarının eğitim durumları ile İnternet kullanım sıklıkları arasındaki ilişki, İnternet’ten sohbet etme durumları arasındaki ilişki, İnternet’ten ödev yapma durumları ve paylaşımlarını sadece tanıdıkları kişilere açma durumları arasındaki ilişki incelenmektedir.

Anket yöntemiyle elde edilen veriler analiz edildikten sonra üçüncü bölüm, derinlemesine görüşme yöntemiyle elde edilen verilerin analizi ile devam etmektedir.

Derinlemesine görüşme yönteminden elde edilen veriler; gelişmiş sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları, orta gelişmiş sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları ve gelişmemiş sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları olmak üzere üç ayrı alt başlık altında incelenmektedir. Gelişmiş ve gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda medya okuryazarlığı dersini veren üçer öğretmen ile orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda medya okuryazarlığı dersini veren 4 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Medya okuryazarlığı dersini veren toplam 10 öğretmene 6 ayrı soru sorulmuştur. Fakat her bir soru içerisinde birden fazla soruyu içermektedir.

Tez çalışmasının sonuç bölümünde, yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda ulaşılan belirli tavsiye ve sonuçlara yer verilmektedir. Sonuç kısmında genel olarak, sayısal uçurumun kapanmasının önemine yönelik bir değerlendirme yapılmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin geliştirebilmesi ve medya okuryazarlığı eğitiminin daha etkili hale getirilebilmesi için yapılması gereken düzenlemeler üzerinde durulmaktadır.

2. YENİ MEDYANIN GELİŞİM SÜRECİ: SAYISAL UÇURUM KAVRAMI BAĞLAMINDA ÇOCUKLARIN YENİ MEDYAYA ERİŞİMİ VE YENİ MEDYA KULLANIMLARI

Tez çalışmasının bu bölümünde, günümüzde büyük gelişmeler gösteren Bilgi ve İletişim Teknolojileri'nin sağladığı olanaklar ve ortaya çıkardığı sorunlar tartışılmaktadır. Özellikle doksanlı yıllardan sonra gündeme gelen sayısal uçurum kavramının öncelikle gelişme süreci, bu kavramın neden oluştuğu ve sonuçları ile ilgili bilgi verilmektedir. Sonrasında dijital yerliler olarak adlandırılan çocukların yeni medya kullanım süreçleri ve sayısal uçurumun çocuklar üzerinde oluşturabileceği sonuçlara değinilmektedir. Bu bölümde son olarak, sayısal uçurumun azaltılması için ülkelerin ve Türkiye'nin izlediği politikalara yer verilerek, bazı önerilerde bulunmaktadır.

2.1. Yeni Medya ile Birlikte Gelişen Sayısal Uçurum Kavramı

Seksenli yıllardan itibaren gündeme gelen küreselleşme süreci tartışmalı bir konudur. Son çeyrek yüzyılda hızlanan ve küreselleşme olarak adlandırılan sistemin meydana gelmesinde enformatik ve haberleşme teknolojilerindeki süratli değişim, seyahat, ticaret giderlerindeki eksilme ve bunların üretim yöntemleri ve pazarın bütünleşmesi üzerinde oluşturduğu esaslı farklılıklar ciddi derecede etkili olmuştur. Bu karşılıklı küresel ilişkiler çeşitli ülkelerde ilerleme sağlamıştır. Thomas Friedman'a göre "Soğuk Savaş sistemi" zamanla gelişme göstererek "küreselleşme sistemi" olarak dönüşüm göstermiştir. Bu gelişmeler içerisinde statik kavramından dinamiğe, bölünme kavramından bütünleşmeye, anlaşma kavramından iş sözleşmesine, gelenekçilikten buluşçuluğa geçiş söz konusu olmuştur. Friedman (1999)'a göre küreselleşme neredeyse bütün ülkelerin iç ve dış politikalarını şekillendiren ve söz konusu özellikleri içine alan milletlerarası bir düzendir.

Friedman örneğinde olduğu gibi küreselleşme ile ilgili iyimser bakışlar, onu dünyadaki batı uygarlığına harika bir katkı olarak görmektedir. Ancak madalyonun diğer yüzünü çevirdiğimizde ise çağdaş kapitalizmin, Kuzey Amerika ve Avrupa'da bulunan Batı ülkelerinde açgözlülüğe yol açtığını görebiliriz. Küreselleşme dünyadaki yoksul insanların kazançlarına hizmet etmemiştir; sadece ticaret ve iş ilişkilerinin kurallarını belirlemiştir (Sen, 2002).

Friedman'a (1999:31) göre küreselleşmenin kendine has "bilgisayarlaşma, minyatürleşme, dijitalleşme, uydu iletişimi, fiber optik¹² teknolojisi ve İnternet" olan tanımlayıcı teknolojileri mevcuttur. Friedman küreselleşme sistemine Amerikanlaşma olarak bakmakta iken Noam Chomsky de Amerika Birleşik Devletlerinin süper güç olduğunu kabul etmekte ancak bu gücü "küçük ülkelerden korkan süper güç" olarak vurgulamaktadır. Chomsky (2001:47-48)'e göre küçük ülkeler ABD için bir "tehdit" unsurudur.

Friedman, küreselleşme sistemini birbirini dengeleyen ve birbirlerinden etkilenen üç unsur üzerinde tasarlamıştır. Bunlardan ilki "ulus-devletler" bağlamındaki "denge" dir. Friedman burada küreselleşme ile birlikte ABD'nin "tek ve başat süper güç" mevkiine ulaştığını ve ABD dışındaki ülkelerin de ona bağımlı hale geldiğini vurguluyor (1999:35). Friedman ulus-devlet bağlamındaki dengeden söz ederken; Birgül Ayman Güler, küreselleşmeyi ulus-devletin ortadan kalkışı olarak yorumluyor (2005). Küreselleşme sistemindeki ikinci unsur, "ulus-devletler ile küresel piyasalar arasındaki denge" dir. Friedman bu unsur ile bugün bilgisayarlarla dünyanın iki ayrı ucundan yapılabilecek finansal hizmetlerden bahsetmektedir. Üçüncü unsur ise, "bireyler ile ulus-devletler arasındaki denge" dir. Bu unsur ilk iki unsurla benzer nitelik taşımaktadır ve bu unsura göre küreselleşme insanların ulaşabileceği her şeyin önünü açmıştır (Friedman, 1999:36). Küreselleşme insanlara sonsuz imkan tanıırken, küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan yeni medyanın bireyler ve devletler arasında eşit derecede gelişme gösterdiğini söylemek mümkün değildir. Yeni medyaya erişim ve onu kullanma konusundaki bu eşitsizlik de sayısal uçurum sorununun oluşmasına neden olmaktadır. Bu bölümde, yeni medyanın¹³ gelişim süreci ile birlikte ortaya çıkan olanaklar ve sorunlar ele alınmaktadır. Bölümde ayrıca, bu sorunlardan en önemlisi olan sayısal uçurum konusu ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Sayısal uçurumun sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı konumda olan ve/veya kırsal alanda yaşayan çocuklar üzerinde oluşturabileceği sonuçlar ve son olarak da sayısal uçurumun kapanmasına yönelik çabalar ve tavsiyeler üzerinde durulmaktadır.

¹² Fiber optik ya da Optik fiber, "kendi boyunca içinden ışığın yönlendirebildiği plastik veya cam fiberlerden oluşmuş bir optik fiberdir. Optik fiberler diğer iletişim malzemelerine oranla uzun mesafelerdeki veri iletişiminin daha hızlı ve yüksek değerlerde yapılabilmesine olanak verdikleri için fiberoptik haberleşme sistemlerinde çok sıklıkla kullanılmaktadırlar" (Wikipedia, 2013).

¹³ Çalışma içerisinde bazı bölümlerde "yeni medya" kavramının yerine, "Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)" ve "yeni iletişim teknolojileri" kavramları kullanılmaktadır. Çalışmada aynı kavramın üç farklı şekilde ifade edilmesinin sebebi, referans gösterilen kaynaklara bağlı kalınmasıdır.

2.1.1. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Gelişimi ile Değişen Medya Ortamı: Erişim ve Kullanım Durumları

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), bilginin üretilmesi ve kullanılması aşamasında yeni ortaya çıkan bilgi temelli ekonomide merkezi bir role sahiptir. Son otuz yılda daha da büyüyen BİT devrimi, bilgi temelli ekonominin yükselişiyle, farklı anlamlarda olmalarına rağmen, yakından ilişkilidir. BİT'ler verilerin hızlı toplanmasını, harmanlanmasını, depolanmasını ve yayılmasını kolaylaştırarak; bilgi yaratma ve dağıtma sürecine yardımcı olmaktadır. Matbaa baskısı gibi daha önceki yenilikler, bilginin zaman ve mekanda aktarılabilirliğini önemli ölçüde artırdığı gibi, gün geçtikçe yeni BİT'ler de hayatımızda yerini almaktadır. Örneğin, görüntü, video klip, metin ve veri artık büyük mesafelere dahi uydu televizyon, İnternet ya da bilgisayardan bilgisayara veri alışverişi yoluyla aktarılabilir (Roberts, 2000:429). Bilgi ve İletişim Teknolojileri, radyo, televizyon ve telefon teknolojisi gibi daha “geleneksel” teknolojileri de kapsamakla birlikte, genellikle bilgisayar ve yazılım gibi ileri teknoloji ürünü cihazlarla ilişkilidir. Bu terim, bilgi iletmek, saklamak, yaratmak, paylaşmak ya da değiştirmek için kullanılan teknoloji biçimlerini ifade etmektedir (UNESCO, 2006b:14). Bu bağlamda Bilgi ve İletişim Teknolojileri, koordine edilebilen ve verilere indirgenebilen bilginin transferini sağlamaktadır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri homojen bir kavram olarak görülmediğinden, birçok politikacı ve yorumcu bu kavramı tanımlarken son derece sınırlı kalmıştır. Örneğin, Norris 2001 yılında BİT'i önceleri, bilgisayar donanımı ya da yazılımı sonraları ise, sadece İnternet erişimi bağlamında çok net olmayan bir şekilde tanımlamıştır. Bununla birlikte günümüz teknolojisi, dijital televizyon, mobil telefon ve oyun konsolları gibi teknolojilerle, her biri bu teknolojinin ayrı unsurlarını oluşturan, bilgisayar dünyasının çok ötesine uzanmaktadır (Selwyn, 2004). Dijitalleşmenin teolojik bir görüşü, analogdan dijitale geçişin, en elektronik olanın hayatta kalma ilkesi tarafından belirlenen özerk, doğal bir süreç olduğuna inanmamızı sağlayacaktır (Choi, 2002). Aslında, Bilgi ve İletişim Teknolojileri terimi, günümüz bilgi teknolojilerinin iletişimsel ve ağ oluşturma kapasitesini vurgulamanın yanında, bilgisayarlar, telekomünikasyon ve yayın teknolojileri gibi teknolojilerin hızlı bir şekilde bütünleşmesini kapsayan, geleneksel bilgi teknolojisinin güncellenmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla BİT terimi, bilgisayar donanımı ve yazılımı, dijital yayın teknolojileri gibi çeşitli teknolojik uygulamalar için, Dünya Çapında Ağ (www) ve CD-ROM'lar (salt okunur yoğun teker) gibi elektronik bilgi kaynaklarının yanı

sıra, cep telefonları gibi telekomünikasyon teknolojileri için en iyi şemsiye terim olarak görülmektedir. Bu çok sayıdaki teknoloji, bu tür teknolojilerle sağlanan içeriğe atıfta bulunmak için “dijital” teriminin kullanılmasıyla daha da karmaşıklaşmaktadır (Selwyn, 2004).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi’ ni kullanma yeteneği, çoğu yorumcu tarafından “bilgi toplumu” nda yaşamak ve çalışmak için bir ön koşul olarak görülmektedir. Bu yetenek, toplumda eğitimden sivil katılıma kadar pek çok değişikliğe sebep olabilmektedir. İngiltere hükümeti gibi Avrupa’da bulunan hükümetler de, bilgi teknolojisini kullanmanın modern yaşamın vazgeçilmez bir gerekliliği olduğunu düşünmektedir. Bu yurttaşlık ve toplumsal zorunluluk çok gelişmiş ülkelerde, her yurttaşın bilgi teknolojileri temel evrensel erişim seviyesine sahip olmasını ve toplumun BİT kullanan ve kullanmayan kesimleri arasında eşitsizliklerin azalmasını sağlamak için politik çabalara yol açmaktadır. Şöyle ki, bilgi ayrımcılığı (information apartheid), sayısal uçurum ve teknolojiye sahip olan-olmayan veya bilgi zengini (information rich) ve bilgi yoksulu (information poor) kavramlarının ortaya çıkması ile birlikte yaklaşık yirmi beş yıldır bu konu üzerinde çalışmalar yapan bir akademik araştırma kuruluşu gelişmektedir (Selwyn, 2003:99-100). Dolayısıyla, Bilgi ve İletişim Teknolojileri konusu, hem teknolojik araçların ilerlemesi bakımından hem de bu ilerlemeyle birlikte ortaya çıkan sonuçlar bakımından oldukça kapsamlı bir araştırma konusudur. Yeni iletişim teknolojilerinin sağlamış olduğu birçok olanak ve yeni iletişim teknolojileri ile birlikte karşılaşılabilecek birçok risk bulunmaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde bu olanak ve risklere değinilmektedir.

İletişim teknolojilerinin, avantajları ve risklerinin yanı sıra, gelişmesiyle birlikte, bireylerin bilişim teknolojilerini evlerinde bulundurma ve kullanma oranları her geçen yıl artmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı (TÜİK)’ nin yapmış olduğu “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması İstatistikleri” nin son beş yılını içeren Çizelge 1.1’e göre bilişim teknolojilerinin birçoğunu bulunduran hanelerin sayısı 2014 yılından bugüne kadar artış göstermektedir. Özellikle cep telefonu veya akıllı telefon kullanan bireylerin sayısının her geçen yıl düzenli olarak arttığı görülmektedir. Oyun konsolunu kullanan bireylerin sayısı bir yıl azalıp bir yıl artarken; İnternet’e bağlanabilen televizyon kullanan kişilerin sayısında her yıl büyük bir artış gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, masaüstü ve taşınabilir bilgisayar ile dijital fotoğraf makinesi/kamera kullanan bireylerin sayıları da gittikçe azalmaktadır. Bu çizelgeye göre, kullanıcılar artık bilgisayarların veya

fotoğraf makinelerinin yapabileceği işlemleri daha hızlı ve pratik araçlarla yapmayı tercih etmektedirler. Yani, İnternet’te yapabileceği işlemi bilgisayarını açıp yapmak yerine, televizyondan İnternet’e bağlanarak yapan ve fotoğraf çekerken dijital fotoğraf makinesini yanında taşımak yerine, cep telefonundan fotoğraf çeken kullanıcıların sayısı artmaktadır.

Çizelge 2.1. Türkiye’de hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı (2014-2018)

Bilişim Teknolojisi	2014	2015	2016	2017	2018
Masaüstü bilgisayar	27,6	25,2	22,9	20,3	19,2
Taşınabilir bilgisayar (Dizüstü, tablet, netbook vb.)	40,1	43,2	36,4	36,7	37,9
Cep telefonu veya akıllı telefon	96,1	96,8	96,9	97,8	98,7
Oyun konsolu	5,6	5,3	5,6	5,5	5,6
Sabit hatlı telefon	34,6	29,6	25,6	20,2	-
İnternet’e bağlanabilen TV	12,4	20,9	24,6	28,5	32,1
Dijital fotoğraf makinesi/kamera	27,2	23,4	20,6	18,5	-
DVD/VCD/DivX oynatıcı	29,2	25,0	20,4	17,8	-
Hiçbiri	1,8	1,5	3,5	-	-

Kaynak: TÜİK, 2014-2018 Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması İstatistikleri.

Bu çizelgeye göre dikkat çeken bir diğer ayrıntı ise, tablet 2016 yılına kadar taşınabilir bilgisayarların içine dahil edilirken; 2016 yılından sonra ayrı bir bilişim teknolojisi olarak değerlendirilmektedir. Çizelgede karışıklık yaratmaması için, 2016 yılından sonra verilen tablet bilgilerine burada ayrıca değinilmektedir. TÜİK’in araştırması doğrultusunda, Türkiye’de hanelerde tablet bulunma oranı 2016 yılında 29,6; 2017 yılında 29,7; 2018 yılında ise 28,4’tür. Buna göre, evlerinde tablet bulunduran bireylerin sayısı da son üç yılda artış göstermektedir. Tüm bu veriler neticesinde, Türkiye’de bilişim teknolojilerini kullanan bireylerin işlemlerini yer ve zaman kaygısı taşımadan, kolaylıkla, kullanışlı ve seri bir şekilde yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılabilir.

TÜİK’in verileri de değerlendirildiğinde son 10-15 yılda bilişim teknolojilerinin kullanımını hızla artmış ve bu bilişim teknolojilerinden, özellikle cep telefonunu kullanan birey neredeyse kalmamış gibidir. Bireyler İnternet sayesinde yayınları tarayarak bilgiye ve e-kitaba erişerek, alışveriş yaparak ve bankacılık işlemlerini oturdukları yerden gerçekleştirmektedir (Cankorkmaz, 2010:112; Selim ve Balyaner, 2017:431). Bu durum gelişmiş ülkelerde farksız değil, hatta iletişim teknolojilerinin gelişmiş ülkelerde çok daha fazla kişiye ulaştığı söylenebilir. OECD (2018c)’nin yapmış olduğu araştırma neticesinde, bazı ülkelerde evlerinde bilgisayar bulunma oranı %80’i geçmektedir. Örneğin, 2017

yılında, Avusturya'da %85.4, Belçika'da 85.1 ve Danimarka'da %93.1 oranında evde en az bir tane bilgisayar bulunmaktadır.

2.1.2. Bilişim Teknolojilerinin Gelişimi ile Ortaya Çıkan Sorunlar ve Olanaklar

Günlük hayatımızda artık oldukça önemli bir yer kaplayan sosyal medyayı, İnternet'i ve diğer yeni iletişim teknolojilerinin tamamını içine alan yeni medya ile ilgili verilen değişik tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlar içerisinde yeni medyayı kapsamlı bir şekilde ele alan tanımlardan biri şöyledir:

Günümüzde bilgisayar, bilgisayar ağları, bilgisayar dolayımı iletişim, İnternet, web 2.0¹⁴, çevrimiçi habercilik, çevrimiçi sohbet, laflama odaları, wiki¹⁵, e-ticaret, e-imza, dijital medya, dijital oyun, dijital kültür, dijital imgeleme, avatar¹⁶, siber uzam, sanal uzam, sanal gerçek gibi birçok kavram ile bu kavramların tanımladığı, açıkladığı toplumsal, kültürel ve ekonomik olgular günlük konuşmalarımızın doğal bir parçası haline gelmiştir. Tüm bu kavramları kapsayan ve birleştiren kavram 'yeni medya' olabilir (Binark ve Löker, 2011:9).

Binark ve Löker'in açıklamasından yola çıkarak yeni medya yoluyla iletişimi sağlamada en büyük sorumluluğu İnternet üstlenmektedir. İnternet'i içine alan medya dünyası insanların iş ve özel hayatlarının şekillenmesinde temel bir rol üstlenir (Bagdikian, 2004:11). Bilgi toplumunun dolayısıyla da yeni iletişim teknolojilerinin daha önce de değinildiği üzere, işletmeciler için işlerine, siyasetçiler için siyasi alana ve kişiler için günlük hayatlarına sağlamış olduğu çok büyük katkıları bulunmaktadır. Ancak bilgi toplumunda enformasyonun¹⁷ hızla ilerlemesinde yaşanan gelişmelerle birlikte, yukarıda da bazılarına değinilen, bir takım zararların da doğabileceğini savunan görüşler de bulunmaktadır. Bunun sebebi, iletişim ağlarının yönetilmesi durumu, teknolojinin tasarlanacağı şekilden, "bu teknolojiyi kimlerin nasıl ve ne kadar kullanacağını belirlenmesine kadar değişen durumlarda kararlar alınmasını ve etik seçimler yapılmasını" kapsamaktadır (Binark ve Bayraktutan, 2013:8). Böylelikle, yeni medya konusunun bazı etik sorunlarla iç içe olduğu söylenebilir. *Alternatif Bilişim Derneği* tarafından Kadir Has

¹⁴ Forum siteleri örnek gösterilebilir.

¹⁵ Wiki, GNU Özgür Belgeleme Lisansı altında kullanıcıların yeni sayfa yaratmasına, sayfalarda düzenlemeler yapmasına ve bu sayfaları birbirine bağlamasına izin veren (olanak sağlayan) bir yazılımdır.

¹⁶ Sanal kimlik pazarından her oyuncunun kendini temsil etmesi için seçtiği grafik bir görüntü.

¹⁷ Biçimlendirilmiş bilgi olarak tanımlanan enformasyondan bilgiyi ayıran 6 özellik bulunmaktadır: "Bilgi insan düşüncesinden kalan şeylerdir. Bilgi insan davranışındır. Bilgi anlık oluşturulur. Bilgi toplumlarca üretilir. Bilgi toplum arasında çeşitli yollarla ayrılır. Bilgi, enformasyon birimlerinin anlamlı ve faydalanabilir bir biçimde bir araya getirilmesidir" (Selvi, 2012: 194-195). Bu bağlamda, bilgi ve enformasyon iki farklı kavramdır.

Üniversitesi'nin ev sahipliğinde 4 Haziran 2011 tarihinde düzenlenen, yeni medya profesyonelleri, konuyla ilgilenen akademisyenler ve diğer ilgili kişilerin katılımıyla gerçekleşen “Yeni Medyada Etik: Etik 2.0” başlıklı bir gün süren çalıştay neticesinde yeni medya ortamlarındaki etik ihlallerine yönelik sorunlar¹⁸, şu şekilde tespit edilmiştir:

- Özel yaşamın gizliliği
- Telif / patent haklarının ihlali
- İçeriğin asıl kaynağının gösterilmemesi
- Üretilen içeriklerin olgunlaşmadan ve doğruluğunun teyit edilmeden yayılması
- Kişisel verilerin güvenliği
- Haber ve ticari enformasyonun sınırlarının belirsizleşmesi
- Yeni medya özellikleriyle kullanıcının yoğun reklama maruz bırakılması
- Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesi
- İçeriklerin yanıltıcı bir biçimde etiketlenmesi ve başlıklandırılması
- Nefret Söylemi
- Söylemsel pratiklerdeki sorun
- Dilin özensiz kullanımı
- Bireyin yeni medya ortamında tüketici olarak konumlandırılması

Çalıştayda tespit edilen etik ihlaller içinde özel yaşamın gizliliği sorunu yeni medyanın kullanıcılara sunduğu en büyük dezavantajlardan birisidir. Günümüzde vazgeçilmez kişi haklarından biri olarak kabul edilen haberleşme mahremiyeti mahrem yaşam açısından büyük bir öneme sahip olup, bazı hükümlerle koruma altına alınmıştır. Bu hükümlerden bazıları şu şekilde sıralanmıştır:

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 22. maddesinde “Herkes, haberleşme hürriyetine sahiptir. Haberleşmenin gizliliği esastır” hükmü,
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 8. maddesinde “(1) Herkes özel hayatına, aile hayatına, konutuna ve haberleşmesine saygı gösterilmesi hakkına sahiptir” hükmü,
- Yeni Türk Ceza Kanunu'nun 132. maddesinde “(1) Kişiler arasındaki haberleşmenin gizliliğini ihlâl eden kimse, altı aydan iki yıla kadar hapis veya adli para cezası ile cezalandırılır. Bu gizlilik ihlâli haberleşme içeriklerinin kaydı suretiyle gerçekleşirse,

¹⁸Çalıştaya yönelik ayrıntılı bilgiye http://www.alternatifbilisim.org/wiki/Yeni_Medyada_Etik_Sorunlar adresinden erişilebilir.

bir yıldan üç yıla kadar hapis cezasına hükmolunur. (2) Kişiler arasındaki haberleşme içeriklerini hukuka aykırı olarak ifşa eden kimse, bir yıldan üç yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. (3) Kendisiyle yapılan haberleşmelerin içeriğini diğer tarafın rızası olmaksızın alenen ifşa eden kişi, altı aydan iki yıla kadar hapis veya adli para cezası ile cezalandırılır. (4) Kişiler arasındaki haberleşmelerin içeriğinin basın ve yayın yolu ile yayımlanması hâlinde, ceza yarı oranında artırılır.

Bu hükümler bağlamında kişilerarasındaki haberleşme gizliliğinin ihlal edilmesi suç niteliği taşımaktadır. Yeni iletişim araçlarından biri olan sosyal medyayla birlikte ise, haberleşme mahremiyeti bakımından oldukça karmaşık sorunlar ve olanaklar öne çıkmaktadır. Web 2.0 ve kullanıcı tarafından oluşturulmuş içeriği kapsayan sosyal medya oldukça karmaşık bir tanımla karşımıza çıkmaktadır. 2004 yılında meydana gelen Web 2.0 “fikirselsel ve teknolojik anlamda oluşturulan alanı temsil etmekteyken, kullanıcı tarafından oluşturulmuş içerik ise İnternet kullanıcılarının sosyal medyadan yararlandıkları her şekli temsil ettiği belirtilmektedir.” (Akt. Bulut, 2013 :24). Sosyal medyanın tarihçesi ise, 1979 yılında Tom Truscott ve Jim Ellis’in kurdukları Usenet’e kadar götürülebilse de günümüzde kullandığımız anlamıyla 1997 yılında kurulan Six Degrees ile etkili olduğu söylenebilir. 1999 yılında devamlı olarak yenilenebilen bloglar üzerine kurulmuş olan Live Journal ile ise, kullanıcılar diğer kişileri takip etme, grup yaratma ve diğerleriyle etkileşime geçmeye başlamışlardır (Hazar, 2011:155). Bu bağlamda sosyal medyanın günümüzde gördüğü işlev doksanlı yılların sonlarında başlamıştır.

- Sosyal medya belirli özelliklerin hepsine ya da çoğuna sahip olan çevrimiçi medyanın yeni bir türüdür. Bu özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Mayfield, 2008:5):
- Katılım: Sosyal medya katılıma teşvik eder ve konuyla ilgili olan herkesten geri bildirim alır. Medya ve izleyici arasındaki çizgiyi bulanıklaştırır.
- Açıklık: Sosyal medya hizmetlerinin çoğu geribildirim ve katılıma açık olup, oylama, yorum ve bilgi paylaşımına imkan tanırlar. İçerik ile şifreye erişim ve kullanıma yönelik engelleme çok az mevcut olup, korunan içerik sosyal medyada hoş karşılanmaz.
- Konuşma (Çift yönlü): Geleneksel medya “yayın yapma” (izleyiciye içeriği ileten ve dağıtan doğrultusunda hareket etmekteyken; sosyal medya daha çok iki yönlü bir konuşma doğrultusunda hareket etmektedir.

- Topluluk: Sosyal medya toplulukların hızlı bir şekilde oluşmasını ve etkili bir iletişim kurmasını sağlar. Topluluklar bir aşk fotoğrafı, siyasi bir konu veya sevilen bir televizyon programı gibi ortak çıkarları paylaşır.
- Bağlantılılık: Sosyal medyanın birçok türü diğer sitelerin, kaynakların ve insanların bağlantılarından yararlanarak; onların bağlanabilirliğiyle gelişirler.

Bu özellikler doğrultusunda sosyal medyada kullanıcılar hem tüketici hem üretici olmaya başlamıştır. “Sosyal medya kullanımıyla birlikte, müşteri ile hizmeti sunan arasındaki dilemma yerini müşteri-müşteri ikilemine bırakmıştır. Bu her ikisinin de müşteri olduğu, aynı zamanda da hizmet sundukları ve hizmet aldıkları gerçeğini ortaya çıkarmaktadır” (Hazar, 2011:157). Sanal ortamda bulunan hiç kimse sadece kaynak ya da sadece alıcı değildir. Öyle ki, çeşitli reklam uygulamaları, hedef kitlesini reklam sürecinin içine alarak, reklamları paylaşmaya, yeniden üretmeye, dolaşımında yaygın hale getirmesini talep etmektedir ki bu da kişilerin reklam bile üretebildiklerinin bir göstergesidir (Binark ve Bayraktutan, 2013:96).

Sosyal medyada her an yenilik ve değişimin yaşandığını belirten Mayfield (2008:6), sosyal medyayı şu şekilde ele almaktadır:

- Sosyal Ağlar: Bu siteler insanların kişisel web sayfalarını oluşturmalarına izin vererek, arkadaşlarıyla içerik ve iletişim paylaşmak için bağlantı kurmalarını sağlamaktadır. Büyük sosyal ağ siteleri Myspace, Facebook ve Bebo’dur.
- Bloglar: Çevrimiçi dergi olarak da bilinen bloglar sosyal medyanın belki de en iyi bilinen aracıdır.
- Wikiler: Bu web siteleri insanların ortak bir veri tabanı veya belge gibi içerikleri eklemesine veya içerikler üzerindeki bilgileri düzenlemesine izin vermektedir. En çok bilinen wiki ise iki milyondan fazla İngilizce yazılmış içeriğe sahip çevrimiçi ansiklopedi olan Wikipedia’ dır.
- Postcast’ler: Abonelikle ulaşılabilecek olan, Apple iPhone gibi hizmetler yoluyla, mevcut ses ve video dosyaları.
- Forumlar: Genellikle belirli konular ve ilgi alanları doğrultusunda çevrimiçi tartışma alanlarıdır. Forumlar “sosyal medya” teriminden önce ortaya çıkmış olup, çevrimiçi toplulukların güçlü ve popüler bir unsurudur.

- İçerik Toplulukları: Belirli tür içeriklerin paylaşımı ve düzenlenmesini sağlayan topluluklardır. İçerik toplulukları içinde en bilineni fotoğraf paylaşımı (Flickr), yer imi servisi (del.icio.us) ve videolardır (Youtube) .
- Mikroblog: Sosyal ağ oldukça küçük olan blog ile birleşmiştir. Twitter bu alanda açık ara lider olarak kabul edilmektedir.

Sosyal medyanın en iyi bilinen araçlarından olan bloglarda diğer iletişim araçlarına oranla bir nevi uzmanlaşma olmaktadır. Bloglar açık ve kapalı bloglar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Açık bloglarda isteyen kişi paylaşımları görebilirken; kapalı bloglarda yalnızca istenilen kişiler görebilir, bir anlamda sınırlandırma söz konusudur. Bloglarda diğer araçlara oranla daha uzun yazılar bulunmakta ve bu yazılar duygusallıktan ziyade, bilgiye dayalı yazılardır. Yazılar uzun olduğu için beklentilerimizle ilişkili olarak daha çok vakit ayırmaktayız. Bloglara genellikle problemle karşılaşınca, o problemi çözmek için ulaşma ihtiyacı hissedilmektedir.

Günümüzde oldukça önemli bir yere sahip olan sosyal medya geleneksel medyadan birçok farka sahip olmakla birlikte, en önemli farklılığı bize son derece özgürlük sunmasıdır. Sosyal medya, sosyalleşme olgusunu yeni bir kapsam doğrultusunda yönlendirmiş olup, kullanıcılara sağlamış olduğu özgürlük ve zaman-mekan algısına getirdiği değişimle İnternet'in vazgeçilemez olmasında büyük role sahiptir (Aslan, 2011:1). Kullanıcıların kendilerini ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıyan sosyal medyada bireyler eşit konumdadır. Ayrıca geleneksel medyada her türlü görüş yer bulamazken; sosyal medyada karşılıklı etkileşim olduğundan kapsamlı görüşler elde edebiliriz. Sosyal medyanın kullanıcılara sunduğu diğer bir değişiklik ise, kişilerin birey olarak gündeme gelmesine imkan tanınmasıdır. Yani, İnternet'in gelişmesiyle birlikte farklılıklarımızı ortaya koymaya başladık. Önceleri ortak nokta aranıp, iletişime geçilmeye çalışılırken; günümüzde farklı noktalar ön plana çıkartılmaya çalışılmaktadır. Facebook profili oluştururken de kişiler farklı yönlerini vurgulamayı amaçlamaktadır.

Facebook hesabı olanların, özellikle genç kullanıcıların, gerekçelerinden biri de Facebook'u gündemi takip etmede önemli bir araç konumunda bulduklarıdır. Zagreb Üniversitesi'nin gazetecilik bölümü 1. sınıf öğrencisi sosyal medya olan Facebook'un temel görevini şu cümleyle özetlemektedir: "Gündemi takip etmek isteyen herkesin Facebook'ta bir profilinin olması gerekir. Orada, ihtiyacım olan her şey var." Bu

öğrencinin görüşü oldukça dikkat çekici olmakla birlikte sınıfın çoğunun bu görüş doğrultusunda düşüncelere sahip olması daha da ilgi çekicidir (Vilovi, 2011:124).

Günümüzde kişilerin sosyal ağlardaki davranışı üzerine araştırma yapan Jason Kaufman, Facebook'un özel hayatın gizliliğine dair güvence verdiğini iddia ettiğini ancak İnternet ortamında kişisel gizliliğin en az korunduğu yer olduğunu belirterek şunları eklemektedir: “Bir sosyal ağda yazdığınız ve yayınladığınız her şey, dışarıya, ötekilere yöneliktir... Yeni arabanızın veya yeni kocanızın fotoğrafını koyduğunuzda, bunu kişisel bir fotoğraf albümü yapmak için değil, neyiniz olduğunu herkese göstermek için yaparsınız” (akt. Vilovi, 2011:124-125). Özel hayatın gizliliğinin ihlal edildiği bu ortamda daha önce avantaj olarak belirtilen sosyal medyanın kullanıcılara sağladığı özgürlüğü sorgulamak gerekmektedir. Kişilerin kendileriyle ilgili paylaşımında bulunduğu her fotoğraf, yazı ya da herhangi bir dosya onlara dair geride bir iz bırakmaktadır. Bu iz, “İnternet'in özgür bir iletişime olanak verdiği” yönündeki söylemi yalanlamaktadır. İz, izleyene, izlenenin aleyhinde büyük bir güce sahip olduğunun göstergesidir (Atabek, 2006:3). Burada İnternet ortamında oluşan büyük bir sorun daha ortaya çıkmaktadır. Gözetim toplumunu da ilgilendiren bu sorun İnternet'te her paylaşılan bilginin kaydedilmesidir. Gözetim kavramı iki farklı şekilde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan ilkinin Mutlu (2012:124) şekilde vermektedir:

Belli bir toplumun hem içinde, hem de dışında çevrede olup biten olaylarla ilgili bilginin toplanmasını ve dağıtımını dile getiren iletişimsel bir işlev. Bir toplumun üyelerinin dünyadaki olaylara ilişkin sürekli kamusal bir bilgi akışına sahip olmalarının o toplum için birçok olumlu işlevi bulunmaktadır. Örneğin yakın bir tehlike tehdidinde –fırtına, deprem ya da askeri bir saldırı- ilişkin önbilgilere sahip olduğunda, önceden uyarılan halk harekete geçip kendisini olası bir yıkımdan koruyabilir.

Dolayısıyla gözetimin ilk tanımında bireylerin davranışlarını yönetmek üzere toplanan ve depolanan bilgi birikimi vurgulanmaktadır. İkinci tanımında ise bazı bireylerin davranışlarının, iktidar sahipleri tarafından doğrudan izlenmesi vurgulanmaktadır. Bu anlamlardan birincisine “depolayarak gözetim”, ikincisine de “izleyerek gözetim” adını vermek uygun olacaktır (Karakehya, 2009:325).

Sosyal medyanın oldukça önemli olan ve büyük toplumsal sorun oluşturabilecek olan diğer dezavantajı ise nefret söylemini yaratmasıdır. Irkçılığın doğuştan gelmediğini belirten van Dijk (1991:253) bu ideolojiyi öğrenme aşamasında medyanın büyük bir

katkısı olduğunu savunmaktadır. Nefret söylemleri her medya ortamında farklı şekilde kendini göstermektedir. Örneğin sosyal paylaşım ağlarında oluşturulan nefret söylemi, gündemle ilişki içinde olabilmektedir. “Facebook’ta, Twitter’da ve/veya dijital oyunlarda kullanıcılar arkadaşlarının ürettikleri nefret söylemine ortak olmakta, nefret söylemini doğal görmekte ve kanıksamaktadır.” (Binark ve Çomu, 2012). Geleneksel medyada da karşılaşılan nefret söyleminin olağanlaştırılması sosyal medyada daha tehlikeli boyutlarda görülebilmektedir. Gazetecilik mesleğine sahip olan ya da olmayan birçok kişinin bulunduğu sosyal medyada herhangi bir düzenleme olmadığından ayrımcılık kolaylıkla yaygınlaşabilmektedir. Sosyal medyanın denetlenmemesi olumlu olmakla birlikte değinildiği üzere nefret söylemlerini ürettiği ve yaygınlaştırdığı için de olumsuz bir uygulama olduğu söylenebilir.

Sosyal medyada güven unsuru kurumlar açısından yorumlanacak olursa, bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Örneğin sosyal medya aracılığıyla yürütülecek bir halkla ilişkiler uygulamasının en belirgin ve önemli farklılığı, halkın verdiği olumsuz tepkiler ve bu tepkilerin başkalarıyla paylaşılmasıdır. Bu sebeple güven unsurunun nasıl algılanmış olduğu önemlidir (Tekvar, 2013:438). Böyle bir uygulama kurum için kimi zaman itibar kaybına sebep olsa da kamu açısından ilkeli, şeffaf ve dürüst hizmetlerin alınmasına imkan tanımaktadır. Kurum ise kamudan gelen geribildirimini, geniş kitlelere hızlı bir şekilde ulaştırarak, meydana gelen gelişmeleri anında ileterek ve kamuyla olan etkileşimi iyi değerlendirerek; etkili bir halkla ilişkiler uygulaması yürütürse bu durumu bir avantaja dönüştürebilir. Sosyal medyanın öncelikli ve en temel görevinin daha geniş kitlelere daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaşma imkanı sunması (Tekvar, 2013:449) olarak değerlendirildiğinde de kurumlar açısından avantajı bir kez daha ortaya konulmuş olacaktır.

Yukarıda sayılan avantajlar doğrultusunda böylelikle bir kurumun sosyal paylaşım ağlarına neden ihtiyaç duyduğu sorusunun da cevabı verilmiş olacaktır. . Örneğin “Sağlık Bakanlığı’nın Sağlık-Net, sağlıkta Buluşma Noktası (SBN) gibi web uygulamalarıyla gerek vatandaşlar gerek meslek çevreleri sağlık alanında güncel bilgileri takip edebilmekte, kişisel sağlık kayıtlarını ve ilgili verileri takip edebilmekte, vatandaşlar aile hekimlerinden randevu alabilmekte, talep şikayet ve önerileri dile getirebilmektedir.” (Tekvar, 2013:444).

Küreselleşme ile birlikte iletişim teknolojilerinde gerek çeşitlilik gerekse aktif kılma ve bilgilendirme anlamında çok hızlı bir gelişim yaşanmaktadır. Bu gelişimlerle birlikte iletişim teknolojileri isim değiştirerek yeni iletişim teknolojileri adıyla anılmaya başlar. Bazı görüşler bu isim değişikliğini doğru bulurken, bazıları ise medya kavramı ile yeni medya kavramı arasında benzerlik olduğunu öne sürerek söz konusu isim değişikliğini doğru bulmamaktadır. Bell, medya ile ilgili bir karşılaştırma yapabilmek için öncelikle yirminci yüzyıl boyunca iletişim teknolojilerinin küreselleşmesi sonucuyla ilgili olabilecek belirli konuların karşılaştırılması gerektiğini savunur. Haberlerin alınma hızının ve hangi medya aracılığıyla alındığının teknolojinin gelişmesiyle birlikte nasıl değiştiği ve haberlerin sunumunda ne gibi yeniliklerin olduğu bu konular içinde yer almaktadır (Bell, 2003:7). Bell çalışmasında, medya ile ilgili karşılaştırma yaparken daha çok en uzak mesafeye haberlerin en hızlı hangi medya aracıyla ulaştığıyla ilgilenmektedir. Bu açıdan bakıldığında yeni iletişim teknolojileri sayesinde haberlerin insanlara çok daha hızlı bir biçimde ulaştığı görülmektedir. Teknoloji sayesinde dünyanın bir ucundan diğer ucuna iletişim sağlanırken bir anlamda mesafeler ölmektedir (Snoddy, 2003:18).

Enformasyon ve iletişim teknolojilerine tek boyutlu, genelleştirici bir bakışla yaklaşmanın güçlüğü, neredeyse imkansızlığı göz önüne alındığında, “bu teknolojiler iyidir” ya da “bu teknolojiler kötüdür” gibi birbirleriyle karşıt, son derece basitleştirilmiş iki kamptan birini tercih etmenin ve içine girilen kampın ya/ya’cı retorikini sahiplenmenin, veyahut da kendini bunların dışında tutarak bu kampları eleştirmekten başka bir şey yapmamanın tutucu niteliği daha aşikar hale gelmektedir. Belki de, ya/ya yerine, çoğulluğu savunarak hem/hem retorikini benimsemek, ... iletişim teknolojilerini anlamlandırmak ve kendimizi ve toplumu onların içinde konumlandırmak için daha yararlı bir yoldur (Kılıçbay, 2005:31).

İnternet, insanların iş ve özel hayatlarına katkı sunarak onları geliştirebileceği gibi, İnternetle birlikte haberleşme mahremiyeti bakımından oldukça karmaşık sorunlar da öne çıkmaktadır. Bu sorun ve olanakların temelini “dijital iz takibi” diye özetlenebilecek süreç oluşturmaktadır (bkz. Şekil 2.1.). Bu süreç çeşitli veri tabanı uygulamalarıyla gerçekleştirilmektedir. İnternet üzerinden yapılan her paket alımı ve gönderimi bir iz bırakırken; bu iz, “İnternet’in özgür bir iletişime olanak verdiği” yönündeki söylemi yalanlamaktadır. İz, izleyene, izlenenin aleyhinde büyük bir güce sahip olduğunun göstergesidir. Bu güç ilişkisinin her zaman bir ekonomik anlamı da vardır. Bu sebeple dijital iz ve haberleşme mahremiyeti, ekonomi politik bir bağlama sahiptir. İnternet’te haberleşme mahremiyetinin ekonomi politik bağlamını izleyebileceğimiz en belirgin uygulama e-postadır. En çok kullanılan İnternet hizmetlerinden biri olan e-posta adresleri

mahremiyet konusu olduğundan, bu adreslere herkes erişememelidir. Bu durum, etik bir davranış olmayan spam adı verilen uygulamayla doğrudan alakalıdır. Spam bir yandan “ticari” bir faaliyet olup, diğer yandan etik olarak “yanlış” kabul edilen bir davranıştır. Spam kavramının ticari faaliyet olarak farklı kabulleri ve tanımlamaları bulunmaktadır. Geniş anlamda tanımına göre, kullanıcıya onun onayı olmadan, onun tarafından talep edilmeden yollanan e-postalardır. Fakat nerdeyse tüm e-postalar alıcının onayı olmadan gönderileceğinden daha dar bir tanımlama, onayı alıcının tanımadığı kişilerle sınırlamaktadır. Tanımadığı kişilerden e-posta alan ve buna karşı çıkmayan bireylerin sayısı da oldukça fazla olduğundan, bu tanımlama da tartışma yaratmaktadır (Atabek, 2006).

Hayatımızı değiştirecek yeni kimlik kartları - Dijital iz ve vatandaşın anonim kalma hakkı



[Dünya](#)nın kimi ülkelerinde yoğun bir şekilde gündeme gelen elektronik kayıt/takip ve kişisel özgürlükler tartışması sanırım [Türkiye](#)'de aynı yoğunlukta gündemde olmadı.

Almanya, İngiltere, ABD ve diğer ülkelerde, devlet, elektronik otomasyon ve kişisel özgürlükler üçgeni uzun tartışmalara konu oldu. Elektronik, bir başka isimle, "çipli kimlik", İngiltere'de Türkiye'den çok daha önce gelişen ve sivil toplum örgütleri ve demokratik meslek örgütlerince büyük tepkilere ve protestolara yol açan bir konu.

10 Şubat 2012 de İçişleri Bakanlığı, TÜBİTAK tarafından geliştirilen çipli kimliklerin Bolu'dan başlayarak 3 yıl içerisinde Türkiye'de tüm vatandaşlara verileceğini duyurdu.

Kaynak: Radikal Gazetesi, Hayatımızı değiştirecek yeni kimlik kartları, <http://blog.radikal.com.tr/>.

Şekil 2.1. Dijital iz takibi süreci

Spam kavramının ekonomi politik bağlamıyla tanımı, gönderenin ve alanın (maruz kalanın) ekonomi politik konumlarına göre değişmektedir (diğer bir ifadeyle, göreceli bir etik sorundur). Spamı bir reklamcılık ve halkla ilişkiler aracı olarak kullananlar, spam tanımını en dar anlamına sınırlama eğilimindedirler. Spama maruz kalan kişi ve kuruluşlar ise, spamı en geniş anlamıyla tanımlamaya çabalamaktadır. Bununla birlikte birçok şirket, kendisine yönelik spamı sınırlama eğilimi göstermekte ancak, kendisi de spam kullanarak ikili tavır içine girmektedir. Kendi çalışanlarına gönderilen spam karşısında en sert önlemlere başvuran bir kurum, müşterilerine hatta çalışanlarına yönelik spam uygulamasına başvurabilmektedir. Spama, gönderen açısından ucuz ve etkili bir ileti gönderme yöntemi olduğundan başvurulmaktadır. Spama maruz kalanlar başta kıt kaynak olan bant genişliği israfı olmak üzere, pek çok ekonomik sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bununla birlikte, çalışanların spam e-postalarını okumakla geçirdiği zaman, şirketler açısından işgücü kaybı olarak ekonomik anlamını bulmaktadır. Dünyada spam uygulamasını öncelikle Laurence Canter and Martha Siegel Legal Services 1994 yılında başlatmıştır. Giderek yaygınlaşan spam, ilerleyen zamanlarda bir sorun olarak algılanmaya başlanmıştır. Türkiye’de ise spamın karşılığı, kurumsal düzeyde etik dışı bir davranıştır. Örneğin Ulaknet (Ulusal Akademik Ağ)¹⁹ anti-spam politikalarını destekleyen bir konumdadır. Ancak Türkiye’de spam uygulamaları yapanlara karşı yasal bir yaptırım da bulunmamaktadır²⁰ (Atabek, 2006). Bununla birlikte spam ile mücadele konusunda ülkemizdeki önemli bir hareket, sanal bir çalışma grubu olarak faaliyet gösteren ve 1999 yılında kurulmuş olan “Türk Anti-Spam Organizasyonu - TASO” isimli gruptur. Bu grup Türkiye’de spam ile savaşma ve bilgilendirme çalışmalarını web üzerinden (www.spam.org.tr) yürütmektedir (Karaaslan ve Çetin, 2002).

¹⁹ Türkiye'deki tüm üniversiteler ile bunların fakülte ve diğer alt birimleri, TÜBİTAK birimleri, Askeri Okullar, Harp Akademileri ve Polis Akademileri, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin Ar-Ge birimleri, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Milli Kütüphane, YÖK, ÖSYM, Türkiye Atom Enerjisi Kurumu ve Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı kurumlarından oluşan toplam 202 birime Metro Ethernet hatları kullanılarak hizmet sağlamaktadır. Bu hizmetten bu uçlarda bulunan yaklaşık 111.000 öğretim görevlisi, araştırmacı ve 2.500.000'un üzerinde üniversite öğrencisi yararlanmaktadır.

²⁰ Elektronik Haberleşme Kanunu'nun 50. maddesi (5) spam uygulamalarının sadece reddedilebileceğini ifade etmektedir. Buna göre, “abonenin önceden izni alınmadan otomatik arama makineleri, fakslar, elektronik posta, kısa mesaj gibi elektronik haberleşme vasıtalarının kullanılması suretiyle doğrudan pazarlama, siyasi propaganda veya cinsel içerik iletimi gibi maksatlarla istek dışı haberleşme yapılması halinde, abone ve kullanıcılara gelen her bir mesajı bundan sonrası için almayı reddetme hakkı kolay bir yolla ve ücretsiz olarak sağlanır”. Ancak “4 Mayıs 2007 tarihinde yayınlanan 5651 sayılı "İnternet yoluyla işlenen suçlar" kanunu ile bilişim alanında belirlenen bazı eylemler suç kapsamına alınmıştır. Yine 15 Kasım 2008 tarihinde yürürlüğe giren yürütmelikler ile de genişletilen kanun kapsamında tüm servis sağlayıcılar ve kurumların İnternet aktivitelerini kayıt altına almaları zorunlu kılınmıştır” (<http://www.guvenli.org>).

Tam olarak spam tanımlamasına uyan uygulamalarla e-ticaret sisteminde de sıkça karşılaşılabilmektedir. Bankaların müşterilerine hesap özetlerini e-posta ile gönderirken, bu e-posta iletilerinde diğer ürünlerinin de tanıtımını yapmaları bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Atabek, 2006). Ayrıca e-ticaret alanında özel yaşamın gizliliğini ihlal eden durumlar da mevcuttur. İnternet üzerinden yapılan alışverişlerde bireylerin satın aldıkları ürünlerin bilgisi kutuların üzerine, başkalarının görebileceği şekilde yapılandırıldığında özel yaşamın gizliliği ihlal edilmiş olmaktadır.

Özel yaşamın gizliliğinin ihlaline ilişkin diğer bir örnek Şekil 2.2.'de yer almaktadır. Bu haber Facebook yazışmalarına sosyal ağda çalışanların ulaşabildiklerine yöneliktir. Daha önce de belirtildiği üzere, on üç yaşın altındaki çocukların dahi kullandığı Facebook'ta, yalnızca arkadaşlarına açık olan fotoğrafın gizlice alınıp yayıldığı yönünde olaylar da gerçekleşmektedir.

Facebook yazışmalarına erişebiliyorlar



The Telegraph'ın haberine göre, Facebook'un başkanı Mark Zuckerberg için konuşmalar yazan Facebook eski çalışanı Katherine Losse, sosyal ağ çalışanlarının hesaptaki şifre dahil kullanıcının kişisel verilerine erişime sahip olduklarını bildirdi. Bu şekilde bu kişiler hemen hemen her yazışmayı okuyabiliyorlar.

Losse ayrıca kendisinin daha Facebook'ta çalışmaya başladığı 2005 yılındaki dönemde teknik destek çalışanlarının kişisel yazışma ve diğer bilgileri okuyabilmek için herhangi bir kullanıcının adıyla sisteme girmeyi sağlayan süper şifreye sahip olduklarını anlattı. Bu özellik kullanıcıların sorunlarını çözmeye yardım etmek ve onlar için gerekli ayarları yapmak için kullanılırken, eski Facebook çalışanına göre bu uygulama başlangıç dönemindeki yeni kullanıcılara yönelikti.

Öte yandan, Losse daha önce Zuckerberg'i gaddar ilan ettiği bir dizi kitap çıkarmıştı. Losse bununla beraber Facebook'un ileriki dönemlerde hesapların kullanım yöntemini daha güvenli hale getirdiğini itiraf etti.

Şu anda Facebook kullanıcılarının kişisel verilerine erişime kullanıcıların şikayetlerini araştıran teknik destek çalışanları ve korkutma, hakaret etme gibi durumları inceleyen güvenlik birimi çalışanları olmak üzere iki tip görevliler sahip bulunuyor.

Gizlilik sorunları ile meşgul olan Big Brother Watch Grubu Başkanı Nick Pickles, bu haberin kullanıcıların onların kişisel yazışmalarına kimlerin erişebildiğini düşünceleri için yeni bir etken özelliği taşıdığına dikkat çekti.

Rusya'nın Sesi

Kaynak: Star Gazetesi, Facebook yazışmalarına erişebiliyorlar, <http://haber.stargazete.com>.

Şekil 2.2. Özel yaşamın gizliliğinin ihlali

Atabek (2006)'e göre, örneklerle de desteklenerek açıklanan bu etik sorunların temeli ekonomik olup, çözümünü ise politiktir. Nedeni ise, etik kavramının göreceli olması ve iktidar ilişkilerinin odağında yer almasıdır. Daha geniş bir ifadeyle belirtecek olursak:

Vincent Mosco' ya göre, ekonomi politiğin temel görevi, kapitalist toplumlardaki kaynakların üretim, dağıtım ve tüketimini karşılıklı olarak düzenleyen toplumsal ilişkilerin özellikle de iktidar ilişkilerinin incelenmesidir. Ekonomi politik yaklaşım, iletişimsel kurumların yapısını, içeriklerini, ekonomik ve siyasal yapıların tüketicilerin tercih ve davranışlarını nasıl belirlediğini anlamaya imkân sağladığından iletişim teknolojilerinin nereden kaynaklandığını ve içeriklerin niçin o şekilde oluştuğunu anlamada faydalı bir çerçeve sunar (Yaylagül, 2013:216).

İnternet'e de temelinde küreselleşme olarak nitelendirilen yeni bir düzenin bir parçası ve bilginin kaynağı olarak başvurulabildiğinden, İnternet'le ilgili sorunların da ekonomik politik bağlamda incelenmesi mümkündür. Bununla birlikte, iletişim teknolojilerinin hızla ilerlemesi ile birlikte ortaya çıkan bu sorunların yalnızca ekonomi politik bağlamda yani iktidar ilişkileri bazında incelenmesi yeterli olmayacaktır. Devlet, aile, eğitim ve özellikle de hukuksal düzenleme gibi diğer unsurların da etkinliğini incelemek ve gerekli görüldüğü takdirde artırmak gerekmektedir. Çünkü iletişim teknolojilerinin gelişme hızı arttıkça geride ve geç kalan hukuksal düzenlemeler, "bilişim alanında tüm topluma yayılan bir etiği zorunlu kılmaktadır" (Uzun, 2011:326). İnternet'te etik sorunların giderilmesinde devlete bireylerin haklarını korumaları ve onları mağdur etmemeleri adına önemli sorumluluklar düşmektedir. Bununla birlikte bireyler etik sorunlar oluşturabilecek davranışlardan sakınmalı ve kurumlar da üzerlerine düşen güvenlik politikalarını dikkate almalıdırlar (Ercan, 2009). Tüm bu öneriler gerçekleştirildiğinde etik sorunların ekonomi politik bağlamında da iyileşmeler görülebilecektir.

Günlük konuşmalarımızda sıklıkla yer alan bu kavramlar İnternet'in yanı sıra bilgisayar aracılığıyla gündeme gelmiştir. Dijital teknolojinin gelişimi bilgisayarlarla başlayan ve devam eden bir süreç olup, "bu süreç, 1970'li yıllar boyunca bilgisayarlar ile telekomünikasyon arasındaki 'kusursuz birliktelik'" olarak adlandırılmıştır (Briggs ve Burke, 2011:297). Fransızca "télécommunication" sözcüğünden gelen telekomünikasyon, uzak iletişim anlamına geldiğinden, bilgisayar kavramı ile uzak iletişim yani telekomünikasyon kavramı arasında kusursuz bir birliktelik olması kaçınılmazdır. Bilgisayar, İnternet aracılığıyla küresel çapta bir iletişime olanak sağlamaktadır. Bu

bağlamda bilgisayarlar ve telekomünikasyon arasındaki kusursuz birlikteliğe yine 1970’li yıllardan itibaren İnternet de eklenebilir.

Yeni medyayı geleneksel medyadan ayıran bir takım özellikler bulunmaktadır. Bu özellikleri Ronald E. Rice’den akt. Mutlu (2012:336-337) şu şekilde sıralanmıştır:

1. Hesaplama (ki sözcüklerin veya diğer verilerin çağrışımları aracılığıyla yeniden düzenlenmesi örneğindeki gibi içeriğin işlenmesine ve haber gruplarında söyleşme zincirleri yaratılması örneğindeki gibi iletişimin yapılaştırılmasına imkan verir);
2. Telekomünikasyon şebekeleri (ki bunlar birbirlerinden çok uzaktaki insanlara içeriğe erişim ve bağlantı imkanı sunar);
3. İçeriğin sayısallaşması (ki dağıtım şebekelerinden aktarıma, içeriğin veri olarak yeniden üretilebilirliğine ve metin, ses ve görüntü gibi çok sayıda tarzın bütünleşmesine ve sunumuna imkan verir).

Geleneksel medya, iletişim kurmada büyük bir rol oynasa da yeni medya bu görevi çok daha etkili bir şekilde yerine getirmektedir. Yeni medyanın en önemli farklarından birisi de, geribildirimün iletinin alıcıya ulaştığı anda gerçekleşebilmesidir. Yeni medya bu yönüyle iletişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi açısından önemli bir konumdadır. Bu durumda, iletişimde yaşanan herhangi bir problemin giderilmesi geleneksel medyaya oranla daha kısa süreli olacaktır. Bununla birlikte bu durum, bir sonraki başlıkta inceleneceği gibi, çocuklar açısından tehlikeli olabilmektedir. Önceleri televizyon çocukların vaktinin büyük bir kısmını alan iletişim aracı iken; günümüzde ise İnternet televizyonun yerini almaktadır. İnternet ve bilgisayar oyunları televizyona oranla, yeri geldiğinde çok daha yararlı, yeri geldiğinde ise çocukları fiziksel ve zihinsel anlamda olumsuz etkileyerek çok daha büyük zararlara yol açabilmektedir.

İnternet’ten elde ettiğimiz enformasyonun yeri geldiğinde oldukça büyük bir tehlike olabileceğini savunan Virilio, *enformasyon bombası* tabiriyle bu savını desteklemektedir. Virilio’ya göre, radyoaktif enerjiyle maddeyi parçalayan *atom bombası*’ndan sonra yaşadığımız binyılın sonunda ikinci bir bombanın hayaleti meydana gelmektedir. Bu bomba enformasyonun interaktifliği vasıtasıyla uluslar arasındaki barışı parçalama yeteneği olan *enformasyon bombası*’dır (2003:63). Virilio, atom bombasını nitel ve bütünsel savaş olarak betimlemektedir; enformasyon bombasının ise küresel savaşa

sebepler olabilecek jeofizik ve demografik büyüklüklere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir görüşe göre ise enformasyon, önceleri genel olarak iletişimle ilgili değişik görünümleri (bilgi, haber, edebiyat, eğlence) şekillendirerek; farklı kitle iletişim araçları yoluyla ve değişik medya malzemeleri aracılığıyla (kağıt, mürekkep, tuval, selüloit, sinema, radyo, televizyon ve bilgisayar) gerçekleştirilen kültürel alışverişi adlandırmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren, kamusal ya da özel, sözlü ya da görsel tüm iletiler 'veri' (kalkış noktaları ne olursa olsun, dönüştürülen, toplanan ve kaydedilen enformasyon) olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Herkes tarafından hedeflenen 'enformasyonun denetimini ele geçirme' gelecek zamandaki refah ve gücün tek kaynağı olarak görülmüştür (Briggs ve Burke, 2011: 290). Bu durum, enformasyonun nasıl tehlikeli hale gelebileceğini ve oldukça fazla dezavantaj sunabileceğini göstermektedir.

Yeni iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin yaratacağı bir diğer sorun ise, yukarıda da belirtilen "gözetim toplumu" sorunudur. Şöyle ki, enformasyon teknolojilerini üretme gücüne sahip olan gelişmiş ülkeler, bir taraftan bu teknolojileri ihraç ederek ekonomilerinde büyük gelişmelere sahip olmakta, diğer taraftan da bu teknolojilere dayalı gözetim sistemleri aracılığıyla küresel liderliği hedeflemektedirler. Gözetim pratikleri, insanlık tarihi kadar eskiye gitse de; bir çağ dönümüne denk gelen gözetim toplumu, telekomünikasyon/bilgisayar/uydu ve genetik teknolojileri ile gelişmektedir (Dolgun, 2004). Bu açıdan doğal bir gelişim seyri izlediği varsayılan pek çok ekonomik ve teknolojik gelişmenin, aslında kişisel hayatın tüm görevlerini gözetim altına tutmaya çalıştıkları görülmektedir. Olumlu yanlarının yanında tehlikeli tarafları da oldukça fazla olan bu teknolojiler; küresel olarak, egemen kesimlerin insanlığı tarihte görülmemiş şekilde kontrol altında tutmasını sağlayan gizli silahlardır (Dolgun, 2004). Bu bağlamda, gözetlemenin yol açtığı sorunlar içerisinde önemli bir yere sahip olan sorun, özel yaşamın gizliliği meselesidir.

Özel yaşamın gizliliği konusu beraberinde mahremiyet sorununu da getirmektedir. Ondokuzuncu yüzyıldan itibaren, kapitalizmin gelişmesi ve birey/bireyciliğin öne çıkmasıyla birlikte, kişinin hayatının mahrem bir hayat olması gerektiği daha çok liberal toplumsal düzeni destekleyenler tarafından dile getirilmeye başlanmıştır. Mahremiyet kavramı mülkiyet kavramıyla doğrudan ilişki içerisinde (Atabek, 2006:2). Mahremiyet, "bir kişi veya grubun başkalarıyla etkileşimini düzenleyen bir kişilerarası sınır koyma sürecidir. Mahremiyet ister bir bireyin, ister bir grubun olsun kendi sınırı üzerinde seçici

denetimini içeren dinamik bir süreçtir” (Mutlu, 2012:219). Bu süreç içerisinde hiç kimse bir başkasının özel yaşamının gizliliğini ihlal etmemelidir. Mahremiyet, uluslararası insan hakları hukukunda ‘korunması gereken temel bir hak’ olarak görülmekte olup; Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmesi’nin 17. maddesinde de, ‘Hiç kimsenin mahremiyeti, ailesi, evi veya haberleşmesi keyfi ya da hukuk dışı müdahalelere konu olamaz ve şeref ile itibarına hukuk dışı saldırı yapılamaz’ hükmü yer almaktadır. Bu düzenleme dışında pek çok hukuksal düzenlemeyle güvence altına alınsa da mahremiyetin ihlalleri önlenememiştir. Buna göre, özel hayat ve/veya yalnız bırakılma hakkı ve şahsi bilgilerin kiminle paylaşılıp kiminle paylaşılmayacağı gibi kişilerin isteği doğrultusunda belirlendiği mahrem alan²¹ ile o alanı korumaya dair yasal düzenlemeler, hayat tarzları ile toplumsal yapıyı değiştiren enformasyon teknolojileri bağlamında gittikçe işlevini yitirmeye ve yok olmaya başlamıştır. Teknoloji alanında gitgide artan gelişmeler, bireyleri gün geçtikçe küçülen bir çemberin içine mahkum ederken; insanların günlük hayattaki bütün etkinlikleri elektronik ortamda daima izlenmeye ve kaydedilmeye başlanmış, dünyayı dört bir yandan kuşatan uydu ile bilgisayar ağları da hızla gelişen gözetim toplumunun alt yapısını oluşturarak temellerini atmıştır (Dolgun, 2004). Bir toplumda yaşayan insanların gözetlemekten hoşlanması da gözetim toplumu yolunda ilerlemenin temellerini sağlamlaştırmaktadır. “Biri Bizi Gözetliyor”, kuşak-izdivaç ve magazin gibi başkalarının hayatını gözetleme üzerine yapılmış televizyon programlarının izlenme oranlarının yüksekliği bunun bir göstergesidir. RTÜK’ün 2009 yılında yapmış olduğu “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması-2 21 ilde”, toplam 2.570 kişiden oluşan bir örneklem grubu ile yapılmıştır. Örneklem demografik yapısı ve sosyo-ekonomik düzeyi, Türkiye genelini yansıtacak şekilde coğrafi bölge, cinsiyet, yaş, medenî durum, eğitim düzeyi, meslek grubu ve gelir gruplarına göre kodlandırılmıştır. Örneklem, Türkiye İstatistik Kurumu tarafından NUTS 2 düzeyinde çok aşamalı, tabakalı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin % 76.4’ünün “kadın kuşak programlarını”, % 71’inin “magazin programlarını” ve % 61’inin “gerçek hayat hikayelerini” “hiç izlemem” kategorisinde değerlendirdikleri gözlenmekteyken; 2012 yılında 21 ilde, toplam 2.525 kişiden oluşan bir örneklem grubu ile yapılmış olan araştırmaya ise katılan deneklerin % 73.7’sinin “kadın

²¹ İnternet’te haberleşme mahremiyetinin ekonomi politik bağlamını izleyebileceğimiz en belirgin uygulama e-postadır. En çok kullanılan İnternet hizmetlerinden biri olan e-posta adresleri mahremiyet konusu olduğundan, bu adreslere herkes erişememelidir. Bu durum, etik bir davranış olmayan spam adı verilen uygulamayla doğrudan alakalıdır. Spam bir yandan “ticari” bir faaliyet olup, diğer yandan etik olarak “yanlış” kabul edilen bir davranıştır. Ayrıca e-ticaret alanında özel yaşamın gizliliğini ihlal eden durumlar da mevcuttur (bkz. Görsel 2). İnternet üzerinden yapılan alışverişlerde bireylerin satın aldıkları ürünlerin bilgisi kutuların üzerine, başkalarının görebileceği şekilde yapılandırıldığında özel yaşamın gizliliği ihlal edilmiş olmaktadır (Atabek, 2006).

kuşak programlarını”, % 69.9’unun “magazin programlarını” ve % 61.3’nün “gerçek hayat hikayelerini” “izlemiyorum” kategorisinde değerlendirdiği gözlenmektedir. Üç yıl önce yapılan araştırmaya göre başkalarının hayatlarını gözetleyen programları izleyen seyirci sayısında ortalama olarak bir artış gözlemlenmektedir.

Biri Bizi Gözetliyor gibi programları yayınlayan “yeni tele-vizyon” bundan böyle izleyiciler kitlesini bilgilendirmek veya eğitmekle değil, özel kişilerin ev içi yaşamlarını teşhir ve istila etme görevini üstlenmektedirler. Bu yeni düzenle birlikte eski, bilinen televizyon haber yayınları dahi büyük ölçüde değişmektedir. “Bunu mesken yerlerinin ve hacimlerinin saydam görünümünün dönüştürülmesine katkıda bulunarak yapmakta, insanların hakiki mekanını tam olarak medyatik bir görünüm-ötesi haline getirmektedir” (Virilio, 2003:60). Gözetim toplumunun küreselleşme ve modernizmle birlikte çok daha fazla geliştiği düşüncesi doğrultusunda Virilio, küreselleşmenin bireyleri daima birbirlerini gözetlemeye ve diğerleriyle kendilerini karşılaştırmaya yönlendirdiğini iddia etmektedir.

Yeni enformasyon teknolojileri, küresel araçsal ağlarla dünyayı bütünleştirmektedir. Bilgisayar vasıtasıyla iletişim, geniş bir sanal cemaatler yelpazesi meydana getirmekteydi. Fakat 1990’lı yılları diğer dönemlerden ayıran toplumsal ve siyasal eğilimi, toplumsal eylemin, toplumsal siyasetin ister atfedilmiş, tarihe veya coğrafyaya kök salmış olsun, ister sorunlu anlam, maneviyat arayışı içinde yeni kurulmuş olsun, ilksel kimlikler etrafında oluşmasıydı. Dolayısıyla, enformasyonel toplumların ilk tarihsel adımları, onlara kimliğin üstünlüğünün bir örgütlenme ilkesi olma özelliğini sağlamıştır (Castells, 2013b:26). Kimliklerin üstünlüğü görüşü doğrultusunda bir takım tehlikeler ortaya çıkacaktır. Enformasyon çağında eşitsizlik, kentsel kesimde yoksulluk ve dışlanma hatta teknolojik ayrımcılığa kadar giden sorunlar ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki, enformasyon teknolojisine sahip olma ve ondan yararlanma günümüzde zenginlik, iktidar ve bilgi üretmenin, bunlara ulaşmanın temel öğeleridir. Afrika ekonomileri ve toplumlarının enformasyon teknolojilerine uyumunu değerlendiren Castells (2013a:119) şunları dile getirmektedir: “doğrudan küresel ağlarla birleşen, finans ve uluslararası yönetimle ilgili birkaç bağlantı noktasını dışarıda tutacak olursak eğer, Afrika (Güney Afrika istisna olmak üzere) şimdilik enformasyon teknolojisi devriminden dışlanmıştır”. Afrika’nın enformasyon teknolojilerinden önce sahip olması gereken birçok altyapı eksikleri giderilmelidir. Aksi takdirde her yapılan yenilikte ayrımcılığa maruz kalmaya devam edecektir.

Virilio'nun ve Castells' in enformasyona kolayca erişebilmemizin felakete yol açabileceğini iddia ettiği bu çağda, herkesin Bilgi ve İletişim Teknolojileri'ne eşit seviyede ulaşamaması durumu da farklı ve büyük bir sorunu ortaya çıkarmaktadır. Bilgi çağında, Bilgi ve İletişim Teknolojileri aracılığıyla İnternet'e ve Dünya Çapında Ağ' a (World Wide Web veya WWW) erişemeyenler, bilgiye erişim konusunda da giderek dezavantajlı duruma düşmektedirler (Cullen, 2001:311). Bütün vatandaşların eğitim, sosyal ve ekonomik faaliyetlere ve demokratik süreçlere tam olarak katılmaları ancak Bilgi ve İletişim Teknolojileri'ne erişimleri ve onları etkin şekilde kullanmaları ile sağlanabilir. Bir ülkede yaşayan bazı kişilerin günlük yaşamlarında bu teknolojilere erişememesi, bu teknolojileri kullanamaması veya kullanmayı tercih etmemesi durumunda, bu kişiler dezavantajlı kesime dahil edilmektedir. Bu noktada ise, dezavantajlı kesimin karşılaştığı eşitsizlikleri açıklayabilmek için sayısal uçurum konusu ortaya çıkmaktadır.

1990'lı yılların sonlarında akademisyenler ve politikacılar arasında popüler hale gelen sayısal uçurum kavramı, İnternet'e erişimi olanlar ile erişimi olmayanlar arasındaki farklı bilgi miktarı üzerinde duran sosyal bir konudur. Bu bölünmenin boyutları, mutlaka İnternet erişimindeki farklılıkla belirlenmemektedir. Toplumun farklı kesimlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri' ne ve genel anlamda medyaya erişimi ve bu araçları kullanabilmesi ile belirlenmektedir. İnternet göz önüne alındığında, sadece erişim değil, bağlantı kalitesi ve ilgili hizmetler gibi diğer faktörler de değerlendirilmelidir. Günümüzde en çok tartışılan konu, erişimin uygun maliyet ve kalitede olmasıdır. Bu sorun genellikle uluslararası bağlamda tartışılmaktadır. Gelişmiş olan ülkeler, gelişmekte olan ülkelere oranla çok daha donanımlı olduklarından hızla genişleyen İnternet'ten daha iyi faydalanabilmektedir. Medya ve yazılım sağlama ile bulut güvenliği çözümleri alanında bir içerik dağıtım ağı hizmet sağlayıcısı olan Akamai'nin İnternet Raporları da, bazı Bilgi ve İletişim Teknolojileri' nin kaliteli birer yurttaş hayatı sürebilmek için çok önemli olduğu fikrini bir kez daha ortaya koymuştur. İnternet ve diğer yeni iletişim teknolojileri, toplumu bir şekilde dönüştürerek, bireylerin karşılıklı anlayışını geliştirir, güç farklılıklarını ortadan kaldırır, gerçekten özgür ve demokratik bir dünya toplumu yaratabilir (Internet World Stats, 2018). Ancak kimilerinin siyasi katılımın azalacağına dair endişeleri bulunmaktadır (örneğin, Katz ve arkadaşları, 2001). Onlara göre, İnternet'te bildirilen materyalin geçerliliği giderek sorunlu bir hale gelmekte, böylece seçimlerde yolsuzluk ve yalan bilgi ortaya çıkmaktadır. Bazı teorisyenler, demokratik sürecin başarılı olması için gerekli olan topluluk gruplarını ve gönüllü dernekleri İnternet'in tahrip ettiğini savunmaktadır (örneğin, Turkle, 1996). Bir

grup eleştirinin ise, vatandaşların enerjisini geleneksel siyasi süreçlerden uzaklaştıracağı ve tüketeceğine dair İnternet ile ilgili korkuları bulunmaktadır (örneğin, Carpini, 1996). Tüm bu görüşler doğrultusunda, her bir teorisyenin endişelerinde haklı yönleri olduğu kadar, bu endişelerde bir panik havası da sezilmektedir. Bu düşünce tarzları yeni iletişim teknolojilerini bir tehdit olarak görmekte ve göstermektedir. Katz'ın, İnternet'te bildirilen materyallerin güvensizliğine yaptığı vurgunun doğru tarafı olmasına rağmen, seçim süreçlerinde İnternet'te yer alan tüm bildirilerin yalan beyan olduğunu söylemek yanlış olacaktır. Ayrıca bildirilerde verilen yanlış beyanların yalnızca İnternet ortamında yer aldığını savunmak da doğru değildir. Geleneksel medyada da gerçek olmayan bilgilerin yayılabileceğini unutmamak gerekmektedir.

Akamai'nin İnternet Raporları, bazı ülkelerde yeterli telefon hattının olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca dünyada hala basit bir cümle okuyamayan veya yazamayan milyonlarca genç ve yetişkinin olması da ayrı bir tartışma konusudur. Toplumlarda, yalnızca dijital okuryazarlık değil, okuryazar olabilmek kişinin kariyeri, kendi kendine rehberlik edebilmesi, siyasal katılım sağlayabilmesi ve İnternet kullanımını için hayati önem taşımaktadır. Okuryazarlık konusu, geçmiş yıllarda kalkınma gündeminde sıklıkla yer almasına rağmen, UNESCO İstatistik Enstitüsü (UIS) verilerine göre 2016 yılında, üçte ikisi kadın olmak üzere, 750 milyon yetişkin hala temel okuma ve yazma becerilerinden yoksundur. Okuryazar olmayan nüfusun 102 milyonu 15 ile 24 yaşları arasında iken; küresel yetişkin okuryazarlığı oranı 2016 yılında %86 iken, gençlik okuryazarlığı oranı %91'dir (UNESCO, 2017). Geleneksel iletişim araçlarında yazan bir cümleyi okuyamayan bireylerin sayısının bu kadar yüksek olduğu gerçeği, dijital okuryazarlık seviyelerinde yüksek başarı beklentisinin önüne geçmektedir. Ancak sayısal uçurumun kapanması konusunda erişim meselesi kadar, belki de daha çok, dijital okuryazarlık oranlarının yükselmesi de önemli bir meseledir. Sayısal uçurumun kapanmasının neden önemli olduğunu savunan bazı iddialar bulunmaktadır. Internet World Stats (2018)'in derlediği bu iddialar şunlardır:

1. Ekonomik eşitlik: İnternet'e erişim, bazı gelişmiş ülkelerin vatandaşlarına garanti vermeyi amaçladığı sivil yaşamın temel bir bileşenidir. Telefon ise, güvenlik nedeniyle önemli sayılmaktadır. Sağlıkla, adli suçla ve diğer türden acil durumlarla ilgili sorun yaşayan kişinin telefona erişimi varsa, o kişi sorunun üstesinden daha iyi gelebilir. Diğer önemli bir gerçek, gün geçtikçe insanların kariyerleri, yurttaşlık hayatı,

güvenlikleri vb. önemli bilgilere İnternet aracılığıyla ulaşma sıklıkları artmaktadır. Günümüzde sosyal refah hizmetleri bile bazen elektronik olarak verilmekte ve sunulmaktadır.

2. Sosyal hareketlilik: Bilgisayar ve bilgisayar ağları, öğrenmede ve kariyerde gittikçe daha önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı, İnternet ve bilgisayar kullanımını da içeren bir eğitim sistemi geliştirilmelidir. Bu tür bir eğitim sistemi gerçekleştirilmezse, mevcut dijital uçurum alt sosyoekonomik statü grubundaki çocuklar için adil olmayan bir şekilde ilerler. Fırsat eşitliğini sağlamak için, hükümetler eğitimde böyle bir destek sunabilir.
3. Demokrasi: İnternet kullanımı öyle ya da böyle daha sağlıklı bir demokrasiye yol açacaktır. En iddialı vizyonları arasında, seçimlere halk katılımı ve karar verme süreçlerinin artması bulunmaktadır.
4. Ekonomik büyüme: Bilgi altyapısının geliştirilmesi ve aktif olarak kullanılması daha az gelişmiş ülkeler için ekonomik büyümenin kısa yolu olacaktır. Genel olarak bilgi teknolojileri, verimlilik iyileştirmeleri ile ilişkili olma eğilimindedir. En yeni teknolojilerin kullanımı, belirli ülkelerin sektörlerine rekabet avantajı sağlayabilir.

Burada verilen bilgilerin tamamı Türkiye'ye hitap etmemekle birlikte, büyük bir çoğunluğunu ülkemiz açısından değerlendirebiliriz. Şöyle ki, tüm maddelerin ana başlığına bakıldığında, ekonomik eşitlik, sosyal hareketlilik, demokrasi ve ekonomik büyüme gibi faktörler sayısal uçurumun kapanması konusunda büyük öneme sahiptir. 21. yüzyılı yaşadığımız bu dönemde, İnternet hatta cep telefonunun bazen hayat kurtaracak derecede öneme sahip olduğu bilinmektedir. Gerek günlük hayatlarında gerekse okul ve iş hayatlarında yeni iletişim teknolojilerine erişemeyen ve bunları kullanma becerisi edinemeyen bireyler arasında ekonomik eşitlik bulunduğu söylenemez. Ekonomik eşitliğin olmadığı bir yerde demokrasinin ve kendini ifade edebilen bireylerin olması da söz konusu değildir. Tüm bunları bütün olarak değerlendirdiğimizde de, bu faktörlerin sağlanmadığı bir ülkenin ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal alanda gelişmesi beklenemez. Dolayısıyla, sayısal uçurumun kapanması yalnızca bir bireye indirgenecek kadar basit bir mesele değil, tüm ülkeyi ilgilendiren bir meseledir.

Kitle iletişim araçlarıyla beslenen bilgi uçurumu kavramının çağdaş bir şekilde yeniden ortaya çıkması ile birlikte, dünya çapında hükümetler bilgi çağının bu yeni eşitsizliklerine karşı koymak için milyarlarca dolarlık girişimde bulunmuşlardır. Ancak,

sayısal uçurum kavramı teknoloji ve toplum hakkında derin bir anlayış geliştirmeye çalışan araştırmacılar için zayıf kalmaktadır. Özellikle daha detaylı bir araştırma gerektirdiğinden, kimin bilgi teknolojilerini daha az (hatta hiç kullanmadığı) kullandığı konusundaki akademik çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Okul, kütüphane ve müze gibi topluluk açısından önemli alanlarda BİT olanaklarının resmi olarak sağlanması, yerel olarak yaşayan tüm bireylerin yeni teknolojilere potansiyel olarak fiziksel erişim imkanı buldukları anlamına gelirken, bu tarz fırsatları kullanamadıkları sürece, bu bireylerin BİT olanaklarına erişebildikleri anlamı çıkartılamaz. Bu nedenle BİT'e gerçekçi bir erişim fikri ilk olarak bireyin bakış açısıyla tanımlanmalıdır (Selwyn, 2003:100). Bu tez çalışması da böyle bir açığın farkında olarak ve özellikle çocuklarla görüşme yapma gereği duyarak, bu konudaki araştırma eksiğinin giderilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Toulouse teknolojiye farklı erişim türleri olduğunu gözlemleyerek, insanların her tür teknolojik iletişim araçlarına erişip-erişemeyeceği ve bunlar arasında da bir erişim hiyerarşisi bulunduğunu ortaya çıkarmaktadır. Kanter de aynı konuyu biraz daha ayrıntılı ele alsa da; bu konu en son Murdock tarafından genişletilmiştir (Selwyn, 2003:100-101). Murdock, temel (core), çevresel (peripheral) ve dışlanan (excluded) kullanıcıdan oluşan üç grubun tanımlanmasını savunmaktadır (bkz. Çizelge-1.2). Murdock, temel kullanıcılar grubunda bulunanların yeni iletişim teknolojilerini sürekli ve kapsamlı olarak kullandığını yani bu grubun en iyi kullanıcı grubu olduğunu belirtmektedir. Çevresel kullanıcı grubunda bulunan kişilerin yeni iletişim teknolojilerini temel kullanıcılara oranla daha sınırlı ve düzensiz kullandıkları görülmektedir. Dışlanan kullanıcılar grubunda bulunan kişilerin ise, bu araçları kullanma imkanı olmadıkları ve kullanmayı da bilmedikleri gözlemlenmektedir. Başlangıçta Çizelgenin oldukça basit bir şekilde gruplandırıldığı düşünülse de konu ile ilgili bir çerçeve sunabilmek için yararlı bilgiler sağlamaktadır.

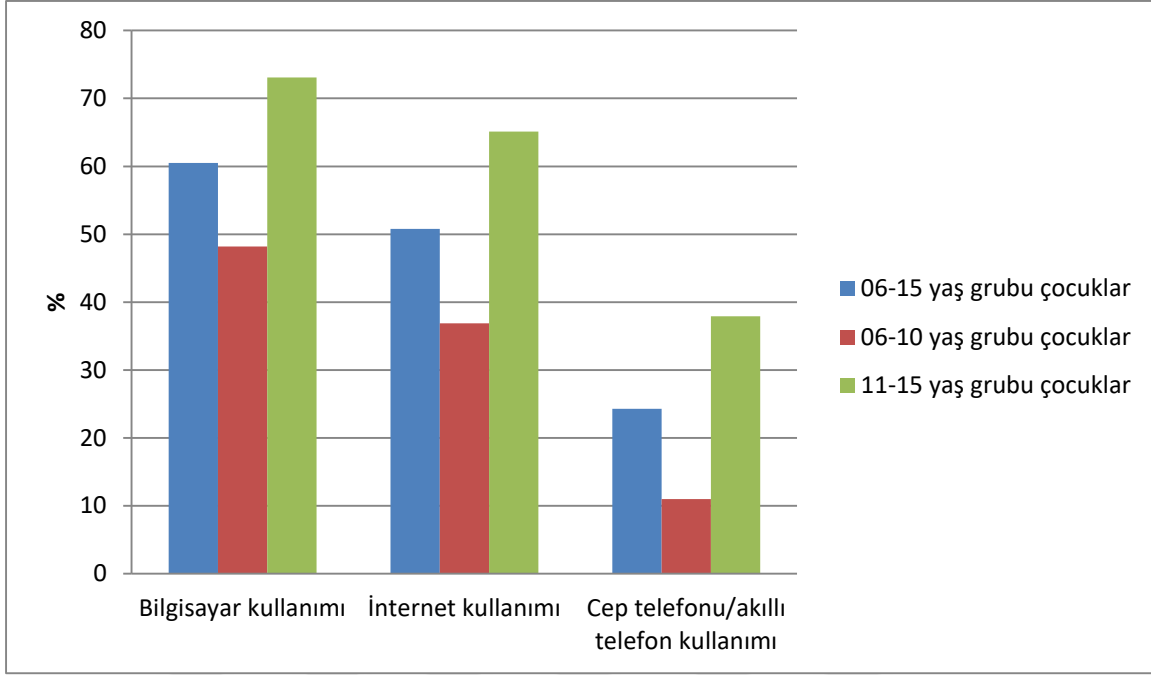
Çizelge 2.2. BİT erişim ve kullanım seviyeleri

Temel Kullanıcılar	Bilgi arama, iletişim kurma ve materyallerin icadı/üretimi için BİT'in sürekli ve kapsamlı kullanımı
Çevresel Kullanıcılar	Bilgi arama, iletişim kurma ve materyallerin icadı/üretimi için BİT'in istikrarsız ve sınırlı kullanımı
Dışlanan Kullanıcılar	Bilgi arama, iletişim kurma ve materyallerin icadı/üretimi için BİT'in mevcut olmayan kullanımı

Kaynak: Selwyn, Neil (2003). "Apart from technology: understanding people's non-use of information and communication technologies in everyday life", *Technology in Society* 25, 99–116.

Bu çizelge bir bakıma kullanıcılar açısından teknolojik gelişmelerin yanı sıra çevresel faktörler ve sosyoekonomik konumun da önemli olduğunu göstermektedir. Şöyle ki, Bilgi ve İletişim Teknolojileri' ni fazla sayıda kişiye ulaştırabilen ve bu insanları temel kullanıcı konumuna yükseltebilen bir ülkenin sosyoekonomik konumu ve uluslararası kalkınma düzeyi diğer ülkelere göre çok daha fazla gelişmiştir ve gelişecektir. Sosyoekonomik konum ve uluslararası kalkınma konularında hassas olan böyle bir ülkenin, insan hakları alanlarında da önemli gelişmeler kaydettiği görülmektedir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri' ne önem veren ülkeler, daha fazla ve daha iyi bilgi ve iletişimin bir toplumun gelişmesinde önemli bir rol üstlendiğini kabul etmektedir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri yalnızca teknoloji demek değildir. BİT sayesinde gelişebilmek için ayrıca toplum gelişimi, yoksulluk, tarım, sağlık ve temel eğitim alanlarında da ilerlemeyi amaçlayan bir anlayış gerekmektedir. Bu nedenle bilgi teknolojisi yaklaşımları doğrudan yoksulluğun azaltılmasına yönelik uygulanmalıdır (Musingafi ve Zebron, 2014:40). Bu bağlamda, ülkeler attıkları her adımda insanı merkeze alarak ve önde tutarak hareket etmelidirler. İnsanın mutlu olduğu ve ihtiyaçlarının karşılandığı bir ülkede kafasını yoracak bir sorun olmayacağı için üretim artacaktır. Bu şekilde o ülkenin kalkınması ve ilerlemesi de insana daha az önem veren ülkelere oranla yüksek olacaktır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri' nin türü ve nasıl kullanılacağına seçilmesi, kullanıcının ihtiyaç ve beklentilerine uygun olmalıdır. Kullanıcıların okuryazarlık düzeyi, cinsiyeti, dili, kültür ve sosyal normları uygun BİT seçiminde göz önüne alınabilecek faktörlerden bazılarıdır. BİT' in geniş kapsamlı kullanımı, özellikle politika seviyesinde bir değişim unsuru olarak görülmektedir. BİT' lerin başarılı bir şekilde benimsenmesi ve kullanılması için toplulukların tam katılımının gerekli olduğu tartışılmaktadır. Yani, sadece faydalanıcıların değil; hizmet ve teknolojilere güvenmesi gereken insanların da BİT' lerden yararlanması gerekmektedir (Musingafi ve Zebron, 2014:41). Çünkü Bilgi ve İletişim Teknolojileri, özellikle çocukların ve gençlerin günlük yaşamlarının hem okulda hem de ev ortamlarında gittikçe artan bir parçası haline gelmektedir. Örneğin Türkiye'de, 06-15 yaş grubundaki çocukların %60,5'i bilgisayar, %50,8'i İnternet ve %24,3'ü cep telefonu kullanmaktadır. 06-10 yaş grubundaki çocukların %48,2 bilgisayar, %36,9'ı İnternet ve %11'i cep telefonu kullanmaktadır. 11-15 yaş grubundaki çocukların ise %73,1'i bilgisayar, %65,1'i İnternet ve %37,9'u da cep telefonu kullanmaktadır (bkz. Şekil 1.3.).



Kaynak: TÜİK, 2013 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya İstatistikleri

Şekil 2.3. Türkiye’de çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya (2013)

Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi’nin yanı sıra Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’nin verileri de dikkate alındığında İnternet’in ve bilgisayar oyunlarının çocuklar açısından bağımlılık yarattığını ve onları önemli ölçüde etkilediğini belirtmek yanlış olmayacaktır. TÜİK’in 2013 yılı Nisan ayında gerçekleştirilen “Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”nın kapsamı 06-15 yaş grubu çocukları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu araştırmada genel olarak 06-15 yaş grubu yer almakla birlikte 06-10 ve 11-15 yaş grubunun yeni medyayı kullanımı, kullanma sıklığı, kullanım amaçları ve yeni medya ile ilişkileri incelenmiştir. Bu rapor doğrultusunda Şekil 2.3. oluşturulmuştur. TÜİK’ in raporuna göre 06-15 yaş grubunda bulunan çocuklar bilgisayar kullanımına ortalama 8 yaşında başlamaktadır. Bilgisayarı okuma için bir araç olarak değerlendirmekten ziyade, oyun oynayarak geçiren çocukların eğitimle ilgili geleceğinde de bir takım aksaklıkların olması kaçınılmazdır. Cleary 8-13 yaşlarını okumanın altın yılları olarak belirtmekte ve çocukların boş zamanlarında okuma etkinliğine yönelmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007:5). Ancak oyun oynama imkanı bulunan belirtilen yaş grubu çocukların, yeterince doğru yönlendirilmemeleri neticesinde okuma yapmak yerine bilgisayarda oyun oynayarak vakit geçirmeyi tercih ettikleri gözlemlenmektedir.

TÜİK' in verileri doğrultusunda çocukların özellikle de bilgisayar ve İnternet kullanım oranlarının yüksekliği dikkat çekmektedir. Ancak oranların yüksek olması bilişim teknolojilerinin tüm çocuklara ulaştırabildiği sonucunu vermemektedir. Bu durum yüksek erişim oranlarına sahip bölgeler ile düşük erişim oranlarına sahip bölgeler arasında sayısal bir uçurum yaratmaktadır. Ayrıca, yüksek düzeyde bilgisayar ve İnternet erişimi olan bölgeler arasında bile bir uçurum söz konusudur. Örneğin, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK)'ndan alınan bilgiler neticesinde Çizelge-2.3.'e göre, Türkiye'de 2017 yılında cep telefonu kullanan ve İnternet'e erişebilen, gerek sanayi gerekse turizm açısından, gelişmiş iller arasında bile büyük farklar görülmektedir. Çizelgede verilen bilgilerden bu çalışma açısından önemli olan cep telefonuna ve İnternet'e erişim oranları incelendiğinde; İstanbul'da cep telefonu ve İnternet'e erişebilen bireylerin oranı Ankara, İzmir, Bursa ve Antalya'ya göre çok daha fazladır. Bu araçlara erişebilen bireylerin oranı İstanbul'dan sonra Ankara'da yoğunluk kazanmaktadır. Bu erişim oranları sırasını İzmir, Bursa ve Antalya takip etmektedir. Bu veriler bölgeler arasındaki farklılıkların yanı sıra, iletişim teknolojilerine sahip hanelerin sayısının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Şöyle ki, 2017 yılında yeni iletişim teknolojilerine en yüksek erişim oranının bulunduğu İstanbul'da dahi bu oranın %30'u bulmaması, Türkiye'de BİT erişiminin ve kullanımının ne kadar düşük olduğunu göstermektedir.

Çizelge 2.3. İller bazında BİT erişim oranları (2017)

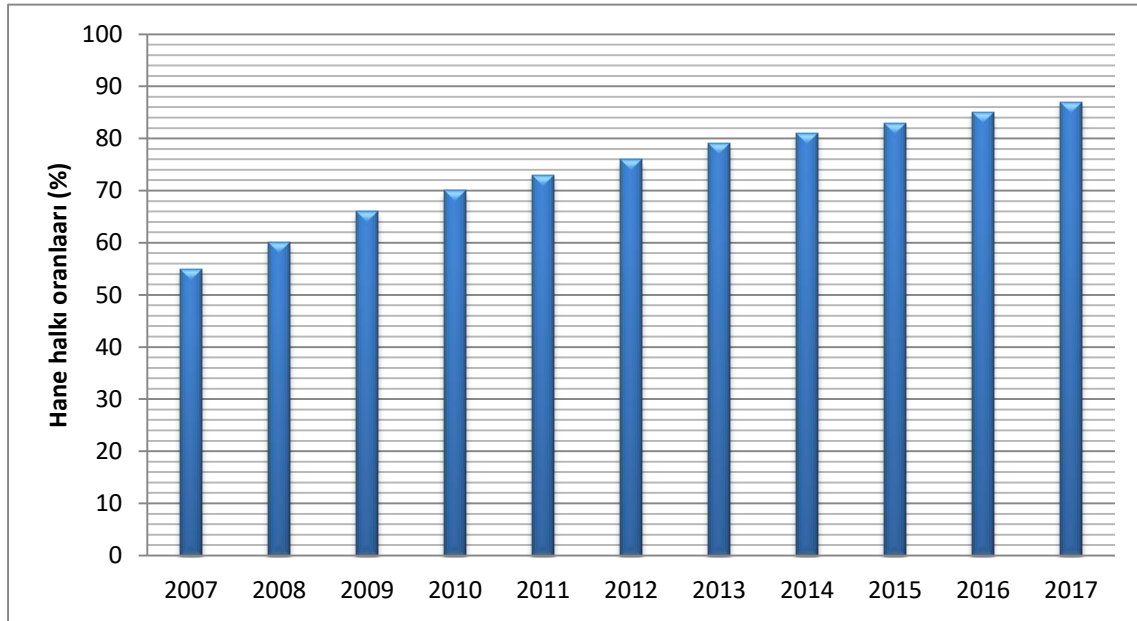
	Türkiye Toplamına Göre Oranı(%)				
	İstanbul	Ankara	İzmir	Bursa	Antalya
Sabit Telefon Erişim Hat Sayısı	27,61	9,60	7,15	4,05	2,72
Mobil Telefon Abone Sayısı-Toplam	26,74	7,40	5,22	3,52	3,00
Genişbant İnternet Abone Sayısı-Toplam	25,15	7,62	5,57	3,70	3,03
Fiber-Optik Kablo Uzunluğu-km	12,48	6,84	4,89	2,84	3,08

Kaynak: BTK, Elektronik Haberleşme Sektörüne İlişkin İl Bazında Yıllık İstatistik Bülteni

Bu veriler neticesinde, bilgisayar ve İnternet erişiminin, aile geliri ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi sosyoekonomik faktörlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Özellikle çocuklar ve gençler, aynı mahallede oturmalarına rağmen hem okul hem de ev ortamlarında bilgisayarlara eşit derecede erişememektedir. Okuldaki bilgisayarlara erişim, eğitim bürokrasisi, politika, kaynak tahsisi, müfredat geliştirme ve okul öncelikleri gibi faktörlerden etkilenir. Yüksek kaynaklara sahip okullardan gelen öğrenciler, düşük

kaynaklara sahip okullardan gelen öğrencilere oranla bilgisayarlara ve İnternet'e daha fazla erişebilmektedir. Sosyoekonomik düzeyi (hane halkı geliri ve ebeveyn eğitimi gibi) yüksek olan bölgelerde yaşayan çocukların ve gençlerin, sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde yaşayan çocuklar ve gençlere oranla yeni iletişim teknolojilerini daha sık ve uzun süreli kullandıkları gözlemlenmiştir. Avustralya İstatistik Bürosu'na göre, erişimdeki bu eşitsizlikler, evdeki İnternet erişiminin en yüksek gelir dilimindeki hanelerde %90'a, en düşük gelir dilimindeki hanelerde ise %40'a kadar düşebileceğini gösteren önemli kanıtlardır (Harris, Straker, Pollock, 2017:2). Avustralya İstatistik Bürosu'nun düzenlemiş olduğu bu veriler 2011 yılında yapılmasına karşın; Türkiye'de 2017 yılında düzenlenen verilerle karşılaştırıldığında, Türkiye'nin en yüksek diliminin (%26) Avustralya'nın en düşük diliminden (%40) bile düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.

Avrupa'da iletişim teknolojilerine erişen bireylere genel olarak bakıldığında ise, İnternet'e erişebilen hane halkı sayısı 2007 yılından günümüze değin istikrarlı bir şekilde büyümektedir. 2007 yılında her yüz kişiden elli beşinin İnternet'e ulaşabildiği Avrupa'da 2017 yılına gelindiğinde, bu sayı 87'ye ulaşmaktadır (bkz. Şekil 2.4.). Ancak burada verilen bilgilerde, oranların yüksek olması Avrupa'da sayısal uçurumun olmadığı anlamına gelmemektedir.



Kaynak: The Statistics Portal, Household internet access in the European Union (EU28) 2007-2017

Şekil 2.4. Avrupa Birliği'nde 2007'den 2017'ye kadar İnternet erişimi olan hanelerin oranları

Avrupa’da yapılan çalışmalar, tam olarak katılımın sağlanamadığını, katılım sağlansa bile İnternet’in nasıl ve ne amaçla kullanıldığının önemli olduğunu göstermektedir. Uluslararası düzeyde yapılan bir çalışmada, yaş ve İnternet erişimi faktörleri, cinsiyet faktörüne göre daha çok göze çarpan bir faktördür. Ancak yine de kullanıcı türlerindeki farklılığı açıklarken cinsiyet faktörü de önem kazanmaktadır. 2011 yılında Brandtzaeg ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada, benzer çevrimiçi davranışı olan kullanıcılar homojen gruplara ayrılarak, İnternet kullanıcılarının tipolojisi belirlenmiştir. Norveç, İspanya, İsveç, Avusturya ve İngiltere’de 16-74 yaş arasında yaşayan 12.666 kişinin İnternet kullanımları ampirik bir araştırma ile incelenmiştir. Buna göre beş kullanıcı türünün karakterize edildiği görülmüştür: 1) Kullanıcı olmayanlar, 2) Düzensiz kullananlar, 3) Etkin kullananlar, 4) Eğlence amaçlı kullananlar, 5) İleri düzey kullananlar (Brandzaeg, Heim ve Karahasanovic, 2011:135). Brandtzaeg ve arkadaşlarının yaptığı bu gruplandırma, “sahip olan-olmayan” dan öte, çevrimiçi katılımın farklı biçimlerini ve sayısal uçurumun olup olmadığını gösterdiğinden önemlidir. Bundan dolayı, bu tez çalışmasında da çocuklar arasında sayısal uçurumun olup olmadığını ölçmek için kullanılan gruplandırmalardan birisi de budur. İnternet’i yalnızca kimin kullandığına yönelik bir araştırma yapmak yerine, nasıl kullandıklarına yönelik bir araştırma yaparak daha doğru veriler elde edilmeye çalışılmıştır. En gelişmiş kullanıcı türlerine sahip kullanıcılar (etkin ve ileri düzey kullananlar), İnternet’ten en çok yararlanan ve yeni çevrimiçi hizmetlerin geliştirilmesi ile birlikte yeni becerilere daha hızlı ulaşacak olan kullanıcılarıdır. Brandtzaeg ve arkadaşlarının yaptığı çalışmanın sonucuna dönecek olursak, genel olarak Avrupalı vatandaşların çoğunluğunun, İnternet kullanımı açısından endişe verici bir şekilde geride kaldıkları gözlemlenmiştir. Araştırma evrenine dahil olan vatandaşların %60’ı İnternet kullanıcısı olmayan veya İnternet’i düzensiz kullanan grubun içindedir (Brandzaeg, Heim ve Karahasanovic, 2011:135). Brandtzaeg ve arkadaşlarının elde ettikleri verilerin yukarıda verilen iyimser grafikte paralel olduğu söylenemez. Bu demek oluyor ki, İnternet’e erişebilen kişiler arasında da sayısal uçurum olabilmektedir. Bir kişinin yeni iletişim teknolojilerine erişebiliyor olması da önemlidir ancak bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmesi çok daha önemli bir faktördür.

Avustralya’dan olduğu gibi Avrupa’dan da oldukça geride kalan Türkiye’nin yeni iletişim teknolojilerini daha fazla haneye ulaştırmaya yönelik çabalara ihtiyacı vardır. Yeni iletişim teknolojileri konusunda bilgi ve becerilerin geliştirilmesi önemli bir ihtiyaç haline geldiğinden; özellikle çocuklar ve gençlerin bu teknolojilere, tam katılım olmak koşuluyla,

erişebilmesi ve bu teknolojileri ileri düzey kullanabilmesi sonucunda bu çocuklar ve gençlerin kişisel başarıları için önemli bir adım atılmış olacaktır. Çocuklar ve gençlerin kişisel başarı elde etmeleri durumunda Türkiye'nin de üretim potansiyelinin artması ve gelişmişlik düzeyinin yükselmesi gerçekleşecektir.

2.2. Sayısal Uçurum Kavramının Popüler ve Siyasal Tanımları, Sayısal Uçurumun Nedenleri ve Sonuçları Üzerine

1990'lı yıllar boyunca, İngiltere, Fransa ve Amerika gibi ülkelerin gündeminde sosyal olarak kapsayıcı bir politikaya yönelme gözlemlenmiştir. 2000'li yıllara gelindiğinde ise, sosyal dışlanma ile mücadele birçok ülkede, artık hem politik hem de akademik söylemin temelini oluşturmaya başlamıştır. Bu nedenle, 2000'li yıllardan itibaren politik yelpazenin de endişelendiği konu artık, “dijital dışlanma” ve sayısal uçurum kavramlarının da yer aldığı genel bir sosyal dışlanmadır. Dijital dışlanma kavramı ilk olarak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki teknolojik eşitsizlik konusunda ortaya çıksa da, batının gelişmiş toplumları içerisindeki bu tartışmaların uluslararası odağı, tek tek ülkelerdeki teknolojik eşitsizlik sorununa hızla yönelmiştir. Bu nedenle 1990'lı yıllar, Wresch tarafından 1996 yılında ortaya atılan “bilgi zenginleri” ve “bilgi yoksulları” ile 1991 yılında Balnaves ve diğerleri tarafından gündeme getirilen “bilgi ve iletişim yoksulları” ve 2000 yılında Jurich ve Parker tarafından ayrı çalışmalarda dile getirilen, günümüzde en çok bilinen sayısal uçurum kavramları üzerine siyasi tartışmaların başladığı yıllardır (Selwyn, 2004). Yeni medyanın toplum açısından sonuçları ile ilgili tartışmalarda doksanlı yıllarda ortaya çıkan sayısal uçurum terimi genel olarak, bilgisayarlara ve İnternet'e erişimi olanlar ve olmayanlar arasındaki uçurumu tanımlamak için kullanılmaktadır (van Dijk, 2006). Bilgisayar ve İnternet dışında bazen de, cep telefonları, özellikle de akıllı telefonlar ve diğer dijital donanım ve yazılımlar da sayısal uçuruma neden olan araçlar arasında yer almaktadır. Sosyal ve bilgi eşitsizliği ile ilgili söylemlerde bu kavram ortaya çıkmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde ortaya çıkan bu kavram 1999 yılında, ABD Ticaret Bakanlığı'na bağlı Ulusal Telekomünikasyon ve Enformasyon İdaresi tarafından resmi bir yayında yer almıştır (van Dijk, 2017).

van Dijk'e (2006) göre, toplumdaki dijital teknolojiye eşit olmayan erişimin doğrudan nedeni, çok sayıda kaynağın dağıtılmasıdır. Bunlar yalnızca, gelir ve ekipmanı içeren maddi kaynaklardan oluşmamaktadır. Aynı zamanda geçici kaynakların (yeni

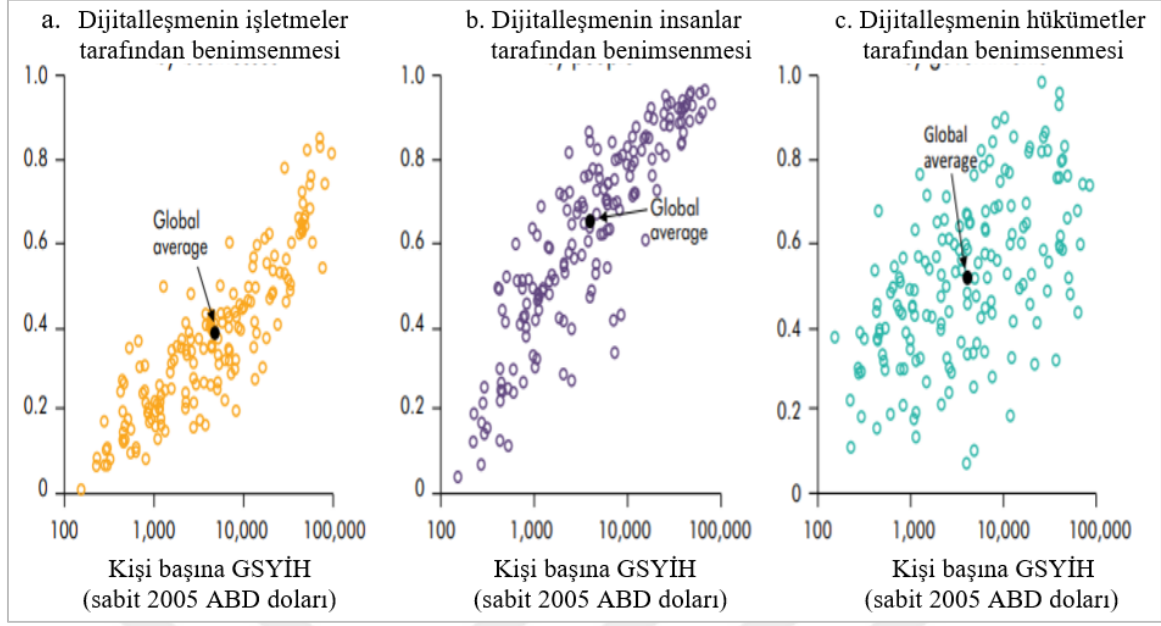
medyayı kullanmak için zamana sahip), zihinsel kaynakların (yeterli teknik bilgi), sosyal kaynakların (erişime yardımcı olan ağlar ve bağlar) ve kültürel kaynakların (insanları erişime teşvik eden statü ve diğer kültürel ödüller) da olması gerekmektedir. Bu kaynakların insanlar arasında dağıtılma şekli, toplumdaki çok sayıda kişisel ve mekansal eşitsizlikle açıklanabilir. Kişisel eşitsizlikler arasında, yaş, cinsiyet, etnik köken, zeka, kişilik ve sağlık durumu (engelli olma) yer almaktadır. Mekansal eşitsizlikler arasında ise, belirli iş veya meslek, belirli bir eğitim düzeyi, yoksul veya zengin bir ülkede/bölgede yaşanan bir hayat ve evde belirlenen bir rolü üstlenme (ebeveyn, çocuk, karı, koca) bulunmaktadır. Farklı insanların yeni medyaya erişmesi bu eşitsizliklerin sebebidir (van Dijk, 2006). Ancak yaşamın bir parçası olan ve bizi biz yapan bu farklılıkların olmadığı bir hayat mümkün olamayacağından, farklı insanları kapsayan bir takım uygulamalar ile bu eşitsizlikler giderilmeye çalışılmalıdır.

Sanayi Devrimi ile birlikte dünyada gözlemlenen bölünmeler ortaya çıkmıştır. Sanayileşmiş ülkeler kayda değer zenginlik ve güç biriktirirken; üretim biçimlerini değiştiremeyen ülkelerde ekonomik ve sosyal problemler bir araya gelmiştir. Sanayileşmiş ülkelerde başlayan bu bölünme Bilgi ve İletişim Teknolojileri devrimi ile de devam etmektedir. Uluslararası İletişim ve Geliştirme Enstitüsü'nden alınan bilgiler ışığında, 1998 yılında, Güney Asya, dünya nüfusunun beşte biri ile kullanıcıların yüzde birinden daha azına sahipken; tüm İnternet kullanıcılarının yüzde 88'i, dünya nüfusunun yüzde 15'ine ev sahipliği yapan sanayileşmiş ülkelerde yaşamıştır. O dönemde, Afrika kıtasında yalnızca bir milyon İnternet kullanıcısı varken; Birleşik Krallık' ta bile 10,5 milyon kullanıcı vardı (Jurich, 2000). Ancak bu uçurum sadece uluslararası görülmemekte, aynı zamanda ülkelerin içinde de görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki telekomünikasyon ve bilgi teknolojisi açığı üzerine yapılan bir araştırma, bilgisayar mülkiyeti ve İnternet erişiminin gelir ve eğitim ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya göre, eğitim ve gelir düzeyine dayalı dijital bölünme doksanlı yılların sonunda artış göstermeye başlamıştır. 1997 ve 1998 yılları arasında, en düşük ve en yüksek eğitim seviyesine sahip olanlar arasındaki uçurum yüzde 25, en yüksek ve en düşük gelir seviyesine sahip olanlar arasındaki uçurum ise yüzde 29 artmıştır (NTIA, 1999).

Gelir ve eğitimin yanı sıra, uçurumu etkileyen değişkenler arasında coğrafi konum, ırk ve etnik köken de yer almaktadır. Gelirden bağımsız olarak, kırsal alanlarda yaşayan ailelerin, kentsel bölgelerde yaşayan ailelere kıyasla İnternet erişimine sahip olma olasılığı

daha düşüktür (NTIA, 1999). Amerika’da yapılan bu araştırmaya göre, hem yaşanılan bölgeler arasında hem de beyazlar ve siyahlar arasında sayısal uçurum bulunmaktadır. Bilgisayara ve İnternet’e erişim Amerika gibi zengin bir ülkede dahi eşit dağıtılmadığı takdirde, geçinmekte güçlük çeken, Afrika, Asya ve Hindistan gibi gelişmekte olan ülkelerde çok daha büyük sorunlar ve ayrımlar ortaya çıkabilmektedir.

Su ve elektrik gibi temel altyapı sıkıntılarının hala devam ettiği Afrika’da, BİT sektörü beklentilerin oldukça gerisinde kalmaktadır (Naito, 2018). 2016 Dünya Kalkınma Raporu’ndaki analize göre, yüksek hızlı İnternet bağlantısına erişimi olmayan nüfusun büyüklüğü, dünya nüfusunun yarısından fazladır. Bu sayıyı azaltmak için aktif olarak çalışmadan, çeşitli gözlem sorunlarını çözmek de son derece zor olacaktır. Birleşmiş Milletler’ in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında BİT aracılığıyla bu sorunların çözüme ulaştırılması yer almaktadır. Örneğin, Birleşmiş Milletler “cinsiyet eşitliği ve kadınların güçlendirilmesi” hedefine ulaşabilmek için, BİT’ in önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Bu durumda, gelişmekte olan ülkelerin hem gelişmişlik düzeylerinde hem de BİT kullanım oranlarında artış olacaktır. Bu uygulamanın Türkiye de dahil olmak üzere, tüm ülkelerde uygulanması bu ülkelerin ileri seviyelere ulaşması açısından önemli olacaktır. Çünkü, İnternet, cep telefonları ve bilgileri dijital olarak toplayan, saklayan, analiz eden ve paylaşan diğer tüm araçları içeren dijital teknolojiler dünyanın birçok yerine hızla yayılmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerdeki hanelerin çoğu, elektriğe veya temiz suya dahi erişemezken en az bir cep telefonuna sahiptir. İnternet kullanıcılarının sayısı on yılda üç kattan fazla artmıştır (2005 yılında 1 milyardan, 2015 sonunda tahminen 3,2 milyara çıkmıştır). Dünya Kalkınma Raporu’nun verilerine göre bu sonuçlar, işletmelerin, insanların ve hükümetlerin daha önce olmadığı kadar İnternet’i kullandıklarını göstermektedir (bkz. Şekil 2.5). Bu dijital devrim, daha kolay iletişim ve bilgi, daha fazla kolaylık, ücretsiz dijital ürünler ve yeni eğlence biçimleri gibi faydalar sağlamaktadır. Aynı zamanda, derin bir sosyal bağlılık ve küresel topluluk duygusu yaratmıştır.

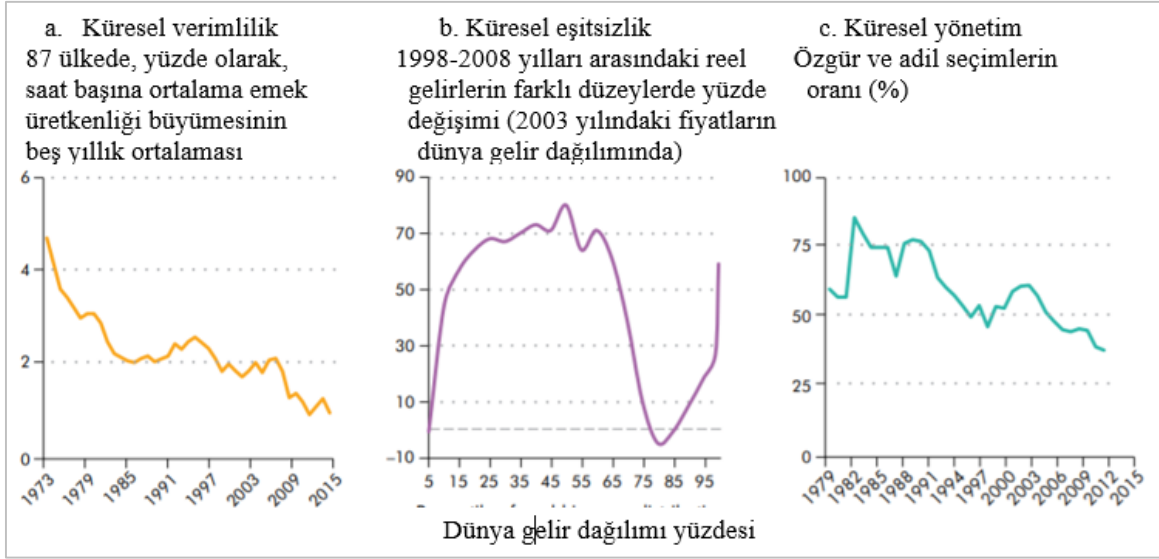


Kaynak: World Development Report 2016 team, "Digital Technologies have spread rapidly in much of the World".

Not: Şekillerde "global average" diye belirtilen yerler "küresel ortalama" yı ifade etmektedir.

Şekil 2.5. Dijital teknolojilerin dünyanın çoğuna hızla yayıldığını gösteren oranlar

Olumlu yönleri oldukça fazla olmasına rağmen, teknolojinin küresel üretkenlik üzerindeki etkisi, yoksul ve orta sınıf için fırsatların genişletilmesi ve yönetişimin yayılması şu ana kadar beklenenden az olmuştur. Küresel üretkenlik ve yoksul sınıf için fırsatların genişletilmesi kadar yönetişimin yayılması da önemlidir. Yönetişim kavramı olarak ilk kez Kuzey Avrupa'da, ardından da bütün dünyada kullanılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllardan itibaren Batılı demokrasilerde yeni toplumsal hareketlerin ortaya çıkmasıyla birlikte vatandaşlar önceden önemsemedikleri ve temsili şekilde katıldıkları hususların aslında kendileri için çok mühim olduğunu fark etmeye başladılar. Böylelikle katılımcı demokrasi bağlamında bireylerin yönetime aktif olarak katılımını sağlayacak "kamusal alanların yaratılması, yöneten yönetilen ayrımının ortadan kaldırılması" aşamasında yönetişim kavramı gündeme gelmiştir (Haktankaçmaz, 2004:46). Yönetişim, yönetmeye dair bir kavram olup yönetmenin geldiği yeni bir aşamadır. Genel olarak, yönetişim, yönetimde yeni süreçleri ima ederek, yönetim anlamında bir değişiklik anlamına gelir (Behringer, 2005). Yönetişimde herkes kapasitesi yönünde yönetime katılır ve sorumluluk dengesi devletten sivil topluma kayacaktır. Ancak küresel çapta, yönetişim ve verimlilikte azalma görülürken eşitsizliğin arttığı dikkat çekmektedir (bkz. Şekil 1.6.).



Kaynak: World Development Report 2016 team, "Digital Technologies have spread rapidly in much of the World".

Şekil 2.6. Küresel görünüme ilişkin verileri gösteren şekiller

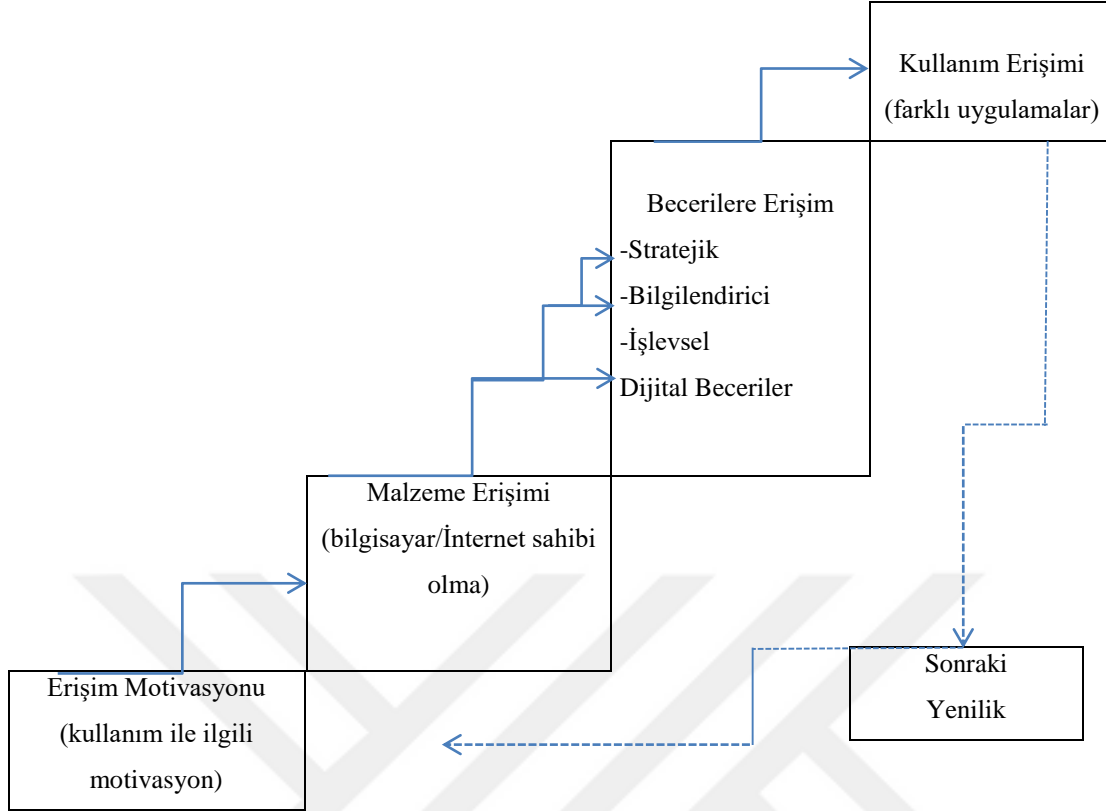
Şekil 2.6.'da da görüldüğü üzere, firmalar her zamankinden daha fazla İnternet'e erişebilmelerine rağmen, küresel verimliliklerinin artışı yavaşlamıştır. Özellikle de daha zengin ülkelerde, dijital teknolojiler iş dünyasını değiştirse de, işgücü piyasaları daha kutuplaşmış hale gelerek eşitsizliği artırmaktadır. Ayrıca, demokratik ülkelerin sayısı artarken, dijital teknolojilere rağmen, özgür ve adil seçimlerin oranı düşmektedir. Ayrıca dijital teknolojiler hızla yayılmasına rağmen, dünya çapında 800 milyondan fazla insan mobil erişime sahip değildir ve 4.3 milyar insanın da İnternet erişimi bulunmamaktadır. Bu uçurum, gelire, yaşa, yaşanılan bölgeye ve cinsiyete bağlı olabilmektedir. Sayısal uçurum ayrıca, erişimdeki eşitsizlikleri ve üretken kullanımın önündeki engelleri de yansıtmaktadır (Dünya Kalkınma Raporu, 2016).

Gelişmiş ülkeler ile daha az gelişmiş ülkelerdeki İnternet erişimi ve kullanım seviyeleri arasında ciddi bir sayısal uçurum vardır. Bu uçurum aynı zamanda, Bilgi ve İletişim Teknolojileri arasındaki eşitsizliğe de karşılık gelmektedir. 2000'li yılların başında, Batı ülkelerinde İnternet'e erişim, nüfusun yüzde 25'ine ulaşmış olup, en gelişmiş İnternet ülkeleri olan ABD ve İskandinavya'da ise İnternet erişiminin yüzde 50'yi aştığı görülmektedir. Bu durum İnternet erişiminde dramatik bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu eşitsizlik, gelişmekte olan ülkelerdeki üniversitelerde ve okullardaki bilim insanları, akademisyenler ve öğrenciler için İnternet'e erişimin çok ötesindedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki bilim ve araştırmacılar, İnternet'te serbestçe edinilebilecek

bilgilere, daha değerli bilgi kaynaklarına, dizinlere, tam metin veritabanlarına ve e-dergilere ulaşamamaktadır (Cullen, 2001:311). Dolayısıyla, gelişmekte olan ülkelerin tarımsal, sosyal ve ekonomik kalkınma politikalarında yeterince başarılı adımlar atmalarını beklemek yanlış olacaktır. Aynı zamanda, bu ülkelerin kültürel ve siyasal açıdan da gelişmiş ülkelerle yarışamayacağı bir gerçektir.

Dünya nüfusunun çoğunluğu için, telefonlar erişilemeyecek bir teknolojidir. Az gelişmiş ülkelerde gıda, sağlık hizmetleri ve okuryazarlık daha acil ihtiyaçlardır. Örneğin, pili ve uydu erişimini kullanarak, İnternet'i bir Afrika köyüne getirmek demek, dünyanın en yoksul topluluklarına yararlı olmayan bir uygulama yapıldığı için, teknoloji yelpazesinin yanlış ucuna odaklanmak demektir. İnternet, okuryazarlığı öğretmediğinden ve içinde bulunan bilgilere erişip yorumlamak için yüksek düzeyde geliştirilmiş beceriler gerektirdiğinden, kendi içinde bir eğitim değildir. Dolayısıyla, bu toplulukların çoğuna hala geleneksel eğitim biçimlerini teşvik etmek daha iyi bir çözümdür. Çok temel teknolojiler kullanılarak, sağlık hizmetlerinin sunumu, hayvan yetiştiriciliği ve ürün yönetimi geliştirilmelidir (Cullen, 2001:312). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nden de bilindiği üzere, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılanmamış bireylerin başka ihtiyaçlarına odaklanması beklenemez. Dolayısıyla, az gelişmiş ülkelerde önce belirtilen hizmetlerin gerçekleştirilmesi, oralarda yaşayan vatandaşlar açısından daha faydalı olacaktır.

Sayısal uçurum konusunda, sıklıkla ele aldığımız konulardan birisi erişim meselesidir. Ancak sayısal uçurumdan söz edildiğinde, yalnızca bilgisayarlara, İnternet'e ve diğer dijital medyaya erişim eşitsizliğinden söz edilmemektedir. Herkesin evinde bir bilgisayar ve İnternet bağlantısı olduğu anda ya da halka açık bir alanda bu teknolojileri kullanabildiklerinde sayısal uçurumun kapanması söz konusu değildir. Bir süre sonra, erişimin ötesine geçmeli ve dijital medyayı uygulamak için gerekli olan kullanım ve beceriler üzerinde durulmalıdır. Ancak van Dijk sayısal uçurum sorununun bu belirtilen noktalardan daha karmaşık olduğunu savunarak, dijital teknolojiye erişimin dört aşamasını Şekil 2.7. ile açıklamıştır.



Kaynak: van Dijk (2006), The Network Society: Social Aspects of New Media, London: Sage.

Şekil 2.7. Dijital teknolojiye erişimin dört aşaması

van Dijk (2006), yeni bir teknolojiye sahip olma sürecinin erişim motivasyonu ile başladığını savunmaktadır. Motivasyon, bir bilgisayar ve ağ bağlantısı satın alma, gerekli becerileri öğrenme ve ilginç uygulamaları kullanma kararını etkiler. Yeterince motive olamayan insanlar, bilgisayarı kullanmak istemeyen insanlardır. Çünkü bu insanlar ya bilgisayarı sevmiyordur ya da ondan korkuyordur (bilgisayar kaygısı veya teknofobi). Bir başka insan grubu, bilgisayar ve İnternet'i geçmişte kullanıp, şu anda kullanmayan gruptur. Son olarak ise, maddi imkanları veya zihinsel ve eğitim kapasiteleri olmadığı için bilgisayarlara ve İnternet'e erişim için gerçek bir seçeneği veya fırsatı olmayan insanlardan oluşan grup bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu motivasyon eksikliğinin doğrudan nedenleri, geçici, zihinsel, maddi, sosyal ve kültürel kaynak yetersizliği olabilir. Bu kaynakların eksikliği her şeyden önce kişisel eşitsizlikler ile açıklanmaktadır. van Dijk (2006)'a göre, belirli bir iş ya da eğitim almak ya da istemek, insanları erişime teşvik eden faktörlerdendir. Erişim sağlama motivasyonunu kazanan yeni kullanıcılar için ikinci sırada, bir bilgisayar ve İnternet bağlantısı satın alma veya başkalarınınkini kullanabilme seçenekleri oluşmaktadır. Bunu, işte, okulda, ailesiyle, arkadaşlarıyla veya halka açık yerlerde bulunan belirli bir erişim noktasında özel olarak yapabilirler. Malzeme erişimi

fiziksel erişimden daha geniştir. Şöyle ki, malzeme erişimi yalnızca bilgisayarları ve İnternet’i belirli bir yerde kullanma fırsatı anlamına gelmez, aynı zamanda belirli kanallara, programlara veya bilgi kaynaklarına erişme fırsatı anlamına gelmektedir. Maddi veya fiziksel erişimi mümkün kılan en önemli kaynaklar maddi kaynaklar (hane halkı geliri), geçici kaynaklar (bilgisayarlarla çalışmak için yeterli zaman) ve sosyal kaynaklardır (insanlara erişim sağlama konusunda ilham veren ve yardımcı olan bir sosyal ağ) (van Dijk, 2006). Sayısal uçurum ile ilgili belirtiler Çizelgenin ilk iki aşamasında görülmeye başlasa da, tam anlamıyla bu iki aşama kişiler arasındaki uçurumu belirlemek için yeterli olmayacaktır. Yani herkesin yeni iletişim araçlarına erişebildiği bir ortamda, sayısal uçurumun olmadığını söylemek yanlış olacaktır. Bunu ölçebilmek için, çizelgede bulunan diğer aşamalar erişim aşamasıyla birlikte değerlendirilmelidir.

Malzeme erişimi aşamasını da geçen kullanıcılar için üçüncü sırada, donanım ve yazılımı yönetmeyi öğrenme aşaması bulunmaktadır. Bu amaçla, en az üç tür dijital beceriye ihtiyaç vardır: işlevsel beceriler, bilgi becerileri ve stratejik beceriler. van Dijk (2006) dijital becerileri, bilgisayarları ve ağları işletmek, içlerinde bilgi aramak, seçmek ve bunları kendi amaçları doğrultusunda kullanmak için gerekli becerilerin toplanması olarak tanımlamaktadır. Dijital beceriler kategorisinde bulunan, işlevsel beceriler bilgisayar ve ağ donanım ve yazılımlarını çalıştırmak için kullanılan becerilerdir. Bilgi becerileri, bilgisayar ve ağ kaynaklarındaki bilgileri aramak, seçmek ve işlemek için gereken becerilerdir. Son olarak, stratejik beceriler ise, bu kaynakları belirli hedeflerin aracı olarak kullanma kapasiteleridir. Ayrıca, genel amacı toplumdaki konumunu iyileştirmek isteyenlerin (işgücü piyasasında, eğitimde, hanelerde ve sosyal ilişkilerde) stratejik becerileri üst seviyede olmalıdır. Bu üç tür dijital beceri, artan bir eşitsizlik seviyesi ortaya koymaktadır. Bilgi ve stratejik beceriler, hem gelişmekte olan hem de gelişmiş toplumların nüfusu arasında son derece bölünmüş durumdadır. Bilgi becerileri, bilginin seçimi, bilginin kendisinin düzenlenmesi, bilginin kalitesini değerlendirme ve artan sayıda kaynaktan gelen bilgiyi birleştirme gibi önemli becerileri içermektedir. Bu tür bir eşitsizlik, maddi kaynakların dağılımından daha çok zihinsel becerilerin eşitsizliğinden kaynaklanmaktadır. Yüksek düzeyde geleneksel okuryazarlık seviyesine sahip olanlar, aynı zamanda yüksek düzeyde bilgi becerisine de sahiptir. Dijital beceriler için en önemli ikinci kaynak ise, sosyal ve kültürel kaynaklardır. Belirli bir eğitim ve istihdama sahip olma durumları, bilgisayar ve İnternet kullanıcılarının pratikte dijital becerileri öğrenmelerini sağlayan sosyal bağları tanımlar. Dijital becerilerin en güçlü bireysel belirleyicileri, kişisel

katagoriler arasında bulunan yaş ve zeka katagorileridir. Dördüncü erişim türü ise, kullanım şekline göre erişimdir. Bu, herhangi bir yeni teknolojinin tahsis edilmesinin nihai amacıdır. Yukarıda açıklanan erişim türleri zorunludur, ancak yeterli kullanım şartı yoktur. Bir kullanıcı bilgisayarları ve İnternet'i kullanmak için motive edilebilir, onlara fiziksel olarak erişebilir ve onları kullanmak için gerekli dijital becerileri yönetebilir. Ancak bu kullanıcının hiçbir zaman, onları gerçekten kullanmak için çaba, zaman, yükümlülük ve fırsatlara ihtiyacı yoktur. Kullanım verileri, pek çok yetenekli kullanıcının bilgisayarlarını ve İnternet bağlantılarını haftada sadece bir veya iki kez kullandığını göstermektedir. Kullanım erişiminin kendi temelleri vardır, ancak ilgili kaynaklar ve mekansal veya kişisel katagoriler, diğer erişim türlerini belirleyenlerle örtüşmektedir. Kullanım erişimi çeşitli şekillerde ölçülebilir. İlk olarak, asıl kullanım gözlemlenebilir. Çünkü bir bilgisayara ve bir İnternet bağlantısına sahip olmak, onları kullandığı anlamına gelmemektedir. İkincisi, kullanım süresi, zamanı ölçen çalışmalar veya anketlerde gözlemlenebilmektedir. Üçüncüsü, bilgisayarlarda ve İnternet'te kullanılan çeşitlilik veya uygulama türleri listelenebilir. Kullanımı araştırmanın son yolu ise, geniş bant kanalları ve yaratıcı kullanımda (sadece bilgi içeriği tüketmekle kalmama, aynı zamanda bilgisayar dosyaları için içerik üretme), daha gelişmiş bilgisayar ve İnternet kullanım türlerini aramaktır. van Dijk (2006)'ın bilgisayar ve İnternet kullanımı konusundaki yaptığı araştırmalar, fiili kullanım, kullanım süresi, kullanım çeşitliliği, geniş bant kullanımı ve yaratıcı kullanımdaki farklılıklar sonucu oluşan uçurumun genellikle motivasyonel ve fiziksel erişimde görülen uçurumdan daha büyük olduğunu göstermiştir. Örneğin, son on yılda, cinsiyetler arasında bulunan fiziksel erişim açığı, gelişmiş ülkelerde neredeyse kapanmasına karşın; beceriler erişim açığı devam etmektedir ve kullanım farklılıkları da çok belirgindir. Malzeme erişimi ve becerilere erişim için belirleyici olan maddi ve zihinsel kaynaklar, kullanım erişimi için daha az önemlidir. Burada, zamansal, sosyal ve kültürel kaynaklar dahil yaşam tarzları öne çıkmaktadır (van Dijk, 2006). Yukarıdaki şekil genel olarak değerlendirildiğinde, bu çizelgenin yeni medyaya erişmek için belirlediği aşamalarla açıklayıcı ve özet niteliğinde olduğu görülmektedir. Şekil ve açıklamalar doğrultusunda genel olarak, yeni medya kullanımında öncelikle kişisel katagorilerden yaş, cinsiyet, ırk, zeka, kişilik, sağlık ve yetenek statüleri temel olarak değerlendirilecek hususlardandır. van Dijk eğitim ve coğrafi konum gibi statüleri geçici kaynaklar olarak değerlendirerek, bu hususları yeni medya kullanımının kapsamı doğrultusunda çok fazla dikkate almamaktadır. Sosyal ve kültürel kaynaklardan temel değerlendirdiği hususların değiştirilemeyeceğini varsayan düşünür, yaş, zeka veya sağlık statülerinin her zaman aynı

kalamayacağını ihmal etmektedir. Aynı şekilde, bir kişinin eğitim seviyesi ve yaşadığı coğrafi bölgenin de değişmeme durumunu yani bu unsurların da kalıcı olabileceği olasılığını atlamaktadır. Bu bağlamda, yukarıdaki şekil, kişisel kategorilerin yanı sıra, eğitim ve coğrafi konum statüleri ile birlikte değerlendirildiğinde daha yararlı olabilecektir.

Sayısal uçurum kavramı, Bilgi ve İletişim Teknolojileri'nin farklı erişim ve kullanım seviyelerine ve daha spesifik olarak İnternet tabanlı dijital hizmetlere erişime ve bu hizmetlerin kullanımındaki boşluklara değinmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Geniş bant erişimi, birçok kırsal ve uzak yerde erişebilmenin zor olduğu bu hizmetleri kullanabilmek için fiziksel araçlar sağlamaktadır. Son yıllarda, geniş bant bağlantısının ekonomik ve sosyal etkileşimde oynadığı rolünün artması, dijital bölünmenin bu yönünü kamu politikası için önemli bir konu haline getirmiştir. Geniş bant tedarik ve kullanımı üzerindeki etkiler, kentsel ve kırsal alanlar arasında farklılık gösterebilmektedir (OECD, 2018a). Bu bağlamda, belirli bir ortama erişim potansiyeli, ilgili ortamın teknolojik özellikleri ile de şekillenir. Televizyon ve telefonlara erişim, bilgisayar ve ağlara erişim ile aynı değildir. Tüm ortamlar, erişimi destekleyen ve engelleyen özelliklere sahip olabilmektedir. Bilgisayar ve bilgisayar ağları, her türlü bilgi, iletişim, işlem, iş, eğitim ve eğlenceyi mümkün kılan çok amaçlı veya çok işlevli teknolojiler olduğundan erişimi desteklemektedir. Yani herkes için faydalı bir uygulama bulunmaktadır. Dahası, ağların genişletilmesi ağ etkilerine de neden olmaktadır. Yani, İnsanlar ne kadar çok İnternet'e erişebilirse, bağlantı o kadar değerli olur ve eşitsizlik azalır (van Dijk, 2006).

Bilgi ve İletişim Teknolojileri' ne eşit olmayan erişimin sonuçları, toplumun en önemli alanlarına az ya da çok katılım olarak düşünülebilir. Artan sayıda işe ulaşabilmek, işgücü piyasasındaki hemen her kariyerde ilerleme sağlayabilmek ve kendi işini kurmak için yeni medyaya erişim gereklidir. Sosyal ağlarda yeni bağlar yaratmak ve modern toplumda eski bağları korumak için erişim gereklidir. Erişimi olmayanlar, gelecekteki toplumda soyutlanacaktır. van Dijk (2006)'a göre, soyutlanan bu kişiler, iş, sosyal ve cinsel ilişkilerinde yalnızca yerel fırsatlara bağlı kalacaklardır. En umut verici fırsatlara, dijital medya ile iletişim kuran mobil insanlara bırakacaklardır. Erişimi olmayanlar, kültürel alanda da geride kalacaklardır. Dijital kültürün sunduğu birçok yeni uygulamadan da mahrum olacaklardır. Ayrıca erişimi olan vatandaşlar, hükümete, siyasi kuruluşlara ve toplumdaki diğer tüm kamu karar alma organlarına nispeten daha fazla katılmaktadır. Son olarak, vatandaşların topluma kurumsal katılımı (sosyal yardımlara eşit erişim, kıt kamu kaynakları ve gelecekteki elektronik anketler) bile yeni medya erişiminden etkilenebilir.

Toplumun tüm bu alanlarına eşit olmayan katılım, mevcut kişisel ve konumsal eşitsizlikleri ve kaynakların eşitsiz dağılımını güçlendirir (van Dijk, 2006). Tüm bu faktörleri göz önünde bulundurarak, sayısal uçurumu yeniden yapılandırabiliriz: farklı bağlamlarda çeşitli teknoloji biçimlerine erişim hiyerarşisi olarak, farklı etkileşim düzeylerine ve sonuçlarına neden olabilir. Uçurum konusunda iki tür eşitsizlik bulunmaktadır. Bir yandan, farklı BİT biçimlerine erişme ve bunları kullanma fırsatındaki eşitsizlikler bulunmaktadır. Diğer yandan, doğrudan veya dolaylı olarak bu teknolojilerle olan ilişkilerinden kaynaklanan eşitsizlikler bulunmaktadır (Selwyn, 2004). Selwyn'nin bu görüşünü daha kapsamlı bir şekilde değerlendiren DiMaggio ve Hargittai (2001), sadece erişimdeki farklılıkları ifade eden bir dijital eşitsizlik kavramını değil, aynı zamanda İnternet kullanıcılarının teknolojiden ne ölçüde faydalanabildiklerini ifade eden bir dijital eşitsizlik kavramını önermektedir. Zhao vd. (2010:1407) DiMaggio ve Hargittai'nın beş boyut açısından değerlendirdikleri bu çerçeveyi şu şekilde özetlemektedir:

1. Teknik cihazdaki eşitsizlik, İnternet'e erişmek için kullanılan, yüksek hızlı bilgisayarlar ve gerekli donanım, yazılım ve bağlantılar gibi uygun ekipmanların kullanılabilirliğindeki eşitsizliği ifade eder.
2. Kullanım özerkliğindeki eşitsizlik, insanların İnternet kullanımlarındaki kontrolleri kendilerinin sağlayabilesini ifade eder. Bu boyut, insanların İnternet'i farklı yerlerde kullanırken karşılaşılabilecekleri sınırlamaları yansıtmaktadır.
3. Becerideki eşitsizlik, İnternet kullanım becerilerindeki çeşitliliği ifade eder.
4. Sosyal desteğin varlığındaki eşitsizlik, meslektaşlar, öğretmenler, aile üyeleri, arkadaşlar vb.den teknik yardım ve duygusal destek alabilme durumundaki eşitsizliği ifade eder.
5. Kullanımdaki çeşitlilik, İnternet'i kullanırken amaç ve ana faaliyetler gibi farklı kullanım şekillerini ifade eder.

İnternet erişimi ve kullanımında görülen sayısal uçurum kavramının ikili görünümünden öteye geçen bu çerçeve, erişimdeki eşitsizliği anlamak için, bireysel kaynaklar ve davranışlar üzerine odaklanmaktadır. Buna karşılık, DiMaggio ve Hargittai (2001), İnternet erişimi ve kullanımında, şirketlerin stratejik tercihlerinin etkileşimi, bireysel kullanıcıların bu seçeneklere verdiği yanıtları, programcıların kod hakkındaki kararları ve hükümet düzenlemeleri tarafından sürekli olarak değiştirildiğini de göz ardı etmemektedir. Devlet düzenlemeleri ve tüketici tepkisi ile değiştirilen kurumsal stratejiler,

sürekli olarak teknolojiye erişimde eşitsizlik oluşturan bireysel düzeydeki teşvik ve kısıtlamaları değiştirdiğinden, sistematik olarak dikkate alınmalıdır (DiMaggio ve Hargittai, 2001).

2.3. Kırsal Alanlarda Sayısal Uçurum Sorunu

Bilgi teknolojilerinin benimsenmesi ve kullanılmasındaki eşitsizlikler, bilgi tabanlı bir toplumda ciddi konular arasında yer almaktadır. Teknolojik gelişmelere uyum sağlayamayan ya da bu gelişmelere karşı isteksiz olan kişiler gittikçe iletişim araçlarından dışlanabilirler (Hindman, 2000). Kırsal alanlar konumları itibarıyla kentsel alanlara göre genel olarak, daha dezavantajlı konumdadır. Dolayısıyla kırsal alanlarda iletişim araçlarından dışlanma ve sayısal uçurumun oluşma olasılığı daha fazladır. Çalışmanın bu bölümünde, hemen her alanda daha az avantaja sahip olan kırsal kesim sakinlerinin genel olarak karşılaştığı zorluklar ve sayısal uçurum konusu ele alınmaktadır.

2.3.1. Kırsal Alanların Özellikleri ve Kentsel Alandan Farklılıkları

Kırsal alan, seyrek nüfus tarafından karakterize edilebilen bir alandır ve gelişmenin ya da gerekli altyapının mutlak ulaşılabilirliğinin az olması nedeniyle üretim üssü olma ihtimalinin çoğunlukla zayıf olduğu yerler olarak tanımlanabilir. Kırsal alanlarda tarım, tarımsal işletme, geçimlik çiftçiler, küçük kasabalar ve köyler, doğa rezervleri ve diğer doğal kaynak bazlı faaliyetler de dahil olmak üzere birçok geçim kaynağı için temel oluşturmaktadır. Dünyanın neredeyse her yerinde, mesafe ve engeller coğrafi modern uygarlığın sunabileceği pek çok tesise erişim konusunda, kentsel nüfusun aksine, kırsal nüfusu kısıtlamaktadır. Kırsal yerleşimdeki karakteristik dağınık yapılanma, teknik altyapı geliştirme maliyetini (örneğin yol, elektrik, gaz, telekomünikasyon, su ve kanalizasyon şebekeleri) artırmaktadır. Bu durum, kırsal nüfusun ticari merkezler (yani tarım dışındaki işlere) ve eğitim, sağlık hizmeti ve bilgi hizmetleri sunan kurumlar da dahil olmak üzere idari ve hizmet merkezlerine erişimini olumsuz anlamda etkilemektedir (Musingafi ve Zebron, 2014:41-42). Bu olumsuzluklarının yanı sıra, birbirinden bağımsız olarak, kırsal ve kentsel alan birbirini şekillendirmeye yardımcı olmaktadır. İkisi arasındaki ilişkiyi anlamak hem zordur hem de aralarında bulunan farkları açığa çıkarmak zannedilenden daha güçtür. Kırsal Topluluklar Komisyonu (The Commission for Rural Communities, 2005) iki sistem arasındaki farkları akışlar açısından değerlendirmektedir:

Kırsal alan kentsel alana karşı

- Gıda
- Su
- Yapı malzemeleri
- Estetik değer ve refah
- Kültürel ve eğlence yerlerine gelen ziyaretçiler
- Alışveriş
- İşe gitmek için kullanılan araçlar
- Yetenekli insanlar

Kentsel alan kırsal alana karşı

- Ziyaretçiler ve turistler
- Hava ve su kirliliği
- Depolama sahası atıkları
- Yaşayan insanlar: uzakta çalışanlar, girişimciler,
- İyi maaşlı bir işi bırakıp daha az stresli olan bir işi seçenler
- Yeni ürünler
- İşletmeler

Özellikle daha da uzakta bulunan kırsal alanlar, geleneksel olarak emeğin yoğun olduğu tarımsal üretim, ölçek ekonomileri²²nin eksikliği ve yetersiz altyapı gibi ekonomik dezavantajlarla betimlenmektedir. Bu durum, aktif ve/veya genç işçilerin kişi başına düşen nispeten düşük bir gelirle dışarıya göç etmelerine neden olmaktadır (Musingafi ve Zebron, 2014:42). Böylelikle aktif çalışan nüfusu kaybeden kırsal alanlarda üretimin azaldığı ve bunun sonucunda da kalkınmanın daha da zorlaştığı görülmektedir. İşgücünün kentsel alanlara göç etmesi ile birlikte, hem hak ettiğinden daha az gelire çalışan bir nüfus hem de gelişiminin daha da gerilemesine sebep olunan bir alan oluşmaktadır. Göç eden

²² “Ölçek, tüm girdilerin değişken olduğu durumda firmanın belli bir zaman süresinde gerçekleştirdiği üretim miktarı olarak tanımlanmaktadır. Ölçek ekonomisi veya aynı olayın başka bir biçimdeki anlatımı olan ölçeğe göre getiri kavramı birim üretim başına ortalama maliyet ile ölçek arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılır ve bir firmanın veya bir fabrikanın uzun dönem ortalama maliyet eğrileri üzerinde gösterilir. Ölçek ekonomileri söz konusu eğrinin negatif eğime sahip olduğu kısımda ortaya çıkarlar. Çıktı başına ortalama maliyetin düşmesi olarak tanımlanan ölçek ekonomilerinin ortaya çıkmasını temel de etkileyen faktörler” (Yıldırım, 1995:70).

kesimin haklı sebepleri arasında, kırsal toplumun bir bakıma soyutlanması, kentsel alanlara yönelik ulaşımın kısıtlı olması, hizmet sektörüne erişimin düşük olması ve iletişim araçlarına, özellikle de yeni iletişim teknolojilerine, erişebilen ve kullanabilen kişilerin yokedecek kadar az olması sayılabilir.

Kırsal alanda gözlemlenen yetersizlikler, kırsal nüfusun yaşam kalitesini etkilemekte ve bu alanlarda hızlı bir şekilde kurumsal gelişime ciddi bir engel oluşturmaktadır. Bununla birlikte, bu alanlarda elde edilebilecek daha düşük işgücü maliyetlerinden kaynaklanan potansiyel kazanımlar, yatırımcıların kırsal alanda faaliyetlerini geliştirmeyi planladıkları teknik altyapı sistemlerinin yüksek maliyetleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Sonuç olarak, bu şekilde kırsal ve kentsel çevre arasındaki farklılıklar gittikçe artmaktadır. Kırsal alanlarla ilgili çalışmaları bulunan Sibanda, Musingafi ve Chikudza 2011 yılında dünyadaki kırsal alanları etkileyen değişimin ana güçlerini şöyle sıralamaktadır (Musingafi ve Zebron, 2014:42):

- Birçok çevresel alanında nüfus azalmasının devam etmesi, bu alanların çoğunun merkezden uzak olması veya nüfuslarının seyrek olması, kırsal ekonominin darlığı ve kırsal hizmetlerin canlılığını yitirmesi;
- Şehirlerin hızla gelişmesi, insanları ve endüstriyel faaliyetlerin dışı doğru hareketi, hızla büyüyen kırsal topluluklara hizmet etmeyi amaçlayan her türlü inşaat sektöründe gözlemlenen aşırı gelişme;
- Tarımsal ve diğer atık sularla ve arazi yönetimi uygulamalar neticesinde birçok toprak ve ormanda gözlemlenen kimyasal atıklar sonucunda toprak, su ve hava kirliliğinin oluşması;
- Boş vakitlerin değerlendirilebileceği yerlerin ve turizmin gelişmemiş olması;
- Ticaret endüstrisinin ve hükümetlerin merkezileşmeye doğru genel bir eğilim içinde olması,
- Dünya çapında yaşanan ekonomik kriz ve siyasi istikrarsızlığın hızla artması.

Burada değinilen değişiklikler dünyanın birçok bölgesinde gözlemlenebilir, ancak bu değişiklikler ve bunların etkileri ülkelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. Sosyoekonomik göstergeler, bölgenin ekonomik ve sosyal gelişimini ölçmek için kullanılır. Bu göstergeler şunları içermektedir (Surchev, 2010:236-237):

- Yaşam standartlarının bir ölçüsü olarak gelir seviyesi;
- Belediye bütçesinin istikrarı ve bölgenin ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarına cevap verme kabiliyeti;
- İşsizlik ve istihdam oranları;
- Kırsal alanların nüfusu – burada oturan kişilerin sayısındaki değişiklikler, doğal ve mekanik nüfus kayması;
- Ulaşım ve sosyal altyapının gelişimini raporlayan göstergeler.

Göstergeler, kırsal alanların gelişimini ve temel özelliklerini ölçmek zorundadır. Farklı kırsal alan gruplarını oluşturan birçok gösterge bulunmaktadır. Kırsal alanların durumunun temel özelliklerini temsil eden ölçütler belirlenmelidir. Bu ölçütler arasında gelir kaynağı, istihdam ve demografik özellikler yer almaktadır. Göstergelerin değeri ortalamanın altındaysa, bu bölge kırsal alana dahil edilebilir. Kırsal alanlar da kendi içinde gelişmiş ve az gelişmiş kırsal alanlar olarak sıralanabilir (Surchev, 2010:237). Ülkeler arasında hatta kırsal alanlar arasında dahi gelişmişlik farklılıklarının olduğu gerçeğinden yola çıkarak, dünyadaki kırsal alanları etkileyen değişimlerin sonuçlarından bazıları (Musingafi ve Zebron, 2014:42-43):

- Birçok kırsal bölgede bölgesel çeşitliliğin, eşitsizliğin ve yaygın yoksulluğun artması;
- Çoğu kırsal alana yoksul konut tesisleri kurulması ve hizmet sağlanması;
- Birçok alanda kültürel canlılık kaybı;
- Doğal yaşam, tabiat, toprak ve su sistemlerinin durumu da dahil olmak üzere ekosisteme verilen zarar;
- Mimari zenginlikler ile bölgesel ve yerel kültürlerin kaybı;
- Yerel halkın kendilerini ve amaçlarını ifade etme becerilerini azaltmaya yönelik politikalarıdır.

Bu açıklamalar doğrultusunda kırsal ve kentsel alan ayrımı yapabilmek için, İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD)'nin 90'lı yılların başında üye ülkeler için "Kırsal Kalkınma Programı" nın bir parçası olarak başlattığı çalışmaya değinmek gerekmektedir. Bölgesel Politikaların Şekillendirilmesi İçin Kırsal Göstergeler Oluşturulması, programın ilk raporu olarak, ulusal, bölgesel ve yerel olmak üzere üç hiyerarşik coğrafik ayrıntı düzeyinde üye ülkelerin topraklarını alt gruplara ayırmak için temel bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. 36 üyesinin her birindeki ülkeler, kilometrekare

başına 150 kişiden az nüfus yoğunluğunun olduğu yerel alanların kırsal alan olarak tanımlandığı, kırsal ve kentsel tipolojiye göre kümelenmiştir. Bölgeler ayrıca kırsal bölgelerde yaşayan bölge nüfusunun oranlarına bağlı olarak üç kümede gruplandırılmıştır: ağırlıklı olarak kırsal (%50'den fazla), orta seviyede (%15 - %50) ve ağırlıklı olarak kentleşmiş (%15'in altında) (Pizzoli ve Gong, 2007:2-3). Türkiye İstatistik Kurumu ise, kır-kent ayrımını şu şekilde yapmaktadır: “Türkiye sınırları dahilinde yer alan tüm yerleşim yerlerinden nüfusu 20 001 ve daha fazla olanlar “kent”, 20 000 ve daha az nüfusa sahip olanlar ise “kır” yerleşim yerleri olarak kullanılmıştır”.

2.3.2. Kırsal Alanların BİT Erişimi ve Kırsal Alanlarda Sayısal Uçurum

Kırsal alanlar, uzaklıkları telafi edilebilmeleri için en fazla dijital bağlantıya ihtiyaç duyulan ancak en az bağlantının yer aldığı bölgelerdir. Kırsal kesimde yaşayan insanlar, aynı hizmetleri kullanan kentsel kesimde yaşayan insanlara oranla “kırsal ceza” ödemek zorunda kalmaktadır (Hindman, 2000), çünkü kırsal alanlardaki düşük yoğunluklar ve daha büyük mesafeler, piyasayı yeni teknoloji alanlarına yatırım yapmaktan caydırmaktadır (Malecki, 2003; Onitsuka, Hidayat ve Huang, 2018). Bununla birlikte, gelişmekte olan ülkelerde bile, daha ucuz akıllı telefonların veya cep telefonlarının hızlı bir şekilde yayılması, İnternet'e erişip, onu kullanabilme kabiliyetini artırmıştır. Bu nedenle teknolojik üretimdeki ilerleme ile birlikte, sayısal uçurum ile ilgili çalışmaların odağı, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, erişimin ötesinde olmalıdır (Onitsuka, Hidayat ve Huang, 2018). Gelişmekte olan ülkelerde oldukça az çalışma yapılmışken; gelişmiş ülkelerde hem kentsel hem de kırsal alanlarla ilgili birçok dijital eşitsizlik çalışması yapılmıştır. Örneğin, Park'ın (2017) “Digital inequalities in rural Australia: A double jeopardy of remoteness and social exclusion” adlı çalışması, Salemin ve arkadaşlarının (2015) “Rural development in the digital age: A systematic literature review on unequal ICT availability, adoption, and use in rural areas” başlıklı çalışması, Stern, Adams ve Elsasser'in (2009) “Digital Inequality and Place: The Effects of Technological Diffusion on Internet Proficiency and Usage across Rural, Suburban, and Urban Counties” adlı çalışması ve Strover'in (2014) “The US Digital Divide: A Call for a New Philosophy” isimli çalışması gelişmiş ülkelerde bu sorunu ele alan çalışmalardandır.

Gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmaların konu ile ilgili özellikle üzerinde durdukları belirli noktalar bulunmaktadır. Bilgisayara ve İnternet'e bağlı teknolojiye erişim sürekli

arttığından, insanları farklı alan (kentsel-kırsal), yaş ve sosyoekonomik gruplar açısından sınıflandıran bir bölünme de devam etmektedir. İnternet ile ilgili yetenekler, ABD ve diğer yerlerdeki yaşamın rutin yönlerine giderek daha fazla dahil edildiğinden, ana akım toplumun kabul ettiği araçlara erişme veya bu araçlardan faydalanma, toplumun bir kesimini tekrar cezalandırıp, dışlayacaktır. Ayrıca, Amerika'daki politika mekanizmalarının çoğu, genellikle yeni teknolojilerin tanıtımı ve kullanımından dolayı ortaya çıkan eşitsizliklerden uzak durduğuna değinmektedir (Strover, 2014). Bir başka çalışma, kırsal kesimde yaşayanların İnternet'teki ekonomik fırsatlardan daha az yararlandıkları (Stern, Adams ve Elsasser, 2009) üzerinde durmaktadır. 157 makalenin sistematik bir incelemesini sunan başka bir çalışma ise (Salemin, Strijker ve Bosworth, 2015), bağlantı ve katılım sorunlarını iki başlık altında değerlendirmektedir. Bağlantı temasında ulaşılan sonuç, kentsel ve kırsal alanlarda veri altyapısı kalitesinde kalıcı ve artan farklılıklar olduğudur. Veri altyapısının kullanılabilirliğini ya da geliştirilmesini teşvik eden kamu politikaları, duyarlı olmasına karşın; piyasadaki gelişmelerin gerisinde kalmaktadır. Bu alandaki genel politikaların belirli yerel ihtiyaçları ihmal ettiği ortaya çıkmaktadır. Park'ın (2017) çalışmasında ise, oldukça dijitalleşmiş bir toplum çağında, Avustralya'nın kırsal alanlarının dijital bir dezavantaj olmaya devam ettiği vurgusu ön plana çıkmaktadır. Çalışma ayrıca, Bilgi ve İletişim Teknolojileri'nin tüm kamu ve özel alanlara gittikçe daha çok nüfuz etmesiyle, köklü dijital bölünmeyi ve bunun kırsal topluluklarda sosyal dışlanma ile nasıl iç içe geçtiğini incelemektedir. Çalışmada ulaşılan sonuç ise, dijital dezavantajın yalnızca kırsal alanlarda oluşmadığı; şehirlerdeki bazı bölgelerde de sosyoekonomik durumlardan kaynaklı benzer dijital eşitsizliklerin bulunduğudır.

Türkiye'de kırsal alanlarda sayısal uçurum konusunu ele alan çalışmalara örnek olarak ise, Fidan ve Şen'in (2015) "Sayısal Bölünmenin Ölçülmesinde Gini Yaklaşımı: Türkiye'de Kentsel, Kırsal ve Cinsiyet Açısından Sayısal Bölünme Düzeyleri" adlı çalışması, Gürcan'ın (2015) "Türkiye'de ve Dünyada Sayısal Bölünme" başlıklı çalışması ve Yılmaz'ın (2015) "Kırsal Alanda Kadının Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Kullanımını Etkileyen Faktörlerin Analizi: Kars İli Örneği" başlıklı yüksek lisans tezi verilebilir. Bu bağlamda, kırsal alanlarda erişim ve kullanım eşitsizliği konusu oldukça önemli olmasına rağmen, Türkiye'de de diğer gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi ihmal edilen bir çalışma alanı olmuştur. Türkiye'de yapılan çalışmaların özellikle ele aldığı noktalardan biri, Türkiye genelinde BİT kullanımında cinsiyetler arasındaki farklılıkların

azaldığı ancak kırsal alanlarda cinsiyetler arasındaki sayısal uçurumun arttığıdır. Buna göre, özellikle kırsal kesimleri hedefleyen ve sayısal uçurumu azaltacak politikalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fidan ve Şen, 2015). FATİH Projesi²³'nin önemine, bu sayede başta kırsal bölgede yaşayan bireyler olmak üzere pek çok kişinin ilk defa Bilgi ve İletişim Teknolojileriyle tanıştığına değinen Gürcan'ın (2015) çalışması, BİT'in yaygınlaşmasının önündeki en büyük engellerden birinin kısıtlı sayısal beceriler olduğuna vurgu yapmaktadır. Kars ilinin kırsal alanında yaşayan kadınların BİT kullanımlarını sosyoekonomik faktörlerle ilişkilendirerek açıklamaya çalışan Yılmaz'ın (2015) çalışması, kadınların başta okuma-yazma bilmemelerinin çalışmada karşılaşılan en büyük sorunlar arasında yer aldığını göstermektedir. Ayrıca kırsal kesimde “teknolojiye erişim olanaklarının sınırlı olması kadınları teknolojiden uzaklaştırmaktadır. Kadınlara bilgisayar ve İnternet'in onlar için gerekli olmadığını zaman kaybı ve bağımlılık yapıcı yönü olduğunu, huzuru bozduğu ve beyin yıkadığı için evlerinde” bu iletişim teknolojilerini istemediklerini belirtmişlerdir (Yılmaz, 2015:155). Fidan ve Şen'in çalışmasında olduğu gibi Yılmaz da kırsal alanda yaşayan kadınların bilişim teknolojilerine ne düzeyde erişebildiklerini incelemiştir. Her iki çalışmada da, kadınların bu teknolojilere erişim ve kullanım imkanlarının kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, etkili bir kırsal dijital katılım politikalarını uygulayabilmek için, yalnızca makro düzeyde uygulamaları tercih etmek doğru olmayacaktır. Dijital eşitsizlikleri ortadan kaldırabilmek için, geniş hacimde uygulamaların yanı sıra, bireye indirgemiş, kullanıcı odaklı politikaların uygulaması gerekmektedir.

ABD Ticaret Bakanlığı'na bağlı Ulusal Telekomünikasyon ve Enformasyon İdaresi (NTIA) 1995 yılında sayısal uçurum ile ilgili ilk çalışmasında, kırsal ve kentsel alanlar arasında bulunan erişim eşitsizliği konusundaki endişelerini belirtmektedir. Çalışmada, Amerika'nın kırsal bölgeleri ile merkez ilçeleri arasında “bilgi sahipliği” nin orantısız bir şekilde dağıldığına odaklanılmaktadır. Ayrıca, gerek telefon bağlantıları, gerekse bilgisayar ve modemlerin kullanılma sıklıklarına bakıldığında, kırsal alanda bulunan yoksulların her zaman dezavantajlı konumda olduğu belirtilmektedir. NTIA'nın araştırması, mutlak bilgisayar ve modem yaygınlığı açısından en dezavantajlı olan grupların çoğunun, ekonomik kalkınmayı ve güçlenmeyi kolaylaştıran çevrimiçi hizmetlerin en hevesli kullanıcıları olduğunu ortaya koymaktadır. Kırsal alanlarda ve

²³ Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili uygulamaya konulan eğitim hareketi, ikinci bölümde ayrıntılı olarak incelenmektedir.

merkez ilçelerde bulunan düşük gelirliler, azınlık kesimde içine dahil edilenler, gençler ve bilgisayar eğitimi daha az olanlar istihdam amaçlı oluşturulmuş reklamları arama, eğitim dersleri alma ve devlet raporlarına çevrimiçi olarak erişme eğilimindedir (NTIA, 1995). NTIA'nın raporunun en son değinilen bulgusu, diğer çalışmalarda çok fazla yer alan bir bilgi olmamakla birlikte, dezavantajlı grupların temsili açısından önemli bir bilgidir. Şöyle ki, sosyoekonomik statü açısından dezavantajlı grupların İnternet'e erişme ve kullanma durumları daha sınırlı olduğundan, bu grupların İnternet kullanma istekleri doyuma ulaşmış avantajlı kesime göre daha üst seviyededir ve bu açıdan öğrenme hızları da üst seviyede olacaktır. Bu bağlamda, dezavantajlı bu kesime erişim olanağı ve İnternet kullanım becerileri eğitimi sağlandığında, avantajlı kesimle arasındaki uçurum da kolaylıkla kapanabilecektir.

Kırsal alanlar gün geçtikçe daha karmaşık, dinamik ve zorlu bir ortam içinde hayatta kalabilmek ve gelişimini sürdürebilmek için birkaç küresel değişimde bulunmalıdır. OECD'ye göre, 21. yüzyılda başarılı kırsal alanlar dışa dönük olarak, uluslararası pazarlarda faaliyet göstereceklerdir. Kırsal alanların gelecekteki refahını ve gelişmesini sağlamak için bir dizi zorluk ve fırsatın ele alınması gerekmektedir. Bu büyük eğilimler, yaşlanan nüfusun, kentleşmenin, gelişmekte olan ekonomilerin yükselişinin, iklim değişikliğinin, çevresel baskıların, artan küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin etkileriyle ilgilidir (OECD, 2018b). Bu çalışmada, diğer etkilere de az da olsa değinilmektedir, ancak çalışmanın ana konusunu teknolojik gelişmelerin etkileri oluşturmaktadır. Otomasyon²⁴, yapay zeka²⁵, bulut bilişim²⁶, Nesnelerin İnternet'i²⁷ ve

²⁴ Otomasyon, bir zamanlar insanlar tarafından gerçekleştirilen ya da giderek daha fazla imkansız hale gelen görevlere makinelerin uygulanmasıdır (Encyclopaedia Britannica, 2018).

²⁵ Yapay zeka, dijital bilgisayar veya bilgisayar kontrollü robotun, akıllı varlıklar ile yaygın olarak ilişkilendirilen görevleri gerçekleştirme yeteneğidir. Dijital bilgisayarların 1940'lardan bu yana gelişmesiyle birlikte, bilgisayarların büyük bir beceri ile çok karmaşık görevleri yerine getirmek üzere programlanabileceği gösterilmiştir (Encyclopaedia Britannica, 2018). Yapay zeka teknolojisi, gün geçtikçe daha çok gelişmektedir. "Yeni ürünler ortaya çıkmakta ve daha çok günlük hayatta kendisini göstermektedir. Otomasyon sistemleri de yapay zeka teknolojisi ile donatılarak bilgisayarın karar verme gücünden faydalanılmaktadır. Her geçen gün daha yeni ticari sistemler ortaya çıkmakta ve sistemlerin fonksiyonel özellikleri artmaktadır" (Öztemel, 2012:13).

²⁶ Bulut bilişim, uygulama yazılımının çalıştırılması ve ilgili verilerin merkezi bilgisayar sistemlerinde saklanması yöntemidir. Ayrıca verilerin müşterilere veya diğer kullanıcılara İnternet üzerinden erişmelerini sağlamaktadır (Encyclopaedia Britannica, 2018).

²⁷ Nesnelerin İnternet'i kavramı öncelikle 1999'da "Massachusetts Institute of Technology (MIT) Auto-ID Center kurucularından olan Kevin Ashton tarafından bir sunumun başlığı olarak kullanılmıştır. 2005 yılında International Telecommunication Union (ITU) tarafından yayımlanan 'The internet of things. ITU Internet Reports' raporu ile birlikte "Nesnelerin İnternet'i" kavramı duyurulmuştur. Nesnelerin İnternet'i kavramını çeşitli haberleşme protokolleri sayesinde birbirleri ile haberleşen ve birbirine bağlanıp, bilgi paylaşarak akıllı bir ağ oluşturmuş cihazlar sistemi olarak tanımlamak mümkündür. Nesnelerin İnternet'i, insan dokunuşuna, veri girişine ihtiyaç olmaksızın cihazların, makinelerin kendi aralarında veri iletişimi

Nanoteknolojileri²⁸ gibi dijitalleşme ile ilişkili bir dizi yeni teknoloji yeni üretim olanakları açacak, ürün ve hizmetlere nasıl erişeceğimizi değiştirecektir. Bunun tarımda, ormancılıkta, madencilikte ve değer katan ilgili faaliyetlerde emek tasarrufu teknolojileri ve ürün yenilikleri ile sonuçlanması muhtemeldir. Bu değişiklikler aynı zamanda henüz hayal dahi edilmemiş yeni işlerin oluşmasına da sebep olabilir. İletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve dijital okuryazarlık, uzak mesafelerdeki hizmetlere erişebilmek için yeni yollar açacaktır (OECD, 2018b). Ancak bu açılan yeni yollardan yararlanabilecek kişilerin iletişim teknolojilerine erişebiliyor olmaları ve bu teknolojileri üst seviyede kullanabiliyor olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan dijital okuryazarlık özellikle de kırsal alanda yaşayan çocuklar, gençler ve aktif çalışan bireyler için önemlidir.

Kırsal alanlarda sayısal uçurum sorunu sadece gelişmekte olan ülkeler için değil, aynı zamanda Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Avustralya veya Avrupa Birliği'nde bulunan ülkeler gibi oldukça gelişmiş ülkeler için bile endişe kaynağıdır. Kırsal alanlardaki sayısal uçurum problemi, kentsel alanlarda belirlenen faktörlerden farklıdır ve İnternet'e fiziksel erişim açısından arz ve talep tarafını etkileyebilmektedir (Kos-Labedowicz, 2017:199-200). Şöyle ki kırsal bölgeler konumları itibariyle daha uzak ve dağınık nüfus dağılımı olan yerleşim alanları olduğu için, burada İnternet bağlantısı için gerekli altyapıyı inşa etme maliyeti yüksek, karlılık oranı ise düşük olacaktır. Bu durumda, yatırımcılar ve hükümet böyle bir inşaya kalkışmak istememektedir. Her şeyden önce kırsal alanlarda bulunan genel sorunların iyileştirilmesi ve bu alanların geliştirilmesi gerekmektedir.

İnternet'in varsayılan iletişim aracı olarak gittikçe yaygınlaşan kullanımı sonucu, İnternet erişimine sahip olmayan insanların sosyal dışlanma riskinin artmasına dijital kısır döngü denir. Yani ortaya şöyle bir durum çıkmaktadır: sosyal dışlanma dijital dışlanmaya yol açarken sosyal dışlanma devam ediyor ve hatta bu şekilde daha da şiddetleniyor (Warren, 2007). Olgunun şiddetlenmesiyle birlikte, dijital dışlanma riski altındaki gruplar, sosyal etkileşim alanına erişemedikleri bir ortama gittikçe daha fazla taşınırlar. Bu tehdit özellikle kırsal alanlarda belirgindir. Kentsel alanlarda halihazırda mevcut olan kaynaklara uygulanabilen İnternet erişimindeki teknolojik değişimlerin hızı, kırsal alanlarda sürekli

yaptığı, veri topladığı ve oluşturduğu bilgi ile karar verdiği bir ağ yapısı olarak da tanımlanabilir” (Altınpulluk, 2018:96).

²⁸ Nanoteknoloji, atomların veya küçük atom gruplarının malzeme ve cihazlarının manipülasyonu ve üretimidir (Encyclopaedia Britannica, 2018). “1974 yılında Tokyo Üniversitesinde Norio Taniguchi tarafından ortaya atılan nanoteknoloji mevcut teknolojilerin daha ileri düzeyde duyarlılık ve küçültülmesine dayalı olarak hızla ortaya çıkan teknolojilerdir” (Eker, 2008).

olarak ertelenmeye sebep olabilir. Dijital dışlanma ve kırsal alanlardaki BİT' e erişim eksikliği ile ilgili riskler, kırsal alan sakinleri için daha ciddi sonuçlara yol açarak, ötekileştirmeyi ve sosyal dışlanmayı daha da derinleştirebilmektedir. Bir başka sorun ise, dijital dışlanma ile mücadele için kullanılan çözümler (eğitim, halkın İnterneet erişim noktaları gibi), bahsedilen mesafe bariyeri ve potansiyel yararlanıcıların dağılımı nedeniyle daha az etkilidir (Kos-Labedowicz, 2017:200).

Kentsel alanlara oranla, kırsal alanlarda hem dijital yakınsama hem de İnternet erişimi daha düşük seviyededir. Dijital yakınsama, baskı ve baskı sonrası dönemleri arasındaki bir ayırım yerine, bir tür süreklilik ve yeni bilgi ekolojileri oluşturmak için hızlı değişim birlikteliği anlamına gelir. Bilgi teknolojisi tarihçisi olan Thomas Haigh, bilgisayar iletişimi için kullanılanlara ek olarak, tüm analog veya elektronik olmayan bilişim teknolojilerini (örneğin hesap makineleri) içeren iletişim teknolojilerinde uzun vadeli bir gelişme olarak temel bir yaklaşma olduğunu belirlemiştir (Dalbello, 2015). Dijital yakınsama, verilerin toplanması, saklanması, açıklanması, sunulması ve erişilmesi yolunda bir devrim yaratmaktadır. Dijital yakınsama sayesinde, maliyetler düşer, kalite artar ve erişim esnek bir hale gelir. Ayrıca dijital bilgi kesintisiz ve sonsuz olduğundan, içeriğe ve kullanıcının içerikle etkileşime girmesine daha fazla önem verilmektedir. Bu devrim, kütüphane, müze ve sergi gibi bilgi ve eser depolarının gelişimi üzerinde de önemli etkiler yaratmaktadır. Dijital yakınsamanın getirdiği değişiklikler önemli, her yerde ve kalıcı olacaktır. Bilginin yakalanması, düzenlenmesi ve yayılması giderek daha dijitalleştiğinden, medya gün geçtikçe teknolojiyle daha bağlantılı olmaktadır. Teknoloji sayesinde, bir ortamdan diğerine bilgi aktarmak daha ucuz, daha doğru ve daha kolaydır (Earnshaw ve Vince, 2008). Günümüzde medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrenciler eğitim hayatlarında daha avantajlı durumdadırlar. Aynı şekilde, şirketler de ürünlerini her türlü dijital medya platformunda dağıtabildiklerinde, yatırımlarını en üst düzeye çıkarabileceklerdir.

Kırsal alanlarda hem dijital yakınsamanın hem de İnternet erişimin daha düşük seviyede olması çeşitli faktörlere bağlıdır. Önceden değinilen ve önemli olan faktörlerden biri, yetersiz BİT altyapısı ve fiziksel erişim ile yetkinlik erişimindeki farklılıkları telafi etmek için daha az etkili önlem alınmasıdır. Ayrıca, kırsal alanlarda, geniş bant altyapısında daha az yatırım yapılmakta ve hükümetin yaptığı faaliyetler her zaman yeterli olmamaktadır. Bir yandan da daha iyi fırsatlar arayan gençler bu alanları terk ederek, kırsal

alanların yaşlı nüfusla hayatını sürdürmesine destek olmaktadır. Kentli hanelere kıyasla, kırsal haneler genellikle kişi başına daha düşük gelirlere ve dolayısıyla bilgisayarlar, geniş bant erişimi ve dijital içerik ve uygulama aboneliklerinde daha düşük satın alma gücüne sahiptir. Geniş bantın benimsenmesi konusunda kırsal bölge sakinleri şehir sakinlerinden daha geride kalmaktadır. Çünkü kırsal nüfus daha hızlı yaşlanmakta ve bir sosyal grup olarak yaşlı insanlar yeni iletişim teknolojilerini en yavaş benimseyenler arasında yer almaktadır. Eğitim seviyesi, meslek, ekonomik durum ve kültürel pratik gibi geniş bant kullanımını kolaylaştıran sosyal faktörler, kırsal topluluklar için daha çok dezavantajlı olan faktörlerdendir. Kırsal topluluklar, düşük seviyedeki geniş bant erişiminin yanı sıra, geniş bant kullanımını kolaylaştırmak için (örneğin, bilişim teknolojileri eğitim kursu, kırsal yaşamla ilgili dijital uygulamalar) daha az destek aldıklarından dolayı mağdur konumdadırlar (Preston, Cawley ve Metykova, 2007). OECD (2018a:6-8), OECD ülkelerinin kırsal ve uzak alanlarda geniş bant erişiminin kullanılabilirliğini ve geniş bant erişimini yaygınlaştırma konusunda bazı uygulamalar belirlemiştir:

- Mevcut geniş bant boşluklarını anlamak: Mevcut geniş bant boşluklarını kapatmak için bu boşlukları göstergeler ve haritalar aracılığıyla ölçmek gerekir. Bu anlamda, her bir hız eşliğindeki farklı yetenekler göz önüne alındığında, her alan ve kullanıcı türü için sunulan hizmet kalitesi açısından erişebilirlik boşluklarının ölçülmesine izin verdiği için, teknoloji açısından tarafsız bir yaklaşım veya hıza dayalı bir yaklaşım istenmektedir.
- Tüketiciler ve operatörlere bağlantı hakkında bilgi sağlamak: OECD ülkelerindeki bazı düzenleyiciler, tüketici seçimini ve yetkilendirmesini geliştirmek için geniş bant kapsamı, ilgili yerel servis sağlayıcıları ve mümkünse fiyat ve kapasite teklifleri hakkında genel bilgi içeren tüketici portallarını kolaylaştırmaktadır.
- Geniş bant tanımlarını güncellemek: Toplanan verilerin hız eşik değerlerinin yanı sıra gelişen teknolojilere ayak uydurmak için geniş bant tanımları güncellenmelidir. Terimlerin standardizasyonu ile, “çok yüksek” veya “ultra” gibi, ortak bir politika sözlüğüne de katkıda bulunulacaktır.
- Ulusal hedefleri uyumlu hale getirmek: Erişim ve kullanımını genişletmek, ulusal hedeflerin ve hedef kitle stratejilerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Ancak şu anda, OECD ülkelerindeki ulusal geniş bant hedefleri büyük farklılıklar göstermektedir.

- Farklı gelişen talepleri göz önüne almak: Hedefler ve arz-talep yönlü politikalar oluşturulurken, kullanıcıya göre farklı gereksinimler dikkate alınmalıdır.
- Düzenleyici çerçevelerin ve kamu politikalarının etkisini güçlendirmek: Kamu ve düzenleyici politikaların yasal kesinliği, etkinliği ve tutarlılığının sağlanması, yatırımcılar ve operatörler için istikrar ve öngörülebilirlik sağlar.
- İdari prosedürleri kolaylaştırmak: Farklı idari düzeylerin koordinasyonunun iyileştirilmesi, idari fazlalıkları ortadan kaldırmanın tek yoludur. Çoğu devlet kurumunu koordine edecek bir kurumun kurulması, geniş bant kullanımına ve genişlemesine katkıda bulunabilir.
- Ağ operatörleri için kaynaklara erişimin artırılması: Yeni girişimcileri yatırıma teşvik etmek ve kırsal ile uzak alanlarda ağ dağıtımını kolaylaştırmak için erişimdeki mevcut engelleri kaldırmak son derece önemlidir.
- Kamu finansmanını içeriyorsa açık erişim ağlarını teşvik etmek: Açık erişim ağları, birden fazla perakende satış sağlayıcısı tarafından ağ elemanlarına etkili ve ayrımcı olmayan erişim için ortam yaratarak, potansiyel olarak uygun fiyatlar ve hacim kazancı ortamı sağlayabilir.
- Özel ve kamu sektörleri arasındaki diyalogu geliştirmek: Hükümetler ve düzenleyici otoriteler, iç mekanlar dahil olmak üzere, seyrek nüfuslu alanlarda ve insanlar tarafından sıkça kullanılan diğer alanlarda kapsama alanının en iyi şekilde nasıl geliştirilebileceğinin ortak bir anlayışına ulaşmak için piyasa aktörleriyle diyaloga girmelidir.
- Yerel ve belediye düzeyinde girişimlere teşvik etmek: Yerel yönetim politikalarının ve toplum liderliğindeki girişimlerin geliştirilmesi ile geniş bant sağlama maliyetleri azaltılabilir.
- Mevcut altyapının yeniden kullanılması: Maliyetlerin ve fazlalıkların daha da azaltılması için mevcut altyapının yeniden kullanımını artırmaya ve farklı altyapı sahipleri arasındaki inşaat işlerini koordine etmeye katkıda bulunan girişimler kabul edilmelidir.
- Geniş bant hizmetlerinin talep ve kabul edilmesini desteklemek: Kamu kesimi farkındalık, satın alınabilirlik, dijital okuryazarlık, ilgili içerik ve güven gibi geniş bant hizmetlerinin kullanımıyla ilgili boşlukları anlama ve köprüleme konusunda bir rol oynamaktadır. Ancak kamu idareleri geniş bant hizmetlerinin en büyük tedarikçileri olma eğiliminde olduğundan, artan talebin itici gücü olarak da rol oynamaktadır.

Dahası, kullanıcı olmayan kişiler geniş bant tabanlı hizmetlerin faydaları konusunda bilgilendirilmelidir.

- Teknolojik çözümlere tüketici merkezli bir yaklaşım oluşturmak: Yeni nesil bağlantılar gün geçtikçe daha da gelişerek, kırsal alanlarda dijital boşlukların kapatılması yönünde umut olmaktadır. Tüketiciler için en önemlisi, bağlantıların kalitesidir. Politika yapıcılar bu son hedefe odaklanarak, kentte, kırsal alanda, uzak bölgelerde ve seyrek nüfuslu alanlarda geniş bant erişimini sağlamalıdır.

Sayısal uçurumun belirlenebilmesi için analize tabi tutulan kıstaslardan birisi de daha önce de değinildiği üzere, kırsal alanlar ve bu alanlarda İnternet'e ne düzeyde erişebildiğidir. Günümüzde gelişmiş ülkelerde bulunan kırsal alanlarda dijital uçurumu ortadan kaldırmak için farklı yollar oluşturulmuştur. Güç hatlarının kullanımı ve uydu haberleşmesi, İnternet'e yeni evrensel erişim olanakları sunarken; telefon hatlarının olmaması erişimi sınırlayan bir etken olmaktan çıkmaktadır. (Internet World Stats, 2018). Kablosuz geniş bant erişim teknolojileri uzak ve kırsal bölgeler de dahil olmak üzere tüm alanların kapsamını sağlamada önemli bir rol oynayabilir (European Commission, 2010). Bilgi ve İletişim Teknolojileri' ndeki uçurumu kapatmak için erişim fiyatlarının da düşmesi gerekmektedir. Böylelikle ekonomik yetersizlik nedeniyle İnternet'e erişemeyenlerin sayısı azalacaktır. Ancak yalnızca erişim meselesini çözmek uçurumun kapanmasına yardımcı olmayacaktır. Erişimle birlikte dijital okuryazarlığın da oralarda yaşayan vatandaşlara benimsetilmesi gerekmektedir.

2.4. Yeni Medyanın Çocuklar Tarafından Kullanımı ve Sayısal Uçurum Sorunu

Yeni iletişim teknolojilerinin her geçen gün arttığı bu çağda önceki dönemlere göre, çocuklar daha fazla aktivite için, daha küçük yaşlarda, daha fazla cihaz aracılığıyla, daha sık aralıklarla çevrimiçi olmaktadır. UNICEF (2016)'in verilerine göre, 18 yaşın altındaki çocuklar dünya nüfusunun üçte birini oluşturmaktadır. Bu çocukların tamamının İnternet kullanıcısı olduğunu söylemek mümkün değildir ancak göstergelere göre, bu çocukların büyük bir çoğunluğu İnternet kullanıcısıdır. İnternet ve beraberindeki teknolojik gelişmeler, çocuklara öğrenme ve bilgi; eğlence ve oyun; iletişim ve katılım anlamında büyük fırsatlar sunmaktadır. Günümüzde sosyal bir yaşam sürebilmek için birçok çevrimiçi aktivite artık bir ihtiyaç haline almıştır. Ancak, bu aktiviteler aynı zamanda küçüklerin güvenliği, refahı ve hakları için bir çevrimiçi risk oluşturmaktadır (Livingstone

vd., 2018). 18 yaşın altındaki çocuklar, yetişkinlerin yararlanabileceği tüm insan haklarına sahiptir ancak insani gelişim sürecinin kritik süreçlerinden geçen yasal küçükler olarak, yetişkinlerle aynı şekilde tedavi edilemezler (Livingstone, Carr ve Byrne, 2016). Konunun önemi bağlamında bu bölümde, çocukların yeni medya kullanım süreçlerinde karşılaştıkları olanaklar ve riskler ile sayısal uçurum konusu ele alınacaktır. Bu olanakların çoğaltılması, risklerin yok edilebilmesi ve sayısal uçurumun kapanması için neler yapılması gerektiği ve ailelerin üstlenmesi gereken sorumluluklar üzerinde durulacaktır.

2.4.1. Çocukların Bilgiye Erişimi ve İnternet'in Sağladığı Olanaklar

Yeni medyanın çocukların ve gençlerin hayatına girmesiyle birlikte, bu çocukları ve gençleri tanımlamak için pek çok sıfat da literatüre girmiştir. Bu sıfatları, dijital yerliler, net kuşağı, Y kuşağı, Google kuşağı vb. olarak sıralamak mümkündür. Dijital yerli kavramını ilk kez Prensky dile getirmiştir. Prensky (2001:1), günümüzün “yeni” öğrencilerinin ancak bu sıfatla tanımlanabileceğini ve dijital yerlilerin anadilinin “bilgisayarların, video oyunlarının ve İnternet'in dijital dili” olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, dijital hayatın içine doğan bu çocukların İnternet kullanım becerilerinin farklılaşması, İnternet'in olanaklarından yararlanması ve karşılaşacakları risklerden haberdar olması, korunması ve üstesinden gelmesi günümüzün önemli konularını oluşturmaktadır. Çünkü çocukların sosyal çevreleri fiziksel sınırlarla kalmayıp, dijital olarak da genişlediğinden, hayatlarının neredeyse tüm değerleri de etkilenmeye başlamıştır. Dijital çevrede çocukları daha önce karşılaşmadıkları öğrenme ve eğlencenin yanı sıra sosyalleşme, kendini ifade etme gibi olanaklar beklemektedir.

Yeni medya, insanların toplumda daha iyi konumlar edinmelerine ve kişisel güçlerini, özellikle de iktidar ilişkilerinde, diğerlerine göre geliştirmelerine yardımcı olan önemli yeni araçlardır (kaynaklardır) (van Dijk, 2006). Yeni medyanın ve dolayısıyla İnternet'in hem yetişkinlere hem de çocuklara sağladığı başka çeşitli olanaklar da bulunmaktadır. İnternet kullanıcıları geleneksel medya izleyicilerine göre daha aktiftir. İnternet son zamanlarda, “aktif izleyici” olarak tanımlanan medya-izleyici-etki ilişkisine yeni bir kavramla dahil olmuştur. Aktiflik kavramı etkileşimle yer değiştirmiş, izleyici kavramı da kullanıcı halini almıştır” (Timisi, 2011:143). İnternet'in sunduğu olanaklar arasında genellikle, çocukların izleyici olmaktan çıkıp, kullanıcıya dönüştüğü gözlemlenmektedir. İmkan verildiğinde çocuklar kendilerini ilgilendiren konularda

görüşlerini paylaşıp, yönetim ve karar verme sürecine katkıda bulunabilirler. Koman (2011:308), çocukların medyaya katılımının dört şekilde olabileceğini belirtmektedir: “çocukların görüşlerini ifade etmelerine olanak sağlanması; medyanın çocukları ilgilendiren konularda, onların da görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin ilgili kişi ve kuruluşlara ulaşmasına aracı olunması; çocukların kendilerini ilgilendiren konular hakkında bilgi edinmelerinin sağlanması; kendi medya ürünlerini oluşturmalarına olanak tanınması”. Çocuklar geleneksel medyada kendilerine ayrılan programlarla kısıtlanırlarken; İnternet, çocuklara edinebilecekleri daha fazla enformasyonu ve programı sunmaktadır. Böylece, İnternet’i kendi tercihlerine ulaşabilecek birer araç olarak kullanarak, İnternet’in onları değil, onların İnternet’i yönettikleri bir ortam oluşabilmektedir. Kendilerine söz hakkı tanınan çocuklar, kendi kararlarını verebildiklerinden, özgüvenleri artan özgür birer birey olma yolunda ilerleyebileceklerdir. Çocuklar ilgi duydukları, merak ettikleri veya okuldaki derslerine yardımcı olabilmesi adına araştırmaları gerektiği konuları İnternet üzerinden oldukça kolay ve hızlı bir şekilde araştırabilmektedir. “İnternet sadece yazılı değil, görsel ve işitsel bilginin de hızla yayılabildiği bir alandır” (Arıcak, 2015:16). Çocuklar, İnternet’ten kolaylıkla bilgiye ulaşabildiklerinden, araştırma ve bilgi dağarcıklarını geliştirme konusunda da heveslenebilmektedirler.

Yeni medya ve Web 2.0 uygulamalarının yükselişi ile pasif geleneksel medya izleyicisi aktif bir kullanıcıya dönüşmüştür. Çocuklar birçok yeni araç ve süreç aracılığıyla, görsel, işitsel, müzikal, etkileşimli, soyut ve somut bilgiler edinir ve daha sonra bunları kendi bilgi depolarına yeniden ekler (Reilly, 2009). Pasif medya izleyicisini reddeden “katılımcı kültür” toplumunun ana hatlarını Henry Jenkins çizer. Jenkins ve arkadaşları (2009:10), katılımcı kültürün kültürel ifadedeki, günlük yaşantıdaki, okuldaki ve iş hayatındaki kuralları yeniden gözden geçirdiğini belirtmektedir. Böylece, katılımcı kültürün çocukların kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı anlamalarını sağlamada uzun süreli bir etkisi bulunmaktadır. Çünkü yeni medyanın olanak sağladığı katılımcı kültür, sanatsal ifadeyi ve sivil katılımı genellikle engellemez. Çocukları, profesyonel olmasalar da, yaratıcılığa teşvik ederek, onların oluşturdukları şeyleri başkalarıyla paylaşmalarını desteklemeye yardımcı olur. Çocuklar bu paylaşımlarının ve katkılarının önemli olduğuna inanmaktadırlar (Jenkins vd., 2009). Ürettiğine inanan ve başarılı olduğunu gören çocuk ise, daha çok üretebilmek için çaba sarf edecektir; yani pasif olarak başkasının ürettiklerini izlemek yerine, çocuk yaşta aktif bir kullanıcı olabilecektir.

Medyanın kamuoyunu etkilediği gerçeğinden yola çıkarak, çocukların hayata dair görüşlerinin çoğunun İnternet'te gördükleriyle oluştuğu söylenebilir. Şöyle ki, çocuklar dijital medyayı arkadaşlarıyla vakit geçirmek, programlarla uğraşmak ve sevdiği şarkıcılardan roket bilimine kadar ilgi duydukları birçok konuda daha derin bilgiler almak için kullanmaktadır. Okulda öğrendiklerinin ötesinde, birbirleriyle bağlantı kurarak, birbirlerinin bilgisinden de etkilenirler. Tüm bu yöntemler ise, çocukların bilgili yapılanma ve kimlik oluşturma süreçlerini etkilemektedir (Reilly, 2009). Kimi araştırmacılar, çocukların yeni medyanın mesajlarına yönelik eleştirel davranmaları doğrultusunda yönlendirilmeleri gerektiğine ve böylece olumsuz olan durumun olumlu hale getirilebileceğini belirtirken; kimi araştırmacılar ise, kitle iletişim tüketiminin çocukluk ve ergenlik döneminin oldukça doğal, yaşanılması gereken bir parçası olduğunu savunmaktadır (Hobbs, 2004:123). van Dijk (2010:29) ise, medyanın kamuoyunu etkilediğini ve bireylerde belirli düşünceler dışında başka fikirlerin oluşmasının engellendiğini savunmaktadır. Çocuklar açısından düşünüldüğünde de durum pek farklı görünmemekte hatta biraz daha tehlikeli bir boyutta olabilmektedir. Çünkü yetişkinler kadar henüz ayırt etme yeteneğine sahip olamayan çocuklar gördükleri, okudukları ve duydukları bilgileri araştırmadan daha kolay bir şekilde benimseyebilmektedirler. Yeni iletişim teknolojileri ilettiği mesajlarla “çocuğun, neyi nasıl düşüneceğini, nerede nasıl davranacağını, kendini nasıl görüp değerlendireceğini, diğer insanları nasıl görüp değerlendireceğini, adalet, özgürlük, kadın, erkek, gelecek, namus, töre, insan onuru, insan hakkı gibi birçok kavramı” öğrenmesi açısından doğrudan etkiye sahiptir (Mora, 2008:58). Bu durumda yeni medya çocukluk dönemi açısından normal ve doğal bir parça olarak algılanmamalı, bu konuyla ilgili bir takım farkındalıkların yaratılması gerekmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, çocukların İnternet sayesinde neler öğrenebildiklerini özetlemek gerekirse şu beceriler ortaya çıkmaktadır (Blum-Ross ve Livingstone, 2017): okuma, yazma ve sanat; ilgi alanlarında uzmanlık; 21. yüzyıl becerileri; sivil katılım; teknik beceriler; test hazırlığı. Çocuklar İnternet sayesinde ilgi alanlarını takip ediyor, eğitim ve eğlence siteleri aracılığıyla öğrenme arzusu duyuyorlar. Örneğin, Youtube sayesinde daha iyi fotoğraf çekebilmekte, yemek yapabilmekte, karmaşık bir kitabı yorumlayabilmekte, yeni bir dil öğrenebilmekte, bilim deneyleri yapabilmekte, dünyadaki hayvan çeşitlerini öğrenebilmekte, müzik aleti çalabilmekte ve farklı türde birçok beceriyi bu videolar sayesinde öğrenebilmektedirler. Çocuklar, telefona, tablete, bilgisayara ve farklı uygulamalara ve oyunlara erişerek, 21. yüzyılda başarılı olabilmek için gerekli

iletişim, yaratıcılık, sorumluluk, esneklik, yenilik ve medya okuryazarlığı gibi becerileri kazanırlar (Blum-Ross ve Livingstone, 2017).

Çocukların yeni medya okuryazarlığı konusunda bilinçlendirilmesi ile daha önce de belirtildiği gibi olumsuz olan süreci çocuklar açısından daha sağlıklı bir konuma getirmek mümkündür.

Medya okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken bu özelliklere göre bir medya okuryazarı, medyayı amaçlı bir biçimde seçer, kullanır, geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşmaya çalışır. Medyadaki mesajlarının, planlı bir çalışmanın sonucunda ortaya çıktığını ve medya mesajlarının hangi araçlar kullanılarak hangi amaçlarla yapılandırıldığının farkında olan medya okuryazarı, bu yönüyle sorgulayıcı davranışlar gösterir. Farklı kaynaklardan sınırsız sayıda mesaj iletiminin gerçekleştiği günümüzde, medya mesajlarının doğru biçimde anlaşılabilmesi, yorumlanabilmesi ve kullanılabilmesi, bilinçli bir medya tüketicisi olma açısından oldukça önemlidir (Kurt ve Kürüm, 2010:23).

Medya okuryazarlığı eğitimi çocukların ilgi duydukları ve merak ettikleri bilgilere güvenilir kaynaklardan, kısa sürede ulaşma imkanı kazanmalarını sağlayabilecektir (Çakmak, 2013:215). İnternet'i daha da cazip hale getirecek olan yasaklama yerine, bu şekilde bilinçlendirme yoluna gidilmesi ile daha olumlu sonuçlara ulaşılabilir. Çocuklar böylece hem istedikleri ve ihtiyaç duydukları verilere ulaşarak İnternet'i yararlı kullanmayı öğrenebilecekler, hem de İnternet'te karşılaşılabilecekleri tehlikelere karşı kendilerini koruyabileceklerdir.

2.4.2. Çocuk-Yeni Medya İlişkisi ve Çocukları İnternet'te Bekleyen Riskler

Yeni medyanın sağladığı olanakların yanı sıra, yetişkinler ve özellikle de çocukların İnternet'te karşılaşılabileceği riskler de bulunmaktadır. Çocuklar dijital araçları kullanma konusunda oldukça usta olabilirler ancak ikna, sömürü, kendini koruma, yaratıcı fırsatlar veya yanlış bilgilendirilme durumlarında, sosyal normları, özellikle eleştirel değerlendirme yapabilme, anlamada yetersiz kalırlar (Livingstone vd., 2018). Örneğin, İngiltere'de medya düzenleyicisi olan Ofcom'un 2017 yılında çevrimiçi reklamcılık biçimleriyle ilgili yaptığı bir çalışmada, 12-15 yaş arasında bulunan çocukların çoğunluğunun kişiselleştirilmiş çevrimiçi reklamcılığın farkında olduklarını ve ödeme yapabileceklerini savunmalarına rağmen, uygulamada özellikle de çevrimiçi reklamları tanımlarken zorlandıkları görülmektedir. Başka bir riskle ilgili örnek verecek olursak, web

kamerası kullanmaya başlayan çocuklarda cinsel istismarın gerçekleşme olasılığının arttığı görülmektedir (Livingstone ve Bulger, 2014). Çocuk hakları kapsamında da geniş bir çalışma alanı oluşturan İnternet'te ve yeni iletişim teknolojilerinde karşılaşılabilen risklerden bir diğeri ise, yeni medya ile birlikte toplumlarda görülen eşitsizliğin artmasıdır. Çocukların İnternet'e ya da diğer Bilgi ve İletişim Teknolojileri' ne erişimleri ve/veya kullanımlarında ortaya çıkan eşitsizlikler bilişim alanında "sayısal uçurum, sayısal eşitsizlik, sayısal bölünme" gibi kavramların oluşmasına neden olmuştur. Teknoloji, çocukların meraklarını gidermeye yarayan bir araç olarak bazı zamanlarda hayati bir riske dönüşebilmektedir. Arıcağ'ın 2009 yılında yapmış olduğu "Psychiatric Symptomatology as a Predictor of Cyberbullying among University Students" adlı çalışmada da yer alan bu riskler pornografi, uyuşturucu, şiddet ve siber zorbalık olabilmektedir. Çocuk Hakları Komitesi'nin 13 sayılı Genel Görüşü de çocukların BİT nedeniyle maruz kaldığı bazı risklerden birisi olarak siber zorbalığa yer vermekte ve siber zorbalığın tanımını şu şekilde yapmaktadır: çocukların, İnternet ve cep telefonu da dahil olmak üzere, Bilgi ve İletişim Teknolojileri üzerinden çocuklar veya yetişkinler tarafından psikolojik zorbalık veya tacize maruz kalmasıdır. UNICEF' in 2011 yılında yapmış olduğu çalışmada, Türkiye'deki ergenlerin ve gençlerin karşılaştıkları başlıca online riskler arasında siber zorbalığın yer alması da bu riskin önemli bir boyutta olduğunu göstermektedir. Özel hayatın gizliliğinin gözetimle tehdit edilmesi İnternet'in önemli riskleri arasındadır. "Siber uzam, enformasyonun yapısı, özel ve kamusal mülkiyet ve bunların demokrasiye etkileri, özel hayatın gizliliğinin gözetimle tehdit edilmesi gibi yeni sorunlar yaratır" (Çakır, 2014:88). Sosyal medya hesaplarında gizlilik ayarları yapılmadığı takdirde, kişilerin izni ve haberi olmadan fotoğrafları başkaları tarafından alınıp, uygunsuz içeriklerle paylaşılabilir. Reklamcılara verilen bilgiler sosyal medyada bulunan gözetim sorununun diğer boyutlarını da yansıtmaktadır. "Kullanıcılar kendi datalarının nerelerde kullanıldığını bilememektedirler ve pek çok süreç şeffaflıktan uzaktır. Facebook' taki gözetim, sadece bireysel boyutlarıyla sınırlı değildir. Çünkü özellikle ekonomik bir gözetimdir." (Çakır, 2014:100). Diğer bir risk ise, yanlış bilgi artışıdır. Gerçek bilgiye sahip olanların yanı sıra olmayanlar da bilginin ortaya çıkarılması ve dağıtılmasında aktif rol aldığından böyle bir sorun ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde İnternet'te dolaşan bilgilerin hangisinin doğru olup olmadığı yönünde insanlarda şüphe oluşmaktadır. Yeni teknolojilerle çevrelenen çocuklar bu teknolojilerin içine doğduklarından bilgiyi kolaylıkla elde etmeye alışmaktadırlar. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki, bu kolaylığı gören çocukların okuma ve İnternet dışındaki kaynaklardan bir konuyu araştırma istekleri de aynı doğrultuda azalmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Bülent Yılmaz 2012 yılında yaptığı araştırmada, "Dijital yerliler" olarak tanımlanan İnternet çağında doğan çocukların, bilgiye tek tuşla ulaşabildikleri için kitap okumaya tahammül edemediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, çocuklar İnternet erişiminin olmadığı mekanlarda yapacak bir şey bulamamakta ve bu durum onları mutsuzlaştırmaktadır. On üç yaşın altındaki çocuklar yasak olmasına karşın ailelerinin de yardımıyla yaşlarını büyük gösterip Facebook' a kayıt olmaktadır. Boyd vd. tarafından 2011 tarihinde yapılmış olan "Why parents help their children lie to Facebook about age: Unintended consequences of the 'Children's Online Privacy Protection Act'" adlı çalışma bu sorunu ele almaktadır. Sosyal medya hesaplarında kendilerini olduklarından farklı, olmak istedikleri gibi gösterme eğiliminde davranan bu çocukların kimlik oluşum süreçlerinde bocalamalar meydana gelebilmektedir²⁹.

Son zamanlarda sıklıkla gözlemlenen ve önemli olan bir konu ise, çocukların çok büyük bir kısmının özellikle yeni medya üzerinden birbirleriyle iletişime geçmeleridir. Kız çocukları sevdiği şarkıcılar hakkında konuşmak ve onların resimlerini birbirleriyle paylaşmak için; erkek çocukları ise keşfettiği yeni bilgisayar oyunlarını oynamak ve beğendiği şarkıcılar hakkında değerlendirme yapmak üzere yeni medya aracılığıyla bir araya toplanmaktadır. Arkadaş gruplarıyla toplandıklarında, yeni teknolojilerden uzak durarak, oyun oynamaları gereken yaşlarda olan çocuklar birer yetişkin gibi davranmayı tercih ederek, yeni medyayı kullanmayı daha cazip bulmaktadır. Livingstone (2002:1-2), bugünün çocuklarının birer yetişkin olarak yaşamlarını sürdürerek büyümelerinin kamu açısından endişe yarattığını ve dolayısıyla da 'bilgisayar çağındaki' çocuklar hakkında, 'dijital nesil', 'bilgisayar meraklıları', 'Netteki masumlar', 'dijital bölünme', 'bağımlı sörfçüler' gibi bazı söylemler oluştuğunu belirtmektedir. İnternet'te vakit geçirmediği günlerde mutsuz olan ve günlük planlarını buna göre ayarlayan çocukların sayısı oldukça fazladır. Çocukların günlük yaşam düzeninin bir parçası haline gelen yeni iletişim araçları çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini etkilemektedir (Tüzün, 2002:46). "Özellikle okul çağındaki gençlerin aşırı ve uygunsuz bilgisayar ve İnternet kullanımı psikolojik ve bedensel gelişimleri, sosyal ilişkileri üzerinde olumsuz yönde etki yaratabilmekte ve hem akademik hem de kişisel gelişimlerinde negatif sonuçlara neden olabilmektedir" (Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008:8). Üretemeyen, pasif ve içe kapanık bir birey bu sebeplerle ortaya

²⁹ Ekşi vd.'nin 2013 yılında yaptıkları "Ergenlerin Kimlik Oluşumunun Facebook Üzerinden İncelenmesi: Nitel Araştırma Örneği" adlı çalışma bu süreçte meydana gelen bocalamaları ele almaktadır.

çıkmaktadır. İnternet’te olması gerekenden fazla vakit geçiren bu gençler, asıl sorumluluklarını unutarak, düşünmeden hareket eden bireylere dönüşebilmektedir.

Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi III³⁰’ nin 16.10.2012 tarihli basın bülteni Türkiye’nin Avrupa’daki diğer ülkelere göre “düşük kullanım, biraz risk” grubunda bulunduğunu belirtse de, aynı çalışma Türkiye’de çocukların büyük çoğunluğunun³¹ İnternet kullandığını ve %36’sının günde bir saatten fazla İnternet’te vakit geçirdiğini ortaya koymuştur. Yine bu bültene göre, %52’si İnternet’e evden bağlanırken, yaklaşık aynı yüzdeye sahip çocuk kullanıcılar da İnternet kafelerden İnternet’e erişim sağlamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu’nun raporu doğrultusunda ise, 06-15 yaş grubundaki çocukların %24,4’ü kendi kullanımına ait bilgisayara sahip iken, %13,1’i cep telefonuna ve %2,9’u da oyun konsoluna sahiptir. Ev dışında İnternet kullanımları oldukça yüksek olduğu için tehlikenin boyutları da artmaktadır. İstanbul İnternet Kafeciler Esnaf Odası bu tehlikenin farkına vararak “İnternet Kafeler Değişim Dönüşüm Ön Proje Çalışması” hazırlamıştır. Bu projenin amacı, İnternet’te gençlerin ve çocukların evrensel bilgi ve kültürle hemhal olurken zarar görme ihtimallerini ortadan kaldırmak, ülke menfaatleri ve milli değerler çerçevesinde yeni ve çağdaş bir yaklaşım ortaya koyma ihtiyacı çerçevesinde İnternet kafelerin ürettiği sorunlara kesin ve çağdaş bir çözüm üretmektir³². İstanbul İnternet Kafeciler Esnaf Odası İnternet kafelerde artan rekabet ve kalitesizliğin yol açacağı tehlikeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Gençler ve çocuklar konusunda hassasiyetlerin yitirildiği,
2. Kanun ve yönetmeliklere uygun çalışma prensiplerinin göz ardı edildiği,
3. Sağlık ve hijyen koşullarının da yetersiz olduğudur.

³⁰ EU Kids Online (Avrupa Çevrimiçi Çocuklar), “çocukların İnternet ve yeni medyayı güvenli kullanımı konusunda, kültürel, bağlamsal ve tehlike durumları ile ilgili bir çok ülkeyi kapsayan bir araştırma projesidir. 2006 yılında başlayan EU Kids araştırma projesinde London School of Economics and Political Science (LSE)’den Dr Sonia Livingstone and Dr Leslie Haddon projenin koordinatörleri olarak yer alırken, çok uluslu bir yönetim grubu, uluslararası bir danışma paneli ve 20’den fazla Avrupa ülkesindeki araştırma ekipleri projenin yürütülmesinde rol almaktadır. Projenin 2009 yılı Haziran ayında başlayan ikinci evresi için, 20’den fazla Avrupa ülkesinde İnternet kullanan aileler ve çocuklar (9–16 yaş arası) ile yüz yüze görüşme tabanlı araştırma yapılması amaçlanmıştır. Türkiye, projenin bu ikinci evresine Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nden araştırmacılar önderliğinde katılmış olup, ülkeler listesinde öncelikli ülkelerden birisidir” (<http://eukidsonline.metu.edu.tr/node/1>).

³¹ AÇÇP’nin 2010 raporuna göre Türkiye’de 9-16 yaş grubu arasındaki çocukların %60’ı İnternet’i her gün kullanmaktadır.

³² Bu projeye göre İnternet kafecilik mesleğini icra edenlerin; “mesleki anlamda yetkin kılınmaları, bilgi çağına uygun bir donanımla teçhiz edilmeleri, işletme bilgisine sahip olmaları, toplumsal sorumluluk bilinçlerinin geliştirilmesi” gerekmektedir.

İnternet kafelerde gözlemlenen bu sorunların çocukları doğrudan olumsuz yönde etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çocukları İnternet kafelerde tehdit eden unsurlara karşı gerekli önlemler alınmadığı takdirde, büyük risklerle karşılaşılması kaçınılmazdır. Dolayısıyla, Türkiye’de “yoğun olarak İnternet ortamına geçişin sağlandığı ve genellikle öğrenci gençlerin bulunduğu İnternet kafeler, bilişim suçları, siber terörizm gibi her türlü kötü amaçlı klanım faaliyetlerinin önüne geçilebilmesi” bakımından denetlenmelidir (Taşpınar ve Gümüş, 2004:93).

TÜİK’ in raporuna göre, 06-15 yaş grubundaki İnternet kullanan çocukların İnternet kullanmaya başlama yaşı ise ortalama 9’dur. Yine bu çocukların İnternet ve cep telefonu kullanım oranları sırasıyla %60,5, %50,8 ve %24,3’tür. Bu oranlar 06-10 yaş grubundaki çocuklarda sırasıyla %48,2, %36,9 ve %11, 11-15 yaş grubundaki çocuklarda ise sırasıyla %73,1, %65,1 ve %37,9’dur. Bu yaş grubunun haftalık ortalama İnternet kullanım süreleri incelendiğinde ise; %38,2’si iki saate kadar, %47,4’ü üç ile on saat arasında, %11,8’i on bir ile yirmi dört saat arasında, %2,6’sı ise yirmi dört saatin üzerinde kullanmıştır. Yapılan araştırmaya göre çocuklar İnternet’te kaldıkları süre içerisinde %84,8 ile en çok ödev veya öğrenme amacıyla İnternet’i kullanırken, bu yüzdeleri %79,5 ile oyun oynama, %56,7 ile bilgi arama, %53,5 ile sosyal medya ağlarına katılma takip etmektedir. Çocuklar İnternet’i en çok araştırma ve ödev amaçlı yani yararlı bir araç olarak kullansa da oyun oynayan ve sosyal medya ağlarında vakit geçiren çocuklar da ihmal edilemeyecek bir sayıdadır. Türkiye’de sosyal, biyolojik ve psikolojik bakımdan gelişim döneminde olan çocukların büyük bir kısmının vaktini İnternet’te geçirmeleri bir takım problemleri de beraberinde getirmektedir. Çevresindeki insanlara sorgulamadan güven duyan bu yaş grubu özellikle arkadaşları tarafından İnternet’i zarar getirebilecek yönde kullanmaya yönlendirilebilmektedir. Diğer taraftan çocuklar sosyal ve psikolojik gelişimleri açısından oldukça fazla önem taşıyan oyun ve arkadaş ortamlarından İnternet aracılığıyla uzaklaşmakta ve sosyal ihtiyaçlarını gideremeyen çocuk İnternet’e gittikçe daha çok bağlanmaktadır. Çocukların tanımadığı ve onlara zarar verebilecek kişilerle kolaylıkla iletişime geçebilmeleri, şiddet unsurları içeren iletilere ulaşabilmeleri tehlikeli unsurlar arasında yer alabilir. Şiddet unsurları içeren iletilerin etkisinde kalan çocukların aynı olumsuzlukların kendi başlarına geleceği düşüncesiyle korkmaları ve kaygı duymalarının yanı sıra bu olumsuzluklara karşı duyarsızlaşmaları da söz konusudur (Şeker ve Sine, 2012:119). Çocuklara şiddetin ve olumsuz öğelerin doğal gösterilerek, meşrulaştırılması; diğer bir ifadeyle, şiddetin çocuklar tarafından olağanlaştırılması ve

duyarsızlaştırılması onların gelişimini oldukça kötü etkilemektedir. Toplumsal sorunlara karşı duyarsızlaşan bir birey olarak yetişen bu çocuklar yaşamları boyunca gerek aileleriyle gerekse çevresindeki insanlarla iletişim açısından da sorun yaşamaktadırlar. Bu bağlamda çocuğun toplumsal ilişkiler kurmasını olumsuz yönde etkileyen bu unsurlar tüm hayatı boyunca etkisini sürdürecektir kalıcı izler bırakabilmektedir (Arslan, 2004:3). Bu kalıcı izlerin oluşmaması ve çocukların aileleri ve çevresindeki bireylerle iletişim sorunu yaşamamaları için ailelere büyük görev düşmektedir. Çocuklarını doğru yönlendirebilmek adına yeni iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda bilinçli olması gereken aileler çocuklarıyla sağlıklı bir iletişim kurdukları takdirde bu tür sorunlarla karşılaşmayı en aza indirebilecek ya da çocuklarını bekleyen tehlikelerin daha erken farkına varabileceklerdir. Ancak Türkiye’de İnternet kullanabilen ailelerin oranı Avrupa’ya göre oldukça düşüktür. Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi III’ ün verilerine göre, Türkiye’de İnternet’i kullanabilen kadınların oranı %24 iken Avrupa’da bu oran %82’lere ulaşmaktadır. Bu durumda Türkiye’de çocukların İnternet’te yaşadıkları sorunlar karşısında ailelerin yardımcı olmalarını beklemek doğru değildir.

Bununla birlikte, Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi tarafından yayınlanan rapora göre, sosyal ağ üyeliği için 13 yaşın üstünde olması gerekirken, Türkiye’deki 13 yaş altı çocukların yarısından fazlası Facebook kullanmaktadır. Çocuklar, sosyal ağlar aracılığıyla, özel hayatın gizliliğini ihlal ederek kendileriyle ilgili özel birçok bilgiyi tanımadıkları kişilerle dahi paylaşmaktadırlar. Çocukların yaptığı yanlışın en büyük sorumlularından birisi annelerin İnternet kullanmayı bilmedikleri halde, çocuklarını sosyal medyaya yönlendirmeye çalışmalarıdır. Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi tarafından yayınlanan raporda Türkiye’de annelerin %75’inden fazlası İnternet kullanmadıkları halde, %85’e yakını bilgisayar hakkında çok şey bildiklerini ve çocuklarına yeterli yardımcı sunabildiklerini iddia etmektedirler.

EU Kids Online projesi Türkiye koordinatörü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nden (ODTÜ) Prof. Dr. Kürşat Çağıltay konu ile ilgili yaptığı açıklamada şunları belirtmiştir:

Günümüzde, İnternet ile sosyalleşmenin ve iletişimin doğası değişmektedir. Sokakta çocuklarımızın karşı karşıya olduğu riskler de tamamen ortadan kaldırılamıyor ama o risklerle nasıl başa çıkacağını öğrenen çocuklar güvenle dışarıda gezebiliyor. Avrupa ülkelerinde çocukların daha bilinçli ve etkin İnternet kullanımı için neler yapılabileceği konusunda yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de ise bu yöndeki çalışmalar devlet eli ile İnternet sitelerine ulaşımın kısıtlanması ya da içeriği nasıl

oluşturulduğu bilinmeyen Güvenli İnternet paketi yaklaşımının ötesine maalesef geçememektedir (<http://eukidsonline.metu.edu.tr/>).

Bu bağlamda, çocukların daha bilinçli İnternet kullanıcıları olabilmeleri adına devlete de önemli görevler düşmektedir. Özellikle büyük riskler taşıyan soysal ağ siteleri ve çocuklara zarar verebilecek diğer İnternet siteleri devlet tarafından kontrol altında alındığında karşılaşılabilecek olası problemler engellenebilecektir. Ancak devletin bu siteleri kontrol altına alması yetmemekle birlikte, daha önce ifade edildiği üzere ailelerin de bilinç düzeylerini artıracak yönde adımlar atması gerekmektedir. Ailelerin bu konuyla ilgili beklentileri ise, Özden ve Yılmaz'ın "4-5. Sınıflar İlköğretim Programının İnternet Kullanımına Etkisinin Aile Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada, aileler çocuklarının İnternet'i "eğitsel, oyun, sohbet ve bilgiye ulaşma" amacıyla kullandıklarını belirtmektedir. Yine bu çalışma doğrultusunda ulaşılan diğer bir sonuç ise, ailelerin, İnternet'in çocukları tarafından doğru ve yararlı kullanımını öğretmenler ve okulların sağlayabileceği yönünde, beklentilerinin olduğudur. Çocukların bu konuda öğretmenler ve okullardan yararlanması, ailelerin bilinçlendirilmesine göre daha doğru bir yaklaşım olabilir. Şöyle ki, aileleri bilinçlendirmek uzun bir süre alabileceğinden ve her aileyi bilinçlendirmenin mümkün olmaması, böyle bir beklentiyi daha mantıklı kılmaktadır. Bu beklentiyi çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de değinileceği yeni medya okuryazarlığı³³ ile karşılamak mümkündür.

Çocukları İnternet'te bekleyen diğer bir tehlike ise, gerek kız çocukları gerekse erkek çocuklarının İnternet üzerinden yazışmalara oldukça fazla vakit ayırmalarıdır. Bu durum onların hareketsizleşmelerine ve sosyalliklerini gitgide yitirmelerine sebep olmaktadır. Bu konuyu daha iyi açıklayabilmek için ulaşım araçları ile daha çok yeni medyayı kapsayan iletişim araçlarını karşılaştırabiliriz. Virilio (2003:122), ulaşım araçlarıyla bir yere ulaşmanın "yolculukların süresi, fiziksel hareketin boyutu" ile mümkün olabileceğini; iletişim araçlarıyla ise, böyle bir sürenin olmadığını, enformasyonun aynı anda gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Böylece hareketsizlik teknolojik gelişmelerin hızıyla birlikte gün geçtikçe artmakta ve çocuklar kilo almakta, buna bağlı olarak sağlıklarında bir takım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Çocukluk Çağı Obezite Araştırması (Cosı-Tr) ön sonuçlarına göre, gelişen iletişim teknolojileriyle birlikte ortaya çıkan yenilikler insanların

³³ Medya okuryazarlığı, "yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren yapılarıdaki (İnternet, televizyon vb.) mesajlara ulaşma, bunları çözümüleme, değerlendirme ve iletme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu'ndan aktaran Kurt ve Kürüm, 2010:21).

hizmetine sunulmakta ve bu durumun sağladığı kolaylıklar sayesinde insanlar daha az hareket etmektedir. Hareket azlığı sebebiyle de bütün dünyada obezite (şişmanlık) görülme sıklığı artmaktadır. Bilgisayarda, daha önce verilen bilgiler neticesinde, uzun süre vakit geçiren çocuklar hareketsiz kalmanın yanı sıra, yeri geldiğinde yemeklerini dahi bilgisayar başında yediklerinden bu çocukların obeziteye yakalanma riski oldukça fazladır. Çocuklar televizyon, bilgisayar gibi zamanını hareketsiz olarak geçireceği aktivitelere daha sınırlı vakit ayırdığı takdirde, onların böyle bir sorunla karşılaşma olasılığı en aza indirgenebilecektir (Dişçigil, 2007:95). Çocukluk dönemi şişmanlığında önemli bir etkiye sahip olan bilgisayarın (Çiçek, 2011:141), çocuklar tarafından eğitimle ilgili gelişmeleri dışında mümkün olduğunca kullanılmaması da bu sorunun çözüm yolu olabilir.

2.4.3. Sayısal Uçurumun Çocuklar Üzerinde Oluşturabileceği Sonuçlar

Neredeyse herkesin içine dahil olduğu medya ve bilgi teknolojileri çocuklar ve gençler arasında da oldukça yaygın ve önemli bir araştırma konusu olmuştur. 1997-98 döneminde on iki ülkede 6-17 yaş grubundaki 15.000 çocuğu ve gençleri içeren çok disiplinli ve çok uluslu bir proje de bahsedilen konuyu ele almaktadır. Bu projede, Avrupa ülkeleri arasında çocukların ve gençlerin sahip oldukları, eski ve yeni medya biçimleriyle geçirdikleri zaman, erişim ve medyanın 'eski' ile 'yeni' biçimleri arasındaki temel benzerlikler ve farklılıklar araştırılmaktadır. Livingstone, Holden ve Bovill (1999), bu projenin sonuçlarını değerlendiren bir çalışma yaparak bazı çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu doğrultuda, yeni medyanın sosyal ve psikolojik etkileri konusunda hem iyimser hem de kötümser olmakla birlikte, ayrıntılı ampirik araştırmalar, yeni medya teknolojilerinin, bazı ülkelerde diğerlerinden daha fazla bir yer bulması bağlamının karmaşık olduğunu göstermektedir. Şöyle ki, daha önce de değinildiği gibi, medyanın günlük yaşamdaki yeri, sadece farklı iletişim teknolojilerinin teknolojik özelliklerine bağlı değildir; aynı zamanda sosyal, kültürel ve ekonomik süreçlere de bağlıdır. Bu sebeple, farklı faktörler, farklı iletişim teknolojileri için bir fark yaratarak, erişim ve kullanımda eşitsizlikler ve karmaşıklıklar yaratmaktadır (Livingstone, Holden ve Bovill, 1999).

Dijital olarak dışlanan kişiler çeşitli olumsuz etkilere maruz kalabilmektedir. Bu özellikle de okul çağındaki çocuklar için geçerli olan bir durumdur. BİT cihazlarına erişimi olan ile olmayan ve evden İnternet'e erişebilen ile erişemeyen öğrencilerle ilgili yapılan

çalışmalar, erişim eksikliğinin öğrencinin bilgi teknolojisi ile ilgili öz yeterlilik³⁴ gelişimini yavaşlattığını göstermektedir (Jackson vd., 2006; Zhao vd., 2010). Teknoloji ve bilgi odaklı bir çağda, İnternet ve bilgi teknolojisi öz-yeterliği çocukların özgüvenlerini ve yetkinliklerini geliştirmede önemlidir. Ayrıca, İnternet erişimi olan öğrencilerin daha olumlu bir eğitim alarak, performanslarının arttığı da tespit edilmiştir (Wong vd., 2015; Jackson vd., 2006). Çevrimiçi olarak daha fazla zaman geçiren çocukların, İnternet bağlantısı olmayan çocuklara oranla daha fazla zamanlarını okuyarak geçirmeleri bunun nedenlerinden biri olabilir. Bağlantısı olan bir çocuk öncelikle İnternet’te gezinmek için giriş yapar ve yoğun olarak metin tabanlı olan İnternet sayfalarında gezinmeye başlar. Çocuk, okulla ilgili projeler hakkında veya kişisel ilgi alanları ve hobileri (örneğin Rock yıldızları, filmler vb.) hakkında bilgi aramakta yani İnternet’te daha fazla zaman geçirip, çok arama yapan çocuklar daha çok okumaktadırlar. Jackson ve arkadaşları (2006), İnternet kullanımının, daha çok okumayı geliştirdiğini; matematik performansı üzerinde etkisinin olmadığını savunmaktadır. İnternet kullanımının matematik performansı ile ilişkisini inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Ancak yine de, İnternet kullanımının matematik performansını hiç etkilemediğini söylemek doğru değildir. Patahuddin ve Dole (2006)’un yaptığı çalışmada ortaya çıkan veriler de, Jackson ve arkadaşlarının savunduğu bilgileri reddeden niteliktedir. Onların yaptığı çalışmada, bir ilkokulda İnternet ile matematik öğreten uzman bir öğretmenin görüşlerine de yer verilmektedir. Bu öğretmene göre de, matematik öğretiminde İnternet’i kullanmak önemlidir. Aslına bakılırsa, İnternet kullanımı çocukların bütün derslerinin gelişmesine katkıda bulunabilir. Çünkü İnternet’te bütün derslerle ilgili bilgi bulunduğundan, öğrenciler kendilerini eksik gördüğü her alanda İnternet’e başvurarak, yanlış bildikleri ya da hiç bilgisinin olmadığı konular hakkında fikir sahibi olabilirler. Ancak tabii ki, sosyoekonomik açıdan avantajlı olan ailelerin çocukları bütün bu belirtilen katkıları edinebilirler. Dezavantajlı kesim, yine sayısal uçuruma maruz kaldığından bu avantajlardan da faydalanamamaktadır.

³⁴ Öz yeterlilik kavramı veya literatürde “kendini yetkin görme kavramı (self efficacy) olarak adlandırılan kavram Bandura’nın sosyal bilişsel kuramının temel ilkelerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal bilişsel kurama göre bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki en önemli güdüsel yapı öz yeterlilik inançlarıdır. Artan öz yeterlilik inancı, azmi ve kararlılığı artırarak daha üst düzey performans oluşumunu sağlar. Pajares’e (2002) göre, öz yeterlilik inancının gelişimi ve kullanımı sezgisel bir süreçtir. Herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, bireyde o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleşeceğine inanmasına sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır”(Arseven,2016:67).

Düşük gelirli ailelerde yetişen çocukların dijital eşitsizliğini konu edinen, Wong vd. (2015) tarafından yapılan bir çalışma ise, dijital olarak dışlanan düşük gelirli hanelerde yaşayan çocukların, gelişimlerinin çeşitli boyutlarında önemli ölçüde düşük puanlar aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Evde İnternet erişiminin eksikliği ile düşük gelirli hanelerdeki çocukların kendi rapor ettikleri gelişim puanları arasında, özellikle de akademik başarı, psikososyal gelişim ve kişilerarası ilişkiler konusunda, bir ilişki olduğu ulaşılan bulgular arasındadır (Wong vd., 2015). Çalışmada, yalnızca çocukların kendilerine verdiği puanlar dikkate alındığından böyle bir genelleme yapmak doğru olmayacaktır. Ancak sayısal uçuruma düşük sosyoekonomik tabakalarda bulunan, düşük gelirli ailelerin çocuklarının maruz kaldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla, sayısal uçuruma maruz kalan çocukların medya/yeni medya okuryazarlığı seviyesinin, akademik başarısının ve özgüveninin de düşük olacağı gerçeği yadsınamaz.

2.4.4. Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Hanelerde Yaşayan Çocuklar ve Sayısal Uçurum

Gerek gençler gerekse çocuklar açısından düşünüldüğünde, İnternet kullanımında belirli destek alan kişilerin İnternet kullanım becerilerinin de geliştiği görülmektedir. Çocukların ve gençlerin hem okuldan hem de ailelerinden aldıkları sosyal destek, onların İnternet becerilerini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Warschauer (2000), Hawaii’de bulunan seçkin bir özel okul ile düşük sosyo-ekonomik statüye sahip olan mahalledeki bir okulu karşılaştırarak sayısal uçurum sorununu araştırmıştır. Çalışma sonucunda, bu farklılıkların aynı zamanda teknolojilerin okulda kullanım şeklini de etkilediği gözlemlenmiştir. Özellikle ebeveynlerin eğitim geçmişinin rolüne değinen çalışmalar ise, sosyokültürel bağlamda bir değerlendirme yapmışlardır. Hollingworth vd. (2011) tarafından yapılan çalışma, ebeveynlerin ekonomik ve kültürel sermayeye erişiminin, teknolojiyi kullanımları ve deneyimlerini nasıl şekillendirdiğine vurgu yapmaktadır. Kiesler vd. (2000)’nin yapmış olduğu çalışma ise ailelerin çocukları değil, çocukların aileleri İnternet kullanımları konusunda etkileyebileceğine odaklanmaktadır. Çalışmada, ailelerin teknolojik değişime uyum sağlamasında gençlerden yardım alabileceklerine ve aynı zamanda gençlerin sosyal değişimin taşıyıcıları olduklarına değinilmektedir. Her iki çalışmanın da geçerli yönleri bulunmaktadır. Yani, İnternet kullanım becerilerinin gelişmesi aşamasında aileler çocukları etkileyebilirken, çocuklar da aileleri etkileyebilmektedir. Ancak küçük çocukların bu bilgi ve becerileri edinmesi sürecinde,

ailelerinin ve okuldaki öğretmenlerinin bilgi ve beceri seviyesi yüksek ise onlardan yararlanması daha doğru olacaktır. Ancak bu noktada da, çocuklar arasında sayısal uçurum sorunu ortaya çıkmaktadır. Çünkü İnternet kullanım bilgi ve beceri düzeyi yüksek olan bir ebeveyne sahip olmayan bir çocuk, sahip olan bir çocukla eşit koşulda olamayacaktır.

İnternet'in hem boş zaman hem de eğitim için kullanılması, kullanıcıların bilgisayar/İnternet becerilerini ve teknoloji kullanımında kendi etkinliklerini önemli ölçüde etkiler. Sayısal uçurumun özellikle kişisel gelişim ve eğitim üzerinde de birçok etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla, bilgi toplumunda herkes için üst seviyede eğitim hedeflenmelidir. Dijital eşitlik denilince tüm vatandaşların şunlara erişebileceği anlaşılmaktadır (Li ve Ranieri, 2013:198):

1. Donanım, yazılım ve İnternet bağlantısı;
2. Yerel dillerde anlamlı, kaliteli, kültürel açıdan anlamlı içerik;
3. Dijital içerik oluşturmak, paylaşmak ve değiş tokuş etmek;
4. Dijital araç ve kaynakları kullanabilen eğitimciler; ve
5. Dijital teknolojilerin uygulanması konusunda öğrenmeyi geliştirmek için yüksek kaliteli araştırmalar.

Yukarıda belirtilen maddelere özellikle de çocukların eşit düzeyde erişebilmesi konumuz açısından önemlidir. Li ve Ranieri (2013), Çinli bir grup çocuk ile kentsel-kırsal alan arasında görülen sayısal uçurum sorunlarını araştırmıştır. Çalışmada, öncelikle dezavantajlı öğrencilerin yeni iletişim teknolojilerini kullanmalarını sağlamak için, okullarda Bilgi ve İletişim Teknolojileri' nin erişiminin geliştirilmesi gerektiğine değinilmektedir. Böylece, evde sahip olmadıkları erişim de dengelenebilecektir. Erişim gerekli ve şarttır, ancak, daha önce de defalarca belirtildiği üzere, yeterli değildir. İnternet'in farkındalığını ve karlı kullanımını teşvik etmek için, önemli öğrenme etkinlikleri bağlamında yeterli dijital beceriler geliştirilmelidir. Özellikle sosyo-ekonomik ve kültürel seviyeleri düşük olan çocuklara öğretmenleri de gerekli destek ve fırsatları sağlamada temel bir rol oynamalıdır (Li ve Ranieri, 2013). Böylelikle, öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerileri edinmesi, sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olan çocukların avantajlı olan çocuklara yetişebilmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte, açığın kapatılabilmesi için yalnızca öğretmenlerin eğitilmesi yeterli olmayacaktır. Okullarda da tüm öğrencilere yetecek kadar teknik ve donanımın sağlanması gerekmektedir.

Sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek bir ailenin çocuklarının daha sık ve uzun süreli İnternet’i kullanma olasılıkları bulunmaktadır. Ayrıca, orta sınıf ailenin çocuklarının yıllarca süren deneyimleri olduğundan, İnternet’i kullanma konusunda daha yeteneklidir. Dolayısıyla, bu çocuklar daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahiptirler ve sunulan çevrimiçi fırsatların çeşitliliğinden yararlanmaktadırlar. Evlere İnternet erişimi sağlandığında, orta sınıf ile işçi sınıfı çocukları arasındaki İnternet kullanım süresi eşitlenebilecektir. Ancak orta sınıf çocuklarının ebeveynleri İnternet’i kullanma konusunda kısmen daha uzman olduğundan, orta sınıf çocukları İnternet kullanım kalitesi ve kapsamı bakımından avantajını korumaktadır (Livingstone, Bober ve Helsper, 2005).

2.4.5. Ebeveyn Arabuluculuğu Kavramının Önemi ve Stratejileri

Dijital ev ödevi platformlarından, arkadaşlarla genişletilmiş video sohbetlerine, uzaktan çalışmadan aile içi WhatsApp gruplarına kadar, dijital medyanın hem çocukların hem de ebeveynlerin yaşamlarına uyum sağlamanın sonsuz yolları vardır (Blum-Ross ve Livingstone, 2017). Çocuklar dijital yenilikleri anlama ve öğrenme konularında ebeveynlerine göre daha yeteneklidirler. Ayrıca ebeveynlerine göre, hem diğer aile üyelerini daha iyi gözlemleyip hem de kendi stratejilerini daha çok geliştirebiliyorlar. Ancak yine de, ebeveynlerin tutumları, çocukların dijital okuryazarlık seviyelerini hala derinden etkilemektedir. Eğer okullar yeni iletişim teknolojilerini anlamlı bir şekilde çocukların öğrenim süreçlerine dahil ederse, ebeveynler dijital teknolojiyle ilgili daha olumlu bir görüşe sahip olabileceklerdir (Chaudron, Di Gioia ve Gemo, 2018). Böylece, ebeveynler çocuklarının dijital teknolojilerle ilgili deneyimlerini yönetmeye ve düzenlemeye çalışacaklardır ki işte bu noktada ebeveyn arabuluculuğu kavramı ortaya çıkmaktadır.

Ebeveyn arabuluculuğu (parental mediation), Türkiye’deki çalışmalarda çok fazla yer almamasına karşın, Livingstone ve Helsper’in çalışmalarında sıklıkla yer verdiği önemli bir kavramdır. Ebeveyn arabuluculuğu, ebeveynlerin çocuklarının medya ile ilgili deneyimlerini yönetmeye ve düzenlemeye çalıştığı çeşitli uygulamaları ifade eder. Medyanın fırsatlar veya riskler açısından mı yoksa her ikisi için mi tasarlandığına bakılmaksızın, ebeveynlerin çocuklarının medya katılımını en iyi şekilde yönetmeleri sağlanır. Bu nedenle, çocuklarının fırsatları geliştirmeye veya riskleri azaltmaya yönelik faktörlerinin analizini içeren medya etkinliklerine aracılık ettikleri ebeveyn stratejilerini

inceleyen uzun bir araştırma geleneği vardır. Geçmişte çocukların televizyon deneyimleri üzerine odaklanan ebeveyn arabuluculuğu, şimdilerde yeni iletişim teknolojileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Televizyona kıyasla, çevrimiçi ve dijital cihazlar, ebeveynlerin yönetmesi bakımından çeşitli nedenlerden dolayı zor olabilir. Birincisi, yeni medya teknolojik olarak daha karmaşıktır. İkincisi, yeni medya sürekli meydana gelen yenilikler ve gelişmelerden dolayı, alışkanlıklarını güncellemek ve uyarlamak için ebeveynleri zorunlu kılmaktadır. Ebeveynler, bazı dijital cihazlara veya hizmetlere daha az aşina olduklarından, yetenekli çocuklarına sıklıkla yenilebilirler. Üçüncüsü ise, dijital cihazlar daha kişisel ve taşınabilir hale geldikçe, geleneksel medya ortak kullanım ya da denetim stratejileri daha az kullanılabilir olmakta ya da daha etkili hale gelmektedir (Livingstone vd., 2015). Tüm bu sebeplerden dolayı, dijital ortamda ebeveyn arabuluculuğu geleneksel medya ortamına göre çok daha güç olabilir.

Ebeveyn arabuluculuğunun ölçülmesi çok kolay değildir. Çünkü ebeveynler, çocuklarının İnternet ortamındaki deneyimlerini düzenlerken, sosyal istekli olma durumlarını aşırı derecede abartırlar. Benzer şekilde, çocuklar ebeveynlerinin yaptıklarını hafife alabilir veya onların neler yaptıklarının farkında olamazlar (Livingstone vd., 2015). 2011 yılında Livingstone vd. tarafından yapılan AB Çocukları Çevrimiçi araştırması, İnternet ve mobil medyada ebeveyn arabuluculuğunun beş ana stratejisini belirlemiştir:

1. Birlikte kullanım: ebeveynin İnternet’i çocukla birlikte, çocukla konuşarak ve deneyimlerini onunla paylaşarak kullanması,
2. Güvenli İnternet kullanımı için aktif arabuluculuk: ebeveyn çocuğa rehberlik etmek amacıyla, çocuğa içerikten (örneğin, yorumlama, eleştirme gibi) bahsetmesi,
3. Kısıtlayıcı arabuluculuk: çocuğun kullanımını kısıtlayan kuralları ebeveynin belirlemesi (örneğin, zaman veya faaliyet kısıtlaması),
4. Gözetleme: çocuğun İnternet kullanımı sonrasında çevrimiçi uygulamalarını ebeveynin kontrol etmesi,
5. Teknik kısıtlamalar: çocukların çevrimiçi etkinliklerini filtrelemek, kısıtlamak ve izlemek için yazılım ve teknik araçların kullanılması.

ABD’deki çoğu ebeveyn, arabuluculuk stratejisi olarak, çocuklarıyla konuşmayı tercih ettiklerini söylemektedir. Çocuklarının İnternet kullanımına bu şekilde aktif olarak aracılık edilmesi, 9-16 yaş arasındaki Avrupalı çocukların ebeveynleri tarafından da

benimsenen en popüler stratejidir. Konuşma stratejisinin ardından, güvenli kullanım ve kısıtlamalar gelmektedir. Bununla birlikte, kısıtlayıcı uygulamaların, daha çok yaşları küçük olan çocuklarda uygulanması tercih edilmektedir (Livingstone vd., 2015). Okul öncesi eğitimde ebeveynlerin arabuluculuğuna ilişkin bir araştırma yapan Warren (2003) da hem kısıtlayıcı hem de aktif arabuluculuğun daha çok uygulandığına değinmektedir. Bu bağlamda, diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında, okul öncesi çocukların ebeveynlerinin arabuluculuk gereksinimleri daha fazladır. Ebeveynlerin yaşları daha büyük olan çocuklarına aynı arabuluculuk stratejileri ile cevap vermesi mümkün değildir. Daha küçük yaşlarda en sık kullanılan strateji kısıtlama iken; yaşları daha büyük olan çocuklar ve gençlerde en az kullanılan strateji kısıtlamadır; en sık kullanılan strateji ise, birlikte kullanımdır (Warren, 2003). Çünkü artık kısıtlama stratejisiyle daha büyük yaştaki çocuklara ulaşmak mümkün olmayacaktır. Birlikte kullanım ya da aktif arabuluculuk ile yaşları büyük olan çocuklara İnternet kullanımları konusunda daha kolay rehberlik edilerek, becerileri edinmeleri konusunda yardımcı olunabilir.

Ebeveynlerin çoğu diyalogu desteklemesine rağmen, aktif arabuluculuğu daha seyrek kullanmaktadır. Chaudron ve arkadaşlarının (2018) yapmış olduğu çalışma, ebeveynlerin, çocuklarının karşılaşılabilecekleri problemleri kendilerine anlatacaklarını düşündüklerini ve çocuklarına güvendiklerini ortaya koymaktadır. Ancak bazı çocuklar, şiddet içeren, korkutucu veya cinsel içerikli paylaşımları ebeveynleriyle paylaşmadıklarını belirtmişlerdir (Chaudron, Di Gioia ve Gemo, 2018). Oysa ki, çocuklarla sürekli iletişim halinde olarak, onlara uygunsuz bir içerikle karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiğini anlatan ve bu tür hassas konuları konuşmaktan korkmayan ebeveynlerin çocuklarının, hem İnternet kullanım becerileri gelişmiş olacak, hem de bu çocuklar İnternet'te karşılaştıkları risklere karşı bir başkasının kısıtlamasına maruz kalmadan kendileri çözüm bulabileceklerdir.

Uzmanlar, dijital medyanın her zaman zararlı olduğu ve sınırlandırılması gerektiği ya da çocuklarına ekran saati konusunda izin veren ebeveynin kötü ilan edilmesi gerektiği konusunda hemfikir değillerdir. Aslında araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının İnternet kullanımını kısıtladıklarında daha az risk altında olduklarını ama aynı zamanda fırsatları da kaçırdıklarını göstermektedir (Blum-Ross ve Livingstone, 2017). Kendi dijital becerilerini geliştirmeye açık olan, teknolojiye korkularına izin vermeyen ebeveynler, çocuklarını bir sorunla karşılaştıklarında daha iyi destekleyebilirler. Ebeveynler, çocuklarına yalnızca

“kapat” kelimesini söylemek yerine, ne yaptıkları, öğrendikleri veya uğraştıkları hakkında onlarla konuşma ve paylaşma yoluna gidebilir (Blum-Ross ve Livingstone, 2017).

Ebeveynlerin dijital medyayı nasıl yönettiği daha genel normlara ve ebeveynlik uygulamalarına bağlıdır. Günümüzde ebeveyn tarzı için yaygın olarak bilinen modellerden biri, Valcke ve arkadaşlarının (2010) dijital teknolojilerin ebeveyn arabuluculuğunu genel ebeveynlik stilleriyle ilişkilendirdiği modeldir (bkz. Şekil 2.8.). Bu çalışmada, çocuklara sorulacak soruların bir kısmı bu modelden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Modele göre, İnternet ebeveynlik stili dörde ayrılarak incelenmiştir. Buna göre, hoşgörülü ebeveynlik, çocuklarına belirgin sınırlar koymayan ebeveynleri yansıtmaktadır. Bu ebeveynler, çocuklarıyla yüzleşmekten kaçınarak, çocuklarının ne istediklerini, fikirlerini ve istediklerini takip ettiklerini savunurlar. Ebeveyn sıcaklığına yatırım yaparlar ancak rehberlik yapmakta zorluk çekerler. Serbest ebeveynlik tarzında, düşük kontrol ve düşük katılım düzeyini yansıtan ebeveynlik söz konusudur. Çocuklarının İnternet kullanımına yönelik kısıtlayıcı veya destekleyici bir tutum yansıtmazlar. Yetkili ebeveynlik tarzında, net kurallar koyan ebeveynlerden söz edilmektedir. Bu ebeveynler çocuklarının davranışlarını açıkça sınırlamaz, ancak çocuklarının sorumlu olmasını ve kendi kendini düzenleyebilmesini bekler. Pratik kurallar koymayı tercih ederler (örneğin, İnternet zamanlaması ile ilgili olarak). Otoriter ebeveynlik ise, koşulsuz itaat isteyen ve açıklama yapmadan kuralları takip eden ebeveynleri yansıtmaktadır. Bu ebeveynler, İnternet konularını tartışmazlar ve İnternet erişimi ile ilgili diyaloga açık değildirler. İnternet kullanımıyla ilgili kendi sezilerinin dışına çıkmama konusunda ısrarcıdırlar (Valcke vd., 2010).



Şekil 2.8. Ebeveynlerin dijital teknoloji algılarına ilişkin ebeveynlik tarzı ve arabuluculuk stratejileri

Yetkili arabuluculuk tarzını benimseyen aileler, çocukların yükledikleri uygulamaları kontrol etme, kullanım süreleri ve görselleştirilmiş içerikleri izlemeleri konusunda endişe duyarlar. Bununla birlikte, zaman sınırlamaları ile ilgili koydukları kurallar da değişebilir. Çocuklarının hafta içi, sabah veya yatmadan önce dijital cihazları kullanmalarını kısıtlayan ebeveynler vardır. Ebeveynlerin teknolojilere ilişkin algıları bu sınır aralığını açıklar: algılar ne kadar iyi olursa, çocuklar teknolojileri o kadar çok uzun süre kullanabilir. Çocukları televizyonda uygunsuz programlar izleyen ebeveynler, onlardan eğitici bir şeyler izlemesini isteyerek, uygunsuz programın değiştirilmesini sağlar. Bu durum uygulamalar için de geçerlidir, ebeveynler herhangi bir uygulama içeriğinin uygunsuz olduğunu tespit ederse (genellikle şiddetli), bunları cihazlardan kaldırırlar (Chaudron, Di Gioia ve Gemo, 2018). Bununla birlikte, çocukların İnternet kullanımı ile ilgili soruları ebeveynlerine iletebilme imkanı olmalıdır. Bu, ebeveynlerin çocuklarına rehberlik edebilmeleri için kilit bir şarttır. Çocukları uygunsuz bir içeriğe bakan aileler çocuklarına karşı daha anlayışlı ve saygılı bir tutum sergilemelidir (Valcke vd., 2010). Bu tutumu sergileyebilecek ebeveyn ise bu dört stil içinden yetkili ebeveynidir. Çünkü bu ebeveynler, teknolojilerin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin farkındadır (Chaudron, Di Gioia ve Gemo, 2018). Dolayısıyla da, bu ebeveynler çocuklarının hem okul hayatında hem de sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri için gerekli desteğe ve bilgiye sahiptirler.

Çocuklarına eleştirel düşünebilme ve İnternet’i daha faydalı kullanabilme konularında rehberlik edebilen bu ebeveynler sayesinde sayısal uçurumun kapanmasına da yönelik önemli adımlar atılmış olacaktır.

Ailelerin genellikle endişe içinde olduklarını ve genellikle çocuklarının ekran süresini kısıtlamayı tercih ettiklerine ve bu kısıtlamanın, çocukların çevrimiçi öğrenme ve katılma fırsatlarını doğrudan azaltabileceğine daha önce değinilmiştir. Bunun yerine, çocukların ekran zamanının kalitesine odaklanılmalıdır. Çocukların ekranda geçirdikleri zamanın kalitesini artırabilmek için, Blum-Ross ve Livingstone (2017) şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

- Çocuklarınızla ne yaptıkları ve kimlerle etkileşime girdikleri hakkında konuşun.
- Çocuklarınızdan aile kuralları ve normları oluşturmasına yardım etmelerini isteyin ve onların görüşlerine saygı duyun.
- Dijital medyanın olumsuz kullanımlarından (ne yapmamaları gerektiği, ne zaman kapatmak zorunda oldukları) ziyade, olumlu kullanımlarına (ne yapabilecekleri, ne iyi yapılabilir) daha fazla odaklanmaya çalışın.
- Ekran saati hakkında endişeleniyorsanız, kendinize şunları sorun:
 - Çocuğum fiziksel olarak sağlıklı mı ve yeterince uyuyor mu?
 - Çocuğum ailesi ve arkadaşlarıyla sosyal olarak çevrimiçi mi yoksa çevrimdışı mı bağlantı kuruyor?
 - Çocuğum okula gidiyor ve yeterince çalışıyor mu?
 - Çocuğum çıkarları ve hobileri peşinde koşuyor mu (herhangi bir biçimde)?
 - Çocuğum dijital medya kullanımını öğreniyor ve bunu kullanırken eğleniyor mu?

Cevaplarınızın çoğunluğu “hayır” ise, sadece bu durumda sorunlu kullanımı ele almaya odaklanmanız gerekir.

- Teknolojinin bir araç olduğunu vurgulayın, bu yüzden önemli olan onu nasıl kullandığınızdır. İnternet’i bir araç olarak nasıl kullandığınızı, kendinizin karşılaştığı yararları ve sorunları çocuğunuzla paylaşın.

2.5. Sayısal Uçurumdan Etkilenen Kesimlerle İlgili Bir Değerlendirme

Sayısal uçurum konusunu ele alan araştırma ve politika raporları, özellikle Bilgi ve İletişim Teknolojileri' ne erişebilme ve bunları kullanabilme yetisi yönünden belirli insan gruplarını dezavantajlı olarak tanımlamaktadır. Bu dezavantajlı gruplar içerisinde; düşük gelirliler, az eğitilmiş veya düşük okuryazarlık seviyesine sahip insanlar, işsizler, yaşlılar, ayrı bir bölgede veya kırsal alanlarda yaşayan insanlar, engelliler, çocuğunu yalnız başına büyüten ebeveynler, kadınlar ve kızlar yer almaktadır. Bu gruplar çoğunlukla eğitim, gelir ve sağlık durumları açısından dezavantajlı konumdadır. Aynı zamanda, gelişmiş dünyada baskın Batı kültüründen derin farklılıkları nedeniyle, birçok yerli halk ile bazı göçmen ve azınlık etnik grupların çok düşük bir BİT kavrayışına sahip oldukları tespit edilmiştir (Cullen, 2001:312).

Dijital çağda öne geçmek için yapılan yarışta geride kalma risklerinin de olduğu günümüzde, sosyal dezavantajın dijital dezavantajı oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle, ebeveynler çocuklarının dijital geleceğini desteklemek için evde kaynaklara ne kadar yatırım yaparlarsa, o kadar dijital eşitsizlik belirginleşecektir. Zhang ve Livingstone (2019)'nun yaptığı araştırma da, dezavantajlı ailelerin çocuklarını rekabetçi toplumlarda desteklemelerinin zorluklarını ve çocukların dijital fırsatlarına ilişkin istatistiklerin çoğu zaman önemli dışlanma biçimlerini ihmal ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, çocukların dijital yaşam şanslarını şekillendiren altı potansiyel eşitsizlik olduğuna değinmektedirler (Zhang ve Livingstone, 2019): cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitimi, aile yapısı (tek ebeveyn/çift ebeveyn), özel eğitime muhtaç ve engelli çocuklar. Sosyoekonomik durumu ve eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynler, dijital açıdan daha avantajlıdır, çünkü çevrimiçi olmak için daha geniş bir cihaz yelpazesi kullanmaktadır. Aynı şekilde yüksek sosyoekonomik seviyeye sahip ailelerin çocukları da daha geniş bir cihaz yelpazesi kullanmakta ve daha sık çevrimiçi olurken; düşük sosyoekonomik seviyeye sahip evlerdeki beş çocuktan biri İnternet'i kullanmamaktadır. Ayrıca, özel eğitime muhtaç bir çocuğun ebeveyni ise İnternet kullanımında daha fazla engel yaşamaktadır. Sosyoekonomik konumu ve eğitimi itibarıyla avantajlı ebeveynler çocuklarına daha fazla çevrimiçi destek sunar. Bu bağlamda, eğer dijitalleşme bir toplumun kapsayıcılığı, çeşitliliği ve sağlıklı büyümesi üzerinde olumlu bir etkiye sahipse, öğretme, öğrenme ve ebeveynlik için yeni olanaklar herkes tarafından erişilebilir olmalıdır (Zhang ve Livingstone, 2019). Bu açıdan, özellikle sosyoekonomik konum ve eğitim bakımından

daha az avantajlı olan kesimlere yönelik pozitif ayrımcılık yapılarak, zorunlu olan desteklerin sağlanması gerekmektedir.

2.6. Sayısal Uçurumun Kapanmasının Önemi ve Ülkelerin Bu Konudaki Çabaları

Gelişmiş ülkelerde, erişim son onbeş yılda önemli ölçüde artmıştır. Ancak daha önce de değinildiği üzere, artık dijital kanalları en iyi şekilde kullanabilmek için, erişim sağlamanın ötesine geçerek, Bilgi ve İletişim Teknolojileri'nde eğitim ve beceri düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Kırsal alanlardaki SMS tabanlı hizmetlerin yaratıcı bir şekilde kullanılmasından, şehir merkezlerinde yüksek hızlı sabit ve mobil genişbant ağların kurulmasına kadar yeni teknoloji girişimleri, dünya genelinde yeni uçurumların oluşmasına yol açmıştır. Sayısal uçurum yeni bir olgu değildir, sayısız uzman ve rapor yıllardır bu bölünmeyi ele almaktadır. Bununla birlikte, bilgi toplumunun hızla gelişmesi, politika yapımcıların bu açığı daha da kapatması için yeni şartlar yaratmasına neden olmuştur (The Economist, 2012). Maram ve Ruggeri (2013), sayısal uçurum sorununun dört temel politikanın izlenmesi sonucunda çözülebileceğini belirtmektedir. Birinci politikanın içeriğinde, arz ve talep yasaları aracılığıyla, serbest piyasanın sorunu çözmesine izin verilmesi bulunmaktadır. 2001 yılında Federal İletişim Komisyonu Başkanı Michael Powell, rekabeti besleyen ve temel araştırmaları finanse eden bir politika oluşturmaya çalışmıştır. ABD, özel sektör rekabetinin artmasına neden olan küresel telekomünikasyon kuralsızlaştırma politikasında önemli adımlar atmıştır. Örneğin, NetZero, Juno ve DotNow.com gibi ücretsiz İnternet erişim şirketleri bu dönemde çoğalmıştır. İkinci çözüm yolu olarak, federal, eyalet ve yerel düzeyde hükümet birlikte hareket etmelidir. Maram ve Ruggeri (2013) üçüncü çözüm yolunda, serbest piyasa ve hükümet hareketlerinin dışında, sayısal uçurumun toplum çabaları ve hayırseverlik yoluyla giderilebileceğini iddia etmektedir. Microsoft'un Yönetim Kurulu Başkanı Bill Gates'in 1999 yılında azınlıklar için yapmış olduğu 1 milyar dolarlık bağışı, üçüncü çözüm yoluna örnek olarak gösterilebilir. Gates teknoloji alanlarına yönelik bu bağışı yaparken şu açıklamalarda bulunmuştur: "Bu ülke inanılmaz bir zaman dilimi içindedir. Teknolojideki gelişmeler gerçekten nefes kesici. Herkes yararlanma şansı elde ediyor mu? Cevap gerçekten hayır" (Sanchez, 1999). Sayısal uçurumla hayırseverlik yoluyla mücadele etmek için atılan diğer bir adım ise 2000 yılında Ford Motor Company tarafından atılmıştır. Şirket, Hindistan'daki fabrika işçilerinden Michigan'daki otomobil tasarımcılarına kadar dünya genelinde 350.000 çalışanın her birine, yüksek hızlı bir masaüstü bilgisayar, renkli bir yazıcı ve

ayda yalnızca 5\$ karşılığında sınırsız İnternet erişimi sağlamıştır. Çalışanların ailelerine e-posta hesapları verilerek, onların İnternet kullanmaları teşvik edilmiştir (Bradsher, 2000). Maram ve Ruggeri (2013) son çözüm yolunda ise, özel/kamu ortaklığına odaklanmaktadır. Buna göre, sayısal uçurumu değerlendirmek için, işletme, hükümet ve kar amacı gütmeyen kuruluşlar arasında işbirliği sağlanmalıdır. Örneğin PowerUp, işletme, kar amacı gütmeyen kuruluşlar ve devlet kurumlarının bir birleşmesinden oluşmuştur. Programın amacı, ABD genelinde topluluk düzeyinde bilgisayar ve İnternet merkezleri oluşturmaktır (Maram ve Ruggeri, 2013). Bu açıklamalar doğrultusunda, soruna tek bir açıdan bakmak yanlış olacak ve devletleri çözüme ulaştıramayacaktır. Maram ve Ruggeri'nin iddia ettiği temel politikaları izleyerek sayısal uçurumun büyük ölçüde azaltılması söz konusu olabilir. Yani, devlet kurumları ve özel sektörün birlikte hareket etmesi gerekmektedir.

Sayısal uçurumun olduğu bir ülkenin ekonomisinde de büyük sorunların yaşandığı gözlenmiştir. Sayısal uçurumun devlet politikalarında yer almasının en büyük sebeplerinden birisi de budur. Sayısal uçuruma maruz kalan kesimlerin dijital ekonomiye katılımlarını artırmak için, belirli hedeflenen programlara ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Dijital ekonomi kavramı hakkında biraz bilgi vermek gerekirse, öncelikle tanımından başlamak doğru olacaktır. Ancak bilgi toplumu çağında ortaya çıkan bu kavramın genel kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Örneğin Oxford Sözlüğü 'dijital ekonomi' nin tanımını, "özellikle İnternet üzerinden yapılan elektronik işlemlerle ve öncelikle dijital teknolojiyle çalışan bir ekonomi" olarak yapmaktadır.

'Dijital ekonomi' terimini, bilgi ile etkileşimli İnternet'i bir arada kapsayacak ekonomik faaliyet olarak ele alan Tapscott'un yanı sıra, Brynjolfsson ve Kahin de terimi benzer şekilde açıklamaktadır. Onlara göre 'bilgi ekonomisi', tarım, madencilik ve imalatla ilgili maddi duran varlıklara ve ürünlere göre bilgi ve bilgi temelli varlıkların ve değerlerin genişlemesine yönelik geniş ve uzun vadeli eğilimi ifade ederken; 'dijital ekonomi' ise, özellikle bilginin bilgisayar destekli sayısallaştırılmasıyla, ekonominin tüm sektörlerinin son ve hala büyük ölçüde gerçekleşmemiş dönüşümünü ifade etmektedir (Bukht ve Heeks, 2017:5). Ekonomik ve politik zorunluluklar, dijital ekonominin büyümesini teşvik etmek için, teknolojik yenilikle birleşmekte ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde büyüme seviyeleri de yüksek olmaktadır. Bilişim Teknolojileri ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri'nden oluşan dijital sektör, dijital ekonominin çekirdeğini oluşturmaktadır. Ancak dijital ekonominin kapsamı, bir dizi gelişmekte olan dijital iş modelini de kapsamaktadır (Bukht

ve Heeks, 2017). Bu bağlamda, dijital ekonominin büyümesinde sorumlu olan ve bu görevi üstlenecek olan yalnızca tek bir kurum değildir. Burada devreye, özel sektör, hükümet, sivil toplum ve akademik çevre girmektedir. Tüm bu kurum ve kuruluşların aralarında büyümeyi yönetme, yönlendirme ve analiz etme konularında görev paylaşımına gitmeleri gerekmektedir.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) kapsamında her yıl hazırlanan İnsani Gelişme Raporu 1999 yılında, iletişim teknolojilerindeki gelişmelere değinerek, farklı bir küreselleşme dönemine girildiğini vurgulamaktadır. İnternet, cep telefonları ve uydu şebekeleri ile alan ve zaman küçülmesinin gerçekleştiğini belirten rapor aynı zamanda bu iletişim teknolojilerine sahip olanlar-olmayanlar, bunları kullanmayı bilenler-bilmeyenler arasındaki küresel farklılıkların da arttığını iddia etmektedir. Bu bakımdan, UNDP doksanlı yılların sonunda sayısal uçurum meselesini gündeme getirerek, konuya dikkat çekmiştir. İnsani Gelişme Raporu, özellikle yayınlanma aşamasında olan 2019³⁵ raporu da dahil olmak üzere, sonraki yıllarda da eşitsizliklere odaklanmaktadır. UNDP 2016 yılında yayınladığı raporda ise, sayısal uçurum kavramını bizzat dile getirmektedir. Raporda, geniş bantın kapsamı ile bilgisayar ve akıllı telefonlara erişimdeki farklılıkların yeni dışlama biçimlerini üretebileceği belirtilmektedir. Eğitim, iş ve siyasi katılım gibi alanlarda yeteneklerin geliştirilebilmesi için İnternet'in ucuz ve güvenilir olması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü bilgiye erişim, yüksek kaliteli eğitim için ve dolayısıyla çocuklar ve gençler arasındaki fırsatları genişletmek için çok önemlidir. Ancak aynı raporda, bu faydaların her yerde ve herkes tarafından kullanılabilmesini sağlamanın çok zor olduğuna da değinilmektedir. Bu sağlanamadığı takdirde, sayısal uçurumun oluşması kaçınılmazdır. Rapor, sayısal uçurumun evrensel yararları engellediğini ve daha önce başka alanlardan zaten yoksun olan insanları daha da geriye çektiğini belirtmektedir. Raporda, sayısal uçurumun azaltılabilmesi için ise, tüm insanların kablosuz İnternet'e erişiminin sağlanması ve yüksek kaliteli eğitimin verilmesi önerilmektedir. İki unsur sağlanabildiğinde, her yerde fırsatlar büyük ölçüde artabilecek ve insanların arasındaki eşitsizlikler azaltılabilecektir.

³⁵ Conceição bu eşitsizlikleri, "İnsani gelişmede hem yakınsama hem de ıraksamalara tanık oluyoruz. Örneğin, günümüzde birçok ülkede, temel eğitime erişimde insanlar arasındaki uçurumlar kapandı. Ancak, hem erken çocukluk dönemi hem de eğitim niteliğinde yoksul ve varlıklı ailelerin çocukları arasındaki farklar artıyor. Bu eşitsizlikler, özellikle de iş gücü piyasasını etkileyeceği düşünülen hızlı teknolojik değişimler düşünüldüğünde, yaşam boyu süren sonuçlar doğuracak. Bu da, eşitsizlikler analizimizin, gelirin, ortalamaların ve bugünün ötesine neden geçmesi gerektiğini gösteren örneklerden sadece bir tanesi." cümleleriyle vurgulamaktadır (UNDP Türkiye, 2019).

Bu konunun başlarında, dijital ekonominin büyümesi ve dijital ekonomiye katılımların artırılması için belirli ihtiyaç duyulan programların varlığından bahsedilmiştir. Örneğin, Yeni Zelanda’da, yerli Maori halkının çok özel kültürel ve eğitsel ihtiyaçlarını giderecek, ‘sayısal uçurumun kapanmasını’ amaçlayan, hükümet programları bulunmaktadır. Ancak Pasifik Adası’ndaki büyük göçmen toplulukları aynı zamanda, ülkenin geri kalanının zevk aldığı dijital devrimin yararlarından büyük ölçüde dışlanan bir grup insanı da kapsamaktadır (Cullen, 2001:312). Hedeflenen ve gerçekleştirilen hükümet programları, ülkedeki toplumun tamamını kapsamadıkça amacına tam olarak ulaşamayacaktır. Bu sebeple, sayısal uçurumun kapanması amacıyla yapılan programlar insanlar ve bölgeler arasında ayrıma gidilmeksizin uygulanmalıdır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri erişimine sahip olmayan nüfusa destek olmak adına devlet yardımlarının önemi oldukça büyüktür. İngiltere Hükümeti, 2005 yılına kadar bu mantıkla hareket ederek, hem “evrensel hizmet” hem de “İnternet’e evrensel erişim” sağlamak amacıyla inşa edilen BİT’ e erişimi genişletme konusunu desteklemektedir (Selwyn, 2004:345). Küresel muhasebe ve danışmanlık firması olan PwC 2009 yılında İngiltere’de, 10.2 milyon³⁶ yetişkinin çevrimdışı kaldığını tespit etmiştir. Bu kişiler çevrimiçi duruma getirildiğinde, hükümet işlem başına 3.30 ile 12 £ arasında maliyetten kurtulabilecekti. Buna göre, İngiltere’deki herkes çevrimiçi olsaydı, toplam ekonomik getirinin en az 22 milyar £ olacağını hesaplandı. 2011 yılında bir danışmanlık araştırma kolu olan McKinsey Global Institute, İnternet’in GSYİH’ye olan katkısının G8 ülkeleri ile Güney Kore, İsveç, Brezilya, Çin ve Hindistan’da %3,4 olduğunu tahmin etmiştir (The Economist, 2012).

Genel olarak bakıldığında, İngiltere’de İnternet’i hiç kullanmayan veya son üç aydır “İnternet kullanıcısı olmayan” olarak tanımlanan yetişkinlerin sayısı son yıllarda düşmektedir. 2011 yılından bu yana, bu sayı neredeyse yarı yarıya azalmasına rağmen, 2018’de İngiltere’de hala 5.3 milyon yetişkin bulunmaktadır (Office for National Statistics, 2019). Bağımsız bir ekonomi ve işletme merkezi olan Cebr (Ekonomi ve İş Araştırma Merkezi), dijital becerinin verimliliği artırmada oldukça büyük bir önemi olduğunu kabul ederek, İngiltere Hükümeti için 2018 yılında bir rapor hazırlamıştır. Buna göre, dijital olarak yerleşmiş bir nüfusa sahip olmanın avantajlarından faydalanmak gerekmektedir.

³⁶ 2009 yılında İngiltere nüfusu 52.2 milyondur. Yani, bu yılda çevrimdışı kalanların sayısı toplam nüfusun yaklaşık beşte biri kadardır.

Verimliliğin artırılması konusunda rapor içerisinde, İngiliz yetişkinlere Temel Dijital Becerileri edinebilmeleri için yatırım yapma yer almaktadır. Buna göre, 2019 ve 2028 yılları arasında her yıl 694.000 kişinin öğrenme süreci desteklenecektir (Cebr, 2018). Tüm yetişkinlerin Temel Dijital Becerileri öğrenmesi sağlanarak, ülke ekonomisine büyük katkılar sunulabilecektir.

Warschauer, ABD’de bilgisayarları ve İnternet’i kullanan nüfusun artmasına rağmen, sosyoekonomik boşlukların da arttığını belirtmektedir. Çünkü sayısal uçurum sadece BİT’e erişim sağlayarak azaltılamaz. Bir aygıtı veya İnternet’e erişimi olan kişilerin sayısının artması yeterli değil, aynı zamanda bu tür cihazların ne ölçüde kullanıldığı ya da nasıl kullanıldığı da ele alınmalıdır. Rusya’da da aynı şekilde hükümet, İnternet erişimi olan okulların sayısını artırarak, yaklaşık on yıl öncesinde tüm okulların İnternet’e bağlanmasını sağlamıştır. Ancak bu okullarda, BİT becerilerinin gerçekten öğretilip öğretilmediği ya da insanların cihazları kullanıp kullanmadığı konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır (The Economist, 2012). ABD’nin teknolojik devrimin ön saflarında yer aldığını ancak bilgisayar ve İnternet erişiminin özellikle yoksul ve azınlıklara ulaşamadığı daha önce belirtilmişti. Sayısal uçurum ile ayrılan bu kesim için, E-Rate programı geliştirilmiştir. 1996 yılında kurulan ve Kamu Hukuku’nun bir parçası olan bu program ile okullar ve kütüphanelerde dezavantajlı çocuklara eğitilmiş ve iyi desteklenmiş öğretmenler tarafından eğitim vermek amaçlanmıştır. Ancak bu yeni teknoloji pahalı olduğundan, okul yetkililerinin bu teknolojiye yatırım yapması da güç olacağından programın ilk yılında, en yoksul devlet okullarının uygulama oranları diğer okul bölgelerinden daha düşük olmuştur. Ancak başvuru oranları programın ikinci yılında, tüm işletme türleri için ve yüksek yoksulluk bölgeleri için diğer ilçelere göre daha fazla artmıştır. Aynı rapora göre, sayısal uçurumun azaltılmasına yardımcı olan en önemli faktörlerden biri, okullarda, toplum merkezli alanlarda ve halk kütüphanelerinde düşük gelirli kişiler (evlerinde bilgisayarı olmayan kişiler) için giriş noktalarının artmasıdır (The Urban Institute, 2000). OECD hükümetleri de 2000’li yıllarda, BİT erişimini ve kullanımını geliştirmek için belirli politika önlemleri almıştır. Bu önlemleri altı başlıkta toplamıştır: ağ altyapısı (altyapı geliştirme, ağ rekabetini arttırmaya yönelik düzenleyici girişimler), bireylere ve hanelere yayılma (okullara erişim, diğer kamu kurumlarına erişim), eğitim ve öğretim (okullarda eğitim, mesleki eğitim), işletmelere yayılma (küçük işletmeler için BİT desteği ve eğitimi, bölgelere ve kırsal alanlara yardım), hükümet projeleri (çevrimiçi devlet hizmetleri, BİT model kullanıcıları olarak hükümetler) ve çok

tarafli işbirliğidir (OECD, 2001). OECD'nin yaklaşık yirmi yıl önce sayısal uçurumun kapatılması için belirlemiş olduğu bu politikalar, günümüzde hedeflenen politikalarla karşılaştırıldığında çok daha kapsayıcı ve hedef odaklı olduğu açıktır. Bu politika önlemlerinin tümünü yerine getirmeye çalışan bir hükümette sayısal uçurum sorununun azalmaması söz konusu değildir.

Sayısal uçurumun kapatılması, hem iş dünyasını hem de sivil toplumu olumlu yönde etkilemektedir. Dijital Gündem'den sorumlu Avrupa Komisyonu başkan yardımcısı Neelie Kroes, "geleceğin ekonomisi dijital" diyerek bilgi toplumunun faydalarını en üst düzeye çıkarmak istemektedir. Kroes ayrıca, günümüzde bilgisayar ve İnternet ile yapılamayacak işin neredeyse kalmadığını ve yakın gelecekte işlerin %90'ının bir düzeyde dijital okuryazarlık gerektireceğini vurgulamaktadır (Kroes, 2012). Hızlı ve ultra hızlı sabit ve mobil geniş bant gibi yeni nesil ağlar çoğalmaktadır ancak bazı ülkelerde hız konusundaki süratli gelişmeler diğer ülkeler için tehdit niteliğindedir. Örneğin, İsveç şu anda 1 Gbps (1000 Mbps) hız sağlayabilen bağlantıya sahipken; Kazakistan'daki en yüksek hız 100 Mbps yani İsveç'teki hızın onda biri kadardır. Ülkedeki yüksek öğretim girişimlerini desteklemeye adanmış bir kuruluş olan Kazakistan Araştırma ve Eğitim Ağı Birliği genel müdürü Boris Japarov, İnternet bağlantısının hızını, dijital bölünmeyi ölçen temel göstergeler arasına dahil etmektedir. Daha yüksek hız, üniversite ağının Avrupalı ve Amerikalı meslektaşlarıyla işbirliği yapması için çok önemli bir unsurdur (The Economist, 2012). Dünya Bankası'nın (the World Bank) 2009 tarihli Kalkınma için Bilgi ve İletişim Raporu da, kısa geçmişine rağmen geniş bantın sabit, mobil telefon ve İnternet gibi iletişim teknolojilerine oranla daha yüksek bir ekonomik büyüme etkisinin olduğunu belirtmektedir. Dünya Bankası 2009 yılında yayınladığı raporunda sayısal uçurumun kapanmasına yönelik çok fazla paylaşımda bulunmamasına rağmen; 2018'de yayınladığı Kalkınma için Bilgi ve İletişim Raporu'nda sayısal uçurumun azaltılması ulaşılmaması hedeflenen amaçlar arasında yer almaktadır. Rapora göre, gelişmekte olan ekonomiler genellikle yaygın geniş bant İnternet altyapısından yoksundur ve bu ekonomilerde nüfus grupları arasında İnternet erişiminde büyük farklılıklar (kırsal-kentsel alan, cinsiyet, yaş, eğitim ve gelir farklılıkları) bulunmaktadır. Bu farklılıklar, akıllı telefonlar ve dizüstü bilgisayarlar gibi cihazlara erişimi etkilemektedir. Bu farklılıkları gidererek, sayısal uçurumun üstesinden gelmek, gelişmekte olan pazarlarda dijital platformlar geliştirmek için çok önemlidir (The World Bank, 2018). Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İşler Bölümü (UN DESA) de, sayısal uçurumu ortadan kaldırmak için, teknik

uzmanlar eşliğinde çalışmaktadır. Aynı şekilde Uluslararası Telekomünikasyon Birliği (ITU)'nin İnsan Kapasitesi Geliştirme Birimi Başkanı Susan Teltscher de sayısal uçurumun giderilmesi için neler yapılması gerektiğinin altını çizmektedir. Teltscher'e göre, düşük maliyetli ve daha ilgili içerikleri olan dijital beceri eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir. Ayrıca insanların İnternet'i neden kullanmadıklarının yanıtı tam olarak araştırılmalıdır. İnsanların İnternet'e erişemedikleri için (örneğin, yaşadıkları yerde İnternet yok), çevrimiçi olmadığı sıkça yanlış olarak kabul edilir. Ancak Teltscher'e göre gerçek veriler bu argümanı desteklememektedir. Günümüzde, dünya nüfusunun %90'ından fazlası bir 3G mobil geniş bant ağının yakınında yaşamaktadır. Bu durumda ITU politikanın odağını değiştirmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Yani, altyapı/erişimle ilgili tedbirler konusundaki bir tartışmadan dijital okuryazarlık ve insan becerileri geliştirme konusuna yönelmek gerekmektedir. Çünkü gelişmekte olan ülkelerde yapılan anketlerde insanlara İnternet'i neden kullanmadıkları sorulduğunda, yaklaşık %65'inin cevabının eğitim ve becerilerle bağlantılı (örneğin: "İnternet'in ne olduğunu bilmiyorum", "nasıl kullanacağımı bilmiyorum") olduğu görülmektedir (ITU News, 2019). ITU de bu sorunun çözümüne katkıda bulunabilmek için kapasite ve beceri geliştirme konusunda, örneğin siber güvenlik, Nesnelerin İnternet'i, spektrum yönetimi, e-devlet ve yenilikçilik gibi, çok sayıda eğitim kursu sunmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerin küreselleşmiş bir ekonominin yararlarına daha adil ve etkili bir şekilde erişmelerini destekleyen Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı (UNCTAD) Genel Sekreteri Mukhisa Kituyi (2018) de sayısal uçurum konusundaki hassasiyetini göstererek, sayısal uçurumun gelişmeyi engellediğini belirtmektedir. Ancak UNCTAD bu sorunu, ITU gibi insan odaklı yaklaşımla çözmeye çalışmayıp, daha çok gelişmekte olan ülkeleri ticari kaygılar açısından ele almakta ve soruna bu doğrultuda çözüm yolları aramaktadır. Bu bağlamda, gelişmiş ülkelerde sayısal uçurumun kapanmasına yönelik çok yönlü çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, sorunun ortaya çıktığı doksanlı yıllardan itibaren yapılmaya başlanmış ve günümüzde de devam etmektedir. Ancak kurumların yaptığı açıklamalar doğrultusunda, gelişmiş ülkelerde dahi sayısal uçurum sorununun tam olarak çözüme ulaştığı söylenemez.

2.7. Sayısal Uçurumun Kapanmasının Türkiye İçin Önemi ve Bu Konuya Yönelik Çabalar

Küreselleşme ile birlikte dünyada herhangi bir ülkede yaşanan bir olay, dünyanın başka ülkelerini de etkilemektedir. Bu şekilde karşılıklı etkileşim gerçekleştikçe, denetim ve ulusallık konuları yetersiz kalmakta ve küreselleşmenin temel gereksinimlerine uyum sağlamayı da beraberinde getirmektedir (Köse, 2004:55). Bu bağlamda, küreselleşme sürecinde dünyanın farklı bölgeleri birbirlerinden kolaylıkla etkilenir ve böylelikle küreselleşme sürecine kayıtsız kalınması mümkün değildir. Türkiye'ye baktığımızda ise, diğer ülkelere nispeten bu süreçten çok yüksek oranda etkilendiğini gözlemleyebiliriz. Türkiye gerek coğrafi, gerek siyasi, gerekse ekonomik konumu nedeniyle, 1980'lerden itibaren yeni sağ anlayışı ve neo-liberal politikalarla birlikte bu sürecin içinde yer almaya başlamıştır. Dolayısıyla, küreselleşmeden ister istemez etkilenmiştir ve etkilenecektir.

Küreselleşme sürecinde Türkiye'yi etkileyen bir konu olan sayısal uçurum, hem bu ülkedeki çocuklar hem de ülkenin geleceği açısından giderilmesi gereken önemli bir sorundur. Gelişmiş ülkelerle hemen hemen her konuda rekabet etmekte zorlanan ülkemiz açısından bu açığın kapatılması demek, ülkenin ilerleyebilmesi için atılan büyük bir adım demektir. Dijital çağda, İnternet'e erişemeyen ve İnternet'i kullanamayan çocukların hayata bir adım geride başlamaları, onların yeteneklerinin köreltilmesi gibi sonuçları da doğurabilmektedir. Sayısal uçurum giderilmediğinde, yalnızca çocuklar açısından değil yetişkinler açısından da büyük problemler açığa çıkabilmektedir. Bu bölümde ayrıntılı bir şekilde ele alınan bu problemlerin giderilebilmesi, Türkiye'de köklü bir değişikliğin oluşabilmesi açısından önemlidir. Bu değişiklik sayesinde ülkemizin gelişmiş ülkelerle ekonomik, siyasi ve toplumsal ilişkileri de daha gelişecek ve Türkiye açısından ilerlemeler kaydedilebilecektir.

Sayısal uçurumla mücadele edebilmek için dünyada uygulanan politikalar genel olarak; ağ altyapıyı geliştirme odaklı çalışmalar, hanehalkının ve bireylerin bilgi teknolojilerine erişiminin sağlanabileceği çalışmalar, firmalara yönelik bazı uygulamalar, bilgi teknolojilerine dair eğitimlerin verildiği uygulamalar, kamu hizmetlerinde bilgi teknolojilerinin kullanımını sağlamaya yönelik çalışmalar ve gelişmiş ülkelerle uluslararası işbirliği yapmaktır (Öztürk, 2005:126). Bu politikaların bir kısmı Türkiye'de de

uygulamaya konularak, sayısal uçurumla mücadele için gerekli adımlar atılmaya çalışılmaktadır.

Ülkemizde bilgi teknolojilerine sahip olan ve onları kullanabilen kişi sayısının ölçüldüğü ilk resmi çalışma, 1997 yılında TÜBİTAK BİLTEN tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkiye Ulusal Enformasyon Altyapısı Ana Planı (TUENA), sayısal uçurumun tüm dünyada önemli bir sorun olduğunu vurgulayarak, özetle şu noktalara değinmektedir (TÜBİTAK BİLTEN, 1999):

- Geleceğin haberleşme altyapısına erişim için önemli ölçü olan bilgisayar sahipliğinin toplum içinde dağılımı dengesizdir. Geleceğin bilgi toplumunun geniş kesimleri dışlamaması için alım gücünü yükseltecek uygun ekonomi ve toplum politikaları seçilmelidir.
- Toplumumuzda üst gelir grupları dışındaki geniş kesimler; kırsal alanlarda yaşayanlar; kente yeni göçenler için yaygın/adil erişim hakkı için gerekli düzenleyici mekanizmalar oluşturulmalıdır. Bu geniş kesimleri özel ihtiyaç grupları olarak tanımlamak yetersizdir.
- Yaygın/adil erişim kavramı haberleşme ile ilgili tüm yasal düzenlemelere konmalı ve düzenleyici kuruluşlarla kamu kesimi gerekli ve uygun yöntemlerle bu hedefin gerçekleştirilmesinden sorumlu olmalıdır.
- Kamuya açık haberleşme merkezi, toplumsal dışlanmıslığı engelleyecek bir başka mekanizmadır. Kamuya açık haberleşme merkezi zaman ve hedef olarak bir plana uygun şekilde yürütülmelidir.
- Kamuya açık haberleşme merkezleri için pilot uygulamalar, sosyal araştırmalar ve teknolojik Ar-Ge çalışmalarının eşgüdümü sağlanmalıdır.
- Altyapı üzerinde çalışacak uygulamaların kullanımının kolay olması yaygınlığını arttıracaktır.
- Halkın varolan teknolojileri kullanım kapasitesi ve yeteneği yüksek değildir. Bu alanda var olan teknolojilerin kullanımının etkinliğinin sağlanması için bilgilendirme ve eğitim çalışmalarını hem kamu hem de özel kesimin gündeminde olmalıdır.

Türkiye’de TUENA’dan sonra sırasıyla, 2000 yılında e-Türkiye Girişimi Eylem Planı, 2003-2004 yılları arasında e-Dönüşüm Türkiye Projesi Kısa Dönem Eylem Planı, 2005 yılında 2005 Eylem Planı ve 2006-2010 yılları arasında Bilgi Toplumu Stratejisi ve

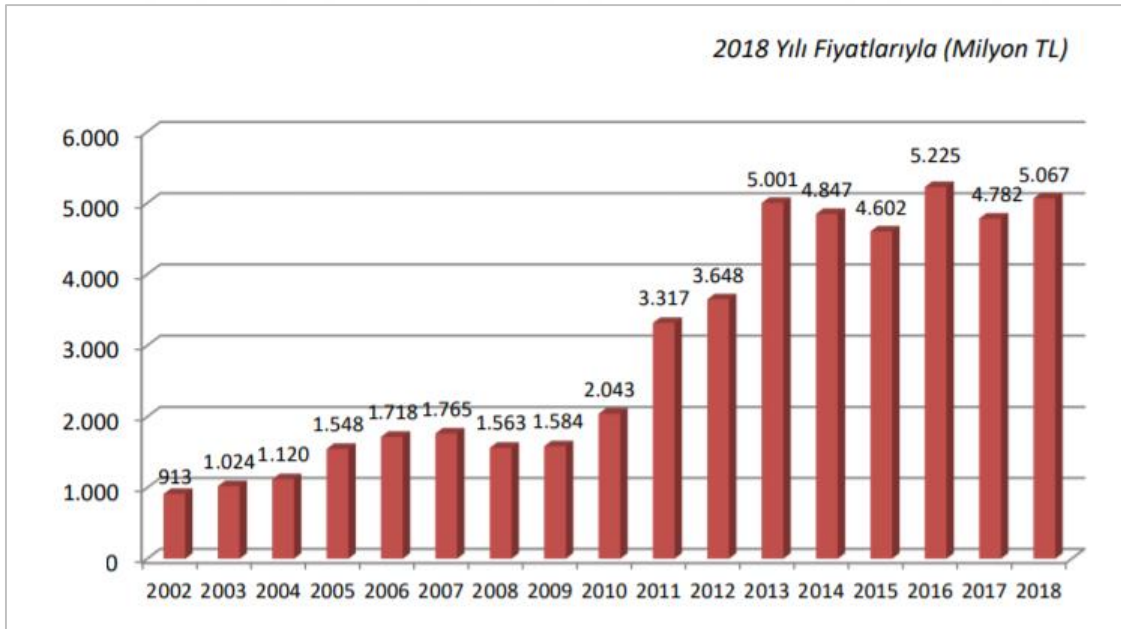
Eylem Planı bilgi toplumuna yönelik hazırlanan temel politika metinleridir (Kalkınma Bakanlığı, 2015:11). Ayrıca, 2010 yılında hayata geçen Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi³⁷ de, fırsat eşitliğini sağlayıp, sayısal uçurumu kapatmayı hedeflemiştir. Ancak proje belirtilen bitiş tarihi (2013 yılı sonu) ve bütçesi ile birlikte değerlendirildiğinde, projenin amaçlarına ulaşamadığı görülmektedir (Dursun, Kırbas ve Yüksel, 2015). Türkiye’de doksanlı yıllardan itibaren sayısal uçurumu kapatmaya yönelik yapılmış olan çalışmaları Seferoğlu, Avcı ve Kalaycı (2008:19) aşağıda belirtildiği gibi özetlemektedir:

- Ulusal bilim ve teknoloji politikaları: 2003- 2023 Strateji belgesi (2004),
- Black Sea Interconnection (BSI) projesi (TÜBİTAK ULAKBİM-2008),
- e-Türkiye Çalışmaları ve Vizyon 2023 Teknoloji Öngörüsü Çalışmaları (2002),
- Sayısal Uçurumun Önlenmesi: Stratejik Plan (Telekomünikasyon Kurumu-Ekim 2002),
- Türkiye Bilişim Şuraları (2002-2004),
- Bilgi Teknolojileri Yaygınlık ve Kullanım Araştırması (BİLTEN-Ocak 2001),
- VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, Bilişim Teknolojileri ve Politikaları Özel İhtisas Komisyonu (Nisan 2000),
- Kamu İnternet Erişim Merkezlerinin (KİEM) Kurulması (Tarih: 20xxxxxx),
- Türkiye Ulusal Enformasyon Altyapısı Ana Planı Projesi (TUENA) (1997-1999),
- 9. Ulaştırma Şurası Haberleşme Komisyonu çalışmaları (Haziran 1998),
- Bilim ve Teknolojide Atılım Projesi raporunun değerlendirmeye alınması ve Başbakanlık tarafından, “Türkiye’de Enformasyon Politikası ve Enformasyon Altyapısı Master Planı”nın hazırlanması için TÜBİTAK’ın görevlendirilmesi (Şubat 1996),
- Yüksek Planlama Kurulu’nun belirlediği “Yapısal Değişim Projeleri” kapsamında yer alan Bilim ve Teknolojide Atılım Projesi ve proje raporu (1995),
- Bilim-Teknoloji-Sanayi Tartışmaları Platformu’na bağlı Enformatik Alanına Yönelik Bilim-Teknoloji-Sanayi Politikaları Çalışma Grubu (1992-1995),
- Bilim-Teknoloji-Sanayi Tartışmaları Platformu’na bağlı Enformatik Alanına Yönelik Bilim-Teknoloji-Sanayi Politikaları Çalışma Grubu raporları (1992–1995),

³⁷ Konu ile ilgili ikinci bölümde daha ayrıntılı bilgi verilmektedir.

- Bilim Teknoloji Yüksek Kurulunun (BTYK) toplanması ve ‘bilgi teknolojilerini’ öncelikli alan olarak ilan etmesi (1993),
- BTYK tarafından, bugünün teknoloji politikasının temeli olan “Türk Bilim ve Teknoloji Politikası: 1993–2003” adlı çalışmanın karar altına alınması (3 Şubat 1993),
- Türkiye Elektronik Sanayicileri Derneği’nin (TESİD) “Bilgi Toplumu ve Yarının Teknolojileri Karşısında Türkiye” başlıklı raporu (Ocak 1992).

Türkiye’de Bilgi ve İletişim Teknolojileri’ ne yönelik yapılan diğer yatırımları incelediğimizde, ülkemizin sayısal uçurum konusuna duyarlı başka çalışmalarının olduğunu da görebiliriz. Türkiye’de 2002 yılından itibaren düzenli olarak takip edilen BİT yatırımlarının 2018 yılına kadar dökümü Şekil 2.9.’da verilmektedir. Yatırımlar yıllar itibariyle incelendiğinde, 2011 yılından sonra eğitim sektöründe gerçekleşen projeler sebebiyle, büyük bir artış yaşandığı görülmektedir. 2017 yılında 2016 yılına göre bir azalma görülürken; 2018 yılında tekrar bir artış gerçekleşmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Genel olarak bakıldığında, yaklaşık son on yılda Bilgi ve İletişim Teknolojileri’ ne verilen önemin arttığı gözlemlenmektedir.



Kaynak: Kalkınma Bakanlığı, 2018 Kamu Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yatırımları

Şekil 2.9. Kamu BİT yatırımları (2002-2018)

Türkiye’nin gelişiminin önünde önemli bir engel olan sayısal uçurumun kapanması konusunda nasıl bir kamu politikası uygulanmaktadır veya bu konuda bir çalışma

bulunmakta mıdır? Bu sorunun cevabını Erol Taymaz, TÜSİAD Dijital Ekonomi Yuvarlak Masası çalışmaları çerçevesinde hazırlanan “Dijital Teknolojiler ve Ekonomik Büyüme: Dijital Teknoloji Sektörlerinde Türkiye’nin Konumu, Fırsatları, Seçenekleri” raporunda, vermektedir. Dijital teknolojilerin diğer ülkelerle olan tüm ilişkileri (ekonomik ve toplumsal) temelden değiştirebildiğini belirten Taymaz (2018:128-129), ülkemizin en çok yararı edinebilmesi için “kalkınma ve ekonomik büyüme sürecinde dijital dönüşüme odaklanan bütüncül bir kamu politikasının gerekli kaynaklar kullanılarak etkili bir şekilde uygulanması” gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultudaki kamu politikasının üç ana bileşenin olduğunu vurgulamaktadır (Taymaz, 2018:129-130):

- 1) *Altyapı ve çerçeve koşullarının sağlanması:* Dijital altyapıda, güçlü ağ dışsallıkları ve ölçek ekonomileri bulunduğu için altyapının oluşturulmasında devlet kaçınılmaz olarak belirleyici bir rol oynamaktadır. Devlet, bizzat kamu yatırımları ve/veya uygun düzenlemeler ile gelişen dijital taleplere cevap verecek şekilde altyapının (etkin, güvenilir ve her yerden erişilebilir geniş bant iletişim ağ ve hizmetleri) yaygınlaşmasını sağlamalı, yeni nesil erişim altyapıları tüm haneleri ve firmaları kapsayacak şekilde geliştirilmelidir. Devlet pek çok sektörde “kamu yararını” gözeterek düzenleyici bir rol oynamaktadır. Dijital teknolojilerin ürün, süreç ve iş modellerinde köklü dönüşümlere yol açması sonucu, mevcut düzenlemelerin yeni koşullara uyabilmesi ve dijital teknolojilerin yaygınlaşmasını engelleyici etki yaratmaması gerekmektedir. Bu nedenle, kamu düzenlemelerinin esnek olması ve hızlı bir şekilde değiştirilebilmesi önem kazanmaktadır. Ayrıca dijital teknolojiler, farklı ve etkin düzenlemeler için de yeni fırsatlar sunduğu için düzenlemelerin tasarlanması ve uygulanmasında da dijital teknolojiler aktif olarak kullanılmalıdır. Dijital teknolojiler “bilgi”ye dayandığı için, herkesin özgürce bilgiye erişimini ve İnternet açıklığını (“openness”) güvence altına alacak hukuki düzenlemeler yapılmalıdır. Bilgiye erişim özgürleşirken, kişisel verilerin etkin bir şekilde korunması ve İnternet güvenliğinin sağlanması giderek artan bir önem kazanmaktadır.
- 2) *Dijital teknolojilerin yaygınlaşması:* Mevcut, olgun dijital teknolojiler firmaların üretkenliğini önemli ölçüde artırmaktadır. Türkiye önemli bir sınai birikime sahiptir ve bu birikim temelinde kısa ve orta dönemde büyümesini sürdürecektir. Bu nedenle mevcut koşullarda büyümenin motoru görevini üstlenen otomobil ve makine gibi orta-yüksek teknoloji ve tekstil ve hazır giyim gibi emek yoğun sektörlerde dijital teknolojilerin hızla yaygınlaşması için özgün politikalar geliştirilmelidir. Türkiye’de dijital teknolojilerin yaygınlaşmasında en önemli engeller firmaların gerekli dijital yeteneklere sahip olmaması ve firma ölçeği olduğu için, özellikle küçük ve orta boy işletmelerde bu teknolojilerin kullanımı ve hızla yaygınlaşması kamu tarafından desteklenmelidir. Teşvik mekanizmaları tek başına dijital teknolojilerin yaygınlaşmasını sağlayamayacağı için yasal düzenlemeler firmaları dijital teknoloji ve uygulamaları kullanmaya yönlendirecek şekilde tasarlanmalıdır.
- 3) *Dijital dönüşümün sağlanması:* Dijital teknolojilerin tüm potansiyelinden yararlanılması için Türkiye’de dijital teknoloji sektörlerinin gelişmesi ve dijital yenilik kapasitesinin artırılması gereklidir. Dijital teknoloji sektörlerinin ekonomi

içindeki payının hızla artmasını sağlayacak bir yapısal dönüşüm, üretkenlik ve büyüme üzerinde (bu sektörler daha üretken sektörler olduğu için) doğrudan ve (dijital teknoloji sektörleri yeniliklerin yapılmasını ve yayılmasını teşvik edeceği için) dolaylı katkıda bulunacaktır. Dijital teknoloji sektörlerinin gelişmesi için gerekli işgücünün yetiştirilmesi ve bu sektörlerde talep sürekliliğinin sağlanması gereklidir. Kamu alımları ve yatırımları bu sürekliliği sağlamada kullanılabilecek önemli politika araçlarıdır.

Gelişmiş ülkelerde Bilgi ve İletişim Teknolojileri, gayri safi milli hasıladan almış olduğu payın yanı sıra, ekonominin genelinde gözlemlenen verimlilik artışı ve işsizlik oranlarında gerçekleşen büyük bir düşüş ile stratejik planlama açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de Bilgi ve İletişim Teknolojileri’ ne yönelik yapılan yatırımların sayısı artsa da, bu sayı sayısal uçurumun kapanmasını sağlamaya yeterli değildir. Ülkemizde BİT’in ekonomik büyüme ve eğitime katkısı, “yapısal dönüşüme etkisi, girişimler ve bireyler için BİT kullanımının yaygınlaşması ve dış ticarete oluşturduğu rekabet gücü gibi konular, diğer ülkelerle karşılaştırılmalı olarak ele alındığında Türkiye’nin büyüme sürecinde BİT’in sağladığı imkanlardan yeteri kadar yararlanmamış olduğu görülmektedir” (TÜBİSAD, 2012:230). Bununla birlikte kamu kurumlarının bu imkânlardan yararlanabilmek ve gelişmiş ülkelerde rekabet edebilmek için belirli hedefleri de bulunmalıdır. Kamu kurumlarında BİT yatırım aşamasında amaçlanan hedefler kapsamında şunlar bulunmaktadır (Kaya ve Karayel, 2017:3):

- Vatandaşın, Bilgi ve İletişim Teknolojileri yardımıyla, kamusal alandaki karar alma süreçlerine katılımını sağlayacak mekanizmaların geliştirilmesi,
- Kamu idaresinin, şeffaf ve hesap verebilir hale getirilmesine katkıda bulunulması,
- Kamu hizmetlerinin sunumunda, Bilgi ve İletişim Teknolojileri’nden azami ölçüde yararlanılarak iyi yönetim ilkelerinin hayata geçirilmesine katkıda bulunulması,
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri’ nin kullanımının yaygınlaştırılması,
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri alanında kaynak israfını azaltmak amacıyla, kamunun mükerrerlik arz eden veya örtüşen ilgili yatırım projelerinin bütünleştirilmesi, izlenmesi, değerlendirilmesi ve yatırımcı kamu kuruluşları arasında gerekli koordinasyonun sağlanması.

Yukarıda belirtilen hedefleri, her bir kamu kurumu bağımsız kararlar almak yerine, birlikte belirli bir politika belirleyerek gerçekleştirmelidir. Ancak bu şekilde etkili ve hızlı bir sistem oluşturularak, bu politikanın gerekleri yerine getirilebilir. Telekomünikasyon Kurumu, Ulaştırma Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Maliye Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı gibi birçok kamu kurumunun yer aldığı, finansal ve idari açıdan bağımsız bir

komisyon kurularak, sayısal uçurum azaltılabilir (Oruç ve Arslan, 2002). Yeni medyanın Türkiye’de yaşayan herkes tarafından eşit bir şekilde paylaşılabilmesi için Taymaz’ın da değindiği noktalar oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, insan emeği, bilgi, fiziki altyapı ve gerekli yatırımlar sağlandığında daha eşit ve adil bir dağılım da sağlanmış olacaktır. Böyle bir dağılımın sağlandığı ülkede ise, refah içinde yaşayan ve bilgi seviyesinin yüksek olduğu insanların sayısı artacağından, ülkenin her anlamda gelişmişlik düzeyi de artacaktır.





3. MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMININ ORTAYA ÇIKIŞI: TARİHSEL VE KAVRAMSAL AÇIDAN BİR İNCELEME

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle, medya okuryazarlığı kavramının önemine değinen organizasyonların yaptığı çalışmalar yer almaktadır. Organizasyonların yaptığı bu çalışmalar, medya eğitiminin farklı özelliklerine dikkat çekerek, medya okuryazarlığının temel bir gereksinim olduğuna değinmektedir. İlk başlık altında, medya okuryazarlığı kavramından söz eden organizasyonların bu kavrama ilk ne zaman değindikleri ve kavramın en çok hangi özellikleri üzerinde durdukları incelenmektedir. İkinci başlık altında ise, medya okuryazarlığı kavramının akademik alanda farklı tanımlarla karşılık bulan açıklamaları bulunmaktadır. Günümüzde yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, medya okuryazarlığı kavramının medya ve bilgi okuryazarlığı kavramı olarak kullanılması gerektiği yönündeki açıklamalara alanda öne çıkan isimlerin tartışmaları doğrultusunda yer verilmektedir. Bölümün sonraki başlıklarında ise, gelişmiş ülkelerde ve Türkiye’de medya/yeni medya okuryazarlığı uygulamaları hakkında bilgi verilerek, ülkelerde uygulanan medya eğitimi ile ilgili genel bir değerlendirme yapılmaktadır.

3.1. Tarihsel Açıdan Medya Okuryazarlığı Kavramı ve Önemi

Medya eğitiminin gerekliliğinden ilk olarak söz eden Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 1960’lı yıllarda, medya okuryazarlığı kavramını tartışmaya açmıştır. UNESCO o dönemde, medyanın toplumsal gelişme üzerindeki kritik rolünü tanımlayarak, iletişim alanları yaratma ve sürdürme fikri konusundaki duyarlılığını ortaya koymuştur. Bilgi toplumlarında, insanları güçlendirmek ve onların katılımlarını sağlayabilmek için, enformasyon ve bilgiye ücretsiz ve eşit erişilebilmelidir. Enformasyon ve bilgiye ücretsiz ve eşit erişilebilmek ancak medya eğitiminin okul müfredatının bir parçası olarak öğretilmesi yoluyla mümkündür (Khan,2006:5). Bu bağlamda, ifade özgürlüğüne ve bilgiye evrensel erişimin sağlanmasına katkıda bulunan UNESCO, medya eğitiminin genç insanlar üzerindeki önemli rolüne de vurgu yapmıştır.

Medya eğitiminin temel bir gereksinim olduğuna değindikten yaklaşık yirmi yıl sonra UNESCO, 1982 yılında Almanya’da düzenlediği uluslararası bir toplantıdan sonra Grunwald Medya Eğitimi Bildirgesi’ni yayımladı. Bu bildirme, medyanın çağdaş toplumlarda gittikçe önemli ve etkili bir güç olduğunu ve kitle iletişim araçlarıyla tutarlı ve

sistematik bir eğitim biçiminin modern vatandaşlığın vazgeçilmez bir parçası olarak görülmesi gerektiğini savunur. Bildirgede, medya eğitiminin tanımı verilirken günümüzde de paylaşılmaya devam eden belirli önemli noktalara değinilmiştir (Buckingham, 2001: 2):

- Medya eğitimi, hareketli görüntü (film, televizyon, video), radyo, kaydedilmiş müzik, basılı medya (gazete ve dergiler başta olmak üzere) ve yeni iletişim teknolojilerinin tümüyle ilgilidir. Yalnızca basılı medyayı değil, medyanın tümünü kapsayan geniş tabanlı bir 'okuryazarlık' geliştirmek amaçlanır.
- Medya eğitimi, medyayı kapsayan öğretim ve öğrenmeyle ilgilidir. Bu durum, medya aracılığıyla öğretme ile karıştırılmamalıdır. Örneğin, televizyon ve bilgisayarların bilim veya tarih öğretme aracı olarak kullanılması medya eğitimi olarak yorumlanmamalıdır.
- Medya eğitimi, hem eleştirel anlayışı hem de aktif katılımı geliştirmeyi amaçlar. Gençlerin hem medya tüketicileri olarak yorum yapmasını hem de medyada birer üretici olmalarını sağlar. Böylece, gençler toplumda daha güçlü katılımcılara dönüşebilmektedir. Medya eğitimi, gençlerin eleştirel ve yaratıcı yeteneklerini geliştirme ile ilgilidir.

Ondokuz ülkenin temsilcilerinin toplanarak sonuçlandığı bu bildirgede, medyanın gücünü kınamak veya onaylamak yerine, dünyanın her yerindeki önemli etkilerini ve kullanım yaygınlığını kabul etmek gerektiğine değinilir. Dolayısıyla, gençlerin bu güçlü görüntüler, kelimeler ve seslerle dolu bir dünyada yaşayabilmeleri için, onlara yardımcı olmaları konusunda, aile ve okul gibi, belirli kişi ve kurumlara bazı sorumluluklar düşer. Bu sorumlulukların yerine getirilebilmesi için de çocuklar ve yetişkinlerin belirtilen sembolik sistemlerin üçünde de okuryazarlığa ihtiyaçları vardır. Medya eğitimi, ebeveynler, öğretmenler, medya çalışanları ve karar vericilerin tümünün eleştirel yaklaşımıyla daha etkili olabilecektir. Bu sebeple bildiride, yetkili makam ve mercilerden konu ile ilgili belirli taleplerde bulunulmuştur (Buckingham, 2001:18):

- Okul öncesi eğitimden üniversite seviyesine kadar ve yetişkin eğitiminde kapsamlı medya eğitim programlarını başlatmak ve desteklemek. Bu talebin amacı, eleştirel farkındalığın artmasını teşvik edecek bilgi, beceri ve tutumlar geliştirerek, elektronik ve basılı medya kullanıcıları arasında daha fazla kabiliyetin oluşmasını sağlamaktır. Bu tür programlar tercihen, medya ürünlerinin analizini, yaratıcı ifade aracı olarak medyanın kullanılmasını ve medya kanallarının etkin kullanımı ve katılımını içermelidir.
- Öğretmenler ve araçların hem medya anlayışlarını ve bilgilerini artırmak hem de uygun eğitim yöntemleri ile onları eğitmek için eğitim kursları geliştirilmelidir.
- Psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimi gibi alanlardan medya eğitiminin yararlanması için araştırma ve geliştirme faaliyetleri özendirilmelidir.

- Medya eğitiminde uluslararası işbirliğini teşvik etmeyi amaçlayan ve UNESCO tarafından üstlenilen veya öngörülen eylemler desteklenmeli ve güçlendirilmelidir.

Bu bildiri, geleneksel ve yeni medya okuryazarlığı ile ilgili önemli noktaların neredeyse tamamına değinmektedir. Çocuktan yetişkine kadar tüm bireyleri kapsayacak bir medya eğitimini destekleyen bu bildiri, bireyleri kullanıcı, eleştirel ve sorgulayıcı olmaya teşvik etmektedir. Genelde medya eğitimi almadan medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenler için de belirli taleplerde bulunmaktadır. Medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin konu ile ilgili eğitimleri almadan bu dersi vermemesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Ayrıca medya okuryazarlığının diğer alanlarla beslenmesi ve desteklenmesi, bu dersi daha da güçlü bir boyuta taşıyacaktır.

Kanada'daki medya eğitiminin arkasındaki kritik önermeleri incelemek için ise, Ontario³⁸ Eğitim Bakanlığı Medya Okuryazarlığı Kaynak Kılavuzu'nda "Medyanın Sekiz Kilit Kavramı"na değinilmektedir. 1989 yılında yayınlanan bu kılavuz, o dönem ve sonraki dönemler için oldukça yararlı bilgiler içermektedir. Kılavuzda değinilen sekiz ana kavram, Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok medya eğitim işletmesi tarafından da uyarlanmıştır. Ontario'nun anahtar kavramları şunlardır (Andersen, Duncan ve Pungente, 1999:142-143):

- Anahtar kavram 1: Medyanın tamamı yapı halindedir. Medya dış gerçekliğin basit yansımaları değildir; belirli amaçları olan ürünler sunar.
- Anahtar kavram 2: Medya gerçeklik kazandırır. Medya çoğunlukla, medyanın önceden hazırladığı tutum, yorum, gözlem ve deneyimlerle bize ulaşır.
- Anahtar kavram 3: Kitleler medyada anlam tartışır. Her birimiz cinsiyet, ırk, yaş, sınıf ve yaşam deneyimlerimiz temelinde, medya metinleriyle farklı yollarla etkileşim kurarız. Her birimiz anlamı farklı şekillerde müzakere ederiz.
- Anahtar kavram 4: Medyanın ticari anlamları vardır. Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçlarının ekonomik temelini farkındalığını içerir. Ağlar, izleyicilerin sponsorlara teslim edilmesini ister. Öğrenciler bu bilgi sayesinde, reklam verenlerin program içeriği hedeflerini nasıl oluşturduğunu ve izleyicileri pazarlanabilir gruplar halinde nasıl düzenlediğini anlayabilirler.
- Anahtar kavram 5: Medya ideolojik ve değerli mesajlar içerir. Medya okuryazarlığı, medya metinlerinin ideolojik etkileri ve değer sistemlerinin farkındalığını içerir. İdeoloji görünmez olma eğilimindedir, toplumdaki baskın ve bağımlı gruplar hakkında yaptığımız sağduyu varsayımlarıyla ilişkilidir. Tüketici, cinsiyet temsiliyeti, otoritenin kabulü ve tartışmasız vatanseverlik ile ilgili medya mesajlarının kodunu çözmeliyiz.
- Anahtar kavram 6: Medyanın toplumsal ve politik etkileri vardır. Medya okuryazarlığının önemli özelliklerinden biri de, medyadan kaynaklanan birçok

³⁸ Ontario, Kanada'nın ikinci büyük eyaletidir.

sosyal ve politik etkilere karşı farkındalık yaratmasıdır. Buna örnek olarak, aile hayatının değişen doğası, boş zamanların kullanımı ve siyasetçilerin televizyon kampanyaları verilebilir. Kitlesele medya toplumsal değerleri ve tutumları meşrulaştırmaya hizmet eder. Medyanın ayrıca, vatandaşlık hakları ve terörizm gibi konulara ve küresel olaylara aracılık etmede önemli bir rolü vardır.

- Anahtar kavram 7: Şekil ve içerik tam anlamıyla medyayla yakından ilişkilidir. Marshall McLuhan'ın "medya mesajdır" tezinde değindiği üzere, her medyanın kendi özel dili ve önyargıları vardır ve gerçeği farklı yollarla kodlar. Bu bağlamda, farklı medya aynı olayı haber yapabilir ancak aynı etki alanı ve mesajı oluşturmayabilir.
- Anahtar kavram 8: Her medyanın birbirinden farklı, estetik biçimleri vardır. Öğrenciler yalnızca medya metinlerini çözüp, anlama becerisini edinmeyip, aynı zamanda her birinin eşsiz estetik şeklinin keyfini çıkararak medya okuryazarlığı becerilerini geliştirme fırsatı bulmalıdır.

Kanada'da hazırlanmış olan bu anahtar kavramlar, 1980'li yılların sonunda düzenlenmiş olmasına rağmen, kavramların birçoğu günümüzde geçerliliğini korumaktadır. Geleneksel medya okuryazarlığının yanı sıra, yeni medya okuryazarlığını dahi kapsayan bu kavramlardan özellikle üçüncü kavram yani, "her birimiz cinsiyet, ırk, yaş, sınıf ve yaşam deneyimlerimiz temelinde, medya metinleriyle farklı yollarla etkileşim kurduğumuzu" belirten kavram bu tez çalışmasına yardımcı olabilecektir. Bununla birlikte, medyanın ticari anlamlarının olduğunu belirten dördüncü anahtar kavram, medyanın ideolojik ve değerli mesajlar içerdiğine vurgu yapan beşinci anahtar kavram, medyanın toplumsal ve politik etkilerinin olduğuna değinen altıncı anahtar kavram, şekil ve içeriğin tam anlamıyla medyayla yakından ilişkili olduğunu belirten yedinci anahtar kavram ve her medyanın birbirinden farklı, estetik biçimlerinin olduğunu savunan sekizinci anahtar kavram da bu çalışmada yararlanılabilecek bilgiler arasında yer almaktadır.

UNESCO, medya eğitimine olan ihtiyacı 1960'lı yıllarda gündeme getirmiş, 1980'li yıllardan itibaren de konunun önemine dikkat çekmek için gerekli adımları atmaya başlamıştır. UNESCO gibi Clearinghouse da, 1990'lı yıllardan itibaren medya şiddetine özel dikkat çekerek, çocuklar ve medya konusunda uluslararası bir bilgi merkezi kurarak, dünya çapında dikkat çeken birçok araştırma yapmaktadır. UNESCO İsveç Komisyonu ve UNICEF İsveç Komitesi 1995 yılında İsveç'te medya şiddeti ve çocuğun hakları hakkında uluslararası bir konferansı düzenleyerek, konuyla ilgili göstermiş oldukları hassasiyeti bir kez daha ortaya koymuşlardır.

Grunwald Medya Eğitimi Bildirgesi'nin kabulünden yirmibeş yıl sonra, dünyanın çeşitli ülkelerinden uzmanlar, eğitim politikası belirleyicileri, öğretmenler, STK

temsilcileri, medya profesyonelleri ve araştırmacılar 21-22 Haziran 2007 tarihinde Paris'te bir araya gelmişlerdir. Konuyla ilgili önemli kişileri buluşturan bu işbirliği, UNESCO ve UNESCO Fransa Komisyonu'nun ortak girişimi çerçevesinde, Avrupa Konseyi ile Fransız Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmiştir. Bu toplantının amacı, kaydedilen ilerlemeleri görmek ve eğitim politikalarının geliştirilmesi veya pratik deneyimler yoluyla medya eğitiminin geliştirilmesinde karşılaşılan engellerin tespit edilmesidir. Ayrıca, medya eğitiminin artırılması için tavsiyelerde bulunmak ve konuyla ilgili tüm muhatapları harekete geçirmek ise, toplantının bir diğer amacıdır. Paris Gündemi iki günlük toplantı sonucunda dört temel ilkedен oluşаn, toplam oniki öneri ile sonuçlanmıştır (UNESCO, 2007):

- I. Tüm eğitim seviyelerinde kapsamlı medya eğitim programlarının geliştirilmesi
 - 1) Öneri 1: Medya eğitiminin kapsayıcı bir tanımını kabul etmek
 - 2) Öneri 2: Medya eğitimi, kültürel çeşitlilik ve insan haklarına saygı arasındaki bağlantıları güçlendirmek
 - 3) Öneri 3: Temel beceri ve değerlendirme sistemlerini tanımlamak
- II. Öğretmen eğitimi ve bilinçlendirilmesi sağlanarak, sosyal alanda konuyla ilgili diğer kişilerin sayıca artırılması
 - 4) Öneri 4: Öğretmenlerin formasyon programına medya eğitimini eklemek
 - 5) Öneri 5: Uygun ve gelişen pedagojik yöntemleri geliştirmek
 - 6) Öneri 6: Eğitim sistemindeki tüm ilgili kişileri harekete geçirmek
 - 7) Öneri 7: Sosyal alandaki konuyla ilgili kişileri harekete geçirmek
 - 8) Öneri 8: Medya eğitiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde yerleştirmek
- III. Araştırma ve bu araştırmanın yayımlanma ağları
 - 9) Öneri 9: Yüksek öğrenimde medya eğitimi ve araştırmayı geliştirmek
 - 10) Öneri 10: Medya eğitiminde çok gerekli ölçek değişimine katkıda bulunmak için araştırma sorularını paylaşmak ve biraraya getirmek esastır
- IV. Eylemlerde uluslararası işbirliği

- 11) Öneri 11: İyi uygulamaları ve mevcut çalışmaları yaygınlaştırmak, somut durumların çeşitliliğini kavramak ve her türlü işbirliğini teşvik etmek için uluslararası iletişim özendirilmeli ve iyi organize edilmelidir
- 12) Öneri 12: İnsanların medya eğitimiyle ilgili bilinçlendirilmesi ve siyasi karar alıcıların harekete geçirilmesi önemlidir

Katılımcılar, bu eylemlerin yerel, ulusal, bölgesel ve uluslararası taahhütlerle uyumlu olduğunu belirterek, medya eğitimini artırmak için uluslararası seferberliğin acilen yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, önerilen tavsiyelerin uygulanmasını değerlendirmek ve onları güncellemek için düzenli değerlendirmelerin yapılması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Medya okuryazarlığına dikkat çeken organizasyonların yanı sıra, medya okuryazarlığı adı ile kurulan organizasyonlar da vardır. 2008 yılında kurulan Ulusal Medya Okuryazarlığı Eğitimi Derneği³⁹ (NAMLE) sözü edilen organizasyonlardan biridir. 1997 yılında medya okuryazarlığına yönelik ulusal bir organizasyon yaratma fikri Medya Eğitimi Ortaklığı⁴⁰ (PME) ile başladı. PME ise, o tarihte gelişmekte olan medya okuryazarlığı alanındaki mesleki gelişimi teşvik etmek için, aralarında Renee Hobbs'un da bulunduğu, ABD medya okuryazarlığı hareketindeki dört lider tarafından kuruldu. NAMLE, medya okuryazarlığı eğitiminde medyayı tüm biçimlerde kullanarak, ona nasıl erişileceği, onun nasıl analiz edileceği, değerlendirileceği, oluşturulacağı ve onunla nasıl iletişim kurulacağına dair tüm sürecin desteklenmesi gerektiğine inanmaktadır (NAMLE, 2016). Medya okuryazarlığı ile ilgili konferanslar düzenleyen NAMLE, Amerika Birleşik Devletleri'nde medya okuryazarlığı eğitiminin temel ilkeleri ile ilgili bir yayını da eğitimciler ve ilgili kişiler için hazırlamıştır. "Core Principles of Media Literacy Education in the United States" adlı bu belge 2007 yılında yayımlanmıştır. Bu belgeyi hazırlayan yazarlar, psikoloji, halk sağlığı, medya ve film çalışmaları, eğitim ve iletişimin yanı sıra medya okuryazarlığı alanlarında kendilerini geliştirdiklerinden, bu çalışma disiplinlerarası olması bakımından önemlidir. Bu çalışmanın içerisine, yalnızca ne öğretileceği değil aynı zamanda nasıl öğretileceği de dahil edilmektedir. Bu sebeple, yalnızca "medya okuryazarlığı"nın temel kavramları başlığı değil de, "medya okuryazarlığı eğitimi"nin temel prensipleri başlığı tercih edilmiştir (NAMLE, 2007).

³⁹ National Association for Media Literacy Education

⁴⁰ Partnership for Media Education

UNESCO'nun medya ve bilgi okuryazarlığını destekleyen çalışmalarına tekrar değinilecek olursa, bu çalışmalara Türkiye'de de yer verildiği görülmektedir. UNESCO ve Uluslararası Medya ve İletişim Araştırmaları Derneği (IAMCR) Medya Eğitim Araştırma Bölümü, IAMCR' nin 2011 yılında İstanbul'da yaptığı konferansın bir parçası olarak, Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Göstergeleri ile ilgili iki ortak oturum düzenlemiştir. İlk oturumda genel olarak, medya ve bilgi okuryazarlığının tanımı ve onun öğrenme çıktıları ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Bu oturum, yalnızca UNESCO taslak raporunun amaç ve içeriğini ortaya çıkarmamış, aynı zamanda böyle bir projenin arka planını ve kapsamını da açıklığa kavuşturmuştur. İkinci oturum ise, UNESCO taslak raporuna önceden erişim hakkı verilen IAMCR' in önde gelen birkaç üyesinin katkıları ile destek bulmuştur. Aynı oturumda, sosyo-kültürel eşitsizlikler ve çeşitlilikler ile medya okuryazarlığının insan hakları konularıyla bağlantısının da dikkate alınması gereken boyutlar olduğu tartışılmıştır. IAMCR' nin düzenlediği bu konferans UNESCO'nun hazırladığı raporu geliştirmesi için de önemli bir girişimdir.

2011 yılında İstanbul'da düzenlenen konferansa katkıda bulunan UNESCO aynı yıl, "Media and Information Literacy Curriculum for Teachers" adlı kaynağı yayımlamıştır. Bu kaynağın alanda öncülük etmesinin iki nedeni vardır. Birincisi, radyo, televizyon, İnternet, gazeteler, kitaplar, dijital arşivler ve tek bir platformda olan kütüphaneleri bir noktada birleştirerek ilk kez medya ve bilgi okuryazarlığını bütünsel bir biçimde sunmaktır. İkincisi, milyonlarca genç insan kapasitesine ulaşması için özellikle öğretmenler düşünülerek tasarlanmıştır. Bu kaynak, medya, bilgi, bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitim ve müfredat geliştirme gibi geniş alan yelpazesinden oluşan uzmanlar tarafından incelenerek hazırlanmıştır (UNESCO, 2011).

Yeni iletişim teknolojilerine yönelik okuryazarlığın önemi konusunda da UNESCO 2013 yılında "Media and Information Literacy: Policy & Strategy Guidelines" adlı kaynağı yayımlamıştır. Bu kaynak, İnternet dahil olmak üzere, medya ve diğer bilgi sağlayıcılarında bilgi ve medya içeriğinin üretilmesi ve değerlendirilmesinde toplumların ihtiyacı olan beceri ve tutumlar hakkında bilgi verir. En az yetmiş ülke, medya ve bilgi okuryazarlığı ile ilgili çeşitli faaliyetler uygulamakta ve bu konunun önemine değinmektedir. Ancak, şu anda çok az sayıda devlet medya ve bilgi okuryazarlığı ile ilgili politikaları yürürlüğe koymaktadır. UNESCO'nun yaptığı bu çalışma, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla, bilgiye erişim ve ifade özgürlüğü hakkını da dikkate alarak, bilgi

okuryazarlığı ve medya okuryazarlığını birleştiren, yani medya ve bilgi okuryazarlığını birleşik bir kavram olarak ele alan ilk çalışma olması nedeniyle önemlidir (UNESCO, 2013). UNESCO'nun aynı yıl medya ve bilgi okuryazarlığı üzerine yayımladığı diğer kaynak ise, Ulla Carlsson ve Sherri Hope Culver editörlüğünde olan "Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue" adlı kaynaktır. Medya ve bilgi okuryazarlığı üzerine verimli kültürlerarası diyalogları teşvik etmeyi amaçlayan bu kaynak, hem ulusal hem de uluslararası boyutta yeni bilgiler sunarak, alana katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Birleşik Krallık' ta iletişim düzenleyicisi ve rekabet otoritesi olan Ofcom (Office of Communications) da hem yetişkinler hem de çocuklar için medya okuryazarlığına ilişkin bazı araştırmalar yapmaktadır. Yetişkinlerin medya kullanımı ve tutumlarına yönelik, yetişkinlerin medya okuryazarlıkları üzerine raporlar ve yıllık araştırmaları 2005 yılından bu yana yapmaktadır. Çocuklar ve ebeveynlerin medya kullanımları ve tutum raporunu ise, 3-15 yaş arasındaki çocuklar ve ebeveynleri için yıllık anket ve rapor olarak 2005 yılından bu yana düzenlemektedir. 2003 İletişim Yasası ile birlikte Ofcom, özellikle çocukları medya okuryazarlığına teşvik etme ve araştırma yapma konusunda kendisini sorumlu hissetmektedir. Bu sebeple Ofcom' un medya okuryazarlığı etkinliği, Birleşik Krallık' ta bulunan yetişkinlerin ve çocukların elektronik medyayı kullanmaları ve anlamaları temeline dayanan kanıt sağlama ve konuyla ilgili olan içerdeki ve dışardaki tarafların çalışmalarını destekleyecek biçimde kanıtı paylaşma olmak üzere, iki unsura odaklanmaktadır. Ofcom' un insanların medya okuryazarlığı ihtiyaçlarına yönelik yaptığı güçlü araştırmaları aynı zamanda, kamu politikasının oluşturulmasında da hayati bir rol oynamaktadır (Ofcom, 2016).

Alanı büyük ölçüde destekleyen çalışmalar sunan UNESCO 2015 yılında "Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals" adlı kitabı yayımlamıştır. Bu kitap, medya ve bilgi okuryazarlığını kapsamlı olarak ele alan otuzbirden fazla makaleden oluşmaktadır. Bu makaleler, eğitim, sürdürülebilir kalkınma, ifade özgürlüğü, dinlerarası ve kültürlerarası diyalog, medya ve diğer bilgi sağlayıcıları, cinsiyet eşitliği, engelliler, dilsel çeşitlilik, çevre, sağlık ve tarım ile konuları içermektedir. Bu kitap ele aldığı konu çeşitliliği bakımından, bir yandan medya ve bilgi okuryazarlığı alanında bireylerin ilerlemesine katkıda bulunabilecek, diğer yandan ise çocuklar, gençler, yetişkinler, yaşlılar ve engelliler arasında gerekli olan bilgi, beceri ve güvenin oluşmasına

yardımcı olabilecektir. Bununla birlikte, UNESCO 2016 yılında medya okuryazarlığı konusuyla ilgili iki farklı kitap daha yayımlamıştır. Bunlardan ilki, Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgesinde bulunan eğitimciler için yazılmış olan “Opportunities for Media and Information Literacy in the Middle East and North Africa” adlı kitaptır. Farklı dini ve kültürel kökenden gelen bireyler arasında daha iyi bir anlayışın geliştirilmesine aracı olacağı ümidiyle yayımlanan bu kitap, medya ve bilgi okuryazarlığı eğitim unsurlarını Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgesine de kazandırmayı amaçlamaktadır. 2016 yılında yayımlanan ikinci kitap ise, “Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism” başlığını taşımaktadır. Bu kitap, dünya çapında hem çevrimiçi hem de çevrimdışı ortamda oldukça fazla bir artış gösteren nefret söylemi, radikalleşme, aşırılık ve kutuplaşmanın, medya ve bilgi okuryazarlığı konusunu daha da önemli bir konuma taşımasına vurgu yapmaktadır. Medya ve bilgi okuryazarlığı konusunda ne kadar çok bireyin yetkinliği artarsa, o kadar çok dezenformasyon, basmakalıp düşünce ve hoşgörüsüzlüğün üstesinden gelinebileceği savunulmaktadır. Bu kitapta dikkat çeken bir husus, çevrimdışı ortamda olduğu gibi, çevrimiçi ortamda da görülen şiddet yanlısı aşırılıklar ve dışlayıcı söylemlerin medya ve bilgi okuryazarlığı sayesinde en aza indirgenebileceğidir. Bu bağlamda, UNESCO’nun yayımladığı kitaplarda yalnızca medya ve bilgi okuryazarlığı yetkinliğinin nasıl kazandırılacağı ve medya içeriklerini eleştirel inceleme konusuna değinmediği, aynı zamanda bu yetkinlikler ile vatandaşların bilgi özgürlüğü ve ifade özgürlüğü gibi temel insan hakları ve uygulamaları konusunda yetkili olabileceklerine de değindiği dikkat çekmektedir.

3.2. Medya Okuryazarlığı Kavramından Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Kavramına: Kavramsal Açıdan Bir İnceleme

Medya okuryazarlığı konusu nispeten yeni olsa da, sadece medya araştırmacıları arasında yaygınlaşmamakta, aynı zamanda çocuklarının medyaya maruz kalma riski konusunda endişe duyan anne-babalar, tüketiciler ve eğitimciler arasında da yaygın hale gelmektedir. Yaklaşık kırk yıldır, dünyanın neredeyse her yerinden hem akademisyenler hem de ilgili kişiler medya okuryazarlığıyla ilgili çok sayıda makale üretmektedir (Potter, 2010: 675). Ancak elli yılı aşkın süredir gündemde olan medya okuryazarlığı kavramının, akademik alanda çok tartışılmasına rağmen, herkes tarafından kabul edilmiş, tek bir tanımı bulunmamaktadır. Livingstone ve arkadaşları (2005) medya okuryazarlığına ilişkin basit bir tanıma ulaşılmasındaki güçlüğü, medya okuryazarlığı tartışmalarının

merkezinde tutulan, medya okuryazarlığının amaçlarının sorgulanması olarak açıklamaktadır. Akademik çalışmaları inceleyen Livingstone ve arkadaşları (2005), medya okuryazarlığının hizmet ettiği üç ana amacı şöyle belirtirler: a) demokrasi, katılım ve aktif vatandaşlık; b) bilgi ekonomisi, rekabet gücü ve seçim; c) hayat boyu öğrenme, kültürel ifade ve kişisel tatmin. Bu amaçlar aynı zamanda medya okuryazarlığı ile ilgili olan politika tartışmalarını da yönlendirebilmektedir. Medya okuryazarlığı ile demokrasi, katılım ve aktif vatandaşlık kavramları arasındaki ilişki günlük olaylardan yola çıkarak açıklanabilir. Örneğin, demokratik bir toplumda medya okuryazarı olan bir birey, gün içinde yaşanan olaylar ve konular hakkında daha bilinçli bir fikir edinebilir. Dolayısıyla, görüşlerini hem bireysel olarak hem de kamusal, sivil ve politik alanlarda topluca ifade edebilir. Bu nedenle, medya okuryazarı olan bir toplum çok yönlü, eleştirel ve kapsayıcı bir kamusal alanı destekleyebilecektir. Medya okuryazarlığı ile bilgi ekonomisi, rekabet gücü ve seçim arasındaki bağı bilgi ve piyasa ekonomisi üzerinden açıklamak mümkündür. Bilginin gittikçe arttığı bir piyasa ekonomisinde, işyerinde medya okuryazar çalışanların olması demek muhtemelen daha yüksek seviyede bilgilerin o işyerinde dolaşımında olması demektir. Böylece, medya okuryazarlarının çoğunlukta olduğu bir toplum yenilikçi bir toplum olabilecektir ve tüketici için rekabetçi, zengin seçenekler sunabilecektir. Son olarak, hayat boyu öğrenme, kültürel ifade ve kişisel tatmin kavramlarının medya okuryazarlık ile bağlantısı, yine günlük yaşam üzerinden açıklanabilir. Medya okuryazarlığı, tam ve anlamlı bir yaşamı ve bilinçli, yaratıcı ve etik değerleri benimseyen bir topluluğu destekleyen eleştirel ve anlatım becerilerine katkıda bulunabilmektedir (Livingstone, Couvering ve Thumim, 2005: 7-8). Buna göre, bir toplumda medya okuryazarı olan bireylerin sayısı arttıkça o toplumdaki kişilerin bilgi seviyesi, kendini ifade etme durumu ve eleştirel becerileri de artacağından, o toplumdaki bireyler kültürel anlamda tatmin olabileceklerdir.

Medya okuryazarlığının kısa ve açık bir tanımını elde etmek için çeşitli girişimler söz konusudur. Örneğin, 1992 yılında “Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı”⁴¹ nda medya okuryazarlığı için tek bir tanım oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu konferansta, medya okuryazarlığı ile ilgili “iletlerin değişik biçimlerini inceleme, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği” açıklamasını içeren bir tanım oluşturulmuştur. Bu tanımın oluşturulmasından birkaç yıl sonra “Ulusal İletişim Birliği”⁴² medya

⁴¹ National Leadership Conference on Media Literacy

⁴² National Communication Association

okuryazarlığına ilgi duyan üyeleri iletişim yeterliliği ile ilişkilendirilmiş bir tanım oluşturmak için davet etmiştir. Onların oluşturduğu tanıma göre “medya okuryazarı olan bir kişi, medya mesajlarına ve medya kullanımına anlam yükleyecek, değer ve önem verecek şekilde donatılmıştır.” Ancak bu tanımlardan hiçbirinde bir görüş birliğine varılamamıştır (Potter, 2010:679). Tanımlarda görüş birliğine varılamasa da, medya okuryazarı ile ilgili genel olarak tüm görüşler, medyada dinleyici/okuyucu/kullanıcıya verilen mesajları doğru değerlendirebilme ve analiz edebilme kavramları üzerinde durmaktadır.

Potter, medya okuryazarlığı konusunu çalışan akademisyenlerin karşılaşılabileceği üç ana soru olduğunu belirtmektedir. Bu sorulardan ilki şöyledir: Medya nedir? Bu soru çerçevesinde, medya okuryazarlığı açısından hangi medyanın kastedildiği netleştirmelidir (Potter, 2010:679). Günümüzde medya okuryazarlığını tanımlayabilmek için “elektronik medyayı” da kapsayan akademik çalışmalar incelenmelidir. Ancak medya okuryazarlığının tanımı iki ayrı araştırma grubu tarafından farklılaştırılmaktadır. Birinci araştırma grubu medya okuryazarlığının tanımına, geleneksel medya yani televizyon, radyo ve filmi kapsayan araçları dahil etmektedir. İkinci araştırma grubu ise, şu anda bilgi okuryazarlığı denilen ve öncelikli olarak bilgisayarlar, İnternet, cep telefonları ve dijital televizyon ile ilgili olan, bilgi toplama ve bilgisayar eğitimi temel alan bir medya okuryazarlığı tanımını daha uygun bulmaktadır (Livingstone, Couvering ve Thumim, 2005:10). Çizelge 3.1.’de de görüldüğü üzere, medya okuryazarlığının tanımına Maddison, Scribner, Cole, Sinatra gibi akademisyenler öncelikli olarak basılı medyayı; Goodwin ve Whannel televizyonu; Messaris ve Metallinos hareketsiz ve hareketli resimlerin görsel medyasını; Adams, Hamm, Gardiner bilgisayarları; Buckingham multimedyaı, Hartley ve Tyner dijital medyayı; Hobbs, Potter ve Silverblatt ise bilgi sağlayan tüm teknolojileri dahil etmektedir (Potter, 2010:679). Hobbs 1998 yılında yapmış olduğu “Building Citizenship Skills through Media Literacy Education” adlı çalışmasında, medya okuryazarlığının yeni bir alan olmadığını ve yalnızca televizyonu kapsamadığını, aynı zamanda bilgi çağını da kapsayan bir alan olduğunu savunmaktadır. İki araştırma grubunun da dahil ettiği kitle iletişim araçları medya okuryazarlığı kavramının tanımı için olması gereken araçlardır. Diğer bir ifadeyle, medya okuryazarlığı yani günümüzde medya ve bilgi okuryazarlığı, hem geleneksel medyayı kapsayan araçları hem de yeni medyayı kapsayan araçları içine almalıdır. Bu bağlamda, geleneksel medya ile yeni medyanın ayrıştırılması söz konusu

olmadığından, Hobbs, Potter ve Silverblatt gibi akademisyenlerin de savunduğu gibi, bilgi sağlayan tüm teknolojiler medya okuryazarlığının tanımında göz önüne alınmalıdır.

Çizelge 3.1. Medya okuryazarlığı tanımına dahil edilen araçları farklılaştıran akademisyenler

Medya okuryazarlığı tanımına dahil edilen araçlar	Savunan akademisyenler
Basılı medya	Maddison, Scribner, Cole, Sinatra
Televizyon	Goodwin ve Whannel
Hareketsiz ve hareketli resimlerin görsel medyası	Messarıs ve Metallinos
Bilgisayarlar	Adams, Hamm, Gardiner
Multimedya	Buckingham
Dijital medya	Hartley ve Tyner
Bilgi sağlayan tüm teknolojiler	Hobbs, Potter ve Silverblatt

Potter'ın belirttiği, medya okuryazarlığı konusunu çalışan akademisyenlerin karşılaşılabileceği ikinci soru şöyledir: Okuryazarlık denilince akla ne gelmektedir? Bu konu hakkında da akademisyenler arasında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Adams, Hamm, Alvermann, Moon, Hagood, Anderson, Brown, Mackey, Messaris, Sholle, Denski, Silverblatt, Ferry ve Finan gibi bilim insanları medya okuryazarlığını esas olarak artan beceriler açısından ele almaktadır. Meyrowitz, Pattison, Silverblatt ve Zettl medya okuryazarlığı konusunda esas olarak bilginin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Medya okuryazarlığını, Barton ve Hamilton bir etkinlik olarak görürken; Sholle ve Denski siyasi, sosyal ve kültürel bir uygulama olarak görmektedir. Bununla birlikte, Bazalgette, Hobbs ve Potter gibi akademisyenler medya okuryazarlığını hem becerilerin hem de bilginin geliştirilmesine ihtiyaç duyulan bir etkinlik olarak savunur ve bu konuyu oldukça geniş bir bakış açısıyla değerlendirirler (Potter, 2010:679-680). Hobbs, bu konuyu demokrasi ile bağlantı kurarak açıklamaktadır. Ona göre, sağlıklı, yetenekli, çalışkan vatandaşlar olmadıkça sağlam bir demokrasiye ulaşmak imkansızdır. Amerikan gençliğinin, erken yaşlarda uyuşturucu ve alkol kullanmalarını, erken yaşta hamile kalmalarını ve 12-17 yaşları arasında şiddete maruz kalmalarını demokrasinin gelişmemiş olmasıyla ilişkilendiren Hobbs (1998b), bilgi ekonomisinin değişmesiyle birlikte artık insanların da çok yönlü düşünme, iletişim ve problem çözme becerilerini kazanmaları gerektiğine inanmaktadır. Ergenlerin gelişmesi ve dolayısıyla ulusun gelişerek daha demokratikleşmesi ancak halkın, okulların ve ailelerin niteliklerinin artırılmasıyla mümkündür. Bu kapsamda, medya okuryazarlığı önemli bir rol oynamaktadır (Hobbs,

1998b). Şu an içinde bulunduğumuz medya çağında, gençlerin medya tarafından doyuma ulaştığı da göz önüne alındığında Hobbs, gençlerin demokratik hak ve çıkarlarını kazanmaları, korumaları ve geliştirmeleri için iyi birer medya okuryazarı olmaları gerektiğine inanmaktadır.

Potter'ın üzerinde durduğu, medya okuryazarlığı konusunu çalışan akademisyenlerin karşılaşılabileceği üçüncü başlık ise: “Medya okuryazarlığının amacı ne olmalıdır?” sorusudur. Bu soruya değinen yazarların çoğu medya okuryazarlığının amacını, kişilerin yaşamlarını iyileştirmesi ve medya mesajlarının bu kişileri ne kadar etkileyeceğine kendilerinin karar verebilecekleri, olarak savunmaktadır. Anderson, Buckingham, Hobbs, Lewis, Jhally ve Rafferty bu amacı savunan akademisyenler arasında yer almaktadır. Aufderheide, Brown, Buckingham ve Masterman gibi pek çok akademisyen, bir eğitim müfredatında medya okuryazarlığının amacı hakkında konuşmaktadır. Anderson, Buckingham, Lewis ve Jhally ise medya okuryazarlığının sosyal aktivizmde bir amacı olduğunu savunmaktadır (Potter, 2010:680). Lewis ve Jhally (1998), metinsel analizin medya eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesinin yeterli olmadığını savunmaktadır. Onlara göre, herhangi bir medya sisteminde, bazı mesajları görüp diğerlerini görmememizin nedeni, toplumsal dünyanın kurgulanması ve gücü ile ilişkilidir. Onlar, Hobbs' un medya okuryazarlığı ile sosyal aktivizmi aynı grupta toplamasının uygun olmadığını düşünmekte ve medya okuryazarlığını, “medyayı kullanarak mesajlar oluşturma, medya mesajlarına erişme ve eleştirel yaklaşabilme” olarak tanımlamasına katılmamaktadırlar. Lewis ve Jhally (1998:109)'e göre, medya okuryazarlığının amacı, analiz, muhakeme, iletişim ve kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla özerkliğe teşvik etmektir. Bu bağlamda Lewis ve Jhally, medya okuryazarlığında metine odaklı bir eğitimi reddederek, sosyal bağlam ve sosyal etkinin yer aldığı bir eğitim sistemini desteklemektedir.

Bu açıklamalar doğrultusunda, daha önce de belirtildiği gibi, medya okuryazarlığı konusunda çalışan bilim insanlarının belirli, net bir medya okuryazarlığı tanımında uzlaşabildikleri söylenemez. Bunun nedeni akademisyenlerin savundukları ayrı görüşler ve her birinin medya okuryazarlığını farklı yorumlaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Ofcom' un 2004 yılında yaptığı “Ofcom's strategy and priorities for promoting media literacy” adlı çalışma, medya okuryazarlığının tanımını netleştirmek adına önemli bir çalışmadır. Ofcom' un yaptığı tanımda medya okuryazarlığı, “çeşitli bağlamlarda iletişim

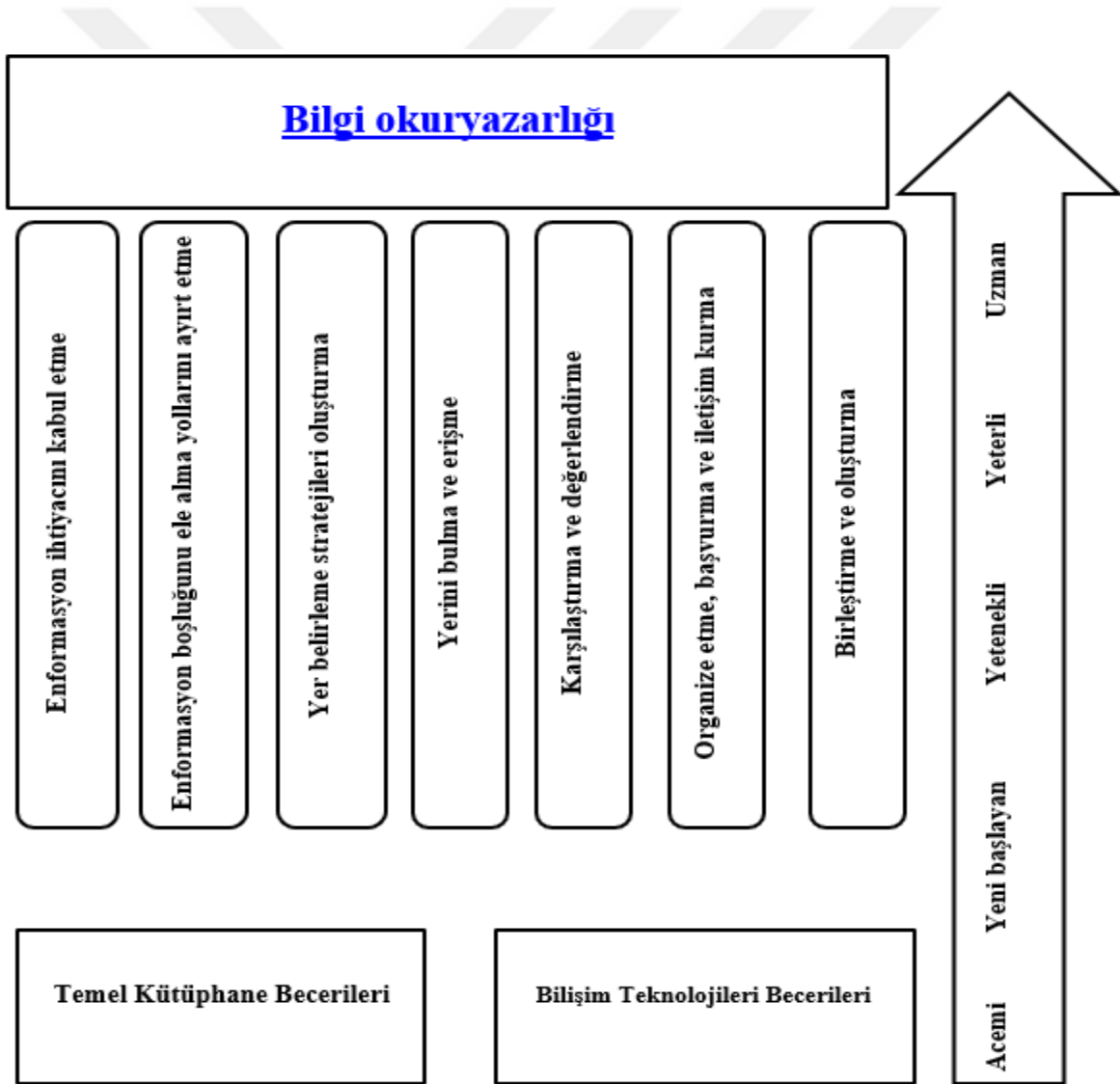
kurmak, iletişimi anlamak ve iletişim seçeneklerine erişim” dir. Geleneksel okuryazarlık, metin okuma yazma becerisi olduğuna göre, medya okuryazarlığı da görsel-işitsel bilgileri “okuma” ve “yazma” yeteneğidir. Kendini daha çok geliştiren bir medya okuryazarı ise aynı zamanda bu bilgileri değerlendirme, kavrama, analiz etme ve sorgulama becerisine sahip olmaktadır (Ofcom, 2004:2-4). UNESCO ise medya okuryazarlığını, “kitle iletişim araçlarını, medyanın bilinçli ve eleştirel bir anlayışı da dahil olmak üzere, kullandıkları teknikleri ve etkileri iddialı veya pasif olmayan bir şekilde anlama ve kullanma” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bu kavram, televizyon, yazılı basın, radyo, bilgisayarlar vb. çeşitli medya biçimlerinde iletişimi üretme, değerlendirme, analiz etme ve okuma becerisi anlamına gelmektedir (Grizzle ve Calvo, 2013:191). UNESCO ile Ofcom’ un medya okuryazarlığı ile ilgili yapmış oldukları tanımlar karşılaştırıldığında, UNESCO’nun Ofcom’ un yaptığı tanıma dahil etmediği üretme becerisini de eklediği dikkat çekmektedir. Bu demek oluyor ki, Ofcom medya okuryazarlığı tanımına yeni iletişim teknolojilerini dahil etmezken, UNESCO bilgisayar gibi yeni iletişim araçlarına bu terimin tanımında yer vermektedir.

Medya okuryazarı olan bir kişi, beklentilerinin ne olduğunu bildiği için daha iyi bir konumda olabilecek ve medyada yayınlanan, kendisine sunulan seçeneklerin arasından en iyi nasıl faydalanabileceğinin farkında olabilecektir. Bu durumda, iletişim teknolojisini anlayabilen bireyler, çevrelerindeki dünyayı daha iyi anlayabilecekler ve onun bir parçası olabileceklerdir. Ofcom, medya okuryazarlığına günümüzde de gelecekte de herkesin ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Medya okuryazarlığının hem yetişkinlerde hem de çocuklarda geliştirilmesinde, içerik üreten kuruluşlar, yayıncılar, dijital televizyon ve çevrimiçi hizmetler gibi platform sağlayıcılar, eğitimciler, devlet daireleri, ebeveynler, çocuklarla ilgili kurum ve kuruluşlar ve birçok benzer kuruluş önemli rol oynamaktadır (Ofcom, 2004:2). Bu kapsamda, Ofcom yalnızca geleneksel medyayı içeren bir medya okuryazarlığını savunmamakta, aynı zamanda yeni medyanın da dahil olduğu bilgi okuryazarlığının da önemine vurgu yapmaktadır. Medya okuryazarı olan bir kişi, elektronik posta yazma, web sayfaları veya video materyalleri tasarımı gibi elektronik ortamda iletişim kurabilme becerilerine de sahip olabilmektedir. Dolayısıyla, medya okuryazarı olan kişiler kullandıkları hizmetler ve izledikleri görüntülerle ilgili bilinçli seçimler yapabilmektedir (Ofcom, 2004:4-5). Ofcom’ un yapmış olduğu bu çalışmada, medya okuryazarlığı tanımında yeni medyanın ancak gelecekte yer alabileceği anlaşılmaktadır. Oysa ki, çalışmanın yapıldığı yıl olan 2004 yılında, yeni iletişim

teknolojilerine kullanıcılar uzun süredir ulaşmaya başlamışlardır. Bununla birlikte, UNESCO medya okuryazarlığı kavramını tanımlarken de yeni medyaya değinmesine rağmen, bireylerin pasif durumdan aktif duruma geçmesinin önemliliğini yeni bir kavram olan, medya ve bilgi okuryazarlığı kavramını ortaya çıkararak göstermektedir. Bu kavram, vatandaşların medya ve diğer bilgi sağlayıcıları ile etkili bir şekilde etkileşimde bulunmasını ve sosyalleşmeleri ve aktif vatandaş olmaları için eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerileri geliştirmelerini sağlayan temel yetkinliklere (bilgi, beceri ve davranışlar) karşılık gelmektedir (Grizzle ve Calvo, 2013:191). Medya ve bilgi okuryazarlığı, enformasyona ve bilgiye erişim, ifade özgürlüğü ve kaliteli eğitimin artırılması için bir temel oluşturmaktadır. Medya ve diğer bilgi sağlayıcıların işlevlerini değerlendirecek beceri ve tutumlardır. Daha açık bir ifadeyle, medya ve bilgi okuryazarlığı, insanların etkili bir şekilde hayatlarını sürdürebilmeleri için hayati önem taşıyan etkinlikleri ifade etmektedir (Grizzle ve Calvo, 2013:7).

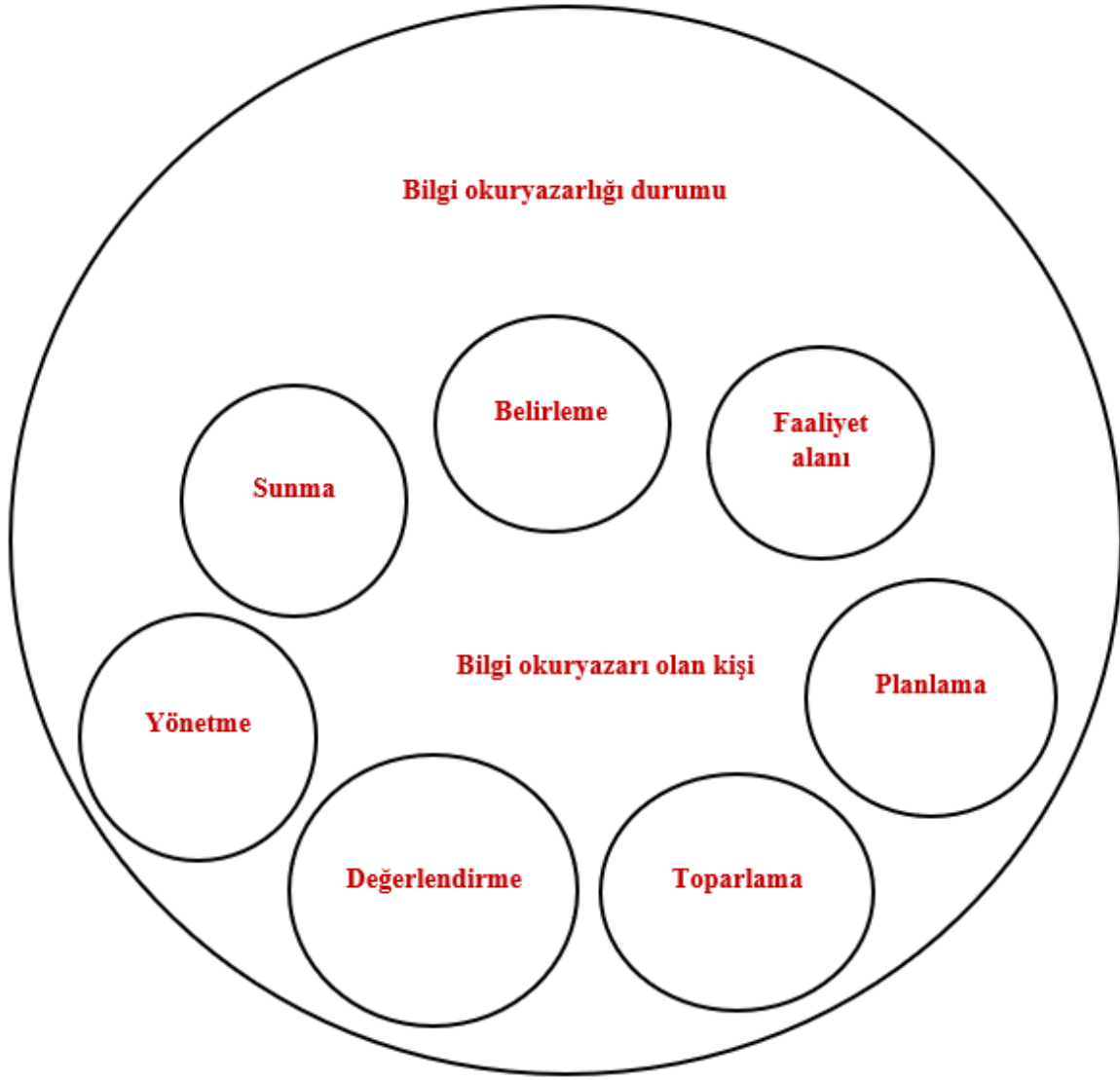
SCONUL (The Society of College, National and University Libraries), bilgi okuryazarlığı konusunu bir şekil ile biraz daha anlaşılır hale getirmektedir. SCONUL, hem ulusal kütüphaneler hem de İngiltere'deki yükseköğretim üniversitelerinden birçoğunun yanı sıra, İngiltere ve İrlanda'daki tüm üniversite kütüphanelerini temsil etmektedir. SCONUL' un 1999 yılından günümüze kadar medya bilgi okuryazarlığıyla ilgili yaptığı çalışmalar bulunmaktadır. SCONUL, 1999 yılında yaptığı çalışmadaki şekilde (Bkz. Şekil 3.1.) bilgi okuryazarlığının “yedi becerisi” için bir çerçeve çizmiştir. Birincisi, enformasyon ihtiyacının farkına varılması becerisidir. İkincisi, enformasyon “boşluğunu” ele alma yollarını ayırt etme becerisidir. Bu beceriler, hem basılı hem de basılı olmayan uygun kaynak türleri hakkında enformasyon; eldeki görev için “en uygun” olan kaynakları seçme; kaynakların erişilebilirliğini etkileyen sorunları anlama becerisi olarak ele alınabilir. Üçüncüsü, enformasyon bulma stratejileri oluşturma becerisidir. Bu beceri, enformasyonun kaynaklarla uyuşması; ihtiyaca uygun sistematik bir yöntemin geliştirilmesi; veritabanlarının üretimi ve inşası ilkelerinin kavranabilmesi ile oluşabilir. Dördüncüsü, enformasyonu bulma ve buna erişme becerisidir. Bu beceri, uygun arama tekniklerini geliştirmek; uluslararası akademik ağ terimleri de dahil olmak üzere, iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanmak; atıf indeksleri ve veritabanları ile uygun indeksleme hizmetlerini kullanmak; güncel bilgilendirme metotlarını güncel tutmak için kullanılır. Beşincisi, farklı kaynaklardan elde edilen enformasyonları karşılaştırma ve değerlendirme becerisidir. Bu beceri, önyargı ve otorite konularında farkındalık; bilimsel yayınlarda akran

inceleme sürecinin farkındalığı; enformasyon ihtiyacına uyan enformasyonun bulunması ile gelişebilir. Altıncısı, duruma uygun şekilde, başkalarına enformasyon iletme, onlara müracaat etme ve onları organize etme becerisidir. Bu beceri ise, proje raporlarında ve tezlerde bibliyografik referansları belirterek; kişisel bir bibliyografik sistem kurarak; eldeki soruna bilgileri uygulayarak; uygun ortamı kullanarak etkin iletişim kurarak; telif hakkı ve intihal sorunlarını anlayarak ilerleyebilir. Yedincisi ve sonuncusu ise, mevcut enformasyonu birleştirme ve oluşturma ve yeni bilgilerin oluşmasına katkıda bulunma becerisidir. Şekilde yer alan sütunlar, kullanıcıların uzmanlık becerilerini gösteren bir süreçtir. Kullanıcıların beceri seviyelerine göre, bilgi okuryazarlığı konusunda temel ya da uzman seviyesinde olup olmadıkları belirlenebilecektir (SCONUL, 1999:6).



Şekil 3.1. Bilgi becerileri modeli (SCONUL, 1999:8)

Öğrencilerin bilgi becerileri kazanmasında önemli bir araç olan SCONUL'un modeli, birçok ülkede kütüphaneciler ve öğretmenler tarafından benimsenmektedir (SCONUL, 2011). Bununla birlikte, 1999 yılında geliştirilen bu modelde, bilgi okuryazarlığı kavramı günümüzdeki anlamını tam olarak yansıtamadığından, modeldeki kavramların anlamlarının güncellenerek, genişletilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, SCONUL 2011 yılında farklı kullanıcı topluluklarına ve farklı yaş gruplarına da hitap edebilen yeni bir model oluşturmuştur. Bu modelde bilgi okuryazarlığına, dijital, görsel, medya okuryazarlığı, akademik okuryazarlık, bilgi işleme, bilgi becerileri, veri kalitesinin iyileştirilmesi ve veri yönetimi gibi kavramları kapsayan bir terim (SCONUL, 2011:3) olarak yer verilmiştir. Yeni model, üç boyutlu dairesel bir "yapı" olarak düşünülür ve bir bireyin o andaki konuyu nasıl algıladığı üzerine kurulu bir yapıdır (bkz. Şekil 3.2.). Kişinin yetenekleri, geçmişi ve deneyimleri herhangi bir bilgi okuryazarlığı gelişimine nasıl tepki vereceğini etkiler. Modelin dairesel yapısı, bilgi okuryazarlığının doğrusal bir süreç olmadığını göstermektedir. Bir kişi aynı anda ve birbirinden bağımsız olarak Şekil 3.2.'de görülen birkaç dayanakla bilgi okuryazarlığı konusunda gelişebilir. Her bir dayanak, bir takım beceri / yeterlilik ve bir takım tutum / kavrayış ile ilgili bir dizi ifade ile daha iyi tanımlanır. Bir kişinin, her bir dayanakta bulunan özelliklerin çoğuna sahip olması ve böylece dayanağın tepesine doğru ilerlemesiyle daha fazla bilgi okuryazar olması beklenilmektedir. Bu modele göre, bilgi okuryazarı olan bir kişide bulunması gereken dayanaklar kısaca şunlardır: kişisel bilgi ihtiyacını saptayabilme; mevcut bilgileri değerlendirebilme ve boşlukları belirleyebilme; enformasyon ve verileri bulabilmek için strateji geliştirebilme; ihtiyaç duydukları enformasyonu ve veriyi bulabilme ve bunlara erişebilme; araştırma sürecini gözden geçirip, enformasyon ve veriyi değerlendirip, karşılaştırabilme; mesleki ve etik bilgileri organize edebilme; edinilen bilgileri uygulayabilme yani yeni bilgiler yaratmak ve çeşitli şekillerde yaymak için, yeni ve eski enformasyonu ve verileri birleştirebilme (SCONUL, 2011:4-11). SCONUL tarafından oluşturulan yeni model, genel beceri ve kavrayışlar üzerinedir. Bu modelin esnek özelliği nedeniyle bireyler, modeli, kendi koşullarına uyarlayabilirler. Böylece model daha fazla kullanıcıya ulaşabilecektir ki bu da modeli önemli kılmaktadır.



Şekil 3.2. Bilgi okuryazarlığının yedi dayanağı (SCONUL, 2011:4)

Günümüzde toplumda etkili olmak için birçok iletişim yetkinliğine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada da faydalanılacak olan dijital ve medya okuryazarlığı yetkinlikleri, dijital ve medya okuryazarlığı, erişme, analiz etme, oluşturma, yansıtma ve harekete geçme becerilerini içermektedir. Çocukların muhakeme edebilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri ve iletişim becerilerini güçlendirmeleri kendilerini ifade etmeleri ve savunmaları bakımından oldukça önemlidir. Hem sınıf içinde hem de sınıf dışında değer verilmesi gereken yetkinlik türleri şunlardır (Hobbs ve Moore, 2013):

- Erişme
 - ✓ Dinleme becerileri
 - ✓ Okuduğunu anlama

- ✓ Uygun teknoloji araçlarını kullanma
- ✓ Soru sorma
- ✓ Birden fazla kaynak kullanarak bilgi toplama
- ✓ Bir problemi çözmek için uygun bilgiyi kullanma
- Analiz etme
 - ✓ Sembollerin nasıl çalıştığını ve nasıl kullanıldığını anlama
 - ✓ Mesajların belirli türlerini tanıma
 - ✓ Çeşitli metinlerle yazarlığı, mesajın amacını ve hedef kitleyi belirleme
 - ✓ Farklı mesaj türlerinde kalite ve güvenilirlik bulgularını ayırt etme
- Oluşturma
 - ✓ Bir bireyle konuşma ve dinleme becerileri gösterme
 - ✓ Büyük bir gruba konuşma ve geribildirimlere yanıt verme
 - ✓ Kişisel bir tepkiyi iletme ve bir bakış açısını ifade etme
 - ✓ Kullanılacak mesaj ve metinleri seçerek, yanıtlama, yeniden biçimlendirme ve yaratıcı bir şekilde birleştirme
 - ✓ Bilgilendirme, ikna etme ve eğlendirme amacıyla görseller yaratma, yazma ve oluşturma
 - ✓ E-postalar, yorumlar, raporlar, film senaryoları, müzik sözleri, web sayfaları, kurgusal olan, kurgusal olmayan ve diğer okuryazarlık türlerini de kapsayan çeşitli biçimler oluşturma
 - ✓ Akranları, aile üyelerini, eğitimcileri, özel ilgi gruplarını, hükümet liderlerini ve halkın üyelerini içeren çeşitli kitleler oluşturma
- Yansıtma
 - ✓ İlişkileri tanıyarak, değer verme ve sosyal olarak uygun davranışlarda bulunma
 - ✓ Beyin fırtınası ve fikir katkısı
 - ✓ Görevde kalma ve talimatları takip etme
 - ✓ Başkalarıyla iletişim kurarken sağduyulu davranma ve sosyal sorumluluklara önem verme
 - ✓ Liderlik, dürüstlük ve hesap verebilirliği kullanma
 - ✓ Başkalarına geribildirimde bulunarak öğretme ve yardımcı olma
- Harekete Geçme
 - ✓ Yaratıcı bir topluluğa katılma
 - ✓ Başkalarına fikirlerini ifade ederek, paylaşma

- ✓ İnsanların arasındaki farklılıkların farkında olarak duyarlı olma
- ✓ Güncel olaylar, topluluk ve benlik arasındaki bağlantıları kurma
- ✓ Bir şeyi veya olayı iyileştirmek için fikirler üretme
- ✓ Anlamalı bir gerçek dünya problemini çözmek için işbirliği yapmak

Hobbs ve Moore 5-11 yaş arasındaki küçük çocukların bu yetkinlik ve becerileri edinebileceğini savunmaktadır. Bunun için öncelikle, çocuklar neleri izledikleri, dinledikleri, gördükleri ve okudukları hakkında sorular sorma şansına ihtiyaç duyarlar. İkincisi, çocukların dil, görüntü, ses ve çoklu ortam dahil olmak üzere iletişim kurmak için çeşitli sembol sistemlerini kullanarak yaratıcı ve işbirlikçi beceriler geliştirme fırsatları olmalıdır (Hobbs ve Moore, 2013). Bu beceriler aynı zamanda işverenlerin çalışanlarında olmasını istediği becerilerdir. İletişim teknolojilerinde oluşan gelişmeler, çocukların bu becerilerini geliştirmeleri açısından büyük bir fırsat konumundadır. Ayrıca, bu becerileri çocuk yaşta kazanabilen ve geliştirebilen bireylerin yalnızca okul ya da özel hayatında değil, çalışma hayatında da başarılı ve mutlu olacağı görülmektedir. Bununla birlikte, iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin her çocuğa aynı düzeyde ulaşmadığı gerçeğinden yola çıkarak, her ülkede gözlemlenen, çocuklar arasındaki sayısal uçurumun giderilmesi konusu, bu becerilerin çocuklara öğretilmesinden çok daha önemlidir. Sayısal uçurum ne kadar aza indirgenirse, o kadar çocuk bu becerileri edinme şansına sahip olacak ve çalışma hayatına başlarken de akranlarıyla eşit düzeyde başlayarak, onlarla yarışabilecektir.

3.3. Medya ve Yeni Medya Okuryazarlığı Çalışmalarındaki Gelişmeler

Tez çalışmasının bu bölümünde, medya okuryazarlığı ile ilgili kavramların oluşmasında ve medya eğitiminin gelişmesinde önemli katkıları bulunan akademisyenlerin konu hakkındaki görüşleri ve çalışmaları yer almaktadır. Medya okuryazarlığını birbirinden farklı yönleriyle ele alan bu önemli isimlerin medya ve yeni medya okuryazarlığında başarıya ulaşabilmek için neler yapılması gerektiği yönündeki görüşleri incelenmektedir.

3.3.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımının Önemi Vurgulayan Çalışmalar

1998 yılında *Journal of Communication* adlı dergi, medya okuryazarlığıyla ilgili çıkarmış olduğu özel sayısından dolayı önemli bir yayımdır. Brown, Hobbs, Christ ve

Potter gibi isimlerin yer aldığı bu dergide, Robert Kubey'in de bir çalışması bulunmaktadır. "Obstacles to the Development of Media Education in the United States" adlı çalışmasında Kubey, Amerika Birleşik Devletleri'nin medya eğitiminin resmi işleyişinin diğer İngilizce konuşulan büyük ülkelerin neden gerisinde kaldığını siyasi, ekonomik, tarihi ve kültürel açıklamalar doğrultusunda incelemektedir. Araştırma, resmi belgelere ve bültenlere dayanmakla birlikte; araştırmada çok sayıda ülkenin önde gelen medya eğitim araştırmacıları ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, medya iletişiminin nasıl yapılabileceği hakkında çocukların bildiklerini anlamaya yönelik daha resmi bir soruşturma yapılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç, gelişmiş ülkelerde, özellikle de ABD'de, televizyon izleme süresi ortalama olarak tüm serbest zamanın yarısını aldığıdır. Kubey bu çalışmasında, ekonomi politik, coğrafya, tarih, demografi, kültür, devlet ve eğitim alanlarının birbirinden ayrılamaz alanlar olduğunu göstermeye çalışmaktadır. ABD'de başarılı ve hızlı bir biçimde gelişemeyen medya eğitiminde pek çok engel ve zorluklar devam etmektedir.

3.3.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Farklı Görüşlere Yer Veren Çalışmalar

1998 yılında Renee Hobbs' un Türkçe' ye "Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma" başlığıyla çevrilen makalesi, medya okuryazarlığı alanında yapılmış önemli bir çalışmadır. Bu alanda çalışan çoğu araştırmacının yararlandığı bu makale, medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma üzerinde durmaktadır. Bu tartışmaların ilki, "medya okuryazarlığı eğitiminde çocukları ve gençleri medyanın negatif etkilerinden korumak amaçlanmalı mıdır?" sorusuna ilişkindir. Korumacı bir yaklaşımı benimseyen bu görüşü savunanların aksine, bu görüş birçok eğitimci ve akademisyen tarafından sorunlu bulunmaktadır. Koruma söylemine karşı çıkan bu eğitimcilere göre, kendilerinin korunmaya alındığını gören öğrencilere sınıfta gösterilen öğretim yöntemlerinin de etkisi olmayacaktır. Çünkü koruyucu yaklaşımda, öğretmenin öğrencilere medyanın olumsuz etkilerini anlattığı, öğrencinin ise sorgulamadan yalnızca dinleyerek, not aldığı bir yöntem geçerlidir (Hobbs, 1998a:18-19). Böyle bir yöntemde öğrenci ve öğretmen arasında iktidar ilişkisinin oluşacağını belirten Buckingham ve arkadaşları gerçek öğrenmenin sosyal ilişkilerin kuvvetli tutulmasıyla mümkün olabileceğini savunmaktadır (1990:58-59). Tartışmaların ikincisinde, "medya üretimi, medya okuryazarlığı eğitiminin ana özelliği olmalı mıdır?" sorusu vardır. Goodman gibi

eğitimcilerin bazılarına göre, öğrenciler medyada kullanıcı konumunda olmadıkça kitle iletişimde gerçek anlamda birer eleştirel tüketici olamayacaklardır. Buna göre, öğrenciler medya metinlerini okumakla kalmayıp, yazmalı; İnternet sayfaları tasarlamalı; görüşlerini yeni medyayı kullanarak bildirmeli ve medyayı aktif bir şekilde kullanarak, medya üretimine katkıda bulunmalıdır. Ancak Stafford, bu uygulamanın öğrencileri profesyonelleri taklit etmeye yönlendirebileceğinden eleştireliliğini yitireceğini savunmaktadır. Tartışmaların üçüncüsünde, “medya okuryazarlığı popüler kültür metinlerine odaklanmalı mıdır?” sorusu yer alır. Medya okuryazarlığı popüler kültür metinlerine odaklansa da, ilk ve orta okullarda popüler medya metinlerinin kullanılmasına yönelik tartışmalar vardır. Dewing ve Giroux’a göre, popüler kültür metinleri sınıftaki klasik eğitim anlayışını bozmaya yönelik olduğunda öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Karşıt görüşler de olsa, bazı eğitimciler okulda edinilmiş becerilerin eve aktarılması bağlamında popüler kültür metinlerinin önemine dikkat çekmektedirler. Tartışmaların dördüncüsünde, “medya okuryazarlığının daha belirgin bir politik ve ideolojik gündemi olmalı mıdır?” sorusu bulunur. Kimi eğitimciler medya okuryazarlığını birçok politik amacı yerine getirebileceği yönünde desteklerken; Dewey’in düşüncelerini savunan eğitimciler, eğitimin sosyal ilerleme ve reformla gerçek amacına ulaşabileceğini benimsediklerinden, medya okuryazarlığıyla ilgili bilgi, beceri ve davranışların bağımsız olması gerektiğine inanırlar. Bu görüşü savunan öğretmenler, öğrencilere belirli bir görüşü dayatmak yerine, onları eleştirel düşünmeye teşvik eder. Tartışmaların beşincisinde, “medya okuryazarlığı anaokulundan üniversiteye kadar süren eğitim ortamına odaklanmalı mıdır?” sorusu tartışılmaktadır. Bazı eğitimciler, medya okuryazarlığı becerilerinin okulda geliştirilebileceğine inanmamakta, bu becerilerin yalnızca evde anne ve baba tarafından geliştirilebileceğini savunmaktadırlar. Bununla birlikte, medya okuryazarlığı öncüleri, medya okuryazarlığından beklenen amaçlara ancak öğretmen, anne, baba ve öğrencinin ortak çabası ile ve tabii ki okul ortamında ulaşılabilceğini belirtmektedir. Tartışmaların altıncısında, “medya okuryazarlığı ayrı bir konu olarak mı yoksa mevcut konuların içine dahil edilerek mi öğretilmelidir?” sorusu yer alır. Hobbs’a göre, hemen hemen her eğitimci medya okuryazarlığı kavramlarının fen, sosyal bilimler, tarih, sanat ve edebiyat gibi diğer derslerden beslendiğinin farkındadır. Medya okuryazarlığıyla ilgili kavramları, yaptıkları okumalar, gözlemler ve kendi çabalarıyla öğrenmektedirler (Hobbs, 1998a:20-25). Bununla birlikte, belirtilen derslerin öğretmenleri kendi alanlarına hakim oldukları kadar medya okuryazarlığı alanına hakim olamayacaklardır. Medya okuryazarlığı dersinin bütün okullarda uzman eğitimciler

tarafından verilmesi günümüz koşullarında mümkün olmadığından, bu dersin mevcut derslerin içeriğine dahil edilmesi, diğer alanların öğretmenlerinin çabaları ile birlikte, sağlıklı bir yol gibi görünmektedir. Çünkü medya okuryazarlığı eğitimcilerinin düşüncelerinin çeşitliliği arttıkça bu alan daha kolay gelişebilecektir. Tartışmaların yedincisinde ise, “medya okuryazarlığı girişimleri medya kuruluşları tarafından finansal olarak desteklenmeli midir?” sorusu tartışılmaktadır. Medya okuryazarlığı girişimlerinin medya kuruluşları tarafından finansal olarak desteklenmesi gerektiğini düşünenler, medya kuruluşlarının insanların medya hakkında eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak yönünde sorumlulukları olduğunu ve bu sorumluluklarını da finansal yönde destekleyerek yerine getirebileceklerini savunmaktadırlar. Buna karşın, medya okuryazarlığı girişimlerinin medya kuruluşları tarafından finansal olarak desteklenmesinin yanlış olduğunu düşünenler ise, medya sektörünün bu durumdan yararlanmak ve kendi çıkarlarını korumak için eğitimi kullanabileceğini belirterek, bu görüşü eleştirmektedirler (Hobbs, 1998a:26).

William G. Christ ve W. James Potter tarafından 1998 yılında “Media Literacy, Media Education, and the Academy” (Medya Okuryazarlığı, Medya Eğitimi ve Akademi) başlıklı çalışma da medya okuryazarlığını ele alan çalışmalardan biridir. Christ ve Potter çalışmalarında, medya okuryazarlığı ile ilgili kavramların oluşmasında ve bizim medya okuryazarlığı anlayışımızın gelişmesinde Renee Hobbs, David Buckingham, James Brown, Robert Kubey ve diğer birçok akademisyenin önemli katkıları olduğunu belirtir. Çalışmada ayrıca, medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığıyla ilgili konular hakkında farklı görüşleri sunmak amaçlanmaktadır.

Medya okuryazarlığı ile ilgili farklı görüşleri ele alan çalışmaların yanı sıra, mevcut medya okuryazarlığı politikasında özellikle de Avrupa bağlamında iki karşıt bakış açısını inceleyen O’Neill bu alanda yapılan çalışmalara değişik bir perspektifle yaklaşmaktadır. Bu bakış açısına göre, medya okuryazarlığı politikasının baskın söyleminde, dijital medya ortamında etik bir bireycilik desteklenmektedir. Birey, gün geçtikçe artan görsel-işitsel hizmetler aralığından etkili ve uygun bir şekilde seçim yapmalıdır. Bireyin seçim yapma sorumluluğunun yanı sıra, dijital dünyada davranış ve tutum biçimleri sorumluluğunu da geliştirmesi gerekmektedir. Çalışmada, yeni medyayı yeni keşfetmeye başlayan çocuklar ve gençler gibi savunmasız kişilerin, çevrimiçi dünyanın risk ve fırsatlarını güvenilir bilgi kaynaklarından destek alarak öğrenmelerinin toplumsal bir zorunluluk olduğu belirtilmektedir (O’Neill, 2010:323). O’Neill çalışmasında oldukça önemli bir konuya

dikkat çekmektedir. Yeni medyanın risk ve fırsatlarından yeterince haberdar olmayan kişiler, özellikle de çocuklar ve gençler, bu tez çalışmasında da vurgulandığı gibi, yeni iletişim teknolojilerinden verimli bir şekilde yararlanamamaktadır. Bu durumda, medya okuryazarlığının tanımlanmasında, erişilebilir bilgiye erişim hakkı, iletişim kurma hakkı ve gizlilik hakkı gibi iletişim hakları kavramları da göz ardı edilmiş olur. O’Neill’in çalışmasında vurgulanan karşıt söylem ise, bu kavramların göz ardı edilmemesi için medya okuryazarlığı yalnızca bireysel yetkinlik olarak değil, aynı zamanda sosyal bir anlayış olarak değerlendirilmesi bağlamında, ortaya çıkmaktadır (O’Neill, 2010:323-324). Her iki söylemin birlikte değerlendirildiği bir medya okuryazarlığı eğitiminde iletişim hakları kavramı da göz önünde tutulmuş olacaktır. Dolayısıyla, dijital medya ile yeni tanışan kişiler de aldıkları kurumsal destek sayesinde çevrimiçi dünyanın risklerini ve fırsatlarını fark edebileceklerdir.

3.3.3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde İşbirliğinin Önemine Yer Veren Çalışmalar

Medya okuryazarlığı programlarında eleştirel düşünmenin önemini vurgulayan James A. Brown ise 1998 yılında “Media Literacy Perspectives” adlı çalışmasında, medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel düşünmede kullanılan bilişsel süreçleri içerdiğine dikkat çekmektedir. Bu eğitimde başarılı olabilmek için ise öğretmenler, yöneticiler, uzmanlar ve ebeveynler arasında işbirliğine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Birçok insan için birçok farklı anlama gelen medya okuryazarlığı kavramı geleneksel olarak, analiz etme yeteneğini, edebiyat eserlerine saygı duymayı ve iyi yazarak etkin iletişimi içermektedir. Brown çalışmasında, son yıllarda yapılmış olan kitle iletişim çalışmalarındaki temel modeller ve dünyanın çeşitli yerlerinde medya okuryazarlığı eğitimini konu edinen yaklaşımlar üzerinde durmaktadır. Brown’a göre, bilişsel gelişim, kişinin kendi kültür ve ulusu hatta diğer milletlerin insanlarıyla oluşturduğu sosyal çevreyle bağlantılı duygusal ve davranışsal beceri ve değerler medya eğitim programlarında bulunması gereken temel özelliklerdendir. Bir medya okuryazarlığı programının önemli ve etkili olabilmesi ise, organize ve sürdürülebilir olmasına; geçerli ve ilişkili olduğu bilinen araştırmalara dayandığına; test edilmiş ve zaman içinde değerlendirilmiş olmasına; başka bir yerde tekrarlanabilir, çoğaltılabilir olmasına; kavramsal gelişimini destekleyen detaylı görsel-ışitsel ve yazılı malzeme sağlayabilmesine bağlıdır. Çalışmada son olarak, etkili medya okuryazarlığı eğitimi için ortak amaçların olduğu, uygulamalı, sürekliliği olan idari destek ve uygun yöntemler geliştirmek için hazırlanan bir çalışma programına ihtiyaç

duyulduğuna vurgu yapılmaktadır (Brown, 1998:54). Bunu gerçekleştirebilmek için de, Hobbs'un da savunduğu gibi, öğretmenler, yöneticiler, aileler birlikte hareket etmek zorundadır.

Hobbs 2010 yılında yeni medyayı da dahil ettiği “Digital and Media Literacy: A plan of Action” adlı çalışmasında, günümüzde çağdaş kültürdeki tam katılımın yalnızca mesajları tüketmeyle değil, aynı zamanda onları oluşturarak ve paylaşarak olabileceğini savunmaktadır. Dijital vatandaşlık sözünün, dili, grafik tasarımı, resmi ve sesi kullanarak mesaj oluşturma yeteneğini içeren multimedia iletişim becerilerinin edinilmesiyle ve hayata geçirilmesiyle yerine getirileceğini belirtmektedir. Bu beceriler ise okulların yanı sıra gayri resmi ortamlarda gelişebilir. Okullarda dijital ve medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesi, dijital ortamda öğrencilere daha eşit imkanlar verilmesi için de bir fırsat olacaktır. Bu çalışma, resmi ve gayri resmi ortamlara dijital ve medya okuryazarlığını getirmek için nasıl bir eylem planı yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu planı gerçekleştirebilmek için birçok kurumun aktif desteğine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir: yerel, eyalet ve federal düzeyde eğitim liderleri; halk kütüphanelerinin yediemini; toplum temelli örgütlerin liderleri; eyalet ve federal yetkilileri; iş dünyasının üyeleri; medya ve teknoloji endüstrisinin ve sosyal yatırım vakfının liderleri. Hobbs bu çalışmasında diğer çalışmalardan farklı olarak, yalnızca gençleri ve çocukları hedeflemeyerek; genç ve yaşlı olan tüm vatandaşların dijital ve medya okuryazarlığı eğitiminin desteklenmesinin farkındalığını artırmaya çalışmaktadır. Çalışmasının sonunda, dijital ve medya okuryazarlığı eğitiminin dünya çapında gelişmekte olan bir hareket olduğuna ve hatta Avrupa Birliği'nde medya okuryazarlığının 21. yüzyılın bir önceliği olduğuna değinilmektedir. Hobbs; gençlerin sorulara verdikleri yanıtların, onların çevrimiçi hayatla ilgili farkındalıklarının olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Örneğin, gençlerden bazılarının, ekran etkileşiminin yüz yüze olan sosyal ilişkilerin yerini alacağı yönünde endişeleri bulunmaktadır. Gençlerin hala düşünceli davranabildiğini belirten Hobbs ayrıca, cep telefonları, video oyunları, sosyal ağlar, elektronik yazı tahtaları ve İnternet'in eğitimi kendiliğinden iyileştiremeyeceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, çocukların ve gençlerin dijital medyayı kullanabiliyor olmaları ise onların mutlaka zeki ya da daha dijital okuryazar oldukları anlamına gelmemektedir. Hobbs'a göre gerekli beceri ve yetkinliklere sahip olunmadığı sürece dijital ve medya okuryazarlığında başarılı olmak mümkün olmayacaktır. Bu başarı da ailelerin, çocukların, akranların, öğretmenlerin işbirliği ile gerçekleşebilecektir (Hobbs, 2010: 50-52).

3.3.4. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Yeni Medyanın Geleneksel Medyadan Farklı Yönlerine Yer Veren Çalışmalar

Wartella, O'Keefe ve Scantlin'in 2000 yılında yapmış olduğu "Children and Interactive Media: A Compendium of Current Research and Directions for the Future" adlı çalışma; çocukların video oyunlarını, CD-ROM'ları, İnternet'i ve diğer bilgisayar programlarını okul dışında bulunduğu diğer ortamlarda ve evde nasıl kullandıklarını araştırmaktadır. Bu çalışmaya göre, interaktif teknolojiler ve ağ tabanlı ortamlar çocuklar ve gençlerin öğrenme ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Wartella, O'Keefe ve Scantlin evde bilgisayarı olan çocukların, olmayanlara göre kendine güvenlerinin daha fazla olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple, çocukların okul dışında özellikle de evlerinde kendilerine ait bilgisayarlarının olmasının onların daha başarılı olmasında büyük etkisi olduğunu iddia etmektedirler. 2002 yılında ise Wartella, Lee ve Caplovitz iki yıl önce Wartellavd. nin yapmış olduğu çalışmayı güncelleyerek "Children and Interactive Media: Research Compendium Update" başlıklı araştırma ile önceki çalışmayı yeniden gözden geçirerek, bu çalışmada değinilmeyen konulara da değinmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda çalışma, çocukların interaktif medyaya erişimleri ve interaktif medyayı kullanımlarını; interaktif medya kullanımının bilişsel ve sosyal sonuçlarını, sağlık ve güvenlik sorunları ve politika kaygıları konularını da kapsayan bir araştırmayı içermektedir. Bu araştırma sonucunda, interaktif medyanın çocuk gelişimine yönelik sağladığı imkanlar çok iyi anlaşılammıştır. Wartella vd. (2002:29) günümüzde, yalnızca bilgisayar faresine tıklayarak İnternet'te oyun oynamaktan sörf (gezinti) yapmaya kadar her şeyin yapılabildiğini açıklamak için "catch-all" sözcüğünün (kapsamlı/kapsayıcı sözcük) kullanıldığını belirtirler. Araştırmada değinilen diğer bir konu ise, şiddet içeren video oyunlarının çocukları ve dolayısıyla halk sağlığını tehdit etme oranının televizyondan çok daha yüksek olduğudur.

3.3.5. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Yeni Medyada Kullanılan Kısaltmalara Yer Veren Çalışmalar

Angela Kessler ve Alexander Bergs'in 2003 yılında medya okuryazarlığıyla ilgili yapmış oldukları çalışma yeni medya kavramı çerçevesinde oluşmaktadır. "Literacy and the new media: Vita brevis, lingua brevis" adlı çalışma, günümüzde Türkiye'de de oldukça fazla rahatsız eden bir soruna dikkat çekmektedir. 2000 yılından itibaren, telgrafta yazıldığı gibi, kısa mesaj biçiminde cep telefonlarında yer alan ifadeler karşımıza çıkmaktadır

(Kesseler ve Bergs, 2003:75). Türkiye’de bu şekilde kullanılan ifadeler; “slm”, “tmm”, “cnm”, “mrb” gibi kısaltmalar örnek verilebilir. Kesseler ve Bergs bu kısaltmaların yalnızca cep telefonlarında kullanıldığına dikkat çekmektedir. Ancak cep telefonunda yer alan kısa mesaj servislerinin (SMS) yanı sıra sosyal paylaşım sitelerinde de kullanıcıların kelimeleri kısaltarak, ünlü harflerin bir kısmını çıkardıklarını görmekteyiz. Bu durumda da, her ne kadar ekonomi ile medyanın gelişimi arasında önemli bir ilişki olsa da, yeni medyanın kullanımı başlangıçta dil ve geleneğin kendine özgü koruyucuları ve halk tarafından endişeyle karşılanmaktadır. Çünkü modern iletişim araçlarının mesajların içeriğini ve kalitesini değiştirip değiştirmediği tartışmalı bir konu olsa da, şeklini değiştirdiği bir gerçektir (Kesseler ve Bergs, 2003:75-76). Kesseler ve Bergs, kısa mesajlarda kullanılan kısaltmaların belirli kesimlerde kaygı yaratmasının doğru olmadığını savunmaktadır. E-postaların ve kısa mesajların kullanıcıların okuryazarlıklarını hiçbir şekilde tehlikeye atmadığını aksine, kullanıcıların şimdiye kadar bilinmeyen dilsel yaratıcılığını tetiklediğini ve beslediğini savunmaktadırlar. Kesseler ve Bergs (2003:82-83), kısa mesaj yazan bir kişinin mektup yazan bir kişi kadar yüksek ve karmaşık edebi becerilere sahip olması gerektiğini iddia etmektedir.

3.3.6. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Dijital Medyanın Riskleri ve Fırsatlarına Yer Veren Çalışmalar

Sonia Livingstone ve Magdalena Bober ise 2005 yılında “UK Children Go Online: Final Report of Key Project Findings” adlı çalışma 9-19 yaşları arasında yer alan çocukların ve gençlerin İnternet kullanımını incelemektedir. Livingstone ve Bober’e göre, bu proje, çocuklar ve gençlerin İnternet kullanımına yönelik akademik tartışmalara ve politika çerçevelerine katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır ve çalışmayla, çevrimiçi olanak ve çevrimiçi risklerin değerlendirilmesiyle ilgili denge kurulması amaçlanmaktadır. Çalışmada, genel uygulamadan farklı olarak, çocuklara yalnızca anket uygulanmayıp, çocukların İnternet kullanımlarına odaklanan gözlemler ve odak grup görüşmeleri de yapılmaktadır. Araştırmanın sonunda Livingstone ve Bober’in değindiği konulardan biri, İnternet’in şimdiye kadar kullanılan medyadan çok daha fazla risk oluşturduğudur. Niteliği sürekli olarak değişen bu risklerin arasında, spam, pornografi, gizliliğin ihlali, zorbalık, güvenilir olmayan veya yönlendirici içerikler, virüsler, kumar ve diğerleri sıralanabilir. Çalışmada ayrıca, kullanım kalitesiyle ilgili yeni bir ayırımın görülmeye başlandığına dikkat çekilmektedir. Daha açık ifade edilecek olursa, orta sınıf çocukların, yani evinde

İnternet erişimi olan çocukların ve ebeveynleri daha sık İnternet kullanan çocukların daha fazla İnternet becerisi kazanma olasılığı daha güçlüdür. Bununla birlikte, araştırma dahilinde yer alan çocukların çoğunun İnternet'in sağladığı olanaklardan tam olarak yararlanamadığı dikkat çekmektedir. Eğlence ve bilgiye ulaşmak için hazır kaynağı kullanan çocuklar, riskler hakkında endişe duydukları için, kullanıcı tarafından oluşturulan içerik üretimini veya aktif katılımı tercih etmemektedirler. Bu noktada, çocuklar ve gençlerin çevrimiçi fırsatlardan yararlanabilme oranı çevrimiçi becerilerinin gelişmesine, yani İnternet okuryazarlığı oranına bağlıdır.

Buckingham ve arkadaşları “The Media Literacy of Children and Young People: A review of the research literature on behalf of Ofcom” adlı çalışmada medyanın özellikle zararlı etkilerini ele almayı reddetmektedir. 2005 yılında yapılmış olan bu çalışma, medya okuryazarlığının karşısında duran engellere ve medya okuryazarlığını destekleyen unsurlara odaklanmaktadır. Buckingham ve arkadaşları bu çalışmada, medya okuryazarlığıyla ilgili oldukça farklı sonuçlara ulaşmaktadırlar. Araştırmacılara göre, farklı sosyal grupların medyaya karşı değişik yönelimleri olabilir ve bunun bir yansıması olarak da farklı çeşitlerde okuryazarlık gelişebilir. Baskı ya da yazı okuryazarlığı gibi medya okuryazarlığının da tamamen bilişsel ve/veya rasyonel mesele olarak görülmemesi gerektiği; duygusal tepkiyi, hazzı ve kültürel değeri de kapsamaması gerektiği savunulmaktadır. Çalışmada ayrıca, sadece çocukları ve gençleri medyanın çeşitli zararlarından korumak için tasarlanmış düzenlemelerin daha çok “olumsuz” biçimlerine yer verilmeyip; aynı zamanda çocukların alma hakkına sahip olduğu medya malzemesinin çeşitliliği ve kalitesini şart koşan içerik düzenlemesinin daha çok “olumlu” biçimlerine de yer verilmektedir. Düzenlemelerde medya okuryazarlığına teşvikin artırılması yönünde adımlar atılması gerektiğini savunan Buckingham ve arkadaşlarının yalnızca yeni medyayı değil geleneksel medyayı da dahil ettikleri bu çalışmada, medya okuryazarlığını oldukça farklı ve esnek bir biçimde yorumladıkları görülmektedir.

Buckingham arkadaşlarıyla yaptığı çalışmadan iki yıl sonra ise yeni medya okuryazarlığıyla ilgili “Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet” adlı çalışmayı tamamlamıştır. 2007 yılında yapmış olduğu bu çalışma, eğitimcilerin dijital medyanın ve İnternet'in getirdiği yeni sorunlara ve fırsatlara nasıl cevap verdiğini, “okuryazarlık” kavramının sınırlarını keşfederek, incelemektedir. Buckingham, medya okuryazarlığının genellikle temel bileşenleri olarak kabul edilen dört

ana kavramsal yönüne odaklanılması gerektiğini savunur: temsil, dil, üretim ve (okuyucu/dinleyici/izleyici) kitle. Dijital medyayla ilgili yeni sorular artarken ve araştırma için yeni yöntemlere ihtiyaç duyulurken, bu dört kavramı içeren çerçeve devam eden haritalamaya katkıda bulunabilir (Buckingham, 2007:48). Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi medya eğitiminde de hem iyi hem de kötü uygulamaların olduğunu belirten Buckingham, medya eğitiminin etkinliği ve sınırlamaları hakkında ihtiyaç duyulan daha çok bilgiye gereksinim duyulduğunu belirtir. Özellikle de, okulların farklı sosyal ve kültürel gruplar arasındaki erişim eşitsizliklerinin, yalnızca araç gereçlere fiziksel erişimin değil aynı zamanda gerekli kültürel sermaye açısından eşitsizliklerin, nasıl telafi edileceğinin bilinmesi gerektiğini savunur (Buckingham, 2007:53). Buckingham çalışmasında “dijital okuryazarlığın” okuryazarlığın yeniden kavramsallaştırılmasının bir parçası olarak görülmesi ve eğitimde teknolojinin kullanılması gerektiğine sonucuna ulaşmaktadır.

Bu bölümde, medya ve yeni medya okuryazarlığı alanına katkısı bulunan akademisyenlerin incelenen çalışmaları, konu ile ilgili yaptıkları eserlerin yalnızca bir kısmıdır. Bu incelenen çalışmalar doğrultusunda, Hobbs, yalnızca mesajları tüketen değil, aynı zamanda üreten bireylerin yetişmesiyle ancak tam katılımın sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Üretme becerisinin ise okulların yanı sıra, ailelerin, çocukların ve akranların katkılarıyla gelişebileceğini savunmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminin tam olarak amacına ulaşabilmesi için işbirliğinin önemine dikkat çeken bir diğer isim ise, Brown’dur. Brown, öğretmenler, yöneticiler, uzmanlar ve ebeveynler arasında gerçekleştirilen işbirliği ile birlikte, öğrencilere eleştirel düşünme yeteneğinin sürekli olarak kazandırılması sonucunda medya okuryazarlığı programının önemli ve etkili olabileceğini belirtmektedir. Livingstone ve Bober, çocukların çevrimiçi fırsatlardan sadece çevrimiçi becerilerini geliştirebildiklerinde yararlanabileceğini savunmaktadır. Şöyle ki, yeni medya okuryazarlığı eğitimi alan bir çocuk, riskler hakkında endişe duymayacağı için, yeni medyanın sağladığı olanaklardan daha rahat bir şekilde yararlanabilecektir. Buckingham ise, medyanın zararlı etkilerini öne çıkarmayı reddederek, medya okuryazarlığı eğitiminin karşısında duran engellerin giderilmesi ve medya okuryazarlığını destekleyen unsurların çoğaltılmasına odaklanmaktadır. Bununla birlikte, farklı sosyo-kültürel grupları da çalışmalarına dahil ederek, sayısal uçurumun giderilmesi yönünde görüşlerini bildirdiği için, Buckingham’ın çalışmaları oldukça önemlidir.

3.4. Gelişmiş Ülkeler⁴³de ve Türkiye’de Medya/Yeni Medya Okuryazarlığı Uygulamaları

1990’lı yıllarda Avrupa’da ekonomik ve siyasi sistemin dönüşüm sürecinde, düşük istihdam ve yüksek işsizlik sorunları ile karşılaşmıştır. Bu sıkıntıları ortadan kaldırmak ve çalışma piyasasıyla ilgili düzenlemelere gidebilmek için Avrupa İstihdam Stratejisi (European Employment Strategy), 1997 yılında Lüksemburg’da yapılan olağanüstü istihdam zirvesinde uygulamaya konulmuştur. Bu strateji uygulamaya konulduktan sonra AB düzeyindeki işsizlik ve istihdam oranlarında önemli ölçüde iyileşme olduğu görülmektedir (Kesici ve Selamoğlu, 2005:26). İstihdam paketi eğitim dünyası ve çalışma dünyası arasındaki sinerjiyi artırma becerisine de yatırım yapar. Bu bağlamda, Avrupa İstihdam Stratejisi yalnızca ekonomik ve siyasi sistemin değişmesine değil, aynı zamanda eğitim sisteminin de, az da olsa, değişmesine aracı olan uygulamalardan biridir.

1990-1998 yılları arasında eğitim sisteminde oluşan büyük değişim ise, medya ve bilgisayar okuryazarlığı projesinin ortaya çıkmasıyla gözlemlenmiştir. Bu büyük değişimin asıl amacı, öğrencileri bilgi çağında nasıl yaşamaları ve çalışmalarını gerektiği konusunda eğitmektir (Erjavec, 2002). Avrupa araştırma topluluğu içerisinde işbirliğine dayalı çalışmalara teşvik etmeyi ve Avrupa endüstrisi ile işbirliğini artırmayı amaçlayan bir sivil toplum kuruluşu olan ERCIM 1996 yılında Slovenya’da düzenlediği toplantıda medya okuryazarlığı uygulamalarına da yer veren bir rapor hazırlamıştır. “Orta ve Doğu Avrupa Ülkelerinde Bilgi Toplumu Yolu – Araştırma & Geliştirme ve Denemenin Rolü” (The Path to the Information Society in the Central and Eastern European Countries – The Role of Research & Development and Experimentation) başlığını taşıyan bu raporda sunulan tekliflerden bazıları şunlardır: Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde bilgi toplumunun farkındalığını artırmak ve bu ülkelerdeki ulusal stratejilerin geliştirilmesi ve Avrupa’da küresel odaklı bir bilişim teknolojisinin yaratılması (Chasseriaux, 1996). Avrupa’da atılan bu adımlar sayesinde medyada büyük bir dönüşüme geçildiği gözlenmektedir. Medya okuryazarlığı uygulamaları için ihtiyaç duyulan teknoloji ve finansmanın temin edilebilmesi ve alanında uzman kişilere başvurulması için birtakım hazırlıklar yapılmaya başlanmıştır.

⁴³ Türkiye’ye göre medya okuryazarlığı konusunda gelişmiş ülkeleri kapsamaktadır.

3.4.1. Gelişmiş Ülkelerde Medya/Yeni Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Yaklaşık yirmi yıldır, Avrupa Birliği, AB üye devletlerinde medya ve yeni medya okuryazarlığının gelişimini teşvik etmek için çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Faaliyetleri tanımlamak için uzman grupları oluşturulmuş, anketler yapılmış ve bir dizi öneri yayınlanmıştır (Parola ve Ranieri, 2011). Örneğin, Aralık 2006'da Avrupa Parlamentosu ve Konsey belirli temel yetkinliklerin edinilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Okuryazarlık ve bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yeterliliği de içeren, sekiz temel yetkinlikten söz eden bu tavsiye metninde, dijital yeterliliğin günlük bağlamlarda (işyerinde, kişisel hayat ve sosyal hayatta) Bilgi Toplumu Teknolojisi' nin doğası, rolü ve fırsatları hakkında sağlam bir anlayış ve bilgi gerektirdiğine değinilmektedir (European Parliament, 2006, L. 394/16). Dijital yeterlilik, kelime işleme, elektronik tablolar, veritabanları, bilgi depolama ve yönetimi ve elektronik medya (e-posta, ağ araçları) aracılığıyla İnternet'in ve iletişimin fırsatlarını ve potansiyel risklerini anlayabilme gibi ana bilgisayar uygulamalarını içerir (European Parliament, 2006). Bu çalışmada da başından beri savunulan iddiaya, Avrupa Parlamentosu ve Konsey bundan yaklaşık onbeş yıl öncesinde dikkat çekmiştir. Buna göre, yeni medya okuryazarlığının kişinin hem özel hem de iş hayatında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Dijital yeterliliğe sahip olabilen bir bireyin hem yaşam standartları daha da yükselecek, hem de kendine olan güveni artacaktır.

Öğrencilerin medya ve dijital yeterliliklerini geliştirmek için uygun eğitim modellerinin geliştirilmesi yoluyla, eğitimciler ve öğretmenler arasında medya eğitiminin uygulanmasına yönelik farkındalığın artırılmasına ihtiyaç vardır (Parola ve Ranieri, 2011). Bu farkındalığa çalışmada da yeri geldikçe değinilen çeşitli araştırmacılar dikkat çekmektedir. Konuya dikkat çeken büyük bir proje ise, "OnAir European" adlı projedir. Bu proje, 2008/2010 "Ömür Boyu Öğrenme Programı" dahilinde Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilmiştir. Okuryazarlık becerilerinin önemine dikkat çekmek amacı ile yola çıkan projede, yakın zamanda Avrupa Birliği'ne katılmış olan ülkelerdeki, özellikle Doğu Avrupa ülkelerindeki aktif kuruluşlar tercih edilmiştir (European Media Education Project, 2010).

Lüksemburg'da Eğitim, Çocuk ve Gençlik Bakanlığı, 2019 yılı Aralık ayının sonunda Dijital Eğitim odaklı ulusal bir strateji başlatmıştır. Strateji, öğrencilerin BİT'lerin

uygun ve sorumlu kullanımı için gerekli becerileri geliştirmelerini ve okullarda dijital teknolojiyi kullanarak yenilikçi pedagojik projeleri teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Dijital Eğitim stratejisi, aşağıdakilere yönelik eğitim zorluklarını tanımlar (European Commission, 2019) :

- Tüm öğrencilerin BİT araçlarına eşit erişimini sağlayın ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için BİT potansiyelini kullanın.
- BİT'in eğitimde kullanımını teşvik etmek ve BİT ile ilgili becerileri müfredata entegre etmek.
- Ulusal bir çabaya katkıda bulunmak ve eğitim sistemini işgücü piyasasının taleplerine uyarlamak.
- İletişim, işbirliği, yaratıcılık, refah, dünyayı ve toplumu anlama ve eleştirel düşünme alanlarındaki becerileri geliştirin ve güçlendirin.

Dijital Eğitim stratejisi, yirmibirinci yüzyıl becerilerinin gelişimini teşvik eden, katılımcı okulların öğrenme durumlarını oluşturmada gerekli araçları (yazılım, donanım, öğretim kaynakları, öğretim senaryosu, dijital öğrenme ortamları, vb.) edinebilmelerini sağlamak için belirli projelerin geliştirildiği beş boyut etrafında oluşturulmuştur. Beş boyut ve karşılık gelen hedefler şunlardır (European Commission, 2019):

1. Dijital Vatandaş: öğrencileri ve gelecekteki vatandaşları teknolojilerin gittikçe artan bir rol oynadığı dünyada yaşamaya hazırlayın.
2. Dijital Akran: BİT teknolojilerinin güvenli ve sorumlu kullanımını teşvik etmek.
3. Dijital Öğrenen: öğretmenlere ve öğrencilere uygun öğrenme durumları oluşturmak için gerekli kaynakları (öğrenme araçları, yazılım, multimedya kaynakları vb.) sağlamak.
4. Dijital İşçi: Gençlere yaratıcı ve üretken olabilmeleri ve günlük çalışma hayatlarında temel teknolojik araçları kullanabilmeleri için gerekli becerileri verin.
5. Dijital Girişimci: Gençleri çeşitli teknolojilere göz atmaya ve dijital ekonomiye teşvik eden inisiyatiflerin ve faaliyetlerin organize edilebileceği belirli yerler sunun.

Özellikle Lüksemburg'daki gençler tarafından yeni medyanın güvenli kullanımına ve medya okuryazarlığına yönelik ulusal bir girişim olan BEE SECURE girişiminin öğretmenleri, medya okuryazarlığı ve çevrimiçi güvenlik konusunda ayrı bir eğitim

programını sunmaktadır. Bu program Lüksemburg'daki ortaokullardaki tüm 7. sınıf öğrencileri için zorunludur. Eğitim oturumları, diğer ilköğretim ve ortaokul sınıflarının yanı sıra, talep üzerine ebeveynlere, öğretmenlere ve diğer gruplara da (gençlik merkezleri, yaşlılar için kulüpler ve yerel girişimler) sunulmaktadır. Oturumların içeriği ve konuları daima hedef kitleye ve duruma göre belirlenir. Lüksemburg, Avrupa'da eğitim sistemi içinde daha güvenli İnternet kullanımını konusunda zorunlu eğitim kuran tek ülkedir (European Commission, 2019). Güvenli İnternet kullanımı ve gerekli becerilerin edinilebilmesi sayesinde sunulan eğitim kalitesinde de ilerlemeler kaydedilebilecektir. Üstelik bu eğitimlerin yalnızca çocukları kapsamayıp, tüm vatandaşlara yönelik olması girişimi ayrıca özel kılmaktadır.

1990'lı yıllarda A. Hart, Avrupa ülkelerinde medya eğitiminin o dönemdeki durumunu analiz etmek isteyerek "Euromedia" adlı uluslararası bir proje başlatmıştır. Bu büyük araştırma, Hart'ın 2002 yılında ölümü ile kesintiye uğrasa da, Avrupa'da Medya ve Bilgisayar Öğretimi, yani Medya Eğitimi konusundaki ilk uluslararası bakış açısını sunmaktadır (Erjavec, 2002:65; Fedorov, 2008:63). Hart, İngiltere'nin medya eğitimi alanındaki durumunu eleştirel bir şekilde değerlendirmektedir. İngilizce öğretmenlerinin ayrımcı olmalarına, eğitim ve medya ile ilgili derslerin çoğunun konularının siyasi alanı dışladığına, iletişimin oldukça zayıf olmasına, öğrencilerin deneyimlerini pratik olarak uygulamasına çok fazla imkan verilmemesine, bilgilerin daha önce edinilen bilgilerle bağlantısının kurulamamasına ve korumacı bir eğitim yönteminin benimsenmesine vurgu yapmaktadır (Fedorov, 2008:63). Ayrıca Hart (2002), medya mülkiyetinin, üretiminin ve dağıtımının her geçen gün daha fazla küresel hale gelmesiyle birlikte eğitim ile ilgili tepkilerin bu gelişmelere ayak uyduramadığını eleştirmektedir. Eğitimle ilgili vurgu yapılan tüm bu sorunlar, özellikle de korumacı bir eğitim yönteminin benimsenmesi, İngiltere'de medya eğitiminde önemli ölçüde eksiklikler ve aksaklıkların olduğunu ve bu konuda adımlar atılması gerektiğini göstermektedir.

Medya kültürünün 1990'lı yıllardan itibaren kitlesel olarak genişlediği görülmektedir. Kablolu ve uydu televizyonu, bilgisayarlar, video kaydediciler ve video kameralar, çevrimiçi etkileşimli hizmetler ve diğer tüketici odaklı etkileşimli yazılımlar gibi çok sayıda yeni medya vardır. Medyada ortaya çıkan bu çeşitlilik ve içerik akışları karşılıklı etkileşimi artırarak, birbirine bağlı, kapsayıcı ve deneyimli bir çoklu ortamı beraberinde getirmektedir. Teknolojide yaşanan bu gelişmeler, gençlerin medyayla

etkileşiminde de önemli değişikliklere yol açmaktadır. Scratch görsel programlama aracının kullanımı, canlı veya kaydedilmiş müziklerde düzeltme ve karıştırma tekniklerinin kullanımı ve dijital manipülasyon yoluyla hareketsiz görüntülerin yeniden işlenmesi gibi teknolojik gelişmeler aracılığıyla yaratıcı katılım da kolaylaşmaktadır. Teknolojik gelişmeler ayrıca üreticiliğe teşvik ederek, ticari fırsatları da artırmaktadır. Yeni iletişim teknolojilerinde yaşanan bu değişimler insanlar arasında iki karşıt görüşün oluşmasına neden olmaktadır. İyimser düşünenler, katılımcı ve üreticiliğin arttığı bir iletişim sisteminin desteklendiğini düşünürken; kötümser kişiler ise, İnternet erişiminin çocukları ve gençleri olumsuz etkileyeceğini düşünmektedir (Hart, 2002:3). Geleceğin medyası olan yeni medya ile ilgili karşıt görüşler arasındaki bu tartışmalar, “Euromedia” adlı projenin doğmasını ve uygun eğitim biçimlerinin neler olması gerektiğinin sorgulanmasını sağlamıştır. Bu proje sayesinde, dünyanın farklı yerlerinde, farklı kültürlerin medya öğretimi ile ilgili uygulamalarının karşılaştırmalı analizini sağlamak amaçlanmaktadır. Öğretmenler bu uygulamalarla ilgili farklı yaklaşımları inceleme fırsatı bularak, bu yaklaşımları kendi uygulamalarına yansıtabilecek ve dolayısıyla medya eğitimini farklı bakış açısıyla öğrencilerine sunabilecektir.

3.4.1.1. İngiltere’de medya eğitimi

İngiltere birçok yönden medya okuryazarlığı eğitiminin doğduğu yerdir. 1929’un başlarında, Londra Eğitim Kurulu’nun Öğretmen Önerileri El Kitabı, çocuklara düşük standartlarda verilen filmleri, çocukların değerlendirebilmesi (ve bu filmlere direnebilmesi) konusunda öğretmenleri özel eğitim vermeye çağırmıştır (Heins ve Cho, 2003). Bu bağlamda, İngiltere geçmiş yıllardan itibaren gelecek nesillere medya eğitiminin en iyi şekilde verilmesi konusunda okulların önemli bir rolü olduğunu benimsemektedir. 1980’lerde İngiltere’de iletişim ve medya çalışmalarının niteliği kökten değişerek, dış baskılara rağmen, son yıllarda güçlü bir konuma ulaşmıştır. Buna rağmen, doksanlı yılların ortalarına kadar iletişim ve medya çalışmaları eğitimi, bazı derslerde olduğu gibi profesyonelleştirilmemiştir (French ve Richards, 1994). Sonraki yıllarda alanın kurumsallaşabilmesi yönünde bazı uygulamaları hayata geçirmeye çalışan İngiltere öncelikle, medya eğitimi ile anadil eğitimini birleştirmiştir. Medya eğitimi, 1995 yılından itibaren kendi başına bir ders olarak öğretilmektedir. Hatta üniversitelerde anahtar ders olarak bile seçilebilmektedir (Bernhard ve Süss, 2002:8). Bundan yaklaşık on yıl öncesinde, İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda’da, ondört yaşındaki öğrenciler, okulları

açtığı takdirde, Medya Çalışmaları konusu kapsamında yer alan uzmanlık derslerini seçebilirler, böylece Orta Öğretim Genel Sertifikası' nın bir uzantısı olarak bu yeterliliği edinebilirler (Varlı, 2012).

Günümüzde İngiltere'de, medya okuryazarlığına yönelik bağımsız bir strateji geliştirilmeyip, çevrimiçi güvenliğe odaklanan bazı çalışmalar yürütülmektedir. 2017 yılında, Dijital, Kültür, Medya ve Spor Dairesi, çevrimiçi güvenliğe odaklanan çok çeşitli paydaşlarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan İnternet Güvenliği Stratejisi yeşil belgesini tanıtmıştır. Bu belge, çocuk ve gençlerin dijital okuryazarlığını geliştirme taahhüdünü vurgulamak gibi bir dizi konuyu ele almaktadır. 18 yaşından küçük çocukların pornografik sitelere erişimi de 2017 yılında yasaklanmıştır (European Commission, 2019). İngiltere güvenli İnternet kullanımına yönelik, en çok siber zorbalık ve cinsel istismar konuları üzerinde durmaktadır. Gerek müfettişler gerekse bakanlıklar aracılığıyla, çocuklara çevrimiçi riskler de dahil olmak üzere, risklerin korunması hakkında eğitim verilmesi için çalışmalar yapılmaktadır.

İngiltere'de dijital yeterlilikler, Ulusal Müfredatta 'bilgi işlem' konusu ile 2014 yılında tanıtılmıştır. Bilgi işlem, sürdürülen okullarda 5-16 yaş arası zorunlu eğitim boyunca zorunlu bir konudur. Akademiler Ulusal Müfredatı takip etmekle yükümlü değildir, ancak bunu bir ölçüt olarak kullanırlar. Bu çalışma ile öğrencilerin, bilgi ve iletişim teknolojisi aracılığıyla, gelecekteki çalışma alanı ve dijital dünyada aktif katılımcılar olarak dijital okuryazar hale gelmeleri amaçlanmaktadır. Bu sayede, kendilerini kolayca ifade edebilecek ve fikirlerini geliştirebileceklerdir. Çocuklar ilköğretimin ilk yıllarında (5 ile 6 yaş), teknolojinin güvenli kullanımı ve çevrimiçi gizliliklerini ve kimliklerini nasıl korumaları gerektiği yönünde bilgilendirilirler. 11-14 yaş öğrencilerine ise, çevrimiçi kimliklerini ve gizliliklerini korumak da dahil olmak üzere, teknolojiyi güvenli, saygılı ve sorumlu bir şekilde kullanmanın çeşitli yollarını anlamaları öğretilmelidir. Bunların içinde, uygunsuz içeriği, iletişim ve davranışları tanımak ve endişelerin nasıl bildirileceğini bilmek yer almaktadır. 14-16 yaş öğrencilerine, çevrimiçi gizlilik ve kimliklerini korumanın yeni yolları da dahil olmak üzere, teknolojideki değişikliklerin güvenliği nasıl etkilediği öğretilmelidir (European Commission, 2019). Genelde ülkeler güvenli İnternet kullanımı üzerinde dururken, İngiltere'nin saygılı ve sorumlu kavramlarını da programa dahil etmesi ilgi çekicidir. BİT kullanımında uyulması gereken bu iki husus genelde ihmal edilmiştir. Saygılı ve sorumlu bir şekilde İnternet

kullanılabildiğinde, diğer insanların hayatlarına karşı da saygılı olunup, ayrımcı söylemler ve davranışlardan da uzak durulabilecektir. Bunu geleceğin yetişkinlerine çocuk yaşta öğretebilmeyi hedefleyen İngiltere, insan hakları konusunda da diğer ülkelere göre bir adım ileri gidebilecektir.

3.4.1.2. Belçika’da medya eğitimi

1940’lı yıllara kadar, diğer yerlerde olduğu gibi Belçika’da da film eğlenme aracı olarak kabul edildi ve ona karşı koruyucu bir tutum sergilendi. Çocukların ve gençlerin filmin olumsuz etkilerine ve “tehdidine” karşı korunmaları gerekiyordu. Bu konu üzerine konferanslar verildiğinden, sinema o dönemlerde gençler arasında anti-sosyal davranış ve suçluluğun bir nedeni olarak görülüyordu. Bu düşünce, film eğitiminin başlangıç noktası olan filmin çocukların yaşamları üzerindeki etkisi üzerine geniş çaplı bir araştırmaya yol açtı. Örneğin, 1961 yılında, Prof. J.M. Peters bir Unesco yayınında “Film ile ilgili Öğretim” başlıklı bir film eğitimi tanımı yapmıştır (Schelfhout, 2002:13):

1. Film eğitimi, büyüme çağında olan çocukların eleştirel bir değerlendirme duygusu geliştirmesine yardımcı olmak anlamına gelir.
2. Film eğitimi, genel estetik öğrenmenin bir parçasını oluşturur. Estetik deneyim, insan yaşamının zenginleştirilmesi anlamına gelir.
3. Film eğitimi, filmin her pedagojik potansiyelini harekete geçirir. Bu, filmin estetik olmayan (sosyal, ahlaki ve manevi) niteliklerinin de önemli olduğu anlamına gelir.
4. Film eğitimi, medyanın ‘yeni dilinin’ yetiştirilmesi, daha doğrusu görsel düşüncenin olanakları ile ilgilidir.
5. Film eğitimi öğretmeni, görsel kitle iletişim araçlarının gençlerin yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğunu bize kabul ettirir.

Dil topluluklarının birbirinden ayrıldığı Belçika’da federalizm uygulanmaktadır. Örneğin Flaman topluluklarında, ‘Müfredatta Medya Eğitimi” nin önemi doksanlı yıllarda azalmış gibi görünmektedir (Bernhard ve Süss, 2002:8). ‘Müfredatta Medya Eğitimi” nin önemi azalsa da, geçerliliğini hala korumaktadır. Eylül 2010’dan bu yana medya okuryazarlığı orta öğretim için müfredatlar arası hedeflerden biri olmuştur.

9 Kasım 2018’de Flaman Hükümeti, ortaöğretim birinci sınıf için yeni hedefleri onaylamıştır. Sosyal bir tartışma temelinde, 16 kilit yetkinliğin dahil edildiği bir karar çerçevesi geliştirilmiştir. Dijital beceriler bu temel yeterliliklerden biridir. Birinci sınıflar için yeni nihai hedeflerin uygulanmasına 1 Eylül 2019’da başlanmıştır. Bu, 2019/2020 eğitim-öğretim yılından itibaren, ortaöğretim birinci sınıfta medya okuryazarlığı için aşağıdaki hedeflere ulaşılması anlamına gelir (European Commission, 2019):

- Öğrenciler, sosyal medya kullanımı, oyunlar, sanal gerçeklik, kumar gibi olası bağımlılık eylemleri hakkında bilgi sahibi olabilir ve bu eylemlerin kendileri ve yakın çevreleri üzerinde ne gibi etkiler oluşturabileceğinin farkında olabilir
- Öğrenciler, dijital içerik oluşturmak ve paylaşmak için temel becerileri edinebilir.
- Öğrenciler, dijital olarak işbirliği yapmak, iletişim kurmak ve girişimlere katılmak için temel becerileri edinebilirler.
- Öğrenciler, yapı taşlarını dijital sistemlerden ayırabilir.
- Öğrenciler, dijital ve dijital olmayan bir problemi çözmek için kendi kendine tasarlanmış basit bir algoritma uygulayabilir.
- Öğrenciler, dijital ve dijital olmayan medyanın insanlar ve toplum üzerindeki etkisini açıklayabilir.
- Öğrenciler, dijital dünyanın kurallarını uygulayabilir (örn.: gizlilik kuralları, etik ve sosyal kurallar, yazar hakları, ...)
- Öğrenciler, kendilerinin ve diğer insanların medya davranışlarının olasılık ve risklerini değerlendirebilir.

Belçika’da 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ve çevrimiçi güvenliğe yönelik hedefleri henüz güncellenmemiştir. Ortaöğretim birinci sınıf öğrencilerinin yanı sıra ülkede, ebeveynler ve öğretmenlere yönelik eğitimler de sürdürülmektedir. Belçika medya eğitiminde İngiltere kadar gelişmiş bir ülke olmasa da öğretmenlerin yanı sıra, ebeveynlere yönelik eğitimler düzenlemesi ve çocukların dijital becerilerinin gelişmesine yönelik adımlar atılması bakımından medya eğitiminde gelişme gösteren ülkeler arasındadır.

3.4.1.3. Finlandiya ve Norveç'te medya eğitimi

Doksanlı yıllarda Finlandiya ve Norveç'te medya eğitimi, çoğunlukla anadil eğitiminin bir parçası olarak müfredatta yerini almaktadır. Bu ülkelerde, bugünün ve geleceğin toplumunun ilerleyebilmesi için medya eğitiminin anahtar rolü vurgulanmaktadır. Gelecek kuşağa yetkin bir medya eğitimi sunabilmek için, okulların bu konudaki sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğini savunmaktadırlar (Bernhard ve Süss, 2002:8). Finlandiya eğitim sisteminde Okul Öncesi Eğitim ve Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Müfredatı, Çok Yönlülük ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri adı verilen çapraz yeterlilik alanlarını içermektedir. Lise eğitimi müfredatı, teknoloji ve toplum temalarının yanı sıra, çoklu okuryazarlık (multiliteracies) ve medya temalarını da içermektedir. Medya ve bilgi okuryazarlığı ile ilgili bu yeterlilikler, bu geniş yetkinlik alanlarının bir parçası olarak, farklı konu ve müfredat içerikleri arasında uygulanmaktadır. Medya kültürü, disiplinlerarası öğrenme için önemli bir kaynak ve ortam olarak görülmektedir (European Commission, 2019).

Finlandiya'da Ulusal Görsel-İşitsel Enstitü'de medya bilgilerini ve okuryazarlığını destekleyen yaklaşık yüz farklı kuruluş bulunmaktadır. Finlandiya Medya Eğitimi Topluluğu, medya eğitimi alanındaki STK'lar arasında kilit bir organizasyondur. Medya eğitimindeki diğer bazı operatörler de bu toplumun üyeleridir. Medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili araştırma ve uygulamalar alanını desteklemeyi ve geliştirmeyi, kamusal tartışmaya katkıda bulunmayı ve medya eğitimi deneyimlerini ulusal ve küresel olarak çevrimiçi ve çevrimdışı paylaşma fırsatları sunmayı amaçlamaktadır. Etkinlikler düzenler, bilgilendirici bir web sitesini üç dilde, ayrıca İngilizce olarak günceller ve ulusal ve uluslararası ağlarda işbirliği yapar. Bununla birlikte, binlerce takipçiye sosyal medya sitelerinde (Facebook, Twitter, Youtube ve Slideshare) bilgi yayar (European Commission, 2019).

Norveç hükümetinin temel eğitim için Dijitalleşme stratejisi 2017-2021, gençlerin yenilik kapasitesi de dahil olmak üzere eğilimlerini ve yaratıcılıklarını güçlendirmek için yeni teknolojileri hazır bulundurmayı amaçlamaktadır. Stratejinin ana hedefleri (European Commission, 2019):

- Öğrenciler, yaşamın zorluklarını deneyimleyebilen ve ileri eğitim, iş ve topluluk ortamlarına katıldıklarında, başarılı olmalarını sağlayan dijital becerilere sahip olmalıdır.
- BİT, öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırmak için, eğitimin organizasyonunda ve uygulanmasında iyi kullanılmalıdır.

Medya okuryazarlığı ve çevrimiçi güvenlik, Norveç Temel Dersler Müfredatında “dijital beceriler” olarak tanımlanmaktadır. Dijital beceriler, beş temel beceriden biri olarak tanımlanır (sözlü beceriler, okuma, yazma, dijital beceriler ve aritmetik). Dijital becerilerin edinilmesi, tüm konularda öğrenmenin temel olduğu ve öğrencilerin yeterliliklerini ve niteliklerini gösterebilmeleri için bir ön koşul olarak kabul edilir (European Commission, 2019). Finlandiya ve Norveç, gelecekte sağlam adımlar atabilmenin ve her anlamda donanımlı bireyler yetiştirebilmenin, iyi bir medya eğitiminden geçtiğinin farkında olan ülkelerdendir. Dolayısıyla, bu ülkelerin temel hedefi çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda uzmanlaşmalarıdır. Finlandiya’da dikkat çeken bir ayrıntı ise, yüz farklı sivil toplum kuruluşlarının medya eğitimi desteklemesidir. Yadsınamayacak güce sahip olan sivil toplum kuruluşlarının medya eğitimine destek vermesi ülkedeki medya eğitiminin gelişmesi bakımından oldukça önemlidir.

3.4.1.4. Macaristan’da medya eğitimi

Macaristan’da komünist rejim seksenli yılların sonunda, halkın bilinçliliğinin artmasında hareketli görüntü ve medyanın önemli bir rol üstlendiğini anlamıştır. Bu nedenle, güçlü bir estetik bakış açısına sahip “Film Eğitimi” edebiyat eğitiminin bir parçası olmuştur. Demokratikleşme süreci sonrasında, bu uygulamada önemli değişiklikler oluşmuştur. 90’lı yılların başından itibaren medya eğitimi başlı başına bir ders olmuş ve 2000’li yıllarda ise, müfredatta zorunlu dersler arasında yerini almıştır (Bernhard ve Süss, 2002:8). Macaristan’da medya okuryazarlığı, sinema filmi kültürü ve medya okuryazarlığı alanında eleştirel düşünmeyi kazanarak edinilebilir. Okullarda 1-4. sınıf öğrencileri medyanın rolü ve kullanımı hakkında konuşmalıdır. 5-8. sınıf öğrencileri bilinçli program seçimi ile ilgili uygulamaları, medya kullanımıyla ilgili bağımlılıkları ve norm ihlallerini öğrenmelidir. 9-12. sınıf öğrencileri ise, medyanın rolünü, medya bağımlılıklarını, norm ihlallerini, medyanın etkisini tartışır ve kendi içeriklerini de oluşturup, yayımlarlar

(European Commission, 2019). Bu bilgiler doğrultusunda Macaristan'da medya okuryazarlığı eğitimi birinci sınıftan başlayarak onikinci sınıfa kadar devam etmektedir. İlkokulda daha çok medya ile ilgili temel bilgiler verilmekte, ortaokulda çocuklar medya hakkında eleştirel düşünmeye teşvik edilmekte, lisede ise çocukların hem eleştirel düşünüp hem de üretmeleri sağlanmaktadır. Çocuklara bu eğitimlerin verilebilmesi ve bu becerilerin kazandırılabilmesi için, öğretmenlere de konu ile ilgili çeşitli eğitimler sunulmaktadır.

3.4.1.5. Slovenya'da medya eğitimi

1990'lı yıllarda Slovenya'da fikir ayrılıkları ve tartışmaların yoğun bir şekilde gerçekleşmesi medya eğitimine önemli ölçüde canlılık getirmiştir. Genç ülkenin milli bilincinin oluşumuna yardımcı olması açısından medya eğitimi, anadil eğitiminde eğitimin önemli bir parçasıdır (Bernhard ve Süss, 2002:8). Bununla birlikte, Slovenya'nın medya okuryazarlığı ve yeni medyanın güvenli kullanımı alanında, gençler için tutarlı bir belgesi ve stratejisi yoktur. Slovenya'da medya eğitiminin sağlanması şu anda, öğrencilerin ayrı bir medya eğitimi seçme şansına sahip oldukları belirli okullarla sınırlıdır. Aynı zamanda, temel eğitimdeki diğer derslere medya eğitimi de dahildir. Eleştirel medya eğitimi, en yoğun olarak Slovence dilinde bulunurken, medya eğitimi aktif olarak anavatan, sivil eğitim ve etik konularında sürdürülmektedir. Yazılı basın, radyo, televizyon vb. konuları ele alırlar (European Commission, 2019). Bu bağlamda, Slovenya'da medya okuryazarlığı eğitimi daha çok geleneksel medya üzerinden işlerken; yeni medya okuryazarlığı konusu ihmal edilmektedir.

3.4.1.6. Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya'da medya okuryazarlığı eğitimi

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD'de) medya eğitimi 1960'ların sonlarına kadar gelişmemiştir. Ancak 1960'lı yıllardan itibaren, ABD'de medyanın eğitiminin gelişimi kabaca üç aşamaya ayrılabilir: aşılama aşaması, karşı karşıya olma aşaması ve geçiş aşaması. Aşılama aşamasında, eğitim kurumlarındaki ilk kez öğretmenler ve yöneticiler, kitle iletişim araçlarının ortadan kaldırılamayacağını ve dolayısıyla medya eğitimi ile ilgili girişimlerde bulunmaları gerektiğini biliyorlardı. Kitle iletişim araçlarının etkisiyle yüzleşmenin ilk aşamasında, eğitimciler aşılama stratejisini kullanarak, öğrencileri korumaya çalıştılar. 1980'lerin sonlarına kadar yani yaklaşık yirmi yıl süren ikinci

aşamada, öğrencileri kitle iletişim araçlarına eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri yönünde eğitmek için şu sorular geliştirilmiştir (Chen, 2007:88):

- Kitle iletişim araçları “gerçekliği” nasıl temsil eder?
- Kitle iletişim araçları kimin “gerçekliğini” temsil ediyor?
- Kitle iletişim araçları hangi çıkarları temsil eder?
- Medya programları nasıl üretilir?
- Medya programlarının anlamları nelerdir ve bu anlamlar nasıl üretiliyor?

1970’li yıllarda geliştirilmesine rağmen medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında yer alan bu sorular, çocuklara eleştirel bir bakış açısı sağlayabilmeleri açısından oldukça önemlidir. ABD İngiltere’ye göre medya eğitimine geç başlamasına rağmen, bundan elli yıl önce çocuklara medya eğitiminde eleştirelliği ön plana çıkardığından, bu konuda en çok gelişme göstermiş ülkeler arasında yer almaktadır.

1980’lerin sonundan itibaren, ABD’deki medya eğitimi kritik bir geçiş göstermeye başlayarak, medya eğitiminde üçüncü aşamaya geçilmiştir. Öğretmenler, hem medyanın hem de izleyicilerinin anlam üreticileri olduğunu anlamışlardır. Medya mesajlarının ve izleyicilerin inanç, deneyim, kişilik ve arka plan etkileşimi, izleyicilerin bakış açısıyla sürekli olarak bir dizi anlama karşılık gelen bir süreci üretmiştir. Böylece, medya mesajlarını eleştirel bir şekilde işlemek için öğrencileri veya izleyicileri güçlendirmek önemli hale gelmiştir. Bu aşamada, ABD’de daha fazla medya eğitimi öğretmeni ve akademisyeni dünya çapında medya okuryazarlığı hareketine katıldı ve medya eğitiminin bilgi, strateji, araştırma ve müfredatını paylaşmak için uluslararası, ulusal ve bölgesel konferanslara veya toplantılara katılmıştır (Chen, 2007:88).

2016 yılında Amerika Birleşik Devletleri’ndeki bir kırsal kasabada, medya okuryazarlığı eğitiminin çocuklar üzerinde yaratmış olduğu etkileri inceleyen bir çalışma⁴⁴, tüm öğrencilerin sınıf içinde aynı dersleri aldıklarını açıklamaktadır. Şöyle ki, öğrencilerin o derse karşı istekli olup olmadıklarına bakılmaksızın yalnızca eleştirel düşünmeye teşvik ettiği için bu dersleri seçtikleri görülmektedir. Medya şiddetine odaklanan bir medya okuryazarlığı eğitimi müfredatındaki üç dersin altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı ödevler

⁴⁴ “To guide or to be the sage: children’s responses to varying facilitator prompts following a media literacy education curriculum in the United States” isimli bu çalışma Sekarasih ve diğerleri tarafından yayınlanmıştır.

şeklindeki cevapları analiz edilmiştir. Öğrencilerin dürüstçe sorulara cevap verme özgürlüğüne ve medyayı eleştiren ve şüpheli bir yaklaşıma sahip oldukları gözlemlenmektedir. Öğrencilere, medyanın uyguladığı şiddet ve kalıplaştırdığı cinsiyetin riskleri ile ilgili görüşleri sorulduğunda, birçoğu bu uygulamaların seyirci üzerinde pek çok endişe verici etkilerinin olduğunu dile getirmektedir. Bu etkilerin arasında, duyarsızlaştırma, vücut imajından memnuniyetsizlik ve kendine olan saygının yitirilmesi yer almaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin büyük kısmı, kitaplarda, filmlerde, televizyon şovlarında veya video oyunlarında saldırganlık ve şiddet içeren söylemlerin yer aldığına dair hemfikirdirler (Sekarasih, McDermott, O'Malley, Olson ve Scharrer, 2016). Bu demek oluyor ki, ABD'de çocukların medyayı eleştirel bir bakış açısıyla takip etmesi kentsel alanda olduğu kadar kırsal alanda da görülmektedir. Çünkü çocukların aldığı medya okuryazarlığı dersi, her iki alanda da çocuklara eleştirel ve sorgulayıcı olmayı öğretmektedir.

Amerika'da genel olarak eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi ön plana çıksa da, medya okuryazarlığına gereken önemin verilmediği görülmektedir. NAMLE' nin 2019 durum raporuna göre, her yaşta insanın medyanın yaşamlarındaki etkisini anlama ve müzakere etme konusunda donanımlı olmalarına rağmen, Amerika Birleşik Devletleri medya okuryazarlığı eğitimi araştırması, eğitimi veya uygulaması için önemli bir çaba sarf etmemekte veya hükümet fon sağlamamaktadır. Kanada ve Avrupa Birliği dahil olmak üzere, uluslararası topluluklar, medya okuryazarlığı eğitimine öncelik vermek için büyük çaba sarf etmektedirler. ABD'de bu alan, bilgi ve iletişim teknolojileri ve medya yoluyla artan bir şekilde yürürlüğe giren sosyal bir uygulama olarak, öğrencilerini, akranlarını ve meslektaşlarını düşünen, kar amacı gütmeyen kuruluşların, üniversite bilginlerinin, öğretmenlerin ve uygulayıcıların sayesinde biraz gelişebilmiştir. Ancak bu finansman girişimleri temel bir boyut olarak medya okuryazarlığı eğitimi oluşturmak için yeterli olmamıştır. Medya okuryazarlığı eğitimini desteklemek ve yüksek kalitede ölçeklenebilir medya okuryazarlığı programlarını teşvik etmek için politikalar uygulandıktan sonra geniş tabanlı finansman sağlanması daha uygun olacaktır (NAMLE, 2019). ABD Eğitim Bölümü 2016 yılında, medya okuryazarlığı eğitimini kapsamlı bir şekilde ele almak yerine, dijital okuryazarlık konusunun önemine değinmektedir. Öğrencilerin kariyer fırsatlarından faydalanabilmeleri ve yirmibirinci yüzyılın işgücünde tüm öğrencilerin mutlaka sahip olması gereken dijital becerileri edinmeleri için çalışmalar düzenlemektedir.

Kanada’da medya eğitimi ise, Amerika’nın diğer ülkelerine kıyasla daha ileri düzeydedir ve oldukça geçmiş yıllara uzanmaktadır. 1960’lı yılların sonlarında ortaöğretim filmi kursları çığır açmış ve “ekran eğitimi” başlığı altında ilk medya eğitimi verilmeye başlanmıştır. CASE (Canadian Association for Screen Education) adı verilen bir organizasyon 1969 yılında Toronto’nun York Üniversitesi’nde ilk büyük medya öğretmenleri topluluğuna sponsor olmuştur. Katılımcıların ülkenin çeşitli yerlerinden geldiği bu ilk girişim yetmişli yılların başına kadar sürebilmiştir. Bununla birlikte, seksenli ve doksanlı yıllarda ilk ve ortaöğretimde, medya eğitimi önemli ölçüde gelişme kaydetmiştir. 1999 yılının Eylül ayından itibaren ise, Kanada çapında medya eğitimi müfredatta, “İngilizce Dil Eğitimi” nin zorunlu bir parçası olmuştur (Andersen, Duncan ve Pungente, 1999:140-141). Böylece, 1990’lı yıllarda Kanada’nın tüm illerinde, medya eğitimi müfredatta yer almıştır. Andersen, Duncan ve Pungente Kanada’da medya eğitiminin başlatılmasının iki ana sebebi olduğunu iddia etmektedir (1999:140): 1) Amerikan popüler kültürünün yaygınlığı ile ilgili eleştirel kaygılar ve 2) ülkenin her yerinde, yeni eğitim paradigmaları için gerekli şartları sağlayan, adil, hoşgörülü ve ilerici eğitim sistemini gerçekleştirmeyi istemek.

Genel olarak incelendiğinde, pek çok ülke medya eğitimini ele alma konusunda fikir birliğine varmış gibi görünmektedir. Medya eğitimi, kültürel çalışmalar çerçevesinde, metinleri cinsiyet, ırk ve sınıf bağlamında inceleyerek ele almaktadırlar. Bundan dolayı, Kanada’da Medya Okuryazarlığı Derneği tarafından yazılmış medya ders kitaplarının çoğunluğu Avustralya ve İngiltere’den gelen bazı malzemelerle uyumludur (Andersen, Duncan ve Pungente, 1999: 141). Ayrıca, Kanada’daki medya eğitiminin arkasındaki temel dayanakları incelerken, Ontario Eğitim Bakanlığı’nın Medya Okuryazarlığı Kaynak Kılavuzu’ndan yararlandığı gözlemlenmiştir. 1989 yılında yayınlanan ve 232 sayfadan oluşan bu kılavuz, o dönem için önemli bir başarıdır. Kılavuzda üzerinde durulan anahtar kavramlar şunlardır: 1) Medya belirli amaçları olan ürünler sunar. 2) Medya gerçeklik kazandırır. Medya sıklıkla gözlem ve deneyimlerle bize gelir. 3) (Okuyucu/dinleyici) kitleler medyada anlam tartışırlar. Her kişi cinsiyet, ırk, yaş, sınıf ve yaşam deneyimleri aracılığıyla medya metinleriyle farklı yollarla etkileşim kurar ve anlamı farklı şekillerde müzakere eder. 4) Medyanın ticari anlamları vardır. Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçlarının ekonomik temelini farkındalığını içerir. 5) Medya ideolojik ve değerli mesajlar içerir. Medya okuryazarlığı, medya metinlerinin ideolojik etkileri ve değer sistemlerinin farkındalığını içerir. İdeoloji görünmez olma eğilimindedir ve toplumdaki

baskın ve bağımlı gruplar hakkında yapılan sağduyu varsayımlarıyla ilişkilidir. 6) Medyanın toplumsal ve politik etkileri vardır. Medya okuryazarlığının önemli bir boyutu, medyadan kaynaklanan toplumsal ve politik etkileri fark edebilmektir. Kitlesele medya, toplumsal değerleri ve tutumları meşrulaştırmaya hizmet eder. 7) Biçim ve içerik medyayla yakından ilişkilidir. Biçim/içerik bağlantıları, Marshall McLuhan'ın "medya mesaj" tezi ile ilgilidir. Yani, her medyanın kendine özel dili ve önyargıları vardır ve gerçekleri farklı şekillerde kodlarlar. 8) Her medyanın birbirinden farklı estetik biçimleri vardır. Öğrenciler, sadece medya metinlerini çözüp yorumlamayacak, aynı zamanda her medyanın farklı estetik biçiminden zevk almalarını sağlayacak medya okuryazarlığı becerileri geliştirme fırsatına sahip olmalıdır (Andersen, Duncan ve Pungente, 1999: 142-143). Medyayı kapsamlı bir şekilde ele alan bu kılavuza göre, öğrencilerin medyayı iyi değerlendirebilmeleri ve medyaya eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Kılavuzda ayrıca, birbirinden ırk, cinsiyet vb. farklılıklarla ayrılan insanların aynı medyadan faydalanmalarına dikkat çekilmektedir. Bu da, çocuklara ayrımcı bir dil kullanmamaları gerektiği yönünde eğitim verilebileceği anlamına geldiğinden, Kanada'nın konuya hassasiyetini ortaya koyması bakımından önemlidir.

1990'lı yıllarda Kanada'da iletişim teknolojilerinin yenilenmesi ve yakınsama kültürüne uyum sağlamasıyla birlikte, okullarda birçok medya eğitimcisi teknolojik söylemlere adapte olamamıştır. Eğitimciler ve teknokratlar, yeni iletişim teknolojilerinde de geleneksel medyadan ödünç alınan eski düşünce yapılarına başvurabildiklerinden yeni olanakları göz ardı edebilmektedirler. Hazırlığı ve bilgisi olmayan öğretmenler, öğrencileri yeni iletişim teknolojilerinden uzaklaştırabilirler. Bu bağlamda, eğitimcilerin, araştırmacıların ve kanun koyucuların üzerinde durması gereken başka konular da bulunmaktadır. Örneğin, geleneksel ve yeni medya okuryazarlığı arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, üzerinde durulması gereken konulardan biridir (Andersen, Duncan ve Pungente, 1999:146). Öncelikle, bilgisayar okuryazarlığının, yeni bir beceri ve bilgisayarlarla ilgili beceriler ve öğrenme biçimleri çerçevesinde oluşturulan değerli bir eğitim ekonomisi olduğu kabul edilmelidir. Bilgisayar aracılığıyla öğrenme için, geleneksel medya okuryazarlığı becerilerini de kapsayan ve bu becerilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyan bir yetenek gerekir. Yani, genç öğrenciler oyuncakları hareket ettirirken geleneksel olarak kanıtlanan genel motor becerileri ortaya çıkar. Bu becerilere klavye becerilerini de ekleyebilirlerse, genç öğrenciler bilgisayar okuryazarlığı alanında kendilerini geliştirebileceklerdir. Bununla birlikte, oyun sırasında paylaşma ve işbirliği gibi

geleneksel sosyalleşme becerilerine ek olarak, bir klavye ve ekran etrafında işbirliği yapma becerileri de gereklidir. Basılı harf ve sözcük tanıma gibi geleneksel becerilerin yanı sıra, yeni dünya ekranda bulunan harf, kelime ve simgeleri tanıma becerilerine de ihtiyaç duyar (Nixon, 1998:34). Bu bağlamda, yeni medya okuryazarlığını tam anlamıyla kavrayabilmek için yalnızca yeni medya ile sıkı bir bağ içerisinde olmak yeterli değildir. Geleneksel medya ile yeni medyayı birbirinden ayırmadan, her ikisini de içine alan bir kullanım becerisini gerçekleştirmek gerekmektedir.

Kanada, 1990'lı yılların sonlarında dünyayı medya eğitiminde yönlendiren bazı ülkelerin sahip olduğu tecrübeye sahip olmasa da, medya eğitimini başarılı bir şekilde geliştirmek için gerekli olan önemli etmenlerden birçoğuna sahiptir (Andersen, Duncan ve Pungente, 1999:154). Çünkü Kanada medya okuryazarlığı alanında kendini her zaman geliştirmek isteyen ve öğrencilere bu konuda gelişmiş programlar hazırlayabilen bir ülkedir.

2006 yılında Ontario, 1-8. sınıflar için yeni bir dil müfredatı başlatmıştır. Bu yeni müfredat medya okuryazarlığı dersini içermektedir. Bu müfredat öğretmenlerden “öğrencilere anlamlı öğrenmeyi teşvik eden ve öğrencilerin dört alanda okuryazarlık becerilerinin birbirini nasıl güçlendirdiğini anlamalarına yardımcı olacak dört türden beklentileri harmanlayan aktiviteler planlamasını beklemektedir” (Media Smarts, 2018). Ortaöğretim İngilizce müfredatının dört kolu Edebiyat Çalışmaları ve Okuma, Yazma, Dil ve Medya Çalışmalarından oluşmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminde önem verilen bileşenlerden biri eleştirel düşünmedir. Bu bağlamda, gerek ABD gerekse Kanada, medya metinlerinin eleştirel yorumlanabilmesine özen göstermektedir.

Günümüzde, Kanada genelinde öğretmenler, sınıflarda ve okullarda medya okuryazarlığına yönelik yeniden odaklanmaya ihtiyaç olduğunu kabul etmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf dışındaki dijital dünya yaşamlarında telefonlar, tabletler ve bilgisayarlar aracılığıyla zaten aktif olduklarını bilmektedirler. Sınıfları dünyaya bağlamak, dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık ihtiyacını karşılamak için her il ve bölge okullarda kullanılacak müfredat çerçevelerini geliştirmiş veya benimsemiştir. Öğretmenler, mesleki gelişim için yeni teknolojileri kullanmaktadır. En iyi uygulamaları paylaşmak, kaynakları önermek ve eleştirel tartışmalara katılmak için sosyal medya platformlarını kullanmaktadır. Öğrencilerin refahına, güvenli okullara ve küresel vatandaşlığa yönelik

birçok eğitim girişimi siber zorbalığa ve medyanın sorumlu kullanımına vurgu yapmaktadır. Çevrimiçi güvenlik, sosyal medya yoluyla reklam ve pazarlama ve çevrimiçi bilgi kaynaklarının doğrulanması da araştırma için önemli konular haline gelmiştir. Pek çok sınıflarda, öğrencileri yeni seslere ve bakış açılara maruz bırakan kültürlerarası diyalog fırsatları da dahil olmak üzere çevrimiçi üretim, iletişim ve işbirliği benimsenmiştir (Wilson, 2019). Kanada böyle bir eğitim sistemi ile medya okuryazarlığı eğitiminde önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Çünkü çocuklar ve gençler her ne kadar birçok çeşit iletişim aracını içinde bulunduran bir dijital dünyanın içinde doğmuş olsa da, onların çoğu bu araçların fırsatlarından ve risklerinden tam olarak yararlanamamaktadır. Dolayısıyla medya okuryazarlığı sayesinde edinebileceği becerilerden de yoksun olmaktadır.

Avustralya'da kitle iletişim araçları ile ilgili eğitim ise, 1970'li yıllardan itibaren gündeme gelen bir olgu olsa da, beşeri bilimler içerisinde medya, genellikle edebiyattan veya tarihten daha az statüye sahip olarak algılanır ve incelenir. Avustralya çapında medya eğitimi, öncelikle İngilizce dersleri ve Sanat programlarında, daha sonraki aşamalarda ise Teknoloji veya Teknoloji ve İşletme adı altında işlenmeye başlamıştır. Daha önce kendi içeriğini temel alan herhangi bir ders, artık film eleştirisini de dersin içeriğine dahil etmiştir. Burada eğitim, Federal Hükümet yerine çeşitli devletlerin sorumluluğunda olmasına rağmen, bu yaklaşım oldukça düzenlidir. Medya eğitim uygulamaları, çoğunlukla ortaokullarda, özellikle liselerde ve nadiren de olsa ilkokullarda yürürlükte (McMahon ve Quin, 1999:192). Film eleştirisi kapsamında da olsa, 1970'li yıllarda gündeme gelen medya eğitimine Avustralya'da oldukça önem verildiği görülmektedir. Ayrıca geleneksel medyanın bile uzun bir geçmişinin olmadığı o yıllarda, film eleştirisinin ders içeriklerine dahil edilmesi de, medya okuryazarlığı konusunda ülkenin hassasiyetini ortaya koymaktadır.

Avustralya'nın tutucu bir millet olduğunu belirten McMahon ve Quin (1999), siyasi ve sosyal açıdan tutucu bir ortam olmasına rağmen, medya eğitiminin eğitimde radikal bir güç olarak ortaya çıkmasını şaşırtıcı bulmaktadır. Eğitim yetkilileri ve öğretmenlerin muhafazakar eğilimine rağmen, Avustralya'nın önde gelen medya eğitimcilerinin birçoğu, Avustralya kültürünün ve eğitiminin geleneksel algılamalarına meydan okuyan programlar geliştirmiştir. Örneğin, Avustralya genelinde kitle iletişim araçları eğitimi kurslarının geliştirilmesinden on yıl sonra, 1980 ortalarında dahi konu ile ilgili tartışmalar sürüyordu. Medya eğitimindeki öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin çoğu, geleneksel Avustralya

eğitim sistemine alıştıkları için, bu eğitim sisteminin değişmesini onaylamıyordu. Bununla birlikte, mesleğini dđnyayı daha iyi bir hale getirebilmek için icra eden pek çok pratik ve idealist retmen sistemin değişmesi için çaba gösteriyordu. Ancak 1970’li yılların mđfredat sistemini kullanmaya devam ettikçe, medya eğitim sisteminde herhangi bir değişikliğin söz konusu olmayacağı kanaatine varılmıştır (McMahon ve Quin, 1999: 192-193).

Avustralya’da eyaletler arasında 1980’li yıllardan sonra, medya eğitimi mđfredatının değiştirilmesine yönelik girişimler başlatılmış olsa da, her eyaletin konu ile ilgili faaliyeti aynı dđzeyde ilerleyememiştir. Örneğin, Batı Avustralya’da medya eğitimi mđfredatı modeli belirlenirken iki kaynaktan yararlanılmıştır. Kanada’da McLuhan’ ın, medyanın merkezinin sosyal hayatın organizasyonu olduğunu benimseyen çalışması ve eleştirinin doğasına odaklanan Avrupa okulları mđfredatın belirlenmesinde önemli rol oynamıştır. McLuhan, siyasi olarak muhafazakar olsa da, kitle iletişim araçlarına yönelik yaptđđ çalışmalarda radikal bir duruş sergilemiştir. Eleştirel kuramcılar ise, mđfredat geliştiriciler, yapısalcıları içeren medya uygulayıcıları, Marksist eleştirmenler ve kđltürel çalışmalarla ilişkisi olanlardan oluşmuştur. Douglas Lowndes, Avustralya medya eğitimi üzerinde etkisi olan bir İngiliz eğitimciydi ve eleştirel duruşunu yansıtmak için kitle iletişim araçlarını kullanmıştır. Medya okuryazarlığı açısından önemli bir diğer tartışma yaratacak örnek ise Britanya’da karşımıza çıkmaktadır. Thames televizyon kanalı için yapılan, Viewpoint adlı bir dizi programında eleştirmenler Marksist olduklarını iddia ederek, programın Britanya’da yasaklanmasına sebep olmuştur. Fakat bu kayıtlar, Avustralyalı retmenlerin mesleki gelişiminde ve özellikle Batı Avustralya’daki Avustralya sınıflarında serbestçe kullanılmıştır. Bu bantları kullanmalarındaki bakış açısının amaçları ise şunlardı (McMahon ve Quin, 1999:193-194):

1. Eğitimcilerin ve rencilerin dikkatini kitle iletişim araçlarına yönlendirmek,
2. Kitle iletişim araçları ile felsefe, kđltür ekonomisi ve eğitim arasındaki ilişkileri toplumsal bakış açısından incelemek.

Avustralya’nın medya eğitimine bu programı dahil etmesi oradaki yönetimin eğitimde, eleştirel yaklaşabilen rencilerin yetiştirilmesini desteklediği anlamına gelmektedir. Gđnümüzde dahi oldukça nadir grđlebilen bu yaklaşımın, yaklaşık kırk yıl öncesinde Avustralya’da grđlmesi, Avustralya’nın medya eğitiminde ne kadar gelişmiş

olduğunu göstermektedir. Medya eğitimi verilirken öğrenciler eleştirel olmaya teşvik edilirse, onlara sorgulama fırsatı yaratarak, kendi kararlarını kendilerinin vermesine yardımcı olabiliriz.

Avustralya'da medya eğitimine verilen önemin diğer belirtilerinden biri ise, tüm eyaletlerinin okul müfredatlarında medya çalışmalarının sağlanmasıdır. Burada bulunan medya eğitimcileri günümüzde de varlığını sürdüren profesyonel bir dernek kurmuşlardır. ATOM (Avustralyalı Medya Öğretmenleri) isimli bu dernek, medya ve ekran okuryazarlığı çalışmalarını yaklaşık elli yıldır teşvik bağımsız, kar amacı gütmeyen bir meslek kuruluşudur. Misyonu, Avustralya'da medya öğretimi ve ekran okuryazarlığı alanında çitayı yükseltmeye devam etmek, yaratıcı ve yenilikçi en iyi uygulamaların merkezinde kalmasını sağlamaktır.

ABD'ye benzer şekilde, Avustralya'da da medya okuryazarlığı eğitiminin gelişebilmesi ancak tutkulu bireylere ve kuruluşlara bağlıdır. Çünkü medya okuryazarlığı eğitiminin geliştirilmesine büyük ilgi duyulsa da, tıpkı ABD'de olduğu gibi Avustralya'da da medya eğitimi henüz ulusal bir öncelik değildir. Her iki ülke de sınıflarda olağanüstü işler yapmakta ancak tüm öğrenciler için etki yaratamamaktadır. Müfredatta yer bulma ve finansman eksikliği konusunda benzer zorluklar vardır (NAMLE, 2018). Bu bağlamda, ABD'de olduğu gibi, Avustralyalı eğitimciler de medya okuryazarlığı dersini daha fazla işlemek istemektedir ancak birçoğunun bunu yapacak eğitimi, zamanı veya kaynağı yoktur. Tüm bu gözlemler sonucunda aşağıda yer alan genel yargılara ve tavsiyelere ulaşılmaktadır (NAMLE, 2018):

1. Medya okuryazarlığı eğitimi, küresel işbirliği gerektiren küresel bir konudur. Bilgi ve iletişim artık küresel olarak yayıldığı için, kaynak ve müfredat geliştirirken sadece ülkemizin medya ortamını düşünemeyiz. Her bireyin, dünyanın her yerinden bilgiye erişme yeteneği vardır. Küresel bilgi ortamının zorluklarına yanıt vermek için, medya okuryazarlığı eğitimine ihtiyacımız vardır. Uluslararası işbirliğini teşvik etmek için inanılmaz çalışmalar (UNESCO vb. kuruluşların çalışmaları) vardır ve bu çalışmalardan ilham alınmalıdır.
2. Avustralya, medya okuryazarlığına müfredatta yer veren, gerçekten güçlü bir medya sanatları odağına sahiptir. Medya sanatları topluluğu ile birlikte çalışarak, medya okuryazarlığı ülke geneline yayılabilir.

3. NAMLE topluluğu, hem benzersiz hem de güçlüdür. NAMLE, kar amacı gütmeyen kuruluşlarla çalışmalar yapmaya devam ettikçe medya eğitiminde de ilerlemeler kaydedilecektir.

Avustralya’da ve ABD’de medya okuryazarlığı ve medya eğitiminde çok paydaşlı bir yaklaşım benimsenmelidir. Gelecekteki araştırmacıların, politika yapıcıların ve eğitimcilerin medya eğitiminde öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim standartlarına daha fazla odaklanmaları gerekmektedir. Uzmanlaşmış medya eğitimi kaynakları, haber medya ortamını ve katılımcıların sosyal ve etik boyutları da içeren katılım biçimlerini açıklamaya odaklanmalıdır. Medya endüstrisinin medya okuryazarlığı eğitimine katılımının etkisi, hangi içerik yaklaşımlarının öğrencileri başarılı bir şekilde meşgul ettiği ve eğlendirdiği, yaşa özel haberlerin değeri ve kullanıcı tarafından oluşturulan içerikle etkileşim dahil olmak üzere daha fazla araştırmaya ihtiyaç duymaktadır (Nettlefold ve Williams, 2018). Medya okuryazarlığı eğitimi, her türlü dijital medyanın öğrenme potansiyelinden ve çocukların geleceğine yönelik sosyal etkilerinden yararlanmak için eğitim sistemi yoluyla genişletilmelidir. Çocuklar için etkili eğitim ve eğlendirici projeler başlatmak amacıyla çocukların medya kullanımı ve öğrenmeleri arasındaki bağlantıları belgelemek için ortak bir araştırma çabası olmalıdır (Edgar, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda, Amerika ve Avustralya’da medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin hem daha fazla kaynağa hem de daha fazla desteğe ihtiyacı bulunmaktadır. Bu desteği, gönüllü kuruluşların yanı sıra, politikacılar ve medya endüstrisi sağladığı takdirde her iki ülkede de medya okuryazarlığı çok daha gelişmiş boyutlara ulaşabilecektir.

3.4.2. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Projesinin Ortaya Çıkışı

Türkiye’de medya okuryazarlığı konusuna yönelik çalışmaların başlatılması, gelişmiş ülkelere göre oldukça yenidir. Müfredata medya okuryazarlığı dersinin eklenme önerisi ancak 2003 yılında Ankara’da düzenlenen İletişim Şurası’nda konuşulmuştur. Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü ve TRT’nin katkıları ile düzenlenen bu Şura’nın çalışma komisyonları arasında, Radyo ve Televizyon Yayıncılığı Komisyonu bulunmaktadır. Şura’da “Toplumsal ve bireysel eğitim ve kültüre katkı sağlayacak, ruh sağlığını zedelemeyecek bir yaklaşımla ve özellikle çocukların zararlı yayınlardan korunması için Avrupa Birliğine uyumlu çalışmaların başlatılması ve ilk ve orta öğretim ders programlarına, çocuklar ve gençlerin bilinçlendirilmesini sağlayacak” dersin medya

okuryazarlığı olduğu ve müfredata dahil edilmesi önerisinde bulunulmuştur (RTÜK, 2016). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), 2004 yılında bu öneriyi dikkate alarak, Şiddeti Önleme Platformu'nda, medya okuryazarlığı derslerinin ilk kez ilköğretim öğrencilerine okutulmasını teklif etmiştir. Yine 2004 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı ile de bu konuyu görüşen RTÜK, dersin önemine dikkat çekmiştir (RTÜK, 2016). Hayatımızda önemi gittikçe artan iletişim konusunun tartışıldığı Şura'da ilk kez konu olan medya okuryazarlığı dersinin gündeme gelme nedeninin, koruyucu düzenlemeler olduğu görülmektedir. Yani dersin öncelikli amacı, çocukları zararlı içeriklerden korumaktır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, koruyucu yaklaşım öğrencilere kendilerini geliştirme imkanı veren bir yaklaşım değildir. “Çocuk, ‘kötü’ olanın, şiddet ve tüketim içeriğinin hangi çıkarlar ve amaçlar doğrultusunda oluşturulduğunu, kendi yaşının öğrenme ve sorgulama kapasitesine uygun olarak öğrenmediği sürece, ezbercilikten uzaklaşamayacaktır” (Hasdemir ve Demirel, 2012:184). Öğrenciler bu yaklaşımla yalnızca medyanın olumsuz etkilerinden korkmayı öğrenirken, sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi gerçekleştiremeyeceklerdir.

2005 yılında ise, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi, Türkiye’de ilk kez 23-25 Mayıs tarihlerinde Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı’nı düzenlemiştir. Konferansın amacı şöyle dile getirilmiştir:

Bilgi edinme ve edinilen bilgiyi kullanma hakkı, temel yurttaşlık hakkıdır. Kitle iletişim araçları, bu hakkın gerçekleştirilmesi için vazgeçilmez kaynaklardır. Yazılı ve görsel tüm kaynakların oluşturulduğu iletilerle donatılmış bir dünyada yaşamak için yeni iletişim becerilerine gerek var. Gazeteler, dergiler, radyo, televizyon, sinema ve İnternet, hızla gelişen teknolojiden yararlanırken, yurttaşların da yeni bir kavram olan “medya okuryazarlığı” ile tanışması gerekmektedir. Bu amaçla, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi’nde her yıl mayıs ayında düzenlenen “İletişimciler Haftası” nda bu yıl akademik konferans ve bir dizi etkinlikle “medya okuryazarlığı” konusunu ele alacağız. Önümüzdeki yıllarda geniş katılımlı olarak ulusal ve uluslararası boyutlara taşımak istediğimiz konferansımıza katkılarınızı bekliyoruz (Türkoğlu, 2016:9).

Türkiye’de ilk defa bir akademik çalışmada, medya okuryazarlığının önemine değinmek için alanında uzman kişileri bir araya getiren bu konferans oldukça önemlidir. Konferansta çeşitli akademisyenlerin yanı sıra RTÜK’ten Gülden Treske adlı bir uzman da bildiri sunmuştur. Treske, medya okuryazarlığının neden gerekli olduğu konusu üzerinde durmuştur.

Televizyon tek başına sorunların nedeni olmayıp, bu karmaşık sürecin sadece bir parçasıdır. Bütün öneri, düzenleme ve yasalara rağmen, bu günün çok kanallı ve değişik mecralı iletişim ortamında en önemli çözüm eğitim olmaktadır. Düzenleyici Kurul ve yayıncıların sorumluluklarının yanı sıra, bireye düşen sorumluluklarını yerine getirebilmesi için gerekli donanımın sağlanması görevi de yaygın ve örgün eğitime düşmektedir. Batılı ülkelerde yıllar önce tartışılıp uygulamaya konulan medya okuryazarlığı projesi ülkemizde de hayata geçirilerek, sağlıklı bir demokrasi için gerekli doğru bilgilenmiş yurttaşlar için, izleyicinin kendisi, izlediği materyalin üzerindeki etkisini, uzun vadedeki sonuçlarını bilerek televizyon izlemeli ve kendisi için en iyisini yayıncılardan talep etmelidir (Treske, 2016:35-36).

Treske'nin konferansta değindiği noktalardan, korumacı bir yaklaşımı savunmadığı görülmektedir. İzleyicinin kendi tercihlerini seçebileceği bir ortam oluşturulmalı, bunun için ise, izleyiciye yol gösterilmelidir. Treske, dolayısıyla RTÜK, medyayı daha doğru anlayabilmesi ve eleştirel yaklaşabilmesi için medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. RTÜK tarafından ilk olarak, 2003 yılında korumacı bir yaklaşım kapsamında dile getirilen medya eğitimi, aradan iki yıl geçtikten sonra, yani 2005 yılında, korumacı yaklaşımı biraz daha geride bırakarak ve biraz daha eleştirel bakış açısıyla tekrar gündeme getirilmiştir.

2004-2006 yılları arasında medya okuryazarlığı eğitimi veren bazı ülkelerdeki çalışmalar incelenmiş ve sonuçları araştırılmıştır. RTÜK tarafından 2006 yılında yapılan İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması” nda öğrencilerin günde ortalama üç saat televizyon izledikleri sonucu da medya okuryazarlığı dersinin gerekli olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur. Tüm bu gelişmeler neticesinde, RTÜK ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı “Orta Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü” nü imzalamışlardır (RTÜK, 2016). Ardından, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile RTÜK uzmanları ve İletişim Fakültelerinde görev alan akademisyenlerden oluşan bir komisyon “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” nu hazırlayarak, öğrencinin medyayı daha doğru anlamasını ve çevresiyle daha etkileşimli olmasını sağlayan yeni bir düzene geçilmeye çalışılmıştır. Bu yeni düzendeki programın temel yaklaşımları şunlardır (MEB ve RTÜK, 2006: 6-7):

1. Bilgi, beceri ve değerlerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
2. Öğrencileri gözlem, araştırma yapmaya ve çevresine yapıcı eleştirel gözle bakmaya özendirir.

3. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
4. Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
5. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar
6. Her öğrenciye ulaşabilmek için çoklu zeka kuramını, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
7. Oluşturulacak öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

Buna göre medya okuryazarlığı dersi sonrasında, çocuklar televizyonda izlediklerinin gerçek mi kurgu mu olduğunu, medyanın olayları nasıl yansıttığını tüm yönleriyle kavrayabileceklerdir. Bununla birlikte, reklamların insanlar üzerinde oluşturduğu tüketme arzusunu da kavrayabilecek olan bu çocuklar, daha bilinçli birer tüketici olabilecektir. Dolayısıyla, yazılı, görsel ve işitsel medyaya karşı eleştirel bir bakış açısı kazanabileceklerdir. “İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu” nda yer alan medya okuryazarlığı dersinde öğrencilere kazandırılmak istenilen tüm bu beceriler, öğrencilerin medyaya karşı bilinçlendirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Ancak “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı” (2008) incelendiğinde, çocukların eleştirel bakış kazanmasına yönelik bir program düzenlenmediği görülmektedir. Bu kitabın içeriğinde, iletişim, kitle iletişimi, medya, televizyon, radyo, gazete, dergi ve İnternet hakkında bilgiler yer almaktadır. Kitapta medya okuryazarlığı hakkında yalnızca beş sayfalık bir bilgi verilmektedir. Ayrıca kitabın dili de çocukların anlayabileceği kolaylıkta değildir.

31 Ağustos 2006’da “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülmüş ve kabul edilmiştir. Böylece, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’in belirlediği beş pilot ilde medya okuryazarlığı dersi verilmeye başlanmış, 2007-2008 eğitim-öğretim döneminden sonra da ilköğretim okullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında seçmeli ders olarak verilmeye başlanmıştır (RTÜK, 20116). Medya okuryazarlığı dersi 2006-2007 Eğitim ve Öğretim yılında, Adana ili Seyhan ilçesi Dumlupınar İlköğretim Okulu, Ankara ili Çankaya ilçesi Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu, Erzurum ili Merkez Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu, İstanbul ili Bakırköy ilçesi Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu ve İzmir ili Karşıyaka ilçesi 80. Yıl Metaş İlköğretim Okulu’nda yedinci sınıf öğrencilerine seçmeli ders olarak verilmiştir. Bu dersi okutacak sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik Ankara’da Eğitici Eğitimi Programı, 7-10 Eylül 2006 tarihleri

arasında düzenlenmiştir. Bu pilot uygulama gerçekleştirildiği süre esnasında, öğrencilerin dersle ilgili hazırladıkları çalışmalar değerlendirilerek, öğrencilere dersin içeriği kapsamında anket uygulanmıştır. Ailelerinden öğrencilerin derste edindiği bilgileri evlerinde de uygulamalarını teşvik etmeleri istenmiştir. Bununla birlikte, bu pilot okulları RTÜK ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uzmanları ziyaret ederek, görüş almışlardır (Alagözlü, 2013:21). Seçmeli ders olarak uygulamaya konulan medya okuryazarlığı dersi, öğrencilerin yoğun ilgi göstermeleri durumunda, zorunlu derslerin içerisine dahil edilebilecek konumda planlanmıştır.

2007 yılında Terkan, Yılmaz ve Taylan, Türkiye’de başlatılan “Medya Okuryazarlığı” projesi ile ilgili, projeye katılan ve projede katkısı olan uzman kişilerden görüş almışlardır. Projeye ailelerin dahil edilmemesi, projenin en büyük eksikliği olarak dikkat çekmektedir. Pilot çalışmayı uygulayanlardan Sosyal Bilgiler Öğretmeni Haydar Hat “çocuklar burada bizimle aile arasında çelişki yaşıyorlar. Ailenin kültür yapısı farklı. Bizim yönlendirmemiz onun ailesine uygun düşmüyor” açıklamaları ile uygulamadaki bu güçlüğe dikkat çekmektedir. Ailelerin yanı sıra öğretmenlerin de medya eğitimiyle ilgili büyük eksiklikleri bulunmaktadır. “Pilot uygulama aşamasında bile bu konuda seminer eğitimi almış öğretmenlerin sıkıntı çektiği düşünülürse, yaygın uygulamayı yürütecek öğretmenlerin öğrencileri belirli gazeteleri okumaya ve belirli programları izlemeye yönlendirmekten başka bir işlevlerinin olmayacağını düşünmek karamsar bir tablo ortaya çıkarmaktadır” (Terkan, Yılmaz ve Taylan, 2007: 470). Öğretmenlerin eleştirel bakış açısı edinemediği bir derste öğrencilerine verimli olamayacakları açıktır. “Bu proje, etkin medya okuryazarlığının sacayaklarını oluşturan okul, aile ve öğrenci unsurlarının bütünselliğini göz önüne almamaktadır” (Yılmaz ve Taylan, 2016: 319). Dolayısıyla, bu projenin başarılı bir sonuç alması tek bir kişi ya da kuruma bağlı değildir. Öğretmenlerin, ailenin ve devlet kurumlarının yeterince destek olması ve onların da kendilerini geliştirmeleri önemlidir.

Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimine başından beri destek veren RTÜK’e, 6112 Sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkındaki Kanunun 37. Maddesinin r bendine göre, “medya okuryazarlığının toplumun tüm kesimlerini içerecek şekilde yaygınlaştırılması amacıyla, başta Milli eğitim Bakanlığı olmak üzere diğer kamu kurumları ile işbirliği yapmak” sorumluluğu verilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, RTÜK medya okuryazarlığının geliştirilmesi ve tüm toplumu kapsayacak bir eğitimin verilmesi amacıyla tek başına görevlendirilmemiş, MEB ve diğer kurumlarla

birlikte hareket etmesi istenmiştir. “RTÜK’ün medya okuryazarlığı alanındaki çalışmalarına bakıldığında büyük kısmını Milli Eğitim Bakanlığı ile yürüttüğü medya okuryazarlığı dersi oluşturmaktadır” (Saygın, 2016:348). RTÜK’ün ayrıca medya okuryazarlığına yönelik “Akıllı İşaretler Sembol Sistemi”, “İyi Uykular Çocuklar Projesi”, “Çocuk Web Sitesi” ve “Medya Okuryazarlığı Web Sitesi” adlı projeleri bulunmaktadır. RTÜK medya okuryazarlığı dersini yaygınlaştırmak için ise şu hususlara önem vermektedir (Radyo ve Televizyon Yayıncılığı Sektör Raporu, 2014: 68):

1. Her eğitim ve öğretim yılına hazırlık sürecinde yapılan İl Milli Eğitim Müdürleri toplantısında, RTÜK Başkanı ve Milli Eğitim Bakanının Medya Okuryazarlığı Dersi konusundaki görüş ve düşüncelerini İl Milli Eğitim Müdürleri ile paylaşımları,
2. Eğitim ve öğretim yılı başında ve dönemlerinde yapılacak olan zümre ve oryantasyon çalışmalarında öğrencilerin, öğretmen ve velilerin konuya ilişkin bilgilendirilmeleri,
3. Medya Okuryazarlığı Dersinin İlköğretim okullarında olduğu gibi Okul Öncesi, Ortaöğretim, Açık İlköğretim ve Yaygın Eğitim kurumlarında da okutulması hususunun değerlendirilmesi,
4. Özel Okullarda Medya Okuryazarlığı Dersine gerekli ilginin gösterilmesi,
5. Radyo ve Televizyonlarda yayınlanan Medya Okuryazarlığı Dersi tanıtım filmlerinin okul ortamlarında öğretmen, öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi amaçlı kullanılması,
6. RTÜK, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün ortaklaşa düzenleyeceği, öğretmenler için “Medya Okuryazarlığı Dersi Hizmet İçi Eğitim Seminerleri” yapılması,
7. www.medyaokuryazarligi.org.tr internet sitesinin yaygın kullanılabilmesi için okullara duyurulması,
8. Okullarda Medya Okuryazarlığı Kulüpleri kurulmasının teşvik edilmesi,
9. Milli Eğitim Bakanlığı web ortamında Medya Okuryazarlığı Dersi linki oluşturulması,
10. Öğretmenler arasında Medya Okuryazarlığı Dersi için “Eğitimde İyi Örnekler” yarışmasının yapılması,
11. Eğitim ve İletişim Fakülteleri ile işbirliği yapılarak “eğitim bölgelerinde” Medya Okuryazarlığı Eğitiminin niteliğinin iyileştirilmesi ve kurumsallaşma projelerinin geliştirilmesi,
12. Medya Okuryazarlığı Dersi Programının yenilenmesi,
13. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuzu Kitabının zamanında okullara ulaştırılması,
14. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabının hazırlanması,
15. Öğrenciler arasında televizyon ve internet kullanımı konusunda farkındalık oluşturma amaçlı ödüllü yarışmalar yapılması,
16. Toplumda ve özellikle de okullarda geleneksel çocuk oyunlarını yaygınlaştırmak için projeler geliştirilmesinin özendirilmesi,
17. Hazırlanacak Medya Okuryazarlığı Dersini tanıtıcı broşürlerin ders kitapları ile birlikte öğrenci, öğretmen ve ailelere ulaştırılması,
18. Okul girişlerine RTÜK 444 1 178 İletişim Merkezi bilgileri yerleştirilmesi,

19. Okul kütüphanelerinin medya okuryazarlığı alanında zenginleştirilmesi,
20. Çocuk Dostu Medya Projesi'nin hazırlanması.

Bu bilgiler doğrultusunda, RTÜK medya okuryazarlığı eğitiminin geliştirilmesi ve yalnızca öğrencilerle sınırlı kalmaması için girişimlerde bulunmaktadır. Bunun için de, konu ile ilgili projeler hazırlamakta ve Milli Eğitim Bakanlığı'nı da bu projelere dahil etmeye çalışmaktadır. Medya okuryazarlığı dersinin içeriğinde yer alan bilgilerin gözden geçirilmesi ve daha etkili bir ders olabilmesi için RTÜK 2012 yılında yeniden harekete geçmiştir.

3.4.3. Türkiye’de Yeni Medya Okuryazarlığı Projesinin Gelişmesi

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın katkılarıyla RTÜK tarafından Ankara’da “Medya Okuryazarlığı Çalıştay” düzenlenmiştir. 30 Haziran – 01 Temmuz 2012 tarihleri arasında, “Medya Okuryazarlığı Dersi Çalışma Grubu” ve “Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Çalışma Grubu” olarak, iki grup halinde oluşturulan Çalıştay’ da Medya Okuryazarlığı Dersi Çalışma Grubu genel olarak uygulamalarda, medya okuryazarlığı dersi ile ilgili, “uygulama ağırlıklı olarak (medya analizi ve üretimi) planlanıp yürütülmesini, yaşam boyu öğrenme kapsamında medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrenci öğretmen aile üçgeninde ele alınmasını, konuyla ilgili paydaşların ve öğretmenlerin, katılımcı bir sürece dahil edilmesini öngörmüştür” (RTÜK, 2016). İlgili paydaşlar arasında, kamu kuruluşları, STK’lar, medya kuruluşları, sendikalar bulunmaktadır. Çalıştay’ da öngörülen kararlar bağlamında, Medya okuryazarlığı dersinin içeriğinin değiştirilmesi ve güncellenmesi amacıyla, 23 Mayıs 2013’de Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü arasında “İlköğretim Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı Bilincinin Geliştirilmesi ve Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik İşbirliği Protokolü” imzalanmıştır. Ardından, yeni bir öğretim programı hazırlamak amacıyla MEB, RTÜK ve akademisyenlerden bir komisyon oluşturularak, çalışmalar tamamlanmıştır. Bu program, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca 27 Ocak 2014’te onaylandıktan sonra “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Materyali” hazırlanarak, 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır (RTÜK,2016). Güncellenen “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı”nın genel amaçları şunlardır (MEB, 2018b: 7-8):

1. Medya olgusunu, medyanın zaman içindeki değişimi ve dönüşümünü, bunun bireysel ve toplumsal yaşama yansımalarını kavrama.
2. Medya okuryazarlığının önemini kavrama.
3. Medya iletilerinin üzerinde düşünebileceğini fark etme.
4. İhtiyaç duyduğu doğru ve geçerli bilgiye farklı medya araçlarını etkin şekilde kullanarak erişme.
5. Medya iletilerini biçimsel ve içerik özellikleri bakımından çözümlenme.
6. Medya iletilerini toplumsal, kültürel, ekonomik, politik bağlamları çerçevesinde değerlendirme.
7. İnsan hakları, sorumluluk, etik, mahremiyet, kişisel güvenlik konularını dikkate alarak etkili ve özgün iletiler oluşturma.
8. Medyanın güçlü bir kültür endüstrisi olduğunu fark ederek kültürümüze özgü içerikler tüketme ve üretmeye öncelik verme.
9. Medya alanındaki yenilikçi fikirleri inceleyerek özellikle yeni medyaya yönelik yaratıcı ve yenilikçi fikirler geliştirme ve bunları paylaşma.
10. Medyada deneyimlediği sorunlara karşı uygun tepkide bulunma.

Öğretim Programı'nda öğrencilere farkındalık yaratma, erişme, sorgulama, bireysel ve kamusal çevrimiçi güvenlik, çözümlenme, değerlendirme, üretme, paylaşma, aktivizm becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu programda, daha önce değinilmeyen ya da çok fazla üzerinde durulmayan etik, güvenli İnternet kullanımı ve aktiflik konuları üzerinde durulmaktadır. Eleştirel yaklaşabilme becerisi önceki programda “çevresine yapıcı eleştirel gözle bakma” olarak ifade edilirken, bu programda birebir eleştirel bakış kelimesi dile getirilmemiştir. Ancak, yukarıda belirtilen maddelerin birkaçında çocuklara eleştirel medya okuryazarı olabilmeleri için gereken eğitimin verilmesi amaçlanmaktadır.

Güncellenen Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2018)' nin içeriğinde ise, “Çevrem Medya” ana başlığını taşıyan birinci ünitenin alt başlıkları şunlardır: “Medyanın Hayatımdaki Yeri”, “Neden Medya Okuryazarlığı”, “Medya Alanındaki Meslekleri Tanıyalım” ve “Medya Okuryazarı Oluyorum”. Birinci ünite genel olarak, çocuklara medyayı sağlıklı bir şekilde kullanabilmeleri için, medya kullanımlarını kısıtlamaları gerektiği ve medyayı aileleriyle birlikte takip etmeleri gerektiği anlatılmaktadır. Ayrıca, medya okuryazarlığı eğitimi sayesinde, günlük yaşamda medyayı daha kontrollü ve anlamlı kullanmayı öğrenebilecekleri anlatılmaktadır. “Benim Medyam” ana başlığını taşıyan ikinci ünitenin alt başlıkları şunlardır: “Bilgi Çağı”, Medya Kullanıcısının Hakları”, “Medyanın Etkileri” ve “İnternet'in Getirdikleri” dir. Bu ünite çocukların İnternet'i güvenli bir şekilde kullanabilmeleri için neler yapmaları gerektiği anlatılmaktadır. Bunların içerisinde de, sanal ortamda uygun adlar kullanmaları; sanal ortamda tanımadıkları kişilerle

görüşmemeleri; sadece yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret etmeleri; kişisel ayarlarını düzenleyebilmeleri; uygun içerikleri ve fotoğrafları paylaşabilmeleri; sanal ortamda çocuklara rahatsız oldukları durumları gerekli yerlere şikayet edebilmeleri; sanal ortamda yaşadıkları iyi ya da kötü şeyleri ebeveynleri ya da öğretmenleri ile paylaşmaları; İnternet’te başka insanları rahatsız edecek davranışlarda bulunmamaları gerektiği üzerinde durulmaktadır. “Medyada Diyabet”, “Doğru ve Güvenilir Bilgi: Engeller”, “Doğru ve Güvenilir Bilgi: Çözümler” ve “Benim Mesajım” alt başlıklarını taşıyan üçüncü ünitenin ana başlığı “Medyaya Soru Soruyorum” dur. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmanın önemi üzerinde durulan bu bölümde çocuklara gelecekteki itibarlarını korumaları için dikkatli paylaşımlarda bulunmaları gerektiği öğretilmektedir. Ayrıca bir bilgiye ulaşabilmek için arama motorlarını nasıl kullanabilecekleri hakkında da bilgi verilmektedir. Dördüncü ünitenin ana başlığı “Eğlence Kaynağı Olarak Medya” ve alt başlıkları, “Eğlencem Medya”, “Eğlence Medyası Üretiyorum”, “Medyam ve Kültürüm” ve “Medya ve Popüler Kültür” dür. Bu bölümde çocuklara, RTÜK tarafından hazırlanmış olan akıllı işaretler ve bu işaretlerin anlamları ile bilgi verilmektedir. Ayrıca reklamlardaki ürünlerin hedef kitlelerinin kim olabileceğine dair örnek çalışmalara da yer verilmektedir. “Önce Bir Düşüneyim” ana başlığını taşıyan beşinci ünitenin alt başlıkları ise şunlardır: “İkna Dili”, “İkna Sanatı” ve “Bakmak Görmek ve Göstermek Arasında Fark Vardır”. Bu bölümde ise, ailelerini ikna etmeye çalışan çocuklar, hastasını tedaviye ikna etmeye çalışan psikiyatrist ve kalabalık kitleleri ikna etmeye çalışan siyasetçiler ele alınmaktadır. Ayrıca, propaganda türleri ve propagandadan korunmak için neler yapılması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Görsel, işitsel ve yazılı medya konusunda öğrencilerin farkındalığını artırmak ve aktif, eleştirel, yapıcı medya kültürü kazanmalarını sağlamak amacıyla verilen Medya Okuryazarlığı dersi, ilköğretim kurumlarının haftalık ders programına yedinci ve sekizinci sınıflar için seçmeli dersler bölümünde haftada iki saat olmak üzere yer almaktadır. Güncellenen Öğretim Materyali’ nin dili, bir önceki materyale göre, çocuklar için daha uygundur. Ayrıca üzerinde durulan konular daha çok yeni medya kullanımına yönelik olduğundan, çocukların daha çok ilgisini çekebilecek niteliktedir. Çocukların medyayı ailelerinden ve öğretmenlerinden destek alarak kullanmaları gerektiği yönünde bilgilerin verildiği materyalde ayrıca, genel olarak güvenli İnternet kullanımı ve İnternet kullanım becerilerini edinebilmeleri için gerekli temel bilgiler de verilmektedir. Medyada yer alan bilgilerin doğruluğunun sorgulanması ve bu bilgilerin birer kurgu olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiği öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu materyale müfredatta yer

verildiğinde ve tam olarak uyulduğunda, çocuklar birer eleştirel medya okuryazarı olabileme yolunda ilerlemiş olabileceklerdir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından yayınlanan 2013-2017 Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017 içerisinde de medya okuryazarlığı eğitimlerinin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Çünkü Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013:27)'na göre, medyanın çocuklara “sosyal ve kültürel anlamda yararlı olacak ve çocuğun insan hak ve özgürlüklerine, ailesine, yaşadığı ülkenin ulusal değerlerine, kendisinden farklı uygarlıkların ulusal değerlerine, doğal çevreye saygısını geliştirici, özgür bir toplumda sorumlu bir yaşam için hazırlanmasını sağlayıcı biçimde yayın yapma sorumluluğu” gelişmemiştir. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu ise 2016-2018 Stratejik Planı'nda güvenli İnternet kullanımı yaygınlaştırma hedefini benimsenmiştir. Onuncu Kalkınma Planı dahilinde BİT'e ilişkin amaç ve hedefler şunlardır (BTK, 2016:26):

1. Plan döneminde reel olarak ortalama ihracat artışının ithalat artışından yüksek olması, ihracatın ithalata olan bağımlılığının azaltılması, ihracat içinde orta-yüksek ve yüksek teknoloji imalat sanayi ürünlerinin payının yükseltilmesi, hizmet ihracatının artırılması ve çeşitlendirilmesi hedeflenmektedir.
2. Ülkemizin bilgi toplumuna dönüşümünü hızlandırmak üzere bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın ve etkin kullanılması, bilgi tabanlı ekonomiye dönüşüm ve nitelikli istihdamı geliştirmek amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkili bir araç olarak faydalanılması ve bu teknolojilerin üretiminde yerli katma değer artırılması temel amaçtır.
3. Yayıncılık sektörünün, altyapı ve hizmetlerini çeşitlendirecek, sayısal dönüşümünü tamamlayacak şekilde geliştirilmesi ve kamu hizmeti yayınlarının toplumun farklı kesimlerinin beklentilerine uygun içeriklerle sunulması amaçlanmaktadır.

BİT'in bu amaç ve hedeflere ulaşabilmesi güvenli İnternet kullanımları ile doğrudan bağlantılıdır. Bilinçli ve güvenli İnternet kullanımı bileşeni çerçevesinde yeni medyanın güvenli kullanımı için, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH Projesi) kapsamında çalışmalar yürütülmektedir. FATİH Projesi kapsamında gerçekleştirilen öğretmen eğitiminde, öğretmenlerin bilgi teknolojilerini doğa tarafından etkin ve verimli kullanmaları için çalışmalar yürütülmektedir; eğitimde dijital medyanın güvenli ve bilinçli kullanım faktörleri üzerinde durulmaktadır. FATİH Projesi çözümü oluştururken başarı faktörlerini, erişebilirlik, verimlilik, fırsat eşitliği, ölçülebilirlik ve kalite olmak üzere beş temel esasa dayandırmaktadır. Bu faktörlerle birlikte, herkesin eşit

imkanlara ulaşabilmesi sağlanacak ve böylece sayısal uçurum kapatılırken, toplam kalite de aynı oranda artırılabilir (MEB, 2020). Medya okuryazarlığı ve yeni medyanın güvenli kullanımı ile ilgili Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın da çalışmaları bulunmaktadır. EBA portalında medya okuryazarlığı ve güvenli İnternet kullanımı hakkında içerikler bulunmaktadır. Bu içerikleri geliştirme ve sayıca artırma çalışmaları devam etmektedir. Bilinçli ve güvenli İnternet kullanımı ile ilgili MEB'in hazırladığı "2018 Yılı Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Planı" kapsamında FATİH Projesi okullarında görev yapan tüm öğretmenlere 8-19 Ocak 2018 tarihleri arasında "Fatih Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu" verilmiştir. Bilinçli ve güvenli İnternet kullanımı ile ilgili MEB, daha önceki yıllarda da öğretmenlere eğitim vermiştir. Bu eğitimin amacı, başta öğrenciler ve veliler olmak üzere toplumun tüm kesimlerinde İnternet'in bilinçli kullanımı konusunda farkındalık yaratmaktır.

Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı tarafından yayınlanan 2016-2019 Ulusal Siber Güvenlik Stratejisi, yeni medyanın yarattığı riskler konusunda farkındalığın artırılması kapsamındadır. Bu strateji, kurumların yöneticilerinden bilgisayar kullanıcılarına kadar toplumun tüm kesimlerinde bir siber güvenlik kültürü oluşturmak ve insanları siber güvenlik uzmanları olarak eğitmek için harekete geçmeyi amaçlamaktadır. 2016-2019 yılları arasında, mevcut riskleri, en az düzeye indirmeye çalışan stratejik amaçlar şunlardır (Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı, 2016:13-14):

1. Ulusal kritik altyapı envanterinin oluşturulması, kritik altyapıların güvenlik gereksinimlerinin karşılanması ve bu kritik altyapıların bağlı oldukları düzenleyici kurumlar tarafından denetlenmesi.
2. Siber güvenlik alanında denetim yaklaşımını da içeren uluslararası standartlara uygun mevzuatın oluşturulması.
3. Sektör düzenleyici kurum, bakanlık vb. kuruluşların siber güvenlik kapsamında düzenleme ve denetleme farkındalıklarının ve yetkinliklerinin geliştirilmesi.
4. Kurumların bilişim sistemlerinin sadece saldırılardan değil, kullanıcı hataları ve afetlerden de korunması için düzenlemelerin yapılması.
5. Her kurumun kendi bilgi güvenliği yönetim sürecini çalıştıracak yetkinliğe ulaşması.
6. Siber güvenlik konusunda kurum yöneticilerinin farkındalığının artırılması.
7. Siber güvenlik alanında yetkin personel yetiştirilmesi ve bu alanda uzmanlaşmak isteyen personel, araştırmacı ve öğrencilerin teşvik edilmesi.
8. Toplumun her kesiminde siber güvenlik bilincinin oluşturulması, eğitim kurumlarının çalışmalarına ilave olarak yazılı ve görsel medyada farkındalık çalışmalarının yapılması.
9. Kamu kurumlarında siber güvenlik alanında uzman personel istihdam edilmesi için mevzuat desteği sağlanması ve personelin özlük haklarının iyileştirilmesi.

10. Kurumsal ve Sektörel SOME'lerin (Siber Olaylara Müdahale Ekibi) etkinliğinin artırılması için mevzuat desteğinin sağlanması, mali düzenlemelerin yapılması, yetkin personel ihtiyacının karşılanması, bilişim altyapısının sağlanması ve ulusal siber olaylara müdahale organizasyonu kapsamında bilgi paylaşımının geliştirilmesi.
11. Siber güvenlik alanında koordinasyonu sağlayacak güçlü bir merkezi kamu otoritesi oluşturulması.
12. Kamu kurumları, özel sektör, STK'lar (Sivil Toplum Kuruluşu), denetleyici kurumlar, üniversiteler, geliştirici firmalar ve tüm diğer paydaşların katılım ve koordinasyon hedefi ile ulusal siber güvenlik eko-sisteminin oluşturulması.
13. Ulusal Siber güvenlik eko-sistemi içinde iyi örneklerin yaygınlaştırılması, danışmanlık hizmetlerinin verilmesi, açıklık, tehdit ve faydalı uygulamaların paylaşılması.
14. Bilişim sistemlerinin kritik noktalarında kullanılan, yerli veya yabancı donanım ve yazılım ürünlerinin içerdiği açıklıkların kötüye kullanılmasına engel olmak üzere açıklık analizi ve sertifikasyon çalışmalarının yapılması.
15. Güvenli yazılım geliştirme ve tedarik yönetimi kültürünün oluşturulması.
16. Siber güvenlikte dışa bağımlılığı azaltmak için Ar-Ge faaliyetlerine önem verilerek yerli ürünlerin geliştirilmesi.
17. Tehdit unsurlarının saldırı yapmadan önce bertaraf edilmesi için ulusal proaktif siber savunma yeteneğinin geliştirilmesi.
18. Tehdit unsurlarının siber uzaydaki en büyük avantajı olan anonimliği ortadan kaldırmak için etkin kayıt yönetimi ve IPv6 (Internet Protokolü sürüm 6) teknolojilerinin yaygınlaştırılması.

Yedinci maddede özellikle siber güvenlik alanında uzmanlaşmak isteyen öğrencilerin teşvik edilmesinin belirtilmesi önemli bir konudur. Ancak bu uygulama, yalnızca uzmanlaşmak isteyenlere yönelik değil, tüm öğrencileri kapsayacak doğrultuda olursa çok daha etkili sonuçlara ulaşılabilecektir.

3.5. Ülkelerde Medya/Yeni Medya Okuryazarlığı Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Yukarıda değinilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere, her ülkenin medya okuryazarlığı eğitimi kapsamına dahil ettiği ve önemsedığı becerilerin bir kısmı aynı olabileceği gibi, bir kısmı da birbirinden tamamen farklı olabilmektedir. Örneğin İngiltere medya eğitimi kapsamında çevrimiçi güvenliği önemserken; Belçika'da çevrimiçi güvenliğe yönelik fazla çalışma bulunmamaktadır. Belçika'da ailelerin ve öğretmenlerin iyi bir medya eğitimi almasına yönelik uygulamalar sürdürülmektedir. Medya eğitiminde Norveç'te dijital beceriler ön plana çıkarken; Finlandiya'da dikkat çeken nokta ise, sivil toplum kuruluşlarının medya eğitimine destek vermesidir. Macaristan'da çocukların eleştirel düşünüp, üretebilmelerine yönelik bir eğitim sunulmaktadır. Slovenya'da ise yeni medya okuryazarlığı arka planda kalırken; geleneksel medya okuryazarlığı daha ön planda

yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Slovenya medya eğitimine dijital becerileri çok fazla dahil etmediğinden, diğer ülkelere göre daha az gelişme göstermiştir. ABD’de, Avustralya’da ve Kanada’da eleştirel ve sorgulayıcı olmayı ön planda tutan bir medya eğitimi sürdürülmektedir. Kanada’da eleştirel bakış açısını benimseyen eğitimin yanı sıra, İngiltere’de olduğu gibi çevrimiçi güvenliğe yönelik bir eğitim de verilmektedir.

Doksanlı yıllarda Finlandiya, Norveç, Macaristan, Slovenya ve İngiltere’de medya eğitimi müfredatta önemli bir rol oynamaktadır (Bernhard ve Süss, 2002:8). Bununla birlikte, “Euromedia” projesinin yapıldığı dönemde, Avrupa ülkelerinin tümünde, en iyi Bilgi Teknolojileri’ ne sahip olan ve medya eğitiminde iddialı amaçları olan ülkeler de dahil olmak üzere, okul kültürü ve medya ortamı arasındaki uçurumun genişlediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, medya eğitimi konusunda yeteri kadar eğitim almadıklarını ve teknolojik donanımın yetersiz olduğunu düşünmektedir (Bernhard ve Süss, 2002:9). Buna göre, medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin yalnızca Türkiye’de uzman kişiler tarafından verilmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Gelişmiş ülkelerde de durumun farksız olmadığı ve öğretmenlerin dersi verecek kadar yeterli olmadıkları görülmektedir.

Pungente’nin 1985 yılında yapmış olduğu, dünyadaki medya eğitimine ilişkin bir araştırma, orta öğretim okullarında medya eğitiminin başarılı bir şekilde gelişimi için dokuz önemli faktörün bulunduğunu savunmaktadır. Bu faktörler (Andersen, Duncan ve Pungente, 1999:153-154):

1. Medya eğitimi ya da medya okuryazarlığı, diğer yeni programlar gibi, tabandan gelen bir halk hareketi olmalıdır ve öğretmenler lobi faaliyetinde, bunun için büyük bir inisiyatif kullanmalıdır.
2. Eğitim yetkilileri, müfredat içinde medya eğitiminin öğretilmesini zorunlu kılarak, yönergeler ve kaynak kitaplar hazırlayarak, müfredatın geliştirildiğinden ve materyallerin mevcut olduğundan emin olarak, bu programlara belirgin bir destek vermelidir.
3. Eğitim Fakülteleri, bu alanda yeteneğe sahip personeli geleceğin öğretmeni olarak görevlendirmelidir. Müfredat belirlenirken, yüksek akademik kurumlarından da akademik destek sağlanmalı ve bu kurumlara sürekli iletişim halinde olunmalıdır.

4. Okulun yer aldığı bölge düzeyinde, hizmet içi eğitim⁴⁵ de programın uygulanmasında ayrılmaz bir parça olmalıdır.
5. Okulun yer aldığı bölge, medya eğitiminde uzmanlığa sahip ve iletişim ağları kurabilecek danışmanlara ihtiyaç duyar.
6. Ülke/bölge ile ilgili uygun kitaplar ve görsel-işitsel malzemeler bulunmalıdır.
7. Atölye çalışmaları, konferanslar, haber bültenlerinin yaygınlaştırılması ve müfredat birimlerinin geliştirilmesi amacıyla bir destek organizasyonu kurulmalıdır. Böyle profesyonel bir organizasyon, medya eğitimiyle ilgilenen bazı insanların yollarını keşiftirmeye yardımcı olmalıdır.
8. Medya çalışmalarının kalitesi için uygun olan değerlendirme araçlarının sağlanması gerekir.
9. Medya eğitimi, çeşitlilik ve uzmanlık gerektirdiğinden, öğretmenler, ebeveynler, araştırmacılar ve medya profesyonelleri arasında işbirliği olmalıdır.

Yukarıda belirtilen faktörlerin çoğunun bulunduğu Kanada, Avustralya ve İngiltere, dünyayı medya eğitiminde yönlendirmektedir (Andersen, Duncan ve Pungente, 1999:154; Fedorov, 2008:64). Bu ülkelerde öğretmenler eksikliklerinin farkında olarak, bu eksiklikleri gidermeye yönelik davranışlar sergilemektedir. Dersin zorunlu olarak yürütülmesi ve ders kitabının öğrencilerde bulunması, onların derse yönelik ilgilerini daha da artıracaktır. Bu ülkelerde, medya eğitimi için önceden hazırlık yapılmakla kalmayıp, eğitim aşamasında da, eksikler belirlenip, bu eksikler giderilmektedir. Öğrencilere eğitim aşamasında ihtiyaç duyulan her türlü materyal temin edilmektedir. Medya eğitimini ailelerin ve alanında uzman kişilerin desteği ile sürdüren bu ülkeler, alanda başarılı bir şekilde ilerlemektedir.

Çocukların bilgiye erişiminin kısıtlanması, ülkemiz ve gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere birçok ülkede görülmektedir. CRIN, çocukların bilgilere erişimini engelleme çabalarına yanıt olarak bazı önerilerde bulunmaktadır (2014:11):

- -Uluslararası / bölgesel insan hakları mekanizmalarına: Çocukların bilgilendirme hakkına ilişkin yeni yönergeler, standartlar ve model yasaları geliştirin ve tüm ilgili

⁴⁵ Hizmet içi eğitim, eğitimin farklı biçimlerinden biri olup, “kişiye, işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi sürecidir” (Peker, 2010).

insan hakları belgelerinin uygulanmasında ulusal hükümetlere teknik ve kurumsal destek sağlayın.

- -Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Komitesi'ne: Taraf Devletlerin incelenmesinde, Çocuk Hakları ile ilgili 13⁴⁶, 17⁴⁷. maddelere ve diğer ilgili hükümlere sistematik referansla bilgiye erişim sorununun araştırılması gerekmektedir. Çocukların bilgiye erişimde karşılaşılabileceği orantısız kısıtlamalara ilişkin bir gerekçe sunma durumunu önleyebilmek için 13. ve 17. maddelerin amaçlarını açıklayın. Orantısız ve ayrımcı kısıtlamaların uygulanmasına karşı tavsiyelerde bulunun.
- BM Düşünce ve İfade Özgürlüğü Özel Raportörü' ne: Ulusal hükümetlerle, sivil toplumla ve çocuklarla istişarede bulunarak çocukların bilgiye erişimlerine yönelik kısıtlamalar hakkında, daha yüksek standartlara katkıda bulunmak ve konuyla ilgili dünya liderliği sağlamak amacıyla, dünya çapında derinlemesine bir çalışma yapın.
- -Ulusal hükümetlere: Ulusal mevzuatı, düzenlemeleri ve politikaları ilgili uluslararası standartlara uygun olarak inceleyip, gözden geçirin ve çocukların bilgilere erişimi için açık bir yasal çerçeve sağlayın. Kısıtlamaların nasıl, neden ve ne zaman gerçekleştiğini açıklığa kavuşturmak için çocukların bilgilere erişimi esnasında karşılaştığı herhangi bir kısıtlamanın şeffaf olduğundan emin olun. Bu kısıtlamalara sivil toplum ve çocuklarla karar verilmelidir.
- -Çocuk hakları savunucuları için: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'ne konuyla ilgili alternatif raporlar gönderin ve çocukların bilgi edinme hakkını gerçekleştirmek için hükümetin çabalarını destekleyin.

Devletlerin çocuklara yönelik medya eğlence programlarına yaptığı düzenlemeler kültürel olarak doğru olabilir ancak eğitim, ustalık ve medya anlayışını kolaylaştırmayı da

⁴⁶ Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Madde 13: “1. Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir. 2. Bu hakkın kullanılması yalnızca: a. Başkasının haklarına ve itibarına saygı; b. Milli güvenliğin, kamu düzeninin, kamu sağlığı ve ahlakın korunması nedenleriyle ve kanun tarafından öngörülme ve gerekli olmak kaydıyla yapılan sınırlamalara konu olabilir” (UNICEF, 2017).

⁴⁷ Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Madde 17: “Taraf Devletler, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar. Bu amaçla Taraf Devletler: a. Kitle iletişim araçlarını çocuk bakımından toplumsal ve kültürel yararı olan ve 29 uncu maddenin ruhuna uygun bilgi ve belgeyi yaymak için teşvik ederler; b. Çeşitli kültürel, ulusal ve uluslararası kaynaklardan gelen bu türde bilgi ve belgelerin üretimi, değişimi ve yayımı amacıyla uluslararası işbirliğini teşvik ederler; c. Çocuk kitaplarının üretimini ve yayılmasını teşvik ederler; d. Kitle iletişim araçlarını azınlık grubu veya bir yerli ahaliye mensup çocukların dil gereksinimlerine özel önem göstermeleri konusunda teşvik ederler; e. 13 ve 18'inci maddelerde yer alan kurallar göz önünde tutularak çocuğun esenliğine zarar verebilecek bilgi ve belgelere karşı korunması için uygun yönlendirici ilkeler geliştirilmesini teşvik ederler” (UNICEF, 2017).

amaçlamalıdır. Yani, düzenlemeler sadece içeriği sterilize etmek ve kontrol etmekle ilgili olmamalıdır; çocukların siber dünyayı müzakere etme ve öğrenme ve yaratıcılıklarını teşvik etme kapasitelerini desteklemeyi hedeflemelidir (Edgar, 2018).

Eleştirel medya okuryazarlığı süreçlerinin az gelişmiş ülkeler için gelişmiş ülkelerden daha farklı boyutları bulunmaktadır. Az gelişmiş ülkelerde halkın büyük çoğunluğu ana akım medyanın popüler kültürü biçimlendiren formlarını daha fazla tüketmekte, yeni teknolojilerin sunduğu olanaklara erişim bakımından dezavantajlı bir konumda bulunmaktadır. Çoğu zaman formel eğitim süreçlerinden de dışlanmış olan yetişkinlerin medya okuryazarlığı da dahil olmak üzere eleştirel eğitim süreçleri nasıl ilişkilendirilebileceği çözümlenmesi gereken bir sorun olarak beklemektedir (Uysal, 2016:46).

“Zararlı bilgiler” diye nitelendirilen kavram her zaman nesnellik taşımamaktadır. Bu bağlamda, bir bilgi kimine göre zararsız iken; kimine göre ise zararlı bulunabilir. Çocukların bilgi alışverişlerinin kısıtlanması sürecinde bilgilerin sakıncalı olup olmadığına karar veren kişilerin yeterince adil davranıp davranmadıkları tartışma konusudur. Bununla birlikte, açık ve adil bir toplum için, herhangi bir kısıtlamaya sivil toplum örgütleri ve çocuklarla birlikte, şeffaf ve çocukluk dönemine uygun bir şekilde karar verilmesi oldukça önemlidir. Devletlerin, ebeveynlerin veya okulların rolü çocukları sansürlemek değildir. Bunun yerine, Devletlerin onları ihtiyatlı davranmaya, soru sormaya ve eleştirel düşünmeye teşvik etmesi daha doğru olacaktır (CRIN, 2014:11). Bu gerçekleştiğinde ise, ezberci zihniyete dayalı bir neslin yetişmesine engel olunabilecektir. Ayrıca, çocukların kendine güveni daha çok artacak ve daha fazla soru sordukları için bilmedikleri konularda daha bilgili olabileceklerdir. Böylece yeni iletişim teknolojilerinden kaynaklı risklere karşı daha temkinli davranabileceklerdir.

4. MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİNİ ALAN ÇOCUKLARIN İNTERNET'E ERİŞİMLERİ VE İNTERNET KULLANIM BECERİLERİ

Tez çalışmasında temel olarak, Türkiye’de farklı koşullarda yaşayan ve farklı olanaklara sahip olan çocukların İnternet’e erişim olanak ve biçimleri ile İnternet okuryazarlığı düzeylerindeki benzerlikler ve farklılıklar incelenmektedir. Bu doğrultuda, sayısal uçurumda önemli bir etken olan sosyoekonomik konumdaki farklılık değişkeni de dikkate alınarak, çocukların İnternet’e erişebilirlikleri ve İnternet’i kullanım becerileri dikkate alınmaktadır. “İnternet kullanımları” çalışma içerisinde çocukların çevrimiçi olabileceği kitle iletişim araçları ve mekanları kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

4.1. Hipotez ve Araştırma Soruları

Çalışmada, şu ana varsayımdan yola çıkılmıştır: sosyoekonomik durum, cinsiyet farklılığı, ailenin gelir durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi etkenler, çocukların İnternet’e erişimleri ile sahip oldukları İnternet kullanım becerilerini etkilemekte ve farklılaştırmaktadır. Bu varsayım çerçevesinde, tezde aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılacaktır.

- Gelişmiş ve orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde yer alan çocukların gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde yer alan çocuklara oranla, İnternet’e erişim olanakları ne düzeydedir?
- Gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde yer alan çocukların evlerinde İnternet ve bilgisayar olma olasılığı nedir? Sözü edilen bu çocukların, İnternet’i ve bilgisayarı kullanım sıklıkları ve uzmanlık düzeyleri gelişmiş ve orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde yer alan çocuklara göre ne durumdadır? Ailenin gelir durumu, ebeveynlerin eğitim durumu ve cinsiyet farklılığı gibi değişkenler, İnternet erişimi ve İnternet kullanım becerilerini ne yönde etkilemektedir?
- Sosyoekonomik düzey, cinsiyet farklılığı, ailenin gelir durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi değişkenler, çocukların İnternet ortamında karşılaştıkları riskleri nasıl etkilemektedir?
- Sosyoekonomik düzey, cinsiyet farklılığı, ailenin gelir durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi etkenler çocukların, İnternet kullanımlarındaki farkındalık düzeylerini ne yönde farklılaştırmaktadır?

- e) Çocukların İnternet becerileri edinmesinde ve bu becerileri geliştirmesinde aile, akran ve okul mecralarının rolü nedir?

4.2. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu tezin amacı, Türkiye’de eşit koşullarda yetişmeyen ve eşit olanaklara sahip olmayan çocukların İnternet’e erişim olanakları ve biçimleri ile İnternet’i kullanım becerileri (olanaklardan yararlanma ve karşılaşılabilecekleri risklerden haberdar olma, korunma ve üstesinden gelme durumları vb.) konusunda ne gibi benzerlikler ve farklılıklar oluştuğunun incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda inceleme yapılırken, çocukların toplumsallaşmaları ve İnternet becerilerini edinme konusunda üç ana mecra olan aile, okul ve akranların, çocuğun İnternet kullanımını nasıl şekillendirdiği de araştırılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın evrenini, Ankara’nın merkez ilçelerinde 7. sınıfta medya okuryazarlığı dersini almış olan, ortaokul 8. sınıfa devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Tezin kapsamında incelenecek bölge belirlenirken, birbirinden farklı koşullara sahip olan çocukların bulunabileceği yerleşim birimleri, okullar dikkate alınarak seçim yapılmıştır.

Ankara’nın ilçelerinin sosyoekonomik düzeylerine ilişkin veriler TÜİK’ ten alınmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara’da medya okuryazarlığı dersinin verildiği okulların listesi ise, Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınmıştır. TÜİK’ ten alınan veriler neticesinde, bu okulların hangi sosyoekonomik düzeye ait olduğuna dair bir düzenleme yapılarak, toplamda 3518 öğrencinin 7. sınıfta medya okuryazarlığı dersini aldığı sonucuna ulaşılmıştır. 3518 öğrencinin 1251’i 1. sosyoekonomik düzey yani gelişmiş düzey; 1801’i 2. sosyoekonomik düzey yani orta gelişmiş düzey; 466’sı 3. sosyoekonomik düzey yani gelişmemiş düzey grubundaki okullarda eğitim görmektedir. Grubun heterojenliğini sağlamak amacıyla üç düzey grubundan da tabakalı örnekleme yöntemiyle öğrenci seçilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi, “evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir” (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2013:86). Tabakalı rastgele örnekleme yönteminde veriler, yaş, cinsiyet, ırk, gelir, eğitim ve etnik köken gibi ortak özellikleri paylaşan çeşitli alt gruplara (tabakalara) ayrılmıştır. Her tabakadan rastgele bir örnek alınır. Bu yöntemin avantajlarından birisi de, ihtiyaç duyulan popülasyondaki tüm grupların temsilini sağlamasıdır (Acharya ve arkadaşları, 2013).

Araştırma kapsamında toplam 1453 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin 472'si gelişmiş düzey, 635'i orta gelişmiş düzey, 346'sı gelişmemiş düzey grubunda yer almaktadır. Güvenilir örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için kullanılan formüle göre, gelişmiş düzey grubuna ait 293 öğrenci, orta gelişmiş düzey grubuna ait 317 öğrenci, gelişmemiş düzey grubuna ait 211 öğrenciye ulaşılmalıdır. Buna göre, 821 öğrenciye ulaşmak yeterli iken, araştırmada 1453 öğrenciye ulaşılarak, göz yumulabilir hata oranı %2'nin altına indirilmiştir. Çalışma kapsamında gelişmiş düzeyde, Çankaya ilçesinden Salih Alptekin Ortaokulu, Etimesgut ilçesinden Ahi Evran Ortaokulu, Keçiören ilçesinden Hacı Sabancı Ortaokulu ve Sincan ilçesinden Cumhuriyet Ortaokulu'nun öğrencilerine ulaşılmıştır. Orta gelişmiş düzeyde Altındağ ilçesinden Halim Şaşmaz Ortaokulu, Çankaya ilçesinden Ahmet Barındırır Ortaokulu, Etimesgut ilçesinden Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu, Gölbaşı ilçesinden Dr. Ahmet-Filiz Göğüş Ortaokulu, Keçiören ilçesinden Şehit Enes Demir Ortaokulu, Sincan ilçesinden Şehit Musa Özalkan İmam Hatip Ortaokulu ve Yenimahalle ilçesinden Prof. Dr. Mehmet Sağlam Ortaokulu'nun öğrencilerine ulaşılmıştır. Gelişmemiş düzeyde ise, Sincan ilçesinden Temelli TOKİ Ortaokulu ve Yenimahalle ilçesinden de Şüküfe Nihal Ortaokulu'nun öğrencilerine ulaşılmıştır.

Çalışmada Ankara ilinin seçilmesinin önemli nedenlerinden biri, RTÜK ve MEB arasında imzalanan protokol kapsamında pilot proje olarak başlatılan medya okuryazarlığı derslerinin uygulanması için seçilen beş ilden birisinin Ankara olmasıdır.⁴⁸ Ayrıca Ankara ili, merkez ilçeleri yanında diğer ilçeleriyle de birlikte düşünüldüğünde, farklı koşullara sahip bir nüfusu olması bakımından, tezin ana varsayımı ve soruları çerçevesinde bir çalışmanın sürdürülmesi açısından da elverişlidir. Çalışmanın Ankara ili ile sınırlanıp, diğer illerin çalışmaya dahil edilmemesinin sebebini, zaman ve maliyet kısıtlılığı oluşturmaktadır.

4.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Sosyoekonomik durum, cinsiyet farklılığı, ailenin gelir durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi sayısal uçuruma neden olan etkenler dikkate alınarak yürütülecek olan bu çalışmayla, çocukların İnternet'i kullanım biçimlerinin yanında, sahip oldukları İnternet kullanım becerileri arasındaki farklılıklar ve benzerlikler görülebilecektir. Dolayısıyla,

⁴⁸2006-2007 yılında Ankara'da medya okuryazarlığı dersinin okutulduğu pilot okul, Çankaya Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu'dur.

sosyoekonomik durumları birbirinden farklı olan çocukların İnternet'e erişim olanak ve biçimleri ile eriştikten sonra İnternet'i nasıl kullandıklarını karşılaştırabilmek ve daha genel bir görüş sunabilmek için çocuklara öncelikle anket uygulanmıştır. Çocuklara anket yöntemini araştırmacı kendi, yüz-yüze uygulama yoluyla gerçekleştirmiştir. Yüz-yüze anket uygulaması ile çocukların sorduğu soruları cevaplandırarak, daha doğru ve samimi bilgiler alınabilmiştir. Anket sonucunda elde edilen veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tezde anket uygulamasının yanında, çocuklar ve medya okuryazarlığı dersi ile ilgili daha kapsamlı bilgi almak amacıyla medya okuryazarlığı dersini veren 10 öğretmenle görüşme yapılmış ve nitel araştırma uygulamalarından da yararlanılmıştır. Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel yöntem bir arada uygulanarak, elde edilen veriler daha çok desteklenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlere görüşme türlerinden biri olan, görüşme formu yaklaşımı uygulanmıştır. Bu yaklaşımda, araştırmacı önceden hazırlamış olduğu "konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir" (Yıldırım ve Şimşek, 2016:132). Öğretmenlerin 6'sı ses kayıt cihazı kullanılmasına izin verirken; 4'ü ses kayıt cihazının kullanılmasını istemediği için, araştırmacı not alarak, verileri kaydetmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımıyla özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yaklaşımda, "görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016:239).

4.4. Anket Yöntemi Sonuçlarının Analizi

Araştırmanın bu bölümünde, alan araştırması kapsamında ulaşılan 1453 öğrenciye uygulanan anketin sonuçları analiz edilmektedir. Anket soruları hazırlanırken belirli bir ölçek kullanılmamış, araştırmacı anket sorularını Valcke ve arkadaşları (2010); Onitsuka, Hidayat ve Huang (2018), Brandtzaeg, Heim, Karahasanovic (2011)'nin çalışmalarından yararlanarak oluşturmuştur. Anket sonuçları şu alt başlıklara ayrılarak incelenmektedir: "Anket Bulgularının Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Analizi", "Anket Bulgularının Çocukların İnternet'e Erişim Olanak ve Biçimlerine Göre Analizi", "Anket Bulgularının Çocukların İnternet Kullanım Beceri Düzeylerine Göre Analizi", "Anket Bulgularının Çocukların Gerçek Ortam/İnternet Ortamı Farkındalığına Göre Analizi",

“Anket Bulgularının İnternet Kullanmayan Çocuklara Göre Analizi”, “Anket Bulgularının Sosyoekonomik Düzey ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi”, “Anket Bulgularının Cinsiyet Farklılığı ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi”, “Anket Bulgularının Gelir Düzeyi ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi” ve “Anket Bulgularının Ebeveyn Eğitim Durumları ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi”. Anket soruları dört kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, çocukların demografik özellikleri; ikinci kısımda, çocukların İnternet’e erişim olanak ve biçimleri; üçüncü kısımda, çocukların İnternet kullanım beceri düzeyleri; dördüncü kısımda da, İnternet kullanmayan çocuklara yönelik bilgiler araştırılmaktadır. Bu analiz yapılırken, belirli değişkenler arasında ilişki olup olmadığını ölçmek için Ki-Kare (Pearson Chi-Square) analizi uygulanmaktadır. Ki-Kare analizi, 2 grup değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir. Anlamlılık seviyesi 0,05 alındığından, $P < 0,05$ olduğunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

4.4.1. Anket Bulgularının Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Analizi

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle, çocukların cinsiyetleri, her ay evlerine giren gelir düzeyleri ve ebeveyn eğitim durumları incelenmektedir. Sonrasında ise, çocukların İnternet kullanım durumlarına göre dağılımları analiz edilmektedir. Aşağıda yer alan çizelgede, çocuklara ait demografik özellikler verilmektedir.

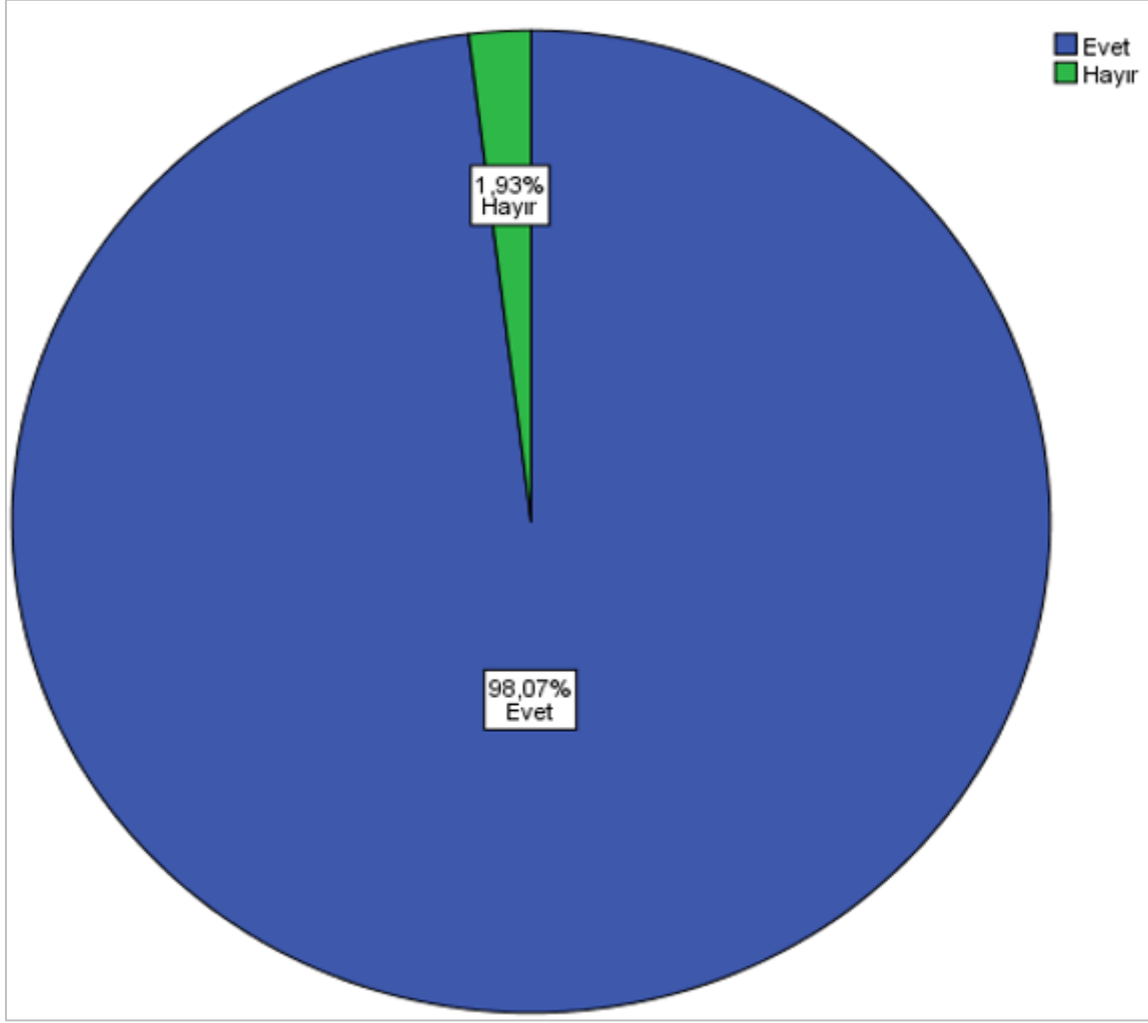
Çizelge 4.1. Cinsiyet, her ay evlerine giren gelir ve ebeveyn eğitim durumları

CİNSİYET	f	Yüzde
Kız	755	52,0
Erkek	698	48,0
TOPLAM	1453	100,0
HER AY EVİNİZE GİREN GELİR	f	Yüzde
0-500 TL	35	2,4
501-1500 TL	112	7,7
1501-2300 TL	246	16,9
2301-3500 TL	331	22,8
3501-4500 TL	341	23,5
4501-8000 TL	260	17,9
8000 TL üstü	128	8,8
TOPLAM	1453	100,0
ANNE EĞİTİM DURUMU	f	Yüzde
Okuma yazması yok	46	3,2
İlkokul	320	22,0
Ortaokul	361	24,8
Lise	478	32,9
Ön lisans	34	2,3
Lisans	189	13,0
Yüksek lisans	21	1,4
Doktora	4	0,3
TOPLAM	1453	100,0
BABA EĞİTİM DURUMU	f	Yüzde
Okuma yazması yok	9	0,6
İlkokul	205	14,1
Ortaokul	334	23,0
Lise	535	36,8
Ön lisans	43	3,0
Lisans	264	18,2
Yüksek lisans	55	3,8
Doktora	8	0,6
TOPLAM	1453	100,0

Yukarıda yer alan çizelgeye (Çizelge 4.1.) göre, araştırmaya katılan 1453 öğrencinin 755'i kız, 698'i erkek öğrencidir. Öğrencilerin her ay evlerine giren gelir yüzdeleri incelendiğinde, evine 0-500 TL arası giren çocukların oranı %2,4, evine 501-

1500 TL arası giren çocukların oranı %7,7, evine 1501-2300 TL arası giren çocukların oranı %16,9, evine 2301-3500 TL arası giren çocukların oranı %22,8, evine 3501-4500 TL arası giren çocukların oranı %23,5, evine 4501-8000 TL arası giren çocukların oranı %17,9, evine 8000 TL üstü giren çocukların oranı %8,8'dir. Bu oranlara bakıldığında, evine 0-1500 TL arası gelir giren çocuklar ile evine 8000 TL üstü gelir giren çocukların yüzde oranları diğer oranlara göre daha düşüktür. Diğer oranlar arasında ise, daha homojen bir dağılıma olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin eğitim durumları incelendiğinde, 1453 öğrenciden 46 öğrencinin annesinin okuma yazmasının olmadığı görülmektedir. 320 öğrencinin annesi ilkokul, 361 öğrencinin annesi ortaokul, 478 öğrencinin annesi lise, 34 öğrencinin annesi ön lisans, 189 öğrencinin annesi lisans, 21 öğrencinin annesi yüksek lisans ve 4 öğrencinin annesi ise doktora mezunudur. Bu durumda, liseden mezun olan annelerin oranı en yüksek iken, doktoradan mezun olan annelerin oranı ise en düşüktür. Babaların eğitim durumları incelendiğinde, 9 öğrencinin babasının okuma yazmasının olmadığı ortaya çıkmıştır. 205 öğrencinin babasının ilkokul, 334 öğrencinin babasının ortaokul, 535 öğrencinin babasının lise, 43 öğrencinin babasının ön lisans, 264 öğrencinin babasının lisans, 55 öğrencinin babasının yüksek lisans ve 8 öğrencinin babasının doktoradan mezun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre, anne eğitim durumlarında olduğu gibi babaların da çoğunluğu liseden mezun olmuştur. Okuma yazması olmayan babalar ile doktora düzeyinde eğitim almış babaların yüzde oranları eşit iken, eğitim durumları içerisinde en az yüzdeye sahip durumlarıdır. Anne ile babaların eğitim durumlarını karşılaştırdığımızda ise, çocukların babalarının üniversiteden, yüksek lisanstan ve doktoradan mezun olma durumları annelerine oranla daha yüksek iken; okuma yazma bilmeyen annelerin yüzde oranları babaların yüzde oranlarına göre daha yüksektir. Bu durumda, sosyoekonomik farklılıklara bakılmaksızın genel olarak, çocukların annelerinin eğitim düzeylerinin babalarına oranla daha düşük olduğu yorumuna ulaşılabilir.



Şekil 4.1. İnternet kullanım durumları

Çocuklara İnternet kullanıp kullanmadıkları sorusu yöneltildiğinde, 1453 çocuğun 1425'i evet cevabını verirken, 28'i hayır cevabını vermiştir. Dolayısıyla Şekil 4.1.'de görüldüğü gibi, çocukların çok büyük bir kısmı İnternet kullanmaktadır. Bundan sonraki iki bölümde İnternet'i kullandıklarını ifade eden çocukların İnternet'e erişim düzeyleri ve İnternet'i kullanım becerileri incelenmektedir.

4.4.2. Anket Bulgularının Çocukların İnternet'e Erişim Olanak ve Biçimlerine Göre Analizi

Çalışmanın bu bölümünde, çocukların İnternet'e erişim olanak ve biçimleri analiz edilmiştir. Buna göre, çocukların İnternet'e eriştikleri yerlere göre dağılımları, İnternet'e erişmek için kullandıkları cihazlar sorusuna verdikleri cevapların dağılımları, İnternet'i kullanmaya başlama sürelerine göre dağılımı, İnternet'i kullanma sıklıklarına göre

dağılımı, hafta içi İnternet'i kullandıkları süreye göre dağılımı, hafta sonu İnternet'i kullandıkları süreye göre dağılımı, İnternet'i kullanmayı öğrendikleri kişilerin dağılımı, İnternet bağlantı sorunu yaşayan çocukların dağılımı, İnternet'in çocuklar için önem derecesine göre dağılımı, çocukların İnternet'i kullanma amaçlarına göre dağılımları, İnternet'i sohbet etme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i ödev yapma/hazırlama amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i haberlere bakma amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i film/dizi izleme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i müzik dinleme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i oyun oynama amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i fotoğraf bakma/video izleme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i alışveriş yapma amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, İnternet'i e-posta alma/gönderme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları, kullandıkları uygulamaların dağılımları incelenmiştir.

Çocukların İnternet'e erişim olanakları incelendiğinde, İnternet'e çoğu zaman evden eriştikleri görülmektedir. Çizelge 4.2.'ye göre, 1425 İnternet kullanıcısı olan çocuk arasından 1261 çocuk çoğu zaman, 113 çocuk bazen evden erişirken; 51 çocuk hiçbir zaman evden erişememektedir. 24 çocuk çoğu zaman, 271 çocuk ise bazen okuldan İnternet'e eriştiğini ifade ederken, 1130 çocuk okuldan hiçbir zaman erişemediğini belirtmektedir. 54 çocuk çoğu zaman, 341 çocuk ise bazen komşudan İnternet'e erişirken; 1030 çocuk hiçbir zaman komşudan erişememektedir. 79 çocuk çoğu zaman, 604 çocuk bazen arkadaşlarından erişirken; 742 çocuk hiçbir zaman arkadaşlarından erişememektedir. 161 çocuk çoğu zaman, 645 çocuk bazen akrabalarından erişirken; 619 çocuk ise hiçbir zaman akrabalarından erişememektedir. 95 çocuk çoğu zaman, 262 çocuk bazen İnternet kafelerden erişirken; 1068 çocuk hiçbir zaman İnternet kafelerden erişememektedir. İnternet'e burada belirtilen yerlerden erişenlerin dışında diğer cevabını 74, bazen cevabını 123 çocuk vermiştir. Diğer cevabını verenlerden 158 çocuk kendi cep telefonundan eriştiği cevabını vermiştir. Çocukların, bir sonraki soruda ve araç kategorisinde yer alan cep telefonu seçeneğini, erişme mekanları içerisinde değerlendirmesi dikkat çeken bir noktadır.

Çizelge 4.2. İnternet'e eriştikleri yerler

İNTERNET'E EVDEN ERİŞENLER	f	Yüzde
Çoğu zaman	1261	88,5
Bazen	113	7,9
Hiçbir zaman	51	3,6
TOPLAM	1425	100,0
İNTERNET'E OKULDAN ERİŞENLER	f	Yüzde
Çoğu zaman	24	1,7
Bazen	271	19,0
Hiçbir zaman	1130	79,3
TOPLAM	1425	100,0
İNTERNET'E KOMŞUDAN ERİŞENLER	f	Yüzde
Çoğu zaman	54	3,8
Bazen	341	23,9
Hiçbir zaman	1030	72,3
TOPLAM	1425	100,0
İNTERNET'E ARKADAŞLARINDAN ERİŞENLER	f	Yüzde
Çoğu zaman	79	5,5
Bazen	604	42,4
Hiçbir zaman	742	52,1
TOPLAM	1425	100,0
İNTERNET'E AKRABALARINDAN ERİŞENLER	f	Yüzde
Çoğu zaman	161	11,3
Bazen	645	45,3
Hiçbir zaman	619	43,4
TOPLAM	1425	100,0
İNTERNET'E İNTERNET KAFELERDEN ERİŞENLER	f	Yüzde
Çoğu zaman	95	6,7
Bazen	262	18,4
Hiçbir zaman	1068	74,9
TOPLAM	1425	100,0
İNTERNET'E DİĞER YERLERDEN ERİŞENLER	f	Yüzde
Çoğu zaman	74	5,2
Bazen	123	8,6
Hiçbir zaman	1228	86,2
TOPLAM	1425	100,0

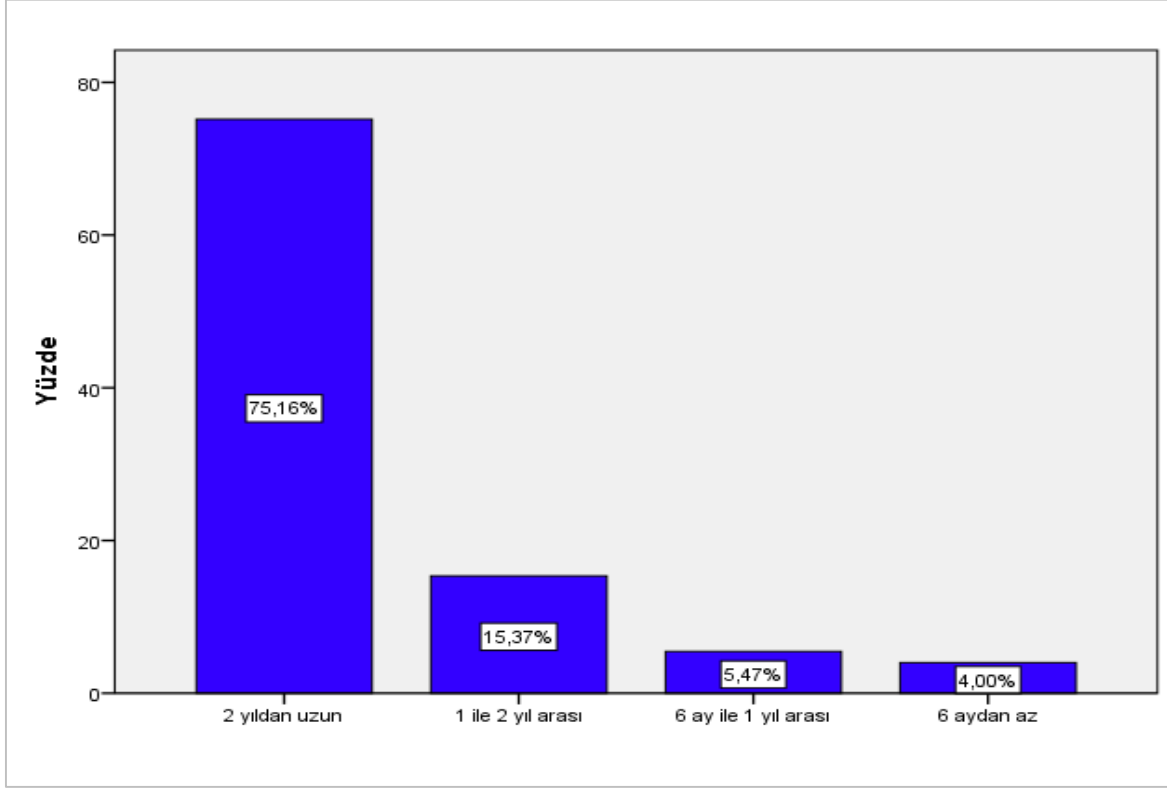
Çocukların İnternet'e eriştikleri yerler incelendiğinde, genel olarak en çok evden, arkadaşlarından ve akrabalarından erişim sağladıkları görülmektedir. Çocukların büyük çoğunluğu okuldan İnternet'e erişemediğini belirtmektedir. Çocukların yaklaşık %75'i İnternet kafelere gitmediklerini ifade ederken, bu veri günümüzde İnternet kafelerin eskisi gibi yaygın olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.3. İnternet'e erişmek için kullandıkları cihazlar

KENDİ BİLGİSAYARIMI	f	Yüzde
Hayır	694	48,7
Evet	731	51,3
TOPLAM	1425	100,0
OKUL VE İNTERNET KAFE GİBİ YERLERDEKİ BİLGİSAYARLARI	f	Yüzde
Hayır	1276	89,5
Evet	149	10,5
TOPLAM	1425	100,0
CEP TELEFONUMU	f	Yüzde
Hayır	235	16,5
Evet	1190	83,5
TOPLAM	1425	100,0
TABLET BİLGİSAYARIMI	f	Yüzde
Hayır	906	63,6
Evet	519	36,4
TOPLAM	1425	100,0
AİLEMİN KULLANDIĞI BİLGİSAYARI	f	Yüzde
Hayır	1129	79,2
Evet	296	20,8
TOPLAM	1425	100,0
DİĞER	f	Yüzde
Hayır	1381	96,9
Evet	44	3,1
TOPLAM	1425	100,0

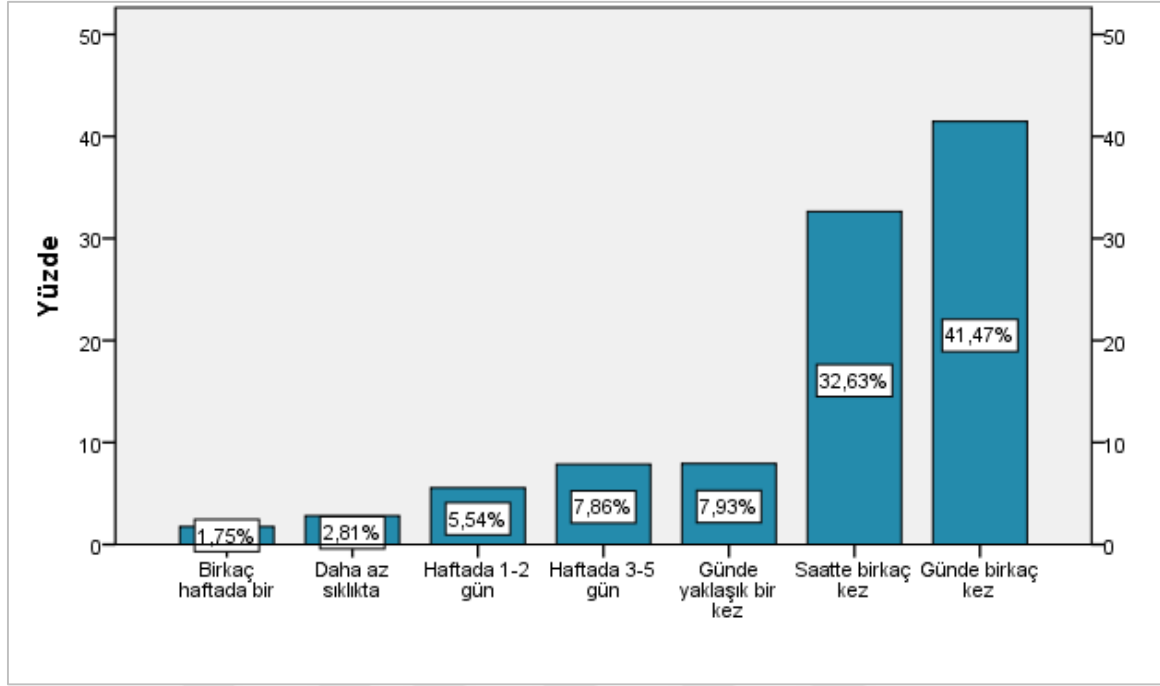
Çizelge 4.3.'e göre, çocukların %51,3'ü kendi bilgisayarını, %10,5'i okul ve İnternet kafe gibi kamusal alana açık olan yerlerdeki bilgisayarları, %83,5'i cep telefonunu, %36,4'ü tablet bilgisayarını, %20,8'i ailesinin kullandığı bilgisayarı kullanarak, İnternet'e erişmektedir. Bu sonuçlara göre, çocuklar İnternet'e erişmek için en çok cep telefonlarını, daha sonra ise, kendi bilgisayarlarını kullanmaktadır. Ailesinin

kullandığı bilgisayardan ya da tablet bilgisayardan İnternet'e erişen çocukların yüzdeleri oldukça azdır. Bu demek oluyor ki, çocukların çoğunluğunun cep telefonu ve bilgisayarı bulunmaktadır.



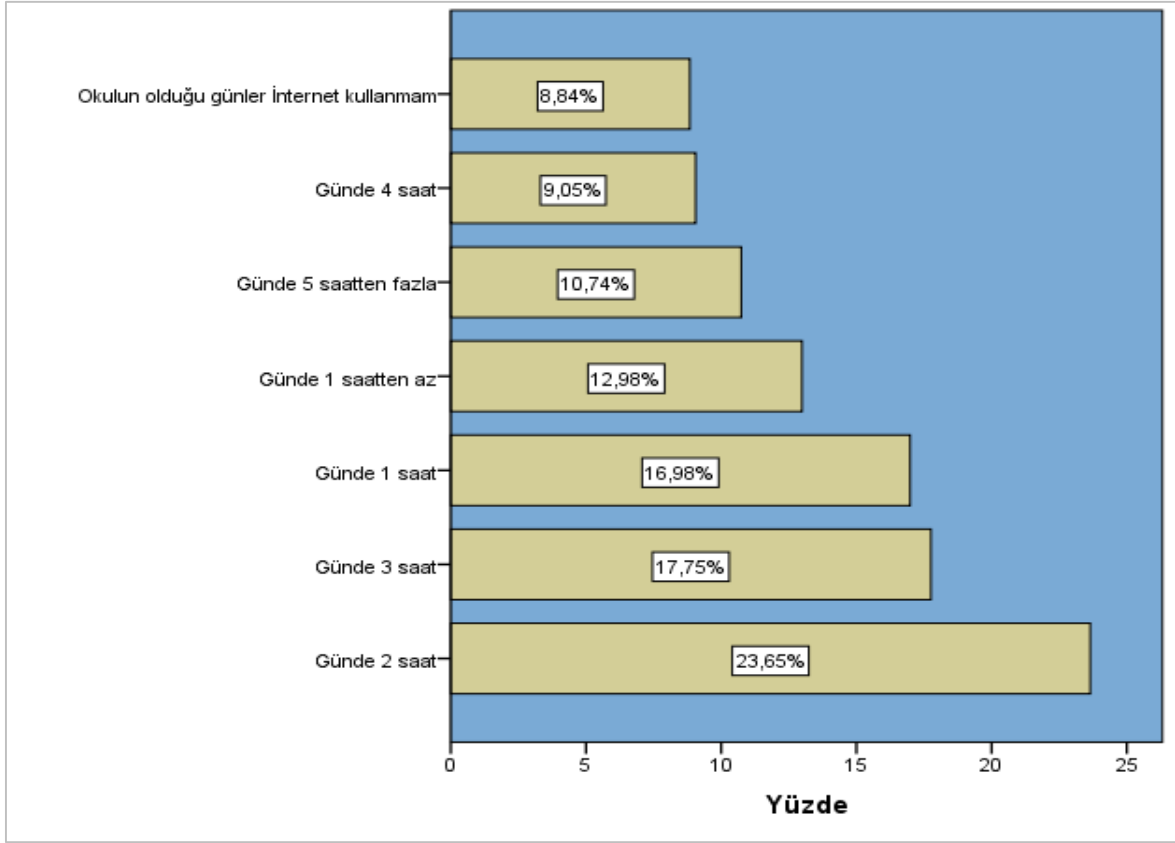
Şekil 4.2. İnternet'i kullanım süreleri

Şekil 4.2.'ye göre çocukların %75,16'si 2 yıldan uzun süredir, %15,37'ü 1 ile 2 yıl arasında bulunan bir süreden beridir, %5,47'i 6 ay ile 1 yıl arasında bulunan bir süreden beridir, %4'ü ise 6 aydan az bir süredir İnternet'i kullanmaktadır. Bu şekle göre, çocukların büyük bir çoğunluğu İnternet'i 2 yıldan uzun süredir kullanmaktadır.



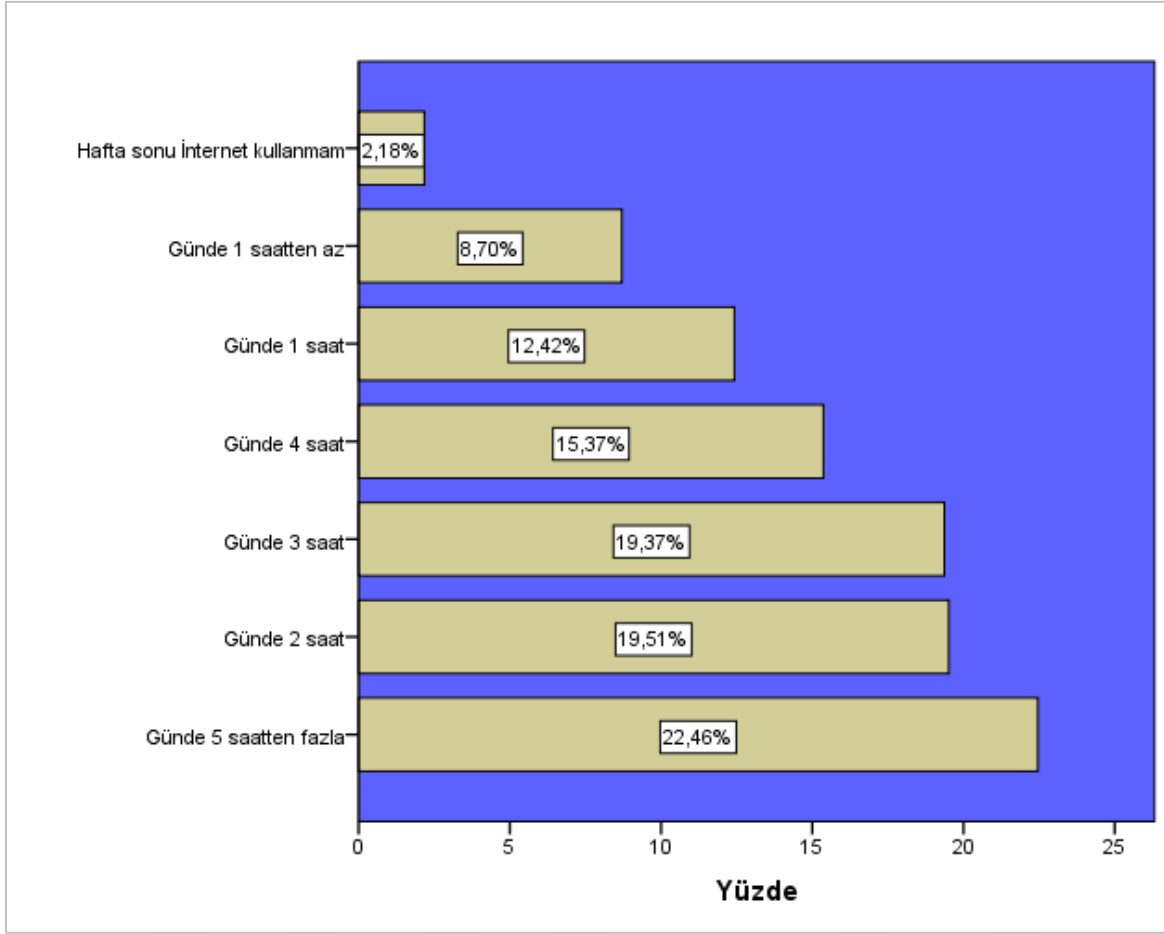
Şekil 4.3. İnternet’i kullanma sıklıkları

Çocukların İnternet’i kullanma sıklıklarını içeren Şekil 4.3. incelendiğinde, çocukların çoğunluğunun günde birkaç kez ve saatte birkaç kez İnternet’i kullandıkları görülmektedir. İnternet’i birkaç haftada bir kullanan çocuk sayısı ise en az yüzdeye sahip olanıdır. Yüzde oranları tek tek incelenecek olursa, İnternet’i saatte birkaç kez kullananların oranı %32,63, günde birkaç kez kullananların oranı %41,47, günde yaklaşık bir kez kullananların oranı %7,93, haftada 3-5 gün kullananların oranı %7,86, haftada 1-2 gün kullananların oranı %5,54, birkaç haftada bir kullananların oranı %1,75, daha az sıklıkta kullananların oranı ise, %2,81’dir. Grafiğe göre, 1056 çocuk İnternet’i sık aralıklarla kullanmaktadır.



Şekil 4.4. Hafta içi İnternet’i kullanma süreleri

Hafta içi yani okulun olduğu günlerde, çocuklar çoğunlukla İnternet’i günde 2 saat kullanmakta ve bu oran %23,65 olarak ortaya çıkmaktadır. Şekil 4.4.’e göre, hafta içi çocukların %17,75’i günde 3 saat, %16,98’i günde 1 saat, %12,98’i günde 1 saatten az, %10,74’ü günde 5 saatten fazla, %9,05’i günde 4 saat İnternet kullandığını ifade etmektedir. Çocukların %8,84’ü yani şekildeki en az yüzde dilimine sahip olan çocuklar ise “okulun olduğu günler İnternet kullanmam” cevabını vermiştir.



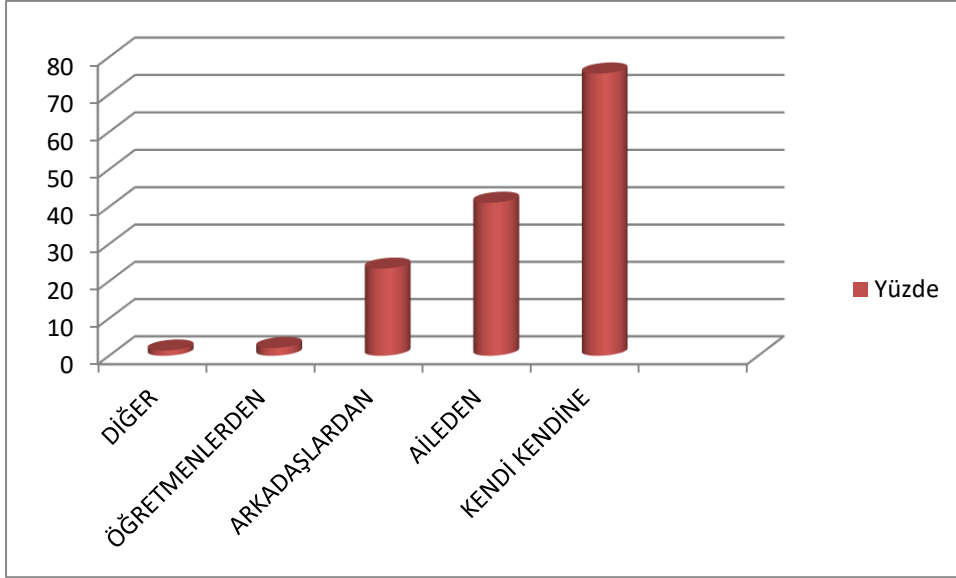
Şekil 4.5. Hafta sonu İnternet'i kullanma süreleri

Hafta sonu yani okulun olmadığı günlerde, çocukların İnternet'i kullanma sürelerinde bir artış olduğu görülmektedir. Hafta sonu çocukların %22,46'sı günde 5 saatten fazla, %19,51'i günde 2 saat, %19,37'si günde 3 saat, %15,37'si günde 4 saat, %12,42'si günde 1 saat, %8,70'i günde 1 saatten az İnternet kullanırken; hafta sonu İnternet kullanmayan çocukların oranı hafta içinde olduğu gibi en azdır. Şekil 4.5.'e göre, çocukların çoğunluğu hafta sonu günde 5 saatten fazla İnternet kullanmaktadır. Hafta sonu günde 2 ve 3 saat İnternet kullanan çocukların oranı ise birbirine çok yakındır.

Çizelge 4.4. İnternet’i kullanmayı öğrendikleri kişiler

ÖĞRETMENLERDEN	f	Yüzde
Hayır	1395	97,9
Evet	30	2,1
TOPLAM	1425	100,0
ARKADAŞLARDAN	f	Yüzde
Hayır	1091	76,6
Evet	334	23,4
TOPLAM	1425	100,0
AİLEDEN	f	Yüzde
Hayır	839	58,9
Evet	586	41,1
TOPLAM	1425	100,0
KENDİ KENDİNE	f	Yüzde
Hayır	348	24,4
Evet	1077	75,6
TOPLAM	1425	100,0
DİĞER	f	Yüzde
Hayır	1405	98,6
Evet	20	1,4
TOPLAM	1425	100,0

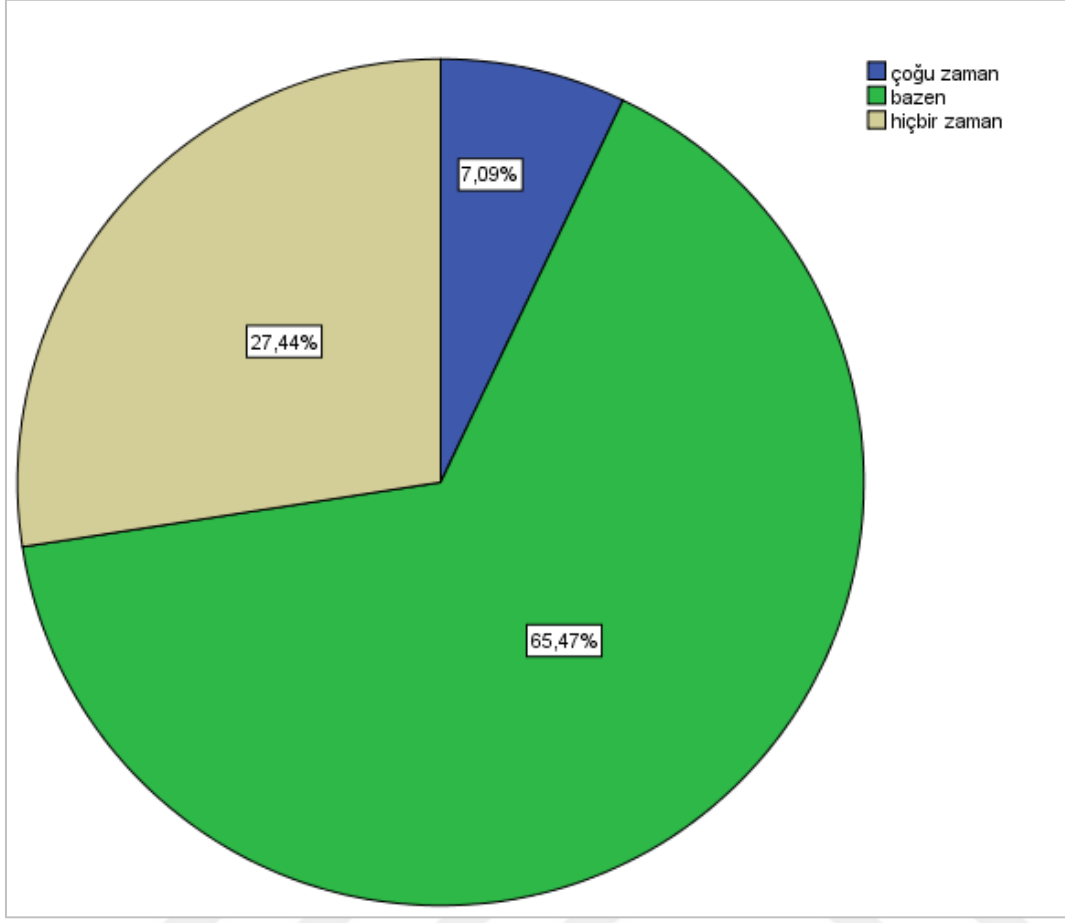
Çizelge 4.4.’e göre, 1425 öğrencinin 30’u öğretmenlerinden, 334’ü arkadaşlarından, 586’sı ailelerinden öğrendiğini ifade ederken; 1077’si ise kendi kendine öğrendiğini belirtmektedir. Çocuklara “İnternet’i kullanmayı kimden öğrendiniz?” sorusu sorulduğunda, birden fazla cevap işaretleyebilecekleri açıklamasında bulunduğu için, çocukların bir kısmı birden fazla seçenek işaretlemiştir. Bu durumda, çocukların büyük çoğunluğu İnternet’i kendi kendilerine öğrendiklerini ifade etmişlerdir.



Şekil 4.6. İnternet’i kullanmayı öğrendikleri kişiler

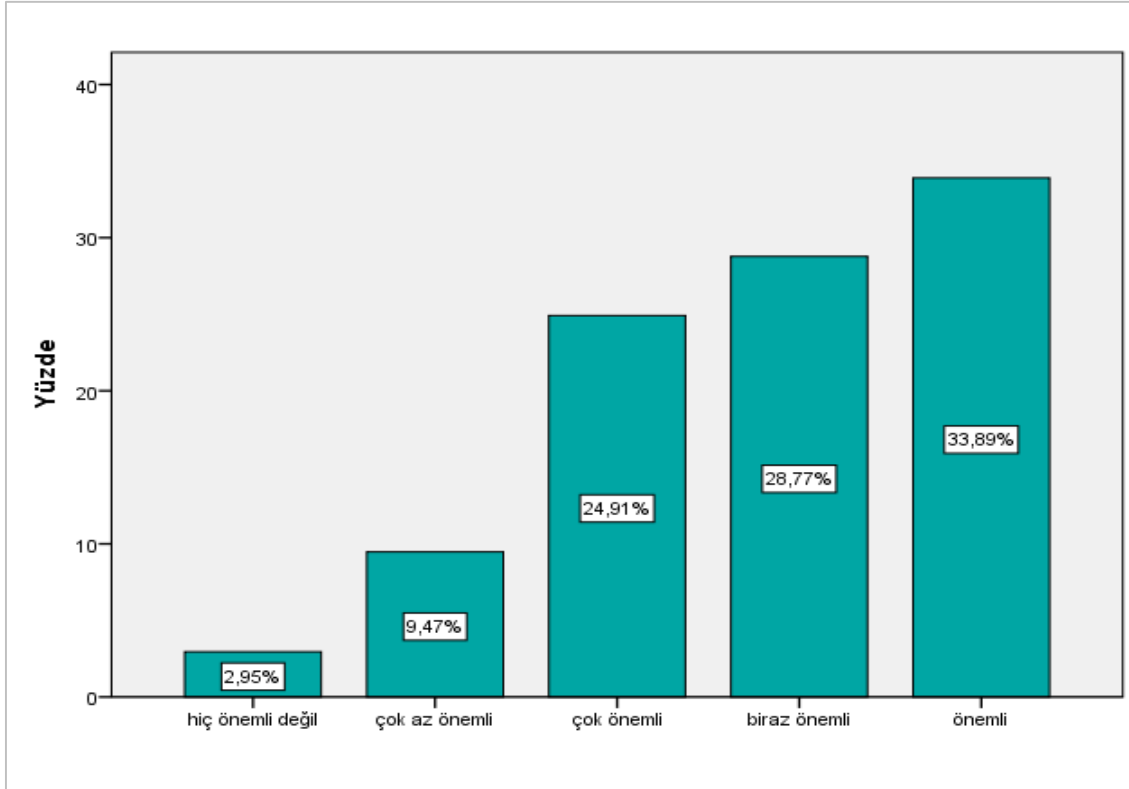
Arkadaşlarından ve ailelerinden İnternet kullanmayı öğrenen çocukların değerleri birbirine yakın olmakla birlikte, İnternet kullanmayı öğretmenlerinden öğrenen çocukların yüzdesi 2,1 olarak dikkat çekmektedir (bkz. Şekil 4.6.). Diğer dikkat çeken nokta ise, birkaç çocuğun anket formunda bu sorunun yanına, “doğuştan” notunu yazmasıdır. Ayrıca, sınıfta anketin uygulandığı aşamada araştırmacıyla bu soru ile ilgili birçok öğrenci tarafından, “öyle uzun süre oldu ki, kimden öğrendiğimi hatırlayamıyorum” bilgisi de paylaşılmıştır. Bu durum, çocukların İnternet’i küçük yaşlarından itibaren kullandıkları gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Şekil 4.7.’ye göre, 1425 çocuğun %65,47’si yani 933’ü bazen, %7,09’u yani 101’i çoğu zaman evden İnternet’e bağlanırken elektrik kesintisi, yavaş İnternet bağlantısı gibi herhangi bir bağlantı sorunu yaşamaktadır. Çocukların %27,44’ü yani 391’i ise, evden İnternet’e bağlanırken herhangi bir bağlantı sorunu yaşamadıklarını belirtmektedir. Buna göre, çocukların herhangi bir bağlantı sorunuyla çok sık karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılabilir.



Şekil 4.7. İnternet bağlantısı sorunu yaşayanlar

Yapılan araştırma sonucunda, İnternet'in çocuklar için önemli bir iletişim aracı olduğu ortaya çıkmaktadır. Şekil 4.8.'e göre, İnternet çocukların %33,89'u için önemli, %28,77'si için biraz önemli, %24,91'i için çok önemli, %9,47'si için çok az önemli ve %2,95'i için ise hiç önemli değildir. Buna göre İnternet'in hayatlarında hiç öneminin olmadığını düşünen çocukların sayısı 42 olup, bu sayı oldukça azdır. İnternet'i hayatlarında biraz önemli bulan çocukların sayıları, İnternet'i hayatlarında önemli bulan çocukların sayılarına oldukça yakındır. Bu demek oluyor ki, 410 çocuk için İnternet'in büyük bir önemi bulunmamaktadır. Ancak anket formlarındaki veriler SPSS'e girilirken, bir tane öğrencinin "çok "önemli" seçeneğini işaretleyip yanına "onsuz yaşamı düşünemem" notunu eklemesi, dikkat çeken ve üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.



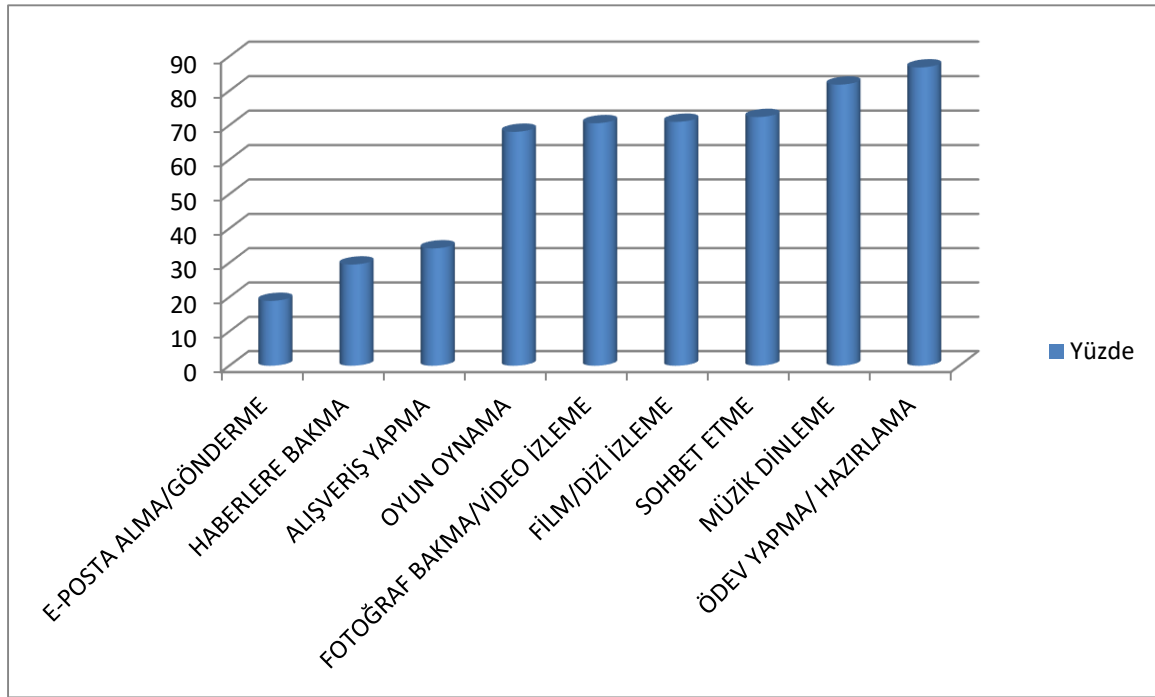
Şekil 4.8. İnternet'in çocuklar için önem derecesi

İnternet başında, özellikle hafta sonları, uzun vakitler geçiren çocukların İnternet'i hangi amaç doğrultusunda kullandıklarını Çizelge 4.5. göstermektedir. Çizelgeye göre, İnternet'i 1031 çocuk sohbet etme, 1237 çocuk ödev yapma/hazırlama, 420 çocuk haberlere bakma, 1012 çocuk film/dizi izleme, 1166 çocuk müzik dinleme, 970 çocuk oyun oynama, 1006 çocuk fotoğraf bakma/video izleme, 487 çocuk alışveriş yapma ve 269 çocuk ise e-posta alma/gönderme amacıyla kullanmaktadır.

Çizelge 4.5. İnternet’i kullanma amaçları

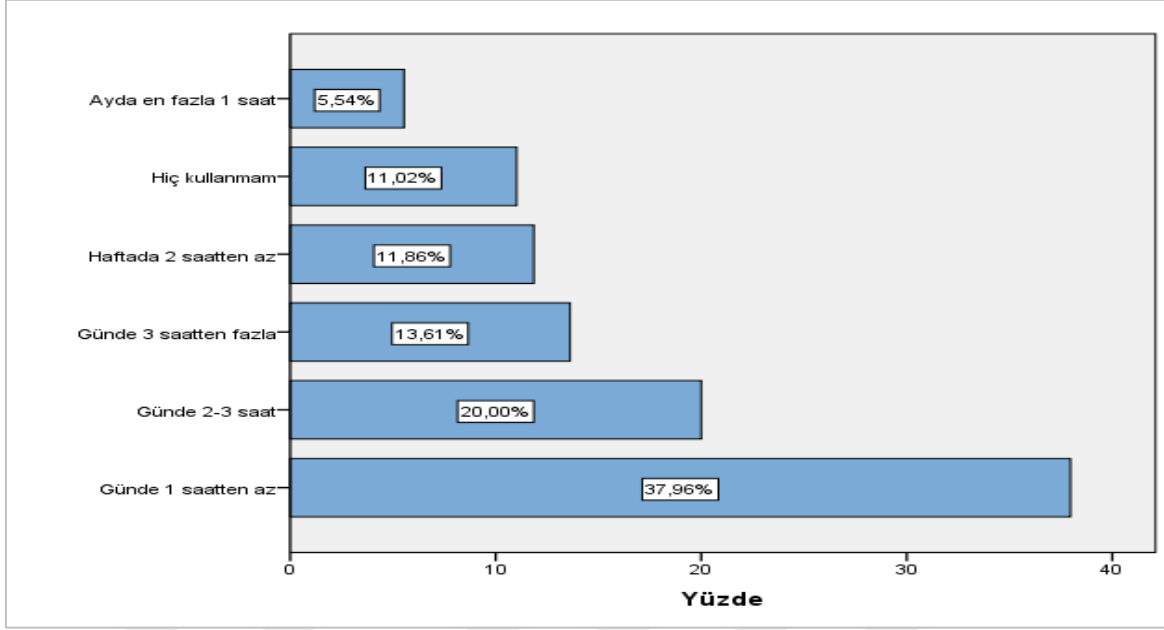
SOHBET ETME	f	Yüzde
hayır	394	27,6
evet	1031	72,4
TOPLAM	1425	100,0
ÖDEV YAPMA/ HAZIRLAMA	f	Yüzde
hayır	188	13,2
evet	1237	86,8
TOPLAM	1425	100,0
HABERLERE BAKMA	f	Yüzde
hayır	1005	70,5
evet	420	29,5
TOPLAM	1425	100,0
FİLM/DİZİ İZLEME	f	Yüzde
hayır	413	29,0
evet	1012	71,0
TOPLAM	1425	100,0
MÜZİK DİNLEME	f	Yüzde
hayır	259	18,2
evet	1166	81,8
TOPLAM	1425	100,0
OYUN OYNAMA	f	Yüzde
hayır	455	31,9
evet	970	68,1
TOPLAM	1425	100,0
FOTOĞRAF BAKMA/VİDEO İZLEME	f	Yüzde
hayır	419	29,4
evet	1006	70,6
TOPLAM	1425	100,0
ALIŞVERİŞ YAPMA	f	Yüzde
hayır	938	65,8
evet	487	34,2
TOPLAM	1425	100,0
E-POSTA ALMA/GÖNDERME	f	Yüzde
hayır	1156	81,1
evet	269	18,9
TOPLAM	1425	100,0

Anket formunda, bu soru için de birden fazla cevap işaretleyebilecekleri açıklamasında bulunduğu için, çocukların bir kısmı birden fazla seçenek işaretlemiştir. Buna göre, çocuklar İnternet’i en çok sohbet etme, ödev yapma/hazırlama, film/dizi izleme, müzik dinleme ve fotoğraf bakma/video izleme amaçları doğrultusunda kullanmaktadır. Çocuklar İnternet’i en az e-posta alma/gönderme ve haberlere bakma amacıyla kullanmaktadır (bkz. Şekil 4.9.).



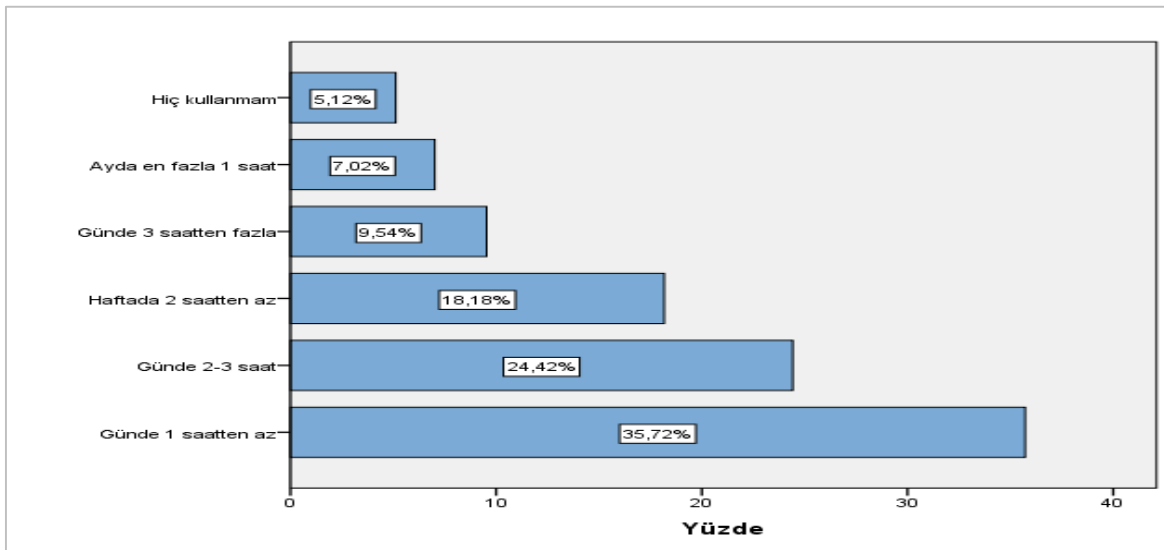
Şekil 4.9. İnternet’i kullanma amaçlarının yüzdeleri

Çocukların İnternet’i hangi amaçlarla kullandığı yukarıdaki Çizelge ve şekilde verilmektedir. Aşağıda görülen 9 grafik ise, bu amaçlara göre çocukların İnternet’i kullanma sıklıklarını vermektedir. Şekil 4.10.’a göre, çocukların %37,96’sı İnternet’i sohbet etme amacıyla günde 1 saatten az kullanmaktadır. Çocukların %20’si günde 2-3 saat, %13,61’i günde 3 saatten fazla, %11,86’sı haftada 2 saatten az, %5,54’ü ayda en fazla 1 saat İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanmaktadır. %11,02’si ise İnternet’i sohbet etme amacıyla hiç kullanmadığını belirtmektedir.



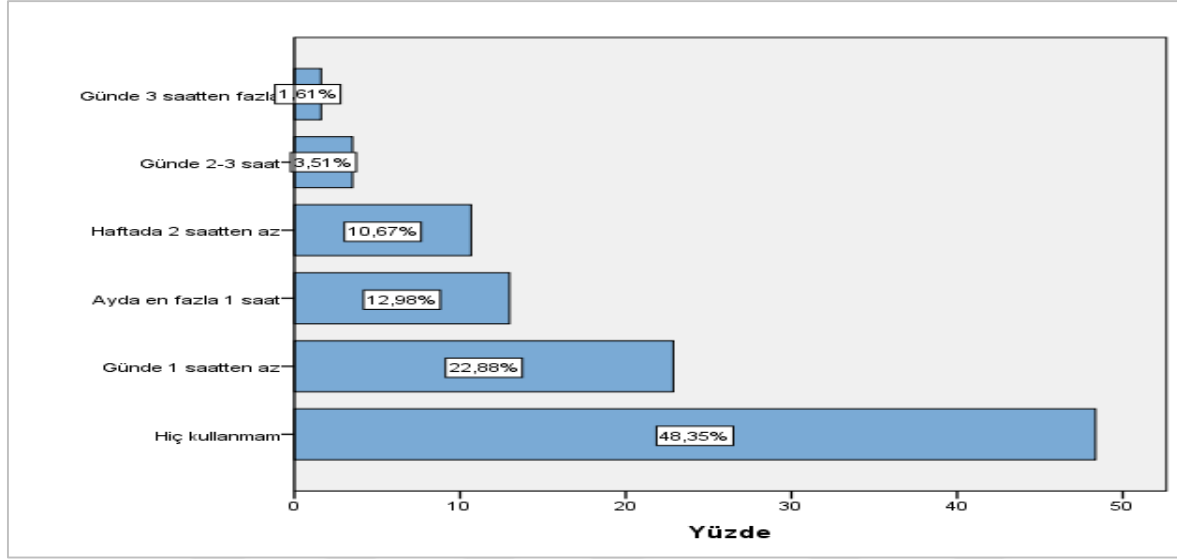
Şekil 4.10. İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanma sıklıkları

Çocukların İnternet’i ödev yapma/hazırlama amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları Şekil 4.11.’de verilmektedir. Çocukların %35,72’si günde 1 saatten az, %24,42’si günde 2-3 saat, %18,18’i haftada 2 saatten az, %9,54’ü günde 3 saatten fazla, %7,02’si ayda en fazla 1 saat İnternet’i ödev yapma/hazırlama amacıyla kullanmaktadır. İnternet’i ödev yapma/hazırlama amacıyla kullanan çocuklardan en az yüzdeye sahip olan sıklık ise, hiç kullanmayanların sıklığı olup, oranı %5,12’dir.



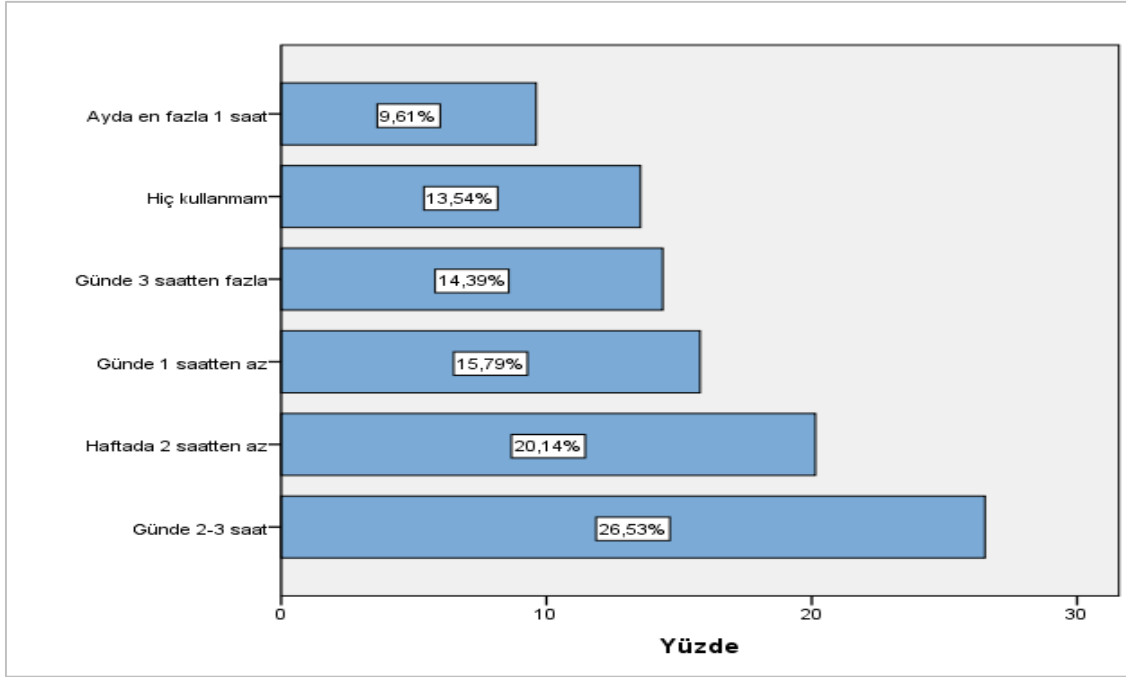
Şekil 4.11. İnternet’i ödev yapma/hazırlama amacıyla kullanma sıklıkları

Çocukların İnternet’i haberlere bakma amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları ise Şekil 4.12’de verilmektedir. Buna göre, çocukların büyük çoğunluğu yani %48,35’i İnternet’i haberlere bakma amacıyla hiç kullanmazken; %22,88’i günde 1 saatten az, %12,98’i ayda en fazla 1 saat, %10,67’si haftada 2 saatten az, %3,51’i günde 2-3 saat, %1,61’i günde 3 saatten fazla İnternet’i haberlere bakma amacıyla kullanmaktadır.



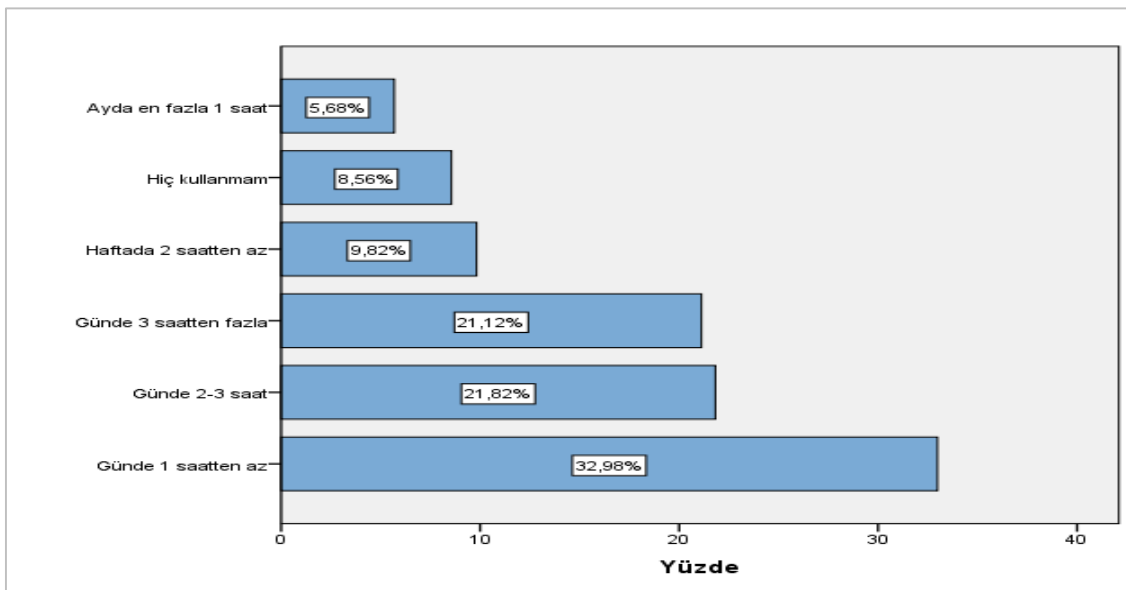
Şekil 4.12. İnternet’i haberlere bakma amacıyla kullanma sıklıkları

Çocukların İnternet’i film/dizi izleme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımlarını incelediğimizde, çocukların %26,53’ü günde 2-3 saat, %20,14’ü haftada 2 saatten az, %15,79’u günde 1 saatten az, %14,39’u günde 3 saatten fazla ve %9,61’i ayda en fazla 1 saat İnternet’i film/dizi izleme amacıyla kullanmaktadır. İnternet’i film/dizi izleme amacıyla kullanmayı tercih etmeyen çocukların yüzdesi ise, 13,54’tür (bkz. Şekil 4.13.).



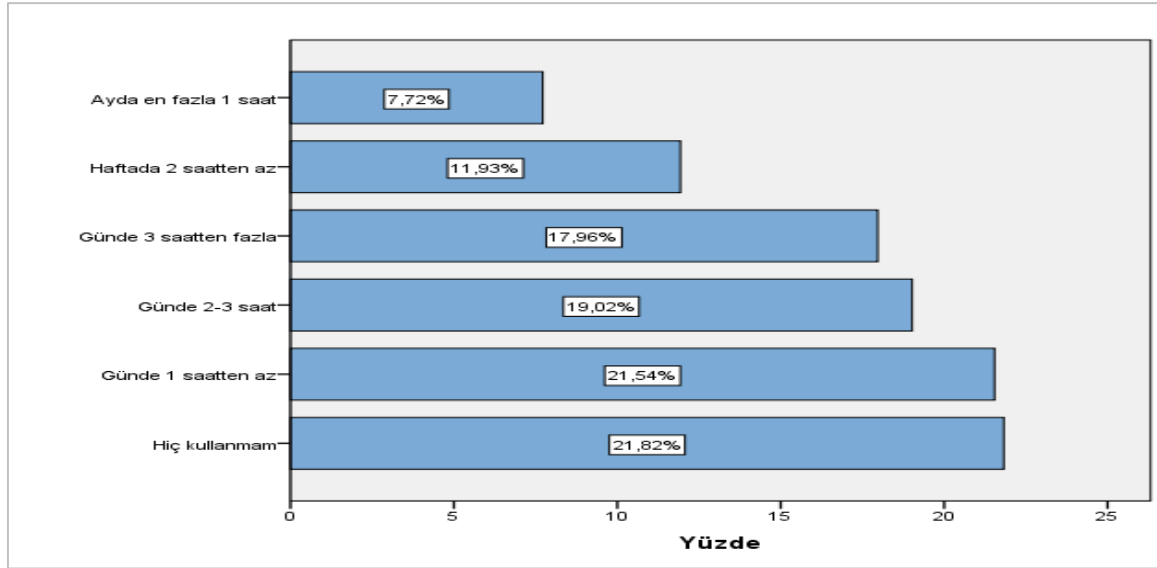
Şekil 4.13. İnternet’i film/dizi izleme amacıyla kullanma sıklıkları

Şekil 4.14. çocukların İnternet’i müzik dinleme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımlarını vermektedir. Buna göre, çocukların %32,98’i günde 1 saatten az, %21,82’si günde 2-3 saat, %21,12’si günde 3 saatten fazla, %9,82’si haftada 2 saatten az ve %5,68’i ayda en fazla 1 saat İnternet’i müzik dinleme amacıyla kullanmaktadır. Çocukların %8,56’sı İnternet’i müzik dinleme amacıyla kullanmamaktadır.



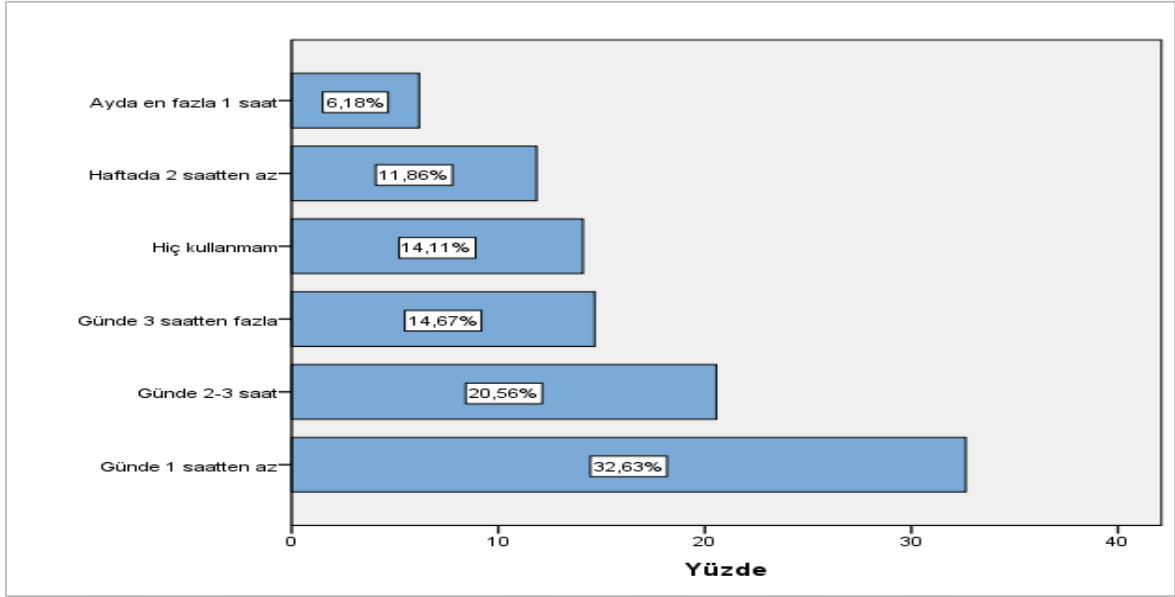
Şekil 4.14. İnternet’i müzik dinleme amacıyla kullanma sıklıkları

Çocukların İnternet’i oyun oynama amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımları incelendiğinde, çocukların %21,54’ü günde 1 saatten az, %19,02’si günde 2-3 saat, %17,96’sı günde 3 saatten fazla, %11,93’ü haftada 2 saatten az, %7,72’si ayda en fazla 1 saat İnternet’i oyun oynama amacıyla kullanmaktadır. Çocukların %21,82’si ise İnternet’i oyun oynama amacıyla hiç kullanmamaktadır (bkz. Şekil 4.15.).



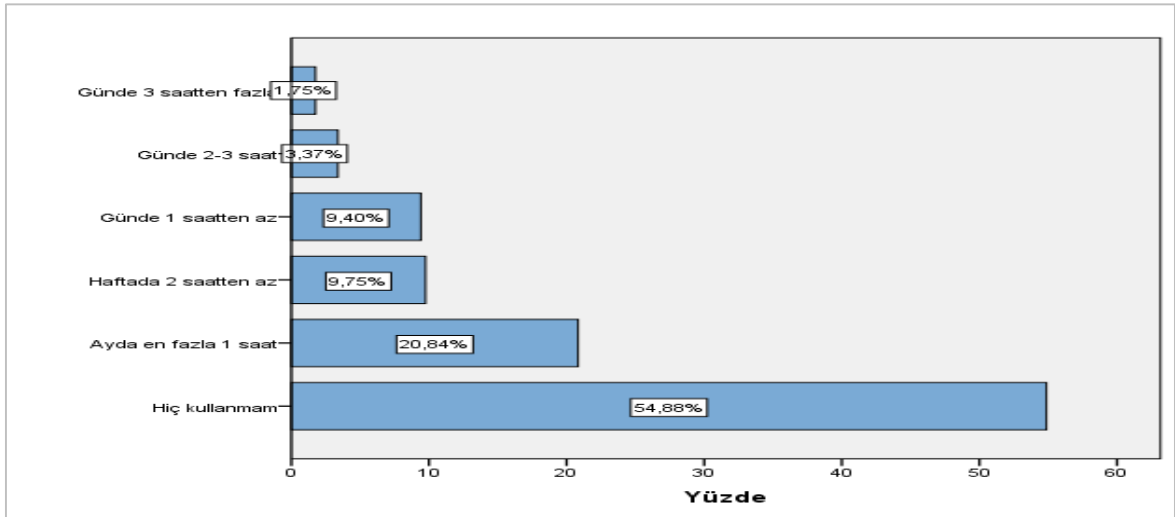
Şekil 4.15. İnternet’i oyun oynama amacıyla kullanma sıklıkları

Çocukların İnternet’i fotoğraf bakma/video izleme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımlarına bakıldığında, çocukların %32,63’ü günde 1 saatten az, %20,56’sı günde 2-3 saat, %14,67’si günde 3 saatten fazla, %11,86’sı haftada 2 saatten az, %6,18’i ayda en fazla 1 saat İnternet’i fotoğraf bakma/video izleme amacıyla kullanmaktadır. Çocukların %14,11’i İnternet’i fotoğraf bakma/video izleme amacıyla hiç kullanmamaktadır (bkz. Şekil 4.16.)



Şekil 4.16. İnternet’i fotoğraf bakma/video izleme amacıyla kullanma sıklıkları

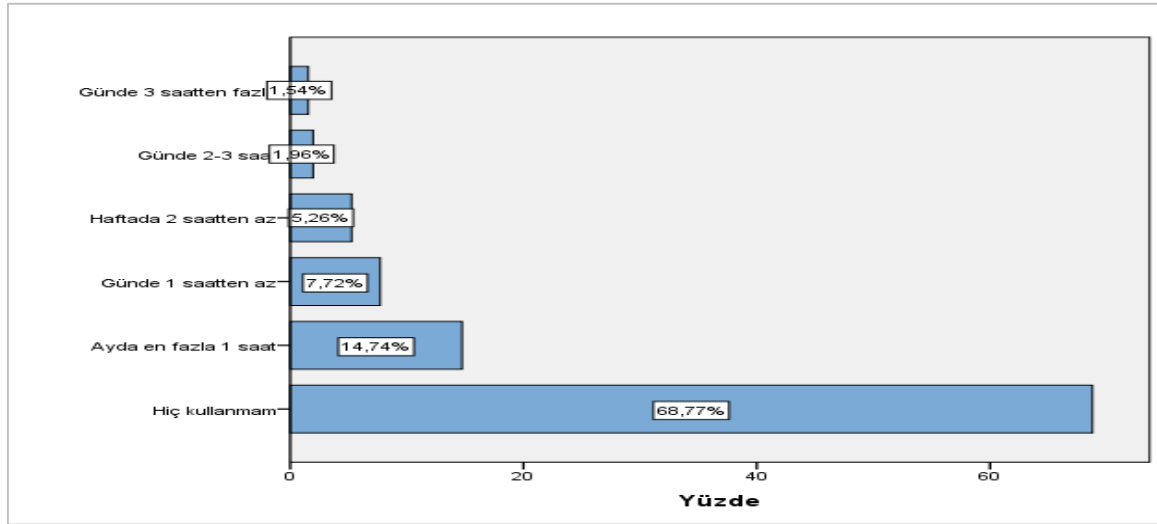
Şekil 4.17. incelendiğinde, çocukların %54,88’nin yani yarısından fazlasının İnternet’i alışveriş yapma amacıyla hiç kullanmadıkları ortaya çıkmaktadır. Çocukların %20,84’ü ayda en fazla 1 saat, %9,75’i haftada 2 saatten az, %9,40’ı günde 1 saatten az, %3,37’si günde 2-3 saat, %1,75’i günde 3 saatten fazla İnternet’i alışveriş yapma amacıyla kullanmaktadır.



Şekil 4.17. İnternet’i alışveriş yapma amacıyla kullanma sıklıkları

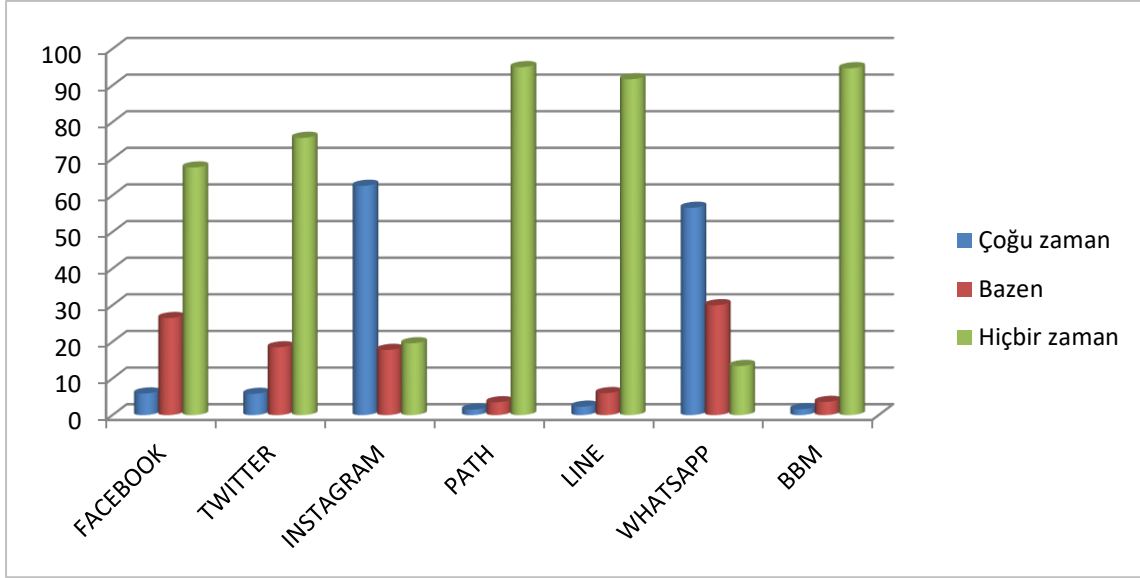
Çocukların İnternet’i e-posta alma/gönderme amacıyla kullanma sıklıklarının dağılımlarına bakıldığında, çocukların %68,77’si İnternet’i e-posta alma/gönderme

amacıyla hiç kullanmadığını belirtmektedir. Bu oran oldukça yüksek olup, 1425 çocuğun 980'ine karşılık gelmektedir. Çocukların %14,74'ü ayda en fazla 1 saat, %7,72'si günde 1 saatten az, %5,26'sı haftada 2 saatten az, %1,96'sı günde 2-3 saat, %1,54'ü de günde 3 saatten fazla İnternet'i e-posta alma/gönderme amacıyla kullanmaktadır (bkz. Şekil 4.18.).



Şekil 4.18. İnternet'i e-posta alma/gönderme amacıyla kullanma sıklıkları

Uygulamalar içerisinde Facebook kullanan çocuklar incelendiğinde, araştırmaya katılan 1425 çocuktan 84'inin çoğu zaman, 377'sinin de bazen Facebook kullandığı görülmektedir. 964 çocuk ise, yani çocukların büyük çoğunluğu hiçbir zaman Facebook kullanmamaktadır. Twitter uygulamasını 83 çocuk çoğu zaman, 263 çocuk bazen kullanırken; 1079 çocuk ise, hiçbir zaman kullanmamaktadır. Şekil 4.19.'da verilen yüzdeler doğrultusunda, uygulamaların çocukların ilgisini çok fazla çekmediği sonucuna ulaşılabilir.



Şekil 4.19. Kullandıkları uygulamaların yüzdeleri

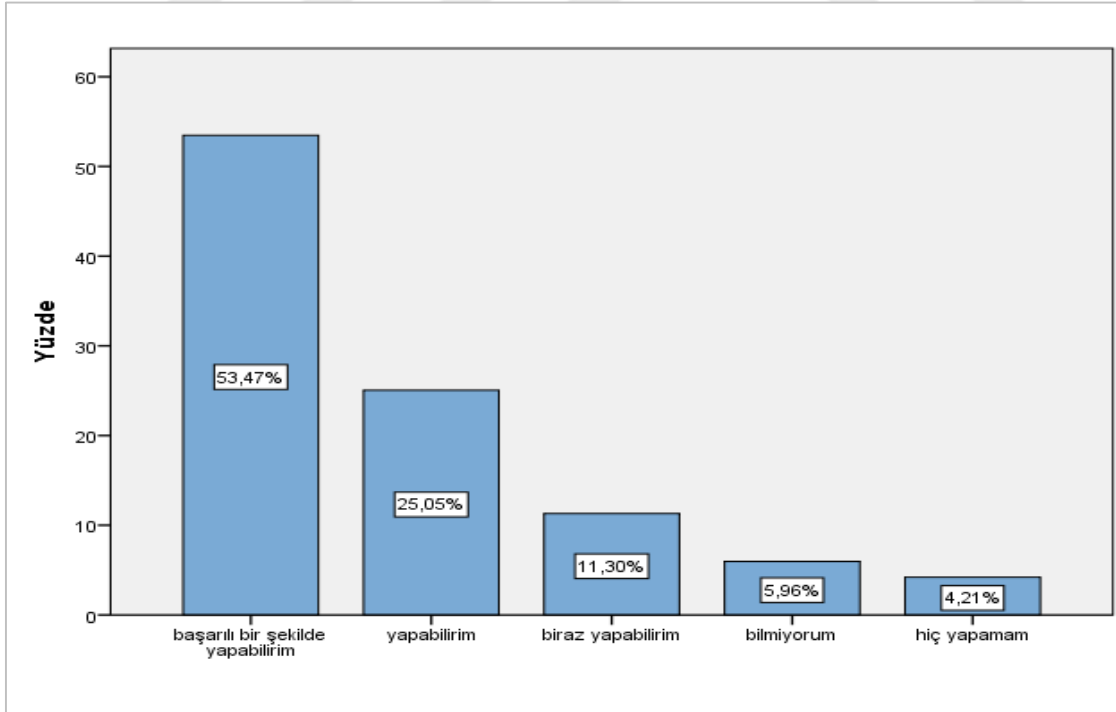
Instagram kullanan çocukların 892'si çoğu zaman, 254'ü bazen kullanmakta; 279'u ise hiçbir zaman kullanmamaktadır. Path, Line ve BBM uygulamaları diğer uygulamalara göre çocuklar tarafından daha az duyulan uygulamalar olduğu için, bu uygulamaların oranları da daha düşüktür. Örneğin, 21 çocuk çoğu zaman ve 50 çocuk ise bazen Path uygulamasını kullanırken, 1354 çocuk hiçbir zaman bu uygulamayı kullanmamaktadır. Benzer şekilde, Line uygulamasını 33 çocuk çoğu zaman, 85 çocuk ise bazen kullanırken, 1307 çocuk hiçbir zaman kullanmamaktadır. 1350 çocuğun ise, BBM uygulamasını hiçbir zaman kullanmadığı ortaya çıkmaktadır. Çocukların 807'si çoğu zaman, 427'si bazen WhatsApp kullanırken; 191'i hiçbir zaman WhatsApp kullanmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, çocukların en çok Instagram ve WhatsApp uygulamalarını kullandıkları ortaya çıkmaktadır (bkz. Çizelge 4.6.).

Çizelge 4.6. Kullandıkları uygulamaların dağılımları

FACEBOOK	f	Yüzde
Çoğu zaman	84	5,9
Bazen	377	26,5
Hiçbir zaman	964	67,6
TOPLAM	1425	100,0
TWITTER	f	Yüzde
Çoğu zaman	83	5,8
Bazen	263	18,5
Hiçbir zaman	1079	75,7
TOPLAM	1425	100,0
INSTAGRAM	f	Yüzde
Çoğu zaman	892	62,6
Bazen	254	17,8
Hiçbir zaman	279	19,6
TOPLAM	1425	100,0
PATH	f	Yüzde
Çoğu zaman	21	1,5
Bazen	50	3,5
Hiçbir zaman	1354	95,0
TOPLAM	1425	100,0
LINE	f	Yüzde
Çoğu zaman	33	2,3
Bazen	85	6,0
Hiçbir zaman	1307	91,7
TOPLAM	1425	100,0
WHATSAPP	f	Yüzde
Çoğu zaman	807	56,6
Bazen	427	30,0
Hiçbir zaman	191	13,4
TOPLAM	1425	100,0
BBM	f	Yüzde
Çoğu zaman	23	1,6
Bazen	52	3,6
Hiçbir zaman	1350	94,7
TOPLAM	1425	100,0

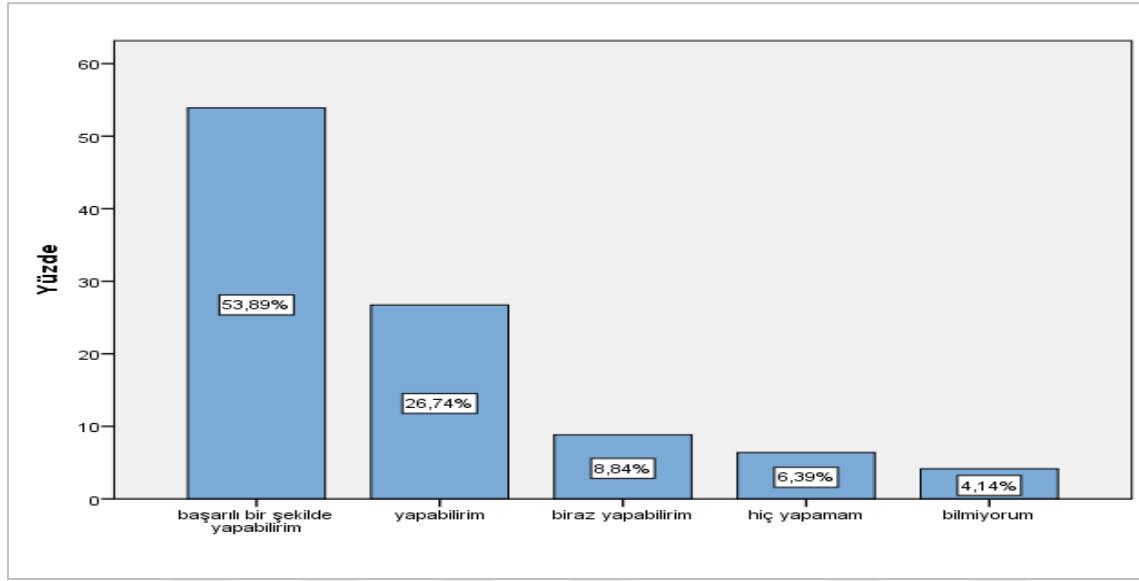
4.4.3. Anket Bulgularının Çocukların İnternet Kullanım Beceri Düzeylerine Göre Analizi

Çocukların İnternet kullanım beceri düzeylerini ölçebilmek amacıyla, çocuklara anket formunda şu becerileri ne düzeyde gerçekleştirdikleri sorulmuştur: sanal ortamda uygun adlar kullanma, yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret etme, paylaşımlarını sadece kendilerini tanıyan kişilere açma, uygun içerik ve fotoğraf paylaşma, sanal ortamda kendisini rahatsız eden şeyleri gerekli yerlere şikayet etme, bir web sitesinin güvenilir olup olmadığını değerlendirebilme, İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmama, dosya indirme/yükleme, merak ettiği şeyleri çeşitli arama motorlarını kullanarak öğrenme. Bu beceriler genel olarak, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2018)'ne bağlı kalarak oluşturulmuştur. Medya okuryazarlığı dersini bir önceki yıl almış olan öğrencilerin neredeyse tamamının, bu becerileri gerçekleştirebilme düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Çıkan sonuçlar, beklentiler doğrultusunda olup, genel olarak öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirebilme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.



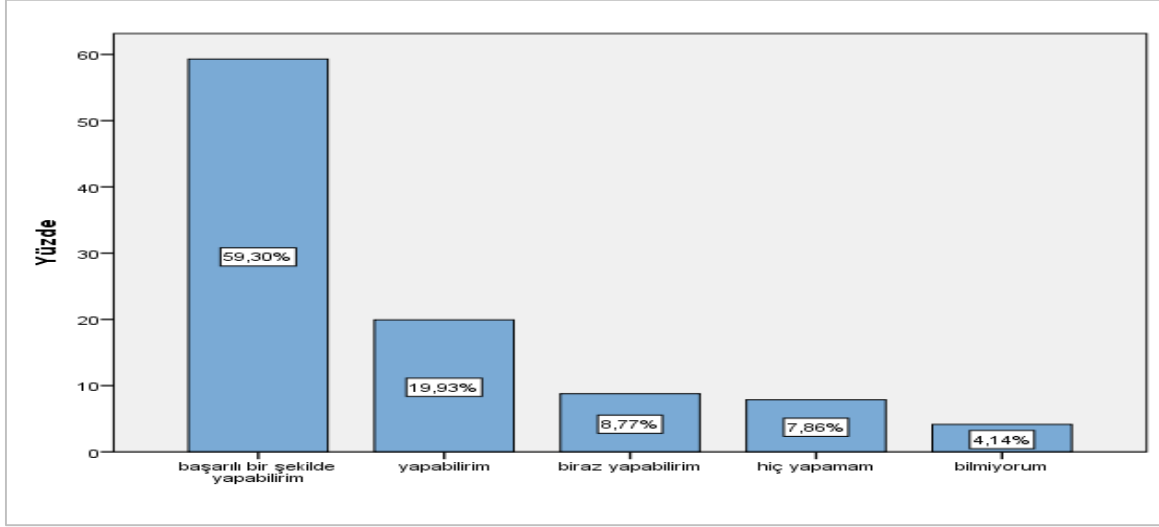
Şekil 4.20. Sanal ortamda uygun adlar kullanabilenler

Beceri düzeyleri tek tek incelenecek olursa, öncelikle çocukların sanal ortamda uygun adları %53,47'sinin başarılı bir şekilde kullanabildiği, %25,05'inin kullanabildiği, %4,21'inin ise hiç gerçekleştiremediği görülmektedir. Bu demek oluyor ki, çocukların yarısından fazlası, sanal ortamda kendi adını kullanmak yerine, takma adlar kullanabilmektedir (bkz. Şekil 4.20.).



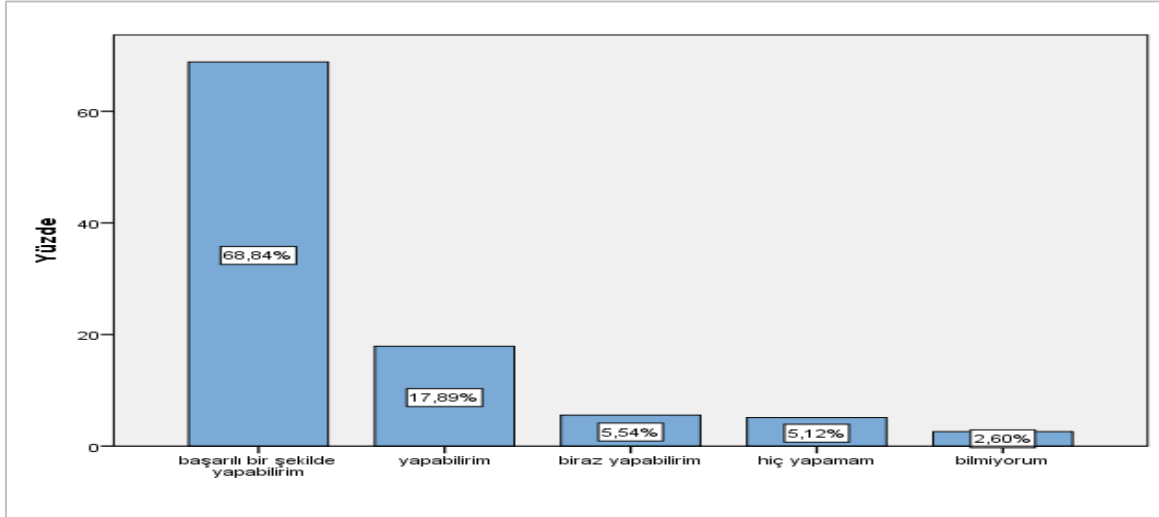
Şekil 4.21. Yaşına uygun web sitelerini ziyaret edebilenler

Şekil 4.21.'de yaşına uygun web sitelerini ziyaret edebilen çocukların dağılımı görülmektedir. Çocukların %53,89'u başarılı bir şekilde yapabilirim, %26,74'ü ise yapabilirim seçeneğini işaretlerken, %6,39'u hiç yapamam seçeneğini işaretlemiştir. Seçeneklerde bulunan bilmiyorum ifadesi, çocuklara kendilerini rahat hissedebilmeleri için eklenmiştir. Yaşına uygun web sitelerini ziyaret edebilme sorusuna karşılık, bilmiyorum yanıtını veren çocuklar %4,14'tür.



Şekil 4.22. Paylaşımını sadece kendilerini tanıyan kişilere açabilenler

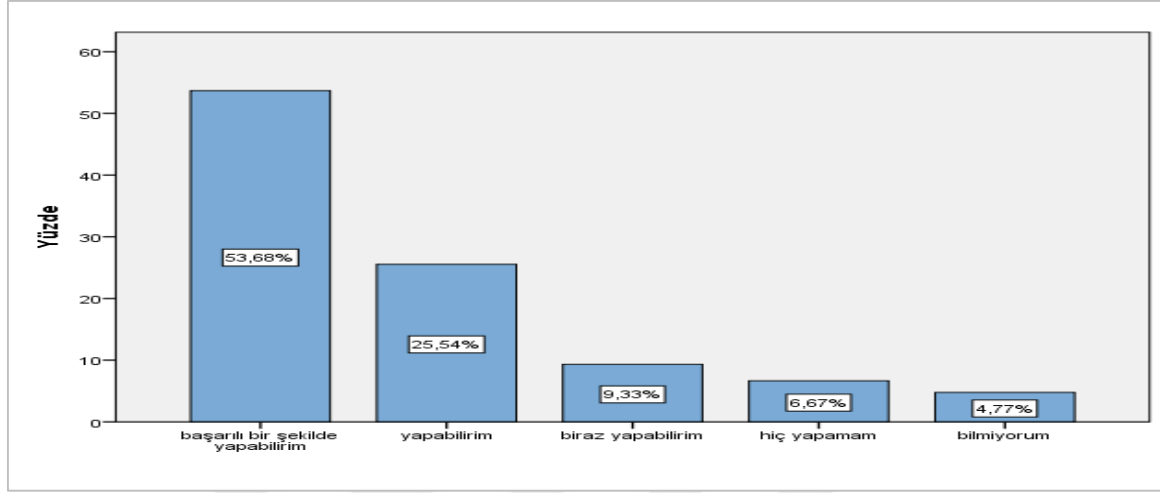
Paylaşımını sadece kendilerini tanıyan kişilere açabilen çocukların dağılımı incelendiğinde, çocukların %59,30'u başarılı bir şekilde yapabiliyorum, %19,33'ü yapabiliyorum, %8,77'si biraz yapabiliyorum, %7,86'sı hiç yapamam, %4,14'ü ise bilmiyorum cevabını vermiştir (bkz. 4.22.). Bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmaya katılan çocukların çoğunluğu güvenlik ayarlarını yapabilmektedir.



Şekil 4.23. Uygun içerik ve fotoğraf paylaşabilenler

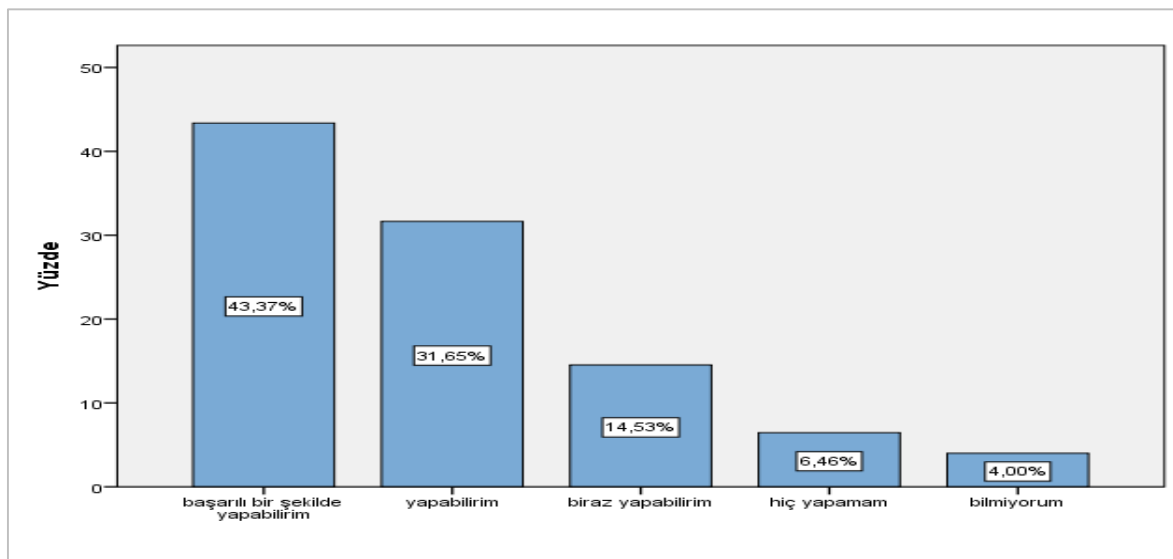
İnternet ortamında içerik ve fotoğraf paylaşırken, bunların uygun olup olmadığına dikkat etme dereceleri incelendiğinde, çocukların %68,84'ünün başarılı bir şekilde yapabiliyorum, %17,89'unun yapabiliyorum, %5,54'ünün biraz yapabiliyorum, %5,12'sinin hiç

yapamam, %2,60'ının bilmiyorum cevabını verdiği görülmektedir (bkz. Şekil 4.23.). Buna göre, çocukların büyük çoğunluğunun fotoğraf ve içerik paylaşırken, bilinçli hareket ettikleri görülmektedir.



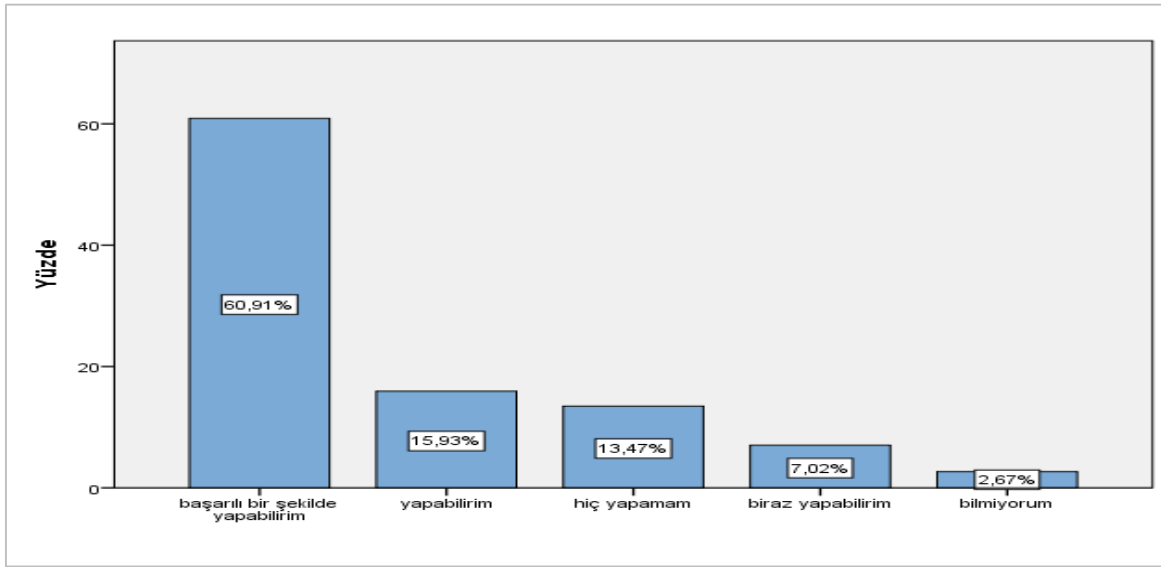
Şekil 4.24. Sanal ortamda kendisini rahatsız eden şeyleri gerekli yerlere şikayet edebilenler

Şekil 4.24.'e göre, sanal ortamda kendisini rahatsız eden şeyleri gerekli yerlere şikayet edebilen çocukların dağılımı incelendiğinde, çocukların %53,68'i başarılı bir şekilde yapabilirim, %25,54'ü yapabilirim, %9,33'ü biraz yapabilirim, %6,67'si hiç yapamam, %4,77'si bilmiyorum cevaplarını vermiştir.



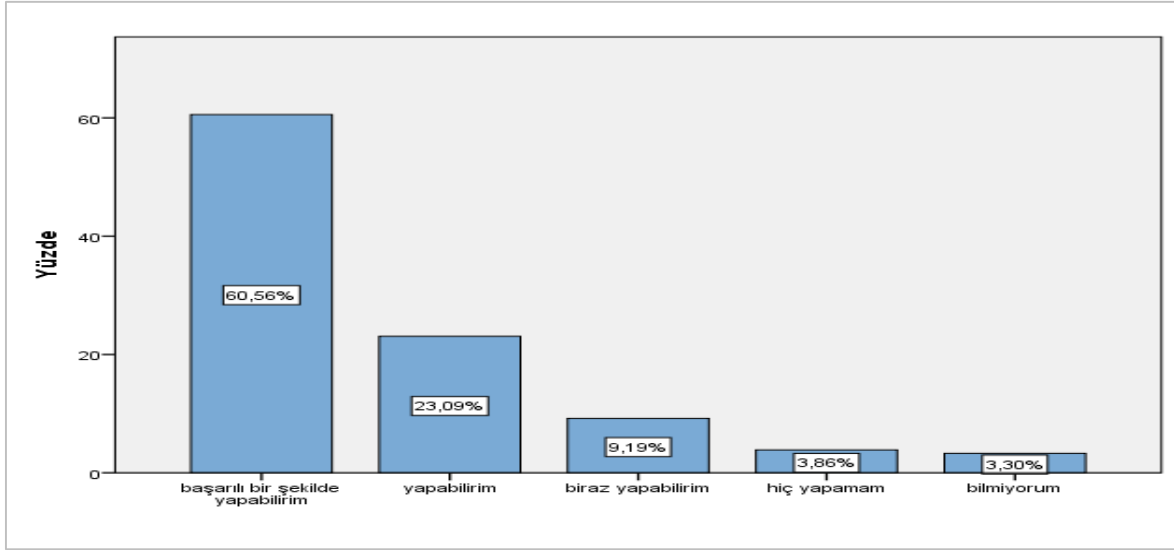
Şekil 4.25. Bir web sitesinin güvenilir olup olmadığını değerlendirebilenler

Araştırmaya katılan çocukların, bir web sitesinin güvenilir olup olmadığını değerlendirebilme durumlarını ele alan Şekil 4.25.'e göre, çocukların %43,37'si başarılı bir şekilde yapabilirim, %31,65'i yapabilirim, %14,53'ü biraz yapabilirim, %6,46'sı hiç yapamam, %4'ü ise bilmiyorum cevabını vermiştir. Bir web sitesinin güvenilir olup olmadığını başarılı bir şekilde yapabilenlerin sayısı yüksek olmasına karşın, önceki becerilerle karşılaştırıldığında daha düşük bir yüzdenin olduğu dikkat çekmektedir. Bu demek oluyor ki, çocuklar bir web sitesinin güvenilirliğini değerlendirirken biraz tereddüt edebilmektedir.



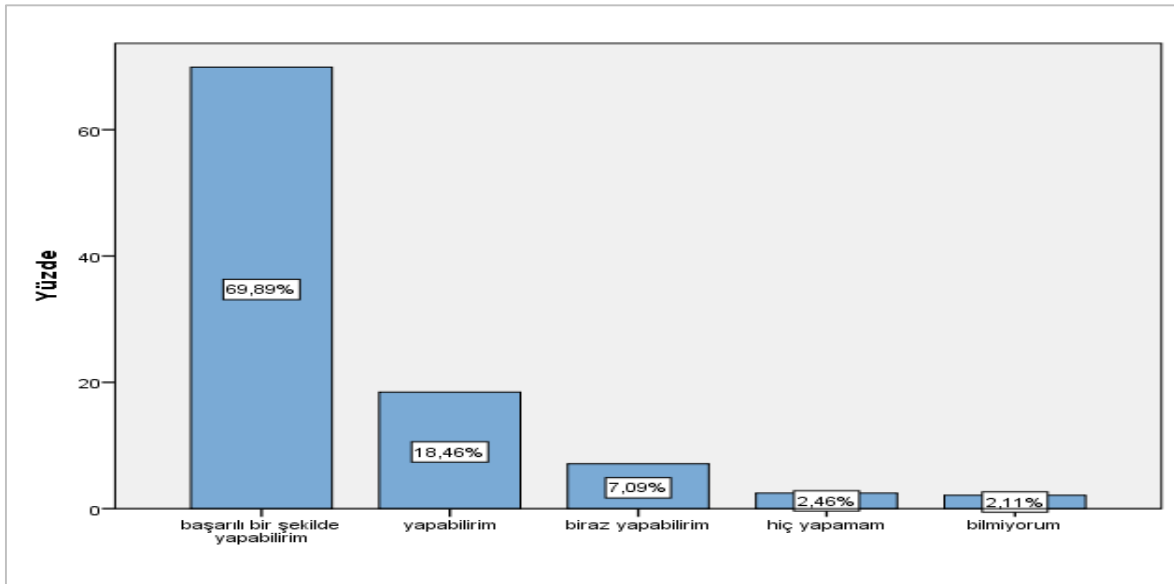
Şekil 4.26. İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmayanlar

İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmama durumlarına göre, çocukların %60,91'i başarılı bir şekilde yapabilirim, %15,93'ü yapabilirim, %13,47'si hiç yapamam, %7,02'si biraz yapabilirim, %2,67'si bilmiyorum cevaplarını vermiştir (bkz. Şekil 4.26.). Sanal ortamda uygun adlar kullanma becerisinde olduğu gibi, İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmama becerisinde de çocukların başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum, çocukların çoğunluğunun gizlilik ayarlarını başarılı bir şekilde yapabildiklerini göstermektedir.



Şekil 4.27. Dosya indirme/yükleme durumları

Dosya indirme/yükleme durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, çocukların %60,56'sı başarılı bir şekilde yapabiliyim, %23,09'u yapabiliyim, %9,19'u biraz yapabiliyim, %3,86'sı hiç yapamam, %3,30'u bilmiyorum cevaplarını vermiştir (bkz. Şekil 4.27.). Bu durumda, çocukların çoğunluğu ihtiyacı olan bir dosyayı indirebilmekte veya yükleyebilmektedir.

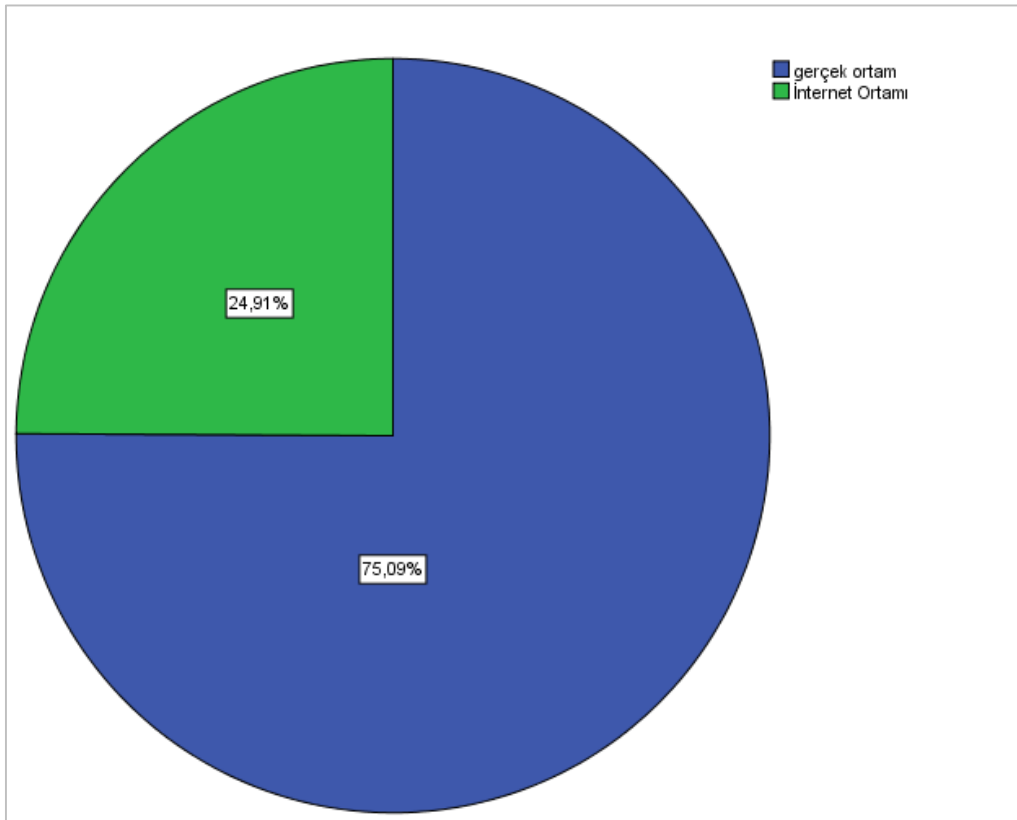


Şekil 4.28. Merak ettiği şeyleri çeşitli arama motorlarını kullanarak öğrenebilenler

Şekil 4.28.'e göre, merak ettiği şeyleri çeşitli arama motorlarını kullanarak öğrenme durumlarına bakıldığında, çocukların %69,89'u başarılı bir şekilde yapabilirim, %18,46'sı yapabilirim, %7,09'u biraz yapabilirim, %2,46'sı hiç yapamam, %2,11'i bilmiyorum cevaplarını vermiştir. Çocukların büyük çoğunluğu, İnternet kullanımıyla ilgili bu beceriyi de başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmektedir. Bir bilgiye ulaşırken, farklı arama motorlarını kullanabilen çocuklar doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabileceklerdir. Çocukların bunun farkında olması oldukça önemlidir.

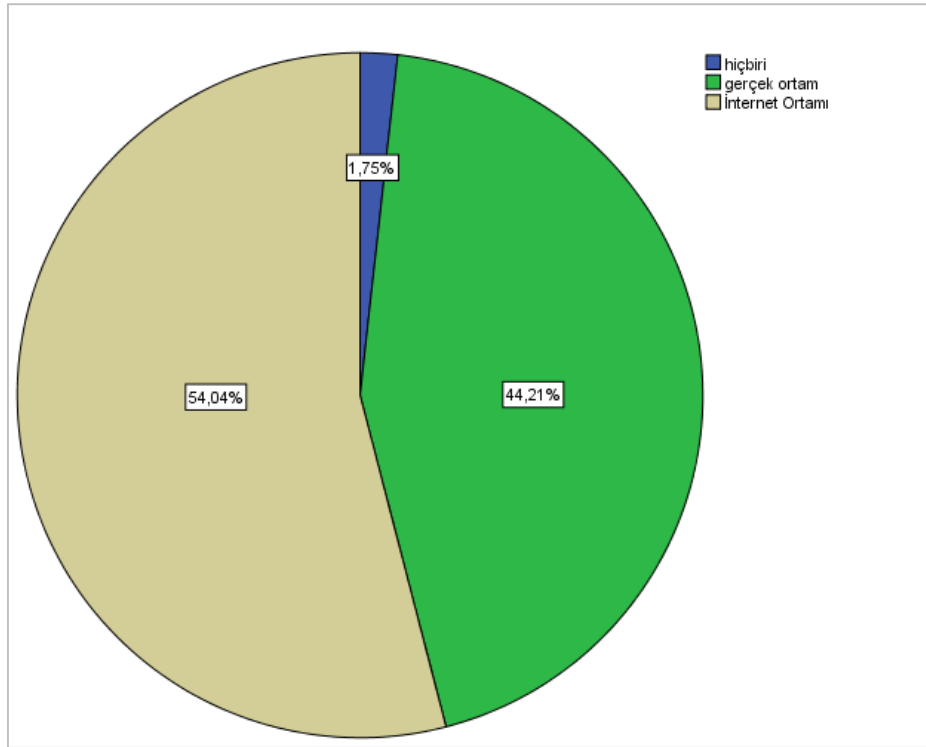
4.4.4. Anket Bulgularının Çocukların Gerçek Ortam/İnternet Ortamı Farkındalığına Göre Analizi

Bu bölümde yer alan şekiller, çocukların belirli durumları gerçek ortamda mı yoksa İnternet ortamında mı daha çok yaşadıklarını göstermektedir. Buna göre, çocukların kişilerle rahat iletişim kurma, ilginç kişilerle tanışma, kişisel bilgilerini paylaşma, tanımadığı kişilerle konuşma, fotoğraf/video paylaşma, sırlarını paylaşma, bildiği bir konuya ilişkin fikirlerini paylaşma ve bilmediği bir konu hakkında merak ettiklerini öğrenme durumları değerlendirilmiştir.



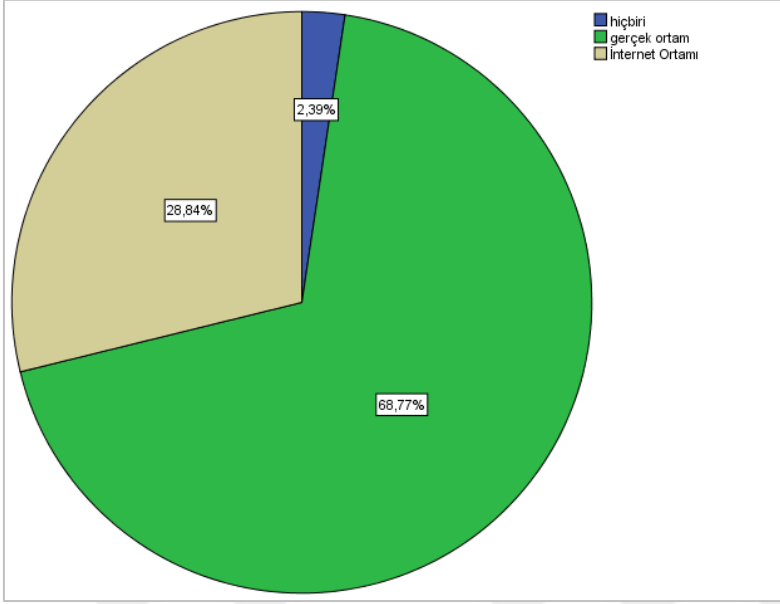
Şekil 4.29. Diğer kişilerle rahat iletişim kurduğu ortamlar

Araştırma sonucuna göre, çocuklar kişilerle rahat iletişimi daha çok gerçek ortamda kurabilmektedir. Şekil 4.29.'a göre çocukların %75,09'u (yani 1070'i) gerçek ortamda rahat iletişim kurabilirken, %24,91'i (yani 355'i) İnternet ortamında rahat iletişim kurabilmektedir. Bu sonuç, kişilerin İnternet ortamında kendilerini daha rahat hissedip, iletişim kurabilecekleri önyargısını da kırmaktadır. Çünkü aksine, çocukların büyük çoğunluğu, gerçek ortamda daha rahat iletişim kurabildiklerini belirtmektedir.



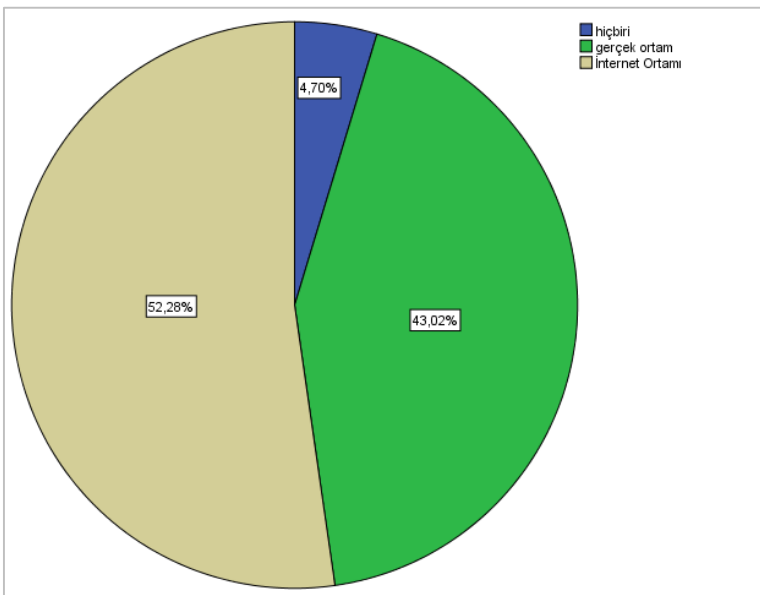
Şekil 4.30. İlginç kişilerle tanıştığı ortamlar

Çocukların 770'i (%54,04'ü) İnternet ortamında ilginç kişilerle karşılaştığını ifade ederken, 630'u (%44,21'i) gerçek ortamda ilginç kişilerle karşılaştığını belirtmektedir. 25 çocuk ise hiçbir ortamda ilginç kişilerle tanışmadığını ifade etmektedir (bkz. Şekil 4.30.). Çocukların yarısından fazlası ilginç kişilerle İnternet ortamında karşılaştığını belirtmektedir. Bir önceki durumun yani kişilerle rahat iletişim kurma durumunun aksine burada çoğunluk İnternet ortamını daha cazip bulmaktadır. Bu noktada, çocukların daha çok bilinçlendirilmeye ihtiyacı vardır. Aksi takdirde bu durum çocuklar açısından bir risk oluşturabilecektir.



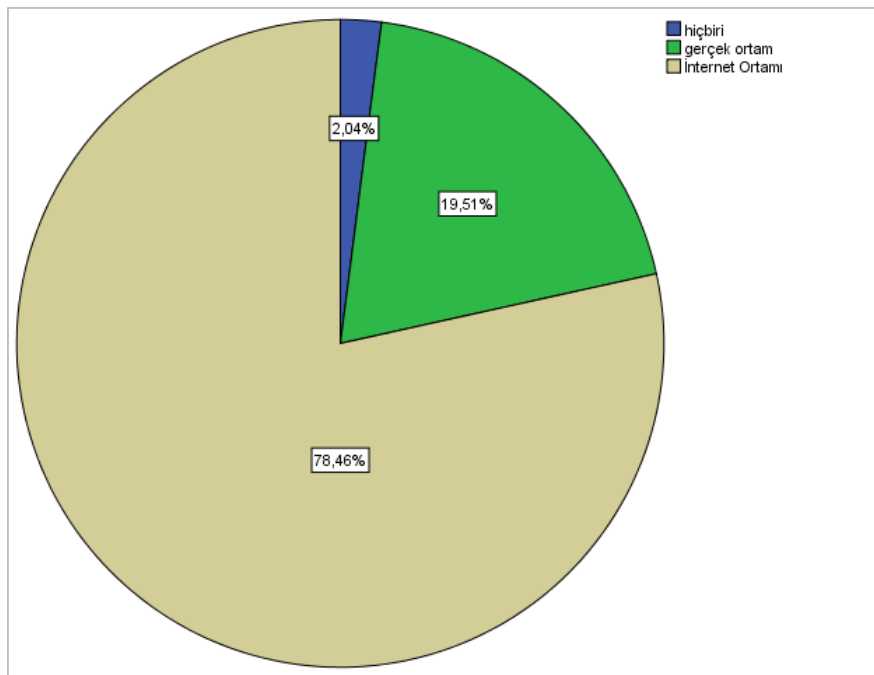
Şekil 4.31. Kişisel bilgilerini paylaştığı ortamlar

Şekil 4.31'e göre, çocukların %68,77'si gerçek ortamda, %28,84'ü İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmaktadır. Çocukların %2,39'u ise hiçbir ortamda kişisel bilgilerini paylaşmadığını belirtmektedir. İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşan çocukların yüzdesi, gerçek ortamda paylaşanlara oranla daha az olsa da sayı olarak 411 çocuğa karşılık gelmektedir. Bu sayı da ihmal edilmeyecek kadar önemli bir büyüklüktedir.



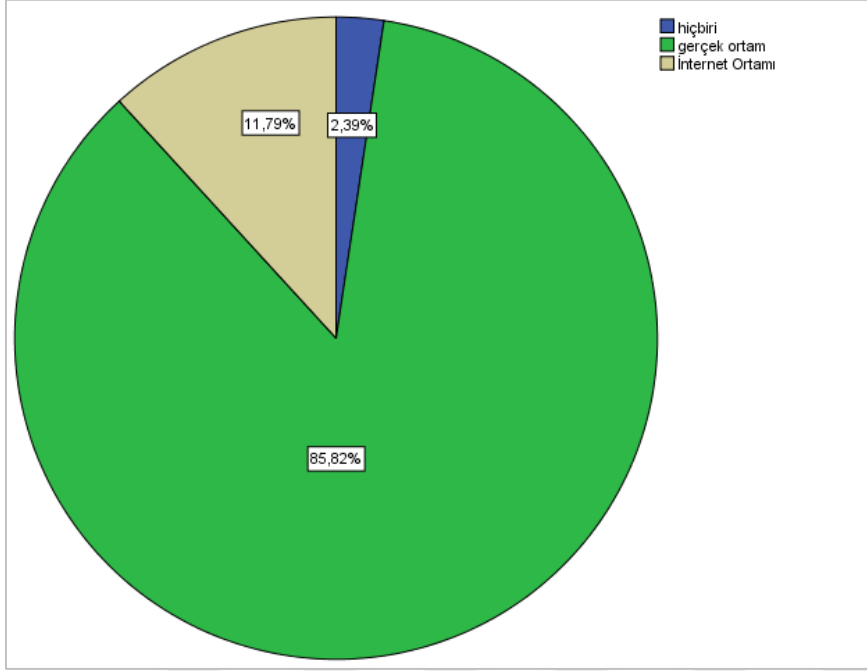
Şekil 4.32. Tanımadığı kişilerle konuştuğu ortamlar

Şekil 4.32.'ye göre, çocuklar daha çok İnternet ortamında tanımadığı kişilerle konuşup, sohbet etmektedir. Grafiğe göre, çocukların %52,28'i (yani 745) İnternet ortamında, %43,02'si (yani 613) ise gerçek ortamda tanımadığı kişilerle konuşmayı tercih etmektedir. 67 çocuk ise, hiçbir ortamda tanımadığı kişilerle konuşmamaktadır. Bu sonuçlara göre, çocukların yarısından fazlasına İnternet'te tanımadığı kişilerle konuşup, sohbet etme durumu çekici gelmektedir. Ancak bu sonuç da, çocuklar açısından bir risk oluşturabileceği için, çocukların bu konuda bilgilendirilmeye ve farkındalıklarının artırılmasına ihtiyacı vardır.



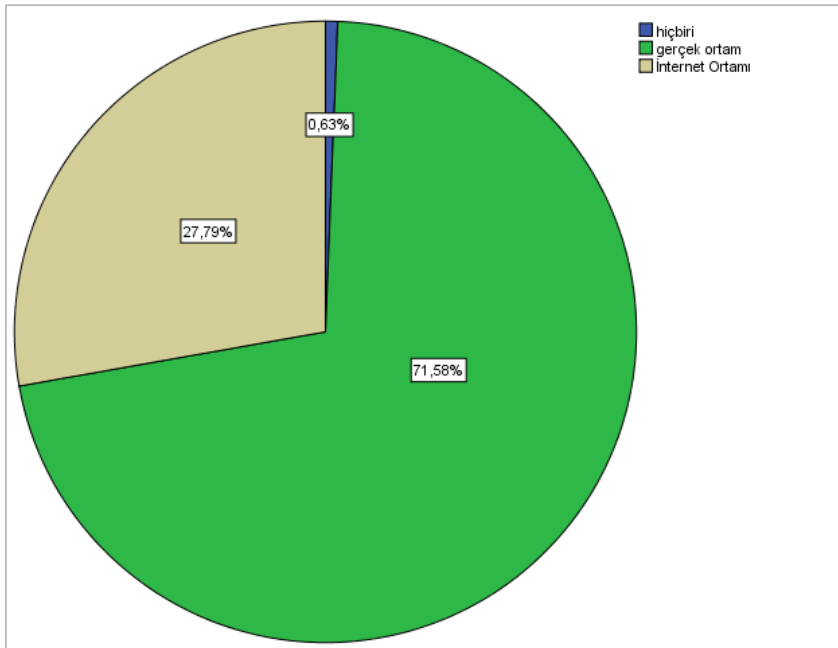
Şekil 4.33. Fotoğraf/video paylaştığı ortamlar

Şekil 4.33.'e göre, çocukların %78,46'sı İnternet ortamında, %19,51'i ise gerçek ortamda fotoğraf ve/veya video paylaşıırken; %2,04'ü hiçbir ortamda paylaşımında bulunmamaktadır. Grafikte de görüldüğü gibi, İnternet'te paylaşımında bulunanların payı neredeyse dairenin tamamını oluşturmaktadır. Anket uygulamasının yapılma aşamasında, sınıflardaki öğrencilerden araştırmacıya genel olarak, gerçek ortamda nasıl fotoğraf paylaşıldığının sorusu sıklıkla sorulmuştur. Bu soru ise, yukarıdaki şeklin açıklaması olarak düşünülebilir. Çünkü çocukların çoğunluğu gerçek ortamda fotoğraf paylaşılabilceği gerçeğinin dahi farkında değildir.



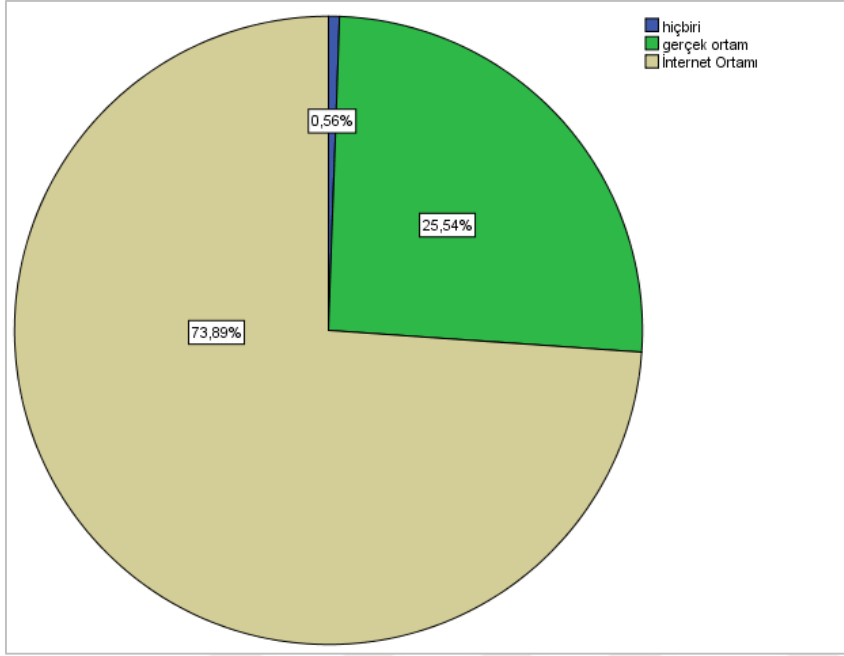
Şekil 4.34. Sırlarını paylaştığı ortamlar

Şekil 4.34.'e göre, çocukların %85,82'si gerçek ortamda, %11,79'u İnternet ortamında sırlarını paylaşıırken; %2,39'u ise hiçbir ortamda sırlarını paylaşmamaktadır. Bu durumda, çocukların neredeyse tamamı sırlarını gerçek ortamda bulunan arkadaşları ve/veya akrabaları ile paylaşmayı tercih etmektedir.



Şekil 4.35. Bildiği bir konuya ilişkin fikirlerini paylaştığı ortamlar

Çocuklar bildikleri bir konuya ilişkin fikirlerini genel olarak gerçek ortamda dile getirmeyi tercih etmektedir. Şekil 4.35'e göre, çocukların %71,58'i gerçek ortamda, %27,79'u İnternet ortamında bildiği bir konuya ilişkin fikirlerini paylaşmaktadır.



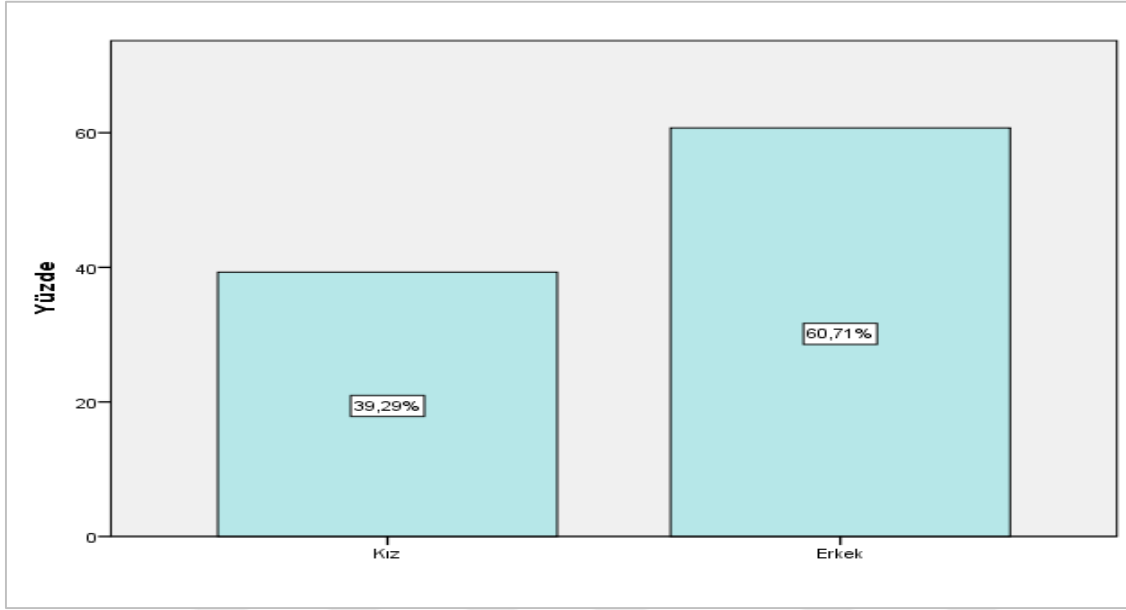
Şekil 4.36. Bilmediği bir konu hakkında merak ettiklerini öğrendikleri ortamlar

Çocukların bilmediği bir konu hakkında merak ettiklerini öğrendikleri ortamların dağılımı incelendiğinde, çocukların %73,89'u İnternet ortamında, %25,54'ü gerçek ortamda bilmediği bir konu hakkında merak ettiklerini öğrenmektedir (bkz. Şekil 4.36.). Bu anlamda, çocukların büyük çoğunluğu oldukça geniş bir bilgi alanı olan İnternet'ten faydalanmaya öncelik vermektedir.

4.4.5. Anket Bulgularının İnternet Kullan(a)mayan Çocuklara Göre Analizi

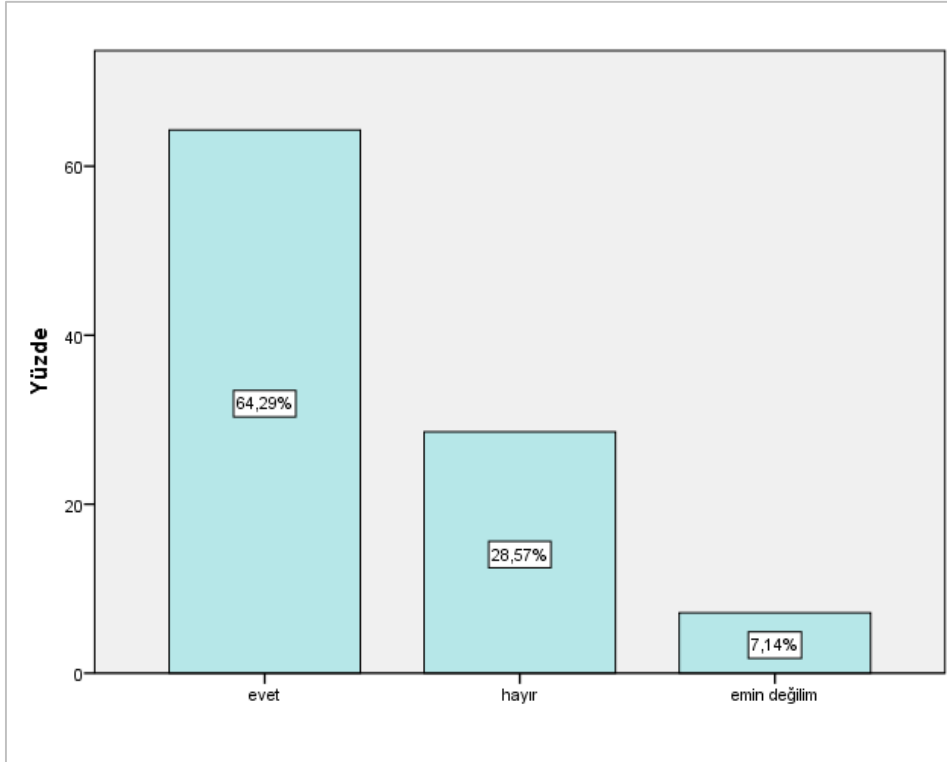
İnternet kullanmayan çocukların toplam sayısı 28'dir. 28 çocuktan 11'i (yani %39,29'ü) kız, 17'si (yani %60,71'si) ise erkek öğrencidir (bkz. Şekil 4.37.). Buna göre, İnternet kullanmayan erkeklerin sayısı kızların sayısından fazladır. Bu bölümde, İnternet kullanmayan çocukların cinsiyetlerinin dağılımı, İnternet kullanmayan çocukların İnternet'i kullanmayı isteme durumlarına göre dağılımı, İnternet kullanmayan çocuklar için İnternet'in önem değerinin dağılımı, çocukların İnternet kullanmama sebeplerinin dağılımı, İnternet kullanmayan çocukların İnternet'e erişemediği için kendilerini dışlanmış hissetme durumlarının dağılımı, İnternet kullanmayan çocukların başarılarının etkilenip

etkilenmediği durumunun dağılımlı, İnternet kullanmayan çocukların çevrelerinde bulunan kişilerle ilişkilerinin etkilenme durumlarının dağılımlı, İnternet kullanmayan çocukların duygusal olarak nasıl hissettiklerinin dağılımlı, çocukların İnternet kullanmama sebepleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin dağılımlı incelenmektedir.



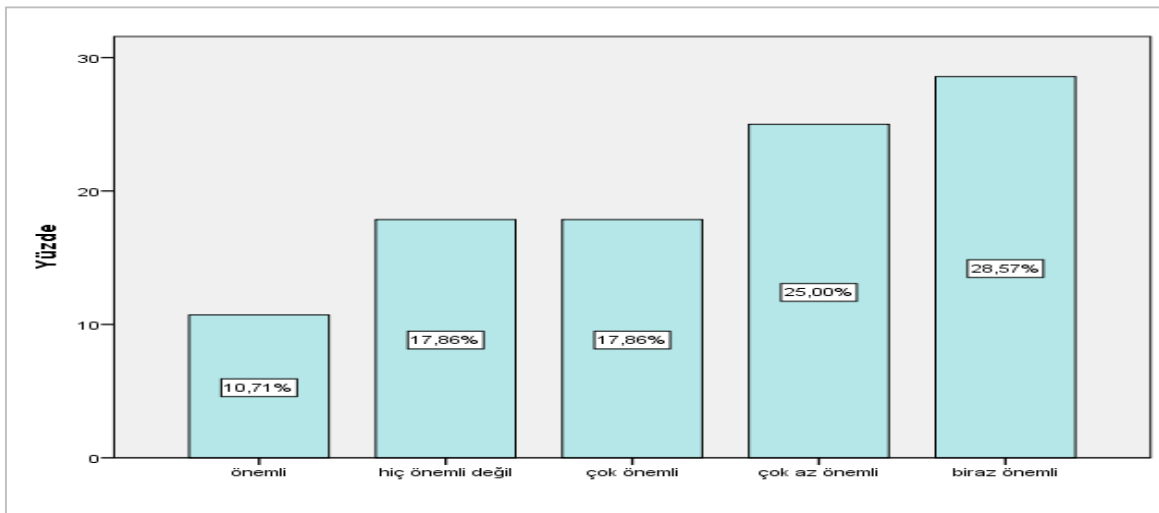
Şekil 4.37. Cinsiyetlerinin dağılımlı

İnternet kullanmayan çocuklara, İnternet'i kullanmayı isteyip istemedikleri sorulduğunda, çocukların %64,29'u evet, %28,57'si hayır cevabını verirken; %7,14'ü emin değilim cevabını vererek, kararsız kalmaktadır (Şekil 4.38.). Buna göre, İnternet kullanmayan çocukların yarısından fazlası İnternet kullanmayı istemektedir.



Şekil 4.38. İnternet’i kullanmayı isteme durumları

İnternet, İnternet kullanmayan çocukların %10,71’i için önemli, %17,86’sı için hiç önemli değil, yine %17,86’sı için çok önemli, %25’i için çok az önemli, %28,57’si için biraz önemlidir (bkz. Şekil 4.39.). Bu sonuçlar doğrultusunda, İnternet’in onu kullanmayan çocuklar tarafından çok büyük önemi bulunmamaktadır.



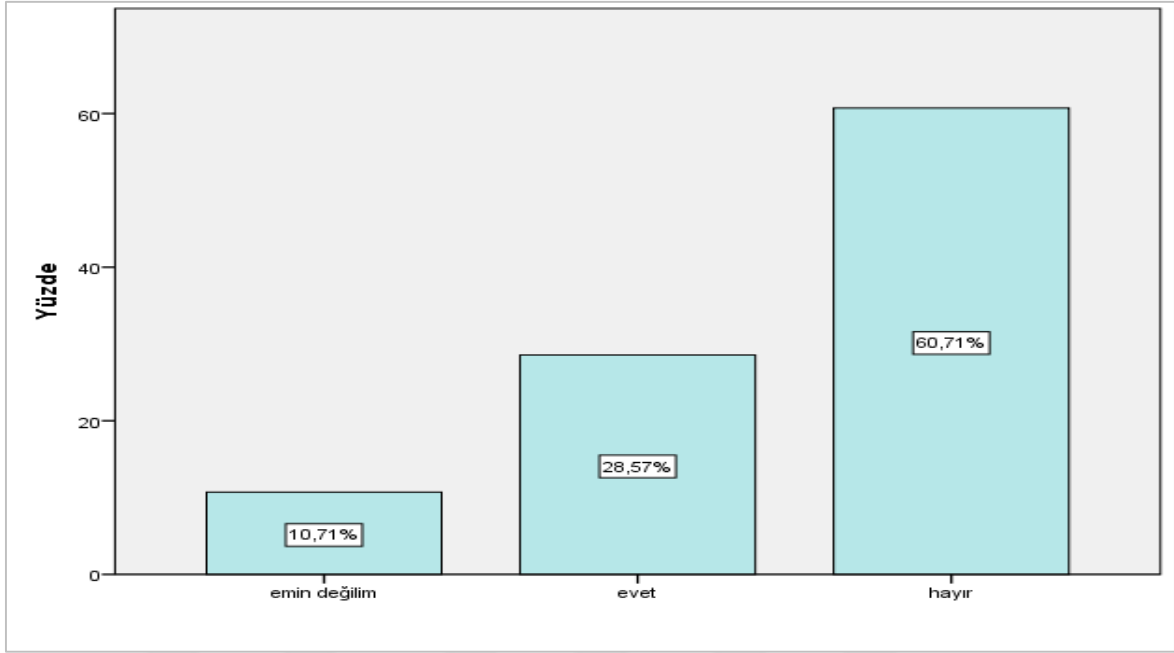
Şekil 4.39. İnternet’in önem değeri

Çocukların İnternet kullanmama sebeplerinin dağılımı incelendiğinde, çocukların %25'i cihazların fiyatını yüksek bulmakta, %14,3'ü İnternet erişiminin olmadığını, yine %14,3'ü zamanının olmadığını, %3,6'sı İnternet'i güvenli bulmadığını, %35,7'si ailesinin izin vermediğini, %7,1'i de gerek duymayıp, ihtiyacı olmadığını belirtmektedir (bkz. Çizelge 4.7.). Buna göre, çocukların çoğunluğu aileleri izin vermediği için ve cihazların fiyatını yüksek buldukları için İnternet'i kullanmamaktadır.

Çizelge 4.7. İnternet kullanmama sebepleri

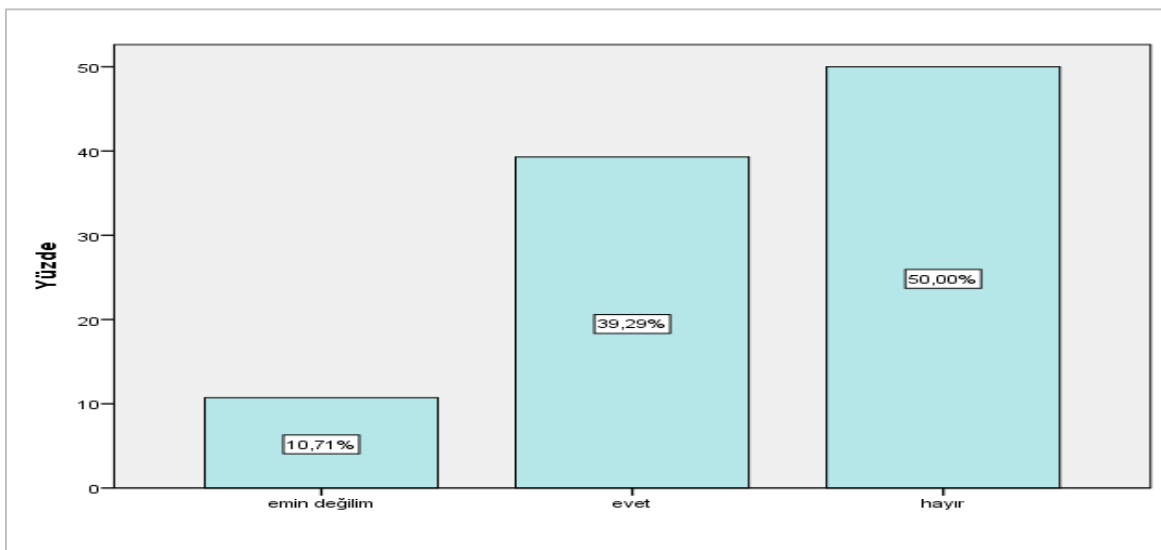
İNTERNET'İ KULLANMAMA SEBEBİNİZ	f	Yüzde
Cihazların fiyatı yüksek	7	25,0
İnternet erişimim yok	4	14,3
Zamanım yok	4	14,3
Güvenli bulmuyorum	1	3,6
Ailem izin vermiyor	10	35,7
Gerek duymuyorum, İhtiyacım olmuyor	2	7,1
TOPLAM	28	100,0

İnternet kullanmayan çocukların %28,57'si İnternet'e erişemediği için kendilerini dışlanmış gibi hissettiklerini belirtirken, %60,71'i kendilerini dışlanmış gibi hissetmediklerini belirtmektedir. Çocukların %10,71'i ise, emin olmadıklarını ifade etmektedir (bkz. Şekil 4.40.). Bu şekle göre, çocukların çoğunluğu İnternet'e erişemedikleri için kendilerini dışlanmış hissetmemektedir.



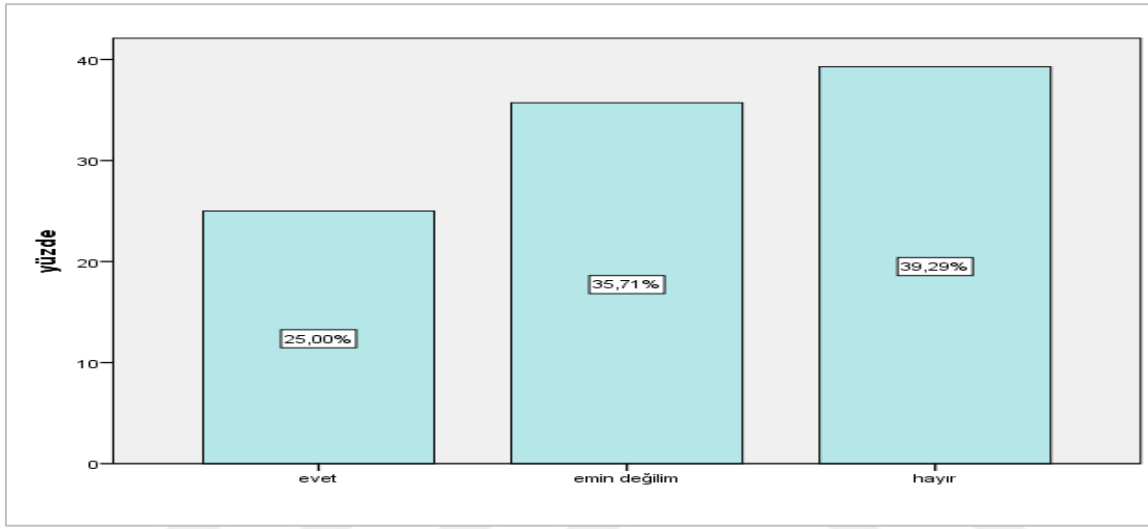
Şekil 4.40. İnternet'e erişemediği için kendilerini dışlanmış hissetme durumları

Çocuklara İnternet'i kullanmama durumlarının onların başarılarını etkileyip, etkilemediği sorusu sorulduğunda, çocukların %50'si "hayır, etkilenmiyor" cevabını verirken, %39,29'u "evet, etkileniyor" cevabını vermektedir. Çocukların %10,71'i ise, bu soru karşısında kararsız kalmaktadır (bkz. Şekil 4.41.). Buna göre, çocukların yarısı, başarıya ulaşabilmek için İnternet'i bir araç olarak görmemektedir.



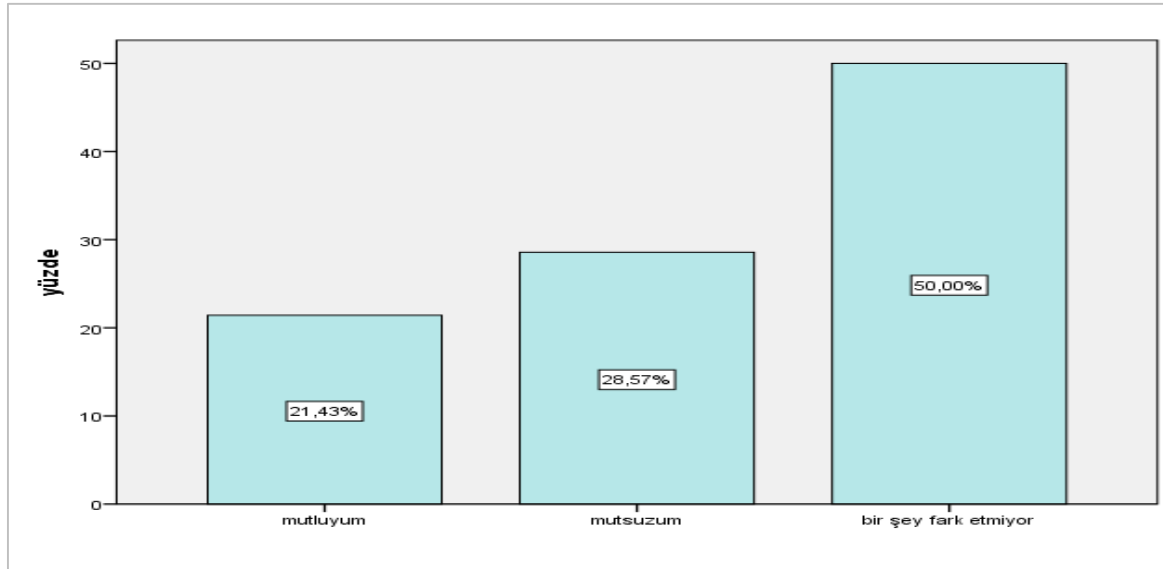
Şekil 4.41. Başarılarının etkilenip/etkilenmeme durumu

İnternet kullanmayan 28 çocuktan 7'si (%25'i) İnternet kullanmadığı için çevresindeki kişilerle ilişkilerinin etkilendiğini düşünürken; 11'i (39,29'u) aksine, İnternet kullanmama durumlarının ilişkilerini etkilediğini düşünmemektedir. 10 (%35,71'i) çocuk ise ilişkilerinin etkilenip etkilenmediğinden tam olarak emin değildir (bkz. Şekil 4.42). Bu durumda, çocukların çoğunluğu, İnternet kullanmama durumlarının çevresindeki ilişkilerini etkilediğini düşünmemektedir.



Şekil 4.42. Çevrelerinde bulunan kişilerle ilişkilerinin etkilenme durumları

İnternet kullanmayan çocukların duygusal olarak nasıl hissettiklerinin dağılımı ise, Şekil 4.43.'te verilmektedir. Buna göre, çocukların %28,57'si mutsuz olduğunu, %21,43'ü mutlu olduğunu ifade ederken; yarısı yani %50'si ise bir şeyin fark etmediğini belirtmektedir. Duygularında herhangi bir değişim olmayan çocukların sayısı 14 olmakla birlikte, İnternet kullanmadığı için mutsuz olan çocukların sayısı mutlu olan çocuklara oranla daha fazladır.



Şekil 4.43. Duygusal olarak nasıl hissettikleri

Çocukların İnternet kullanmama sebepleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin dağılımı incelendiğinde, aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Şöyle ki, gelişmiş sosyoekonomik düzeye sahip olan çocukların İnternet kullanmama sebepleri şunlardır: zamanlarının olmaması (%17), ailelerinin izin vermemesi (%50) ve gerek duymayıp, ihtiyaçlarının olmamasıdır (%33,3). Orta gelişmiş düzeye sahip olan çocukların İnternet kullanmama sebepleri şunlardır: cihazların fiyatının yüksek olması (%30), İnternet erişimlerinin olmaması (%20), zamanlarının olmaması (%20) ve ailelerinin izin vermemesidir (%30). Gelişmemiş düzeye sahip olan çocukların İnternet kullanmama sebepleri ise şunlardır: cihazların fiyatının yüksek olması (%33,3), İnternet erişimlerinin olmaması (%16,7), zamanlarının olmaması (%8,3), güvenli bulmamaları (%8,3) ve ailelerinin izin vermemesidir (%33,3) (bkz. Çizelge 4.8.). Çizelgeye göre, diğer iki gelişmişlik düzeyinde çocuklar cihaz fiyatlarının yüksek olması ve İnternet erişiminin bulunmaması cevaplarını sebep olarak işaretlerken; gelişmiş sosyoekonomik düzeyde bulunan çocuklar bu iki cevabı hiç işaretlememiştir. “Zamanım yok” ve ailem izin vermiyor” seçenekleri her üç düzeyde de ortak olarak işaretlenmiştir. Çocukların İnternet kullanmama sebepleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmasına karşın, gelir düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.8. İnternet kullanmama sebepleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey	İnternet'i kullanmama sebebiniz nedir?						TOPLAM
	Cihazların fiyatı yüksek	İnternet erişimi yok	Zaman yok	Güvenli değil	Ailenin izin yok	Gerek duymama	
Gelişmiş f	0	0	1	0	3	2	6
Yüzde	0,0%	0,0%	16,7%	0,0%	50,0%	33,3%	100,0%
Orta Gelişmiş f	3	2	2	0	3	0	10
Yüzde	30,0%	20,0%	20,0%	0,0%	30,0%	0,0%	100,0%
Gelişmemiş f	4	2	1	1	4	0	12
Yüzde	33,3%	16,7%	8,3%	8,3%	33,3%	0,0%	100,0%
TOPLAM f	7	4	4	1	10	2	28
Yüzde	25,0%	14,3%	14,3%	3,6%	35,7%	7,1%	100,0%

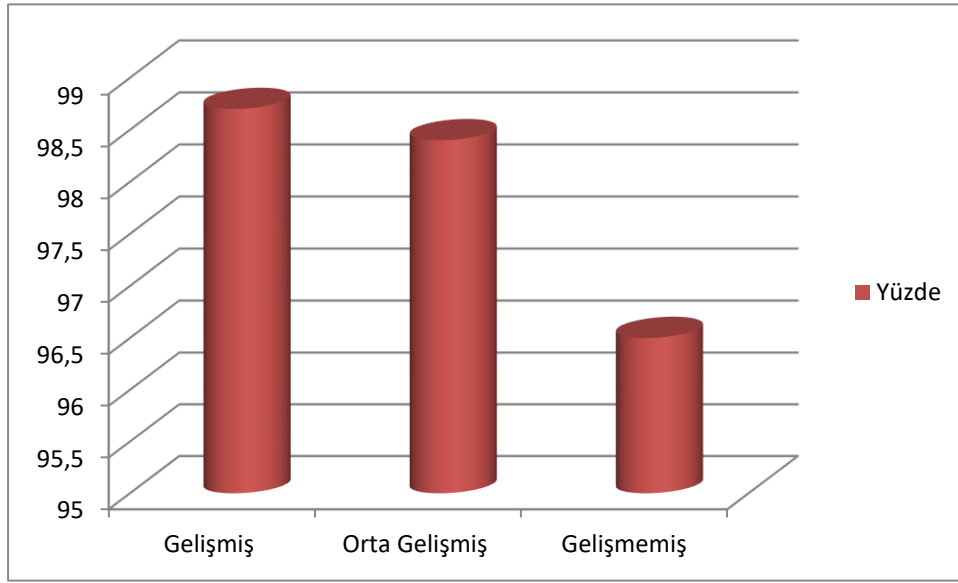
4.4.6. Anket Bulgularının Sosyoekonomik Düzey ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi

Bu bölümde, sosyoekonomik düzey ile belirli veriler arasında bulunan ilişki analiz edilmektedir. Bu doğrultuda, çocukların okullarının bulunduğu yere göre sosyoekonomik düzeyleri ile İnternet kullanma durumları, evden İnternet'e erişebilme durumları, Facebook kullanım durumları, Instagram kullanım durumları, LINE kullanım durumları, uygun içerik/fotoğraf paylaşma durumları, İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmama durumları, ilginç kişilerle tanışma durumları, kişisel bilgilerini paylaştıkları ortamlar ve merak ettiklerini öğrendikleri ortamlar arasındaki ilişki incelenmektedir.

Çizelge 4.9. Sosyoekonomik düzey ile İnternet kullananlar arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey	İnternet kullanıyor musunuz?		TOPLAM
	Evet	Hayır	
Gelişmiş f	466	6	472
Yüzde	98,7%	1,3%	100,0%
Orta Gelişmiş f	625	10	635
Yüzde	98,4%	1,6%	100,0%
Gelişmemiş f	334	12	346
Yüzde	96,5%	3,5%	100,0%
TOPLAM f	1425	28	1453
Yüzde	98,1%	1,9%	100,0%

Çocukların eğitim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyleri ile İnternet kullanım durumları arasındaki ilişki Çizelge 4.9.'da görülebilir. Karşılaştırma yapılan çizelgelerde, tüm frekansların değeri birbirine eşit olmadığı için frekanslar yerine yüzdeleri incelemek daha doğru olacaktır. Çocuklara yöneltilen “İnternet kullanıyor musunuz?” sorusuna karşılık, gelişmiş sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların %98,7’si, orta gelişmiş düzeyde bulunan çocukların %98,4’ü ve gelişmemiş düzeyde bulunan çocukların %96,5’i “evet” cevabını vermiştir.



Şekil 4.44. Sosyoekonomik düzeye göre İnternet kullananların yüzdeleri

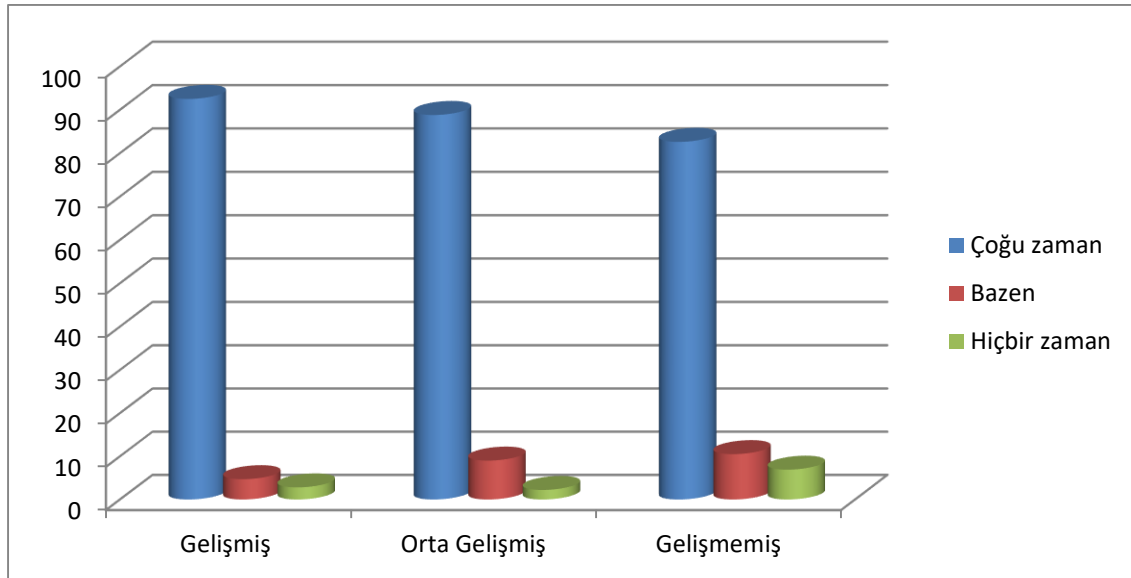
Şekil 4.44’e göre, çocukların eğitim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyleri arttıkça İnternet kullanma yüzdeleri de artmaktadır. Tam tersi, çocukların gelişmişlik düzeyleri azaldıkça İnternet kullanmama oranları da artmaktadır. Demek ki, sosyoekonomik düzey ile çocukların İnternet kullanma oranları arasında aynı doğrultuda bir bağlantı bulunmaktadır.

Çizelge 4.10. Sosyoekonomik düzey ile evden İnternet'e erişebilenler arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey	İnternet'e evden erişiyor musunuz?			TOPLAM	
	Çoğu zaman	Bazen	Hiçbir zaman		
Gelişmiş	f	430	22	13	465
	Yüzde	92,5%	4,7%	2,8%	100,0%
Orta Gelişmiş	f	555	56	14	625
	Yüzde	88,8%	9,0%	2,2%	100,0%
Gelişmemiş	f	276	35	23	334
	Yüzde	82,6%	10,5%	6,9%	100,0%
TOPLAM	f	1261	113	50	1424
	Yüzde	88,6%	7,9%	3,5%	100,0%

P = 0,000

Çizelge 4.10.'a göre, çocukların eğitim aldıkları okulların sosyoekonomik düzeyi ile evden İnternet'e erişebilme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). İnternet'e çoğu zaman evden erişebilen çocukların yüzdeleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasında önemli bir bağlantı olduğu görülmektedir.



Şekil 4.45. Sosyoekonomik düzeye göre evden İnternet'e erişebilenlerin yüzdeleri

Şekil 4.45'e göre, gelişmemiş sosyoekonomik düzeydeki okulda eğitim alan çocukların İnternet'e çoğu zaman evden erişme yüzdesi 82,6, orta gelişmiş sosyoekonomik düzeydeki çocukların İnternet'e çoğu zaman evden erişme yüzdesi 88,8, gelişmiş

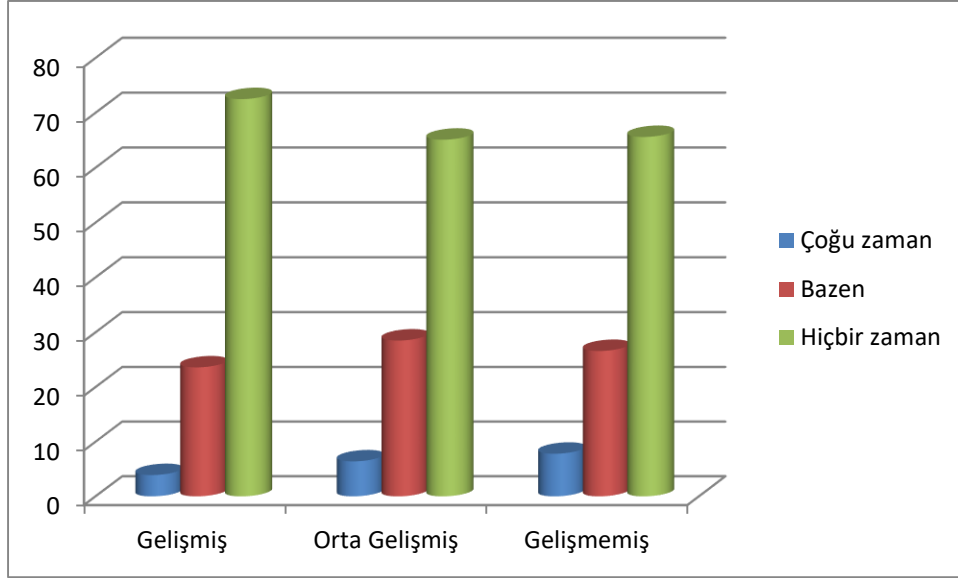
sosyoekonomik düzeydeki çocukların İnternet’e çoğu zaman evden erişme yüzdesi ise 92,5’tir. “İnternet’ e hiçbir zaman evden erişemiyorum” cevabını veren çocuklardan gelişmiş düzeye sahip olanların yüzdesi 2,8 iken, gelişmemiş düzeye sahip olanların yüzdesi 6,9’dur. Bu durumda, sosyoekonomik düzey arttıkça çocukların çoğu zaman evden İnternet’e erişimleri de artmaktadır.

Çizelge 4.11. Sosyoekonomik düzey ile Facebook kullanımları arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey	Facebook kullanıyor musunuz?			TOPLAM
	Çoğu zaman	Bazen	Hiçbir zaman	
Gelişmiş f	18	110	338	466
Yüzde	3,9%	23,6%	72,5%	100,0%
Orta Gelişmiş f	40	178	407	625
Yüzde	6,4%	28,5%	65,1%	100,0%
Gelişmemiş f	26	89	219	334
Yüzde	7,8%	26,6%	65,6%	100,0%
TOPLAM f	84	377	964	1425
Yüzde	5,9%	26,5%	67,6%	100,0%

P = 0,034

Çizelge 4.11.’e göre, çocukların eğitim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi ile Facebook uygulamasını kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir (P < 0,05). Çizelgeye göre, gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olan çocuklardan çoğu zaman Facebook kullananların yüzdesi 3,9, orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olan çocuklardan çoğu zaman Facebook kullananların yüzdesi 6,4, gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde olan çocuklardan çoğu zaman Facebook kullananların yüzdesi ise, 7,8’dir.



Şekil 4.46. Sosyoekonomik düzeye göre Facebook kullananların yüzdeleri

Hiçbir zaman Facebook kullanmayan gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olan okullarda eğitim alan çocukların yüzdesi 72,5, gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde bulunup, Facebook kullanmayan çocukların yüzdesi ise 65,6'dır (bkz. Şekil 4.46.). Bu bağlamda, çocukların sosyoekonomik düzeyleri geliştikçe Facebook kullanım durumları da azalmaktadır.

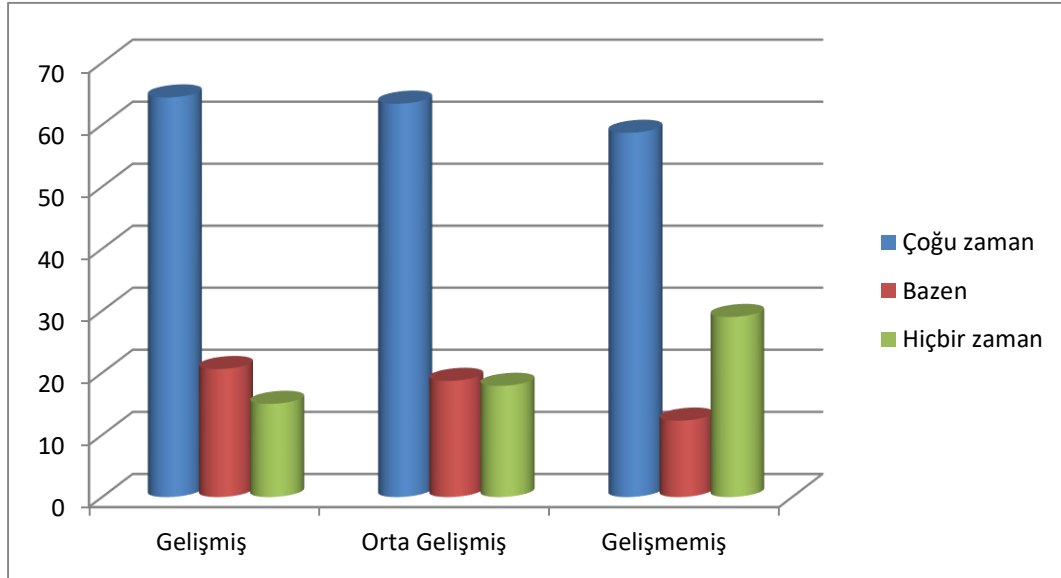
Çizelge 4.12. Sosyoekonomik düzey ile Instagram kullanımları arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey	Instagram kullanıyor musunuz?			TOPLAM	
	Çoğu zaman	Bazen	Hiçbir zaman		
Gelişmiş	f	300	96	70	466
	Yüzde	64,4%	20,6%	15,0%	100,0%
Orta Gelişmiş	f	396	117	112	625
	Yüzde	63,4%	18,7%	17,9%	100,0%
Gelişmemiş	f	196	41	97	334
	Yüzde	58,7%	12,3%	29,0%	100,0%
TOPLAM	f	892	254	279	1425
	Yüzde	62,6%	17,8%	19,6%	100,0%

P = 0,000

Çizelge 4.12.'ye göre, çocukların eğitim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi ile Instagram uygulamasını kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Instagram' ı çoğu zaman kullanan, gelişmiş sosyoekonomik düzeye sahip çocukların oranı %64,4, orta gelişmiş sosyoekonomik düzeye sahip çocukların oranı %63,4, gelişmemiş sosyoekonomik düzeye sahip çocukların oranı ise, %58,7'dir.



Şekil 4.47. Sosyoekonomik düzeye göre Instagram kullananların yüzdeleri

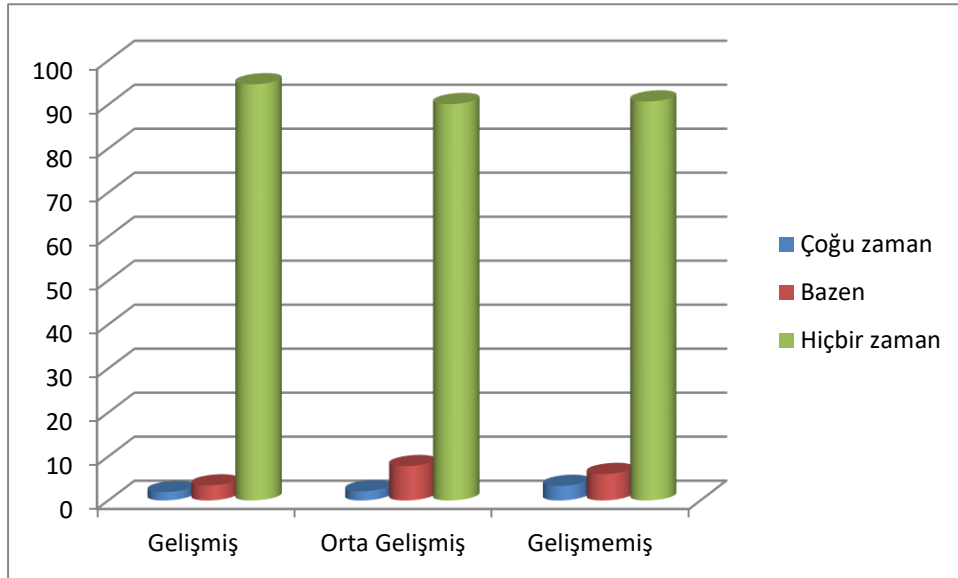
Hiçbir zaman Instagram kullanmayan çocukların oranı ise, gelişmiş sosyoekonomik düzeyde %15, orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde %17,9, gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde %29'dur. Bu durumda, çocukların sosyoekonomik düzeyleri geliştikçe, Instagram kullanma durumları da artmakta, hiçbir zaman kullanmama durumları ise azalmaktadır (bkz. Şekil 4.47).

Çizelge 4.13. Sosyoekonomik düzey ile LINE kullanımları arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey		LINE kullanıyor musunuz?			TOPLAM
		Çoğu zaman	Bazen	Hiçbir zaman	
Gelişmiş	f	9	16	441	466
	Yüzde	1,9%	3,4%	94,6%	100,0%
Orta Gelişmiş	f	13	49	563	625
	Yüzde	2,1%	7,8%	90,1%	100,0%
Gelişmemiş	f	11	20	303	334
	Yüzde	3,3%	6,0%	90,7%	100,0%
TOPLAM	f	33	85	1307	1425
	Yüzde	2,3%	6,0%	91,7%	100,0%

P = 0,025

Çizelge 4.13.'e göre, çocukların sosyoekonomik düzeyi ile LINE uygulamasını kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Çizelgeye göre, gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olan çocuklardan çoğu zaman LINE kullananların yüzdesi 1,9, orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olan çocuklardan çoğu zaman LINE kullananların yüzdesi 2,1, gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde olan çocuklardan çoğu zaman LINE kullananların yüzdesi ise, 3,3'tür.



Şekil 4.48. Sosyoekonomik düzeye göre LINE kullananların yüzdeleri

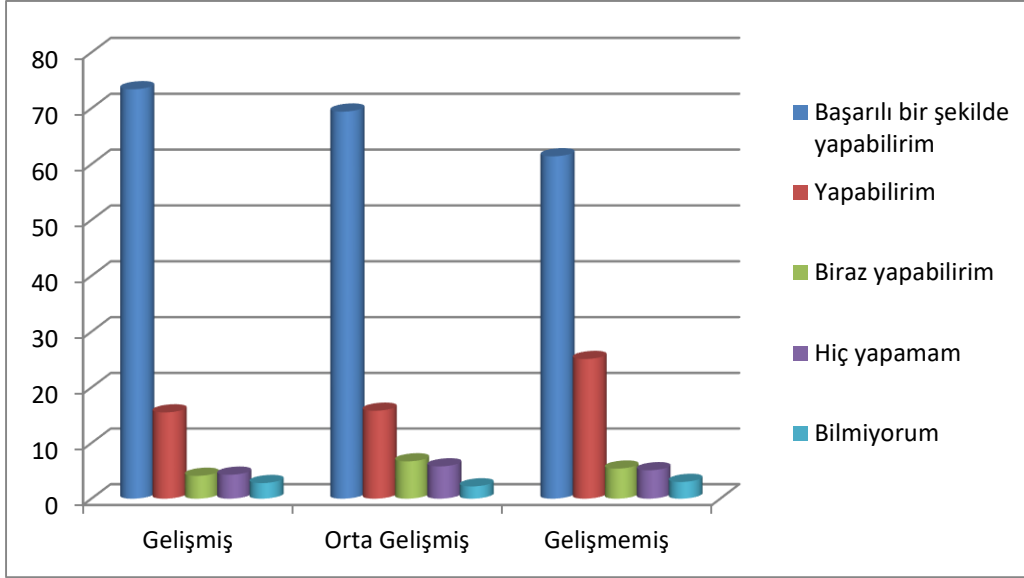
Hiçbir zaman LINE kullanmayan gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olan çocukların yüzdesi 94,6, gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde bulunup, LINE kullanmayan çocukların yüzdesi ise 90,7'dir (bkz. Şekil 4.48.). Şekilde verilen yüzdeler doğrultusunda, çocukların sosyoekonomik düzeyleri arttıkça LINE kullanım oranları azalmakta, LINE' ı hiçbir zaman kullanmama durumları ise artmaktadır.

Çizelge 4.14. Sosyoekonomik düzey ile uygun içerik/fotoğraf paylaşanlar arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey	Uygun içerik fotoğraf paylaşma					TOPLAM
	Başarılı bir şekilde yapabilirim	Yapabilirim	Biraz yapabilirim	Hiç yapamam	Bilmiyorum	
Gelişmiş f	342	72	19	20	13	466
Yüzde	73,4%	15,5%	4,1%	4,3%	2,8%	100,0%
Orta f	434	99	42	36	14	625
Gelişmiş Yüzde	69,4%	15,8%	6,7%	5,8%	2,2%	100,0%
Gelişmemiş f	205	84	18	17	10	334
Yüzde	61,4%	25,1%	5,4%	5,1%	3,0%	100,0%
TOPLAM f	981	255	79	73	37	1425
Yüzde	68,8%	17,9%	5,5%	5,1%	2,6%	100,0%

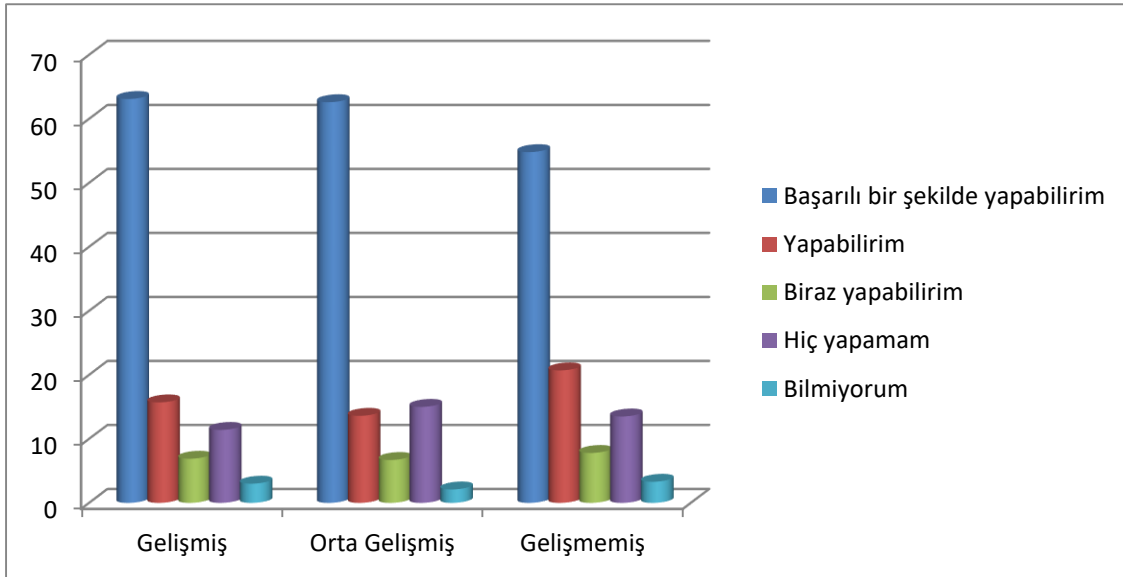
P = 0,005

Çizelge 4.14.'e göre, çocukların eğitim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi ile uygun içerik ve fotoğraf paylaşma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olan okullarda eğitim alan çocukların %73,4'ü, orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olan çocukların %69,4'ü, gelişmemiş düzeyde olan çocukların %61,4'ü başarılı bir şekilde uygun içerik ve fotoğraf paylaşabilmektedir.



Şekil 4.49. Sosyoekonomik düzeye göre uygun içerik paylaşabilenlerin yüzdesi

Şekil 4.49.'a göre, çocukların anne-baba eğitim durumları ile uygun içerik ve fotoğraf paylaşabilme durumları karşılaştırıldığında anlamlı bir bağımlılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda, sosyoekonomik düzey yükseldikçe çocukların uygun nitelikte içerik ve fotoğraf paylaşabilme durumları artmaktadır.



Şekil 4.50. Sosyoekonomik düzeye göre İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmama yüzdeleri

Şekil 4.50.'ye göre, gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olan okullarda eğitim alan çocukların %63,1'i, orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olan okullarda eğitim alan

çocukların %62,6'sı, gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde olan okullarda eğitim alan çocukların ise %54,8'i İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmamayı başarılı bir şekilde yapabilmektedir. Bu durumda, çocukların eğitim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyleri geliştikçe İnternet ortamında kişisel bilgileri paylaşmama durumları da artmaktadır.

Çizelge 4.15. Sosyoekonomik düzey ile İnternet ortamında kişisel bilgilerini paylaşmayanlar arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey	İnternet ortamında kişisel bilgileri paylaşmama					TOPLAM
	Başarılı bir şekilde yapabilirim	Yapabilirim	Biraz yapabilirim	Hiç yapamam	Bilmiyorum	
Gelişmiş f	294	73	32	53	14	466
Yüzde	63,1%	15,7%	6,9%	11,4%	3,0%	100,0%
Orta f	391	85	42	94	13	625
Gelişmiş Yüzde	62,6%	13,6%	6,7%	15,0%	2,1%	100,0%
Gelişmemiş f	183	69	26	45	11	334
Yüzde	54,8%	20,7%	7,8%	13,5%	3,3%	100,0%
TOPLAM f	868	227	100	192	38	1425
Yüzde	60,9%	15,9%	7,0%	13,5%	2,7%	100,0%

P = 0,08

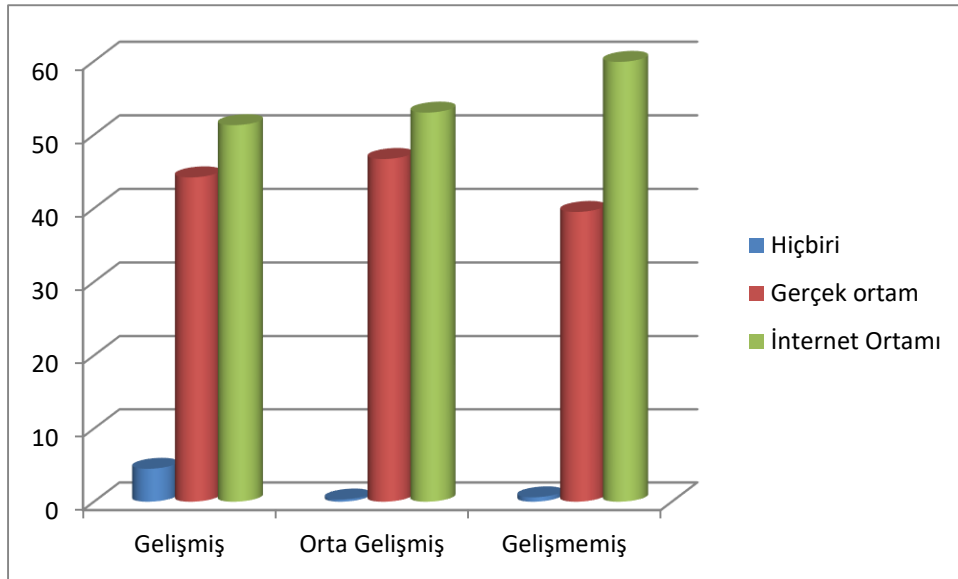
Bununla birlikte Çizelge 4.15.'e göre, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi ile çocukların İnternet ortamında kişisel bilgileri paylaşmamayı başarılı bir şekilde yapabilmeleri arasında yüzdeleri açısından olumlu bir bağlantı olmasına karşın, istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmemektedir ($P > 0,05$).

Çizelge 4.16. Sosyoekonomik düzey ile ilginç kişilerle tanışanlar arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey		İlginç kişilerle tanışma			TOPLAM
		Hiçbiri	Gerçek ortam	İnternet Ortamı	
Gelişmiş	f	21	206	239	466
	Yüzde	4,5%	44,2%	51,3%	100,0%
Orta Gelişmiş	f	2	292	331	625
	Yüzde	0,3%	46,7%	53,0%	100,0%
Gelişmemiş	f	2	132	200	334
	Yüzde	0,6%	39,5%	59,9%	100,0%
TOPLAM	f	25	630	770	1425
	Yüzde	1,8%	44,2%	54,0%	100,0%

P = 0,000

Çizelge 4.16.'ya göre, çocukların eğitim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi ile ilginç kişilerle tanışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Çizelgeye göre, İnternet ortamında ilginç kişilerle tanışmayı tercih eden çocuklardan gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olanların oranı %51,3, orta gelişmiş düzeyde olanların oranı %53, gelişmemiş düzeyde olanların oranı ise, %59,9'dur.



Şekil 4.51. Sosyoekonomik düzeye göre ilginç kişilerle tanışma yüzdeleri

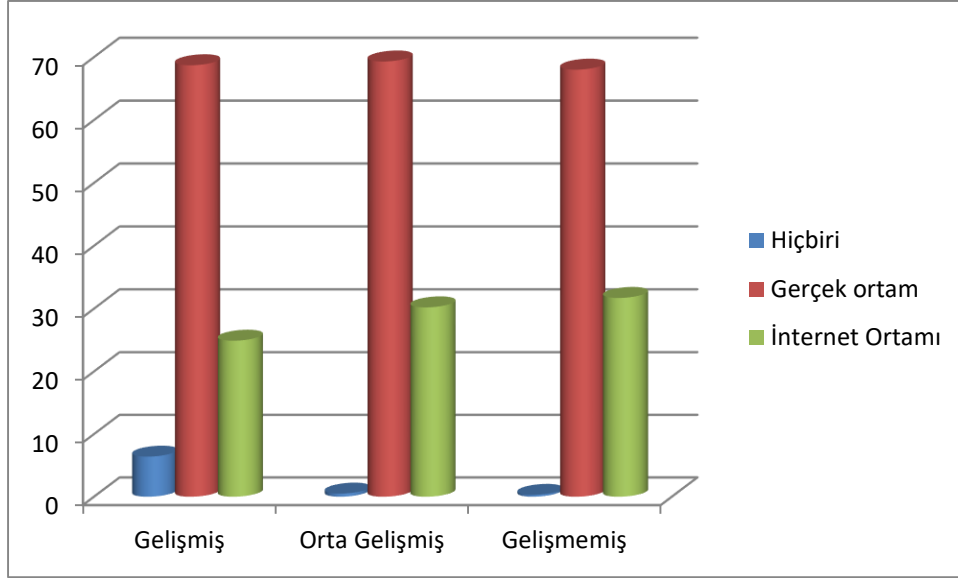
Şekil 4.51.'e göre, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi azaldıkça çocukların İnternet ortamında ilginç kişilerle tanışma istekleri de artmaktadır. Bununla birlikte, ilginç kişilerle tanışılan ortamın sosyoekonomik düzey ile ilişkili bir durumu var iken; gelir düzeyi ve anne-baba eğitim durumu ile herhangi bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Çizelge 4.17. Sosyoekonomik düzey ile kişisel bilgilerini paylaştıkları ortamlar arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey	Kişisel bilgilerini paylaşma			TOPLAM	
	Hiçbiri	Gerçek ortam	İnternet Ortamı		
Gelişmiş	f	30	320	116	466
	Yüzde	6,4%	68,7%	24,9%	100,0%
Orta Gelişmiş	f	3	433	189	625
	Yüzde	0,5%	69,3%	30,2%	100,0%
Gelişmemiş	f	1	227	106	334
	Yüzde	0,3%	68,0%	31,7%	100,0%
TOPLAM	f	34	980	411	1425
	Yüzde	2,4%	68,8%	28,8%	100,0%

P = 0,000

Çizelge 4.17.'ye göre, çocukların eğitim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi ile kişisel bilgilerini paylaştıkları ortamların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Adı, soyadı ve adresi gibi kişisel bilgileri İnternet ortamında paylaşan çocuklardan gelişmiş sosyoekonomik düzeyde bulunanların oranı %24,9, orta gelişmiş düzeyde bulunanların oranı %30,2 ve gelişmemiş düzeyde bulunanların oranı ise, %31,7'dir.



Şekil 4.52. Sosyoekonomik düzeye göre kişisel bilgilerini paylaştıkları ortamların yüzdeleri

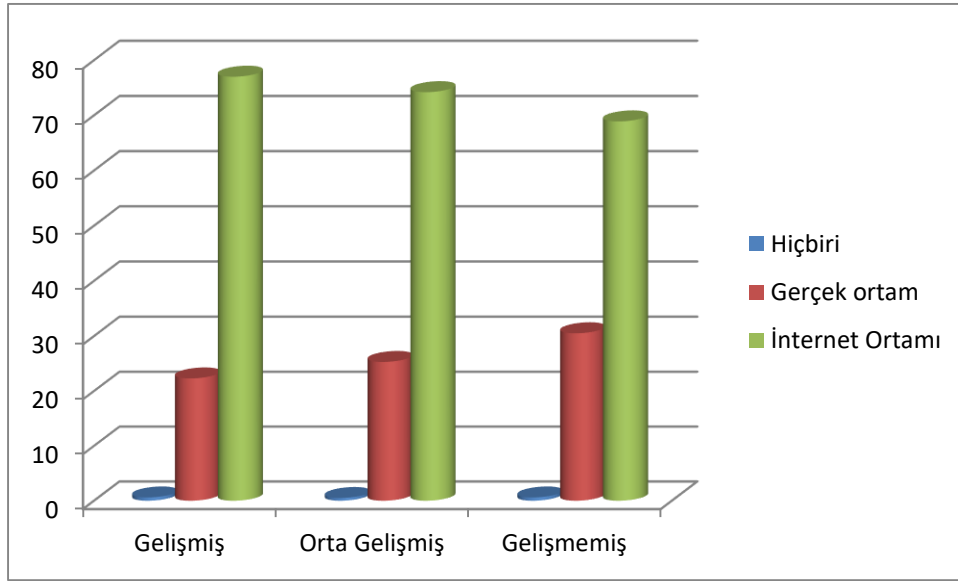
Şekil 4.52.'de yer alan bilgiler doğrultusunda, çocukların eğitim gördükleri okulların gelişmişlik düzeyi arttıkça, kişisel bilgilerini İnternet ortamında paylaşma oranları da azalmaktadır. Bu demek oluyor ki, sosyoekonomik düzey ile kişisel bilgilerin İnternet ortamında paylaşılmama hassasiyeti arasında bir ilişki söz konusudur. Bununla birlikte yapılan analizler sonucunda, çocukların kişisel bilgilerini paylaştıkları ortam ile gelir düzeyleri ve anne-baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.18. Sosyoekonomik düzey ile merak ettiklerini öğrendikleri ortam arasındaki ilişki

Sosyoekonomik düzey	Merak ettiklerini öğrenme			TOPLAM
	Hiçbiri	Gerçek ortam	İnternet Ortamı	
Gelişmiş	f	3	104	359
	Yüzde	0,6%	22,3%	77,0%
Orta Gelişmiş	f	3	158	464
	Yüzde	0,5%	25,3%	74,2%
Gelişmemiş	f	2	102	230
	Yüzde	0,6%	30,5%	68,9%
TOPLAM	f	8	364	1053
	Yüzde	0,6%	25,5%	73,9%

P = 0,131

Çizelge 4.18.'e göre, çocukların eğitim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi ile merak ettiklerini öğrendikleri ortamların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmemektedir ($P > 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık olmamakla birlikte, ortamların yüzdeleri ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.



Şekil 4.53. Sosyoekonomik düzeye göre merak ettiklerini öğrendikleri ortamların yüzdeleri

Şekil 4.53'e göre, çocuklardan gelişmiş sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda olanların %77'si, orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde olanların %74,2'si ve gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde olanların %68,9'u bilmedikleri bir konu hakkında merak ettiklerini İnternet ortamından öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu durumda, çocukların sosyoekonomik düzeyi geliştikçe, merak ettikleri konuları İnternet'ten öğrenme oranları da artmaktadır. Bununla birlikte, çocukların gelir düzeyi ya da anne-baba eğitim düzeyi ile merak ettiklerini öğrendikleri ortamların arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı ortaya çıkan diğer bir sonuçtur.

4.4.7. Anket Bulgularının Cinsiyet Farklılığı ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi

Araştırmanın bu bölümünde, cinsiyet farklılığı ile belirli veriler arasında bulunan ilişki analiz edilmektedir. Bu doğrultuda, çocukların cinsiyet farklılıkları ile İnternet kullanma durumları, İnternet'i kullanma sıklıkları, dosya indirme/yükleme durumları,

kişilerle rahat iletişim kurduğu ortamlar, ilginç kişilerle tanıştığı ortamlar arasındaki ilişki incelenmektedir.

Çizelge 4.19. Cinsiyet farklılığı ile İnternet kullanımı arasındaki ilişki

Cinsiyet		İnternet kullanıyor musunuz?		TOPLAM
		Evet	Hayır	
Kız	f	744	11	755
	Yüzde	98,5%	1,5%	100,0%
Erkek	f	681	17	698
	Yüzde	97,6%	2,4%	100,0%
TOPLAM	f	1425	28	1453
	Yüzde	98,1%	1,9%	100,0%

Çocukların cinsiyet farklılığı ile İnternet kullanma durumlarının dağılımı arasındaki ilişki Çizelge 4.19.'da yer almaktadır. Bu Çizelgeye göre, kızların %98,5'i, erkeklerin ise %97,6'sı İnternet kullanmayı bilmektedir. Kızların oranı çok az bir farkla erkeklerin oranından fazla olmakla birlikte genel olarak, tüm çocukların İnternet kullanabilme yüzdeleri oldukça yüksektir.

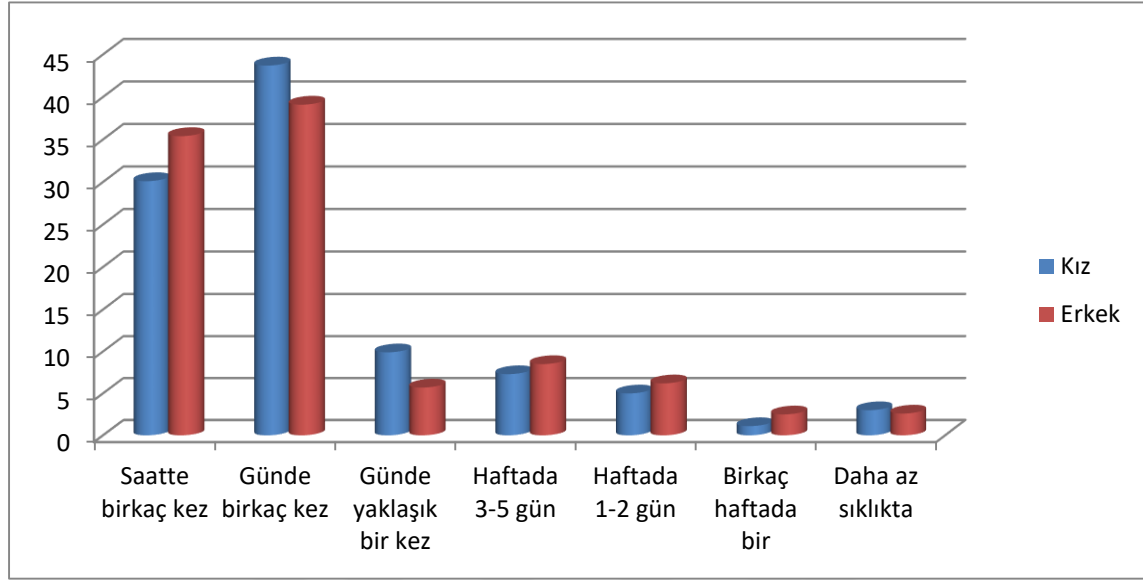
Çizelge 4.20. Cinsiyet farklılığı ile İnternet kullanım sıklıkları arasındaki ilişki

Cinsiyet		İnternet kullanım sıklığı						TOPLAM	
		Saatte birkaç kez	Günde birkaç kez	Günde yaklaşık bir kez	Haftada 3-5 gün	Haftada 1-2 gün	Birkaç haftada bir		Daha az sıklıkta
Kız	f	224	325	74	54	37	8	22	744
	Yüzde	30,1%	43,7%	9,9%	7,3%	5,0%	1,1%	3,0%	100,0%
Erkek	f	241	266	39	58	42	17	18	681
	Yüzde	35,4%	39,1%	5,7%	8,5%	6,2%	2,5%	2,6%	100,0%
TOPLAM	f	465	591	113	112	79	25	40	1425
	Yüzde	32,6%	41,5%	7,9%	7,9%	5,5%	1,8%	2,8%	100,0%

P = 0,005

Çizelge 4.20.'ye göre, çocukların cinsiyet farklılığı ile İnternet'i kullanma sıklıklarının dağılım durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir (P < 0,05). Buna göre çocukların oranları incelendiğinde en çok yüzdelerin

günde birkaç kez sıklığında olduğu ve kızların % 43,7'si, erkeklerin ise %39,1'i günde birkaç kez İnternet'i kullandığı görülmektedir.



Şekil 4.54. Cinsiyet farklılığına göre İnternet kullanım sıklıklarının yüzdeleri

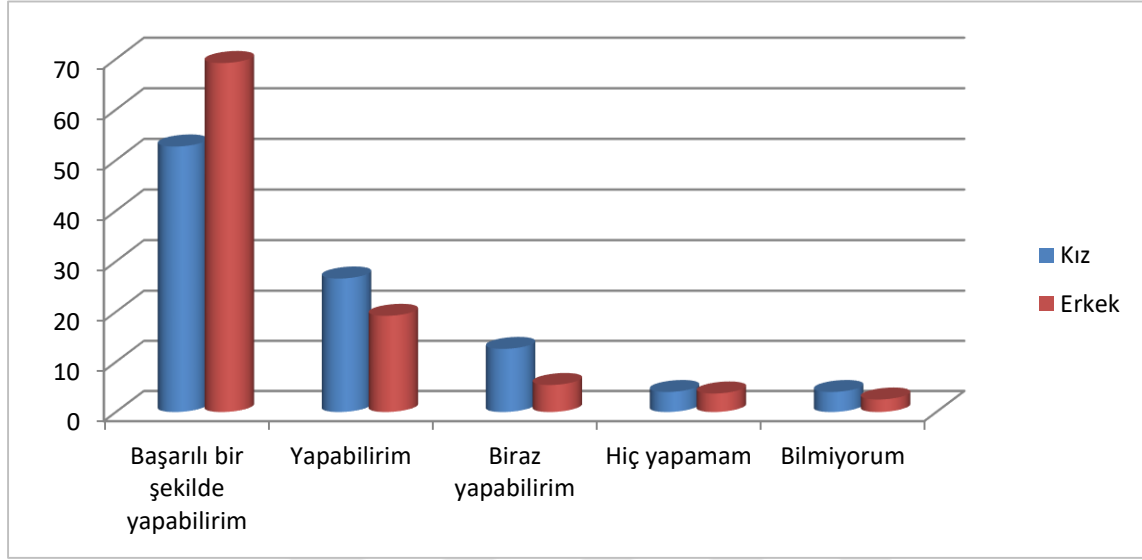
Şekil 4.54'e göre, kızların %30,1'i, erkeklerin %35,4'ü ise, saatte birkaç kez İnternet kullanmaktadır. Saatte birkaç kez İnternet'e girilmesi demek, İnternet'in oldukça sık aralıklarla kullanıldığı demektir. Bu bağlamda erkeklerin İnternet'i daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Çizelge 4.21. Cinsiyet farklılığı ile dosya indirme/yüklemeleri arasındaki ilişki

Cinsiyet	Dosya indirme/yükleme					TOPLAM	
	Başarılı bir şekilde yapabilirim	Yapabilirim	Biraz yapabilirim	Hiç yapamam	Bilmiyorum		
Kız	f	392	198	94	30	30	744
	Yüzde	52,7%	26,6%	12,6%	4,0%	4,0%	100,0%
Erkek	f	471	131	37	25	17	681
	Yüzde	69,2%	19,2%	5,4%	3,7%	2,5%	100,0%
TOPLAM	f	863	329	131	55	47	1425
	Yüzde	60,6%	23,1%	9,2%	3,9%	3,3%	100,0%

P = 0,000

Çizelge 4.21.'e göre, çocukların cinsiyet farklılığı ile dosya indirme/yükleme durumlarının durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$).



Şekil 4.55. Cinsiyet farklılığına göre dosya indirme/yükleyebilme yüzdeleri

Şekil 4.55'e göre, kızların %52,7'si, erkeklerin ise %69,2'si dosya indirme/yükleme becerisini başarılı bir şekilde yerine getirebilmektedir. Buna göre, erkek çocuklar kız çocuklarına göre dosya indirme/yükleme konusunda daha başarılıdır.

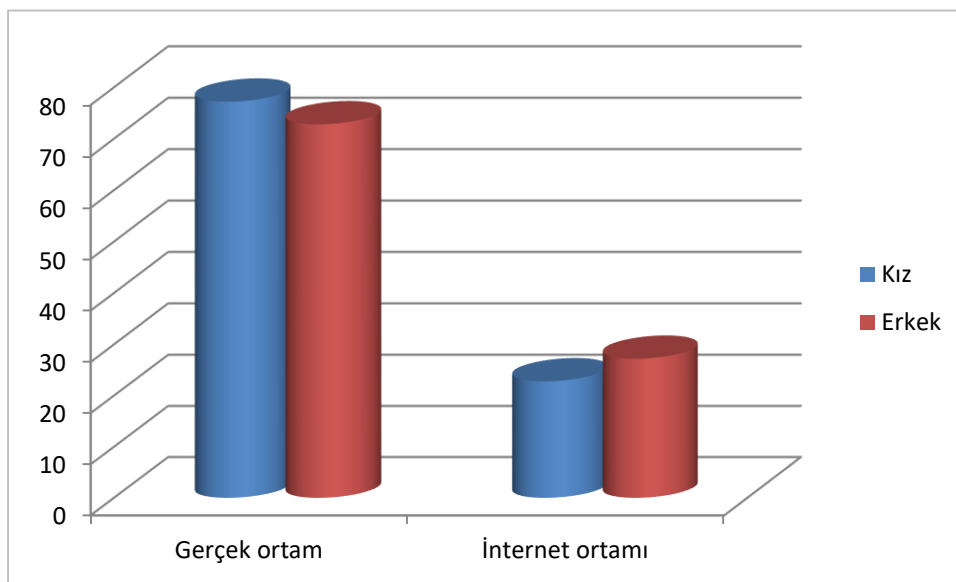
Çizelge 4.22. Cinsiyet farklılığı ile kişilerle rahat iletişim kurduğu ortamlar arasındaki ilişki

Cinsiyet	Kişilerle rahat iletişim kurma		TOPLAM	
	Gerçek ortam	İnternet Ortamı		
Kız	f	574	170	744
	Yüzde	77,2%	22,8%	100,0%
Erkek	f	496	185	681
	Yüzde	72,8%	27,2%	100,0%
TOPLAM	f	1070	355	1425
	Yüzde	75,1%	24,9%	100,0%

$P = 0,06$

Çizelge 4.22.'ye göre, çocukların cinsiyet farklılığı ile kişilerle rahat iletişim kurduğu ortamların durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık

görülmemektedir ($P > 0,05$). Çizelgeye göre, kızların %77,2'si gerçek ortamda, %22,8'i ise İnternet ortamında kişilerle rahat iletişim kurarken; erkeklerin %72,8'i gerçek ortamda, %27,2'si ise İnternet ortamında rahat iletişim kurmaktadır.



Şekil 4.56. Cinsiyet farklılığına göre kişilerle rahat iletişim kurduğu ortamların yüzdeleri

Sayılar birbirine yakın olmakla birlikte, gerçek ortamda iletişim kurmayı daha çok kızların tercih ettiği ortaya çıkmaktadır (Şekil 4.56). Bununla birlikte, gelir düzeyi, sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin çocukların iletişim kurduğu ortamı etkileyen faktörler olmadığı ortaya çıkan diğer bir sonuçtur.

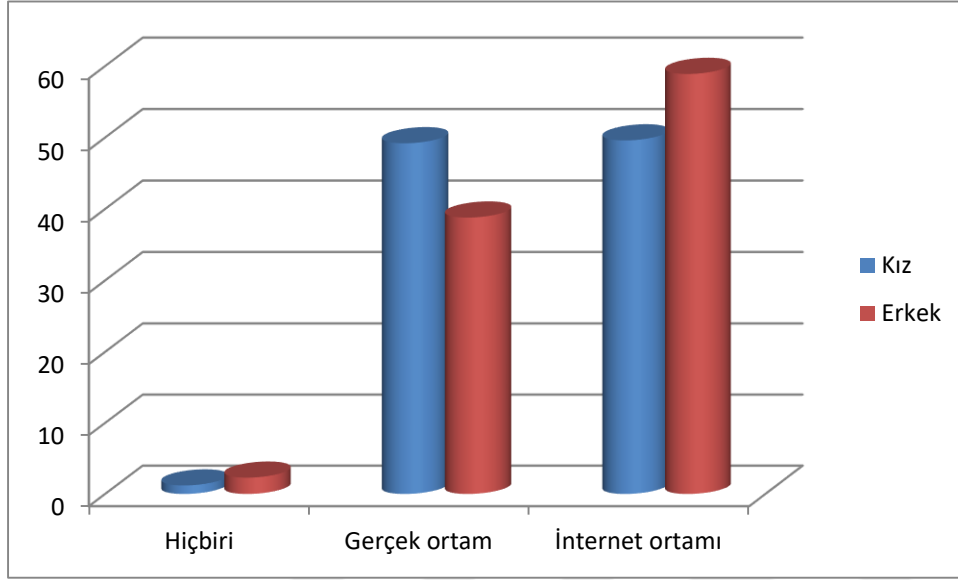
Çizelge 4.23. Cinsiyet farklılığı ile ilginç kişilerle tanıştığı ortamlar arasındaki ilişki

Cinsiyet	İlginç kişilerle tanışma			TOPLAM
	Hiçbiri	Gerçek ortam	İnternet Ortamı	
Kız	f	9	366	369
	Yüzde	1,2%	49,2%	49,6%
Erkek	f	16	264	401
	Yüzde	2,3%	38,8%	58,9%
TOPLAM	f	25	630	770
	Yüzde	1,8%	44,2%	54,0%

$P = 0,000$

Çizelge 4.23.'e göre, çocukların cinsiyet farklılığı ile ilginç kişilerle tanıştığı ortamlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$).

Araştırma sonucunda, kızların %49,2'si gerçek ortamda, %49,6'sı İnternet ortamında, erkeklerin ise %38,8'i gerçek ortamda, %58,9'u İnternet ortamında ilginç kişilerle tanışmayı tercih etmektedir.



Şekil 4.57. Cinsiyet farklılığına göre ilginç kişilerle tanıştığı ortamların yüzdeleri

Şekil 4.57.'ye göre, kızların gerçek ve İnternet ortamında ilginç kişilerle tanışma yüzdeleri neredeyse birbirine eşit iken; erkeklerin İnternet ortamında ilginç kişilerle tanışma yüzdeleri gerçek ortama göre çok daha yüksektir. Bu demek oluyor ki, erkekler daha çok İnternet ortamında ilginç buldukları kişilerle tanışıp, iletişim kurmaktan hoşlanmaktadır.

4.4.8. Anket Bulgularının Gelir Düzeyi ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi

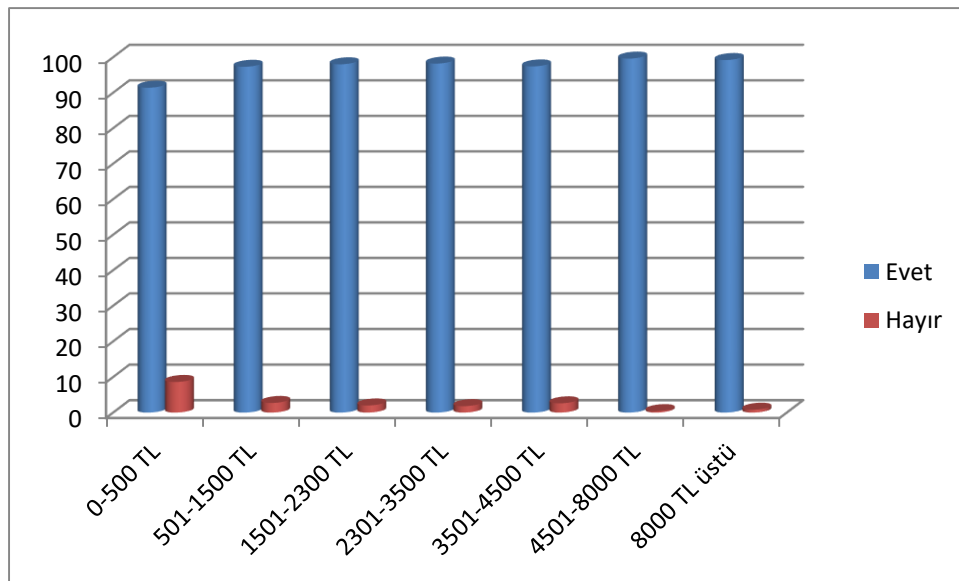
Araştırmanın bu bölümünde, çocukların gelir düzeyi ile gelir durumuyla ilgili olan belirli veriler arasındaki ilişki durumları incelenmektedir. Bu doğrultuda, çocukların evlerine giren gelir düzeyleri ile İnternet kullanım durumları, bağlantı sorunu yaşama durumları, İnternet'ten alışveriş yapma durumları, İnternet'i kullanma süreleri, sanal ortamda uygun adlar kullanabilme durumları, yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret edebilme durumları, çeşitli arama motorlarını kullanabilme durumları arasındaki ilişkinin dağılımı analiz edilmektedir.

Çizelge 4.24. Gelir düzeyi ile İnternet kullanım durumları arasındaki ilişki

Gelir düzeyi	İnternet kullanma durumu		TOPLAM	
	Evet	Hayır		
0-500 TL	f	32	3	35
	Yüzde	91,4%	8,6%	100,0%
501-1500 TL	f	109	3	112
	Yüzde	97,3%	2,7%	100,0%
1501-2300 TL	f	241	5	246
	Yüzde	98,0%	2,0%	100,0%
2301-3500 TL	f	325	6	331
	Yüzde	98,2%	1,8%	100,0%
3501-4500 TL	f	332	9	341
	Yüzde	97,4%	2,6%	100,0%
4501-8000 TL	f	259	1	260
	Yüzde	99,6%	0,4%	100,0%
8000 TL üstü	f	127	1	128
	Yüzde	99,2%	0,8%	100,0%
TOPLAM	f	1425	28	1453
	Yüzde	98,1%	1,9%	100,0%

P = 0,034

Çizelge 4.24.'e göre, çocukların gelir düzeyi ile İnternet kullanım durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$).



Şekil 4.58. Gelir düzeyine göre İnternet kullanım yüzdeleri

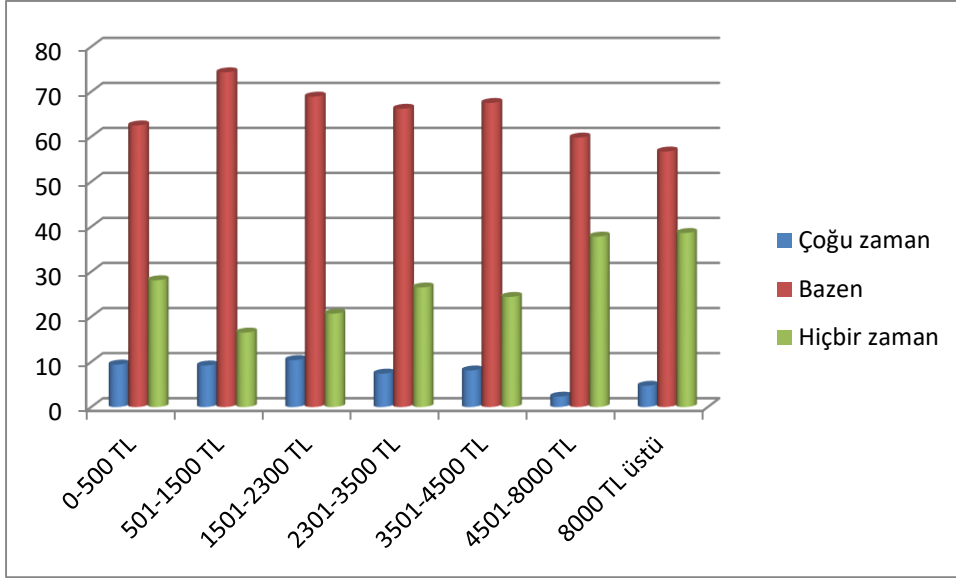
Şekil 4.58.'e göre, İnternet kullanabilen çocuklardan her ay evlerine 0-500 TL girenlerin oranı %91,4, 501-1500 TL girenlerin oranı %97,3, 1501-2300 TL girenlerin oranı %98, 2301-3500 TL girenlerin oranı %98,2, 3501-4500 TL girenlerin oranı %97,4, 4501-8000 TL girenlerin oranı %99,6, 8000 TL üstü girenlerin oranı %99,2'dir. Bu durumda genel olarak, çocukların evlerine giren gelir düzeyi arttıkça İnternet kullanım durumlarının da arttığı görülmektedir.

Çizelge 4.25. Gelir düzeyi ile bağlantı sorunu yaşama durumları arasındaki ilişki

Gelir düzeyi	Bağlantı sorunu yaşama durumu			TOPLAM	
	Çoğu zaman	Bazen	Hiçbir zaman		
0-500 TL	f	3	20	9	32
	Yüzde	9,4%	62,5%	28,1%	100,0%
501-1500 TL	f	10	81	18	109
	Yüzde	9,2%	74,3%	16,5%	100,0%
1501-2300 TL	f	25	166	50	241
	Yüzde	10,4%	68,9%	20,7%	100,0%
2301-3500 TL	f	24	215	86	325
	Yüzde	7,4%	66,2%	26,5%	100,0%
3501-4500 TL	f	27	224	81	332
	Yüzde	8,1%	67,5%	24,4%	100,0%
4501-8000 TL	f	6	155	98	259
	Yüzde	2,3%	59,8%	37,8%	100,0%
8000 TL üstü	f	6	72	49	127
	Yüzde	4,7%	56,7%	38,6%	100,0%
TOPLAM	f	101	933	391	1425
	Yüzde	7,1%	65,5%	27,4%	100,0%

P = 0,000

Çizelge 4.25.'e göre, çocukların gelir düzeyi ile bağlantı sorunu yaşama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir (P < 0,05).



Şekil 4.59. Gelir düzeyine göre bağlantı sorunu yaşayanların yüzdeleri

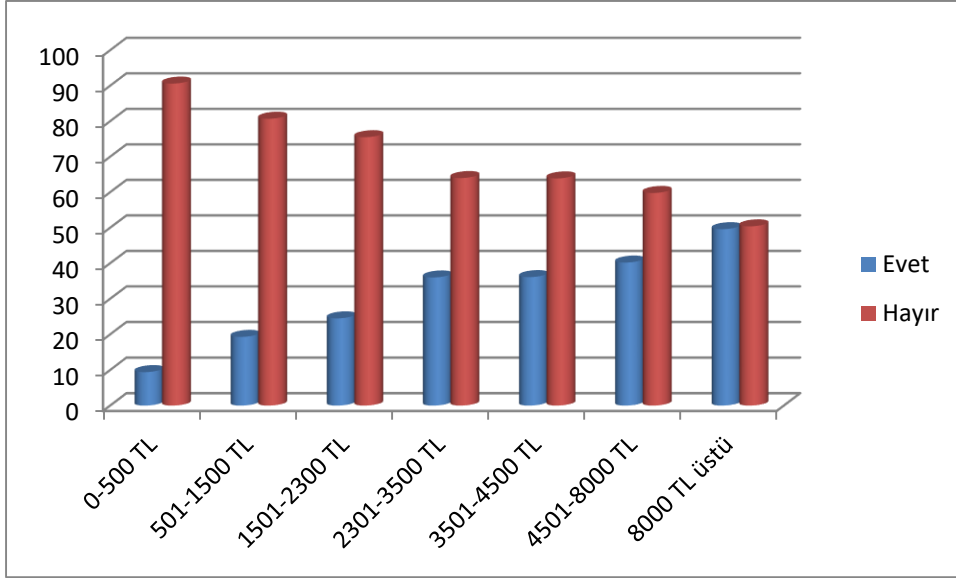
Şekil 4.59'a göre, çoğu zaman bağlantı sorunu yaşayan çocuklardan her ay evlerine 0-500 TL girenlerin oranı %9,4, 501-1500 TL girenlerin oranı %9,2, 1501-2300 TL girenlerin oranı %10,4, 2301-3500 TL girenlerin oranı %7,4, 3501-4500 TL girenlerin oranı %8,1, 4501-8000 TL girenlerin oranı %2,3, 8000 TL üstü girenlerin oranı %4,7'dir. Bu durumda, çocuklar büyük bir bağlantı sorunuyla karşılaşmazken, çocukların evlerine giren gelir düzeyi arttıkça genel olarak bağlantı sorunlarının da azaldığı söylenebilir.

Çizelge 4.26. Gelir düzeyi ile İnternet'ten alışveriş yapma durumları arasındaki ilişki

Gelir düzeyi	Alışveriş yapma amacıyla İnternet'i kullanma		TOPLAM	
	Hayır	Evet		
0-500 TL	f	29	3	32
	Yüzde	90,6%	9,4%	100,0%
501-1500 TL	f	88	21	109
	Yüzde	80,7%	19,3%	100,0%
1501-2300 TL	f	182	59	241
	Yüzde	75,5%	24,5%	100,0%
2301-3500 TL	f	208	117	325
	Yüzde	64,0%	36,0%	100,0%
3501-4500 TL	f	212	120	332
	Yüzde	63,9%	36,1%	100,0%
4501-8000 TL	f	155	104	259
	Yüzde	59,8%	40,2%	100,0%
8000 TL üstü	f	64	63	127
	Yüzde	50,4%	49,6%	100,0%
TOPLAM	f	938	487	1425
	Yüzde	65,8%	34,2%	100,0%

P = 0,000

Çizelge 4.26.'ya göre, çocukların gelir düzeyi ile İnternet'ten alışveriş yapma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Çizelgede, İnternet'i alışveriş yapma amacıyla kullanan çocuklardan her ay evlerine 0-500 TL girenlerin oranı %9,4, 501-1500 TL girenlerin oranı %19,3, 1501-2300 TL girenlerin oranı %24,5, 2301-3500 TL girenlerin oranı %36, 3501-4500 TL girenlerin oranı %36,1, 4501-8000 TL girenlerin oranı %40,2, 8000 TL üstü girenlerin oranı %49,6'dır.



Şekil 4.60. Gelir düzeyine göre İnternet'ten alışveriş yapanların yüzdeleri

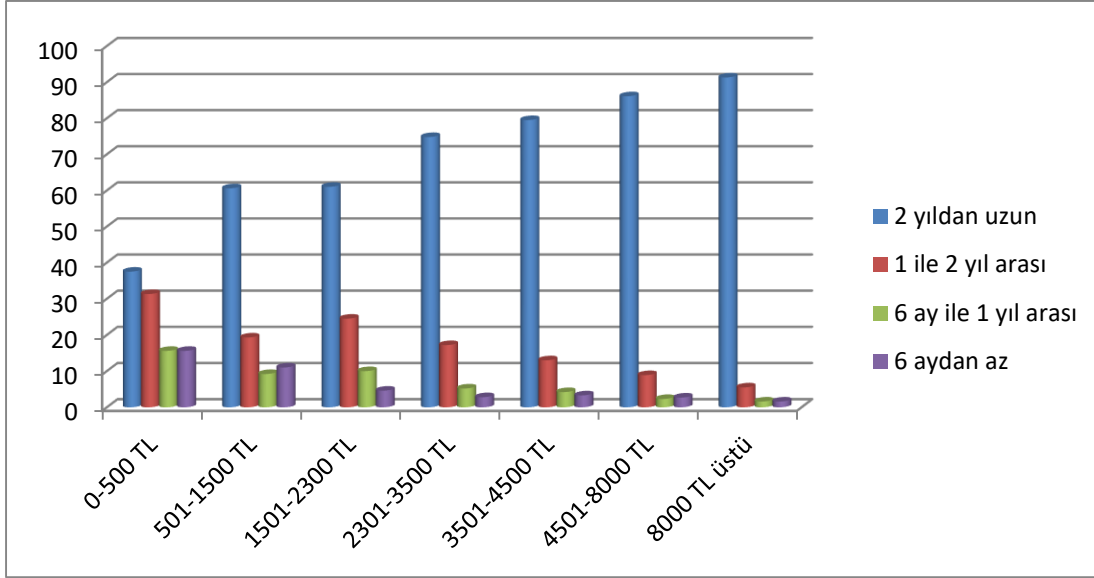
Şekil 4.60.'da görüldüğü gibi, gelir düzeyi arttıkça İnternet'ten alışveriş yapan çocukların yüzdesi de aynı doğrultuda artmaktadır. Araştırmacı yüz yüze anket uygulamasını yaparken, çocuklardan bazıları bu soru ile ilgili “ben alacağım ürünü sepete atıyorum, ailem ödüyor” açıklamasında bulunmuştur. Bu durumda, gelir düzeyi yüksek aileleri olan çocuklara İnternet'ten alışveriş yapmamaları konusunda herhangi bir sınırlama getirilmezken; alışveriş yapmaları desteklenmektedir.

Çizelge 4.27. Gelir düzeyi ile İnternet’i kullanma süreleri arasındaki ilişki

Gelir düzeyi	İnternet’i kullanma süresi				TOPLAM
	2 yıldan uzun	1 ile 2 yıl arası	6 ay ile 1 yıl arası	6 aydan az	
0-500 TL f	12	10	5	5	32
Yüzde	37,5%	31,3%	15,6%	15,6%	100,0%
501-1500 TL f	66	21	10	12	109
Yüzde	60,6%	19,3%	9,2%	11,0%	100,0%
1501-2300 TL f	147	59	24	11	241
Yüzde	61,0%	24,5%	10,0%	4,6%	100,0%
2301-3500 TL f	243	56	17	9	325
Yüzde	74,8%	17,2%	5,2%	2,8%	100,0%
3501-4500 TL f	264	43	14	11	332
Yüzde	79,5%	13,0%	4,2%	3,3%	100,0%
4501-8000 TL f	223	23	6	7	259
Yüzde	86,1%	8,9%	2,3%	2,7%	100,0%
8000 TL üstü f	116	7	2	2	127
Yüzde	91,3%	5,5%	1,6%	1,6%	100,0%
TOPLAM f	1071	219	78	57	1425
Yüzde	75,2%	15,4%	5,5%	4,0%	100,0%

P = 0,000

Çizelge 4.27.’ye göre, çocukların gelir düzeyi ile İnternet’i kullanma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Çizelgeye göre, İnternet’i 2 yıldan uzun süredir kullanan çocuklardan her ay evlerine 0-500 TL girenlerin oranı %37,5, 501-1500 TL girenlerin oranı %60,6, 1501-2300 TL girenlerin oranı %61, 2301-3500 TL girenlerin oranı %74,8, 3501-4500 TL girenlerin oranı %79,5, 4501-8000 TL girenlerin oranı %86,1, 8000 TL üstü girenlerin oranı %91,3’tür.



Şekil 4.61. Gelir düzeyine göre İnternet'i kullanma sürelerinin yüzdeleri

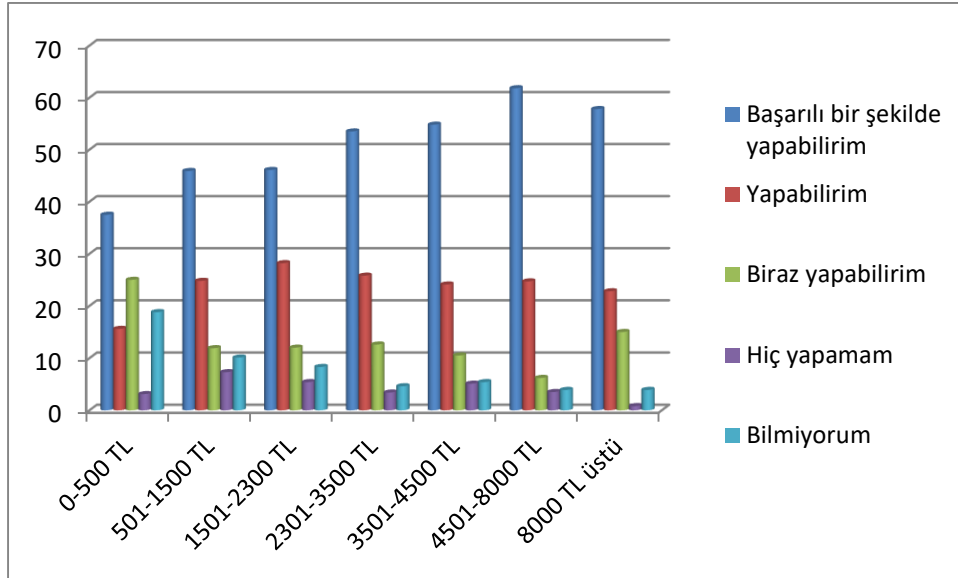
Çocukların gelir düzeyi arttıkça, İnternet'i 2 yıldan uzun süredir kullanma yüzdelerinde bir artış görülürken; 1 ile 2 yıl arası, 6 ay ile 1 yıl arası ve 6 aydan az İnternet kullananların yüzdelerinde azalma görülmektedir. Çocukların gelir düzeyleri ile İnternet'i kullanma süreleri arasında bulunan bağlantı Şekil 4.61.'de açık bir şekilde görülmektedir.

Çizelge 4.28. Gelir düzeyi ile sanal ortamda uygun adlar kullanabilenler arasındaki ilişki

Gelir düzeyi	Uygun adlar kullanma durumu					TOPLAM	
	Başarılı bir şekilde yapabilirim	Yapabilirim	Biraz yapabilirim	Hiç yapamam	Bilmiyorum		
0-500 TL	f	12	5	8	1	6	32
	Yüzde	37,5%	15,6%	25,0%	3,1%	18,8%	100,0%
501-1500 TL	f	50	27	13	8	11	109
	Yüzde	45,9%	24,8%	11,9%	7,3%	10,1%	100,0%
1501-2300 TL	f	111	68	29	13	20	241
	Yüzde	46,1%	28,2%	12,0%	5,4%	8,3%	100,0%
2301-3500 TL	f	174	84	41	11	15	325
	Yüzde	53,5%	25,8%	12,6%	3,4%	4,6%	100,0%
3501-4500 TL	f	182	80	35	17	18	332
	Yüzde	54,8%	24,1%	10,5%	5,1%	5,4%	100,0%
4501-8000 TL	f	160	64	16	9	10	259
	Yüzde	61,8%	24,7%	6,2%	3,5%	3,9%	100,0%
8000 TL üstü	f	73	29	19	1	5	127
	Yüzde	57,5%	22,8%	15,0%	0,8%	3,9%	100,0%
TOPLAM	f	762	357	161	60	85	1425
	Yüzde	53,5%	25,1%	11,3%	4,2%	6,0%	100,0%

P = 0,001

Çocukların gelir düzeyi ile sanal ortamda uygun adlar kullanabilme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Çocukların gelir düzeyi ile sanal ortamda uygun adlar kullanabilme durumlarının dağılımı incelendiğinde, başarılı bir şekilde sanal ortamda uygun adlar kullanabileceğini belirten çocuklardan her ay evlerine 0-500 TL girenlerin oranı %37,5, 501-1500 TL girenlerin oranı %45,9, 1501-2300 TL girenlerin oranı %46,1, 2301-3500 TL girenlerin oranı %53,5, 3501-4500 TL girenlerin oranı %54,8, 4501-8000 TL girenlerin oranı %61,8, 8000 TL üstü girenlerin oranı ise 57,5'tir (bkz. Çizelge 4.28.).



Şekil 4.62. Gelir düzeyine göre sanal ortamda uygun adlar kullanabilenlerin yüzdesi

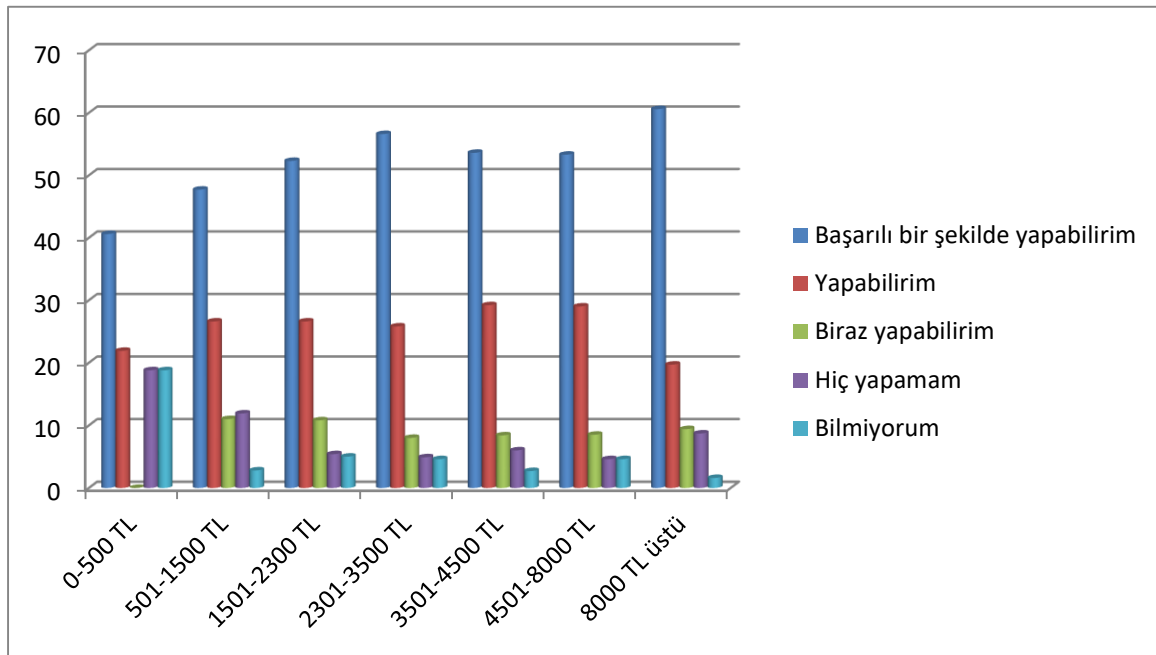
Çizelge 4.28. ve Şekil 4.62.'ye göre, çocukların hane gelir düzeyi arttıkça genel olarak, sanal ortamda uygun adlar kullanabilme durumlarının da arttığı görülmektedir.

Çizelge 4.29. Gelir düzeyi ile yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret edebilenler arasındaki ilişki

Gelir düzeyi	Yaşa uygun web sitelerini ziyaret edebilme					TOPLAM	
	Başarılı bir şekilde yapabilirim	Yapabilirim	Biraz yapabilirim	Hiç yapamam	Bilmiyorum		
0-500 TL	f	13	7	0	6	6	32
	Yüzde	40,6%	21,9%	0,0%	18,8%	18,8%	100,0%
501-1500 TL	f	52	29	12	13	3	109
	Yüzde	47,7%	26,6%	11,0%	11,9%	2,8%	100,0%
1501-2300 TL	f	126	64	26	13	12	241
	Yüzde	52,3%	26,6%	10,8%	5,4%	5,0%	100,0%
2301-3500 TL	f	184	84	26	16	15	325
	Yüzde	56,6%	25,8%	8,0%	4,9%	4,6%	100,0%
3501-4500 TL	f	178	97	28	20	9	332
	Yüzde	53,6%	29,2%	8,4%	6,0%	2,7%	100,0%
4501-8000 TL	f	138	75	22	12	12	259
	Yüzde	53,3%	29,0%	8,5%	4,6%	4,6%	100,0%
8000 TL üstü	f	77	25	12	11	2	127
	Yüzde	60,6%	19,7%	9,4%	8,7%	1,6%	100,0%
TOPLAM	f	768	381	126	91	59	1425
	Yüzde	53,9%	26,7%	8,8%	6,4%	4,1%	100,0%

P = 0,001

Çocukların hane gelir düzeyi ile yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret edebilme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Çocukların gelir düzeyi ile yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret edebilme durumlarının dağılımı incelendiğinde, başarılı bir şekilde sanal ortamda uygun adlar kullanabileceğini belirten çocuklardan her ay evlerine 0-500 TL girenlerin oranı %40,6, 501-1500 TL girenlerin oranı %47,7, 1501-2300 TL girenlerin oranı %52,3, 2301-3500 TL girenlerin oranı %56,6, 3501-4500 TL girenlerin oranı %53,6, 4501-8000 TL girenlerin oranı %53,3, 8000 TL üstü girenlerin oranı ise 60,6'dır (bkz. Çizelge 4.29.).



Şekil 4.63. Gelir düzeyine göre yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret edebilenlerin yüzdesi

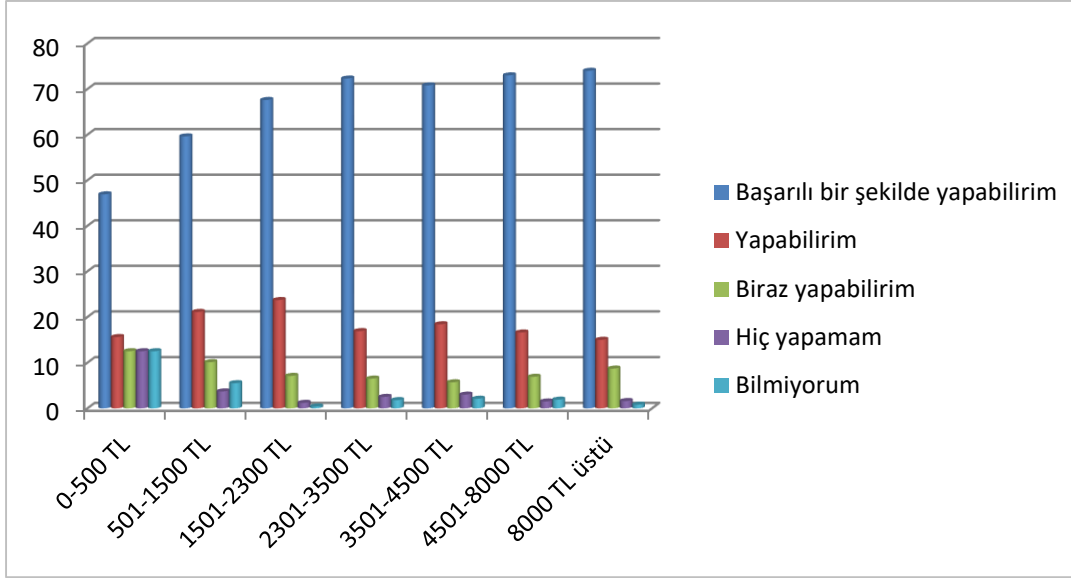
Şekil 4.63.'e göre, çocukların hane gelir düzeyi ile yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret edebilme durumları arasında genel anlamda uyumlu bir artış olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.30. Gelir düzeyi ile çeşitli arama motorlarını kullanabilenler arasındaki ilişki

Gelir düzeyi	Çeşitli arama motorları kullanarak öğrenme					TOPLAM	
	Başarılı bir şekilde yapabilirim	Yapabilirim	Biraz yapabilirim	Hiç yapamam	Bilmiyorum		
0-500 TL	f	15	5	4	4	4	32
	Yüzde	46,9%	15,6%	12,5%	12,5%	12,5%	100,0%
501-1500 TL	f	65	23	11	4	6	109
	Yüzde	59,6%	21,1%	10,1%	3,7%	5,5%	100,0%
1501-2300 TL	f	163	57	17	3	1	241
	Yüzde	67,6%	23,7%	7,1%	1,2%	0,4%	100,0%
2301-3500 TL	f	235	55	21	8	6	325
	Yüzde	72,3%	16,9%	6,5%	2,5%	1,8%	100,0%
3501-4500 TL	f	235	61	19	10	7	332
	Yüzde	70,8%	18,4%	5,7%	3,0%	2,1%	100,0%
4501-8000 TL	f	189	43	18	4	5	259
	Yüzde	73,0%	16,6%	6,9%	1,5%	1,9%	100,0%
8000 TL üstü	f	94	19	11	2	1	127
	Yüzde	74,0%	15,0%	8,7%	1,6%	0,8%	100,0%
TOPLAM	f	996	263	101	35	30	1425
	Yüzde	69,9%	18,5%	7,1%	2,5%	2,1%	100,0%

P = 0,000

Çocukların hane gelir düzeyi ile çeşitli arama motorlarını kullanabilme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Çocukların gelir düzeyi ile çeşitli arama motorlarını kullanabilme durumlarının dağılımı incelendiğinde, başarılı bir şekilde çeşitli arama motorlarını kullanabilen çocuklardan her ay evlerine 0-500 TL girenlerin oranı %46,9, 501-1500 TL girenlerin oranı %59,6, 1501-2300 TL girenlerin oranı %67,6, 2301-3500 TL girenlerin oranı %72,3, 3501-4500 TL girenlerin oranı %70,8, 4501-8000 TL girenlerin oranı %73, 8000 TL üstü girenlerin oranı ise %74'tür (bkz. Çizelge 4.30.).

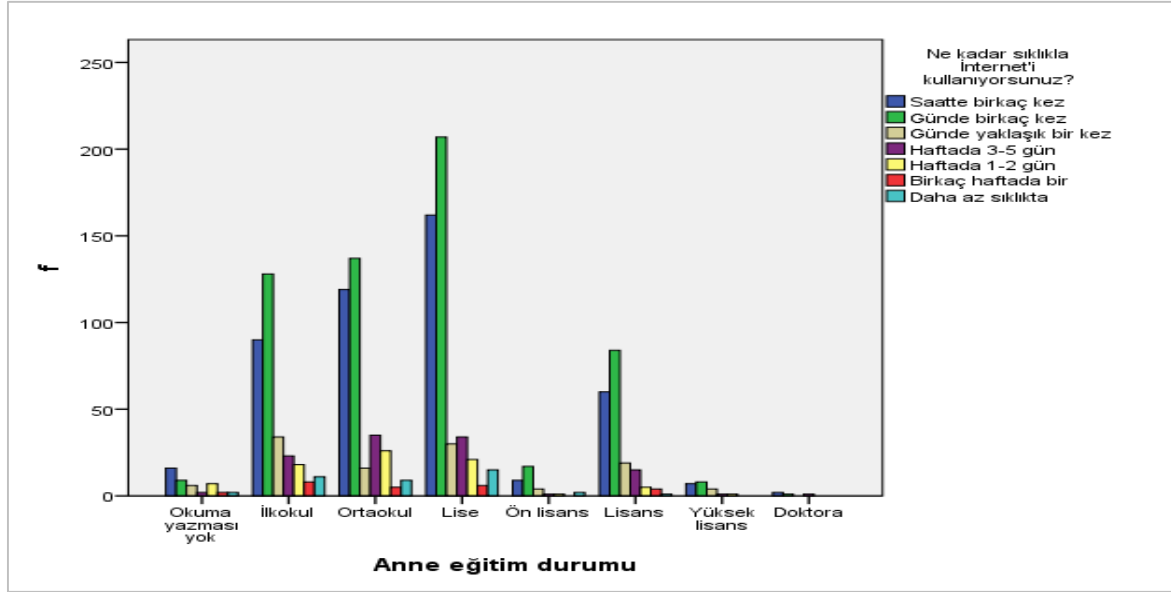


Şekil 4.64. Gelir düzeyine göre çeşitli arama motorlarını kullanabilenlerin yüzdesi

Şekil 4.64.'te yer alan veriler doğrultusunda, gelir düzeyi arttıkça çocukların çeşitli arama motorlarını kullanarak merak ettikleri bir konu hakkında bilgi edinebilmeleri konusunda beceri düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

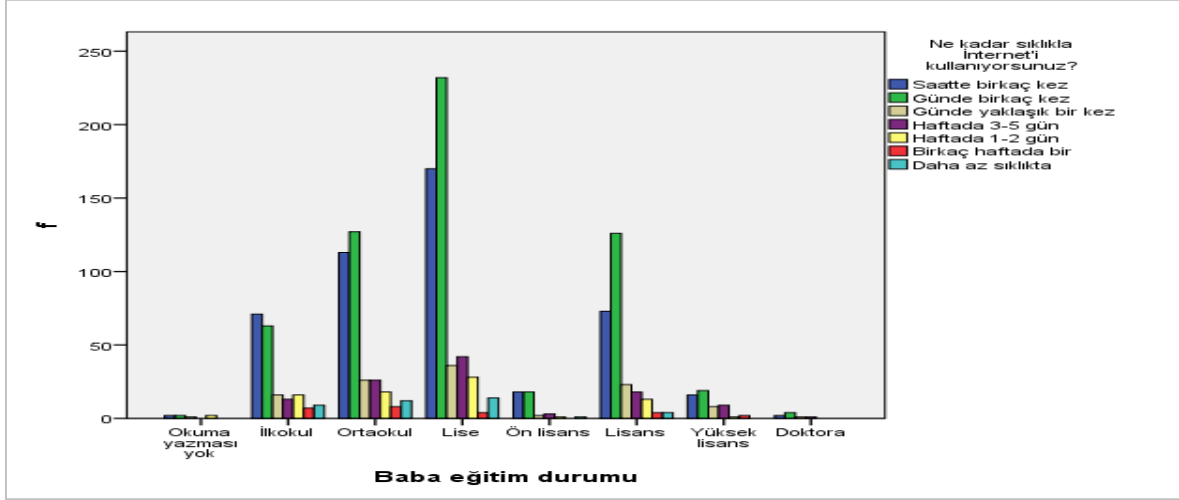
4.4.9. Anket Bulgularının Ebeveyn Eğitim Durumları ile Belirli Veriler Arasındaki İlişki Durumlarına Göre Analizi

Bu bölümde, çocukların anne ve baba eğitim durumları ile belirli veriler arasındaki ilişki durumları analiz edilmektedir. Buna göre, çocukların anne ve babalarının eğitim durumları ile İnternet kullanım sıklıkları arasındaki ilişki, İnternet'ten sohbet etme durumları arasındaki ilişki, İnternet'ten ödev yapma durumları ve paylaşımlarını sadece tanıdıkları kişilere açma durumları arasındaki ilişki incelenmektedir.



Şekil 4.65. Anne eğitim durumlarına göre İnternet kullanım sıklıklarının yüzdeleri

Çocukların annelerinin eğitim durumları ile İnternet kullanım sıklıkları arasındaki ilişkinin dağılımı Şekil 4.65.'te verilmektedir. Şekle göre, annesi okuma yazma bilmeyen çocuklar (%36,4'ü) ile annesi doktora mezunu olan çocuklar (%50'si) İnternet'i en çok saatte birkaç kez kullanmaktadır. Belirtilen 2 eğitim durumunun dışında bulunan tüm anne eğitim durumlarında ise, çocuklar en çok günde birkaç kez İnternet'i kullanmaktadır. Yani, annesi ilkököl mezunu olan çocukların %41'i, annesi ortaokul mezunu olan çocukların %39,5'i, annesi lise mezunu olan çocukların %43,6'sı, annesi ön lisans mezunu olan çocukların %50'si, annesi lisans mezunu olan çocukların %44,7'si ve annesi yüksek lisans mezunu olan çocukların %38,1'i İnternet'i günde birkaç kez kullanmaktadır. Bu demek oluyor ki, anne eğitim durumu ile çocukların İnternet kullanım sıklıkları arasında önemli bir bağlantı bulunmamaktadır. Annesi okuma yazma bilmeyen bir çocukla annesi doktora mezunu olan bir çocuk aynı sıklıkta İnternet kullanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, anne eğitim düzeyi en gelişmiş ile en gelişmemiş çocuk arasında İnternet kullanım sıklığı bakımından bir fark bulunmamaktadır.



Şekil 4.66. Baba eğitim durumlarına göre İnternet kullanım sıklıklarının yüzdeleri

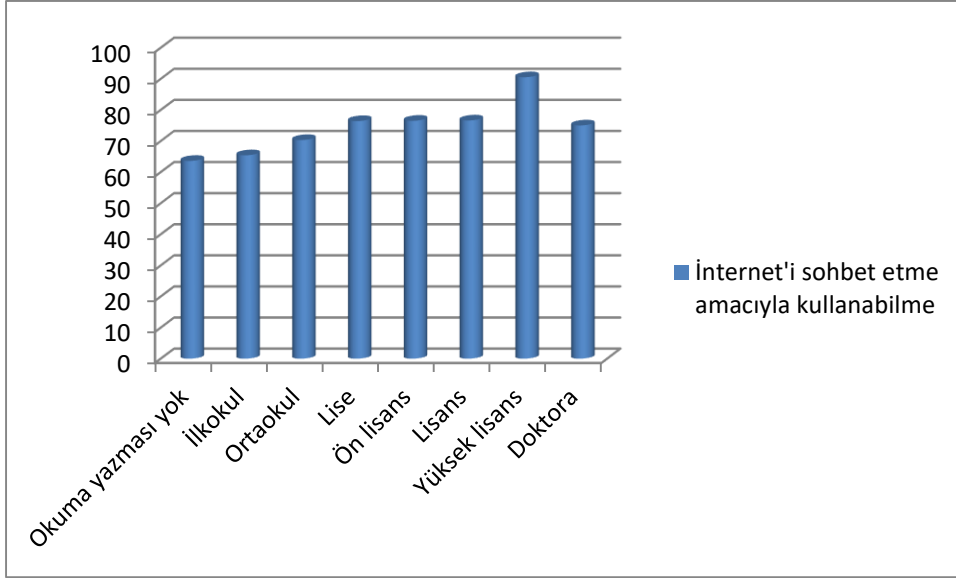
Çocukların babalarının eğitim durumları ile İnternet kullanım sıklıkları arasında belirli bir genelleme yapmak mümkün değildir. Tüm eğitim durumları için, İnternet kullanma sıklık oranlarında en çok yüzdeye sahip olanlar şu şekildedir: babası okuma yazma bilmeyen çocukların %28,6'sı saatte birkaç kez, günde birkaç kez ve haftada 1-2 gün (belirtilen 3 sıklıkta da %28,6 sonucu görülmektedir); babası ilkokul mezunu olan çocukların %36,4'ü saatte birkaç kez, babası ortaokul mezunu olan çocukların %38,5'i günde birkaç kez; babası lise mezunu olan çocukların %44,1'i günde birkaç kez; babası ön lisans mezunu olan çocukların %41,9'u saatte birkaç kez, %41,9'u ise günde birkaç kez; babası lisans mezunu olan çocukların %48,3'ü günde birkaç kez; babası yüksek lisans mezunu olan çocukların %34,5'i günde birkaç kez; babası doktora mezunu olan çocukların %50'si günde birkaç kez İnternet'i kullanmaktadır. Şekil 4.66.'da görüldüğü üzere, anne eğitim durumunda olduğu gibi, baba eğitim durumu ile çocukların İnternet kullanım sıklıkları arasında da bir ilişki bulunmamaktadır.

Çizelge 4.31. Anne eğitim durumu ile İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanabilenler arasındaki ilişki

Anne eğitim durumu		İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanabilme		TOPLAM
		Hayır	Evet	
Okuma yazması yok	f	16	28	44
	Yüzde	36,4%	63,6%	100,0%
İlkokul	f	108	204	312
	Yüzde	34,6%	65,4%	100,0%
Ortaokul	f	103	244	347
	Yüzde	29,7%	70,3%	100,0%
Lise	f	112	363	475
	Yüzde	23,6%	76,4%	100,0%
Ön lisans	f	8	26	34
	Yüzde	23,5%	76,5%	100,0%
Lisans	f	44	144	188
	Yüzde	23,4%	76,6%	100,0%
Yüksek lisans	f	2	19	21
	Yüzde	9,5%	90,5%	100,0%
Doktora	f	1	3	4
	Yüzde	25,0%	75,0%	100,0%
TOPLAM	f	394	1031	1425
	Yüzde	27,6%	72,4%	100,0%

P = 0,007

Çizelge 4.31.’e göre, çocukların annelerinin eğitim durumları ile İnternet’ten sohbet etme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Annesi okuma yazma bilmeyen çocukların %63,6’sı, annesi ilkokul mezunu olan çocukların %65,4’ü, annesi ortaokul mezunu olan çocukların %70,3’ü, annesi lise mezunu olan çocukların %76,4’ü, annesi ön lisans mezunu olan çocukların %76,5’si, annesi lisans mezunu olan çocukların %76,6’sı ve annesi yüksek lisans mezunu olan çocukların %90,5’i İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanmaktadır.



Şekil 4.67. Anne eğitim durumuna göre İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanabilenlerin yüzdesi

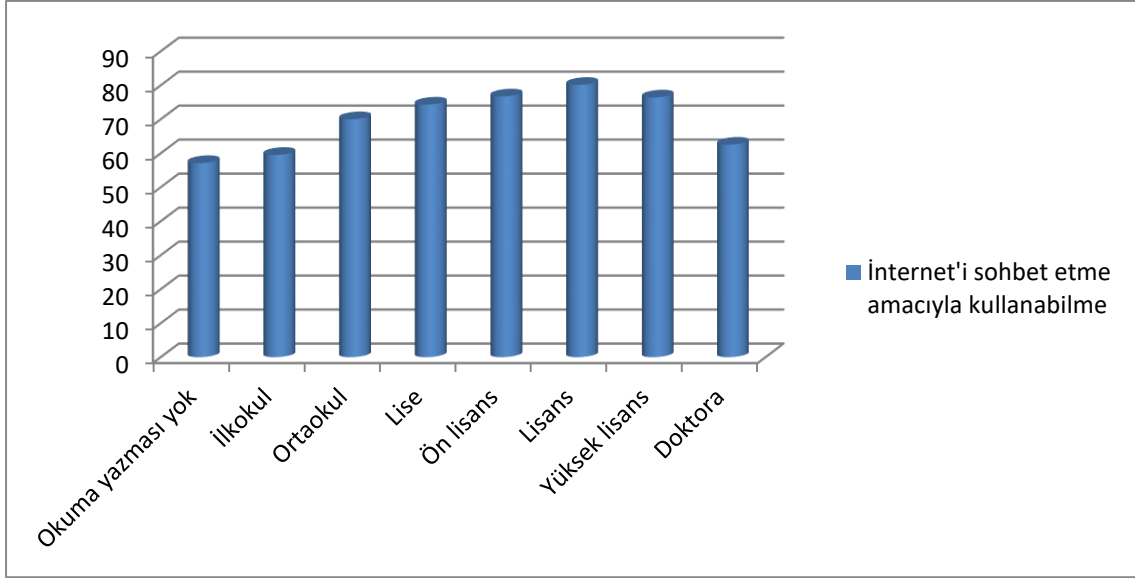
Şekil 4.67.’ye göre, annesi okuma yazma bilmeyen çocuktan itibaren annesi yüksek lisans yapan çocuğa kadar olan yüzdeler incelendiğinde, çocukların İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanma oranlarında, anne eğitim düzeyiyle doğru orantılı bir artış olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.32. Baba eğitim durumu ile İnternet'i sohbet etme amacıyla kullanabilenler arasındaki ilişki

Baba eğitim durumu	İnternet'i sohbet etme amacıyla kullanabilme		TOPLAM	
	Hayır	Evet		
Okuma yazması yok	f	3	4	7
	Yüzde	42,9%	57,1%	100,0%
İlkokul	f	79	116	195
	Yüzde	40,5%	59,5%	100,0%
Ortaokul	f	99	231	330
	Yüzde	30,0%	70,0%	100,0%
Lise	f	135	391	526
	Yüzde	25,7%	74,3%	100,0%
Ön lisans	f	10	33	43
	Yüzde	23,3%	76,7%	100,0%
Lisans	f	52	209	261
	Yüzde	19,9%	80,1%	100,0%
Yüksek lisans	f	13	42	55
	Yüzde	23,6%	76,4%	100,0%
Doktora	f	3	5	8
	Yüzde	37,5%	62,5%	100,0%
TOPLAM	f	394	1031	1425
	Yüzde	27,6%	72,4%	100,0%

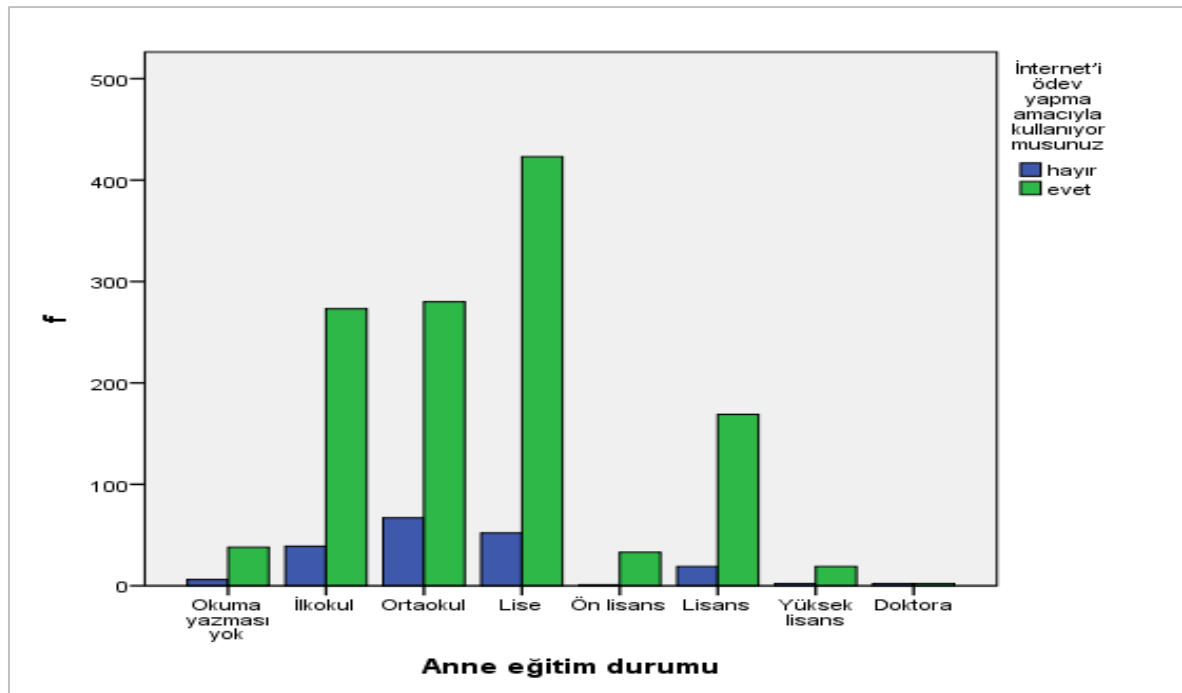
P = 0,000

Çizelge 4.32.'ye göre, çocukların babalarının eğitim durumları ile İnternet'ten sohbet etme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($P < 0,05$). Babası okuma yazma bilmeyen çocukların %57,1'i, babası ilkokul mezunu olan çocukların %59,5'i, babası ortaokul mezunu olan çocukların %70'i, babası lise mezunu olan çocukların %74,3'ü, babası ön lisans mezunu olan çocukların %76,7'si, babası lisans mezunu olan çocukların %80,1'i ve babası yüksek lisans mezunu olan çocukların %76,4'ü İnternet'i sohbet etme amacıyla kullanmaktadır.



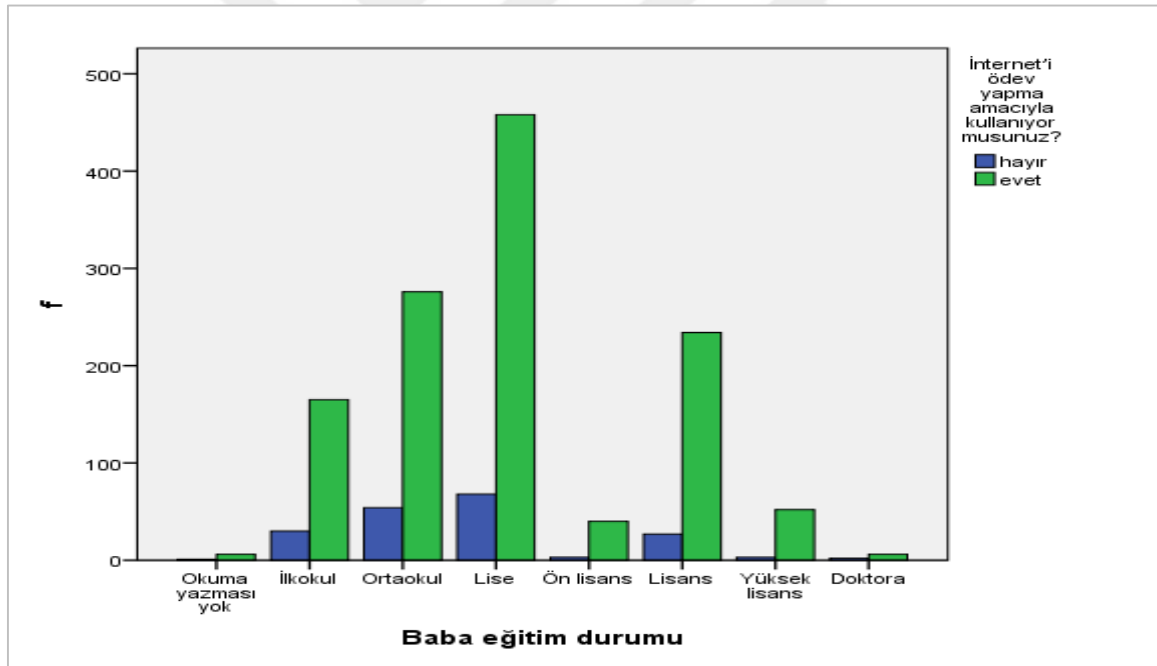
Şekil 4.68. Baba eğitim durumuna göre İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanabilenlerin yüzdesi

Bu durumda Şekil 4.68.’de de görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların İnternet’ten sohbet etme yüzdeleri de genel olarak artmaktadır. Anne eğitim durumunda olduğu gibi, baba eğitim durumunda da çocukların İnternet’i sohbet etme amacıyla kullanmaları arasında bir bağlantı bulunmaktadır.



Şekil 4.69. Anne eğitim durumuna göre İnternet’ten ödev yapabilenlerin yüzdesi

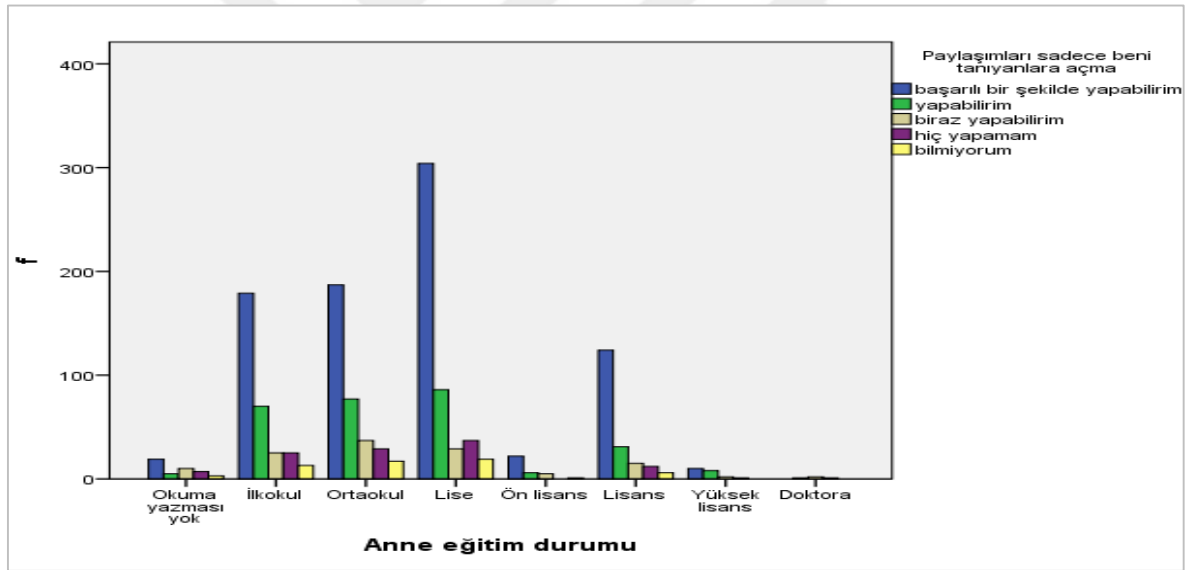
Çocukların annelerinin eğitim durumları ile İnternet'ten ödev yapma durumları arasındaki ilişkinin dağılımı incelendiğinde, annesi okuma yazma bilmeyen çocukların %86,4'ü, annesi ilkokul mezunu olan çocukların %87,5'i, annesi ortaokul mezunu olan çocukların %80,7'si, annesi lise mezunu olan çocukların %89,1'i, annesi ön lisans mezunu olan çocukların %97,1'i, annesi lisans mezunu olan çocukların %89,9'u ve annesi yüksek lisans mezunu olan çocukların %90,5'i, annesi doktora mezunu olan çocukların %50'si İnternet'i ödev yapma amacıyla kullanmaktadır. Şekil 4.69.'dan da anlaşılacağı üzere, anne eğitim durumuyla çocukların İnternet'i ödev yapma amacıyla kullanması arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. İnternet'i ödev yapma amacıyla kullanan çocuklardan en çok yüzdeye sahip olanların anneleri sırasıyla, ön lisans, yüksek lisans, lisans ve lise mezunudur. Annesi doktora mezunu olan çocukların yarısı ise İnternet'i ödev yapma amacıyla kullanmamaktadır.



Şekil 4.70. Baba eğitim durumuna göre İnternet'ten ödev yapabilenlerin yüzdesi

Çocukların babalarının eğitim durumları ile İnternet'ten ödev yapma durumları arasındaki ilişkinin dağılımında ise şu veriler yer almaktadır: babası okuma yazma bilmeyen çocukların %85,7'si, babası ilkokul mezunu olan çocukların %84,6'sı, babası ortaokul mezunu olan çocukların %83,6'sı, babası lise mezunu olan çocukların %87,1'i, babası ön lisans mezunu olan çocukların %93'ü, babası lisans mezunu olan çocukların %89,7'si, babası yüksek lisans mezunu olan çocukların %94,5'i ve babası doktora mezunu

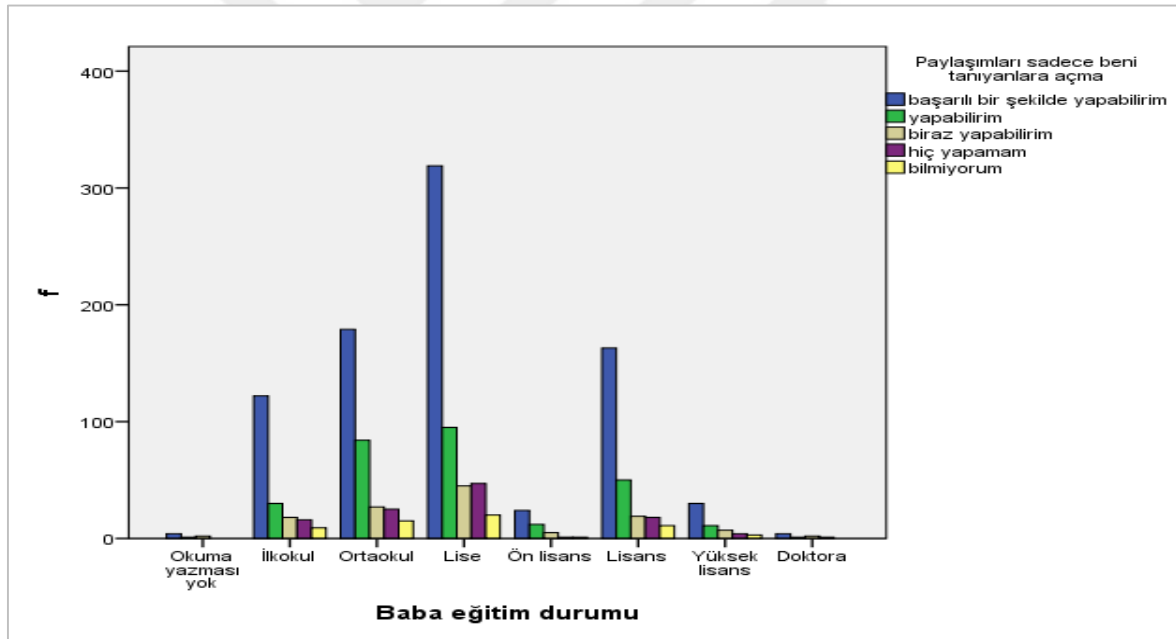
olan çocukların %75'i İnternet'i ödev yapma amacıyla kullanmaktadır. Şekil 4.70.'te görüldüğü gibi, İnternet'i ödev yapma amacıyla kullanan çocukların oranı oldukça yüksek olmasına karşın, bu oranların baba eğitim durumuyla bir ilişkisi bulunmamaktadır. İnternet'i ödev yapma amacıyla kullanan çocuklardan en çok yüzdeye sahip olanların babaları sırasıyla, yüksek lisans, ön lisans, lisans ve lise mezunudur. Anne eğitim durumunda da benzer sonuçlara ulaşıldığı için şöyle bir genelleme yapmak mümkündür: ebeveynleri ön lisans, lise, lisans ve yüksek lisans mezunu olan çocuklar, diğer çocuklara oranla İnternet'i ödev yapma amacıyla daha çok kullanmaktadır. Bununla birlikte, ebeveynlerinin doktora mezunu olması ile çocukların İnternet'i ödev yapma amacıyla kullanması arasında bir bağlantı bulunmamaktadır. Bu bağlamda, ailelerinin eğitim düzeyleri çocukların İnternet'i kullanma amaçları üzerinde büyük bir etki yaratmamaktadır.



Şekil 4.71. Anne eğitim durumuna göre paylaşımlarını sadece tanıdıkları kişilere açabilenlerin yüzdesi

Çocukların annelerinin eğitim durumları ile paylaşımlarını sadece tanıdıkları kişilere açma durumları arasındaki ilişkinin dağılımı incelendiğinde, annesi okuma yazma bilmeyen çocukların %43,2'si, annesi ilkököl mezunu olan çocukların %57,4'ü, annesi ortaokul mezunu olan çocukların %53,9'u, annesi lise mezunu olan çocukların %64'ü, annesi ön lisans mezunu olan çocukların %64,7'si, annesi lisans mezunu olan çocukların %66'sı ve annesi yüksek lisans mezunu olan çocukların %47,6'sı paylaşımlarını sadece kendilerini tanıyan kişilere açabilmeyi başarılı bir şekilde yapabilirken; annesi doktora

mezunu olan çocukların ise hiçbiri paylaşımlarını sadece kendilerini tanıyan kişilere açabilmeyi başarılı bir şekilde yapamamaktadır. Şekil 4.71.'den de anlaşılacağı üzere, paylaşımlarını sadece kendilerini tanıyan kişilere açabilmeyi “hiç yapamam” olarak işaretleyen çocuklardan annesi okuma yazma bilmeyenlerin oranı %15,9, annesi ilkokul mezunu olanların oranı %8, annesi ortaokul mezunu olanların oranı %8,4, annesi lise mezunu olanların oranı %7,8, annesi ön lisans mezunu olanların oranı %0, annesi lisans mezunu olanların oranı %6,4, annesi yüksek lisans mezunu olanların oranı %4,8, annesi doktora mezunu olanların oranı %25'tir. Bu durumda, annesi lise, ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların paylaşım ayarlarını daha güvenli yapabildikleri görülmektedir. Demek ki, çocukların annelerinin yüksek lisans ya da doktora mezunu olmalarının, çocukların belirtilen beceriyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi ile bağlantısı bulunmamaktadır.



Şekil 4.72. Baba eğitim durumuna göre göre paylaşımlarını sadece tanıdıkları kişilere açabilenlerin yüzdesi

Çocukların babalarının eğitim durumları ile paylaşımlarını sadece tanıdıkları kişilere açma durumları arasındaki ilişkinin dağılımı incelendiğinde, babası okuma yazma bilmeyen çocukların %57,1'i, babası ilkokul mezunu olan çocukların %62,6'sı, babası ortaokul mezunu olan çocukların %54,2'si, babası lise mezunu olan çocukların %60,6'sı, babası ön lisans mezunu olan çocukların %55,8'i, babası lisans mezunu olan çocukların %62,5'i ve babası yüksek lisans mezunu olan çocukların %54,5'i, babası doktora mezunu

olan çocukların %50'si paylaşımlarını sadece kendilerini tanıyan kişilere açabilmeyi başarılı bir şekilde yapabilmektedir. Şekil 4.72.'de görüldüğü gibi, babaları ilkököl, lise ve lisans mezunu olan çocuklar, paylaşımları sadece kendilerini tanıyan kişilerle başarılı bir şekilde paylaşabilme konusunda en çok yüzdeye sahiptir. Anne eğitim durumunda olduğu gibi baba eğitim durumunun da, çocukların paylaşımlarını sadece kendilerini tanıyan kişilerle başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi ile bağlantısı bulunmamaktadır.

4.5. Derinlemesine Görüşme Yöntemi Verilerinin Analizi

Sosyal bilimler alanında ve özellikle de sosyolojide en yaygın kullanılan araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme Briggs'in de ifade ettiği gibi, "bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem" dir (Yıldırım ve Şimşek, 2016:129). Diğer bir ifadeyle, derinlemesine görüşme, katılımcının araştırma konusuna bakış açısının canlı bir resmini ortaya çıkarmak için tasarlanmış bir tekniktir. Derinlemesine görüşmeler sırasında görüşülen kişi uzman, görüşmeci öğrenci olarak kabul edilir. Araştırmacının görüşme teknikleri, katılımcının araştırma konusu hakkında paylaşabileceği her şeyi öğrenme arzusuyla motive edilir. Derinlemesine görüşme, insanların kişisel duyguları, düşünceleri ve deneyimleri hakkında konuşmalarını sağlamak için etkili bir nitel yöntemdir (Milena, Dainora ve Alin, 2008). Araştırmacı, bu yöntemi uygularken konu ile ilgili meraklı ve öğrenmeye hevesli bir tavır sergilediğinden, görüşülen kişilerin de genellikle rahat, dürüst ve doğru cevaplar verdiği kanısına varılmıştır.

Araştırmada medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırma yapılan kişilerin heterojenliğini sağlayabilmek için, sosyoekonomik düzeylerin tümünde yer alan yani gelişmiş, orta gelişmiş ve gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenler çalışma kapsamında yer almaktadır. Bu doğrultuda, üç gelişmiş, dört orta gelişmiş ve üç gelişmemiş sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Çalışmanın bu kısmında, elde edilen bulgular betimsel analiz yaklaşımıyla sunulmaktadır.

Öğretmenlere görüşmede, altı başlık altında sorular yöneltmiştir. Görüşmede ilk olarak öğretmenlerin "alanlarının ne olduğu" ve "kaç yıldır bu mesleği yaptıkları" sorularının cevaplarını öğrenmek amaçlanmaktadır. Daha sonra öğretmenlere "medya

okuryazarlığı konusunda bir eğitime katılıp katılmadıkları” ve “katıldılarsa bu eğitimlerin medya okuryazarlığı dersini verebilecekleri yeterlikte olup olmadığı” sorusu yöneltilerek, kendilerini bu dersi işleme konusunda yeterli bulup bulmadıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Öğretmenlere görüşmede sorulan üçüncü soru başlığı ise “medya okuryazarlığı dersinin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu” sorusu ve dördüncü soru ise “dersleri nasıl yürüttükleri” ve “yeterli bilgisayara sahip olup olmadıkları” sorusudur. Bu sorular ile medya okuryazarlığı dersini öğretmenlerin nasıl işledikleri, dersin avantajları ve eksikliklerinin neler olduğunu öğrenme amaçlanmaktadır. Öğretmenlere sorulan “dersin içeriği ile ilgili hangi yönlerin ne şekilde değiştirilebileceğini düşünüyorsunuz” ve “ailelere tavsiyelerinin neler olduğu” soruları ile öğretmenlerin ders ile ilgili tavsiyeleri alınmak istenmektedir. Son olarak ise, “sizce bu ders öğrenciler üzerinde ne derece etkili oldu ve neden? Öğrenciler güvenlik ayarlarını yapabiliyorlar mı? İnternet’in olumlu yönlerinden yeterince faydalanabiliyorlar mı?” soruları ile öğrencilerin bu dersten ne oranla faydalandıkları ve dersten aldıkları bilgileri İnternet’i kullanırken ne derece gerçekleştirebildiklerini öğrenmek amaçlanmaktadır.

4.5.1. Gelişmiş Sosyoekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışan Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Sonuçları

Gelişmiş sosyoekonomik düzeyde yer alan okullarda çalışan 3 öğretmen ile medya okuryazarlığı dersi hakkında görüşme yapılmıştır. Bu bölümde görüşülen katılımcılar Ö1, Ö2 ve Ö3 şeklinde kodlanarak, katılımcıların gerçek isimleri verilmemektedir. Ö1, 32 yıldır; Ö2 23 yıldır; Ö3 ise 35 yıldır bu mesleği yapmaktadır ve her üçünün alanı da Sosyal Bilgiler’ dir. 3 öğretmenden yalnızca Ö1 formatör eğitime katıldığını belirtirken; diğer 2 öğretmen konu ile ilgili hiçbir eğitim almadıklarını belirtmektedir. Bilişim teknolojileri formatör öğretmeni MEB (2003)’in yayınladığı yönergeye göre, genel olarak bilişim teknolojileri alanında teknik destek sağlama amacıyla görevlendirilmektedir. Bu anlamda, öğretmenlerinin hiçbirinin genel olarak medya okuryazarlığı konusu ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir.

Öğretmenlere “medya okuryazarlığı dersinin güçlü ve zayıf yönlerinin (eksiklerinin) neler” olduğu sorusu sorulduğunda, Ö1 ve Ö2 dersin güçlü yanları üzerinde durmayıp; daha çok dersin eksiklikleri üzerinde açıklamalarda bulunmaktadır. Çocukların okul dışında aile ve arkadaş ortamının, onların medya okuryazarlığı eğitimine olumsuz

etkilerini belirten Ö1 “okulda öğrendikleri gerçeği yansıtmıyor, sosyal çevreleri yani aileleri ve arkadaşları onları kötü etkiliyor” açıklamasını yapmaktadır. Bu bağlamda Ö1’e göre, çocukların İnternet kullanım beceri düzeyleri okul ortamında edinilmezken; aile ve arkadaş ortamında edinilmektedir. Çocukların bu derste sıkıldıklarını belirten Ö2 ise “çocuklar dinlemek istemiyor, uygulamalı bir eğitim yöntemi tercih edilmeli” ifadeleri ile dersin zayıf yönlerine dikkat çekmektedir. Gelişmiş düzeyde yer alan okullarda görev yapan öğretmenler içinde yalnızca Ö3 medya okuryazarlığı dersinin eleştirelilik anlayışı kazandırmasına odaklanmaktadır. Ö3 “medya okuryazarlığı dersi çocukların medyayı doğru değerlendirebilmeleri ve medyaya karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmaları bakımından oldukça önemli bir derstir. Ayrıca çocuklar bu ders sayesinde iletişim araçlarını daha iyi kullanabilecektir” sözleriyle medya okuryazarlığının önemine dikkat çekmektedir. Ö3 medya okuryazarlığı konusunun öneminin farkında olan ve konu ile ilgili hassasiyetine ortaya koyan açıklamalarda bulunmaktadır.

Öğretmenlere “dersleri nasıl yürüttünüz? Yeterli bilgisayar var mıydı?” sorusu sorulduğunda, her üç öğretmen de ellerinde herhangi bir materyalin olmadığını ve yeterli bilgisayar olmadığından dersleri bilgisayar kullanmadan gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerden Ö1 ve Ö2 çocuklara özet bilgilerin olduğu fotokopileri verdiklerini ve dersi akıllı tahta eşliğinde işlediklerini ifade etmektedir. Ö3, ise okullarında akıllı tahta olmadığını, bu açıdan dersi işlemenin daha da zor olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durumda, herhangi bir kitap, bilgisayar ve akıllı tahta olmaksızın işlenen bir dersin büyük bir faydasının olacağını beklemek doğru değildir. Gelişmiş sosyoekonomik düzeyde bulunan öğretmenler, medya okuryazarlığı dersinin etkili bir şekilde işlenebilmesi için ders kitabına ve bilgisayarlara ihtiyaçlarının olduğu görüşünde birleşmektedir.

Öğretmenlere “dersin içeriğiyle ilgili hangi yönlerin ne şekilde değiştirilebileceğini ve ailelere neler tavsiye ettikleri” sorulduğunda, genel olarak 3 öğretmenin de cevaplarının aynı yönde oldukları ortaya çıkmaktadır. Ö2 “veliler medya araçlarının doğru şekilde kullanılması yönünde eğitilmeli” bilgisini paylaşırken; Ö1 “aileler yeterli bilgisi olmadığı için çocuklarını doğru yönlendiremiyorlar” cevabını vermektedir. Ö3’ün paylaştıkları ise çok daha ilgi çekicidir: “Medya okuryazarlığı dersinin seçmeli ders olarak okutulacağını söylediğimizde velilerden büyük tepkiler aldık. Bir üniversite mezunu veliye iki saat dersin içeriğini ve gerekliliğini anlattığım halde, ‘benim çocuğum gazeteci mi olacak’ diye benim üstüme yürüdü.” Özellikle Ö3’ün verdiği bilgiler neticesinde, ailelerin medya

okuryazarlığı konusu hakkında herhangi bir bilgisinin olmadığı gibi konu hakkında büyük önyargılarının olduğu görülmektedir. Bu konu ile ilgili ailelere de bir eğitim verilmesi ihtiyacını da hissedilen bu okullar eğitim düzenledikleri halde, katılımın çok az olduğunu da belirtmektedir. Bu bağlamda, her üç öğretmen de medya okuryazarlığı eğitiminin öncelikle aile tarafından verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Ailenin önemsemediği ve bilgisiz olduğu durumlarda okulun hiçbir faydasının olmayacağını düşünmektedirler.

Öğretmenlere son olarak “sizce bu ders öğrenciler üzerinde ne derece etkili oldu ve neden? Öğrenciler güvenlik ayarlarını yapabiliyorlar mı? İnternet’in olumlu yönlerinden (örneğin derslerine yardımcı olmak) yeterince faydalanabiliyorlar mı?” sorusu sorulmuştur. Bu soru üzerine öğretmenlerin medya okuryazarlığına oldukça teknik ve araç odaklı baktıkları ortaya çıkmaktadır. Formatör eğitimine katılan Ö1 “Bilişim dersinde bilgi alıyorlar. Bunun için çoğunluk İnternet’i iyi kullanıyor. Çocuklar İnternet’i dersleri için kullanabiliyor ve ilk çıkan siteye inanmayıp, diğer siteleri de sorguluyorlar.” Bilişim dersinin önemine odaklanan Ö1, medya okuryazarlığı dersi ile bilişim teknolojileri dersinin birleştirilmesini tavsiye etmektedir: “Bilişim dersi bu alana hakim olduğu için, bilişim teknolojileri öğretmeni medya okuryazarlığı dersini vermeli”. İnkılap Tarihi ders saatinde konuları yetiştiremedikleri için medya okuryazarlığı dersinin büyük bir kısmında İnkılap Tarihi işlemek zorunda kaldıklarını ifade eden Ö1 ve Ö2, bu durumdan dolayı çok üzgün olduklarını ama “özellikle 8. sınıfların sınav senesi olduğu için İnkılap Tarihi dersinin konularını bitirmek zorunda” olduklarını ifade etmişlerdir. Ö1 ve Ö2’nin bulunduğu okullarda ders zorunlu seçmeli iken; Ö3’ün bulunduğu okulda yalnızca seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Yani, Ö1 ve Ö2’nin bulunduğu okullarda bu dersi tüm 7. ve 8. sınıf öğrencileri seçmeli kapsamında ancak zorunlu olarak alırken; Ö3’ün bulunduğu okulda yalnızca isteyen öğrenciler almaktadır. Ö3 “veliler bilinçlenmeli, velilerden tepki geldiği için dersi zorunlu seçmeli olarak okutamıyoruz. Aslında bu ders çocukların medyayı daha iyi anlayabilmesi açısından çok önemlidir” cevabıyla, velilerin konu ile ilgili bilinç kazanması yönünde tavsiyelerde bulunmaktadır. Bu anlamda, gelişmiş sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların medya okuryazarlığı dersi kapsamında çok fazla kazanımlarının olmadığı; çocukların İnternet’i derslerine yardımcı olma amacıyla kullanmayı zaten bildikleri sonuçlarına ulaşılmaktadır. Gelişmiş düzeyde bulunan çocukların büyük bir kısmının İnternet’te bir bilgiyi araştırırken ilk gördükleri siteye inanmadıkları, sorgulayıcı ve eleştirel bir yaklaşım sergileyebildikleri ulaşılan diğer bir sonuçtur.

4.5.2. Orta Gelişmiş Sosyoekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışan Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Sonuçları

Orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde yer alan okullarda çalışan 4 öğretmen ile medya okuryazarlığı dersi hakkında görüşme yapılmıştır. Bu bölümde görüşülen katılımcılar Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 şeklinde kodlanarak, katılımcıların gerçek isimleri verilmemektedir. Ö4, 8 yıldır; Ö5 20 yıldır; Ö6 21 yıldır; Ö7 ise 26 yıldır bu mesleği yapmaktadır ve dördünün alanı da Sosyal Bilgiler’ dir. Ö4, Ö5 ve Ö6 medya okuryazarlığı konusunda hiçbir eğitim almadıklarını belirtirken; Ö7 3-4 yıl önce yalnızca siberzorbalık konusuyla ilgili okuldaki rehberlik öğretmenin verdiği bir kursa katıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla, dersi veren öğretmenlerin hiçbirinin medya okuryazarlığı konusu ile ilgili genel olarak herhangi bir eğitim almadığı ortaya çıkmaktadır.

Orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde bulunan öğretmenlere “medya okuryazarlığı dersinin güçlü ve zayıf yönlerinin (eksiklerinin) neler” olduğu sorusu sorulduğunda, Ö4 “Materyal ve kitap eksikliği en büyük sorunumuz. Çocuklara yön verecek sistemli bir kitabımız yok. Bunun için biz kendimiz İnternet’ten medyayla alakalı mevzuları araştırıyoruz, doküman haline getirip, bunları çocuklarla paylaşıyoruz. Ancak çocuklar, diğer derslerin kitapları gibi, onlara yol gösterecek sistemli bir kitap istiyor. 2005 yılında basılmış kitap elimize ulaşmıştı ancak onun içeriği çok karmaşıktı ve çocukların düzeyine uygun bir kitap değildi.” Çocuklara haberin doğruluğunu sorgulayabilmeyi öğreteceğinden bu dersin önemli olduğunu düşünen Ö4 dersin eleştirel bakış açısı kazandırabilmesi özelliğine vurgu yapmaktadır. Ö5 ise medya okuryazarlığı dersinin, çocukların medyayı daha doğru algılayabilmeleri ve bu konuda bilinçlenmelerini sağlaması açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Çocukların İnternet beceri düzeylerinin yeterince gelişmiş olmadığına dikkat çeken Ö5 “çocuklar bu konuda gerçekten çok yetersiz, İnternet’le çok fazla haşır neşirler ama bu alanın zararlarından habersizler. Bu anlamda ders çok olumlu ve gereksinim duyulan bir derstir”. Ö5 de diğer öğretmenler gibi dersin zayıf yönü olarak, materyal eksikliğine değinmektedir. Ö5 “Bilgisayar sınıflarını kullanamıyoruz, 2 bilişim öğretmeni var ve onlar kendi sınıfları için bilgisayarları kullanıyorlar, bu açıdan bilgisayarlar yeterli değil” diyerek ders kitabının yanı sıra, bilgisayar eksikliğine de vurgu yapmaktadır. Ö6 ise, iletişim çağında olduğumuz için sosyal medyayı kullananların sayısının arttığına, bu sayede çok fazla kişiye ulaşılabildiğine ve kamuoyunun çok kolay oluşabildiğine dikkat çekmektedir. Ö6 sosyal medya hesabının önemine vurgu

yapmaktadır: “günümüzde büyük kurumlar sosyal medya hesaplarını yürütebilmesi için bu alanda uzman kişileri istihdam ediyorlar. Gelecekte bu kişilerin daha da etkin olacağını düşünüyorum. Bu durumun olumlu yanı, çok kitlesel bir hedefe ve daha fazla kişiye ulaşabilmesidir. Ancak sosyal medyanın aşırısı da zararlıdır”. İnternet’i uzun saatler kullanan çocukların spordan yoksun olacağını ve gelecekte pasif bireyler olabileceğini iddia etmektedir. Ö7 de dersin zayıf yönlerinin içerisinde, ders kitabının olmamasına odaklanmaktadır: “herhangi bir yol gösterecek ders kitabı elimizde bulunmadığından verimli bir ders işleyemiyoruz”. Orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde yer alan öğretmenler de delişmiş düzeyde yer alan öğretmenler gibi, yol gösterecek ders kitabının ve yeterli sayıda bilgisayarların olmaması yönünde sorunlar yaşamaktadır.

Öğretmenlere “dersleri nasıl yürüttünüz? Yeterli bilgisayar var mıydı?” sorusu sorulduğunda, öğretmenler bir önceki soruda olduğu gibi yine materyal eksikliği sorununa odaklanmaktadır. Ö4 materyal eksikliğini şu sözlerle belirtmektedir: “Akıllı tahtalarımız ve bilgisayarlı bir sınıf ortamımız olmadığı için kendi getirdiğimiz gazete küpürleri, dergiler ve telefonlarımızı görsel noktada kullanabiliyoruz.” Ders saatlerinin yetersiz olduğunu da belirten Ö4, yetersiz ders saatine rağmen medya okuryazarlığı dersinin saatleri içerisinde İnkılap Tarihi dersini işlediklerini belirtmektedir. Ö5 herhangi bir kitap ya da bilgisayar desteği olmadığı için kendi imkanları ile materyal topladığını ifade etmektedir: “Ben İnternet üzerinden indirdiğim evrak ya da varsa bu alanda indirdiğim videoları akıllı tahtayı kullanarak öğrencilerle dersi işlemeye çalışıyorum”. Çoğu medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenin aksine Ö5, her hafta derste bir etkinlik yaptırdığını, medyanın olumlu ve olumsuz yanlarını verdiğini ve derslerini mutlaka işlediğini belirtmektedir. Diğer öğretmenler kılavuz kitapları olmadığını ve bundan dolayı büyük sıkıntı çektiklerini ifade ederken; Ö6 ders kitabını İnternet’ten indirerek, edindiğini ve hem bu kitap hem de akıllı tahta aracılığıyla dersleri yürüttüklerini belirtmektedir. Ö6 “bu ders çocukların ilgisini çok çektiği için, dersi çocuklarla etkileşim halinde ve ders planına uyarak işledik. Çocuklar sosyal medya hesaplarını bizden daha etkin kullanıyorlar. Ben sadece Facebook kullanırken onlar Twitter da kullanıyordu” açıklamalarını yapmaktadır. Elleri dersle ilgili herhangi bir materyal olmadığı için dersleri akıllı tahtalar aracılığıyla işlediklerini belirten Ö7 “bilgisayar olmadığı için dersleri akıllı tahtadan işledik. Derslerde basın yayın araçları ve çevre kirliliği gibi konuları akıllı tahtalarda slaytlar üzerinde anlattım”.

Öğretmenlere “dersin içeriğiyle ilgili hangi yönlerin ne şekilde değiştirilebileceğini ve ailelere neler tavsiye ettikleri” sorulduğunda, Ö4 “keşke bilgisayarlarımız çalışır durumda olsa ve yol gösterecek bir kitabımız olsa daha etkili bir şekilde işleyebiliriz dersi, kitap olursa düzen daha iyi sağlanabilecektir.” Ailelerin dahi gizlilik ayarlarını önemsemediğini belirten Ö4 “Bence aile ne ise çocuk da odur. Çünkü çocuklar bizimle evde aileleriyle yaşadıkları her şeyi paylaşıyorlar. Aileleri ne yaparsa çocuklar da onları taklit ediyor. Aileler de medyadaki her şeyi çocuklarıyla birlikte paylaşıyor” açıklamasında bulunmuştur. Ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini belirten Ö4, onlara yönelik seminerlerin düzenlenmesi ve konu ile ilgili aydınlatılmaları gerektiğini belirtmektedir: “Çok amaçlı salonumuzda velilere yönelik seminerler düzenlemeye çalışıyoruz ancak bu çalışmalara veliler katılmıyorlar.” Çocukların medya okuryazarlığındaki hayatının daha çok okulun dışındaki aile ve arkadaşlardan ibaret olduğunu iddia eden Ö4, bu iki mecranın çocukları çok daha fazla etkilediğini belirtmektedir. Medya okuryazarlığı dersini bu konuda eğitim almış olan öğretmenlerin vermesi gerektiğini düşünen Ö5 düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir: “Ben medyayı devamlı ve çok iyi kullanmama ve sosyal bilgiler öğretmeni olmama rağmen eksiklikler yaşıyorum”. Ö5 dersin içeriğiyle ilgili ayrıca “çocuğun dokunabileceği ve görebileceği bir materyali olmalı, her çocuğa bir bilgisayar düşmeli” tavsiyelerinde bulunmaktadır. Ö5 ayrıca çocukların İnternet’i güvenli bir şekilde kullanabilmeleri için ailelerin çocuklarını denetlemeleri ve kamu spotlarının konuya dikkat çekmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır : “Çocuklar çok yoğun İnternet kullanıyorlar ve bunu güvenli bir şekilde kullanmıyorlar. En iyi yani en çalışkan çocuklar dahi rumuzun ne olduğunu bilmiyorlar. Teknoloji çağında olduğumuz için çocukların bilgisayarla ve İnternet’le etkileşimi olmalı ama bunun denetimi mutlaka yapılmalıdır, sınırsız İnternet diye bir şey olmamalıdır”. Bilgisayar laboratuvarı ve bilgisayar derslerinin olduğunu belirten Ö6, öğrenci sayısı fazla olduğu için doğru bir planlama ile tüm öğrencilerin bilgisayarlardan faydalanabileceğini ifade etmektedir. Medya okuryazarlığı dersinin en az diğer dersler kadar büyük öneme sahip olduğunu belirten Ö6, yasak getirmenin hiçbir faydası olmayacağını hatta zararının dahi olabileceğini savunmaktadır. Ö6 önemli bir konunun altını çizmektedir: “Çocuklara İnternet’i yasaklamaktan ziyade, doğru ve etkili kullanmayı öğretmemiz gerekiyor. Zararlarının neler olduğu, ne kadar süre kullanılması gerektiği ve nerede kullanılması gerektiğini öğretmemiz gerekiyor. Yani, yasaklar hiçbir zaman çare olamaz, aksine daha çok ilgilerini çeker. Görmezden gelmek, ben bunu kullanmıyorum demek de çare değildir. Bu durum ancak eğitimle çözülebilir”. Bilgisayar ve kitap gibi materyallerin eksikliğine dikkat çeken Ö7, çocukların ellerinde birer kitabın

olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Ö7 ailelere de denetimi sıkı tutmaları yönünde tavsiyelerde bulunmaktadır: “6-8 saat arasında İnternet kullanan çocuklar var. Çocuklar denetimli İnternet kullanmalılar”.

Orta gelişmiş sosyoekonomik düzeyde bulunan öğretmenlere “sizce bu ders öğrenciler üzerinde ne derece etkili oldu ve neden? Öğrenciler güvenlik ayarlarını yapabiliyorlar mı? İnternet’in olumlu yönlerinden (örneğin derslerine yardımcı olmak) yeterince faydalanabiliyorlar mı?” sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin çocukların medyaya karşı eleştirel bakış açısı ile yaklaşmadığına dair görüşleri bulunmaktadır. Çocukların merak ettikleri bir konuyu İnternet’ten araştırabildikleri ancak en az iki farklı kaynaktan karşılaştırma yapmadan, ilk gördükleri bilgiye inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ö4 “konular öğrenciler üzerinde etkili oldu çünkü dersin içeriği sıkıcı değil ve medya tüm öğrencilerin ilgi alanı olduğu için hepsinin söyleyecek bir sözü oluyor. Bilgiyi çok güzel bir şekilde paylaşabiliyoruz ancak bu bilgiyi davranışa dönüştüremiyoruz, bu en büyük problemimizdir. Ayrıca, haberlerin doğruluğu ya da yanlışlığı çocuklar için çok önemli değil. Çocuklar bütün araçları çok iyi kullanabiliyorlar ancak güvenlik ayarlarını yalnızca anne, baba ve hocaya karşı kullanabiliyorlar; izlediklerini ve okuduklarını hiç sorgulamayıp, yanlış bilgidan rahatsız olmuyorlar. Derslerinde ve ödevlerinde İnternet’i kullanıyorlar, çıktılarını alıp geliyorlar, yalnızca görevlerini yerine getirip; aldıkları bilginin ne kadar tutarlı ve doğru olduğunu sorgulamıyorlar. Evlerinde bilgisayarı olmayan çocuklarımız var, biz onlara buradaki bilgisayarlardan yardımcı olmaya çalışıyoruz.” Ö4 çocukları farklı arama motorlarını da kullanmaya yönlendirerek beceri edinmelerini sağlamaya çalıştığını ancak çocukların genelde Google arama motorunu kullandıklarını belirtmektedir. Ayrıca çocukların istenilen ödevi İnternet’ten üzerinde hiçbir ekleme çıkarma yapmadan getirmeleri de öğretmenleri rahatsız eden diğer bir sorundur. Bu dersin çocuklara az da olsa eleştirel düşünebilmeyi öğrettiğini ifade eden Ö5 “çocuklar medya okuryazarlığının ve amacının ne olduğunu bu ders sayesinde öğrendiler. Medyayı doğru ve bilinçli kullanırlarsa faydası çoktur, bilinçsiz kullanılırsa da zararı çoktur. Çocuklar bu ders sayesinde bunu görebildiler.” Ö5 bu ders sayesinde çocukların güvenlik ayarlarını yapabilmeyi öğrendiklerini ancak uygulama konusunda yetersiz olduklarını da ifade etmektedir. Öğrencilerin sorgulama yapamadıklarını ve gördükleri ilk kaynağa güvendiklerini belirtmektedir. Medya okuryazarlığı dersinin çocukların derslerine yardımcı olduğunu ve beceri düzeylerini geliştirdiğini ifade eden Ö5, çocukların medyayı az ama etkili kullanmaları gerektiğini ifade etmektedir. Ö6, çocukların güvenlik ayarlarına tam

olarak hakim olamadıklarını ancak İnternet'in olumlu yanlarından yararlanabildiklerini belirtmektedir. Cep telefonu ve bilgisayar gibi araçların lüks olmaktan çıkıp, zorunlu birer ihtiyaç haline geldiklerini savunan Ö6, bu araçları çocukların etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerektiği ve bunu öğrenmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Ö6 öğrencilerin sorgulama yapamadıklarını ve ilk gördükleri bilgiye inandıklarını belirtmektedir. Bu dersin önemli olduğunu ancak çok büyük etkisinin olmadığını savunan Ö7, ailelerin okullardan çok daha etkili bir konumda olduğunu belirtmektedir. Çocukların derslerinde İnternet'ten faydalanabildiklerini ve istenilen bir ödevi yerine getirebildiklerini ifade eden Ö7 aynı zamanda şunları da dile getirmektedir: “çocuklar güvenlik ayarlarını yapamıyorlar, sorgulamadan ilk gördükleri bilgiye inanıyorlar”. Hem bu durum hem de çocukların uzun saatler İnternet kullanması sonucu Ö7, çocukların İnternet kullanımlarının denetimli olması gerektiğini savunmaktadır.

4.5.3. Gelişmemiş Sosyoekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışan Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Sonuçları

Gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde yer alan okullarda çalışan 3 öğretmen ile medya okuryazarlığı dersi hakkında görüşme yapılmıştır. Bu bölümde görüşülen katılımcılar Ö8, Ö9 ve Ö10 şeklinde kodlanarak, katılımcıların gerçek isimleri verilmemektedir. Ö8 29 yıldır; Ö9 8 yıldır; Ö10 ise 7 yıldır bu mesleği yapmaktadır ve her üçünün alanı da Sosyal Bilgiler' dir. Öğretmenlerden Ö8 medya okuryazarlığı dersini vermeye başladıktan sonra (3 yıl önce), İnternet kullanımı ve akıllı tahta kullanımı ile ilgili eğitimler alarak, kendisini geliştirmek istediğini ifade etmektedir. Ö8'in kendi çabasıyla aldığı bu eğitimler doğrudan medya okuryazarlığı dersi kapsamında olmasa da, çocuklara daha faydalı olabilmek için bu eğitimleri alması oldukça önemlidir. Ancak yine de Ö8, medya okuryazarlığı dersini verebilmek için bu eğitimlerin yeterli olmadığını ifade etmektedir. Ö9 ve Ö10 ise konu ile ilgili hiçbir eğitim almadıklarını belirtmektedir.

Öğretmenlere “medya okuryazarlığı dersinin güçlü ve zayıf yönlerinin (eksiklerinin) neler” olduğu sorusu sorulduğunda, öğretmenler bu dersin oldukça yararlı olduğunu ifade etmektedir. Ö8 dersin seçmeli olmasından dolayı öğrencilerin bu derse diğer derslere oranla daha az ilgi duyduğunu belirtmektedir. Ö8 soru ile ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur: “Örneğin dersimizde sosyal medya konusu var, çocuk sosyal medya konusunu çok iyi bildiği için bizim anlatımımıza daha az ilgi gösteriyor. Biz bu

konuyu zaten biliyoruz hocam diyor”. Ö9 ve Ö10 dersin içerik olarak yeterli olduğunu ancak materyal eksikliği bulunduğunu ifade etmektedir. Ders kitabının çok karmaşık ve çocukların yaşına hitap etmediğini ifade eden Ö10 bu sebepten dersi kitap üzerinden yürütmek istememektedir. Ö10 medya okuryazarlığı dersinin önemini ise şu şekilde özetlemektedir: “Çocuklar medyayı doğru algılayabilme konusunda çok yetersiz olduğu için bu ders onların alanda kendilerini geliştirmelerine fırsat tanıyabilecektir”.

Öğretmenlere “dersleri nasıl yürüttünüz? Yeterli bilgisayar var mıydı?” sorusu sorulduğunda, öğretmenlerden Ö8 öğrencilere kitap vererek ve akıllı tahta üzerinden dersleri yürüttükleri bilgisini paylaşmaktadır. Ö8 ayrıca, öğrencilerle karşılıklı etkileşim kurarak, konuyu önce kendisinin anlattığını daha sonra da soru cevap üzerinden devam ettiklerini belirtmektedir. Dersleri bilgisayar kullanmadan, akıllı tahta üzerinden yürüttüklerini belirten Ö8, akıllı tahta üzerinden sınırlı erişim sağlanabildiği için, gerektiğinde kendi cep telefonunu kullanarak, telefonundan faydalandığını belirtmektedir. Ö8 “akıllı tahtadan İnternet’e bağlanabiliyoruz ancak Youtube vb. sitelere erişim yasak olduğu için öğrenciler her siteye erişemiyor. Yalnızca eğitim amaçlı sitelere erişebiliyorlar” açıklamasında bulunmaktadır. Ö8’in aksine Ö9 ve Ö10 öğrencilerin ellerinde herhangi bir materyal olmamasına vurgu yaparak, dersleri akıllı tahta üzerinden yürüttüklerini belirtmektedir. Diğer öğretmenler gibi, Ö9 ve Ö10 da çocukların bilgisayar ortamı olmadan yalnızca akıllı tahta eşliğinde dersleri işlediklerini belirtmektedir. Ö9 “bir konu belirleyip, o konuyu akıllı tahta üzerinden çocuklarla birlikte işliyoruz” açıklamasında bulunmaktadır. Ö10 ise şu sözlerle koşulların yetersizliğinden bahsetmektedir: “materyal yok, kitap yok, bilgisayar yok, yalnızca akıllı tahta var. Dersleri akıllı tahta üzerinden kendi imkanlarımız doğrultusunda işleyebiliyoruz”.

Öğretmenlere “dersin içeriğiyle ilgili hangi yönlerin ne şekilde değiştirilebileceğini ve ailelere neler tavsiye ettikleri” sorulduğunda, gelişmemiş sosyoekonomik düzeyde yer alan öğretmenler de diğer öğretmenler ile benzer cevapları vermektedir. Bu soruda öğretmenler genel olarak, dersin zorunlu olması gerektiği, materyal ihtiyacının giderilmesi ve her çocuğa bir bilgisayar sağlanarak derslerin yürütülmesi gerektiği cevapları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ö8 bu dersin, öğrencilerin daha çok ilgi duyması açısından, zorunlu ders kapsamında yürütülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kitabın dilinin ağır olmadığını ve çocuklara hitap ettiğini belirten Ö8 görsellerin çoğaltılması gerektiğini ve birebir uygulamaya daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ailelerin böyle bir

dersten haberlerinin dahi olmadığını belirten Ö8 ailelere şunları tavsiye etmektedir: “İnternet çocukların sürekli olarak kullandıkları bir alandır. Ailelerin eğitim düzeyine göre çocuklarıyla ilgilenme durumları da değişmektedir. Ancak aileler diğer derslere verdikleri önemi bu derse de vermelidir”. Ö9 bu dersi yalnızca bir dönem boyunca verdiği için dersin içeriğiyle ilgili herhangi bir yorum yapma konusunda kendisini yeterli görmemektedir. Çocukların İnternet kullanımlarını ailelerinin sınırlandırmaları gerektiğini belirten Ö9 “çocuklar İnternet kullandıkları süre boyunca ailelerinin gözetimlerinde ve denetimlerinde olmalıdır” tavsiyesinde bulunmaktadır. Ö10 ise, “her çocuğa bir bilgisayar verildiğinde bu dersin çok daha verimli işlenebileceği” ne vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlere son olarak “sizce bu ders öğrenciler üzerinde ne derece etkili oldu ve neden? Öğrenciler güvenlik ayarlarını yapabiliyorlar mı? İnternet’in olumlu yönlerinden (örneğin derslerine yardımcı olmak) yeterince faydalanabiliyorlar mı?” sorusu sorulmuştur. Çocuklar bu dersle ilgili konulara hakim oldukları için, çocukların dersle çok fazla ilgilenmediklerini belirten Ö8 öğrencilerin şu cümleleri kurduklarını ifade etmektedir: “Matematik yazılımımız var hocam, bize müsaade edin ona çalışalım, biz zaten bunları biliyoruz”. Bu durum, çocukların medya okuryazarlığı konusuna olan ilgisizliğini ve dersin öneminin farkında olmadıklarını göstermektedir. Ö8 çocuklara “İnternet’te her gördükleri bilginin güvenilir olmadığını, kendilerini korumaları gerektiğini ve sadece resmi sitelerde yer alan bilgilere güvenmeleri gerektiğini” anlatmaktadır. Ancak çocukların bu anlatılanları uygulayamadıklarını ifade etmektedir ve kendilerini koruyamadıklarını tespit etmektedir. Ö8 bilinçli öğrencilerin İnternet’in olumlu yönlerinden faydalanabildiklerini ancak bilinçli olmayan öğrencilerin ise, İnternet’i daha çok eğlence amacıyla kullandıklarını belirtmektedir. Ö8 evlerinde İnternet olmayan çocukların İnternet’i hiç kullanamadıklarına da vurgu yapmaktadır. Çocukların derslerinde İnternet’in olumlu yönlerinden faydalanabildiklerini ifade eden Ö9 güvenlik ayarları ile ilgili ise şunları belirtmektedir: “çocuklara güvenlik ayarlarını gösterdik ancak bunu evde yapıp yapamadıklarını tabi ki bilemiyoruz”. Ö10 çocukların bu ders sayesinde medyaya karşı daha eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilmeyi öğrendiklerini ve İnternet’i derslerine yardımcı olacak şekilde kullanabildiklerine vurgu yapmaktadır. Ö10 çocukların eleştirel bakış açısı kazandıklarına vurgu yapmıştı ancak İnternet’te gördükleri ilk bilgiye inandıklarını ve sorgulama yapmadıklarını da eklemektedir.

5. SONUÇ

Doksanlı yılların sonlarında gündeme gelen sayısal uçurum kavramı, yeni medyaya erişimi olan ve olmayan kişilerin sahip oldukları bilgi miktarı ile ilgilenen sosyal bir konudur. Eşit koşullarda yetişmeyen ve eşit olanaklara sahip olmayan çocukların sayısal uçurum sorunuyla karşı karşıya kaldıkları görüşünü savunan bu çalışmada, farklı koşullarda yetişen çocukların İnternet'e erişim imkanları ve İnternet kullanım beceri durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip olan çocukların İnternet'e erişimleri ve İnternet'i kullanım biçimlerinin ele alındığı bu araştırmada, sayısal uçurumun kapanması ve medya okuryazarlığı dersinin daha etkili hale gelebilmesi için belirli değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Çalışma kapsamında anket uygulanan çocukların yaşadıkları bölgenin sosyoekonomik düzeyi ve hane gelir düzeyi yükseldikçe İnternet kullanım oranlarının da yükseldiği görülmektedir. Genel olarak, cinsiyet farklılığı ile İnternet kullanımı arasındaki ilişki incelendiğinde, kız çocuklarının oranının çok az bir farkla erkeklerin oranından fazla olduğu ortaya çıkarken; erkek çocuklarının İnternet'i daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, anne ve baba eğitim düzeyi en gelişmiş ile en gelişmemiş çocuk arasında İnternet kullanım sıklığı bakımından bir fark bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca, İnternet'e erişim olanak ve biçimleri incelendiğinde, çocukların büyük bir çoğunluğunun evinde İnternet bağlantısının olduğu görülürken; okuldan İnternet'e bağlanabilen çocukların sayısı yok denecek kadar azdır. İnternet'e evden erişebilen çocuklar ile sosyoekonomik düzey arasında aynı doğrultuda bir bağlantı olduğu ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Yani, okulların bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça çocukların evden İnternet'e erişimleri de artmaktadır. Ayrıca, çocukların yaşadıkları hanelerin gelir düzeyi yükseldikçe genel olarak İnternet bağlantısı sorunlarının da azaldığı söylenebilir. Gelir düzeyinin anlamlı bir ilişkisinin olduğu diğer durumlar ise, İnternet'i alışveriş yapma amacıyla kullanma ve İnternet'i kullanma süreleridir. Hane gelir düzeyi arttıkça İnternet'ten alışveriş yapan çocukların oranlarının ve İnternet'i iki yıldan uzun süredir kullanma oranlarının da arttığı görülmektedir. Çocukların İnternet'i sohbet etme amacıyla kullanma oranları ile anne ve baba eğitim düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusu iken; anne ve baba eğitim düzeyi ile çocukların İnternet'i ödev yapma amacıyla kullanmaları arasında bir ilişki bulunmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, ailelerinin eğitim düzeylerinin çocukların İnternet'i kullanma amaçları üzerinde büyük bir

etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Çocukların kullandıkları uygulamalardan Facebook ve LINE ile sosyoekonomik düzey arasında ters orantılı bir ilişki bulunurken; Instagram kullanımı ile okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Bu durumda, gelişmiş sosyoekonomik düzeydeki bölgelerdeki okullara devam eden çocukların daha çok Instagram uygulamasını kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

SCONUL (2011)' un da belirttiği gibi, kişinin yetenekleri, geçmişi ve deneyimleri medya okuryazarlığı gelişimine vereceği tepki ile doğru orantılıdır. Yapılan araştırmada da, çocukların eğitim gördükleri okulların bulunduğu bölgelerin sosyoekonomik düzeyleri ve hane gelir düzeyleri, çocukların geçmişi, deneyimleri ve yetenekleri ile paralellik göstermektedir. Çocukların İnternet kullanım beceri düzeyleri incelendiğinde, gelişmiş sosyoekonomik düzey ile uygun içerik ve fotoğraf paylaşabilen ve kişisel bilgilerini İnternet ortamında paylaşmayan çocuklar arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, çocukların eğitim gördükleri okulların bulunduğu bölgelerin sosyoekonomik düzeyleri geliştikçe, İnternet kullanım beceri düzeylerinin de arttığı görülürken; erkek çocuklarının kız çocuklarına göre, dosya indirme/yükleme konusunda daha başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi, Livingstone'un da belirttiği gibi, erkek çocuklarının daha çok yeni bilgisayar oyunlarını oynamaya yönelik merakları ile ilgili olabilir. Hane gelir düzeyi ile aralarında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu diğer durumlar ise, sanal ortamda uygun adlar kullanabilme, yaşlarına uygun web sitelerini ziyaret edebilme ve çeşitli arama motorlarını kullanarak merak ettikleri bir konu hakkında bilgi edinebilme durumlarıdır. Bu bağlamda, sosyoekonomik düzey ve hane gelir düzeyi ile çocukların bazı İnternet kullanım beceri düzeylerinin yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun aksine, ebeveyn eğitim düzeyi ile çocukların İnternet kullanım beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenemez. Örneğin, ebeveyn eğitim düzeyi ile çocukların paylaşımlarını sadece kendilerini tanıyan kişilerle başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi arasında herhangi bir bağlantı bulunmamaktadır. Çocukların sanal ortamda kendilerini rahatsız eden durumları gerekli yerlere şikayet edebilme ve bir web sitesinin güvenilir olup olmadığını değerlendirebilme durumlarının sosyoekonomik düzey, hane gelir düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi ile herhangi anlamlı bir bağlantısının olmadığı ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Bu demek oluyor ki, İnternet kullanım beceri düzeylerinin bir kısmı sosyoekonomik düzey ve hane gelir düzeyi ile ilişkili iken; diğerlerinin herhangi bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Çocukların gerçek ortam ile İnternet ortamı farkındalıkları analiz edildiğinde, eğitim gördükleri okulların bulunduğu bölgelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düştükçe çocukların İnternet ortamında ilginç kişilerle tanışma isteklerinin ve kişisel bilgilerini İnternet ortamında paylaşma oranlarının yükseldiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, erkek öğrencilerin daha çok İnternet ortamında ilginç buldukları kişilerle tanışıp, iletişim kurmaktan hoşlandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ilginç kişilerle tanışılan ortamın ve kişisel bilgilerini paylaştıkları ortamın sosyoekonomik düzey ile ilişkili bir durumu var iken; gelir düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi ile herhangi bir ilişkisinin bulunmadığı ortaya çıkmaktadır. Özellikle anne-baba eğitim düzeyi ile bağlantılı olabileceği beklenen bu farkındalıkların anne-baba eğitim düzeyi ile hiçbir ilişkisinin olmaması dikkat çeken bir sonuçtur. Bununla birlikte, çocukların eğitim gördükleri okulların bulunduğu bölgelerin sosyoekonomik düzeyi geliştikçe, merak ettikleri konuları İnternet'ten öğrenme oranları da artarken; çocukların gelir düzeyi ya da anne-baba eğitim düzeyi ile merak ettiklerini öğrendikleri ortamların arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Çocukların kişilerle rahat iletişim kurduğu ortamlar incelendiğinde, gerçek ortamda iletişim kurmayı daha çok kızların tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, gelir düzeyi, sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin, çocukların iletişim kurduğu ortamı, fotoğraf ve/veya video ve sırlarını paylaştıkları ortamı ve bildikleri bir konuya ilişkin fikirlerini paylaştıkları ortamı etkileyen faktörler olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket sonuçlarının aksine; öğretmenlerle yapılan görüşme sonrasında öğretmenlerin bulunduğu okulların sosyoekonomik düzeylerinin, verdikleri cevaplar üzerinde çok büyük etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Üç farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda görev alan öğretmenlerin verdikleri cevaplar birbirine yakındır. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonrasında şu tavsiyelere ve sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenler çocukların İnternet kullanım beceri düzeylerini edinmelerinde okul ortamının büyük bir etkisi olmadığını; aile ve arkadaş ortamının daha çok etkisinin olduğunu düşünmektedir.
- Hem gelişmiş hem de gelişmemiş sosyoekonomik seviyedeki bölgelerde eğitim gören çocukların ailelerinin büyük çoğunluğunun medya okuryazarlığı konusu ve önemi ile ilgili hiçbir fikrinin olmadığı; bundan dolayı da çocuklarına yol gösteremedikleri

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple, ailelere de medya okuryazarlığı konusunda eğitim ya da seminer düzenlemesi gerekmektedir.

- Kimi öğretmenlere göre, çocuklar medyayı yakından takip ettikleri ve bildikleri için medya okuryazarlığı dersi çocukların dikkatini çekiyor ve dersi dikkatle takip edip, derse katılıyorlar. Ancak kimi öğretmenler de, bu ders seçmeli olduğu için çocukların bu dersi diğer dersler kadar önemsemedikleri ve zaten bildikleri konular olduğu için dersi dinlemek istemediklerini belirtmektedir.
- Çocukların ve ailelerin bu dersi daha çok önemsemesi açısından, seçmeli ders olan bu dersin zorunlu ders kapsamında yürütülmesi gerekmektedir.
- Ders kapsamında materyal eksikliğinin önemli bir sorun olduğu öğretmenler tarafından devamlı olarak vurgulanmıştır. Öğretmenlerin en büyük isteğİ, derste onlara yol gösterebilecek ve dersin sistemli bir şekilde işleyebilmesini sağlayabilecek bol görsele sahip ve çocuklar tarafından kolay anlaşılabilir bir dili olan bir ders kitabıdır.
- Dersin bilgisayar olmadan işlendiğini belirten öğretmenlerin çoğunluğu, dersi işlerken akıllı tahtalardan faydalandıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, bilgisayar olmadan yürütülen bu dersin çok faydalı olmadığını savunurken, uygulamalı bir eğitim yönteminin tercih edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.
- Ders saatinde genellikle İnkılap Tarihi dersi işlendiğİ için, çocukların bu dersten verimli bir şekilde yararlanamadıkları ortaya çıkmaktadır.
- Gelişmiş seviyedeki okullarda yer alan çocukların büyük bir kısmı İnternet'te bilmedikleri bir bilgiyi araştırırken ilk gördükleri siteye inanmayıp, diğer siteleri de inceleyerek, sorgulayıcı davranırken; orta gelişmiş ve gelişmemiş seviyede yer alan çocukların büyük kısmı ise, genellikle ilk gördükleri bilgiyi sorgulamadan, bu bilginin doğruluğunu kabul etmektedir.

Üzerinde durulması ve değıştirilmesi gereken bir konu, dersin seçmeli ders kapsamından zorunlu ders kapsamına getirilmesidir. Medya okuryazarlığı dersi, zorunlu ders kapsamında işlendiğinde, haftalık ders saat sayısı da artırılarak, çocuklar için çok daha verimli bir düzeye ulaştırılabilecektir. Bununla birlikte, öğretmenlerden alınan bilgiler neticesinde, yalnızca İnternet ortamında bulunan öğretim materyalinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin elinde basılı bir şekilde bulunması daha doğru olacaktır. Böylelikle, hem öğrenciler medya okuryazarlığı dersini diğer dersler kadar ciddiye alacak, hem de öğretmenler dersi daha sistemli bir şekilde işleyebilecektir.

Her üç seviyede de bulunan okullardaki öğretmenlerin ortak noktada bulunduğu bir diğer konu ise, ailelerin duyarsız olduğu ve medya okuryazarlığı ile ilgili bilgi seviyelerinin düşük olduğu durumlarda okulda verilen eğitimin, eğitim ne kadar düzgün verilirse verilsin, hiçbir etkisinin olmayacağı düşüncesidir. Hiç şüphesiz ki aile ve arkadaş ortamları çocukların İnternet kullanım beceri düzeylerinde büyük etkiye sahip mecralardandır. Ancak yalnız aile ya da yalnız okul ortamı çocukların beceri düzeylerinin gelişmesinde tek başına yeterli etken olamaz. Medya okuryazarlığı eğitiminin tam olarak başarıya ulaşabilmesinde, çocukların aile, arkadaş ve okul ortamlarının üçünün birlikte etkisi bulunmaktadır. Ailede edinilen eğitim kadar okul ortamında edinilen eğitimin de faydası büyüktür. Bununla birlikte, okulda alınan eğitim ancak medya okuryazarlığı alanında eğitim almış, uzman kişiler tarafından düzenlendiğinde gerçek amacına ulaşabilecektir. Medya okuryazarlığı dersinin ilk aşamada tüm okullarda uzman öğretmenler tarafından verilebilmesi mümkün olmasa da öğretmenlerin konu ile ilgili eğitim alarak, dersleri yürütmesi daha sağlıklı olacaktır. Zamanla da iletişim fakültesi mezunlarının medya okuryazarlığı dersini vermeleri sağlanarak, alana hakim ve eleştirel yaklaşabilen uzmanlardan yararlanılmalıdır. Bu eğitim, yalnızca gazete ve dergilerin içerisinde yer aldığı geleneksel medyayı kapsayan bir medya eğitimi olmamalıdır. Bu eğitim, hem geleneksel medyayı hem de yeni medyayı kapsayarak, öğrencilerin medyaya bakış açılarını ve medya ile ilgili bilgilerini genişletmeyi amaçlamalıdır.

Medya okuryazarlığı dersini bir önceki yıl almış olan öğrencilerin neredeyse tamamının, anket sorularında verilen becerileri gerçekleştirilme düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Çıkan sonuçlar, beklentiler doğrultusunda olup, genel olarak öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirilme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ancak hem öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dersi tam anlamıyla işleyemediği hem de çocukların “İnternet’i kullanmayı kimden öğrendiniz” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda, anket sorularında yöneltilen becerileri kendi çabaları sayesinde öğrendikleri sonucuna ulaşılabilir. Çocukların büyük çoğunluğu, İnternet kullanımıyla ilgili, “bir bilgiye ulaşırken, farklı arama motorlarını kullanabilme” becerisini de başarılı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Çocukların bunun farkında olması oldukça önemlidir, çünkü bu sayede doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabileceklerdir.

Çocukların dinleyici ya da okuyucu konumundan kullanıcı konumuna ulaştıkları ve medyayı etkin bir şekilde kullandıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ancak çocukların

medyayı kullanırken eleştirel, özellikle de sorgulayıcı yönlerinin yeterince gelişmediği görülmektedir. Öğretmenler dersleri yürütürken, sosyoekonomik seviye farklılığına bakılmaksızın öğrencilerin çoğunluğunda eksik olduğu tespit edilen, sorgulayıcı ve eleştirel farkındalığı çocuklara kazandırmayı amaç edinmelidir. Bir çocuğun erişimi sağlanıp, bu çocuğa İnternet kullanma yetkinlik ve becerileri edindirildiğinde, çocuğun sorgulayıcı ve eleştirel farkındalığı artırılmış olacak ve böylece çocuğun kendisini ifade edip, savunması da mümkün olabilecektir.

Kimi öğretmenler çocukların zararlı bilgilerden korunabilmesi için, onların denetlenmesi gerektiği konusu üzerinde durmuştur. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, zararlı bilgiler denildiğinde, her zaman için nesnel bir kavramdan söz edilmiş olunmuyor. Yani, İnternet'te erişilen bir bilgiyi bazı kişiler zararlı bulurken; bazıları ise zararsız bulabilir. Bu durumda, çocukların bilgiye erişim haklarının kısıtlanması konusu da tartışmalı bir konudur. Çocukların bilgiye erişimleri kısıtlandığında onların soru sorma ve eleştirel düşünme becerileri de kısıtlanmış olmaktadır. Kısıtlamanın yerine, sorgulama ve eleştirel düşünmeye teşvik edildiklerinde, çocuklar İnternet'ten gelebilecek risklerin de farkında olabileceklerdir. Çocukların iletişimlerinin engellenmesi veya kısıtlanması yalnızca onların geleceğini ilgilendiren bir konu değildir. Her biri geleceğin yetişkini olacağı için onların haklarının korunması aslında herkesin haklarının korunması anlamına gelmektedir. Bunun için de, çocukların her türlü hakkını korumak yalnızca, devletin, okulun veya ailenin görevi değil, çocukları ilgilendiren konularda rolü olan herkesin görevidir.

Avrupa ülkelerine göre, Türkiye'de çocuklar tarafından daha düşük oranda kullanılan İnternet daha az risk taşımaktadır. Türkiye'de çocukların İnternet konusunda daha az riskli olmaları İnternet'i daha bilinçli kullandıklarından değil, daha az kullandıklarından kaynaklanmaktadır. Ancak yeni medyayı oyun oynama ve sosyal ağ sitelerinde vakit geçirmek amacıyla kullanan çocukların sayısı oldukça fazladır. Bu durum onların bazı risklerle karşılaşma olasılığını da artırmaktadır. Yeni iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, çocukların gerek fiziksel gerekse zihinsel gelişimlerinde olumsuz ve riskli bir rol oynayabilmektedir. Yeni medyada çocukları bekleyen tehlikeleri engellemek adına bir takım önlemler alınmalıdır. İnternet'e erişim imkanları çeşitlendiği için devletin güvenlikle ilgili gerekli uygulamaları yerine getirmesi gerekmektedir. Devletin yanı sıra ailelere de önemli görevler düşmektedir. Çocuklarının İnternet'te

kimlerle iletişim kurduğundan haberdar olması gereken aileler bu şekilde oluşabilecek tehlikelerin önceden farkına varabileceklerdir. Ailelerin çevrimiçi riskler konusunda daha da bilinçlendirilmesi ve çocuklarına daha doğru yol gösterebilmesi noktasında ebeveyn arabuluculuğu kavramı devreye girmektedir. Ebeveyn arabuluculuğu geleneksel medya ortamına göre dijital ortamda daha zor olsa da, özellikle yetkili arabuluculuk tarzını benimseyebilen ailelerin çocuklarının eleştirel bakış açıları daha çok gelişebilecektir. Ayrıca bu aileler, çocuklarına karşı daha anlayışlı ve saygılı bir tutum sergileyen ve onları daha eğitici programlar izleme yönünde teşvik eden bir yapıda olduklarından, İnternet’i daha faydalı kullanabilme konusunda çocuklarına rehberlik edebilirler. Ebeveyn arabuluculuğu artırıldığında, çocuklar arasında bulunan kullanım becerileri konusundaki eşitsizlik azalacak ve sayısal uçurumun kapanması yönünde ilerlemeler kaydedilebilecektir.

Henüz yeni iletişim teknolojilerinden yeni yararlanmaya başlayan ve/veya bu konuda az bilgiye sahip olan çocukların medya okuryazarlığı konusunda bilincin daha da artırılması gerekmektedir. Bu şekilde, medyanın etik dışı yayın yapması en aza indirilecek; ailelerin bilinçlenmesi ve dolayısıyla çocukların da daha iyi yönlendirilmesi, yeni medyayı daha yararlı şekilde kullanabilmeleri sağlanmış olabilecektir. Dolayısıyla doğru bilgiler veren İnternet siteleri ile yanlış bilgiler veren İnternet sitelerinin daha iyi ayırımına varabilecekler ve İnternet’i daha çok kendilerini geliştirmeleri için kullanabileceklerdir. Eğitimcilerin de, çocukların yeni medyayı kullanması yönünde yol gösterici ve yönlendirici ödev ve çalışmalar aracılığıyla hem araştırmacı olmalarını, hem de yeni medyayı doğru kullanmaları yönünde adımlar atmaları sağlamalıdır. Çocukların yeni medyayı daha çok avantajlarından faydalanarak kullanmaları yönünde girişimlerde bulunmanın yanı sıra, çocukların aralarında İnternet erişimi ve kullanımları açısından farklılıkların da olmadığı bir toplum oluşturulmalıdır. Çünkü yeni medya okuryazar oranının arttığı bir ülkede, vatandaşların da yaşam standartlarında yükselme görülecektir.



KAYNAKLAR

- Acharya, A., Prakash, A., Saxena, P., Nigam, A. (2013). "Sampling: Why and How of it?", *Indian Journal of Medical Specialities*, 4(2), 330-333.
- Aksaçlıoğlu, A. G., Yılmaz, B. (2007), "Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi", *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Alagözlü, Ç. (2013). *Türkiye'de ve AB Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı 'Örnek İncelemeler'*, Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Altınpulluk, H. (2018). "Nesnelerin İnterneti Teknolojisinin Eğitim Ortamlarında Kullanımı", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 94-111.
- Andersen, N., Duncan, B., Pungente, J. J. (1999). "Media Education in Canada – the Second Spring", içinde von Feilitzen, Cecilia ve Carlsson, Ulla (Eds.), *Children and Media: Image, Education, Participation*, The UNESCO Internaional Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Göteborg University, Nordicom, 139-161.
- Arıcak, O. T. (2009). "Psychiatric Symptomatology as a Predictor of Cyberbullying among University Students", *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Arıcak, T. (2015). *Siber Alemin Avatar Çocukları: İnternet ve Gençlik İlişkisinin Bugünü ve Geleceği*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Arseven, A. (2016). "Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi", *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11(19)*, 63-80.
- Aslan, P. (2011), *Halkla İlişkilerde Yeni Eğilimler: Sosyal Medya*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Asutay, H. (2007), "İnternet ile Yeni Medyalarda Çocuk ve Gençlik Yazını", *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2007, 9(2), 138-147.
- Atabek, Ü. (2006) "İnternette Etik Sorunların Ekonomi Politik Bağlamı", *Küresel İletişim Dergisi (Global Media Journal, Turkish Edition)*, Güz.
- Bagdikian, B. H. (2004). *The New Media Monopoly*, Boston: Beacon Press.
- Bell, A. (2003). "Poles apart: globalization and the development of news discourse across the twentieth century", içinde Jean Aitchison ve Diana M. Lewis (ed.), *New Media Language*, London: Routledge, 7-17.
- Bernhard, E., Süss, D. (2002). "Media Education in Europe: Common Trends and Differences", içinde Hart, Andrew ve Süss, Daniel (Eds.), *Media Education in 12 European Countries: A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*, Zurich: Swiss Federal Institute of Technology, 7-10.

- Binark, M., Löker K. (2011), *STÖ'ler için Bilişim Rehberi*. STGM, Ankara.
- Binark, M., Bayraktutan, G. (2013), *Aydın Karanlık Yüzü: Yeni Medya ve Etik*, Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- Boyd, D. Hargittai, E., Schultz, J., Palfrey, J. (2011). "Why parents help their children lie to Facebook about age: Unintended consequences of the 'Children's Online Privacy Protection Act'", *First Monday*, 16(11).
- Brandtzaeg, P. B., Heim, J., Karahasanovic, A. (2011). "Understanding the New Digital Divide – A Typology of Internet Users in Europe", *Int. J. Human-Computer Studies* 69 (2011), 123-138.
- Briggs, A., Peter B. (2011), *Medyanın Toplumsal Tarihi: Gutenberg'den İnternet'e...*, Kırmızı Yayınları.
- Brown, J. A. (1998). "Media Literacy Perspectives", *Journal of Communication*, 48(1), 44-57.
- Bucht, C., Harrie, E. (2013). *Young People in the Nordic Digital Media Culture: A Statistical Overview Compiled by Catharina Bucht & Eva Harrie*, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Göteborg: Nordicom.
- Buckingham, D. (2001). "Media Education, A Global Strategy for Development: A Policy Paper Prepared for UNESCO", Sector of Communication and Information, UNESCO.
- Buckingham, D. (2007). "Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet", *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S., Willett, R. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Ofcom.
- Buckingham, D., F., P., Mayman, N. (1990). "Stepping in to the Void: Beginning Classroom Research in Media Education", içinde David Buckingham (ed.) *Watching Media Learning*, London: Falmer, 19-59.
- Bukht, R., Heeks, R. (2017). "Defining, Conceptualising and Mesuring the Digital Economy", Manchester : Global Development Institute, The University of Manchester. 1-24 (GDI Development Informatics Working Papers; 68).
- Bulut, M. (2013). *Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu*, Afşar Matbaacılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri 14. Baskı*, Pegem Akademi: Ankara.
- Cankorkmaz, Z. (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri ve İnternetteki Tüketim Eğilimleri", *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2), 111-131.

- Carpini, M. X. D. (1996). "Voters, Candidates, and Campaigns in the New Information Age", *Harvard International Journal of Press/Politics*, 1(4), 36-56.
- Castells, M. (2013a). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Üçüncü Cilt: Binyılın Sonu*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Castells, M. (2013b). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Birinci Cilt: Ağ Toplumunun Yükselişi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Chaudron, S., Di Gioia, R., Gemo, M. (2018). Young Children (0-8) and Digital Technology, a qualitative study across Europe; Europe Union.
- Chen, G.M. (2007). "Media (Literacy) Education in the United States", *China Media Research*, 3(3), 86-103.
- Choi, J. (2002). "Embedding Digital Television in on IT Economy", *Journal of Internetional Communication*, 8(2), 26-45.
- Chomsky, N. (2001). *Sömürgecilikten Küreselleşmeye*, Ütopya Yayıncılık, İstanbul.
- Christ, W. G. ve Potter, W. J. (1998). "Media Literacy, Media Education, and the Academy", *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.
- Committee on the Rights of the Child CRC/C/GC/13, Fifty-sixth session, Geneva, 17 January - 4 February 2011
- Cullen, R.(2001). "Addressing the digital divide", *Online Information Review*, 25:5, 311-320.
- Çakır, M. (2014). "Yeni Medyaya İlişkin Eleştirel Yaklaşımları ve Tespitleri İle ChristianFuchs", içinde Mukadder Çakır (ed.), *Yeni Medyaya Eleştirel Yaklaşımlar*, İstanbul: Doğu Kitabevi, 81-130.
- Çakmak, E. (2013), "Çocuk Hakları ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:10, Sayı:22, 209-224.
- Çiçek, B. (2011), "Çocukluk Dönemi Şişmanlığında Sağlıklı Beslenme ve Yaşam Biçimi Önerileri", *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 15(3), 139-142.
- Dalbello, M. (2015). "Digital Convergence: the Past in the Present", içinde Pamela S Richards, Wayne A. Wiegand ve Marija Dalbello (ed.), *A History of Modern Librarianship: Constructing the Heritage of Western Cultures*, California: Libraries Unlimited.
- DiMaggio, P., Hargittai, E. (2001). "From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases", *Center for arts and Cultural Policy Studies, Working Paper 15*.
- Dişçigil, G. (2007), "Günümüzün Çocukluk ve Adolesan Çağı Epidemisi: Obezite", *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 11(2), 92-96.

- Dolgun, U. (2004). "Gözetim Toplumunun Yükselişi: Enformasyon Toplumundan Gözetim Toplumuna", *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1:3.
- Dursun, A., Kırbaş, İ., Yüksel, M. E. (2015), "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve Proje Üzerine Bir Değerlendirme", *inet-tr'* 15, 20. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiriler Kitabı, 1-3 Aralık 2015, İstanbul.
- Earnshaw, R., Vince, J. (2008). "From the Information Age to the Intelligence Age: Exploiting IT and Convergence", içinde Rae Earnshaw ve John Vince (eds.), *Digital Convergence-Libraries of the Future*, London: Springer, 241-251.
- Edgar, P. (2018). *Kids: Technology and the Future*, Australian Scholarly Publishing Pty, Limited.
- Ekşi, H., Erden, N., Erdoğan, F. H., Yılmaz, E. (2013). "Ergenlerin Kimlik Oluşumunun Facebook Üzerinden İncelenmesi: Nitel Araştırma Örneği", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 295-313.
- Ercan, C. (2009). "İnternet Kullanımında Etik Kaygılar ve Etik Kaygıların Giderilmesi Yönünde Organizasyonların Sorumlulukları", *Mevzuat Dergisi*, Yıl:12, Sayı:141.
- Erjavec, K. (2002). "The Media and Computer Literacy Project in Europe: The Case of Slovenia", *Medij.istraz*, 8(2), 63-84.
- European Commission (2010). *Digital agenda for Europe 2010–2020: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Luxembourg: EUR-OP.
- Fedorov, A. (2008). "Media Education Around The World: Brief History", *Acta Didactica Napocensia*, 1(2), 56-68.
- Fidan, H., Şen, H. (2015) "Sayısal Bölünmenin Ölçülmesinde Gini Yaklaşımı: Türkiye'de Kentsel, Kırsal ve Cinsiyet Açısından Sayısal Bölünme Düzeyleri", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 1108-1118.
- French, D., Richards, M. (1994). "Theory, practice and Market Forces in Britain", içinde French, David ve Richards, Michael (Eds.), *Media Education across Europe*, London and New York: Routledge.
- Friedman, T. (1999). *Lexus ve Zeytin Ağacı: Küreselleşmenin Geleceği*, Boyner Yayınları, İstanbul.
- Galatasaray Üniversitesi Medya Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi (2013). "Çocukların Medyayı Alımlama ve Kullanım Biçimleri Araştırması", *23 Nisan TRT Uluslararası Çocuk ve Medya Kongresi II*, 16-18 Nisan 2013, İzmir.
- Grizzle, A., Calvo, M. C. T. (2013). *Media and Information Literacy: Policy & Strategy Guidelines*, Paris: UNESCO.
- Güler, B. A. (2005). *Yeni Sağ ve Devletin Değişimi: Yapısal Uyarılama Politikaları 1980-1995*, İmge Kitabevi, Ankara.

- Gürcan, F. (2015). “Türkiye’de ve Dünyada Sayısal Bölünme”, Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı, Uzmanlık Tezi.
- Haktankaçmaz, M. İ. (2004). “Türk Kamu Yönetiminde Yönetişimin Uygulanabilirliği”, *Amme İdaresi Dergisi*, 37(1):45-62.
- Harris, C., Straker, L., Pollock, C. (2017). “A Socioeconomic Related ‘Digital Divide’ Exists in How, not if, Young People Use Computers”, *PLoS ONE*, 12 (3).
- Hart, A. (2002). “Outline of the Euromedia Project”, içinde Hart, Andrew ve Süss, Daniel (Eds.), *Media Education in 12 European Countries: A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*, Zurich: Swiss Federal Institute of Technology, 3-6.
- Hasdemir Asrak, T., Demirel, F. G. (2012). “İletişim Eğitimi ve Medya Okuryazarlığı: Türkiye’deki Uygulamadan Bir Kesit”, *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 17, 176-191.
- Hazar, M. (2011), “Sosyal Medya Bağımlılığı-Bir Alan Çalışması”, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Bahar, Sayı: 32, 151-176.
- Hindman, D. B. (2000). “The Rural-Urban Digital Divide”, *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 77:3, 549-560.
- Hobbs, R. (1998a). “The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement”, *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.
- Hobbs, R. (1998b). “Building Citizenship Skills through Media Literacy Education”, içinde M. Salvador & P. Sias (Eds.), *The Public Voice in a Democracy at Risk*. Westport, CT: Praeger Press, 57 -76.
- Hobbs, R. (2004). “Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma” (Çev. Melike Türkân Bağlı), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 37, sayı: 1, 122-140.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A plan of Action*. Washington, D.C.: John S. and James L. Knight Foundation and Aspen Institute.
- Hobbs, R., Moore, C. D. (2013). *Discovering media literacy: teaching digital media and popular culture in elementary school*. Thousand Oaks, CA: Corwin, a SAGE Company.
- Hollingworth, S., Mansaray, A., Allen, K., Rose, A. (2011). “Parents’ perspectives on technology and children’s learning in the home: social class and the role of the habitus”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 347–360.
- İnternet: Abu-Fadıl, M., Torrent, J., Grizzle, A. (2016). *Opportunities for Media and Information Literacy in the Middle East and North Africa*, UNESCO. Web: http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/opportunities_for_media_and_information_literacy_in_the_middle_east_and_north_africa.pdf adresinden 23 Aralık 2016’da alınmıştır.

İnternet: AÇÇP (2010). Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi. Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Araştırma Projesi Türkiye Bulguları. Web: <http://eukidsonline.metu.edu.tr/> adresinden 06.04.2014'te alınmıştır.

İnternet: AÇÇP (2012). Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi III. Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Araştırma Projesi Türkiye Bulguları. Web: <http://eukidsonline.metu.edu.tr/> adresinden 11.12.2013'te alınmıştır.

İnternet: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013). Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017. Web: <https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/yayinlar/ulusal-cocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-planı.pdf> adresinden 15 Ocak 2020'de alınmıştır.

İnternet: Alternatif Bilişim Derneği (2011). Yeni Medyada Etik: Etik 2.0. Web: http://www.alternatifbilisim.org/wiki/Yeni_Medyada_Etik_Sorunlar adresinden 15.11.2013'te alınmıştır.

İnternet: Arslan, A. (2004). Bir Sosyolojik Olgu Olarak Televizyon, Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi,1(1). Web: <http://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/163> adresinden 29.12.2013'te alınmıştır.

İnternet: Asrak Hasdemir, T., Medya Araştırma Grubu (2013). "Ortaokulda Eğitim Gören Çocukların Geleneksel ve Yeni Medya ile Olan İlişkileri ve İlişkilerinin Doğasının Karşılaştırılması Projesi –MEDYAK", II. Uluslararası Çocuk ve Medya Kongresi, 2013, İzmir, Web: <http://www.23nisancocukkongresi.com/wp-content/uploads/2013/07/Tuba-Asrak-Hasdemir-Uyumluluk-Modu-pdf.pdf> adresinden 10.06.2015'te alınmıştır.

İnternet: ATOM (2016). About ATOM. Web: <http://screenfutures.com/about-atom/> adresinden 1 Ocak 2020'de alınmıştır.

İnternet: Behringer, S. A. (2005). "Good Governance Across The Border?". Web: https://ep.eur.nl/scripties/bitstream/2105/3634/1/Behringer_Good%2520Governance%2520Across%2520The%2520Border%5B1%5D.pdf adresinden 05.08.2016'da alınmıştır.

İnternet: Bilişim Hukuku (2013). Web: <http://www.guvenli.org/icerik/bilisim-hukuku#> adresinden 15.11.2013'te alınmıştır.

İnternet: Binark, M., Çomu, T. (2012). "Sosyal Medyanın Nefret Söylemi için Kullanılması İfade Özgürlüğü değildir!". Web: <http://yenimedya.wordpress.com/2012/01/20/sosyal-medyanin-nefret-soylemi-icin-kullanilmasi-ifade-ozgurlugu-degildir/> adresinden 16.04.2014'te alınmıştır.

İnternet: Blum-Ross, A., Livingstone, S. (2017). "Screen Time for Kids: Getting the Balance Right". Web: <https://clalliance.org/blog/screen-time-kids-getting-balance-right/> adresinden 10.02.2019'da alınmıştır.

İnternet: Bradsher, K. (2000). Ford Offers Its Workers PC's And Internet for \$5 a Month. Web: <https://www.nytimes.com/2000/02/04/business/ford-offers-its-workers-pc-s-and-internet-for-5-a-month.html> adresinden 04.09.2019'da alınmıştır.

İnternet: BTK (2016). Stratejik Plan 2016-2018. Web: <https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/slug/str-pln-2016-2018.pdf> adresinden 20 Ocak 2020'de alınmıştır.

İnternet: BTK (2018). Elektronik Haberleşme Sektörüne İlişkin İl Bazında Yıllık İstatistik Bülteni. Web: <https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/yillik-il-istatistikleri/elektronik-haberlesme-sektorune-iliskin-il-bazinda-yillik-istatistik-bulteni-2018.pdf> adresinden 19.12.2018'de alınmıştır.

İnternet: Carlsson, U., Culver, S. H. (2013). Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue, UNESCO. Web: http://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2013/04/Media_and_Information_Literacy_and_Intercultural_Dialogue.pdf adresinden 23 Aralık 2016'da alınmıştır.

İnternet: Cebr (2018). The Economic Impact of Digital Inclusion in the UK: A report for Good Things Foundation. Web: https://www.goodthingsfoundation.org/sites/default/files/research-publications/the_economic_impact_of_digital_inclusion_in_the_uk_final_submission_stc_0.pdf adresinden 18.07.2019'da alınmıştır.

İnternet: Chasseriaux, J. M. (1996). Cooperation with Central and Eastern European Countries. Web: https://www.ercim.eu/publication/Ercim_News/enw25/chasseriaux2.html adresinden 10 Eylül 2017'de alınmıştır.

İnternet: Commissions for Rural Communities (2005). "Beyond digital divides? The future for ICT in rural areas". Web: <http://www.demos.co.uk/files/ruralbroadband.pdf?1240939425> adresinden 26.12.2018'de alınmıştır.

İnternet: CRIN (2014). Access Denied: Protect Rights – Unblock Children's Access to Information. Web: file:///C:/Users/MEHTAP/Desktop/access_to_information_final_layout%20%20%20%20ÇÇÇ.pdf adresinden 25 Kasım 2017'de alınmıştır.

İnternet: Çocukluk Çağı Obezite Araştırması Ön Sonuçları (2013). Web: <http://www.thsk.saglik.gov.tr/haberler/915-%C3%A7ocukluk-%C3%A7a%C4%9F%C4%B1-obeziye-ara%C5%9F%C4%B1-sonu%C3%B6n-sonu%C3%A7lar-toplant%C4%B1s%C4%B1.html> adresinden 01.01.2014'te alınmıştır.

İnternet: Eker Akdoğan, A. (2008). Nano Malzemeler. Web: http://www.yildiz.edu.tr/~akdogan/lessons/endustriyelmalzeme/Nano_Malzemeler.pdf adresinden 19.12.2018'de alınmıştır.

İnternet: Encyclopedia Britannica (2018). Web: <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence> adresinden 19.12.2018'de alınmıştır.

İnternet: Encyclopedia Britannica (2018). Web: <https://www.britannica.com/technology/automation> adresinden 19.12.2018'de alınmıştır.

İnternet: Encyclopedia Britannica (2018). Web: <https://www.britannica.com/technology/cloud-computing> adresinden 19.12.2018'de alınmıştır.

İnternet: Encyclopedia Britannica (2018). Web: <https://www.britannica.com/technology/nanotechnology> adresinden 19.12.2018'de alınmıştır.

İnternet: European Commission (2019). Media Literacy and Safe Use of New Media. Web: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/68-media-literacy-and-safe-use-new-media-luxembourg> adresinden 08.01.2020'de alınmıştır.

İnternet: European Employment Strategy (1997). Employment Package. Web: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1039&langId=en> adresinden 8 Eylül 2017'de alınmıştır.

İnternet: Gürcan, A., Özhan, S., Uslu, R. (2008). Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara. Web: http://www.ailetoplum.gov.tr/upload/athgm.gov.tr/mce/eskisite/files/DIJITAL_OYUNLAR_ve_COCUKLAR_UZERINDEKI_ETKILERI_RAPOR.pdf adresinden 02.01.2014'te alınmıştır.

İnternet: Haber Vitrini (2013). Web: <http://www.habervitrini.com> adresinden 12.11.2013'te alınmıştır.

İnternet: Heins, M., Cho, C. (2003). Media Literacy: An Alternative to Censorship. Web: <https://ncac.scdn6.secure.raxcdn.com/wp-content/uploads/2017/10/marjie3.pdf> adresinden 3 Ekim 2019'da alınmıştır.

İnternet: Internet World Stats (2018). The Digital Divide, ICT, and Broadband Internet. Web: <https://www.internetworldstats.com/links10.htm> adresinden 20.12.2018'de alınmıştır.

İnternet: ITU News (2019). Why digital skills training is so important if we are serious about closing the digital divide. Web: <https://news.itu.int/why-digital-skills-training-is-so-important-if-we-are-serious-about-closing-the-digital-divide/> adresinden 05.09.2019'da alınmıştır.

İnternet: İnternet Kafeler Değişim Dönüşüm Ön Proje Çalışması (2012). İstanbul İnternet Kafeciler Esnaf Odası. Web: http://www.tbmm.gov.tr/arama_komisyonlari/bilisim_İnternet/docs/sunumlar/istanbul_İnternet_kafeciler.pdf adresinden 05.01.2014'te alınmıştır.

İnternet: Kalkınma Bakanlığı (2015). 2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/2015-2018BilgiToplumuStratejisiVeEylemPlanı.pdf> adresinden 03.08.2019'da alınmıştır.

İnternet: Kroes, N. (2012). Every EU Country Needs a Digital Champion!. Web: https://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/kroes/en/blog/digital-champions.html adresinden 29.08.2019'da alınmıştır.

- İnternet: Livingstone, S., Bober, M., Helsper, E. (2005). Inequalities and the Digital Divide in Children and Young People's Internet Use: Findings from the UK Children Go Online Project". Web: <https://www.york.ac.uk/res/e-society/projects/1/UKCGOdigitaldivide.pdf> adresinden 09.01.2019'da alınmıştır.
- İnternet: Livingstone, S., Couvering Van, E., Thumim, N. (2005). "Adult Media Literacy: A review of the research literature on behalf of Ofcom". Web: <http://dera.ioe.ac.uk/5283/1/aml.pdf> adresinden 16 Aralık 2016'da alınmıştır.
- İnternet: Mayfield, A. (2008). What is Social Media. Web: <http://www.icrossing.com/sites/default/files/what-is-social-media-uk.pdf> adresinden 09.04.2014'te alınmıştır.
- İnternet: MEB, 2003. "Bilişim Teknolojileri Formatör Öğretmenleri Görevleri ve Çalışma Esasları". Web: http://kirsehir.meb.gov.tr/haber/kirsehir/dosya/2009_2calisma.pdf adresinden 05.01.2020'de alınmıştır.
- İnternet: MEB (2008). Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı. Web: <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/0kilavuzkitap.pdf> adresinden 10 Ekim 2019'da alınmıştır.
- İnternet: MEB (2018a). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali. Web: <https://www.rtuk.gov.tr/duyurular/3788/613/23-09-2014-yenilenen-medya-okuryazarligi-ogretim-materyali.html> adresinden 25 Mart 2019'da alınmıştır.
- İnternet: MEB (2018b). Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7 veya 8. Sınıflar). Web: [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813172123543-7%C3%96P%202018-83%20Medya%20okur%20yazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20\(7%20veya%208.%20s%C4%B1n%C4%B1f\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813172123543-7%C3%96P%202018-83%20Medya%20okur%20yazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20(7%20veya%208.%20s%C4%B1n%C4%B1f).pdf) adresinden 10 Kasım 2019'da alınmıştır.
- İnternet: MEB (2020). FATİH Projesi. Web: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden 20 Ocak 2020'de alınmıştır.
- İnternet: MEB ve RTÜK (2006). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Web: <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/program.pdf> adresinden 10 Ekim 2019'da alınmıştır.
- İnternet: Media Smarts (2018). Media Education in Ontario. Web: <http://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-media-literacy-outcomes-province-territory/media-education-ontario> adresinden 9 Ocak 2020'de alınmıştır.
- İnternet: Mora, N. (2008). Medya Çalışmaları Medya Pedagojisi ve Küresel İletişim. Web: http://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/medya_calismalari_medya_pedagojisi_ve_kuresel_iletisim.pdf#page=8 adresinden 20.05.2014'te alınmıştır.
- İnternet: NAMLE (2007). Core Principles of Media Literacy Education in the United States. Web: [https://cmes.uchicago.edu/sites/cmes.uchicago.edu/files/uploads/MediaLiteracy/NA_MLE_Core%20Principles%20\(Teachers\).pdf](https://cmes.uchicago.edu/sites/cmes.uchicago.edu/files/uploads/MediaLiteracy/NA_MLE_Core%20Principles%20(Teachers).pdf) adresinden 29 Aralık 2016'da alınmıştır.

- İnternet: NAMLE (2016). Web: <https://namle.net/publications/mle-common-core-standards/> adresinden 29 Aralık 2016'da alınmıştır.
- İnternet: NAMLE (2018). My Media Literacy Australian Adventure. Web: <https://namle.net/my-media-literacy-australian-adventure/> adresinden 19 Ocak 2020'de alınmıştır.
- İnternet: NAMLE (2019). Snapshot 2019: The State of Media Literacy Education in the U.S. Web: https://namle.net/wp-content/uploads/2019/06/SOML_FINAL.pdf adresinden 15 Ocak 2020'de alınmıştır.
- İnternet: *National Telecommunications and Information Administration [NTIA] (1995). Falling Through the Net: A Survey of the "Have Nots" in Rural and Urban America.* Web: <https://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fallingthru.html> adresinden 10.01.2019'da alınmıştır.
- İnternet: *National Telecommunications and Information Administration [NTIA] (1999). Falling through the net: Defining the digital divide. A report on the telecommunications and information technology gap in America.* Washington, DC: U.S. Department of Commerce. Web: <http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fttn99/fttn.pdf> adresinden 03.01.2019'da alınmıştır.
- İnternet: Nettlefold, J., Williams, K. (2018). Insight Five: A snapshot of Media Literacy in Australian Schools. Web: https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/1144409/Insight-Five-Media-Literacy.pdf adresinden 10 Ocak 2020'de alınmıştır.
- İnternet: *OECD (2018a). Bridging The rural Digital Divide: OECD Digital Economy Papers.* Web: <http://www.sipotra.it/wp-content/uploads/2018/03/BRIDGING-THE-RURAL-DIGITAL-DIVIDE.pdf> adresinden 26.12.2018'de alınmıştır.
- İnternet: *OECD (2018b). Rural 3.0.: A Framework for Rural Development.* Web: <https://www.oecd.org/cfe/regional-policy/Rural-3.0-Policy-Note.pdf> adresinden 19.12.2018'de alınmıştır.
- İnternet: *OECD (2018c). Internet Access.* Web: <https://data.oecd.org/ict/internet-access.htm#indicator-chart> adresinden 04.01.2019'da alınmıştır.
- İnternet: Ofcom (2016). Web: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/media-literacy> adresinden 20 Aralık 2016'da alınmıştır.
- İnternet: Ofcom (2017). Children and parents: Media use and attitudes report 2017. London: Ofcom, 1–306. Web: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/108182/children-parents-media-use-attitudes-2017.pdf adresinden 06.02.2019'da alınmıştır.
- İnternet: Office for National Statistics (2019). Exploring the UK's digital divide. Web: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/householdcharacteristics/homeinternetandsocialmediausage/articles/exploringtheuksdigitaldivide/2019-03-04> adresinden 18.07.2019'da alınmıştır.

- İnternet: OnAir – European Media Education Project (2010). Web: <https://www.media-and-learning.eu/resource/on-air-european-media-education-project> adresinden 01 Aralık 2019’da alınmıştır.
- İnternet: OUP (2018). Digital Economy, Oxford Dictionary, Oxford University Press, Oxford, UK. Web: https://en.oxforddictionaries.com/definition/digital_economy adresinden 10.06.2018’de alınmıştır.
- İnternet: Peker, K. (2010). “Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitim ve Yöntemleri”, Mevzuat Dergisi, Sayı:156. Web: <http://www.mevzuatdergisi.com/2010/12a/02.htm> adresinden 14 Şubat 2018’de alınmıştır.
- İnternet: Pizzoli, E., Gong, X. (2007). “How to Best Classify Rural and Urban”. Web: <http://www.stats.gov.cn/english/icas/papers/p020071114325747190208.pdf> adresinden 18.12.2018’de alınmıştır.
- İnternet: Radikal Gazetesi (2013). Web: <http://blog.radikal.com.tr/Sayfa/hayatimizi-degistirecek-yeni-kimlik-kartlari---dijital-iz-ve-vatandasin-anonim-kalma-hakki-8131> adresinden 14.11.2013’te alınmıştır.
- İnternet: Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun (2011). Web: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6112.pdf> adresinden 20 Ocak 2020’de alınmıştır.
- İnternet: Radyo ve Televizyon Yayıncılığı Sektör Raporu (2014). Web: file:///C:/Users/User/Downloads/Radyo%20ve%20Televizyon%20Yay%C4%B1nc%C4%B1l%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Sekt%C3%B6r%20Raporu_0129.pdf adresinden 10 Ocak 2020’de alınmıştır.
- İnternet: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, L 394/10. Web: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> adresinden 28 Kasım 2019’da alınmıştır.
- İnternet: RTÜK (2009). Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması-2. Web: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/%C4%B1ntsnf1/Belgelerim/Downloads/T ELEV%C4%B0ZYON%20%C4%B0ZLEME%20E%C4%9E%C4%B0L%C4%B0 MLER%C4%B0%20-%202.pdf> adresinden 24.04.2014’te alınmıştır.
- İnternet: RTÜK (2013a). Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması-2. Web: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/%C4%B1ntsnf1/Belgelerim/Downloads/T V.pdf> adresinden 26.04.2014’te alınmıştır.
- İnternet: RTÜK (2013b). "Türkiye' de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması", *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi*, 14-15 Kasım 2013, İstanbul, Web: http://www.byegm.gov.tr/uploads/docs/RTU%CC%88K%EF%80%A2_Tu%CC%88rkiyede_C%CC%A7ocu_klar%C4%B1n_Medya_Kullanm_a_Al%C4%B1s%CC%A7kanl%C4%B1g%CC%86%C4%B1_Aras%CC%A7t%C4%B1_rmas%C4%B1_Eyl u%CC%88l_2013.pdf adresinden 29.06.2015’te alınmıştır.

İnternet: RTÜK (2016). Türkiye’de Medya Okuryazarlığı. Web: https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461B&MenuId=2 adresinden 13 Ocak 2020’de alınmıştır.

İnternet: Sanchez, R. (1999). Gates to Give \$1 Billion for Minority Scholarships. Web: <https://www.washingtonpost.com/archive/politics/1999/09/17/gates-to-give-1-billion-for-minority-scholarships/e68ba77c-5b75-446a-a75a-54da6bbb6ad1/?noredirect=on> adresinden 04.09.2019’da alınmıştır.

İnternet: SCONUL Advisory Committee on Information Literacy (1999). Information skills in higher education: a SCONUL position paper. Prepared by the Information Skills Task Force, on behalf of SCONUL. Web: http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf adresinden 29.12.2016’da alınmıştır.

İnternet: SCONUL Working Group on Information Literacy (2011). The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model. Web: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf> adresinden 02.01.2017’de alınmıştır.

İnternet: Sen, Amartya (2002). 'How to judge globalization', *The American Prospect Online*, Web: <http://people.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/globalism.html> adresinden 05.07.2015’te alınmıştır.

İnternet: Singh, J., Grizzle, A., Yee, S. J., Culver, S. H. (2015). Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals, UNESCO. Web: http://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/07/milid_yearbook_20151.pdf adresinden 23 Aralık 2016’da alınmıştır.

İnternet: Singh, J., Kerr, P., Hamburger, E. (2016). Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism, UNESCO. Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf#23> adresinden 10 Aralık 2016’da alınmıştır.

İnternet: Star Gazetesi (2013). Web: <http://haber.stargazete.com> adresinden 12.11.2013’te alınmıştır.

İnternet: The Economist Intelligence Unit Limited (2012). Smart Policies to Close the Digital Divide: Best Practices from around the World. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un-dpadm/unpan049753.pdf> adresinden 28.08.2019’da alınmıştır.

İnternet: The Statistics Portal (2018). Household internet access in the European Union (EU28) 2007-2017. Web: <https://www.statista.com/statistics/377585/household-internet-access-in-eu28/> adresinden 20.12. 2018’de alınmıştır.

İnternet: The Urban Institute (2000). E-Rate and the Digital Divide: A Preliminary Analysis From the Integrated Studies of Educational Technology. Web: <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/62011/1000000-E-Rate-and-the-Digital-Divide.PDF> adresinden 04.09.2019’da alınmıştır.

- İnternet: The World Bank (2009). Information and Communications for Development: Extending Reach and Increasing Impact. Web: <http://documents.worldbank.org/curated/en/645821468337815208/pdf/487910PUB0EPI1101Official0Use0Only1.pdf> adresinden 29.08.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: The World Bank (2018). Information and Communications for Development: Data-Driven Development. Web: <http://documents.worldbank.org/curated/en/987471542742554246/pdf/128301-9781464813252.pdf> adresinden 29.08.2019'da alınmıştır.
- İnternet: TÜBİTAK BİLTEN (1999). Türkiye Ulusal Enformasyon Altyapısı Anaplanı Sonuç Raporu (TUENA), Ekim 1999. Web: http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/Yayinlar/991000_TuenaRapor.pdf adresinden 02.08.2019'da alınmıştır.
- İnternet: TÜİK (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ve Medya, 2013. Web: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresinden 20.12.2017'de alınmıştır.
- İnternet: TÜİK (2014-2018). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması İstatistikleri, 2014-2018. Web: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id> adresinden 19.08.2018'de alınmıştır.
- İnternet: TÜİK (2019). Tanım ve Kavramlar: Kır-Kent. Web: http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/YMA_2012/metaveri/tanim/index.html adresinden 16.01.2019'de alınmıştır.
- İnternet: Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı (2016). 2016-2019 Ulusal Siber Güvenlik Stratejisi. Web: <https://hgm.uab.gov.tr/uploads/pages/siber-guvenlik/2016-2019guvenlik.pdf> adresinden 10 Ocak 2020'de alınmıştır.
- İnternet: UNCTAD (2018). The digital divide is impeding development. Web: <https://unctad.org/en/pages/newsdetails.aspx?OriginalVersionID=1896> adresinden 04.09.2019'da alınmıştır.
- İnternet: UNDP Türkiye (2019). 2019 İnsani Gelişme Raporu Eşitsizliklere Odaklanıyor. Web: http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/presscenter/articles/2019/05/2019-_nsani-gelime-raporu-eitsizliklere-odaklaniyor.html adresinden 30.08.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: UNESCO (2006a). Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next. Web: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf adresinden 20.12.2018'de alınmıştır.
- İnternet: UNESCO (2006b). Using ICT to Develop Literacy. UNESCO Bangkok:18. Web: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/ict/e-books/Literacy/Using_ICT_to_Develop_Literacy.pdf adresinden 11.12.2018'de alınmıştır.
- İnternet: UNESCO (2007). PARIS AGENDA OR 12 RECOMMENDATIONS FOR MEDIA EDUCATION. Web:

(http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf adresinden 7 Aralık 2016'da alınmıştır.

İnternet: UNESCO (2013). Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines [Abstract]. Web: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-policy-and-strategy-guidelines/> adresinden 10 Aralık 2016'da alınmıştır.

İnternet: UNICEF (2011). Çevrimiçi Genç Türkiye: Türkiye'deki Dijital Durumla İlgili Araştırma Çalışması, Web: <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=2211> adresinden 03.01.2015'te alınmıştır.

İnternet: UNICEF (2017). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Birinci Kısım, Madde 1-20. Web: https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html adresinden 28 Kasım 2017'de alınmıştır.

İnternet: US Department of Education (2016). Expanding Computer Science Education with Career and Technical Education. Web: <https://sites.ed.gov/octae/tag/digital-literacy/> adresinden 10 Ocak 2020'de alınmıştır.

İnternet: Van Dijk, T. A. (1991), Racism and the Press, London: Routledge. Web: http://www.overcominghateportal.org/uploads/5/4/1/5/5415260/teun_a_van_dijk_-_racism_and_the_press.pdf adresinden 05.06.2014'te alınmıştır.

İnternet: Wartella, E., Lee, June H., Caplovitz, A. G. (2002). "Children and Interactive Media: Research Compendium Update" Web: https://www.researchgate.net/publication/237246591_Children_and_Interactive_Media_Research_Compendium_Update adresinden 29 Temmuz 2016'da alınmıştır.

İnternet: Wartella, E., O'Keefe B., Scantlin, R. (2000). "Children and Interactive Media: A Compendium of Current Research and Directions for the Future, New York Markle Foundation, 2000". Web:

<http://www.markle.org/general-markle/children-and-interactive-media-compendium-current-research-and-directions-future> adresinden 29 Temmuz 2016'da alınmıştır.

İnternet: Wikipedia (2013). Fiberoptik, Web: <http://tr.wikipedia.org/wiki/Fiberoptik> adresinden 21.11.2013'te alınmıştır.

İnternet: Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., Cheung, C.K. (2011). Media and information literacy curriculum for teachers [Abstract], UNESCO. Web: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf adresinden 15 Aralık 2016'da alınmıştır.

İnternet: World Development Report (2016). Digital Dividends. Web: <http://documents.worldbank.org/curated/en/896971468194972881/pdf/102725-PUB-Replacement-PUBLIC.pdf> adresinden 03.01.2019 'da alınmıştır.

- İnternet: Yılmaz, B. (2012). Dijital yerliler kitabı sevmiyor, Web: <http://ekonomi.haber7.com/ekonomi/haber/850498-dijital-yerliler-kitabi-sevmiyor> adresinden 17.01.2015'te alınmıştır.
- Jackson, L. A., von Eye, A., Biocca, F. A., Barbatsis, G., Zhao, Y., Fitzgerald, H. E. (2006). "Does Home Internet Use Influence the Academic Performance of Low-Income Children?", *Developmental Psychology*, 42(3), 429–435.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, London: The MIT Press Cambridge.
- Jurich, S. (2000). "The Information Revolution and the Digital Divide: A Review of Literature", *TechKnowLogia* 2(1), 42-44.
- Kalkınma Bakanlığı (2018). *Kamu Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yatırımları*. Ankara: İktisadi Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Bilgi Toplumu Dairesi.
- Karaarslan, E., Çetin E. (2002). Türkiye'de ve Dünyada Spam Karşıtı Politikalar ve SPAM ile Savaşmak için Geliştirilen Anti-Spam Modeli inet-tr 2002 Konferansı.
- Karakehya, H. (2009) "Gözetim ve Suçla Mücadele", *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 58:2.
- Katz, J. E., Rice, R. E., Aspden, P. (2001). "The Internet, 1995-2000: Access, Civic Involvement, and Social Interaction", *American Behavioral Scientist*, 45(3), 405-419.
- Kaya, E., Karayel, K. B. (2017). "Türkiye'de Kamu Bilişim Yatırımları: 2002-2017", *TBD 34. Ulusal Bilişim Kurultayı – Bilişim 2017*.
- Kesici, M. R., Selamoğlu, A. (2005). "Genel Hatlarıyla Avrupa İstihdam Stratejisi ve Geçirdiği Dönüşüm", *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 7(2), 25-51.
- Kessler, A., Bergs, A. (2003). "Literacy and the new media: Vita brevis, lingua brevis", içinde Jean Aitchison ve Diana M. Lewis (Eds.), *New Media Language*, London: Routledge, 75-84.
- Khan, A. W. (2006). "Preface", içinde Divina Frau-Meigs (ed.) *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, UNESCO, 5.
- Kılıçbay, B. (2005). "Bir Teknoloji Söyleminden Parçalar: Enformasyon ve İletişim Teknolojileri Kuramlarına Tarihsel Bakış", içinde Binark, Mutlu ve Kılıçbay, Barış (der.), *İnternet, Toplum, Kültür*, Ankara: Epos Yayınları, 15-31.
- Kiesler, S., Zdaniuk, B., Lundmark, V., Kraut, R. (2000). "Troubles with the Internet: The Dynamics of Help at Home", *Human-Computer Interaction*, 15, 323–351.
- Koman, E. (2011). "Çocuklarla Birlikte Başka Bir Medya", içinde Şirin, Mustafa Ruhi (yay. haz.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı: Anne Baba, Öğretmen ve Medya Çalışanları İçin*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 305-314.

- Kos-Labedowicz, J. (2017). "The Issue of Digital Divide in Rural Areas of the European Union", *Ekonomiczne Problemy Usług* nr, 1/2017 (126), 195-204.
- Köse, H. Ö. (2004). "Küreselleşme Sürecinde Uluslararası Denetimin Artan Önemi ve Kamusal Denetimin Uluslararasılaşması Sorunu", *Amme İdaresi Dergisi*, 37(3):37-62.
- Kubey, R. (1998). "Obstacles to the Development of Media Education in the United States", *Journal of Communication*, 48(1), 58-69.
- Kurt, A. A., Kürüm, D. (2010). "Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Lewis, J., Jhally, S. (1998). "The Struggle Over Media Literacy", *Journal of Communication*, 48(1), 109-120.
- Li, Y., Ranieri, M. (2013). "Educational and social correlates of the digital divide for rural and urban children: A study on primary school students in a provincial city of China", *Computers & Education* 60, 197-209.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: childhood and the changing media environment*, Sage, London, UK.
- Livingstone, S., Bober, M. (2005). *UK Children Go Online: Final report of key Project findings*. 6. London School of Economics and Political Science, London, UK.
- Livingstone, S., Bulger, M. (2014). "A Global Research Agenda for Children's Rights in the Digital Age", *Journal of Children and Media*, 8(4), 317-335.
- Livingstone, S.; Carr, J., Byrne, J. (2016) One in Three: Internet Governance and Children's Rights. Innocenti discussion paper no. 2016-01. Florence: UNICEF Office of Research.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011) Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings. London: EU Kids Online, LSE.
- Livingstone, S., Holden, K. J., Bovill, M. (1999) Children's changing media environment: overview of a European comparative study. In: von Feilitzen, Cecilia and Carlsson, Ulla, (eds.) *Children and Media: Image, Education, Participation*. Clearinghouse yearbook. Nordicom/UNESCO, Goteborg, Sweden.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., Lagae, K. (2015). "How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style". London: EU Kids Online, LSE.
- Livingstone, S., O'Neill, B. (2014). "Children's Rights Online: Challenges, Dilemmas and Emerging Directions", içinde S. Van der Hof, B. Van den Berg, & B. Schermer (Eds.), *Minding Minors Wandering the Web: Regulating Online Child Safety*, The Hague: T.M.C. Asser Press, 19-38.

- Livingstone, S., Tambini, D., Belakova, N., Goodman, E. (2018). Protection of children online, does current regulation deliver? Media Policy Brief 21. London: Media Policy Project, London School of Economics and Political Science.
- Maram, A., Ruggeri, D. (2013). "The Digital Divide: Issue Framing and Policy Responses", *American Journal of Management*, 13(1), 112-120.
- McMahon, B., Quin, R. (1999). "Australian Children and the Media: Education, Participation and Enjoyment", ", içinde von Feilitzen, Cecilia ve Carlsson, Ulla (Eds.), *Children and Media: Image, Education, Participation*, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Göteborg University, Nordicom, 189-203.
- Milena, Z. R., Dainora, G., Alin, S. (2008). "Qualitative Research Methods: A Comparison Between Focus-Group and In-Depth Interview", *Ann. Univ. Oradea Econ. Sci. Ser.*, 17, 1279-1283.
- Murdock, Graham (2002). "Review Article: Debating Digital Divides", *European Journal of Communication*, 17(3), 385-390.
- Musingafi, M. C.C., Zebron, S. (2014). "The Role of Information and Communication Technology in Rural Socio-Economic Development in Africa", *International Journal of Public Policy and Administration Research*, 1(2), 38-46.
- Mutlu, E. (2012). *İletişim Sözlüğü*, Sofos: Ankara.
- Naito, T. (2018). "Current State and Development Potential of the ICT Sector in Africa", *New Breeze*, Winter 2018, 7-12.
- Nixon, H. (1998). "Fun and Games are Serious Business", içinde Julian Sefton-Green (Ed.), *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*, London: UCL Press.
- OECD (2001). *Understanding The Digital Divide*, OECD Publications: France.
- Ofcom (2004). Ofcom's strategy and priorities for promoting media literacy. London: Ofcom.
- O'Neill, B. (2010). "Media Literacy and Communication Rights: Ethical Individualism in the New Media Environment", *The International Communication Gazette*, 72(4-5), 323-338.
- Onitsuka, K., Hidayat T., AR, R., Huang, W. (2018). "Challenges for the next level of digital divide in rural Indonesian communities", *E J Info Sys Dev Countries*, 84:e12021.
- Oruç, E., Arslan, S. (2002). "Sayısal Uçurumun Önlenmesi: Stratejik Plan", Telekomünikasyon Kurumu, Sektörel Araştırma ve Stratejiler Dairesi Başkanlığı.
- Özden, M., Yılmaz, F. (2008). "4-5. Sınıflar İlköğretim Programının İnternet Kullanımına Etkisinin Aile Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", VIII. International Educational

- Technology Conference I.E.T.C., Anadolu University, pp. 695-698, 6-9 May, Eskişehir, Turkey.
- Öztürk, L. (2005). "Türkiye’de Dijital Eşitsizlik: Tübitak-Bilten Anketleri Üzerine Bir Değerlendirme", *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı:24, 111-131.
- Park, S. (2017). "Digital inequalities in rural Australia: A double jeopardy of remoteness and social exclusion", *Journal of Rural Studies*, 54, 399-407.
- Parola, A., Ranieri, M. (2011). "The Practice of Media Education: International Research on Six European Countries", *Journal of Media Education*, 3(2), 90-100.
- Patahuddin, S. M., Dole, S. (2006). "Using te Internet in Teaching Mathematics in Primary School", in *The 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia (MERGA)*, 2006, vol. 2, pp. 400–407
- Porat, M. U. (1977). *The Information Economy: Definition and Measurement*, Office of Telecommunications, Washington D.C.: US Department of Commerce.
- Potter, W. J. (2010). "The State of Media Literacy", *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Preston, P., Cawley, A., Metykova, M. (2007). "Broadband and Rural Areas in the EU: From Technology to Applications and Use", *Telecommunications Policy* 31 (2007), 389-400.
- Reilly, E. (2009). "What is Learning in a Participatory Culture?" Threshold. Co-editor of Spring 2009 issue.
- Roberts, J. (2000). "From Know-how to Show-how? Questioning the Role of Information and Communication Technologies in Knowledge Transfer", *Technology Analysis & Strategic Management*, 12:4, 429-443.
- Salemink, K., Strijker, D., Bosworth, G. (2015) "Rural development in the digital age: A sstematic literatüre review on unequal ICT availability, adoption, and use in rural areas", *Journal of Rural Studies*, 54, 360-371.
- Saygın, Engin (2016). "Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun Medya Okuryazarlığı Alanındaki Rolü", içinde Elif Küçük Durur (Ed.), *Medya Okuryazarlığı*, Ankara: Siyasal Kitabevi, 327-357.
- Schelfhout, E. (2002). "Media Education in Flemish Secondary Schools: A Study Report", *Media Education in 12 European Countries: A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*, Zurich: Swiss Federal Institute of Technology, 11-22.

- Seferoğlu, S., Avcı, Ü., Kalaycı, E. (2008). “Sayısal Uçurum: Türkiye’deki Durum ve Mücadelede Uygulanabilecek Politikalar”, 25. Ulusal Bilişim Kurultayı, Bilişim ’08 Bildiriler Kitabı (BTIE-2008), 17-21, Ankara: Türkiye Bilişim Derneği.
- Sekarasih, L., McDermott, K. W.; O’Malley, D., Olson, C., Scharrer, E. (2016). “To guide or to be the sage: children’s responses to varying facilitator prompts following a media literacy education curriculum in the United States”, *Journal of Children and Media*, 10(3), 369-384.
- Selim, S., Balyaner, İ. (2017). “Türkiye’de Hanehalkının Sahip Olduğu Bilişim Teknolojileri Ürünleri Sayısını Belirleyen Faktörlerin Araştırılması: Bir Sayma Veri Modeli”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Aralık 2017, 428-454.
- Selvi, Ö. (2012). “Bilgi Toplumu, Bilgi Yönetimi ve Halkla İlişkiler”, Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, Sayı:3, 191-214.
- Selwyn, N. (2003). “Apart from technology: understanding people’s non-use of information and communication technologies in everyday life”, *Technology in Society* 25, 99–116.
- Selwyn, N. (2004). “Reconsidering Political and Popular Understandings of The Digital Divide”, *New Media & Society*, 6(3), 341-362.
- Snoddy, R. (2003). "Modern media myths", içinde Jean Aitchison ve Diana M. Lewis (ed.), *New Media Language*, London: Routledge, 18-26.
- Stern, M. J., Adams, A. E., Elsassser, S. (2009). “Digital Inequality and Place: The Effects of Technological Diffusion on Internet Proficiency and Usage across Rural, Suburban, and Urban Counties”, *Sociological Inquiry*, 79(4).
- Surchev, P. (2010). “Rural Areas – Problems and Opportunities for Development”, *Trakia Journal of Sciences*, 8(3), 234-239.
- Strover, S. (2014). “The US Digital Divide: A Call for a New Philosophy”, *Critical Studies in Media Communication*, 31(2), 114-122.
- Şeker, T., Sine, R. (2012). “Çocuk Zihnindeki Haber Resmi”, *Global Media Journal Turkish Edition*, 2 (4), 118-137.
- Taşpınar, M., Gümüş, Ç. (2014). “İnternet Kafelerin Güvenlik Bağlamında Değerlendirilmesi”, *Polis Bilimleri Dergisi*, 7(1), 77-96.
- Taymaz, E.(2018). *Dijital Teknolojiler ve Ekonomik Büyüme: Dijital Teknoloji Sektörlerinde Türkiye’nin Konumu, Fırsatları, Seçenekleri*, İstanbul: TÜSİAD.
- Tekvar, S. O. (2013) “Kamu Kuruluşlarının Halkla İlişkilerinde Sosyal Medya: Dört Bakanlığın Çözümlemesi”, içinde B. Pınar Özdemir ve Melike Aktaş Yamanoglu (ed.), *Halkla İlişkilerin Kazancı: Geçmiş Eğilimler, Yeni Yönelimler*, Ankara: De Ki.

- Terkan, N., Yılmaz, A., Taylan, A. (2007). “Eleştirel Okur Yaratma Projesi: ‘Medya Okuryazarlığı’ nı Eleştirel Okumak”. 4. Uluslararası Çocuk&İletişim Kongresi. 22-24 Ekim 2007. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 461-470.
- Timisi, N. (2011). “Medyada Çocukları Koruyucu Önlemler”, içinde Şirin, Mustafa Ruhi (yay. haz.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı: Anne Baba, Öğretmen ve Medya Çalışanları İçin*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 141-160.
- Treske, G. (2016). “Medya Okuryazarlığı: Neden Gerekli”, içinde Melda Cinman Şimşek ve Nurçay Türkoğlu (Ed.), *Medya Okuryazarlığı*, İstanbul: Pales Yayınları, 25-36.
- Turkle, S. (1996). “Virtuality and its Discontents: Searching for Community in Cyberspace”, *The American Prospect*, 24, 50-57.
- TÜBİSAD (2012). *Atılım İçin Bilişim: Türkiye Ekonomisi İçin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Sektörü Atılım Stratejisi 2023*, İstanbul: A4 Ofset.
- Türkoğlu, N. (2016). “Konferans Çağrısından Kitaba: ‘Medya Okuryazarlığı’”, içinde Melda Cinman Şimşek ve Nurçay Türkoğlu (Ed.), *Medya Okuryazarlığı*, İstanbul: Pales Yayınları, 9-10.
- Tüzün, Ü. (2002). “Gelişen İletişim Araçlarının Çocuk ve Gençlerin Etkileşimi Üzerine Etkisi”, *Düşünen Adam Dergisi*, 15(1), 46-50.
- UNDP (1999). *Human Development Report 1999*, New York: Oxford University Press.
- UNDP (2016). *Human Development Report 2016*, Canada: the Lowe Martin Group.
- Uysal, M. (2016). “Eleştirel Medya Okuryazarlığı”, içinde Elif Küçük Durur (Ed.), *Medya Okuryazarlığı*, Ankara: Siyasal Kitabevi, 23-48.
- Uzun, R. (2011). *İletişim Etiği: Sorunlar ve Sorumluluklar*, Dipnot Yayınları, Ankara.
- Valcke, M., Bontea, S., de Wevera, B., & Rotsa, I. (2010). “Internet Parenting Styles and The Impact on Internet Use of Primary School Children”. *Computers & Education*, 55(2), ss. 454-464.
- van Dijk, J. A.G.M. (2006). *The Network Society: Social Aspects of New Media*, Sage Publications, London.
- van Dijk, J. A.G.M. (2017). Digital Divide: Impact of Access, *The International Encyclopedia of Media Effects*. Patrick Rössler (Editor-in-Chief), Cynthia A. Hoffner, and Liesbet van Zoonen (Associate Editors). JohnWiley & Sons, Inc.
- van Dijk, T. A. (2010), "Söylem ve İktidar", içinde *Nefret Suçları ve Nefret Söylemi*, Hrant Dink Vakfı.
- Varlı, M. (2012). “Ülke Profili: Birleşik Krallık (İngiltere, Galler, İskoçya, Kuzey İrlanda)”, içinde Nurdan Öncel Taşkıran (Ed.), *Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili*, Kocaeli: Umuttepe Yayınları, 119-175.

- Vilovi, G. (2011), “Güneydoğu Avrupa Medyasındaki İnternet Çağı Denetimi”, içinde *Profesyonel Gazetecilik ve Özdenetim: Güneydoğu Avrupa ve Türkiye’de Yeni Medya, Eski Açmazlar*, Baskı Atölye Ofset Matbaacılık, Türkiye.
- Virilio, P. (2003). *Enformasyon Bombası*, Metis Yayıncılık, İstanbul.
- Warren, M. (2007). “The Digital Vicious Cycle: Links Between Social Disadvantage and Digital Exclusion in Rural Areas”, *Telecommunication Policy* 31 (2007), 374-388.
- Warren, R. (2003). “Parental Mediation of Preschool Children’s Television Viewing”, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 394-417.
- Warschauer, M. (2000). “Technology and School Reform: A View From Both Sides of The Track”. *Education Policy Analysis Archives*, 8(4).
- Wilson, C. (2019). “Media and Information Literacy: Challenges and Opportunities for the World of Education”, the Canadian Commission for UNESCO’s IdeaLab, November 2019.
- Wong, C. Y., Ho, K. M., Chen, H., Gu, D., Zeng, Q. (2015). “Digital Divide Challenges of Children in Low-Income Families: The Case of Shanghai”, *Journal of Technology in Human Services*, 33(1), 53-71.
- Yaylagül, L. (2013), “Bilgisayar ve İnternetin Ekonomi Politikası”, *Global Media Journal*, Güz, 4(7), 214-236.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, E. (1995). “Ekonomik Yapı ve Ölçek Ekonomileri”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 65-82.
- Yılmaz, A., Taylan, A. (2016). “Türkiye’de Medya Okuryazarlığının 10 Yılı: Medya Okuryazarlığını Eleştirel Okumak”, içinde Elif Küçük Durur (Ed.), *Medya Okuryazarlığı*, Ankara: Siyasal Kitabevi, 287-325.
- Yılmaz, N. (2015). *Kırsal Alanda Kadının Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Kullanımını Etkileyen Faktörlerin Analizi: Kars İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 149-158.
- Zhang, D., Livingstone, S. (2019). “Inequalities in how parents support their children’s development with digital Technologies”, *Parenting for a Digital Future: Survey Report 4*, Department of Media and Communications.
- Zhao, L., Lu, Y., Huang, W., Wang, Q. (2010). “Internet inequality: The relationship between high school students’ Internet use in different locations and their Internet self-efficacy”, *Computers and Education*, 55, 1405–1423.





EKLER

EK-1. Anket Uygulanan Çocukların Bulunduğu Okulların Listesi

İLÇELER	GELİŞMİŞ DÜZEY	ORTA GELİŞMİŞ DÜZEY	GELİŞMEMİŞ DÜZEY
Çankaya ilçesi	Salih Alptekin Ortaokulu		
Etimesgut ilçesi	Ahi Evran Ortaokulu		
Keçiören ilçesi	Hacı Sabancı Ortaokulu		
Sincan ilçesi	Cumhuriyet Ortaokulu		
Altındağ ilçesi		Halim Şaşmaz Ortaokulu	
Çankaya ilçesi		Ahmet Barındırır Ortaokulu	
Etimesgut ilçesi		Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu	
Gölbaşı ilçesi		Dr. Ahmet-Filiz Göğüş Ortaokulu	
Keçiören ilçesi		Şehit Enes Demir Ortaokulu	
Sincan ilçesi		Şehit Musa Özalkan İmam Hatip Ortaokulu	
Yenimahalle ilçesi		Prof. Dr. Mehmet Sağlam Ortaokulu	
Sincan ilçesi			Temelli TOKİ Ortaokulu
Yenimahalle ilçesi			Şüküfe Nihal Ortaokulu

EK-2. Anket Formu Örneği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sizlerin, medya araçlarını kullanma biçimlerinizi saptamak amacıyla hazırladığımız soruları göreceksiniz. Formun üzerine adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Anket formunu doldururken, lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun. Sonra size en uygun olan seçeneği, yanındaki parantezin içine, kimi sorularda da kutucukların içine "X" koyarak işaretleyin. Bazı maddeler sizin durumunuzla ilişkili olmayabilir; bu soruları parantez içindeki açıklamalar doğrultusunda işaretlemeden geçebilirsiniz.



Dikkat! Parantez içinde yazılı açıklamaları lütfen okuyun, size yardımcı olacaktır. Bazı sorularda birden fazla seçeneği işaretlemeniz gerekebilir. Bazı sorularda ise yanıtınızı yazmanız istenecektir. Bunun için kalem ve silgilerinizi hazırlayınız.

Bu bir sınav değildir. Verdiğiniz yanıtlarla araştırmamıza katkıda bulunmuş olacaksınız. 😊

Sizden kendi durumunuzu anlatan gerçekçi yanıtlar almamız çok önemli. Böylelikle, medya kurumları da araştırma sonuçlarından yararlanarak size daha uygun ve kaliteli hizmet sunabileceklerdir.

Katılımınız için teşekkür ediyorum.

Mehtap UYAR

Okul:..... **Sınıf:**.....

TÜM ÇOCUKLAR İÇİN SORULAR

A. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

- 1) **Cinsiyetiniz?** 1) Kız () 2) Erkek ()
- 2) **Her ay evinize giren gelir nedir?**
 - 1) 0-500 TL () 2) 501-1500 TL () 3. 1501-2300 TL () 4) 2301-3500 TL ()
 - 5) 3501-4500 TL () 6) 4501-8000 TL () 7) 8000 TL üstü ()
- 3) **Annenizin eğitim durumu nedir?**
 - 1) Okuma yazması yok ()
 - 2) İlkokul ()
 - 3) Ortaokul ()
 - 4) Lise ()
 - 5) Ön lisans (Meslek Yüksek Okulu) ()
 - 6) Lisans (Üniversite) ()
 - 7) Yüksek lisans ()
 - 8) Doktora ()

EK-2. (devam) Anket Formu Örneği

4. Babanızın eğitim durumu nedir?

- 1) Okuma yazması yok ()
- 2) İlkokul ()
- 3) Ortaokul ()
- 4) Lise ()
- 5) Ön lisans (Meslek Yüksek Okulu) ()
- 6) Lisans (Üniversite) ()
- 7) Yüksek lisans ()
- 8) Doktora ()

5. İnternet kullanıyor musunuz? 1)Evet () 2) Hayır ()

(Eğer yanıtınız evet ise, bir sonraki sorudan itibaren cevaplamaya devam ediniz.
Eğer yanıtınız hayır ise, 20. sorudan itibaren cevaplamaya devam ediniz.)

İNTERNET KULLANAN ÇOCUKLAR İÇİN SORULAR**6. İnternet'e nereden erişiyorsunuz? (Her şık için yalnızca bir kutucuk işaretleyiniz.)**

	Çoğu zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1) Evden			
2) Okuldan			
3) Komşudan			
4) Arkadaşımdan			
5) Akrabalarımın			
6) İnternet kafelerden			
7) Diğer:			

7. İnternet'e erişmek için hangi cihazları kullanıyorsunuz?

(Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

- 1) Kendi bilgisayarımı ()
- 2) Okul ve İnternet kafe gibi yerlerdeki bilgisayarları ()
- 3) Cep telefonumu ()
- 4) Tablet bilgisayarımı ()
- 5) Ailemin kullandığı bilgisayar ()
- 6) Diğer:.....

8. İnternet'i ne kadar süredir kullanıyorsunuz?

- 1) 2 yıldan uzun ()
- 2) 1 ile 2 yıl arası ()
- 3) 6 ay ile 1 yıl arası ()
- 4) 6 aydan az ()

EK-2. (devam) Anket Formu Örneği

9. Ne kadar sıklıkla İnternet'i kullanıyorsunuz?

- 1) Saatte birkaç kez ()
- 2) Günde birkaç kez ()
- 3) Günde yaklaşık bir kez ()
- 4) Haftada 3-5 gün ()
- 5) Haftada 1-2 gün ()
- 6) Birkaç haftada bir ()
- 7) Daha az sıklıkta ()

10. Hafta içi günde kaç saat İnternet kullanıyorsunuz?

- 1) Okulun olduğu günler İnternet kullanmam ()
- 2) Günde 1 saatten az ()
- 3) Günde 1 saat ()
- 4) Günde 2 saat ()
- 5) Günde 3 saat ()
- 6) Günde 4 saat ()
- 7) Günde 5 saatten fazla ()

11. Hafta sonu günde kaç saat İnternet kullanıyorsunuz?

- 1) Hafta sonu İnternet kullanmam ()
- 2) Günde 1 saatten az ()
- 3) Günde 1 saat ()
- 4) Günde 2 saat ()
- 5) Günde 3 saat ()
- 6) Günde 4 saat ()
- 7) Günde 5 saatten fazla ()

12. İnternet'i kullanmayı kimden öğrendiniz? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz.)

- 1) Öğretmenlerimden ()
- 2) Arkadaşımdan ()
- 3) Ailemden ()
- 4) Kendi kendime öğrendim ()
- 5) Diğer (belirtiniz.....)

13. Evden İnternet'e bağlanırken herhangi bir bağlantı sorunu (elektrik kesintisi, yavaş İnternet bağlantısı gibi) yaşıyor musunuz?

- 1) Çoğu zaman ()
- 2) Bazen ()
- 3) Hiçbir zaman ()

14. İnternet sizin için ne kadar önemli?

- 1) Hiç önemli değil ()
- 2) Çok az önemli ()
- 3) Biraz önemli ()
- 4) Önemli ()
- 5) Çok önemli ()

15. İnternet'i hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?

(Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz.)

- 1) Sohbet etme ()
- 2) Ödev yapma/hazırlama ()
- 3) Haberlere bakma ()
- 4) Film/dizi izleme ()
- 5) Müzik dinleme ()
- 6) Oyun oynama ()
- 7) Fotoğraf/video izleme ()
- 8) Alışveriş yapma ()
- 9) E-posta alma/gönderme ()

EK-2. (devam) Anket Formu Örneği

16. Yukarıdaki işaretlemelerinize göre İnternet'i kullanma sıklığınızı işaretleyiniz.
(Her kutucuk için yalnızca bir şık işaretleyiniz.)

Sohbet etme	Ödev yapma/hazırlama	Haberlere bakma
a. Günde 3 saatten fazla () b. Günde 2-3 saat () c. Günde 1 saatten az () d. Haftada 2 saatten az () e. Ayda en fazla 1 saat () f. Hiç kullanmam ()	a. Günde 3 saatten fazla () b. Günde 2-3 saat () c. Günde 1 saatten az () d. Haftada 2 saatten az () e. Ayda en fazla 1 saat () f. Hiç kullanmam ()	a. Günde 3 saatten fazla () b. Günde 2-3 saat () c. Günde 1 saatten az () d. Haftada 2 saatten az () e. Ayda en fazla 1 saat () f. Hiç kullanmam ()

Film/dizi izleme	Müzik dinleme	Oyun oynama
a. Günde 3 saatten fazla () b. Günde 2-3 saat () c. Günde 1 saatten az () d. Haftada 2 saatten az () e. Ayda en fazla 1 saat () f. Hiç kullanmam ()	a. Günde 3 saatten fazla () b. Günde 2-3 saat () c. Günde 1 saatten az () d. Haftada 2 saatten az () e. Ayda en fazla 1 saat () f. Hiç kullanmam ()	a. Günde 3 saatten fazla () b. Günde 2-3 saat () c. Günde 1 saatten az () d. Haftada 2 saatten az () e. Ayda en fazla 1 saat () f. Hiç kullanmam ()

Fotoğraf/video izleme	Alışveriş yapma	E-posta alma/gönderme
a. Günde 3 saatten fazla () b. Günde 2-3 saat () c. Günde 1 saatten az () d. Haftada 2 saatten az () e. Ayda en fazla 1 saat () f. Hiç kullanmam ()	a. Günde 3 saatten fazla () b. Günde 2-3 saat () c. Günde 1 saatten az () d. Haftada 2 saatten az () e. Ayda en fazla 1 saat () f. Hiç kullanmam ()	a. Günde 3 saatten fazla () b. Günde 2-3 saat () c. Günde 1 saatten az () d. Haftada 2 saatten az () e. Ayda en fazla 1 saat () f. Hiç kullanmam ()

EK-2. (devam) Anket Formu Örneği

17. Aşağıdaki uygulamalardan hangi/lerini kullanıyorsunuz, derecelendiriniz.

(Her şık için yalnızca bir kutucuk işaretleyiniz.)

	Çoğu zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1.Facebook			
2.Twitter			
3.Instagram			
4.Path			
5.LINE			
6.WhatsApp			
7.BBM			
8.Diğer.....			

18. Aşağıda listelenen becerileri ne düzeyde gerçekleştirdiğinizi işaretleyiniz.

	Başarılı bir şekilde yapabilirim	Yapabilirim	Biraz yapabilirim	Hiç yapamam	Bilmiyorum
Sanal ortamda uygun adlar kullanma					
Yaşıma uygun web sitelerini ziyaret etme					
Paylaşımlarımı sadece beni tanıyan kişilere açma					
Uygun içerik ve fotoğraf paylaşma					
Sanal ortamda beni rahatsız eden şeyleri gerekli yerlere şikayet etme					
Bir web sitesinin güvenilir olup olmadığını değerlendirebilme					
İnternet ortamında kişisel bilgilerimi paylaşmama					
Dosya indirme/yükleme					
Merak ettiğim şeyleri çeşitli arama motorlarını kullanarak öğrenme					

EK-2. (devam) Anket Formu Örneği

19. Aşağıda listelenen durumları hangi ortamda daha çok yaşadığınızı işaretleyiniz.

	Gerçek Ortam	İnternet Ortamı
Kişilerle rahat iletişim kurma		
İlginç insanlarla tanışma		
Kişisel bilgilerimi paylaşma (ad-soyad-adres gibi)		
Tanımadığım insanlarla konuşma-sohbet etme		
Fotoğraf/video paylaşma		
Sırlarımı paylaşma		
Bildiğim bir konuya ilişkin fikirlerimi paylaşma		
Bilmediğim bir konu hakkında merak ettiklerimi öğrenme		

İNTERNET KULLAN(A)MAYAN ÇOCUKLAR İÇİN SORULAR**20. İnternet kullanmayı ister misiniz?**

- 1) Evet () 2) Hayır () 3) Emin değilim ()

21. İnternet sizin için ne kadar önemli?

- 1) Hiç önemli değil () 2) Çok az önemli () 3) Biraz önemli ()
4) Önemli () 5) Çok önemli ()

22. İnternet'i kullanmama sebebiniz nedir?

- 1) Cihazların fiyatı yüksek ()
2) İnternet erişimim yok ()
3) Zamanım yok ()
4) Güvenli bulmuyorum ()
5) Ailem izin vermiyor ()
6) Gerek duymuyorum, ihtiyacım olmuyor ()
7) İlgimi çekmiyor ()
8) İnternet'in ne olduğunu bilmiyorum ()
9) İnternet'i nasıl kullanacağımı bilmiyorum ()
10) İnternet'i kullanırken zorlanıyorum ()

23. İnternet'e erişemediğiniz için hiç kendinizi dışlanmış gibi hissettiniz mi?

- 1) Evet () 2) Hayır () 3) Emin değilim ()

24. İnternet'i kullanmadığınız için başarınızın etkilendiğini düşünüyor musunuz?

- 1) Evet () 2) Hayır () 3) Emin değilim ()

25. İnternet'i kullanmadığınız için çevrenizdekilerle ilişkileriniz etkilendiğini düşünüyor musunuz?

- 1) Evet () 2) Hayır () 3) Emin değilim ()

26. İnternet'i kullanmamanız sizi duygusal olarak nasıl hissettiriyor?

- 1) Mutluyum () 2) Mutsuzum () 3) Bir şey fark etmiyor ()

EK-3. Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/05/2019-E.14534



T.C.
ANKARA HACI BAYRAM VELİ
ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 11054618-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 29.03.2019 tarih ve E.10164 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Mehtap UYAR, Prof.Dr. Tuğba Asrak HASDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "*Türkiye'de Çocukların İnternet Kullanımları: Erişimden Kullanım Becerilerine*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 10.05.2019 tarih ve 08 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Etik Komisyonunca onaylanan ilgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş; karara ilişkin imza listesi ve onaylanan çalışmalar ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-106

Ek:
1- İmza Listesi
2- Onaylı Çalışma

EK-4. (devam) Etik Komisyon İzni

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ :10.05.2019	TOPLANTI SAYISI : 08
ADI-SOYADI	İMZA
Prof.Dr.Aydın KARAPINAR BAŞKAN	
Prof.Dr.M.Fadıl YILDIRIM Başkan Yrd.	
Prof.Dr.Mustafa EKİNCİKLİ	
Prof.Dr.Yıldız AYANOĞLU	
Prof.Dr.Bekir ESKİCİ	
Prof.Dr.Ramazan Pars ŞAHBAZ	
Prof.Dr.Neşe Yaşar ÇEĞİNDİR	
Prof.Dr.Bilgehan GÜLCAN	
Prof.Dr.Funda YURDAKUL	

EK-4. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/11/2019-E.20394



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.22661060
Konu : Araştırma İzni

15.11.2019

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 05.11.2019 tarihli ve 11520 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Mehtap UYAR'ın "**Türkiye'de Çocukların İnternet Kullanımları: Erişimden Kullanım Becerilerine**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı ortaokulların 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Evrenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

15.11.2019
B Planı

Mehmet ÖZDEMİR
Mehmet ÖZDEMİR

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik A.Ş. www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik16@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrn.kuorgu.meb.gov.tr/adreslerden> eb1b-e39b-3ffa-b726-a5e5 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : UYAR, Mehtap
 Uyuğu : T.C.
 Medeni hali : Evli
 Telefon : 03125461192
 e-mail : mehtapgunes@mail.com



Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Doktora	Gazi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı	Devam Ediyor
Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı	2013
Lisans	Uludağ Üniversitesi / İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2007
Lise	Fethiye Kemal Mumcu Anadolu Lisesi	2003

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2018-devam ediyor	AHBV Üniversitesi İletişim Fakültesi	Araştırma Görevlisi
2014-2018	Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi	Araştırma Görevlisi
2013-2014	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İletişim Fakültesi	Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil

İngilizce, Almanca

Yayınlar

- Hasdemir T., Uyar, M. (2018). Digitising Early Childhood, Bölüm adı: (Representation of the New in the Traditional: New Media, Children's Magazines and Digital Literacy) Cambridge Scholars, Editör:L. Green, D. Holloway, K. Stevenson and K. Jaunzems

2. Research And Development on Social Siences, Bölüm adı:(Communication Process of Violence against Womenin Websites of the National Newspapers in Turkey:An Example of Abusive Boyfriend) (2018), UYAR MEHTAP, Jagiellonian University Institute of Public Affairs, Editör:ROMAN DORCZAK, REGINA LENART-GANSINIEC, CHRISTIAN RUGGIERO, MEHMET ALI ICBAY
3. Hasdemir T., Uyar, M. (2018). WHAT DO WE NEED IN A DATAFIED AGE? SOME METHODOLOGICAL CONCERNS FROM ACADEMIC STUDIES ON LITERACIES. ECREA 7th European Communication Conference ECC
4. Uyar, M. (2016). Representation of New Communication Technologies in Turkish Cartoons The Example of Ben 10 Nane Limon Lemon With Mint and Canım Kardeşim My Dear Sister. IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences
5. Hasdemir T., Uyar, M. (2016). Çocuk Kitaplarında Bir Şehrin İzini Sürmek: Ankara'nın Çocukluğundan Çocukluğun Ankarası'na. International Symposium Culture and Communication in Anatolia Past, Present and Future, Atılım Üniversitesi Yayınları
6. Hasdemir T., Uyar, M. (2016). Media New Media and Digital Skills in the Curriculum Tracing Continuities and Discontinuities in Media Literacy Education at its 10th Anniversary in Turkey. ECREA 2016 preconference: Research of Children, Youth and Media
7. Uyar, M. (2016). Yeni Medya Kullanıcının Yükselişi, Bölüm adı:(Dijital Yerliler: Kanıt Nerede?), Ütopya, Editör: Hülür Himmet, Yaşın Cem
8. Uyar, M. (2016). Contemporary approaches in education and communication, Peter Lang
9. Hasdemir T., Uyar, M. (2015). *Türkiye de Çocuk Dergilerinde Yeni Medyanın Temsili ve Çocuk Hakları*. 14. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..

