



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIK  
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

Sevilay AYDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2013

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIK  
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

Sevilay AYDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

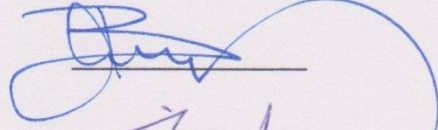
Danışman: Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL

Eskişehir, 2013

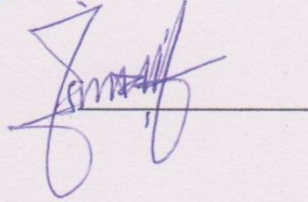
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Sevilay AYDEMİR tarafından hazırlanan "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 29/07/2013 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

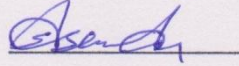
Jüri Başkanı : Prof. Dr. M. Bahattin ACAT



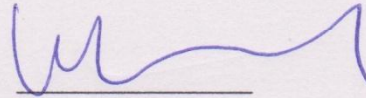
Danışman: Yard. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL



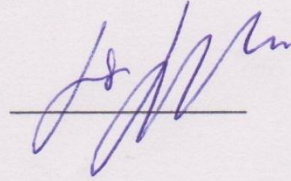
Üye: Doç. Dr. Asım ARI



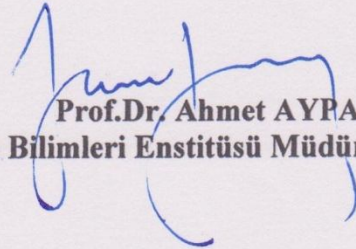
Üye: Yard. Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL



Üye: Yard. Doç. Dr. Macid A. MELEKOĞLU



**Prof.Dr. Ahmet AYRAY**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**



### **Teşekkür**

Tez çalışması boyunca değerli yardım ve yönlendirmelerinden dolayı tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL'e, tez ölçeğini geliştirme aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Cemil YÜCEL'e, verilerin istatistiksel çözümlemesi ve çalışmanın başarılı bir şekilde sonlandırılmasında desteği ve yardımlarından dolayı değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN'e teşekkür ediyorum. Ayrıca çalışmalarımı yürütürken düşüncelerinden ve öğretilerinden çokça istifade ettiğim değerli hocalarım, Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Prof. Dr. Şefik YAŞAR, Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU, Doç. Dr. Engin KARADAĞ, Doç. Dr. Asım ARI ve üzerimde emeği olan diğer bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans sürecimin ve hayatımın her aşamasında sabır ve anlayışlarıyla her zaman bana destek olan aileme ve yardımını esirgemeyen bütün arkadaşlarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

## Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

### Özet

**Amaç:** Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini; sosyo-demografik özellikleri, sosyo ekonomik durumları, medya iletişim araçlarını kullanım sıklıkları ve medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumları açısından incelemektir.

**Yöntem:** Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla eğitim uzmanlarının görüşleri dâhilinde araştırmacı tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği'nin 8. sınıf öğrencilerine uygulanmasıyla veriler toplanarak, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi yapılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma bulguları, öğrencilerin iyi bir düzeyde medya okuryazarı olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri arasında; anne-baba eğitim durumuna, sosyo-ekonomik duruma ve okulun bulunduğu yere (şehir merkezi - kırsal), televizyon izleme süresine, internet bağlantılı bilgisayara ve cep telefonuna sahip olma durumuna, sinemaya gitme, kitap, gazete ve dergi okuma sıklığına göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra dersi alan ve almayan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

**Tartışma ve Sonuç:** Bu çalışmada; şehir merkezindeki okullarda öğrenim gören, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo ekonomik düzeyi daha yüksek olan, kitap, dergi ve gazete okuma alışkanlığı olan, daha az televizyon izleyen, internet bağlantılı bilgisayarı ve cep telefonu olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuçlar değerlendirilerek öğrencilere medya okuryazarlığına ilişkin bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması yönünde yapılacak uygulamaların geliştirilmesinin; gelecekte bilgiyi yalnızca tüketen değil aynı zamanda bilgiyi inşa eden, bilinçli, sorumluluk sahibi ve çevresine duyarlı bireyler yetiştirmek açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Okuryazarlık, Medya, Medya okuryazarlığı, Medya eğitimi

## **Examining Secondary School's 8<sup>th</sup> Grades Students' Media Literacy Levels in Terms of Various Variables**

### **Abstract**

**Purpose:** The main purpose of this research; examination of the level of media literacy of the secondary school's 8<sup>th</sup> grades students; in terms of their socio-demographic features, their socio-economic conditions, frequency of usage of media communication instruments and conditions of whether or not taking the media literacy course.

**Methods:** The relational survey method between the quantitative research methods has been used in this study. For this purpose, Level Assessment Scale of Media Literacy developed by the researcher was applied to the eight-grade students and within the opinions of educational experts, statistical analysis of acquired data were made by collecting data.

**Results:** The research findings show that the level of media literacy of the students is high. Also among the levels of media literacy of the students; it has been determined that there is a significant difference in comparison with the educational background of the parent, socio-economic condition and place where the school is in (city centre – rural), duration of watching TV, condition of having internet connected computer and mobile phone, frequency of going to cinema, reading book, newspaper and magazine. Beside a statistically significant difference was not found between the levels of media literacy of students taking the course and not.

**Discussion and Conclusion:** In this study, it has been found that students that attend schools in the city center, whose parents with higher levels of education and socio-economic, who have habit of reading books, magazines and newspapers, watch TV less, have internet-connected computer and a mobile phone have higher levels of media literacy. It has been thought that the development of the applications toward bringing in the information, ability and attitude related to media literacy to the students by evaluating these results coming up in the study, will be able to be beneficial in terms of raising individuals that not only consume the information but also produce it, are conscious, responsible and environmentally-conscious.

**Key words:** Literacy, media, media literacy, media education

## İçindekiler

Teşekkür .....	i
Özet .....	ii
Abstract .....	iii
İçindekiler .....	iv
Tablolar Listesi .....	vii
Şekiller Listesi .....	ivx
Bölüm 1: Giriş .....	1
1.1. Okuryazarlık Kavramı .....	1
1.1.1. Okuryazarlık Türleri .....	2
1.1.1.1. Bilgi okuryazarlığı .....	2
1.1.1.2. Bilgisayar okuryazarlığı .....	3
1.1.1.3. Görsel okuryazarlık .....	4
1.1.1.4. Medya okuryazarlığı .....	4
1.2. Medya .....	5
1.2.1. Prososyal Medya .....	6
1.2.2. Antisosyal Medya .....	7
1.3. Medya Okuryazarlığı .....	8
1.3.1. Medya Okuryazarlığının Kavramsal Çerçevesi .....	8
1.3.2. Medya Okuryazarlığının Önemi .....	11
1.3.3. Türkiye’de Medyanın Zararlı İçeriğinden Çocuk ve Ergenleri Korumak Amacıyla Alınan Önlemler .....	13
1.3.3.1. Akıllı işaretler sembol sistemi projesi .....	13
1.3.3.2. İyi uykular çocuklar projesi .....	14
1.3.3.3. Medya okuryazarlığı projesi .....	15
1.3.4. Medya Okuryazarlığı Eğitimi .....	16
1.3.5. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı .....	20
1.3.5.1. Programda yer alan üniteler .....	21
1.3.5.2. Programın genel amaçları .....	21
1.3.5.3. Kazandırılması amaçlanan beceriler .....	22
1.3.5.4. Kazandırılması amaçlanan değerler .....	22
1.3.5.6. Kazanımlar .....	23
1.3.5.7. Etkinlikler .....	23

1.3.5.6. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programına Yönelik Yapılan Eleştiriler .....	23
1.4. Problem Durumu .....	24
1.5. Araştırmanın Amacı .....	27
1.6. Araştırmanın Önemi .....	27
1.7. Sınırlılıklar .....	28
1.8. Tanımlar .....	28
Bölüm II: Medya Okuryazarlığıyla İlgili Yapılan Araştırmalar .....	29
2.1. Yurtdışında Yapılanlar .....	29
2.2. Yurtiçinde Yapılanlar .....	30
Bölüm III: Yöntem .....	34
3.1. Araştırmanın Deseni .....	34
3.2. Evren ve Örneklem .....	35
3.3. Veri Toplama Aracı .....	37
3.3.1. Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği .....	37
3.3.2. Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	38
3.3.2.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular .....	38
3.3.2.1.1. Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular .....	38
3.3.2.1.2. Ölçeğin Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular .....	40
3.3.2.2. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bulgular .....	42
3.4. Verilerin Toplanması .....	42
3.4. Verilerin Analizi .....	43
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar .....	44
4.1. Öğrencilerin Sahip Olduğu Kitle İletişim Araçları; Bu Araçları Kullanım Sıklıkları ve Kullanma Amaçlarına İlişkin Bulgular .....	44
4.2. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	57
4.3. Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	59
4.4. Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Düzeyi ve Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Puanlarının Çeşitli	



Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	60
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	117
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	117
5.2.Öneriler .....	130
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	130
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	132
Kaynakça .....	133
Ekler .....	144
Ek A: Anket Formu .....	144
Ek B: Anket Uygulama İzni .....	150

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Medya Okuryazarlığının Beş Temel İlkesi ve Beş Kilit Soru .....	19
2	Şehir Merkezindeki ve Kırsaldaki Okullardan Örneklem Seçimi .....	35
3	Örneklem Grubunun Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	36
4	Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	39
5	Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları .....	41
6	Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri .....	42
7	Öğrencilerin Evinde Bulunan Televizyon Sayısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları .....	44
8	Öğrencilerin Genelde Televizyon İzledikleri Zamanlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	45
9	Öğrencilerin Televizyon İzleme Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	46
10	Öğrencilerin Genelde Televizyon İzledikleri Kişilere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	46
11	Öğrencilerin Televizyon İzleme Amaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	47
12	Öğrencilerin En Çok İzlediği Televizyon Programlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	48
13	Öğrencilerin İzlemeyi En Çok Tercih Ettikleri Film veya Dizi Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	49
14	Öğrencilerin İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	50
15	Öğrencilerin İnternet Kullanma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	50
16	Öğrencilerin İnternete Bağlandıkları Yere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	51

### Tablolar Listesi (Devamı)

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
17	Öğrencilerin İnternet Kullanma Amaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	52
18	Öğrencilerin En Sık Kullandıkları Sosyal Ağlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	53
19	Öğrencilerin Kullanabildikleri Bilgisayar Programlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	54
20	Öğrencilerin Dinledikleri Müzik Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	55
21	Öğrencilerin Cep Telefonuna Sahip Olma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	55
22	Öğrencilerin Cep Telefonunu Kullanım Amaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	56
23	Öğrencilerin Rahatsız Edici Görüntüyle Karşılaştıklarında Tepki Verme veya RTÜK'e Şikâyet Etme Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	57
24	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersiyle İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	57
25	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersini Seçmesine Etki Eden Faktörlere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	58
26	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Aritmetik Ortalama Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar .....	59
27	Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Puanlarının Okulun Bulunduğu Yere Göre T-Testi Sonuçları .....	60
28	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme, Medyayı Bilinçli Kullanma ve Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Okulun Bulunduğu Yere Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....	61
29	Öğrencilerin Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Okulun Bulunduğu Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	62

### Tablolar Listesi (Devamı)

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
30	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	63
31	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme Alt Boyutu ile Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Alt Boyutuna Ait Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	64
32	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Medyayı Bilinçli Kullanma ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	66
33	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67
34	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ile Medyayı Bilinçli Kullanma Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	68
35	Öğrencilerin Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	70
36	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	71
37	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	73
38	Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma, Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	75

### Tablolar Listesi (Devamı)

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
39	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	77
40	Öğrencilerin Mesajları Anlama Analiz Etme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	78
41	Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma, Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	79
42	Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları .....	82
43	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ve Medyayı Bilinçli Kullanma Alt Boyutlarına Ait Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları .....	83
44	Öğrencilerin Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutlarına Ait Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	84
45	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	85
46	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ve Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Alt Boyutlarına Ait Puanlarının İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	86

### Tablolar Listesi (Devamı)

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
47	Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutlarına Ait Puanlarının İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	87
48	Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Puanlarının Cep Telefonuna Sahip Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları .....	89
49	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ile Medyayı Bilinçli Kullanma Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Cep Telefonuna Sahip Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları .....	90
50	Öğrencilerin Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Alt Boyutu ile Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutuna Ait Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	91
51	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Sinemaya Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	92
52	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Sinemaya Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	93
53	Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma, Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Sinemaya Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	94
54	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	96
55	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	97

### Tablolar Listesi (Devamı)

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
56	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	100
57	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	102
58	Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma, Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	103
59	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Dergi Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	106
60	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ile Medyayı Bilinçli Kullanma Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Dergi Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	107
61	Öğrencilerin Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ile Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Dergi Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	108
62	Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Radyo Dinleme Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	110
63	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ile Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Radyo Dinleme Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	111
64	Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Radyo Dinleme Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	113

**Tablolar Listesi (Devamı)**

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
65	Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Puanlarının Dersi Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları .....	114
66	Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme, Medyayı Bilinçli Kullanma ve Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Medya Okuryazarlığı Dersini Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları .....	115
67	Öğrencilerin Kendi Mesajını Oluşturabilme Alt Boyutuna Ait Puanlarının Medya Okuryazarlığı Dersini Alıp Almama Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	115



**Şekiller Listesi**

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Akıllı İşaretler Sembol Sistemi .....	14

## 1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, problemi, amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve konu ile ilgili temel kavramların tanımları ele alınmıştır.

### 1.1. Okuryazarlık Kavramı

Çağımızda yaşanan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimler; bilginin gittikçe önem kazanmasını sağlamış, dolayısıyla bu durum bireylerin içinde bulunduğu çağa uyum sağlayabilmesi için eskisinden daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmasını gerekli kılmıştır (Şentürk, 2008). Günümüzde bireylerin sosyal yaşama katılması, hem bireysel gelişimine hem de toplumsal gelişmeye katkı sağlaması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmanın yanı sıra, bu bilgi ve becerileri sürekli geliştirmesi neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir (Güneş, 1994). Ayrıca 21. yüzyılda, teknolojik gelişmeler ulusal eğitim sistemlerinin de yapı ve işleyişinde temel değişimleri gerekli kılmış ve gelişmiş ülkeler bu gelişmeler ışığında yaşam boyu öğrenmeyi eğitim sistemlerinin bir parçası haline getirerek, toplumu oluşturan tüm bireylerin okuryazar olmasını hedeflemiştir (Önal, 2010).

Toplumsal gelişmelere paralel olarak okuryazarlık kavramının içeriği de sürekli genişlemekte ve değişmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından 1951’de yapılan okuryazarlık kavramı tanımına göre bireylerin okuryazar olabilmeleri için yaşamla ilgili basit ve kısa metinleri okuyup anlamaları yeterli görülürken; zamanla değişen koşul ve ihtiyaçların çeşitliliği ve okuryazarlık anlayışının gelişmesi günümüze kadar bu kavramın çeşitli tanımlarının yapılmasına yol açmıştır (Akt. Güneş, 1994).

Share ve Thoman’a (2007) göre okuryazarlık; *‘bir mesajı oluşturmak için kullandığımız fikirler ya da kelimeler üzerinden anlam oluşturma becerisidir (s. 9).’* Hobbs (2010) ise okuryazarlığı *‘topluma tam bir katılım için bireylerin sembol sistemi yoluyla anlam paylaşma becerisi’* olarak tanımlamaktadır (s.16). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere; okuryazarlık kavramı, okuma-yazma becerilerinden daha karmaşık ve üst düzey bilgi ve becerileri kapsamanın yanı sıra sürekli değişen ve yenilenen bir sürece de vurgu yapmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Bireylerin okuryazar olma ya da okuryazar olmamanın ne anlama geldiğine ilişkin görüşlerinin akademik araştırmalar, kurumsal gündemler, ulusal bağlam ve kişisel deneyimlerden etkilenmesi; ayrıca okuryazarlık kavramının yazılı bilgilerin basit

çözümlemesinden daha karmaşık, farklı beceri ve anlayış dizisine doğru zamanla değişmesinden dolayı kavramın tek ve evrensel bir tanımı yoktur (Lonsdale ve McCurry, 2004; UNESCO, 2006). Akademik çevrede okuryazarlık teorileri bireylerdeki değişime odaklanmaktan ziyade, okuryazarlık etkinliklerinin ve uygulamalarının gerçekleşmesine olanak sağlayan ve destekleyen daha geniş sosyal bağlamda tüm toplumu kapsayacak görüşlere dönüşmüştür. Bu gibi gelişmelerin sonucunda uluslararası politika çevrelerindeki okuryazarlığa ilişkin anlayış, yalnızca temel bilişsel becerilerin edinildiği basit bir süreç değil, aynı zamanda bu becerileri sosyo-ekonomik kalkınmaya katkı sağlayacak, toplumsal farkındalık kapasitesini geliştirecek, kişisel ve sosyal değişime bir temel oluşturacak şekilde kullanmak olarak genişletilmiştir (UNESCO, 2006).

Bilim ve teknolojinin gelişim sürecinde; bilgisayarın özellikle de internetin gündelik yaşamda kullanımının yaygınlaşması, okuryazarlık dünyasını da genişletmiştir. Bu durum, okuryazarlık kavramının farklı açılardan ele alınmasını sağlamış ve bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlık türlerini de ortaya çıkarmıştır (Aşıcı, 2009; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

### **1.1.1. Okuryazarlık türleri.**

Bilgi toplumu, teknoloji çağı, dijital çağ gibi terimlerin sıklıkla kullanıldığı günümüzde okuryazarlıklar klasik okuma ve yazma becerilerini temel almanın yanında çok farklı karmaşık zihinsel beceriyi, iletişim becerilerini ve tutumları da kapsamaktadır (Aşıcı, 2009). Son yıllarda yaşam boyu öğrenme etkinliğinin önem kazanması, bu okuryazarlık türlerine ilişkin yapılan araştırmaların sayısını da ciddi oranda artırmıştır. Bu bölümde medya okuryazarlığıyla ilgili olduğu düşünülen bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık türleri kısaca ele alınmıştır.

#### ***1.1.1.1. Bilgi okuryazarlığı.***

Son yüzyılda bilgi kanallarının ve kaynaklarının çeşitlenmesi bilginin daha hızlı ve daha geniş alanlara yayılmasının yanı sıra mevcut bilgi miktarının artışını sağlamış, dolayısıyla bu durum bilgi okuryazarlığının önemini artırmıştır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002). Yaşam boyu öğrenmenin temeli olan bilgi okuryazarlığı, gerçek yaşam problemlerini çözebilmek için bilgiye ulaşma, bilgiyi farklı ve doğru kaynaklarda arama, bilgiyi ne zaman

ve nasıl elde edebileceğini bilme gibi bir takım becerileri kapsayan bir kavramdır (Taylor, 1979'dan akt. Aldemir, 2003).

Doyle (1994), bilgi okuryazarlığı becerilerini sıralarken bu becerilerin; (i) doğru ve yeterli bilginin karar vermede temel olduğunu bilme, (ii) bilginin bir ihtiyaç olduğunu farkında olma, (iii) ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilme, (iv) bilgi kaynaklarını belirleme, (v) bilgiyi arama stratejileri geliştirme, (vi) teknolojiye dayalı bilgi kaynaklarından da bilgiye erişebilme, (vii) elde ettiği bilgiyi değerlendirme ve var olan bilgi yapısıyla ilişkilendirerek yeniden düzenleme, (viii) son olarak da eleştirel düşünme ve sorun çözmeye bilgiyi kullanabilme olduğunu vurgulamıştır (Akt. Gürdal, 2000). UNESCO (2011a) bilgi okuryazarlığını bilginin bir gereksinim olduğunu kabul etme, bilgiye erişme ve bilginin kalitesini değerlendirme, bilgiyi depolama ve yeniden düzenleme, bilgiyi etkin ve etik bir şekilde kullanma, bilgiyi inşa etme ve iletişim için kullanabilme vb. becerileri gerektirdiğini savunmuştur. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, yaşam boyu öğrenme kapsamında çağımızın bilgi toplumu için bireylerin bilgi okuryazarı olmalarının gerekli ve önemli olduğu yadsınmaz bir gerçektir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002).

#### ***1.1.1.2. Bilgisayar okuryazarlığı.***

Bilgisayar okuryazarlığı genel anlamda; sosyal, etik, yasal ve küresel konuları kapsayan kavramsal bilgileri ve kelime işlem, veri tabanı, elektronik tablolar, sunum, grafik ve temel işletim sistemi fonksiyonlarındaki performans görevleri için gerekli becerileri içermektedir. Bu durum; teknoloji ve internetin hem kişisel hem de mesleki yaşamın rutin bir parçası haline gelmesi sonucu çeşitli problemleri çözmek için bilgisayar becerilerini kullanmanın bir ihtiyaç olduğunu ortaya koyar (Hindi, Miller ve Wenger, 2002).

Bilgisayar teknolojilerinin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması öğrenme ve öğretmeyi desteklemekle birlikte, öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirmektedir (Akkoyunlu, 1996). Bilgisayar teknolojileri yalnızca eğitim-öğretim sürecinde yardımcı olarak kullanılacak materyaller değildir, aynı zamanda bilgiye ulaşma ve bilgiyi iletmek içinde kullanılabilir (Yanık, 2010). Dolayısıyla bilgisayar teknolojilerine dayalı ortamların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gittikçe önem kazanmaktadır. Öğretim ortamında bilgisayar teknolojilerinden yararlanabilmek ve bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmek için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu teknolojileri kullanabilme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Dağ ve Geçer, 2010). Bilgisayar okuryazarlığı da bu bilgi ve becerileri içermektedir.

### **1.1.1.3. Görsel okuryazarlık.**

Hortin'in (1994) tanımına göre görsel okuryazarlık, '*görsel öğeleri okuma ve anlama kapasitesi ve görsel öğelerle düşünme ve öğrenme becerisidir, yani görsel düşünmektir* (Akt. Çoban, Sanalan ve Sülün, 2007; s.35).' Görsel okuryazarlıkla birlikte görsel dilin evrensel bir dil niteliği kazanması, bu dilin öğrenilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Görsel okuryazarlık becerilerine sahip olan bireyler, çevresinde karşılaştıkları ve gördükleri doğal veya yapay hemen her şeyin ayırımına varabilir ve bunları yorumlayabilir (Alpan, 2008).

Görsel okuryazarlık ilk olarak görsel algı süreciyle başlar. Caddelerdeki afişlerde veya posterlerde, medyada, resimlerde, fotoğraflarda, vb. bulunan görsel imgeler önce algılanır, daha sonra beyin tarafından yeniden yorumlanır ve anlamlandırılır. Dış dünyada karşılaşılan bu imgelerin doğru bir şekilde algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması bireylerin sahip olduğu görsel okuryazarlık becerileriyle ilişkilidir (Arslan ve Zeren, 2009). İşler'in (2002) Feinstein ve Hagerty'den aktardığına göre görsel okuryazarlık; beynin her iki yarı küresini kullanmayı, bütünsel düşünmeyi geliştirecek, soyut düşünceleri daha iyi anlamayı sağlayacak, düşünceyi farklı yollarla işleme yeteneği kazandıracak, bireylerin kendi kararlarını verebilmesi yönünde görsel çevreyi okuyabilmelerini ve anlayabilmelerini sağlayacaktır.

### **1.1.1.4. Medya okuryazarlığı.**

Medya okuryazarlığının literatürde en sık kullanılan tanımı; çeşitli formlardaki mesajlara erişme, bu mesajları analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir (Aufderheide, 1993'ten akt. Martens, 2010). Ayrıca medya okuryazarlığı yirmi birinci yüzyılın bir eğitim yaklaşımı olarak da tanımlanmaktadır (Jolls ve Thoman 2008). Temelde eleştirel düşünme ve analitik sorgulama becerilerini içeren medya okuryazarlığı kavramı, medyayı anlamak ve kullanmak için bir dizi bilgi ve becerileri içermektedir (Buckingham, 2003).

Sonuç olarak iletişim ve bilgi teknolojilerinin hızlı gelişmeler gösterdiği 21.yüzyılda bilgiyi yalnızca tüketen değil aynı zamanda inşa eden, yapıcı eleştiren, sorgulayan, bilinçli ve sorumlu bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Okuryazarlık türleri incelediğinde hemen hepsinin bu temel anlayışta olduğu göze çarpmaktadır. Bu okuryazarlık türlerinden medya okuryazarlığı, çalışmanın ilgili literatür bölümünde geniş kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

## 1.2. Medya

Medya; Latince’de ‘aracı’ veya ‘aracılık’ anlamına gelmekle birlikte radyo, kitap, dergi, gazete, internet, cep telefonu, televizyon, video gibi görsel ve işitsel iletişim araçlarının yanı sıra; gazete metinleri, televizyon şovları film yapımları ve video oyunları gibi iletişim araçlarının ürünlerini de kapsayan bir terimdir (Kelly ve Stack, 2006; UNESCO, 2012). Günümüzde bu araçlar; pek çok insanın haber alma, bilgilenme, iletişim, paylaşma ihtiyacı, zihinsel ve duygusal ihtiyaçlar, eğlenme ve dinlenme ihtiyaçları vb. nedenlerden dolayı yaşamın önemli ve vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Bicer, 2009).

Kitle iletişim araçlarının yaygın kullanımı, medyanın bireylere sunduğu seçenekleri de artırmıştır. İnternet hemen her konuda sınırsız bilgiye erişim sağlamakta, kitaplar geniş yelpazede her yıl yayımlanmakta, dergilerde binlerce konu başlığı olan metinler bulunmakta, televizyon her türlü program seçeneğinin bulunduğu yüzlerce kanaldan mesajlarını iletebilmektedir (Potter, 2008). Özellikle de Türkiye’deki medya sektörü incelendiğinde, Treske (2007) 254 televizyon kanalının ve 1092 radyo istasyonunun olduğunu belirtmiştir. Ancak TRT 2010 Faaliyet Raporu verilerine göre, 2011 yılı itibariyle Türkiye’de yayın yapan 521 televizyon yayıncısı ve 1117 radyo yayıncısı kuruluş olduğu görülmektedir (Akt. Dede, 2011). Bu durum televizyon yayıncılığının hızlı ve dinamik bir şekilde geliştiğini ortaya koymaktadır.

Medya sektöründeki hızlı gelişmeler medyanın işlevlerinin sorgulanmasını da gerekli kılmaktadır. Mora’nın (2008) Katz, Burton ve McQuail’den aktardığına göre, medyanın beş temel işlevi vardır. Bunlar; *‘bilgilendirme, kültürel devamlılık, toplumsallaştırma, kamuoyu yaratma, eğlendirmedir.’* Mora (2008), daha çok izleyiciye ulaşma amacıyla ve ticari kaygılarla düzeysiz ve içi boş yayınların artmasının, medyanın kalitesinin düşmesine ve temel görevlerini yerine getirememesine neden olduğunu savunur. Ayrıca televizyon kanallarının ve radyo istasyonlarının sayısının bir hayli çok olması rekabete neden olduğundan, medya bilgilendirme ve toplum adına denetleme gibi temel fonksiyonlarını yitirerek ticari kaygılarla eğlendirme fonksiyonuna öncelik vermiştir (Treske, 2007). Binark ve Gencil Bek de (2010), medya metinlerinin meta değeri olduğunu ve medya ürünlerinin (haberler, diziler vb.) kapitalist pazar ekonomisine göre şekillenerek tüketim kültürüyle sunulduğunu savunur.

Kitle iletişim araçlarının programcıları toplam nüfusu coğrafik, demografik veya sosyal sınıf gibi anlamlı bütünlere, yani gruplara bölmekte ve bu gruplardan birini seçerek, seçtiği gruptaki insanları kendilerine çekmek için mesajlar geliştirmektedir (Potter, 2008). Medya planlama şirketleri, yayıncılar ve reklam verenler hedef kitleyi belirlemek ve içeriği

buna uygun olarak planlamak için izleyici ölçümlerinden faydalanmaktadır. Özellikle ticari kaygılarla içerik üreten özel yayın kuruluşları izleyici ölçümlerini kullanarak izleyiciyi kendine çekmeyi ve kar elde etmeyi amaçlamakta, toplumu bir tüketici olarak görmektedir (Güler 2011). Bu duruma paralel olarak Soydan'ın (2011), televizyonlarda içerik planlaması üzerine yaptığı çalışmada; yayın akışının izleyici profiline ve bireylerin gündelik yaşam ritimlerine uygun olarak planlandığını, böylece izleyiciyi ekrana çekmeyi amaçladığını vurgulamaktadır.

Buckingham'a (2003) göre; medya kar ve istihdam üreten bir endüstri olmanın yanı sıra; fikirleri, görüşleri, gerçek ve kurgunun temsilini sunar, politik süreçler hakkında bilgilendirir ve ister istemez bireylerin gerçeklik görüşünü şekillendirir. Dolayısıyla medya bilgileri ve etkileri taşıyan veya aktaran bir kanal ya da araçtır. Ayrıca Buckingham, medyanın dünyayı şeffaf bir pencereden sunmadığını ve medyanın dünyanın temsilini ve görüntülerini dolaylı bir şekilde oluşturduğu kanallar aracılığıyla ilettiğini belirtmiştir. Bu konuya yönelik Topuz da (2007); medya araçlarıyla yayılan mesajların pek çok kişinin süzgecinden geçtiğini, bazı olayların medyaya hiç yansımazken bazılarının abartılarak öne çıkarıldığını ya da saptırıldığını vurgulayarak, bu durumda mesajların yansız ve objektif olup olmadığını sorgulamaktadır.

Sonuç olarak literatürde medyanın ticari kaygılarla içerik ürettiği ve medyanın mesajları kurguladığı yönündeki görüşlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Diğer yandan medya içeriğine ilişkin belirtilmesi gereken başka bir husus da medyanın bireyleri pek çok yönde etkileme gücüne sahip olmasıdır. Medya sahip olduğu içeriğe göre bireyleri olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu konuya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde ise prososyal ve antisosyal olmak üzere iki farklı türde medya içeriği olduğu görülmektedir. Bu bağlamda aşağıda prososyal ve antisosyal medyanın içerik özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

### **1.2.1. Prososyal medya.**

Prososyal kavramı, esasında toplumun ya da diğer insanların yararına olan, toplum tarafından kabul gören anlamında kullanılmaktadır. Bu tanım sosyal bağlamda bir değer yargısı içermektedir. (Rushton, 1976). Bu tanımdan yola çıkarak olumlu sosyal davranış olarak nitelendirilen prososyal davranışı Bar-Tal (1976), ödül beklemeden başkasına yarar sağlamayı amaçlayan, gönüllü davranış olarak tanımlamaktadır (Akt. Karadağ ve Mutağçılar, 2009). Rushton (1976) ise prososyal davranışları dört kategoride ele almaktadır. Bunlar; (i) cömertlik, yardım etme, işbirliği gibi davranışları içeren özgecilik, (ii) dostça davranış, (iii)

hazı ertelemek ve kötü davranışlara direnmek anlamına gelen öz-kontrol ve (iv) korku veya endişeyi azaltma becerisidir. Prososyal medya; şiddet içermeyen, olumlu sosyal etkileşimleri teşvik edici bir potansiyele sahiptir (Mares ve Woodard, 2001'den akt. Hogan ve Strasburger, 2008). Ayrıca güven, dostluk, başkalarına yardım ve empati gibi konuların yıkıcı sosyal ilişkilerden daha önemli olduğunu vurgulayan Calvert ve Kotler (2003); televizyondaki prososyal içeriği, çocukların televizyonu fayda sağlamak amacıyla kullanmaları açısından önemli görmektedir.

Olumlu inanç, tutum ve davranışları betimleyen prososyal içerikler; çocukların gelecekte kendi davranışlarını biçimlendirmelerine yardımcı olacak seçimler yapmasına rehberlik edebilmektedir. Toplum odaklı prososyal televizyon programlarının amacı, çocuk ve ergenlerin sosyal ve ahlaki temellerinin gelişmesine teşvik ederek onlara yaşamları boyunca rehberlik etmektir. Ayrıca ergenler için geliştirilen prososyal programların gerçek yaşamdaki olumlu rol modellere yer vermesi, çocukların esenliğine katkıda bulunabilir ve genç izleyicilerin toplumun daha iyi bir üyesi olmasına yardımcı olabilir (Dumovo ve Fiordo, 2007).

### **1.2.2. Antisosyal medya.**

Antisosyal medya içerikleri; çocukların gelişimi açısından uygunsuz olan, ancak yayınlanmasında herhangi bir yasal sınırlama bulunmayan içeriktir (Timisi, 2011). Uygunsuz içerik; herkese açık veya kişisel bilgilerin yanı sıra şiddet, saldırganlık, pornografi, tehlikeli ya da illegal davranışlar, virüsler, sahtekârlık, intihal, korsanlık, siber zorbalık, ırkçılık, nefret içerikli söylemler, yanlış veya yanıltıcı bilgiler gibi çocuk ve ergenleri olumsuz yönde etkileyebilecek mesajlar içerebilmektedir. Çağdaş medya kültüründe böyle içeriklere rastlamak olasıdır. Çocuk ve ergenler bu zararlı ve uygunsuz içeriklere aktif bir şekilde araştırma yaparken ya da dikkatsiz bir şekilde erişebilmektedir (Gallagher, 2011; Hobbs, 2010).

Televizyon programlarında sunulan şiddet, cinsellik, madde ve sigara kullanımı, kopya çekme, okuldan firar etme, çete kurma gibi görüntüler okul çağındaki çocukları olumsuz yönde etkilemektedir (İrkin, 2012). Hatta bazen; gerçek yaşamda ortaya çıkan şiddet olaylarının, medyada sunulan şiddet eylemleriyle ilgili olduğuna dair haberler bulunmaktadır. Bunun temel nedeni ise; medyada şiddet eyleminin nadir cezalandırılması, şiddetin haklı bir eylem olarak sunulması, şiddetin güçle eşleştirilmesi, insan yaşamının değerinin küçümsenmesidir (Silverblatt, 2008).



Sonuç olarak medyanın bireyleri pek çok yönden etkileme gücüne sahip olduğu yaygın bir görüştür. Günümüzde internetin ve diğer kitle iletişim araçlarının giderek yaygınlaşması ve teknolojinin giderek ucuzlaması bireylerin medya içeriğine kolayca erişimini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu durum medyanın etkisinin toplumsal yaşamın hemen her alanına hızlı bir şekilde yayılmasına neden olmaktadır (Güçdemir, 2003). Medyanın sunduğu seçenekler içinden bireylerin bilinçli ve akıllı tercihler yapması için de medya okuryazarlık becerilerine sahip olmasının önemi gün geçtikçe artmaktadır (Hobbs, 2010).

### 1.3. Medya Okuryazarlığı

Bu bölümde medya okuryazarlığının kavramsal çerçevesi, önemi, medya okuryazarlığı eğitimi, Türkiye’de medyanın zararlı içeriğinden çocuk ve ergenleri korumak amacıyla yapılan çalışmalar, medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve bu programa yönelik yapılan eleştiriler ele alınmıştır.

#### 1.3.1. Medya okuryazarlığının kavramsal çerçevesi.

Tarihsel süreçte izleyiciler üzerine yapılan ilk çalışmalarda Frankfurt Okulu’nun eleştirel yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bağlamda Harold Lasswell’in ortaya koyduğu *hipodermik model*, toplumun bütün üyelerinin medya mesajlarını hemen hemen aynı alıp yorumladığı, izleyicinin mesajları eleştirmeden doğrudan kabul ettiği, medyanın ise uyuşturucu veren bir şırıngaya benzetilerek mesajlarını enjekte ettiği varsayımına dayanmaktadır. Daha sonraki çalışmalar *doyum modeline* göre şekillenerek izleyiciler, medyayı yaşadıkları dünya hakkında bilgilenmek için ya da farklı ihtiyaçları doğrultusunda tüketen bireyler olarak ele alınmış ve izleyiciye daha aktif bir rol yüklenmiştir. Bir sonraki kuram ise Stuart Hall’un ortaya attığı *alımlama kuramı*dır ki bu kuramda izleyici medya mesajlarını kültürel ve sınıfsal birikimine göre anlamlandırmaktadır. Son olarak hipodermik modelden tamamen ayrılan *yorumcu modele* göre; izleyiciler artık edilgen bir alıcı değil, farklı medya metinlerini karşılaştıran ve yorumlayan aktif katılımcı bireylerdir (Giddens, 2008).

İzleyici araştırmalarında olduğu gibi medya okuryazarlığında da benzer bir dönüşüm olmuştur. Medya okuryazarlığı eğitimi tanımlanırken, ilk başlarda medya metinlerinin pasif alıcısı konumunda görülen gençlerin uygun olmayan içeriklerden korunması olarak ele alınırken bunun yerine, günümüzde artık daha çok eleştirel farkındalık ve demokratik katılım gibi kavramlar ön plana çıkarılmıştır (Binark ve Gencil Bek, 2010). Literatürde medya

okuryazarlığı kavramına ilişkin birbirini tamamlayan tanımların bulunmasının yanı sıra, bu kavrama farklı yaklaşımların olduğu da görülmektedir.

Medya okuryazarlığı; Amerikalı akademisyen Aufderheide'nin 1993'te düzenlenen Medya Okuryazarlığı Uluslararası Liderlik Konferansı'nda '*çeşitli formlardaki mesajlara erişim, mesajları analiz etme, değerlendirme ve oluşturma yeteneği*' olarak ifade etmesinden sonra bu tanım literatürde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Akt. Martens, 2010). Livingstone (2004), Aufderheide'nin medya okuryazarlığı tanımındaki bu dört bileşenin (erişim, analiz etme, değerlendirme ve oluşturma) medya okuryazarlığı için beceri temelli bir yaklaşım oluşturduğunu ve doğrusal olmayan, dinamik öğrenme sürecinin parçaları olarak her bir bileşenin bir diğerini desteklediğini savunur.

Silverblatt (2008) ise, medya okuryazarlığının öğelerini; bağımsız seçimler yapabilmek için eleştirel düşünmek, kitle iletişimin sürecini anlamak, medyanın toplum ve birey üzerindeki etkisinin farkında olmak, medya mesajlarını tartışma ve analiz etme stratejilerini geliştirmek, medya içeriğindeki kültürü ve bizi yansıtan öğelerin farkında olmak, medya içeriğini değerlendirmek olarak belirtmiştir.

Potter'a (2008) göre; medya okuryazarlığı medya aracılığıyla iletilen mesajların anlamını ortaya çıkarmak ve mesajları anlamak için, medyadan ve gerçek yaşamdan edinilen bilgilerle oluşturulan bir bakış açısıdır. Ayrıca Potter (2008), medya okuryazarlığının çok boyutlu olduğunu belirterek bu boyutları da şöyle açıklamaktadır (s.20);

*Bilişsel alan (cognitive domain).* Medya mesajlarının nasıl ve neden oluşturulduğu, gerçekliğin nasıl inşa edildiği, ikna yöntemlerinin nasıl sunulduğu üzerine düşünme gibi zihinsel süreçlerini içeren bir boyuttur.

*Duygusal alan (emotional domain).* Sevgi, nefret, mutluluk, kızgınlık vb. duygular hakkında bilgileri içermektedir. Ayrıca bu boyut; medya mesajlarındaki duygusal öğeleri analiz etme, empati kurabilme ve medyanın bireyler üzerinde meydana getirdiği duyguların farkına vararak bu duyguları kontrol edebilmekle ilgilidir.

*Estetik alan (aesthetic domain).* Mesajın nasıl meydana getirildiği hakkındaki bilgileri içermektedir. Medya içeriğindeki sanatsal öğeleri analiz etmenin yanı sıra içeriğindeki sanatçılık hakkında yargıda bulunabilmeyi ifade eder.

*Ahlaki alan (moral domain).* Değerler hakkındaki bilgileri içerir. Doğru ya da yanlış hakkında yargıda bulunmayı ve medya iletilerinin altında yatan değerleri anlamayı ifade eder.

Potter (2008); medya okuryazarlığı kapsamında bu dört boyutun birlikte ele alınması gerektiğini vurgular. Çünkü bu dört boyutun her biri medyayla ilgili farklı anlayış alanlarına odaklanmaktadır. Ayrıca medya okuryazarlığı bir süreçtir ve süreklilik arz eder. Bu bağlamda

bireylerin beceri ve deneyimleri arttıkça bilgi yapılarının kalitesi ve sayısı da artar; bilgi yapılarının kalitesinin artması bireylere yeni bakış açıları kazandırır.

Tornero ve Varis'e (2010) göre, medya okuryazarlığı; mümkün olan en doğru bilgiye yine en doğru bilgi kaynaklarını kullanarak nasıl ulaşacağını bilme, bu bilgilerin geçerliğini ve güvenilirliğini teyit etme, belirli ölçütler kullanarak bilgiyi nasıl değerlendireceğini bilme, basın ve yayın organların iletilerini nasıl oluşturduklarını, ideolojik ve kültürel eğilimlerini anlama ve tüm bunları var olan bilgi birikimiyle bağdaştırarak anlamlandırma gibi nitelikleri kapsayan bir kavramdır.

Son yıllarda birçok akademisyen, geleneksel medya okuryazarlığı anlayışının, amaçlarının ve içeriğinin genişletilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dijital ağların, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmaya başlanması; kullanıcılar ve bilgi arasındaki ilişkiyle birlikte medya formlarını ve içeriğini de değiştirmiştir (Gutiérrez ve Tyner, 2012). Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ve erişimin gündelik yaşamda gerekliliğinin artması ve yaygınlaşması (Paulussen, Vanwynsberghe ve Vergedem; 2011a), bu teknolojileri kullanmak için gerekli bilgi ve becerilerin kazanılması ve geliştirilmesini bir zorunluluk haline getirmiştir (Livingstone, 2003). Bu durum son yıllarda medya okuryazarlığı eğitiminin de odağını genişletmiştir (Dezuanni ve Monroy, 2012).

Livingstone (2004), medya okuryazarlığının yalnızca beceri olarak ele alınmasının iletişim aracılı teknolojiyi ve metinselliği ihmal ettiğini savunur. Bu nedenle medya okuryazarlığı; yeni bilgi ve iletişim çevreleriyle ilişkilendirilmeli, kullanıcı becerilerinin yanı sıra yeni medyayı da kapsamalıdır. Hobbs (2010), medyaya doymuş, bilgi açısından zengin günümüz toplumuna ve çağdaş kültüre tam katılımın gerçekleşebilmesi için bireylerin bilgiyi tüketirken, aynı zamanda bilgiyi yeniden inşa etmesi ve paylaşması gerektiğini savunur. Bu nedenle Hobbs (2010); dijital ve medya okuryazarlığını, dijital vatandaşlık için gerekli yaşam becerileri olarak ele almaktadır.

Sonuç itibarıyla literatürde medya okuryazarlığı kavramıyla ilgili pek çok anlayış ve bakış açısı bulunmaktadır. Bu nedenle medya okuryazarlığının genel bir tanımını yapmak güçtür. Bu kavramla ilgili yapılan tanımlar konunun uzmanları ve akademisyenlerin bakış açılarına göre farklılaşmakta; bunun yanı sıra dijital teknolojilerin gelişmesiyle paralel olarak medya okuryazarlığının içeriği de genişlemektedir. Ancak yapılan tanımlar incelendiğinde, medya okuryazarlığının analitik ve eleştirel düşünme becerisi gerektirdiği konusunda ortak bir anlayışın olduğu söylenebilir.

### 1.3.2. Medya okuryazarlığının önemi.

Gündelik yaşamın rutin akışı içinde insanlar pek çok medya mesajına maruz kalmaktadır. Hatta bu medya iletilerinin birçoğu onların isteği dışında bir şekilde onlara ulaşabilmektedir. Dolayısıyla medyanın ve diğer iletişim kanallarının bu denli yaşamın içinde olması, bu iletilerden kaçınmayı neredeyse imkânsız hale getirmektedir (Şahin, 2011). Günümüz toplumları farklı medya formlarından yayılan mesajların adeta bombardımanına uğramaktadır (Beach ve Baker, 2011'den akt. Daunic ve Young, 2012). Bireyler maruz kaldıkları bu medya mesajlarından; bireysel, sosyal, bilişsel, duygusal, davranışsal ve psikolojik olmak üzere pek çok yönden etkilenmektedir (Martens, 2010). Ayrıca bireylerin gündelik yaşamda ne satın alacağı, neyi ya da kimi dinleyeceği, ne okuyacağı, ne yiyip içeceğine dair seçimleri ve kararları da medya tarafından şekillenebilmektedir (Baker, 2011). Dolayısıyla medya okuryazarlığı, medya aracılığıyla sunulan yüzlerce seçenek içinden bireylerin bilinçli ve sağlıklı seçimler yapabilmeleri açısından önemli görülmektedir (Hobbs, 2010).

Son yıllarda iletişim kanallarındaki niteliğin düşmesi ve kitle iletişim araçlarındaki bilgi yoğunluğu, doğru bilgiye ulaşma sorununu da beraberinde getirmiştir (Treske, 2007). Bilgilenmek ve sosyalleşmek amacıyla medya araçlarını kullanan çocuklar, medya iletilerindeki kurguyu ve gerçeği kolayca ayırt edememektedir (Bütün, 2010). Çocuk ve ergenlerin yeterli düzeyde yaşam deneyimine sahip olmamaları onların medyanın olumsuz iletilerinden yetişkinlere göre daha çok etkilenmelerine neden olmaktadır (Potter, 2008). Medyanın çocuk ve ergenler üzerindeki etkisi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, antisosyal içeriklerin çocuk ve ergenleri olumsuz yönde etkilediği ve bunun yanı sıra onların duygusal, bilişsel, ruhsal ve ahlaki gelişimini deformasyona uğrattığı görülmektedir (Browne ve Giachritsis, 2005; İrkin, 2012; Özkaya, 2002; Strasburger, 2004). Ayrıca medyada toplumsal ve kültürel gerçekliklerle bağdaşmayan modellere sıklıkla yer verilmesi sağlıklı bir kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Arslan, 2004). Bu bağlamda Türkoğlu'nun da (2007, s.278) belirttiği üzere; medya okuryazarlığı, her türlü medya içeriğinin doğal olmadığını ve değiştirilebileceğini fark etmeyi önermektedir.

Günümüzde gençlerin medyayı eski nesillere oranla daha fazla ve aktif bir şekilde kullanmasıyla birlikte kendileri de içerik üretebilmektedir (UNESCO, 2012). Bu durum medya içeriğinin artık yalnızca medya profesyonelleri tarafından değil, sıradan insanlar tarafından da oluşturulabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle de internetin yaygınlaşmasıyla bu tür içerikler çeşitli sosyal paylaşım sitelerinde filtrelenmeden ve

doğrulanmadan yayılabilmektedir (Lee, 2010). Dolayısıyla medyada taraflı (yanlı) ve yanlış içeriklere rastlamak mümkündür. Medya iletilerini çözümlenmeden almak, yanlış ve çarpık inançların gelişmesine neden olabilmektedir (Şahin 2011).

Medya okuryazarlığının önemi konusunda belirtilmesi gereken diğer bir nokta kitle iletişimin büyük çoğunluğunun kar amaçlı üretim anlayışı çerçevesinde gelişen, büyük çok uluslu şirketler tarafından ticari amaçlarla oluşturulmasıdır (Mora, 2008; Share ve Thoman, 2007). Özellikle son dönemlerde televizyon programlarında ve sinemalarda rastlanan ürün yerleştirmelerine (gizli reklamlar), medya araçlarının yanında bir de kamusal alanlarda (otobüs durakları, parklar vb.), afiş ve panolarda, toplu taşıma araçları vb. araçların üzerinde, kıyafetlerde ve daha pek çok alanda yer alan reklamlara rastlamak mümkündür (Şahin, 2011). Reklamların yanı sıra çocuklara yönelik bazı çizgi film ve çizgi romanların da Batı'nın kapital kültürünün bir taşıyıcısı olduğu görülmektedir (Tomlinson, 1999'dan akt. Koçer, 2009). Bu bağlamda medyaya eleştirel yaklaşmak, medya içeriğindeki gizli mesajları fark edebilmek, mesajları değerlendirebilmek bilinçli tüketici olma yönünde de bireylere fayda sağlayacaktır.

Hobbs ve Jensen'e (2009) göre:

Haber ve reklamları analiz etmeyi öğrenmek, müziğin sosyal işlevini açıklamak, propagandayı, görüşü ve bilgiyi ayırt etmek, eğlence ve bilgi medyasındaki cinsiyetçiliği, ırkçılığı ve sınıfın temsilini açıklamak, medya ekonomilerini ve mülkiyetini anlamak, medya mesajlarında şiddet ve cinselliğin hangi yollarla tasvir edildiğini keşfetmek önemli yaşam becerileri olmaya devam etmektedir (s.9).

Jolls ve Thoman de (2008) medya okuryazarlığının önemini şöyle özetlemiştir (s.12);

1. *Merkezi demokratik süreçlerde medyanın etkisi.* Küresel medya kültüründe bireylerin demokrasiyi benimsemiş vatandaşlar olabilmesi için medya okuryazarlığı; eleştirel düşünme, kendini ifade etme ve katılım becerilerini öğretir.
2. *Medya kullanımı ve toplumun medya tarafından doygunluk oranının yüksek olması.* Medya tarafından bireylerin maruz kaldığı fikir ve mesaj yoğunluğunda medya okuryazarlığı, bilinçli yönlenmek için ihtiyaç duyulan becerilerin öğrenilmesini sağlar.
3. *Medyanın algılama biçimi, inançlar ve tutumlar üzerindeki etkisi.* Medya okuryazarlığı; bireylerin medyanın etkilerini anlamasını ve medyaya bağımlılığından kurtulmasını sağlar.
4. *Görsel iletişim ve bilginin etkisinin artması.* Görsel imajların artarak yaşamı etkilemesi, onların nasıl okunacağını öğrenilmesini gerekli kılar.
5. *Yaşam boyu öğrenmeye duyulan ihtiyaç ve toplumda bilginin önemi.* Medya okuryazarlığı eğitimi öğretmen ve öğrencilere bilginin nereden geldiğini, kimin

çıkartına hizmet ettiğini anlama konusunda farklı görüşlere ulaşmalarında yardımcı olur.

Türkiye’de gerçekleştirilen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı’nda Pekman (2007), medya okuryazarlığının önemini şu şekilde ifade etmiştir:

Televizyondaki reklamlardan CD’deki müziğin sözüne, gazete yazısından bir tişörtün üzerindeki slogana kadar türlü biçimde akan medya mesajları karşısında bireylerin farkında ve uyanık olmasını sağlamak medya okuryazarlığının amaçlarının başında gelir. Medya okuryazarlığı, medyanın algı ve inanışları nasıl süzgeçten geçirdiğini, popüler kültürü nasıl biçimlendirdiğini ve kişisel tercihleri nasıl etkilediğini görmekte kişilere yardımcı olacaktır. Eleştirel düşünme ve sorun çözme yeteneklerini kazandırarak vatandaşların bilgiyi bilinçli tüketme ve üretmesini sağlayacaktır. Bu nedenle medya okuryazarlığı eğitimi, ifade özgürlüğü, bilgi edinme hakkı ve demokrasi açısından önem arz eder.’ (s.44).

### **1.3.3. Türkiye’de medyanın zararlı içeriğinden çocuk ve ergenleri korumak amacıyla alınan önlemler.**

Geçmişte ve günümüzde çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, ruhsal ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek medyanın zararlı içeriklerinden korumak amacıyla bir dizi koruyucu politikalar oluşturulmuştur (Timisi, 2011). Bu bölümde çocukları medyanın zararlı içeriklerinden korumak için Radyo Televizyon Üst Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığının işbirliğiyle uygulanan politikalar ele alınmıştır.

#### ***1.3.3.1. Akıllı işaretler sembol sistemi projesi.***

Akıllı işaretler, RTÜK uzmanları ile üniversitelerin ilgili bölümlerinden katılan akademisyenlerin katılımıyla oluşturulan komisyonlar tarafından geliştirilen görsel işitsel bir uyarı sistemidir. Bu sembol sistemini oluşturmanın temel amacı; çocuk ve gençleri zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek televizyon yayınlarının zararlı içeriğinden korumaktır. Komisyonların çalışma sürecinde Hollanda’daki Görsel İşitsel Medyanın Sınıflandırılmasından Sorumlu Enstitü’nün (NICAM) sembol sistemi uygulaması incelenerek, Türk kültürel ve sosyo-ekonomik yapısına uyarlanması için 2001 yılında RTÜK bünyesinde proje kapsamında çalışmalar başlatılmıştır. 2003’te sistemin uygulanabilmesi için Hollanda Hükümeti tarafından, MATRA-Katılım Öncesi Projeler Programı adı altında geliştirilen fon için başvuruda bulunmuş ve proje, yapılan değerlendirme sonucunda Hollanda Hükümeti tarafından kabul edilmiştir. RTÜK, 23 Nisan 2006 tarihinden itibaren ‘Akıllı İşaretler’ sistemini uygulamaya koymuştur (RTÜK, 2006a).

Akıllı İşaretler Sistemi kapsamındaki semboller programların içerik alanı (ne tür bir zararlı içerik taşıdığı) hakkında bilgi vermenin yanı sıra hangi yaş grubuna uygun olduğu

konusunda bilgilendirmektedir. Bu sistem; yaş (genel izleyici kitlesi, 7 yaş ve üzeri için, 13 yaş ve üzeri için, 18 yaş ve üzeri için) ve içerik (şiddet/korku, cinsellik, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar) olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Sembol sisteminde belirlenen üç farklı yaş grubu (7 yaşın altındakiler, 7-13 yaş, 13-18 yaş); çocuk ve gençlerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine göre oluşturulmuştur. Televizyon yayınlarının çocuklar ve gençleri olumsuz etkileyebilecek zararlı içeriklerine maruz kalmalarını engellemeyi amaçlayan, aynı zamanda da toplumun ve ebeveynlerin bu konuda üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmelerine yardımcı olacak bir uygulamadır (Öktem, Özen ve Sayıl, 2006). Akıllı işaret sembolleri ve anlamları Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1.

*Akıllı İşaretler Sembol Sistemi*

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

(<http://www.rtukisaretler.gov.tr/RTUK/>)

### ***1.3.3.2. İyi uykular çocuklar projesi.***

RTÜK ile Televizyon Yayıncıları derneğinin işbirliği sonucunda hazırlanan, tüm ulusal kanallarda yayınlanmasını kapsayan bu proje, çocukların geç vakitlerde yayınlanan

zararlı içeriklerden korumayı ve çocuklara uyku saatinin geldiğini hatırlatmayı amaçlar. Bu projede Akıllı İşaretler Sembol Sisteminin logosu olan Tele karakter oynamakta ve çocukların uyku saatinin geldiğine dair mesajlar vermektedir. Ayrıca bu projeyle yasaklama ve yaptırım uygulaması yerine işbirliği içinde sorumluluk ve duyarlılık kazandırılması amaçlanmaktadır. Projenin başarıya ulaşması için ebeveynlerin ekrandaki bu hatırlatmayı dikkate almaları gerekmektedir. Yine bu proje kapsamında, uykunun çocuklar için önemini anlatan dört spot film de yayınlanmaktadır (RTÜK, 2006b).

### ***1.3.3.3. Medya okuryazarlığı projesi.***

Uzmanlar ve eğitimcilerin kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu görüşü ve okullarda meydana gelen şiddet olaylarının televizyon yayınlarındaki ve internet oyunlarındaki şiddet içeriğinden kaynaklandığına ilişkin görüşler üzerine RTÜK konuyu gündemine alarak, 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği ‘Şiddeti Önleme Platformu’nda ilk kez medya okuryazarlığı dersinin okutulmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Ayrıca Üst Kurul Milli Eğitim Bakanlığı’na yazı yazarak medya okuryazarlığı dersinin önemine dikkat çekmiştir. Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından 2005 yılında düzenlenen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı düzenlenerek, bu konferansta Üst Kurul medya okuryazarlığının gerekliliğine ilişkin nedenleri resmi bildiri olarak sunmuştur (RTÜK, 2008).

RTÜK tarafından 2006 yılında yapılan ‘İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması’nda öğrencilerin günde yaklaşık üç saat televizyon izlediği bulgulanmıştır. Aynı yıl içinde Ankara’da Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenmiştir (RTÜK, 2008). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile RTÜK uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bir komisyon tarafından *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu* hazırlanmıştır (RTÜK, 2008).

Medya okuryazarlığı projesi kapsamında; Milli Eğitim Bakanlığınca belirlene beş pilot okulda (Adana Seyhan Dumlupınar İlköğretim Okulu, Ankara Çankaya Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu, Erzurum Merkez Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu, İstanbul Bakırköy Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu ve İzmir Karşıyaka 80. Yıl Metaş İlköğretim Okulu) 2006-2007 öğretim yılında medya okuryazarlığı dersi uygulaması gerçekleştirildi. 2008-2009 öğretim yılından itibaren medya okuryazarlığı dersi ülke genelinde seçmeli bir ders olarak 6-7 ve 8. sınıflarda okutulmaya başlamıştır (RTÜK, 2008).



#### 1.3.4. Medya okuryazarlığı eğitimi.

Medya okuryazarlığı eğitiminin esasında ne olduğu ve nasıl bir süreç izlemesi gerektiğine yönelik tartışmalar literatürde sıklıkla yer almaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminin neden gerekli olduğuna ilişkin tartışmalarda ise genelde medyanın çocuk ve ergenler üzerindeki olumsuz etkilerine vurgu yapılmakta ve koruyucu bir yaklaşım ortaya atılmaktadır (Binark ve Gencel Bek, 2010). Algan (2007), medya okuryazarlığının gençleri medyanın olumsuz etkilerinden koruduğu inancının yanlış olduğunu ve böyle bir düşüncenin gençlerin ve üniversite eğitimi olmayanların medyanın her söylediğine inanan, kendi düşünme ve değerlendirme yetisi olmayan bireyler olarak varsaydığını savunur (s.70).

Medya okuryazarlığı eğitimi sürecinde koruyucu yaklaşımın benimsenmesi; öğretmenin medyanın olumsuz etkilerine ve medyanın manipülasyonuna (yönlendirmesine) ilişkin bilgileri aktardığı ve öğrencilerin de sessizce dinleyerek sınav için not aldığı bir sınıf ortamına yol açar. Bu durum ezberci bir anlayışa, öğrencinin öğretim sürecinde pasif kalmasına, medya okuryazarlığının doğasına özgü olan aktif katılım, sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşımına göz ardı edilmesine neden olabilmektedir (Buckingham, Masterman ve Williamson'dan aktaran Hobbs, 2004). Binark ve Gencel Bek de (2010) toplumsal, kültürel ve ahlaki açıdan uygun olmayan medya metinlerinden çocukların korunması yönündeki yaklaşımın koruyucu bir bakış açısından kaynaklandığını aynı zamanda böyle bir anlayışın hem belirli fikirlerin hem de uygulamaların sorgulanmasına imkân vermediği görüşündedir.

Medya okuryazarlığına yalnızca olumsuz ve uygunsuz içerikten çocuk ve ergenleri korumak olarak bakmak yanlış bir düşüncedir (Binark ve Gencel Bek, 2010). Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitimiyle; öğrencilerin medyayı anlama, analiz etme, değerlendirmeleri ve bunun yanı sıra akıllı seçimler yapabilmeleri için onlara eleştirel düşünme becerilerini nasıl kullanacakları öğretilir. Örneğin reklam kuşağındaki ikna yöntemini öğrenen öğrenciler, satın alma dürtülerini kontrol ederek bireysel ihtiyaçlarını değerlendirebilmek ya da internet aracılığıyla eriştikleri bilgilerin doğru olup olmadığı konusunda bir yargıya varabilmek için eleştirel düşünme becerilerini kullanır (Wan, 2006).

Buckingham'a (2003) göre, medya okuryazarlığına ilişkin bilgi, beceri ve yeteneklerin kazandırılması yönünde uygulanacak olan medya okuryazarlığı eğitimiyle; eleştirel anlayış ve aktif katılımın yanı sıra aktif bir medya tüketicisi olan gençlerin hem yorumlama ve yargıda bulunma becerilerini geliştirmeleri hem de bağımsız bir medya üreticisi olmaları hedeflenmektedir. Share ve Thoman'a (2007) göre de; medya okuryazarlığı eğitimiyle öğrenciler yirmi birinci yüzyılda demokrasi ve okuryazarlığın devamını sağlamak için, medya

mesajları üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmenin yanı sıra farklı bakış açılarını da değerlendirirler. Ayrıca öğrenciler; kendi bakış açılarını, anlayışlarını veya görüşlerini geliştirerek sorgulamayı, yorumlamayı ve kendilerini ifade etmeyi öğrenirler.

NAMLE (National Association for Media Literacy Education), 2009'da sunmuş olduğu raporda medya okuryazarlığı eğitiminin temel ilkelerini şu şekilde sıralamıştır;

1. Medya okuryazarlığı eğitimi, maruz kaldığımız ve oluşturduğumuz mesajlar hakkında aktif sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi gerektirir.
2. Medya okuryazarlığı eğitimi, tüm medya formlarını içerecek biçimde okuryazarlık anlayışını genişletir.
3. Medya okuryazarlığı eğitimi, tüm yaştaki öğrenenler için becerileri geliştirir ve güçlendirir. Baskı okuryazarlığı gibi bu beceriler entegreyi, etkileşimi ve tekrarlı uygulamayı gerekli kılar.
4. Medya okuryazarlığı eğitimi; demokratik bir toplum için gerekli olan bilinçli, düşünceli ve demokrasiye bağlı katılımcıları geliştirir.
5. Medya okuryazarlığı eğitimi, medyayı sosyalleşme aracı ve kültürün bir parçası olarak kabul eder.
6. Medya okuryazarlığı eğitimi, bireylerin medya mesajlarından kendi anlamlarını inşa etmeleri için kişisel becerilerini, inançlarını ve deneyimlerini kullandıklarını doğrular.

Medya eğitimine ilişkin göz önüne alınması gereken diğer bir konuda medya ve eğitim ilişkisidir. Bu konuda Topuz (2007), iki farklı yaklaşımdan söz etmektedir. Birinci yaklaşım, medyanın eğitimde yardımcı bir araç olarak kullanılması; ikinci yaklaşım da medyaya eleştirel bir bakışın oluşturulabilmesi için medyanın ve medya içeriklerinin incelenmesi, karşılaştırılması ve değerlendirilmesidir. Buckingham (2003), bu ikinci yaklaşımı medya hakkında öğrenme olarak ele alır ve medya eğitimini medya hakkında öğrenme ve öğretmenin bir süreci olarak tanımlar. Ayrıca Buckingham'a (2003) göre medya hakkında eğitim medyanın araçsal kullanımından daha kapsamlı bilişsel bir süreci ifade eder ve medya eğitimi, eğitici bir kurs ya da medyaya ilişkin becerilerin ve yeterliliklerinin test edilmesinden daha fazlasıdır. Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitimini verecek eğitimciler, medya aracılığıyla öğretimi ve medya hakkında öğretimi birbirine karıştırmamalıdır.

Baker'a (2011) göre genelde öğretmenler medyayı öğretim sürecinde bir araç olarak kullanır, ancak medya hakkında öğretim ise nadiren gerçekleşir. Öğretmenlerin medyayla ilgili hem akademik hem de mesleki düzeyde yeterli eğitimi almamaları sonucu öğrencilerin de bu konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmalarını engellemektedir. Bu konuda Hobbs ve Jensen (2009); Birleşmiş Milletler'deki medya okuryazarlığı eğitimcilerinin kitle iletişim, popüler kültür ve dijital teknolojilere eskisinden daha fazla erişime sahip olmasına rağmen, bu erişimi eğitim uygulamalarında kullanmak için yeterli beceriye sahip olmamasının gerçek yaşamın bir ironisi olduğu görüşündedir.

Medya okuryazarlığı eğitimcilerinin öğrencilere medya okuryazarı olmaları yönünde rehberlik edebilecek ve gerekli bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olabilecek yeterliliğe ve yetkinliğe sahip olması önemlidir. UNESCO (2011b, s.18), öğretmenler için medya okuryazarlığı programı bileşenlerini şu şekilde özetlemiştir,

1. Medyanın demokratik toplumlarda rolünü ve işlevlerini anlama
2. Medyanın işlevlerini ve bu işlevleri hangi şartla altında gerçekleştirdiğini anlama
3. Medya içeriğini eleştirel bir şekilde analiz etme ve değerlendirme
4. Uluslararası iletişim ve öğrenme için medyayı kullanma
5. Kullanıcılar tarafından geliştirilen içeriği üretme
6. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile diğer medya becerileri

Rosenbaum, Beentjes ve Konig, medya okuryazarlığı eğitiminin medya ile ilgili bilimsel bilginin toplum geneline yayılmasında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Esasında medya eğitimcileri de; kitle iletişim araştırmalarının temel fikrini ele alarak, bunu çocuk ve ergenler için ulaşılabilir eğitim pratiklerine dönüştürmektedir (Akt. Martens, 2010)

Medya okuryazarlığı eğitimi sürecinde öğretmenler; medya hakkındaki görüşlerini veya medya kültürüyle ilgili yorumlarını öğrencilerin kafalarına aktarmak yerine, öğrencilerin kendi medya kültürünü oluşturmalarına ve anlam inşa etmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca yine bu süreçte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini canlı tutacak, sorgulama, yorumlama ve yargıda bulunmalarına yardımcı olacak medya metinleriyle ilgili onlara sorular sorulmasının yanı sıra farklı bakış açılarına saygı duymalarını sağlayacak aktivitelere yer verilmelidir (Share ve Thoman, 2007).

Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik yaklaşımları incelediğimizde; medya okuryazarlığı eğitim sürecinin esasında aktif bir sorgulama süreci olduğu anlaşılmaktadır. Bu süreçte öğrencilere analizeci becerilerin yanı sıra yaratıcı iletişim becerileri de öğretilmektedir. Teorik bilgilerin öğretilmesinden ziyade doğal süreçte öğrencilerin birbirleriyle etkileşimli olarak keşfetmeleri, öğrendiklerini ifade etmelerine olanak tanınır (Hobbs, 2010). Bu kapsamda ‘Beş Temel İlke’ ve buna yönelik oluşturulan ‘Beş Anahtar Soru’; medya okuryazarlığı bilgi, beceri ve tutumlarının öğretilmesinde eğitimcilere rehberlik edebilecek niteliktedir. Bu temel ilkeler ve sorular şu şekilde belirtilmiştir (Jolls ve Thoman, 2008; Share ve Thoman, 2007; s.13);

Tablo 1.

*Medya Okuryazarlığının Beş Temel İlkesi ve Beş Anahtar Soru*

Beş Temel İlke	Beş Anahtar Soru
Tüm medya mesajları kurgulanmıştır.	Bu mesajı kim oluşturdu?
Medya mesajları medyanın kendi kurallarıyla oluşturduğu bir dil kullanarak yapılandırılmıştır.	İlgimi çekmek için hangi teknikler kullanıldı?
Farklı insanlar bazı medya mesajlarını farklı bir şekilde deneyimler.	Farklı insanlar bu mesajı farklı şekillerde nasıl anlarlar?
Medya bakış açıları ve değerleri içerir.	Bu mesaja dâhil edilmemiş ya da mesajın temsil ettiği yaşam tarzları, değerler ve bakış açıları ne?
Çoğu medya mesajı kar ve / ya da güç kazanmak için organize edilir.	Bu mesaj neden gönderildi?

Medya okuryazarlığının temel ilkeleri kısaca özetlenirse:

*Tüm medya mesajları kurgulanmıştır.* Bu ilk ilke medya okuryazarlığının temelini oluşturmaktadır. Medya gerçekliği sunmaz, medya mesajlarının inşası sürecinde mesajlar yapılandırılır, biçimlendirilir ve konumlandırılır. Bu inşa süreci, gerçeğin nasıl temsil edileceğine ve neyin eklenip neyin çıkarılacağına ilişkin kararları içermektedir. Eleştirel sorgulama yoluyla medya mesajlarını çözümlmek, medya okuryazarlığı açısından bir başlangıç noktasıdır (Kellner ve Share, 2005).

*Medya mesajları medyanın kendi kurallarıyla oluşturduğu bir dil kullanarak yapılandırılmıştır.* Her bir iletişim formu (gazeteler, televizyon gösterileri, korku filmleri, vb.), bireyler üzerinde duygusal etkiler bırakmak amacıyla çeşitli müzikler, renkler, görüntü ve ses efektleri gibi birtakım yöntem veya teknikler kullanarak mesajlarını oluşturmaktadır (Jolls ve Thoman, 2008).

*Farklı insanlar bazı medya mesajlarını farklı bir şekilde deneyimler.* Seyirciler medya metinlerinin yorumlanmasında önemli role sahiptir (Jolls ve Thoman, 2008). Farklı kültüre sahip bireyler aynı mesajı farklı yorumlayabilir. Yine aynı şekilde; yaş, ırk, cinsiyet, eğitim, sınıf gibi farklı durumlar, bakış açısındaki ve yaşam deneyimlerindeki farklılıklar medya metinlerine yönelik yapılan yorumların çeşitliliğini artırmaktadır (Kellner ve Share, 2005).

*Medya bakış açıları ve değerleri içerir.* Bu dördüncü ilke temsillerdeki açık ve örtük çağrışımları, önyargıları, ideolojileri sorgulamak için medya mesajlarının içeriğine odaklanır (Kellner ve Share, 2005). Örneğin bir karakterin seçimi; onun yaşı, ırkı, cinsiyeti ile yaşam tarzı, tutum ve davranışları ilişkilendirilerek yansıtılır. Farklı bakış açılarının keşfedilmesi, tamamen kabul edilmesi ya da reddedilmesine ilişkin kararlar medya okuryazarlık becerileriyle ilgilidir (Jolls ve Thoman, 2008).

*Çoğu medya mesajı kar ve / ya da güç kazanmak için organize edilir.* Bu son ilke öğrencilere bu mesajın nereden geldiğine ve neden gönderildiğine ilişkin sorular üzerinde düşünmeye teşvik etmektedir (Kellner ve Share, 2005, s.376). Share ve Thoman (2007), medya mesajlarının büyük çoğunluğunun ticari amaç ve kaygılarla büyük çok uluslu şirketlerce oluşturulduğunu savunmaktadır.

Öğrencilerin kendi anlamlarını inşa edebilmeleri, medya hakkında eleştirel sorular sorabilmeleri için medya okuryazarlığının temel ilkeleri kapsamında oluşturulan bu beş kilit soruya (bknz. Tablo 1) odaklanmak önemlidir. Böylece medya eğitimcileri bir sorgulama süreci kullanarak öğrencilere bir mesajın içeriğini veya biçimini tarihi, sosyal, ekonomik vb. bağlamlarda incelemeyi ve sorgulamayı öğretmektedir (Share ve Thoman, 2007). Jolls ve Thoman de (2008), öğrencilerin medya okuryazarı olmaları yönünde medya okuryazarlığının bu beş temel ilkesinin ve beş anahtar sorunun önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Son olarak medya okuryazarlığı dersinin okullarda nasıl verileceğine yönelik tartışmalara değinilecek olursa; Wan (2006), medya okuryazarlığının mevcut okul müfredatının doğal bir uzantısı olduğunu, bu nedenle hali hazırdaki öğretim programlarına (örn. matematik, sosyal bilgiler gibi) dâhil edilerek medya okuryazarlığı becerilerinin öğretilebileceğini savunur. Altun (2008) ise Türkiye’de medya okuryazarlığı dersinin ilköğretimin ikinci kademesinde (yenilenen sisteme göre ortaokullarda) ayrı bir ders olarak verilmesini; ancak, öğrencilerin bu kademeye gelinceye dek medya mesajlarının olumsuz etkilerine maruz kalmasını önlemek için ilköğretimin mevcut programlarına ara disiplin veya bir beceri olarak dâhil edilmesini önermektedir.

### **1.3.5. Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı.**

RTÜK ile Milli Eğitim Bakanlığının işbirliği sonucu 2007’de yayımlanan *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*’nda ilk olarak Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve medya okuryazarlığı dersinin gerekliliklerine değinilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan programda genel amaçlar ve kazanımlarla

birlikte bazı temel becerilere ve değerlere de yer verilmiş; aynı zamanda öğrencilerin bu temel beceri ve değerleri kazanımlar yoluyla elde etmeleri hedeflenmiştir (RTÜK ve MEB, 2007).

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ile öğrenmeyi öğrenme ön planda tutularak öğrencilerin (i) bilgi beceri ve değerlerini geliştirmesi, (ii) çevresine duyarlı ve yapıcı eleştirel bir gözle bakması, (iii) fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesi, (iv) ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesi, (v) öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanabilmesi ve çevreyle etkileşim kurabilmesi amaçlanmaktadır (RTÜK ve MEB, 2007; s.5).

### ***1.3.5.1. Programda yer alan üniteler.***

*Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'*nda toplam sekiz ünite yer almaktadır. Kılavuzda programın üniteleri şöyle sıralanmıştır (RTÜK ve MEB, 2007; s.10).

1. İletişime giriş
2. Kitle iletişimi
3. Medya
4. Televizyon
5. Aile, çocuk ve televizyon
6. Radyo
7. Gazete ve dergi
8. İnternet (sanal dünya)

### ***1.3.5.2. Programın genel amaçları.***

Genel amaçlar programın sonunda öğrencilerin elde edeceği kazanımlar şeklinde şöyle ifade edilmiştir (RTÜK ve MEB, 2007; s.6);

1. Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.
2. Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
3. Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.
4. Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
5. Bilinçli bir medya okuryazarı olur.

6. Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
7. Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar.

#### **1.3.5.3. Kazandırılması amaçlanan beceriler.**

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler şunlardır (RTÜK ve MEB, 2007; s.6-7);

1. Gözlem becerisi
2. Araştırma becerisi
3. Eleştirel düşünme becerisi
4. Yaratıcı düşünme becerisi
5. İletişim becerisi
6. Problem çözme becerisi
7. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
8. Girişimcilik becerisi
9. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi
10. Sosyal ve kültürel katılım becerisi

#### **1.3.5.4. Kazandırılması hedeflenen değerler.**

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler şöyle sıralandırılmıştır (RTÜK ve MEB, 2007; s.7);

1. Özel yaşamın gizliliğine saygı
2. Estetik duyarlılık
3. Dürüstlük
4. Sorumluluk
5. Etik kurallara bağlılık
6. Farklılıklara saygı duyma
7. Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık
8. Aile içi iletişime önem verme
9. Bilinçli tüketim
10. Toplumsal hayata aktif katılım
11. Bilimsellik
12. Eşitlik

13. Yardımlaşma

14. Dayanışma

15. Paylaşma

#### **1.3.5.5. Kazanımlar.**

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında kazanımlar eğitim süreci sonunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerleri içermektedir. Ayrıca kazanımlar her bir ünitenin özelliğine göre ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre davranış olarak ifade edilmiş ve mantık bütünlüğüne dikkat edilmiştir (RTÜK ve MEB, 2007; s.7).

#### **1.3.5.6. Etkinlikler.**

*Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* içinde yer alan etkinliklerde; her bir üniteye ait kazanımlar açıklanmıştır. Ayrıca kılavuzda öğretmenlere rehberlik edebilecek çeşitli etkinlik örneklerine, öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler ve değerlere de yer verilmiştir. Etkinliklerin öğrenci merkezli olması, öğrencilerin süreçte aktif bir rol alarak bilgi ve becerileri öğrenmesi amaçlanmıştır. Dersi verecek öğretmenlere ise bu etkinlikleri aynen kullanması ya da ekleme veya çıkarmalar yapması önerilmiştir (RTÜK ve MEB, 2007; s.7).

#### **1.3.6. Medya okuryazarlığı dersi öğretim programına yönelik yapılan eleştiriler.**

Balaban Salı, Küçük ve Ünal (2008), ilköğretim medya okuryazarlığı dersinin amaçları ve etkinliklerini değerlendirdiği çalışmada *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi 7. Sınıf Öğretim Programı* 'nda yer alan ünitelerdeki öğretim amaçlarını Bloom'un Taksonomisi açısından ele almıştır. Araştırma bulguları; programda yer alan bazı amaçların yazım kurallarına uygun yazılmadığını, ünitelerde yer alan toplam yirmi dört amacın yalnızca üçünün duyuşsal alanla, kalan diğer amaçların ise bilişsel alanla ilgili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bilişsel alanla ilgili olan amaçların yalnızca dokuzunun üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) geliştirmeye yönelik olduğu bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar öğretim programında yer alan yirmi dört etkinlikten sekizinin amaçlarla tutarlı olmadığı, amaçlarla tutarlı olan etkinliklerin ise kapsamının ve belirtilen sürelerinin yetersiz olduğu görüşündedir.

Altun'a (2009) göre, medya okuryazarlığı dersi yaşam boyu geliştirilebilecek bir beceridir, bu nedenle Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitiminin yalnızca 6-7 ve 8. sınıflarda



olması, değerlendirme için herhangi bir not verilmemesi, haftada bir ders saati olması ve seçmeli bir ders olması yaşam boyu öğrenmeyle çelişmektedir. Ayrıca Altun, Tyler'ın program değerlendirme modeline göre incelediği medya okuryazarlığı dersi öğretim programının toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğunu belirtmiştir. Son olarak araştırmacı; medya okuryazarlığı dersi öğretim programının iç tutarlığına yönelik programın medya tanıtımı olarak değerlendirildiğinde kendi içinde tutarlı olduğunu, ancak medya okuryazarlığı bağlamında bu tutarlılığın söz konusu olmadığı görüşündedir.

Binark ve Gencil Bek de (2010), önceleri içeriği uygun olmayan medya metinlere karşı gençleri korumayı amaçlayan korumacı bir yaklaşımla tasvir edilen medya eğitiminin artık günümüzde çoğu ülkede 'eleştirel farkındalık' ve 'demokratik katılım' gibi kavramlarla ele alınmaya başladığını savunmaktadır. *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*'nda (2007) çocukların medya karşısında en hassas grubu oluşturması, savunmasız bir alıcı olarak değerlendirilen çocukların medya karşısında bilinçlendirilmeleri gerekliliği, medya okuryazarlığı eğitiminin temel gerekçesinin medyanın üzerlerindeki olumsuz etkileri en aza indirmek olarak ifade edildiğinin altını çizen yazarlar; programın korumacı bir yaklaşım benimsediği görüşündedir. Ayrıca araştırmacılar Türkiye'deki medya okuryazarlığının eleştirel olmayan bir medya okuryazarlığı olduğunu savunur.

#### **1.4. Problem Durumu**

Son yıllarda eğitim alanında yapılan pek çok bilimsel çalışmada; 21. yüzyıldaki bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, enformasyon çağı, yaşam boyu öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Esasında bu durum; eğitim sistemlerinin çağın değişen koşullarına göre sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir.

İletişim teknolojilerinin ilerlemesiyle artık bilginin hızlı ve farklı kanallardan elde edilebilmesi, kitle iletişimin aktif bir sosyalleşme aracı olarak gelişmesi, öğretici merkezli geleneksel eğitimin gittikçe önemini yitirmesine yol açmıştır (Lee, 2010). Kitle iletişim araçlarının çeşitliliğinin artması ve bu artışın niteliğe yansımaması, doğru bilgiye nasıl ulaşılabileceğine dair sorunları da beraberinde getirmiştir (Treske, 2007). Yine bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve yaygınlaşması, bu teknolojilerin bireylerin yaşamlarının hemen her anında yerini alması yeni bir takım bilgi ve becerilerin edinilmesini de zorunlu kılmıştır (Önal, 2010). Özellikle son yıllarda akademik çevrelerde medyanın manipülatif doğasına karşı çocuk ve ergenlerin farkındalık kazanması, medyaya

eleştirel yaklaşması; topluma her açıdan sağlıklı bir birey olarak katılması açısından önemli beceriler olarak görülmektedir.

Medya sektörünün hızlı bir şekilde gelişmesi sonucu, medya bireylere pek çok seçenek sunmaktadır. İnternet sayesinde hemen her türlü bilgiye erişim sağlanmakta, her yıl binlerce kitap ve dergi yayınlanmakta, televizyon yüzlerce kanaldan iletilerini göndermektedir. Medya profesyonelleri toplam nüfus içinde hitap edeceği kitleyi belirleyerek, kendine çekmek için mesajlar geliştirmektedir (Potter, 2008). Bu bilgi bombardımanına maruz kalan çocuk ve ergenler, gelişim dönemleri ve yaşam deneyimleri açısından kurgu ve gerçeğin ayrımını kolayca yapamamaktadır (Bütün, 2010).

Medya; günümüzde gündelik yaşamı etkilemekte, sosyal yaşamın ve kültürel değerlerin biçimlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca içinde bulunduğu dünyayı, toplumu anlamak, tanımak ve sosyalleşmek amacıyla medya araçlarından faydalanan çocuklar, özellikle televizyon programlarının iletilerinin hangilerinin kurgu hangilerinin gerçek olduğunu kolayca ayırt edememektedir (Bütün, 2010). Yine toplumsal ve kültürel gerçekliklerle bağdaşmayan modellerin medya aracılığıyla sıklıkla yinelenmesi çocuk ve ergenlerin sağlıklı bir kişiliğe sahip olmasını da engellemektedir (Arslan, 2004). Çocukların bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin henüz tamamlanmamış olması; yeterli düzeyde yaşam deneyimine sahip olmamaları, onların medya mesajlarının olumsuz iletilerinden, yetişkinlere nazaran daha çok etkilenmelerine neden olmaktadır. Dolayısıyla çocukların medya içeriğinden etkilenme konusunda, risk altında oldukları kabul edilmektedir. (Potter, 2008; s.55). Medya aynı zamanda, çocuklar için bilgiye daha eşit erişim sağlamanın yanı sıra kültürel kimliklerini ve değerlerini de tehdit edebilmektedir (Gut ve Wan, 2008). Çocukların televizyon karşısında etkiye en açık ve en hassas grubu oluşturması, medya karşısında bilinçlendirilmelerini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ile RTÜK ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan komisyon üyelerince (2006) medya okuryazarlığı dersi öğretim programı hazırlanarak, 2008-2009 öğretim yılından itibaren medya okuryazarlığı dersi seçmeli bir ders olarak 6-7 ve 8. sınıflarda okutulmaya başlamıştır (RTÜK ve MEB, 2007).

Genel anlamda medya okuryazarlığı, *'çeşitli formlardaki mesajlara erişme, mesajları analiz etme, değerlendirme ve oluşturma becerisi'* olarak tanımlanmaktadır (Aufderheide, 1993; Christ ve Potter, 1998'den akt. Livingstone, 2004). Pek çok akademisyen medya okuryazarlığı kavramının tanımlanmasını zor ve karmaşık olduğunu savunur. Medya okuryazarlığının tanımı konusunda genel bir uzlaşma sağlanamamasına rağmen Aufderheide tarafından yapılan bu tanım yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ayrıca bu tanımda hem bir

sürece hem de bir hedefe vurgu yapılmasının yanı sıra bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanmalarının öneminin de altını çizer. Ancak bu yalnızca araçsal becerileri değil aynı zamanda medyayı kullanmak ve medya içeriğini değerlendirebilmek için gerekli olan eleştirel, analitik ve yaratıcı becerileri de kapsamaktadır (Paulussen, Vanwynsberghe ve Vergedem, 2011b).

Medya eğitimi ise genelde öğrencilerin eleştirel becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir süreç olarak ele alınır. Esasında medya eğitimi eleştirel anlayışı geliştirir ve öğrencilerin medyanın benimsetmeye çalıştığı ideoloji ve değerlerden özgürleşmesini sağlar (Buckingham, 2003). Medya okuryazarlığı eğitimiyle; öğrencilerin medyayı anlama, analiz etme, değerlendirmeleri ve bunun yanı sıra akıllı seçimler yapabilmeleri için onlara eleştirel düşünme becerilerini nasıl kullanacakları öğretilir (Wan, 2006). Ayrıca bu kapsamda öğrencilere medyanın mesajlarını, sosyal ve kültürel normları nasıl ilettiğini teşhis etmeleri için medya metinlerini ciddi bir şekilde incelemeleri de öğretilmektedir (Dezuanni ve Monroy, 2012).

Paulussen vd. (2011a), bireylerin medya okuryazarlık düzeylerini ölçmek için öncelikle medya okuryazarlığını doğrudan ve dolaylı etkileyen etmenlerin iyi anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca araştırmacılar medya okuryazarlığını ölçmede erişim (*access*), tutumlar (*attitudes*), beceriler (*skills*) ve bilgilerin (*knowledge*) önemli olduğunu ancak bunların tek başına ölçmenin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar; sosyo-ekonomik ve demografik değişkenler, medyanın kullanımı (medya teknolojilerinin ve içeriğin kullanımı) ve dışsal değişkenler (eğitim, sosyal destek, ebeveyn aracılığı, sosyal etki) gibi değişkenlerin bireylerin medya okuryazarlık düzeyini önemli derecede etkilediğinden bu değişkenlerinde göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmiştir.

Medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu konuda yapılan nicel çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Ayrıca literatürde ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini sosyo-demografik, sosyo-ekonomik ve medya kullanım sıklıkları gibi çeşitli değişkenler açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yine yapılan çalışmalar öğretmen adaylarına yönelik olarak (Kurt ve Som, 2012; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Karaman ve Karataş, 2009) sınırlı kalmış ve ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygun düzeyde bir medya okuryazarlığı düzey belirleme ölçeğinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca medyayı bilinçli kullanma, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve bireylerin medya araçlarını kullanarak kendi mesajlarını oluşturabilme gibi medya okuryazarlığı için gerekli olan bu becerilerin de ele alınmadığı

görülmektedir. Bu araştırma literatürdeki bu eksiklikleri gidermeye dönük olarak desenlenmiştir.

### 1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğu kitle iletişim araçları; bu araçları kullanım sıklıkları ve kullanma amaçları nelerdir?
2. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ilişkin puanları hangi düzeydedir?
4. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyi ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ilişkin puanları,
  - a. Anne ve baba eğitim durumuna göre,
  - b. Okulun bulunduğu yere göre (kent merkezi, kırsal),
  - c. Sosyo-ekonomik durumlarına göre,
  - d. Medya iletişim araçlarını kullanma durumlarına göre,
  - e. Medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### 1.6. Araştırmanın Önemi

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, dersi alan ve almayan öğrenciler arasında medya okuryazarlık düzeyleri açısından farklılık olup olmadığını görmek ve dolayısıyla dersin hedeflenen çıktılara ne düzeyde ulaştığını ortaya koymak, ayrıca bu dersin etkiliğiyle ilgili yapılacak çalışmalara fikir vermek açısından önemli olarak görülmektedir. Ayrıca bu çalışmayla öğrencilerin sahip olduğu medya araçları ve medya araçlarını kullanma sıklıkları ele alınarak medya okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesinin ve öğrencilerin medya araçlarını kullanma amaçlarının belirlenmesinin derse yönelik uygulamalara ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Literatürde öğrencilerin kitle iletişim araçlarını kullanma sıklığıyla ilgili pek çok araştırma bulunmakta ve bu çalışmalar genellikle öğrencilerin televizyon ve internet

kullanımları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yine medya okuryazarlık düzeyiyle ilgili yapılan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte; ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin eleştirel düşünme ve sosyal beceri düzeyleri dışında, çeşitli değişkenler açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın, bu alandaki boşluğu doldurması ve bu alanda yapılacak olan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin düzeyine uygun bir ölçme aracıyla öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesine olanak tanınması açısından önemlidir.

### 1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ve Eskişehir ilinde bulunan okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileriyle ve araştırma kapsamında geliştirilen Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği ile ölçülen özellikler ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

*Okuryazarlık*: Hem bireylerin hem de toplumların okuma ve yazma becerilerini kazanmaları sonucunda, bilgi edinme ve bilgiyi en verimli biçimde kullanmalarını sağlamayı hedefleyen kavram olarak ele alınmaktadır (Önal, 2010; s. 104).

*Medya*: Radyo, internet, televizyon, video gibi görsel ve işitsel iletişim araçlarının yanı sıra; gazete metinleri, televizyon şovları ve film yapımları, video oyunları gibi iletişim araçlarının ürünlerini de kapsayan bir terimdir (Kelly ve Stack, 2006).

*Medya Okuryazarlığı*: Çeşitli formlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve oluşturma yeteneğidir (Aufderheide, 1993; Christ ve Potter, 1998'den akt. Livingstone, 2004).

*Medya Okuryazarlığı Eğitimi*: Medya hakkında öğrenme ve öğretmenin bir süreci olarak tanımlanmaktadır (Buckingham, 2003).

*Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı*: Türkiye'de 2007 yılında seçmeli olarak uygulamaya konulan medya okuryazarlığı dersinin hedeflerini gerçekleştirmek üzere RTÜK komisyonunca hazırlanan programdır (Keleş, 2009).

## 2. Medya Okuryazarlığıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Son yıllarda medya okuryazarlığı eğitiminin öneminin fark edilmesi sonucu hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmaların sayısı gittikçe artmaktadır. Yurt içinde ve yurt dışında medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaları incelediğimizde nicel yöntemle yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir.

### 2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Frost ve Hobbs'un (2003) 11. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla yaptığı çalışmada araştırmacılar, Quin ve McMahon'un Avusturyalı öğrenciler üzerinde medya okuryazarlık becerilerini test ettiği çalışmadan yararlanmıştır. Öğrencilere; öğretmenler ve uzmanlar tarafından hazırlanan medya okuryazarlığı becerilerinin entegre edildiği İngilizce Dil Sanatları Programı uygulanarak, kazanımlar araştırmacılar tarafından güncellenmiş bir ölçme aracıyla ölçülmüştür. Ölçme aracı öğrencilerin analiz becerilerini değerlendiren beş eleştirel soru biçiminden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları medya okuryazarlığı eğitiminin; öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve akademik becerilerinin yanı sıra analizci ve eleştirel yaklaşım becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Fine, Gold, Lond, Primack ve Switzer (2006); lise öğrencilerinden topladıkları verilerle geliştirdikleri likert tipi bir ölçekte öğrencilerin sigara içme tutumuyla ilgili medya okuryazarlık düzeylerini değerlendirmiştir. Bu çalışmada medya okuryazarlığı; tütün endüstrisinin mesajlarını kar (çıkar) amacıyla sunduğunun bilincinde olma, mesajlardaki belli başlı eksiklikleri analiz etme, tütün endüstrisinin mesajlarını etki bırakmak için kullandığı tekniklerin farkına varma, ayrıca gerçek ve kurguyu ayırt etme gibi tutum ve davranışlar olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarında; yüksek düzeyde medya okuryazarlığının sigara içme olasılığını ve sigara içmeye karşı olumlu tutumu azalttığı ortaya çıkmıştır.

Medya okuryazarlığının ölçülmesiyle ilgili bir başka çalışma da Chang, Chen, Hu, Lee, Lin ve Liu (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında 15 maddeden oluşan Medya Okuryazarlığı Özdeğerlendirme Ölçeği'ni (MLSS) geliştirmiştir. Ölçek maddeleri, öğrenmede medya teknolojisinin kullanılmasına karşı her bir boyutun bilişsel yanıtlarını ve medya teknolojisinin kullanımına yönelik davranışsal tutumları değerlendirmektedir. Ölçeğin 12-13 yaş öğrencilerine uygulanması sonucunda, öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar analiz edilmiş ve çalışmada öğrencilerin teknolojiyle zenginleştirilmiş ortamlarda ortalama bir medya okuryazarlık düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Arke ve Primack (2009) medya okuryazarlığı ile ilgili yaptığı çalışmada, Aufderheide'nin medya okuryazarlık tanımını ve Bloom'un öğrenmeyle ilgili taksonomisini temel alarak bir kavramsal model geliştirmiştir. İletişim bölümündeki üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmada bireyin kendi mesajlarını oluşturması araştırma dışında bırakılarak; çeşitli formlardaki medya mesajlarını anlayabilme, analiz etme ve değerlendirme becerileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Oluşturulan kavramsal modele uygun olarak geliştirilen Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin skorları ile Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST) skorları arasındaki ilişkiyi inceleyen yazarlar ilişki (korelasyon) analizi sonucunda iki ölçeğin skorları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sonuç itibarıyla araştırma sonuçları eleştirel düşünme becerisiyle medya okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

Avrupa Komisyonu Bilgi Toplumu ve Medya Genel Müdürlüğü, Medya ve Medya Okuryazarlığı Birimi tarafından Avrupa Birliği'ne bağlı yirmi yedi ülkenin medya okuryazarlık düzeylerini ortaya koyan bir rapor hazırlanmıştır. Hazırlanan bu raporda medya okuryazarlığı ölçütleri bireysel yeterlilikler ve çevresel faktörler olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Bireysel yeterlilikler; (i) medya kullanımı (teknik beceriler), (ii) eleştirel anlayış (bilişsel yeterlilikler), (iii) ve iletişim becerilerinden (sosyal, katılım, yaratıcı beceriler) oluşmaktadır. Çevresel faktörler ise (i) medya okuryazarlığı bağlamında (medya eğitimi, medya okuryazarlığı politikaları, medya endüstrisi, sivil toplum kuruluşları) (ii) ve medyaya ulaşılabilirlik bağlamında (mobil telefon, sinema, internet, vs.) ele alınmıştır. Medya okuryazarlık düzeyleri; temel, orta ve ileri olmak üzere üç seviye olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İsveç, Hollanda, İngiltere, Danimarka, Finlandiya, Belçika, İrlanda, Avusturya, Lüksemburg ve Fransa gibi ülkelerin medya okuryazarlık düzeylerinin ileri seviyede olduğu; Bulgaristan, Romanya, Yunanistan, Kıbrıs gibi ülkelerin de temel düzeyde medya okuryazarlığına sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Celot ve Tornero, 2009).

## **2.2.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Altun'un (2011) Avrupa Birliği'nin (AB) medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki vizyonunu ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, AB bünyesinde 2000 yılından itibaren ortaya konulan tavsiye kararları niteliğindeki çeşitli dokümanları analiz etmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda Altun, AB'nin medya okuryazarlığıyla ortak bir Avrupa vatandaşlığı oluşturmayı hedeflediğini, medya ve eğitim kuruluşları arasında olmak üzere birlik içinde işbirliğinin vurgulandığını, öğretmen eğitimine ve öğretim materyallerine önem verildiğini bulgulamıştır. Ayrıca AB medya okuryazarlığını, yaşam boyu öğrenme politikalarının bir

parçası olduğunun altını çizmekte ve dijital eşitsizliklerin ortaya çıkardığı sorunların da bir çözümü olarak görmektedir.

Çınkır, Dicle, Elma, Kesten, Mercan ve Palavan (2009) araştırmalarında, medya okuryazarlığı dersini alan 7. sınıf öğrencileri üzerinde öğrencilerin medyaya ve medya okuryazarlığına ilişkin tutumlarını incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda; öğrencilerin görüşlerinin, toplumsal ve kültürel değerleri korumak konusunda medya araçlarının gereken özeni göstermediği ve medyanın temel işlevlerini etkin bir şekilde yerine getirmediği yönünde olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini sıkıcı bulduğu ancak bunun yanı sıra öğrenciler bu dersin zorunlu olması gerektiği yönünde çelişkili görüşlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dersin işleniş boyutuyla ilgili görüşleri ise; sınıf içi etkinlikleri ve öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıkları ve öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğenmedikleri yönündedir. Dersin etkililiği konusunda öğrenciler derste öğrendiklerini aileleri ve arkadaşlarıyla paylaştıklarını, bu paylaşımların arkadaşları ve aileleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Karaman ve Karataş'ın (2009) öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında geliştirdikleri ölçek (i) bilgi sahibi olmak, (ii) analiz edebilme ve tepki oluşturabilme, (iii) yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemenin yanı sıra, onların bilgisayar ve internet sahipliği, gazete / dergi takip etme, TV izleme ve internet kullanım sıklıkları gibi değişkenlerin medya okuryazarlık düzeylerine etkileri de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu, bilgisayara sahip olma, internete erişim, düzenli gazete ve dergi takip etme, haftada ortalama 10-20 saat televizyon izleme, interneti sıklıkla kullanmanın medya okuryazarlık düzeyini anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Aktı (2011), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğrencilerin cinsiyeti, okulu, televizyon ve internet sahipliği, internete bağlandıkları yer, televizyon izleme süreleri, internete bağlanma süreleri gibi değişkenleri de ele almıştır. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular, okul ve internete bağlanılan yer değişkenine göre medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. İnternete evden bağlanan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri farklı yerlerden bağlanana oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet, evde televizyonun bulunması, bilgisayar sahipliği, televizyon izleme süresi ve internete bağlanma süresi gibi değişkenlere göre öğrencilerin



medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Yine araştırma sonucu öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır.

Karaman (2010); öğretmen adaylarının televizyon ve internet teknolojilerini kullanma amacı ve beklentilerini medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirdiği çalışmasını Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinin 2 ve 3. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının çoğunluğunun haftada ortalama 8-10 saatini televizyon ve internet karşısında geçirdiğini, televizyonu en çok gündemden ve gelişmelerden haberdar olmak için izlediklerini, haber dışında dizileri, filmleri ve bilgi yarışmalarını takip ettiklerini, interneti ise en çok bilgiye erişme amacıyla kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının izledikleri programlarda aradıkları temel özelliğin başında haber ve bilgi verme işlevi gelmektedir, bunu sırasıyla eğitim ve eğlendirme işlevi takip etmektedir.

Ankaralığı'ın (2008) ilköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının medya okuryazarlığı dersini alma değişkenine göre farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, bu dersi almayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada göze çarpan diğer sonuçlar incelendiğinde ise öğrencilerin televizyonu daha çok eğlenme ve boş zaman değerlendirme amacıyla izledikleri, gazete ve dergiyi daha çok bilgilenme amacıyla kullandıkları, eleştirel düşünme düzeyleri düşük olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri yüksek olan öğrencilere oranla daha fazla televizyon izlediği ve bilgisayar kullandıkları görülmektedir.

RTÜK, Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı (2012) tarafından 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, medya okuryazarlığı dersinin öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; dersi alan ve almayan öğrencilerin arkadaşlarına ayırdıkları süre arasında farklılık olmadığı, dersi almayan öğrencilerin bilgisayar, internet ve cep telefonu gibi iletişim araçlarını daha fazla önemseydiği, iletişim araçlarına güven konusunda dersi alan ve almayan öğrencilerin benzer tutumlara sahip olduğu orta çıkmıştır. Ayrıca çalışmada; dersi alan ve almayan öğrencilerin iletişim araçlarını aynı sıklıkta kullandığı, ancak öğrenciler dersi aldıktan sonra televizyon, bilgisayar, internet ve cep telefonuna daha az zaman ayırmaya başladığı bulgulanmıştır. Öğrencilerin çoğu medya okuryazarlığı dersini yararlı bulmakta ve öğretmenlerde bu dersi öğrenciler

açısından önemli görmektedir. Öğretmenlerin görüşü, bu dersin zorunlu olarak tüm öğrencilere verilmesi gerektiği yönündedir.

### 3. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın desenine, evren ve örnekleme, veri toplama aracına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve onların medya araçlarını kullanma sıklıkları ve amaçlarını ortaya koymak amacıyla nicel desenlerden biri olan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; müdahale edilmeden doğal ortamda inançların, tutumların, davranışların, fikirlerin ve demografik yapılar gibi pek çok değişkenin, ölçülmesinde kullanılan yöntemlerdir (Airasian, Gay ve Mills, 2009; Jurs ve Wiersma, 2009). Bu çalışmada bağımsız değişkenlerdeki gruplar arasında karşılaştırmalara olanak sağlamasından ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında ilişki olduğu düşüncesinden hareketle ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyi ve medya okuryazarlığının faktörlerine ilişkin puanları bağımlı değişken; sahip oldukları kitle iletişim araçları ve bu araçları kullanım sıklıkları, demografik özellikleri ve sosyo-ekonomik durumları medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumları gibi değişkenler ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2012-2013 öğretim yılında Eskişehir ilinde devlete bağlı 91 ortaokulda öğrenim gören toplam 10100 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu ortaokulların 53'ü şehir merkezinde 38'i kırsal bölgelerde yer almaktadır. Şehir merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin sayısı 8555, kırsaldaki ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin sayısı ise 1545'tir. Evrenin 8. sınıf öğrencileri olarak belirlenmesinin nedeni medya okuryazarlığı dersinin Eskişehir'deki ortaokullarda 8. sınıf öğrencileri tarafından seçilme oranının (%41.3) 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olması ve daha nitelikli sonuçlar elde edileceğinin düşünülmesidir. Çalışma evrenindeki her bir birime ulaşmanın zaman ve maliyet açısından güç olması nedeniyle örneklem seçme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemini belirlemek için tabakalı örnekleme ve sistematik rassal örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Eskişehir merkezindeki okulları temsil eden

ortaokullar tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre üç tabakaya [(i) düşük, (ii) orta düzeyde (iii) yüksek] ayrılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen tabakaları oluşturmak için veriler MEB'in bilgi edinme sisteminden elde edilmiştir. MEB'den elde edilen veriler ile araştırma kapsamında öğrencilerin aylık gelirlerine ilişkin elde edilen veriler arasında yaklaşık %72.7 civarında uyuma olduğu saptanmıştır. Şehir merkezindeki ortaokulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre oluşturulan tabakalardaki ortaokullar ve bu tabakalardan örnekleme dâhil edilen ortaokulların sayısı ile kırsal bölgelerdeki ortaokullar ve örnekleme dâhil edilen ortaokulların sayısı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Şehir Merkezindeki ve Kırsaldaki Ortaokullardan Örnekleme Seçimi*

Seçenekler	Kategori	Ortaokulların sayısı	Örnekleme seçilen ortaokulların sayısı
Şehir merkezinde sosyo ekonomik düzeylerine göre ortaokullar	Yüksek	12	2
	Orta	31	7
	Düşük	10	2
Kırsaldaki ortaokullar	-	38	7
Toplam	-	91	18

Tablo 2'de görüldüğü üzere her bir tabakanın büyüklüğüyle orantılı olmasına dikkat edilerek tabakalardan rassal örnekleme yöntemiyle 11 okul belirlenmiş ve bu okullardaki 8. sınıf öğrencilerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Eskişehir ilinde şehir merkezinde öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen tabakalardan toplam 786 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Kırsal bölgelerdeki okulların aralarında önemli farklılık bulunmaması ve homojen bir özellik göstermesi nedeniyle, kırsalda bulunan 38 ortaokuldan 7'si sistematik örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve bu okullardan 226 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Tablo 3'te örnekleme grubunun özelliklerine ilişkin dağılımlar sunulmuştur.

Tablo 3.

*Örneklem Grubunun Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Seçenekler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	488	48.2
	Kız	524	51.8
	Toplam	1012	100
Okul Yer	Şehir merkezi	786	77.7
	Kırsal bölge	226	22.3
	Toplam	1012	100
Medya okuryazarlığı dersini alma durumu	Dersi aldı	527	52.1
	Dersi almadı	485	47.9
	Toplam	1012	100
8. sınıf öğrencilerinin seçmeli medya okuryazarlığı dersini aldığı sınıf düzeyi	6. sınıf	43	8.2
	7. sınıf	51	9.7
	8. sınıf	433	82.1
	Toplam	527	100
Anne Eğitim Durumu	Herhangi bir okuldan mezun değil	42	4.2
	İlkokul	505	50.2
	Ortaokul	181	18.0
	Lise	218	21.7
	Lisans	46	4.6
	Yüksek lisans /doktora	13	1.3
Baba Eğitim Durumu	Herhangi bir okuldan mezun değil	8	0.8
	İlkokul	273	27.2
	Ortaokul	186	18.5
	Lise	388	38.6
	Lisans	116	11.5
	Yüksek lisans /doktora	34	3.4
Sosyo-Ekonomik Durum	0 – 499	51	5.2
	500 – 999	225	23.0
	1000 – 1499	276	28.2
	1500 – 1999	156	15.9
	2000 – 2499	145	14.8
	2500 ve üzeri	127	13.0
	Toplam	980	100

Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %48.2'si erkek ve %51.8'i kız öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin %77.7'si şehir merkezindeki okullarda, %22.3'ü kırsaldaki okullarda öğrenim görmektedir.

Katılımcıların %47.9'u medya okuryazarlığı dersini almayan, %52.1'i medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%82.1) dersi 8. sınıfta almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin %50.2'sinin annesinin ilkokul mezunu, %21.7'sinin annesinin lise mezunu olduğu; öğrencilerin baba eğitim düzeyleri incelendiğinde ise öğrencilerin %38.6'sının babasının lise mezunu, %27.2'sinin babasının ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir dağılımları; 0-499 TL arası %5.2, 500-999 TL arası %23.0, 1000-1499 TL arası %28.2, 1500-1999 TL arası %15.9, 2000-2499 TL arası %14.8, 2500 TL ve üzeri %13.0 şeklindedir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilen '*Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği (MODÖ)*' kullanılmıştır. Bu bölümde ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Medya okuryazarlığı düzey belirleme ölçeği.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgileri, medya araçlarını kullanma sıklıkları ve kullanım amaçları, ayrıca medya okuryazarlığı dersine ilişkin bilgi ve görüşleri yer almaktadır. İkinci bölümde ise 34 sorudan oluşan 5'li likert yapısına sahip medya okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla oluşturulan ölçek maddeleri yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; 1= 'Bana hiç uymuyor', 2= 'Bana çok az uyuyor', 3= 'Bana oldukça uyuyor', 4= 'Bana çok uyuyor' ve 5= 'Bana tamamen uyuyor' şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların en düşüğü '1.00' ve en yükseği '5.00' olacak şekilde beş seviye grubu belirlenmiştir. Öğrencilerin ölçekten aldığı puanlara karşılık gelen düzeyler şu şekildedir;

1.00 – 1.80 = Çok düşük düzeyde

1.81 – 2.60 = Düşük düzeyde

2.61 – 3.40 = Orta düzeyde

3.41 – 4.20 = İyi düzeyde

4.21 – 5.00 = Çok iyi düzeyde

### 3.3.2. Medya okuryazarlığı düzey belirleme ölçeğinin geliştirilmesi.

Araştırma kapsamında yapılan ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında konuya ilişkin literatür taraması yapılmış ve bunun yanı sıra *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (RTÜK ve MEB, 2007) incelenmiştir. Daha sonra medya okuryazarlığına ilişkin bilgi ve beceriler listelenmiş ve taslak ölçeğin maddeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler üzerinde eğitim uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak, taslak ölçeğe son şekli verilmiştir. Hazırlanan 57 maddelik medya okuryazarlığı taslak ölçeği; araştırma katılımcılarının dışında 511'i şehir merkezindeki, 140'ı kırsal bölgedeki toplam 651 ortaokul 8. sınıf öğrencisinden oluşan çalışma grubuna uygulanarak, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

#### 3.3.2.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular.

##### 3.3.2.1.1. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular.

Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre gerekli olan Kaiser Meyer Olkin = .943 ve Bartlett ( $p < .05$ ) test analizleri sonucunda toplanan verilere faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır (George ve Mallery, 1995). Bu sonuçtan hareketle faktörler arasında ilişkinin yüksek olması nedeniyle, Direct Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi birkaç kez tekrarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 57 maddeden faktör yükü .40'ın altında olan ve birden fazla faktöre yükleme yapan 23 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Medya okuryazarlığı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları*

<b>Faktörler</b>	Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	Medyayı bilinçli kullanma	Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	Kendi mesajını oluşturabilme
<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yüğü</b>	<b>Faktör Yüğü</b>	<b>Faktör Yüğü</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
Madde 1	.817	-	-	-
Madde 2	.760	-	-	-
Madde 3	.755	-	-	-
Madde 4	.694	-	-	-
Madde 5	.685	-	-	-
Madde 6	.679	-	-	-
Madde 7	.673	-	-	-
Madde 8	.654	-	-	-
Madde 9	.642	-	-	-
Madde 10	.634	-	-	-
Madde 11	.608	-	-	-
Madde 12	.553	-	-	-
Madde 13	.456	-	-	-
Madde 14	.452	-	-	-
Madde 15	.443	-	-	-
Madde 16	.401	-	-	-
Madde 17	-	.801	-	-
Madde 18	-	.785	-	-
Madde 19	-	.751	-	-
Madde 20	-	.743	-	-
Madde 21	-	.723	-	-
Madde 22	-	.652	-	-
Madde 23	-	.618	-	-
Madde 24	-	-	.756	-
Madde 25	-	-	.713	-
Madde 26	-	-	.676	-
Madde 27	-	-	.662	-
Madde 28	-	-	.608	-
Madde 29	-	-	.596	-
Madde 30	-	-	.530	-
Madde 31	-	-	.402	-
Madde 32	-	-	-	.786
Madde 33	-	-	-	.754
Madde 34	-	-	-	.700
<b>Özdeğer</b>	10.61	3.83	1.69	1.39
<b>Açıklanan varyans</b>	31.20	11.26	4.98	4.07



Tabloda görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda kalan 34 maddenin 4 faktöre dağıldığı ve maddelerin faktör yüklerinin .401 ile .817 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca faktörlerin özdeğerleri 1.385 ile 10.610 arasında değişmektedir ve 4 faktörün açıkladığı toplam varyans %51.521'dir. Bu sonuç ölçeğin yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu göstermektedir. Ölçek; (i) mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme (ii) medyayı bilinçli kullanma, (iii) bilgiyi güvenilir ve doğru medya kaynaklarında arama, (iv) ve son olarak da kendi mesajını oluşturabilme olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Bunlar;

(i) *Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme.* Medya okuryazarlığının bir boyutu olan mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme; öğrencilerin medyaya ve medya mesajlarına eleştirel yaklaşımını ifade etmektedir.

(ii) *Medyayı bilinçli kullanma.* Medya okuryazarlığının diğer bir boyutu olan medyayı bilinçli kullanma boyutu, öğrencilerin gündelik yaşamda medya araçlarını nasıl kullandığıyla ilgilidir.

(iii) *Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama.* Medya okuryazarlığının bir boyutu olan bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama boyutu, öğrencilerin medya aracılığıyla ulaştığı bilgilerin ve bilgi kaynaklarının doğruluğunu değerlendirmesini ifade eder.

(iv) *Kendi mesajını oluşturabilme.* Son olarak medya okuryazarlığının boyutlarından kendi mesajını oluşturabilme boyutu; öğrencilerin medya araçlarını kullanarak kendi içeriğini oluşturabilmesini ifade etmektedir.

#### 3.3.2.1.2. Ölçeğin madde ayırt ediciliğine ilişkin bulgular.

Ölçek maddelerin ayırt ediciliğini test etmek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları*

<i>Maddeler</i>		<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>Maddeler</i>		<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Madde 1	ALT %27	2.24	1.06	-19.36	.00	Madde 18	ALT %27	3.43	1.36	-8.43	.00
	ÜST %27	4.36	0.99				ÜST %27	4.51	1.01		
Madde 2	ALT %27	2.43	1.21	-19.48	.00	Madde 19	ALT %27	3.05	1.47	-7.00	.00
	ÜST %27	4.52	0.76				ÜST %27	4.08	1.28		
Madde 3	ALT %27	2.51	1.20	-20.76	.00	Madde 20	ALT %27	3.43	1.40	-7.75	.00
	ÜST %27	4.64	0.64				ÜST %27	4.48	1.13		
Madde 4	ALT %27	2.09	1.16	-17.30	.00	Madde 21	ALT %27	3.30	1.46	-7.09	.00
	ÜST %27	4.20	1.14				ÜST %27	4.30	1.19		
Madde 5	ALT %27	2.42	1.18	-18.62	.00	Madde 22	ALT %27	3.30	1.37	-5.174	.00
	ÜST %27	4.39	1.01				ÜST %27	4.06	1.40		
Madde 6	ALT %27	2.40	1.20	-19.28	.00	Madde 23	ALT %27	2.99	1.38	-2.78	.00
	ÜST %27	4.49	0.80				ÜST %27	3.44	1.64		
Madde 7	ALT %27	2.50	1.08	-22.56	.00	Madde 24	ALT %27	3.29	1.49	-13.68	.00
	ÜST %27	4.68	0.68				ÜST %27	4.89	0.40		
Madde 8	ALT %27	2.52	1.06	-19.91	.00	Madde 25	ALT %27	3.17	1.27	-16.18	.00
	ÜST %27	4.56	0.84				ÜST %27	4.83	0.50		
Madde 9	ALT %27	2.60	1.23	-19.07	.00	Madde 26	ALT %27	3.53	1.48	-12.21	.00
	ÜST %27	4.65	0.72				ÜST %27	4.93	0.35		
Madde 10	ALT %27	2.55	1.17	-20.33	.00	Madde 27	ALT %27	3.23	1.30	-14.74	.00
	ÜST %27	4.66	0.72				ÜST %27	4.82	0.59		
Madde 11	ALT %27	2.53	1.17	-19.12	.00	Madde 28	ALT %27	3.06	1.39	-13.93	.00
	ÜST %27	4.59	0.82				ÜST %27	4.72	0.73		
Madde 12	ALT %27	2.47	1.32	-14.69	.00	Madde 29	ALT %27	3.12	1.25	-15.24	.00
	ÜST %27	4.31	1.01				ÜST %27	4.74	0.67		
Madde 13	ALT %27	2.80	1.24	-18.55	.00	Madde 30	ALT %27	3.45	1.33	-13.98	.00
	ÜST %27	4.74	0.61				ÜST %27	4.90	0.35		
Madde 14	ALT %27	2.79	1.27	-14.47	.00	Madde 31	ALT %27	3.05	1.28	-15.37	.00
	ÜST %27	4.51	0.94				ÜST %27	4.70	0.63		
Madde 15	ALT %27	2.66	1.19	-14.17	.00	Madde 32	ALT %27	2.79	1.28	-13.90	.00
	ÜST %27	4.35	1.05				ÜST %27	4.48	0.99		
Madde 16	ALT %27	2.81	1.29	-15.86	.00	Madde 33	ALT %27	2.70	1.39	-8.78	.00
	ÜST %27	4.63	0.79				ÜST %27	3.97	1.32		
Madde 17	ALT %27	3.20	1.41	-7.73	.00	Madde 34	ALT %27	2.99	1.36	-12.68	.00
	ÜST %27	4.30	1.24				ÜST %27	4.53	0.85		

Tabloda görüldüğü üzere ölçek maddelerin ayırt ediciliğini test etmek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda alt grup (%27) ve üst grup (%27) ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgulanmıştır ( $p < .01$ ). Ölçekten elde edilen yüksek ve düşük puan arasındaki anlamlı fark, ölçeğin amaçlanan özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir.

### 3.3.2.2. Ölçeğin güvenirligine ilişkin bulgular.

Ölçeğin güvenirligi iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları ve her bir boyutta bulunan madde sayısı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri*

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
1- Anlama, analiz etme ve değerlendirme	16	.92
2- Medyayı bilinçli kullanma	7	.85
3- Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	8	.86
4- Kendi mesajlarını oluşturma	3	.79
Toplam	34	.91

\*n= 651

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin Cronbach Alpha toplam iç tutarlık kat sayısı faktörlerde .79 ile .92 arasında değerler alırken, ölçeğin geneli için .91 olduğu saptanmıştır. Kabul edilebilir bir güvenilirlik için alpha değeri .70'in üzerinde olması gerekmektedir (George ve Mallery, 1995). Bu sonuçlar, ölçeğin yeterli düzeyde bir güvenirlige sahip olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği'ni Eskişehir'deki ortaokullarda uygulayabilmek için gerekli makamlara izin talebinde bulunmuş ve 01.04.2013 tarihinde valilik oluru alınarak belirlenen ortaokullarda anket uygulanmaya başlanmıştır. Anketler 08-20 Nisan tarihleri arasında; bir kısmı okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının uygun gördüğü saatlerde, öğrencilere anketle ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Anketlerin diğer bir kısmı da okullardaki müdür ve müdür yardımcılara yeterli sayıda bırakılarak, onların uygun gördüğü saatlerde gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Toplam 18 ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulaması sonucunda 1400 anket içinden 388'i öğrenciler tarafından eksik, hatalı doldurulmuş olması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Düzgün ve eksiksiz doldurulan 1012 anket numaralandırılarak anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesine geçilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği'nin 2012-2013 öğretim yılının 2. döneminde ortaokul 8. sınıf öğrencilerine uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için veri analizi programı kullanılmıştır. Verilerin analizinin ilk aşamasında bağımsız değişkenlere ilişkin elde edilen verilerin frekans analizleri ve yüzdeler dağılımları bulunmuştur.

İkinci aşamada bağımlı değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediği test edilerek normallik varsayımının sağlandığı durumlarda parametrik testler, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise non-parametrik testler kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlandığı durumlarda bağımlı değişkenin; iki kategorili süreksiz bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak için *bağımsız gruplar t* testi, üç veya daha fazla kategoriden oluşan süreksiz bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak için ise *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* kullanılmıştır. *Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* sonucunda belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post hoc analizlerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanarak varyansların homojen olduğu durumlarda *Scheffe* testi, homojen olmadığı durumlarda *Tamhane's T2* testi uygulanmıştır. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda bağımlı değişkenin; iki kategorili süreksiz bağımsız değişkenlere göre sıra ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak için *Mann Whitney U* testi, üç veya daha fazla kategoriden oluşan süreksiz bağımsız değişkenlere göre sıra ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak için ise *Kruskal Wallis H* testi kullanılmıştır. *Kruskal Wallis H* testi sonucunda belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için özel bir test tekniği bulunmadığından, ikili grupların karşılaştırmasında kullanılan *Mann Whitney U* testi uygulanmıştır.

## 4. Bulgular ve Yorumlar

### 4.1. Öğrencilerin Sahip Olduğu Kitle İletişim Araçları; Bu Araçları Kullanım Sıklıkları ve Kullanma Amaçlarına İlişkin Bulgular

#### 4.1.1. Öğrencilerin evinde bulunan televizyon sayısına ilişkin bulgular.

Öğrencilerin evinde bulunan televizyon sayısına ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdeler dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Öğrencilerin Evinde Bulunan Televizyon Sayısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları*

Televizyon Sayısı	<i>n</i>	%
Televizyon yok	2	0.2
Bir	393	38.9
İki	437	43.3
Üç veya üzeri	177	17.5
Toplam	1009	100

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %43.3’ünün evinde iki adet, %38.9’unun evinde bir adet ve 17.5’inin evinde ise üç adet televizyon olduğu saptanmıştır. Öğrencilerden yalnızca %0.2’sinin evinde televizyon olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun evinde ikiden fazla televizyon bulunduğu, evinde televizyon olmayan öğrencilerin ise yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Bu durum hemen her öğrencinin evinde en az bir televizyon olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.1.2. Öğrencilerin genelde televizyon izlediği saat dilimlerine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin genelde hangi saatlerde televizyon izlediklerine ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdeler dağılımları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Öğrencilerin Genelde Televizyon İzledikleri Zamanlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

*Zaman Aralıkları	<i>n</i>	%
6.00 – 8.00 arası	46	4.5
8.00 – 10.00 arası	89	8.8
10.00 – 13.00 arası	21	2.1
13.00 – 17.00 arası	127	12.5
17.00 – 19.00 arası	156	15.4
19.00 – 21.00 arası	341	33.7
21.00 – 23.00 arası	231	22.8
23.00 – 01.00 arası	29	2.9
01.00 – 06.00 arası	10	1.0
Düzensiz	316	31.2

\*Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerden %33.7'si 19.00-21.00 saatleri arasında, %22.8'inin 21.00–23.00 saatleri arasında televizyon izlediği, %31.2'sinin de televizyonu düzensiz izlediği saptanmıştır. Ayrıca sırasıyla öğrencilerin %15.4'ü 17.00–19.00 saatleri arası, %12.5'i 13.00–17.00 saatleri arası, %8.8'i 8.00–10.00 saatleri arası, %4.5'i 6.00–8.00 saatleri arası, %2.9'u 23.00–01.00 saatleri arası, %2.1'i 10.00–13.00 saatleri arası ve %1.0'i 1.00–6.00 arası saatlerde televizyon izlediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre çoğu öğrencinin düzensiz aralıklarla televizyon izlediği; düzenli izleyen öğrencilerin ise genelde 19.00 ve 23.00 arası televizyon izlediği söylenebilir.

#### **4.1.3. Öğrencilerin televizyon izleme sürelerine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin televizyon izleme sürelerine ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdelik dağılımları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Öğrencilerin Televizyon İzleme Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Televizyon İzleme Süresi	<i>n</i>	%
Televizyon izlemem	9	0.9
Bir saatten az	139	13.8
1 saat	172	17.0
2 saat	326	32.3
3 saat	211	20.9
4 saat	87	8.6
5 saat ve üzeri	66	6.5
Toplam	1010	100

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %32.3'ü iki saat, %20.9'u üç saat, %17.0'si bir saat ve %13.8'i bir saatten az televizyon izlediği bulgulanmıştır. Ayrıca analiz sonuçları öğrencilerin %8.6'sının dört saat ve %6.5'inin beş saat ve üzeri televizyon izlediğini göstermektedir. Yine analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yalnızca %0.9'unun televizyon izlemediği saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin çoğunluğunun günde yaklaşık 2-3 saat televizyon izlediğini, hiç televizyon izlemeyen öğrencilerin oranının ise oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

**4.1.4. Öğrencilerin genelde kimlerle televizyon izlediğine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin genelde kimlerle televizyon izlediğine ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdeler dağılımları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

*Öğrencilerin Genelde Televizyon İzledikleri Kişilere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Genelde televizyon izlediği kişiler	<i>n</i>	%
Anne ve/veya babamla	572	57.8
Tek başıma	260	26.3
Kardeşlerimle	144	14.6
Arkadaşlarımla	13	1.3
Toplam	989	100.0

Tabloda görüldüğü üzere yapılan analiz sonuçlarında öğrencilerin %57.8'inin televizyonu genelde anne ve/veya babasıyla izlediği saptanmıştır. Yine analiz sonuçları öğrencilerin %26.3'ünün genelde tek başına televizyon izlediğini, %14.6'sının öğrencinin genelde kardeşleriyle birlikte televizyon izlediğini ve %1.3'ünün de genelde arkadaşlarıyla televizyon izlediğini göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun genelde anne ve/veya babasıyla birlikte televizyon izlediği söylenebilir.

#### 4.1.5. Öğrencilerin televizyon izleme amaçlarına ilişkin bulgular.

Öğrencilerin televizyon izleme amaçlarına ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdeler dağılımları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

#### *Öğrencilerin Televizyon İzleme Amaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

*Televizyon izleme amaçları	<i>n</i>	%
Dizi veya film izlemek	672	66.4
Eğlenmek	603	59.6
Boş vaktimi değerlendirmek	360	35.6
Bilgi edinmek	324	32.0
Müzik dinlemek	309	30.5
Gündemi takip etmek	258	25.5
Farklı bakış açılarını görmek	108	10.7
Yalnızlıktan kurtulmak	91	9.0
Sorunlarımdan uzaklaşmak	68	6.7

\*Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %66.4'ü televizyonu dizi veya film izlemek ve %59.6'sı eğlenmek amacıyla izlediği saptanmıştır. Bunu sırasıyla boş vakit değerlendirmek (%35.6), bilgi edinmek (%32), müzik dinlemek (%30.5), gündemi takip etmek (%25.5), farklı bakış açılarını görmek (%10.7), yalnızlıktan kurtulmak (%9) ve son olarak da sorunlardan uzaklaşmak amacı (%6.7) takip etmektedir. Bu durum öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun televizyonu; dizi veya film izlemek ve eğlenmek amacıyla izlediğini ortaya koymaktadır. Bu amaçların dışında çoğu öğrencinin genelde boş zamanını değerlendirmek, bilgi edinmek ve müzik dinlemek amacıyla televizyon izlediği söylenebilir.



#### 4.1.6. Öğrencilerin izlediği televizyon programlarına ilişkin bulgular.

Öğrencilerin izledikleri programlara ilişkin elde edilen verilen frekans analizi sonuçları ve yüzdeler dağılımları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

#### *Öğrencilerin En Çok İzlediği Televizyon Programlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

*Televizyon Programları	n	%	*Televizyon Programları	n	%
Dizi	708	70.0	Gezi programları	122	12.1
Yarışma programları	635	62.7	Mizah	119	11.8
Film	601	59.4	Çocuk programları	117	11.6
Müzik	469	46.3	Sanat / tasarım	98	9.7
Eğlence programları	467	46.1	Sağlık programları	75	7.4
Spor	414	40.9	Dini programları	70	6.9
Belgesel	284	28.1	İzdivaç programları	57	5.6
Haber	271	26.8	Tartışma programları	55	5.4
Magazin	224	22.1	Reklam	49	4.8
Talk-şov	216	21.3	Tarım programları	39	3.9
Eğitim	130	12.8	Sabah programları	34	3.4

\*Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %70.0’i dizi, %62.7’si yarışma programları ve %59.4’ü film türündeki televizyon programlarını izlemeyi tercih ettiği saptanmıştır. Bunu sırasıyla müzik (%46.3), eğlence (%46.1), spor programları (%40.9), belgesel (%28.1), haber (%26.8), magazin (%22.1) ve talk-şov (%21.3) türündeki programlar takip etmektedir. Analiz sonuçları; öğrencilerin izlemeyi en az tercih ettikleri programların ise sabah programları (%3.4), tarım programları (%3.9) ve reklam (%4.8) olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun izlediği televizyon programlarının başında diziler, yarışma programları ve filmlerin geldiği; müzik, eğlence ve spor programları gibi televizyon programlarının da öğrenciler tarafından yine en çok izlenen programlar arasında yer aldığı söylenebilir.

#### 4.1.7. Öğrencilerin izlemeyi tercih ettikleri film veya dizi türlerine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin izlemeyi en çok tercih ettikleri dizi veya film türlerine ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdelik dağılımları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

*Öğrencilerin İzlemeyi En Çok Tercih Ettikleri Film veya Dizi Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

*Film ve Dizi Türleri	<i>n</i>	%
Komedi	602	59.5
Aksiyon	450	44.5
Korku / gerilim	442	43.7
Savaş	255	25.2
Polisiye	238	23.5
Fantastik	237	23.4
Romantik	227	22.4
Bilim-kurgu	224	22.2
Animasyon	221	21.8
Tarihi	153	15.1
Dram	146	14.4
Çizgi film	121	12.0
Dini	43	4.2

\*Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %59.5'inin komedi, %44.5'inin aksiyon, %43.7'sinin korku/gerilim, %25.2'sinin savaş, %23.5'inin polisiye, %23.4'ünün fantastik, %22.4'ünün romantik, %22.2'sinin bilim kurgu, %21.8'inin animasyon, %15.1'inin tarihi, %14.4'ünün dram, %12.0'sinin çizgi ve %4.2'sinin dini türdeki film veya dizileri izlemeyi tercih ettiği saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun genelde komedi, aksiyon ve korku/gerilim türündeki film veya dizi türlerini izlemeyi tercih ettiği söylenebilir.

#### 4.1.8. Öğrencilerin internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumuna ilişkin bulgular.

Öğrencilerin internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumlarına ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdeler dağılımları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

#### *Öğrencilerin İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma	<i>n</i>	%
Hayır	259	25.7
Evet	749	74.3
Toplam	1008	100

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %74.3'ünün internet bağlantılı bilgisayara sahip olduğu, %25.7'sinin ise internet bağlantılı bilgisayarının olmadığı saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun evinde internet bağlantılı bilgisayarın bulunduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.1.9. Öğrencilerin internet kullanma sürelerine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin internet kullanma sürelerine ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdeler dağılımları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

#### *Öğrencilerin İnternet Kullanma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

İnternet Kullanma Süresi	<i>n</i>	%
Kullanmıyorum	23	2.3
Bir saatten az	310	31.6
1 saat	220	22.4
2 saat	187	19.1
3 saat	119	12.1
4 saat	58	5.9
5 saat veya üzeri	63	6.4
Toplam	980	100

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %31.6'sının bir saatten az, %22.4'ünün bir saat, %19.1'inin ise iki saat internette kaldığı saptanmıştır. Ayrıca analiz sonuçları öğrencilerin %12.1'nin üç saat, %6.4'ünün beş saat veya üzeri, %5.9'unun ise dört saat internette kaldığını göstermektedir. Öğrencilerin yalnızca %2.3'ünün internete bağlanmadığı saptanmıştır. Bu durum; öğrencilerin çoğunluğunun genelde bir saatten az veya bir saat internete bağlandığını, internete hiç bağlanmayan öğrencilerin oranının ise oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre en az televizyon kadar internetin de öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılan bir medya aracı olduğu söylenebilir.

#### 4.1.10. Öğrencilerin internete bağlandıkları yere ilişkin bulgular.

Öğrencilerin internete en çok bağlandıkları yere ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdelik dağılımları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

#### *Öğrencilerin İnternete Bağlandıkları Yere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

İnternete bağlandığı yer	<i>n</i>	%
Hiç bağlanmıyorum	16	1.6
Evdeki bilgisayardan	672	67.1
Telefonumdan	154	15.4
İnternet kafeden	89	8.9
Bilgisayarı olan tanıdıklarımın	50	5.0
Kütüphaneden	12	1.2
Okuldan	8	0.8
Toplam	1001	100

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %67.1'i internete en çok evlerindeki bilgisayardan bağlandığı saptanmıştır. Bunu sırasıyla telefonumdan (%15.4), internet kafeden (%8.9), bilgisayarlı olan tanıdıklarımın (%5.0), kütüphaneden (%1.2) ve okuldan (%0.8) seçenekleri takip etmektedir. Bu durum öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun internete genelde evlerindeki bilgisayardan bağlandığını ortaya koymaktadır.

#### 4.1.11. Öğrencilerin interneti kullanma amaçlarına ilişkin bulgular.

Öğrencilerin interneti kullanmalarına ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdeler dağılımları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

##### *Öğrencilerin İnternet Kullanma Amaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

*İnternet kullanma amaçları	<i>n</i>	%
Ödev hazırlamak	725	71.6
Sosyal Paylaşım (Facebook, Twitter vb.)	709	70.1
Müzik dinlemek	577	57.0
Arkadaşlarıyla sohbet etmek	527	52.1
Oyun oynamak	451	44.6
Film izlemek	349	34.5
Müzik veya video indirmek	320	31.6
Spor izlemek	155	15.3
Dizi izlemek	137	13.5
Haber okumak	94	9.3

\*Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %71.6’sı ödev hazırlamak, %70.1’i sosyal paylaşım sitelerine bağlanmak, %57.0’si müzik dinlemek ve %52.0’si arkadaşlarıyla sohbet etmek amacıyla internete bağlandığını belirtmiştir. Bu amaçları sırasıyla; oyun oynamak (%44.6), film izlemek (%34.5), müzik veya video indirmek (%31.6), spor izlemek (%15.3), dizi izlemek (%13.7) gibi amaçlar takip etmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yalnızca %9.3’ü internetten haber okumak amacıyla internete bağlandığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin internete bağlanma amaçlarının başında; ödevlerini hazırlamak ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak gibi amaçların olduğu söylenebilir. Ayrıca sonuçlar yine öğrencilerin çoğunun müzik dinlemek, arkadaşlarıyla sohbet etmek, oyun oynamak amacıyla internete bağlandığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin genelde interneti; ödev hazırlama, sosyal paylaşım ağlarına bağlanma ve arkadaşlarıyla iletişim kurma gibi amaçlarının yanı sıra eğlence amacıyla kullandığını da ortaya koymaktadır.

#### 4.1.12. Öğrencilerin en sık bağlandıkları sosyal paylaşım ağlarına ilişkin bulgular.

Öğrencilerin en sık bağlandıkları sosyal paylaşım ağlarına ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdelik dağılımları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

#### *Öğrencilerin En Sık Kullandıkları Sosyal Ağlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

*Sosyal Ağ Sitesi	n	%	*Sosyal Ağ Sitesi	n	%
Facebook	885	87.5	MySpace	23	2.3
YouTube	557	55.0	Netlog.com	5	0.5
Twitter	220	21.7	Siberalem	2	0.2
MSN	126	12.5	Badoo.com	1	0.1
Mynet	49	4.8	Diğer – Ask.fm	61	6.0
Dailymotion	44	4.3	Diğer - Tmblr	15	1.5
Blogcu	31	3.1	Diğer - Skype	10	1.0

\*Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %87.5’inin Facebook, %55.0’inin YouTube, %21.7’sinin Twitter ve %12.5’inin MSN gibi sosyal paylaşım ağlarına bağlandığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin formdaki seçeneklerin dışında Ask.fm (%6), Tmblr (%1.5), Skype (%1) gibi sosyal paylaşım ağlarına bağlandığı da tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin en sık kullandığı sosyal paylaşım ağlarının başında Facebook ve YouTube olduğu söylenebilir.

#### 4.1.13. Öğrencilerin kullanabildiği bilgisayar programlarına ilişkin bulgular.

Öğrencilerin kullanmayı bildikleri bilgisayar programlarına ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdelik dağılımları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

*Öğrencilerin Kullanabildikleri Bilgisayar Programlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

*Bilgisayar Programı	<i>n</i>	%	*Bilgisayar Programı	<i>n</i>	%
Internet Explorer	754	74.5	Spider, solitaire, vs.	464	45.8
Paint	703	69.5	Photoshop	433	42.8
Word	690	68.2	Movie maker	233	23.0
PowerPoint	656	64.8	Access	180	17.8
Windows media player	578	57.1	Outlook	145	14.3
Google Earth	576	56.9			
Excel	464	45.8			

\*Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin çoğunun; Internet Explorer (%74.5), Paint (%69.5), Word (%68.2), PowerPoint (%64.8), Windows Media Player (%57.1) ve Google Earth (%56.9) gibi bilgisayar programlarını kullanabildiği bulgulanmıştır. Ayrıca yine analiz sonuçlarına göre 464 öğrencinin (%45.8) Excel ve Spider,Solitaire vb. programları, 433 öğrencinin (%42.8) Photoshop, 350 öğrencinin (%34.6) Antivirüs programlarını, 233 öğrencinin de Movie Maker gibi programları kullanmayı bildiği saptanmıştır. Access (%17.8) ve Outlook (%14.3) gibi bilgisayar programlarını kullanabilen öğrencilerin oranının ise diğer programları kullanabilen öğrencilerin oranından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin çoğunun Internet Explorer, Paint, Word, PowerPoint, Windows media player, Google Earth, Excel, Oyunlar (Spider, solitaire, vs.gibi) ve Photoshop gibi temel bilgisayar programlarını kullanabildiğini ortaya koymaktadır.

#### **4.1.14. Öğrencilerin en çok dinlemeyi tercih ettiği müzik türlerine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin en çok dinlemeyi tercih ettiği müzik türlerine ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdelik dağılımları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

*Öğrencilerin Dinledikleri Müzik Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

*Müzik Türü	<i>n</i>	%	*Müzik Türü	<i>n</i>	%
Pop	727	71.8	Metal	140	13.8
Rap	341	33.7	Özgün	92	9.1
Rock	265	26.2	Caz	91	9.0
Hip-hop	236	23.3	Tekno	86	8.5
Arabesk / fantezi	198	19.6	Türk halk müziği	60	5.9
Klasik	169	16.7	Türk sanat müziği	47	4.6
Türkü	153	15.1			

\*Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%71.8) Pop türündeki müzikleri dinlediği saptanmıştır. Öğrencilerin diğer türlerdeki müzikleri dinleme oranlarını göz önüne alındığında bunu sırasıyla Rap (%33.7), Rock (%26.2), Hip-hop (%23.3), Arabesk/Fantezi (%19.6), Klasik (%16.7), Türkü (%15.1), Metal (%13.8), Özgün (%9.1), Caz (%9), Tekno (%8.5), Türk halk müziği (%5.9) ve Türk sanat müziği (%4.6) türündeki müzik türleri takip etmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun pop türündeki müzikleri dinlemeyi tercih ettiği, Türk halk ve Türk sanat türündeki müzikleri dinlemeyi tercih eden öğrencilerin oranının ise oldukça düşük olduğu söylenebilir.

#### 4.1.15. Öğrencilerin kendilerine ait cep telefonu olma durumuna ilişkin bulgular.

Öğrencilerin kendilerine ait cep telefonu olma durumuna ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdelik dağılımları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

*Öğrencilerin Cep Telefonuna Sahip Olma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Cep Telefonu	<i>n</i>	%
Cep telefonu yok	132	13.1
Cep telefonu var	878	86.9
Toplam	1010	100



Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %87.8'inin cep telefonu olduğu, %13.1'inin ise cep telefonu olmadığı saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu kendilerine ait bir cep telefonunun olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.1.16. Öğrencilerin cep telefonunu kullanım amaçlarına ilişkin bulgular.

Öğrencilerin cep telefonunu genelde hangi amaçlarla kullandığına ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdeler dağılımları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22.

*Öğrencilerin Cep Telefonunu Kullanım Amaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

*Cep telefonu kullanma amaçları	<i>n</i>	%
Müzik dinlemek	713	70.5
Arkadaşlarımla mesajlaşmak	572	56.5
Fotoğraf çekmek	540	53.4
Facebook, Twitter vb. bağlanmak	386	38.1
Sohbet etmek	365	36.1
Oyun oynamak	325	32.5
Video kaydetmek	308	30.4
İnternette haberleri takip etmek	135	13.3
Dizi veya film izlemek	69	6.8

\*Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Tabloda görüldüğü öğrencilerin %70.5'i müzik dinlemek, %57.2'si arkadaşlarıyla mesajlaşmak ve %53.4'ü fotoğraf çekmek amacıyla cep telefonu kullandığı tespit edilmiştir. Bu amaçların dışında sırasıyla Facebook, Twitter vb. bağlanmak (%38.1), sohbet etmek (%36.1), oyun oynamak (%32.5), video kaydetmek (%30.4), internette haberleri takip etmek (%13.3) ve son olarak da dizi veya film takip etmek (%6.8) gibi amaçların bulunduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun cep telefonunu müzik dinlemek, arkadaşlarıyla mesajlaşmak, fotoğraf çekmek gibi amaçlarla kullandığı söylenebilir.

## 4.2. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Öğrencilerin rahatsız edici bir görüntüyle karşılaştığında tepki verme durumuna ilişkin bulgular

Öğrencilerin rahatsız edici bir görüntüyle karşılaştığında RTÜK'e şikâyet etme ya da ilgili kanala ulaşarak (telefonla, e-postayla vb. yollarla) tepkilerini iletme durumuna ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzde dağılımları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23.

*Öğrencilerin Rahatsız Edici Görüntüyle Karşılaştıklarında Tepki Verme veya RTÜK'e Şikâyet Etme Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Tepki / Şikâyet	<i>n</i>	%
Hayır	922	91.5
Evet	86	8.5
Toplam	1008	100

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin yalnızca %8.5'inin rahatsız edici görüntü karşısında tepki verdiği ve %91.5'inin ise tepki vermediği saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunun rahatsız edici görüntü karşısında tepkisiz kaldığı ya da rahatsız edici herhangi bir görüntüyle karşılaşmadığı söylenebilir.

### 4.2.2. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşleri.

Medya okuryazarlığı seçmeli dersini alan ve almayan öğrencilerin bu dersle ilgili görüşlerine ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdelik dağılımları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersiyle İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

*Derse ilişkin Görüşler	Dersi alan öğrenciler		Dersi almayan öğrenciler	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Gereksiz	159	30.2	86	17.7
Sıkıcı	114	21.6	34	7.0
Eğlenceli	105	19.9	38	7.8
Anlamsız	95	18.0	33	6.8
Önemli	87	16.5	61	12.6
İlgi çekici	67	12.7	56	11.5

\*Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Tabloda görüldüğü üzere medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin %30.2'si dersin gereksiz olduğu, %21.6'sının dersin sıkıcı olduğu, %19.9'unun dersin eğlenceli olduğu, %18.0'inin dersin anlamsız olduğu, %16.5'inin dersin önemli olduğu ve %12.7'sinin öğrenci dersin ilgi çekici olduğu yönünde görüş bildirdiği saptanmıştır. Medya okuryazarlığı dersini almayan öğrencilerin de %17.7'sinin dersin gereksiz olduğu, %12.6'sının dersin önemli olduğu, %11.5'inin dersin ilgi çekici olduğu, %7.8'inin dersin eğlenceli olduğu, %7.0'sinin dersin sıkıcı olduğu ve %6.8'inin dersin anlamsız olduğu yönünde görüş bildirdiği saptanmıştır.

#### 4.2.3. Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin dersi seçmelerinde etki eden faktörlere ilişkin bulgular.

Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin dersi seçmelerinde hangi faktörlerin etkili olduğuna ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdelik dağılımları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersini Seçmesine Etki Eden Faktörlere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Medya Okuryazarlığı Dersini Seçmede Etki Eden Faktörler	<i>n</i>	%
Öğretmen	214	41.5
Anne / Baba	10	1.9
Arkadaş	10	1.9
Kendi tercihim	109	21.2
Diğer – okul idaresi	172	33.4
Toplam	515	100

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %41.5'i öğretmenin, %33.4'ü okul idaresinin dersi seçmelerinde etkili olduğu, ancak öğrencilerin yalnızca %21.2'sinin bu dersi seçmenin kendi tercihi olduğu saptanmıştır. Anne/baba veya arkadaşlarının etkisiyle medya okuryazarlığı dersini seçen öğrencilerin oranı (%1.9) diğer faktörlere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini seçmelerinde etki eden faktörlerin başında öğretmenlerinin ve okul idaresinin geldiğini ortaya koymaktadır.

### 4.3. Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerine ve ölçeğin faktörlerine ilişkin elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı ve Faktörlere Ait Puanlarının Aritmetik Ortalama Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar*

*Medya Okuryazarlığı ve Faktörler	$\bar{X}$	SS
1- Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	3.47	0.93
2- Medyayı bilinçli kullanma	3.74	0.87
3- Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	3.88	0.97
4- Kendi mesajını oluşturabilme	3.28	1.20
Medya okuryazarlığı toplam puan	3.60	0.71

\*n=1012

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin anlama analiz etme ve değerlendirme boyutu ortalaması  $\bar{X}=3.47$ , medyayı bilinçli kullanma boyutu ortalaması  $\bar{X}=3.74$ , bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama boyutunun ortalaması ise  $\bar{X}=3.88$  olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörlerinden elde edilen puanların değeri göz önüne alındığında; öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme, medyayı bilinçli kullanma ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeylerinin iyi seviyede olduğu söylenebilir. Ancak kendi mesajlarını oluşturma boyutunun aritmetik ortalamasına baktığımızda ( $\bar{X}=3.28$ ), öğrencilerin kendi mesajlarını oluşturma düzeyi orta derecede olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığı puanlarının ortalamasına göre ( $\bar{X}=3.60$ ) öğrencilerin iyi düzeyde medya okuryazarı olduğu saptanmıştır.

#### 4.4. Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Düzeyi ve Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Puanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

4.4.1. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların okulun bulunduğu yer değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.

*4.4.1.1. Medya okuryazarlığı puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.*

Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Puanlarının Okulun Bulunduğu Yere Göre T-Testi Sonuçları*

Okulun Bulunduğu Yer	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kırsal	226	3.43	.66	-4.31	.001
Merkez	786	3.66	.71		

*SD=1010*

Tabloda görüldüğü üzere; öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri okulun bulunduğu yer değişkenine göre istatistiksel olarak okulu şehir merkezinde bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır [ $t_{(1010)}=-4.31$ ,  $p<.05$ ]. Bu sonuca göre öğrencilerin okulun bulunduğu yer açısından medya okuryazarlık puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde; şehir merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin ( $\bar{X}=3.66$ ), kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilerden ( $\bar{X}=3.43$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

*4.4.1.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların okulun bulunduğu yer değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.*

Öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme, değerlendirme, medyayı bilinçli kullanma ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama faktörlerine ilişkin puanların okulun bulunduğu

yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Mesajları Anlama Analiz Etme ve Değerlendirme, Medyayı Bilinçli Kullanma ve Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Faktörlerine Ait Puanlarının Okulun Bulunduğu Yere Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Faktörler	Okulun Bulunduğu Yer	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	Kırsal	226	3.26	.86	-3.91	.001
	Merkez	786	3.53	.94		
Medyayı bilinçli kullanma	Kırsal	226	3.69	.87	-1.06	.290
	Merkez	786	3.75	.87		
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	Kırsal	226	3.66	.98	-3.83	.001
	Merkez	786	3.94	.95		

*SD*=1010

Tabloda görüldüğü üzere okulun bulunduğu yer değişkenine göre öğrencilerin, *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörüne [ $t_{(1010)}=-3.91$ ,  $p<.05$ ] ve *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* faktörüne ait [ $t_{(1010)}=-3.83$ ,  $p<.05$ ] puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak okulu şehir merkezinde bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuçlara göre şehir merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* ile *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak analiz sonuçlarına göre öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörünün puanları arasında okulun bulunduğu yer değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $t_{(1010)}=-1.06$ ,  $p>.05$ ]. Bu durum öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin öğrenim görmekte oldukları okulun yerine bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* alt boyuna ilişkin puanların okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29.

*Öğrencilerin Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörüne Ait Puanlarının Okulun Bulunduğu Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Faktörler	Okulun Bulunduğu Yer	<i>n</i>	<i>Sıra</i> <i>Ortalaması</i>	<i>Sıra</i> <i>Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Kendi mesajını oluşturabilme	Kırsal	226	463.05	104650.00	78999.0	.011
	Merkez	786	518.99	407928.00		
	Toplam	1012				

Tabloda görüldüğü üzere okulun bulunduğu yer değişkeni açısından öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeyleri arasında istatistiksel olarak şehir merkezinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $U=78999.0$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, şehir merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

**4.4.2. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

**4.4.2.1. Medya okuryazarlığı puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	Grup	<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>						
		<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamli fark
Medya okuryazarlığı	1-Herhangi bir okuldan mezun değil	42	3.55	.71	G.Arası	12.408	4	3.102			
	2-İlkokul	505	3.54	.69	G. İçi	480.466	987	0.487			2-4
	3-Ortaokul	181	3.54	.75					6.372	.001	2-5
	4-Lise	218	3.72	.69	Toplam	492.873	991				3-5
	5-Lisans	46	3.98	.58							
	*Diğer	20	-	-							
	Toplam	1012	3.60	.71							

\*NOT: Anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin sayısının 20'den az (n=13) olması ve anne eğitim durumunu 7 öğrencinin cevapsız bırakması nedeniyle analize dâhil edilmemiştir

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin medya okuryazarlığı puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim durumunun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır [ $F_{(4-987)}=6.372$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda anne eğitim durumu lise mezunu olan grup ile anne eğitim durumu ilkokul mezunu olan grup arasında annesi lise mezunu olan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; bu durum annesi lise mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.72$ ) medya okuryazarlık düzeylerinin, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.54$ ) daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılığa baktığımızda anne eğitim durumu lisans mezunu olan grup ile anne eğitim durumu ilkokul mezunu olan ve ortaokul mezunu olan gruplar arasında lisans mezunu grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre; annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.98$ ) medya okuryazarlık düzeylerinin annesi ilkokul ( $\bar{X}=3.54$ ) ve ortaokul ( $\bar{X}=3.54$ ) mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.



**4.4.2.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörü ve *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* faktörüne ait puanların anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ve Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Faktörlerine Ait Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı fark
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	1-Herhangi bir okuldan mezun değil	42	3.39	.89	G.Arası	22.199	4	3.102			
	2-İlkokul	505	3.38	.92	G. İçi	828.941	987	0.487			
	3-Ortaokul	181	3.40	.98					6.608	.001	2-4, 2-5, 3-5
	4-Lise	218	3.65	.87	Toplam	851.140	991				
	5-Lisans	46	3.93	.88							
	Diğer	20	-	-							
	Toplam	1012	3.47	.93							
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	1-Herhangi bir okuldan mezun değil	42	3.77	1.03	G.Arası	16.654	4	5.550			
	2-İlkokul	505	3.83	.95	G. İçi	899.495	987	0.840			
	3-Ortaokul	181	3.77	1.08					4.569	.001	1-5, 2-5, 3-5, 4-5
	4-Lise	218	4.00	.90	Toplam	916.149	991				
	5-Lisans	46	4.33	.61							
	Diğer	20	-	-							
	Toplam	1012	3.88	.96							

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörü [ $F_{(4,987)}=6.608$ ;  $p<.05$ ] ve *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* faktörüne [ $F_{(4,$

$F_{(987)}=4.569$ ;  $p<.05$ ] ait puanların aritmetik ortalamalarının öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim durumunun aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda anne eğitim durumu lise mezunu olan grup ile anne eğitim durumu ilkokul mezunu olan grup arasında annesi lise mezunu olan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların aritmetik ortalamalarına göre; bu durum annesi lise mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.65$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.38$ ) daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılığa baktığımızda anne eğitim durumu lisans mezunu olan grup ile anne eğitim durumu ilkokul ve ortaokul mezunu olan gruplar arasında lisans mezunu grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.93$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin annesi ilkokul ( $\bar{X}=3.38$ ) ve ortaokul mezunu olan ( $\bar{X}=3.40$ ) öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* boyutuna ait puanların anne eğitim durumuna göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen *post-hoc Tamhane's T2* testi sonucunda anne eğitim durumu lisans mezunu olan grup ile anne eğitim durumu herhangi bir okuldan mezun olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan gruplar arasında lisans mezunu grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların aritmetik ortalamalarına göre annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=4.33$ ) *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin annesi herhangi bir okuldan mezun olmayan ( $\bar{X}=3.77$ ), annesi ilkokul mezunu ( $\bar{X}=3.83$ ), ortaokul mezunu ( $\bar{X}=3.77$ ) ve lise mezunu ( $\bar{X}=4.00$ ) olan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörü ve *kendi mesajlarını oluşturabilme* faktörüne ait puanlarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Medyayı Bilinçli Kullanma ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktörler	Anne eğitim durumu	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	$x^2$	<i>p</i>
Medyayı bilinçli kullanma	1-Herhangi bir okuldan mezun değil	42	536.76			
	2-İlkokul	505	497.24			
	3-Ortaokul	181	486.25			
	4-Lise	218	488.44	4	1.876	.759
	5-Lisans	46	530.13			
	Diğer	20	-			
	Toplam		1012			
Kendi mesajını oluşturabilme	1-Herhangi bir okuldan mezun değil	42	487.48			
	2-İlkokul	505	480.83			
	3-Ortaokul	181	501.07			
	4-Lise	218	514.97	4	0.759	.224
	5-Lisans	46	571.28			
	Diğer	20	-			
	Toplam		1012			

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörüne [ $x^2=1.876$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ] ve *kendi mesajlarını oluşturabilme* faktörüne [ $x^2=0.759$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ] ait puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* ve *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin anne eğitim durumuna bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

**4.4.3. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

**4.4.3.1. Medya okuryazarlığı puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı fark
Medya okuryazarlığı	1-İlkokul	273	3.48	.70	G.Arası	12.182	4	3.046			
	2-Ortaokul	186	3.56	.68	G. İçi	483.075	992	0.487			
	3-Lise	388	3.64	.71							
	4-Lisans	116	3.84	.63	Toplam	495.257	996		6.254	.001	1-4, 2-4
	5-Lisansüstü	34	3.69	.85							
	*Diğer	15	-	-							
	Toplam	1012	3.60	.71							

\*NOT: Baba eğitim durumu herhangi bir okuldan mezun olmayan öğrencilerin sayısının 20'den az (n=8) olması ve 7 öğrencinin de baba eğitim durumunu cevapsız bırakması nedeniyle bu grup analiz dışında bırakılmıştır.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin medya okuryazarlığı puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim durumunun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır [ $F_{(4, 992)}=6.254$ ;  $p<.05$ ].

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının baba eğitim durumuna göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda baba eğitim durumu lisans mezunu olan grup ile baba eğitim durumu ilkokul mezunu olan ve ortaokul mezunu olan gruplar arasında baba eğitim durumu lisans mezunu

olan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; bu durum babası lisans mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 3.84$ ) medya okuryazarlık düzeylerinin babası ilkokul ( $\bar{X} = 3.48$ ) ve ortaokul mezunu olan ( $\bar{X} = 3.56$ ) öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.4.3.2. Medya okuryazarlığı ölçeği faktörlerine ait puanların baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme faktörü ve medyayı bilinçli kullanma faktörüne ilişkin puanlarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ile Medyayı Bilinçli Kullanma Faktörlerine Ait Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı fark
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	1-İlkokul	273	3.29	.91	G.Arası	22.557	4	3.102			
	2-Ortaokul	186	3.41	.92	G. İçi	834.435	992	0.487			
	3-Lise	388	3.52	.92							1-3
	4-Lisans	116	3.79	.83	Toplam	856.992	996		6.704	.001	1-4
	5-Lisansüstü	34	3.62	1.12							2-4
	Diğer	15	-	-							
	Toplam	1012	3.47	.93							
Medyayı bilinçli kullanma	1-İlkokul	273	3.74	.90	G.Arası	2.448	4	5.550			
	2-Ortaokul	186	3.69	.88	G. İçi	738.284	992	0.840			
	3-Lise	388	3.73	.86							
	4-Lisans	116	3.79	.79	Toplam	740.732	996		0.822	.511	-
	5-Lisansüstü	34	3.96	.70							
	Diğer	15	-	-							
	Toplam	1012	3.74	.86							

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim durumunun aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(4, 992)}=6.704$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörüne ait puanlarının baba eğitim durumuna göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda baba eğitim durumu lise mezunu olan grup ile baba eğitim durumu ilkokul mezunu olan grup arasında baba eğitim durumu lise mezunu olan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu durum babası lise mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.52$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.29$ ) daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca baba eğitim durumu lisans mezunu olan grup ile baba eğitim durumu ilkokul ve ortaokul mezunu olan gruplar arasındaki farklılık babası lisans mezunu olan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre babası lisans mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.79$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin babası ilkokul ( $\bar{X}=3.29$ ) ve ortaokul ( $\bar{X}=3.41$ ) mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörüne ait puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(4, 992)}=0.822$ ;  $p>.05$ ]. Bu sonuca göre öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin baba eğitim durumuna bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme* faktörlerine ait puanlarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35.

*Öğrencilerin Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktörler	Baba eğitim durumu	n	X <sub>sıra</sub>	sd	x <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	1- İlkokul	273	445.61				
	2- Ortaokul	186	499.85				
	3- Lise	388	511.01				1-2, 1-3,
	4- Lisans	116	587.20	4	21.105	.001	1-4, 2-4,
	5- Lisansüstü	34	485.09				3-4
	Diğer	15	-				
	Toplam	1012					
Kendi mesajını oluşturabilme	1- İlkokul	273	489.60				
	2- Ortaokul	186	482.58				
	3- Lise	388	503.27				
	4- Lisans	116	540.21	4	3.622	.460	-
	5- Lisansüstü	34	475.04				
	Diğer	15	-				
	Toplam	1012					

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* boyutuna ait puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $x^2=21.105$ ;  $sd=4$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda farklılığın baba eğitim durumu ilkokul mezunu olan grupla baba eğitim durumu ortaokul mezunu ve lise mezunu olan gruplar arasında gerçekleştiği saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; bu durum babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin, babası ortaokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca baba eğitim durumu lisans mezunu olan grupla baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan gruplar arasındaki farkın, babası lisans mezunu olan grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamalarına göre

baba eğitim durumu lisans mezunu olan öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin, baba eğitim durumu ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak baba eğitim düzeyi değişkenine öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* boyutuna ait puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $x^2=3.622$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ]. Bu durum öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin baba eğitim durumuna bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

#### 4.4.4. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların aylık gelir değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.

##### 4.4.4.1. Medya okuryazarlığı puanlarının aylık gelir değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36.

#### Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	<i>SD</i>	K.O.	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı fark
Medya okuryazarlığı	1-0-499	51	3.30	.65	G.Arası	17.329	5	3.66	7.171	.001	
	2-500-999	225	3.46	.69	G. İçi	470.706	974	0.483			
	3-1000-1499	276	3.58	.73							
	4-1500-1999	156	3.72	.65	Toplam	488.035	979				
	5-2000-2499	145	3.76	.69							
	6-2500 ve üstü	127	3.75	.71							
	Cevapsız	32	-	-							
	Toplam	1012	3.60	.71							

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin medya okuryazarlığı puanı aritmetik ortalamalarının aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini



belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık gelir değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(5, 974)} = 7.171, p < .05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda aylık gelir durumu 0–499 TL olan grup ile aylık gelir durumu 1500–1999 TL, 2000-2499 TL, 2500 TL ve üzeri olan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Grupların aritmetik ortalamalarına göre; bu durum aylık gelir durumu 1500–1999 TL ( $\bar{X} = 3.72$ ), 2000-2499 TL ( $\bar{X} = 3.76$ ), 2500 TL ve üzeri olan ( $\bar{X} = 3.75$ ) öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin aylık gelir durumu 0–499 TL olan öğrencilerden ( $\bar{X} = 3.30$ ) daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca aylık gelir durumu 500–999 TL olan grup ile aylık gelir durumu 1500–1999 TL, 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre aylık gelir durumu 1500–1999 TL ( $\bar{X} = 3.72$ ), 2000- 2499 TL ( $\bar{X} = 3.76$ ) ve 2500 TL ve üzeri olan ( $\bar{X} = 3.75$ ) olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin aylık gelir durumu 5000–999 TL öğrencilerden ( $\bar{X} = 3.46$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### ***4.4.4.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların aylık gelir değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.***

Öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörüne ait puanlarının aylık gelirlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme Faktörüne Ait Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	Grup	<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>						
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı fark
Mesajları anlama, analiz etme ve değer- lendirme	1-0-499	51	3.03	.80	G.Arası	35.450	5	7.090			
	2-500-999	225	3.27	.88	G. İçi	808.095	974	0.830			1-4
	3-1000-1499	276	3.43	.96							1-5
	4-1500-1999	156	3.58	.91	Toplam	843.545	979		8.546	.001	1-6
	5-2000-2499	145	3.71	.88							2-5
	6-2500 ve üstü	127	3.69	.95							2-6
	Cevapsız	32	-	-							
	Toplam	1012	3.47	.93							

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörüne ait puanlarının aritmetik ortalamalarının öğrencilerin aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık gelir değişkeninin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(5, 974)} = 8.546; p < .05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda aylık gelir durumu 0–499 TL olan grup ile aylık gelir durumu 1500–1999 TL, 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan gruplar arasında istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) anlamlı fark saptanmıştır. Grupların aritmetik ortalamalarına göre; bu durum aylık gelir durumu 0–499 TL olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 3.03$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin aylık gelir durumu 1500–1999 TL ( $\bar{X} = 3.58$ ), 2000-2499 TL ( $\bar{X} = 3.71$ ) ve 2500 TL ve üzeri olan ( $\bar{X} = 3.69$ ) öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca aylık gelir durumu 500–999 TL olan grup ile aylık gelir durumu 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre aylık gelir durumu 500–999 TL olan öğrencilerin ( $\bar{X} = 3.27$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin aylık gelir durumu 2000-2499 TL ( $\bar{X} = 3.71$ ) ve 2500 TL ve üzeri olan ( $\bar{X} = 3.69$ ) öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma*, *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* ve *kendi mesajını oluşturabilme* faktörlerine ait puanlarının aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38.

*Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma, Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktörler	Aylık Gelir	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	$x^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Medyayı bilinçli kullanma	1- 0 - 499	51	537.67	5	3.511	.622	-
	2- 500 - 999	225	506.04				
	3- 1000 - 1499	276	488.19				
	4- 1500 - 1999	156	477.68				
	5- 2000 - 2499	145	490.73				
	6- 2500 ve üstü	127	464.54				
	Cevapsız	32	-				
	Toplam	1012					
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	1- 0 - 499	51	376.06	5	39.811	.001	1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6, 3-4
	2- 500 - 999	225	416.33				
	3- 1000 - 1499	276	490.37				
	4- 1500 - 1999	156	555.83				
	5- 2000 - 2499	145	524.26				
	6- 2500 ve üstü	127	549.36				
	Cevapsız	32	-				
	Toplam	1012					

Tablo 38.

*Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma, Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Devam)*

Faktörler	Aylık Gelir	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	$x^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
	1- 0 - 499	51	388.65				
	2- 500 – 999	225	461.46				
	3- 1000 - 1499	276	484.18				
Kendi mesajını oluşturabilme	4- 1500 - 1999	156	519.28	5	14.865	.011	1-3, 1-4,
	5- 2000 - 2499	145	532.56				1-5, 1-6,
	6- 2500 ve üstü	127	513.20				2-4, 2-5
	Cevapsız	32	-				
	Toplam	1012					

Tabloda görüldüğü üzere aylık gelir değişkenine göre öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* boyutuna ait puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda aylık gelir gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır [ $x^2=3.511$ ;  $sd=5$ ;  $p>.05$ ]. Bu durumda öğrencilerin aylık gelir düzeyinin onların *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerini çok fazla etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* boyutuna ait puan ortalamalarının aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda aylık gelir gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $x^2=39.811$ ;  $sd=5$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan Mann Whitney-U testi sonucunda farkın aylık gelir durumu 0–499 TL olan grup ile aylık gelir durumu 1000-1499 TL, 1500–1999 TL, 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan gruplar arasında istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) anlamlı olduğu saptanmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında bu durum aylık gelir durumu 0-499TL olan öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin aylık gelir durumu 1000-1499 TL, 1500–1999 TL, 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan

öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca aylık gelir durumu 500–999 TL olan grup ile aylık gelir durumu 1000-1499 TL, 1500–1999 TL, 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamalarına göre; aylık gelir durumu 5000–999 TL olan öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin aylık gelir durumu 1000-1499 TL, 1500–1999 TL, 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir. Yine aylık gelir durumu 1500-1999 TL olan grup ile aylık gelir durumu 1000-1499 TL olan grup arasında istatistiksel olarak 1500-1999 TL olan grup lehine anlamlı fark saptanmıştır. Bu durum aylık gelir durumu 1500-1999 TL olan öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin, aylık gelir durumu 1000-1499 TL olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* boyutuna ait puan ortalamalarının aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda aylık gelir gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $\chi^2=14.865$ ;  $sd=5$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda farkın aylık gelir durumu 0–499 TL olan grup ile aylık gelir durumu 1000-1499 TL, 1500–1999 TL, 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu durum aylık gelir durumu 0–499 TL olan öğrencilerin *kendi mesajını oluşturma* düzeylerinin aylık gelir durumu 1000-1499 TL, 1500–1999 TL, 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca aylık gelir durumu 500–999 TL olan grup ile aylık gelir durumu 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre aylık gelir durumu 5000–999 TL olan öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin aylık gelir durumu 2000-2499 TL ve 2500 TL ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir.

**4.4.5. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların televizyon izleme süresi değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

**4.4.5.1. Medya okuryazarlığı puanlarının televizyon izleme süresi değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	<i>SD</i>	K.O.	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı fark
Medya okuryazarlığı	1-Bir saatten az veya hiç izlemem	148	3.69	.73	G.Arası	15.552	5	3.110			
	2-Bir saat	172	3.64	.72	G. İçi	486.221	1004	0.484			1-6
	3-İki saat	326	3.69	.68							2-6
	4-Üç saat	211	3.56	.67	Toplam	501.773	1009		6.423	.001	3-6
	5-Dört saat	87	3.46	.76							4-6
	6-Beş saat veya üzeri	66	3.22	.64							
	Cevapsız	2									
	Toplam	1012	3.60	.71							

\*Hiç televizyon izlemeyen grupta (n=9), bir saatten az izleyen grup (n=139) birleştirilerek analize dâhil edilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin medya okuryazarlığı puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin televizyon izleme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda televizyon izleme süresi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(5, 1004)}=6.423; p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı



Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörüne ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının öğrencilerin televizyon izleme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda televizyon izleme süresi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(5, 1004)}=3.353$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda beş saat veya üzeri televizyon izleyen grup ile iki saat televizyon izleyen grup arasında, iki saat televizyon izleyen grup lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) anlamlı fark saptanmıştır. Bu durum iki saat televizyon izleyen öğrencilerin ( $\bar{X}=3.57$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeyinin; beş saat veya daha fazla televizyon izleyen öğrencilere göre ( $\bar{X}=3.15$ ) daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme* faktörlerine ait puanlarının televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41.

*Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma, Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktörler	Tv izleme süresi	<i>n</i>	<i>X<sub>sıra</sub></i>	<i>sd</i>	<i>x<sup>2</sup></i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Medyayı bilinçli kullanma	1- Bir saatten az veya hiç izlemem	148	569,09	5	43.069	.001	1-4, 1-5, 1-6, 2-4, 2-5, 2-6, 3-4, 3-5, 3-6, 4-6
	2- Bir saat	172	560,02				
	3- İki saat	326	524,72				
	4- Üç saat	211	468,17				
	5- Dört saat	87	424,87				
	6- Beş saat veya üzeri	66	351,48				
	Cevapsız	2	-				
Toplam		1012					



Tablo 41.

*Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma, Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Devam)*

Faktörler	Televizyon izleme süresi	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	$x^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	1- Bir saatten az veya hiç izlemem	148	514,07				
	2- Bir saat	172	512,61				
	3- İki saat	326	529,38				1-6, 2-6,
	4- Üç saat	211	514,73	5	19.365	.002	3-6, 4-6,
	5- Dört saat	87	472,39				5-6
	6- Beş saat veya üzeri	66	363,94				
	Cevapsız	2	-				
	Toplam	1012					
Kendi mesajını oluşturabilme	1- Bir saatten az veya hiç izlemem	148	518,84				
	2- Bir saat	172	514,50				
	3- İki saat	326	520,43				
	4- Üç saat	211	477,52	5	4.447	.487	-
	5- Dört saat	87	506,03				
	6- Beş saat veya üzeri	66	467,14				
	Cevapsız	2	-				
	Toplam	1012					

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörüne ait puan ortalamalarının televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda televizyon izleme süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $x^2=43.069$ ;  $sd=5$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan Mann Whitney-U testi sonucunda televizyon izleme süresi üç saat olan grupta televizyonu bir saatten az izleyen veya hiç izlemeyen, televizyonu bir saat izleyen ve televizyonu iki saat izleyen gruplar arasındaki

farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; bu sonuçlara göre üç saat televizyon izleyen öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin; bir saatten az televizyon izleyen veya hiç izlemeyen, bir saat televizyon izleyen ve iki saat televizyon izleyen öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca dört saat televizyon izleyen grupla bir saatten az izleyen veya hiç izlemeyen, bir saat televizyon izleyen ve iki saat televizyon izleyen gruplar arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu durum dört saat televizyon izleyen öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin; bir saatten az izleyen veya hiç televizyon izlemeyen, bir saat televizyon izleyen ve iki saat televizyon izleyen öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Diğer gruplardaki farklılıkları incelediğimizde beş saat veya üzeri televizyon izleyen grupla bir saatten az televizyon izleyen veya hiç televizyon izlemeyen, bir saat televizyon izleyen, iki saat televizyon izleyen ve üç saat televizyon izleyen gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Beş saat ve üzeri televizyon izleyen öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin; bir saatten az izleyen veya hiç televizyon izlemeyen, bir saat televizyon izleyen, iki saat televizyon izleyen ve üç saat televizyon izleyen öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* boyutuna ait puan ortalamalarının televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda televizyon izleme süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $\chi^2=19.365$ ;  $sd=5$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analizler sonucunda farklılığın beş saat veya üzeri televizyon izleyen grupla televizyonu bir saatten az izleyen veya hiç izlemeyen, bir saat izleyen, iki saat izleyen, üç saat izleyen ve dört saat izleyen gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamalarına göre, beş saat ve üzeri televizyon izleyen öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* faktörüne ait puan ortalamalarının televizyon izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda televizyon izleme süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [ $\chi^2=4.447$ ;  $sd=5$ ;  $p>.05$ ]. Bu durumda öğrencilerin televizyon izleme sürelerinin onların *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerini çok fazla etkilemediği söylenebilir.

**4.4.6. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların internet bağlantılı bilgisayara sahip olma değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

**4.4.6.1. Medya okuryazarlığı puanlarının internet bağlantılı bilgisayara sahip olma değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*

İnternet bağlantılı bilgisayar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yok	259	3.43	.73	-4.66	.001
Var	749	3.66	.69		
Cevapsız	4	-	-		

*SD= 1006*

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri internet bağlantılı bilgisayara sahip olma değişkenine göre internet bağlantılı bilgisayarı olan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır [ $t_{(1006)}=-4.66$ ,  $p<.05$ ]. Bu sonuca göre öğrencilerin internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumu açısından medya okuryazarlık puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde; internet bağlantılı bilgisayarı olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin ( $\bar{X}=3.66$ ), internet bağlantılı bilgisayarı olmayan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.43$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

**4.4.6.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların internet bağlantılı bilgisayara sahip olma değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme ve medyayı bilinçli kullanma* faktörlerine ait puanlarının internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ile Medyayı Bilinçli Kullanma Faktörlerine Ait Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*

Faktörler	İnternet bağlantılı bilgisayar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	Yok	259	3.28	.95	-3.83	.001
	Var	749	3.54	.91		
	Cevapsız	4	-	-		
Medyayı bilinçli kullanma	Yok	259	3.79	.89	-1.13	.260
	Var	749	3.72	.86		
	Cevapsız	4	-	-		

*SD= 1006*

Tabloda görüldüğü üzere; öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörüne ait puanlarının aritmetik ortalamaları arasında internet bağlantılı bilgisayara sahip olma değişkenine göre internet bağlantılı bilgisayarı olan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır [ $t_{(1006)}=-3.83$ ,  $p<.05$ ]. Bu sonuca göre öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde; internet bağlantılı bilgisayarı olan öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin ( $\bar{X}=3.54$ ), internet bağlantılı bilgisayarı olmayan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.28$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörüne ait puanlarının aritmetik ortalamaları arasında internet bağlantılı bilgisayara sahip olma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $t_{(1006)}=-1.13$ ,  $p>.05$ ]. Bu durumda öğrencilerin internet bağlantılı bilgisayarının olup olmamasının onların *medyayı bilinçli kullanma* düzeyleri üzerinde çok fazla etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ile kendi mesajını oluşturabilme* faktörlerine ilişkin puanlarının internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44.

*Öğrencilerin Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Faktörler	İnternet bağlantılı bilgisayar	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	Yok	259	408.88	105900.50	72230.5	.001
	Var	749	537.56	402635.50		
	Cevapsız	4	-	-		
	Toplam	1012				
Kendi mesajını oluşturabilme	Yok	259	455.91	118081.00	84411.0	.002
	Var	749	521.30	390455.00		
	Cevapsız	4	-	-		
	Toplam	1012				

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* ve *kendi mesajlarını oluşturabilme* düzeylerinin internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumlarına göre internet bağlantılı bilgisayara sahip olan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $p < .05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu durum internet bağlantılı bilgisayara sahip olan öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* ve *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin internet bağlantılı bilgisayara sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**4.4.7. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların internet kullanma süresi değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

**4.4.7.1. Medya okuryazarlığı puanlarının internet kullanma süresi değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	Grup	<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Medya okuryazarlığı	*Bir saatten az veya hiç kullanmam	333	3.67	.71	G.Arası	5.115	5	1.023		
	Bir saat	220	3.67	.66	G. İçi	480.836	974	0.494		
	İki saat	187	3.55	.73						
	Üç saat	119	3.57	.70	Toplam	485.951	979		2.072	.067
	Dört saat	58	3.54	.77						
	Beş saat veya üzeri	63	3.44	.70						
	Cevapsız	32	-	-						
	Toplam	1012	3.60	.70						

\*İnterneti hiç kullanmayan grupla (n=23) interneti bir saatten az kullanan grup (n=310) birleştirilerek analize dâhil edilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin medya okuryazarlığı puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin internet kullanma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* sonucunda internet kullanma süresi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $F_{(5, 974)}=2.072$ ;  $p>.05$ ]. Bu durum öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin internete bağlanma sürelerine bağlı olarak önemli bir değişiklik göstermediğini ortaya koymaktadır.

#### **4.4.7.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların internet kullanma süresi değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* boyutu ve *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* boyutuna ait puanlarının internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ve Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Faktörlerine Ait Puanlarının İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O	F	p
Mesajları anlama, analiz etme ve değer- lendirme	Bir saatten az veya hiç kullanmam	333	3.48	.92	G.Arası	3.560	5	.712		
	Bir saat	220	3.57	.85	G. İçi	835.170	974	.857		
	İki saat	187	3.39	.94						
	Üç saat	119	3.47	.97	Toplam	838.730	979		.830	.528
	Dört saat	58	3.52	1.00						
	Beş saat veya üzeri	63	3.44	.99						
	Cevapsız	32	-	-						
	Toplam	1012	3.48	.93						
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	Bir saatten az veya hiç kullanmam	333	3.87	.97	G.Arası	.464	5	.093		
	Bir saat	220	3.90	.97	G. İçi	909.559	974	.934		
	İki saat	187	3.90	.97						
	Üç saat	119	3.91	.95	Toplam	910.023	979		.099	.992
	Dört saat	58	3.87	1.01						
	Beş saat veya üzeri	63	3.94	.89						
	Cevapsız	32	-	-						
	Toplam	1012	3.89	.96						

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* [ $F_{(5, 974)}=0.830$ ;  $p>.05$ ] ve *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* [ $F_{(5, 974)}=0.992$ ;  $p>.05$ ] faktörlerine ait puanlarının aritmetik ortalamalarının öğrencilerin internet kullanma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda internet kullanma süresi değişkeninin aritmetik ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durumda öğrencilerin internet kullanma sürelerinin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeyleri ile *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeyleri üzerinde çok fazla etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* ve *kendi mesajını oluşturabilme* faktörlerine ait puanlarının internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47.

*Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktörler	İnternet kullanma süresi	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	$x^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Medyayı bilinçli kullanma	1- Bir saatten az veya hiç kullanmam	333	593.92	5	121.186	.001	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6, 3-6, 4-6, 5-6
	2- Bir saat	220	527.50				
	3- İki saat	187	436.64				
	4- Üç saat	119	403.23				
	5- Dört saat	58	362.01				
	6- Beş saat veya üzeri	63	257.67				
	Cevapsız	32	-				
	Toplam	1012					
	Kendi mesajını oluşturabilme	1- Bir saatten az veya hiç kullanmam	333				
2- Bir saat		220	477.53				
3- İki saat		187	506.48				
4- Üç saat		119	507.13				
5- Dört saat		58	482.69				
6- Beş saat veya üzeri		63	470.42				
Cevapsız		32	-				
Toplam		1012					

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörüne ait puan ortalamalarının internet kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda internet



kullanma süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $\chi^2=121.186$ ;  $sd=5$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda interneti bir saatten az kullanan veya hiç kullanmayan grupta; interneti bir saat kullanan, iki saat kullanan, üç saat kullanan, dört saat kullanan ve beş saat veya üzeri kullanan gruplar arasındaki fark; interneti bir saatten az veya hiç kullanmayan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; interneti bir saatten az veya hiç kullanmayan öğrenciler en yüksek sıra ortalamasına sahip olmakla birlikte, bu öğrencilerin diğer tüm gruplardaki öğrencilere göre medyayı daha bilinçli kullandığı söylenebilir. Yine analiz sonuçlarına göre interneti bir saat kullanan grupta interneti iki saat kullanan, üç saat kullanan, dört saat kullanan ve beş saat veya üzeri kullanan gruplar arasında interneti bir saat kullanan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu durum interneti bir saat kullanan öğrencilerin; interneti iki saat ve üzeri kullanan öğrencilere göre medyayı daha bilinçli kullandığını ortaya koymaktadır. Diğer gruplardaki farklılıkları incelediğimizde beş saat veya üzeri internet kullanan grupta interneti iki saat kullanan, üç saat kullanan ve dört saat kullanan gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamalarına göre; beş saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum beş saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin diğer gruplardaki öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* faktörüne ait puan ortalamalarının internet kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda internet kullanma süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $\chi^2=1.851$ ;  $sd=5$ ;  $p>.05$ ]. Bu sonuca göre öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin internet kullanma sürelerine bağlı olarak önemli bir değişiklik göstermediği söylenebilir.

**4.4.8. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların cep telefonuna sahip olma değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

**4.4.8.1. Medya okuryazarlığı puanlarının cep telefonuna sahip olma değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının cep telefonuna sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Puanlarının Cep Telefonuna Sahip Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*

Cep telefonu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yok	132	3.44	.72	-2.89	.004
Var	878	3.63	.70		
Cevapsız	2	-	-		

*SD= 1008*

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin cep telefonuna sahip olma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır [ $t_{(1008)}=-2.89$ ,  $p<.05$ ]. Bu sonuca göre öğrencilerin cep telefonuna sahip olma durumu açısından medya okuryazarlık puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde; cep telefonu olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin ( $\bar{X}=3.63$ ) cep telefonu olmayan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.44$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

**4.4.8.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların cep telefonuna sahip olma değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* ile *medyayı bilinçli kullanma* faktörüne ait puanlarının cep telefonuna sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ile Medyayı Bilinçli Kullanma Faktörlerine Ait Puanlarının Cep Telefonuna Sahip Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*

Faktörler	Cep telefonu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	Yok	132	3.20	.95	-3.67	.001
	Var	878	3.51	.92		
	Cevapsız	2				
Medyayı bilinçli kullanma	Yok	132	3.93	.81	2.73	.006
	Var	878	3.71	.87		
	Cevapsız	2				

*SD*= 1008

Tabloda görüldüğü üzere; öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* [ $t_{(1008)}=-3.67$ ,  $p<.05$ ] ile *medyayı bilinçli kullanma* [ $t_{(1008)}=2.73$ ,  $p<.05$ ] düzeylerinin cep telefona sahip olma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. Bu durum cep telefonu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.51$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin cep telefonu olmayan öğrencilere ( $\bar{X}=3.20$ ) göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak medyayı bilinçli kullanma boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, cep telefonu olmayan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.93$ ) *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin cep telefonu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.71$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ile kendi mesajını oluşturabilme* faktörlerine ilişkin puanların cep telefonu olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50.

*Öğrencilerin Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının Cep Telefonuna Sahip Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Faktörler	Cep telefonu	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	Yok	132	428.16	56517.00	47739.00	.001
	Var	878	517.13	454038.00		
	Cevapsız	2	-	-		
	Toplam	1012				
Kendi mesajını oluşturabilme	Yok	132	473.73	62532.00	53754.00	.178
	Var	878	510.28	448023.00		
	Cevapsız	2	-	-		
	Toplam	1012				

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin cep telefonu olma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır ( $U=47739.0$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamalarına göre bu durum cep telefonu olan öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin cep telefonu olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin cep telefonu olma değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır ( $U=53754.0$ ;  $p>.05$ ). Bu durumda öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeyleri onların cep telefonuna sahip olması ya da olmamasına bağlı olarak önemli bir değişiklik göstermediği söylenebilir.

**4.4.9. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların sinemaya gitme sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

**4.4.9.1. Medya okuryazarlığı puanlarının sinemaya gitme sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının sinemaya gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Sinemaya Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	Grup	n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları							
		n	$\bar{X}$	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı Fark	
Medya okuryazarlığı	1-Hiç gitmem	202	3.41	.68	G.Arası	14.119	4	3.530				
	2-Haftada iki ya da üç	31	3.43	.66	G. İçi	482.731	992	.487				
	3-Haftada bir	49	3.71	.71								
	4-Ayda bir	360	3.72	.69	Toplam	496.851	996		7.254	.001	1-4	
	5-Senede bir	355	3.60	.71								
	Cevapsız	15	-	-								
	Toplam	1012	3.61	.71								

\*Sinemaya haftada iki kez giden grupta (n=20) sinemaya haftada üç kez giden grup (n=11) birleştirilerek analize dâhil edilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin medya okuryazarlığı puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin sinemaya gitme sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sinemaya gitme sıklığı değişkeninin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $F_{(4, 992)}=7.254; p<.05$ ].

Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda sinemaya ayda bir giden grup ile sinemaya hiç gitmeyen grup arasında, ayda bir giden grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu durum sinemaya ayda bir giden öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin ( $\bar{X}=3.72$ ), sinemaya hiç gitmeyen öğrencilere göre ( $\bar{X}=3.41$ ) daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

#### **4.4.9.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların sinemaya gitme sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörüne ait puanların sinemaya gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme Faktörüne Ait Puanlarının Sinemaya Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	Grup	<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>							
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı fark	
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlen- dirme	1-Hiç gitmem	202	3.22	.90	G.Arası	23.786	4	5.947				
	2-Haftada iki ya da üç	31	3.27	.92	G. İçi	833.997	992	.841				
	3-Haftada bir	49	3.69	.97					7.073	.001	1-3	
	4-Ayda bir	360	3.62	.90	Toplam	857.783	996				1-4	
	5-Senede bir	355	3.45	.93								
	Cevapsız	15	-	-								
	Toplam	1012	3.47	.93								

Tabloda görüldüğü üzere *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin sinemaya gitme sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sinemaya gitme sıklığı değişkeninin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $F_{(4, 992)}=7.073$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda sinemaya hiç gitmeyen grup ile sinemaya haftada bir giden ve ayda bir giden gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ). Grupların aritmetik ortalamalarına göre; bu durum sinemaya hiç gitmeyen öğrencilerin ( $\bar{X}=3.22$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin; sinemaya haftada bir ( $\bar{X}=3.69$ ) ve ayda bir giden ( $\bar{X}=3.62$ ) öğrencilere göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme* faktörlerine ait puanlarının sinemaya gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53.

*Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma, Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının Sinemaya Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktörler	Sinemaya gitme sıklığı	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	$x^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Medyayı bilinçli kullanma	1-Hiç gitmem	202	506.62				
	2-Haftada iki ya da üç	31	605.55				
	3-Haftada bir	49	481.51				
	4-Ayda 1	360	499.61	4	5.181	.269	-
	5-Senede bir	355	487.16				
	Cevapsız	15	-				
	Toplam	1012					
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	1-Hiç gitmem	202	426.17				
	2-Haftada iki ya da üç	31	357.50				
	3-Haftada bir	49	511.98				1-4, 1-5,
	4-Ayda 1	360	537.57	4	27.789	.001	2-3, 2-4,
	5-Senede bir	355	511.89				2-5
	Cevapsız	15	-				
	Toplam	1012					
Kendi mesajını oluşturabilme	1-Hiç gitmem	202	428.32				
	2-Haftada iki ya da üç	31	429.24				
	3-Haftada bir	49	521.92				
	4-Ayda 1	360	540.24	4	21.871	.001	1-4, 1-5,
	5-Senede bir	355	500.33				2-4
	Cevapsız	15	-				
	Toplam	1012					

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörüne ait puan ortalamalarının sinemaya gitme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sinemaya gitme sıklığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $x^2=5.181$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ]. Bu sonuca göre öğrencilerin sinemaya gitme

sıklığının onların medyayı bilinçli kullanma düzeyleri üzerinde çok fazla etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* boyutuna ait puan ortalamalarının sinemaya gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sinemaya gitme sıklığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $\chi^2=27.789$ ;  $sd=4$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analizler sonucunda farklılığın sinemaya hiç gitmeyen grupla sinemaya ayda bir giden ve senede bir giden gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, sinemaya hiç gitmeyen öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin sinemaya ayda bir ve senede bir giden öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Yine analiz sonuçlarına göre sinemaya haftada iki ya da üç kez giden grupla sinemaya haftada bir giden, ayda bir giden ve senede bir giden gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamalarına göre; sinemaya haftada iki ya da üç kez giden öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin sinemaya haftada bir, ayda bir ve senede bir giden öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* faktörüne ait puan ortalamalarının sinemaya gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sinemaya gitme sıklığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır [ $\chi^2=21.871$ ;  $sd=4$ ;  $p<.05$ ]. Bu sonuçlara göre sinemaya ayda bir giden grupla sinemaya haftada iki ya da üç kez giden grup arasındaki fark sinemaya ayda bir giden grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamalarına göre, bu durum sinemaya ayda bir giden öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin sinemaya haftada iki ya da üç kez giden öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer gruplar arasındaki farklılıkları incelediğimizde sinemaya hiç gitmeyen grupla sinemaya ayda bir giden ve senede bir giden gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuca göre sinemaya hiç gitmeyen öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin sinemaya ayda bir giden ve senede bir giden öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.



**4.4.10. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

**4.4.10.1. Medya okuryazarlığı puanlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı fark
Medya okuryazarlığı	1-Hiç okumam	56	3.27	.89	G.Arası	13.388	5	2.678			
	2-Haftada üç	235	3.68	.70	G. İçi	479.317	993	.483			
	3-Haftada bir	269	3.68	.71							1-2
	4-Haftada iki	144	3.63	.69	Toplam	492.705	998				1-3
	5-Ayda bir	192	3.62	.59					5.547	.001	2-6
	6-Senede birkaç	103	3.40	.71							3-6
	Cevapsız	13	-	-							
	Toplam	1012	3.61	.70							

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin medya okuryazarlığı puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kitap okuma sıklığı değişkeninin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $F_{(5, 993)}=5.547, p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Tamhane's T2* testi sonucunda hiç kitap okumayan grup ile haftada üç kitap okuyan ve haftada bir kitap okuyan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre grupların aritmetik ortalamaları açısından; haftada üç kitap ( $\bar{X}$

=3.68) ve haftada bir kitap ( $\bar{X}=3.68$ ) okuyan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin hiç kitap okumayan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.27$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca yine analiz sonuçlarına göre senede birkaç kitap okuyan grupla hafta bir kitap ve haftada üç kitap okuyan gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu durum haftada bir kitap ( $\bar{X}=3.68$ ) ve hafta üç kitap ( $\bar{X}=3.68$ ) okuyan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin senede birkaç kitap ( $\bar{X}=3.40$ ) okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**4.4.10.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanlarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktörler	Kitap okuma sıklığı	<i>n</i>	<i>X<sub>sıra</sub></i>	<i>sd</i>	<i>x<sup>2</sup></i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	1- Hiç okumam	56	443.01	5	8.265	.142	-
	2- Haftada üç	235	522.45				
	3- Haftada bir	269	516.30				
	4- Haftada iki	144	507.00				
	5- Ayda bir	192	489.40				
	6- Senede birkaç	103	447.17				
	Cevapsız	13	-				
	Toplam	1012					

Tablo 55.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Devam)*

Faktörler	Kitap okuma sıklığı	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	$x^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Medyayı bilinçli kullanma	1- Hiç okumam	56	319.19				
	2- Haftada üç	235	530.66				
	3- Haftada bir	269	544.09				1-2, 1-3,
	4- Haftada iki	144	515.55	5	47.124	.001	1-4, 1-5,
	5- Ayda bir	192	502.10				2-6, 3-6,
	6- Senede birkaç	103	387.54				4-6, 5-6
	Cevapsız	13	-				
	Toplam	1012					
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	1- Hiç okumam	56	425.74				
	2- Haftada üç	235	522.73				
	3- Haftada bir	269	520.51				
	4- Haftada iki	144	477.52	5	10.373	.065	-
	5- Ayda bir	192	507.48				
	6- Senede birkaç	103	452.42				
	Cevapsız	13	-				
	Toplam	1012					
Kendi mesajımı oluşturabilme	1- Hiç okumam	56	407.79				
	2- Haftada üç	235	515.81				
	3- Haftada bir	269	524.41				
	4- Haftada iki	144	501.06	5	9.562	.089	-
	5- Ayda bir	192	482.64				
	6- Senede birkaç	103	481.20				
	Cevapsız	13	-				
	Toplam	1012					

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörüne ait puan ortalamalarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda kitap

okuma sıklığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [ $x^2=8.265$ ;  $sd=5$ ;  $p>.05$ ]. Bu durumda öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin kitap okuma sıklığına bağlı olarak önemli bir değişiklik göstermediği söylenebilir.

Öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörüne ait puan ortalamalarının kitap okuma sıklığına göre; kitap okuma sıklığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $x^2=27.789$ ;  $sd=5$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analizler sonucunda farklılığın hiç kitap okumayan grupla ayda bir kitap, haftada iki kitap, haftada bir kitap ve haftada üç kitap okuyan gruplar arasında farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre hiç kitap okumayan öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin ayda en az bir kitap okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Yine analiz sonuçlarına göre senede birkaç kitap okuyan grupla haftada bir kitap, haftada iki kitap, haftada üç kitap ve ayda bir kitap okuyan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu durum senede birkaç kitap okuyan öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin ayda en az bir kitap okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Diğer faktörlerdeki gruplar arasındaki farklılıklara bakıldığında öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* [ $x^2=10.373$ ;  $sd=5$ ;  $p>.05$ ] ve *kendi mesajını oluşturabilme* [ $x^2=9.562$ ;  $sd=5$ ;  $p>.05$ ] faktörlerine ait puanların ortalamalarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda kitap okuma sıklığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin kitap okuma sıklığının onların *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* ve *kendi mesajını oluşturabilme* düzeyleri üzerinde çok fazla etkisinin olmadığı söylenebilir.

**4.4.11. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların gazete okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

**4.4.11.1. Medya okuryazarlığı puanlarının gazete okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

		<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı fark
Medya okuryazarlığı	1-Hiç okumam	231	3.41	.76	G.Arası	22.059	5	4.412			
	2-Her gün	157	3.81	.67	G. İçi	477.964	998	.479			
	3-Haftada birkaç	212	3.64	.66							1-2
	4-Haftada bir	176	3.75	.69	Toplam	500.022	1003		9.212	.001	1-4
	5-Ayda bir	115	3.50	.66							2-5
	6-Senede birkaç	113	3.50	.71							2-6
	Cevapsız	8	-	-							
	Toplam	1012	3.60	.70							

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin medya okuryazarlığı puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin gazete okuma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gazete okuma sıklığı değişkeninin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $F_{(5, 998)}=9.212$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda hiç gazete okumayan grup ile her gün gazete okuyan, haftada birkaç gazete okuyan ve haftada bir gazete okuyan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark



Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin gazete okuma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gazete okuma sıklığı değişkeninin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F_{(5, 998)}=9.490$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda hiç gazete okumayan grup ile her gün gazete okuyan ve haftada bir gazete okuyan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre grupların aritmetik ortalamaları açısından; hiç gazete okumayan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.24$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin her gün gazete okuyan ( $\bar{X}=3.79$ ) ve haftada bir gazete okuyan ( $\bar{X}=3.66$ ) öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklara baktığımızda ise her gün gazete okuyan grupla hiç gazete okumayan, ayda bir gazete okuyan ve senede birkaç gazete okuyan gruplar arasındaki farkın her gün gazete okuyan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu durum her gün gazete okuyan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.79$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin hiç gazete okumayan ( $\bar{X}=3.24$ ), ayda bir gazete okuyan ( $\bar{X}=3.32$ ) ve senede birkaç gazete okuyan ( $\bar{X}=3.33$ ) öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme* faktörlerine ait puanlarının gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58.

*Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma, Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktörler	Gazete okuma sıklığı	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Medyayı bilinçli kullanma	1- Hiç okumam	231	455,07	5	23.601	.001	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-6, 3-6, 4-6, 5-6
	2- Her gün	157	532,63				
	3- Haftada birkaç	212	546,27				
	4- Haftada bir	176	516,39				
	5- Ayda bir	115	535,03				
	6- Senede birkaç	113	420,74				
	Cevapsız	8	-				
	Toplam	1012					
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	1- Hiç okumam	231	455,64	5	18.238	.003	1-2, 1-4, 2-5, 4-5
	2- Her gün	157	552,35				
	3- Haftada birkaç	212	503,93				
	4- Haftada bir	176	549,56				
	5- Ayda bir	115	456,93				
	6- Senede birkaç	113	499,43				
	Cevapsız	8	-				
	Toplam	1012					
Kendi mesajını oluşturabilme	1- Hiç okumam	231	457,57	5	17.739	.003	1-2, 1-3, 1-4, 2-5, 3-5, 4-5
	2- Her gün	157	546,19				
	3- Haftada birkaç	212	514,99				
	4- Haftada bir	176	541,63				
	5- Ayda bir	115	443,16				
	6- Senede birkaç	113	509,65				
	Cevapsız	8					
	Toplam	1012					



Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörüne ait puan ortalamalarının gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gazete okuma sıklığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $\chi^2=23.601$ ;  $sd=5$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analizler sonucunda farklılığın hiç gazete okumayan grupla her gün gazete okuyan, haftada birkaç gazete okuyan, haftada bir gazete okuyan ve ayda bir gazete okuyan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, hiç gazete okumayan öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin her gün gazete okuyan ve ayda en az bir gazete okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir. Yine analiz sonuçlarına göre senede birkaç gazete okuyan grupla her gün gazete okuyan, haftada birkaç gazete okuyan, haftada bir gazete okuyan ve ayda bir gazete okuyan gruplar arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre senede birkaç gazete okuyan öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* düzeylerinin her gün gazete okuyan ve ayda en az bir gazete okuyan öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* faktöründeki gazete okuma sıklığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $\chi^2=18.238$ ;  $d=5$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; hiç gazete okumayan grupla her gün gazete okuyan ve haftada bir gazete okuyan gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamalarına göre, bu durum her gün gazete okuyan ve haftada bir gazete okuyan öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin hiç gazete okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer gruplardaki farklılıkları incelediğimizde ayda bir gazete okuyan grupla her gün gazete okuyan ve haftada bir gazete okuyan gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Bu sonuca göre ayda bir gazete okuyan öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeyleri her gün gazete okuyan ve haftada bir gazete okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir.

Son olarak öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* faktörüne ait puan ortalamalarının gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gazete okuma sıklığı

gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $\chi^2=17.739$ ;  $d=5$ ;  $p<05$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları hiç gazete okumayan grupla her gün gazete okuyan, haftada birkaç gazete okuyan ve haftada bir gazete okuyan gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamalarına göre bu durum hiç gazete okumayan öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin haftada en az bir gazete okuyan öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ayda bir gazete okuyan grupla her gün gazete okuyan, haftada birkaç gazete okuyan ve haftada bir gazete okuyan gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuca göre ayda bir gazete okuyan öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin her gün veya haftada en az bir gazete okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir.

**4.4.12. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların dergi okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

***4.4.12.1. Medya okuryazarlığı puanlarının dergi okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.***

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının dergi okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Dergi Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	Grup	<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>						
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı fark
Medya okuryazarlığı	1-Hiç okumam	295	3.44	.72	G.Arası	14.824	5	2.965			
	2-Her gün	62	3.65	.71	G. İçi	485.231	998	.486			
	3-Haftada bir	129	3.74	.67							
	4-Haftada iki	95	3.66	.66	Toplam	500.055	1003		6.098	.001	1-3 1-5
	5-Ayda bir	263	3.72	.72							
	6-Senede birkaç	160	3.58	.66							
	Cevapsız	8									
	Toplam	1012	3.61	.71							

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin medya okuryazarlığı puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin dergi okuma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda dergi okuma sıklığı değişkeninin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $F_{(5, 998)}=6.098, p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda hiç dergi okumayan grup ile haftada bir dergi okuyan ve ayda bir dergi okuyan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre grupların aritmetik ortalamaları açısından; hiç dergi okumayan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.44$ ) medya okuryazarlık düzeylerinin haftada bir dergi okuyan ( $\bar{X}=3.74$ ), ve ayda bir dergi okuyan ( $\bar{X}=3.72$ ) öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir.

#### **4.4.12.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların dergi okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme ile medyayı bilinçli kullanma faktörlerine ait puanlarının dergi okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 60’da sunulmuştur.

Tablo 60.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ile Medyayı Bilinçli Kullanma Faktörlerine Ait Puanlarının Dergi Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

		<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı fark
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendir- me	1-Hiç okumam	295	3.29	.96	G.Arası	16.595	5	3.319			
	2-Her gün	62	3.57	.91	G. İçi	848.042	998	.850			
	3-Haftada bir	129	3.60	.83							
	4-Haftada iki	95	3.46	.90	Toplam	864.637	1003		3.906	.002	1-5
	5-Ayda bir	263	3.61	.92							
	6-Senede birkaç	160	3.43	.93							
	Cevapsız	8	-	-							
	Toplam	1012	3.47	.93							
Medyayı bilinçli kullanma	1-Hiç okumam	295	3.66	.89	G.Arası	9.930	5	1.986			
	2-Her gün	62	3.65	.96	G. İçi	748.385	998	.750			
	3-Haftada bir	129	3.76	.86							
	4-Haftada iki	95	3.84	.76	Toplam	758.315	1003		2.648	.022	-
	5-Ayda bir	263	3.86	.84							
	6-Senede birkaç	160	3.62	.89							
	Cevapsız	8	-	-							
	Toplam	1012	3.74	.87							

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin dergi okuma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda dergi okuma sıklığı değişkeninin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $F_{(5, 998)}=3.906$ ;  $p<.05$ ]. Ayrıca analiz sonuçları

öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* faktörüne ait puanlarının da dergi okuma sıklığı değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [ $F_{(5, 998)}=2.648$ ;  $p<.05$ ]. *Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* faktörüne ilişkin belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *post-hoc Scheffe* testi sonucunda hiç dergi okumayan grup ile ayda bir dergi okuyan grup arasında ayda bir dergi okuyan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuca göre grupların aritmetik ortalamaları açısından; ayda bir dergi okuyan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.61$ ) *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* düzeylerinin hiç dergi okumayan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.29$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* puanları arasında dergi okuma sıklıklarına göre ANOVA testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmasına rağmen; farklılığın hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *post-hoc Scheffe* testi sonucunda dergi okuma sıklığı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme* faktörlerine ait puanlarının dergi okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61.

*Öğrencilerin Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ile Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine İlişkin Puanlarının Dergi Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktörler	Dergi okuma sıklığı	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	$x^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	1- Hiç okumam	295	445,33	5	17.575	.004	1-3, 1-4, 1-5, 1-6
	2- Her gün	62	528,15				
	3- Haftada bir	129	551,10				
	4- Haftada iki	95	522,60				
	5- Ayda bir	263	521,93				
	6- Senede birkaç	160	514,92				
	Cevapsız	8	-				
	Toplam	1012					

Tablo 61.

*Öğrencilerin Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine İlişkin Puanlarının Dergi Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Devam)*

Faktörler	Dergi okuma sıklığı	n	Xsıra	sd	x2	p	Anlamlı Fark
Kendi mesajını oluşturabilme	1- Hiç okumam	295	427,97	5	37.11	.001	1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 3-6
	2- Her gün	62	505,88				
	3- Haftada bir	129	589,18				
	4- Haftada iki	95	549,88				
	5- Ayda bir	263	533,24				
	6- Senede birkaç	160	490,06				
	Cevapsız	8	-				
Toplam	1012						

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* faktörüne ait puan ortalamalarının dergi okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda dergi okuma sıklığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [ $x^2=17.575$ ;  $sd=5$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda farklılığın hiç dergi okumayan grupla haftada bir dergi okuyan, haftada iki dergi okuyan, ayda bir dergi okuyan ve senede birkaç dergi okuyan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre hiç dergi okumayan öğrencilerin *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin haftada bir dergi okuyan, haftada iki dergi okuyan, ayda bir dergi okuyan ve senede birkaç dergi okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir.

Son olarak öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* faktörüne ait grupların sıralar ortalamaları arasında dergi okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $x^2=37.11$ ;  $sd=5$ ;  $p<.05$ ]. Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; hiç dergi okumayan grupla haftada bir dergi okuyan, haftada iki dergi okuyan, ayda bir dergi okuyan ve senede birkaç dergi okuyan gruplar arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre hiç dergi okumayan öğrencilerin

*kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin haftada bir dergi okuyan, haftada iki dergi okuyan, ayda bir dergi okuyan ve senede birkaç dergi okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir. Diğer gruplar arasındaki farklılıkları incelediğimizde; haftada bir dergi okuyan grupla senede birkaç dergi okuyan grup arasında hafta bir dergi okuyan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ( $p < .05$ ). Bu durum haftada bir dergi okuyan öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin senede birkaç dergi okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.4.13. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların radyo dinleme süresi değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.

##### 4.4.13.1. Medya okuryazarlığı puanlarının radyo dinleme süresi değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin medya okuryazarlık puanlarının radyo dinleme süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Puanlarının Radyo Dinleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	Grup	<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Medya okuryazarlığı	Hiç dinlemem	628	3.57	.72	G.Arası	1.893	4	0.473		
	Bir saatten az	221	3.64	.65	G. İçi	494.040	998	0.495		
	Bir saat	72	3.70	.77						
	İki saat	42	3.71	.57	Toplam	495.932	1002		.956	.431
	Üç saat ve üzeri	40	3.56	.69						
	Cevapsız	9	-	-						
	Toplam	1012	3.61	.70						

\*Üç saat radyo dinleyen grupla (n=15) dört saat ve üzeri radyo dinleyen grup (n=25) birleştirilerek analize dâhil edilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin medya okuryazarlığı puanı aritmetik ortalamalarının öğrencilerin radyo dinleme süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda radyo dinleme süresi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $F_{(4, 998)}=0.956$ ;  $p>.05$ ]. Bu durumda öğrencilerin radyo dinleme sürelerinin medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde çok fazla etkisi olmadığı söylenebilir.

**4.4.13.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların radyo dinleme süresi değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama faktörlerine ait puanlarının radyo dinleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ile Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Faktörlerine Ait Puanlarının Radyo Dinleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendir- me	Hiç dinlemem	628	3.45	.96	G.Arası	1.749	4	.437		
	Bir saatten az	221	3.49	.87	G. İçi	858.847	998	.861		
	Bir saat	72	3.55	.94						
	İki saat	42	3.60	.74	Toplam	860.596	1002		.508	.730
	Üç saat ve üzeri	40	3.38	.90						
	Cevapsız	9	-	-						
	Toplam	1012	3.47	.93						



Tablo 63.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme ile Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Faktörlerine Ait Puanlarının Radyo Dinleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devamı)*

<i>n, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	Hiç dinlemem	628	3.86	.97	G.Arası	2.058	4	.514		
	Bir saatten az	221	3.91	.95	G. İçi	929.425	998	.931		
	Bir saat	72	.3.91	1.03						
	İki saat	42	4.07	.72	Toplam	931.483	1002		.552	.697
	Üç saat ve üzeri	40	3.89	1.00						
	Cevapsız	9	-	-						
	Toplam	1012	3.88	.96						

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* [ $F_{(4, 998)}=0.508$ ;  $p>.05$ ] ve *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* [ $F_{(4, 998)}=0.552$ ;  $p>.05$ ] faktörlerine ait puanlarının aritmetik ortalamalarının öğrencilerin radyo dinleme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda radyo dinleme süresi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* ile *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeylerinin radyo dinleme sürelerine bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma ve kendi mesajını oluşturabilme* faktörlerine ait puanlarının radyo dinleme sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 64'te sunulmuştur.

Tablo 64.

*Öğrencilerin Medyayı Bilinçli Kullanma ve Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörlerine Ait Puanlarının Radyo Dinleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktörler	Radyo dinleme süresi	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>sd</i>	$x^2$	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Medyayı bilinçli kullanma	1- Hiç dinlemem	628	492.43				
	2- Bir saatten az	221	520.40				
	3- Bir saat	72	559.78				
	4- İki saat	42	487.27	4	5.327	.255	-
	5- Üç saat ve üzeri	40	461.96				
	Cevapsız	9	-				
	Toplam		1012				
Kendi mesajını oluşturabilme	1- Hiç dinlemem	628	486,52				
	2- Bir saatten az	221	521.86				
	3- Bir saat	72	527.67				
	4- İki saat	42	521.30	4	5.755	.210	-
	5- Üç saat ve üzeri	40	568.78				
	Cevapsız	9	-				
	Toplam		1012				

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* [ $x^2=5.327$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ] ve *kendi mesajını oluşturabilme* [ $x^2=5.327$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ] faktörlerine ait puan ortalamalarının radyo dinleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, radyo dinleme süresi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum öğrencilerin *medyayı bilinçli kullanma* ve *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin radyo dinleme sürelerine bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

**4.4.14. Medya okuryazarlığı puanlarının ve medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların medya okuryazarlığı dersini alma durumu değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

**4.4.14.1. Medya okuryazarlığı puanlarının medya okuryazarlığı dersini alma durumu değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin medya okuryazarlığı puanlarının medya okuryazarlığı dersini alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65.

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Puanlarının Dersi Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*

Medya okuryazarlığı dersini alma	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Almadı	485	3.59	.68	-.725	.468
Aldı	527	3.62	.73		

*SD= 1010*

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeylerinin medya okuryazarlığı dersini alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır [ $t_{(1010)}=-.725$ ,  $p>.05$ ]. Bu durum öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin onların medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumuna bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

**4.4.14.2. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ait puanların medya okuryazarlığı dersini alma durumu değişkenine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular.**

Öğrencilerin *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme, medyayı bilinçli kullanma* ve *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* faktörlerine ait puanlarının medya okuryazarlığı dersini alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66.

*Öğrencilerin Mesajları Anlama, Analiz Etme ve Değerlendirme, Medyayı Bilinçli Kullanma ve Bilgiyi Doğru Medya Kaynaklarında Arama Faktörlerine Ait Puanlarının Medya Okuryazarlığı Dersini Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*

Faktörler	Dersi Alma	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	Almadı	485	3.42	.91	-1.605	.109
	Aldı	527	3.51	.94		
Medyayı bilinçli kullanma	Almadı	485	3.73	.84	-.484	.628
	Aldı	527	3.75	.90		
Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	Almadı	485	3.91	.95	.897	.370
	Aldı	527	3.85	.98		

*SD= 1010*

Tabloda görüldüğü üzere medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumlarına göre öğrencilerin, *mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme* [ $t_{(1010)}=-1.605$ ,  $p>.05$ ], *medyayı bilinçli kullanma* [ $t_{(1010)}=-0.484$ ,  $p>.05$ ] ve *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* [ $t_{(1010)}=0.897$ ,  $p>.05$ ] faktörlerine ait puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durumda öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumlarının; onların *mesajları anlama analiz etme ve değerlendirme* düzeyleri, *medyayı bilinçli kullanma* düzeyleri ve *bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama* düzeyleri üzerinde çok fazla etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* faktörüne ilişkin puanların medya okuryazarlığı dersini alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67.

*Öğrencilerin Kendi Mesajını Oluşturabilme Faktörüne Ait Puanlarının Medya Okuryazarlığı Dersini Alıp Almama Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Faktörler	Dersi alma	<i>n</i>	$X_{sıra}$	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Kendi mesajını oluşturabilme	Almadı	485	512.30	248464.50	124985.5	.543
	Aldı	527	501.16	264113.50		
	Toplam	1012				

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin *kendi mesajını oluşturabilme* düzeylerinin medya okuryazarlığı dersini alma değişkeni açısından bakıldığında medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $U=124985.5$ ;  $p>.05$ ]. Bu sonuca göre öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumuna bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

## 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç kapsamında öncelikle öğrencilerin medya ve medya iletişim araçlarıyla etkileşimleri ortaya koyulmaya çalışılmış; daha sonra öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri; onların sosyo-demografik özellikleri, sosyo-ekonomik durumları, televizyon izleme, internet kullanma ve radyo dinleme süreleri, gazete, dergi, kitap okuma ve sinemaya gitme sıklıkları, internet bağlantılı bilgisayara ve cep telefonuna sahip olma durumları, son olarak da medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumları gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğrencilerin evindeki televizyon sayısı ve televizyon izleme süreleri incelendiğinde; hemen her öğrencinin evinde en az bir adet televizyon olduğu, hatta bazı öğrencilerin evinde televizyon sayısının üçü bulunduğu ve öğrencilerin günde ortalama 2 saat 12 dk. televizyon izlediği görülmektedir. Bu sonuçlara göre televizyonun yaygın kullanılan bir medya aracı olduğu söylenebilir. Bu konu üzerine RTÜK ve Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı (2006c) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunun evinde iki adet televizyon olduğu; ayrıca hafta sonu öğrencilerin daha uzun süre televizyon izlediği bulgulanmıştır. Yine RTÜK, Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı'nın (2012) 7. ve 8. sınıflar üzerinde yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin hafta içi (ortalama 2 saat 50 dk.) ve hafta sonu (ortalama 3 saat 8 dk.) televizyon izleme sürelerinin günde yaklaşık üç saat olduğu ortaya çıkmıştır.

2. Öğrencilerin televizyon izlediği saatleri ve genelde kimlerle televizyon izlediğini ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunluğunun 19.00-23.00 saatleri arasında, genelde anne ve/veya babalarıyla televizyon izlediği saptanmıştır. Bu durumun nedeni, aile bireylerinin iş, okul vb. gündelik faaliyetlerinden sonra genelde bir araya geldiği saatler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Soydan'ın (2011) Çaplı'dan aktardığına göre 20.00-23.00 arası saatler bütün aile bireylerinin televizyon izlediği saatler olarak kabul edilir. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) (2008a) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin en çok 17.00-22.00 saatleri arasında televizyon izlediği ortaya çıkmıştır.

3. Öğrencilerin televizyonu en çok hangi amaçlarla izlediğini belirlemek üzere yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin çoğu televizyonu dizi veya film izlemek ve eğlenmek amacıyla izlediği saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin televizyonu bilgi edinmeden ziyade bir eğlence aracı olarak gördüğü söylenebilir. Ankaralığıl 'in (2009) 6. ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada da öğrencilerin çoğunun televizyonu eğlenmek amacıyla izlediği ortaya çıkmıştır. Ancak RTÜK, Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı'nın (2012) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin televizyon izleme nedenlerinin ilk sırasında bilgi edinmek yer almakta, bunu sırasıyla can sıkıntısını gidermek sevdikleri programı takip etmek gibi nedenler izlemektedir.

4. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin en çok izlediği televizyon programlarının diziler, yarışma programları ve filmler olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeninin, öğrencilerin televizyonu en çok izlediği saatler göz önünde bulundurulduğunda, televizyonda bu tür programlara ilişkin daha çok seçenek bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir. Soydan (2011); televizyonda içerik planlaması üzerine yaptığı çalışmada ana haber bültenlerinden sonraki 3-4 saatlik dilimi oluşturan bu saatlerde içeriğin aile bireylerinin birlikte izleyebileceği şekilde planlandığını ve genelde bu saatlerin hafta içi dizilerle, hafta sonu filmlerle doldurulduğunu bulgulanmıştır. Bu konuyla ilgili EARGED'in (2008a) yaptığı araştırma sonucunda; ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin en çok izlediği programların müzik programları, diziler, haber ve haber programları olduğu bulgulanmıştır.

5. Öğrencilerin izlemeyi en çok tercih ettiği film veya dizi türleri incelenmesi sonucunda; öğrencilerin en çok komedi, aksiyon ve korku/gerilim türündeki film veya dizileri izlemeyi tercih ettiği görülmektedir. Öğrencilerin dizi veya film tercihlerinde yine eğlenme olgusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Aksiyon ve korku/gerilim türündeki film veya dizilerin de öğrenciler tarafından çok tercih edilmesinin nedeni bu türlerde yer alan kurgu öğeleri ve sıra dışı olayların onlara ilgi çekici gelmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak bu tür dizi veya filmlerde genelde korku, şiddet öğelerine ve antisosyal davranış örneklerine sıklıkla yer verilmektedir. EARGED'in (2008a) yaptığı araştırma sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin genelde komedi, macera ve aksiyon türündeki filmleri izlediği bulgulanmıştır.

6. Öğrencilerin internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumlarını ve internete bağlanma sürelerini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğrencilerin çoğunun internet bağlantılı bilgisayarının olduğu, internet kullanan öğrencilerin günde ortalama 1 saat 40 dk. internete bağlandığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, bilgisayar ve internetin de en az televizyon kadar yaygın kullanılan bir medya aracı olduğu söylenebilir. RTÜK, Kamuoyu,

Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı'nın (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin bir saatten fazla internet kullandığı bulgulanmıştır. Günel, Turhal ve İmal'in (2010) araştırmasına göre, ergenler en az 1 ila 3 saat arasında bir süreyi internet başında geçirmektedir ve araştırmacılar internette geçirilen uzun saatlerin, ergenlerin arkadaşlarıyla yüz yüze iletişim kurma ve kitap okuma gibi faydalı etkinlikleri yapmasını engellediği görüşündedir.

7. Araştırma sonuçları; öğrencilerin internete en çok evlerindeki bilgisayardan bağlandığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin çoğunun evinde internet bağlantısı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgu Aktı'nın (2011) çalışmasındaki bulguyla örtüşmektedir. Nitekim Aktı'nın (2011) yaptığı çalışmada da öğrencilerin çoğunun internete evden bağlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin telefonlarından, internet kafeden, bilgisayarı olan tanıdıklardan, kütüphaneden ve okuldan da internete bağlanabilmesi; öğrencilerin evinde internet bağlantısı olmasa dahi ev dışında da internete bağlanabileceği çeşitli imkânlarının bulunduğunu ortaya koymaktadır.

8. Öğrencilerin internet kullanım amaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin çoğunlukla interneti ödev hazırlamak ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak amacıyla kullandığı saptanmıştır. Bu amaçların dışında öğrencilerin müzik dinlemek, arkadaşlarıyla sohbet etmek ve oyun oynamak amacıyla da internete bağlandığı görülmektedir. Öğrencilerin ödev hazırlamak amacıyla internetten bilgi kaynaklarını taraması ve araştırma yapması her ne kadar iyimser bir tablo sunsa da; onların internette hangi amaca ne kadar süre harcadığı da önemlidir. Ayrıca çoğu öğrencinin sosyal paylaşım amacıyla internete bağlandığı göz önünde bulundurulursa, onların aktif bir internet kullanıcısı olduğu söylenebilir. Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Araştırma Projesi'nin (EU Kids Online, 2010) verilerine göre de; Türkiye'de 9-16 yaş arasındaki çocukların internete çoğunlukla okul (%92) işleri için bağlandıkları ortaya çıkmıştır.

9. Öğrencilerin en sık kullandığı sosyal paylaşım ağları incelendiğinde ağırlıklı olarak en çok kullanılan sosyal paylaşım ağının Facebook olduğu saptanmıştır. Bu durumun nedeni; Facebook uygulamasının öğrencilerin eğlenme, iletişim ve paylaşma gibi ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte bir sosyal paylaşım sitesi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu konu üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, en çok kullanılan sosyal paylaşım sitesinin Facebook olduğu ortaya çıkmıştır (Atal ve Usluel, 2011; EU Kids Online, 2010). Şener (2009) Türkiye'de Facebook kullanımı üzerine yaptığı çalışmada Facebook kullanımının 18-30 yaş grubu arasında daha yoğun olduğunu; 13-17 yaş grubundaki kullanıcıların Facebook'u iletişimin yanı sıra kendilerini ifade etmek ve eğlenmek için kullandıklarını ortaya koymuştur.



Ayrıca Şener (2009) 13-17 yaş grubunun Facebook'u daha çok video izlemek ve video paylaşmak amacıyla kullandıklarını bulgulamıştır. Çomu'ya (2012) göre, Facebook, Twitter, bloglar ve YouTube gibi internet uygulamaları yalnızca medya profesyonelleri değil; sıradan kullanıcıların da içerik üretebildiği ve bu içeriği dolaşıma sokabildiği sosyal ağlardır. Bu tür içerikler çeşitli ideolojiler veya söylemler içinde barındırabilmekte ve filtrelenmeden yayılabilmektedir.

10. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunun; Internet Explorer, Paint, Word, PowerPoint, Windows Media Player ve Google Earth gibi temel bilgisayar programlarını kullanabildiği saptanmıştır. Öğrencilerin temel bilgisayar programlarını bilmesi; onların bilgiye erişimi, kendi medya içeriğini oluşturabilmesi ve medyanın etki bırakmak için kullandığı teknikleri anlayabilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

11. Öğrencilerin en çok dinlediği müzik türlerini belirlemek üzere yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun en çok pop müzik dinlemeyi tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeninin pop müzik şarkılarının daha çok eğlendirmeye yönelik olması ve pop müziğin popüler kültürün bir ürünü olmanın yanı sıra daha çok geçlere hitap etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu konuya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; Akça ve Şenol (2012), Altay ve Bulut'un (2012) çalışmaları da ergenlerin en çok dinlediği müzik türünün pop müzik olduğu bulgusunu desteklemektedir. Ancak Taşal ve Vural'ın (2011) araştırmasında ise lise öğrencilerin daha çok Rap ve Hip-Hop türündeki müzikleri dinlediği bulgulanmıştır. Erdem (2011); ergenlerin müziği kim olduğu ve nasıl bilinmek istediğine yönelik kendisiyle ilgili mesaj vermek için kullandığı, bu nedenle de müziğin ergen için önemli bir iletişim aracı olduğu görüşündedir.

12. Öğrencilerin cep telefonuna sahip olma ve cep telefonu kullanım amaçlarına yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendine ait cep telefonunun olduğu ve cep telefonunu iletişimden ziyade daha çok müzik dinlemek amacıyla kullandığı görülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularına göre, öğrenciler cep telefonunu fotoğraf çekmek, sosyal ağ sitelerine bağlanmak, sohbet etmek, oyun oynamak ve video kaydetmek için de kullanabilmektedir. Bu durumun gelişen teknolojinin bir ürünü olan cep telefonunun artık iletişimsel özelliklerinden ziyade diğer teknolojik fonksiyonlarının daha çok ön plana çıkarılması ve bu yönde tüketmeye yönlendirmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ertem (2006) çalışmasında; gençlerin cep telefonunu yalnızca iletişim veya haberleşme aracı olarak değil aynı zamanda da bir statü sembolü ve grup içinde bir kimlik ögesi olarak da

anlamlandırıldığını ve bunun yanı sıra cep telefonunun yaygın müzik kullanım alanı olduğunu belirtmiştir.

13. Öğrencilerin rahatsız edici görüntüler karşısında RTÜK'e şikâyet edip etmedikleri ya da ilgili kanala ulaşarak tepkilerini iletip iletmedikleri sorulmuş; ancak %8.0 gibi çok düşük bir oranda evet yanıtı alınmıştır. Bu durumun nedeni öğrencilerin ya rahatsız edici herhangi bir görüntüyle karşılaşmadıkları ya da olumsuz iletilere veya görüntülere maruz kaldıkları halde ilgili kanala nasıl erişeceğini veya RTÜK'e nasıl şikâyet edeceğini bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

14. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersiyile ilgili görüşlerini incelediğimizde bu dersin gereksiz olduğu yönünde görüş bildiren öğrencilerin diğer görüşlere göre daha yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin daha çok olumsuz yönde olduğu görülürken, medya okuryazarlığı dersini almayan öğrencilerin bu dersle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin oranının birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin görüşlerinin daha çok olumsuz yönde olmasının nedeni; medya okuryazarlığının seçmeli bir ders olmasından dolayı öğrencilerin fazla önemsememesinden veya dersin işleme sürecinden kaynaklanıyor olabilir.

15. Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin bu dersi seçmelerinde etki eden en büyük etmenlerin sırasıyla öğretmeni ve okul idaresi olduğu saptanmıştır. Medya okuryazarlığı dersini alanın kendi tercihi olduğunu belirten öğrencilerin oranı daha düşüktür. EARGED'in (2008b) ilköğretim okullarındaki seçmeli dersler üzerine yaptığı çalışmada seçmeli derslerin belirlenmesinde okulun imkânlarının daha etkili olduğu, öğrenci ve velilerin seçmeli dersler konusunda daha az bilgilendirildiği ortaya çıkmıştır.

16. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ve faktörlere ilişkin puanlarının incelenmesi sonucunda, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin iyi bir seviyede olduğu saptanmıştır. Ayrıca analiz sonuçları öğrencilerin medya aracılığıyla eriştikleri mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme, medyayı bilinçli kullanma ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeylerinin de iyi bir seviyede olduğunu ancak kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilmesi; yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak kendi medya içeriğini üretebilmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin orta düzeyde olmasının nedeni eğitim-öğretim uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşımın henüz yeterince benimsenemediğinden kaynaklanıyor olabilir.

17. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin okulun bulunduğu yer değişkenine göre incelenmesi sonucunda farklılık okulu şehir merkezinde bulunan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Bu durum okulu şehir merkezinde bulunan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin kırsaldaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Medya okuryazarlığı ölçeğinin faktörlerine ilişkin puanların okulun bulunduğu yer değişkenine göre incelenmesi sonucunda; öğrencilerin medya mesajlarını anlama, analiz etme ve değerlendirme, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme boyutuna ilişkin puanların okul yer değişkenine göre okulu şehir merkezinde bulunan öğrenciler lehine farklılaştığı saptanmıştır. Ancak öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeylerinin okulun bulunduğu yer değişkenine bağlı olarak değişmediği görülmektedir. Bu sonuçlar; okulu şehir merkezinde bulunan öğrencilerin medya mesajlarını anlama, analiz etme ve değerlendirme, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturma düzeylerinin kırsaldaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu farklılıkların nedeni; kırsaldaki ve şehir merkezindeki öğrencilerin okullarının sahip olduğu fiziksel koşullardan veya sosyal çevrelerinde faydalanabileceği kütüphane, sinema, tiyatro, eğitsel kurslar vb. etkinliklerin bulunma durumundan kaynaklandığı söylenebilir. Hernández, Müller ve Sancho (2009), okullarda dijital teknolojilerin bulunmasının öğrencilerin, özellikle de sosyo-ekonomik açıdan daha az avantajlı öğrencilerin bilgiye erişim imkânı sağlaması açısından önemli olduğunu savunmaktadır.

18. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bunun üzerine yapılan incelemeler sonucunda; annesi lise mezunu olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerden; annesi lisans mezunu olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri de annesi ilkököl mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre annesi lisans mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığının faktörleri anne eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde; öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, medyayı bilinçli kullanma düzeyleri ve kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeylerinin anne eğitim durumu açısından incelenmesi sonucunda; annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilkököl mezunu olan öğrencilere göre; annesi lisans mezunu olan öğrencilerin de annesi ilkököl mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme

düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca annesi lisans mezunu olan öğrencilerin bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeylerinin diğer gruptaki öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anne eğitim durumuna göre söz konusu farklılıkların nedeninin; anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilgiye erişim, elde ettiği bilgilerin doğruluğuna karar verme, medyadan gördüklerini veya duyduklarını değerlendirme sürecinde annenin rehberlik etmesinden kaynaklanıyor olabilir.

19. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri arasında baba eğitim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; babası lisans mezunu olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri, babası ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Medya okuryazarlığı faktörlerinin baba eğitim durumuna göre incelenmesi sonucunda; öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeyleri ve kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmazken, öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre babası lise mezunu olan öğrencilerin babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre ve babası lisans mezunu olan öğrencilerin de babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar babası lisans ve lise mezunu olan öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeylerinin baba eğitim durumuna göre incelenmesi sonucunda; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre, babası lisans mezunu olan öğrencilerin de babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyine göre ortaya çıkan bu farklılıklar; anne de olduğu gibi babanın da öğrencilerin bilgiyi arama, medya aracılığıyla eriştiği bilgilerin doğruluğunu sorgulama sürecinde rehberlik etmesinden kaynaklanıyor olabilir.

20. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin aylık gelir değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Aylık gelir durumu 0-999 TL arası olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin aylık gelir durumu 1500 TL ve üstü olan öğrencilerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlığının faktörlerinin öğrencilerin aylık gelir durumlarına göre incelenmesi sonucunda; öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri ve kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında aylık gelir durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu saptanırken, öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeyleri arasında aylık gelir

durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri aylık gelir durumlarına göre incelendiğinde; aylık gelir durumu 0-499 TL arası olan öğrencilerin aylık gelir durumu 1500 TL ve üzerinde olan öğrencilere göre, aylık gelir durumu 500-999 TL arası olan öğrencilerin de aylık gelir durumu 2000 TL ve üstü olan öğrencilere göre mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri aylık gelir değişkenine göre incelendiğinde; aylık gelir durumu 0-999 TL arası olan öğrencilerin 1000 TL ve üzeri aylık geliri olan öğrencilere göre, aylık gelir durumu 1000-1499 TL arası olan öğrencilerin de aylık gelir durumu 1500-1999 TL arası olan öğrencilere göre bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Son olarak öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin aylık gelir durumlarına göre incelenmesi sonucunda; 0-499 TL arası aylık geliri olan öğrencilerin aylık gelir durumu 1000 TL ve üzeri olan öğrencilere göre, aylık gelir durumu 500-999 TL arası olan öğrencilerin de aylık gelir durumu 1500-2499 TL arası olan öğrencilere göre kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri de daha düşük çıkmıştır. Ortaya çıkan farklılıkların nedeninin, sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin medya araçlarına sahip olma durumları, evlerinde bulunan bilgi kaynakları, sosyal ve kültürel etkinliklere katılma durumları gibi olanaklarının daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

21. Öğrencilerin televizyon izleme sürelerine göre medya okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durumdan hareketle yapılan analizlerin sonuçlarına göre, beş saat veya üzeri televizyon izleyen öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin dört saat veya daha az ve hiç televizyon izlemeyen öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca sonuçlar beş saat ve üzeri televizyon izleyen öğrencilerin en düşük ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. Ancak Aktı'nın (2011) çalışmasında öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri arasında televizyon izleme sürelerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin televizyon izleme süreleri açısından medya okuryazarlığının faktörleri incelendiğinde; öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri, medyayı bilinçli kullanma düzeyleri ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunurken, öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri televizyon izleme süreleri açısından incelendiğinde; iki saat televizyon izleyen öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeylerinin beş saat veya üzeri televizyon izleyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin televizyon izleme sürelerine göre medyayı bilinçli

kullanma düzeyleri incelendiğinde sonuçlar; iki saat ve daha az televizyon izleyen öğrencilerin üç saat ve üzeri televizyon izleyen öğrencilere göre, üç saat televizyon izleyen öğrencilerin de beş saat veya üzeri televizyon izleyen öğrencilerden medyayı bilinçli kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Son olarak öğrencilerin bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri televizyon izleme sürelerine göre incelendiğinde; beş saat veya üzeri televizyon izleyen öğrencilerin bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeylerinin dört saat ve daha az televizyon izleyen öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca beş saat ve üzeri televizyon izleyen öğrencilerin tüm faktörlerde en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin televizyon izleme sürelerine göre ortaya çıkan bu farklılıkların nedeninin; uzun süre televizyon izlemenin onların daha çok olumsuz iletiye maruz kalarak gerçek ve kurgu arasındaki ayrımı yapmasını zorlaştırmasından, ayrıca onların sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

22. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri arasında internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumları açısından anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sonuçlar internet bağlantılı bilgisayarı olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet bağlantılı bilgisayarı olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumlarına göre medya okuryazarlığının faktörlerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında internet bağlantılı bilgisayarı olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık saptanırken, öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeylerinin internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumuna bağlı olarak değişmediği, ortaya çıkmıştır. Ayrıca söz konusu farklılıkların nedeninin evinde internet bağlantılı bilgisayarı olan öğrencilerin bilgiye daha hızlı ve kolay erişim imkânının olması ve bunun yanı sıra daha fazla bilgi kaynağına ulaşabilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

23. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri arasında internet kullanma sürelerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu durum öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin internet kullanma sürelerine bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır. Aktı'nın (2011) çalışmasında da öğrencilerin internet kullanım sürelerine göre medya okuryazarlık düzeylerinin anlamlı farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin internet kullanma sürelerine göre medya okuryazarlığı faktörlerine ilişkin puanları incelendiğinde; öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri, bilgiyi doğru medya

kaynaklarında arama düzeyleri ve kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken, öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeylerinin internet kullanma sürelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin internet kullanma sürelerine göre medyayı bilinçli kullanma düzeyleri incelendiğinde interneti bir saatten az kullanan veya hiç kullanmayan öğrencilerin en yüksek ortalamaya, interneti beş saat ve üzeri kullanan öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin internet kullanma süresi arttıkça medyayı bilinçli kullanma düzeyleri düşmektedir. Bu durumun nedeninin; televizyonda olduğu gibi internet başında da geçirilen uzun sürelerin öğrencilerin sosyal etkileşimini olumsuz yönde etkilemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

24. Öğrencilerin cep telefonuna sahip olma durumlarına göre medya okuryazarlık düzeylerinin cep telefonu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçları cep telefonuna sahip olan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin cep telefonu olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Medya okuryazarlığının faktörlerine ilişkin yapılan incelemede; cep telefonuna sahip olan öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri cep telefonu olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülürken, cep telefonu olan öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeylerinin cep telefonu olmayan öğrencilerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin kendi mesajlarını oluşturabilme düzeyleri cep telefonuna sahip olup olmama durumuna bağlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin cep telefonuna sahip olma durumlarına göre mesajları anlama analiz etme ve değerlendirme düzeyleri ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri arasında ortaya çıkan söz konusu farklılıkların nedeni, yeni cep telefonu teknolojilerinin bilgisayarda yapılabilecek pek çok işlevi yerine getirmesi ve internete erişim olanağı sağlaması açısından; hemen her yerde bilgiye kolay ve hızlı erişim imkânı sunmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca cep telefonu olmayan öğrencilerin medyayı daha bilinçli kullanmasının nedeni öğrencilerin cep telefonundan internete bağlanma süreleriyle ilişkili olabilir.

25. Öğrencilerin medya okuryazarlığı puanlarının sinemaya gitme sıklıklarına göre incelenmesi sonucunda anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Buna göre sinemaya ayda bir giden öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin sinemaya hiç gitmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığının faktörlerinin öğrencilerin sinemaya gitme sıklıklarına göre incelenmesi sonucunda; öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri ve kendi

mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Buna göre öğrencilerin sinemaya gitme sıklıklarına göre mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri incelendiğinde; sinemaya hafta bir ve ayda bir giden öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeylerinin sinemaya hiç gitmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri sinemaya gitme sıklıklarına göre incelendiğinde; sinemaya hiç gitmeyen ve haftada iki ya da üç kez giden öğrencilerin bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeylerinin sinemaya ayda bir ve senede bir giden öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin sinemaya gitme sıklıklarına göre incelenmesi sonucunda; sinemaya ayda bir giden öğrencilerin sinemaya hiç gitmeyen ve haftada iki veya üç kez giden öğrencilere göre, sinemaya senede bir giden öğrencilerin de sinemaya hiç gitmeyen öğrencilere göre kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeyleri sinemaya gitme sıklıklarına bağlı olarak değişmediği görülürken, diğer boyutlarda sinemaya hiç gitmeyen ve haftada iki-üç kez giden öğrencilerin diğer öğrencilerden daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma göre televizyonda olduğu gibi sinemaya çok sık gitmenin de öğrencileri olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca dijital teknolojilerin gelişmesiyle sinemadaki kurgusal öğelerin daha kaliteli görüntülerle ve ses efektleriyle sunulması izleyicide gerçeklik hissi yaratmaktadır (Aydın, 2008). Dolayısıyla böyle görüntülere sıklıkla maruz kalan çocuk ya da ergenlerin gerçeklik ve kurguyu ayırt etmesi zorlaşabilir.

26. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin kitap okuma sıklıklarına göre incelenmesi sonucunda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre hiç kitap okumayan ve senede bir kitap okuyan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin haftada bir ve haftada üç kitap okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre medya okuryazarlığının faktörlerine ilişkin puanlarının incelenmesi sonucunda; öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeyleri, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri ve kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında kitap okuma göre anlamlı bir farklılık saptanmazken, öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeyleri arasında kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeylerinin kitap okuma sıklıklarına göre incelenmesi sonucunda; hiç kitap okumayan ve senede bir kitap okuyan öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeyleri, ayda bir ve daha fazla kitap okuyan



öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca hiç kitap okumayan öğrencilerin tüm faktörlerde en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılıkların nedeni; kitap okumanın öğrencilerin anlama ve düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamasından kaynaklanıyor olabilir.

27. Öğrencilerin gazete okuma sıklıklarına göre medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi sonucunda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre hiç gazete okumayan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri haftada bir ve daha fazla gazete okuyan öğrencilere göre; ayda bir ve senede bir gazete okuyan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin de her gün gazete okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin gazete okuma sıklıklarına göre medya okuryazarlığının faktörleri incelendiğinde, tüm faktörlerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme faktörüne ilişkin öğrenci düzeyleri gazete okuma sıklıkları açısından incelendiğinde; her gün ve haftada bir gazete okuyan öğrencilerin hiç gazete okumayan öğrencilere göre, her gün gazete okuyan öğrencilerin de ayda bir ve senede birkaç gazete okuyan öğrencilere göre mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin gazete okuma sıklıklarına göre medyayı bilinçli kullanma düzeylerinin incelenmesi sonucunda; hiç gazete okumayan ve senede birkaç gazete okuyan öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeylerinin ayda en az bir ve daha fazla gazete okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri gazete okuma sıklıklarına göre incelendiğinde; hiç gazete okumayan ve ayda bir gazete okuyan öğrencilerin bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeylerinin her gün ve haftada bir gazete okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Son olarak öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerini gazete okuma sıklıklarına göre incelenmesi sonucunda; hiç gazete okumayan ve ayda bir gazete okuyan öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin haftada en az bir gazete okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlara göre ortaya çıkan farklılıkların nedeninin; gazetelerde yer alan haberlerin, yorumların ve köşe yazılarının öğrencilerin sorgulama, düşünme, yorumlama becerilerinin ve okuma alışkanlıklarının gelişmesine katkı sağlamasından kaynaklandığı söylenebilir.

28. Öğrencilerin dergi okuma sıklıklarına göre medya okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre haftada bir ve ayda bir dergi okuyan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri hiç dergi okumayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin medya okuryazarlığı faktörlerine ilişkin düzeylerinin dergi okuma sıklıklarına göre incelenmesi sonucunda; öğrencilerin mesajları anlama, analiz

etme ve değerlendirme düzeyleri, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeyleri ve kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanırken, öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre; hiç dergi okumayan öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzeylerinin ayda bir dergi okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca hiç dergi okumayan öğrencilerin bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin haftada bir, haftada iki, ayda bir ve senede birkaç dergi okuyan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Son olarak senede birkaç dergi okuyan öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin hafta bir dergi okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre söz konusu farklılıkların gazetede olduğu gibi dergilerin de öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırması ve bunun yanı sıra düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamasından kaynaklandığı söylenebilir.

29. Öğrencilerin radyo dinleme sürelerine göre medya okuryazarlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin medya okuryazarlığının faktörlerine ilişkin puanlarının da radyo dinleme sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Tüm bu sonuçlara göre öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri radyo dinleme sürelerine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin radyo dinleme süreleri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun radyo dinlemediği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrenciler tarafından radyonun diğer kitle iletişim araçları kadar sık kullanılmadığını ortaya koymaktadır. RTÜK, Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı'nın (2012) araştırma sonuçlarına göre radyonun öğrencilerin yaşamında en önemsiz iletişim aracı olduğu bulgulanmıştır.

30. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ve faktörlerine ilişkin puanlarının dersi alıp almama durumuna göre incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin ve faktörüne ilişkin düzeylerinin dersi alıp almama durumuna bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır. Bu durumun nedeni medya okuryazarlığının seçmeli bir ders olması, ders sonunda değerlendirme için sınav yapılmaması, öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda yetersiz olması ve öğrencilerin dersi seçmesinde kendilerinin dışındaki faktörlerin daha etkili olması ve buna benzer etkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Şeylan (2008) ise; medya okuryazarlığı ders uygulamalarının başarıya ulaşamamasının temel nedenlerinin; korumacı yaklaşımın benimsenmesi, politik ve sosyolojik gündemlere derste yer verilmemesi, öğretmenlerin yetersiz olması ve okullarda teknik donanım eksikliğinden kaynaklandığı görüşündedir.

## 5.2. Öneriler

Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### 5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler.

1. Araştırma sonuçlarına göre okulu şehir merkezinde bulunan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri okulu kırsalda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeninin daha çok okulların teknik donanımından ve sosyal eşitsizliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla okullarda öğrencilerin bilgiye erişim imkânı sağlayacak internet, kütüphane vb. olanakların temin edilmesi ya da mevcut imkânların iyileştirilmesi için bütçe ayrılabilir.

2. Anne ve babanın eğitim durumu öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına; bilinçli bir medya kullanıcısı olma, medya kaynaklarında doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşacağını bilme, medyaya eleştirel yaklaşabilme konusunda model olabilmesi ve rehberlik edebilmesi için ebeveynlerin medya okuryazarlığı hakkında bilinçlendirilmeleri ve bilgilendirilmeleri amacıyla çeşitli etkinlikler veya organizasyonlar düzenlenebilir.

3. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin televizyonu daha çok eğlence unsuru olarak gördüğü ve televizyon izleme sürelerinin medya okuryazarlık düzeyleri arasında farklılaşmalara neden olduğu görülmektedir. Bu nedenle; öğrencilerin uzun süre televizyon izlemenin olumsuz etkileri hakkında bilgilendirilmeli, dizi izlemek yerine haber programlarını, eğitim amaçlı programları ve farklı bakış açılarını görebilecekleri programları izlemeye yönlendirilmeli, gerçeklik ve kurgu arasındaki ayrımı görebilmesi için izlediklerine eleştirel yaklaşabilmesi konusunda öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

4. Araştırma sonuçlarına göre; beş saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin medyayı bilinçli kullanma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrenciler internetten en iyi şekilde nasıl yararlanabileceği, doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına nasıl erişebileceği konusunda bilgilendirilmelidir.

5. Araştırma sonuçları; öğrencilerin interneti ödev hazırlamak dışında en çok sosyal ağ sitelerine bağlanmak amacıyla kullandığını ve öğrenciler tarafından en çok kullanılan sosyal ağ sitesinin Facebook olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrencilerin sık kullandığı sosyal ağlar medya okuryazarlığı bağlamında eğitsel amaçlı kullanılabilir. Bu durum öğrencilerin

içerik üretme becerilerini geliştirmelerine ve bu sitelerden eğitim amaçlı yararlanabilmelerine katkı sağlayabilir.

6. Öğrencilerin kitap, gazete ve dergi okuma sıklıkları onların medya okuryazarlık düzeylerini etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilere kitap, gazete ve dergi okuma alışkanlığı kazandırılması ve bu medya araçlarına eleştirel yaklaşabilmesi için; ders çeşitli etkinliklerle zenginleştirilebilir. Örneğin öğrencilerin; okudukları kitaplar hakkında yorum yapması, farklı gazetelerdeki veya dergilerdeki haberleri ve köşe yazılarını karşılaştırarak değerlendirmesi, bir okul gazetesi veya dergisi hazırlamaları konusunda teşvik edilmesi sağlanabilir.

7. Araştırma sonuçları, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin dersi alıp almama durumlarına bağlı olarak değişmediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda mevcut medya okuryazarlığı dersi öğretim programının daha etkili olabilmesi için programın yeniden düzenlenmesi veya geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu dersi veren eğitimcilerin medya ve medya okuryazarlığı konusunda donanımlı olması önemlidir. Bu konuda eğitimcilere verilen hizmet içi eğitim yetersiz kalabilir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı eğitimcilerine yönelik bir medya okuryazarlığı dersi öğretim programı geliştirilerek eğitim fakültelerinde ders olarak verilebilir ya da ilgili bölümde eğitim almış iletişim fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon imkanı sağlanarak bu dersi vermelerine imkan sağlanabilir.

8. Araştırma sonuçları; öğrencilerin çoğunun rahatsız edici görüntü karşısında tepkisiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle; öğrenciler rahatsız olduğu görüntü karşısında ilgili kanala nasıl ulaşacağı ya da RTÜK'e nasıl şikâyet edebileceği konusunda bilinçlendirilmeli ve bu konuda duyarlı olmaları sağlanmalıdır.

9. Araştırma sonuçlarına göre; medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin bu dersle ilgili görüşlerinin daha çok olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Bu sebeple; öğrenciler medya okuryazarlığının neden gerekli ve önemli olduğu konusunda bilgilendirilmeli, ders onların beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda işlenmelidir. Ayrıca medya okuryazarlığı; yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olduğu için çocukların okul öncesi dönemden medyayı bilinçli kullanmaları öğretilerek, ilkokullarda mevcut öğretim programlarına entegre edilebilir. Ancak medya okuryazarlığı dersi ortaokullarda zorunlu bir ders olarak verilmelidir. Seçmeli dersin temel mantığı öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda seçebilecekleri derslerdir, ancak medya okuryazarlığı öğrenciler açısından temel yaşam becerileri olarak görülmelidir.

### **5.2.2. Araştırmacılara yönelik neriler.**

1. Yapılan bu çalışma ortaokul 8. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Aynı alışma 6. ve 7. sınıflardaki öğrencilere de uygulanabilir.

2. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri; bu çalışmada kullanılan yöntemin dışında farklı yöntemlerle ve farklı değişkenlere göre incelenmesi, farklı bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılacak çalışmalar yeni bakış açıları ortaya koyabilir.

3. Bu araştırma sadece devlet okullarındaki ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. Aynı araştırma özel okullarda da uygulanarak, devlet okullarındaki ve özel okullardaki ortaokul ğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri karşılaştırılabilir.

4. Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin dışında ileri istatistiksel teknikler de uygulanabilir.

### Kaynakça

- Airasian, P. W. , Gay, L. R. & Mills, G. E. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Pearson.
- Akça, P., & Şenol, V. (2012). Müzik, reklam ve kitle iletişimin ergen üzerindeki etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 28, 1-19.
- Akkoyunlu, B. (1996). Bilgisayar okur yazarlığı yeterlilikleri ile mevcut ders programlarının kaynaştırılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 127-134.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. S. (2002). Bilgi okuryazarlığı: Bir ilköğretim okulunda yürütülen uygulama çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(1), 20-40.
- Aktı, S. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aldemir, A. (2003, Eylül). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi okuryazarlığı. *ÜNAK'03 :Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu*, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Algan, E. (2007). Medya okuryazarlığı alanında teorik ve pratik yaklaşımlar. N. Türkoğlu ve M. Cimnan Şimşek (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* (ss. 68-78). İstanbul: Kalemus.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Altay, E., & Bulut, D. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik profilleri: Yozgat ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 237-254.
- Altun, A. (2008). Türkiye'de medya okuryazarlığı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Altun, A. (2011). Tavsiye kararları çerçevesinde Avrupa Birliği'nin medya okuryazarlığı eğitimi vizyonu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 58-86.

- Ankaralıgil, S. Y. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Arke, E. T., & Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy: Development, reliability, and validity of a new measure. *Education Media International*, 46(1), 53-65.
- Arslan, A. (2004). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, <http://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/162>'den 09.09.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Arslan, R., & Zeren, G. (2009). Bir eğitim süreci olarak görsel okuryazarlık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 43-52.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atal, D., & Usluel, Y. K. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.
- Aydın, A. Ş. (2008). *Sinemada görüntü-gerçek ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baker, F. W. (2011). Media literacy: 21st century learning. *Library Media Connection*, 29(4), 10.
- Balaban Salı, J., Küçük, M., & Ünal, F. (2008). İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin amaçlarının ve etkinliklerinin değerlendirilmesi. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/103.doc>'dan 24.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Bicer, İ. (2009, Ekim). Medyanın kamuoyu üzerindeki etkileri ve etik. *Medya ve Etik Sempozyumu*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Binark, M., & Gencil Bek, M. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon.
- Browne, K. D., & Giachritsis, C. H. (2005). The influence of violent media on children and

- adolescents: A public health approach. *Lancet*, 365, 702-710.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bütün, E. (2010). *Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri: Samsun ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Calvert, S. L., & Kotler, J. A. (2003). The children's television act: Can media policy make a difference? *Applied Developmental Psychology*, 24, 375-380.
- Celot, P.; & Tornero, J. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels: A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level in Europe should be assessed*. [http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi\\_study\\_assess\\_crit\\_media\\_lit\\_levels\\_europe\\_finrep.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf) den 13.03.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Chang, C. S., Chen, N. S., Hu, D. C., Lee, C. Y., Lin, C. H., & Liu, E. Z. F. (2011). Developing and validating a media literacy self-evaluation scale (MLSS) for elementary school students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 63-71.
- Çınkır, Ş., Dicle, A. N., Elma, C., Kesten, A., Mercan, E., & Palavan, Ö. (2009). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 93-113.
- Çoban, T. T., Sanalan, V. A., & Sülün, A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33-47.
- Çomu, T. (2012). *Video paylaşım ağlarında nefret söylemi: YouTube örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dağ, F., & Geçer, A. K. (2010). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Kocaeli Üniversitesi Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 20-44.



- Daunic, R., & Young, J. G. (2012). Voices from the field linking learning: Connecting traditional and media literacies in 21st century learning. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, 4(1), 70-81.
- Dede, Y. (2011). *Türkiye'de görsel işitsel medya pazar analizi* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Dezuanni, M., & Monroy, A. (2012). «Prosuming» across cultures youth creating and discussing digital media across borders. *Comunicar*, 38, 59-66.
- Dumovo, T., & Fiardo, R. (2007). Presenting prosocial tv messages to early adolescents. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2, 397-405.
- EARGED. (2008a). *Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları*.  
[http://egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/TV\\_izleme.pdf](http://egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/TV_izleme.pdf)'den 10.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- EARGED. (2008b.) *Seçmeli derslerin seçim kriterlerinin değerlendirilmesi araştırması*.  
[http://egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/secmeli\\_dersler\\_arastirmasi.pdf](http://egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/secmeli_dersler_arastirmasi.pdf)'den 10.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Erdem, C. (2011). Ergenin müzik ile iletişimi. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 46, 19-21.  
 doi:10.4274/tpa.46.25
- Ertem, F. (2006). *Cep telefonu kullanımının insan ilişkilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- EU Kids Online II Türkiye. (2010). *Avrupa çevrimiçi çocuklar araştırma projesi Türkiye sonuçları*. <http://eukidsonline.metu.edu.tr/>'den 04.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Fine, M. J., Gold, M. A., Lond, S. R., Primack, B. A., & Switzer, G. E. (2006). Development and validation of a smoking media literacy scale. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 160, 369-374.
- Frost, R., & Hobbs, R. (2003). Measuring the acquisition of media literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Gallagher, F. (2011). Hand in hand: Media literacy and internet safety. *Library Media*

*Connection*, 29(4), 16-18.

George, D., & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + step by step: A simple guide and reference*. Belmont Calif.: Wadsworth.

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı.

Gut, D., & Wan, G. (2008). Roles of media and literacy education: Lives of Chinese and American adolescents. *New Horizons in Education*, 56, 28–42.

Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Communicar*, 38(19), 31-39.

Güçdemir, Y. (2003). Bilgisayar ağları internetin gelişimi ve bilgi kirlenmesi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 17, 371-378.

Güler, D. (2011). *Türkiye 'de izleyici ölçümleri ve sorunlar* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.

Günel, A., Turhal, Ü. Ç., & İmal, N. (2010, Şubat). İlköğretim öğrencileri arasında internet kullanımının incelenmesine yönelik anket çalışması. 3. *Ağ ve Bilgi Güvenliği Ulusal Sempozyumu*, TMMOB Elektrik Mühendisliği Odası, Ankara.

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

Gürdal, O. (2000). Yaşamboyu öğrenme etkinliği: Enformasyon okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.

Hernández, F., Müller, J., & Sancho, J. M. (2009). New media literacy and the dijital divide. L. Tan Wee Hin ve R. Subramaniam (Ed.), *Handbook of research on new media literacy at the k-12 level: Issues and challenges* (ss. 72-88). Hershey, PA: Information Science Reference.

Hindi, N. M., Miller, D., & Wenger, J. (2002). Computer literacy: Implications for teaching a college level course. *Journal of Information Systems Education*, 13(2), 143-152.

Hobbs, R. (2004). Medya okuryazarlığı eğitiminde yedi büyük tartışma. (M. T. Bağlı Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 122-140.

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington, D.C. The Aspen Institute. <http://www.aspeninstitute.org/events/2010/11/10/digital-media-literacy-plan-action>'dan 17.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education, 1*, 1-11.
- Hogan, M., & Strasburger, V. C. (2008). Media and prosocial behavior in children and adolescents. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.) *Handbook of Moral and Character Education* (ss. 537-553). Routledge Education Online, Taylor & Francis.
- İrkin, A.Ç. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsek okur yazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 153-161.
- Jolls, T., & Thoman, E. (2008). Literacy for the 21<sup>st</sup> century: An overview & orientation guide to media literacy education. *Center for Media Literacy*. [http://webpace.ship.edu/hliu/etextbook/theory/doc/media%20literacy\\_v02.pdf](http://webpace.ship.edu/hliu/etextbook/theory/doc/media%20literacy_v02.pdf)'den 17.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Jurs, S. G., & Wiersma, W. (2009). *Research methods in education: An introduction*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Karadağ, E., & Mutaçlılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi 8*, 41-70.
- Karaman, K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi. *İlköğretim Online, 8*(3), 798-808.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının tv ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 51-62.
- Keleş, S. (2009). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Kelly, D. M., & Stack, M. (2006). Popular media, education, and resistance. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 5-26.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Koçer, D. N. (2009). 11 Eylül ve Amerikan popüler kültürüne yansımaları: Bilgisayar oyunları örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(2), 43-55.
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Kurt, A. A. ve Som, S. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Tübar*, 27, 283-298.
- Lee, A. Y. (2010). Media education: Definitions, approaches, and development around globe. *New Horizons in Education*, 58(3), 1-13.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. MediaLSE Electronic Working Papers, No.4. <http://www.lse.ac.uk/collections/medialse/mediaWorkingPapers/Default.htm>'den 09.12.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14.
- Lonsdale, M., & McCurry, D. (2004). *Literacy in the new millennium*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED494062).
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.

- Mora, N. (2008). Medya çalışmaları: Medya pedagojisi ve küresel eğitim.  
[http://www.politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/medya\\_calismalari\\_medya\\_pedagojisi\\_ve\\_kuresel\\_iletisim.pdf](http://www.politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/medya_calismalari_medya_pedagojisi_ve_kuresel_iletisim.pdf) den 23.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- NAMLE. (2009). *Core principles of media literacy education in the United States*.  
<http://namle.net/wp-content/uploads/2009/09/NAMLE-CPMLE-w-questions2.pdf> den 22.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Öktem, F., Özen, S. Ç. & Sayıl, M. (2006). *Akıllı İşaretler Sınıflandırma Sistemi: Kodlayıcı Eğitimi* *Kitapçığı.*  
[http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=e32ec9a7-0f97-477f-91e5-02138ae991d1](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=e32ec9a7-0f97-477f-91e5-02138ae991d1) 'den 26.10.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özkaya, B. I. (2002). Medya ve toplum: Antisosyal davranışlar ve medya ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 13, 411-428.
- Paulussen, S., Vanwynsberghe, H., & Vergedem, P. (2011a). Why and how should we measure digital media literacy?: *Proceeding of the International Conference on Communication and Reality: Life Without Media*, Barcelona, Spain.
- Paulussen, S., Vanwynsberghe, H., & Vergedem, P. (2011b). Towards a conceptual framework for media literacy in a social media culture. *EMSOC*. [http://emsoc.be/wp-content/uploads/2011/08/EMSOC\\_IAMCR\\_PAPER\\_3.pdf](http://emsoc.be/wp-content/uploads/2011/08/EMSOC_IAMCR_PAPER_3.pdf) den 09.11.2012 tarihinde erişilmiştir..
- Pekman, C. (2007). Avrupa Birliği'nde medya okuryazarlığı. N. Türkoğlu ve M. Cimnan Şimşek (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* (ss. 40-49). İstanbul: Kalemus.
- Potter, W. J. (2008). *Media Literacy*. Losangeles: Sage.
- Rushton, J. P. (1976). Effects of prosocial television and film material on the behavior of viewers. *Advances in Experimental Social Psychology*, 12, 323-346.
- RTÜK. (2006a). *Akıllı işaretler sisteminin gelişimi*.

- [http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=317c2667-575b-4570-8f02-6eaa92c078e8](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=317c2667-575b-4570-8f02-6eaa92c078e8)'den 26.10.2012 tarihinde erişilmiştir.
- RTÜK. (2006b). *İyi uykular çocuklar projesi*.  
[http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=f1c09246-2671-48da-a664-f3f41de8821d](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=f1c09246-2671-48da-a664-f3f41de8821d)'den 26.10.2012 tarihinde erişilmiştir.
- RTÜK. (2006c). *İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları araştırması*. [http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=0f157d78-0884-47d4-9591-3efc39178e05](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=0f157d78-0884-47d4-9591-3efc39178e05)'den 07.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- RTÜK, & MEB. (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve yazım kılavuzu*, Ankara.  
[ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=2&kno=34](http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=2&kno=34)'den 06.09.2012 tarihinde erişilmiştir.
- RTÜK. (2008). *Medya okuryazarlığı*. <http://www.medyaoakuryazarligi.org.tr/tarihce.html>'den 26.12.2012 tarihinde erişilmiştir.
- RTÜK. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi araştırması*.  
[http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=55ec0309-e03f-44c9-b3fd-31bb686c39fa](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=55ec0309-e03f-44c9-b3fd-31bb686c39fa)'den 06.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Share, J. & Thoman, E. (2007). Teaching democracy: A media literacy approach. *National Center for the Preservation of Democracy*.  
[http://www.ncdemocracy.org/sites/www.ncdemocracy.org/files/docs/D+Dweb\\_educators\\_guide.pdf](http://www.ncdemocracy.org/sites/www.ncdemocracy.org/files/docs/D+Dweb_educators_guide.pdf)'den 11.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Silverblatt, A. (2008). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, Conn.: Proeger.
- Soydan, A. (2011). *Televizyonlarda içerik planlaması* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Strasburger, V. C. (2004). Children, adolescents, and the media. *Curr Probl Pediatr Adolescent Healthcare*, 34, 54-113.
- Şahin, A. (2011). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı.

- Şener, G. (2009, Aralık). Türkiye’de facebook kullanımını araştırması. *XIV. Türkiye’de İnternet Konferansı*, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.
- Şeylan, Ş. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Taşal, B. & Vural, F. (2011). Şarkı sözlerinde şiddet ögesi: Aksaray ili ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yapılan bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 251-259.
- Timisi, N. (2011). Medyada çocukları koruyucu önlemler: M. R. Şahin (Ed.). *Çocuk hakları ve medya el kitabı* (ss. 138-160). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Topuz, H. (2007). Medya eğitimi: Medya çözümlemesi. N. Türkoğlu ve M. Cimnan Şimşek (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* (ss. 15-20). İstanbul: Kalemus.
- Tornero, J.M.P., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf> den 28.12.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Treske, G. (2007). Medya okuryazarlığı: neden gerekli? N. Türkoğlu ve M. Cimnan Şimşek (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* (ss. 27-39). İstanbul: Kalemus.
- Türkoğlu, N. (2007). Okuryazarlıktan medya okuryazarlığına: Şifrelerin ortaklığını aramak. N. Türkoğlu ve M. Cimnan Şimşek (Ed.), *Medya Okuryazarlığı* (ss. 27-39). İstanbul: Kalemus.
- UNESCO. (2006). *Understanding of literacy*. Education for all global monitoring report [http://www..org/education/GMR2006/full/chapt6\\_eng.pdf](http://www..org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf) den 1.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2011a). *Towards media and information literacy indicators*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco\\_mil\\_indi](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_mil_indi)

cators\_background\_document\_2011\_final\_en.pdf'den 14.01.2013 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2011b). *Media and information literacy: Curriculum for teachers*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf> den 24.02.2013 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2012). *Pedagogies of Media and Information Literacies*. Russian Federation. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf> den 24.02.2013 tarihinde erişilmiştir.

Wan, G. (2006). *Integrating media literacy into the curriculum*. <http://www.cehs.ohio.edu/facultystaff/wang1/portfolio/13.pdf> den 17.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Yanık, C. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 371-382.



## Ekler

### Ek A: Anket Formu

#### Ortaokul Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Formu Öğrenci Formu

*(Açıklama: Sevgili öğrenciler; bu form sizlerin medya okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda isimleriniz yer almayacaktır. Lütfen görüşünüzü yansıtan seçeneği samimi ve doğru bir şekilde işaretleyiniz. Öğretim ortamı içinde bulunan sizlerin görüşleri araştırmamızın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Bilgileriniz başka amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Forma ayırdığınız zaman ve yardımlarınız için teşekkür ederim.)*

#### Danışman

Yrd. Doç. Dr. İsmail Yüksel  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

#### Öğrenci

Sevilay Aydemir  
İletişim:  
sevilayaydemir84@gmail.com

#### I. Bölüm: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet:  Kız

Erkek

2. Kardeş sayısı (kendiniz hariç):

Yok  3  6 ve üzeri

1  4

2  5

3. Annenizin öğrenim durumu: (mezun olduğu okul)

Herhangi bir okuldan mezun değil

İlkokul  Ortaokul

Lise  Lisans

Yüksek lisans/doktora

4. Babanızın öğrenim durumu: (mezun olduğu okul)

Herhangi bir okuldan mezun değil

İlkokul  Ortaokul

Lise  Lisans

Yüksek lisans/doktora

5. Ailenizin aylık geliri:(TL)

0 - 499 TL  1500 – 1999 TL

500 – 999 TL  2000 ve 2499 TL

1000 – 1499 TL  2500TL ve üzeri

6. Evinizde kaç adet televizyon var?

Televizyon yok

Bir

İki

Üç veya üçten fazla

7. Günde ne kadar süreyle televizyon izliyorsunuz?

Televizyon izlemiyorum

1 saatten az

1 saat

2 saat

3 saat

4 saat

5 saat ve üzeri



**14. Günde ne kadar süreyle internette kalıyorsunuz?**

- 1 saatten az       3saat  
 1 saat       4 saat  
 2 saat       5saat ve üzeri

**15. İnternete en çok nereden bağlanıyorsunuz?**

- Evdeki bilgisayardan  
 Telefonumdan  
 İnternet kafeden  
 Bilgisayarı olan tanıdıklarımın  
 Okuldan  
 Kütüphaneden

**16. İnterneti genelde hangi amaçla kullanıyorsunuz? (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)**

- Film izlemek  
 Dizi izlemek  
 Oyun oynamak  
 Ödev hazırlamak  
 Haber okumak  
 Müzik dinlemek  
 Spor izlemek  
 Arkadaşlarımla sohbet etmek  
 Müzik veya video indirmek  
 Sosyal paylaşım (Facebook, Twitter MySpace, vb.)

Diğer(belirtiniz):.....  
 .....  
 .....

**17. En sık kullandığınız sosyal paylaşım ağı hangisi veya hangileri?**

- Facebook       Twitter  
 MySpace       YouTube  
 Dailymotion       Mynet  
 MSN       Badoo.com  
 Netlog.com       Siberalem.com  
 Blogcu  
 Diğer(belirtiniz):.....

**18. Aşağıdaki bilgisayar programlarından hangisi ya da hangilerini kullanmayı biliyorsunuz?**

- Word       PowerPoint  
 Excel       Access  
 Paint       Google Earth  
 Photoshop       Movie maker  
 Outlook       Internet Explorer  
 Windows Media Player  
 Antivirüs programları  
 Spider solitaire, mayın tarlası ,vs.

**19. En çok dinlediğiniz müzik türleri hangisi ya da hangileri?**

- Pop       Arabesk/Fantezi  
 Rap       Hip-hop  
 Caz       Türk halk müziği  
 Klasik       Tekno  
 Türkü       Rock  
 Metal       Özgün müzik  
 Türk sanat müziği

**20. Kendinize ait bir cep telefonunuz var mı?**

- Evet       Hayır

**21. Cep telefonunuzu genelde hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?**

- Müzik dinlemek
- Oyun oynamak
- İnternette haberleri takip etmek
- Arkadaşlarımla mesajlaşmak
- Facebook, Twitter vb. bağlanmak
- Sohbet etmek
- Dizi veya film izlemek
- Fotoğraf çekmek
- Video kaydetmek

**22. Ne sıklıkta sinemaya gidiyorsunuz?**

- Hiç gitmem  Haftada 1
- Haftada 3  Ayda 1
- Haftada 2  Senede birkaç

**23. Ne sıklıkta kitap okuyorsunuz?**

- Kitap okumam  Haftada 2
- Haftada 3  Ayda 1
- Haftada 1  Senede birkaç

**24. Ne sıklıkta gazete okuyorsunuz?**

- Hiç okumam  Haftada 1
- Her gün  Ayda 1
- Haftada birkaç  Senede birkaç

**25. Ne sıklıkta dergi okuyorsunuz?**

- Hiç okumam  Haftada 2
- Her gün  Ayda 1
- Haftada 1  Senede birkaç

**26. Günde ne kadar süreyle radyo dinliyorsunuz?**

- Hiç dinlemem  2 saat
- 1 saatten az  3 saat
- 1 saat  4 saat ve üzeri

**27. Rahatsız edici bir görüntüyle karşılaştığımızda ilgili kanala ulaşarak (telefonla, e-postayla, vb. yollarla) tepkinizi ilettiniz mi ya da RTÜK'e şikâyet ettiniz mi?**

- Evet  Hayır

**28. Medya okuryazarlığı dersini aldınız mı?**

- Evet  Hayır

**29. Medya okuryazarlığı dersini aldıysanız kaçınıcı sınıfta aldınız?**

6.  7.  8.

**30. Medya okuryazarlığı dersini aldıysanız bu dersi tercih etmenizde hangi faktör etki etti?**

- Öğretmenim  Arkadaşlarım
- Annem / Babam  Kendi tercihim
- Diğer (belirtiniz)

**31. Medya okuryazarlığı dersiyile ilgili ne düşünüyorsunuz? (bu dersi alan ve almayan öğrencilere genel sorulmuştur.)**

- Faydalı  Gereksiz
- Önemli  İlgi çekici
- Eğlenceli  Sıkıcı
- Anlamsız

<b>ORTAOKUL MEDYA OKURYAZARLIĞI DÜZEY BELİRLEME ÖLÇEĞİ</b>						
<i>Açıklama: Bu bölümde belirtilen davranış veya görüşlerin size uygunluk derecesi en yakın olan seçeneği 'X' ile işaretleyiniz.</i>		<b>Bana hiç uyuyor</b>	<b>Bana çok az uyuyor</b>	<b>Bana oldukça uyuyor</b>	<b>Bana çok uyuyor</b>	<b>Bana tamamen uyuyor</b>
1.	Televizyon, radyo, gazete veya dergi yayınlarında farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2.	Reklamdaki karakterlerle tanıtılan ürün arasındaki ilişkinin nasıl yansıtıldığını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3.	Reklamlarda ikna edici öğelerin nasıl sunulduğunu değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
4.	Reklamlarda sunulan ürünle ilgili iddiaların doğruluğunu değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
5.	Aynı haberin farklı gazetelerde veya haber programlarında nasıl sunulduğunu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
6.	Haberlerde yer alan konuların (ekonomi, siyaset, politika, vs.) dengeli sunulup sunulmadığını değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
7.	Yayın araçlarının çeşitli yöntemlerle izleyici üzerinde nasıl bir etki bırakmaya çalıştığını fark ederim.	1	2	3	4	5
8.	Haber yayınlarında tarafsızlık, gerçeklik-doğruluk ilkelerine dikkat edilip edilmediğini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
9.	Yapımcı ve programcıların ahlaki duyarlılık ve sorumluluklarını değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
10.	Televizyon, radyo, gazete veya dergi yayınlarının; kültürel ve manevi değerleri nasıl yansıttığını değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
11.	Televizyon yayınlarındaki programlarla reklamlar arasındaki ilişkiyi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
12.	Aynı haberi birden fazla kaynaktan araştırarak doğruluğunu sorgularım.	1	2	3	4	5
13.	Gazete ya da dergi yayınlarında haber ve fotoğraf ilişkisini yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
14.	Reklamların insanları bilinçsiz tüketime özendirdiğinin farkındayım.	1	2	3	4	5
15.	Televizyon, radyo, gazete veya dergi yayınlarının sırf kendi görüş, fikir ve tutumlarını benimsetmeye çalıştığının farkına varırım.	1	2	3	4	5
16.	Programlarda sunulan karakterler ve yaşam tarzlarının toplumsal değerleri nasıl etkilediğini anlayabilirim.	1	2	3	4	5

<i>Açıklama: Bu bölümde belirtilen davranış veya görüşlerin size uygunluk derecesi en yakın olan seçeneği 'X' ile işaretleyiniz.</i>		Bana hiç uyumuyor	Bana çok az uyuyor	Bana oldukça uyuyor	Bana çok uyuyor	Bana tamamen uyuyor
17.	Uzun süre televizyon izlemeyi bir zaman kaybı olarak görmem	1	2	3	4	5
18.	Televizyon izlemeye ailemden daha fazla zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
19.	Planladığımdan daha uzun süre internette kalırım.	1	2	3	4	5
20.	İzlediğim televizyon programı yüzünden ödevlerimi yetiştiremem.	1	2	3	4	5
21.	Arkadaşlarımla oynamak yerine bilgisayarda oyun oynamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
22.	Televizyonda program seçme konusunda ailemle tartışırım.	1	2	3	4	5
23.	Akıllı işaret sembolü programın bana uygun olmadığını gösterse de o programı izlerim.	1	2	3	4	5
24.	İnternette doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
25.	İhtiyacım olan bilgiyi edinebileceğim en sağlıklı ve doğru medya aracının hangisi olduğuna karar verebilirim.	1	2	3	4	5
26.	Yayınlardaki hayal ürünü olan (gerçeklik dışı) öğeleri fark ederim.	1	2	3	4	5
27.	Bir konu araştırırken güvenilirliği ve doğruluğu onaylanmış bilgi kaynaklarını seçerim.	1	2	3	4	5
28.	Her web sitesinin güvenilir olmadığını farkındayım.	1	2	3	4	5
29.	Bilgi kaynaklarını karşılaştırarak hangisinin doğru ve güvenilir olduğuna karar verebilirim.	1	2	3	4	5
30.	İzlediğim programın ne tür işlevinin (bilgilendirme, eğlence, eğitim, kamuoyu oluşturma, vs) olduğunu belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
31.	Ulaştığım bilgilerin bir kişinin düşüncesi ve görüşlerini mi, yoksa gerçeği mi yansıttığını incelerim.	1	2	3	4	5
32.	Herhangi bir konuyla ilgili tanıtıcı bir afiş tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
33.	Kendi fikir ve görüşlerimi iletebileceğim bir gazete veya dergi hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
34.	Anlatmak istediğim bir konuyla ilgili etkileyici sunum hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5

**Ek B: Anket Uygulama İzni**

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/395986  
Konu: Anket Uygulama Çalışması  
İzin Talebi.

01/04/2013

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21/03/2013 tarih ve 084-2384 sayılı yazısı.

Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sevilay AYDEMİR'in, "8.Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Odunpazarı, Tepebaşı, Sarıcakaya, Mihalicçık, İnönü ve Seyitgazi İlçelerine bağlı ek listede adı geçen 18 Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket uygulaması için izin talebinde bulunulmuş olup, Osmangazi Üniversitesince de kabul edilen anket uygulama çalışmasını " Sosyal Etkinlik İzinleri Değerlendirme Komisyonu" tarafından da konu incelenmiş ve anketin okul ismi ve kişi adı soyadı belirtilmemek kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmediği tespit edilmiştir.

Osmangazi Üniversitesi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sevilay AYDEMİR'in, Müdürlüğümüz tarafından da tasdik edilen anket çalışmasını 2012 - 2013 eğitim - öğretim yılının 2.döneminde, Söz konusu İlçelere bağlı 18 Ortaokulda öğrenim gören 8.sınıf öğrencilere yönelik anket uygulamasını, okul müdürleri'nin uygun göreceği saatlerde, dersleri aksatmadan gerçekleştirilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Arif DEDE  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR.  
...../03/2013  
Günhan YAZAR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Aşlı ile Aynıdır  
5070 Sayılı Yasa ile  
elektronik olarak  
imzalanmıştır.  
.....01-04-2013

Remza ERCELİK  
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR  
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>  
e-posta : [sinavlar26@meb.gov.tr](mailto:sinavlar26@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL  
Tel : (0 222) 239 72 00  
Faks: (0 222) 239 39 32