

**T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI  
İLE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL**

**HAZIRLAYAN**

**Seda AKTI**

**Mart 2011**

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI İLE**  
**SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**  
**BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

**Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL**

**Seda AKTI**

Jürimiz, ..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..... tarih ve ..... sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

**Prof. Dr. Erdal AÇIKSES**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**ÖZET****Yüksek Lisans Tezi****İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi****Seda AKTI****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****ELAZIĞ - 2011, Sayfa: XVII+120**

Bu araştırmada; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin ve sosyal beceri düzeylerinin, cinsiyete, öğrenim gördüğü okula, evde bilgisayar sahibi olma durumuna, bilgisayarı kullanma süresine, evde TV sahibi olma durumuna, gün içinde TV izleme süresine, internete bağlanma durumuna ve internete bağlanma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile medya okuryazarlık düzeyleri ve sosyal beceri düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı sorularına da cevap aranmıştır.

Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli özelliğine sahiptir. Araştırmanın çalışma gurubunu Elazığ il merkezinde bulunan beş farklı eğitim bölgesinden seçilmiş okullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulların seçiminde bölgenin ekonomik koşulları ve aile profilleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma gurubunu seçilen okullarda öğrenim gören 947 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrenci görüşlerinin alınması için Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” ve Riggio tarafından 1989 yılında geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması 2004 yılında Galip Yüksel tarafından yapılan “Sosyal Beceri Envanteri” adında iki farklı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

### III

Araştırmanın sonucunda sosyal beceri düzeyi ile medya okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Alt boyutlara göre ilişkiye bakıldığında ise; bazı alt boyutlarda ilişki olduğu görülmektedir, fakat bu ilişki çok zayıf bir ilişkidir. Öğrencilerin cinsiyetinin medya okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı, ancak sosyal beceri düzeyinde anlamlı bir fark oluşturduğu ve kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun medya okuryazarlık düzeyini de sosyal beceri düzeyini de etkilemediği görülmektedir. Bu sonuçların yanı sıra TV sahibi olma, TV izleme süresi ve internet kullanma süresi de medya okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu sonuç beklenmedik bir sonuçtur. Ancak bilgisayar sahibi olma ve internete bağlanma yerine göre anlamlı bir farka rastlanmıştır. En yüksek medya okuryazarlık düzeyine sahip öğrencileri evlerinden internete bağlananların oluşturduğu görülmektedir. İnternet kullanma süresine göre bakıldığında ise sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. En yüksek sosyal beceri düzeyine sahip öğrencileri gün içinde hiç internet kullanmayan öğrenciler oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Medya Okuryazarlığı, Sosyal Beceri, Sosyal Gelişim, İlköğretim

**ABSTRACT**

**Masters Thesis**

**Determining the Relationship between Media Literacy and Social Skill Levels of  
the Eighth Grade Primary School Students**

**Seda AKTI**

**The University of Firat**

**The Institute of Social Sciences**

**Department of Educational Programming and Teaching**

**Elazig – 2011, Page: XVII +120**

In this study, determining the relationship between media literacy and social skill levels of the eighth grade primary school students, considering various variables, is aimed. With this design, the questions of whether the relationship between media literacy and social skill levels of the eighth grade primary school students differs significantly according to gender, the school which they attend, having computer at home, time spent using computer, having television at home, time spent watching television, having access to internet, time spent on the internet; as well as whether there is a relationship between media literacy and social skill levels are sought an answer.

The study has relational scanning model feature from general scanning models. The study group of the study consists of the eighth grade primary school students who study at the schools which were chosen from five different educational areas in the city center of Elazığ. Economical conditions and family profiles were considered in selection of those schools. The study group is consisted of 947 eight grade students who study at the selected schools.

In the study, two different assessment scales have been used to receive students' opinions. One of them is the "Level Determination Scale for Media Literacy" which was developed by Karaman ve Karataş (2009) and the other is the "Social Skill Inventory", as translated into Turkish by Galip Yüksel in 2004, which was developed by Riggio in 1989.

The study has showed that there is not a significant relationship between media literacy level and social skill level. Considering the relationship according to the lower dimensions; it is observed that there is a relationship in some lower dimensions; however this relationship is very weak. It is observed that gender of the students does not form a significant difference for media literacy but it does for social skill level. Furthermore, female students' social skill levels are found to be higher. It is observed that the school which the students attend affects neither media literacy nor social skill levels. On the other hand, having a television, time spent watching television and time spent using internet are not found to cause a significant difference in media literacy. This is an unexpected result. However, having a computer and having access to internet have a significant effect, conditionally. It is observed that the students with the internet access at home form the group which has the highest media literacy. Social skill levels are observed to be affected significantly considering time spent on the internet. The students who do not use the internet within the day form the group which has the highest social skills.

**Key Words:** Media Literacy, Social Skill, Social Development, Primary Education

## İÇİNDEKİLER

ONAY .....	I
ÖZET .....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER .....	VI
TABLolar LİSTESİ .....	XI
EKLER LİSTESİ .....	XV
ÖNSÖZ .....	XVI
KISALTMALAR.....	XVII
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Alt Amaçları.....	2
1.3. Araştırmanın Problem Durumu .....	2
1.4. Araştırmanın Önemi .....	3
1.5. Sayıtlar .....	3
1.6. Sınırlılıklar .....	4
1.7. Tanımlar .....	4
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>5</b>
<b>2. İLGİLİ LİTERATÜR .....</b>	<b>5</b>
2.1.MEDYA VE MEDYA OKURYAZARLIĞI .....	5
2.1.1.Medya ve Medya Okuryazarlığı Kavramları.....	5
2.1.2. Dünya’da ve Türkiye’de Medya Okuryazarlığı.....	7
2.1.2.1. Dünya’da Medya Okuryazarlığı.....	7
2.1.2.2. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı.....	9
2.1.3. Medya Okuryazarlığının Gerekliliği.....	12
2.1.4. Medya Okuryazarlığı Dersi .....	15
2.1.5. Medyanın Etkileri .....	17
2.1.6. Medya Eğitimi Nasıl Olmalıdır?.....	18
2.1.7. İletişim Teknolojileri ve Gelişen Medya.....	21
2.1.7.1. İletişim Kurma .....	21
2.1.7.2. Televizyon .....	23
2.1.7.3. Radyo.....	26

2.1.7.4. Gazete ve Dergi.....	28
2.1.7.5. İnternet Teknolojisi ve Gelişimi .....	30
2.1.7.5.1. İnternetin Sunduğu Hizmetler .....	31
2.1.7.5.2. İnternetin Toplumlar ve Bireyler Üzerindeki Etkileri .....	32
2.2. SOSYAL GELİŞİM VE SOSYAL BECERİLER.....	35
2.2.1. Sosyal Gelişim .....	35
2.2.2. Sosyal Zeka ve Sosyal Beceri.....	36
2.2.3. Sosyal Becerilerin Özellikleri ve Sınıflandırılması .....	38
2.2.4. Sosyal Beceri Eğitimi.....	40
2.2.5. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi .....	42
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	44
2.3.1. Medya Okuryazarlığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	44
2.3.2. Sosyal Beceriler İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	50
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>54</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>54</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Araştırmanın Evreni.....	54
3.3. Araştırmanın Örneklemi .....	54
3.4. Veri Toplama Araçları .....	56
3.4.1. Medya Okuryazarlık Ölçeği .....	56
3.4.2. Sosyal Beceriler Ölçeği.....	57
3.5. Ölçeklerin Uygulanması .....	57
3.6. Verilerin Çözümlemesi .....	58
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>59</b>
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>59</b>
4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN VERİLER.....	59
4.1.1. Cinsiyet.....	59
4.1.2. Okul.....	59
4.1.3. Evde TV Olma Durumu .....	60
4.1.4. Evde Bilgisayar Olma Durumu .....	61
4.1.5. Bilgisayar Kullanma Süresi.....	61
4.1.6. İnternete Bağlanılan Yer .....	62
4.1.7. Gün İçinde En Çok Hangi Faaliyetin Yapıldığı .....	63



4.1.8. Gazete Okuma Sayısı .....	64
4.1.9. Gün İçinde TV İzleme Süresi .....	64
4.1.10. Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi.....	65
4.2. DEĞİŞKENLER ARASI İLİŞKİLER.....	66
4.2.1. MEDYA OKURYAZARLIĞI İLE İLGİLİ ANALİZLER.....	66
4.2.1.1.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	67
4.2.1.2.Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Medya Okuryazarlıklarına İlişkin Sonuçlar.....	67
4.2.1.3.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	68
4.2.1.4.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Evlerinde TV Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	69
4.2.1.5.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Evlerinde Bilgisayar Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
4.2.1.6.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının İnternete Bağlandıkları Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
4.2.1.7.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Gün İçinde TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	72
4.2.1.8.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	73
4.2.1.9.Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Alt Boyutları İle İlişkisi .	74
4.2.2. SOSYAL BECERİLER İLE İLGİLİ ANALİZLER.....	75
4.2.2.1. Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	75
4.2.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Sosyal Becerilere İlişkin Sonuçlar.....	76
4.2.2.3. Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	76
4.2.2.4.Okul Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Sosyal Becerilere İlişkin Sonuçlar .....	77
4.2.2.5.Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Evlerinde TV Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	78

4.2.2.6.Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Evlerinde Bilgisayar Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	79
4.2.2.7.Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin İnternete Bağlandıkları Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	80
4.2.2.8.Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gün İçinde TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	81
4.2.2.9.Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	82
4.2.2.10. Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Medya Okuryazarlığı İle İlişkisi....	83
4.2.2.11. Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Ortalama ve Standart Sapmaları.....	83
4.2.2.12.Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Medya Okuryazarlığı İle Alt Boyutlara Göre İlişkisi.....	84
4.2.2.13. Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutları Arası İlişkisi.....	85
4.2.2.14. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	86
4.2.2.15. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	88
4.2.2.16. Öğrencilerin Evlerinde TV Sahibi Olma Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	90
4.2.2.17. Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayar Sahibi Olma Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	91
4.2.2.18. Öğrencilerin İnternete Bağlandıkları Yer Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	93
4.2.2.19. Öğrencilerin Gün İçinde TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	94
4.2.2.20. Öğrencilerin Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	96
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>98</b>
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>98</b>
5.1. SONUÇLAR .....	98
5.2. ÖNERİLER.....	100
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>103</b>

<b>EKLER.....</b>	<b>112</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>120</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları .....	55
<b>Tablo 2.</b> Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi .....	55
<b>Tablo 3.</b> Araştırmanın Örneklemi.....	55
<b>Tablo 4.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı .....	59
<b>Tablo 5.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı .....	60
<b>Tablo 6.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde TV Olma Durumlarına Göre Dağılımı .....	60
<b>Tablo 7.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayar Olma Durumlarına Göre Dağılımı.....	61
<b>Tablo 8.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldan Beri Bilgisayar Kullandıklarına İlişkin Dağılımı.....	61
<b>Tablo 9.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternete Bağlandıkları Yerlere Göre Dağılımı .....	62
<b>Tablo 10.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gün İçinde En Çok Yaptıkları Faaliyete Göre Dağılımı.....	63
<b>Tablo 11.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Okuma Sayılarına Göre Dağılımı	64
<b>Tablo 12.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gün İçinde TV İzleme Sürelerine Göre Dağılımı .....	65
<b>Tablo 13.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gün İçinde İnternet Kullanma Sürelerine Göre Dağılımı.....	66
<b>Tablo 14.</b> Medya Okuryazarlığının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	67
<b>Tablo 15.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Medya Okuryazarlıklarına İlişkin Sonuçlar.....	67
<b>Tablo 16.</b> Medya Okuryazarlığının Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	68
<b>Tablo 17.</b> Medya Okuryazarlığının Evde TV Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	69
<b>Tablo 18.</b> Medya Okuryazarlığının Evde Bilgisayar Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
<b>Tablo 19.</b> Medya Okuryazarlığının İnternete Bağlanılan Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	71

<b>Tablo 20.</b> Medya Okuryazarlığının Gün İçinde TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	72
<b>Tablo 21.</b> Medya Okuryazarlığının Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	73
<b>Tablo 22.</b> Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Alt Boyutları İle İlişkisi.....	74
<b>Tablo 23.</b> Sosyal Becerilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	75
<b>Tablo 24.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Sosyal Becerilere İlişkin Sonuçlar.....	76
<b>Tablo 25.</b> Sosyal Becerilerin Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	77
<b>Tablo 26.</b> Okul Değişkenine Göre Parametrik Çıkmayan Sosyal Becerilere İlişkin Sonuçlar.....	78
<b>Tablo 27.</b> Sosyal Becerilerin Evde TV Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	79
<b>Tablo 28.</b> Sosyal Becerilerin Evde Bilgisayar Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	79
<b>Tablo 29.</b> Sosyal Becerilerin İnternete Bağlanılan Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	80
<b>Tablo 30.</b> Sosyal Becerilerin Gün İçinde TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	81
<b>Tablo 31.</b> Sosyal Becerilerin Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	82
<b>Tablo 32.</b> Sosyal Becerilerin Medya Okuryazarlığı İle İlişkisi.....	83
<b>Tablo 33.</b> Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Ortalama ve Standart Sapmaları.....	83
<b>Tablo 34.</b> Sosyal Becerilerin Medya Okuryazarlığı İle Alt Boyutlara Göre İlişkisi.....	84
<b>Tablo 35.</b> Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutları Arası İlişkisi.....	86
<b>Tablo 36.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	87
<b>Tablo 37.</b> Okul Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	88
<b>Tablo 38.</b> TV Sahibi Olma Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	90
<b>Tablo 39.</b> Bilgisayar Sahibi Olma Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	91

<b>Tablo 40.</b> İnternete Bağlanılan Yer Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	93
<b>Tablo 41.</b> TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	95
<b>Tablo 42.</b> İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	96

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

<b>Şekil 1.</b> Medya Okuryazarlığının Gördüğü İlgiye Dair Haber .....	22
<b>Şekil 2.</b> Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkisi.....	24
<b>Şekil 3.</b> İnsan İletişiminin Temelleri.....	29
<b>Şekil 4.</b> Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkisi.....	33
<b>Şekil 5.</b> Türkiye'deki İnternet Kullanıcılarının İnternete Erişim Yerleri.....	42

**EKLER LİSTESİ**

<b>Ek.1.</b> Uygulama Ölçekleri.....	113
<b>Ek.2.</b> Uygulama İzin Belgesi .....	117
<b>Ek. 3.</b> Medya Okuryazarlık Ölçeği İzin Belgesi.....	118
<b>Ek.4.</b> Sosyal Beceri Ölçeği İzin Belgesi.....	119



**ÖNSÖZ**

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında hazırlanan bu araştırma, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak ilişkisini belirleme amacını taşımaktadır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın amacına, önemine, sayılıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmektedir. İkinci bölümde medya ve medya okuryazarlığı konuları ile sosyal gelişim ve sosyal beceriler konuları literatür taraması sonucuna göre ortaya konulmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine yer verilmektedir. Dördüncü bölümde öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen bulgulara ve bunların yorumlanmasına yer verilmiştir. Beşinci ve son bölümde ise, araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmektedir.

Bu araştırmada anket yöntemi kullanılmasından dolayı, Elazığ İli'nin beş ayrı eğitim bölgesinden seçilmiş okullarda yer alan sekizinci sınıf öğrencilerinin anket sonuçları yer almaktadır.

Bir yüksek lisans tezi olan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde farklı kurum ve kişilerin büyük yardımlarını gördüm. Araştırma sırasında karşılaştığım güçlükler ve problemlerin çözümünde özellikle hocalarım destek ve yardımlarını benden esirgemediler. Her şeyden önce böyle bir konuda çalışmayı bana öneren, araştırmamın tüm aşamalarında beni yönlendiren ve destekleyen, bilimsel kişiliği, düşünceleri ve tecrübelerinden çokça istifade ettiğim değerli hocam, Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca çalışma grubumu oluşturan sevgili öğrencilerimize ve anketlerin uygulanmasına yardımcı olan okul idarecilerine teşekkür ederim. Yine çalışmanın yürütülmesi ve sonuçlandırılması aşamalarında benden yardımlarını esirgemeyen ailemin bütün fertlerine ve arkadaşlarıma ayrıca teker teker teşekkürlerimi sunarım.

Seda AKTI

2011, Elazığ

**KISALTMALAR**

**MEGEP** - Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

**ARPANET** - Advanced Research Programme Agency Network

**TCP/IP** - İletim Kontrol Protokolü /İnternet Protokolü

**NSFNET** - The National Science Foundation Network

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

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

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

Medya unsurları her ortamda çocukların ve gençlerin karşısına çıkmaktadır. Bireyin iletişim kurması, karar verme becerilerini geliştirmesi, kendini yönetebilmesi ve çevresiyle olumlu sosyal ilişkiler başlatması medya okuryazarlığına sahip olmasına bağlıdır. Bu becerileri edinmesi de bireyin duygusal ve sosyal gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Yapılan bütün araştırmalar; görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Böylelikle öğrenci; medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşarak iletişim olgusunda aktif bir birey olarak yer alabilecektir (RTÜK, 2007: 3).

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

Yapılan bu araştırmada da medya okuryazarlığı eğitiminin önemi vurgulanarak, ilköğretim öğrencilerine verilen medya okuryazarlığı eğitiminin ve öğrencilerin sahip oldukları medya okuryazarlık düzeylerinin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi problemi ortaya konmaya çalışılmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak ilişkisini belirlemektir.

### **1.2. Araştırmanın Alt Amaçları**

Bu araştırmada genel amaca bağlı olarak şu alt amaçlara cevap aranmıştır;

1. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyete, öğrenim görölen okula, evde bilgisayar sahibi olma durumuna, bilgisayarı kullanma süresine, evde TV sahibi olma durumuna, TV izleme süresine, internete bağlanılan yere, internete bağlanma süresine, göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri cinsiyete, öğrenim görölen okula, evde bilgisayar sahibi olma durumuna, bilgisayarı kullanma süresine, evde TV sahibi olma durumuna, TV izleme süresine, internete bağlanılan yere, internete bağlanma süresine, göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyet, öğrenim görölen okul, evde TV sahibi olma durumu, evde bilgisayar sahibi olma durumu, internete bağlanılan yer, gün içinde TV izleme süresi ve internet kullanma süresi değişkenlerine göre ölçeklerin alt boyutlarında ilişki göstermekte midir?

### **1.3. Araştırmanın Problem Durumu**

Araştırmanın problemini, medya okuryazarlığı eğitiminin öneminin vurgulanarak, ilköğretim öğrencilerine verilen medya okuryazarlığı eğitiminin ve öğrencilerin sahip oldukları medya okuryazarlık düzeylerinin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

20. yüzyılda başlayan ve hâlen devam etmekte olan bilim ve teknolojideki hızlı gelişme, her alanda olduğu gibi iletişim alanında da etkili olmuştur. Kitle iletişim araçlarının hızla gelişmesi, bu araçlara erişimi de kolaylaştırmıştır. Buna paralel olarak da bireyden topluma kadar her alanda etkili olabilen çeşitli yayınların evimizin içine kadar gelerek, sadece yetişkinlerin değil, çocukların da etkiye açık birer alıcı durumuna düşmelerine neden olmaktadır. Bu etkilerin farkına varılması da medya okuryazarı olmanın önemini ortaya koymaktadır.

Medya okuryazarlığındaki amaç; medya mesajlarının doğru algılanması, eleştirel bir bakış açısıyla alınabilmesi, gerçeklik-kurgusallık ayrımının yapılabilmesi, medyanın sunduğu dünyanın gerçeğin kendisi olmayabileceğinin anlaşılması, medyanın yönlendirme ve yönetme fonksiyonlarının olduğunun farkına varılabilmesi, mesajı gönderenlerin kendi düşüncelerini empoze etme gayreti içinde olabileceklerinin değerlendirilmesi gibi hedefleri içermektedir. Yani medya okuryazarlığı, kaynağı her ne olursa olsun, bilgiyi değerlendirip onu yerinde kullanabilen bireyler olmayı, böyle bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Bu araştırma da, medya okuryazarlığı dersinin gerekliliğini ortaya koymak, öğrencilerin ilköğretimde aldığı seçmeli medya okuryazarlığı dersinin ve kullandıkları kitle iletişim araçlarının onların sosyal becerileri üzerindeki etkilerini saptamak açısından önem taşımaktadır.

#### **1.5. Sayıtlar**

1. Evrenden seçilen örneklem gurubu, temsil niteliğine sahiptir.
2. Araştırmada kullanılan medya okuryazarlık ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeterlidir.
3. Araştırmada kullanılan sosyal beceriler ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeterlidir.
4. Öğrenciler medya okuryazarlık ölçeğinin maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.
5. Öğrenciler sosyal beceriler ölçeğinin maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.

### 1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ilindeki ilköğretim okullarında eğitim gören sekizinci sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okul, öğrenim gördükleri sınıf, evde TV olma durumu, evde bilgisayar olma durumu, internete bağlanılan yer, gazete okuma sıklığı, gün içinde TV izleme süresi ve gün içinde internet kullanma süresi ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

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

**Medya Eğitimi:** Medya eğitimi okul dışındaki günlük yaşamımızda karşılaştığımız medya üzerine odaklanır – seyredip eğlendiğimiz TV programları, okuduğumuz dergiler, seyrettiğimiz filimler ve dinlediğimiz müzik örnek olarak sayılabilir (Frau-Meigs, 2006: 2, Akt: Apak: 9).

**Bilgisayar Okuryazarlığı:** Bilgisayarı ve temel kavramları tanıma, bilgisayarı amacı ve beklentisi doğrultusunda kullanma becerisi geliştirme ve bilişim alanındaki gelişmeleri izleme alışkanlığını edindirmek amacıyla yapılan eğitimidir (Keser, 1996: 20, Akt: Sönmez, 2005: 16).

**İletişim:** Belirli araçlar kullanarak gerçekleştirilen bir eylemdir. Bu araçlar dil, jest, mimik vs. türünden doğal araçlar olabileceği gibi; radyo, televizyon, internet, gazete türünden insan eliyle geliştirilen kitle iletişim araçları da olabilmektedir (Çakır ve Topçu, 2005: 71).

**Sosyal Gelişim:** Bireyin doğumundan yetişkin oluncaya kadar başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği, ilgi duyduğu davranışların tümüdür (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 156).

**Sosyal Beceri:** Çevreden olumlu pekiştireç sağlayan veya devam ettiren kişiler arası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş davranışlar olarak görmektedir (Kelly, 1982; Akt: Yüksel, 2001)

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1.MEDYA VE MEDYA OKURYAZARLIĞI

Bu başlık altında, medya ve medya okuryazarlığı kavramları, Dünya’da ve Türkiye’de medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığının gerekliliği, medya okuryazarlığı dersi, medyanın etkileri, medya eğitiminin nasıl olması gerektiği, iletişim teknolojileri ve gelişen medya konularına değinilmiştir.

##### 2.1.1.Medya ve Medya Okuryazarlığı Kavramları

Medya Latince ortam, araç anlamına gelen *medium* kelimesinin çoğulundan gelmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre medya iletişim ortamı, iletişim araçları anlamına gelmektedir. Yaygın kullanımıyla medyayı kitle iletişim araçları (gazete, dergi, radyo, televizyon ve internet) olarak tanımlamak mümkündür (RTÜK,2007: 24).

Gelişen dünyayla birlikte medya kavramı 80’li yıllarda ortaya çıkarak kitle iletişim araçlarının yerini almaya başlamıştır. Medya kavramı hayatımızda yer almaya başladıktan sonra adeta insanları kendisine çekmiştir. Günümüzde medya araçlarının kullanılmadığı yer düşünülemez. Medya bilgiyi ileten ve içeren bütün çevreleri kapsamakla birlikte, kitap, gazete, dergi, televizyon, radyo, internet gibi bilgiyi transfer eden her türlü basılı, dijital ve elektronik aracı da içerir (Andersen, 2002; Levin vd, 2004, Akt: Karaman ve Karataş, 2009: 800). Artık modern insanların yaşamak için medyaya bağımlı olduklarını görmekteyiz. Sosyalleşmek, iletişim kurmak, haberdar olmak, eğitilmek ve eğlenmek medya sayesinde gerçekleşmektedir. Araştırmalar incelendiğinde özellikle televizyon ve internetin hayatımızdaki rolünün büyük olduğunu görebiliriz. Türkiye de bu konuda dünyada ilk sıralarda yerini almaktadır. Özellikle televizyon izleme konusunda yapılan araştırmalarda günde 2-4 saatini televizyon izleyerek (RTÜK, 2007: 24) geçirmeyen kişi sayısının çok az olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde internetin de hayatımızdaki işlevi ve yeri büyüktür. Bir bilgi deryası olarak adlandırabileceğimiz internet, kısa sürede ve etkin bir şekilde bilgiye ulaşma imkânı sağlayan aynı zamanda iletişim kurma, bankacılık ve rezervasyon işlerimizi yapma, alışveriş yapma, boş zamanlarımızı eğlenerek geçirme gibi olanakları da sunmaktadır.

Medyanın toplumu etkilerken bazı işlevleri de yerine getirmesi gerekmektedir. Bu işlevler arasında haber ve bilgi verme, toplumsallaştırma, eğitim, eğlendirme, kültürel değerleri koruma, denetim/eleştiri ve kamuoyu oluşturma ile tanıtım yer almaktadır. (RTÜK, 2007: 26-28)

Medya okuryazarlığı, çeşitli biçimlerdeki (televizyon, video, sinema, internet ve reklamlar gibi) medya iletilerine erişim, onları çözümlenme, eleştirel olarak değerlendirme ve üretimlerini kapsamaktadır (Scheibe ve Rogow, 2004). Medya okuryazarlığında hedeflenen, bireyleri medya kullanırken de demokratik haklarının farkında yurttaşlar olarak geliştirmek, toplumsal sorunlara duyarsız kalmamaları konusunda uyarmak ve medya manipülasyonu karşısında onları daha donanımlı kılmaktır (Cangöz, 2008).

Medya okuryazarlığı çalışmaları ilk olarak kitle iletişim araçlarının etkilerinin tartışılması ile ortaya çıkmıştır. Bu konuda Harold Lasswell'in ortaya attığı ilginç bir kuram vardır. Hipodermik iğne kuramı olarak adlandırılan bu kurama göre kitle iletişim araçlarının etkileri savunmasız bireylere enjekte edilmektedir. Bireyin etkisiz kaldığı düşünülen bu kuramdan yola çıkarak, asıl önemli olanın kitle iletişim araçlarının birey üzerindeki etkileri olmadığı, bireyin medyayı nasıl etkilediğinin önemli olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda da medya okuryazarlığı kavramı önem kazanmıştır (Salı, Ünal ve Küçük, 2008: 556).

Medya okuryazarlığını farklı bakış açılarına göre tanımlayanlar vardır. İlk olarak Sirkka Minkinen tarafından 1978'de "bilişsel, etik, felsefi ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedeflemek" olarak tanımlandığı ifade edilmektedir (İnceoğlu, 2006). Bunun yanında Messaris (1998; Akt: Altun, 2005:74) medya okuryazarlığını geleneksel işlevsel okuryazarlık bakış açısı ile değerlendirerek, toplum içinde medyanın nasıl bir rolü olduğunu anlayabilme olarak tanımlamaktadır. Hobbs (2004)'un yaptığı tanıma göre medya okuryazarlığı, büyük çeşitlilik gösteren formalardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümlenme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir. Eleştirel okuryazarlık bakış açısından bakıldığında, medya okuryazarlığı bizlere sunulan içeriği gerçek hayattaki gerçeklerle eleştirel bakış açısı ile karşılaştırabilme bilgisi olarak görülmektedir (Brown, 1998 ve Potter, 1998, Akt: Altun, 2005: 74).

Lewis ve Jhally (1998; Akt: Altun, 2005: 74) ise işlevsel ve eleştirel bakış açılarına kültürel bakış açısını da ekleyerek daha eklektik bir yaklaşımla kapsamlı bir tanım öne sürmektedir. Bu tanıma göre, medya okuryazarlığı mesajların



oluşturulmasında ve aktarımında kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik sınırlıkların farkında olma olarak görülmektedir.

Avrupa Bilgi Topluluğu'nun (Europe's Information Society, 2007) tanımlamasına göre medya okuryazarlığı, tüm medyada kolayca iletişim sağlayabilmeye birlikte günlük yaşantıdaki görüntü, söz ve seslere erişme, onları çözümlenme ve değerlendirme yeteneğidir (Messaris, 1998, Akt: Kurt ve Kürüm, 2010:22).

RTÜK'ün yapmış olduğu tanımda ise medya okuryazarlığı ana hatlarıyla, medya metinlerine karşı bireylerin bilgi sahibi kılınıp, olası zararlı etkilerine karşı daha dirençli olmalarını sağlayan, bireyleri bilinçlendirerek medya kuruluşlarını daha dikkatli olmaya davet eden bir eğitim programıdır. Bunun yanında Altun (2005: 74-75) ise medya okuryazarlığının sadece ürünleri tanımak, takip etmek veya izlemek olmadığını, bununla birlikte, medyanın vermiş olduğu mesajları yorumlayabilmek, tartışabilmek ve her medya aracı ile mesaj iletilmesini ve paylaşımını bilebilmektir şeklinde görüş bildirmiştir.

Potter medya okuryazarlığını sekiz sürekli evreye ayırmıştır. Bunlar; temel öğeleri öğrenmek, dili öğrenmek, anlatıyı öğrenmek, şüpheciliğin/eleştirinin gelişmesi, derinlikli ilerleme, deneysel gelişme veya keşif, eleştirel farkındalık ve toplumsal sorumluluktur (Akt: Bek ve Binark, 2007: 88-89).

Bu tanımlardan yola çıkarak medya okuryazarı birey ne izlediği, okuduğu ve duyduğunun bilincinde olan, sunulanı anlayabilecek ve tartışabilecek düzeyde medya altyapısının, medya gerçekliğinin sınırlarına vakıf olan birey demektir (Taşkiran, 2007: 85).

### **2.1.2. Dünya'da ve Türkiye'de Medya Okuryazarlığı**

Bu başlık altında Dünya'da ve Türkiye'de medya okuryazarlığı konusuna değinilmiş, ayrıca ülkemizde medya okuryazarlığı hareketinin başlangıcından günümüze kadar olan süreci anlatılmıştır.

#### **2.1.2.1. Dünya'da Medya Okuryazarlığı**

Medya Okuryazarlığının iki temel noktası bulunmaktadır: Birincisi medyadaki içeriğe erişebilmek için teknolojiyi kullanabilme becerisi; ikincisi ise sunulan içeriği sadece anlamak değil aynı zamanda bu içeriği değerlendirebilme yeteneğidir.

Bu amaçla dünyanın tüm gelişmiş ülkelerinde medya eğitimi ya da medya okuryazarlığı dersleri, çeşitli seviyelerde okullarda ders olarak okutulmaktadır. Bu dersler, ya doğrudan müfredata konmakta (İngiltere, Fransa, ABD vb.) ya da müfredatta ilgili dersler içinde (sanat, dil bilgisi, edebiyat, vatandaşlık vb.) okutulmaktadır (Kanada). Ne şekilde okutulursa okutulsun, dersin ağırlıklı bir şekilde uygulamaya dönük olarak işlendiği, öğrencilerin eleştirel, katılımcı ve yaratıcı yönlerini geliştirici bir şekilde planlandığı görülmektedir. ([www.medyaokuryazarligi.org](http://www.medyaokuryazarligi.org))

Medya okuryazarlığı ilk olarak İngiltere, Avustralya, G. Afrika, Kanada ve Amerika'da gelişmiş, Hollanda, İtalya, Yunanistan, Avusturya, İsviçre gibi ülkeler tarafından da artan bir ilgiyle izlenmiştir. Medya okuryazarlığı aslında medyanın kötü etkisi altında kalmış insanları korumak için eğitsel bir araç olarak kurulmuştur. İlk olarak büyük Britanya'da 1930'larda bu düşünce ortaya çıkmıştır (Taşkiran, 2007: 91). İngiltere' de medya çalışmaları ayrı bir alan olarak gelişmeye devam etmektedir ve medya eğitimi esas olarak öğrencileri medyanın eleştirel ve bilgili tüketicileri şeklinde güçlendirme amacıyla gelişmiştir (Bek ve Binark, 2008: 77).

Birleşik Krallıkta ve Avustralya'da medya okuryazarlığı, hem dil sanatları müfredatında hem de tek başına alınabilen bir ders konumundadır. Avrupa'nın diğer bölgelerinde medya eğitimi farklı biçimlerde görülür. Finlandiya'da 1990'lara kadar gelişmemiştir. Ancak 1990'lardan sonra medya eğitimi ilkökul seviyesinde verilmeye başlanmıştır. Medya eğitimi 1980'den beri İsveç'te, 1970'ten beri de Danimarka'da zorunlu bir ders olarak okutulmaktadır (Taşkiran, 2007: 92). Danimarka'da öğrencilere 7 yaşından başlayarak medya öğretilmektedir. Medya eğitimindeki ana amaç, öğrencileri demokraside güçlü bireyler olarak güçlendirmektir (Bek ve Binark, 2007: 74).

Fransa, kitle iletişim araçlarını ilk olarak sinema aracılığıyla öğretmiştir ancak medya üretiminin de dahil edildiği, öğretmenler için konferanslar ve medya kurslarının düzenlenmesi yakın bir zamanda gerçekleşmiştir (Taşkiran, 2007: 92). UNESCO'nun 2001 yılında tamamlanan çalışmasına göre Fransız okullarında resmi bir medya eğitimi izlencesi yoktur, ancak bazı konularda, okul öncesinden orta okulun sonuna dek sinema ve görsel işitsel eğitime başvurulmaktadır (Bek ve Binark, 2007: 75).

Almanya'da 1970 ve 1980'lerde medya okuryazarlığı ile ilgili kuramsal yayınlar çıkmaya başlamıştır. Medya eğitiminin Almanya'daki gelişimi diğer ülkelere benzemektedir. Daha korumacı bir yaklaşımdan öğrencilerin medyanın yakın bir

çözümlemesini yapabildikleri, bu mesajların nasıl üretildiklerini anladıkları etkinliklere doğru bir kayış olmuştur (Bek ve Binark, 2007: 72). Kuzey Amerika’da medya okuryazarlığı kavramı, 1978’de Ontario Medya Okuryazarlığı Derneği’nin bir eğitim konusu dahilinde oluşturulmasıyla ortaya çıkmıştır (Taşkiran, 2007: 92).

Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) (70 milyon çocuğun okuduğu eğitim sisteminin uzak merkezli yapısı nedeniyle) devlet okullarında medya eğitimi fazla yaygın değildir. Gittikçe artan sayıda okul bölgesi, medya çözümlenmeleri ve üretimi için okul çapında programlar, seçmeli dersler, okul sonrası faaliyetler geliştirmeye başlamışlardır (Taşkiran, 2007: 93).

Güney Afrika’da Medya Eğitimine olan ilginin artışı ırk ayrımcılığının bırakılmasıyla ve 1994 demokratik seçimlerinde gelişmiştir. Güney Afrika’da ilk ulusal medya okuryazarlığı konferansı 1990’da yapılmıştır ve 1997’den bu yana hâlâ yazılma safhasındadır (Taşkiran, 2007: 93).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok Amerika’da ve İngiltere’de medya okuryazarlığının ağırlıklı olarak ele alındığı görülmektedir. Hatta ilk medya okuryazarlığı çalışmalarının 1920’lerde İngiltere’de başladığı söylenmektedir (Taşkiran, 2007: 94).

1990’lı yıllardan itibaren Medya Okuryazarlığı konusu birçok iletişim bilimci tarafından tartışılmış ve bu konuda çeşitli görüşler dile getirilmiştir. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak 1993’te Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı, 1995’te Massachusetts Medya Okuryazarlığı Koalisyonu, 1996’da Ulusal Medya Okuryazarlığı konferansları ve irili ufaklı birçok toplantı yapılmıştır.

([http://www.rtukcocuk.org.tr/tvokuru\\_detay.php?id=42](http://www.rtukcocuk.org.tr/tvokuru_detay.php?id=42))

Medya Okuryazarlığının çocukları ve gençleri medyanın olumsuz etkilerinden koruyabileceğine yönelik ABD’de yürütülen bu tartışmalar ülkemizde de yankı bulmuş ve akademik düzeyde gerekli çalışmalar başlatılmıştır. Çocukların ve yetişkinlerin giderek tüm yaşamlarını kuşatan medya mesajlarına karşı korunması önlemlerinin başında gelen Medya Okuryazarlığı, üzerinde önemle durulması ve geliştirilmesi gereken bir uygulama olarak görülmeye başlanmıştır.

### **2.1.2.2. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı**

Özellikle televizyon ve internetin çocuklar ve gençler üzerindeki olumsuz etkilerinin farkına varılmasından sonra medya konusunda bir bilinçlenme süreci

başlamıştır. Türkiye’de bu süreç Radyo Televizyon Üst Kurulunun 2004 yılında okullarda medya okuryazarlık dersinin okutulması gerektiğini önermesi ile başlamıştır. Türkiye’de medya okuryazarlığı çok yeni olmakla birlikte yapılan çalışmalarla önemli aşamalar kaydedilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde yapılan çalışmalarla 7. sınıflardan başlamak kaydı ile İstanbul, Ankara, İzmir, Erzurum, Adana olarak saptanan pilot bölgelerde 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında medya okuryazarlığı dersinin müfredat kapsamına alınacağı internet sitesinde duyurulmuştur (Taşkiran,2007: 129).

RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığının işbirliği sonucu 30 sosyal bilgiler öğretmeninin eğitimden geçirilmesi ile pilot okullarda okutulmaya başlanan medya okuryazarlığı dersi 81 ildeki 35 bin ilköğretim okulunun 6,7 ve 8. sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Bek ve Binark, 2007: 89-90).

MEB tarafından yapılan açıklamalara göre medya okuryazarlığı projesinin özellikle çocukların gerçek ile kurgu arasındaki farkı ayırt edebilmeleri, televizyon programlarında seçici davranış geliştirilmesi, ailelerin müdahalesini gerektirmeyecek sorumluluk bilinci oluşturulması, demokrasi ve çok sesliliğe giden yolun açık olması, eleştirel bilinci gelişmiş bireyler topluluğu oluşturulması, iletileri doğru algılama ve kendine doğru uygulama becerisi geliştirilmesi, yaratıcı düşünce eğitimiyle medyanın işlevselleştirilmesi ile toplumda medya egemenliğine son verici farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır (Taşkiran, 2007: 134-135).

RTÜK Türkiye’de medya okuryazarlığına yönelik bir ilginin ortaya çıkmasında ve yaygınlaşmasında büyük bir öneme sahiptir. RTÜK’ün bu konuda yapmış olduğu çalışmaları iki ana başlık altında alabiliriz (Altun, 2008). Bunlardan ilki medyanın toplum üzerine etkilerine yönelik çalışmalardır. Bu konuda yapılan çalışmalardan bazıları şöyle sıralanmaktadır

([http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/arastirma\\_diger.html](http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/arastirma_diger.html)) ;

- Radyo ve TV’de Türkçe Kullanımı
- İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması, 2006
- Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması, 2006
- Televizyon Haberleri İzleme Eğilimleri Araştırması - 8 Şubat 2007
- Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması – Ocak 2007

- Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması - Mayıs 2007
- Almanya’da Yaşayan Türklerin Televizyon İzleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması – Ekim 2007
- Özürlülerin Televizyon İzleme/Dinleme Eğilimleri Araştırması - Aralık 2007

Bu çalışmanın ikinci bölümünü ise medyanın etkilerine karşı toplumu koruma ve eğitime konusunda yapılanlar oluşturmaktadır (Altun, 2008). RTÜK’ün 2000 yılında uygulamaya koyduğu “Akıllı İşaretler” in kullanılmaya başlanmasıyla ebeveynlerin televizyonun zararlı etkilerinden çocukları bir nebze olsun koruması amaçlanmıştır. Böylelikle ebeveynler çocuklarını şiddet ve korku, cinsellik ile olumsuzluk örnek oluşturabilecek davranışlara karşı koruyabileceklerdir. Bütün bunların yanında bu konuda hazırlanan çeşitli siteler, illerde verilen seminerler, çocuklar için düzenlenen resim ve şiir yarışmaları ile toplumda ve özellikle çocuklar üzerinde medya bilinci oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında “Çocuklarımız için İnternet Güvenliği” ve “RTÜK Çocuk Web Sayfası ([www.rtukcocuk.org.tr](http://www.rtukcocuk.org.tr))” uygulamalarına da yer verilmiştir. Böylece çocuklarda medya bilinci oluşturulmaya çalışılmış ve oluşturulan sitede çocukların medya okuryazarlık çalışmalarına da yer verilerek onların aktif katılımının sağlanması hedeflenmiştir.

Marmara Üniversitesinin, 23-28 Mayıs 2005 tarihinde İstanbul’da düzenlediği I. Uluslararası medya okuryazarlığı konferansı ile medya okuryazarlığı konusunda Türkiye’de somut bir adım atılmıştır. Bu konferansa birçok üniversiteden katılım olmuş ve medya okuryazarlığı dersi konulması hususunda genel bir kanı oluşturulmuştur.

Bütün bu çalışmalara ilaveten ülkemizde medya okuryazarlığı konusunda atılan en önemli adım RTÜK-MEB işbirliğidir (Altun, 2008). Uzmanların ve eğitimcilerin kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki etkileri konusunda yapmış oldukları çalışmalar, çocuklarda görülen şiddet eğilimli davranışların sebebinin özellikle televizyon ve internetteki şiddet içerikli yayınların olduğunu ortaya koymuştur. 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddeti Önleme Platformunda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir (Altun,2008).

RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında 22 Ağustos 2006 tarihinde imzalanan işbirliği protokolüne uygun olarak, 2006-2007 öğretim yılında Ankara, İstanbul, İzmir,

Adana ve Erzurum'daki beş ilköğretim okulunda pilot olarak başlatılan medya okuryazarlığı dersi 2007-2008 öğretim yılından itibaren Türkiye genelindeki 35 bin ilköğretim okulunda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. İlköğretim okullarının 6, 7 veya 8. sınıflarında okutulan seçmeli medya okuryazarlığı dersini öğrenciler istedikleri yıl tercih edebilecekler ve bir kez aldıktan sonra diğer sınıflarda tekrar etmeyeceklerdir. Seçmeli medya okuryazarlığı dersine öğrenciler tarafından yoğun rağbet gösterilmesi halinde, ders zorunlu hale getirilebilecektir. (RTÜK, 2007: 38-39).

### **2.1.3. Medya Okuryazarlığının Gerekliliği**

Kellner (1998), günümüz insanının basılı materyal okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, işitsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık ve çevresel okuryazarlığını içeren “çoklu okuryazarlığa” sahip olmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Kellner'in ifade ettiği gibi modern insan toplumunda medya okuryazarlık konusuna da önem verilmesi gerekir. Hendrix (1998:9) (Akt: Kartal, 2007: 2) 'e göre güncel konulardan biri olan medya okuryazarlığı çok ilgi çekici bir konudur. Öğrenciler kitaplardan daha çok basılı olmayan kaynaklardan öğreniyorlar. Sinemalar, televizyon ve müzik, öğrencilerin öğrenmelerini diğer kaynaklardan daha çok etkilemektedir. Bunun için öğrencilerin medya yaşantılarını eleştirel olarak yorumlayıp, değerlendirebilmelerini sağlayacak becerilere ihtiyacı vardır. Onlara medyayı okuyup, anlamaları için gerekli ortamı sunmalıyız.

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

Considine (2008, Akt: Elma, Kesten vd. 2009: 96) medya okuryazarlığından ne anlaşılması gerektiğini ve öğrencilere sağlayabileceği olası katkıları şu şekilde sıralamıştır:

1. Medya okuryazarlığını bilgi devrimine dayanarak yeniden tanımlar.
2. Bir yeterlidir, bir ders değildir. Bu yüzden disiplinler arasıdır.
3. Deneyime dayalı, aktif katılımlı ve farklı öğrenme biçimleri ile uyumludur.
4. Demokratik bir toplumda sorumlu yurttaş olmayı destekler, güçlendirir.
5. Grup çalışmasını, işbirlikli öğrenmeyi ve dayanışmayı destekler.
6. Basmakalıpçılığa, önyargıya, çok kültürlü eğitime duyarlıdır.
7. Eleştirel düşünme becerisi hareketiyle uyumludur.
8. Sağlık eğitiminin anahtar parçalarından biridir.
9. Dezavantajlı öğrenciler ve sınıf tekrarı oranlarının düşürülmesine yardımcı olur.
10. Eğitim programının gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini sağlar.

Medya okuryazarlığı geliştirmenin en önemli nedeni medya kontrolünün etkilerinden mümkün olduğunca uzaklaşmaktır. Gelişmiş bir medya okuryazarlığı sayesinde medya mesajlarının sadece yüzeysel anlamlarıyla yetinmek zorunda kalmaz, daha derin anlamları da algılamış oluruz. Bu medya mesajlarını değiştireceğimiz anlamına gelmez yalnızca medyadan daha az etkileneceğimiz anlamına gelir (Kutoğlu, 2005). Yapılan çalışmalara göre, medya okuryazarlığı ile bireyin medya mesajlarını doğru anlayabilmesine olanak sağlayacak bir medya bilincinin oluşturulması ve eleştirel bir bakışla medya kültürünü çözümleyen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Medya okuryazarlığının amacı dikkate alındığında, bireylerin medya kullanımında bilinçli olabilmelerinin eleştirel bir takım becerilere sahip olmaları gerektiği görüşüne dayanmaktadır (Kurt ve Kürüm, 2010: 20). Eleştirel düşünen bir medya okuryazarı; medyadan edinilen bilgilerin bir başkasının bakış açısıyla oluşturulduğunu bu nedenle bazı gerçekler üzerinde durulduğu, bazılarının görmezden gelindiği, bazılarının da üzerinde oynandığının farkındadır (“Bodrum’u Afganistan yaptılar”, 2009, Akt: Kurt ve Kürüm, 2010: 30).

Televizyon ve internet başta olmak üzere radyo, reklamlar, video, sinema vs. toplumu etkileyen kitle iletişim araçları arasında sayılabilir. Televizyon yayıncılığındaki son gelişmeler, internetin hemen hemen her alanda bilgi sağlayabilen büyük bir kütüphane işlevini kazanması ile birlikte yetişkinlerle beraber çocukların da dünyasında teknoloji önemli bir yer almıştır. Türkiye’de bugün Türkiye Radyo Televizyon (TRT)

kanalları haricinde yayın yapan 24 ulusal kanal, 16 bölgesel kanal, 224 yerel kanal RTÜK'e yayın lisans başvurusu yapmış durumdadır ([www.rtuk.org.tr/firmalar/default.aspx](http://www.rtuk.org.tr/firmalar/default.aspx)).

Bunun yanı sıra milyonlarca internet sitesi, çeşitli yayın yapan radyo kanalları bulunmaktadır. Tüm bunların etkilerini düşünecek olursak çocukları medya okuryazarlığı konusunda eğitmenin ne kadar gerekli olduğunu görebiliriz. Çünkü çocuklar görsel, işitsel, yazılı medya karşısında en pasif alıcı konumundadırlar ve kurgu ile gerçeği ayırt edecek yaşta olmadıklarından her şeyi gerçek kabul ederler. Yapılan araştırmalarda Türkiye'de günde 4-5 saat televizyon izlendiği (<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/neden.html>) ve buna ilaveten bilinçsiz anne-baba davranışları yüzünden çocukların 3 yaşından itibaren televizyonun etkilerine birebir maruz kaldığı görülmektedir.

Amerikan Pediatri Derneği (AAP), medyanın bütün olumsuz ve zararlı etkilerinden korunmak için çocuk doktorlarına, ailelere ve öğrencilere medya eğitimi verilmesini önermektedir (AAP, 2008, Akt: Elma, Kesten vd., 2009: 95). Buna ilaveten Leung (1999, Akt: Elma, Kesten vd., 2009: 95) medya okuryazarlığı dersinin okul programlarına yeni bir ders olarak eklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Birçok ülkede ortaöğretimde ve bazı ülkelerde de ilköğretimde medya eğitimine önem verilmektedir. Bu eğitime ya ayrı bir ders başlığı altında ya da eğitim programı ile bütünleşik bir halde yer verilmektedir.

Anderson (1983, Akt: Hobbs, 2004: 125) etki aracılığı olarak adlandırdığı medya okuryazarlığı yaklaşımının, içeriğinin genel olarak şiddet, materyalizm, beslenme, beden imgesi, risk alma davranışları, habercilikte çarpıtma ve yanlışlık, ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet ve cinsel kimlik kalıp yargıları geliştirme gibi problem alanları etrafında örgütlendiğini belirtmektedir. Birleşik Devletler'de, pek çok eleştirmen, halk sağlığı çalışanları ve akademisyenler, medyaya maruz kalmayı bir risk faktörü olarak belirlemekte ve medya okuryazarlığını da koruyucu faktör olarak önermektedir. Son kanıtlar, medya okuryazarlığı eğitiminin küçük çocukların alkol hakkındaki karar verme davranışlarını etkileyebildiğini göstermektedir (Austin ve Johnson, 1997, Akt: Hobbs, 2004: 125).

Filmlerin, internet sitelerinin ve oyunlarının, televizyon programlarının ve daha birçok medya faktörünün pasif alıcısı konumunda olmamak, bu ortamlardan gelen bilgilerin farklı açılardan eleştirel değerlendirmesini yapmak medya okuryazarlığının



temelidir. Medyanın olumsuz etkilerini önlemek için televizyon programlarının sansürlenmesi, evlerde ve okullarda çocuklara internet ve televizyon yasaklarının getirilmesi yerine medya eğitiminin verilmesi ve böylelikle çocukların ve gençlerin eleştirel bakış açısı kazanmaları, karar verme yetkisine sahip olmaları sağlanmalıdır.

#### **2.1.4. Medya Okuryazarlığı Dersi**

Medya okuryazarlığı dersinin temel yapısı oluşturmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde öğrenci yakın geçmişte öğrendikleri ile yeni öğreneceği bilgileri birbiriyle ilişkilendirerek öğretmenin rehberliğinde kendine özgü değerler oluşturur.

Medya okuryazarlığı dersinin içeriğinin ve kazanımlarının belirlenmesinde dikkate alınan bazı unsurlar vardır. Bu unsurlar doğrultusunda kazanımlar belirlenmiş ve dersin içeriği şekillendirilmiştir.

1. Öğrenciler medyanın kendilerine sunduğu her türlü materyali değerlendirerek kendi amaçlarına uygun olacak şekilde yararlanabilir düzeyde olmalıdırlar.

2. Yapılan yayınlarda bilinçli olarak ya da bilinçsizce bazı yargılar ve mesajlar verilmektedir. Öğrenciler bu mesajlara eleştirilen bir gözle bakmalı, doğruluğunu ve yanlışlığını düşünebilmelidirler.

3. Medyanın ses ve görüntü efektlerini bilgisayar teknolojisiyle kullanarak çok daha etkileyici sahneler oluşturmaya çalıştığını ve filmlerde veya dizilerdeki birçok sahnenin tamamen kurgudan ya da bilgisayar animasyonundan oluştuğunu kavrayabilmelidir (RTÜK ve MEB, 2006). Bunlar ve benzeri unsurlar belirlenerek dersin içeriğinin ve kazanımlarının belirlenmesi sağlanmıştır.

Medya okuryazarlığı dersinin genel amaçlarını şöyle sıralayabiliriz:

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 (RTÜK ve MEB, 2006).

Medya okuryazarlık dersinin üniteleri şöyle sıralanmaktadır: ([www.rtuk.gov.tr](http://www.rtuk.gov.tr))

1. İletişime Giriş
2. Medya Kavramı ve Medyanın İşlevleri
3. Medya Okuryazarlığı ve Türkiye'deki Uygulama Alanları
4. Aile, çocuk ve televizyon,
5. Televizyon
6. Radyo
7. Gazete ve Dergi
8. İnternet

Medya okuryazarlığı dersi 5 pilot ilde uygulanmaya başlandıktan bir süre sonra medya okuryazarlığı dersinin verimliliğiyle ilişkin haberler yazılı basında da yer almaya başlamıştır.

Şekil 1. Medya Okuryazarlığının Gördüğü İlgiye Dair Haber

## MEDYA OKURYAZARLIĞI TUTTU

RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliğiyle 5 pilot ilde başlatılan 'Medya okuryazarlığı' dersinin sonuçları hakkında rapor hazırlandı. Rapor, ders alan öğrencilerin artık televizyon konusunda daha bilinçli tavrı takındıklarını ortaya çıkardı



**KIZ ÖĞRENCİLERİN SAYISI ERKEK ÖĞRENCİLERİ GEÇTİ**

**M**illi Eğitim Bakanlığı ile UNICEF'in işbirliğinde yaklaşık 3 yıl önce başlatılan "Haydi Kızlar Okula" kampanyası çerçevesinde Elazığ'da okula giden kız çocuklarının oranı yüzde 99,7'ye ulaştı. Elazığ Millî Eğitim Müdürü Nihat Büyükbaş, Elazığ'ın Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki iller arasında kız çocuklarının en fazla okulladığı il olduğunu, Türkiye genelinde de en iyi iller arasında bulunduğunu söyledi. İlköğretimde okullaşma oranında erkek öğrencilerin sayısının 3 yıl önce kız öğrencilerden fazla olduğunu ifade eden Büyükbaş, "Bugün itibarıyla erkek öğrencilerdeki okullaşma oranında yüzde 89,9'da kaldık. Kız çocuklarının okullaşma oranında ise yüzde 99,7'ye yükseldik" dedi.

**C**ocukların ve gençlerin televizyon olumsuz etkilerine karşı korunmaları amacıyla Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliğiyle 2006-2007 öğretim yılında 5 pilot ilde başlatılan 'Medya okuryazarlığı' dersinin sonuçları hakkında rapor hazırlandı. Rapor, ders alan öğrencilerin artık televizyon konusunda daha bilinçli tavrı takındıklarını ortaya çıkardı. Ders alan öğrencilerin, boş vakitlerinde televizyon karşısında vakit öldürmedikleri, daha çok haberleri izlemeye başladıkları kaydedildi. Beş ilde 780 yedinci sınıf öğrencisine verilen medya okuryazarlığı dersi hakkında RTÜK ve MEB Talim Terbiye Kurulu görevlileri tarafından medya okuryazarlığı dersinin öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda hazırlanan rapor, gelecek dönemler için umut verdi. Medyanın, çocuk ve gençler arasında şiddeti yaygınlaştırmasına ilişkin tartışmaların doruk noktasına çıktığı bir dönemde, medya okuryazarlığı dersinin pozitif sonuçlar vermesi hem Milli Eğitim Bakanlığı'nı hem de RTÜK'ü sevindirdi. Dersin, birkaç yıl içinde Türkiye genelinde uygulamaya girebileceği belirtildi. Medya okuryazarlığı dersini alan öğrenciler üzerinde yaptığı araştır-

■ **SÜREKLİ TV İZLEMİYORLAR:** Medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilerin, televizyonda program ayrırmı yapmaya başladıkları, önceden bütün televizyon programlarını rastgele izlerken, artık televizyonun zararlı yanlarını görerek, kendilerine bir şeyler kazandıracak programları izlemeye başladıkları tespit edildi.

■ **HABERE ÖZENDİRİYOR:** Okuldan sonra eve giden öğrencilerin, gündüz kışığında özellikle ev hanımlarına ilişkin programları izlemeye başladıkları kaydedildi.

■ **İNTERNETİ DE ETKİLİYOR:** RTÜK'ün araştırmasında, medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin internet ortamında da daha çok haberleri takip etmeye yöneldiklerini ortaya çıkardı.

■ **ÖZEL YAŞAM HASSASİYETİ:** Ders alan öğrencilerin, "Artık haberlerde bile ünlülerin özel hayatlarını gösteriyorlar. Bundan şikayetçiyim. Haber bültenlerinde ülkemizi ilgilendiren çok az haber oluyor" şeklinde şikayette bulunmaları dikkat çekti.

■ **EĞLENCEYE KAPILMIYORLAR:** Yine ders alan öğrencilerin, "Televizyon eğlendirici ama izlemeyi bilmek gerek. Eğlence programlarına çok fazla kendimizi kapırmamalıyız" şeklinde beyanları dersin pozitif olarak ne kadar etkili olduğunu gözler önüne serdi.

([http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/haberler/medya\\_okuryazarligi\\_tuttu.pdf](http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/haberler/medya_okuryazarligi_tuttu.pdf))

### 2.1.5. Medyanın Etkileri

Medya okuryazarlığı ve medya kavramı yeni bir olgu değildir. UNESCO 1982 yılında koymuş olduğu misyon ifadesinde “Gençlerimizi güçlü (etkisi yüksek) imajların, sözcüklerin ve seslerin olduğu bir dünya için hazırlamalıyız” derken, aslında günümüzdeki çoklu medya uygulamalarını da kapsayacak şekilde önemli bir ihtiyaca işaret etmektedir. Önceleri yazılı basın ve arkasından sesli medya araçlarına (radyo, teyp vs.) tanıklık ederken televizyon ile tüm bunları bir arada görmeye başladık. Mesajların gücünün insan kitlelerini etkileyen ve yönlendiren bir dönemece girildiğinde de elektronik ortamlara da taşınan bu mesajlar internet ile yaşamımızın önemli bir parçası olmaktadır (Altun, 2005).

Son yirmi yılda Türkiye’de toplumsal, kültürel ve siyasal yönden hızlı değişimler meydana gelmektedir. Bu hızlı değişimlerin yarattığı anomi ortamında, kitle iletişim araçlarından en yaygın ve en ucuz olanı televizyon, kültürel değişimlerin ve popüler olanın taşıyıcısı konumuna gelmektedir. Diziler ve magazin programları, küçük şehirlerde gençlerin zihinsel temsillerinde, “büyük şehirlerde yaşayanların daha farklı bir yaşam tarzına ve değerlere sahip olduğu” ile ilgili gerçekliğin yeniden temsili ve kurgulanması işlevi görmektedir. Kimlik arayışındaki gençlerin medya tüketimi arttıkça, post-modern dünya içine girdiği, farklılaşmaya çalışırken sıradanlaştığı, homojenleştiği ve yabancılaştığı görülmektedir (Demir, 2008: 421).

Günlük yaşantımızda kitle iletişim araçlarını farklı amaçlar için kullanabiliriz. Kimisi için gazete güne başlarken doğal bir ritüeldir; kahvaltı, etmek gibi. Kimisi için radyosuz bir çalışma ortamı düşünülemez ve kimisi için de akşam evinin köşesine çekildiğinde televizyon izlemek kaçınılmazdır. Her bir araç kendine özgü enformasyon ortamı sağlar. Örneğin gazete okumak için maddi bir bedel ödemeyi göze almak yetmez. Sayfaları çevirmek için birazcık da olsa zahmetine katlanmak gerekir. Oysa radyo dinlemek veya televizyon izlemek için herhangi bir külfete veya zahmete katlanmak zorunda kalmayız. Bunun yanında radyo ve televizyonda yalnızca bir kanalı tercih etmek zorunda kalabiliriz ve akıp süren yayını takip etmek zorunda kalırız. Bir gazete veya dergi okurken ise aynı şeyler söz konusu değildir. Sayfada beğendiğimiz yazıyı dilediğimiz gibi okuyabiliriz (Güneş, 2001). Bu bize insanların bazen iradeleri dışı bazı etkilere maruz kaldığını gösterir.

Kendi iradesi dışında modern dünyanın ve kitle iletişim araçlarının etkilerine maruz kalan bireyi medya, albenili sunumlarıyla önce yalnız bırakarak onu köşeye

sıkıştırmakta, sonra da ona kendi vitrininden veya ekranından dünyaya ve hayata açılma olanağı sağlamaktadır (Güneş, 2001).

Kitle iletişim teknolojilerinde yaşanan baş döndürücü gelişmeler insanları medya konusunda daha bilinçli olmaya sevk etmektedir. Bu konuda anne ve babalara da büyük görevler düşmektedir.

### Şekil 2. Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkisi



**Kaynak:** Poyraz, A. (Ed.). (2002). **Televizyon ve Küçük Çocuk**. Münih: Açılım Yayıncılık, s.13.

#### 2.1.6. Medya Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından 2007 yılında imzalanan protokol ile 5 pilot okul başta olmak üzere tüm okullarda medya okuryazarlığı dersi okutulmasına karar verilmiştir. Bununla beraber derste kullanılacak gerekli materyallerin hazırlanması ve öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi ile gerekli hazırlıklar da tamamlanmıştır. Yalnız o dönemde medya okuryazarlığı dersini kimin vereceği tartışması gündeme gelmiştir. Bu konuda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin derse girme kararına çeşitli tepkiler doğmuştur. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dekanı Suat Gezgin ve Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Melda Cinman başta olmak üzere iletişim fakülteleri dekanları bu derse iletişim fakültesi mezunlarının gerekli formasyon dersini aldıktan sonra girmeleri gerektiği görüşünü sunmuşlardır. Sadece birkaç aylık eğitimden geçmiş kişilerin bu konuda gerekli faydayı sağlayamayacağını, oysa iletişim fakültesi öğrencilerinin bu konuda uzman olarak yetiştiklerini de savunmuşlardır (<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr>). Adıgüzel (2005) (Akt: Karaman ve Karataş, 2009: 801) öğrencilerinin medyanın etkin olduğu ortamlarda büyümesi, öğretmenlerin farklı kültürden gelen öğrencilerin nasıl öreneceğini anlayabilmesi ve medyanın öğ-

renciler üzerindeki olumlu etkisini artırıp, olumsuz etkisini azaltmak için onları yönlendirmesi ve model olabilmesi için etkin bir medya okuryazarı olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için de medya okuryazarlığı ile ilgili eğitimin eğitim fakültelerinde de verilmesi gerektiği, özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara bu eğitimi verecek olan öğretmen adayları için seminerler düzenlenilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Topuz, 2007, Akt: Karaman ve Karataş, 2009: 801).

Bu tartışmalar devam ederken 10 Eylül 2007 tarihinde RTÜK'ten velileri bilinçlendirmek adına bir tanıtım filmi hazırlanarak çağrı yapılmıştır (<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr>). Bu tanıtım filminde, “Değerli Veliler, Çocuklarımızın televizyon izlerken, internet kullanırken, gazete okurken, radyo dinlerken, seçici olmasını, gerçek ile kurguyu ayırt etmesini, kontrollü izleyici olmasını, olumsuz etkilerden korunmasını, doğru şekilde faydalanmasını, yorum yapabilmesini, eleştirel bakabilmesini istiyorsanız, şimdi bunu sağlamak sizin elinizde. Türkiye’de ilk kez RTÜK ve Milli Eğitim bakanlığı işbirliği ile ilköğretim okullarında seçmeli medya okuryazarlığı dersi okutulacaktır. Çocuklarımızın medyayı doğru algılayabilmesi için medya okuryazarlığı dersini seçin.” mesajlarına da yer verilmiştir (<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr>).

RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Böylelikle etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantısını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan, çevresiyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye başlamıştır. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı oluşturmacı (inşacı) yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, uzak ya da yakın geçmişte, çevresinde gözlediği ve bilgiye dönüştürdüğü veriler veya eğitim kurumunda edindiği bilgilerle bu derste elde edeceği verileri ve edineceği bilgileri birbiri ile ilişkilendirecek, böylelikle öğretmenin de rehberliğinde kendisi yepyeni bazı beceri ve değerlere ulaşacaktır. Programda, genel amaç ve kazanımların yanı sıra bazı temel beceri ve değerlerin verilmesi, öğrencilerin kazanımlar yoluyla bu beceri ve değerleri elde etmeleri amaçlanmıştır (RTÜK ve MEB, 2006: 6-7).

Thoman ve Jolls’a (2008) göre medya okuryazarlığı birbirini takip eden üç aşamadan oluşmalıdır. Birinci aşamada öğrencilere nasıl seçim yapacakları ve çeşitli medya kaynaklarına zamanlarını nasıl harcayacaklarını yönetme yeteneği

kazandırılmalıdır. İkinci aşamada öğrencilere eleştirel görüş yeteneği kazandırılarak, mesajları analiz etmeleri ve sorgulama yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Üçüncü ve son aşamada ise medyadan elde edilen bilgilerin sosyal, politik ve ekonomik analizleri yapılmalıdır.

Medya okuryazarlığını geliştirmek için 3 temel kavrama ihtiyaç duyarız;

- 1) **Deneyim / Tecrübe:** Medya mesajları konusunda daha çok tecrübeye sahip olduğumuz zaman onları daha iyi anlarız.
- 2) **Yeteneklerin Aktif Kullanımı:** Analiz yeteneğinin kullanılması mesajların yüzeysel anlamlarından daha derin anlamlara geçilmesini sağlar ve bu da mesajların daha doğru kavranmasına neden olur.
- 3) **Olgunlaşma:** Entelektüel, duygusal ve ahlaki açıdan daha olgun olmamız sayesinde medya mesajlarını daha iyi algılamış oluruz (Potter, 2001:17; Akt: Kutoğlu, 2005).

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için bir çalışma yapılmış (Elma, Kesten vd., 2009: 110) ve bu çalışma sonunda öğrencilerin görüşleri incelendiğinde medyanın algılanma boyutunda öğrenciler medya araçlarının kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında gerekli özeni göstermediğini, medyanın haber ve bilgi verme işlevini etkin bir şekilde yerine getirmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca medyanın tarafsızlığına inandıkları ve eğlendirme işlevinin ön plana çıktığına inanmadıkları belirlenmiştir. Bu dersin algılanma boyutuna bakıldığında ise öğrencilerin bu dersi sıkıcı buldukları, derste kullanılan materyalleri ve dersle ilgili yapılan sınıf içi tartışmaları yeterli buldukları, ancak sınıf içi etkinlikleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıkları, öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğenmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Dersin etkili bir şekilde sunulabilmesi için şu önerilenlerin dikkate alınması gerektiği sonucuna varılmıştır (Elma, Kesten vd., 2009: 111-112) :

1. Medya okuryazarlığı hareketinin amacı, öğretmenin öğrenciye medya ile ilgili bilgiler dikte ettirmesi değil, öğrencinin kendi çalışmaları, araştırmaları ve projeleriyle medyaya bakışını derinleştirmesidir. Medya araçları tarafından iletilen mesajların eleştirel bir gözle incelenmesi, bireysel ve toplumsal etkilerinin farkına varılması için medya okuryazarlığı dersinin öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülmesi gerekmektedir. Medya okuryazarlığı dersinde öğretmen, kılavuzluk

yapan, yönlendiren, öğrenci çalışmalarını eleştirel açıdan inceleyebilen ve dönütler verebilen, öğrencileri araştırmaya sevk eden, öğrencinin kendisini ifade etmesine olanak tanıyan bir uzman olarak görev yapmalıdır.

2. Öğrencilerin dersi sıkıcı olarak nitelendirmeleri, medya okuryazarlığı dersinde öğretim yöntemleri açısından çeşitlilik sağlama, konulara bağlı olarak farklı yöntemler ve materyaller kullanma zorunluluğunu doğurmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin, dersi nasıl daha zevkli ve eğlenceli hale getirebilecekleri konusunda medya okuryazarlığı ile ilgili dünyada çeşitli projelerle ortaya konan yaklaşımları ve yöntemleri bilmesi ve kullanması gerekir. Bu amaçla bu dersi verecek öğretmenlerin bireysel çabalarının yanı sıra bu öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitim seminerlerinin uygulamalarla zenginleştirilmesi ve bunların sınıf ortamında da verilmesi sağlanmalıdır.
3. Medya okuryazarlığı dersine yönelik öğrenci tutumları ile ilgili yapılacak çalışmalarda nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin de kullanılması; öğrencilerin, medya, medya araçları ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin ya da tutumlarının daha derinlemesine inceleme olanağı sağlayacaktır.

### **2.1.7. İletişim Teknolojileri ve Gelişen Medya**

Bu başlık altında, iletişim kurma ve televizyon, radyo, gazete, dergi, internet gibi iletişim teknolojileri konularına değinilmiştir.

#### **2.1.7.1. İletişim Kurma**

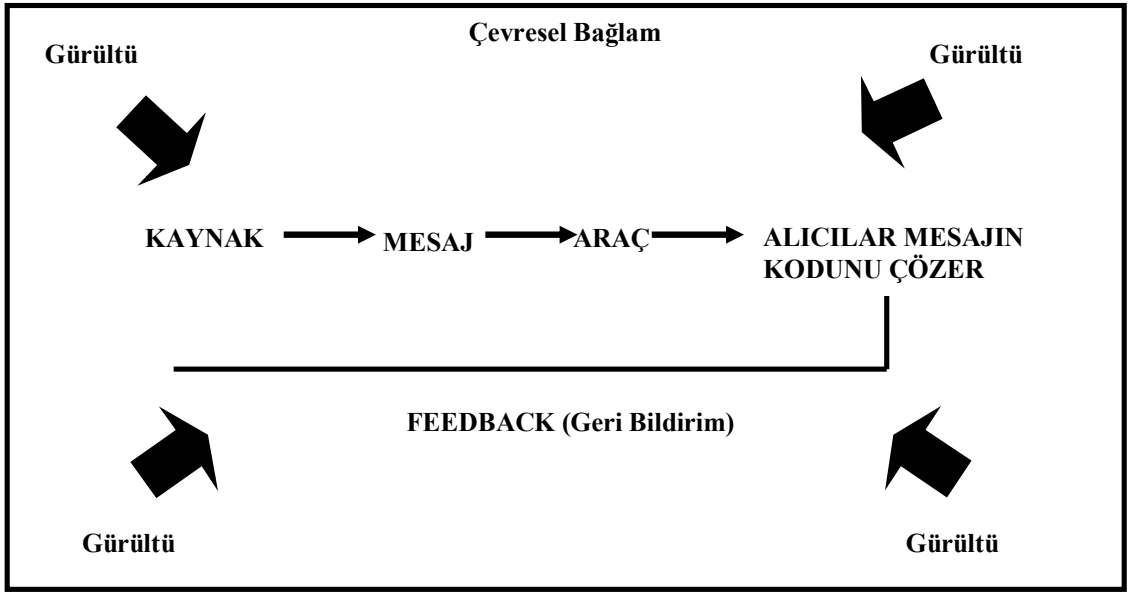
İletişim kavramı İngilizcedeki communication kelimesinin karşılığı olarak dilimizde kullanılmaktadır. Kavramın kökeni incelendiğinde ‘commun’ yani; odaklaşmak, ortak kılmak kökünden türediği görülmektedir. Kavramın genel bir tanımını yapmak gerekirse; insanlar arasındaki her türlü bilgi, duygu ve düşünce alış-verişi, bilginin ortaklaşa kullanılması şeklinde bir tanım vermek mümkündür. Tanımdan da anlaşılacağı gibi iletişim hem kişisel hem de toplumsal bir süreci kapsamaktadır (Işık, 2000).

Cüceloğlu’na (1987) (Akt: Kızılluluk, 2001) göre iletişim iki birim arasında birbirine ilişkin mesaj alış verişidir. Ergin (1988) (Akt: Kızılluluk, 2001) ise iletişimi bir kaynağın bir mesajı bir kanal üzerinden bir alıcıya iletmesi sürecidir biçiminde tanımlamıştır.

Bir başka tanıma göre iletişim, belirli araçlar kullanarak gerçekleştirilen bir eylemdir. Bu araçlar dil, jest, mimik vs. türünden doğal araçlar olabileceği gibi; radyo, televizyon, internet, gazete türünden insan eliyle geliştirilen kitle iletişim araçları da olabilmektedir (Çakır ve Topçu, 2005: 71).

İletişim sürecini anlamlı hale getiren bazı unsurlar vardır. Bunlar temel olarak; kaynak, ileti (mesaj), kodlama- kodaçma, kanal, hedef kitle (alıcı), tutum-davranış değişikliği ve geri besleme (feedback) şeklinde sıralanmaktadır (RTÜK, 2007: 6).

**Şekil 3. İnsan İletişiminin Temelleri**



Kaynak: RTÜK (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. Ankara, s.6.

İletişim sürecinde kaynak, “iletişimin konusunu ya doğrudan doğruya oluşturan ya da başkalarınca oluşturulmuş konuyu, düşünceleri, görüşleri düzenleyen ve hedef kitleye gönderen kişi/kişiler, kuruluş veya işletme olabilmektedir (Usal ve Kuşluvan, 1998). İletişimin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi öncelikle kaynağa bağlıdır. Bu nedenle kaynağın bazı özellikleri taşıması gerekmektedir. Kaynağın olayları çabuk kavrayabilmesi, isabetli ve zamanında kararlar alması, duygularını ifade ederken akıcı bir üslup kullanması hedef kitle ile daha doğru iletişim kurmasını sağlayacaktır.

Mesaj, kaynaktan alıcıya gönderilen bir uyarı, bir düşünce, duygu, kanı ya da bilgilerinin kaynak tarafından kodlanmış halidir (Yüksel, 2003). Mesaj ögesinde üç nokta önem taşımaktadır. Bunlar; (a) mesaj dili ve kodu, (b) mesaj içeriği, (c) mesaj



geliştirimi olarak ifade edilmektedir (Yüksel, 1989). Mesajın dili konusunda en önemli nokta; etkin ve sağlıklı bir iletişim adına, bu dilin hem kaynak hem de hedef kitle açısından net ve anlaşılır bir dil olmasıdır. Mesaj içeriği sunulurken belli bir sıra ve düzen içerisine sunulması gerekir. Mesaj geliştirimi ise; iletişim kaynağının kodları ve içeriği seçerken ve düzenlerken verdiği kararlardır. Bu kapsamda kaynağın özellikleri ve hedef kitlenin özellikleri önem taşımaktadır. Mesaj geliştirirken önemli olan hedef kitlenin dikkatini çekebilmektir.

Kanal, kaynak ve hedef kitle arasında yer alan ve simge ya da sembolere dönüşmüş iletinin akışını sağlayan yol, geçit olanak tanımlanmaktadır. İster yüz yüze iletişimde, isterse de kitle iletişimde kaynağın oluşturduğu iletinin alıcıya ulaşması için, başka deyişle iletiyi kaynaktan alıp, paylaşması istenene iletebilmek için mutlaka bir kanala ihtiyaç duyulmaktadır (RTÜK, 2007: 11-12). İletişim kanallarını 2 guruba ayırabiliriz. Bunlar; kişilerarası iletişim kanalları ve kitle iletişim kanallarıdır. Kişiler arası iletişim kanallarını kaynak ile alıcının yüz yüze gelmesi durumunda söz, yazı, resim, fotoğraf veya hareket şeklinde örneklerken; kitle iletişim kanallarını ise kaynak tarafından kodlanan bir mesajın televizyon, radyo, gazete, film, video, internet vb. kitle iletişim araçlarıyla iletilmesi durumunu örnekleyebiliriz.

İletişim sürecinin son ögesi olarak adlandırılan alıcı bir diğer adıyla hedef kitle, iletişim sürecinde en çok üzerinde durulması gereken konudur. Hedef kitlenin özellikleri iletişim sürecine yön verir. Çünkü hedef kitle kodu ya da mesajın içeriğini bilemezse mesajı anlayamayacaktır. Bu da sağlıklı bir iletişim kurulmasına neden olacaktır.

#### **2.1.7.2. Televizyon**

Gelişen teknoloji ile birlikte insanların gündemine televizyon, bilgisayar, VCD, DVD, radyo gibi daha teknolojik araçlar girmiştir. Bu araçlara artık hemen hemen her insan rahatlıkla ulaşabilmekte ve bunları eğlence, bilgilendirme ve serbest zaman değerlendirme aracı olarak kullanabilmektedir.

Bunlardan özellikle televizyonun modası geçmiş gibi görünse de neredeyse her evde başköşede yerini aldığı görülmektedir. Ayrıca hem göze hem de kulağa hitap etmesi ve olayların çok uzaklardan bile olsa takip edilebilmesiyle bütün kitle iletişim araçları içerisinde neredeyse en etkilisi ve en güçlüsüdür. Televizyonun, toplumun her kesiminin yaşamında önemli bir yere ve etki gücüne sahip olduğu herkes tarafından

kabul gören bir gerçektir (Marie-Francoise,1998; Stanhon,1998; Akt: Yeşil ve Korkmaz, 2008: 57).

Televizyon, birey ve toplumun zihinsel, sosyal, duygusal ve kültürel gelişimi açısından önemli bir vasıta olma niteliğindedir. Televizyon aracılığı ile binlerce kilometre uzaklıkta olan herhangi bir olay ve durum hakkında bilgi sahibi olabilmekteyiz.

Günümüzde televizyonculuğun hem yayıncılık teknikleri hem de TV alıcı sayısı bakımından en fazla geliştiği bölge Kuzey Amerika ve Avrupa'dır. Afrika'nın ve Asya'nın bazı bölgelerinde ise henüz telefon, televizyon ve radyo gibi teknoloji ürünleriyle tanışmamış milyonlarca aile vardır (MEGEP, 2008: 29). Ülkemizde ise televizyon yayıncılığı yüksek maliyeti nedeniyle Batı ülkelerine göre geriden başlamıştır. İstanbul Teknik Üniversitesi'nin (İTÜ) bir laboratuvar çalışması olarak 1952'de başlattığı ilk deneme yayınları ülkemizde televizyonun başlangıcı olarak kabul edilir. İlk yayında Kore Savaşı ile ilgili bir film gösterilmiş, ardından dönemin ünlü gazetecisi Burhan Felek'in bir konuşması canlı yayınlanmıştır. Son derece kısıtlı imkanlarla oluşturulan bu programlar zamanla çeşitlenmiştir. 1966 yılına gelindiğinde evlerde ve iş yerlerindeki alıcı cihaz sayısı iki bin civarına ulaşmıştır. İTÜ'nün yayınları 1970 yılına kadar sürmüştür. Daha sonra İTÜ terör ve şiddet olayları nedeniyle 1968 yılında açılan TRT'ye devrederek yayınlarına son vermiştir. TRT'nin 30 Ocak 1968'de gerçekleştirilen ilk yayını, Televizyon Daire Müdürü Mahmut Tali Öngören'in "Başlarken" adlı bir konuşmasıyla açıldı ve spiker Zafer Cilasun'un sunduğu haberlerle devam etti. 1971'de yapılan askeri darbe sonrasında TRT Kanunu değiştirildi ve bu kurum özerk olmaktan çıkartılarak "tarafsız bir kamu iktisadi kuruluşu" haline getirildi. Yine bu dönemde TRT'de önemli ölçüde teknik gelişme yaşandı. Vericilerin gücü artırıldı, spor karşılaşmaları, olimpiyatlar ve Eurovision şarkı yarışmaları naklen yayınlanmaya başlandı. TRT 1974 yılının Temmuz ve Ağustos aylarında gerçekleştirilen Kıbrıs Barış Harekâtı sırasında çatışma bölgelerinden naklen haberler sundu. Harekâtın televizyonda adım adım verilmesi halkın televizyona olan ilgisini artırdı. 1970'lerde TRT, Halit Refiğ, Metin Erksan ve Lütfi Akad gibi önemli film yönetmenlerine beğeniyle izlenen televizyon dizileri çekti. Yayınlar 5 günden 7 güne çıkartıldı, haftalık yayım saati de 45'i aştı. 1980'lerde televizyon yayıncılığında en önemli yenilik, renkli televizyondur. Ayrıca bu yıllarda eğitime de önem verilerek Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliğine gidilmiş ve okuma yazma bilmeyenler ile üniversiteye

hazırlananlar için özel programlar hazırlanmıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise özel televizyonlar yayın yapmaya başlamışlardır (MEGEP, 2008: 36-37).

Televizyonun tarihi geçmişine kısaca değindikten sonra çocuklar üzerindeki etkilerinden de bahsetmek gerekmektedir. Televizyonun çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabilmektedir. Televizyon yoluyla çocuklar paylaşma, işbirliği ve davranış modellerini algılama gibi olumlu sosyal davranışlar edinebildikleri gibi olumsuz mesajları da alabilmektedirler. Çünkü gelişen teknoloji ile birlikte çocuklar günün çoğunu televizyon ve bilgisayar başında geçirmeye başlamışlardır. Ev hayatında genellikle açık halde bulunan televizyonların etkisinden çocukları uzak tutmaya çalışmak gittikçe daha zor bir hal almaktadır. Özellikle küçük çocukların televizyondan gelen mesajlara karşı direkt alıcı konumunda olması ve gerçek ile kurguyu ayırt edememesi zararın daha büyük boyutlara ulaşmasına neden olabilmektedir.

Televizyonun şiddet ve saldırgan davranışlar, cinsellik, akademik performans, beden kavramı ve benlik imajı, beslenme, diyet ve obesite, madde kullanımı ve istismar üzerinde başlıca negatif etkileri gözlenmiştir (Wake, Hesketh, Waters, 2003; Akt: Arslan, Ünal, Güler ve Kardaş, 2006). Çocuklara küçük yaştaki etkileri göz önünde bulundurularak üç yaşından küçüklerin televizyon izlememesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü bu yaşlardaki çocukların gerçek yaşamı öğrenmesi ve sosyal ilişkiler kurması gerekmektedir. Çocuklar yaklaşık on yaşına kadar gerçek ile uydurma hayal ürünü olayları fark edemez ve soyutlama yeteneğini kazanamaz (Poyraz, 2002: 7). Dört beş yaşından sonra çocuklara televizyon izlemeyi yasaklayamayız ve belli kurallar konulsa bile çocuk girdiği farklı ortamlara her şekilde televizyonun etkilerine maruz kalacaktır. Bu etkilerden çocukları uzak tutmak için anne ve babaların biraz daha dikkatli olması ve gerekli tedbirleri alması gerekir.

Bu konuda anne babalara düşen görevler; çocukların ne zaman hangi programları izleyeceğine karar vermek, program izletirken daha seçici olmak, yeri geldiğinde zaman ayırarak onlarla beraber televizyon izlemek, korku, şiddet içeren programlardan yeterince uzak tutmak izlenirse bile gerekli açıklamaları yaparak onları teselli etmek, bu psikolojik etkilerine ilaveten fiziksel yönden de zararlarına dikkat etmek, oturuşlarına, televizyonun sesine ve göz mesafesine dikkat etmek şeklinde sıralanabilir (Poyraz, 2002).

#### Şekil 4. Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkisi



**Kaynak:** Poyraz, A. (Ed.). (2002). *Televizyon ve Küçük Çocuk*. Münih: Açılım Yayıncılık, s.3.

#### 2.1.7.3. Radyo

Geleneksel iletişim araçlarının biraz daha geri planda kaldığı günümüzde bu araçlar yine de hayatımızdaki önemini korumaktadır. Bu araçlardan biri de radyodur. Radyo kelimesi, Latince radius (ışınlama) ve Yunanca fone (ses) kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşan Radyofoni kelimesinin kısaltılmış şeklidir (MEGEP, 2008: 3).

Radyo Yayını, Hertz dalgaları olarak da adlandırılan elektromanyetik dalgalar, enerjisi aracılığıyla bir olayın, ses-müzik vb. bir iletinin geniş kitlelere ses yoluyla aktarılmasıdır. Başka bir deyişle, kulakla duyulabilecek sinyallerin radyo frekansları aracılığıyla boşlukta yayılması ve bunun sonucunda bu sinyallerin, bu amaç doğrultusunda geliştirilmiş özel alıcılar vasıtasıyla toplumu oluşturan bireylerce izlenmesidir.

Radyonun bulunuşunun yaklaşık 87 yıllık bir geçmişi vardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu tarihin 1860'lardan önceye dayandığı söylenebilir (RTÜK, 2007). Türkiye'de radyo stüdyosu ilk kez İstanbul'da 1927 yılında kurulmuş ve ilk canlı yayınına 1933 yılında bir futbol karşılaşmasıyla başlamıştır. Taksim Stadında yapılan canlı yayını o dönemin ünlü maç sunucularından Sait Çelebi sunmuş, yayının gerçekleşmesi için Taksim Kışlası'nın çatısına antenler yerleştirilmiştir. Yayının arada bir kesilmesine, parazitli gelmesine karşın, halk tarafından baştan sona ilgi ile izlenmiştir. Ankara'da ise ilk radyo stüdyosu 1928 yılında kurulmuş ve 1938 yılında ciddi öğretim yapan, sanatkâr yetiştiren Türk Musikisi'nin sorunlarına eğilen, bütün bu işleri sıkı bir disiplin içinde yürüten bir öğretim kurumu olmuştur

([http://www.universitehaber.com/article.php?article\\_id=169#ixzz13pjBiTWN](http://www.universitehaber.com/article.php?article_id=169#ixzz13pjBiTWN)).

Radyo geçmişten bugüne haber, eğlence ve reklam açısından önemli bir kitle iletişim aracı olmuştur. Radyo yayınları dünyada yaygın olarak kullanılan ve kolaylıkla ulaşılabilen bir kaynaktır. Özellikle televizyona göre daha küçük olması, her mekânda rahatça dinlenebilmesi, küçük ve rahat taşınabilir özellikleri gibi üstünlüklere sahiptir. Ayrıca radyonun daha ekonomik olması, gazete dergi gibi veya televizyon yayınları gibi belli bir yayın hazırlığının olmaması nedeniyle de avantajlı olduğunu söyleyebiliriz. Radyo, müzik ve dramının yanında bir haber aracı olarak da kendini kabul ettirmiştir ve halk giderek radyonun en güvenilir kitle iletişim aracı olduğunu düşünmeye başlamıştır. Radyoya olan bu güven duygusu yapılan bazı araştırmalarda da görülmektedir. Örneğin İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi'nin 5 bin kişilik bir örnekleme yaptığı araştırmada, dürüstlük ve güvenilirlik açısından kitle iletişim araçları sıralamasına göre yüzde 47.2 ile radyo birinci sırada, yüzde 25.5 ile gazete ikinci sırada, nihayet yüzde 17.3 ile televizyon üçüncü sırada gelmektedir (RTÜK, 2007).

RTÜK'e (2007) göre radyonun tarihsel süreci incelendiğinde aşağıdaki amaçlar ve işlevler için kullanıldığı söylenebilir;

1. Devletlerin, hükümetlerin, ulusal ve uluslararası alanda kendi ideolojilerini benimsetmeleri, yaymaları ya da pekiştirmeleri,
2. Başta üçüncü dünya ülkeleri olmak üzere pek çok ülkede eğitim amacıyla kullanılması,
3. Eğlence ve özel sektör ürünlerini pazarlama amaçlı,
4. Bazı ülkelerin bağımsızlık savaşlarında ya da baskıcı rejimlere karşı halkı bilgilendirme ve bilinçlendirme,
5. Farklı kültüre sahip toplulukların seslerini duyurmak ya da haklarını aramak ve kültürlerini yaşatmak amacıyla kullanılmaları,
6. Günümüzde ise internetin kazandırdığı imkânlar sayesinde insanların kolayca radyo kurup kendilerini ifade etme amacıyla kullanmaları. Bu amaçları gerçekleştirme doğrultusunda kullanılan radyo, bütün kitle iletişim araçları için geçerli olduğu gibi yanlış kullanımları sonucu olumsuz etkilere neden olabilmektedir (RTÜK, 2007);
7. Dilin yanlış ve kötü kullanımı,
8. Konuşmalarda Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmaması,
9. Küfür ve argo içerikli ifadeler yer verilmesi,
10. Müstehcen ifadeler veya imalar içeren konuşmalar yapılması,

11. Herhangi bir konuda kişi, kurum ya da kuruluşlar hakkında hakaret ve aşağılama içeren ifadeler kullanılması,
12. Topluma mal olmuş kişilerin özel hayatlarıyla ilgili haber ve yorumlarda bulunulması gibi etkenler dinleyicilerin sosyal, kültürel ve toplumsal değerlerinde bozulmalara yol açabilmektedir.

#### 2.1.7.4. Gazete ve Dergi

Türk Dil Kurumu'nun yayınladığı Türkçe Sözlük; gazeteyi, “politika, ekonomi, kültür ve daha başka konularda haber ve bilgi vermek için yorumlu veya yorumsuz, her gün veya belirli zaman aralıklarıyla çıkarılan yayın” şeklinde tanımlamaktadır. Gazete kelime anlamı itibariyle aslında bir para ismidir. Eski Roma’da Senato haberlerini halka bildirmek için çıkarılan “Fogli Volanti” adlı yazılı kâğıdın satın alınabilmesi için piyasaya sunulan özel bir sikkeye “gazete” adını vermişlerdir. Ülkemizde ise Cumhuriyet öncesi dönemde gazetenin adı, zabıtname, tutanak anlamına gelen “ceride”dir (İspirli, 2000).

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

Türk toplumu ise gazete ile ‘tarihte ilk Türk gazetesi’ olarak nitelendirilen “Takvim-i Vekayi’nin yayımlandığı 1831 yılında tanışmıştır. Gazetenin Türkiye’ye geliş koşulları ve süreci kuşkusuz gazetecilik mesleğinin o yıllardaki niteliğini de belirlemiştir. Türk basınının ortaya çıkışı ve kullanımıyla Batı arasında önemli ölçüde farklılıklar bulunmaktadır. Batıda yazılı basın, ticaretin gelişmesi sonucu ortaya çıkan ekonomik ihtiyacı karşılamak amacıyla doğmuş ve zaman içinde mücadeleler sonucunda gelişmiştir. Yani alttan gelen bir talep, bir doğal istek neticesinde faaliyete başlamıştır. Oysa Osmanlı’da 19. yüzyılda dağılma sürecine girmiş olan devletin

kimliğini korumak amacıyla seçilen “Batılılaşma yolu” doğrultusunda bizzat devlet eliyle başlatılmıştır (Altun, 1995, Akt: RTÜK,2007).

Gazete, haber, reklam, yorum, bilgi içeren ve düşük maliyeti olan; diğer kitle iletişim araçları gibi zamanla sınırlı olmayan, yayınlandığı anda duyulup yorumlanması gerekmeyen bir kitle iletişim aracıdır. Kalıcıdır ve istenilen zamanda ulaşılabilen bir araçtır. Gazeteler haberciliğe farklı açılardan yaklaşabilirler. Bir kısım gazeteler daha ciddi bir yorum sergilerken; bazıları ise daha magazinsel bir bakış açısıyla haberlerini sunabilir.

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

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

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

1. Bir kere yazılı basın okuyucuya metnin görünümünü kontrol edebilme, kendi yetenek ve ilgilerine göre hızlı ilerleme imkânı sunmaktadır.
2. Diğer kitle iletişim araçlarının tersine gazete ve dergiler, kitleye sadece bir kere ulaşma olanağı ile sınırlı değildir. Yayınlandığı anda izlenip, dinlenip ya da anlamayı gerektirmez. Okuyucu bir metni ya da reklamı anlamadığında sunumu yeniden gözden geçirmesi ve metin üzerinde düşünmesi mümkündür.
3. Bu araçlarda ele alınan konu daha ayrıntılı işlenmektedir. Herhangi bir konuyu gerektiği uzunlukta ve derecede ele almak için basılı araçlar en uygun olanıdır.
4. Gazete ve dergiler daha yüksek saygınlığa sahiptir. Özellikle bazı basılı araçların okuyucu gözünde özel bir saygınlığı vardır ve bu yüzden de okuyucuların, belirli yayın organları karşısında çok kolay etkilenmeye hazır oldukları görüşü ileri sürülmektedir.

5. Gazetenin ulaştırdığı haber mesajları, saklanabilir bir belge niteliğini taşımaktadır. Bu yönden, belge olması nedeniyle, istendiğı zaman tekrar okunma, gözden geçirilme olanağını bünyesinde barındırmaktadır ( Yüksel, 1994, Akt: RTÜK,2007).

#### **2.1.7.5. İnternet Teknolojisi ve Gelişimi**

İnternet, ağların ağı anlamına gelmektedir, dünya çapında milyonlarca bilgisayarı birbirine bağlayan bir sistem olarak tanımlanabilir (Geray, 2002, Akt: Çakır ve Topçu, 2005: 75). Diğer bir değişle, internet dünya kapsamında birçok bilgisayar sistemini TCP/IP protokolü ile birbirine bağlayan ve gittikçe büyüyen bir iletişim ağıdır. Bu ağa dünyanın dört bir yanından sürekli yeni bilgiler ve dökümanlar yüklenmekte ve bu nedenle hiç durmadan gelişen ve büyüyen bir yapı oluşturmaktadır.

Engelman (1996:3; Akt: Erol, 2007:121) interneti, “kendi kendine yönetilen binlerce küçük ağı, milyonlarca bilgisayarı ve insanı birbirine bağlayan dünyanın her tarafına yayılmış bir ağ” olarak tanımlamış ve internetin teknolojik özelliğini vurgulamıştır. Bunun yanında DiMaggio ve arkadaşları (2001:307-346; Akt: Erol, 2007:121) ise interneti , “bilgi iletişimine ve kişiler arasında iletişime izin veren, bilgisayarlar ve diğer sayısal aygıtlar vasıtasıyla insanları ve bilgiyi birbirine bağlayan ağların, elektronik ağı” olarak tanımlayarak internetin etkileşim özelliğini ön plana çıkarmaktadır.

İnternet, 1962 yılında Amerikan Askeri Araştırma Projesi (ARPANET) ve Massachusetts İnstitute of Technology'nin üzerinde çalışmaya başladığı “galaktik ağ” kavramıyla anılmaya başlandı. ARPANET kapsamında ilk bağlantı, 1969 yılında dört merkezle University of California at Los Angelas, Stanford Stanford Research Institute, University of Utah ve University of California at Santa Barbara arasında gerçekleştirilmiştir. Ana bilgisayarlar arası bağlantılar ile internetin ilk şekli ortaya çıktı. 1972'de elektronik posta (e-mail) kullanılmaya başlandı. 1 Ocak 1983'te ise, İletişim Kontrol Protokolü (Transmission Control Protocol) ARPANET içinde yürürlüğe girdi. TCP/IP bugün var olan internet ağının temelini oluşturmaktadır. 1990'da ise NSFNET işletilmesine yönelik olarak oluşturulan ileri Ağ Hizmetleri (Advance Network Services) ile internet omurgasının özelleştirilmesi süreci başlamış oldu. 1995'ten itibaren internet omurga işletmeciliğı tümünden özel işletimcilerin eline geçmiş bulunmaktadır (Çakır ve Topçu, 2005: 75).



Dünyada bu gelişmeler ile birlikte İnternet'in kullanımı ABD sınırlarını aşarak, başta üniversite mensupları olmak üzere, birçok kişi tarafından kullanılmaya başlandı. Ülkemizde ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve TÜBİTAK'ın katkılarıyla ilk olarak 1993 Nisan ayında internet ağına bağlanmıştır (Akgül, <http://web.bilkent.edu.tr/turkce/yazilar/yy/filyy.html>, Akt: Yaylı, Öztürk ve Alabay, 2003: 3).

Bilgisayar ve elektronik iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan internetin, toplumun geneline yayılma oranı diğer iletişim teknolojilerinin yayılma oranının önüne geçmiştir. İnternet olağanüstü bir hızla yayılarak tarihin en hızlı yayılma gösteren en hızlı iletişim aracı olmuştur (Slevin, 2002:2; Akt: Erol, 2007: 122). ABD'de radyonun 60 milyon insana ulaşması 30 yıl alırken televizyonun bu yayılma seviyesine ulaşması 15 yıl almıştır. İnternet ise dünya çapında bilgisayar ağının gelişmesini izleyen 3 yıl içerisinde bunu başarmıştır (Castells, 2000:382; Akt: Erol, 2007: 122).

İnsanlar üzerinde olumlu ve olumsuz bazı etkileri görülen internet, insanların günlük yaşamlarını, sosyal hayatlarını, kültürel gelişimlerini farklı açılardan etkilemiştir. İnternetin çok yaygın bir şekilde kullanıldığı dünyamızda artık kültürel etkileşimlerin ve sosyal hayatların birbirlerinden fazlaca etkilenmekte olduğu ve bu etkileşimin hızlanarak arttığı görülmektedir. Bunların yanı sıra internetin bize sunduğu bilgi ağırlıklı içerikler dünyada bilginin kısa sürede çok hızlı bir şekilde geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır (Sarıfakıoğlu, 2007: 54).

#### **2.1.7.5.1. İnternetin Sunduğu Hizmetler**

İnternet, değişik bilgisayar ağlarında olan insanların, dünyanın neresinde olurlarsa olsunlar, birbiriyle aynı ağ üzerindeymiş gibi haberleşmelerini ve bilgilerini en verimli şekilde paylaşmalarını sağlayan bir teknolojidir (Kılıç ve Karaaslan, 1998, Akt: Karasar, 2004: 120).

İnternet ve beraberinde sunduğu hizmetler sürekli kendilerini yenilemekte ve kullanıcılarının dikkatlerini çekmeyi sürekli başarmaktadırlar. Son yıllarda çok yaygın bir şekilde kullanılan sosyal paylaşım ağları, birçok amaç için kullanılabilen e-posta servisleri, üniversiteler tarafından dünyanın dört bir yanında kullanılan uzaktan eğitim sistemleri, aynı anda farklı yerlerdeki birçok insanla yapılabilen video konferanslar, binlerce dokümanın içerisinde birkaç saniyede istediğimize ulaşmamızı sağlayan

arama motorları, milyonlarca kullanıcıyı kendisine bağlamayı başaran online oyun servisleri internetin günlük hayatımıza karışmayı başardığı hizmetleri arasında sayılabilir. Bütün bu hizmetlerin tek ortak noktası temelde interneti kullanması ve sürekli bir gelişim içerisinde olmasıdır.

Eğitimden ticarete, sosyal paylaşımdan eğlence sektörüne kadar her alanda hizmet verebilen internet servisleri bu denli hayatımızın her alanında bulunurken onlardan etkilenmemek veya faydalanmamak şüphesiz düşünülemez. İnternet, kullanıcılarına sağladığı servisler aracılığıyla insanlığın günlük hayatını etkilemeye ve alışkanlıklarımızı değiştirmeye devam edecektir.

#### **2.1.7.5.2. İnternetin Toplumlar ve Bireyler Üzerindeki Etkileri**

İnternet gerçek hayatta insanlar arasındaki birçok önemli farklılığı ortadan kaldırmaktadır. Kişiler arasındaki cinsiyet, yaş, ırk ve kültür gibi gerçek dünyada önemli olabilecek pek çok özellik internetin tabii doğasıyla ortadan kalkmaktadır. İnsanlar, zamandan ve mekândan bağılı olmaksızın internetteki farklı platformlarda bir araya gelerek sanal topluluklar oluşturabilmektedirler. Bu topluluklar sayesinde farklı kültürler arasındaki iletişim en üst düzeye çıkmaktadır (Sarıkfakıoğlu, 2007: 54).

Bazı bilim adamları insanların, internet araçlarını kullanarak zamana ve mekana bağılı kalmaksızın hem toplumsallaşabilecekleri hem de beraber çalışabilecekleri bir noktaya ulaştığını düşünürlerken; diğer taraftan bazı bilim adamları da, internetin insanları toplumdan uzaklaştırdığını ve yalnızlığa ittiğini ileri sürmektedirler. Bu bağlamda internetin topluma olan etkilerini değerlendiren iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan bir tanesi, internetin toplum için zararlı etkileri olduğunu ve insanları internete bağımlı hale getirdiğini vurgularken; diğer yaklaşım ise internetin toplum için yararlı olduğunu ve toplumsal ilişkileri geliştirdiğini ileri sürmektedir (Erol, 2007: 122).

İnternet araçlarının hastalık etkileri olduğunu ileri süren bilim adamları, internet araçlarının “daha ziyade gerçek olmayan bir iletişimin gelişmesine yardımcı olduğunu (Benieger, 1987; Akt: Erol, 2007: 123-124); özel hayata olan müdahaleyi kolaylaştırdığını (Bennet ve Grant, 2000; Akt: Erol, 2007: 123-124); modern hayatı yararsız bilgiler ve kullanışsız teknolojiler ile karmakarışık hale getirdiğini (Rohlin, 1998; Shenk, 1997; Akt: Erol, 2007: 123-124); internetin toplumsal iletişim kanallarını kestiğini ve bireyleri ailelerinden uzaklaştırdığını, bireyleri topluluklardan kaçarak

yalnız başına zaman geçiren bireylere dönüştürdüğünü (Nie ve Erbring, 2000; Akt: Erol, 2007: 123-124) ileri sürmektedirler. Bunlara ilaveten internetin komşuluk ilişkilerini zedelediği, sanal dünyada zamanlarının çoğunu geçiren insanların gerçek dünyadaki ilişkilerinin sarsıldığı da söylenebilir. Ayrıca aile içi etkileşimi azaltıp, özellikle gençleri depresyona soktuğu da görülmektedir.

Bütün bunların yanında internette uzun vakit geçiren insanlarda çeşitli sağlık problemlerinin ortaya çıktığı da görülmektedir. İnternette çocukları bekleyen tehnelere de değinmek gerekir. İnternette sansür ve denetimin olmaması, uygun olmayan içeriklerin çocukların karşısına çıkması gibi problemlerle karşılaşılabilir. İnternet üzerinden herhangi bir ortamda taciz ve sömürüye uğrayabilen çocukta hayal kırıklığı, korku ve tedirginlik olabilir. İnternetin çocuklar için risklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (AACAP, 2001; Akt: Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar, 2007); internet üzerinde uygun olmayan alanlara girmeye teşvik edilmeleri, şiddet ve pornografik içerikteki çevrimiçi bilgi ile karşılaşmaları, güçlü reklamcılık unsurlarıyla yanıltılmaları, ödül verileceği belirtilerek, bilinmeyen bir web sayfasına kişisel ve ailesel bilgilerini girmeye ikna edilmeleri ve fiziksel ve sosyal gelişime yönelik etkinliklere yeterince zaman ayırmamalarıdır.

İnternet, kesinlikle korkulması gereken bir ortam değildir. İnternetin sunduğu olanakları, elinin tersiyle itmek ise çağdışıdır. Ancak uzmanlara göre sadece Amerika'da beş milyon kişinin internet yüzünden sosyal hayatlarını yitirdikleri ailelerini, işlerini, uykularını sanal konuşma odaları için feda ettiklerini (Potera, 1998; Akt: Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar, 2007) düşününce, temkinli olmakta da fayda vardır.

İnternetin toplum için faydalı olduğunu ileri süren yaklaşımlar ise; internet teknolojilerinin, "hiyerarşinin ortadan kalkmasına yardımcı olabileceğini (Sproull ve Keiser, 1992; Akt: Erol, 2007:125-126); yeni ve ilginç toplulukların oluşmasına imkan sağlayabileceği (Schwartz, 1996; Akt: Erol, 2007: 125-126) görüşlerini ileri sürmüşlerdir. Bunların yanı sıra zaman ve mekan sınırlaması olmadan insanların iletişimine olanak sağladığı ve böylece toplumsal ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunacağını da ileri sürmüşlerdir.

İnsanlar günlük olarak gerçekleştirdikleri birçok faaliyeti, internet ortamında gerçekleştirerek, zamandan tasarruf edip toplumsallaşmaya daha fazla zaman ayırabilirler. Örneğin internetten alışveriş, fatura ödeme, E-devlet uygulamalarını

kullanma vs. faaliyetleri internetten oturduğumuz yerde halledebilmemiz, bizim için zamandan büyük oranda tasarruf sağlar.

İnternetin en önemli kazanımlarından birisi de elektronik postadır. Bu sayede insanlar arasındaki iletişim gelişir ve var olan iletişim ağlarının sürdürülebilmesine yardımcı olunur. Bir internet kullanıcısı ne kadar çok sayıda kişiyle elektronik posta yoluyla iletişim kuruyorsa, o kişinin toplumsal iletişim ağı o oranda geniş olacak ve toplumsallaşmaya daha fazla zaman harcayabilecektir.

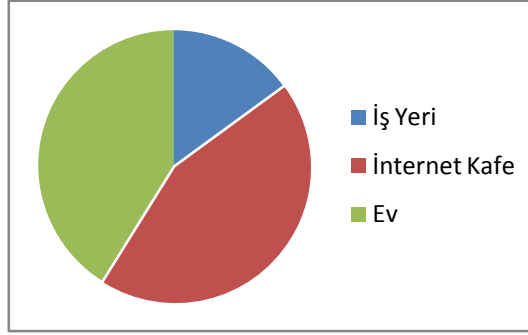
Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yaptırılan araştırmaya göre, gençlerin ağırlıklı internet kullanım amacının %45'i sohbet etmek, % 40'ı oyun oynamak olarak belirlenmiştir. Bu durum genç kuşağın sosyalleşme biçimlerinin farklılaştığını klasik arkadaş gruplarının yerini sosyal ağlar, bloglar ve chat odalarının aldığını ortaya koymaktadır. İnternet kullanıcıları, sanal ortamda çok daha hızlı bir şekilde arkadaşlıklar kurabilmekte ancak aynı hızla kurdukları bu arkadaşlıkları koparabilmektedirler. Bu durum arkadaşlık olgusunda önemli değişiklikler ortaya çıkarmaktadır (Uslu, 2007: 229).

Türkiye'de internetin önemi çok kısa sürede fark edilip, hizmetlerinden yararlanılmaya başlanmıştır. 2000 yılında kullanıcı sayısı 1.785.000 olan internetin, 1 yıl içinde % 100'den fazla hızlı yükselişinin, 2003'ten 2004'e geçişte de sürdüğü görülmektedir (Mestçi, 2006: 1).

Dünyada 400 milyon civarında internete bağlı bilgisayar, 100 milyona yakın site olduğu tahmin edilmektedir. Günümüzde internet kullanım yaşının okul öncesi dönemlere kadar düşmesi ile internet kullanımı çok geniş bir yelpazeye ulaşmıştır. ABD'de yapılan bir araştırmaya göre; 3 yaş ve üzeri 76 milyon bilgisayar kullanıcısının % 22,2'si internet erişimine sahiptir ve ev bilgisayarına sahip çocukların beşte biri internet kullanmaktadır (Kubey, Lavin ve Barrows, 2001, Akt: Kelleci, 2008: 253).

ABD'de çocukların internete en fazla evlerinden giriş yaptıkları belirlenmiştir (Safe ve Smart, 2000; Akt: Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar, 2007: 74). Ancak ülkemizde internet kullanıcılarının %44'ü internet kafelerden, %41.12'si evlerinden, geri kalanı ise işyerlerinden ve evlerinden internete erişim sağlamaktadırlar. (NTV-MSNBC, 2006; Akt: Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar, 2007: 74).

**Şekil 5. Türkiye’deki İnternet Kullanıcılarının İnternete Erişim Yerleri**



**Kaynak:** Odabaşı, H., Kabakçı, I. ve Çoklar, A. ( 2007). **İnternet Çocuk ve Aile (2. Baskı)** . Ankara: Nobel Yayınları, s. 74.

Yaşları 8-18 arasında olan çocuklar günün ortalama 5-6 saatini bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak geçirmektedirler. İnternet kullanımının hızla artması, sınırsız, denetimsiz ve yasaksız her türlü bilgiye ve kişilere erişimin kolaylığı, çok olumlu gelişmelerin yanında bazı önemli ama olumsuz sonuçların doğmasına da neden olabilmektedir (Kelleci, 2008: 253).

İnternet, çocukların ve gençlerin bilgiye çabuk ulaşmalarını, araştırma yapma ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiği gibi aşırı kullanımı ve kontrol edilemeyen bazı unsurlarıyla çocukları ve gençleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

İnternet ve bilgisayar oyunları çocuk ve gençlerin bilgiye ulaşmalarını, araştırma yapmalarını, problem çözme, yaratıcılık, kritik düşünme gibi kişisel gelişimlerini destekleyen teknolojik bir mucize olarak değerlendirilirken, aynı zamanda aşırı, kontrolsüz, amaç dışında ve bilinçsiz kullanım yönü ile kaygılara ve korkulara neden olmakta, kişisel becerilerin gelişmesini negatif etkileyebilmektedir (Colwell, 2003 ve Kerberg, 2005, Akt: Kelleci, 2008: 253).

## **2.2. SOSYAL GELİŞİM VE SOSYAL BECERİLER**

Bu bölümde, sosyal gelişim, sosyal zeka ve sosyal beceri, sosyal becerilerin özellikleri ve sınıflandırılması, sosyal beceri eğitimi ile sosyal becerilerin değerlendirilmesi konularına değinilmiştir.

### **2.2.1. Sosyal Gelişim**

Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireyin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir. Her

ne kadar bu süreç doğumdan hemen sonra başlayıp bireyin yaşamı boyunca sürmekle birlikte, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde belirgin duruma gelmektedir (Gander vd. 1993: 274, Akt: Çubukçu ve Gültekin, 2006)

İlkokul yılları çocuğun kişilik ve sosyal gelişiminin önem kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar başkalarının farkına varırlar. Okul öncesi dönemde Piaget'in terimiyle çocuk benmerkezcidir. Sadece kendini düşünür ve başkalarının bakış açılarını görmez. İlkokul dönemi benmerkezcilikten çıkma dönemidir. Çocuklar bu dönemde artık arkadaşlarıyla oynamaya başlar, işbirliği yapar, karşılıklı konuşur ve kısaca bu dönemde çevresinin farkına varır (Bacanlı, 2006). Başkalarının keşfedilmesi de artık karşılıklı ilişkilerin kurulduğunun göstergesidir. Bunun için de bazı becerilerin olması gerekir ve bu süreç sosyal gelişimin bir parçasıdır.

İnsan sosyal bir varlık olduğundan diğer insanlarla etkileşim içerisinde yaşama ihtiyacı duyar. Çocuk doğduğu andan itibaren toplum ile iç içedir ve sürekli bir etkileşim halindedir. Bireyin toplumdaki beklentileri olduğu gibi toplumun da bireyden beklentileri vardır. Çocuğun da bu beklentilere uyum sağlaması sosyal gelişiminin bir parçasıdır. Çocuğun bu dönemde sağlıklı bir şekilde sosyal gelişimini sağlaması ve topluma uyum sağlaması, gelecekteki sosyal davranışlarının temelini oluşturur. Çocukluk döneminde sosyal beceri; aileden, okuldan ve arkadaş grubundan kazanılır. Onun için bu dönemde özellikle okullarda bu konuya özen gösterilmelidir.

Sosyal gelişim, bireyin doğumundan yetişkin oluncaya kadar başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği, ilgi duyduğu davranışların tümüdür. Çocuğun içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması, öğrenmesi onun sosyalleşmesidir. Başka bir deyişle bireyin sosyalleşmesi duygularını olduğu gibi tanımlama, onu yansıtma, ona zaman verme, dış dünya ile arasında köprü görevini görme, özdeşim kurabileceği bir kişi olmasıdır. Bireyde çeşitli tutum ve davranışların oluşması sosyal gelişimin bir ürünüdür. Kişilik özellikleri sosyal çevrenin etkisi altında gelişir. Yaşam boyu devam eder. Daha yalın bir deyişle, sosyal gelişim bireyin toplum içinde insanlarla iyi ilişkiler kurması ve toplum yaşayışına uygun davranışlar sergilemesidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

### **2.2.2. Sosyal Zeka ve Sosyal Beceri**

Psikologların sosyal zeka tanımlamaları ve ölçümü üzerinde yaptıkları çalışmalar ile sosyal beceri üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Thorndike, 1920'li

yıllarda üç tür zeka olduğunu öne sürmüştür. Bunlar; (1) soyut zeka, (2) mekanik zeka ve (3) sosyal zekadır. Ona göre sosyal zeka insanları anlama ve onları idare etme-insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneğidir (Walker ve Foley, 1973; Akt: Bacanlı, 2008: 5).

1920’li yıllarda sosyal zekaya başlayan ilgi daha sonralarda azalmış, ancak 1960’lı yıllarda itibaren yeniden ilgi alanı olmaya başlamıştır. Marlowe (1986), sosyal zekayı “sosyal zeka ya da sosyal yeterlik, kişilerarası durumlarda kişinin kendisi dahil, insanların duygu düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranma yeteneğidir” şeklinde tanımlamıştır (Marlowe, 1986; Akt: Bacanlı, 2008: 6). Türkiye’de ise Ünal (1981) (Akt: Deniz, 2002: 59) sosyal zekayı, genel zekanın sosyal muhteva içinde beliren bir özel hali olarak düşünmektedir.

Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Çünkü bireyin yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi için sosyal becerileri kazanması gerekir.

Kelly (1982; Akt: Yüksel, 2001) sosyal beceriyi, çevreden olumlu pekiştireç sağlayan veya devam ettiren kişiler arası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş davranışlar olarak görmektedir. Bu tanımda sosyal becerileri; a) Olumlu pekiştireçlere neden olacak davranış, b) Kişiler arası ilişkilerde sergilenebilir davranış, c) Tanımlanabilir davranış olarak ele almaktadır.

Mc Fall’a (1982) göre sosyal beceriler, kişilerin toplum tarafından verilen görevleri, rolleri yerine getirebilmeleri için yapmaları gereken belirli davranışlardır. Combs ve Slaby (1977) (Akt: Deniz, 2002: 62) sosyal becerileri, başkalarıyla toplumsal olarak kabul edilebilir, kişisel olarak yararlı ve aynı zamanda öncelikle başkalarına yararlı olan sosyal bağlamda etkileşim kurma yeteneği şeklinde tanımlamışlardır.

Dowrick (1986:5) (Akt: Seven ve Yoldaş,2007: 3)’e göre sosyal beceriler, belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görecektir ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisidir.

Rinn ve Markle (1979) (Akt: Bacanlı, 2008) sosyal becerileri, çocukların kişilerarası bağlamda diğer bireylerin tepkilerini etkiledikleri sözel ve sözel olmayan davranışlar repertuarı olarak tanımlamışlardır. Çocukların başkalarını incitmeden istenir

sonuçları elde etme ve istenmeyenlerden kaçma veya kaçınmadan başarılı oldukları ölçü, onların sosyal açıdan becerikli olduklarının düşünüldüğü ölçüdür.

Aynı zamanda sosyal becerileri Foster ve Ritchey ( 1979) (Akt: Bacanlı, 2008) belli bir durumda, etkili olan veya etkileşen için olumlu etkiler üretme, sürdürme veya artırma ihtimalini artıran tepkiler olarak tanımlamışlardır.

Yüksel (2004) 'in yaptığı tanıma göre ise sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümlenme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır.

Sosyal ve kişisel gelişim eğitim sistemimizin yazılı hedefleri arasında yer alsada, uygulamada hedeflerin çoğunlukla rekabet ve akademik başarı üzerinde odaklandığı görülmektedir. Oysa bireylerin şiddet, yabancılaşma ve sosyal izolasyon gibi sorunlarla etkin şekilde başa çıkabilmeleri için sosyal davranış ve becerilerinin gelişmesi gereklidir (Oral, 2002).

### **2.2.3. Sosyal Becerilerin Özellikleri ve Sınıflandırılması**

Bacanlı (2006)' ya göre sosyal becerilerin 5 temel özelliği vardır;

1) Nerede, kiminle, nasıl konuşulur? Nerede, kiminle, nasıl konuşulmaz? Okulda, alışverişte, sınıfta nasıl konuşulur gibi becerilere ilişkin kurallar, sosyal olarak kabul edilen ya da edilmeyen davranışların belirleyicisidir. Sosyal becerileri yetersiz olan bireylere toplumsal kuralların belirlediği davranışların öğretilmesi gereklidir.

2) Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranışlardır. Farklı kültürlerde farklı sosyal kuralların olması, her toplumda farklı sosyal davranışların istendik kabul edilmesi, sosyal becerilerin öğrenilmiş davranışlar olduğunu göstermektedir. Bu da sosyal becerileri yetersiz olan bireylere bu becerilerin öğretilmesi anlamına gelmektedir.

3) Sosyal beceriler amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılırlar. Sınıfta soru soran öğrenci, problemi doğru çözebilmesine yarayacak bilgi alması amacıyla, iş yerinde şaka yapan bir kişi olumlu dikkat çekmek amacıyla bu becerileri kullanmaktadırlar. Bireyin amacını belirleyebilmesi ve bu amacı sosyal ortamlarla bütünleştirebilmesinin, sosyal yeterliliğin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.



4) Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır. Bu beceriler bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama, ortamdaki kişilere ve etkileşim nedenine bağlı olarak değişmektedir. Kütüphanedeki ya da spor salonundaki davranışlar birbirinden farklıdır. Okul ortamında arkadaşlarla ve öğretmenlerle etkileşime yönelik davranışlar da birbirinden farklıdır.

5) Sosyal beceriler gözlenebilir becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal elemanlardan oluşmaktadır. Selamlaşma, yardım alma, teşekkür etme ve paylaşma gibi davranışlar gözlenebilir elemanları oluştururken; sosyal durumu algılayabilme, karar verme ve diğerlerinden alınan tepkileri değerlendirebilme gibi davranışlar, gözlenemeyen elemanlar içinde yer almaktadır.

Bireyin sosyal hayata adapte olması ve toplumun bir üyesi olmasında çok önemli yeri olan sosyal becerileri Akkök (1996: 2-3) altı ana başlık altında incelemiştir;

- 1) **İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri:** Dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, izin isteme, ikna etme, yönerge verme, yönergelere uyma.
- 2) **Grupla Bir İş Yapma ve Yürütme Becerileri:** Grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.
- 3) **Duygulara Yönelik Beceriler:** Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme.
- 4) **Saldırgan Davranışlar İle Başa Çıkmaya Yönelik Beceriler:** İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma.
- 5) **Stres Durumuyla Başa Çıkma Becerileri:** Başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utarılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma.
- 6) **Plan Yapma ve Problem Çözme Becerileri:** Ne yapacağına karar verme, problemin (sorunun) nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma.

Riggio (1986) ise sosyal becerileri altı alt boyutta açıklamıştır (Akt: Yüksel, 2004: 9-12) :

- 1) Duyuşsal anlatımcılık (emotional expressivity):** Bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ifade etmektedir. Bu yapı ayrıca bireylerarası etkileşimde eğilimlerin sözel olmayan anlatım yönünü ve duyuşsal durumları tam olarak ifade becerisidir.
- 2) Duyuşsal duyarlık (emotional sensitivity):** Diğerlerinin sözel olmayan mesajlarını alma ve anlamlandırma becerisi ifade eder.
- 3) Duyuşsal kontrol (emotional control):** Bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerileriyle ilgilidir.
- 4) Sosyal anlatımcılık (social expressivity):** Bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ifade etmektedir.
- 5) Sosyal duyarlık (social sensitivity):** Başkalarının sözel iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini içermektedir.
- 6) Sosyal kontrol (social control):** Sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ifade eder.

#### 2.2.4. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi ile amaçlanan, bireyin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak sosyal becerileri öğretmektir. Sosyal beceriler, yaşamın her aşamasında başvuru ve ihtiyaç duyulan, hayatı kolaylaştıran becerilerdir. Güçlü (1998) sosyal becerilerin yararlarını üç başlık altında incelemiştir:

1. Sosyal beceri etkileşimi arttırabilir: Başkalarını selamlama, soru sorma, paylaşma, başkalarına yardım etme, açıklama isteme, yakınlık belirtme, bilgi sunma, ilgi gösterme, rahatlık sunma.
2. Sosyal beceri hoş olmayan durumlarla başa çıkmamıza yardımcı olabilir: İstekleri reddetme, lakap takma ve takılmayla ilgili başa çıkma, olumsuz geri bildirim verme, akran baskısına direnme, özür dileme, şikâyette bulunma, özürle başa çıkma.
3. Bazı sosyal beceriler çatışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar: Uzlaşma, görüşme, problem çözme.

Sosyal beceri eğitimine davranışçı kuramcılarının ve bilişsel kuramcılarının yaklaşımları farklı olmaktadır. Davranışçılara göre sosyal beceri eğitiminin temelinde sosyal anksiyetenin eksikliği yer alır. Bu becerinin eksikliği de bireyin sosyal ortamlara girmekten endişelenmesi ve korkması sonucunu doğurur. Klasik koşullanmanın sistematik bir sonucu olduğunu düşünen davranışçı yaklaşım sistematik duyarsızlaştırma tekniğini kullanmaktadır. Bununla beraber sosyal beceri eğitimine önem veren bir diğer yaklaşım da bilişsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar da sosyal beceri eğitimini, sosyal problem çözme ve iletişim çatışmaları yönünden değerlendirmişlerdir.

Genellikle sosyal beceri eğitimi çocukların istenmeyen davranışlarının ortadan kaldırılması ve/veya değiştirilmesi amacına yöneliktir. Dolayısıyla böyle bir durumun bulunması da sosyal beceri eğitiminde farklılıklara yol açar ( Bacanlı, 2008).

Genç (2005)'e göre toplumun yapı ve kurallarının hızla değişmesi, öğrencilerin kendilerine ve çevrelerine uyumlarını zorlaştırmaktadır. Ayrıca öğrenci sayısının çok fazla olması ve eğitim sistemimizde akademik öğrenmeye ağırlık verilmesiyle ilköğretimin temel amaçlarından olan sosyalleştirmenin ikinci planda kaldığı dikkati çekmektedir. Aynı zamanda, sınıf öğretmenliğinin yerini branş öğretmenliğine bırakma eğilimi ve müfredat programlarının yoğunluğu da bu durumu etkileyen ikinci bir faktör olmuştur.

Bacanlı (2006)'ya göre sosyal becerilerin kazandırılmasında kullanılan temel teknikler şöyledir:

**1) Temel sosyal beceri alıştırmaları:** Sosyal ilişkiler, beden duruşu, yüz ifadesi, jest ve mimikler, göz iletişimi, dokunma ve konuşma gibi karmaşık bir davranış dizisinin iyi bir şekilde düzenlenmesine ve koordine edilmesine bağlıdır. Alıştırmalar sosyal iletişimde yetersiz olarak görülen durumlar için bir yardım aracı olarak kullanılabilir.

**2) Modelden öğrenme:** Modelden öğrenme, bireyin başkalarını gözleyerek ve taklit ederek davranışları kazandığı öğrenme sürecidir. Gelişim sürecindeki öğrenmelerimizin çoğu modellerin taklidine bağlıdır. Örneğin; çocuklar ebeveynlerin konuşmalarını, jest ve mimiklerini taklit ederek öğrenirler.

**3) Öğretim:** Öğrenen kişiye tanımlanabilen bir davranış ya da performans standardına ilişkin bilgi verilmesidir. Bu tanımlamaya göre öğretimin çeşitli işlevleri vardır. Bu temel işlevler şu şekilde açıklanabilir.

**a) Sözel öğretim:** Sosyal davranışlara ilişkin tanımlamaların, örneklerin, kuralların iletilmesi davranışın teşvikini içerir. Sözel öğretim genellikle konuşmaya dayanır. Sosyal becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmak için somut ve soyut kavramların kullanımı söz konusudur.

**b) Modellik ederek öğretim:** Sözel öğretim anlatıma dayalı bir yöntemken, modellik ederek öğretim performansa dayalıdır. Modellik ederek öğretimin en önemli avantajı, gözlemcilerle etkili bir performans ortaya koymak için belirli bir sosyal beceriye ilişkin davranışsal öğelerin nasıl birleştirileceğinin ve nasıl sıralanacağını gösterilmesidir. Sözel öğretim ve modellik ederek öğretimin birleştirilerek kullanılması her iki yöntemin tek başına kullanılmasından daha etkilidir.

**4) Önemli olayların analizi:** Sosyal beceri eğitimi yöntemlerinin en temel olanlarından biridir. Sosyal olayların bütününe ve parçalarını mümkün olduğunca gerçekçi bir şekilde analiz edilmesi sürecidir. Bireylerin geçmişte güçlük yaşadıkları ve tekrar karşılaşılabilecekleri durumların belirlenmesi, analizi, rol oynama ile prova edilmesi ve alternatif davranışları formüle edici bir yaklaşımla incelenmesidir.

**5) Sosyal problem çözme:** Sosyal problem çözme, sosyal yeterliliğin önemli bir alt boyutudur.

### 2.2.5. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerinin ya da becerilerin ölçülmesi için çeşitli teknikler ve ölçekler kullanılmaktadır. Kullanılan teknikleri Bacanlı (2008: 67-68) dört gruba ayırmıştır:

**1) Davranışsal Görüşme:** Bireysel görüşme ve bu yolla kişinin geçmişi hakkında bilgi edinilmesini ifade eden bu yöntem için klinik yöntem ya da vaka incelemesi terimleri de kullanılmaktadır. Bu yöntem daha çok sosyal fobi için uygundur.

**2) Kendini Rapor Ölçümleri:** Kişinin kendin rapor ettiği yöntemlerdir. Sosyal beceri, sosyal anksiyete, sosyal etkileşim veya iletişim becerileri, rasyonel düşünceler, vb. için geliştirilen çeşitli ölçekler bu gruba girer. Yaygın olarak kullanılan tekniktir, çünkü hem

uygulanması, hem cevaplandırılması, hem de değerlendirilmesi kolaydır. Ayrıca testlerin genel avantajlarının da eklenmesi gerekir.

**3) Davranışsal Gözlem:** Bu yöntem uzman, öğretmen, ana baba gibi değerlendirilecek olan kişiyi çeşitli ortam ve durumlarda gözleyebilen kişilerin kişi hakkındaki rapor ve yargılarını ifade eder. İkinci grupta kişi kendini rapor ederken, bu grupta kişiyi başkaları rapor eder. Genellikle yapılandırılmış rol testleri bu grupta yer alır: kişi yapılandırılmış durumlara sokulur ve davranışları uzmanlarca gözlenir. Genellikle sosyal anksiyete ve sosyal fobi için uygun görünmektedir.

**4) Diğer Teknikler:** Bu grup, gruplandırılmayan tekniklerdir. İlk akla gelen teknik sosyometridir. Kişilerin sosyal çevrelerindeki yere bakılarak o kişinin sosyal becerisi hakkında bir yargıya varmak mümkündür. Ayrıca bu amaçla Rochester Interaction Record da kullanılabilir. Kişinin belli bir süre boyunca tutacağı etkileşim kayıtları, gene o kişinin sosyal ilişkileri ve dolayısıyla sosyal becerisi hakkında kaynak teşkil edebilir.

### 2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; medya okuryazarlığı ve sosyal becerilerle ilgili, yararlandığımız araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.3.1. Medya Okuryazarlığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Medya ve medya okuryazarlığı konusunda araştırmamıza fikir dayanağı olan ve yararlandığımız araştırmalar şu şekildedir;

Çakır (2000)'in yapmış olduğu yüksek lisans tezinde yeni iletişim teknolojilerinin reklam üzerine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Tezde literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Çakır (2000) 1990'ların başından itibaren internetin, bilgisayar ve çoklu ortam uygulamalarını içeren ortamların ve yeni medyaların kendini kanıtlama mücadelesine girdiğinden ve özellikle internetin, reklamcılık alanında, ticari Web sayfalarının gündeme gelmesinin de etkisiyle kısa sürede basılı medya ve TV reklamlarıyla yarışabilecek düzeye geldiğinden bahsetmiştir.

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

Schwarz (2003)'in yaptığı araştırmada medya okuryazarlığının insanlığı yenileyip canlandırmadaki rolü araştırılmıştır. Bu araştırmaya göre özellikle okullarda dersler medya destekli verilerek daha anlamlı hale getirilmelidir. Medya aracılığı ile pek çok konunun medya ilişkilendirilmesi yapılarak daha anlamlı ve yararlı hale geldiğinden, medyanın günümüzde her alanda karşımıza çıktığından ve medyanın sadece gerçeği yansıtmayıp, aynı zamanda gerçeğin ortaya çıkmasına yardımcı olduğundan da bahsedilmiştir.

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

Gray (2005)'in yaptığı araştırmada medya okuryazarlığı eğitimcileri için televizyon komedilerini incelenmiştir. 70 ülkede yaklaşık 60 milyon izleyicisi olan “The Simpsons” adlı sitcom dizisi araştırmaya konusu olmaktadır. Sonuç olarak komedi programlarının medya mesajları ve yapıları üzerinde düşünmelerini teşvik ettiği, “The Simpson” gibi programların medya okuryazarlığı eğitimine yardım ettiği ve medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili olarak eleştirel becerileri geliştirdiği bulgularına ulaşılmaktadır.

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

kazandırdığı, televizyon dizilerindeki mesajları analiz edip, değerlendirme becerisi kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Balaban, Ünal ve Küçük (2008)'ün yapmış olduğu araştırmada her ikisi de Milli Eğitim Bakanlığı ve Radyo Televizyon Üst Kurulu işbirliği ile yayımlanan “İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Yedinci Sınıf Öğretim Programı Kılavuz Kitabı”nda yer alan amaç ve etkinlikler doküman analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Yapılan araştırmada da medya okuryazarlığı dersinin amaçları ve etkinliklerinin düzeyi doküman analizi ile incelenmiştir.

Winter ve Vie (2008)'nin yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin yeni medya ortamlarındaki konularından ve öğrencilerin kendi kişiliklerini oluşturma konusunda bir farkındalık geliştirmeye ihtiyaçları olduğundan bahsedilmiştir. Buna ek olarak “Second Life” adında popüler online bir ortamdaki bahsedilmiş ve bu yapının öğrencileri güç, entelektüel yapı, etik ve toplum konularında düşünmeye sevk eden bir yapı olduğu hakkında da açıklamalar yapılmıştır.

Altun (2008)'in yapmış olduğu araştırmada Türkiye’de Medya Okuryazarlığı konusu irdelenmiş ve ülkemizde medya okuryazarlığının daha etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için ortaöğretimde ayrı bir ders olarak yer alabileceği, ilköğretimde ise mevcut müfredat programlarına bir “ara disiplin” veya bir “beceri” olarak dâhil edilebileceği şeklinde görüşler sunulmuştur.

İspir (2008)'in yapmış olduğu araştırmada Türkiye’de yeni uygulanmaya başlayan içerik ve yaş temelli program dereceleme sembollerinin ebeveynler tarafından kullanımının ortaya konulması amaçlanmıştır. Verilerin toplanması için, Eskişehir ilinde 4-13 yaş arasında çocuğu olan 445 ebeveyne anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler, uygulamada olan sembol sistemindeki işaretleri tanımaktadırlar ve ebeveyn yönlendirmesi için sembol sistemini çoğunlukla kullanmaktadırlar. Ayrıca üst gelir grubunda yer alan ebeveynler, alt ve orta gelir grubunda yer alanlardan daha fazla yönlendirme davranışı göstermektedirler.

Apak (2008) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde Türkiye’de uygulanmakta olan medya okuryazarlığı programını uluslararası standartları oluşturan İrlanda ve Finladiya programları ile karşılaştırmalı biçimde inceleyerek aralarındaki benzerlikleri, farklılıkları, ortaklıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Betimleme modelinin kullanıldığı araştırmada, medya okuryazarlığı programını karşılaştırmalı olarak



inceleyebilmek için, sistematik bir yola ihtiyaç duyulmuştur. Bu programları uluslararası alanda karşılaştıran, geçmişte yapılmış bir çalışmanın olmaması gerekçesiyle, araştırmanın birincil amacı “karşılaştırma çalışmasının sınırlarını çizmek” olmuştur. Bu sınırlılıklar alan yazının taranması sonucunda oluşan ölçütlerle belirlenmiştir. Apak (2008) tarafından yapılmış olan bu araştırma, medya okuryazarlığı programını inceleyerek ve dünyadaki örnekleri ile karşılaştırarak bir durum tespiti yapmak, ideal programlardan farklılıklarını ortaya koymak ve düzenlemeler için önerilerde bulunmak açısından önem taşımaktadır.

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

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

görülmüştür. Medya okuryazarlığı eğitiminin daha kapsamlı ve etkili yapılması gerektiği savunulmuştur.

Wilksch ve Wade (2009)'in yapmış olduğu araştırmada son zamanlarda gündemde olan yeme bozuklukları ele alınmıştır. Araştırmanın temel amacı teorik olarak yapılandırılmış medya okuryazarlığı programlarını değerlendirmektir. Bu araştırmada deney ve kontrol gurupları oluşturulmuş, yaş ortalamaları 13 olan 540 sekizinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Bu öğrenciler seçilirken fiziksel özellikleri de dikkate alınmıştır. Araştırma 6-30 hafta kadar devam etmiştir. Deney gurubu olarak seçilen öğrencilere medya okuryazarlık eğitimi verilmiş ve sonuç olarak öğrencilerin yeme bozukluklarını gidermede medya okuryazarlığı eğitiminin uzun dönemde verilmesinin etkili olabileceği sonucu ortaya konmuştur.

Elma, Kesten ve diğerlerinin (2009) yapmış olduğu araştırmada Türkiye’de medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır ve öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları, araştırmacıların geliştirdiği bir ölçek aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında 5 pilot ildeki (İstanbul, İzmir, Ankara, Erzurum ve Adana) uygulama okullarında medya okuryazarlığı dersini alan 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin, medya araçlarının kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında gereken özeni göstermediğini, medyanın haber ve bilgi verme işlevini etkin biçimde yerine getirmediğini belirttiklerini göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin derste kullanılan materyalleri ve dersle ilgili yapılan sınıf içi tartışmaları yeterli buldukları, ancak sınıf içi etkinlikleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıkları ve öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğenmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin derste öğrendiklerini ailesi ve arkadaşlarıyla paylaştığı ve bu paylaşımın arkadaşları ve aileleri üzerinde olumlu etki yarattığı belirlenmiştir.

İnan ve Bayındır (2009)'ın yaptığı araştırmada İlköğretim Okulları ikinci kademe 6, 7 ve 8.sınıflarda okutulmakta olan seçmeli Medya Okuryazarlığı dersi hakkında bu dersi vermekle yükümlü olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dersin gerekliliğine ve dersin kimler tarafından verilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin ortaya

konulması amacıyla yapılmıştır. Araştırma Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören 91 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerine, medyayı takip alışkanlıkları, medya okuryazarlığı ile ilgili kavramları bilme düzeyleri ve medya okuryazarlığı dersinin kimler tarafından verilmesi gerektiği, seçmeli olarak verilen medya okuryazarlığı dersinin gerekliliği üzerine sorular sorulmuş ve değerlendirme yapılarak öneriler ortaya konulmuştur.

Sadriu (2009) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik verilen seçmeli medya okuryazarlığı dersinin uygulanış ve içeriğine yönelik öğrencilerin tespitlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu araştırma alan tarama çalışması yöntemine dayandırılarak, survey (anket) modeli ile yapılmıştır. Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin eğitim ve öğretim döneminde seçmeli medya okuryazarlığı dersi ile alınan bilgiler doğrultusunda medyaya karşı geliştirdikleri davranışlar önem taşımaktadır.

Vord (2010) uzaktan eğitim ile online bir platformda medya okuryazarlığını bilgi okuryazarlığı aracılığı ile geliştirme üzerine bir araştırma yapmıştır. Üniversite öğrencilerinin günümüz şartlarında çoğunlukla Web'e bağlı olduklarından, fakat ulaştıkları bilginin işe yarar olması konusunda ve güvenilirliğini denetleme konusunda beceri eksikliği yaşadıklarından, buna ilaveten kütüphaneler yerine daha çok online veritabanlarını kullanmakta olduklarından, bunun da bilgi okuryazarlığını daha önemli hale getirdiğinden bahsetmiştir. Online olarak yürütülen bu araştırmada bilgi okuryazarlığı ve bilgi değerlendirmesi ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar bu iki okuryazarlık arasında oldukça yüksek ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Karaman ve Karataş (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak ve öğretmen adaylarının bilgisayar sahipliği, internet erişimi, gazete/dergi takip etme, TV izleme sıklığı ve internet kullanım sıklığı değişkenlerinin medya okuryazarlık düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma yapılırken araştırmacılar tarafından geliştirilen "Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır ve bu ölçek 495 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bilgisayar sahipliği, internet sahipliği, gazete/dergi takip etme, TV izleme sıklığı ve internet

kullanma sıklığı değişkenlerinin öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir.

Kurt ve Kürüm (2010)'ün yapmış oldukları araştırmada, medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki alan yazına dayanarak irdelenmiş ve konuya genel bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Alan yazındaki çalışmalara bağlı olarak medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebileceği ve geliştirilebileceği, benzer bir biçimde eleştirel düşünme becerileri aracılığıyla medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılabilirliği söylenebilir şeklinde yorum yapılmıştır. Bunun yanısıra gelecek nesillerin eleştirel medya okuryazarı, bilinçli alıcılar olabilmeleri için öğrencilere ilköğretim birinci kademedan başlayarak her iki kavramın derslerin içine entegre edilmiş bir biçimde sunulmasının doğru bir yaklaşım olacağına önemine, eleştirel düşünebilen medya okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için öncelikle bu nitelikleri taşıyan öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekliliğinden yola çıkarak medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme ile ilgili öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerin verilmesinin önemine, benzer şekilde ailelerin bilinçlendirilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasının önemine de değinilmiştir.

### **2.3.2. Sosyal Beceriler İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Sosyal beceriler konusunda araştırmamıza fikir dayanağı olan ve yararlandığımız araştırmalar şu şekildedir;

Uzbaş (2003)'ün yapmış olduğu doktora tezinde, ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri belirleme amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise İzmir ilinde bulunan altı ayrı ilköğretim okulunun 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören toplam 365 öğrenci ve 11 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin gerek sosyal beceri ve okul uyumları, gerekse depresyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu da bulunmuştur.

Akfirat (2004)'ün yapmış olduğu doktora tezinde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma deneysel bir araştırmadır.

Araştırmaya okul öncesinden başlayarak eğitim veren ve gündüzlü eğitim yapan Ankara İli Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'nun 4, 5 ve 6. sınıflarına devam eden 10-12 yaşları arasındaki 10 kız, 10 erkek toplam 20 işitme engelli öğrencilerin tümü katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılan analizlerde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının 10-12 yaş işitme engellilerin, "İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır" ve "Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder" becerilerini öğrenmede etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca yapılan analizler sonucu yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engelli çocukların, genel olarak sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğu açıklanmıştır.

Genç (2005)'in yapmış olduğu araştırmada, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada 2003-2004 öğretim yılında Erzurum il merkezindeki 20 ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmen örneklem grubuna alınmıştır. Veri toplamak için anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyinin iyi ve orta derecede olduğu, diğer taraftan, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre değişkenlik gösterdiği, branşlarına göre ise değişkenlik göstermediği bulunmuştur.

Çubukçu ve Gültekin (2006)'in yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken temel sosyal becerilerin neler olması gerektiği saptanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin önem derecesinin ne olduğu ve ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin önem derecesinin öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma tarama niteliğinde bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Eskişehir ili merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemde ise 10 ilköğretim okulu seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri alanı "ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri" dir. Bunu sırasıyla "grupla iş yapma becerileri", "plan yapma ve problem çözme becerileri", "özdenetimini koruma becerileri", "stres durumu ile başa çıkma becerileri" ve "duygulara yönelik beceriler" izlemektedirler. Ayrıca öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceri alanlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmadığı da görülmektedir.

Seven ve Yoldaş (2007)'in yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 95 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada Sosyal Beceri Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda erkeklerin sosyal beceri ortalamalarının kızlardan fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca Fen Lisesi, Süper Lise ve Anadolu Lisesi mezunu olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha düşük çıktığı görülmüştür. Bunların yanında anne ve babanın öğrenim durumunun da sosyal beceri ölçeğinin bazı alt boyutlarıyla anlamlı ve pozitif bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Sonuçlarda gelir durumu da göz önünde bulundurulmuş ve gelir durumu yüksek olan öğretmen adaylarının daha empatik ve anlayışlı olduğu görülmüştür.

Yükselgün (2008)'ün yapmış olduğu yüksek lisans tezinde ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki farkı belirleme amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık düzeylerine ilişkin bulunan bulgulardan, internet kullanımının genel olarak çocukların saldırgan davranışlar göstermesi üzerinde bir etkisi olmadığı ancak interneti denetimsiz ortamlarda kullanan, dolayısıyla sürekli oyun sitelerini tercih eden çocukların diğer çocuklara oranla daha saldırgan oldukları sonucu çıkarılmıştır. Araştırmada öğrencilerin internet kullanım durumlarına göre sosyal beceri düzeylerine ilişkin bulunan bulgulardan, internet kullanım düzeyi gelişmiş çocukların, sosyal beceri düzeylerinin de geliştiği, ancak çocukların çoğunun boş zamanlarını internet başında geçirmelerinin sosyal beceri düzeyleri üzerinde olumsuz etkisi olduğu saptanmıştır

Karayılmaz (2008)'in yapmış olduğu yüksek lisans tezinde anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi inceleme amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının, anasınıfına devam eden öğrenciler arasından tesadüfi olarak seçilen 266 çocuk, bu çocukların anne ya da babaları ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Rahmati, Adibrad ve diğerleri (2010) tarafından çocukların sosyal yaşam uyumlarını geliştirmek için yaşam becerilerinin geliştirilmesinin etkililiği üzerine bir

araştırma yapılmıştır. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin sosyal uyumları için yaşam becerilerinin geliştirilmesinin etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. 20 kişiden oluşan çalışma grubu rastgele yöntemle oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları üzerinden iki tane ölçek kullanılarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiklerden çıkan sonuç yaşam becerilerini geliştirmenin sosyal uyumu da geliştirdiğini göstermektedir.

Yapılmış olan araştırmalardan incelendiği kadarıyla, bugüne kadar yapılan medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalarda genellikle dersin işlenişi, bu konuda görülen aksaklıklar, öğrencilerin bu derse yönelik tutumları ve medya unsurlarının etkilerine değinildiği görülmektedir. Yine aynı şekilde sosyal beceriler konusunda yapılan araştırmalardan incelendiği kadarıyla genellikle sosyal beceri eğitimi, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler ve bunu etkileyen faktörler üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

“İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde öğrencilerin sahip olması gereken sosyal beceriler ile televizyon ve internet gibi yaygın olarak kullanılan medya araçlarının etkisiyle medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Şu ana kadar yapılan araştırmalarda genellikle televizyon, internet gibi çok kullanılan medya araçlarının çocukların saldırganlık, şiddet, beslenme alışkanlıkları vs. üzerine etkileri üzerinde durulmaktadır. Bu araştırmada ise Riggio tarafından belirlenen sosyal beceriler konu edinilerek genel olarak sosyal beceriler üzerine medya araçlarının etkisi belirlenmeye çalışılmaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçlarına, ölçeklerin uygulanmasına ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli özelliğine sahiptir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel çözümlenme iki türlü yapılabilir. Bunlar: korelasyon ve karşılaştırmadır (Karasar, 1998; 81).

#### 3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın genel evrenini Elazığ ilindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, 2009-2010 öğretim yılında Elazığ İl merkezindeki 63 ilköğretim kurumunda öğrenim gören 6730 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

#### 3.3. Araştırmanın Örnekleme

Çalışma evreninin büyüklüğü ve araştırma için gerekli verilerin toplanma güçlüğü nedeni ile araştırmada, evrenden örnekleme alma yoluna gidilmiştir. Örnekleme seçiminde, çalışma evrenindeki okulların bölgelerine dikkat edilmiştir. Okullar beş ayrı eğitim bölgesinde bulunan okullar arasından rastgele yöntemle seçilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan okulların adları ve öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmiştir. Bu tabloya göre Karşıyaka Eğitim Bölgesi'nden seçilmiş Ziya Gökalp İlköğretim Okulu'ndan 68 kişi, Fırat Eğitim Bölgesi'nden seçilmiş Mezre İlköğretim Okulu'ndan 325 kişi, Harput Eğitim Bölgesi'nden seçilmiş İsmet Paşa İlköğretim Okulu'ndan 250 kişi, Hazar Eğitim Bölgesi'nden seçilmiş Şair Hayri İlköğretim Okulu'ndan 176 kişi, Bahçelievler İlköğretim Bölgesi'nden seçilmiş Bahçelievler İlköğretim Okulu'ndan 128 kişi olmak üzere toplam 947 kişi araştırmamıza katılmıştır.



**Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları**

<b>Okullar</b>	<b>Öğrenci Sayıları</b>
<b>Karşıyaka Eğitim Bölgesi</b>	
Ziya Gökalp İ.Ö.O	68
<b>Fırat Eğitim Bölgesi</b>	
Mezre İ.Ö.O	325
<b>Harput Eğitim Bölgesi</b>	
İsmet Paşa İ.Ö.O	250
<b>Hazar Eğitim Bölgesi</b>	
Şair Hayri İ.Ö.O	176
<b>Bahçelievler Eğitim Bölgesi</b>	
Bahçelievler İ.Ö.O	128
<b>Toplam</b>	<b>947</b>

Araştırmanın evreni ve örneklemini ile ilgili sayısal veriler Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi**

<b>Okul Sayısı</b>	<b>Okullardaki 8. Sınıf Öğrenci Sayısı</b>	<b>Örneklem İçin Seçilen Okul Sayısı</b>	<b>Örneklem İçin Seçilen Okullardaki 8. Sınıf Öğrenci Sayısı</b>
63	6730	5	947

Tabloya göre çalışma gurubumuzu oluşturan öğrenci sayısı 6730 kişilik örneklem gurubundan seçilen 947 kişidir.

**Tablo 3. Araştırmanın Örneklemi**

<b>Örneklem Seçilen</b>	<b>Araştırmaya Katılan</b>	<b>Değerlendirme Dışı Bırakılan</b>	<b>Değerlendirmeye Alınan</b>
947	821	-	821

Tablo 2 ve Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemini 947 öğrenci oluşturmuştur. Ancak okula devamsızlık yapan öğrencilerin olması nedeniyle çalışmaya katılan öğrenci sayısı 821 olmuştur. Öğrencilerin soruları okumaları ve dikkatle doldurmalarını sağlamak amacıyla önceden gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve tüm soruların öğrenciler tarafından okunması sağlanmıştır. Bu nedenle araştırma için

uygulanan anketler arasından herhangi bir elenme söz konusu olmamıştır. 821 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada iki farklı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerden birincisi 17 sorudan ve üç faktörden oluşan “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği”, ikincisi ise 90 sorudan ve 6 faktörden oluşan “Sosyal Beceri Envanteri” dir. Ölçekler ile ilgili gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### **3.4.1. Medya Okuryazarlık Ölçeği**

Medya okuryazarlık ölçeği olarak Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçeğin aslı geliştirilirken uzman görüşü alınmış ve açımlayıcı faktör analizi yapılarak 17 madde ve 3 faktörden oluşan (Bilgi sahibi olmak, analiz edebilme ve tepki oluşturabilme, yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme) bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin orijinalinde güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve .840 olarak bulunmuştur.

Ölçek üzerinde kendi verilerimiz kullanılarak yapılan analizler sonucu ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $r_x = .893$  olarak hesaplanmıştır. Örneklem yeterliliğinin ölçütünü belirleyen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .888 çıkmıştır. KMO oranının (0.50) ‘nin üzerinde olması gerekir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir. KMO değerinde 0.90 “Mükemmel”, 0.80 “Çok iyi”, 0,70 “İyi”, 0.60 “Orta”, 0.50 “Zayıf” ve 0.50’nin altında olan değerler ise “Kabul edilemez” şeklinde değerlendirilir (Sharma 1996:116, Akt: Kalaycı, 2008:322).

Barlett’s testi ise, korelasyon matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek oranlı korelasyonlar olduğu olasılığını test eder. Analize devam edilebilmesi için “Korelasyon matrisi birim matristir” sıfır hipotezinin reddedilmesi gerekir. Eğer sıfır hipotezi reddedilirse, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğunu, başka bir deyişle veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Hair v.d. 1998:374, Akt: Kalaycı, 2008:322). Ölçeğimizde Barlett’s testi anlamlı (909,035, sd: 136, p: .00) çıkmıştır.

### 3.4.2. Sosyal Beceriler Ölçeği

Sosyal Becerileri ölçmek için ise Riggio tarafından 1989 yılında geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması 2004 yılında Galip Yüksel tarafından yapılan Social Skill Inventory (Sosyal Beceri Envanteri) kullanılmıştır (Yüksel, 2004: 31).

Sosyal beceri envanteri 14 yaş ve üzerindeki bireylerin kendi kendilerine uygulayabilecekleri, uygulama süresi 30-45 dakika olan bir envanterdir. Bu ölçek toplam 90 madde ve altı alt ölçekten (Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlık, Sosyal Kontrol) oluşmaktadır. Envanter 5'li likert tipindedir.

Sosyal beceri envanterinin yurt dışında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Riggio (1986, 1989) tarafından gerçekleştirilmiştir. Testin güvenirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinalinden elde edilen güvenirlik katsayısı  $r_x = .94$  olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları ise  $r_x = .81$  ile  $r_x = .96$  arasında değişmektedir (Yüksel, 2004: 31).

Ölçek üzerinde yapmış olduğumuz analizler sonucunda ise ölçeğin güvenirliği  $r_x = .932$  bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde örneklem yeterliliğinin ölçütünü belirleyen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .130 bulunmuştur. Barlett's testi anlamlı (7290,66, sd: 4005, p: .00) çıkmıştır.

### 3.5. Ölçeklerin Uygulanması

Anket uygulanırken öğrencilere iki ders saati gibi uzun bir süre verilerek soruları dikkatli okumaları sağlanmıştır. Anketin medya okuryazarlığı kısmındaki sorular “Hiç katılmıyorum” dan, “Tamamen katılıyorum” cevabına doğru derecelendirilirken, sosyal beceriler kısmındaki sorular ise “Tamamen benim gibi, oldukça benim gibi, benim gibi, biraz benim gibi, hiç benim gibi değil” şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilerden her maddeyi okuduktan sonra o madde ile ilgili kendilerine en fazla uyan ifadeye herhangi bir işaret koymaları istenmiştir. Anketteki soru sayısının fazla olması bazı öğrencilerde sıkılmaya neden olmuştur. Bu öğrenciler için gerekli süre tanınarak okumadan cevap vermeleri önlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu anketin bir yazılı sınav olmadığı ve okul notlarında herhangi bir etki yaratmayacağı da onlara açıklanmıştır. Gereken yerlerde açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Özellikle medya okuryazarlık ölçeğinde yer alan “Kitle iletişim araçları” ile kastedilen unsurlar açıklanarak öğrencilerin daha doğru cevaplara yönelmesi sağlanmıştır.

### 3.6. Verilerin Çözümlemesi

Sekizinci sınıf öğrencileri tarafından doldurulan ölçekler tek tek incelenerek, gerektiği biçimde numaralandırıp, bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

“Medya Okuryazarlık Ölçeği”nde maddelerin her biri için “Tamamen Katılıyorum” seçeneğine 5, “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine 4, “Kararsızım” seçeneğine 3, “Katılmıyorum” seçeneğine 2, “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine ise 1 puan verilmiştir. “Sosyal Beceriler Ölçeği”ndeki maddelerin her biri için “Tamamen Benim Gibi” seçeneğine 5, “Oldukça Benim Gibi” seçeneğine 4, “Benim Gibi” seçeneğine 3, “Biraz Benim Gibi” seçeneğine 2, “Hiç Benim Gibi Değil” seçeneğine ise 1 puan verilmiştir.

Ölçekten toplanan verilerin analizleri için SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri ile incelenen faktörler arasındaki farkların anlamlılığı Tek Yönlü ANOVA, aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve % (yüzde) ile çözümlenmiştir. Diğer taraftan incelenen faktörler ile Sosyal Beceri Envanterinin alt ölçekleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı istatistiksel yöntemi kullanılarak bulunmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sorununun çözümlenmesi için çeşitli istatistik teknikleri kullanılmış ve araştırma sonuçları kişisel bilgilere ilişkin veriler ve değişkenler arası ilişkiler olarak incelenmiştir.

#### 4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN VERİLER

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okulları, evde TV ve bilgisayar sahibi olma durumları, bilgisayar kullanma süreleri, internete bağlandıkları yer, gün içinde yaptığı faaliyetler, gazete okuma sıklıkları, gün içinde TV izleme süreleri ve gün içinde internet kullanma süreleri tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

##### 4.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre dağılımları Tablo 4'te görülmektedir.

**Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b>Kız</b>	405	49,5
<b>Erkek</b>	413	50,5
<b>Toplam</b>	<b>818</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4'e bakıldığında, araştırmaya katılanların %50,5'ini erkek, %49,5'ini ise kız öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

##### 4.1.2. Okul

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dağılımları Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b>Ziya Gökalp İ.Ö.O</b>	57	6,9
<b>Mezre İ.Ö.O</b>	236	28,7
<b>İsmet Paşa İ.Ö.O</b>	213	25,9
<b>Şair Hayri İ.Ö.O</b>	199	24,2
<b>Bahçelievler İ.Ö.O</b>	116	14,1
<b>Toplam</b>	<b>821</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5'e bakıldığında, araştırmaya katılanların %28,7'sini Mezre İlköğretim Okulu öğrencilerinin, %25,9'unu İsmet Paşa İlköğretim Okulu öğrencilerinin, %24,2'sini Şair Hayri İlköğretim Okulu öğrencilerinin, %14,1'ini Bahçelievler İlköğretim Okulu öğrencilerinin ve %6,9'unu da Ziya Gökalp İlköğretim Okulu öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir.

#### 4.1.3. Evde TV Olma Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde TV olma durumlarına göre dağılımları Tablo 6'da görülmektedir.

**Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde TV Olma Durumlarına Göre Dağılımı**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b>Evet</b>	798	98,2
<b>Hayır</b>	15	1,8
<b>Toplam</b>	<b>813</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6'ya bakıldığında, araştırmaya katılanların %98,2'sinin evlerinde televizyonun olduğu, %1,8'inin ise evlerinde televizyonun olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan neredeyse bütün evlerde televizyonun olduğu ve önemli bir yer aldığı söylenebilir. Kartal (2007)'in yaptığı araştırma sonucuna göre ise deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin tümünün evinde televizyon bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunun evinde ikinci televizyon bulunmaktadır. Bu da tüm kitle iletişim araçları arasında televizyonun ne kadar farklı bir konumda olduğunun göstergesi

olabilir. Çünkü televizyon RTÜK (2007) 'e göre iletişim sürecinin en önemli öğelerinden biri olan “alıcı” için çekici birçok özelliği içinde barındırması açısından oldukça etkileyicidir.

#### 4.1.4. Evde Bilgisayar Olma Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde bilgisayar olma durumlarına göre dağılımları Tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayar Olma Durumlarına Göre Dağılımı**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b>Evet</b>	551	68,6
<b>Hayır</b>	252	31,4
<b>Toplam</b>	<b>821</b>	<b>100,0</b>

Tablo 7’ye bakıldığında, araştırmaya katılanların %68,6’sının evlerinde bilgisayar sahibi olduklarını ve %31,4’ünün ise evlerinde bilgisayar sahibi olmadıklarını görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin birçoğunun evinde, televizyona oranla daha az olmasına rağmen bilgisayar sahibi oldukları görülmektedir.

#### 4.1.5. Bilgisayar Kullanma Süresi

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar kullanma sürelerine göre dağılımları Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldan Beri Bilgisayar Kullandıklarına İlişkin Dağılımı**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b>1 Yıl</b>	71	8,6
<b>2 Yıl</b>	82	10,0
<b>3 Yıl</b>	83	10,1
<b>4 Yıl</b>	78	9,5
<b>5 Yıl</b>	62	7,6
<b>6 Yıl</b>	51	6,2
<b>7 Yıl</b>	119	14,5
<b>Kullanmıyorum</b>	275	33,5
<b>Toplam</b>	<b>821</b>	<b>100,0</b>

Tablo 8'e bakıldığında, bilgisayar kullanıcılarının 1-7 yıl arasındaki kullanma sürelerinin dağılımlarını görülmektedir. Tabloya göre %33,5 oranla çoğunluğu bilgisayar kullanamayan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin %14,5'i ise 7 yıldan beri bilgisayar kullanıyorum, %10,1'i 3 yıldan beri bilgisayar kullanıyorum, %10'u 2 yıldan beri bilgisayar kullanıyorum, %9,5'i 4 yıldan beri bilgisayar kullanıyorum, %8,6'sı 1 yıldan beri bilgisayar kullanıyorum ve %7,6'sı 5 yıldan beri bilgisayar kullanıyorum şeklinde görüş bildirmiştir. En düşük oranı ise %6,2'lik bir oranla 6 yıldan beri bilgisayar kullanıyorum şeklinde görüş bildiren öğrenciler oluşturmaktadır.

#### 4.1.6. İnternete Bağlanılan Yer

Araştırmaya katılan öğrencilerin internete bağlandıkları yere göre dağılımları Tablo 9'da görülmektedir.

**Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternete Bağlandıkları Yerlere Göre Dağılımı**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b>Bağlanmıyorum</b>	163	20,5
<b>Evden</b>	283	35,5
<b>Okuldan</b>	134	16,8
<b>Hem ev hem okuldan</b>	138	17,3
<b>Başka</b>	79	9,9
<b>Toplam</b>	<b>797</b>	<b>100,0</b>

Tablo 9'a bakıldığında, araştırmaya katılanların internete bağlandıkları yerlere göre genel dağılımlarını görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin %35,5'lik oranla çoğunluk sağlayarak evden internete bağlandığını görülmektedir. Bu oranları sırasıyla %20,5 ile internete bağlanmayanlar, %17,3 ile hem ev hem okuldan bağlananlar, %16,8 ile okuldan bağlananlar ve %9,9 ile başka yerlerden bağlananlar izlemektedir. Öğrencilerin çoğunun evden internete bağlanmasının nedenini, evlerinde daha rahat bir ortam bulmalarına ve evde daha fazla vakit geçirmelerine bağlayabiliriz. Bu sonuç Karaduman (2002)'in yaptığı araştırma ile farklılık göstermektedir. Karaduman'ın yaptığı araştırma sonucunda internet kullanıcılarının çoğunun (%72) işyerlerinden internete bağlandıkları görülmektedir. Safe ve Smart (2000) (Akt: Odabaşı, Kabakçı ve



Çoklar, 2007) 'a göre ABD'de çocukların internete en fazla evlerinden başladıkları görülmektedir. Ancak ülkemizde NTV-MSNBC (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre internet kullanıcılarının çoğunun internet kafelerden internete bağlandıkları, ikinci sırada da evlerinden internete bağlandıkları görülmektedir (Akt: Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar, 2007).

#### 4.1.7. Gün İçinde En Çok Hangi Faaliyetin Yapıldığı

Araştırmaya katılan öğrencilerin gün içinde en çok yaptıkları faaliyetlere göre genel dağılımları Tablo 11'de görülmektedir.

**Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gün İçinde En Çok Yaptıkları Faaliyete Göre Dağılımı**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b>Televizyon İzlemek</b>	464	24,3
<b>Radyo Dinlemek</b>	98	5,1
<b>Cep Telefonu Kullanmak</b>	235	12,3
<b>İnternet Kullanmak</b>	233	12,2
<b>Gazete ve Dergi Okumak</b>	285	14,9
<b>Video DVD İzlemek</b>	104	5,5
<b>Mp3 Player Dinlemek</b>	240	12,6
<b>Bilgisayar Oyunu Oynamak</b>	130	6,8
<b>Hiçbiri</b>	82	4,3
<b>Bilmiyorum</b>	37	1,9
<b>Toplam</b>	<b>1908</b>	<b>100,0</b>

Tablo 10'a bakıldığında, araştırmaya katılanların gün içinde en çok hangi faaliyeti yaptıkları görülmektedir. Tabloya göre %24,3'lük bir oranla öğrencilerin gün içinde en çok televizyon izledikleri görülmektedir. Bu oranı %14,9 ile gazete ve dergi okumak, %12,6 ile Mp3 player dinlemek, %12,3 ile cep telefonu kullanmak ve %12,2 ile interneti kullanmanın takip ettiği görülmektedir. Bunlara ilaveten öğrencilerin %6,8'inin bilgisayar oyunu oynamak, %5,5'inin video DVD izlemek, %5,1'inin ise radyo dinlemek gibi faaliyetlerde buldukları görülmektedir. Tablo incelendiğinde en düşük oranları %4,3 ile hiçbir faaliyette bulunmayan ve %1,9 ile hangi faaliyeti daha çok yaptığını bilmeyen öğrenciler izlemektedir. Bu sonuç Kartal (2007)'ın yaptığı

araştırma sonucu ile aynı doğrultudadır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğrenciler sırayla televizyon izlemeye, müzik dinlemeye, cep telefonu kullanmaya ve interneti kullanmaya daha çok zaman ayırmaktadırlar.

#### 4.1.8. Gazete Okuma Sayısı

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir hafta içinde gazete okuma sayılarına göre genel dağılımları Tablo 11’de görülmektedir.

**Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Okuma Sayılarına Göre Dağılımı**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b>1 – 3 Adet</b>	414	63,6
<b>4 – 6 Adet</b>	125	19,3
<b>7 – 9 Adet</b>	90	13,8
<b>10 Adetten Fazla</b>	22	3,3
<b>Toplam</b>	<b>651</b>	<b>100,0</b>

Tablo 11’e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin bir hafta içerisinde gazete okuma sayılarına göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre, öğrencilerin %63,6’sının çoğunluk sağlayarak 1-3 adet gazete okudukları görülmektedir. Buna ilaveten öğrencilerin %19,3’ünün 4-6 adet gazete okuduğu, %13,8’inin 7-9 adet gazete okuduğu ve %3,3’nün ise bir haftadan 10 adetten fazla gazete okuduğu görülmektedir. Karaman ve Karataş (2009)’ın yaptığı araştırma sonucuna göre katılımcıların çoğunun gazeteleri takip ettiği görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak da gazeteleri takip edenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin etmeyenlere göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği ve gazeteleri takip edenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.1.9. Gün İçinde TV İzleme Süresi

Araştırmaya katılan öğrencilerin gün içinde TV izleme sürelerine göre genel dağılımları Tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gün İçinde TV İzleme Sürelerine Göre Dağılımı**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b>Hiç izlemem</b>	27	3,3
<b>1 saatten az</b>	81	10,0
<b>1-2 saat arası</b>	277	34,4
<b>2-3 saat arası</b>	222	27,5
<b>3-4 saat arası</b>	155	19,2
<b>4 saatten fazla</b>	44	5,5
<b>Toplam</b>	<b>806</b>	<b>100,0</b>

Tablo 12'ye bakıldığında, araştırmaya katılanların %34,4'ünün çoğunluk sağlayarak 1-2 saat arası televizyon izlediği görülmektedir. Bu oranı %27,5 ile 2-3 saat arası televizyon izleyen öğrencilerin, %19,2 ile 3-4 saat arası televizyon izleyen öğrencilerin, %10 ile 1 saatten az televizyon izleyen öğrencilerin, %5,5 ile 4 saatten fazla televizyon izleyen öğrencilerin ve %3,3 ile hiç televizyon izlemem şeklinde görüş bildiren öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. RTÜK (2007)'e göre günde en az 3-4 saatini ekran karşısında geçirmeyen insan sayısı çok azdır. Arslan, Ünal vd. (2006)'nin yaptıkları araştırma sonucunda ilköğretim çağındaki çocukların çoğunun gün içinde televizyon izleme sürelerinin 3 saatten fazla olduğu ve annesi çalışmayan çocukların televizyon izleme süresinin daha uzun olduğu ile yaşla birlikte televizyon izleme süresinin arttığı görülmektedir. Karaman ve Karataş (2009)'ın yaptığı araştırmaya göre ise öğretmen adaylarının çoğunluğunun haftada 1-5 saat arası televizyon izlediği, diğer yandan en yüksek medya okuryazarlık düzeyine ise hafta 10- 20 saat televizyon izleyenlerin sahip oldukları görülmektedir.

#### **4.1.10. Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi**

Araştırmaya katılan öğrencilerin gün içinde internet kullanma sürelerine göre genel dağılımları Tablo 13'te görülmektedir.

**Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gün İçinde İnternet Kullanma Sürelerine Göre Dağılımı**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<b>Hiç</b>	300	38,1
<b>1 saatten az</b>	211	26,8
<b>1-2 saat arası</b>	156	19,8
<b>2-3 saat arası</b>	63	8,0
<b>3-4 saat arası</b>	24	3,0
<b>4 saatten fazla</b>	34	4,3
<b>Toplam</b>	<b>788</b>	<b>100,0</b>

Tablo 13'e bakıldığında, araştırmaya katılanların gün içinde internete bağlanma sürelerini görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin %38,1'inin hiç bağlanmıyorum, %26,8'inin 1 saatten az, %19,8'inin 1-2 saat arası, %8'inin 2-3 saat arası, %4,3'ünün 4 saatten fazla internet kullandığını ve son olarak %3'ünün ise günde 3-4 saat arası internete bağlandığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin çoğunun evinde bilgisayar sahibi olması sonucuyla karşılaştırıldığında, bilgisayar sahibi olan herkesin aslında internet bağlantısının olmadığı sonucunu doğrular. Mestçi (2005)'nin hazırlamış olduğu Türkiye İnternet Raporu'na göre Türkiye 30 ülke arasında internet kullanıcı sayısı en hızlı artan ülke olarak gösterilmiştir. Ayrıca Türkiye'de internet kullanımının %19 olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç da öğrencilerin çoğunun neden internete hiç bağlanmadıklarını destekler niteliktedir.

## **4.2. DEĞİŞKENLER ARASI İLİŞKİLER**

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlıkları ve sosyal becerileri ile ilgili analizler tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### **4.2.1. MEDYA OKURYAZARLIĞI İLE İLGİLİ ANALİZLER**

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, evlerinde TV ve bilgisayar bulundurma durumu, internete bağlandıkları yer, gün içinde TV izleme süresi ve gün içinde internet kullanma süresi değişkenlerine göre yapılan analizlerine yer verilmiştir.

#### 4.2.1.1.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14. Medya Okuryazarlığının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

	Cinsiyet	$\bar{x}$	S	t	p	Levene Testi	
						F	P
Medya Okuryazarlığı	Kız (N=405)	3,95	0,65	1,144	0,253	14,781	0,000
	Erkek (N=413)	3,89	0,76				

\*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre medya okuryazarlık durumlarının yer aldığı Tablo 14 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda medya okuryazarlığı ve cinsiyet arasında [t=1,144; p<.05] düzeyinde anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Kız öğrencilerin ( $\bar{x}$  =3,95), erkek öğrencilere ( $\bar{x}$  =3,89) göre medya okuryazarlık düzeylerinin daha iyi olduğu görülmektedir.

Dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda medya okuryazarlıklarındaki dağılım parametrik çıkmamış ve bunun için MWU testi yapılmıştır. MWU testi Tablo 15’ de verilmiştir.

#### 4.2.1.2.Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Medya Okuryazarlıklarına İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre parametrik olmayan medya okuryazarlıklarına ilişkin sonuçlar Tablo 15’ de verilmiştir.

**Tablo 15. Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Medya Okuryazarlıklarına İlişkin Sonuçlar**

Cinsiyet	Sıra Ortalama	MWU	Anlamlılık Düzeyi
			(p)
Kız (N=405)	412,38		
Erkek (N=413)	406,68	82467.5	0,730

Tablo 15 incelendiğinde, parametrik olmayan medya okuryazarlıklarının araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda parametrik olmayan medya okuryazarlıklarında (MWU=82467.5; p=.730) anlamlı fark bulunmamıştır. Sonuç olarak ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre medya okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

#### 4.2.1.3.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlıklarının öğrenim gördükleri okul değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16. Medya Okuryazarlığının Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

<i>Okul</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>Levene</i>		<i>Anova</i>		<i>Fark Olan Gruplar</i>
				<i>Levene</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<b>Ziya G.(a)</b>	57	3,63	0,79					a-b
<b>Bahçelievler(b)</b>	116	4,01	0,71					a-c
<b>Mezre(c)</b>	236	4,05	0,72	1,803	0,126	6,472*	0,000	c-d
<b>İsmet P.(d)</b>	213	3,80	0,71					a-e(LSD)
<b>Şair H. (e)</b>	199	3,93	0,63					b-d(LSD)
<b>Toplam</b>	821							

\*P<0.05

Araştırmaya katılanların okul değişkenine göre medya okuryazarlıkları tablo 16’da yer almaktadır. Araştırmaya katılanların okul değişkenine göre medya okuryazarlıklarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde, medya okuryazarlığında, okul değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 6,472; p<.05). Mezre İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlıklarının ( $\bar{x}$  =4,05), diğer ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bahçelievler İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlıklarının ise ( $\bar{x}$ =4,01), Şair Hayri İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören

( $\bar{x}=3,93$ ), İsmet Paşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören ( $\bar{x}=3,80$ ) ve Ziya Gökalp İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören ( $\bar{x}=3,63$ ) öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda Fırat Eğitim Bölgesi'nden seçilen Mezre İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olmasını, okulun il merkezinde bulunması nedeniyle fiziksel açıdan donanımının yeterli olmasına, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha bilinçli olmasına, çevre ve aile profilinin diğer okullara göre daha iyi olmasına bağlayabiliriz. Bunun yanında en düşük medya okuryazarlık düzeyinin ise Karşıyaka İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunun nedenini de okulun il merkezine uzak olmasına, çevrenin olumsuz şartlarına ve aile profilinin durumuna bağlayabiliriz.

#### 4.2.1.4. Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Evlerinde TV Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlıklarının evde TV bulundurma değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17. Medya Okuryazarlığının Evde TV Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

	<i>TV var mı?</i>	$\bar{x}$	S	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Levene Testi</i>	
						F	P
<b>Medya Okuryazarlığı</b>	Evet (N=798)	3,96	0,70	0,622	0,544	0,447	0,504
	Hayır (N=15)	3,79	0,83				

\*P<0.05

Araştırmaya katılanların evde TV bulundurma değişkenine göre medya okuryazarlık durumlarının yer aldığı Tablo 17 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda medya okuryazarlığı ve evde TV bulundurma arasında [ $t=0,622$ ;  $p<.05$ ] düzeyinde anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Evinde televizyon bulunan öğrencilerin ( $\bar{x}=3,96$ ), evinde televizyon bulunmayan öğrencilere ( $\bar{x}=3,79$ ) göre medya

okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Televizyonun çok önemli bir medya unsuru olduğu günümüzde artık neredeyse bütün evlerde bulunmaktadır. Bu nedenle yapılan analiz sonucunda da evinde televizyon sahibi olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamış olabilir.

#### 4.2.1.5. Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Evlerinde Bilgisayar Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlıklarının evde bilgisayar bulundurma değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18. Medya Okuryazarlığının Evde Bilgisayar Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

	<i>Bilgisayar var mı?</i>	$\bar{x}$	S	t	p	<i>Levene Testi</i>	
						F	P
<b>Medya Okuryazarlığı</b>	Evet (N=551)	3,96	0,70	2,345	0,019	1,102	0,294
	Hayır (N=252)	3,83	0,72				

\*P<0.05

Araştırmaya katılanların evde bilgisayar bulundurma değişkenine göre medya okuryazarlık durumlarının yer aldığı Tablo 18 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda medya okuryazarlığı ve evde bilgisayar bulundurma arasında [t=2,345; p<.05] düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Evinde bilgisayar olan öğrencilerin ( $\bar{x}$  =3,96), evinde bilgisayar olmayan öğrencilere ( $\bar{x}$  =3,83) göre medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğrencinin evinde bilgisayar sahibi olmasının medya okuryazarlık düzeyini etkilediği yorumunu yapabiliriz.

#### 4.2.1.6. Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının İnternete Bağlandıkları Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlıklarının internete bağlandıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 19’da verilmiştir.



**Tablo 19. Medya Okuryazarlığının İnternete Bağlanılan Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

<i>İnternete Bağlanma Yeri</i>	N	$\bar{X}$	SS	<i>Levene</i>		<i>Anova</i>		<i>Fark Olan Gruplar</i>
				<i>Levene</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<b>Bağlanmıyorum(a)</b>	163	3,80	0,76					
<b>Eviden(b)</b>	283	4,05	0,65					
<b>Okuldan (c)</b>	134	3,82	0,68	2,094	0,080	4,074*	0,003	a-b(LSD)
<b>Hem ev hem okul(d)</b>	138	3,93	0,78					b-c (LSD)
<b>Başka (e)</b>	79	3,93	0,67					
<b>Toplam</b>	<b>797</b>							

\*P<0.05

Araştırmaya katılanların internete bağlanılan yer değişkenine göre medya okuryazarlıkları tablo 19’da yer almaktadır. Araştırmaya katılanların internete bağlanılan yer değişkenine göre medya okuryazarlıklarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 19 incelendiğinde, medya okuryazarlığında, internete bağlanılan yer değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 4,074; p<.05). İnternete evden bağlanan öğrencilerin ( $\bar{x}$ =4,05) medya okuryazarlık düzeylerinin, internete hem ev hem okuldan bağlananlar ile başka yerlerden bağlananlara ( $\bar{x}$ =3,93) ve okuldan bağlananlara ( $\bar{x}$ =3,82) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İnternete bağlanmayanların ise ( $\bar{x}$ =3,80) medya okuryazarlık düzeylerinin en düşük seviyede olduğu görülmektedir.

İnternete evden bağlanan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin farklı yerlerden bağlananlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç evinde rahatlıkla internet kullanabilen öğrencinin medyayı daha iyi tanıdığının ve medya bilinci oluşturma konusunda daha yetkin olduğunun bir göstergesi olabilir.

#### 4.2.1.7.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Gün İçinde TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlıklarının gün içinde TV izleme süresi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20. Medya Okuryazarlığının Gün İçinde TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

<i>TV İzleme Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>Levene</i>		<i>Anova</i>		<i>Fark Olan Gruplar</i>
				<i>Levene</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<b>Hiç (a)</b>	27	4,16	0,57					
<b>1 saatten az(b)</b>	81	3,99	0,72					
<b>1-2 saat arası(c)</b>	277	3,98	0,71					
<b>2-3 saat arası(d)</b>	222	3,88	0,71	0,400	0,849	1,984	0,079	-
<b>3-4 saat arası(e)</b>	155	3,82	0,69					
<b>4 saatten fazla(f)</b>	44	3,87	0,77					
<b>Toplam</b>	<b>806</b>							

P<0.05

Araştırmaya katılanların gün içinde TV izleme süresi değişkenine göre medya okuryazarlıkları tablo 20'de yer almaktadır. Araştırmaya katılanların gün içinde TV izleme süresi değişkenine göre medya okuryazarlıklarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde, medya okuryazarlığında, gün içinde TV izleme süresi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (F= 1,984; p<.05). Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Gün içinde hiç televizyon izlemeyen öğrencilerin ( $\bar{x}$ =4,16), 2-3 saat arası televizyon izleyen öğrencilere ( $\bar{x}$ =3,88) göre; hiç televizyon izlemeyen öğrencilerin ( $\bar{x}$ =4,16), 3-4 saat arası televizyon izleyen öğrencilere ( $\bar{x}$ =3,82) göre ve 1-2 saat arası televizyon izleyen öğrencilerin de ( $\bar{x}$ =3,98), 3-4 arası televizyon izleyen

öğrencilere ( $\bar{x}=3,82$ ) göre medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analizde gün içindeki televizyon izleme süresinin medya okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda televizyon izleme süresinin öğrencilerde medya bilinci oluşturma ve medyayı doğru kullanabilme üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varabiliriz.

#### 4.2.1.8.Öğrencilerin Medya Okuryazarlıklarının Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlıklarının gün içinde internet kullanma süresi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21. Medya Okuryazarlığının Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

<i>İnternet Kullanma Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>Levene</i>		<i>Anova</i>		<i>Fark Olan Gruplar</i>
				<i>Levene</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<b>Hiç (a)</b>	300	3,87	0,71					
<b>1 saatten az(b)</b>	211	3,98	0,71					
<b>1-2 saat arası(c)</b>	156	3,96	0,71	0,286	0,887	0,840	0,500	-
<b>2-3 saat arası(d)</b>	63	3,91	0,72					
<b>3 saatten fazla(e)</b>	58	3,90	0,71					
<b>Toplam</b>	<b>788</b>							

P<0.05

Araştırmaya katılanların gün içinde internet kullanma süresi değişkenine göre medya okuryazarlıkları tablo 21’de yer almaktadır. Araştırmaya katılanların gün içinde internet kullanma süresi değişkenine göre medya okuryazarlıklarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 21 incelendiğinde, medya okuryazarlığında, gün içinde internet kullanma süresi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı

görülmektedir ( $F= 0,840$ ;  $p<.05$ ). Yapılan LSD testi sonucunda hiçbir grupta anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Tabloya göre gün içinde 1 saatten az internet kullanan öğrencilerin ( $\bar{x}=3,98$ ) medya okuryazarlık düzeylerinin, 1-2 saat arası internet kullanan öğrencilere ( $\bar{x}=3,96$ ), 2-3 saat arası internet kullanan öğrencilere ( $\bar{x}=3,91$ ), 3 saatten fazla internet kullanan öğrencilere ( $\bar{x}=3,90$ ) ve hiç internet kullanmayan öğrencilere göre ( $\bar{x}=3,87$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucu gün içinde televizyon izleme süresi gibi, gün içinde internet kullanma süresinin de öğrencinin medya okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bunun sonucunda televizyon ve internet kullanma süresinin öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini etkilemediğinin bir göstergesi olabilir.

#### 4.2.1.9. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Alt Boyutları İle İlişkisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutları ile ilişkisi Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Alt Boyutları İle İlişkisi**

	<i>Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme</i>	<i>Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme</i>	<i>Toplam</i>
<b>Bilgi Sahibi Olmak</b>	,662(**)	,582(**)	,892(**)
<b>Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme</b>		,580(**)	,886(**)
<b>Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme</b>			,793(**)

\*\*  $p<0.01$

Tablo 22’ye bakıldığında katılımcıların medya okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki görülmektedir. Tabloya göre faktörler arasındaki bütün ilişkiler ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı ve pozitif çıkmıştır. En yüksek ilişkinin “Bilgi sahibi olmak” ile “Yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” arasında olduğu görülmektedir ( $r=.662$ ). En düşük ilişkinin ise “Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme” ile “Yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte faktörlerin değerleri ile toplam değerler birbiriyle ilişkilidir ve kendi içlerinde de birbirleriyle yakın ve yüksek bir ilişki göstermektedirler. En yüksek değerler “Bilgi

sahibi olmak” ( $r = .892$ ) faktöründe, en düşük değerin ise “Yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” faktöründe olduğu görülmektedir ( $r = .793$ ).

#### 4.2.2. SOSYAL BECERİLER İLE İLGİLİ ANALİZLER

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, evlerinde TV ve bilgisayar bulundurma durumu, internete bağlandıkları yer, gün içinde TV izleme süresi ve gün içinde internet kullanma süresi değişkenlerine göre yapılan analizlerine yer verilmiştir.

##### 4.2.2.1. Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 23’te verilmiştir.

**Tablo 23. Sosyal Becerilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

	<i>Cinsiyet</i>	$\bar{X}$	S	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Levene Testi</i>	
						F	P
<b>Sosyal Beceriler</b>	Kız (N=405)	3,11	0,50	3,370	0,001	22,251	0,000
	Erkek (N=413)	2,97	0,65				

\* $P < 0.05$

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri durumlarının yer aldığı Tablo 23 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda sosyal beceriler ve cinsiyet arasında [ $t=3,370$ ;  $p < .05$ ] anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ( $\bar{X} = 3,11$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X} = 2,97$ ) göre sosyal beceri düzeylerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Bu sonuç Seven ve Yoldaş (2007) ‘ın yapmış oldukları araştırma ile paralellik göstermektedir ancak yapılan çalışmada bulduğumuz sonucun aksine kız öğrencilerin sosyal beceri puanlarının erkek öğrencilerin sosyal beceri puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu da erkeklerin kızlara göre daha yüksek sosyal beceri düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Jamyang-Tshering (2004); Kazdin (1985) ve Raine, (1993) tarafından elde edilen kızların erkeklerden daha çok sosyal beceri sergilediği bulgusunu desteklememektedir ( Akt: Seven ve Yoldaş, 2007).

Uzbaş (2003) 'ın yapmış olduğu araştırma sonucu da aynı Şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda medya okuryazarlıklarındaki dağılım parametrik çıkmamış ve bunun için MWU testi yapılmıştır. MWU testi Tablo 24' de verilmiştir.

#### 4.2.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Sosyal Becerilere İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre parametrik olmayan sosyal becerilere ilişkin sonuçlar Tablo 24' de verilmiştir.

**Tablo 24. Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Sosyal Becerilere İlişkin Sonuçlar**

<i>Cinsiyet</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>MWU</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi (p)</i>
<b>Kız</b> (N=405)	435,77	72991.5	,002
<b>Erkek</b> (N=413)	383,73		

Tablo 24 incelendiğinde, parametrik olmayan medya okuryazarlıklarının araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda parametrik olmayan medya okuryazarlıklarında (MWU=72991.5; p=.002) anlamlı fark bulunmuştur. Sonuç olarak ilköğretim 8. Sınıf ğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farka rastlanmıştır.

#### 4.2.2.3. Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin ğrenim Gördükleri Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin öğrenim gördükleri okul değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 25' de verilmiştir.

**Tablo 25. Sosyal Becerilerin Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

<i>Okul</i>	N	$\bar{x}$	SS	<i>Levene</i>		<i>Anova</i>		<i>Fark Olan Gruplar</i>
				<i>Levene</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<b>Ziya G.(a)</b>	57	3,08	0,40					
<b>Bahçelievler(b)</b>	116	3,00	0,66					
<b>Mezre(c)</b>	236	3,05	0,60	2,458	0,044	0,347	0,847	-
<b>İsmet P.(d)</b>	213	3,03	0,60					
<b>Şair H. (e)</b>	199	3,06	0,55					
<b>Toplam</b>	<b>821</b>							

P&lt;0.05

Araştırmaya katılanların okul değişkenine göre sosyal becerileri tablo 25’te yer almaktadır. Araştırmaya katılanların okul değişkenine göre sosyal becerilerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda homojenliğin sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle KWH testi yapılmıştır. KWH testi Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25 incelendiğinde, sosyal becerilerde, okul değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (F= 0,347; p<.05). Yapılan Scheffe ve LSD testleri sonucunda da anlamlı farka rastlanmamıştır. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin ( $\bar{x}$  =3,08), diğer ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Şair Hayri İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören öğrencilerin sosyal becerilerinin ise ( $\bar{x}$ =3,06), Mezre İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören ( $\bar{x}$  =3,05), İsmet Paşa İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören ( $\bar{x}$ =3,03) ve Bahçelievler İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören ( $\bar{x}$ =3,00) öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.2.2.4.Okul Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Sosyal Becerilere İlişkin Sonuçlar**

Okul değişkenine göre parametrik olmayan sosyal becerilere ilişkin sonuçlar Tablo 26’ da verilmiştir.

**Tablo 26. Okul Değişkenine Göre Parametrik Çıkmayan Sosyal Becerilere İlişkin Sonuçlar**

<i>Okul</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>KWH</i>	<i>P</i>
<b>Ziya G.(a)</b>	57	421,89		
<b>Bahçelievler(b)</b>	116	405,22		
<b>Mezre(c)</b>	236	412,00	0,508	0,973
<b>İsmet P.(d)</b>	213	404,22		
<b>Şair H. (e)</b>	199	417,31		
<b>Toplam</b>	<b>821</b>			

Tablo 26 incelendiğinde, parametrik olmayan sosyal becerilerin araştırmaya katılanların okul değişkenine yönelik olarak yapılan KWH testi sonucunda parametrik olmayan sosyal becerilerinde (KWH=0,508; p=.973) anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç Genç (2005) 'in yapmış olduğu araştırma ile farklılık göstermektedir. Genç (2005) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin yeterince kazandırılmamasının sebepleri olarak, ailelerin ilgisizliği, okul-aile işbirliğinin istenilen seviyede olmaması, sınıfların kalabalık olmasından öğretmenlerin öğrencilere yeterli derecede yardımcı olamamaları, okulda sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yeterli yer verilememesi ve öğretmenlerin sosyal becerilerin geliştirilmesine önem vermemeleri vb. gibi problemleri gördüklerini söylemektedir. Bu sonuçtan okulun sosyal becerilerin gelişiminde ne kadar etkili olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Bu nedenle farklı bölgelerden seçilmiş olan okulların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmaması şaşırtıcı bir sonuçtur.

#### **4.2.2.5.Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Evlerinde TV Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin evde TV bulundurma değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 27'de verilmiştir.



**Tablo 27. Sosyal Becerilerin Evde TV Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

	<i>TV var mı?</i>	$\bar{x}$	S	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Levene Testi</i>	
						F	P
<b>Sosyal Beceriler</b>	Evet (N=798)	3,04	0,58	0,554	,588	1,974	,160
	Hayır (N=15)	2,93	0,80				

\*P<0.05

Araştırmaya katılanların evde TV bulundurma değişkenine göre sosyal beceri durumlarının yer aldığı Tablo 27 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda sosyal beceri düzeyi ve evde TV bulundurma arasında [ $t=0,554$ ;  $p<.05$ ] düzeyinde anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Evinde televizyon sahibi olan öğrencilerin ( $\bar{x}=3,04$ ), evinde televizyon sahibi olmayan öğrencilere ( $\bar{x}=2,93$ ) göre sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2.6. Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Evlerinde Bilgisayar Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin evde bilgisayar bulundurma değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28. Sosyal Becerilerin Evde Bilgisayar Bulundurma Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

	<i>Bilgisayar var mı?</i>	$\bar{x}$	S	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Levene Testi</i>	
						F	P
<b>Sosyal Beceriler</b>	Evet (N=551)	3,07	0,60	1,770	0,077	0,143	0,705
	Hayır (N=252)	3,00	0,58				

P<0.05

Araştırmaya katılanların evde bilgisayar bulundurma değişkenine göre sosyal beceri durumlarının yer aldığı Tablo 28 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda sosyal beceri düzeyi ve evde bilgisayar bulundurma arasında [ $t=1,770$ ;  $p<.05$ ] düzeyinde

anlamli farkin olmadigi gorulmektedir. Evinde bilgisayar sahibi olan ogrencilerin ( $\bar{x}=3,07$ ), evinde bilgisayar sahibi olmayan ogrencilere ( $\bar{x}=3,00$ ) gore medya okuryazarlik duzeylerinin daha yuksek oldugu gorulmektedir.

#### 4.2.2.7.Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin İnternete Bağlandıkları Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin internete bağlandıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 29'da verilmiştir.

**Tablo 29. Sosyal Becerilerin İnternete Bağlanılan Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

<i>İnternete Bağlanma Yeri</i>	N	$\bar{x}$	SS	<i>Levene</i>		<i>Anova</i>		<i>Fark Olan Gruplar</i>
				<i>Levene</i>	P	F	P	
<b>Bağlanmıyorum(a)</b>	163	3,01	0,61					
<b>Evden(b)</b>	283	3,04	0,60					
<b>Okuldan (c)</b>	134	3,05	0,55	1,810	0,125	0,346	0,847	-
<b>Hem ev hem okul(d)</b>	138	3,09	0,65					
<b>Başka (e)</b>	79	3,02	0,48					
<b>Toplam</b>	<b>797</b>							

P<0.05

Araştırmaya katılanların internete bağlanılan yer değişkenine göre sosyal beceri durumları Tablo 29'da yer almaktadır. Araştırmaya katılanların internete bağlanılan yer değişkenine göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 29 incelendiğinde, medya okuryazarlığında, internete bağlanılan yer değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (F= 0,346; p<.05). Yapılan LSD testi sonucunda hiçbir grupta anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. İnternete hem ev hem okuldan bağlananların ( $\bar{x}=3,09$ ) sosyal beceri düzeylerinin, internete okuldan bağlananlara ( $\bar{x}=3,05$ ), internete evden

bağlananlara ( $\bar{x}=3,04$ ) ve internete başka yerden bağlananlara göre ( $\bar{x}=3,02$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna ilaveten internete bağlanmayanların ise ( $\bar{x}=3,01$ ) sosyal beceri düzeylerinin en düşük seviyede olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2.8.Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gün İçinde TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin gün içinde TV izleme süresi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 30. Sosyal Becerilerin Gün İçinde TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

<i>TV İzleme Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>Levene</i>		<i>Anova</i>		<i>Fark Olan Gruplar</i>
				<i>Levene</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<b>Hiç (a)</b>	27	2,94	0,56					
<b>1 saatten az(b)</b>	81	3,00	0,59					
<b>1-2 saat arası(c)</b>	277	3,04	0,61	0,846	0,517	0,899	0,481	-
<b>2-3 saat arası(d)</b>	222	3,02	0,55					
<b>3-4 saat arası(e)</b>	155	3,07	0,56					
<b>4 saatten fazla(f)</b>	44	3,18	0,78					
<b>Toplam</b>	<b>806</b>							

P<0.05

Araştırmaya katılanların gün içinde TV izleme süresi değişkenine göre sosyal beceri durumları Tablo 30’da yer almaktadır. Araştırmaya katılanların gün içinde TV izleme süresi değişkenine göre sosyal becerilerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde, sosyal becerilerde, gün içinde TV izleme süresi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (F= 0,899; p<.05). Yapılan LSD testi sonucunda hiçbir grupta anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Gün içinde 4 saatten fazla TV izleyenlerin sosyal beceri düzeylerinin ( $\bar{x}=3,18$ ), 3-4 saat arası TV izleyen öğrencilere ( $\bar{x}=3,07$ ), 1-2 saat arası

TV izleyen öğrencilere ( $\bar{x}=3,04$ ), 2-3 saat arası TV izleyen öğrencilere ( $\bar{x}=3,02$ ), 1 saatten az TV izleyen öğrencilere ( $\bar{x}=3,00$ ) ve hiç TV izlemeyen öğrencilere göre ( $\bar{x}=2,94$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2.9. Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin gün içinde internet kullanma süresi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 31. Sosyal Becerilerin Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

<i>İnternet Kullanma Süresi</i>	N	$\bar{x}$	SS	<i>Levene</i>		<i>Anova</i>		<i>Fark Olan Gruplar</i>
				<i>Levene</i>	P	F	P	
Hiç (a)	300	3,03	0,59					
1 saatten az(b)	211	2,97	0,56					
1-2 saat arası(c)	156	3,10	0,58	2,008	0,092	2,213	0,066	-
2-3 saat arası(d)	63	2,99	0,64					
3 satten fazla(e)	58	3,19	0,74					
<b>Toplam</b>	<b>788</b>							

P<0.05

Araştırmaya katılanların gün içinde internet kullanma süresi değişkenine göre sosyal beceri düzeyleri tablo 31’de yer almaktadır. Araştırmaya katılanların gün içinde internet kullanma süresi değişkenine göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde, sosyal becerilerde, gün içinde internet kullanma süresi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (F= 2,213; p<.05). Yapılan LSD testi sonucunda herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Gün içinde 3 saatten fazla internet kullanan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin ( $\bar{x}=3,19$ ), 1 – 2 saat arası internet kullanan öğrencilere ( $\bar{x}=3,10$ ), gün içinde hiç internet kullanmayan öğrencilere ( $\bar{x}=3,03$ ), 2 – 3 saat arası internet

kullanan öğrencilere ( $\bar{x}=2,99$ ) ve günde bir saatten az internet kullanan öğrencilere ( $\bar{x}=2,97$ ) göre sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2.10. Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Medya Okuryazarlığı İle İlişkisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin medya okuryazarlıkları ile ilişkisi Tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 32. Sosyal Becerilerin Medya Okuryazarlığı İle İlişkisi**

Sosyal Beceri	<i>Sosyal Beceri</i>		<i>Medya Okuryazarlığı</i>	
	N	821	821	
	r	1	,061	
	p		,081	

Medya Okuryazarlığı	<i>Sosyal Beceri</i>		<i>Medya Okuryazarlığı</i>	
	N	821	821	
	r	,061	1	
	p	,081		

Öğrencilerin sosyal becerilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile ilişkisinin incelendiği tablo 32’ye bakıldığında, sosyal beceriler ile medya okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

#### 4.2.2.11. Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Ortalama ve Standart Sapmaları

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal beceri ve medya okuryazarlıklarına ilişkin ortalama ve standart sapmaları Tablo 33’te verilmiştir.

**Tablo 33. Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Ortalama ve Standart Sapmaları**

	$\bar{x}$	ss	N
Duyuşsal Duyarlık	3,2145	,7250	821
Duyuşsal Anlatımcılık	2,8539	,6411	821
Duyuşsal Kontrol	3,0636	,6922	821
Sosyal Anlatımcılık	3,1366	,7161	821
Sosyal Duyarlık	3,0540	,6905	821
Sosyal Kontrol	2,7765	,6309	821
Bilgi Sahibi Olmak	4,1754	,7123	821
Analiz Edebilme ve Tepki	3,7245	,8405	820
Oluşturabilme			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	3,9158	,8718	819

Tablo 33’e bakıldığında öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinin alt boyutlarından duyuşsal duyarlık alt boyutundaki ortalama puanlarının  $\bar{x}=3,2145$  ( $ss=,7250$ ); duyuşsal

anlatımcılık alt boyutundaki ortalama puanlarının  $\bar{x}=2,8539$  ( $ss=,6411$ ); duyuşsal kontrol alt boyutundaki ortalama puanlarının  $\bar{x}=3,0636$  ( $ss=,6922$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutundaki ortalama puanlarının  $\bar{x}=3,1366$  ( $ss=,7161$ ); sosyal duyarlık alt boyutundaki ortalama puanlarının  $\bar{x}=3,0540$  ( $ss=,6905$ ); sosyal kontrol alt boyutundaki ortalama puanlarının  $\bar{x}=2,7765$  ( $ss=,6309$ ). Öğrencilerin medya okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından bilgi sahibi olmak alt boyutundaki ortalama puanlarının  $\bar{x}=4,1754$  ( $ss=,7123$ ); analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutundaki ortalama puanlarının  $\bar{x}=3,7245$  ( $ss=,8405$ ); yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutundaki ortalama puanlarının  $\bar{x}=3,9158$  ( $ss=,8718$ ). Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere sosyal beceri alt boyutları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki korelasyona BIVARIATE yöntemi kullanılarak teker teker bakılmış, bulgular Tablo 34’de verilmiştir.

#### 4.2.2.12.Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Medya Okuryazarlığı İle Alt Boyutlara Göre İlişkisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin medya okuryazarlıkları ile alt boyutlara göre ilişkisi Tablo 34’te verilmiştir.

**Tablo 34. Sosyal Becerilerin Medya Okuryazarlığı İle Alt Boyutlara Göre İlişkisi**

		<i>Bilgi Sahibi Olmak</i>	<i>Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme</i>	<i>Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme</i>
<b>Duyuşsal Duyarlık</b>	<b>N</b>	821	820	819
	<b>r</b>	,073	,064	,079
	<b>p</b>	,037	,066	,024
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	821	820	819
	<b>r</b>	,007	-,016	,013
	<b>p</b>	,852	,657	,720
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	<b>N</b>	821	820	819
	<b>r</b>	,054	,013	,027
	<b>p</b>	,125	,712	,441
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	821	820	819
	<b>r</b>	,079	,036	,050
	<b>p</b>	,023	,302	,152
<b>Sosyal Duyarlık</b>	<b>N</b>	821	820	819
	<b>r</b>	,066	,058	,062
	<b>p</b>	,060	,097	,076
<b>Sosyal Kontrol</b>	<b>N</b>	821	820	819
	<b>r</b>	,036	,013	,016
	<b>p</b>	,304	,711	,641

Tablo 34’e bakıldığında öğrencilerin sosyal beceri alt boyutları ile medya okuryazarlık alt boyutları arasındaki ilişki şöyle oluşmuştur; öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerindeki, duyuşsal duyarlık alt boyutu ile bilgi

sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,073$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,064$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,079$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,007$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=-,016$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,013$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,054$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,013$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,027$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,079$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,036$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,050$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,066$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,058$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,062$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,036$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,013$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,016$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasında ( $r=,079$ ) ve sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu ( $r=,079$ ) arasında olduğu görölmektedir. Fakat bu ilişki PEARSON'un korelasyon katsayısına göre çok zayıf bir ilişkidir.

#### **4.2.2.13. Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutları Arası İlişkisi**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkisi Tablo 35'te verilmiştir.

**Tablo 35. Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutlari Arasi İlişkisi**

	<i>Duyuşsal Anlatımcılık</i>	<i>Duyuşsal Kontrol</i>	<i>Sosyal Anlatımcılık</i>	<i>Sosyal Duyarlık</i>	<i>Sosyal Kontrol</i>	<i>Toplam</i>
<b>Duyuşsal Duyarlık</b>	,708(**)	,569(**)	,553(**)	,504(**)	,468(**)	,784(**)
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>		,612(**)	,565(**)	,561(**)	,562(**)	,827(**)
<b>Duyuşsal Kontrol</b>			,709(**)	,641(**)	,580(**)	,839(**)
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>				,593(**)	,600(**)	,815(**)
<b>Sosyal Duyarlık</b>					,755(**)	,821(**)
<b>Sosyal Kontrol</b>						,806(**)

\*\* p<0.01

Tablo 35'e bakıldığında katılımcıların sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki görülmektedir. Tabloya göre faktörler arasındaki bütün ilişkiler ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı ve pozitif çıkmıştır. Faktörler arasındaki en yüksek ilişkinin “Sosyal Kontrol” ile “Sosyal Duyarlık” arasında olduğu ( $r=.755$ ), en düşük ilişkinin ise “Sosyal Kontrol” ile “Duyuşsal Duyarlık” arasında olduğu ( $r=.468$ ) görülmektedir. Bununla birlikte faktörlerin değerleri ile toplam değerler birbiriyle ilişkilidir ve kendi içlerinde de birbirleriyle yakın ve yüksek bir ilişki göstermektedirler. En yüksek değer “Duyuşsal Kontrol” ( $r=.839$ ) faktöründe, en düşük değer ise “Duyuşsal Duyarlık” faktöründe olduğu görülmektedir ( $r=.784$ ).

#### **4.2.2.14. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkilere cinsiyet, okul, evde TV sahibi olma, evde bilgisayar sahibi olma, internete bağlanılan yer, gün içinde TV izleme süresi ve internet kullanma süresi değişkenleri göz önünde bulundurularak bakılırken Kısmi (Partial) Yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem bir ya da daha fazla değişkenin etkilerinin kontrol altına alınarak, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin hesaplanmasını sağlar. Başka bir deyişle, iki değişken arasındaki net ilişki bulunmuş olunur ( Kalaycı, 2008: 124). Yöntem kullanılırken bağımsız değişkenler kontrol altına alınıp, medya okuryazarlığı ile sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye teker teker bakılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 36'da verilmiştir.



**Tablo 36. Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

		<i>Bilgi Sahibi Olmak</i>	<i>Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme</i>	<i>Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme</i>
<b>Duyuşsal Duyarlık</b>	<b>N</b>	815	814	813
	<b>r</b>	,062	,062	,085
	<b>p</b>	,076	,075	,015
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	815	814	813
	<b>r</b>	,009	-,020	,009
	<b>p</b>	,792	,565	,793
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	<b>N</b>	815	814	813
	<b>r</b>	,047	,009	,028
	<b>p</b>	,178	,788	,418
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	815	814	813
	<b>r</b>	,071	,033	,052
	<b>p</b>	,043	,347	,138
<b>Sosyal Duyarlık</b>	<b>N</b>	815	814	813
	<b>r</b>	,058	,054	,065
	<b>p</b>	,099	,122	,063
<b>Sosyal Kontrol</b>	<b>N</b>	815	814	813
	<b>r</b>	,040	,008	,012
	<b>p</b>	,248	,809	,738

Tablo 36'ya bakıldığında, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerindeki, duyuşsal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,062$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,062$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,085$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,009$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=-,020$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,009$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,047$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,009$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,028$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,071$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,033$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu

ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,052$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,058$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,054$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,065$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,040$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,008$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,012$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasında olduğu ( $r=,085$ ) görülmektedir. Fakat bu ilişki Kısmi Korelasyon Katsayısına göre çok zayıf bir ilişkidir.

#### 4.2.2.15. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 37’de verilmiştir.

**Tablo 37. Okul Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

		<i>Bilgi Sahibi Olmak</i>	<i>Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme</i>	<i>Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme</i>
<b>Duyuşsal Duyarlık</b>	<b>N</b>	818	817	816
	<b>r</b>	,074	,064	,078
	<b>p</b>	,033	,068	,025
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	818	817	816
	<b>r</b>	,004	-,015	,014
	<b>p</b>	,905	,671	,690
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	<b>N</b>	818	817	816
	<b>r</b>	,054	,013	,027
	<b>p</b>	,123	-,714	,444
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	818	817	816
	<b>r</b>	,079	,036	,050
	<b>p</b>	,024	,300	,150
<b>Sosyal Duyarlık</b>	<b>N</b>	818	817	816
	<b>r</b>	,064	,059	,063
	<b>p</b>	,067	,094	,071
<b>Sosyal Kontrol</b>	<b>N</b>	818	817	816
	<b>r</b>	,036	,013	,017
	<b>p</b>	,308	,709	,636

Tablo 37'ye bakıldığında, öğrencilerin okul değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerindeki, duyuşsal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,074$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,064$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,078$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,004$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=-,015$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,014$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,054$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,013$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,027$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,079$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,036$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,050$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,064$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,059$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,063$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,036$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,013$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,017$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasında olduğu ( $r=,079$ ) görülmektedir. Fakat bu ilişki Kısmi Korelasyon Katsayısına göre çok zayıf bir ilişkidir.

#### 4.2.2.16. Öğrencilerin Evlerinde TV Sahibi Olma Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde TV sahibi olmaları değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38. TV Sahibi Olma Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

		<i>Bilgi Sahibi Olmak</i>	<i>Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme</i>	<i>Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme</i>
<b>Duyuşsal Duyarlık</b>	<b>N</b>	810	809	808
	<b>r</b>	,076	,068	,084
	<b>p</b>	,030	,054	,017
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	810	809	808
	<b>r</b>	,015	-,010	,021
	<b>p</b>	,661	,773	,546
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	<b>N</b>	810	809	808
	<b>r</b>	,056	,014	,030
	<b>p</b>	,109	,692	,390
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	810	809	808
	<b>r</b>	,085	,042	,056
	<b>p</b>	,015	,234	,112
<b>Sosyal Duyarlık</b>	<b>N</b>	810	809	808
	<b>r</b>	,074	,062	,068
	<b>p</b>	,035	,080	,052
<b>Sosyal Kontrol</b>	<b>N</b>	810	809	808
	<b>r</b>	,043	,014	,021
	<b>p</b>	,219	,688	,546

Tablo 38’e bakıldığında, öğrencilerin evlerinde TV sahibi olma değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerindeki, duyuşsal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,076$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,068$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,084$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,015$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=-,010$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,021$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,056$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,014$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile

yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,030$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,085$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,042$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,056$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,074$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,062$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,068$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,043$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,014$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,021$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasında olduğu ( $r=,085$ ) görülmektedir. Fakat bu ilişki Kısmi Korelasyon Katsayısına göre çok zayıf bir ilişkidir.

#### 4.2.2.17. Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayar Sahibi Olma Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde bilgisayar sahibi olmaları değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 39'da verilmiştir.

**Tablo 39. Bilgisayar Sahibi Olma Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

		<i>Bilgi Sahibi Olmak</i>	<i>Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme</i>	<i>Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme</i>
<b>Duyuşsal Duyarlık</b>	<b>N</b>	800	799	799
	<b>r</b>	0,77	,065	,085
	<b>p</b>	,028	,065	,016
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	800	799	799
	<b>r</b>	,011	-,019	,012
	<b>p</b>	,753	,590	,741
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	<b>N</b>	800	799	799
	<b>r</b>	,057	,017	,029
	<b>p</b>	,105	,623	,419

<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	800	799	799
	<b>r</b>	,087	,042	,062
	<b>p</b>	,014	,235	,079
<b>Sosyal Duyarlık</b>	<b>N</b>	800	799	799
	<b>r</b>	,071	,060	,066
	<b>p</b>	,044	,091	,063
<b>Sosyal Kontrol</b>	<b>N</b>	800	799	799
	<b>r</b>	,046	,014	,016
	<b>p</b>	,190	,695	,653

Tablo 39'a bakıldığında, öğrencilerin evlerinde bilgisayar sahibi olma değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerindeki, duyuşsal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,077$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,065$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,085$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,011$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=-,019$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,012$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,057$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,017$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,029$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,087$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,042$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,062$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,071$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,060$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,066$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,046$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,014$ ); sosyal kontrol alt

boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,016$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasında olduğu ( $r=,087$ ) görülmektedir. Fakat bu ilişki Kısmi Korelasyon Katsayısına göre çok zayıf bir ilişkidir.

#### 4.2.2.18. Öğrencilerin İnternete Bağlandıkları Yer Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin internete bağlandıkları yer değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 40'da verilmiştir.

**Tablo 40. İnternete Bağlanılan Yer Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

		<i>Bilgi Sahibi Olmak</i>	<i>Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme</i>	<i>Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme</i>
<b>Duyuşsal Duyarlık</b>	<b>N</b>	794	793	792
	<b>r</b>	,072	,063	,081
	<b>p</b>	,041	,077	,022
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	794	793	792
	<b>r</b>	,008	-,024	,007
	<b>p</b>	,829	,508	,855
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	<b>N</b>	794	793	792
	<b>r</b>	,052	,008	,024
	<b>p</b>	,141	,832	,507
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	794	793	792
	<b>r</b>	,080	,036	,049
	<b>p</b>	,024	,314	,168
<b>Sosyal Duyarlık</b>	<b>N</b>	794	793	792
	<b>r</b>	,067	,055	,059
	<b>p</b>	,060	,119	,098
<b>Sosyal Kontrol</b>	<b>N</b>	794	793	792
	<b>r</b>	,037	,007	,012
	<b>p</b>	,294	,855	,732

Tablo 40'a bakıldığında, öğrencilerin internete bağlanılan yer değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerindeki, duyuşsal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,072$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,063$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,081$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,008$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt

boyutu arasındaki korelasyon ( $r=-,024$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,007$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,052$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,008$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,024$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,080$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,036$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,049$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,067$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,055$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,059$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,037$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,007$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,012$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasında olduğu ( $r=,081$ ) görülmektedir. Fakat bu ilişki Kısmi Korelasyon Katsayısına göre çok zayıf bir ilişkidir.

#### **4.2.2.19. Öğrencilerin Gün İçinde TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılan öğrencilerin TV izleme süresi değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 41’de verilmiştir.



**Tablo 41. TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

		<i>Bilgi Sahibi Olmak</i>	<i>Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme</i>	<i>Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme</i>
<b>Duyuşsal Duyarlık</b>	<b>N</b>	803	802	801
	<b>r</b>	,081	,061	,072
	<b>p</b>	,021	,082	,043
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	803	802	801
	<b>r</b>	,006	-,009	,015
	<b>p</b>	,870	,808	,670
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	<b>N</b>	803	802	801
	<b>r</b>	,060	,015	,026
	<b>p</b>	,088	,663	,458
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	803	802	801
	<b>r</b>	,090	,034	,046
	<b>p</b>	,011	,334	,190
<b>Sosyal Duyarlık</b>	<b>N</b>	803	802	801
	<b>r</b>	,075	,063	,063
	<b>p</b>	,034	,075	,075
<b>Sosyal Kontrol</b>	<b>N</b>	803	802	801
	<b>r</b>	,047	,021	,022
	<b>p</b>	,187	,554	,532

Tablo 41'e bakıldığında, öğrencilerin TV izleme süresi değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerindeki, duyuşsal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,081$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,061$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,072$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,006$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=-,009$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,015$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,060$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,015$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,026$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,090$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve

tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,034$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,046$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,075$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,063$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,063$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,047$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,021$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,022$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasında olduğu ( $r=,090$ ) görülmektedir. Fakat bu ilişki Kısmi Korelasyon Katsayısına göre çok zayıf bir ilişkidir.

#### 4.2.2.20. Öğrencilerin Gün İçinde İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanma süresi değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42. İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Sosyal Beceri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

		<i>Bilgi Sahibi Olmak</i>	<i>Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme</i>	<i>Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme</i>
<b>Duyuşsal Duyarlık</b>	<b>N</b>	785	784	783
	<b>r</b>	,066	,053	,070
	<b>p</b>	,066	,137	,050
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	785	784	783
	<b>r</b>	,001	-,020	,009
	<b>p</b>	,980	,581	,810
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	<b>N</b>	785	784	783
	<b>r</b>	,053	,015	,017
	<b>p</b>	,139	,684	,625
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	<b>N</b>	785	784	783
	<b>r</b>	,075	,024	,049
	<b>p</b>	,035	,495	,168
<b>Sosyal Duyarlık</b>	<b>N</b>	785	784	783
	<b>r</b>	,066	,060	,054
	<b>p</b>	,064	,091	,129
<b>Sosyal Kontrol</b>	<b>N</b>	785	784	783
	<b>r</b>	,037	,004	,008
	<b>p</b>	,295	,901	,825

Tablo 42'ye bakıldığında, öğrencilerin internet kullanma süresi değişkenine göre sosyal beceri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerindeki, duyuşsal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,066$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,053$ ); duyuşsal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,070$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,001$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=-,020$ ); duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,009$ ) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,053$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,015$ ); duyuşsal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,017$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,075$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,024$ ); sosyal anlatımcılık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,049$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal duyarlık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,066$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,060$ ); sosyal duyarlık alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,054$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyal kontrol alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,037$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile analiz edebilme ve tepki oluşturabilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,004$ ); sosyal kontrol alt boyutu ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme alt boyutu arasındaki korelasyon ( $r=,008$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin sosyal anlatımcılık alt boyutu ile bilgi sahibi olma alt boyutu arasında olduğu ( $r=,075$ ) görülmektedir. Fakat bu ilişki Kısmi Korelasyon Katsayısına göre çok zayıf bir ilişkidir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri düzeyi ile medya okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu sonuçtan, medya okuryazarı olan bir bireyin aynı zamanda sosyal beceri düzeyinin de iyi olacağı şeklindeki görüşün doğru olamayabileceği sonucuna varabiliriz.
2. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin medya okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları ve sosyal beceriler ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki görülmektedir. Medya okuryazarlık ölçeğinde en yüksek ilişkinin “Bilgi sahibi olmak” ile “Yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” arasında olduğu görülmektedir. Sosyal beceriler ölçeğinde ise, en yüksek ilişkinin “Sosyal Kontrol” ile “Sosyal Duyarlık” arasında olduğu, en düşük ilişkinin “Sosyal Kontrol” ile “Duyuşsal Duyarlık” arasında olduğu görülmektedir.
3. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sosyal becerileri ile medya okuryazarlıklarının değişkenler göz önünde bulundurularak korelasyonlarına bakıldığında, internet kullanma süresi, TV izleme süresi, bilgisayara sahip olma, TV’ye sahip olma ve okul değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda “Sosyal Anlatımcılık” ve “Bilgi Sahibi Olma” alt boyutlarında diğer alt boyutlara göre daha yüksek bir ilişki görülmektedir, fakat bu ilişki çok zayıf bir ilişkidir. Bunun yanında internete bağlanılan yer ve cinsiyet değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda “Duyuşsal Duyarlık” ile “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” alt boyutları arasında da diğer boyutlara göre daha yüksek bir ilişki görülmekle beraber, bu ilişki çok zayıf bir ilişkidir.
4. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin büyük bir kısmının evlerinde TV sahibi olduğu görülmektedir. Bu da bize televizyonun insanların hayatında ne kadar büyük bir yere sahip olduğunun ve yaygın oluşunun göstergesi olabilir.
5. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin büyük bir kısmının evlerinde bilgisayar sahibi olduğu görülmektedir.

6. Araştırmadan elde edilen sonuçlara baktığımızda, öğrencilerin çoğunun bilgisayar kullanmadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin çoğunun evlerinde bilgisayar sahibi olması sonucuyla çelişmektedir.
7. Araştırmadan elde edilen sonuçlara baktığımızda, öğrencilerin çoğunun internete evlerinden bağlandığı görülmektedir. Bu sonuçlarda ikinci sırayı internete bağlanmayanlar ve üçüncü sırayı ise hem ev hem de okuldan internete bağlanan öğrenciler almaktadır.
8. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin gün içinde en fazla televizyon izledikleri görülmektedir. Bu oranı ikinci sırada gazete ve dergi okumak takip etmektedir.
9. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bir hafta içerisinde en çok 1-3 adet gazete okudukları görülmektedir.
10. Araştırmaya katılan öğrencilerin gün içinde TV izleme sürelerinin 1-2 saat arası olduğu elde edilen sonuçlarda görülmektedir, ikinci çoğunluğu 2-3 saat arası TV izleyen öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.
11. Araştırmaya katılan öğrencilerin gün içinde internete bağlanma sürelerine bakıldığında şaşırtıcı bir sonuçla çoğunluğu oluşturan grubun internete hiç bağlanmayanlar olduğu görülmektedir. Bu oranı 1 saatten az internet kullanan öğrenciler takip etmektedir.
12. Araştırmadan elde edilen sonuçlara baktığımızda, medya okuryazarlık düzeylerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, fakat kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında medya okuryazarlık düzeyi açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Buna karşın sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. Kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.
13. Araştırmadan elde edilen sonuçlara baktığımızda, okul değişkenine göre medya okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. Fırat Eğitim Bölgesi'nden seçilmiş Mezre İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlıklarının diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkı okulun merkezi bir okul olmasına, teknolojik açıdan daha donanımlı olmasına ve veli profilinin daha iyi olmasına bağlayabiliriz. Buna karşın araştırma

sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar sosyal beceri düzeylerini etkilememektedir.

14. Araştırmadan elde edilen sonuçlara baktığımızda, evlerinde TV sahibi olan öğrencilerle olmayan öğrenciler arasında medya okuryazarlık düzeyi açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bunun aksine evlerinde bilgisayar sahibi olan öğrencilerin, evlerinde bilgisayar sahibi olmayan öğrencilere göre medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Evde TV ve bilgisayar sahibi olmanın öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkilemediği de elde edilen sonuçlarda görülmektedir.
15. Araştırmadan elde edilen sonuçlara baktığımızda, medya okuryazarlık düzeyinin internete bağlanılan yere göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. En yüksek medya okuryazarlık düzeyine sahip öğrenciler, internete evden bağlanan öğrencilerdir. Buna karşın internete bağlanılan yerin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkilemediği görülmektedir.
16. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, medya okuryazarlık düzeyinin gün içinde TV izleme süresine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Aynı şekilde sosyal beceri düzeyinin de TV izleme süresine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.
17. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, medya okuryazarlık düzeyinin gün içinde internet kullanma süresine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Buna karşın sosyal beceri düzeylerinin gün içinde internet kullanma süresine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. En yüksek sosyal beceri düzeyine sahip öğrencileri gün içinde hiç internet kullanmayan öğrenciler oluşturmaktadır.

## **5.2. ÖNERİLER**

1. Araştırmanın sonucuna bakıldığında, sosyal beceri düzeyi ile medya okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bazı alt boyutlarda görülen ilişki ise çok zayıf bir ilişkidir. Bu ilişkinin neden zayıf olduğu araştırılabilir.
2. Araştırmanın sonucuna bakıldığında okul değişkenine göre medya okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir farka rastlanırken, sosyal beceri düzeyinde anlamlı bir

farka rastlanmamıştır. Okulların buldukları çevrenin ve teknolojik olanakların öğrenciler üzerindeki etkileri farklı boyutlarda araştırılabilir.

3. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin evde TV ve bilgisayar sahibi olmasının sosyal beceri düzeyini etkilemediği görülmektedir. Halbuki yapılan birçok araştırma TV ve internetin çocukların sosyal yaşamlarından beslenme alışkanlıklarına kadar bir çok yönden etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç doğrultusunda sosyal becerilerin farklı boyutları göz önünde bulundurularak araştırılabilir.
4. Yine araştırma sonuçlarına bakıldığında, en yüksek medya okuryazarlık düzeyine sahip öğrencilerin internete evden bağlanan öğrenciler olduğu görülmektedir. Evden internete bağlanmanın öğrencilere ne gibi fayda ve zararları olabileceği araştırılabilir.
5. Yine araştırmanın sonucuna göre medya okuryazarlık düzeyinde kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemesine rağmen, sosyal beceri düzeylerine bakıldığında kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın neden kaynaklandığı ve kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin neden yüksek olduğu araştırılabilir.
6. Günümüzde öğrenciler sürekli olarak medya ile iletişim halindedir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin de gelişimi açısından medyaya ve medya unsurlarına daha eleştirel gözle bakmaları gerekmektedir. Çünkü bu unsurların olumlu etkilerinin yanında birçok olumsuz etkisi de olabilmektedir. Bu nedenle öğrenciler gerekli eğitim alanlarından faydalanmalı ve imkanlar dahilinde çeşitli kaynaklara başvurarak medya okuryazarlığı konusunda bilinçlenmelidir.
7. Aileler de çocukları ile beraber medya konusunda bilinçlenmelidir ve çocuklarını televizyon, internet gibi medya ortamlarına teslim etmemelilerdir. Ailelerin bu konuda bilinçlenmelerini sağlamak için çeşitli programlar düzenlenip medya okuryazarlığı konusunda seminerler verilebilir.
8. Medya okuryazarlığı konusu okul öncesinden başlanarak eğitime entegre edilmiş şekilde bir ara disiplin olarak öğrencilere sunulmalıdır. Bunun yanında medya okuryazarlığı eğitimi verecek kişilerin bu konuda beceri edinmelerini sağlayacak seminerler ve kurslar düzenlenebilir. Özellikle üniversitelerin eğitim fakültelerinde bu konu üzerinde durulması gerekmektedir. Buna ilaveten

Türkiye’de verilen medya okuryazarlığı dersinin verimliliği araştırılarak, dersin daha etkili olabilmesi için neler yapılabileceği araştırılabilir.

9. Eğitim yazılımları geliştiren kurumlar medya ve medya okuryazarlığı konusunda çeşitli paket programlar hazırlayarak eğitim kurumlarına dağıtabilir. Görsel açıdan zenginleştirilmiş materyallerin öğrencilerin daha fazla ilgisini çekeceği ve bunun da öğrenmeyi kolaylaştıracağı bilinen bir gerçektir.
10. Yapılan bu araştırma ortaöğretim ve yüksek öğretim programlarında da yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir. Ayrıca öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine en yaygın medya araçlarından olan televizyon ve internetin etkisi farklı boyutlarda araştırılabilir.
11. Medya okuryazarlığı konusunda ülkemizde yeterli çalışma yapılmamıştır. Hayatımızı bu kadar etkileyen bir konunun araştırmacılar tarafından daha fazla araştırılması önerilir.
12. Medya okuryazarlığı konusunda ülke çapında kongreler, seminerler ve kurslar düzenlenmesi bu konuda yararlı olacaktır.
13. İlköğretim okullarında uygulanmakta olan “okuma saatleri” ve “bilişim teknolojileri derslerinin” de öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl etkilediği araştırılabilir.



**KAYNAKÇA**

- Akfırat, F. (2004). **Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Akkök, F. (1996). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Öğretmen El Kitabı**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aksaçlıoğlu, A., G. ve Yılmaz, B. (2007). **Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi**. Türk Kütüphaneciliği 21, 1, 3-28.
- Altun, A. (2005). **Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar**. Ankara: Anı Yayıncılık, 74-75.
- Altun, A. (2008). **Türkiye’de Medya Okuryazarlığı**. İlköğretmen Eğitimci Dergisi, S.30, s. 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.
- Apak, Ö. (2008). **Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Arslan, F., Ünal, A., Güler, H. ve Kardeş, K., (2006). **Okul Çağı Çocuklarının Televizyon İzleme Alışkanlıklarının İncelenmesi**, TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 5 (6).
- Avşar, Z. (2004). **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi**, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2), 111-130.

- Bacanlı, H. (2006). **İlköğretimde Rehberlik**. Editör: Yıldız Kuzgun. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 6. Baskı.
- Bacanlı, H. (2008). **Sosyal Beceri Eğitimi (3. Baskı)**. Ankara: Asal Yayınları.
- Balaban, J., Ünal, F. ve Küçük, M. (2008). **İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçlarının Ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi**, İETC Dergisi, S.103.
- Bek, M., Binark, M. (2007). **Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar**. İstanbul: Kalkedon Yayınları, s. 88-99.
- Bostancı, N. (Ed.). (2007). **İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı**. Ankara: RTÜK.
- Buckingham, D. (2000). **After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media**. Cambridge: Polity Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak ve diğerleri. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı)**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cangöz, İ. (2008). **İletişim Kuramları**. A. Yüksel. (Ed.). İletişim Bilgisi (2. Baskı, s. 221-236). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Cesur, S., Paker, O. (2007). “**Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri**”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi ([www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com)). ISSN: 1304-0278. C.6, S.19, s. 106-125
- Çakır, H. ve Topçu, H. (2005). **Bir İletişim Dili Olarak İnternet**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 19, s.71-96.
- Çakır, V. (2000). **Yeni iletişim Teknolojilerinin Reklam Üzerine Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006). **İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler**, Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, S. 37, s. 155-174.

- Demir, N. (2008). **Elazığ'da Genç Kızların Medya Tüketimi**, NEWWSA, 3(3), Makale No: C0066.
- Deniz, M. (2002). **Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Ta-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Konya.
- Elma, C., Kesten, A. vd. ( 2009). **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 27, s. 93-113.
- Erol, G. (Ed.) .(2007). **Medya Üzerine Çalışmalar**. İstanbul: Beta Basım.
- Ertürk, D. Y., Gül, A. A. (2006). **Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin Medya Okuryazarı Olun (1. Basım)**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Genç, S. (2005). **İlköğretimde Sosyal Becerilerinin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma**, Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 41-54.
- Girgin, A. (2000). **Yazılı Basında Haber ve Habercilik Etik'i**. İstanbul: İnkılap Kitabevi, s. 66-67.
- Gray, J. (2005). **Television Teaching: Parody, The Simpsons, and Medi Literacy Education**. Critical Studies in Media Communication, 22:3, 223 – 238.
- Güçlü, N. (1998). **Okul Müdürlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma**. VII. Eğitim Bilimleri Kongresi, (9-11 Eylül 1998) Konya, c. II, s. 739-752.
- Güneş, S, (2001). **Medya ve Kültür (2. Baskı)**. Ankara:Vadi yayımları, s.101-109.
- Hobbs, R. (2004). **Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma**. (Çev. M. T. Bağlı). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37 (1), s. 122-140.
- Işık, Metin. (2000). **İletişimden Kitle İletişimine**. Konya: Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, s. 31.

- İnan, T., Bayındır, N. (2009.). **Medya Okur-Yazarlığı Dersinin Gerekliğine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri**. I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- İnceoğlu, Y. (2006). **Medyayı Doğru Okumak**, I. Uluslar arası Medya Okuryazarlığı Konferansı, Marmara Üniversite İletişim Fakültesi Konferans Metinleri, İstanbul.
- İspir, B. N. ve İspir, B. (2008). “**Televizyon Programı İçeriği Dereceleme Sembollerinin Kullanımı ve Ebeveyn Yönlendirmesi**”, Selçuk İletişim Dergisi, s. 176-183.
- İspirli, M. (2000). **Medya Gerçeği ve Haberciler**. Ankara: Akçağ Yayınları, s.13.
- İşler, A. (2002). **Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi**, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XV(1).
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2008). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, A. N., İvrendi ve B. A., Adak, A. (2006).**Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19(1), 20-28.
- Kara, Y., Çam, F. ( 2007) . **Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 32, s. 145-155.
- Karaduman, M. (2002). **Değişen İletişim Ortamı; Yeni Medya ve İnternet Gazeteciliği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Genel Gazetecilik Anabilim Dalı, İzmir.
- Karaman, M., Karataş, A. (2009). **Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri**, İlköğretim Online Dergisi, 8(3), s.798-808.
- Karasar, N. (1998). **Araştırmada Rapor Hazırlama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karasar, Ş. (2004). **Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri**, TOJET, ISSN: 1303-6521, 3(4), Makale:16.
- Karayılmaz, D. (2008). **Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zeka ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okulöncesi Öğretmenliği ABD, Ankara.
- Kartal, O. (2007). **Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Çanakkale.
- Kelleci, M. (2008). **İnternet, Cep Telefonu, Bilgisayar Oyunlarının Çocuk ve Gençlerin Ruh Sağlığına Etkileri**, TAF Preventive Medicine Bulletin. 7(3), s. 253-256.
- Kellner, D. (1998). **Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society**. Educational Theory, 48 (1), December 26, 2001, s. 103-122. (EBSCOhost database).
- Kızılloluk, H. (2001). **Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay Veya Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri**, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. 25(1), s. 151-159.
- Kurt, A., Kürüm, D. (2010). **Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış**. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ISSN: 1309-1387, S.2, s.20-34.
- Kutoğlu, Ü. (2005). **Medya Okuryazarlığı**. N.Türkoğlu, M. C. Şimşek (Ed.), Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi. (s.104-117). İstanbul: Kalemus Yayıncılık Bilişim Hizmetleri.
- McFall, R.M. (1982). **A Review and Reformulation Of The Concept Of Social Skills**. Behavioral Assesment. 4, 1-33.
- MEGEP (2008). **Gazetecilik Radyo TV Tarihi**. Ankara: MEB Yayınları.

- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. (2008). **Gazetecilik Radyo TV Tarihi**. Ankara: MEB.
- Mestçi, A. (2006). **Türkiye İnternet Raporu 2005**. TİMNET İnternet Stratejileri.
- Odabaşı, H., Kabakçı, I. ve Çoklar, A. ( 2007). **İnternet Çocuk ve Aile (2. Baskı)** . Ankara: Nobel Yayınları.
- Oral, G. (2002). **İlköğretimde Öğrencilerin Sosyal Katılımını Özendirmeye Yönelik Bir Program**, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi,19(2), s. 30-44.
- Özabacı, N. ( 2004). **Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, ( 6-9 Temmuz 2004), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Özad, E. B. (2005). Medya Okuryazarlığı. N.Türkoğlu, M. C. Şimşek (Ed.), **Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi**. (s. 94-103). İstanbul: Kalemus Yayıncılık Bilişim Hizmetleri.
- Postman, N. (1984). **The disappearance of childhood**. New York: Laurce.
- Poyraz, A. (Ed.). (2002). **Televizyon ve Küçük Çocuk**. Münih: Açılım Yayıncılık.
- Rahmati B., Adibrad N., Saleh K. and Tahmasian B. (2010). **The Effectiveness of life skill training on Social adjustment in Children**, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 5, Pages 870-874
- RTÜK ve MEB (2006). **İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara.
- RTÜK (2007). **Medya Okuryazarlığı Projesi**. Ankara.
- RTÜK (2007). **İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı**. Ankara. (<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr>)
- Sadriu, S. (2009). **Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir “Pilot**

**Araştırma**". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Salı, B. J., Ünal, F., Küçük, M. (2008). **İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçlarının ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi**. Anadolu Üniversitesi 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulan bildiri. Eskişehir.

Sarıfakıoğlu, B., (2007). **İnternetin Toplumsal Etkileri**, Elektrik Mühendisliği, s.431.

Seven, S., Yoldaş, C. (2007). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: IV, S. 1, s.1-18.

Scheibe, C. ve Rogow, F. (2004). **12 basic principles for incorporating media literacy and critical thinking into any curriculum**, Ithaca, NY: Project Look Sharp.

Schultz, P. D ve Schultz, E. S. (2007). **Modern Psikoloji Tarihi**. (Çev. Y. Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal 8. Baskıdan çeviri 1. Basım).

Schwarz, G. (2003) . **Renewing the Humanities Through Media Literacy**. Journal of Curriculum and Supervision, Vol.19, No.1, 44-53

Sevinç, M. (2005). **Evrensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansıması**. Y. Mehmedoğlu & A.U. Mehmedoğlu (Ed.), Küreselleşme, Ahlak ve Değerler içinde, İstanbul: Litera Yayıncılık.

Sönmez, S. (2005). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği İle Bilgisayar Okur-Yazarlığı Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sucuoğlu, B., Özokçu, O. (2005). **Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(1), s. 41-57.

- Şeylan, S. (2008). **Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkıran, N. (2007). **Medya Okuryazarlığına Giriş**. İstanbul:Beta Yayınları, s.89-142.
- Thoman, E., ve Jolls, T. (2008). **21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış Ve Sınıf İçi Etkinlikler**, (Çev. Ed. C. Elma ve A. Kesten). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Tokgöz, O. (2003). **Temel Gazetecilik**. Ankara: İmge Yayınları, s.98.
- Usal, A. ve Kuşlivan, Z. (1998). **Davranış Bilimleri: Sosyal Psikoloji**. İzmir: Barış Yayınları, s. 170.
- Uslu, Z. (2007). **Yeni İletişim Araçları ve Toplumsal Etkileri**, Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, S.1.
- Uzbaş, A. (2003). **İlköğretim 4 ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Okul Uyumu İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Van de Vord, R. (June 2010). **Distance Students And Online Research: Promoting Information Literacy Through Media Literacy**, The Internet and Higher Education, Volume 13, Issue 3, Pages 170-175.
- Wartella, E.A., Lee, J.H. and Caplovitz, A.G. (2002). **Children and interactive media**. University of Texas as Austin.
- (<http://www.citeulike.org/user/dperkel/article/260144>).
- Wilksch S. and Wade T.D. (June 2009). **Reduction of Shape and Weight Concern in Young Adolescents: A 30-Month Controlled Evaluation of a Media Literacy Program**, Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, Volume 48, Issue 6, Pages 652-661



- Winter J. and Vie S. (2008). **Press Enter to “Say”:** Using Second Life to Teach **Critical Media Literacy**, Computers and Composition, Volume 25, Issue 3, Pages: 313-322
- Yaylı, A., Öztürk, Y., Alabay, M. (2003). **Türkiye’deki akademisyenlerin İnterneti Kullanım Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma**, Ttef dergisi, S.2, s. 259-277.
- Yeşil, R. ve Korkmaz, Ö. ( 2008). **Öğretmen Adaylarının Televizyon Bağımlılıkları, Okuryazarlık Düzeyleri ve Eğitselliğine İlişkin Düşünceleri**, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 26, s. 55-72.
- Yıldız, S. (2004). **Televizyonlarda Yayınlanan Magazin, Eğlence ve Yarışma Türü Programların Toplumsal Kültür Üzerine Etkileri –Kırıkkale ve Ankara Örneği-**, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, S. 57, s. 173-178.
- Yolal, M. ve Kozak, R. (2008). **Bilgiye Erişim Aracı Olarak Öğrencilerin İnternete Yaklaşımı**, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.20.
- Yüksel, Ahmet Haluk (1989). **İletişim Süreci ve Sistem Yaklaşımı Açısından İletişim Sürecinin İncelenmesi**, Kurgu, A.Ö.F İletişim Bilimleri Dergisi, S. 6, s. 30-33.
- Yüksel, Ahmet Haluk (2003). İletişim Kavram ve Tanımı, Uğur Demiray (Ed.), **Meslek Yüksekokulları İçin Genel İletişim**. Ankara: Pegem A Yayınları, s. 12.
- Yüksel, G. (2001). **Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri**, Milli Eğitim Dergisi, S. 150.
- Yüksel, G. (2004). **Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı (1. Baskı)**. Ankara:Asil Yayın Dağıtım.
- Yüksel, Y. M. (2009). **Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye Uyarlanması**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice 9(3), 1605-1650.
- Yükselgün, Y. (2008). **İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kullanım Durumlarına Göre Saldırganlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin**

**İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

### **İnternet Adresleri**

<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/neden.html> (13/11/2009 tarihinde alındı)

<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/tarihce.html> (13/11/2009 tarihinde alındı)

<http://www.rtuk.gov.tr> (13/11/2009 tarihinde incelendi)

<http://www.rtuk.org.tr/firmalar/default.aspx> (18/11/2009 tarihinde alındı)

[http://www.rtukocuk.org.tr/tvokuru\\_detay.php?id=42](http://www.rtukocuk.org.tr/tvokuru_detay.php?id=42) (24.10.2009 tarihinde alındı)

[http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/haberler/medya\\_okuryazarligi\\_tuttu.pdf](http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/haberler/medya_okuryazarligi_tuttu.pdf)  
(14/11/2009 tarihinde alındı)

[http://www.universitehaber.com/article.php?article\\_id=169#ixzz13pjBiTWN](http://www.universitehaber.com/article.php?article_id=169#ixzz13pjBiTWN)  
(10/10/2010 tarihinde alındı)

[http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/icerikgoster.aspx?icerik\\_id=2292dd1b-d27e-47bb-b0af09fd55fe2db4](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/icerikgoster.aspx?icerik_id=2292dd1b-d27e-47bb-b0af09fd55fe2db4)

<http://www.citeulike.org/user/dperkel/article/260144>

## EKLER

## Ek.1. Uygulama Ölçekleri

Bu ölçek ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Soruları yanıtlarken göstereceğiniz samimiyet ve sabır sonuçların daha güvenilir olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle anketteki hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.

1. Okulunuz : ..... 2. Sınıfınız:..... 3. Cinsiyetiniz : ( ) Kız ( ) Erkek  
 4. Evinizde TV var mı? ( ) Evet ( ) Hayır 5. Var ise günde kaç saat izliyorsunuz?:.....  
 6. Bilgisayarınız var mı? ( ) Evet ( ) Hayır 7. Evet ise kaç yıldır kullanıyorsunuz :.....  
 8. İnternete nereden bağlanıyorsunuz: ( ) Bağlanmıyorum ( ) Evden ( ) Okuldan  
 ( ) Hem ev hem de okuldan ( ) Başka: .....  
 9. Gün içinde en çok hangisini yaparsınız (çoklu cevap)  
 ( ) Televizyon izlemek ( ) Radyo dinlemek ( ) Cep telefonu kullanmak  
 ( ) İnternet kullanmak ( ) Gazete ve dergi okumak ( ) Video dvd izlemek  
 ( ) Mp3 player dinlemek ( ) Bilgisayar oyunu oynamak ( ) Hiçbiri  
 ( ) Bilmiyorum  
 10. Gazete okuma sıklığınız nedir? (Basılı ya da online olabilir.)  
 a) Haftada kaç gün gazete okursunuz? .....gün b) Günde kaç adet gazete okursunuz? ..... adet  
 c) Haftada kaç adet gazete okursunuz? .....adet d) Haftada kaç farklı gazete okursunuz? .....farklı  
 11. Bir gün içinde kaç saat televizyon izlersiniz?  
 ( ) Hiç izlemem. ( ) 1 saatten az. ( ) 1-2 saat arası. ( ) 2-3 saat arası. ( ) 3-4 saat arası. ( ) 4 saatten fazla.  
 12. İnternette günde kaç saat vaktinizi geçiriyorsunuz?  
 ( ) Hiç ( ) 1 saatten ( ) 1-2 saat arası ( ) 2-3 saat arası. ( ) 3-4 saat arası ( ) 4 saatten fazla

	Katılma Düzeyiniz				
	Hiç	←→			Tamamen
	1	2	3	4	5
1. Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5
2. Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet vb. değerlerin farkına varırım.	1	2	3	4	5
3. Mesajların hangi amaçlarla ( sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme, eğlendirme vb.) oluşturduğunu fark ederim.	1	2	3	4	5
4. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.	1	2	3	4	5
5. Kitle iletişim araçlarında verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.	1	2	3	4	5
6. Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.	1	2	3	4	5
7. Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel ve sosyal önceliklerinin olduğunu fark ederim.	1	2	3	4	5
8. Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.	1	2	3	4	5
9. Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.	1	2	3	4	5
10. Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
11. Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni ve etik kurallara bağlı kalınıp kalınmadığını takip ederim.	1	2	3	4	5
12. Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
13. Kitle iletişim araçlarında yanlı habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.	1	2	3	4	5
14. Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklamı fark ederim.	1	2	3	4	5
15. Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.	1	2	3	4	5
16. Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük ( geride kalan mesajların) farkına varırım.	1	2	3	4	5
17. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamaları çözümlenmede yeterliliğe sahibim.	1	2	3	4	5

	Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
1. Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.	1	2	3	4	5
2. İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
3. Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.	1	2	3	4	5
4. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5. Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
6. Genç- yaşlı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
7. Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.	1	2	3	4	5
8. Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.	1	2	3	4	5
9. Komik bir hikâye anlattığımda ya da şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.	1	2	3	4	5
10. İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.	1	2	3	4	5
11. Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.	1	2	3	4	5
12. Bir grup arkadaşım ile birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum.	1	2	3	4	5
13. Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5
14. Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğu zaman bunu hemen fark edebilirim.	1	2	3	4	5
15. İnsanlar sıkıldığını yüz ifademden her zaman fark edebilirler.	1	2	3	4	5
16. Sosyal olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17. Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
18. Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşıdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.	1	2	3	4	5
19. Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.	1	2	3	4	5
20. İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
21. Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.	1	2	3	4	5
22. Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
23. Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.	1	2	3	4	5
24. Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta pek başarılı değilim.	1	2	3	4	5
25. Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
26. Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.	1	2	3	4	5
27. Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.	1	2	3	4	5
28. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.	1	2	3	4	5
29. Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan veya söylediğimden endişe ederim.	1	2	3	4	5
30. Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.	1	2	3	4	5

31. Sık sık yüksek sesle gülerim.	1	2	3	4	5
32. Ne kadar saklamaya çalışsalar da, insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.	1	2	3	4	5
33. Arkadaşlarım beni güldürmeye veya gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.	1	2	3	4	5
34. Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımı ben atarım.	1	2	3	4	5
35. Bazen başkalarının bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak alıyorum.	1	2	3	4	5
36. Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım doğru şeyleri seçmede güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5
37. Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5
38. Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.	1	2	3	4	5
39. Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.	1	2	3	4	5
40. Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.	1	2	3	4	5
41. Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için çok fazla önem taşımaz.	1	2	3	4	5
42. Grup tartışmalarını yönetmede genellikle çok başarılıyım.	1	2	3	4	5
43. Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.	1	2	3	4	5
44. Hayatımdaki en büyük zevklerimden biri, diğer insanlarla birlikte olmaktır.	1	2	3	4	5
45. Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.	1	2	3	4	5
46. Bir hikaye anlatırken konunun anlaşılması için genellikle pek çok el-kol hareketi yaparım.	1	2	3	4	5
47. Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.	1	2	3	4	5
48. Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
49. Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.	1	2	3	4	5
50. Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
51. Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi gruba adapte ederim.	1	2	3	4	5
52. Tartışmalarda konuşmaların büyük bir kısmını ben üstlenirim.	1	2	3	4	5
53. Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.	1	2	3	4	5
54. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim.	1	2	3	4	5
55. Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.	1	2	3	4	5
56. Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.	1	2	3	4	5
57. Sinirli olduğum zaman bu durumumu başlarımdan çok iyi bir şekilde saklayabilirim.	1	2	3	4	5
58. Toplantılarda çok çeşitli insanla konuşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
59. Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.	1	2	3	4	5

60. Birçok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış hissedirim.	1	2	3	4	5
61. Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.	1	2	3	4	5
62. Üzüntülü filmlerde bazen ağlarım.	1	2	3	4	5
63. Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.	1	2	3	4	5
64. Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
65. Eleştiriye karşı çok duyarlıyım.	1	2	3	4	5
66. Farklı özgeçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.	1	2	3	4	5
67. İlgi odağı olmaktan nefret ederim.	1	2	3	4	5
68. Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.	1	2	3	4	5
69. Güçlü bir duygumu, pek saklayamam.	1	2	3	4	5
70. Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
71. Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.	1	2	3	4	5
72. Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.	1	2	3	4	5
73. Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.	1	2	3	4	5
74. Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.	1	2	3	4	5
75. Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim.	1	2	3	4	5
76. Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.	1	2	3	4	5
77. Eğer bir başkasının bana baktığı düşüncense kapılırsam huzursuz olurum.	1	2	3	4	5
78. Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.	1	2	3	4	5
79. Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söylerler.	1	2	3	4	5
80. Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.	1	2	3	4	5
81. Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.	1	2	3	4	5
82. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında toplantının yıldızı olma eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
83. Başkalarının üzerinde bıraktım etki ile genellikle meşgul olurum.	1	2	3	4	5
84. Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.	1	2	3	4	5
85. Kızgın olduğum zaman asla bağırıp çağırmam.	1	2	3	4	5
86. Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman onları sakinleştirmem için beni ararlar.	1	2	3	4	5
87. Bir önceki dakika mutlu bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla başarabilirim.	1	2	3	4	5
88. Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
89. Sık sık başkalarının benim hakkımda ne düşündükleriyle meşgul olurum.	1	2	3	4	5
90. Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.	1	2	3	4	5

**Ek.2. Uygulama İzin Belgesi**

T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.09.STJ/ 11089  
Konu : Araştırma izni (Anket)

09 Nisan 2010

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 29/03/2010 tarih ve 510-436/ 7195 sayılı yazısı.


Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Seda AKTI' nın "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlığı ile Sosyal Beceri Düzeyleri arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Elazığ İli Örneği)" konulu çalışması ile ilgili geliştirdiği anketini, 2009 – 2010 eğitim öğretim yılı içerisinde İlimiz merkezindeki Ziya Gökalp, Mezre, İsmetpaşa, Şair Hayri ve Bahçelievler İlköğretim okullarında uygulayabilmesi için izin isteği, ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin uygulama yönergesi" çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 08/04/2010 tarihinde Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli inceleme ve değerlendirmeyi yapmış olup söz konusu anket çalışmasının, 2009 – 2010 eğitim öğretim yılı içerisinde İlimiz merkezindeki Ziya Gökalp, Mezre, İsmetpaşa, Şair Hayri ve Bahçelievler İlköğretim okullarında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
M. Zeki ULUFER  
Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

OLUR  
.../04/2010

  
Nihat BÜYÜKBAŞ  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konakı Kat : 5  
23100-ELAZIĞ  
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28  
Fax: 0 424 2333670  
elazigmem@meb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



EGİTİM  
%100  
DESTEK



### Ek. 3. Medya Okuryazarlık Ölçeği İzin Belgesi

Gmail - Medya Okuryazarlık Ölçeği

Sayfa 1 / 1



seda aktı <sedakti86@gmail.com>

#### Medya Okuryazarlık Ölçeği

2 ileti

seda aktı <sedakti86@gmail.com>

02 Mart 2010 20:27

Kime: kemalkaraman@usak.edu.tr

Hocam merhaba. Ben Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalı yüksek lisans öğrencisiyim. Adım Seda AKTI.Tez konum " İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKUR-YAZARLIĞI İLE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ" . Bu konuda sizin geliştirmiş olduğunuz Medya Okuryazarlık Ölçeğini kullanmak istiyorum. İzin almak amacıyla mail attım. Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL. İyi çalışmalar diliyorum..

kkaraman <kkaraman@usak.edu.tr>

03 Mart 2010 16:26

Kime: seda aktı <sedakti86@gmail.com>

Merhaba.

Kaynak göstermek koşulu ile kullanabilirsiniz.

kkaraman

**From:** seda aktı [mailto:sedakti86@gmail.com]  
**Sent:** Tuesday, March 02, 2010 8:27 PM  
**To:** kemalkaraman@usak.edu.tr  
**Subject:** Medya Okuryazarlık Ölçeği

Hocam merhaba. Ben Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalı yüksek lisans öğrencisiyim. Adım Seda AKTI.Tez konum " İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKUR-YAZARLIĞI İLE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ" . Bu konuda sizin geliştirmiş olduğunuz Medya Okuryazarlık Ölçeğini kullanmak istiyorum. İzin almak amacıyla mail attım. Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL. İyi çalışmalar diliyorum..



## Ek. 4. Sosyal Beceri Ölçeği İzin Belgesi

Gmail - sosyal beceri envanteri

Sayfa 1 / 2



seda aktı &lt;sedakti86@gmail.com&gt;

### sosyal beceri envanteri

2 ileti

seda aktı &lt;sedakti86@gmail.com&gt;

28 Şubat 2010 12:58

Kime: ygalip@gmail.com

Hocam merhaba. Ben Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalı yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konum "

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKUR-YAZARLIĞI İLE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ" .**

Bu konuda sizin Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz sosyal beceri envanterini kullanmak istiyorum. İzin almak amacıyla mail attım. Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL. İyi çalışmalar diliyorum..

Galip YUKSEL &lt;ygalip@gmail.com&gt;

08 Mart 2010 09:17

Kime: seda aktı &lt;sedakti86@gmail.com&gt;

29.09.05

Sayın

Seda Aktı

Türkçe'ye uyarladığım "Sosyal Beceri Envanteri" ni "İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKUR-YAZARLIĞI İLE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ" konulu tezinizde kullanmak istemenizi memnurlukla karşıladım. Bu aracın bilimsel amaçlarla kullanılması benim de arzu ettiğim bir husustur., çünkü ancak bu yolla araç daha geliştirilebilecektir.

Sonuçlardan beni de haberli kılarırsanız sevinirim.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

**Doç. Dr. Galip YÜKSEL**

28 Şubat 2010 12:58 tarihinde seda aktı <sedakti86@gmail.com> yazdı:

Hocam merhaba. Ben Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalı yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konum "

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKUR-YAZARLIĞI İLE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ" .**

<https://mail.google.com/mail/?tf=1&ui=2&ik=95cd01af77&view=pt&search=inbox&...> 17.03.2010

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı Soyadı:** Seda AKTI

**Doğum Yeri:** Elazığ

**Doğum Tarihi:** 20.04.1986

**Yabancı Dili:** İngilizce

### Eğitim Durumu

**İlköğretim:** Namık Kemal İlköğretim Okulu (1992-1997)

Mezre İlköğretim Okulu (1997-2000)

**Lise Öğrenim:** Elazığ Anadolu Lisesi (2000-2004)

**Lisans Öğrenimi:** Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (2004-2008)

**Yüksek Lisans Öğrenimi:** Fırat Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (2008-.....)

### Bilimsel Faaliyetler

#### Uluslararası Konferans ve Sempozyum

Aysun GÜROL, Seda AKTI (2010). The relationship between pre-service teachers' self efficacy and their internet self-efficacy. World Conference on Educational Sciences (WCES 2010), February 04th – 08th 2010, at the Bahcesehir University in Istanbul in Turkey.

#### Ulusal Konferans ve Sempozyum

Aysun GÜROL, Cihad DEMİRLİ ve Seda AKTI. (2010). "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kurumlarda Kullanılmakta Olan Eğitsel Yazılıma Yönelik Görüşleri", 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s. 960-964.

### Görev Yerleri

Azize-Abdulkadir Hamamcıoğlu İlköğretim Okulu/ GAZİANTEP

Gözeli Celal İlaldı YİBO /ELAZIĞ