



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
MEDYA OKURYAZARLIĞI ALGILARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME: ERZURUM
İLİ ÖRNEĞİ**

Müberra KOÇAK

**Yüksek Lisans Tezi
Bilgi ve Belge Yönetimi
Dr. Öğr. Üyesi Halit Buluthan ÇETİNTAŞ
2019**

Her Hakkı Saklıdır

**T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Müberra KOÇAK

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MEDYA
OKURYAZARLIĞI ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME:
ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEZ YÖNETİCİSİ
Dr. Öğr. Üyesi Halit Buluthan ÇETİNTAŞ**

ERZURUM-2019



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ BEYAN FORMU



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
BİLDİRİM

Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Uygulama Esaslarının ilgili maddelerine göre hazırlamış olduğum “OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME: ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ” adlı tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Uygulama Esaslarının ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim *.

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun makale için **altı ay**, patent için **iki yıl** süreyle erişiminin ertelenmesini istiyorum.

19.09.2019

Müberra KOÇAK

* LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ELEKTRONİK ORTAMDA TOPLANMASI, DÜZENLENMESİ VE ERİŞİME AÇILMASINA İLİŞKİN YÖNERGE

.....
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Lisansüstü tezlerin erişime açılmasının ertelenmesi MADDE 6– (1) Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

Gizlilik dereceli tezler MADDE 7– (1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dr. Öğr. Üyesi H. Buluthan ÇETİNTAŞ danışmanlığında, Mişbema KOCATEPE tarafından hazırlanan bu çalışma 19 / 09 / 2019 tarihinde aşağıda isimleri yazılı jüri tarafından Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Fatih RUKANCI

Dr. Öğr. Üyesi
Jüri Üyesi : H. Buluthan ÇETİNTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi
Jüri Üyesi : Malik YILMAZ

İmza:

İmza:

İmza:

Prof. Dr. Sait UYLAŞ

Enstitü Müdürü

F-85/01/21.10.2016

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------------|
| ÖZET | V |
| ABSTRACT | VI |
| KISALTMALAR DİZİNİ | VII |
| TABLolar DİZİNİ | IX |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | XI |
| ÖNSÖZ | XII |
| GİRİŞ | 1 |
| İKONUNUN ÖNEMİ | 3 |
| II. AMAÇ, PROBLEM VE HİPOTEZ | 4 |
| III. KAPSAM, EVREN VE ÖRNEKLEM | 6 |
| IV. YÖNTEM VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ | 7 |
| V. KAYNAKLAR | 8 |

BİRİNCİ BÖLÜM**MEDYA OKURYAZARLIĞI**

| | |
|--|-----------|
| 1.1. MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMI | 10 |
| 1.1.1. Medya Okuryazarlığı Tanımı ve Kapsamı..... | 10 |
| 1.1.2. Medya Okuryazarlığının Önemi ve Amacı | 12 |
| 1.1.3. Dünyada ve Türkiye’de Medya Okuryazarlığının Gelişimi | 14 |
| 1.1.4. Medya Okuryazarlığı ile İlişkili Kavramlar | 16 |
| 1.1.4.1. Bilgi Okuryazarlığı | 16 |
| 1.1.4.2. Bilgisayar Okuryazarlığı | 17 |
| 1.1.4.3. Görsel Okuryazarlık | 18 |
| 1.1.4.4. Ağ Okuryazarlığı..... | 18 |
| 1.1.5. Eleştirel Medya Okuryazarlığı..... | 18 |
| 1.2. MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ | 19 |
| 1.2.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Kapsamı | 19 |
| 1.2.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Amacı | 22 |
| 1.2.3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Önemi | 23 |
| 1.2.4. Medya Okuryazarlığı Eğitim İlkeleri..... | 27 |

| | |
|--|----|
| 1.2.4.1. Len Masterman: Medya Eğitiminde 18 İlke | 27 |
| 1.2.4.2. Patricia Aufderheide: Medya Eğitiminde 8 İlke | 29 |
| 1.2.4.3. Cyndy Scheibe-Faith Rogow: Medya Eğitiminde 12 İlke | 31 |
| 1.2.5. Medya Eğitimi Yaklaşımları..... | 32 |
| 1.2.5.1. Aşılama Yaklaşımı | 32 |
| 1.2.5.2. Eleştirel Analitik Yaklaşım | 33 |
| 1.2.5.3. Yaratıcı Medya Yaklaşımı | 33 |
| 1.2.5.4. Eğlence Yaklaşımı | 34 |
| 1.2.6. Ülkemizde Medya Okuryazarlığı Eğitimi Çalışmaları | 34 |

İKİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE MEDYA OKURYAZARLIĞI

| | |
|---|-----------|
| 2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ..... | 37 |
| 2.1.1. Okul Öncesi Eğitimi Tanımı | 37 |
| 2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi..... | 38 |
| 2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amacı..... | 39 |
| 2.1.4. Okul Öncesi Öğretmenin Nitelikleri..... | 40 |
| 2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MEDYA OKURYAZARLIĞININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ..... | 41 |
| 2.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuk ve Medya Okuryazarlığı İlişkisi | 41 |
| 2.2.2. Medyanın Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerinde Etkileri | 43 |
| 2.2.2.1. Şiddet | 44 |
| 2.2.2.2. Obezite | 44 |
| 2.2.2.3. Cinsellik | 45 |
| 2.2.2.4. Reklam | 45 |
| 2.2.2.5. Sağlık sorunları | 46 |
| 2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Eğitimindeki Rolü..... | 46 |
| 2.2.4. Okul Öncesi Eğitimde Medya Okuryazarlığının Dünyadaki Durumu | 50 |
| 2.2.4.1. ABD | 50 |
| 2.2.4.2. Kanada | 51 |

| | |
|---|----|
| 2.2.4.3. Portekiz | 52 |
| 2.2.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Medya Okuryazarlığı Eğitimi İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar | 53 |
| 2.2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar..... | 53 |
| 2.2.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar..... | 57 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MEDYA OKURYAZARLIĞI ALGILARINA YÖNELİK UYGULAMA

| | |
|--|-----------|
| 3.1.BULGULAR VE DEĞERLENDİRMELER..... | 61 |
| 3.1.1. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumları..... | 61 |
| 3.1.2. Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumları | 62 |
| 3.1.3. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumları | 62 |
| 3.1.3.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması..... | 62 |
| 3.1.3.2. Katılımcıların Yaşlarına Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılması..... | 63 |
| 3.1.3.3. Katılımcıların Çalışma Sürelerine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılması..... | 64 |
| 3.1.4. Katılımcıların Medya Araçlarını/Ortamlarını Kullanımlarına Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumları | 66 |
| 3.1.4.1. Katılımcıların İnternet Kullanım Amacı Tercihlerine Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması | 66 |
| 3.1.4.2. Katılımcıların İnternette Geçirdikleri Süreye Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması | 68 |
| 3.1.4.3. Katılımcıların Tercih Ettiği Medya Araçlarına Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılması | 69 |
| 3.1.4.4. Katılımcıların Tercih Ettiği Medya Ortamlarına Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılması | 71 |

| | |
|--|----|
| 3.1.5. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Bilgi Altyapılarına İlişkin Bulgular ve Yorumları | 73 |
| 3.1.5.1. Katılımcıların Medya Araçların/Ortamların Kullanımını Öğrenme Biçimine Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması | 73 |
| 3.1.5.2. Katılımcıların Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması | 74 |
| 3.1.5.3. Katılımcıların Medya Ortamlarından Elde Edilen Bilgiyi Yeterli Bulup-Bulmama Durumuna Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması | 75 |
| 3.1.5.4. Katılımcıların medya okuryazarlığı eğitimi alıp-almama durumuna göre medya okuryazarlık algılarının karşılaştırılması | 77 |
| 3.1.5.5. Katılımcıların Medya Kullanım Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim İçin Yeterli Olup-Olamama Durumuna Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması | 77 |
| 3.1.5.6. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitimde Medya Okuryazarlığı Eğitimi Almalarını Gerekli Bulup-Bulmama Durumuna Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması | 78 |
| 3.1.5.7. Katılımcıların Kendilerini Medya Okuryazarı Eğitimi Olarak Görüp-Görememe Düşüncelerine Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması..... | 79 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ

| | |
|--|------------|
| 4.1. UYGULAMADAN ELDE EDİLEN SONUÇLAR | 81 |
| 4.2. SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 83 |
| KAYNAKÇA | 87 |
| EKLER..... | 96 |
| EK 1 ANKET FORMU | 96 |
| EK 2. UYGULAMA YAPILAN OKULLAR..... | 99 |
| EK 3. ANKET İZİNİ | 101 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 104 |

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI
ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME: ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ****Müberra KOÇAK****Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Halit Buluthan ÇETİNTAŞ****2019, 104 sayfa****Jüri: Dr. Öğr. Üyesi Halit Buluthan ÇETİNTAŞ (Danışman)
Prof. Dr. Fatih RUKANCI
Dr. Öğr. Üyesi Malik YILMAZ**

Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlık algılarının bazı değişkenlere göre ölçülmesidir. Araştırmada öncelikle nitel veriler toplanıp değerlendirilmiş sonrasında ise nicel verilerden elde edilen bulgular oluşturulmuş hipotezler ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde yapılmıştır. Araştırma devlet okullarında yapılmıştır. Anaokulu ve ilkokullarda çalışan toplam 146 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlere Aykut Özel tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği” uygulanmıştır.

Ölçekten elde edilen veriler sorulan değişkenlere göre hipotez buldurmaya yönelik olan Anova ve t testi ile sınanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlık algıları “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni

ABSTRACT**MASTER THESIS****AN INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF
MEDIA LITERACY: CASE OF ERZURUM PROVINCE****Müberra KOÇAK****Advisor: Assist. Prof. Dr. Halit Buluthan ÇETİNTAŞ****2019, Page: 104****Jury: Assist. Prof. Dr. Halit Buluthan ÇETİNTAŞ (Advisor)
Prof. Dr. Fatih RUKANCI
Assist. Prof. Dr. Malik YILMAZ**

The aim of this study is to measure media literacy perceptions of preschool teachers according to some variables. In the research, qualitative data were first collected and evaluated, and then the findings obtained from the quantitative data were compared with the previously established hypotheses.

The research was conducted in Erzurum city center in 2018-2019 academic year. The research was conducted in public schools. A total of 146 preschool teachers working in kindergartens and primary schools formed the sample of the study. "Media Literacy Perception Scale" developed by Aykut Özel was applied to the teachers.

The data obtained from the scale were tested with Anova and t test for finding hypothesis according to the variables asked. As a result of the data analysis, the preschool teachers' media literacy perceptions were found to be "egree". It was concluded that the age of the teachers affected the media literacy perception scores.

Keywords: Media Literacy, Preschool Education, Preschool Teachers'

KISALTMALAR DİZİNİ

| | |
|--------|--|
| AB | : Avrupa Birliği |
| ABD | : Amerika Birleşik Devletleri |
| ALA | : American Library Association |
| CAMEO | : Canadian Association of Media Education Associations |
| CMEC | : Council of Ministers of Education, Canada |
| CML | : Center of Media Literacy |
| EACEA | : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency |
| EC | : The European Commission |
| IBM | : International Business Machines |
| IFLA | : International Federation of Library Associations and Institution |
| KMO | : Kaiser-Meyer-Olkin |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| MOA | : Medya Okuryazarlığı Algısı |
| MOAÖ | : Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği |
| MLP | : Media Literacy Project |
| NAMLE | : National Association for Media Literacy Education |
| OECD | : Organisation for Economic Co-operation and Development |
| PISA | : Programme for International Student Assessment |
| RTÜK | : Radyo Televizyon üst kurulu |
| SA | : Stratejik Amaçlar |
| SPSS | : Statistical Program for Social Sciences |
| TDK | : Türk Dil Kurumu |
| TO-KAT | : Toplu Katalog |

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

TV : Televizyon

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu



TABLOLAR DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri..... | 61 |
| Tablo 2. Katılımcıların Betimsel Özelliklerine İlişkin Bulgular..... | 62 |
| Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları | 63 |
| Tablo 4. Katılımcıların Yaşlarına Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 64 |
| Tablo 5. Katılımcıların Medya Okuryazarlık Algılarının Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 65 |
| Tablo 6. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının İnternet Kullanım Amacı Tercihlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova ve Game-Howel Testi Sonuçları..... | 66 |
| Tablo 7. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 69 |
| Tablo 8. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Kullanılan Medya Aracına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 70 |
| Tablo 9. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Kullanılan Medya Ortamı Tercihlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları | 72 |
| Tablo 10. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Medya Araçları Kullanımını Öğrenme Şekillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 74 |
| Tablo 11. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Teknoloji Kullanımı Eğitimi Alıp- Almama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 75 |
| Tablo 12. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Medya Ortamlarından Elde Edilecek Verilerin Yeterliliğine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları | 76 |
| Tablo 13. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Alıp- Almama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları..... | 77 |

| | |
|---|----|
| Tablo 14. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Medya Becerilerinin Öğrenciler İçin Yeterli Olup-Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları | 78 |
| Tablo 15. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Okul Öncesi Eğitimde Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Gerekliliğine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları | 79 |
| Tablo 16. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Kendilerini Medya Okuryazarı Eğitimci Olarak Nitelendirme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları | 80 |



ŒEKİLLER DİZİNİ

Œekil 1.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Amaçları22



ÖNSÖZ

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans tezi olarak hazırlanan bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlığı algılarını belirlemek için hazırlanmıştır. Çalışmamın hazırlanmasında bana yol gösteren tez süresince değerli fikir ve bilgileriyle bu çalışmamın gerçekleşmesine büyük katkı sağlayan, her zaman büyük bir sabırla yardımcı olan başta danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Halit Buluthan ÇETİNTAŞ'a ve bu güne kadar eğitim hayatıma katkı sağlayan tüm hocalarıma;

Tez savunmamda bulunan ve değerli görüşleriyle yüksek lisans tezime katkı sağlayan jüri üyeleri: Prof. Dr. Fatih RUKANCI ve Dr. Öğr. Üyesi Malik YILMAZ'a;

Tez çalışmamda yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Vildan KIZILYAR ve Meryem DALDAL'a;

Hayatımın her anında destekçim olan annem babam Gülhan ve Çetin KOÇAK'a ve kardeşim Âdem KOÇAK'a şükranlarımı sunarım.

Erzurum – 2019

Müberra KOÇAK

GİRİŞ

Yaşadığımız çağda teknoloji hemen her alanda hayatın içine dâhil olmuş durumdadır. Radyo, televizyon, bilgisayar, internet gibi medya ortamlarına en son Android cihazlar dâhil olmuştur. Yaşamın ayrılmaz parçası olan medya ortamları, kullanılan medya araçları ile yeni birer kitle iletişim aracı haline gelmiştir. Sosyal medya ortamları ortaya çıkmış eğitim, eğlence ve boş vakti değerlendirme gibi amaçlar için kullanılmaya başlanmıştır. Öte yandan medya kanallarının/ortamlarının çeşitlenmesi, her bireyin ilgi alanına uygun bir ortamın bulunması, medyayı daha da ilgi çekici bir hale getirmiştir.

Medya araçlarının çeşitlenmesiyle günümüzde bilgi, hızlı ulaşılabilen geniş bir alan haline gelmiştir. Bugün dünyanın diğer ucundaki olaylardan haberdar olmak teknolojik imkânların ne denli geliştiğinin örneğidir. Bilgiye erişim kolaylığı, hangi bilginin doğru olduğunu anlamak için yeterli olmadığından bireylerin daha bilinçli olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bilgi artışı ve teknolojik gelişmelerle birlikte bireylerin özelliklerinde de değişim beklenmektedir. Yaşadığımız yüzyılın bilgi ve iletişim teknolojileri, bireylerin daha bilinçli ve tecrübeli olmaları yönünde bir hareketlilik oluşturduğundan bireyler artık bilgiyi doğrudan alan değil, eleştirel gözle bakan bilgiyi yorumlayarak yeniden şekil veren ve bunu yaşamları boyunca devam ettirecek dinamik bir yapıya sahip roller üstlenmeye başlamışlardır (Som ve Kurt, 2012: 104).

Ancak medya kullanıcılarının birçoğu medyanın işleyişi ve bireyleri nasıl etkilediği hususunda yeterli bilgiye sahip değillerdir. Medya kullanıcılarının büyük bir çoğunluğu günün önemli bir bölümünü medya ile iç içe geçirdiğinin farkında bile değildir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte kitle iletişim araçlarının sayısındaki artış, bu araçların verdikleri mesajların içeriğinde ve niteliğinde aynı ölçüde gelişmeyi getirmemiştir. Özellikle günün tamamını aktif şekilde kullanan TV ve radyo gibi kitle iletişim araçlarında yayın ve içerik doldurma isteğinin ön plana çıkması niteliğinin göz ardı edilmesine neden olmuştur (Semiz, 2013: 23). Medyanın olumsuz etkilerini beraberinde getiren bu durum, şiddet içerikli davranışların yaygınlaşması, örtük veya aleni bir biçimde cinsellikle alakalı içeriklere maruz kalma, hayali beden imgelerinin teşviki, ilgi çeken etkinliklerle sağlığa zarar veren alışkanlıkların sunumu ve çocukları hedef alan inandırıcı

ve ikna edici reklam içeriklerine maruz kalma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Görmez, 2014: 1).

Normal bir çocuğun 6 yaşından 18 yaşına gelene kadar zamanının %25'ten fazlasını medya araçları karşısında tüketmektedirler. Çocuklar bu yaş dilimine gelinceye kadar medya dünyası ile gerçek dünya arasındaki farkı anlamaya çalışarak geçirirler (Sanders, 1999: 135).

Medyanın zararlı etkilerine maruz kalan ve kendilerini koruma becerisine sahip olmayan çocuklar, yaşları, yetersiz bilgileri ve deneyimsiz olmaları nedeniyle gerçek ile kurguyu ayırt edememektedir. Yaşadıkları, gözlemledikleri her olayı gerçek olarak düşünebilmektedir. Dolayısıyla bu gibi durumlarla başa çıkabilmesi için çocukların birtakım beceriler kazanması önemli ve gereklidir. Bütün medya mesajları karşısında savunmasız alıcı olarak kalan çocukları ön yargılarla veya yasaklamalarla engellenmenin yerine, eğitim hayatlarının ilk yıllarından başlayarak, medya karşısında bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. (İnan ve Bayındır, 2009: 3).

Bilimsel araştırmalara göre medyanın etkisi belli bir yaş aralığı ile sınırlandırılmamakla birlikte artık anne karnında başlamaktadır. Yetişen çocuklar ve gençler erken yaşlarda vakitlerinin bir kısmını sayısız medya kodlarını anlamlandırmakla harcamaktadır. Gigli medyanın, 'çocuklar ve gençler için iki karşıt etki sunabilmektedir: Fırsatlar ve riskler. Küreselleşen medya çocukların bakış açılarının gelişimine, yeni yeteneklerin çocuklar arasında daha fazla paylaşımına ve bilgiye eşitlikçi bir zeminde ulaşmasına imkân sağladığı gibi kültürel özdeşleşmeye, değerlerin yitirilmesine ve çocukluğun yozlaşmasına da neden olduğunu' savunuyor. Çocukların ve gençlerin medyanın sunduğu fırsatlardan daha iyi faydalanmalarını sağlarken aynı zamanda onların medyanın neden olduğu risklerden korumanın yolu medya okuryazarlığı eğitimidir (Aktaran: Görmez, 2014: 1-2).

Eğitim süreci, yaşam boyuca ilişkide bulunulan olgu ve olayları bireylerin algılamasına ve anlamasına yardımcı olan temel kavramları ve davranış biçimlerini kazandırmaktadır. Çocukların aile içinde başlayan eğitimi okulla devam etmektedir. Medya okuryazarlığı ise eğitim noktasında, içerisinde binlerce veriyi barındıran medya

ortamlarını insan zihninde düzenli bir hale getiren sistemli bir öğrenim şekli olarak ortaya çıkmaktadır.

Diğer yandan çocuk ve medya çok katmanlı olan ve belirsizlikler içeren bir konudur. Bu konunun tarafları da yalnızca çocuklar ve medya değildir. Medya, anneler ve babalar, öğretmenler ve öğrenciler dâhil olmak üzere tüm toplum olarak hepimizi ilgilendiriyor (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu [RTÜK], 2013). Günümüzde ebeveynlerin doğduğu ve yaşadığı çağ ile çocuklarının doğduğu çağ arasında teknolojik gelişmeler açısından farklılıklar vardır.

Bilgi çağında doğan çocukları bu çağa hazırlamak konusunda birçok ebeveyn yeterli bilgi birikimine sahip değildir. Ebeveynin medya yetkini olması çocuğun küçük yaşlardan itibaren medya okuryazarı olma, iletilere eleştirel bakabilme ve yorumlama yeteneğinin gelişmesi için ilk adımların atılmasını sağlayabilir. Medya ile yaşamayı öğrenmek çocuklar kadar anne ve babalar için de gereklidir. Ayrıca çocukların medya okuryazarı olmaları yolunda öğretmenler de çok önemli bir yer tutmaktadır. Öncelikle bu alanda eğitim almış kişilerin ve dersi verecek öğretmenlerin medyanın çözümlemesini yaparak öğrencilerin bakış açılarını biçimlendirmesi için medyaya yakın olması gerekmektedir (Kalan, 2010: 62; Söylemez, 2012: 27).

I. KONUNUN ÖNEMİ

Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmaları 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, Şiddeti Önleme Platformunda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermesiyle başlamıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim döneminden beri ilköğretim 6, 7, 8. sınıflarda seçmeli ders olarak sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından okutulmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitimi ülkemizde yeni bir çalışma alanıdır ve sadece ortaokullarla sınırlı kalmıştır. Konunun ülkemizde gündeme gelmesinden bu yana ilgili kurumlar medya okuryazarlığı eğitimin okul öncesi çocuklar için gerekliliğini ayrıca ele almamışlardır. Oysaki günümüz çocukları, medya araçlarıyla ilköğretim çağından önce erken çocukluk döneminde tanışmaktadır. Medya okuryazarlığının erken yaşlardan itibaren başlayarak hayat boyu geliştirilecek bir beceri olması, verilecek eğitimin de okul

öncesinden başlayarak yetişkin eğitime uzanan bir sürece yayılmasını gerekli kılmaktadır (Altun, 2009: 99).

Dolayısıyla bu dönemlerde medyayla yaşamayı öğrenmeleri ve ilerideki eğitim hayatında medya okuryazarlığını sadece bir ders olarak değil yaşamın her bir parçasına medyayı doğru bir şekilde yerleştirmeyi öğrenmeleri gereklidir. “Gençleri, güçlü imgeler, kelimeler ve sesler dünyasında yaşamak için hazırlamalıyız.” (UNESCO, 1982). Bilgi çağında doğan çocukların doğdukları ve yaşamaya devam edecekleri çağa hazırlamada okul öncesi öğretmenlerine büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Bu çağdaki çocukların dünyayı öğrenme ve anlamlandırmada büyük katkısı olan okul öncesi öğretmenlerinin de çağa ayak uyduracak medya okuryazarı bireyler olmaları önemlidir.

Ülkemizde medya okuryazarlığı ve eğitimi yeni bir çalışma alanı sayılmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi çalışmaları ortaokullarla ve dersi veren branş öğretmenleri ile sınırlı kalmıştır. Oysaki yaşam boyu öğrenmenin içine dahil olan medya okuryazarlığı eğitiminin, belli bir branş veya belli bir eğitim kademesiyle sınırlı kalması büyük bir eksikliktir.

Medya okuryazarlığı eğitimi okul öncesi dönemden itibaren verilmelidir ancak çocukların yaşları itibariye medya algılarını yönlendirmek oldukça zordur. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle medya araçlarını/ortamlarını kullanırken neyin gerekli olduğunu, gerçek ile kurguyu ayırt etmeyi yani medyayı eleştirel bir gözle değerlendirebilen eğitimci olmaları çocukların medya algılarını şekillendirme noktasında önemlidir. Dolayısıyla *okul öncesi öğretmenlerim medya okuryazarlığı algıları* araştırma konusunu oluşturmaktadır. Konu ilgili çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Bu çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinde medya okuryazarlığı farkındalığı oluşturmaya, konunun gündeme getirilmesine ve daha sonra yapılacak çalışmalara kaynak sağlamaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

II. AMAÇ, PROBLEM VE HİPOTEZ

Gelişen teknoloji beraberinde medya ortamlarının çeşitlenmesi sayısız medya metninin üretilmesi sebep olmuştur. Kurgulama üzerine kurulmuş görsel ifade biçimi olan medya, bireyleri olumlu ya da olumsuz iletilere maruz bırakmıştır. Bilginin hızla yayılması gerçek olan ile olmayanın farkında olup-olmama karmaşasına yol açmış,

nitelikli ve niteliksiz bilgiyi ayırt etmek zorlaşmıştır. Yetişkinlerin medyayı anlamlandırması bu denli zorken yeterli gelişimsel özelliklere sahip olmayan çocukların maruz kaldıkları iletileri anlamlandırmaları oldukça güçtür.

Önemi gittikçe artan yaşam boyu öğrenme sürecine dâhil olan medya okuryazarlığı becerileri erken çocukluk döneminden başlayarak, çocuklara hayatın her alanında bu becerileri etkili ve verimli bir şekilde kullanmalarını sağlayacak temel alt yapı eğitimciler tarafından doğru şekilde verilmelidir. Eğitimcilerin çocukları hayata hazırlarken çağın gereklerine uygun bir birey olarak kendilerini geliştirmeleri neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Eğitimcilerin kendi medya okuryazarlığı becerileri ile birlikte, öğretmenlik eğitimi verilirken ya da mesleği yaparken medya okuryazarlık eğitimi almaları, bilgi birikimlerini öğrencilerine aktarmaları buldukları çağa hazır bireyler yetişmesini sağlayacaktır.

Eğitimin sağlam temeller üzerine kurulmasında, gelecek nesillerin hayata hazırlanmasında okul öncesi eğitimin önemli bir rol üstelendiği ve öneminin her geçen gün arttığı günümüzde eğitim veren öğretmenlerin, özellikle bu mesleği yaparken medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları önemlidir.

Yukarıda anlatılanlardan yola çıkılarak araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarına göre medya okuryazarlık algılarını ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise şöyledir:

- Medya okuryazarlığı ve eğitimini tüm yönleriyle ortaya koymak,
- Okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlığı algılarını ölçmeye yönelik uygulama yapmak,
- Elde edilen sonuçları değerlendirerek bu doğrultuda konuya yeni bir bakış açısı kazandırmaktır.

Araştırmanın problemi, okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlık algılarının belirlenmesidir.

Çalışmada medya okuryazarlığı algı ölçeğinin hazırlanan anket sorularındaki değişkenler ile ölçülerek öğretmenlerin medya okuryazarlığı algılarının çeşitli değişkenlere göre nasıl sonuç verdiğine ulaşılmak istenmiştir. Anket soruları üç ana

değişken altında temellendirilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlık algılarını değişkenlere göre belirlemek amacı ile üç hipotez oluşturulmuştur. Bu hipotezler şu şekildedir:

H₁: Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre medya okuryazarlığı algıları farklılık göstermektedir.

H₂: Öğretmenlerin medya ortam/araçlarını kullanım durumlarına göre medya okuryazarlığı algıları farklılık göstermektedir.

H₃: Öğretmenlerin medya okuryazarlığı bilgi altyapılarına ilişkin düşünceleri ile medya okuryazarlığı algıları arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir.

III. KAPSAM, EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Erzurum'da görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Ancak bu denli kapsamlı bir çalışma yapmak zaman ve maliyet açısından zor ve zahmetli olduğundan tüm evreni oluşturan hedef kitleden yeterli veri alınacak bir örneklem seçilmesi uygun bulunmuştur.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemeinde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Ayrıca bu yöntemin maliyeti de diğer yöntemlere göre daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmanın örneklemini Erzurum il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri; araştırmanın kapsamını ise Erzurum il merkezinde bulunan ve devlet bünyesinde hizmet veren anaokulları ile anasınıfları oluşturmaktadır.

Bu bağlamda Erzurum il merkezinde yer alan 14 anaokulu ile 38 ilkokulda görev yapan toplam 176 okul öncesi öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. Bu kişilerin tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir. Ancak 30 kişi ankete katılmak istemediğinden anket uygulaması 146 kişiye yapılmış ve 146 anketin tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

IV. YÖNTEM VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Bu çalışmada sosyal bilimlerde sıkça tercih edilen nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmada var olan durumu ortaya çıkarmak, noksanlıklarını bulma, gidişatını gösterme ve çözüm önerileri getirebilme adına kullanılan nitel araştırma yöntemi, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 302).

Çalışmada için kullanılan diğer yöntem olan nicel araştırma yöntemi ise, sayısal olarak ölçülebilen verilerin istatistikî yöntemlerle çözümlemeleri yoluyla sosyal olguların incelendiği ve bu olgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin ortaya koyularak sosyal düzenin problemlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Şavran, 2009: 79-80).

Nicel araştırmalar için birçok veri toplama aracı vardır. Bu araştırma için veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, belli bir konuda belirlenmiş hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak, bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanmıştır (Şahin, 2013: 126).

Anket soruları, okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine (1, 2, 3 ve 4.), medya araç ve ortamlarının kullanımına (5, 6, 7, 8 ve 9.), katılımcıların medya okuryazarlığı bilgi altyapılarına (10, 11, 12, 13, 14 ve 15.) yönelik sorular ve medya okuryazarlık algılarını ölçmeye yönelik 16 ifadenin bulunduğu Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği (MOAÖ) olmak üzere 4 bölüm ve 31 sorudan oluşmaktadır.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlık algılarını belirlemek amacıyla Aykut Özel (2018) tarafından geliştirilen 16 maddeden oluşan 'Medya okuryazarlığı Algı Ölçeği' kullanılmıştır. Anket oluşturulurken ilgili literatür taranarak araştırma konusuna uygun sorular hazırlanmıştır. İlgili anket formu EK-1'de sunulmuştur. Medya okuryazarlığı algı ölçeği beşli likert tipindedir. Ölçek için aşağıdaki değer aralıkları kullanılmıştır (Özdamar, 2001: 145):

- 1.00-1.80 = kesinlikle katılmıyorum,

- 1.81-2.60 = katılmıyorum,
- 2.61-3.40 = kararsızım,
- 3.41-4.20 = katılıyorum
- 4.21-5.00 = kesinlikle katılıyorum

Anket soruları basılı olarak hazırlanmış EK-2’de belirtilen okullara gidilerek bizzat uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan anket uygulanmadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ilgili izin belgesi EK-3 de sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 20.0 (Statistical Program for Social Sciences) programında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan Aykut Özel (2018) tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği’nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,86’dır. Mevcut çalışmanın Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,80 olarak ölçülmüştür. Ölçek güvenilirliği değer aralıkları şu şekildedir (Kalaycı, 2010: 405):

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ için güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ için güvenilirlik düşüktür,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ için oldukça güvenilirdir,
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ için güvenilirlik yüksektir.

Yukarıda verilen değer aralıklarına göre bu çalışma “oldukça güvenilirdir” dinilebilir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa, madde/değişken değerlerinin tutarlılığı için geliştirilen yaklaşım olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Bartlett (korelasyon matrisinin anlamlılığının ölçüldüğü test) değerleri tespit edilmiştir. Çalışmada t testi, One-Way Anova (tek yönlü varyans analizi) testi ve Games-Howel testi kullanılmıştır.

V. KAYNAKLAR

Araştırmada kuramsal bilgilerin elde edilmesi aşamasında tarama yapılan basılı ve elektronik kaynaklar aşağıda sıralanmıştır:

- Dergipark

- EBSCOHOST Research
- ELSEVIER
- HiperLink
- JMLE
- JSTORE
- NAMLE (İnternet sitesi)
- ProQuest Dissertations and Theses Global — Full text
- ResearchGate
- Science Direct
- Taylor&Francis
- TO-KAT Ulusal Toplu Katalog
- Wiley Online Library
- YÖK Tez Kataloğu

Araştırmada ayrıca Google ve Google Akademik arama motorlarından tarama yapılmıştır. Tarama yapılırken “medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi, okul öncesi eğitim, çocuk ve medya” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır.

Araştırma raporunun yazımında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü “Tez Yazım Kılavuzu (2014)” esas alınmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

MEDYA OKURYAZARLIĞI

1.1. MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMI

1.1.1. Medya Okuryazarlığı Tanımı ve Kapsamı

Kitle iletişim araçları ve medya ortamları bireylerin sosyo-ekonomik imkânlar, cinsiyet, ırk, ayırımı olmaksızın hemen herkesi içine almış durumdadır. Gün içinde medya ile geçirilen süre her geçen gün artmakta, çoğu işlem medya araçları ile gerçekleşmektedir. Bu denli hayatımızda yer edinen medyanın gönderdiği iletileri doğru anlamak ve anlamlandırmak gerekmektedir. Medya okuryazarlığı ihtiyacı bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Öncelikle medya ve okuryazarlık kavramlarını bilmek sonrasında ise medya okuryazarlığının bütünü kavramak gerekir. Medya okuryazarlığı kavramı ortaya çıkışından bu yana yerli ve yabancı olmak üzere farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde yorumlanmış ve tanımlar yapılmıştır. Aşağıda medya okuryazarlığına yönelik bazı tanımlar verilmiştir.

Ulusal Medya Okuryazarlığı Eğitimi Birliği¹ (NAMLE) medya okuryazarlığı kavramının, medya ve medya teknolojileriyle ilgili diğer terimlerin birbirinin yerine kullanıldığını bu nedenle kavramın ne anlama geldiğini netleştirmek için şu tanımları yapmıştır:

- Medya, tüm elektronik veya dijital araçları ve mesaj iletmek için kullanılan basılı veya sanatsal görselleri ifade eder.
- Okuryazarlık, semboller kodlama ve kod çözme, mesajları sentezleme ve analiz etme yeteneğidir.
- Medya okuryazarlığı, medya yoluyla aktarılan semboller kodlama, kod çözme ve aracılı mesajları sentezleme, analiz etme ve üretme yeteneğidir.

¹ Ulusal Medya Okuryazarlığı Eğitimi Birliği 2008 yılında ABD’de kurulmuştur. Öncelikli hedefi, alandaki en iyi uygulamaları örnekleyen ve modelleyen bir mekânda, eğitimciler ve uzmanlara medya eğitimi ilkelerini öğrenmek için bir araya gelebilecekleri yıllık ulusal medya eğitim konferansı düzenlemek ve sunmaktır.

- Medya eğitimi, “uygulamalı” deneyimler ve medya üretimini içeren medya çalışmasıdır.
- Medya okuryazarlığı eğitimi, medya okuryazarlığı ile ilgili becerileri öğretmeye adanmış bir eğitim alanıdır.

Medya okuryazarlığı kavramı İngilizcede “media” ve “literacy” sözcüklerinin karşılığıdır. “medyayı okumak” anlamında kullanılacağı gibi “anlamak, anlamlandırmak” olarak da ifade edilebilir. Medyayı anlama, anlamlandırma ve medya mesajlarını kişinin kendi değerlendirmelerine göre yeniden üretmesi medya okuryazarlığı kavramını ifade etmektedir (Koçak, 2011: 78).

Medya okuryazarı olmak, medyayı bilinçli ve etkili bir biçimde kullanmak, farklı kaynaklardan gelen iletilerin doğruluğunu değerlendirmek, medyanın bireylerin üzerinde ne tür etkiye sahip olduğunun bilincinde olmak, değişik medya kanalları aracılığı ile etkili iletişim kurmaktır (Potter, 2001).

Avrupa Komisyonu’nun 2007’de yaptığı tanıma göre, medya okuryazarlığı “kişisel yeteneklerle mevcut medya araçlarıyla iletişime geçmenin yanında çağdaş dünyanın önemli bir parçası olan ve günlük olarak karşılaştığımız iletilere, imgelere ve seslere ulaşma, onları analiz etme ve değerlendirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Medya okuryazarlığı televizyon ve film, radyo ve kaydedilmiş müzik, yazılı medya, internet ve diğer iletişim teknolojilerini içeren bütün kitle araçlarıyla ilişkilidir” (Görmez, 2014: 13).

RTÜK’ün (2007) Medya okuryazarlığını “yazılı olan ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki medya mesajlarına ulaşma bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Ek olarak medya okuryazarlığının izleyicinin medyayı bilinçli okumasına katkı yapmakla birlikte etki alanını, insanın özgürce kendini ifade etmesini, toplumsal hayata daha aktif ve yapıcı katılım, yerel, ulusal ve kamusal medyanın iyileştirilmesiyle ilgili hareketleri desteklemek için bilinç oluşturma gibi çeşitli konulara kadar genişletilebileceğini ileri sürerek kapsamını belirlemiştir (s.15).

Bu yaklaşımlardan yola çıkılarak medya okuryazarlığı kavramı genel bir ifadeyle üretilen medya çıktılarını anlama, çözümleme ve geri dönüş yapma olarak tanımlanabilir. Medya okuryazarlığı kapsamı ise şu kavramları barındırmaktadır (İnceoğlu, 2007: 23):

- Medya Kullanımı: Kitle iletişim araçlarını etkin biçimde kullanma olarak da adlandırabileceğimiz bu kavram, bireyin kitle iletişim araçları vasıtasıyla ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilme becerisidir.
- Medya Farkındalığı: Medya metinlerinin altında yatan politik ve sosyolojik içeriğin farkında olmak.
- Medya Eleştirisi: Kitle iletişim araçlarının verdiği mesajları ve bu mesajları verirken kullandıkları yolları eleştirel gözle değerlendirebilme yeteneği.
- Teknoloji Kullanımı: Kitle iletişim araçlarının nasıl faaliyet gösterdiklerini daha iyi anlayabilmek amacıyla, izler kitleye kendi medya ürünlerini ortaya çıkarma olanağı verilmesi.

1.1.2. Medya Okuryazarlığının Önemi ve Amacı

Bugünün medyasıyla yaşayan insanların birçoğu medyanın işleyişi ve bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterli ölçüde bilgiye sahip değillerdir. Zamanın önemli bir kısmını medya ortamlarıyla iç içe geçirdiğinin farkında bile olamamaktadırlar. Zaman içinde gelişen teknoloji medya ortamlarındaki içerikleri arttırmış fakat niteliğinde aynı orantıda gelişmeyi getirmemiştir. Özellikle günün tamamını aktif şekilde kullanan TV ve radyo gibi medya araçları yayın ve içerik doldurma amacı güderek niteliğin önemini alt seviyeye çekmişlerdir. Böylece medya araçlarında yayın kirliliğine ve kalitesizliğe sebep olmuş, gündelik yayınlardan uzak, özensiz ve birbirinin kopyası yayınlarla bireyler karşı karşıya kalmışlardır (Semiz, 2013: 23).

Gençler artık, değerli bir tüketici pazarı olarak hevesli bir şekilde hedeflenmelerine rağmen, medyaya eşi görülmemiş düzeyde erişimin tadını çıkarıyor. Çoğu çocuk için, bilgisayar artık 10-15 yıl önce olduğu gibi artık bir eğitim aracı değildir. Evdeki bilgisayar kullanımlarına büyük oranda video oyunları hakimdir; ve internetin boş zaman kullanımı (örneğin sosyal ağ, anlık mesajlaşma ve eğlence siteleri şeklinde) giderek daha fazla önem kazanıyor. Genç insanlar (Buckingham, 2007: 112).

Medyanın görevi demokratik uluslarda halkı bilgilendirmek ve bilinçlendirmektir. Günümüzde medya araçları bilgilendirme görevinden çok eğlendirme görevini gerçekleştirmektedir. Bulduğumuz yüzyılının bireyi, kısa yoldan bilgiye erişmek için en fazla internet ve televizyonu kullanmaktadırlar. Bilgiye ulaşmada bu araç ya da

ortamların kullanılmasının nedeni iletilen mesajların daha çabuk anlaşılmasının diğer ortamlara göre daha basit olmasıdır. Ancak internet ortamlarında çok fazla içeriğin yer alması, televizyon yayınlarının çoğunun belli bir amaca göre hazırlanması basit bilgiye ulaştırdığı gibi bireylerin bilinçaltına milyonlarca gerekli ya da gereksiz mesajların yerleşmesine sebep olabilmektedir. Medya okuryazarlığının bu noktada önemi ortaya çıkmaktadır. Medya okuryazarlığı bilincinde olan bireyler bahsedilen kalitesiz yayınları ya da internet sitelerini analiz edilerek ve seçerek dikkate alacaklardır. Bu durumda kaliteli medya ortamlarını seçen kaliteli bireyler de çoğalacaktır.

Diğer yandan medya okuryazarlığı bilincine ulaşmış bireyler, “dijital yerliler” olarak adlandırılan günümüz çocuklarının erken yaşlarda medya ile olan ilişkilerini doğru bir şekilde yürütmelerinde yardımcı olacaklardır. Dünya var oldukça medya her geçen gün daha da gelişerek büyüme gösterecektir. Bu durum korkutucu gibi görünse de medya okuryazarı bireyler yetiştiği sürece medya sorunlarının hepsinin üstesinden geleceklerdir ve medya okuryazarlığı daima önemli bir unsur olarak varlığını devam ettirecektir.

Medya okuryazarlığının amacı, gündelik yaşantımızda farklı şekillerde karşılaştığımız medya mesajlarına karşı farkındalığın artırılmasıdır. Medya okuryazarlığı vatandaşlara, medyanın inançlarını ve algılarını, popüler kültürü biçimlendirişini ve kişisel seçimleri üzerindeki etkisini nasıl çözümleyeceğini fark etmelerine yardımcı olmalıdır.

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 dayatma gayreti içinde olabileceklerinin değerlendirilmesi gibi amaçları içermektedir. Yani medya okuryazarlığı, kaynağı her ne olursa olsun, bilgiyi değerlendirip onu yerinde kullanabilen bireyler olmayı, böyle bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.” (RTÜK, 2008).

Bireyler medya tarafından kullanılan değil medyayı belli bir bilince ulaşarak kullanan olmalıdır. Kendisine sunulan dünyanın ardındaki gerçekliği görebilmeli ve

eleştirel bir bakış açısı kazandırılmalıdır. Bütün bu yetenekleri kazanabilmesi ve medya okuryazarı birey olabilmesi için medya okuryazarlığı eğitimi alınması gerekmektedir (Söylemez, 2012: 3-4). Özetle medya okuryazarlığının temel amacı topluma medyanın özünü görüp doğru değerlendirme yapabilen bireyler kazandırmaktır.

1.1.3. Dünyada ve Türkiye’de Medya Okuryazarlığının Gelişimi

Tarihsel süreç içinde araştırıldığında Medya okuryazarlığının ortaya çıkışı 1960’lar öncesine kadar uzanmaktadır. İlk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ortaya çıkmıştır. Medya Okuryazarlığı Merkezi² (CML) tarafından medya okuryazarlığının tarihsel gelişimini şu şekilde özetlenmiştir:

1960 öncesinde, erken vizyonerler medya okuryazarlığı yolunu açmıştır. John Culkin³ medya okuryazarlığını ortaya attı, Marshall McLuhan⁴ medya devrimini gerçekleştirdi.

1960-1970 yılları arasında okullarda medya ile ilk deneyler: İlkokul ve liselere TV stüdyosu kurulmuştur. Medya eğitim okul müfredatlarında yer alması fikri ortaya çıktı.

1970 - 1980: TV programları medyanın önünü açtı fakat tam olarak altyapı oluşmamıştır. Ekran eğitimi, ebeveynler ve yetişkinler için TV farkındalık eğitimini başlatılmış öncelikle TV okuryazarlığı ile başlamıştır.

1980 - 1990: Bu tarih aralığında dünyada medya eğitiminde gelişmeler yaşanmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü UNESCO "Grunwald Belgesi" ile medya eğitimi zorunluluğunu belirtmiştir. İngiliz eğitimci Len Masterman medya eğitiminin 18 temel ilkesini yayınlamıştır. Kanada Eğitim Bakanlığı, medya okuryazarlığının 8 temel kavramını içeren medya okuryazarlığı kaynak rehberini yayınladı. Fransa Toulouse'daki UNESCO Konferansı pedagojiyi netleştiriyor ve herhangi bir ülkede medya eğitiminin uygulanmasında başarı için kriterler belirliyor.

² Medya Okuryazarlığı Merkezi, ulusal ve uluslararası düzeyde liderlik, halk eğitimi, mesleki gelişim ve kanıta dayalı eğitim kaynakları sağlayan bir eğitim kurumudur. Elizabeth Thoman tarafından 1989’da California’da kurulmuştur.

³ John Culkin, önde gelen bir medya akademisyeni ve eleştirmeni, eğitimci, yazar ve danışman olan Amerikalı bir akademisyen. Medya okuryazarlığını ilk olarak ortaya atmıştır.

⁴ Marshall McLuhan, Kanadalı iletişim uzmanıdır. İletişim teknolojisindeki gelişmelerin insanın düşünme biçimini etkilediğini ileri sürmüştür. Medyaya yönelik ilk kitabı yazmıştır.

1990 - 1995: Müfredat bağlantıları ve öğretmen eğitimi ivme kazanmıştır. 90'lı yıllarda öncü projeler hazırlanmıştır. Medya okuryazarlığı Ulusal İngilizce Komisyonu Öğretmenler Konseyi tarafından medya eğitimi tavsiye edilmiştir.

1995- 2000: İşbirlikçi çabalar, yayıncılık ve ulusal konferanslar, harekete geçme ve profesyonel gelişim için fırsatlar sağlanmıştır. Birinci Ulusal Medya Okuryazarlığı Konferansı düzenlenmiş Gençler için medya okuryazarlığını onaylanmıştır. “Dijital Dünyadaki Okuryazarlık” eğitim bağlamında medya okuryazarlığını tanıtan ilk kitap olarak yayınlamıştır.

2000 - 2010: Yeni devlet çıkarları, meslek örgütü ve genişleyen eğitim bağlantıları büyüme için kurumsal bir temel oluşturmuştur. Başta İngiltere olmak üzere çeşitli ülkelerde konferanslar düzenlenmiştir. Medya okuryazarlı çalışmaları hız kazanmıştır. Medya okuryazarlığı eğitiminde Elizabeth Thoman, Renee Hobbs gibi eğitimciler önemli katkı sağlamış ve meslek örgütlerine öncü olmuşlardır. Medya okuryazarlığı eğitimi için ders bir ders planı hazırlanmıştır.

2010'dan günümüze medya okuryazarlığı tüm dünya da popüler bir alan haline gelmiştir. Eğitimin belli kademelerinde medya okuryazarlığı eğitim müfredatlarına girmiştir. Akademisyenler tarafından hala araştırmalar devam etmektedir. Sivil toplum kuruluşları, dernekler ve uzmanlar tarafından medya okuryazarlığı çalışmaları sürdürülmektedir.

Gelişmiş ülkelerde medya eğitimi ya da medya okuryazarlığı dersleri 20. yy. sonlarına doğru yaygınlık göstererek medya ortamlarının eğitimde kullanılması ile birlikte çeşitli seviyelerde okullarda ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu dersler, ya doğrudan müfredata konmakta (İngiltere, Fransa, ABD vb.) ya da müfredatta ilgili dersler içinde (sanat, dil bilgisi, edebiyat, vatandaşlık vb.) okutulmaktadır (Kanada) (Solmaz ve Yılmaz, 2012: 56).

Ülkemizde ise uzmanların ve eğitimcilerin, başta televizyon, internet ve radyo olmak üzere kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yarattığına ilişkin görüşleri, okullarda şiddet olaylarının meydana gelmesi ve bu olaylara televizyon yayınlarındaki ve internet oyunlarındaki şiddet içeriğinin neden olduğuna ilişkin görüşler

ortaya konması hasebiyle ilk olarak Radyo ve Televizyon Üst Kurulu konuyu gündemine almıştır.

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.

2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından Türkiye’de ilk kez düzenlenen Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu medya okuryazarlığının neden gerekli olduğuna ilişkin resmi bir bildiri sunmuştur.

24 Kasım 2006 tarihinde Ankara’da Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenerek akademisyenlerin ve yabancı ülkelerde görev yapan yetkililerin görüşleri ve deneyimleri paylaşılmıştır. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” 31.08.2006 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülerek kabul edilmiştir (RTÜK, 2008).

Ülkemizde medya okuryazarlık çalışmaları ortaokul müfredatına alınmış ve seçmeli ders olarak hala okutulmaya devam edilmektedir. Konu ile ilgili akademik çalışmalar yapılmakta ancak öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve çocuklar boyutu uzmanlar ve ilgili kurumlarca henüz istenilen düzeye gelmemiştir.

1.1.4. Medya Okuryazarlığı ile İlişkili Kavramlar

Okuryazarlık, herhangi bir alanda nitelikli ve doğru bilgiyi bulmada bireylerin belli başlı becerilere sahip olması anlamına gelmektedir. Bu beceriler arasındaki okuryazarlık yelpazesinde; medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, İnternet okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, web okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, kütüphane okuryazarlığı vb. gibi okuryazarlıklar birbiriyle ilişkili olarak bulunmaktadır.

1.1.4.1. Bilgi Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı bir çok yönden benzerlik gösterir. İkiside teknolojiyi kullanabilen, çözümleyen ve değerlendiren bireyleri amaçlamaktadır. Bilgi çağı yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu

çağında yetişen her öğrencinin/bireyin, hızla değişen bilgiye çeşitli yollarla ulaşma öğrenmeyi öğrenme becerisine, yani bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001: 81-82).

Bilgi okuryazarlığı kavramı için ortak bir fikir birliği mevcut değildir ancak Amerikan Kütüphaneciler Derneği (ALA) tarafından “bilgi çağının bireylerinden bilgi okuryazarı olmaları beklenilmektedir. Bilgi okuryazarı bireylerden ise, herhangi bir bilgiye ihtiyaç duyduklarında bilgiyi elde edebilen, değerlendirebilen ve etkili bir biçimde kullanabilen bireyler” olarak tanımlanmaktadır (Yalvaç, 2001: 140).

Yaşam boyu öğrenmenin içinde yer bulan bilgi okuryazarlığı günümüz koşullarında ihtiyaçtan çok zorunluluk haline gelmektedir. Bilgi okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı bireylerden aynı becerilere sahip olmayı beklemektedir. Bu nedenle iki okuryazarlıkta aynı amacı taşıdığından ayrı düşünmemekle birlikte birbirlerinin bütünleyicisi durumundadırlar.

1.1.4.2. Bilgisayar Okuryazarlığı

Teknoloji, bilgi kaynaklarına zaman bakımından en hızlı ve ekonomik açıdan da en ucuz şekilde insanlara ulaştırmayı sağlamıştır. 2010’lu yıllarda okullarda teknoloji ürünü olarak akılla tahta, bilgisayarlar, televizyonlar, videolar ve projeksiyon ve farklı çeşitte ve özellikle araçlar bulunmak idi. Bu araçlar içerisinde en fazla tercih edileni barındırdığı çok fazla işlevden dolayı bilgisayardır. Bu sayede bilgisayar teknolojileri ile bilginin üretimi, paylaşımı ve bilginin etkin kullanımı, bilgilerinin öğrenilmesinde temel bilgiler edinilir (Benzer, 2012: 5). Edinilen bilgilerin bulunduğu ortamı sağlayan araç olarak karşımıza çıkan bilgisayar kullanımı konusunda belli bir okuryazarlık becerisine sahip olmayı gerektirir.

Bilgisayar medya ortamları kullanım aracı olarak içinde bulundurduğu bilgi ve kullanımı açısından hem bilgisayar okuryazarlığını hem de medya okuryazarlığını kapsamı içine alır. Dolayısıyla bilgisayar okuryazarlığı çeşitli bilgisayar bilgi becerilerine sahip olmayı gerektirirken medya okuryazarı olmakta bu bilgileri kullanmayı gerektirmektedir.

1.1.4.3. Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, görsel bilginin anlamlandırılması ve kullanılması için gerekli bir beceri olduğundan medya okuryazarlığı ile de birebir ilişki içindedir. Medya ortamları fazla miktarda görsel ifadeleri içermektedir dolayısıyla iyi bir medya okuryazarı olmak için görsel okuryazarlık becerisine de sahip olunmalıdır.

1.1.4.4. Ağ Okuryazarlığı

Ağ okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı ilişkisine bakıldığında bilgisayar okuryazarlığı ile benzerlik kurmak muhtemeldir. Bilgisayar ortamında bilgiye erişimi ve kullanımı sağlamak için ağ okuryazarlığı becerilerine ihtiyaç vardır. Medya ortamı aracısı olan bilgisayar önce bir ağa erişmeyi sonrasında ise medya ortamını kullanma doğrultusunda ilerler. Dolayısıyla bilgisayar okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı uygulamada sırasıyla devreye girer ve birbirlerinden ayrı düşünülemez.

Sonuç olarak yukarıda verilen okuryazarlıklara bakıldığında hepsi birbirinin bir parçası halindedir. Medya okuryazarlığı birçok okuryazarlığı içinde barındırmaktadır ya da içine dâhil olmaktadır.

1.1.5. Eleştirel Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, bireylerin medyayı kullanırken eleştirel gözle bakabilmeleri için bir takım becerilere sahip olmaları gerektiği görüşüne dayanan kavramsal bir yapı içinde değerlendirilmiştir. Toplum medyayla içi içe şekilde yaşamakta olumlu ve olumsuz bütün etkileriyle karşılaşılmaktadır.

Yaşadığımız dünyada dijital medyayı öğrenmek ve kullanmak istiyorsak eğer interneti veya bilgisayar oyunlarını öğrencileri bu medyayı anlamaları ve eleştirmeleri için medya araçları ile donatılması gerekiyor. Bu araçlar sadece bilgi sağlamada tarafsız işlevsel bir araç olarak görülmekte ve kullanılmaktadır. Bu nedenle eğitimde medyanın anlamlı ve etkili kullanımı, donanım veya yazılımın nasıl kullanılacağı konusunda bir eğitimin ötesine geçen bir tür eleştirel medya okuryazarlığı geliştiren öğrencilere bağlıdır (Buckingham, 2007: 112).

Eleştirel düşünen bir medya okuryazarını, Kurt ve Kürüm (2010: s.28-29) “medyayı kendi amaçları doğrultusunda, akıllı, etkili ve sorgulayarak kullanır. Bu sorgulama

sürecinde eleştirel düşünmenin öğelerinden düşünmenin amacına bağlı olarak “neden izlemeliyim/ dinlemeliyim/ okumalıyım?” türünden sorulara yanıt araması gerekmektedir. Böylelikle birey medyadaki bilgileri etkili bir biçimde amacı doğrultusunda kullanabilir. Eleştirel düşünen bir medya okuryazarı; okuduklarını, dinlediklerini, gördüklerini ayrıntılı bir biçimde ele alır. Aradığı bilgiye ulaşmak için alternatif bilgi kaynaklarını tarar, bu kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirir. Bir başka deyişle, medya aracılığıyla edindiği bilgilerde yanlış bilgilendirme, çarpıtma olabileceğini düşünür ve belli bir şüphe içinde bu bilgileri algılar” şeklinde yorumlamıştır.

Genel olarak bireylerin medya mesajlarını çözümleme, gizli anlamları çıkarabilme becerisi olarak tanımlanan medya okuryazarlığı medya iletilerine eleştirel bir bakışçısı getirmekle mümkün olabilmektedir. Bilgiye ulaşabilmek, bilgiyi anlayabilmek ve aynı zamanda medya üretimine dâhil olabilmek ya da eleştirmek toplumsal mekanizmaları eleştiri süzgecinden geçirme yeteneği ile aynı doğrultudadır.

1.2. MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ

1.2.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Kapsamı

Eğitim kelimesi ‘eğmek’ sözcüğünden oluşturulduğundan anlam olarak istenilen doğrultuda yönlendirilmek şeklinde ifade edilebilir. Kitle iletişim araçlarında gerçekleşen değişikliğin bireyler üzerinde bıraktığı etki 20. yüzyılın sonlarına doğru bireylerin eğitilmesini zorunlu kılmıştır. 21. yüzyılda ise medya ortamlarında yaşanan artış bireyleri olası zararlardan korumayı zorlaştırmıştır. Özellikle bu çağda doğan yetişen, teknolojiyle içli dışlı, medyaya doymuş ve küresel bağlantılı dünyasında çocukların çok çeşitli medya araçlarıyla ciddi bir etkileşim halinde oldukları çağın gerçeğidir (Görmez, 2014: 16).

Medya okuryazarlığı medya iletilerini doğru bir şekilde anlama, çözümleme ve yorumlama anlamına gelmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi ise iletişim ortamlarını öğrenme ve öğretme çalışmasıdır ve Matematik, Bilim ve Coğrafya gibi bilginin diğer alanlarını öğrenmek ve öğretmek için yardımcı olarak kullanılmasından farklı olarak, eğitim teorisi ve pratiği içinde özel bir ifade alanıdır (UNESCO, 1977: 3). Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimi farklı kavramlar olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Eğitimin devreye girdiği aşmada pedagoji ve öğrenme yöntemleri de doğal olarak varlık göstermektedir.

Medya okuryazarlığı eğitimi UNESCO'nun gündemine gelmiş, 1982'de Almanya'da toplanan 19 ülke medya eğitimi hakkında bir bildiri yayımlamıştır (UNESCO Medya Eğitimi Bildirgesi 22 Ocak 1982 Almanya). Bu bildiriye göre medya okuryazarlığı eğitimi şu şekilde planlanmıştır (İnceoğlu, 2007: 23):

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

Yine UNESCO'nun 1999 yılında gerçekleştirdiği Dijital Çağ ve Medya için Eğitim adlı konferansta medya eğitiminin ne gibi amaçları olduğuyla birlikte bir takım tavsiyeler verilmiştir. Bu tavsiyeler şöyledir: "İletişim teknolojilerinin tümüyle iç içedir, herhangi bir teknolojik araçtan aktarılan hareketli görüntüleri, şekil ve sesi de içerir. Kendi kültürlerinde kullanılan iletişim araçlarını anlamlandırma konusunda bireyleri bilinçlendirir ve diğer kültürlerle iletişime geçmelerini sağlayacak becerileri bireye kazandırır. İnsanların yeni medya mesajları inşa etmede yol gösterir. Medya metinlerini oluşturan çeşitli kültürel kaynakların bireyin ilgi alanlarını nasıl etkilediğini fark etmelerini sağlar. Medya tarafından sunulan mesajları nasıl çözümleyeceğini öğretir. İletilerini kitlelere ulaştıran uygun medya araçlarını seçme konusunda bireylere ışık tutar. Medya araçlarının ortaya koyduğu ürünlere nasıl ulaşılacağını öğretir".

Medyanı çocuklar ve yetişkinler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakır. Medyanın etkisi ve zararları ile ilgili olarak medya okuryazarlığı eğitimi kapsamını Kanada Medya Eğitimi Örgütleri Derneği (CAMEO) şu şekilde anlatmaktadır (Aktaran: Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 292):

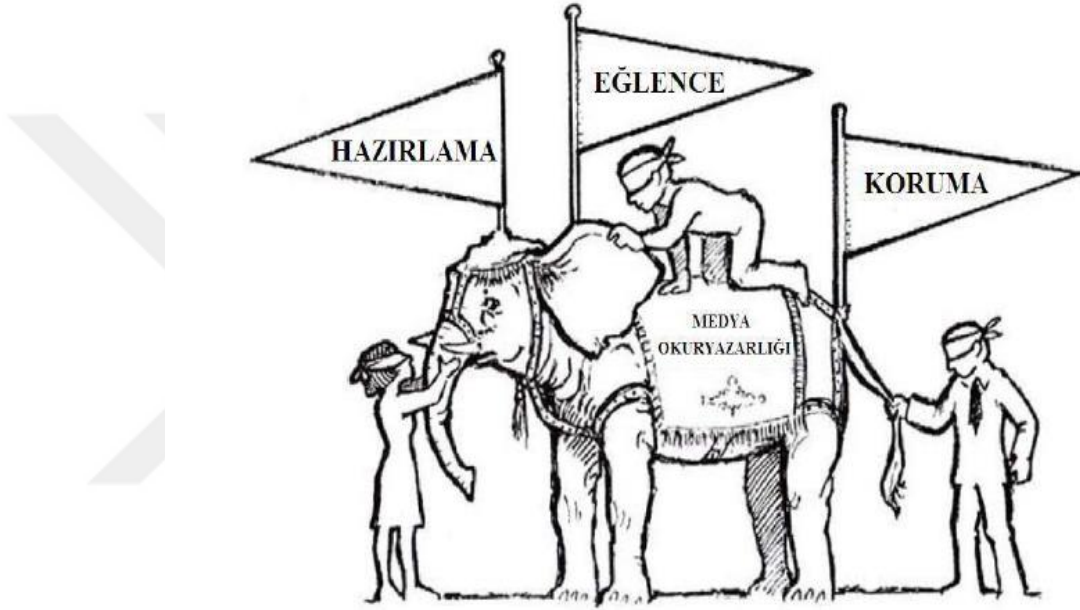
- Medya ürünleri yapılandırılmıştır: Medya ürünleri gerçeği olduğu gibi yansıtmaz. Her medya ürünü belirli bir ekip tarafından hazırlanan ve medya patronlarının, ekonomik güç sahiplerinin, siyasi otoritenin istekleri doğrultusunda şekillenen özellikleri içerir.
- Medya gerçeği yapılandırır: Yansıtılmak istenen mesaja uygun olarak seçilmiş medya araçları ile sunulmak istenen mesaj yapılandırılmaktadır. Örneğin, yaz mevsiminde üzerine palto giymiş birinin fotoğrafını çekerek, oradaki havanın oldukça soğuk olduğu aktarılabilir.
- Medya mesajlarını seyirciler anlamlandırır: Verilmek istenen mesaj her ne kadar iyi tasarlanmış veya kurgulanmış olsa da seyircilerin mesajı anlamlandırma süreçlerindeki katkıları göz ardı edilemez. Bu anlamlandırma sürecinde seyircinin ön bilgileri etkili olduğundan, medya kullanıcılarının ön bilgilerinin nasıl yapılandırıldığı konusunda da bilinçli olmaları sağlanmalıdır.
- Medya mesajları ticaridir: Medya şirketlerinin seyircisini/kullanıcısını reklam veren şirketlere pazarladığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla medya iletilerinin ticari kaygılarının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.
- Medya mesajları belirli ideoloji ve değerleri içerir: Her medya iletilerinin belirli değerleri ve ideolojileri bünyesinde barındırdığı unutulmamalıdır.

Yukarıda anlatılan medya okuryazarlığı eğitimi kapsamı incelendiğinde toplumun tüm paydaşlarını içine alacak şekilde medyada dikkat edilecek hususlar açıklanmış tavsiyelerde bulunulmuştur. Medya okuryazarlığı eğitimi tek bir alanı ya da belli özelliklere sahip bireyleri değil toplumun bütün bireylerini ve tüm disiplinleri içine alan ve herkes için gerekli olan bir öğreti olarak görülmüştür.

1.2.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Amacı

Considine Ulusal Gelişmeler: Uluslararası Kökenler adlı makalesinde Birleşik Devletlerde medya okuryazarlığı eğitimi amaçlarını “koruma, hazırlama ve eğlence” olarak ifade etmiştir. Şekil 1.1. de gösterilmiştir (Aktaran: Altun, 2010: 26)

Şekil 1.1. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Amaçları



Koruma amacı ile medya eylemlerine dayalı olarak bireyleri, özellikle de çocuk ve gençleri sigara, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi olumsuz davranışlardan korumayı içerir. Hazırlama ile medya karşısında savunmasız olan insanların eğitimini ve eğlence ile de bireyin medyaya karşı onu kritik yaparak gözle takip etmesine engel teşkil etmeyecek olumlu bir tutum geliştirmesini ifade eder (Altun, 2010: 26).

Media Literacy Project'e (MLP) göre medya okuryazarlığı eğitimi çocuklara, gençlere ve yetişkinlere şu hususlarda yardım etmeyi amaçlar (Özel, 2018: 67-68):

1. Eleştirel düşünme becerileri geliştirme,

2. Medya mesajlarının, kültürümüzü ve toplumumuzu nasıl şekillendirdiğini anlama,
3. Medyada yer alan hedef pazarlama stratejilerini belirleme,
4. Medya yapımcısının bizden neye inanmamızı veya ne yapmamızı istediğini anlama,
5. Medyada kullanılan ikna tekniklerini sayabilme,
6. Medyada yer alan ön yargı, yanlış bilgi ve yalanları fark etme,
7. Hikâyenin söylenmemiş kısmını bulma,
8. Medya mesajlarını; kendi deneyim, beceri, inanç ve değerlerine dayalı olarak değerlendirme,
9. Kendi medya mesajlarını oluşturma ve dağıtma,
10. Medya adaletini savunma.

Medya eğitiminde amaçları içinde en önemli olan eleştiriler düşünmeyi sağlamaktır. Eleştiriler bakış açısı bireyin medyanın vermek istediğinden çok bireyin alması gerekenleri görmesini sağlayacaktır.

1.2.3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Önemi

1990'lı yıllarda kitle iletişim araçlarındaki ve medya kanallarındaki sayısal artış medya takipçilerinin korunmasını zorlaştırmıştır. Bunun yanında eğitim çevrelerinde öğrenci merkezli anlayışın ön plana çıkmasına paralel olarak medya okuryazarlığı eğitiminde de bir takım değişiklikler öngörülmüştür. Böylece medyaya ve eğitime bakışımızdaki değişime paralel olarak medya okuryazarlığı eğitimi de korumacı yaklaşımdan eleştirel (yetkilendirici) yaklaşıma doğru gelişim seyretmeye başlamıştır (Semiz, 2013: 29).

Medya okuryazarlığı, iletileri doğru sınıflandırmanın büyük önem kazandığı günümüz koşullarında bilgiye ulaşmada bireyin kendi yoluna ışık olmayı sağlamaktadır. Medya okuryazarlığı, yaşam boyunca ihtiyaç duyulan kod açıcı anahtar, koruyucu bir kalkan, gereksiz bilgileri ayıklayıcı görevi görmektedir. Bireyin çocukluktan başlayarak

bu bakış açısının temelini atılması, onun erken olumsuz etkilerden korunmasına ve bilinç kazanmasına yardımcı olacaktır (Kalan, 2011: 70).

Medya okuryazarlığı kişiyi pasif izleyici konumundan aktif izleyici konumuna yükseltir. Bu noktadan hareketle, medya okuryazarlığı eğitiminin her bir birey için özellikle de kitle iletişim araçlarının etkisine çoğu zaman korunmasız bir şekilde maruz kalan çocuklar için, gerekli olduğunu söyleyebiliriz (Şeylan, 2008: 45).

Diğer yandan teknoloji ve medya okuryazarlığı eğitimi ilişkilendirildiğinde, günümüzde teknoloji ürünleri kimi zaman olumlu olsa da kimi zaman bireyler ve çocuklar için tehdit oluşturmaktadır. Ortaya çıkan teknoloji ürünlerinin insanlık üzerine olası etkisini Buckingham (2013: s.91) “Teknoloji bizi özgürleştirecek veya bizi köleleştirecek; ya potansiyelimizi artıracak ya da azaltacaktır. Bizim; ya sosyal ve kültürel yaşamımızı canlandıracak ya da hepimizi cehenneme götürecektir.” şeklinde ifade ediyor.

Bu cümleden hareketle Medya okuryazarlığı eğitiminin önemini anlatan şu cümle kurulabilir: insanlık medya okuryazarlığı bilincine vardığı sürece özgürleşecek, bu bilince ulaşmadığı sürece köleleşecektir. Medya bilincine ulaşma sürecinde medya okuryazarlığı eğitimin öğrenciler için 10 faydasını CML şöyle sıralıyor⁵:

1. Küresel medya kültürünün güçlü multimedya araçlarını kullanarak öğrencilerin medya tüketicileri, bilgi yöneticileri ve fikirlerinin sorumlu üreticileri konusunda bilinçli olma gereksinimlerini karşılar.
2. Öğrencileri meşgul eder. Medya dünyasını sınıfa sokmak, öğrenmeyi “gerçek hayat” ile birleştirir ve medya kültürlerini öğrenmek için zengin bir ortam sağlar.
3. Öğrencilere ve öğretmenlere, içselleştirildiğinde yaşamın ikinci doğası haline gelen eleştirel düşünce yaklaşımı kazandırır.
4. Tüm konu alanlarını bütünleştirmek ve tüm disiplinler için geçerli ortak bir kelime oluşturmak için bir fırsat sağlar.

⁵ CML, (2015b). 10 Benefits of Media Literacy Education. (<http://www.medialit.org/reading-room/10-benefits-media-literacy-education>)

5. Öğrencilerin sevdiği çağdaş medya içeriğini kullanırken aynı zamanda devlet standartlarını karşılamaya yardımcı olur.
6. Öğrencilerin, düşüncelerini ve fikirlerini çok çeşitli (ve büyüyen) çeşitli basılı ve elektronik medya formlarında (ve hatta uluslararası yerlerde) iletişim kurma (ifade etme) ve yayma yeteneklerini ve becerilerini artırır .
7. Medya okuryazarlığının “sorgu süreci” öğretimde bir döngü oluşturur, öğretmen öğrencilerle birlikte öğrenir.
8. İçerik bilgisinden ziyade süreç becerilerine odaklanarak öğrenciler herhangi bir medyadaki herhangi bir mesajı analiz etme kabiliyetine sahip olurlar ve böylece tüm yaşamlarını medya doygun bir kültürde yaşamaları için güçlendirilirler.
9. Medya okuryazarlığı uygulamaları için tekrarlanabilir bir model kullanarak, tek kullanımlık olmaktan kaçınır ve bunun yerine, öğrenciler tutarlı bir çerçeveye sahip, bir platform inşa edebildikleri sürdürülebilir bir ortam sağlanır ve okuldan okula, sınıftan sınıfa, öğretmenden öğretmene gider. Zaman içinde tekrarlama ve pekiştirme ile, öğrenciler, yaşamları boyunca yaşayacakları küresel medya kültürünü etkin bir şekilde değerlendirmek için bir beceri geliştirir.
10. Sadece öğrencilere fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda karşılıklı anlayışı sağlayan ve kamuoyunda tartışmaya katılmak ve katkıda bulunmak için gereken vatandaşlık becerilerini geliştiren saygılı söylemleri teşvik eden araçlar ve yöntemler sağlayarak topluma yarar sağlar.

Bugün medyada görülen çarpıklıklardan en önemlisi, çocuklar için hazırlanan medya ürünlerinin çocukluk dönemine ait öğelerden sıyrılmış olmasıdır. Artık kitle iletişim araçları için çocuk ve yetişkin arasındaki sınır kalkmıştır. Çizgi filmlerdeki şiddet öğeleri ya da çocuklar için hazırlanmış ürünlerin birçoğundaki cinsiyetçilik, bu durumun en belirgin örnekleridir. Ayrıca çocuklar için hazırlanmış TV programlarda ya da dizilerde cinselliği ön plana çıkaran görüntülere rastlamakta mümkündür. Çocuklar ve

yetişkinler arasındaki sınır bu denli kalkmışken gereksinim duyulan unsur, ideal ve sistematik bir medya eğitimidir (Şeylan, 2008: 49-50).

Medya okuryazarlığı çalışmalarında öncü olan RTÜK (2008) Medya okuryazarlığının eğitiminin niteliklerini şöyle özetlemektedir:

Metinsel Analiz: Bu analiz kanal anlaşmaları ve lisans yenilemeleri gibi uygulama standartları ve uluslar arası deklarasyonlar (insan hakları, gazetecilik vb.) gibi dokümanlara da uygulanabilirler.

Şartsal(Durumsal) Analiz: Kendini düzenleme kurumunun veya düzenleyici yapının ürettikleri dokümanın medya metinlerinin yayınlanması ve üretiminde nasıl etkiye sahip olduğunu sorgulamaları için bu kurum veya yapı tarafından yayınlanmış bilginin yeniden düzeltilmesine uygulanabilir. Ticari teknikler de aynı zamanda sosyal şartlar tarafından yüklenen ödevler ve kısıtlamalarla yüzleşebilir. Diğer ülkelerdeki şartlarla yapılan karşılaştırmalar çok ilginç olabilir ve çok değerli sonuçlar verebilir.

Çeviri: kanalların ve iletişim ağının direktifleri nasıl aktardıkları veya kurgu programlamada sınıflandırma sistemleri ve ebeveyn uyarılarını nasıl yorumladıkları konularına uygulanabilir. Özellikle halklar veya ülkeler değişirken entelektüel servet hakları müzakerelerinin metin olarak bir tarzdan veya bir medyadan diğerine aktarılırken takip edilmesi(gözlemlenmesi) ilginç olabilir.

Vaka çalışması: Öğrenciler tarafından seçilen ahlaki bir konu üzerine derinlemesine yapılacak bir araştırma tarafından yönetilebilir (kadınların temsil edilmesi, kültürel çeşitlilik, şiddet, adalet, kopyalama hakkı, vb.). Bu çalışma, sivil toplumdan küçük bir kurum üzerine veya bir düzenleme yapısı ve politikaları üzerine odaklanarak da yapılabilir. Öğrenciler içerdeki kaynaklara ' işin iç yüzünü bilen kimseler aşına olurken gözlemlerle, mülakatlarla ve anketlerle vaka üzerinde ilerleyebilirler.

Benzetim (simülasyon): Rol yapma yoluyla vuku bulabilir. Öğrenciler bir şikayet amirinin, bir gözetim kuruluşunun veya düzenleyici kurumun başkanının yerini alabilirler. Örneğin gençlerin temsil edilmesi veya ırkçılığın varlığı gibi somut konularda karar verme ile uğraşmalıdırlar. Problemleri çözmeli ve aldıkları kararları sınıftaki diğer grupların aldıklarıyla karşılaştırmalıdırlar.

Üretim(yapım): Bir yarışmaya, festivale veya kampanyaya (örneğin farkındalığı artırma) sınıfça katılarak yapılabilir. Sınıfa uygun olan yollardan biriyle, okulda veya sınıfta sergilenebilecek kısa bir film veya reklam filmi gibi gerçek yaşam prodüksiyonu yapılabileceği gibi dikkatle ve özenle hazırlanmış bir film şeridi veya senaryo gibi daha küçük yapılabilir

1.2.4. Medya Okuryazarlığı Eğitim İlkeleri

Medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar medya eğitimi ilkelerinin belirlenmesini gerekli kılmıştır. Ancak ilkeler belirlenirken birçok farklı görüş ortaya çıkmıştır. Aşağıda medya okuryazarlığı eğitimine yönelik üç önemli ilke açıklanmıştır.

1.2.4.1. Len Masterman: Medya Eğitiminde 18 İlke

Medya okuryazarlığı kavramlarını uygulayabilmek için öğrencilerin ilgili kelime hazinesi ve devam eden eleştirel düşünmeye sahip olmaları gerekir. Bu bağlamda Masterman⁶ 1989'da, sınıf öğretimi ve öğrenmesi için bugün geçerli sayılabilecek ilkeleri belirlemiştir. Bu ilkelerin şunları içerir:

1. Medya eğitimi ciddi ve önemli bir çabadır. Söz konusu olan bireylerin, özellikle azınlıkların güçlendirilmesi ve toplumun demokratik yapılarının güçlendirilmesidir.
2. Medya eğitiminin merkezi birleştirici konsepti, temsil etmedir. medya aracılık eder. Medya, yani kodu çözülmesi gereken sembolik işaret sistemleridir. Bu ilke olmadan medya eğitimi mümkün değildir.
3. Medya eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu nedenle, yüksek öğrenci motivasyonu birincil amaç haline gelmelidir.
4. Medya eğitimi, yalnızca eleştirel zekâyı değil, eleştirel özerkliği de geliştirmeyi amaçlamaktadır.

⁶ Len Masterman İngiltere'de öncü bir medya eğitimcisi ve metin yazarıdır. Masterman, Len. 1989. Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles.

5. Medya eğitimi araştırmacıdır. Belirli kültürel ya da politik değerler empoze etmeye çalışılmamalıdır.
6. Medya eğitimi güncel ve fırsatçıdır. Öğrencilerin yaşam durumlarını aydınlatmak amacı taşır.
7. Medya eğitiminde içerik, sona ermek için bir araçtır. bu amaç alternatif bir içerikten ziyade aktarılabilir analitik araçların geliştirilmesidir.
8. Medya eğitiminin etkinliği sadece iki kritere göre değerlendirilebilir:
 - (a) öğrencilerin eleştirel düşüncelerini yeni durumlara uygulama kabiliyeti,
 - (b) öğrencilerin gösterdiği bağlılık ve motivasyon dereceleri.
9. İdeal olarak, medya eğitiminde değerlendirme, hem biçimlendirici hem de özetleyici olarak öğrencinin öz-değerlendirme yapması anlamına gelir.
10. Aslında medya eğitimi, yansıtma ve diyalog için her iki nesneyi sunarak öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi değiştirmeye çalışır.
11. Medya eğitimi araştırmalarını diyalog yoluyla sadece tartışma yerine gerçekleştirmektedir.
12. Medya eğitimi, daha açık ve demokratik pedagojilerin gelişimini teşvik eden temelde aktif ve katılımcıdır. Öğrencileri, kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almaları, müfredatın ortak planlanmasına katılmaları ve kendi öğrenmeleri hakkında daha uzun vadeli bakış açıları geliştirmelerini teşvik eder.
13. Medya eğitimi, sınıfta çalışmanın yeni yollarıyla, yeni bir konu alanının tanıtılmasından çok daha fazlasıdır.
14. Medya eğitimi işbirlikçi öğrenmeyi içerir. Grup odaklıdır. Bireysel öğrenmenin rekabet yoluyla değil, tüm grubun içgörü ve kaynaklarına erişim yoluyla geliştirildiğini varsayar.
15. Medya eğitimi hem pratik eleştiri hem de eleştirel pratikten oluşur. Kültürel eleştirinin kültürel üretim üzerindeki üstünlüğünü teyit eder.
16. Medya eğitimi bütünsel bir süreçtir. İdeal olarak, ebeveynler, medya profesyonelleri ve öğretmen ile ilişki kurmak demektir.

17. Medya eğitimi sürekli değişim ilkesine bağlıdır. Sürekli değişen bir gerçeklik ile birlikte gelişmelidir.

18. Medya eğitiminin altında yatan farklı bir bilgi felsefe vardır: mevcut bilgiler öğretmenler tarafından aktarılmaz veya öğrenciler tarafından keşfedilmez, öğrenci ve öğretmenler tarafından aktif olarak yeni bilgilerin yaratıldığı eleştirel araştırmalar için teşvik eder.

Bu 18 ilke özetlendiğinde; medya eğitimde öğrenci öğretmen aile ve konu uzmanları hep birlikte bu eğitimin içine dahil edilmektedir. Öğrenciler, medya eğitimini bireysel değil grup çalışmaları ile daha etkili bir öğrenme şekline dönüştürebilirler. Medya eğitiminde en önemli nokta ise eleştirel düşünmenin sağlanmasıdır.

1.2.4.2. Patricia Aufderheide: Medya Eğitiminde 8 İlke

Aufderheide⁷ 1993 yılında çıkardığı “Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri” adlı yönergesinde medya eğitimi konusunda çalışanlara yol gösterici olmuştur. Bu ilkeler şunları içermektedir (Taşkiran, 2007: 104-107):

1. Tüm medya kitle iletişim araçları kurgusaldır. Kitle iletişim araçları gerçekliği olduğu gibi yansıtmaz. Özel amaçları olan ürünler sunar. Bu ürünlerin başarısı görünürdeki doğruluklarında yatar. Kurgu gibi durmazlar. Ama öyledirler ve pek çok farklı kısıtlama ve karar mekanizmaları neden böyle olduklarıyla ilgilenmiştir.

2. Medya gerçeklik kurgular. Bu modeli kullanarak doğruyu yalandan ayırt edebilme kapasitemiz olduğunu zannederiz ve "onların" gözlerimizin önüne perde çekmelerine izin vermeyeceğimizi düşünürüz. Fakat gerçeklik modelimizin çoğu gördüğümüz medyadan veya örnek aldığımız (ebeveyn, öğretmen) diğer insanların gördüklerine dayanmaktadır. Yani kişisel yasanmış deneyimle medya arasına bir çizgi çekmek kolay değildir.

3. İzlerkitle medyada anlamı tartışır. Deneyimlerimizden, sosyo-ekonomik statümüze, kültürel geçmişimizden, cinsiyetimize, bildiğimiz olaylara varasıya anlamı

⁷ Patricia Ann Aufderheide 1989’dan beri Washington Amerikan Üniversitesi’nde medya ve sosyal değişim, medya oluşturma konularında uzmandır.

“süzgeçten geçiririz”. Fakat bazı anlamlar diğerlerinden daha geniş çapta kabul görürler. Bu açıkça farklı okumalarımızı etkileyen süzgeçlerin toplumsal gücünü veya politik etkisini yansıtan bir gerçektir.

4. Medya ticari dolaylılamalar yapar. Çoğu medya ürünü kar elde etmeye yönelik bir iştir. Kamu medyası da varlığını sürdürebilmek için kazanç elde etmek zorundadır. Belirli bir demografi için ne kadar çok para harcarsanız, kitle iletişim araçları piyasalarınca o kadar değerli olursunuz. Kitle iletişim araçlarının ticari içerimleri bir başka yönden, mülkiyetle, sahiplikle de bağlantılıdır. Aynı şirket, bir kayıt şirketi, bir film stüdyosu, kablolu hizmet, ağ yayıncılığı, video kayıt, kitap ve magazin yayıncılığı (Time Warner'ın yaptığı gibi) yapıyorsa, üretileni, dağıtılanı ve dolayısı ile izleneni denetim altında tutmak durumundadır; bu güç bir beceridir.

5. Medya ideoloji ve değer iletileri barındırır. Medya okuryazarı kişi, medya metinlerinin her zaman değer taşıdıklarını ve ideolojik içerimleri bulunduğunu bilir. Medya okuryazarı olan birey yargısız infaz yapıldığından yakınmaz; her şeyde önyargılı davranışları, gösterimleri, değerleri araştırır ve bulur.

6. Medya toplumsal ve siyasal dolaylılamalar yapar. Medya gerçekliği kurgular, diğer bir deyişle, iletileri şekillendirerek değer aktarımı yapar. Toplumsal ve siyasal etkileriyle hem toplum hem de toplumun bireyleri olarak bizlerin yaşamında önemli bir yer tutar.

7. Medyada biçim ve içerik yakından ilişkilidir. Medyanın nasıl "okunacağını" anlamak, onların bilgi aktarıcıları olduğu kadar her birinin sanat biçimleri olduğunu da anlamak demektir. Medyanın nasıl yapılandırıldığını anladığımızda estetik değerlerini yargılayabiliriz.

8. Her medyanın tek bir estetik biçimi vardır. Medyanın nasıl "okunacağını" anlamak, onların bilgi aktarıcıları olduğu kadar her birinin sanat biçimleri olduğunu da anlamak demektir. Medyanın nasıl yapılandırıldığını anladığımızda estetik değerlerini yargılayabiliriz.

Bu ilkelerde dikkat çekilen nokta medyanın yapısıdır. Medyanın kurgusal yapısının eleştiri süzgecinden geçirilerek anlaşılabilmesi üzerinde durulmuştur. Medya

içeriklerinin anlaşılmasının estetik ve sanat, siyaset gibi konuları anlamak gerektirdiği ifade edilmiştir.

1.2.4.3. Cyndy Scheibe-Faith Rogow: Medya Eğitiminde 12 İlke

Cyndy Scheibe⁸-Faith Rogow⁹ tarafından oluşturulan medya ilkeleri¹⁰, medya eğitimin nasıl verileceğini ve eğitim verilirken nasıl bir yol izleneceğini belirten bir rehber görevindedir. Bu ilkeler şöyle açıklanmıştır.

1. Öğrencilere genel gözlemi yapmayı, eleştirel düşünmeyi, analiz etmeyi, bakış açısı kazanmayı öğretirken, bir medya mesajında verilen bilgiye eleştirel yaklaşmasını sağlayın.
2. Öğrencilerden bir konu hakkında bilgi aramak için medya araştırması yapmalarını isteyin.
3. Öğrencilerin bir konu hakkında ne bildiklerini veya neye inandıklarını görmek için popüler medyadan (örneğin, filmler, reklam, müzik) örnekler verin ve bu bilgilerin doğruluğunu tartışın.
4. Öğrencilerin konu hakkında çeşitli medya kaynakları kullanarak (kitap, gazete / dergi makaleleri, öğretim videoları, web siteleri) farklı medyadan yararlanmalarını ve kaynaklardan gelebilecek çelişkili bilgileri ele alarak karşılaştırma yapmalarını isteyin.
5. Bir konuyu gerçeklik dışında veren veya o konuya ilksin yanıltıcı bilgi veren medya içeriğini analiz edin.
6. Öğrencilere bir medya mesajının kaynaklarını (örneğin, yaratıcı, konuşmacı, sermaye sağlayıcı, dağıtımçı vb.), amaçlarını veya amaçlarının üretim seçimlerini nasıl etkileyebileceğini (neyin dâhil ya da nelerin dışarıda, görüntü, müzik veya dilin secimi) belirtin.

⁸ Cyndy Scheibe, Newyork Ithaca Koleji'nde Psikoloji Bölümü profesörüdür.

⁹ Faith Rogow, 1996 yılında "insanların medyadan ve birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olmak için" eğitim danışmanlığı'na başlamıştır. Ithaca Koleji'nde eğitmendir. NAMLE'nin kurucularındır.

¹⁰ Project Look. (2008). 12 Basic Ways to Integrate Media Literacy and Critical Thinking into An Curriculum (<https://www.projectlooksharp.org/>).

7. Bir konu hakkındaki bilginin belgesel film, TV haber raporu, gazete makale, blog veya bir eğitim videosu gibi farklı şekillerde sunulma yollarını karşılatırın.

8. Belirli medyanın belirli bir konu veya konu üzerindeki etkisini farklı kültürler arasında ve / veya tarihsel olarak analiz edin.

9. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için basılı medyayı (kitap, gazete, dergi, manifatura, web sayfası) kullanın

10. Öğrencileri, kendilerinin konular hakkında medya mesajlarını analiz etmeye teşvik edin.

11. Konuya ilişkin yanlış bilgi içeren bir ünitenin (Örneğin bir reklam, gazete, web sitesi, film, klip) sonunda bir medya metin hazırlayarak öğrencilerin mesajdaki doğruluğu belirleyip belirleyemediklerini tespit edin.

12. Öğrencilerin medya iletilerini analiz etmelerini ya da medya üretmelerini içeren toplum kuruluşlarıyla (örneğin, müzeler, kütüphaneler, galeriler) projeler için işbirliği yapın.

1.2.5. Medya Eğitimi Yaklaşımları

Medya okuryazarlığı eğitimi verilirken bazı yaklaşımlar belirlenmiştir. Bu yaklaşımlar medya eğitiminin en doğru şekilde öğrencilere aktarılma noktasında fikir vermektedir. Aşağıda bu yaklaşımlardan bazılarına yer verilerek açıklanmıştır.

1.2.5.1. Aşılama Yaklaşımı

Aşılama yaklaşımında özellikle medya okuryazarlığı eğitimi verilen çocukların aileleri ya da öğretmenleri tarafından medyaya karşı güdülendirilmeye çalışılmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen ve bireylerin medyaya hangi açıdan baktıkları önemlidir. Önyargılı davranan bireyler çocuklara medyanın zararlarından ve olumsuz yönlerinden bahsederek yasakçı bir yöntem izlerler. Bu durum gelenekselci ya da korumacı yaklaşım olarak da adlandırılmaktadır.

Kaplan (2017: s.55) aşılama ve korumacı yaklaşımını “Aşılamacı yaklaşımda, medya bir mikrop gibi algılanmakta ve söz konusu mikroba bağışıklık kazandırmak amacıyla öğrencilere medya ürünleri belirli bir oranda ve kontrollü bir biçimde sunulmaktadır. Böylelikle öğrencinin zararlı medya ürünleriyle tanışacağı ve medyanın

zararlı içeriğine karşı bilinçli olacağı (bağışıklık kazanacağı) düşünölmüştür. Korumacı yaklaşımda ise yine medyanın zararlı içeriğine karşı tedbir alma eğilimi varken aşılamacı yaklaşımdan farklı olarak yetişkinlerin savunmasız durumdaki kişiler için medyayı kısıtlaması söz konusudur.” şeklinde ifade etmektedir.

1.2.5.2. Eleştirel Analitik Yaklaşım

Medya okuryazarlığı, bireylerin daha etkin birer medya kullanıcısı olduğu şeklinde ortaya çıkan, kritik yaklaşımda ‘eleştirel’, önyargı, yanlış ifadeler ve hatalar ve /veya bir metnin içerdiği mesajlarını ortaya çıkarmak için öğrenilmiş medya becerileri kullanarak kitle iletişim araçları üzerinde bir gözlemlene sürecidir (Bacaksız, 2010: 14).

Çocukların ve yetişkinlerin internette ya da TV programlarında bulunan kafa karıştırıcı, çelişkili ve çoğu zaman güvenilmez bilgilerin kitlesinde kendi yollarını belirlemelerine yardımcı olacak kolay ulaşılabilir destek ve tavsiye eksikliği bulunmaktadır. Okulların, gençlerin yeni medya dünyasının zorluklarıyla başa çıkmalarını sağlayacak 'dijital okuryazarlıkların' geliştirilmesinde merkezi bir rol oynaması gerekmesine rağmen, bu konularda daha fazla bağımsız tüketici tavsiyesine ve kamu bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların dijital medya ile ilgili olarak ihtiyaç duydukları beceriler, kelime işlem veya bilgi edinme becerisiyle sınırlı değildir. Kelime işlemciler veya arama motorlarının nasıl kullanılacağı konusunda daha fazla derse ihtiyaçları var. Çocuklar bilgiyi bilgiye dönüştüreceklerse bilgiyi eleştirel olarak değerlendirebilmeli ve kullanabilmelidir (Buckingham, 2007: 112).

1.2.5.3. Yaratıcı Medya Yaklaşımı

“Günümüzün multi-medya kültüründe “yazma” kâğıda bir şey karalamaktan çok daha farklı bir durumdur. Bu gün öğrenciler medya sınıflarında bir power point raporu “yazabilir”, herhangi bir proje ile alakalı ikna edici bir poster “oluşturabilirler”. Bütün bu projeler kâğıda yazı yazıyormuş gibi yaratıcı düşünme yetenekleri ister: fikirlerini organize et, sözcüklerin, görüntülerin ve seslerin taslağını yeniden hazırla, final ürününü düzenle, süsle ve sunumunu yap. Birçok nedenden dolayı öğrenci ürünleri medya okuryazarlığı dersinin önemli bir ögesidir” (Görmez, 2014: 22)

Bu yaklaşımda amaç öğrencilerin medya üreticisi olmasını sağlamaktır. Öncelikle üretilecek herhangi bir medya konusu hakkında öğrencilere teorik bilgiler vererek bilgi sahibi olması sağlanır sonrasında ise konu ile ilgili çalışmalar gösterilerek kendilerinin yeni şeyler üretmeleri istenir. Bu durum öğrencilerde amatörce yaptıkları bir işte başarı hazzını yaşatırken diğer yandan medya karşısında güçlenmelerini sağlar.

1.2.5.4. Eğlence Yaklaşımı

RTÜK, (2007)'de medyanın eğlence anlayışını şöyle açıklar: “Medyanın en önemli işlevlerinden biri de insanları eğlendirerek, onların rahatlamasını ve daha mutlu olmalarını sağlamaktır. Gündelik hayatın rutin işleyişi içinde yorulan sıkılan insanlar, ciddi haberlerden çok, eğlendirici haber ya da programlarla “vakit geçirmeyi” tercih etmekte ve en önemli eğlence kaynağı da şüphe yok ki medyadır. Özellikle televizyon günümüzde yaygın kullanımını da göz önünde bulundurursak, tam anlamıyla bir eğlence merkezi olduğunu ileri sürmek yanlış olmaz. Televizyonda yapılan programlar kitlelere gündelik hayatın sıradan ve sıkıcı ortamından kaçış olanağı sağlamaktadır. Eğlence ihtiyacı, kitlelerin televizyona olan bağımlılığını arttırmış ve bu durumda televizyon yöneticileri de durmaksızın eğlendirici programları halka arz etme yoluna gitme yolunu tercih etmişlerdir. Özellikle müzik, mizah, drama ve spor kitlelere verdiği rahatlama ve kaçış duygusuyla televizyon yöneticilerinin en çok önem verdiği alanların başında gelmektedir. Aynı şekilde internet de, önemli bir eğlence kaynağı görünümündedir.” (s.27).

Medya eğitimi verilirken eğlence yaklaşımıyla öğrencilere medyayı anlatmak yanlış değildir. Ancak medyanın bağımlılık yaptığı da bir gerçektir. Bu bağlamda medya eğitimi verilirken eğlence yaklaşımıyla öğrencilerin keyif alacakları bir şekilde verilmeli, bunu yanında zararları da öğretilmelidir.

1.2.6. Ülkemizde Medya Okuryazarlığı Eğitimi Çalışmaları

Ülkemizde medya okuryazarlığı çalışmaları eğitim bağlamında, 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, Şiddeti Önleme Platformunda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermesiyle başlamıştır. Öneri sonrasında medya okuryazarlığı

ile ilgili çalışmalar başlatılmış, konuyla ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar ve programlar incelenmiştir. 2006 yılında İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiş ve MEB müfredatına girmiştir. 2007-2008 eğitim-öğretim döneminden beri ilköğretim 6, 7, 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Ayrıca RTÜK, yetişkin ve çocukları medya hakkında bilinçlendirmek adına çeşitli el kitapları hazırlamıştır.

Medya okuryazarlığı eğitimi, ülkemizde yeni bir çalışma alanı sayılmaktadır. Konunun ülkemizde gündeme gelmesinden bu yana konu ile ilgili çeşitli akademik çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda bazı önemli çalışmalara yer verilmiştir.

Medya okuryazarlığının eğitim aşamasıyla alakalı Adnan Altun, ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmaları inceleyerek literatüre önemli katkı sağlamış, medya eğitimi konusuna eleştirel bir bakış açısı kazandırmıştır. Altun, 2009 yılında hazırladığı Unesco'nun Medya Okuryazarlığı Eğitimi Faaliyetlerine Toplu Bir Bakış (1977-2009) isimli çalışmasında medya okuryazarlığı eğitiminin ilgi görmesine ve gelişmesine önemli katkı sağlayan UNESCO'nun uluslararası ölçekte yaptığı ve desteklediği konferans, sempozyum, seminer, araştırma ve yayınları ele almıştır.

Tavsiye Kararları Çerçevesinde Avrupa Birliği (AB)'nin Medya Okuryazarlığı Eğitimi Vizyonu isimli makalesinde ise AB'nin medya okuryazarlığı çalışmalarına geç başladığını ve bu konuya hem ticari hem de eğitim açısından yaklaştığını belirtmiştir. 2012 yılında hazırladığı Kanada'daki Sosyal Bilgiler Programlarında Medya Okuryazarlığı Eğitimi isimli çalışmasında ise Kanada'da sosyal bilimler eğitimi içerisinde verilen medya okuryazarlığı eğitiminin Türkiye'deki sosyal bilimler derslerine uyarlanarak bir "ara disiplin" modeli oluşturulmasını önermiştir.

Medya okuryazarlığının eğitim aşamasıyla alakalı olarak ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmaları inceleyerek literatüre önemli katkı sağlayan Adnan Altun medya eğitimi konusuna eleştirel bir bakış açısı da kazandırmıştır. Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım (2009) adlı çalışmasında ülkemizde 6,7,8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinin hazırlanması ve dersin içeriği gibi konulara eleştirel açıdan yaklaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada medya okuryazarlığının erken yaşlardan itibaren

başlayarak hayat boyu geliştirilecek bir beceri olması, verilecek eğitimin de okul öncesinden başlayarak yetişkin eğitimine uzanan bir sürece yayılmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Medya okuryazarlığı eğitimi sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirildiğinden genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerine ve ğretmen adaylarına ya da Türkçe ğretmenleri ve adaylarına yönelik yüksek lisans ve doktora tezi çalışmaları yapılmıştır. Aykut zel (2018), Adem Karataş (2017), Hacer Dolanbay (2018) doktora çalışmaları ile şenay Yıldıırım (2017), Glbiye inelilu (2013), Adem Karataş (2008), Taşkın İnan (2010) yüksek lisan çalışmaları ile medya okuryazarlığı eğitimi konularına katkı sağlamışlardır.



İKİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE MEDYA OKURYAZARLIĞI

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimi Tanımı

İnsanın içinde yaşadığı çevreyi ve yeteneklerini eğitimle geliştirir. İnsan bu gelişen yetenekleri ile yaşam boyu hizmet, mal, düşünce üretmek amacıyla kendinin ve toplumun gereksinmelerini yerine getirmek ister (Başaran, 1994: 13). Toplumla yönelik gereksinimleri karşılamak için her toplum kendi eğitim sistemini oluşturur. Toplumlar çağdaşlaşma yolunda gelecek kuşakları toplum mensubuna dönüştürmede işi rastlantıya bırakmazlar. Toplumların geleceği ancak eğitim sistemi ile kontrol altına alınabilir. En geniş anlamda toplumsallaşma bireyin eğitimi demektir (Gül, 2004: 226).

Eğitim, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK] , 2019).

Okul öncesi dönem olarak adlandırılan erken çocukluk çağında çocukların davranış ve kişilikleri gelişmeye başlamaktadır. Okul öncesi eğitim ise planlı olarak yapılandırılan ve belirli bir program dâhilinde düzenlenen eğitimin ilk basamağıdır (Kantarıcı, 2016: 2).

Okul öncesi eğitim için birçok tanım yapılmıştır. Bazıları şöyledir:

XIV. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı “Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci” olarak ifade edilmiştir (Kantarıcı, 2016: 2-3).

Oğuzkan ve Oral (1997) okul öncesi eğitimi, “doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişmelerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir.” Olarak tanımlamışlardır (s.2). UNESCO Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi kapsamında okul öncesi eğitimi¹¹ “ilkokul için hazırlıktan daha fazlasıdır. Yaşam boyu öğrenme ve refah için sağlam ve geniş bir temel oluşturmak adına çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gereksinimlerinin bütünsel gelişimini hedefler.” şeklinde değerlendirmiştir.

Tanımlar değerlendirildiğinde okulöncesi eğitimi 0-6 yaş grubundaki çocuğun bireysel özellikleri doğrultusunda zihinsel ve duygusal açıdan gelişimlerini destekleyen ve yönlendiren, fikirlerini özgürce ifade etmeyi öğreten, onları ilkokula hazırlayan bir süreç olarak tanımlanabilir.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Çocuklar dünyaya gelip büyümeye başladıklarında daha okula başlamadan önce öğrenmek ve keşfetmek için büyük heves duyarlar. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin hızlı yaşandığı dönemdir, beyin gelişimine zemin hazırlamak için çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal becerilerini şekillendirilir. Çocuğu şekillendiren bir unsurlardan olan çevre de çocuğun beyin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği gibi, olumsuz çevre koşullarına göre istenmeyen bir şekilde de etkileyebilir. Çocuğun zengin dil etkileşimlerinin, nitelikli bilişsel uyarıcıların, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu bir çevrenin oluşturulmasına ihtiyacı vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitimi ile mümkündür (MEB, 2013: 2).

Myers “Hayatta Kalan On İki” adlı kitabında okul öncesi eğitimin neden gerekli olduğunu şöyle ifade eder: Okul öncesi eğitim çocuklara yaşama ve potansiyellerini en üst seviyeye kadar çıkarmaları için fırsat verir. İnsanlarda var olması istenilen değerlerin gelecek kuşaklara çocuklar vasıtasıyla aktarılacağı için, bu değerler önce çocuklara öğretilmelidir. Okul öncesi eğitim kanalı ile çocukların tamamına eğitimde fırsat eşitliği

¹¹ UNESCO (2017) Early Childhood Care And Education.
(<https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>)

sağlanmış olup bazı eşit olmayan durumlarda kaldırılmış olabilir. (Aktaran: Arslan, 2017: 15).

Okul öncesi eğitimi ile ilgili bu zamana kadar yapılan araştırmalar çocuğun gelişiminde, sosyal hayatta ve çocuğu eğitim hayatına hazırlamada önemli bir eğitim olduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının zihinsel gelişimleri üzerinde çevre yani aile, öğretmen, akran ilişkileri ile şekillenmektedir. Bu gelişim aşmaları ise şöyle sıralanmıştır (Gürkan, 2004: 7):

- İnsan beyni bir yaşından önce, hızla gelişmekte ve bu gelişim geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu sürede öğrenmenin gelişmesini sağlayan hücre bağlantıları 20 kat artmaktadır.
- Beynin gelişimi, çevresel koşullardan sanıldığından çok daha fazla etkilenmektedir. Çevre ile etkileşimin niteliği ve çocukluğun ilk 18 ayda edindiği deneyimlerin (sağlık, beslenme, bakım ve uyarıcılar) neden olduğu sonuçlar, yetersiz çevreden gelen çocuklarda telafi edilmesi güç etkiler yaratabilmektedir.
- Erken yaşlarda çevrenin beyin gelişimi üzerindeki etkisi uzun sürelidir. Çocukların erken yaşlarda iyi beslenmesi, oyuncaklar ve başkaları ile uyarıcı nitelikte etkileşime girmesi, erken yaşta etkileşime girmeyen akranlarına oranla beyin işlevleri bakımından daha olumlu etkiler bırakır.
- Çevre beynin yalnızca hücre sayısını ve bağlantılarını değil, onların bağlanma yollarını da etkilemektedir. Okul öncesi dönemdeki deneyimler, beynin çalışma şeklini oluşturma bakımından da önemlidir.

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amacı

Okul öncesi dönem insan hayatının en önemli dönemlerden birisidir. Arslan'a göre (2017: 16) okul öncesi dönem, "eğitim-öğretim noktasında da bireyin öğrenmeye en açık olduğu zihninin taze ve açık olduğu, zekâ gelişiminin en yoğun şekillendiği dönemlerinde başında gelmektedir. Okul öncesi eğitimin temel amacı yaşadığı ülkenin değer ve kültürünü benimseyen, dilini güzelce konuşabilen, zihnen, bedenen ve ruhen sağlıklı bireyler yetiştirmektir."

MEB (2013: s. 10) ise okul öncesi eğitiminin amaç ve görevlerini tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

2.1.4. Okul Öncesi Öğretmeninin Nitelikleri

Okul öncesi öğretmeni çocuğun gelişimini ve eğitimin kalitesini belirleyen en önemli etkidir. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerine değinilecek olursa MEB (2013: s.14-15) Okul Öncesi Eğitim Programında anlatılan okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğretmen, her çocuğun farklı gelişimsel ve bireysel özellikleri olduğunu ve farklı yeterliliklere sahip olduğunu daima aklında tutmalıdır.
- Öğretmen, çocuk ile tutarlı ve güvenli bir ilişki geliştirdiğinde, çocuğun sahip olduğu yeterliliklerin farkında olduğunda ve bu yeterlilikleri dikkate alarak çocuğa yeni öğrenme deneyimleri sunduğunda çocuğun gelişimini desteklemelidir.
- Öğretmen çocuğun var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesine destek olmak için etkinlikler sırasında sonuçtan ziyade sürece önem vermelidir.
- Öğretmen çocuğun çabalarına odaklanmalı, bu çabaları takdir etmeli, çocuğa iyi bir model olmalı ve yeni öğrenme fırsatları yaratmalıdır.
- Öğretmen bütün bu yaklaşımları oyun sırasında veya yapılandırılmış etkinliklerde kullanabilmelidir.

- Öğretmenin öğrenme ortamını; gelişimi destekleyici bir şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye isteklendirmek için belirli aralıklarla güncellemesi ve bireysel, küçük grup veya büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasına yardımcı olmak için fırsat eğitimine yer vermesi oldukça önemlidir

Yeni eğitim sistemi, her kademesinde teknoloji ve medyayı içine dâhil eden, hem eğitimci hem öğrencilere gerekli medya eğitimi veren bir sistem olarak güncellenmelidir. Okul öncesi öğretmenlerin nitelikleri incelendiğinde medya okuryazarlığı ya da teknoloji kullanım becerilerine sahip olma gibi nitelendirmeler yapılmaması bir esikliktir. Medya okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin içinde yer alırken en önemli aşaması da okul öncesi eğitimi ve eğitimi veren öğretmenlerin medya okur yazarı bireyler olmalarıdır.

2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MEDYA OKURYAZARLIĞININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

2.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuk ve Medya Okuryazarlığı İlişkisi

Günümüz kuşaklarının teknolojiyle ilişkisi farklı şekillerde adlandırılmıştır. 1961-1979 kuşağında doğanlar için X, 1980-1999 kuşağı için Y, 2000'lerde doğanlar Z kuşağı olarak tanımlanıyor (Altuntuğ, 2012: 206). Çocuk ve Medya hareketi kapsamında RTÜK (2013) bu sınıflandırmaya göre “Z kuşağını hedeflemektedir. Z kuşağı, teknolojiye bağımlı, aceleci, internete hakim, yaratıcı, çoklu dikkat ve çoklu karar alma becerisine sahip, her şeyi çabuk isteyen ve anlık tüketen bir profil çizmektedir.”

Medyanın hem yetişkinler hem de çocuklar üzerindeki etkisi gün geçtikçe artarak devam etmektedir. Özellikle tüketici konumundaki çocuklar medya ortamlarında sürekli tehdit altındadır. Gerek TV programları, gerekse internet ortamlarında karşılaştıkları video, TV vb. çocuklar için her an tehdit oluşturacak içeriklerle doludur.

Çocuklar, medyada tüketim nesnesi olarak tanıtılmakta, teşhir edilmekte, damgalanmakta ya da dışlanmaktadır. Bunun nedenlerinden biri, medyanın erkek egemen bakış açısına sahip olmasıdır. Diğeri ise çocukların egemen ideolojinin onlara biçtiği role göre sınıflandırılmasından kaynaklanır (Arslan, 2014: 73).

Çocukluk ve ilk ergenlik dönemlerinde, bireyin yaşadığı dünyayı anlaması ve anlamlandırması, bu dünyaya ait toplumsal değerleri öğrenmesi bireysel düşünce, davranış ve ruh kalıplarını yoğun bir şekilde oluşturmaktadır. Görüntünün gücüyle ikna ediciliği en üst seviyede olan televizyon mesajlarının bu bağlamda çocuklar üzerinde ayrı bir önemi ve hükmü vardır (Vural, 2008: 73). Örneğin, çocukların hemen her gün keyifle izledikleri çizgi filmler masum gibi görünse de birçoğu gizli mesajlarla kurgulanmış birer medya ürünü olarak servis edilmektedir. Çocuklar medya ürünleriyle verilen alt mesajları yaşları itibarıyla kendilerini tam anlamıyla ifade edemediklerinden nasıl anlamlandırdıklarını bilmek ya da tahmin etmek oldukça güçtür.

Çocuğun ilk eğitim aldığı yer evi ilk öğretmeni ise anne ve babasıdır. Ebeveyn olmak anne ve baba için de zor ancak keyifli bir sorumluluktur. Gündelik hayatın yükünü hafifletmek, dinlenmek için toplumun anne ve babalar da televizyon izlerler. Çocuk televizyonun açık kaldığı zaman boyunca aile fertleriyle birlikte televizyon izlemektedir. Çocuğun televizyon izlemesini engellemek ya da diğer medya araçlarının iletilerinden uzak tutmak günümüz şartlarında pek mümkün görünmemektedir. Ayrıca şehir hayatının sorunlarından biri olan güvenlik ve zamansızlık sorunu televizyonun 'bebek bakıcısı' gibi kullanılmasına da neden olmaktadır (Kalan, 2011: 66).

Ebeveynlerin çocukları ile birlikte TV izlemeleri çok önemlidir. Şeylan, (2008) ebeveynin TV karşısında sorumluluğunu şöyle ifade etmiştir: "Gerçek ve kurmaca arasındaki farkı ayırt edemeyecek yaştaki çocukların tek başlarına TV izlemeleri çok sakıncalıdır. Anne ve babalar çocuklarını TV izlerken yalnız bırakmamalı ve ekrandaki görüntüler hakkında sorular sormalı, çocuğun düşünmesine zemin hazırlamalı ve onu korkutan görüntülerin gerçek olmadığı açıklamalıdır. Çocuğun izlediği program hakkında görüş bildirmesine olanak verilmelidir. Böylece çocuğun izlediği programdan hangi oranda etkilendiğine ilişkin bir düşünceye varılabilir ve olası olumsuz etkileri gidermek adına onunla konuşabilir ve korkularını giderebiliriz Diğer taraftan reklamlarda birlikte izlenmeli ve reklamların altında yatan pazarlama amacı uygun bir dille çocuğa anlatılmalıdır." (s.59-60).

Çocuk, ailesinin izin verdiği ölçüde TV izleme şekli geliştirmektedir. Hangi programın izleneceği, aile üyelerinin birlikte ya da ayrı, hangi koşullarda izleme davranışı

göstereceği, izleme sırasında gösterilen davranış şekilleri, ailesel TV izleme davranışını şekillendirmektedir (Ertürk ve Akkor, 2007: 12).

“Çocuk ailenin aynasıdır.” deyişinden yola çıkılarak medya okuryazarlığı eğitimi öncelikle aile de başlamalıdır. Medya bilincine erişmiş bireyler, çocuklarını yetiştirirken her türlü medya saldırılarını tahmin eder ve eleştirel gözle bakar. Erken çocukluk döneminde çocuklar görüntü ve ses gibi hareketliliklere karşı daha hassastırlar. Medya içeriklerinin büyük bir kısmının görsel ve işitsel içerikli oluşundan çocukların medyaya ilgisini daha da arttırmaktadır. Çoğu zaman çocuklar medyaya istemsizce maruz kalmakta ve aileler bu duruma çözüm üretme konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Bu durum aile boyutunu aşmakta daha üst tedbirler gerekmektedir.

Türkiye’de yetişkinlerin medya okuryazarlığı konusunu tam olarak bilmemeleri ve anlayamamaları bu konuda çocuklara herhangi bir rehberlik yapamamalarını da beraberinde getiren ayrı bir sorun alanını oluşturmaktadır. Aslında bu durum medya okuryazarlığının Türkiye gündemine yeni girmiş olduğu varsayılacak olursa anlaşılabilir bir noktadır. 1 Temmuz 2012 yılında yapılan ve RTÜK başta olmak üzere birçok kesimden akademisyen ve uzmanın katıldığı “Medya ve Çocuk” çalıştayında bu sorun ele alınmış ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda medya okuryazarlığının ebeveynleri de kapsamı gerektiği sonuç bildirgesinde yer almıştır. (RTÜK, 2013).

Medyayı “bilgi” kaynağı olarak görmekten çok, çocukların bu bilgilerin kaynaklarını, üreticilerinin çıkarları ve dünyayı nasıl temsil ettiği hakkında sorular sormaları gerekir (Buckingham, 2007: 112). Bu bağlamda Goodman durumu “çocuklara eleştirel okuryazarlığı öğretebilmek için, onlara değer verip toplumda sorun çözecek katılımcı bireylere çevirmek ve kendi kendilerine öğrenebilmeleri için yararlı programlar sunmak gereklidi.” Şeklinde ifade etmiştir (Aktaran: Özel, 2018: 25).

2.2.2. Medyanın Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerinde Etkileri

Yaşadığımız dünyada medya hayatımızın merkezi olmuş durumdadır. Medya ürünleri en çok çocukların ilgi alanına girmektedir. Çocukların gelişim sürecine üzerinde olumlu etki bıraktıkları gibi olumsuz etkiler de yaratmaktadır.

2.2.2.1. Şiddet

Çocukların kişilikleri karmaşıktır. Bu nedenle TV, bilgisayar, telefon gibi medya araçları karşısında yalnız bırakılmamalıdır. Çünkü bu araçlar çocukları doğrudan etkilemektedir. Çocuklar medya ortamlarında yer alan şiddeti yaşına, kişilik özelliklerine ve öz değerlerine göre farklı yorumlamaktadır. Ancak sürekli şiddet görüntüleri izlemek çocukları şiddetle yönlendirmektedir ya da bilinçaltında sürekli bir korku yaratmaktadır. Şiddet çocuk için normal bir durum haline gelebilir ve gerçek hayattaki şiddete karşı çocuğun tepkisiz kalarak normal bir olay gibi görmesine neden olabilir.

Çelebi (2014) TV programlarındaki şiddet görüntülerinin çocuklar üzerindeki etkilerini “çocuklar arasında agresif davranışları arttırdığı ve çocuklara nasıl agresif ve saldırgan olunabileceğini öğrettiği kabul edilmektedir. Çünkü çocuklar TV’de ki şiddet görüntülerini canlı ve gerçekmiş gibi algılayabiliyorlar, sürekli şiddet içerikli görüntüler izlemek ise şiddeti sıradanlaştırmakta ve çocuklarda şiddet kullanımına yönelik bir isteklik yaratmaktadır. Çoğu araştırma çocukların daha fazla agresif olmaları için şiddete yönelmeyi tercih ettiğini ortaya çıkarmıştır” şeklinde açıklamıştır. (s.476).

Çocuklar için çizgi filmler büyük bir eğlence kaynağıdır. Ancak bazı çizgi filmler doğrudan şiddet içeriklidir. Sevimli ve masum şekilde çizilen karakterler bir yandan çocuğun sempati duymasını sağlayarak karakterin şiddet içeren hareketlerini taklit etmesine sebep olur. Ebeveynlerin çocuklarını iyi gözlemlemesi ve onları sürekli kontrol altında tutmaları çocuğun daha az zarar görmesini sağlayacaktır.

2.2.2.2. Obezite

Tv ve internet bağımlılığı, çocukların hareketsiz bir yaşam sürerek kilo sorunlarına yol açmaktadır. Medya ve obezite konusunu Şeylan (2008: s.36) şöyle dile getirmiştir, “Günde ortalama 4 saatini TV başında geçiren çocuklar ciddi oranda obezite riski altındadırlar. TV izlerken bir taraftan da fastfood türü yiyecekler tüketen çocuk, TV izlediği süre zarfında bulunduğu yerden neredeyse hiç kalmamakta ve bu durum onun aşırı kilo alma riskini artırmaktadır. Oysaki çocukların bu yaşta TV karşısında zaman geçirmek yerine, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlayacak oyun ortamlarında

bulunmaları, kitap okumaları ve zamanlarının çoğunu toplumsal becerileri kazanma adına harcamaları gerekmektedir.”

Sağlıksız beslenmeye sebep olan unsurlardan en önemlisi hiç şüphesiz televizyon reklamlarıdır. Çocukları ve ergenleri hedef alan televizyon reklamcılığının obezite krizine katkıda bulunduğu endişeleri doğrulanmaktadır. Çocukluk ve ergenlik döneminde televizyon izleme erken yetişkinlik döneminde daha sağlıksız beslenmeye zemin hazırlamaktadır (Harris ve Bargh, 2009: 672).

2.2.2.3. Cinsellik

Çocukların karşılaştıkları görüntülere ilişkin Amerika’da yapılan bir araştırma sonuçlarına göre, çocuklara ekrandan bir yılda 14,000 cinsel içerikli görüntü ulaşmaktadır. Bunların sadece 175 tanesi zorlama içermiyor, çocuk ekranda çoğu zaman cinsel istismara maruz kalan kimseleri görmekte, 1,000 ila 2,000 bira ve şarap gibi alkollü içeceklerin yer aldığı görüntüler, 1,000 fazla cinayet, tecavüz, savaş ve saldırı görüntüleri, yaklaşık 20.000 adet reklama yer verilmiştir (Şeylan, 2008: 39-40).

Cinselliğin normalleştirilmesi ve bunun ardından gelen “çocuk masumiyetinin kaybedilmesi” suçunun büyük kısmı medyaya ve tüketici kültürüne bağlanmaktadır (Buckingham ve Bragg, 2004: 1). Medya içerikleri yetişkin ve çocuk ayırımı yapmaksızın cinselliği vurgulamakta ya da çeşitli imgelerle dolaylı olarak vermektedir. Çocuklar çoğu zaman istemedikleri halde bu içeriklerle karşı karşıya kalmaktadır.

Günümüzde dikkat çeken bir diğer konu ise eşcinselliktir. TV programlarında veya farklı medya ortamlarında karşılaşılan kişilerin verdiği izlenim eşcinselliği normalleştirmekte ve çocuklarda kadın-erkek cinsiyet kavramını yok etmeye varan sonuçlar doğurmaktadır.

2.2.2.4. Reklam

Reklam, bir ürün ya da hizmeti tanıtmak ve sattırmak amacıyla hem ilgi çekici hem de satın alma eylemini gerçekleştirmede uyarıcı olmak zorundadır. Üretici ve tüketici arasında bir köprü görevine gören reklamlar, özellikle çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Reklamda çocuk kullanımı ise çocuklardan oluşan tüketici hedef kitleyi

oluşturmada hem çocuk hem yetişkin açısından istenen sonuçlar elde edebilmek açısından son derece etkilidir (Ertunç, 2011: 38).

TV'nin diğer bir olumsuz taraflarından biri de TV'nin çocukları bir müşteri olarak görmesidir. Bu ilişki TV reklamcılarının çocukları reklam ürünlerini satın almak için özendirme çalışmasından kaynaklanmaktadır. Küçük yaştaki çocuklar, ürün kendilerine hitap etmese dahi eğlenceli gördüklerinden reklamlara karşı çok ilgilidirler. Çünkü çocuklar reklam ürünlerini eğlenceli müziklerle kahramanı olan ürünler olarak algılamaktadır. Okulöncesi eğitim çağındaki çocuklar ürünleri satın almak için yeterince olgunlaşmadıklarından ürünü ailelerinin satın almasını isterler, bu yüzden çocuklar ile aileleri arasında tartışmalar olabilmektedir (Çelebi, 2014: 478)

2.2.2.5. Sağlık sorunları

Medya araçları fiziki özellikleri bakımından insanın uzun saatler sabit bir şekilde durmasını zorunlu kılar. İnternette ya da TV karşısında geçirilen saatler kas iskelet sistemini olumsuz yönde etkilemektedir. Erken yaşlarda çocuğun henüz gelişimi tamamlanmadığından erken yaşlarda kas-iskelet sistemi sorunlarına boyun ve bel ağrısı gibi şikâyetlere sebep olmaktadır.

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Eğitimindeki Rolü

İnsan, bazı özelliklerle donatılmış bir organizma olarak belli bir toplum ve kültür içine doğmakta ve o toplumda toplumsallaşarak bireyselleşmektedir. Birey ve toplum üyesi olarak insanın eğitim gereksinmesini karşılayan öğretmenlerdir (Gül, 2004: 224).

21. yüzyılda medya okuryazarı eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli öğretmen çok yönlü ve eğitime yeterliliğine sahip kişiler olmalıdır. Verdiği eğitimde izleyeceği yöntemleri kullanacağı materyalleri iyi seçebilmeli bilgilerini yoğurarak karşısındaki öğrenci kitlesine aktarabilme becerilerine sahip ve onları istediği şekilde yönlendirecek potansiyele sahip olmalıdır.

Eğitimin temel öğelerinden biri, öğretme ve öğrenme etkinlikleridir. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde öğretim ve öğretme süreçlerinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında kullandığı materyaller (her türlü araç-gereçler) ve

uygulamış olduğu yöntemlere bağlıdır. İnsan hayatındaki en önemli süreçlerden biri olan eğitim, günümüzün gereksinimlerine yanıt verebilmek için gelişen teknolojinin olanaklarıyla donanmak ve düzenlenmek zorundadır (Kaçar ve Doğan, 2007: 3).

Medya araçlarının eğitim sisteminde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte medya okuryazarlığı eğitimi de gündeme gelmiştir. Medya okuryazarlığının başarıya ulaşmasında kuşkusuz öğretmenlerin payı en fazladır. Medya eğitiminde öncelikli olarak öğrenci merkezli bir tutum izlenmelidir. Çocuk merkezli eğitim ifadesi 1960'da moda olan bir terminolojidir. 1970'lerde öğretmenlerin çoğu bu öğrenmeye katılmıştır. Çocuğun deneyimleri anlamlı ve zevkli arzu edilir bir hale getirilirse bu öğrenme başarılı olabilir. Öğretmen medyayı tanıtırken yargılayıcı olmadan çocuğun kendi değerlerine ve inandığı şeylere dikkat ederek medyayı anlatırsa çocuğun bilincini yönlendirmede daha başarılı olur (Craggs 2002: 4-5).

Medya okuryazarlığı çok kritik bir noktada yer almaktadır. Öncelikle öğretmenlerin medyayı iyi tanıyan medya ürünlerinin alt mesajlarını süzebilen kişiler olmaları gerekmektedir. İyi bir medya eğitimi medyayı iyi çözümleyen öğretmen tarafından verilebilir. Aksi durumda öğrencileri eğitmekten ziyade daha büyük karmaşıklığın içine sürükleyebilir.

Medya okuryazarlığında öğretmenler çok önemli bir yer tutmaktadır. Öncelikle bu alanda eğitim almış kişilerin ve dersi verecek öğretmenlerin medyanın çözümlemesini yaparak görüş bildirebilmesi için medyaya yakın olması gerekmektedir (Söylemez, 2012: 27).

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren öğrenmek, keşfetmek ve iletişim kurmaya algıları açıktır. Okul öncesi dönem, çocukların motor, dil ve duygusal gelişimlerinin yaşandığı dönemdir. Bu dönemde beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir (MEB, 2013: 12).

Okul öncesi yıllardaki medya okuryazarlık, çocuklara TV, radyo, internet, kitaplar vb. aracılığıyla gelen bilgiler hakkında nasıl düşüneceklerini öğretmekle ilgilidir. Sonrasında, medya okuryazarlığının temellerini öğretmeye devam edebilmelidir. Çocuklara birinin, bir amaç için gösterileri, kelimeleri ve müziği ürettikleri

açıklanmalıdır. İnsanların duydukları şeylerden ne yapmaları gerektiğine kendileri için uygun olana karar verebileceklerini anlatarak etkileşim kurulmalıdır.¹²

Medya, eğitimin önemli parçasıdır. Gerek kitle iletişim araçlarının arkasında, gerekse bu araçlardan bize ulaşan iletilerin temelinde yatan sosyolojik, ekonomik ve politik öğelerdir. Bu öğeler, ders esnasında öğretmen tarafından teker teker açıklanmamalıdır. Bu boyutların medya mesajları üzerindeki ağırlığı, öğrencilerin kendi ürünleri üzerinde ya da her hangi bir kitle iletişim aracından seçtikleri bir ileti üzerinde tartışmaları sonucu ortaya çıkarılmalıdır (Şeylan, 2008: 57). Yani medyanın etki ettiği boyutları, en iyi öğrenme şekli olan uygulamalı eğitimle öğrencilere anlatmak kalıcı ve başarılı sonuçlar verecektir.

Sınıf içi medya öğretiminde öğretmenler öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırırken kendi düşüncelerini ifade edebilme rahatlığını sağlamalıdır. Aksi takdirde öğretmenin öğrencilerin düşüncelerine müdahale ettiği bir ortamda sağlam bir eleştirel yapının oluşması mümkün olmayacaktır. Öğrenciler baskılandığını düşündüklerinde, kendi özgün düşüncelerini ifade etmekten vazgeçerek öğretmenlerinin beğenisini kazanabilecek yorumlarda bulunacak ya da tamamen sessiz kalmayı tercih edecektir (Koçak, 2011: 114).

Okul öncesi eğitimde medya okuryazarı bireyler yetiştirmenin yolları aranmalıdır. Öğretmenler, sınıfta yürütülen medya içerikli etkinliklerde medya okuryazarı bir eğitimci olarak, öğrencilere medya mesajlarının satırlarını okuyarak, arkasındaki ilgi alanlarını sorgulamalarına ve nasıl bakacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmalı ve ilgilerini çekecek alternatif yollar bulmalıdır. Çocuklara maruz kaldıkları herhangi bir içeriği kullanarak medya okuryazarlığı becerileri öğretmeye şöyle başlanmalı ve sorular sorulmalıdır.¹³:

- Bildikleri ile başlayın. Canavarlar veya diğer fantastik yaratıklar gibi bildikleri fikirleri kullanın. Bu şeylerin gerçekte nasıl gerçek olmadığı hakkında konuşun.

¹² Common Sense Media (2019). Character Strengths and Life Skills: Preschools.

¹³ Common Sense Media (2019). News and Media (www.commonensemedia.org)

- Medyalarını gerçek dünyayla ilişkilendirin. Bir karakter gerçekçi bir şey yaptığında veya bir sahne gerçekçi olduğunda, çocuklar için bağlantıyı kurun: "Gerçek hayatta böyle olacaktı."
- Karşılaştırma ve kıyas yapın. Oyuncak veya yiyecek ambalajı gibi aşına oldukları eşyaları kullanın ve çocuklardan içeride olanlarla dışarıda görülenler arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklamalarını isteyin.
- Medya ve gerçeklik arasındaki farklardan bahsedin. Beraber okurken veya TV izlerken, birileri gerçekten kitapta veya şovda olanları yapsaydı ne olacağını sorun.

Medya okuryazarı birey yetiştirme yolunda çocuklara izledikleri ya da dinledikleri şeyler hakkında düşündürmek ve konuşturmak gerekir. Bunun için çocuğa bazı sorular sorulmalıdır:

- TV şovları: "Bu ne hakkında?"; "Ne düşündün ve duydun?"
- Reklamlar: "Arkadaşlarından herhangi birini tanıdın mı (bildikleri karakterler)?" ; "Size ne dediler?"
- Hikaye kitapları: "Hikayeyi kim anlatıyor?"; "Nereden biliyorsunuz?"
- Filmler: "Hikâyede ne oldu?"; "Bunun hakkında ne düşündün?"
- Çevrimiçi oyunlar: "Buna tıkladığınızda ne oldu?"; "Tıkladığınızda bir ses duydun mu?"
- Ürün paketleme: "Kutudaki resim nedir?"; "Kutunun içinde olan bu mu?"
- Yukarıdakilerin tümü : "Karakter / oyuncak / nesneyi yakın veya uzak bir mesafeden mi gösterdiler?"; "Neden?"; "Bu nasıl hissettirdi?"; "Seni bu şekilde hissettiren ne oldu?"

Medya okuryazarı eğitimciler yetiştirmek adına öncelikle eğitim fakülteleri çeşitli uzmanlarla ve kuruluşlarla işbirliği yaparak bu alandaki eksikliği kapatmaktadırlar. Ülkemizde bu alanla doğrudan ilgili bir fakülte bulunmamaktadır. Genellikle sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde de eğitim görmüş öğrenci ve öğretmenlere medya

okuryazarlığı alanında verilen bir aylık kısa eğitimle bu dersin işlenmesi yoluna gidilmektedir (Söylemez, 2012: 27).

2.2.4. Okul Öncesi Eğitimde Medya Okuryazarlığının Dünyadaki Durumu

Ülkemizde okul öncesi eğitimde öğretmenlere ya da öğrencilere yönelik medya okuryazarlığı programının hazırlanması yetkili kurumlarca henüz gündeme getirilmemiştir. Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimde öğretmen ve öğrenciye yönelik medya okuryazarlığı eğitiminin ne durumda olduğu ise merak edilmektedir.

Gelişmiş ülkelerin eğitim müfredatları incelendiğinde okul öncesi eğitimde medya okuryazarlığını hem öğretmen hem öğrenci bazında destekleyen çalışmalar yapan sadece birkaç ülke vardır. Aşağıda verilen ABD, Kanada ve Portekiz’de medya okuryazarlığı eğitimi okul öncesi eğitim müfredatında yer almıştır. Bu ülkelerdeki okul öncesi eğitimde medya okuryazarlığı eğitiminin işleyişi aşağıda verilmiştir.

2.2.4.1. ABD

ABD’de okul öncesi dönem medya okuryazarlığı eğitimi araştırıldığında öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanmış ulusal bir medya okuryazarlık programı mevcut değildir. Ancak çeşitli kuruluşlarca okul öncesi eğitim medya okuryazarlığı eğitimi ebeveynler, öğretmenler, kütüphaneciler ve öğrencileri içine alacak şekilde çalışmalar yürütülmektedir.

Medya Ulusal Medya Okuryazarlığı Eğitimi Birliği¹⁴ (NAMLE) en yetkin kuruluşlardan biridir. Kuruluş erken çocukluk döneminde medya okuryazarlık eğitimi için çalışmaları desteklemekte ve çeşitli araştırmalar yapmaktadır. Amacı erken çocukluk döneminden başlayarak çocuklara dijital vatandaşlık bilincini aşılmasıdır. Bu bağlamda belirli aralıklarla konu ile ilgili sempozyumlar düzenlenmektedir. Ülkenin konuda yetkin eğitimcileri bir araya gelerek 2017 yılında “Erken Çocukluk Döneminde Medya Okuryazarlığı İttifakı ve Erken Çocukluk Merkezindeki Teknoloji” adlı altında sempozyumda toplanmıştır. Sempozyumda okul öncesi dönem çocuklarının ilk yıllarda

¹⁴ Ericson Institute, (2017). Media Literacy In Early Childhood: A Critical Conversation (<http://teccenter.ericson.edu/publications/medialitecreport/>)

medya okuryazarlığını güçlendirmeye yönelik 5 temel sorunun sorulmasında ortak karar almışlardır.

1. Çocukların ve yetişkinler yaşamlarındaki alışkanlıklarını ve zihinsel yetkinliklerini ilk yıllarında medya okuryazarlığına uygun öğrenmeye ve uygulamaya hangi yollarla başlamalıdır?
2. Küçük çocukların medya tüketicilerinden medya yaratıcılarına geçmelerine yardımcı olan teknoloji akıcılığı ve medya okuryazarlığı için bir çerçeve oluşturmalarına nasıl yardımcı oluruz?
3. Küçük çocukların hayatlarındaki ebeveynlerin, eğitimcilerin ve diğer yetişkinlerin teknoloji akıcılığını ve medya okuryazarlığını nasıl güçlendiririz?
4. Ortakları, uygulamaları ve çözümleri birbirine bağlayan ve çocukları, aileleri ve toplulukları engellerin aşmasında yardımcı olan yeni bir medya okuryazarlığı ekolojisi için nasıl bir vizyon oluşturabilir?
5. Medya okuryazarlığı girişimleri ve uygulamaları eşitlik, erişim ve dijital kullanım alanlarını ele alırken, küçük çocukların aynı medya teknolojilerini evlerinde ve erken çocukluk ortamlarında farklı amaçlar için kullandıklarını nasıl yansıtır?

ABD'nin okul öncesi medya okuryazarlığı eğitimi değerlendirildiğinde ülke kapsamında tartışılan konu olduğu, çocuklar için medya eğitimi öğretmenlerin kendi medya okuryazarlık becerilerine bırakıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca ABD'de kütüphaneler eğitimin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir. Halk kütüphanelerinde okul öncesi çocuklar için medya laboratuvarları hazırlanmıştır. Çocukların medya eğitimi sorumluluğu kütüphane öğretmenlerine de verilmiştir.

2.2.4.2. Kanada

Kanada'nın ulusal bir eğitim müfredatı yoktur; bunun yerine, il hükümetleri okullar için müfredatın oluşturulmasından sorumludur ve her ilin kendi bakanlıkları tarafından oluşturulan ortak müfredatı vardır. OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme

Programına (PISA)' ya göre, Kanada, dünyadaki en iyi performans gösteren eğitim sistemleri arasında yer almaktadır¹⁵.

Kanada çok kültürlü yapıya sahip, eğitim alanında dünyanın önde gelen ülkelerinden biridir. Özellikle medya okuryazarlığı eğitimi konusunda önemli çalışmalar yapmıştır. Altun (2010: s.45) Kanada'daki medya okuryazarlığı eğitimi hakkında, "Amerikan popüler kültürüne karşı korumacı bir yaklaşımla başlayan Kanada medya okuryazarlığı eğitimi girişimlerinin, öğrencilerde medyaya karşı eleştirel bir anlayış ve farkındalık oluşturmayı amaçlayan yetkilendirici bir yaklaşıma doğru gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kanada'da medya okuryazarlığının yaşam boyu geliştirilecek bir beceri olarak görülmesi okul öncesinden yetişkin eğitimine kadar uzanan bir medya okuryazarlığı eğitimi süreci ile neticelenmiştir." değerlendirmesini yapmıştır.

Kanada'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Eğitim müfredatı içinde okul öncesi medya ve dijital medya okuryazarlık eğitimi verilmektedir. Oyun tabanlı öğrenmeyi temel alan tek bir müfredata sahiptir. Çocuklar, okula getirdikleri kişisel kimliklerini doğrulayan ortamlarda gelişirler. Okul öncesi müfredatı çocuk merkezli ve oyun temellidir. Bu, çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlar ve çevrelerindeki dünyaya daha derin bir anlayış oluşturmalarına yardımcı olur. Medya ve dijital okuryazarlık müfredatın çeşitli bölümlerinde, özellikle sağlıklı yaşam, vatandaşlık, öz düzenleme, konuşma ve iletişim, yaratıcılık ve yenilikçilik alanlarında bulunur.

Hazırlanan medya okuryazarlığı müfredatı oyun tabanlı olduğundan devlet tarafından desteklenen MediaSmart¹⁶ kuruluşu tarafından medya araçları sağlanmaktadır. Ayrıca kuruluş öğretmenler için medya okuryazarlık kaynakları geliştirmektedir. ABD' de olduğu gibi kütüphane öğretmenleri de medya eğitiminden sorumlu tutulmuştur.

2.2.4.3. Portekiz

Avrupa Komisyonu (EC) Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı (EACEA) tarafından Portekiz'de medya okuryazarlığı faaliyetleri 2007 yılında başlatılmıştır. Portekiz'de medya okuryazarlığı vatandaşlık eğitimi müfredatına dâhil edilmiştir.

¹⁵ NCEE, 2019 Canada: Learning System (<http://ncee.org/what-we-do/>)

¹⁶ MediaSmart, 2019. MediaSmart US (<http://mediasmarts.ca/about-us>)

Vatandaşlık Eğitimi Kılavuz İlkeleri çerçevesinde, istişare sürecinden ve kamuoyu tartışmalarından sonra 2014 yılında onaylanan okul öncesi eğitim, temel eğitim ve orta öğretim medyası için bir referans kılavuz hazırladı. Ulusal vatandaşlık eğitimi stratejisi çerçevesinde medya eğitimi, müfredat biriminin vatandaşlık ve gelişim alanlarından biridir. Medya eğitimi modülünün ve ilgili referans kılavuzunun pedagojik hedefleri, medyanın özellikle yeni teknolojiler bağlamında, özellikle de internet ve sosyal ağların güvenli bir şekilde kullanılmasının bilgisini ve kritik kullanımını teşvik etmektir. Kaynaklar ve Teknolojiler Ekibi, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)'in tüm eğitim döngülerinde eğitimde kullanılması konusunda eğitimci ve öğretmenlerin ilk, sürekli ve uzmanlık eğitimi olan Eğitim Projeleri Hizmetleri Müdürlüğü'nün denetiminde farklı eğitim düzeyleri, dersler, müfredat bileşenleri ve eğitim bileşenleri için dijital eğitim kaynaklarını sağlanmıştır (Avrupa Komisyonu [EC], 2019).

Çalışmada ayrıca Avustralya, İngiltere, Almanya, Fillandiya gibi gelişmiş ülkelerde incelenmiştir. Ancak okul öncesi eğitimde medya okuryazarlığına ilişkin devlet çalışmalarının yetersiz olduğu görülmüştür.

2.2.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Medya Okuryazarlığı Eğitimi İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

2.2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmaları 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, Şiddeti Önleme Platformunda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermesiyle başlamıştır. Öneri sonrasında medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar başlatılmış, konuyla ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar ve programlar incelenmiştir. 2006 yılında İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiş ve MEB müfredatına girmiştir. 2007-2008 eğitim-öğretim döneminden beri ilköğretim 6, 7, 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitimi ülkemizde yeni bir çalışma alanıdır. Konunun ülkemizde gündeme gelmesinden bu yana bu eğitimin okulöncesi dönemden başlayarak verilmesi ilgili kurumlarca dile getirilmemiştir. Çocukların bu dönemde medyayla

yaşamayı öğrenmeleri ve ilerideki eğitim hayatında medya okuryazarlığını sadece bir ders olarak değil yaşamın her bir parçasına medyayı doğru bir şekilde yerleştirerek öğrenmeleri önemlidir.

Medya ve çocuk konusu kapsamında yapılan yerli çalışmalar tespit edilerek bazıları ele alınmıştır.

Ülkemizde yapılan çalışmalar bağlamında; RTÜK toplumun farklı kesimlerinin temsil edildiği geniş çaplı bir araştırması sonucunda anne babaların %80'e yakınının televizyon programlarının içeriği konusunda bilgilenecek ve uyarılmak istendiğini ortaya koymuş ve bu talep Akıllı İşaret sisteminin gerekçesi olmuştur. 2006 yılından beri hayatımızda olan akıllı işaretler televizyon içeriklerinin sınıflandırıldığı bir sistemdir. Dört yaş grubunda sınıflandırılmıştır: Tüm yaşlar (Genel İzleyici Kitle), 7 yaş, 13 yaş ve 18 yaş. Ayrıca olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet ve korku gibi uyarıcı işaretler de sistemin içerisinde yer almaktadır. Sistem, ailelere çocuklarını uygunsuz içeriklerden korumaları için iyi bir yol gösterici olmuştur fakat bu işaretler yalnızca program içerikleri düşünülerek hazırlanmıştır. Oysaki TV reklamları da önemli bir unsurdur ve özellikle medya karşısında savunmasız kalan çocuklar TV reklamlarına maruz kalmaktadır.

RTÜK özellikle 2013 yılında önemli çalışmalar yapmıştır. 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi kapsamında Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması Kitabı (2013) yayımlanmıştır. Çocuk ve Medya Hareketi başlığı altında yetişkinler için 'Büyük El Kitabı', çocuklar için 'Küçük El Kitabı' hazırlamıştır. 2013 yılının sonuna doğru ise Çocuk ve Medya Görüşü Kitabı hazırlanmıştır. Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü, Çocuk Vakfı ve RTÜK işbirliği ile hazırlanan I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018 Strateji Belgesi (2013)'nde yer alan performans ölçütleri incelendiğinde ise bu ölçütler, sorumlu ve ilgili kuruluşların, çocuk ve medya konusuna yönelik belirleyeceği ve uygulayacağı politikaların hayata geçirilmesi noktasında isabetliliğini ve uygulamanın başarısını tespitinde yararlı olacak bir anlayış doğrultusunda oluşturulmuştur. Performans Ölçütlerinin, Stratejik Amaçlar (SA) 3. Maddesi (Örgün eğitimin tüm kademelerinde medya okuryazarlığı eğitimini geliştirmek)'nde okulöncesi eğitim kurumlarında medyayı

kullanma bilinci geliştirme eğitimlerinde artış, SA.11. maddesi (Erken dönemden başlayarak çocukta okuma kültürü geliştirmek)'nde ise Okul öncesi çocuklarına yönelik basılan kitap sayısında artış ve okul öncesi çocuklarına yönelik satılan kitap sayısında artış olarak okulöncesine yönelik uzun vadede yapılacak çalışmalar strateji planında yer almıştır.

Çocukların medyayı doğru kullanma becerilerinde şüphesiz ailelerin büyük önemi vardır. Çeşitlenen teknolojiyle birlikte keşfetme çağındaki çocukların medyayı doğru kullanmaları ve zarar görmemeli açısından ailelerin de medya okuryazarı bireyler olması şart olmuştur. Konunun önemini kavrayan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Aile Eğitimi Programı (2011) projesi kapsamında ailelere medyayı tanıtmak, medyayla nasıl yaşayacakları ve medya okuryazarı bireyin nasıl olması gerektiği konularında yol gösterici şu kitaplar hazırlamıştır Aydeniz (2011;2013): Medyayı Tanımak , Medyayı Kavramak, Bilinçli Medya Kullanımı ve İnternet ve Aile. Ayrıca çalışmada ebeveynlere okulöncesi çocukların medyanın kötü içeriğinden nasıl korunması gerektiğine yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Medya Kurumu özellikle ebeveynler ve pedagoglar için materyal, bilgilendirme olanakları gibi birçok destek sunmuştur. Bunlardan biri de Türkçeye de çevrilen okulöncesi çocuklarının ve ebeveynlerinin günlük hayatta karşılaşılan medya sorunlarına ilişkin bir yönlendirme yardımı sunan Medya ile Yaşamayı Öğrenmek (2012) broşürüdür. Bu broşürde işlenen her konuyla ilgili veliler ve uzman pedagogları aydınlatacak önemli önerilerde bulunulmuştur. Medyayla yaşamayı öğrenmek ancak medya okuryazarlığı eğitimiyle mümkün olacaktır kanısındadırlar. Aynı doğrultuda verilecek olan medya okuryazarlığı eğitim programının okulöncesi eğitim müfredatıyla ilişkilendirilmesi de önemlidir. Bu nedenle MEB tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitimi Programı kitabı da analiz edilmiştir.

Medya okuryazarlığı konusunda RTÜK tarafından yapılan en önemli çalışmalardan biri de "RTÜK Çocuk Web Sayfası (www.rtukcocuk.org.tr)"dır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun Misak-1 Milli İlköğretim Okulu, İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent İlköğretim Okulu ve Türkiye Emlak Bankası İlköğretim Okulu'nun işbirliğiyle öğrenciler tarafından hazırlanan RTÜK Çocuk Web Sayfası, çocuklarda medya okuryazarlığını

geliştirmeyi amaçlamaktadır. RTÜK, Akıllı İşaretler, Çocuk Hakları, Ne İzleyelim, TV Okuru, TV Okuru gibi çeşitli başlıklarla medya okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlayan web sayfasında çocuklar tarafından yapılan medya okuryazarlığı çalışmalarına da yer verilmiştir. (Altun, 2010: 5)

Son yıllarda yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde çocuk ve medya kapsamında yapılan çalışmalar detaylandırılmıştır. Halit Buluthan Çetintaş ve Zeynep Turan'ın 2018 yılında yaptığı "Through the Eyes of Early Childhood Students: Television, Tablet Computers, Internet and Smartphones" adlı yurtdışında yayınlanan çalışması konuyla yakından ilgilidir. Çalışmada 34 okul öncesi öğrencisine televizyon, tablet bilgisayar, internet ve akıllı telefonlar hakkındaki görüşlerini öğrenmek için çeşitli sorular sorulmuştur. Çalışmada çocukların medya ortamları hakkında bilgi sahibi olduğu ve sıklıkla kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Ancak medya içeriklerinin olası tehlikelerinin farkında olmadıkları sonuç olarak varılan nokta çocukların medya okuryazarlığı eğitimine ihtiyaç duyduklarıdır.

Medya ve çocuk konusunu yakından ilgilendiren diğer bir kaynak da medya okuryazarlığı eğitimini verecek olan öğretmenlerdir. Engin Çelebi 2014 yılında yaptığı 4-6 Yaş Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Üzerine Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüş ve Tutumları isimli çalışmasında okul öncesi eğitimde amacın çocukların akıl, ruh ve fiziksel gelişimlerine dengeli, düzenli ve kapsamlı biçimde katkıda bulunmak olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada Okulöncesi çocuklarda televizyon izlemenin, çocuğun davranışlarına etkisini, eğitimine etkisini, ailenin tv izlemedeki rolünü bağlamında okulöncesi öğretmenlerinin tutumlarını ölçmeye yönelik anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesinde öğretmenin çocuğun yaşamında çok önemli bir yere sahip olduğu ve çocuğun televizyona karşı tutumunu şekillendirebileceğini belirlemiştir.

Özlem Gündüz Kalan'ın 2010 tarihli Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma isimli makalesinde çocukların tüketimin hedef kitlesi olduğu ve çocuklara yönelik yayınların ağırlık kazandığı göz önüne alındığında ebeveynlerin çocuklarını televizyonun zararlarından koruyabilmeleri için medya okuryazarı olmalarının önem taşıdığını

belirtmiştir. Medya okuryazarlığını iki aşamada incelemiştir: Okulöncesi çocuklar ve ebeveynler için medya okuryazarlığı. Çocukların medya mesajlarını nasıl algıladıkları, TV izlerken nasıl bir şiddete maruz kaldıklarını açıklamaktadır.

2.2.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Almanya Medya Pedagojisi ve İletişim Kültürü Derneği (GMK) tarafından 2009 yılında hazırlanan Dieter Baacke'ın El Kitabı'nda "okul öncesi çocuklar ve medya" konu uzmanları tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. El kitabında çocuk ve medya etkileşimi hakkında görüşler şöyle belirtilmiştir:

Stefanie Loos ve Jan Schmolling, Kinder und Fotografie – Beispiele für wirksame fotopädagogische Strategien yazısında medyanın artan kullanımıyla birlikte okul öncesi çocuğun fotoğrafı hayatı keşfetme aracı olarak kullanarak kendini ifade edebileceği ve bunun içinde çocuklara fotoğraf eğitimi verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Ulrike Six, Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten yazısında genel hatlarıyla medya okuryazarlığı eğitiminde eğitimcilerin durumu, iyileştirme yaklaşımları, anaokulu medya okuryazarlığı uygulamaları, anaokulu eğitiminde uygulama ve medya eğitimi koşullarıyla ilgili ampirik çalışmalar ve anaokulu medya becerileri hakkındaki durumu ortaya koymuştur.

Sabine Sonnenschein, Die wunderbare Medienwelt der Marlene M. - Kreative Medienarbeit mit Kindern başlıklı yazısında Marlene adlı kız çocuğunun erken çocukluk döneminden başlayarak ebeveynlerinin yanında keşfettiği hareketli görüntüler, ona heyecan veren klavyeyle tanışması, hoparlörleri algılaması vb. durumları anlatılmıştır. Aslında çocukların duyarlı olduğu ve ilk gördüğü her şeyde bir içgörü kazandığını belirtir. Ailenin çocuk için uygun medyaları ayırt etmesi gerektiği ve medya eğitimin aileyle birlikte başladığı kabul edilmiştir. Diğer bir önemli hususunda 'yaratıcı medya çalışmaları' yerine 'aktif medya çalışmaları' anlamında uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğidir. Çocuk ilkokula yani gerçek hayata başladığında okulda karşılaşacağı teknolojiye yabancı kalmayacak ve ilerleyen dönemlerinde de doğru bir medya kullanıcısı olacaktır.

Son olarak Norbert Neuß, Medienpädagogische Entgegnungen–Eine Auseinandersetzung mit den populären Auffassungen von Prof. Spitzer aus Sicht der Elementarbildung yazısında Nörolog Prof. Dr. Manfred Spitzer’in medyanın rolü üzerine yaptığı açıklamalar ve yazıları değerlendirmiştir. Anaokulu ve ilköğretim dönemlerindeki çocukların, ekrana bağlı kalınan medyalar içerisinde özellikle TV’nin öğrenme ve okuma etkinliğinde dikkatini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Diğer olumsuz etkilerde obezite ve şiddettir. Saatlerce TV başında oturan çocukların kilo almaları kaçınılmazdır. Bu doğrultuda çocuğun süre kavramını bilmesi önemlidir. Medyayla başa çıkmada alınan medya eğitiminin sağlıklı çocukların yetişmesinde önemli rol oynayacağı da ayrıca ifade edilmiştir.

Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Medya Kurumu özellikle ebeveynler ve pedagoglar için materyal, bilgilendirme olanakları gibi birçok destek sunmuştur. Bunlardan biri de Türkçeye de çevrilen okulöncesi çocuklarının ve ebeveynlerinin günlük hayatta karşılaşılan medya sorunlarına ilişkin bir yönlendirme yardımı sunan Medya ile Yaşamayı Öğrenmek (2012) broşürüdür. Bu broşürde işlenen her konuyla ilgili veliler ve uzman pedagogları aydınlatacak önemli önerilerde bulunulmuştur. Medyayla yaşamayı öğrenmek ancak medya okuryazarlığı eğitimiyle mümkün olacaktır kanısındadırlar. Aynı doğrultuda verilecek olan medya okuryazarlığı eğitim programının okulöncesi eğitim müfredatıyla ilişkilendirilmesi de önemlidir. Bu nedenle MEB tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitimi Programı kitabı da analiz edilmiştir.

Çocuk ve medya konusuna yarar sağlayacak kaynaklardan biri de web sayfaları üzerinden yapılan medya okuryazarlığı çalışmalarıdır. Elizabeth Thoman’ın kurucusu olduğu Center of Media Literacy (CML)’de okul öncesi çocukların medya okuryazarlığı eğitimleri için öneri ve görüşlere yer verilmiştir. Bu bağlamda Faith Radow’un ABC's of Media Literacy: What can Pre-Schoolers Learn? adlı yazısı konuyla ilgili çalışanlar için yararlı olacaktır. Ragow Yazısında medya okuryazarlığının günümüzdeki yeri ve önemi çocuklar için medyayı basite indirmenin ve onların anlayabileceği şekilde anlatmanın yollarını anlatmıştır. Ayrıca Ticari kaygı taşıyan firmaların ‘medya ilhamlı’ ilgi çekici reklamlarla çocuğun satın alma arzusunun arttırdığını ve bunun önü alınamaz bir hale geldiğini vurgulamıştır. Özellikle çizgi filmlerdeki gerçek ve hayal unsurlarının ayırt

edemeyen çocukların medya eğitimi için uygun olan başlangıç noktasının şu üç aşamada gerçekleşeceğini ileri sürmüştür: 1. Doğru Hikayelerin belirlenmesi, 2. Hikayelerin doğru anlatılması ve 3. Dil öğrenmedir.

Diğer web tabanlı kaynak ise Dr. Rebecca Hains blogudur. Çocuğunuz medyayı nasıl anlamlandırıyor?, medya içerikleri hakkında eleştirel düşünebiliyor mu?, medyanın insanlar tarafından oluşturulduğunu biliyor mu? gibi soruların yöneltildiği web sayfasında ebeveynlerden gelen yorumlarla da okulöncesi medya okuryazarlığına interaktif etkileşimle katkı sağlanıyor ve aile görüşleri alınıyor. Bu web siteleri okulöncesi çocukların medya okuryazarlığı eğitimine başlamadan önce aileleri için ‘bilinçli medya kullanımı’ konusunda verilecek bilgileri genişletmek için yararlanılabilecek kaynaklardır.

Örnek Projeler

Kid Smart Projesi: IBM temelli kamu- özel ortaklığıyla 2003 yılında Almanya’da geliştirilen bir projedir. Özel yazılımların yüklü olduğu bilgisayar ve internet odaklı KidSmart Erken Öğrenme Merkezi oluşturulmuştur. Bu uzun vadeli pedagojik eğitimin amacı çocuğa medya ile öğrenme olanaklarını yaratıcı diyalogu aracı olarak benimsetmek ve bu araçları kullanmayı öğretmektir. Bu çalışmanın sonucunda medya gerçeğini yaşayan 4-5 yaş arası çocuklara, ailelerine ve anaokullarındaki eğitmenlere medya okuryazarlığı algısını vermektir. Proje etkinlikleri kapsamında 2014 yılında Berlin’de medya pedagojisi projesi yarışması yapılmış ve “Herkes Radyo Yapar- Anaokulunda Canlı Radyo " adlı proje yarışmada ödül kazanmıştır.

Digital Media Literacy in Early Childhood Programs: Pennsylvania menşei ili Pittsburgh Erken Çocukluk Eğitimi Derneği projesidir. Bu projenin amacı, erken çocukluk döneminde dijital medya okuryazarlığının farkındalığını artırmak ve yeni sistemleri özendirmek, devlet çapında yüksek kalitede erken çocukluk programları için teknoloji ve dijital medya kullanımında mevcut uygulama ve örnekleri geliştirmek ve son olarak standartlara uygun öğretmenler ve çocuk bakıcıları için teknoloji ve dijital medya kaynakları oluşturmaktır. Proje kapsamında oluşturulan medya merkezinde verilen eğitimle çocukların dijital medya kullanımları ve etkileri raporlaştırılıp veri olarak kullanılmaktadır.

Yurt içi ve yurt dıŐı çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönem medya okuryazarlık eğitimine yönelik çalışmalar henüz istenilen düzeyde değildir. Çocuklar için medya okuryazarlığı, Sadece lkemizde değil yurt dışında da üzerinde hala çalıŐılmakta olan çok yönlü ve zor bir konudur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MEDYA OKURYAZARLIĞI ALGILARINA YÖNELİK UYGULAMA

3.1.BULGULAR VE DEĞERLENDİRMELER

Bu bölümde araştırmanın temel amacına uygun olarak çalışma kapsamında kullanılan “Medya Okuryazarlık Algı Ölçeği” ile elde edilen verilerin belirlenen değişkenlere göre karşılaştırılması sonucu ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Çalışmada uygulanan ölçeğin güvenirlik analizi yapılarak Cronbach Alfa değeri 0,80 bulunmuş. KMO ve Barlett değerlerinin uygunluğu tespit edilmiştir. Kullanılan ölçek ifadeleri medyanın etki, farkındalık ve kullanım alt boyutlarında hazırlanmıştır (Özel, 2018). Üç alt boyutun ortalaması alınmış ve öğretmenlerin *genel medya okuryazarlığı algılarına* ulaşılmıştır.

Ölçeğe ait bulgular aşağıda tablo şeklinde verilmiştir. İstatistiksel analizler *öğretmenlerin genel medya okuryazarlığı algıları* ile ankette yer alan değişkenler arasında yapılmıştır.

3.1.1. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

| <i>Cinsiyet</i> | <i>Sayı</i> | <i>%</i> |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Kadın | 143 | 97,9 |
| Erkek | 3 | 2,1 |
| <i>Yaş</i> | <i>Sayı</i> | <i>%</i> |
| 21-30 | 55 | 37,7 |
| 31-40 | 80 | 54,8 |
| 41-50 | 11 | 7,5 |
| <i>Çalışma Süresi</i> | <i>Sayı</i> | <i>%</i> |
| 1-10 yıl | 85 | 58,2 |
| 11-20 yıl | 51 | 34,9 |
| 21-30 yıl | 10 | 6,8 |
| <i>Genel Toplam</i> | <i>146</i> | <i>100</i> |

Tablo 1' e göre katılımcıların %97,9'nun (N=143) kadın, %2,1'i (N=3) ise erkektir. Katılımcıların, %37,7'si (N=55) 21-30 yaş, %54,8'i (N=80) 31-40 yaş, %7,5'i (N=11) ise 41-50 yaş aralığında olup 50 yaş üstü katılımcı bulunmamaktadır. Meslekte çalışma sürelerine bakıldığında %58,2'si (N=85) 1-10 yıl, %34,9'u (N=51) 11-20 yıl, %6,8'i (N=10) 21-30 yıl aralığında olup ve 30 yıl üstü çalışan bulunmamaktadır. Çalışma süreleri incelendiğinde 1-10 yıl aralığında çalışan 85 kişinin 'orta' düzeyde iş deneyimine sahip olduğu, 11-20 yıl aralığında çalışan 51 kişinin 'fazla' iş deneyimine sahip olduğu ve 21-30 yıl aralığında çalışan 10 kişinin ise 'çok fazla' iş deneyimine sahip olduğu düşünülmektedir. Çalışmada işaretleme yapılmayan gruplara tablolarda yer verilmemiştir.

3.1.2. Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 2. Katılımcıların Betimsel Özelliklerine İlişkin Bulgular

| | <i>Sayı (N)</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>Ortalama (\bar{x})</i> | <i>Standart Sapma (ss)</i> |
|---|---------------------|------------|------------|--|------------------------------------|
| <i>Medya okuryazarlığı algısı</i> | 146 | 3,49 | 4,86 | 4,07 | ,394 |

Bu çalışma için ölçeğin genel ortalama puanı 4,07 ve standart sapması 0,394'tür. Ölçek için verilen en düşük puan 3,46, en yüksek puan 4,86'dır. Bu bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlığı algılarının '3.41-4.20 = *Katılıyorum*' aralığındadır.

3.1.3. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumları

3.1.3.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması

Çalışmada katılımcılara uygulanan ölçeğin istatistiksel analizi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ölçek değerleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını saptamak için t testi yapılmıştır. İki grubun ortalamaları karşılaştırılarak, aradaki farkın rastlantısal mı

yoksa istatistiksel olarak anlamlı mı olduğuna karar vermek için bağımsız örneklem t-testi uygulanır¹⁷ (Gürsul, 2019).

Karşılaştırma testine ait bulgular tablo 3'te verilmiştir. Bu testte anlamlılık sınırı $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

| Cinsiyet | (N) | (\bar{X}) | (ss) | Serbestlik Derecesi (sd) | T Değeri (t) | Anlamlılık Düzeyi (p) |
|----------------|------------|---------------|--------|--------------------------|--------------|-----------------------|
| Kadın | 143 | 4,0687 | ,39470 | 144 | -1,486 | ,140 |
| Erkek | 3 | 4,4093 | ,23256 | 144 | | |
| Toplam= | 146 | | | | | |

Tablo 3'e göre öğretmenlerin medya okuryazarlık algıları ile cinsiyetleri karşılaştırıldığında anlamlı ($t = -1,486$; $p > 0.05$) bir fark bulunamamıştır. Tablo incelendiğinde kadın sayısının $N = 143$ erkek sayısının $N = 3$ olduğu görülmektedir. Varyans dağılımı uç noktalarda olduğundan bu tablodaki verilere göre değerlendirme yapmak doğru olmayacaktır. Ancak elde edilen bulgulardan erkek katılımcıların kadın katımcılara göre medya okuryazarlık ortalamaları yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3.1.3.2. Katılımcıların Yaşlarına Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılması

Çalışmada katılımcılara uygulanan ölçeğin istatistiksel analizi yapılmıştır. Yaş değişkeni ile katılımcıların medya okuryazarlık algıları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi olan One-way Anova karşılaştırma testi yapılmıştır. İki'den fazla bağımsız değişken arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için One-Way ANOVA testi uygulanır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

¹⁷ Fatih Gürsul. İleri İstatistik Yöntemler ve Veri Analizi 4. Hafta, Ders Notları.

Katılımcıların yaşları '21-30', '31-40', '41-50' ve '50 üstü' olarak gruplandırılmıştır. 50 yaş ve üstü için işaretleme yapılmamıştır. Yapılan Anova testine ilişkin sonuçlar ve yorumları tablo 4'te verilmiştir. Bu testte anlamlılık sınırı $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

F=Anova Testi Sonucu

Tablo 4. Katılımcıların Yaşlarına Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Yaş | N | \bar{x} | ss | F | p |
|-----------------|-------|------------|-----------|------|-------|------|
| Medya | 21-30 | 55 | 4,17 | ,334 | 2,634 | ,075 |
| okuryazarlığı | 31-40 | 80 | 4,01 | ,426 | | |
| algısı | 41-50 | 11 | 4,01 | ,366 | | |
| Toplam = | | 146 | | | | |

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların medya okuryazarlık algıları yaş değişkenine göre ($F=2,634$; $p=0,075$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bulgular incelendiğinde üç yaş grubundaki katılımcıların medya okuryazarlığı algıları ile ilgili görüşlerinin $p < 0,05$ değerinde anlamlı fark görülmemesine rağmen farklılaşmaya yaklaştığı görülmektedir. Katılımcıların yaş değişkenine göre medya okuryazarlığı algıları birbirlerine yakındır. Ancak 21-30 yaş aralığındaki ($N=55$) katılımcıların medya okuryazarlığı algısı ortalama puanı ($\bar{X}=4,17$) diğer gruplara göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu yaş aralığında ortalama değerler daha yüksek çıkmasında genç yaşta katılımcıların teknolojiye ve medya kullanımına daha yatkın olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. 31-40 ve 41-50 aralığındaki 91 kişinin medya okuryazarlık algı puanı ($\bar{x}=4,01$) aynıdır.

3.1.3.3. Katılımcıların Çalışma Sürelerine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmada Katılımcılara meslekte çalışma süreleri sorulmuştur. '1-10 yıl', '11-20 yıl', '21-30 yıl' ve '30 yıl üstü' olarak gruplandırılmıştır. 30 yıl üstü grubunda işaretleme

yapılmamıştır. Çalışma süresi değişkinine göre yapılan One-Way Anova testine ilişkin sonuçlar ve yorumları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Medya Okuryazarlık Algılarının Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Çalışma süresi | N | \bar{x} | ss | F | p |
|----------------------|-----------------------|------------|-----------------------------|-----------|----------|----------|
| Medya | 1-10 yıl | 85 | 4,10 | ,404 | ,800 | ,451 |
| okuryazarlığı | 11-20 yıl | 51 | 4,05 | ,388 | | |
| algısı | 21-30 yıl | 10 | 3,95 | ,335 | | |
| Toplam = | | 146 | | | | |

Tablo 5'e göre katılımcıların medya okuryazarlık algıları çalışma süresi değişkenine göre ($F=0,800$; $p=0,451$) karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bulgular incelendiğinde çalışma süreleri katılımcıların medya okuryazarlığı algılarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamıştır. $p=0,451$ değerinden grupların çalışma sürelerine göre medya okuryazarlık algılarının birbirine yaklaştığı sonucu çıkarılabilir. 1-10 yıl arasında deneyimi olan katılımcıların ($N=85$) medya okuryazarlık ortalama puanı ($\bar{x}=4,10$) diğerlerine göre daha yüksektir. Mesleki deneyim arttıkça medya okuryazarlığı algı ortalamalarında düşüş görülmektedir. Mesleki deneyimi orta düzeyde olan katılımcıların teknoloji ve medya ortamlarına mesleki deneyimi çok fazla olan katılımcılara göre daha aşina oldukları düşünülmektedir.

Tablo 5'e bakıldığında 21-30 yıl ($N=10$) aralığındaki katılımcıların medya okuryazarlığı algı ortalaması puanında ($\bar{x}=3,95$) düşüş olduğu görülmektedir. Bu grupta medya okuryazarlığı algısının düşük çıkmasının nedeni olarak ileri yaşlardaki katılımcıların medya ortam ve araçlarına daha ilgisiz oluşlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.1.4. Katılımcıların Medya Araçlarını/Ortamlarını Kullanımlarına Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumları

3.1.4.1. Katılımcıların İnternet Kullanım Amacı Tercihlerine Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmada katılımcılara “Gün içinde interneti hangi amaçlarla kullanırsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Soruda katılımcılardan önceliklerine göre interneti kullanım amaçları 1. 2. ve 3. önceliklerine göre kodlamaları istenmiştir. Öncelik olarak seçilmeyenler veri setinde ‘0’ olarak tanımlanmış aşağıdaki tabloda ‘Yok’ kelimesi ile ifade edilmiştir.

Katılımcıların medya okuryazarlığı algıları ile internet kullanım amaçları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için One-Way Anova testi yapılmıştır. $p < 0,05$ 'den küçük çıktığı durumda hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu saptamak için post-hoc analizine başvurulmuştur. Burada Anova testi sonucu ortaya çıkan örneklem dağılımına göre uygun post-hoc testi seçilmiştir. Sonuçlar tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının İnternet Kullanım Amacı Tercihlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova ve Game-Howel Testi Sonuçları

| | Öncelik | N | \bar{x} | ss | F | p | Fark |
|-----------------------|---------|-----|-----------|------|-------|--------------|---------------|
| Mebbis | Yok | 116 | 4,07 | ,399 | ,162 | ,921 | |
| | 1 | 15 | 4,09 | ,334 | | | |
| | 2 | 12 | 4,03 | ,419 | | | |
| | 3 | 3 | 4,20 | ,574 | | | |
| Mesajlaşma | Yok | 111 | 4,04 | ,458 | 3,507 | ,017* | 3>0 |
| | 1 | 12 | 4,27 | ,364 | | | |
| | 2 | 14 | 4,09 | ,318 | | | |
| | 3 | 9 | 4,48 | ,293 | | | |
| Okul İşlemleri | Yok | 88 | 4,09 | ,400 | ,447 | ,720 | |
| | 1 | 16 | 3,97 | ,480 | | | |
| | 2 | 16 | 4,06 | ,386 | | | |
| | 3 | 26 | 4,06 | ,328 | | | |
| Sosyal Medya | Yok | 81 | 4,01 | ,424 | 2,088 | ,104 | |
| | 1 | 15 | 4,17 | ,340 | | | |
| | 2 | 18 | 4,05 | ,278 | | | |
| | 3 | 32 | 4,19 | ,369 | | | |

| | | | | | | | |
|-------------------------|-----|------------|------|------|-------|-------|-----|
| Haber Okuma | Yok | 107 | 4,07 | ,393 | 1,671 | ,176 | |
| | 1 | 12 | 4,09 | ,350 | | | |
| | 2 | 11 | 4,28 | ,407 | | | |
| | 3 | 16 | 3,94 | ,395 | | | |
| Eğlence | Yok | 136 | 4,08 | ,381 | 5,396 | ,002* | 0>1 |
| | 1 | 2 | 3,01 | ,746 | | | |
| | 2 | 2 | 4,22 | ,117 | | | |
| | 3 | 6 | 4,09 | ,105 | | | 2>1 |
| Araştırma | Yok | 100 | 4,10 | ,357 | ,819 | ,486 | |
| | 1 | 12 | 4,09 | ,485 | | | |
| | 2 | 16 | 4,06 | ,272 | | | |
| | 3 | 18 | 3,94 | ,587 | | | |
| İletişim | Yok | 105 | 4,06 | ,420 | ,796 | ,498 | |
| | 1 | 20 | 4,09 | ,296 | | | |
| | 2 | 14 | 4,18 | ,352 | | | |
| | 3 | 7 | 3,91 | ,303 | | | |
| Bilgi Edinme | Yok | 80 | 4,07 | ,391 | ,097 | ,961 | |
| | 1 | 26 | 4,04 | ,366 | | | |
| | 2 | 28 | 4,09 | ,458 | | | |
| | 3 | 12 | 4,09 | ,354 | | | |
| İçerik Hazırlama | Yok | 136 | 4,11 | ,424 | ,635 | ,594 | |
| | 1 | 2 | 3,75 | ,117 | | | |
| | 2 | 2 | 4,16 | ,101 | | | |
| | 3 | 6 | 4,22 | ,310 | | | |
| Toplam= | | 146 | | | | | |

Tablo 6'ya göre katılımcıların medya okuryazarlığı algılarına göre internet kullanım amacı Mebbis (F=,162; p=0,921), Okul İşlemleri (F=,447; p=0,720), Sosyal Medya (F=2,088; p=0,104), Haber Okuma (F=1,671; p=0,176), Araştırma (F=0,819; p=0,486), İletişim (F=0,796; p=0,498), Bilgi Edinme (F=0,097; p=,961), İçerik Hazırlama (F=0,635; p=0,594) yanıtlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Mesajlaşma (F=3,507; p=0,017) ve Eğlence (F=5,396; p=0,002) yanıtını verenlerin anlamlılık düzeyi p>0,005'ten küçük çıktığından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Sonraki aşamada örneklem dağılımına bakılmış ve post-hoc testlerinden Games-Howel fark testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Games-Howell testi, eşit olmayan varyanslar ve eşit olmayan örnek boyutları için tasarlanmıştır (Games, 1971).

Fark testi sonuçlarına göre mesajlaşma yanıtında 3. Öncelik olarak seçenlerle mesajlaşmayı seçmeyenlerle arasında ($3 > 0$) anlamlı bir fark görülmektedir. 3. Seçenek olarak işaretleyenlerin medya okuryazarlık algılarının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

Eğlence yanıtında eğlenceyi işaretlemeyenler ile 1. öncelik olarak işaretleyenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğlenceyi işaretlemeyenlerin 1. Öncelik olarak işaretleyenlere göre ($0 > 1$) olumlu etkilendiği görülmektedir. 2. öncelik olarak işaretleyenlerle 1. öncelik olarak işaretleyenler arasında anlamlı farklılaşma olmuştur. Farklılaşmanın 2. öncelik olarak işaretleyenlerin ($2 > 1$) lehine olduğu düşünülmektedir.

Tablo incelendiğinde N=30 Mebbis, N=34 Mesajlaşma, N=58 Okul İşlemleri, N=65 Sosyal Medya, N=39 Haber Okuma, N=10 Eğlence, N=46 Araştırma, N=41 İletişim, N=80 Bilgi Edinme ve N=10 İçerik Hazırlama seçeneklerini ilk üç öncelik olarak tercih etmiştir. Katılımcıların internet kullanım amaçlarına göre 1. öncelik olarak (N=26) en fazla ‘Bilgi Edinme’ seçeneğini, 2. öncelik olarak en fazla yine “Bilgi Edinme” seçeneğini ve 3. öncelik olarak en fazla (N=32) “Sosyal Medya” seçeneğini işaretlemiştir. Genel olarak yanıtlara bakıldığında öncelik seçmeyenler (yok) her yanıtta en fazla olmuştur. Bu durumda öğretmenlerin interneti ihtiyaçları doğrultusunda medyayı en çok bilgi almak için kullandıkları düşünülmektedir. Medya okuryazarlığı algısının en çok çıktığı değer mesajlaşmayı 3. öncelik olarak işaretleyenlerde $\bar{x}=4,48$ ’dir.

3.1.4.2. Katılımcıların İnternette Geçirdikleri Süreye Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmada katılımcılara internette geçirdikleri süre sorulmuş, ‘Hiç’, ‘1 saatten az’, ‘1-5 saat’, ‘6-10 saat’ ve ‘Daha fazla’ seçenekleri verilmiştir. Hiç ve Daha fazla seçeneklerinde işaretleme yapılmamıştır. İnternet kullanım sıklığına göre yapılan Anova testine ilişkin sonuçlar ve yorumları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | İnternet kullanım sıklığı | N | \bar{x} | ss | F | p |
|----------------------------|---------------------------|------------|-----------|------|-------|------|
| Medya okuryazarlığı algısı | 1 saatten az | 54 | 4,00 | ,398 | 1,946 | ,147 |
| | 1-5 saat | 87 | 4,11 | ,383 | | |
| | 6-10 saat | 5 | 4,27 | ,470 | | |
| Toplam = | | 146 | | | | |

Tablo 7'ye göre katılımcıların medya okuryazarlık algıları internet kullanım sıklığı değişkenine göre ($F=1,946$; $p=0,147$) karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo incelendiğinde $N=54$ 1 saatten az, $N=87$ 1-5 saat, $N=5$ 6-10 saat seçeneklerini işaretlemiştir. Katılımcıların internet kullanım sıklığı en fazla 1-5 saat aralığında olmuştur. 1 saatten az kullananların sayısı da oldukça fazladır. Katılımcıların internet kullanım sıklıkları değerlendirildiğinde internet ortamlarında sınırlı düzeyde vakit geçirdikleri söylenebilir.

Katılımcıların medya okuryazarlığı algı ortalamaları değerlendirildiğinde kullanım süresi arttıkça ortalama puanlarda ($\bar{X}=4,00 < \bar{X}=4,11 < \bar{X}=4,27$) artmıştır. İnternette geçirilen sürenin medyayı eleştirel gözle değerlendirmeyi ve medya ortamlarında verilen mesajların farkına varılması bilincini oluşturduğu düşüncesinden hareketle, öğretmenlerin medya okuryazarlığı algılarının internet kullanımının artmasıyla paralel olarak arttığı düşünülmektedir.

3.1.4.3. Katılımcıların Tercih Ettiği Medya Araçlarına Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında katılımcılara ‘Gün içinde sıklıkla kullandığınız medya aracı hangileridir?’ sorusu yöneltilmiştir. Soruda öğretmenlerin kullandıkları medya araçlarını

1. 2. ve 3. önceliklerine göre kodlamaları istenmiştir. Öncelik olarak seçilmeyenler veri setinde '0' olarak tanımlanmış aşağıdaki tabloda 'Yok' ifadesi kullanılmıştır.

Katılımcıların medya okuryazarlığı algıları ile kullandıkları medya araçları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için One-Way Anova testi yapılmıştır. $p < 0,05$ 'den küçük çıktığı durumda hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu saptamak için post-hoc analizine başvurulmuştur. Burada Anova testi sonucu ortaya çıkan örneklem dağılımına göre uygun post-hoc testi seçilmiştir. Sonuçlar tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Kullanılan Medya Aracına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Öncelik | N | \bar{x} | ss | F | p | fark |
|--------------------------|---------|------------|-----------|------|-------|--------------|---------------|
| Akıllı Telefon | 1 | 131 | 4,08 | ,372 | ,811 | ,447 | |
| | 2 | 9 | 3,92 | ,577 | | | |
| | 3 | 6 | 4,02 | ,569 | | | |
| Televizyon | Yok | 78 | 4,02 | ,373 | 1,192 | ,315 | |
| | 1 | 5 | 4,01 | ,204 | | | |
| | 2 | 46 | 4,12 | ,383 | | | |
| | 3 | 17 | 4,19 | ,527 | | | |
| Tablet Bilgisayar | Yok | 119 | 4,06 | ,406 | ,796 | ,453 | |
| | 2 | 10 | 4,22 | ,353 | | | |
| | 3 | 17 | 4,06 | ,329 | | | |
| Dergi | Yok | 140 | 4,08 | ,398 | ,397 | ,673 | |
| | 2 | 4 | 3,92 | ,357 | | | |
| | 3 | 2 | 3,95 | ,015 | | | |
| Bilgisayar | Yok | 90 | 4,04 | ,420 | 1,021 | ,385 | |
| | 1 | 8 | 4,01 | ,440 | | | |
| | 2 | 29 | 4,11 | ,345 | | | |
| | 3 | 19 | 4,20 | ,302 | | | |
| Gazete | Yok | 131 | 4,06 | ,372 | 5,996 | ,001* | 0>1 |
| | 1 | 2 | 3,16 | ,958 | | | |
| | 2 | 6 | 4,44 | ,283 | | | 2>1 |
| | 3 | 7 | 4,17 | ,346 | | | |
| Toplam= | | 146 | | | | | |

Tablo 8'de göre katılımcıların medya okuryazarlığı algılarına göre kullandıkları medya araçlarına bakıldığında Akıllı Telefon ($F=0,811$; $p=0,447$), Televizyon ($F=1,192$;

$p=0,315$), Tablet bilgisayar ($F=0,796$; $p=0,453$), Dergi ($F=0,397$; $p=0,673$) ve Bilgisayar ($F=1,021$; $p=0,385$) yanıtlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.

Fark testi sonucunda Gazete ($F=5,996$; $p=0,001$) yanıtını verenlerin anlamlılık düzeyi $p>0,005$ 'ten küçük çıktığından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonraki aşamada örneklem dağılımına bakılmış ve post-hoc testlerinden Games-Howel fark testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Game-Howel testi sonucuna göre farklılık gazeteyi seçmeyenler ile 1. öncelik olarak seçenler arasındadır. Gazeteyi seçmeyenler ortalama olarak 1. Öncelik olarak seçenlerden daha yüksek puana ($0>1$) sahiptirler. 2. Öncelik olarak seçenlerle 1. öncelik olarak seçenlerin ortalamaları arasında önemli bir fark görülmektedir. Bu fark 2. öncelik olarak seçenleri olumlu ($2>1$) yönde etkilemiştir.

Tablo incelendiğinde 146 kişi 'Akıllı Telefon', 68 kişi 'Televizyon', 27 kişi 'Tablet bilgisayar', 6 kişi Dergi ve 56 kişi 'Bilgisayar' ve 15 kişi 'Gazete' 1. 2. 3. öncelik olarak işaretlemiştir. Verilen seçeneklerdeki medya araçlarından 1. öncelik olarak en fazla ($N=131$) akıllı telefon seçilmiştir. 2. öncelik olarak en fazla ($N=46$) televizyon seçilmiştir. 3. Öncelik olarak en fazla ($N=19$) bilgisayar seçilmiştir.

Katılımcıların en fazla çağın vazgeçilmez araçlarından olan akıllı telefonu kullandıkları görülmektedir. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere telefon, televizyon ve bilgisayar kitle iletim araçları içerisinde en etkili olanlardır ve popülerliğini hala devam ettirmektedir.

3.1.4.4. Katılımcıların Tercih Ettiği Medya Ortamlarına Göre Medya Okuryazarlığı Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmada katılımcılara 'En fazla vakit geçirdiğiniz medya ortamları hangileridir?' sorusu yöneltilmiştir. Soruda öğretmenlerin önceliklerine göre en fazla vakit geçirdikleri sosyal medya ortamlarını 1. 2. ve 3. önceliklerine göre kodlamaları istenmiştir. Öncelik olarak seçilmeyenler veri setinde '0' olarak tanımlanmış aşağıdaki tabloda 'Yok' ifade kullanılmıştır.

Katılımcıların medya okuryazarlığı algıları ile vakit geçirdikleri medya ortamları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için One-Way Anova testi yapılmıştır. $p<0,05$ 'den küçük çıktığı durumda hangi gruplar arasında farklılaşmanın

olduğunu saptamak için post-hoc analizine başvurulmuştur. Burada Anova testi sonucu ortaya çıkan örneklem dağılımına göre uygun post-hoc testi seçilmiştir. Sonuçlar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Kullanılan Medya Ortamı Tercihlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| Gruplar | öncelik | N | \bar{x} | ss | F | p | fark |
|------------------|---------|------------|-----------|------|-------|--------------|---------------|
| Facebook | Yok | 104 | 4,05 | ,417 | 1,073 | ,363 | |
| | 1 | 10 | 3,98 | ,316 | | | |
| | 2 | 22 | 4,12 | ,319 | | | |
| | 3 | 10 | 4,25 | ,346 | | | |
| Twitter | Yok | 132 | 4,04 | ,397 | 3,761 | ,012* | 1>0 |
| | 1 | 3 | 4,26 | ,086 | | | |
| | 2 | 7 | 4,42 | ,142 | | | 3>0 |
| | 3 | 4 | 4,44 | ,190 | | | |
| Pinterest | Yok | 66 | 4,13 | ,371 | 1,363 | ,256 | |
| | 1 | 18 | 4,08 | ,329 | | | |
| | 2 | 43 | 3,98 | ,458 | | | |
| | 3 | 19 | 4,05 | ,358 | | | |
| İnstagram | Yok | 37 | 4,04 | ,331 | ,267 | ,849 | |
| | 1 | 82 | 4,08 | ,393 | | | |
| | 2 | 18 | 4,13 | ,336 | | | |
| | 3 | 9 | 4,02 | ,705 | | | |
| Youtube | Yok | 71 | 4,09 | ,387 | ,620 | ,603 | |
| | 1 | 23 | 3,97 | ,489 | | | |
| | 2 | 23 | 4,07 | ,394 | | | |
| | 3 | 29 | 4,11 | ,332 | | | |
| Diğer | Yok | 122 | 4,06 | ,404 | ,451 | ,717 | |
| | 1 | 8 | 4,21 | ,359 | | | |
| | 2 | 6 | 4,13 | ,323 | | | |
| | 3 | 10 | 4,09 | ,360 | | | |
| Toplam= | | 146 | | | | | |

Tablo 9' a göre katılımcıların medya okuryazarlığı algılarına göre tercih ettikleri sosyal medya ortamlarına bakıldığında 'Facebook' (F=1,073; p=,363), 'Pinterest' (F=1,363; p=0,256), 'İnstagram' (F=0,267; p=0,849) , 'Youtube' (F=0,620; p=,603) ve 'Diğer' (F=0,451; p=0,717) yanıtlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Twitter yanıtını verenlerin anlamlılık düzeyi $p > 0,005$ 'ten küçük çıktığından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonraki aşamada örneklem dağılımına bakılmış ve post-hoc testlerinden Games-Howel fark testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Fark testi sonucunda 'Twitter' yanıtına göre anlamlılık düzeyi (F=3,761, p=0,012) $p > 0,005$ 'ten küçük çıktığından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılık Twitter'ı seçmeyenlerle 1. öncelik olarak seçenler arasında görülmektedir. 1. öncelik olarak seçenlerde farklılık olumlu yönde ilerleme göstermektedir. diğer bir farklılık Twitter'ı seçmeyenlerle 3. öncelik olarak seçenlerde olmuş ve 3. öncelik olarak seçenler en yüksek medya okuryazarlığı algı puan ortalamasına sahiptir.

Tablo incelendiğinde 1. 2. ve 3. tercih olarak N=42 Facebook'u, 14 kişi Twitter'ı, N=80 Pinterest'i, N=109 İnstagram'ı, N=75 Youtube'u ve N=24 Diğer seçeneğini işaretlemiştir. Diğer seçeneği açık uçlu olarak sorulmuş, cevapların tamamına 'Whatsapp' yazmışlardır. 1. öncelik İnstagram (N=82), 2. öncelik Pinterest (N=43), 3. öncelik olarak Youtube (N=29) tercih edilmiştir. Katılımcıların sosyal medya tercihlerine bakıldığında en fazla tercih ettikleri görsel içerik sağlayan medya ortamlarıdır. Meslekleri gereği görsel malzemelerle çalışan katılımcıların mesleki alışkanlıklarının medya okuryazarlık algılarını etkilediği düşünülmektedir.

3.1.5. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Bilgi Altyapılarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

3.1.5.1. Katılımcıların Medya Araçları/Ortamların Kullanımını Öğrenme Biçimine Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında katılımcılara 'Medya araçlarını/ortamlarını kullanmayı nasıl öğrendiniz?' sorusu yöneltilmiştir. (1) 'Medya ortamlarının kullanımına yönelik

eğitim aldım.’, (2) ‘Kendi becerilerimle öğrendim.’, (3) ‘Araştırma yaparak öğrendim.’ ve (4) ‘Diğer’ seçeneği verilmiştir. İlgili değişkinine göre Anova testi ile karşılaştırma yapılmış, sonuçlar ve yorumları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Medya Araçları Kullanımını Öğrenme Şekillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Öğrenme | N | \bar{x} | ss | F | p |
|-----------------|---------|------------|-----------|------|-------|------|
| Medya | 1 | 5 | 4,37 | ,383 | | |
| okuryazarlığı | 2 | 114 | 4,05 | ,375 | 1,055 | ,370 |
| algısı | 3 | 25 | 4,09 | ,444 | | |
| | 4 | 2 | 4,12 | ,883 | | |
| Toplam = | | 146 | | | | |

Tablo 10’a göre katılımcıların medya okuryazarlık algıları medya araçları kullanımını öğrenme biçimi değişkenine göre ($F=1,055$; $p=0,370$) karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Anlamlı bir farklılık olmaması katılımcıların medya okuryazarlığı eğitimi alamamalarından kaynaklı olarak olumsuz yönde bir benzerlik ve ilerleme görülmektedir. Bulgulara göre $N=114$ kişinin ‘kendi becerilerimle öğrendim’ yanıtını vermesi medya/teknoloji araçlarını kullanırken yeterli bilgiye sahip olmadan bu araçları gelişigüzel kullandıkları düşünülmektedir.

Diğer yandan tablo incelendiğinde (1) ‘medya/teknoloji araçlarının kullanımına yönelik eğitim aldım’ diyenlerin ($N=5$) medya okuryazarlık puan ortalaması ($\bar{X}=4,37$) yüksek çıkmıştır. Bu durumda kullanıma yönelik eğitim alınması katılımcıların medya okuryazarlığı algılarında artış sağladığı düşünülmektedir.

3.1.5.2. Katılımcıların Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmada katılımcılara ‘Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?’ sorusu yöneltilmiştir. ‘Evet’, ‘Hayır’ ve ‘Kararsızım’ seçenekleri verilmiştir. Katılımcıların medya okuryazarlığı algıları ile teknoloji kullanımı değişkene göre yapılan Anova testine ilişkin sonuçlar ve yorumları tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Teknoloji Kullanımı Eğitimi Alıp- Almama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Yanıtlar | N | \bar{x} | ss | F | p |
|-----------------------------------|-----------------|--------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Medya okuryazarlığı algısı | Evet | 61 | 4,11 | ,301 | | |
| | Hayır | 82 | 4,05 | ,450 | 1,208 | ,302 |
| | Kararsızım | 3 | 3,80 | ,362 | | |
| Toplam | | = 146 | | | | |

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların medya okuryazarlık algıları ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik eğitim alıp-almama değişkeni karşılaştırıldığında ($F=1.208$; $p=0,302$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak medya okuryazarlık ortalama puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik eğitim alan ($N=61$) katılımcıların almayanlar ($N=82$) ya da kararsız kalanlara ($N=3$) göre medya okuryazarlık algıları ($\bar{X}=4.11$) daha yüksek çıkmaktadır. Bu durumda teknoloji eğitimi alanların almayanlara göre medya okuryazarlık algıları da yüksektir sonucu çıkmaktadır.

Tablo da görüldüğü gibi eğitim almayan öğretmen sayısı oldukça fazladır. Eğitim almayan katılımcıların okul öncesi öğrencilere eğitim verirken teknolojik araç kullanımlarını olumsuz yönde etki yarattığı düşünülmektedir.

3.1.5.3. Katılımcıların Medya Ortamlarından Elde Edilen Bilgiyi Yeterli Bulup-Bulmama Durumuna Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında katılımcılara ‘Bir araştırmada sadece medya ortamlarından elde edilecek verilerin yeterli olacağını düşünüyor musunuz?’ sorusu sorulmuştur. (1) ‘Evet’, (2) ‘Hayır’ ve (3) ‘Kararsızım’ seçenekleri verilmiştir.

Katılımcıların medya okuryazarlığı algıları ile medya ortamlarından elde edilecek veriler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için One-Way Anova testi yapılmıştır. $p<0,05$ ’den küçük çıktığı durumda hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu saptamak için post-hoc analizine başvurulmuştur. Burada Anova testi sonucu

ortaya çıkan örneklem dağılımına göre uygun post-hoc testi seçilmiştir. Sonuçlar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Medya Ortamlarından Elde Edilecek Verilerin Yeterliliğine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | | N | \bar{x} | ss | F | p | Fark |
|-----------------------------------|----------------------|------------|-----------|------|-------|--------------|---------------|
| Medya okuryazarlığı algısı | 1. Evet | 21 | 4,24 | ,344 | | | 2>3 |
| | 2. Hayır | 111 | 4,07 | ,373 | 4,898 | ,009* | |
| | 3. Kararsızım | 14 | 3,83 | ,514 | | | 1>2 |
| Toplam = | | 146 | | | | | |

Tablo 12’ye göre katılımcıların medya okuryazarlığı algıları ile medya ortamlarından elde edilecek verilerin yeterliliği değişkeni arasında anlamlı farklılaşma ($F=4,898$; $p<0,009$) olduğu görülmüştür. Sonraki aşamada örneklem ($N=21$, $N=111$, $N=14$) dağılımına bakılmış ve post-hoc testlerinden Games-Howel fark testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Fark testi sonuçlarına göre 2. ve 3. gruplar arasında 2. grup lehine, ve 1. ve 2. gruplar arasında 1. grup lehine farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın katılımcıların farklı medya ya da teknoloji bilgi altyapısına sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ortalamalar değerlendirildiğinde ‘evet’ cevabı verenlerin ($N=21$) medya okuryazarlığı algıları ($\bar{x}=4,24$) daha yüksek çıkmaktadır. Bu grubun teknoloji araçlarını veya medya ortamlarını etkin kullandıkları düşünülmektedir. ‘Hayır’ cevabı verenlerin ($N=111$; $\bar{x}=4,07$) ise medya ortamlarından elde edilen verilere eleştirel bir gözle yaklaştıkları düşünülmektedir. Kararsız kalanların puanı ($\bar{x}=3,84$) oldukça düşük çıkmıştır.

3.1.5.4. Katılımcıların medya okuryazarlığı eğitimi alıp-almama durumuna göre medya okuryazarlık algılarının karşılaştırılması

Araştırmaya katılan katılımcılara medya okuryazarlığı eğitimi alıp-almadıkları sorulmuştur. Medya okuryazarlığı algısı ile eğitim alıp-almama durumuna göre karşılaştırması Owe-Way Anova testi ile yapılmış sonuçlar tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Alıp-almama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Yanıtlar | N | \bar{x} | ss | F | p |
|----------------------|---------------------|----------|-----------------------------|-----------|----------|----------|
| Medya | Evet | 17 | 4,17 | ,354 | | |
| | Hayır | 124 | 4,06 | ,405 | ,641 | ,528 |
| okuryazarlığı | Kararsızım | 5 | 4,01 | ,158 | | |
| | Toplam = 146 | | | | | |

Tablo 13'e göre medya okuryazarlığı algısı ile medya okuryazarlığı eğitimi alıp almama durumu karşılaştırıldığında ($F=0,641$; $p=0,528$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo incelendiğinde medya okuryazarlığı eğitimi alan sayısı 17 kişi ile sınırlı kalmıştır. Eğitim almayan kişi sayısı ($N=124$) oldukça yüksektir. Medya okuryazarlığı eğitimi alanların algı puanları ($\bar{x}=4,17$) diğerlerine göre yüksek çıkmıştır. Medya okuryazarlığı algısının yüksek çıkması medya okuryazarlığı eğitimi almayla doğru orantı göstermektedir. Diğer yandan katılımcıların medya okuryazarlığı eğitimi almaları medya okuryazarlık algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

3.1.5.5. Katılımcıların Medya Kullanım Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim İçin Yeterli Olup-Olamama Durumuna Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmada 'Medya araçlarını/ortamlarını kullanım becerilerinizin, okul öncesi eğitim öğrencileri için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?' sorusu sorulmuştur. soruya yönelik karşılaştırmaya ait Owe-Way Anova testi sonuçları tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Medya Becerilerinin Öğrenciler İçin Yeterli Olup-Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Yanıtlar | N | \bar{x} | ss | F | p |
|----------------------|-----------------|------------|-----------------------------|-----------|----------|----------|
| Medya | Evet | 84 | 4,13 | ,371 | | |
| | Hayır | 41 | 4,00 | ,410 | 1,938 | ,148 |
| okuryazarlığı | Kararsızım | 21 | 4,00 | ,435 | | |
| | Toplam = | 146 | | | | |

Tablo 14 incelendiğinde medya okuryazarlığı algısı ile katılımcıların medya araç/ortamlarını kullanım becerilerinin öğrenciler için yeterli olup olmamasına göre karşılaştırıldığında ($F=1,938$; $p=0,148$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Verilen cevapların ortalamaları değerlendirildiğinde medya araç/ortam kullanım becerisinin yeterli olduğunu düşünenlerin ($N=84$) medya okuryazarlık algıları ($\bar{X}=4,13$) diğerlerine diğer gruplara göre yüksektir. Hayır ($N=41$) ve Kararsızım ($N=21$) seçeneklerini işaretleyenlerin algı puanları ($\bar{x}=4,00$) eşittir.

Katılımcıların kendi medya becerilerini yeterli görmelerinde okul öncesi öğrencilerin bu dönemde yaşları itibariyle deneyimsiz olan öğrenci kitlesine eğitim vermeleri katılımcıların kendilerini yeterli görmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

3.1.5.6. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitimde Medya Okuryazarlığı Eğitimi Almalarını Gerekli Bulup-Bulmama Durumuna Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında katılımcılara ‘Okul öncesi eğitimde, katılımcıların medya okuryazarlığı eğitimi almalarını gerekli buluyor musunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Medya okuyazarlığı algıları ile bu durumun karşılaştırması yapılmıştır. Karşılaştırmaya ait Owe-Way Anova testi sonuçları tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Okul Öncesi Eğitimde Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Gerekliliğine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Yanıtlar | N | \bar{x} | ss | F | p |
|----------------------|-----------------|--------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Medya | Evet | 113 | 4,15 | ,382 | | |
| | Hayır | 16 | 4,01 | ,545 | ,475 | ,623 |
| okuryazarlığı | Kararsızım | 17 | 4,07 | ,314 | | |
| Toplam | | = 146 | | | | |

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların okul öncesi eğitimde öğretmenlerin medya okuryazarlık eğitimi almalarını gerekli bulup-bulmamasına göre medya okuryazarlığı algısına bakıldığında ($F=0,475$; $p=623$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Grupların medya okuryazarlığı algı ortalamaları değerlendirildiğinde ortalamalar arasında önemli bir farklılaşma bulunamamıştır. Katılımcıların medya okuryazarlığı eğitimi alınması gerekliliği konusunda birbirlerine yakın düşünceye sahip oldukları düşünülmektedir.

Tablo incelendiğinde medya okuryazarlığı eğitimini okul öncesi katılımcılarının almasını gerekli bulan ($N=113$) kişi sayısı ve puanı ($\bar{x}=4,15$) yüksektir. Hayır cevabı verenlerin ($N=16$) medya okuryazarlık algıları en düşük ($\bar{x}=4,01$) puanlıdır. Kararsız kalanların ($N=17$) puanı ($\bar{x}=4,07$) bir nebze daha fazladır. Bu doğrultuda katılımcıların medya okuryazarlığı eğitimin öneminin bilincinde olarak soruya yanıt verdikleri düşünülmektedir.

3.1.5.7. Katılımcıların Kendilerini Medya Okuryazarı Eğitimci Olarak Görüp-Görememe Düşüncelerine Göre Medya Okuryazarlık Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmada katılımcılara ‘Bir medya okuryazarı eğitimci olduğunuzu düşünüyor musunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Karşılaştırmaya ait Owe-Way Anova testi sonuçları tablo 16’te verilmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Algılarının Kendilerini Medya Okuryazarı Eğitimci Olarak Nitelendirme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

| | Yanıtlar | N | \bar{x} | ss | F | p |
|----------------------|-----------------|------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Medya | Evet | 41 | 4,17 | ,365 | | |
| | Hayır | 50 | 4,01 | ,455 | 1,993 | ,140 |
| okuryazarlığı | Kararsızım | 55 | 4,05 | ,345 | | |
| Toplam = | | 146 | | | | |

Tablo 16’te katılımcıların kendilerini medya okuryazarı bir eğitimci olarak görüp görmemesine göre medya okuryazarlığı algılarına bakıldığında ($F=1,993$; $p=0,410$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Gruplar arası medya okuryazarlığı algı ortalamaları değerlendirildiğinde önemli bir farklılık görülmemiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında kişi sayısı (N) bazında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kendilerini medya okuryazarı eğitimci görme noktasında aynı fikirlere sahip olmadıkları düşünülmektedir. Nitekim kendini medya okuryazarı bir eğitimci olarak tanımlamayan kişi sayısı (N=50) önemli ölçüdedir. Kararsız kalanlar ise (N=55) en fazla sayıdadır. Medya okuryazarı bir eğitimci olduğunu düşünenler (N=41) ise en az sayıdadır ve medya okuryazarlık algıları en yüksektir.

Katılımcıların kendilerini medya okuryazarı eğitimci görme, görememe ya da kararsız kalma düşüncelerinde medya okuryazarlığı eğitimi almama, medya okuryazarlığı hakkında yeterli bilgiye sahip olamama gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ

4.1. UYGULAMADAN ELDE EDİLEN SONUÇLAR

Erzurum il merkezinde devlet bünyesinde hizmet veren, anaokulu ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, medya okuryazarlık algılarını ölçmek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir. Hipotezlerin doğruluğunu ölçmeye yönelik gerçekleştiren uygulama çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlığı algıları ölçülmüştür.

Çalışma içeriğine uygun olarak ‘anket’ veri toplama yönteminden elde edilen bulgulara göre; uygulanan ‘Medya Okuryazarlık Algı Ölçeği’ ve ankette yer alan değişkenler arasındaki ilişki ölçülmüş elde edilen bulgular değerlendirilmiş, öğretmenlerin medya okuryazarlığı algıları ortaya koyulmuştur. Uygulamada kullanılan hipotez testlerinden elde edilen bulgulara göre araştırma için oluşturulan hipotezlerin doğruluğu karşılaştırılmıştır. Uygulamadan elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Araştırma kapsamındaki anaokulu ve anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kadın olduğu tespit edilmiştir. T testi cinsiyet bazında yeterli bilgi sağlamadığından değerlendirme yapılmamıştır. Okul öncesi eğitimin son yıllarda önemini iyice artmasıyla öğretmen istihdamı da artmıştır. Bu sebepten öğretmenlerin yaşları irdelendiğinde büyük kısmının genç bir kitleden oluştuğu görülmüştür. Mesleki deneyimleri açısından ‘orta’ düzeyde deneyimli öğretmen sayısının fazla olduğu, ‘çok fazla’ düzeyde deneyime sahip öğretmen sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Genç öğretmen kitlesinin medya okuryazarlığı algıları daha yüksek olduğu, öğretmenlik deneyimi arttıkça medya okuryazarlığı algılarının düştüğü çalışmada ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin genel medya okuryazarlık algı ortalaması ‘katılıyorum’ aralığında ‘çok’ düzeyine denk gelmektedir. Demografik özellikler medya okuryazarlığı algılarında olum ya da olumsuz bir etkiye sahip değildir. Dolayısıyla ‘*H₁: Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre medya okuryazarlık algıları farklılık göstermektedir.*’ hipotezi kabul edilmemiştir.

2. İnternet kullanım amacının öğretmenlerin medya okuryazarlık algıları açısından önemli olduğu sonucu çıkarılmıştır. Mesajlaşma ve Eğlence yanıtları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Mebbis, Okul İşlemleri, Sosyal Medya, Haber Okuma, Araştırma, İletişim, Bilgi Edinme ve İçerik Hazırlama yanıtları açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin İnternet kullanım sıklığı arttıkça medya okuryazarlığı algısı da olumlu yönde artmaktadır. Öğretmenlerin medya aracı tercihleri en fazla akıllı telefon, televizyon ve bilgisayardır. Bu araçlar medya okuryazarlık algılarında önemli etki göstermiştir. Ancak Gazete okuyanların medya okuryazarlık algıları ideal seviyede çıkmıştır ve gazete yanıtı verenlerde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Akıllı Telefon, Televizyon, Tablet bilgisayar, Dergi ve Bilgisayar yanıtları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sosyal medya ortamlarının kullanımı öğretmenlerin medya okuryazarlık algılarında olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip değildir. Twitter yanıtı verenlerde farklılaşma görülmüştür. Ayrıca Twitter yanıtı verenlerin algı ortalamaları diğer seçeneklerin hepsinden yüksek çıkmıştır. Facebook, Pinterest, İstagram, Youtube ve Diğer yanıtları açısından bir farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla “*H₂: Öğretmenlerin medya ortam/araçlarını kullanım durumlarına göre medya okuryazarlığı algıları farklılık göstermektedir.*” hipotezi öğretmenlerin internet kullanım amacı, medya aracı tercihleri ve sosyal medya kullanımları açısından kabul edilmiştir. Ancak öğretmenlerin internet kullanım süreleri durumu açısından kabul edilmemiştir.
3. Öğretmenlerin medya araçlarının kullanımına yönelik eğitim almaları medya okuryazarlık algılarını olumlu etkileyen bir durum olduğu görülmüştür. Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik eğitim alan öğretmenlerin medya okuryazarlığı algıları olumlu yönde ilerleme göstermiştir. Öğretmenlerin sadece medya ortamlarından elde edilecek verilerin yeterli olup olmadığı düşüncesi medya okuryazarlığı algısında ters etki göstermiştir. Bu durum medya okuryazarlığı algılarında anlamlı fark oluşturmuştur. Öğretmenlerinin daha önce medya okuryazarlığı eğitimi almamaları medya okuryazarlığı algılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ölçek ifadelerini mevcut medya okuryazarlık becerilerine göre değerlendirmeleri medya okuryazarlık

algıları ile eğitim alıp-almama durumları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Öğretmenlerin medya kullanım becerilerini okul öncesi eğitim için yeterli görmeleri medya okuryazarlığı algılarında önemli bir etkiye sahip değildir. Okul öncesi eğitimi için medya okuryazarlığı eğitimi almalarını gerekli gören öğretmenlerin medya okuryazarlık algıları ideal seviyede çıkmıştır. Okul öncesi eğitimcilerde medya okuryazarlık eğitimi verilemesinin gerekliliğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak bu eğitimi gerekli görenlerin medya okuryazarlığı algılarının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini medya okuryazarı eğitmeni olarak görmeleri algı düzeylerini olumlu etkileyen bir durum olarak ortaya çıkmıştır. “*H₃: Öğretmenlerin medya okuryazarlığı bilgi altyapılarına ilişkin düşünceleri ile medya okuryazarlığı algıları arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir.*” hipotezi öğretmenlerin sadece medya ortamlarından elde edilecek verilerin yeterli olup olmadığı düşüncelerinde farklılık gösterdiğinden kabul edilmiştir. Ancak diğer durumlar açısından kabul edilmemiştir.

4.2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Son dönemlerde medya okuryazarlığı eğitiminin öneminin anlaşılmasıyla konuyla ilgili çalışmalarda artmaktadır. Ancak okul öncesi öğretmenlerine yönelik medya okuryazarlığı çalışmaları yetersiz kalmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlık algılarının ölçüldüğü çalışmada, medya okuryazarlığı eğitiminin sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de önemli olduğu çalışma ile ortaya koyulmuştur. Genel anlamda öğretmenlerin medya okuryazarlık algıları ‘Katılıyorum’ düzeyinde çıkmıştır.

Uygulanmadan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları ve kıdemlerine göre medya okuryazarlığı algıları farklılaşmamaktadır. Özellikle cinsiyet değişkeni ile yapılan fark testinde medya okuryazarlığı algı ortalamaları erkeklerde oldukça yüksek çıkmasına rağmen bir farklılaşma olmamıştır.

Elde edilen diğer bir sonuç ise, okul öncesi ğretmenlerinin internet kullanım sürelerinin az olmasıdır. 1 saatten az kullananlar oldukça fazladır. İnterneti kullanma sıklığı fazla olanların medya okuryazarlığı algı ortalamaları da yüksek çıkmıştır.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, öğretmenlerin medya kullandıkları medya araçları içerisinde gazete yanıtını verenlerin medya okuryazarlığı algılarının yüksek çıkmasıdır. Medya araçlarına kullanım tercihlerine göre yapılan karşılaştırmada sadece gazete yanıtı verenlerde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise, öğretmenlerin vakit geçirdikleri sosyal medya ortamlarından en çok görsel tabanlı olan İnstagram Youtube ve Pinterest'i seçmeleridir. Öğretmenlerin ğrenciler için sürekli olarak görsel malzemelerle çalışmaları sosyal medya kullanımlarındaki eğilimlerini etkilemiştir. Ancak tercih ettikleri sosyal medya ortamları medya okuryazarlığı algılarında önemli bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan biri ise, öğretmenlerin büyük bir bölümünün medya okuryazarlığı eğitimi almamasıdır. Medya okuryazarlığı eğitimi alan öğretmenlerin medya okuryazarlığı algı ortalamaları da yüksek çıkmıştır. Ancak bu durum anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan biri ise, öğretmenlerin medya okuryazarı bir eğitimci olup olmama düşüncelerinde önemli bir kısmının kararsız kalmasıdır. Kendini medya okuryazarı bir eğitimci olarak görenlerin medya okuryazarlığı algı ortalamaları kararsız kalan ve olumsuz düşünenlerden daha yüksek çıkmıştır.

Bu alışma okul öncesi ğretmenlerinin medya okuryazarlığı algısını ortaya koyma açısından önemlidir. Çalışma okul öncesi eğitimde medya okuryazarlığının önemini ortaya koymuştur. Konunun araştırmacılar, eğitimciler, medya uzmanları tarafından derinlemesine ve geniş bir alanda çalışmaları beklenmektedir. Çalışma okul öncesi eğitimde öğretmenler ve öğrenciler için medya okuryazarlığı eğitimini gündeme taşınmasında bir başlangıç noktası olmuştur.

Sonuçlardan genel bir çıkarım yapıldığında öğretmenlerin zihinlerinde bir medya okuryazarlığı bilincinin var olduğu ancak bu bilince medya bilgi alt yapısıyla

ulaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yaşları ve çalışma süreleri arttıkça medya okuryazarlık algılarında düşüş olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler medya okuryazarlık algıları ‘iyi’ düzeyde çıkmasına rağmen kendilerini medya okuryazarı eğitimci görme noktasında yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitiminin önemli ve eğitim alınmasının gerekli olduğunu düşündükleri ve öz eleştiri yaptıkları sonucuna varılmıştır. Genel olarak medya olumsuzluklarının farkındadırlar ancak yeterli bilgiye sahip değillerdir.

Günümüzde her geçen gün değişen ve gelişen medya yeni fırsatlar doğurduğu gibi beraberinde sorunlar da getirmiştir. Yetişkinler, gençler hatta çocuklar bile medya ortamları aracılığı ile kendilerine sosyal kimlik oluşturma çabası içerine girmiştir. Bu denli hayatın vazgeçilmez unsuru haline gelen medya, insanları istediği gibi yönlendirmekte oldukça başarılıdır. Medyayı eleştirel gözle değerlendirmek gizli mesajları ve olası tehditleri algılamak ve medyayı anlamlandırmak ancak medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmakla gerçekleştirilebilir.

Özellikle çocuklar medyadan gelen iletilere açık durumdadır. Onlara medya okuryazarlığı becerileri kazandırılmasında en büyük sorumluluk eğitimcilere düşmektedir. Eğitimin ilk aşaması olan okul öncesi eğitimde bu becerilerin aşılanması medya okuryazarlığı bireyler yetiştirmenin başlangıcı sayılmaktadır. Öncelikle öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip bu becerileri çocuklara aktaracak birer eğitimci olmaları için medya eğitimi almalıdırlar. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerine uygulanan anket araştırma konusunun öneminin artmasına dayanak olmuştur.

Konuya ilişkin öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Medya okuryazarlık eğitimi yaşam boyu öğrenmenin başladığı okul öncesi eğitimle birlikte başlamalıdır.
- Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlere medya okuryazarlığı eğitimi verilmeli okul öncesi eğitim öğretmenleri için özel bir medya okuryazarlığı eğitim programı hazırlanmalıdır.

- Okul öncesi öğretmen adaylarına fakültelerinde medya okuryazarlığı dersi verilmemelidir.
- Öğretmenler medya araçlarını ve ortamlarını daha fazla kullanmaya teşvik edilmelidir.
- Öğretmenler, ebeveynler, araştırmacılar, pedagoglar ve MEB medya okuryazarlığı eğitimi için ortak çalışmalıdırlar.
- MEB tarafından okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklere medya ve teknoloji becerilerine sahip olmaları da eklenmelidir.



KAYNAKÇA

- Altun, A. (2009). "Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Elestirel Bir Yaklaşım". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97–109.
- Altun, A. (2010). "Kanada'daki Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 41- 57.
- Altun, A. (2010). *Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, A. (2011). "Unesco'nun Medya Okuryazarlığı Eğitimi Faaliyetlerine Toplu Bir Bakış 1977-2009". *Milli Eğitim Dergisi*, 40(191), 86–102.
- Altun, A. (2011a). "Tavsiye Kararları Çerçevesinde Avrupa Birliği'nin Medya Okuryazarlığı Eğitimi Vizyonu". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 58–86.
- Altun, A. (2011b). "Unesco'nun Medya Okuryazarlığı Eğitimi Faaliyetlerine Toplu Bir Bakış 1977-2009". *Milli Eğitim Dergisi*, 40(191), 86–102.
- Altun, A. (2012). "Kanada'daki Sosyal Bilgiler Programlarında Medya Okuryazarlığı Eğitimi". *Sosyal Bilimler Araştırması Dergisi*, 7(1), 230–244.
- Altun, A. (2012). "Kanada'daki Sosyal Bilgiler Programlarında Medya Okuryazarlığı Eğitimi". *Sosyal Bilimler Araştırması Dergisi*, 7(1), 230–244..
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Altıncı Baskı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Altuntuğ N., (2012). "Kuşaktan Kuşağa Tüketim Olgusu Ve Geleceğin Tüketici Profili". *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 203-212.

- Arslan, Z. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını Uygulamada Karşılaştıkları Sorunların Düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydeniz, H. (2012a). *Medyayı Tanımak*, İkinci Baskı. İstanbul. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Aydeniz, H. (2012b). *Medyayı Kavramak*, İkinci Baskı. İstanbul. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları. http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/04_02_medyayi-kavramak.pdf
- Aydeniz, H. (2012c). *Bilinçli Medya Kullanımı*. İkinci Baskı. İstanbul. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Bacaksız, T. (2010). *Medya Okuryazarlığı Dersinde Gazete ve Dergi Kullanımı: İzmir’de Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğrencilerin Gazete ve Dergi Okuma Alışkanlıklarına Olan Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Benzer, A. (2012). *Bilgisayar Okuryazarlığı*. Ahmet Benzer ve Harun Aksay (Ed.), Bilgisayar Okuryazarlığı I-II (ss.I, 1-12) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Bragg, S., ve Buckingham, D. (2004). “Embarrassment, Education And Erotics: The Sexual Politics Of Family Viewing”. *European Journal of Cultural Studies*, 7(4), 441-459.
- Buckingham, D. (2007). “Media education goes digital: an introduction”. *Learning, Media and technology*, 32(2), 111-119.
- Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Massachusetts: John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Onüçüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- CML, (2015a). *Media Literacy in the USA*. 15 Haziran 2019 tarihinde <https://www.medialit.org/reading-room/media-literacy-usa> adresinden erişildi.

- CML, (2015b). *10 Benefits of Media Literacy Education*. 15 Haziran 2019 tarihinde <http://www.medialit.org/reading-room/10-benefits-media-literacy-education> adresinden erişildi.
- CML, (2015c). *Medialit*. 15 Haziran 2019 tarihinde <http://medialit.org/reading-room/> adresinden erişildi.
- Common Sense Media (2019). *Character Strengths and Life Skills: Preschools*. 28 Nisan 2019 www.commonsensemedia.org adresinden erişildi.
- Craggs, C.E. (2002). *Media Education in the Primary School*. New York: Routledge. Taylor & Francis.
- Çelebi, E. (2014). "4-6 Yaş Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Üzerine Okulöncesi Öğretmenlerin Görüş ve Tutumları". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 476–485.
- Daşdamir, İ. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ericson Institute, (2017). *Media Literacy In Early Childhood: A Critical Conversation*. 5 Mayıs 2019 <http://teccenter.erikson.edu/publications/medialitecreport/> adresinden erişildi.
- Ertunç, F. (2011). *Çocuk Dünyasında Reklamın Rolü: Televizyon Reklamlarında Çocuklara Yönelik Düzenlemeler (Uzmanlık Tezi)*. Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu.
- Ertürk, Y. D. ve Gül A. A. (2007). *Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin*. Ankara: Nobel Basım Evi.
- EUROPEAN COMMISSION (2016) *Media Literacy And Safe Use of New Media* 12 Mayıs 2019 tarihinde <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/> adresinden erişildi.
- Games, P.A. (1971). "Multiple Comparisons Of Means". *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.

- Gigli, S. (2004). *Children, youth and media around the world: An overview of trends & issues*. http://www.unicef.org/videoaudio/intermedia_revised.pdf adresinden 27 Ağustos 2013' de alınmıştır.
- Goodman, S. (2003). *Teaching youth media: A critical guide to literacy, video production & social change*. New York: Teachers College Press.
- Görmez, E. 2014. *Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri* (Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, G. (2004). "Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 223-236.
- Gürkan, O. ve Oral, G. (1997). *Okul Öncesi Eğitimi*. Yedinci Basım. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gürkan, T. (2004). *Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi*. Okul Öncesi Eğitim İlke ve Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gürsul, F. [t.y.]. *İleri İstatistik Yöntemler ve Veri Analizi 4. Hafta*, Ders Notları. 18 Mayıs 2019 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~fatihg/SPSS/hafta4_PDF.pdf adresinden erişildi.
- Hains, R (2014). *Preschool Media Literacy*. Dr. Rebecca Hains. 25 Aralık 2018 tarihinde <http://rebeccahains.com/preschoolers-and-media-literacy/> adresinden erişildi.
- Harris, J. L., & Bargh, J. A. (2009). "Television viewing and unhealthy diet: implications for children and media interventions". *Health communication*, 24(7), 660-673.
- International Business Machines (2015). "KidSmart Okul Öncesi Eğitim Programı". 21 Mart 2019 Tarihinde <http://www.ibm.com/tr/sorumluluk/kidsmart.html> adresinden erişildi.
- International Business Machines (2015). "KidSmart Early Learning Program". 28 Mayıs 2019 tarihinde <http://www.ibm.com/ibm/responsibility> adresinden erişildi.
- İnan, T. ve Bayındır, N. (2009). *Medya Okur-Yazarlığı Dersinin Gerekliliğine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri*. I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.

- İnceoğlu, Y.. (2007). *Medyayı Doğru Okumak*. Türkoğlu, Nurçay. ve Şimsek, Melda (Ed.). Medya Okuryazarlığı (ss. 21-26). İstanbul: Kalemus Yayıncılık.
- Kacar, A. Ö., & Doğan, N. (2007). “Okul Öncesi Eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitimin Rolü”. *Akademik Bilişim*, 31, 1-11.
- Kalan, Ö. G. 2011. “Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma”. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1(39), 59–73.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Beşinci Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kantarcı, M. (2016). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Serdal Seven (Ed.) İkinci Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, K. (2017). *Medya Okuryazarlığı Dersinin Türkçe Öğretimiyle Birleştirilmesi Sürecinde Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Yeterlikler*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. 2000. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Onuncu Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçak, B. (2011). *İlköğretim Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Algıları: Erzurum İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). “Bilgi Okuryazarlığı: Bir İlköğretim Okulunda Yürütülen Uygulama Çalışması”. *Türk Kütüphaneciliği*. 16 (1), 20 - 41.
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). “Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz”. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (4), 723-747.
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). “Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 81–88.
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34.

- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. “Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 283-298.
- Landesanstalt für Medien. (2015). Medya ile Yaşamayı Öğrenmek. 2 Mayıs 2019 tarihinde http://lfmpublikationen.lfmrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=270 adresinden erişildi.
- Loos, S., & Schmolling, J. (2009). *Kinder Und Fotografie - Beispiele für Wirksame Fotopädagogische Strategien*, Dieter Baacke Handbuch 4. Bielefeld: GMK. http://www.kjf.de/tl_files/downloads/pdf/Kinder%20und%20Fotografie_Baacke-Preis.pdf
- MediaSmart. (2019). *MediaSmart US* 8 Haziran 2019 tarihinde <http://mediasmarts.ca/about-us> adresinden erişildi.
- MYERS, R., 1992. *Hayatta Kalan On İki*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- NAMLE, (2017) *Media Literacy Defined*. 27 Nisan 2019 tarihinde <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/> adresinden erişildi.
- NCEE. (2019). *Canada: Learning System*. 28 temmuz 2019 <http://ncee.org/what-we-do/> adresinden erişildi.
- Neuß, N. (2009). *Medienpädagogische Entgegnungen–Eine Auseinandersetzung Mit Den Populären Auffassungen Von Prof. Spitzer Aus Sicht Der Elementarbildung*, Dieter Baacke Handbuch 4. Bielefeld: GMK. 2 Mayıs 2019 tarihinde <http://www.gmk-net.de/fileadmin/> adresinden erişildi.
- Ocak, M.A. (2013). *İnternet ve Aile*. Ankara. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Oğuzkan, G. ve Oral, G. (1997). *Okul Öncesi Eğitimi*. (Yedinci Basım). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Özad, B.E. (2006). *Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi*. Nurçay Türkoğlu (Ed.) Medya Okuryazarlığı (ss. 55-61). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Özdamar, K. (2001) *Spss İle Biyoistatistik*, 4. Basım, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özel, A. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algularının İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- PAEYC (2016). The Pittsburgh Association for the Education of Young Children, *Digital Media Literacy in Early Childhood Programs*. 8 Mayıs 2019 tarihinde <http://www.paec.org/digital-media-literacy> adresinden erişildi.
- Potter, W. J. (2001), *Media Literacy*. California: Sage Publications.
- Project Look. (2008). *12 Basic Ways to Integrate Media Literacy and Critical Thinking into Any Curriculum* 21 Mart 2019 tarihinde <https://www.projectlooksharp.org/> adresinden erişildi.
- Radow, F (2013). “ABC's of Media Literacy: What can Pre-Schoolers Learn?”. Center of Media Literacy. 12 Nisan 2019 tarihinde <http://www.medialit.org/reading-room/abcs-media-literacy-what-can-pre-schoolers-learn> adresinden erişildi.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (2008). *Medya Okuryazarlığı* 27 Nisan 2019 tarihinde <http://www.medyaoakuryazarligi.org.tr/> adresinden erişildi.
- RTÜK, (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı* Ankara. RTÜK.
- RTÜK, (2013). *Türkiye’de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması*, Birinci Baskı. İstanbul. RTÜK.
- RTÜK. (2006). “Akıllı İşaretler”. 28 Şubat 2019 tarihinde <http://www.rtukisaretler.gov.tr> adresinden erişildi.
- Sanders, B. (1999). *Öküzün A’sı: Elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi*. (Çev.: Ş. Tahir), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Semiz, L. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlikleri ve Medya Okuryazarlığı Dersini Yürüten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Six, U. (2009). Förderung Von Medienkompetenz Im Kindergarten", Dieter Baacke Handbuch 4. Bielefeld: GMK. 12 Haziran 2018 tarihinde <http://www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/> adresinden erişildi.
- Solmaz, Başak, and R. Ayhan YILMAZ. (2012). "Medya Okuryazarlığı Araştırması Ve Selçuk Üniversitesi'nde Bir Uygulama". *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(3) 55-61.
- Som, S. ve Kurt, A. (2012). "Anadolu Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri". *Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Sonnenschein, S. (2009). *Die Wunderbare Medienwelt Der Marlene M. - Kreative Medienarbeit Mit Kindern*, Dieter Baacke Handbuch 4. Bielefeld: GMK. 12 Haziran 2018 tarihinde <http://www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/> adresinden erişildi.
- Söylemez, Y. S. (2014). "Malezya'da Medya Tüketimi Medya Okuryazarlığı Uygulamaları". *Erciyes İletişim Dergisi*, 3(3), 98-118.
- Söylemez, Y. S. (2012). *Asya Ve Okyanusya Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Türkiye ve Yeni Zelanda Karşılaştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şavran, G. T. (2009) "Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri," N. Suğur (Ed.), *Araştırma Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi* (ss. 116-137), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Şeylan, S. (2008). *Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şirin, M. R., Oktay, N., ve Altun, A. (2013). *I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M.R. (2013). *Çocuk ve Medya Görüşü Kitabı*, Birinci Baskı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M.R. (2013). *Çocuk ve Medya Hareketi: Büyük El Kitabı*, İkinci Baskı. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M.R. (2013). *Çocuk ve Medya Hareketi: Küçük El Kitabı*, İkinci Baskı. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya Okuryazarlığına Giriş*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- UNESCO (1977). *Media studies in education*. France: 7, Place de Fontenoy, 75700.
- UNESCO (1999). *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna Conference, Austria. 12 Mayıs 2019 tarihinde <http://www.unesco.org/archives> adresinden erişildi.
- UNESCO (2017) *Early Childhood Care And Education*. 12 kasım 2018 tarihinde <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education> adresinden erişildi.
- Vural, İzlem (2008). “Televizyon Haberlerini Okumak: Çocuk İzleyicilere Göre Televizyon Haberlerinden Yansıyan Türkiye”. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını*, 9, 69-100.
- Yalvaç, M. (2001). “21.Yüzyılda Enformasyon Profesyonellerinin Eğitim ve Öğretiminde Enformasyon Okur-Yazarlığı Standartları”. *Türk Kütüphaneciliği*, 15(2), 136–150.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Onuncu Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK 1. ANKET FORMU

ANKET FORMU

Çalışma, okulöncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlığı algısını ölçmek amacıyla yürütülmektedir. Araştırmada kimlik bilgilerine yer verilmeyip elde edilen bilgiler tez kapsamında değerlendirilecektir. Anket formunu içtenlikle doldurmanız araştırmaya önemli katkı sağlayacaktır.

Katılım ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Müberra Koçak
Atatürk Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bilgi ve Belge Yönetimi
Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiz

Bay Bayan

2. Yaşınız

21-30 31-40 41-50 Diğer(Lütfen yazınız)

3. Kaç yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz?

0-10 11-20 21-30 Diğer(Lütfen yazınız)

4. Görev yaptığınız okulun adı.....(Lütfen yazınız.)

5. Gün içinde interneti hangi amaçlarla kullanırsınız? (Lütfen önemine göre 1, 2, 3 yazarak sıralayınız.)

Mebbis Mesajlaşma Okul İşlemleri Sosyal Medya
 Haber okuma Eğlence Araştırma İletişim
 Bilgi Edinme İçerik Hazırlama

6. Medya ortamlarında günlük ne kadar süre vakit geçirirsiniz?

Hiç 1 saatten az 1-5 saat 6-10 saat Daha Fazla

7. Gün içinde sıklıkla kullandığınız medya aracı hangileridir? (Lütfen önemine göre 1, 2, 3 yazarak sıralayınız.)

Akıllı Telefon Televizyon Tablet Bilgisayar
 Dergi Bilgisayar Gazete

- 8. En fazla vakit geçirdiğiniz medya ortamları hangileridir?** (Lütfen önemine göre 1, 2, 3 yazarak sıralayınız.)
- () Facebook () Twitter () Pinterest
() Instagram () Youtube () Diğer(Lütfen Yazınız)
- 9. Medya araçlarını/ortamlarını kullanmayı nasıl öğrendiniz?**
- () Medya ortamlarının kullanımına yönelik eğitim aldım.
() Kendi becerilerimle öğrendim.
() Araştırma yaparak öğrendim.
() Diğer.....(Lütfenyazınız)
- 10. Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?**
- () Evet () Hayır () Kararsızım
- 11. Bir araştırmada sadece medya ortamlarından elde edilecek verilerin yeterli olacağını düşünüyor musunuz?**
- () Evet () Hayır () Kararsızım
- 12. Medya okuryazarlığı eğitimi aldınız mı?**
- () Evet () Hayır () Kararsızım
- 13. Medya araçlarını/ortamlarını kullanım becerilerinizin, okul öncesi eğitim öğrencileri için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?**
- () Evet () Hayır () Kararsızım
- 14. Okul öncesi eğitimde, öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi almalarını gerekli buluyor musunuz?**
- () Evet () Hayır () Kararsızım
- 15. Bir medya okuryazarı eğitimci olduğunuzu düşünüyor musunuz?**
- () Evet () Hayır () Kararsızım

| | MADDELER | Tamamen Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|-----|---|---------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|--------------------------------|
| 1. | Medyanın toplumsal yaşam üzerinde etkisi vardır. | | | | | |
| 2. | Medya yayınları, insanların düşüncelerini yönlendirmede etkili değildir. | | | | | |
| 3. | Medya vatandaşlar arasında kutuplaşmalara yol açabilir. | | | | | |
| 4. | Tüm medya iletileri (mesajları), oluşturanlar tarafından belli bir amaca yönelik hazırlanmıştır. | | | | | |
| 5. | Medya insanları ikna etmek için çeşitli teknikler kullanır. | | | | | |
| 6. | Aynı medya iletisi (mesajı), farklı bireyler tarafından, farklı şekilde algılanmaz. | | | | | |
| 7. | Medya yayınlarında yer alan, örtük (gizli) mesajları algılayabilirim. | | | | | |
| 8. | Medyada yer alan taraflı yayınlardan, nasıl korunmam gerektiğini bilmem. | | | | | |
| 9. | Medya aracılığı ile edindiğim bilgileri, eleştirel bir gözle değerlendirebilirim. | | | | | |
| 10. | Medyada yer alan mesajları karşılaştırabilir ve analiz edebilirim. | | | | | |
| 11. | İnterneti kullanırken, zararlı olabilecek içerikleri fark edemem | | | | | |
| 12. | Medya metinlerindeki hataları fark edebilirim. | | | | | |
| 13. | İnternet üzerinden, çeşitli dosyaları (word belgesi, fotoğraf vb.) alabilir, gönderebilir ve aynı zamanda sosyal medyayı bilinçli bir şekilde kullanabilirim. | | | | | |
| 14. | Farklı medya araçlarını (cep telefonu, bilgisayar vb.) kullanarak iletişim kurabilir ve kendimi ifade edebilirim. | | | | | |
| 15. | Medya araçlarını aktif bir şekilde kullanamam. | | | | | |
| 16. | Bir haberi, birçok medya ortamından takip ederim. | | | | | |

EK 2. UYGULAMA YAPILAN OKULLAR

| BAĞIMSIZ ANAOKULLARI | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. | ANAKUZUSU ANAOKULU |
| 2. | HİLALKENT 125.YIL ANAOKULU |
| 3. | PROFESÖR DOKTOR RECEP AKDAĞ ANAOKULU |
| 4. | SABAHATTİN ERYURT ANAOKULU |
| 5. | ÜSTEĞMEN FATMA SEHER ERDEN ANAOKULU |
| 6. | ZİYAEDDİN FAHRİ FINDIKOĞLU ANAOKULU |
| 7. | AZİZİYE ANAOKULU |
| 8. | NENE HATUN ANAOKULU |
| 9. | İLKADIM ANAOKULU |
| 10. | PALANDÖKEN ANAOKULU |
| 11. | YENİKENT ANAOKULU |
| 12. | YILDIZKENT ANAOKULU |
| 13. | ZÜBEYDE HANIM ANAOKULU |
| 14. | GAZİ ANAOKULU |
| ANAOKULU BULUNAN İLKOKULLAR | |
| 1. | 1071 MALAZGİRT İLKOKULU |
| 2. | 12 MART İLKOKULU |
| 3. | 23 NİSAN İLKOKULU |
| 4. | ABDURRAHMAN GAZİ İLKOKULU |
| 5. | ABDÜRRAHİM ŞERİF BEYGU İLKOKULU |
| 6. | AHMET YESEVİ ORTAOKULU |
| 7. | ALİRAVİ İLKOKULU |
| 8. | ALPARSLAN İLKOKULU |
| 9. | BARBAROS HAYRETTİN PAŞA İLKOKULU |
| 10. | BAŞÖĞRETMEN İLKOKULU |
| 11. | CELAL AKIN İLKOKULU |
| 12. | CUMHURİYET İLKOKULU |
| 13. | EDİP SOMUNOĞLU İLKOKULU |

| |
|---|
| 14. ERZURUMLU EMRAH İLKOKULU |
| 15. EVLİYA ÇELEBİ İLKOKULU |
| 16. İBRAHİM HAKKI İLKOKULU |
| 17. İMKB İNÖNÜ İLKOKULU |
| 18. İSMETPAŞA İLKOKULU |
| 19. KAZIM YURDALAN İLKOKULU |
| 20. KURTULUŞ İLKOKULU |
| 21. KÜLTÜR KURUMU İLKOKULU |
| 22. MAREŞAL FEVZİ ÇAKMAK İLKOKULU |
| 23. MECİDİYE İLKOKULU |
| 24. MEHMET AKİF ERSOY İLKOKULU |
| 25. MUSTAFA KEMAL İLKOKULU |
| 26. NİHAT KİTAPCI İLKOKULU |
| 27. ORGENERAL SELAHATTİN DEMİRCİOĞLU İLKOKULU |
| 28. ÖMER NASUHİ BİLMEN İLKOKULU |
| 29. POLİS AMCA İLKOKULU |
| 30. SABAHATTİN SOLAKOĞLU İLKOKULU |
| 31. SABANCI İLKOKULU |
| 32. ŞEHİT KUBİLAY KARAMAN İLKOKULU |
| 33. ŞEHİT MURAT ELLİK İLKOKULU |
| 34. ŞEHİT ÜSTEĞMEN İSMAİL AKSU İLKOKULU |
| 35. ŞEHİTLER İLKOKULU |
| 36. ŞÜKRÜPAŞA İLKOKULU |
| 37. TATBİKAT İLKOKULU |
| 38. TOPLU KONUT İLKOKULU |
| 39. VALİ HAFIZPAŞA İLKOKULU |
| 40. VEYSEFENDİ İLKOKULU |
| 41. ZÜBEYDE HANIM İLKOKULU |

EK 3. ANKET İZİNİ

**T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 36648235/605.01/10444222

28.05.2019

Konu : Anket Çalışması
(Müberra KOÇAK)

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 21/05/2019 tarihli ve 1900153006 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği, Üniversiteniz Araştırmacılarından Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı (13013501015 numaralı) Yüksek Lisans programı öğrencisi Müberra KOÇAK'ın; "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Algıları Üzerine Bir İnceleme*" adlı çalışmasının kabulüne ilişkin 27/05/2019 tarihli ve 10388231 sayılı Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı

Aşılı İle Aynıdır
28.05.2019

Aras Emin DERVİŞOĞLU
Memur

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (4 sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi-179
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f711-7116-3428-b952-2377 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.10388231
Konu : Anket Çalışması
(Müberra KOÇAK)

27/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 21/05/2019 tarihli ve 1900153006 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği, Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve belge yönetimi anabilim dalı 13013501015 numaralı Yüksek Lisans programı öğrencisi Müberra KOÇAK'ın Dr. Öğr. Üyesi Halit Buluthan ÇETİNTAŞ'ın danışmanlığında; "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Algıları Üzerine Bir İnceleme" konulu tez çalışması için ek liste de isimleri belirtilen ilimize bağlı okullarda anket çalışması talebinde bulunmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ilimize bağlı ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulama yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/05/2019

Saadettin DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı(8 sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

FORM:2

**T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü**

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

| | |
|--|---|
| Adı Soyadı | Müberra KOÇAK |
| Kurumu / Üniversitesi | Atatürk Üniversitesi |
| Araştırma yapılacak iller | Erzurum |
| Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi. | Ekli listedeki okullar |
| Araştırmanın konusu | Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Algıları Üzerine Bir İnceleme |
| Üniversite / Kurum onayı | Kurum Onayı İle |
| Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi | Araştırma İzni |
| Veri toplama araçları | Anket Formu |
| Görüş İstenilecek Birim / Birimler. | |
| <p>Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.</p> | |
| Komisyon Kararı | Oybirliği ile Kabulüne |
| Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı | |

KOMİSYON

27.05.2019
Komisyon Başkanı
Ömer Faruk PALA
Şube Müdürü

Üye
Tunç AĞAVER

Üye
Mesut ARAS

ÖZGEÇMİŞ

| | |
|-------------------------|--|
| Kişisel Bilgiler | |
| Adı Soyadı | Müberra KOÇAK |
| Doğum Yeri ve Tarihi | Erzurum / 1989 |
| Eğitim Durumu | |
| Lisans Öğrenimi | Atatürk Üniversitesi / Edebiyat Fakültesi / Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü |
| Y. Lisans Öğrenimi | - |
| Bildiği Yabancı Diller | İngilizce |
| Bilimsel Faaliyetleri | - |
| İş Deneyimi | |
| Stajlar | Erzurum İl Halk Kütüphanesi Erzurumlu Emrah Edebiyat Müze Kütüphanesi |
| Projeler | Erzurum Dini Yüksek İhtisas Merkezi Kütüphanesi/ Yordam BT. |
| Çalıştığı Kurumlar | |
| İletişim | |
| E-Posta Adresi | muberrakocak@gmail.com |
| Tarih | 19.09.2019 |