

**KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA  
OKURYAZARLIĞI ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Aykut ÖZEL  
Doktora Tezi**

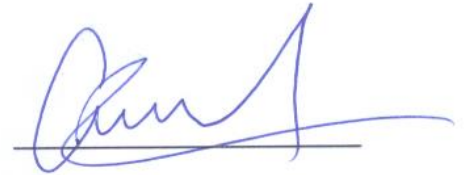
**Tez Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim SARI**

**Kütahya, 2018**

## Yemin Metni

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi’’ adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların ‘‘Kaynaklar’’ bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/12/2018



Aykut ÖZEL

## Kabul ve Onay

Aykut ÖZEL'in hazırladığı "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi" başlıklı Doktora tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

27/12/2018

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim SARI (Danışman)



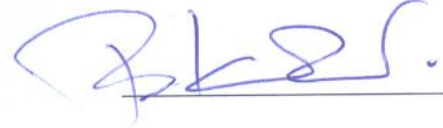
Doç. Dr. Metin DEMİR



Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK



Doç. Dr. Barış KAYA



Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZDEN



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Önsöz

Yeni iletişim teknolojileri ve bilgi akışındaki gelişmelerin hızla değiştiği bir çağda yaşıyoruz. Bu çağ tam anlamıyla bir medya tüketim çağıdır. Günümüzde çağdaş kültüre tam katılım, yalnızca medya mesajlarını tüketmekten ibaret değildir. Aynı zamanda medya mesajlarına erişimi, analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve oluşturup paylaşmayı da gerektirir. Bunları yapabilmek için ise medya okuryazarı bir birey olunması gerekmektedir. Medya okuryazarı bir birey, verilen medya mesajını sorgulamadan doğru olarak kabul etmez ve medya mesajını eleştirel bir gözle aklın süzgecinden geçirir. Günümüzde isteyerek ya da istemeyerek her gün birçok medya mesajına maruz kalmaktayız. Medya tüketimi bilinçsiz bir şekilde gerçekleşirse insanlar yönlendirilebilmektedirler. Medya mesajlarından en çok etkilenen ve hedef kitle olanlar ise çocuklar ve gençlerdir. Toplumda bilinçli medya tüketicileri yetiştirilmesi konusunda medya okuryazarlığı dersi çok önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde ortaokullarda seçmeli olarak okutulan medya okuryazarlığı dersi genellikle sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından verilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun medya okuryazarlığı dersi almadıkları göz önünde bulundurulduğunda, bu dersi verebilecek hazır bulunuşluk düzeyinde oldukları tartışmalıdır. Bu amaçla, medya okuryazarlığı dersini ileride verme potansiyeli olan Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde eğitim gören, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık algıları, geliştirilen “Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği” ile incelenmeye çalışılmıştır.

## Teşekkür

Öncelikle bu araştırmanın gerçekleşmesinde manevi ve akademik anlamda rehberlik sağlayan değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi İbrahim SARI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın tez izleme komitesinde yer alan ve çalışmama yaptıkları değerli katkılarıyla beni destekleyen ve yönlendiren Doç. Dr. Metin DEMİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinin çeşitli aşamalarında değerli görüş ve önerileriyle destek sağlayan ve manevi anlamda beni destekleyen arkadaşlarım Dr. Öğretim Üyesi Evrim EROL ve Dr. Öğretim Üyesi Muhammet ÖZDEN'e teşekkür ederim.

Tez jürisinde kötü hava koşullarına rağmen uzaklardan gelerek yer alan Doç. Dr. Ebru Gençtürk'e ve Doç. Dr. Barış Kaya'ya teşekkür ederim.

Ayrıca çeşitli konularda bana yardımcı olan Los Angeles Antioch Üniversitesi Eğitim Departmanı öğretim üyesi ve bölüm başkanı Prof. Dr. J. Cynthia McDERMOTT'a ve arkadaşım Mehmet KOCAMAN'a teşekkür ederim.

Beni yetiştiren ve tüm yaşantım boyunca maddi ve manevi desteğini yanımda hissettiğim sevgili annem ve rahmetli sevgili babama, ağabeylerime ve ablama sonsuz teşekkür ederim. Son olarak araştırma sürecimde ve yaşamımın her alanında desteğini hissettiğim, hayatımı kolaylaştıran, sevgi ve sabrıyla beni motive eden değerli eşim Funda ÖZEL'e çok teşekkür ederim.

Aykut ÖZEL

## İçindekiler

Yemin Metni .....	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz .....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler .....	v
Tablolar Dizini .....	vii
Şekiller Dizini .....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar .....	x
Özet .....	xi
Abstract .....	xii
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve .....	5
Medya okuryazarlığı .....	6
Eleştirel medya okuryazarlığı .....	21
Medya okuryazarlığı eğitimi .....	37
Medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları .....	64
Medya okuryazarı bir bireyde bulunması gereken özellikler.....	68
Dünyada medya okuryazarlığı eğitimi ve tarihsel gelişimi.....	73
Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi.....	89
İlgili Araştırmalar .....	99
Yurt içinde yapılan araştırmalar .....	100
Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	110
Tanımlar .....	113
Problem Durumu .....	114
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	119
Problem Cümlesi .....	120
Sayıtlar .....	121
Sınırlılıklar .....	121
İkinci Bölüm .....	122
Yöntem.....	122
Araştırma Modeli .....	122
Çalışma Grubu (Evren ve Örneklem) .....	122
Verilerin Toplanması .....	124
Veri toplama araçları.....	124
Kişisel bilgi formu .....	124
Medya okuryazarlığı algı ölçeği.....	125
Medya okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilme süreci.....	125
1. Adım: Madde havuzu oluşturma.....	125
2. Adım: Uzman görüşüne başvurma (kapsam geçerliliği).....	126
3. Adım: Ön deneme (pilot uygulama) yapma.....	126
Madde analizi ve veri setinin uygunluğu .....	128
Açımlayıcı faktör analizi (AFA) .....	129
Doğrulayıcı faktör analizi (DFA).....	132
Adım 1: Güvenirlik .....	136

Adım 2: Ölçeğin değerlendirilmesi .....	137
Verilerin Toplanması .....	137
Verilerin Analizi.....	138
Üçüncü Bölüm .....	140
Bulgular.....	140
Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Bulgular ve Yorumları .....	143
Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	143
Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	144
Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	146
Öğrencilerin Not Ortalaması Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	148
Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	149
Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	151
Öğrencilerin Hane Geliri Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	153
Öğrencilerin Aileleri ile Yaşadıkları Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	154
Öğrencilerin Aileleriyle Birlikte Yaşadıkları Yerin Niteliği Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	158
Öğrencilerin TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	161
Öğrencilerin İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	165
Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullanılan Medya Aracı Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	168
Öğrencilerin Daha Önceden Medya Okuryazarlığı Dersi Alıp Almadığı Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	171
Öğrencilerin Kendilerini Nasıl Bir Medya Okuryazarı Olarak Nitelendirdiği Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	172
Öğrencilerin Okudukları Üniversite Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	174
Dördüncü Bölüm.....	182
Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	182
Tartışma.....	182
Sonuç.....	187
Öneriler .....	190
Kaynakça.....	192
Ekler .....	232
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu .....	232
Ek 2: Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği .....	234
Ek 3: İzin Belgeleri .....	236
Özgeçmiş.....	243

## Tablolar Dizini

Tablo 1. Yüzyıllar Boyunca Öğrenme Devrimi.....	58
Tablo 2. Sosyal Bilgiler Programına Kayıtlı Öğrenci Sayıları ve Yüzdelerik Dilimleri.....	123
Tablo 3. MOAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi (faz I).....	130
Tablo 4. MOAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi (faz II) .....	131
Tablo 5. Birinci ve İkinci Düzey DFA için Uyum İyiliği Değerleri.....	136
Tablo 6. MOAÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Normallik ve Homojenlik Değerleri .....	138
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı .....	140
Tablo 8. Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıların Betimsel Bulguları .....	143
Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları .....	144
Tablo 10. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları.....	145
Tablo 11. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları.....	146
Tablo 12. Öğrencilerin Not Ortalamaları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA Sonuçları .....	148
Tablo 13. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları .....	149
Tablo 14. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları .....	152
Tablo 15. Öğrencilerin Hane Geliri Ortalamaları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA Sonuçları .....	154
Tablo 16. Öğrencilerin Aileleri ile Yaşadıkları Coğrafi Bölge Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları .....	155
Tablo 17. Öğrencilerin Aileleriyle Birlikte Yaşadıkları Yerin Niteliği Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları .....	159
Tablo 18. Öğrencilerin Günlük TV İzleme Süreleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları .....	162
Tablo 19. Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanım Süreleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları .....	166



Tablo 20. Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullandıkları Medya Araçları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları .....	169
Tablo 21 Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersi Alıp Almama Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları .....	171
Tablo 22 Öğrencilerin Kendilerini Nasıl Bir Medya Okuryazarı Olarak Nitelendirdikleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları .....	173
Tablo 23 Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları .....	175



## Şekiller Dizini

Şekil 1. MOAÖ – 1. düzey DFA (faz I).....	133
Şekil 2. MOAÖ – 1. düzey DFA (faz II) .....	134
Şekil 3. MOAÖ – 2. düzey DFA.....	135



## Simgeler ve Kısaltmalar

<b>AFA</b>	Açımlayıcı Faktör Analizi
<b>AML</b>	Association for Media Literacy
<b>CML</b>	Center for Media Literacy
<b>DFA</b>	Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>KMO</b>	Kaiser-Mayer-Olkin
<b>LGBT</b>	Lezbiyen, Eşcinsel, Biseksüel, Transeksüel
<b>MLP</b>	Media Literacy Project
<b>MEDİK</b>	Çocuk ve Medya İzleme Kurulu
<b>MOAÖ</b>	Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>NAMLE</b>	National Association for Media Literacy Education
<b>NCA</b>	National Communication Association
<b>NCTE</b>	National Council for Teacher Education
<b>OFCOM</b>	Office of Communications
<b>RTÜK</b>	Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>Vb</b>	ve benzeri

## Özet

### Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını bir ölçek geliştirerek incelemektir. Bu amaçla araştırmacı tarafından Medya Okuryazarlık Algı Ölçeği (MOAÖ) geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, belirlenen yedi devlet üniversitesinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında 2016-17 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerden tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 1000 kişilik sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık algıları iken araştırmanın bağımsız değişkeni demografik özelliklerdir (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı, coğrafi bölge vb.).

Elde edilen araştırma verilerinin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında, One-Way Anova Testi ve T-Testi analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, genel olarak medya okuryazarlığı algılarının hem ölçek hem de alt boyutlar bazında yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmada, TV izleme süresi, internet kullanım süresi ve yaşanan bölge ile yaşanan yerin niteliği gibi bazı değişkenlerin, öğrencilerin medya okuryazarlığı algılarına önemli ölçüde etki ettiği saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Medya okuryazarlığı algısı, MOAÖ, sosyal bilgiler öğretmen adayları

## **Abstract**

### **Examining the Perceptions of the Preservice Social Studies Teachers About Media Literacy**

The purpose of this study is to determine whether preservice social studies teachers' perceptions of media literacy differentiate or not according to various variables by developing a scale. For this purpose, Media Literacy Perception Scale (MLPS) was developed and applied by the researcher. The research was designed in a descriptive survey model. The study group is determined by random sampling method and consisted of 1000 Social Studies Education students who are studying in 2016-17 academic year in the first, second, third and fourth grades of the determined state universities. Stratified sampling method was used in this study. While the dependent variable of the study is media literacy perceptions of the preservice social studies teacher, the dependent variables of the study are demographic characteristics (age, gender, socio-economic status, number of siblings, geographical region, etc.).

One Way Anova and T-test analyzes were used to analyze and interpret the research data. According to the results of the study, it was found that the students who are studying in the Social Studies Education Department, generally have high level of perceptions about media literacy on the bases of both scale and sub-dimensions. It was found in the conducted research that, the variables such as TV watching time, internet usage period, location of the living area and the quality of the living area have a significant effect on the students' perceptions of media literacy.

**Keywords:** Media literacy perception, MLPS, preservice social studies teachers

## **Birinci Bölüm**

### **Giriş**

Günümüzde teknoloji okuryazarlığından finansal okuryazarlığa kadar çok geniş bir okuryazarlık yelpazesi vardır. İnsanlar okuryazarlık terimini düşündüklerinde, genellikle akıllarına gelen okumak, yazmak, dinlemek ve konuşmaktır. Geçtiğimiz yüzyılda iletişim çok değişmiştir ve okuryazarlık terimi; görüntü, ses, müzik ve elektronik iletişimin çeşitli biçimlerini kapsayan sembolik ifade biçimlerinde değerlendirilmelidir. Okuryazarlığı kullananlar onu önemsemezlerken kullanamayanlar da günümüz dünyasının birçok iletişim yolundan mahrum kalırlar.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)'ın belirttiği üzere; giderek artan dijital metinlerle, bilgi bakımından zengin ve hızla değişen günümüz dünyasında okuryazarlık; okuma, yazma ve sayma becerileri gibi geleneksel kavramının ötesinde; anlama, yorumlama, yaratma ve iletişim aracı olarak anlaşılmaktadır (URL-1). Günümüzde okuryazarlık; toplumsal uygulama ve ilişkiler, bilgi, dil ve kültür ile ilgilidir. Bunlar tabii ki de okuryazarlığın temel unsurlarıdır ancak günümüzde insanlar çok farklı ifade ve iletişim türleri kullandıkları için okuryazarlık kavramı, sembol sistemleri üzerinden anlam paylaşma yeteneği olarak tanımlanmaya başlanmıştır.

Eskiden yalnızca bir kitap, tiyatro ya da filmde bulunabilen eğlence, çok farklı şekillerde ve sayısız etkileşim ile ulaşılabilir durumdadır. Son yıllarda teknolojide, kişisel ve profesyonel iletişim yöntemlerinde devrim niteliğinde farklılıklara yol açan birçok değişiklik meydana gelmiştir. Günümüz gençleri, neredeyse tüm bilgilerini internet üzerinden edinmektedirler. İnternetin, sürekli güncellenebilen kaynak bolluğundan dolayı basılı bilgi kaynakları neredeyse kullanışsız hâle gelmişlerdir.

Geçmişte medya, birkaç gazeteden ibaretti. Günümüzde teknolojik ilerlemeler, dünyayı hızlı bir şekilde medya yönetimine dayalı hâle getirdi. İlk olarak radyonun ve ardından televizyonun evlerimize girmeleri ile medya, hayatlarımızı giderek etkilemeye başlamıştır (Grace ve Tobin, 1998).

Bilgi işleme ve anlam oluşturmaın ötesindeki yetenek olarak okuryazarlık, (Vincent, 1999) artık sadece yazılı ya da sözlü uygulamaları kapsamamaktadır (Brown, 1998). Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimler, okuryazarlık kavramını yeniden şekillendirmişlerdir. Okuryazarlık artık yeni beceriler ve yeni dijital medyayı da kapsayan çeşitli medya türlerini anlama, yönlendirme, aktarma ve dağıtma becerilerini de içerir (New Media Consortium, 2005). Böylelikle, okuryazarlık fikri tekil olarak bir dilbilimsel okuryazarlıktan daha geniş bir uygulama ve yetkinlik setini kapsayan çoklu uygulama modları ile çoklu okuryazarlığa geçmiştir (Aufderheide, 1993).

Çağımızda günlük hayatın kendisini oluşturan; boş zamanlara hükmeden; siyasi görüş ve sosyal davranışlara şekil veren; insanların kişiliklerini oluşturan bir medya kültürü ortaya çıkmıştır (Kellner, 2003). Thoman ve Jolls'a (2008) göre etrafımızdaki dünya hakkındaki bilgi, bize yalnızca bir kâğıttaki kelimelerle değil, çoklu medya kültürümüzde yer alan güçlü, etkileyici resimler ve sesler ile daha fazla gelmektedir. Thoman ve diğerleri (2008) medyanın yüksek oranda tüketimi ve toplumdaki yoğunluğu için kaygılanmamız gerektiği görüşündedirler. Bugün insanlar, bilinçli ve bilinçsiz şekilde medyaya günlük olarak çeşitli biçimlerde maruz kalmaktadırlar ve bu durum özellikle öğrenciler için tehlike arz etmektedir.

Medya okuryazarlığı dünyada son 35 yıldır revaçta olan bir kavramdır. Bu kavramın ilk temellerinin M.Ö 5. yüzyıla; siyaset sanatı öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine önem veren eski yunanlara kadar dayanan, söylem uygulamasının bir uzantısı olduğu belirtilmektedir (Hobbs ve Jensen, 2013). Günümüzde medya okuryazarlığı; bilgi yüklü çevre ve bilginin farklı biçimleri arasındaki karmaşık sınırlar ile zararlı medya etkilerinden korunma amaçlı, popüler bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Bergsma ve Carney, 2008).

Medya okuryazarlığı genellikle haberlerin, reklamların ve kitlesel medya eğlencesinin eleştirel analizi ile ilişkilendirilir. Medya okuryazarlığı; internet, televizyon, gazete, dergi, cep telefonu gibi hem basılı iletilere, hem de basılı olmayan elektronik iletilere erişme, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği manasına gelmektedir (Aufderheide, 1993).

Günümüzde insanlar günlük hayatın her alanında iyi gelişmiş iletişim ve sorun çözme becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Kitle iletişim araçlarına

ulaşımdaki kolaylık, çeşitli medya mesajlarına erişimi ve insanların sorunlarının çözümünü kolaylaştırmıştır. İnsanların, deneyimlerinin ötesinde dünya hakkında fiilen bildikleri her şey, onlara kitlesel medya, TV, radyo ve internet aracılığıyla ulaşmaktadır (Wan ve Gut, 2008). Toplumumuz ve dünya ile ilgili sorunları, diğer tüm eğitim kaynaklarından daha fazla medya aracılığı ile öğreniriz (Macedo ve Steinberg, 2007). Medya araçları içinde de en fazla yararlanılan ve daha hızlı gelişen medya aracı internettir (Lenhart, Madden, Smith ve Macgill, 2009).

Medyanın çeşitlenmesi, hem tüketici hem de vatandaşlar olarak bireylerin bilgiye yerel, ulusal ve küresel düzeyde erişim biçimleri ile bilgiyi işleme ve iletme şekillerini giderek değiştirmiş ve aynı zamanda medya sektörleri ve kuruluşları, kamu algısını etkileyip işte ve evde giderek daha fazla zamanımızı almaya başlamıştır (Conside, 2009). Son yirmi yılda, görüntülerin gücünün kelimelerinkini aştığı, sözlere dayalı okuryazarlığın gençler arasında azaldığı ve görsel okuryazarlığın arttığı aşikârdır (Griffin, 2008). Günümüz dünyasında medyanın yadsınamayacak derecede önemli bir yeri vardır. Medyaya doygun bir toplumda yaşarken, kitlesel medyanın toplumsal önemini hafife alma riskini taşımaktayız (Devereux, 2013). Çağdaş batı toplumu da, medya kültürü ile yönetilmektedir (Featherstone, 1995; Kellner, 2003). Kitlesel medya gücünün hiç hafife alınmaması gerekmektedir. Kitlesel medya adından da anlaşıldığı gibi kitleleri yönlendirme gücüne sahiptir. Dolayısıyla çağdaş toplumlarda medyanın merkezliliği ışığında, medya okuryazarı olma fikri de gelişmektedir.

Medya insanları sinsi bir şekilde etkisi altına almaya çalışmaktadır. Çoğu kişi, medya tarafından eğitime ve konumlandırılma yöntemlerinin farkında değildir çünkü medya öğretileri görünmez olma ve bilinçsiz şekilde edinilme eğilimindedir (Share, 2007). Günlük olarak, dijital oyunlardan sosyal ağ sitelerine kadar çeşitli mecralarda medya bombardımanına maruz kalmaktayız ve bu da medyanın; algı, inanç ve tutumları şekillendirmeye etkisini değerlendirmeye başlamamızı gerektirir (Thoman ve Jolls, 2008). Yalnızca medyanın görüşlerimizi oluşturmaya nasıl etki ettiğini bilmek bile, bu oluşumlarda gerçekten kontrol sahibi olmamızı sağlayacaktır.

Medya okuryazarlığının genel olarak, kitle iletişim araçlarının vermiş olduğu mesajları; kişiye doğru algılatmak, medyada yer alan dünyanın her zaman gerçek olmayacağını ve medyada yer alan mesajların aldatıcı olup insanları



yönlendirmeyi amaçlayabileceğini kavratmak ve bireyi, medya iletilerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme yeteneğine sahip bir birey yapmak gibi amaçları vardır. Bu yoğun medya etkisi altında kaldığımız günümüz dünyasında artık medya okuryazarlığı olmadan medyanın olumsuz etkilerine karşı koymamız neredeyse imkânsızdır. Kolaylıkla ulaşılan kitle iletişim araçları yalnızca yetişkinlerin değil aynı zamanda çocukların da birer alıcı durumuna düşmelerine neden olmaktadır. Özellikle çocuklar bu mesajlar karşısında birer pasif alıcı konumundadırlar. Günümüz çocukları cep telefonsuz, televizyonsuz ve internetsiz bir dünyayı hiç görmediler. Çocukların medyaya erişimini kontrol etmede yetişkinlerin etkisi gün geçtikçe azalmaktadır.

Medya okuryazarlığı, eğitimci ve medya araştırmacılarının uzun zamandır ilgisini çekmektedir. Özellikle Avrupa'da büyük bir kamu politikası odağı olmuştur. Eğitimde medya okuryazarlığı kavramı, sınırlı devlet desteği ve yetersiz kamu farkındalığı sebebi ile son zamanlarda eğitim alanından çok, iletişim pazarında moda bir kelime haline dönüşmüştür (Jiménez ve Scifo, 2010).

Teknolojik beceriler artık çoğu iletişimsel süreç için önemlidir ve medya ya da dijital okuryazarlık vatandaşlara günümüz toplumunda tam katılım sağlayan yeni ve geleneksel medyanın geniş yetkinliğini gerektirir. Bunu yapmada başarısız olmanın giderek atomlarına ayrılan bir toplum ve becerikli, dijital okuryazar olanlar ile geride kalanlar arasında büyüyen bir dijital ayırım anlamına geleceği savunulmaktadır ve çoğu kişi, medya ve etkilerini durduran bir şeyin olmadığını da savunur (Quesada, Miller ve Armstrong, 2000).

Bireylerin çevrimiçi veri tabanları ve diğer medya türleri gibi farklı kaynaklardan bilgi edinmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Ayrıca bireylerin, dünyanın her yerinde anında bulunabilen bilgileri hemen olduğu gibi kabullenmek yerine, eleştirel bir gözle değerlendirmeleri gerekmekte ve yeni iletişim ve bilişim teknolojilerinin getirdiği, giderek artan işbirliği türlerine katılım sağlamaları gerekmektedir.

Ülkemizde medya okuryazarlığı kavramının geçmişi 10 yıldan biraz fazladır ve daha emekleme evresindedir. Dünyada, medya okuryazarlığı dersi bazı gelişmiş ülkelerde zorunlu bir ders halini almış olsa da, ülkemizde RTÜK-MEB işbirliği ile ancak 2006 yılından itibaren ortaokullarda seçmeli ders olarak yer

bulmaya başlamıştır. Ülkemizde uzmanların medya okuryazarlığı dersinin açılmasını istemelerindeki en önemli neden, okullarda televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarının çocukların üzerinde özellikle şiddet vb. konularda neden olduğu olumsuz etkilerdir denilebilir. Ülkemizde 2006 yılından itibaren altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaya başlanan ve günümüzde de ortaokullarda seçmeli ders olarak okutulmaya devam eden medya okuryazarlığı dersini verecek olan öğretmenlerin medya okuryazarlığı algıları hakkında pek araştırma bulunmamaktadır.

Medya okuryazarlığı hizmet içi eğitim programlarına katılmış öğretmen ve okul yöneticilerinin bu dersleri öncelikle vermeleri gerekir. Ancak ülkemizde bu sayının çok az olmasından dolayı, öğretmenlik formasyonu olan ve bu alana ilgi duyan öğretmenlerimiz, bu ders için mevzuatın izin verdiği şekliyle görevlendirilmektedirler. Ülkemizde bu dersi veren öğretmenlerin başını sosyal bilgiler öğretmenleri çekmektedir. Medya okuryazarlığı dersini veren diğer branş öğretmenleri gibi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin de ne düzeyde medya okuryazarı bireyler oldukları tartışmalıdır. Medya okuryazarlığı dersini veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin, medya okuryazarlığı algıları bilinmemektedir.

Bu araştırma ile Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algılarının incelenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilerek ülkemizin yedi bölgesinden birer üniversite seçilmiş ve geniş bir örneklem grubuna ulaşılması hedeflenmiştir. Bir ölçek geliştirilerek, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığı algıları çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap bulmayı amaçlayan bu araştırma, betimsel tarama modeli niteliğindedir.

### **Kuramsal Çerçeve**

Bu başlık altında medya okuryazarlığı, eleştirel medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi, medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları, medya okuryazarı bir bireyde bulunması gereken özellikler, dünyada medya okuryazarlığı eğitimi ve tarihsel gelişimi ile Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi alt başlıklarına yer verilmiştir.

## Medya okuryazarlığı

Okuryazarlık basitçe yazıp okuyabilmekten öte bir kavramdır (Scribner ve Cole, 1981). Okuryazarlık tanımı gelişmiş ve işitsel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, ekonomi okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, çok kültürlülük okuryazarlığı, çoklu okuryazarlıklar, bilimsel okuryazarlık, sembolik okuryazarlık (semyoloji) ve görsel okuryazarlık gibi ayrı okuma alanları oluşturmuştur (Dorr, 1994). 21. yüzyıl okuryazarlığı; işitsel, görsel ve dijital okuryazarlığın bulunduğu bir dizi beceri ve yetenekleri içermekle beraber aynı zamanda görüntü ve seslerin gücünü anlama, o gücü tanıma ve kullanma, dijital medyayı manipüle etme ve aktarma, her yere yayma ve onları yeni biçimlere kolaylıkla uyarlayabilme yeteneklerini de içerir (New Media Consortium, 2005).

Aslında İngilizce’de “media” kelimesi, iletişim aracı “medium” kelimesinin çoğulu olarak kullanılır. Medya kelimesi yaygın bir şekilde internet, televizyon, radyo ve yazılı basını kapsayan çeşitli iletişim yolları için kullanılır fakat aynı zamanda basın ve haber ajansları için de kullanılan bir kavramdır. Dijital açıdan da medya kelimesi sabit disk, harici bellek ve USB sürücüler gibi veri saklama araçları anlamına gelebilir (Stasko, C. 2009). Medyanın bir başka tanımı ise; mesaj aktarmada kullanılan tüm elektronik ya da dijital araçlar ile basılı ya da sanatsal görsellerdir (URL-2). Dolayısıyla medyanın etkileşimi için, geniş bir dizi dijital cihazların yaygın kullanımı gerekmektedir.

Medya okuryazarlığı alanı yeni sayılabilecek bir araştırma alanıdır. Yeni medya platformlarının ve hizmetlerinin çoğalması, toplumun medya ile etkileşime geçmesini çarpıcı bir değişiklik ile göstermektedir. Bu ilişki değiştiğinden, okuryazar olmanın manası da benzer şekilde değişiklik göstermiştir. Geleneksel okuryazarlık öğrenimi, metinleri okuma ve yorumlama ile yetkin düzeyde yazma beceri ve bilgisini geliştirmeyi içerir. Okuryazarlık bilgi sürecinin ve anlam oluşturmanın ötesinde (Vincent, 1999), artık sadece yazılı ya da sözlü uygulamalarla sınırlı kalmayan bir beceridir (Brown, 1998). Verezub, Grossi, Howard ve Watkins’in (2008) belirttiği üzere okuryazarlık kavramı, yeni becerileri kapsaması, eski ve yeni okuryazarlığın birleşimini yansıtması için genişletilmelidir. Kellner ve Share (2005) okuryazarlığı; okuma, yorumlama ve belirli metin, eser türleri oluşturma becerileri ile kişinin kültür ve topluma tam

katılımında entelektüel araç ve kapasiteler kazanma olarak tanımlarlar. Okuryazarlığın bu kavramı üzerinden gidersek medya okuryazarlığı, medyanın kültürümüzü şekillendiren mesajları nasıl inşa ettiğinden bizi haberdar eden bir, çoklu okuryazarlık biçimidir (Kubey, 2003).

Okuryazarlık bir kimlik krizi ortasında yer almaktadır. Thoman ve Jolls'a (2004) göre medya okuryazarlığı ile geleneksel okuryazarlık arasındaki büyük farklardan biri, medya okuryazarlığının, içeriğin yanı sıra sürece de odaklanmasıdır. Medyanın geleneksel analizi, manaya ulaşmak için metin yorumunu içerirken, medya okuryazarlığı ise o mesajın yapımının arkasındaki sebep ve sürece odaklanır. Medya okuryazarlığı, medya mesajlarının altında yatan bilgi ve medya mesajlarının nasıl oluşturulduğu bilgisine sahip olmayı içerir (Choma, Foster, ve Radford, 2007). Medya okuryazarlığı, medya mesajlarının perde arkasını inceler. Yazılı basın, basılı materyallerin çoğaltım ve dağıtımını etkin bir biçimde yapsa da, dijital teknolojiler yalnızca çeşitli metinlere erişilebilirliği değil, biçimlerini de değiştirmiştir. Okuryazarlık araştırmacıları arasında, okuryazarlık kavramı tek bir yazılı türden evrimleşip sosyokültürel metinlerin bir yansıtıcısı haline almıştır (Alvermann ve Hagood, 2000; Tyner,2014).

Medya okuryazarlığı 21. yüzyılda okuryazarlığın tamamlayıcı bir parçası haline gelmiştir ve okuryazarlık; yetkin bir şekilde kod çözme, anlama, çeşitli semboller ve kodlar kullanılarak, bir kimsenin topluma aktif katılma yeteneği geliştirmesinde bir araca dönüşmüştür (Braun, 2007). Medya okuryazarlığı, okuryazarlık kavramını bambaşka bir noktaya taşımıştır. Medya okuryazarlığı, insanlara doğru ile hiçbir değeri olmayan bilgi arasındaki farkı ayırt etmeye yardımcı olabilir. Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimler de, okuryazarlık anlamını yeniden şekillendirmiştir. Bu yeni beceriler; video, çoklu medya ve Web tabanlı medya çeşitlerini anlama, manipüle etme, dönüştürme ve ulaştırma yeteneklerini de içermektedir (Anderson, 2008; New Media Consortium, 2005). Medya okuryazarlığı medya mesajlarını derinlemesine, etraflı bir biçimde tüm açılardan inceler. Thoman ve Jolls'a (2005) göre kaliteli medya okuryazarlığının üç ana bileşeni vardır. Bunlar: mesajın içeriğinden çok süreciyle ilgilenmek, metin kavramını her mesaj biçimini kavrayacak şekilde genişletmek ve sorgulamaya teşvik etmektir.

Medya okuryazarlığının net bir tanımı yoktur. Akademisyenler, medya okuryazarlığını hangi ana konuya değineceklerse ona göre çeşitli şekillerde tanımlamışlardır (Potter, 2010). Bilişim ve medya okuryazarlığı becerileri, günümüzde aktif olarak araştırılmakta ve tanımları araştırmacıdan araştırmacıya farklılık göstermektedir. Tanımlar alan araştırmaları ilerledikçe büyümüş ve gelişmiştir. Yeni çoklu okuryazarlıklar arasında medya okuryazarlığı bir alt kümedir. Medya okuryazarlığını tanımlamak zordur. Christ (2004) medya okuryazarlığının tanımına ilişkin bazı sorular sormuştur: Medya okuryazarlığı; medya sektörlerini, medya içeriğini ya da medya izleyicilerini tanımak mı demektir? Medya içeriği yaratma becerisine sahip olmak mıdır? Bunların hepsi mi demektir? Medya okuryazarlığı, farklı insanlara farklı anlamlarda mı gelmektedir? Medya okuryazarlığı tanımını bu kadar karmaşıklaştıran sebep, hem medya hem de okuryazarlığın farklı insanlara farklı şeyler ifade etmesindedir (Christ ve Potter, 1998). Masterman (1997) da bu konuda bazı sorular yöneltmiştir: Odak basılı medyada mı, görsel medya mı, bilgisayarda mı yoksa çoklu medyada mı olmalıdır? Bir insanı okuryazar kılan nedir? Medya metnini okuma/analiz etme yeteneğini de kapsar mı? Yoksa medya metnini yazma/oluşturma yeteneğini mi kapsar? Ayrıca, akademik kurumlarda da medya okuryazarlığının nasıl olması gerektiği konusunda tartışmalar vardır. Medya okuryazarlığına tüm müfredatlarda ya da disiplinler arası müfredatta mı, özel bir disiplin olarak mı yoksa bir ders içindeki unsur olarak mı bakılmalıdır gibi sorularla araştırmacılar hâlâ medya okuryazarlığı alanını tanımlamada ve medya okuryazarı olmanın standartlarını belirlemede zorluk çekmektedirler (Christ 2004; Hobbs ve Jensen 2013; Potter 2010).

Medya okuryazarlığı; akademisyenlere, eğitimcilere ve genel halka, farklı anlamlara gelen bir terimdir. Ters düşen birçok fikre ve medya okuryazarlığının isimlerle anılan bir çocuk olmasına rağmen (Hobbs, 1994a) birçok bağlamda birçok uygulama ile bazı ortak görüşlere de ulaşılmıştır. Medya okuryazarlığı, okuma ve yazmanın geleneksel okuryazarlığının ötesinde, görsel ve bilgisayar okuryazarlıklarını da kapsayan eleştirel düşünmeye teşvik eder. Medya okuryazarlığı her ne kadar geleneksel bilişim ve görsel okuryazarlığa benzer olsa da teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve ağ okuryazarlığı gibi diğer okuryazarlıklar bünyesinde toplanabilir (Tyner, 2014). Bazı araştırmacılar, okuma

ve yazma gibi bazı okuryazarlıkların metin açısından farklı olan bir uzantısı olduğunu da dile getirmişlerdir (Kane, 2003).

Medya okuryazarlığı, etrafımızı saran karmaşık ve sürekli değişen elektronik ortam ve iletişim bolluğunda gerekli, kaçınılmaz ve gerçekçi bir cevabı temsil eder (URL-7). Medya okuryazarlığı, bilginin geleneksel algısından ayrı, yeni bir okuryazarlık biçimi olarak gösterilmektedir (Rantala ve Korhonen, 2008). Medya okuryazarlığının en yaygın olarak kabul edilen tanımı; belirli çıkarımlar için bilgiye erişme, analiz etme, değerlendirme ve üretme becerisidir (Aufderheide, 1993). Christ ve Potter'a (1998) göre bu dört bileşen; erişim, analiz, değerlendirme ve içerik oluşturma, birlikte beceri tabanlı bir yaklaşım oluşturur. Her bir bileşen, doğrusal olmayan dinamik bir öğrenme sürecini destekler: İçerik oluşturmayı öğrenmek; insanlara diğerleri tarafından profesyonel olarak üretilenleri anlama, internetin yeni kullanımına kapılar açan analiz ve değerlendirme becerileri vb. konularda yardımcı olur.

Diğer bazı medya okuryazarlığı tanımları ise şöyledir:

Potter'a (2013) göre medya okuryazarlığı, medyayı takip ederken gördüğümüz mesajları yorumlamada etkin olarak kullanılan bakış açısidir. Bu bakış açısı bilgi yapılarından oluşur. Bilgi yapımızı oluşturmak için araçlar ve ham maddeye ihtiyacımız vardır. Araçlar becerilerimizdir. Ham madde ise medyadan ve gerçek dünyadan bilgilerdir. Etkin kullanım, mesajların farkında olduğumuz ve onlarla bilinçli şekilde etkileşime geçtiğimiz anlamına gelir.

Anderson (1981) medya okuryazarlığını; kasıtlı amaçlar uğruna, aracına ya da sunumuna bakmaksızın bilginin becerikli derlemesi, yorumu, denemesi ve uygulaması olarak tanımlar.

Scheibe'e (2004) göre medya okuryazarlığı, geleneksel okuryazarlığın mantıksal bir uzantısıdır ve metin tabanlı mesajlarla birlikte görselleri ve işitselleri de okumanın öğrenimi, her medya türünde kullanılan temel dili tanıma, farklı biçimlerde sunulan bilginin güvenilirlik ve doğruluğunu yargılayabilme, yazarın niyet ve manasını değerlendirebilme, duyguyu geçirme ve ikna etmede kullanılan tekniklerin kavranabilmesi ve farklı medya türleri aracılığı ile etkin şekilde iletişime geçebilme yeteneğidir.

Kellner ve Share (2005a) medya okuryazarlığını; okuma, medya metinlerini yorumlama ve üretmede gerekli bazı beceri ve bilgiler olarak tanımlamışlardır.

Thoman'a (1999) göre medya okuryazarlığı; her gün televizyon, radyo, bilgisayar, gazete, dergi ve tabii ki reklamlardan aldığımız, sözel ve görsel sembollere kişisel anlam verme, seçme ve ayıklama, etrafımızda olanların farkında olma ve pasif ya da hassas olmama yeteneğidir.

Siverblatt ve Eliceiri'e (1997) göre medya okuryazarlığı, izleyicilerin kitlesel iletişim kanalları ile edindiği bilgiyi çözümlmelerini sağlayan ve medya içeriği konusunda bağımsız yargılar geliştirmeleri konusunda onları destekleyen bir eleştirel düşünme becerisidir.

Scheibe ve Rogow (2004) medya okuryazarlığını çeşitli biçimlerde iletişim, erişme, analiz etme, eleştirel değerlendirme ve üretme yeteneği olarak tanımlarlar.

Wan'a (2006) göre medya okuryazarlığı, medyanın anlaşılması ve medyanın; bilgi, eğlence, gelişim, büyüme, sağlamlasma ve iletişim kurma kaynağı olarak kullanımınıdır.

Thoman ve Jolls'a (2004) göre medya okuryazarlığı çeşitli biçimlerdeki medya mesajlarına erişip, analiz etme, değerlendirme ve oluşturma yeteneğidir.

Nicholson (1999) medya okuryazarlığını, izleyicilerin medya mesajları biçim ve içeriği hakkında bilinçli ve bağımsız yargılar almalarını sağlayan ve eleştirel düşünmeyi desteklemekte kullanılan eğitsel bir araç olarak tanımlar. Nicholson için izleyici, medya mesajı tüketicisidir ve medya okuryazarlığı da tüketici ve mesaj arasındaki mesafeyi kapatan bir köprüdür.

Bir başka tanıma göre ise medya okuryazarlığı; medya mesajlarının sentez, analiz ve üretimi için medya tarafından aktarılan sembolleri şifreleme ve şifreleri çözme yeteneğidir (URL-2).

Avrupa Komisyonu medya okuryazarlığını; medyaya ulaşım, medyanın ve içeriğinin farklı yönlerini eleştirel şekilde değerlendirmek ve çeşitli bağlamlarda iletişimler oluşturmaktır şeklinde tanımlamaktadır. Medya okuryazarlığı televizyon, film, radyo, müzik, baskı medyası, internet ve diğer yeni dijital iletişim teknolojileri dâhil tüm medya türleriyle ilgilidir. Yalnızca gençler için değil yetişkin ve yaşlılar, ebeveynler, öğretmenler ve medya profesyonelleri için

de temel bir yetkinliktir (Oxstrand, 2009). Komisyon, medya okuryazarlığını günümüz bilgi toplumunda aktif vatandaşlık için önemli bir etken olarak düşünmektedir.

Medya okuryazarlığı için; çeşitli medya araçlarını aktif bir şekilde kullanabilme, karşılaştığımız çeşitli şekillerdeki medya mesajlarının pasif alıcıları olmamak için onları, eleştirel bir şekilde aklın süzgecinden geçirerek değerlendirebilme ve çeşitli medya mesajları oluşturabilme yeteneğidir denilebilir.

Yukarıdaki tanımlar; medya bilgisini güçlendirmeye ve medya mesajlarının arkasındaki niyeti anlamaya yardımcı olacaktır. Bakış açılarının çeşitliliğine bakacak olursak, medya okuryazarlığının ne olduğuna dair görüş birliği olmaması şaşırtıcı değildir. Bu bakımdan medya okuryazarlığı, ikiyüzlü bir madalyona benzetilebilir; bir yüzünde medyayı eleştirel analiz etme becerisini bulundururken diğer yüzünde basılı, sözlü, video ve çoklu medya biçimlerinde bireysel mesaj oluşturma yeteneğini bulundurur.

Ortak görüşlerin çoğunu, bireylere medya mesajlarının inşa edildiğinin ve içerik ile mesajları analiz edebilmenin öneminin öğretilmesi oluşturmaktadır. Hem akademik hem de siyasi söylemlerde medya okuryazarlığı kavramı, geleneksel basılı ve görsel-işitsel medya odağı ile internet ve diğer yeni medya türlerini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

Medya okuryazarlığı, beceriler bir kez öğrenilince durmayan bir süreçtir. Medya okuryazarlığı, bilgiye ulaşmada en son teknolojiyi kullanmaktan öte, bilgiyi yerinde ve akıllı yargılara varmada nasıl eleştirip analiz ettiğimiz ile alakalıdır (Carr, 2009). Medya okuryazarlığı yargılayıcı değildir ama medya ve medya mesajlarının değerlendirilmesini yansıtır (Megee, 1997; Worsnop, 1999). Medya okuryazarlığının toplumsal gerçeği anlamamıza yardımcı olduğu ortak görüşü vardır. Alınan mesajların yorumlanması, medya alıcısı, medya türü (dergi, televizyon, web sitesi gibi) ve kültür arasında etkileşimsel bir süreç içerir.

Medya okuryazarlığı, medya biçimlerini eleştirel incelemede, medya etki ve kullanımlarını sorgulamada, medyayı bilinçli kullanmada ve alternatif medya oluşturmada insanlara içeriği ayırt etme ve değerlendirmede yardım eder (Carr, 2009). Ayrıca medya okuryazarlığı, dil, hareketli görseller, müzik, ses efektleri ve diğer teknikleri kullanan mesajları analiz etme, değerlendirme ve oluşturma



becerilerine odaklıdır (Masterman, 2003; Messaris, 1994). Medya okuryazarlığı esasında, diğer okuryazarlıkların bir bütünüdür ama yine de eğitim okuryazarlığının geçerli, öğretilebilir ve güvenilir bir biçimi olarak durur (Hobbs ve Frost, 2003). Potter (2013) bu okuryazarlıkların, medya okuryazarlığının ne olduğu hakkındaki daha büyük bir düşüncenin temel bileşenleri olduğunu şu şekilde söyler: Medya okuryazarlığı, medyayı takip ederken gördüğümüz mesajları yorumlamada etkin olarak kullandığımız bir bakış açısıdır. Bakış açımızı bilgi yapılarından oluştururuz. Bilgi yapımızı oluşturmak için araçlar ve ham maddeye ihtiyacımız vardır. Araçlar becerilerimizdir. Ham madde ise medyadan ve gerçek dünyadan bilgilerdir. Etkin kullanım, mesajların farkında olduğumuz ve onlarla bilinçli şekilde etkileşime geçtiğimiz anlamına gelir. Bu söylemler, bilgi aktarımından uzaklaşıp okullarda bilgi oluşturmaya yönelme ihtiyacını vurgulayan eğitim reformu için bir çağrıya benzemektedir.

Megee (1997) medya okuryazarlığın dört temel üzerine oluşturur:

1. **Erişim:** Yayın, kablo, etkileşimli ve diğer medya biçimleri aracılığıyla bilgi alıp göndermede medyanın tüm çeşitlerinin ve yeni teknolojilerin kullanımı.
2. **Analiz:** Medya mesajları ve medya sistemlerinin unsurlarını deşifre etme yeteneğidir.
3. **Değerlendirme:** Medya hakkında yargılarda bulunma, etik değerlendirme yapma ve uygulama, estetik unsurların eleştirilmesi ve medya mesaj ve sistemlerinin değerini diğer bireysel ve toplumsal değer sistemleri ile kıyaslama.
4. **Yapım:** Daha geniş bir toplulukla paylaşımında bulunmak için; metin ve video gibi çeşitli medya türünde mesaj oluşturma yeteneği.

Media Literacy Project (URL-3) ise medya okuryazarlığı kavramını üç kategoride düzenler: Basit, Orta ve İleri. Basit kavramlar, medyanın bizi nasıl etkilediğine değinir. Orta kavramlar, medya mesajlarından nasıl anlam çıkardığımızı detaylı şekilde inceler. İleri kavramlar ise medya ve toplumun etkileşimini, medya okuryazarlığının değişimine sebep olmadaki rolünü denetler.

- **Basit Kavramlar:**

- a) Medya kültürümüzü oluşturur.
- b) Medya mesajları fikirlerimizi, tutum ve hareketlerimizi etkiler.
- c) Medya “ikna dili” kullanır.
- d) Medya kurgusal dünyalar yaratır.
- e) Kimse tüm hikâyeyi anlatmaz.
- f) Medya mesajları “metin” ve “alt metin” (gizli anlam) içerir.
- g) Medya mesajları, medya yapımcılarının değer ve bakış açılarını yansıtır.
- h) Bireyler medyadan kendi mesajlarını çıkarırlar.
- i) Medya mesajları çözümlenebilir.
- j) Medya okuryazarı genç ve yetişkinler, medyanın aktif tüketicileridir.

- **Orta düzey Kavramlar:**

- a) İnsan beyni, görüntüleri kelimelerden farklı şekilde işler.
- b) Zamana dayalı medyayı, durağan medyadan farklı işleriz.
- c) Medya türleri, en çok duygusal düzeyde çalıştıkları zaman güçlüdürler.
- d) Medya mesajları, duygusal etkiyi artırmak için manipüle edilebilir.
- e) Medyanın etkileri hemen göze çarpmaz çünkü zekice tasarlanmışlardır.
- f) Medya etkileri karmaşıktır.
- g) Medya ideolojik ve değer mesajları iletir.
- h) Hepimiz medya oluştururuz.

- **İleri düzey Kavramlar:**

- a) Medya sistemimiz, toplumumuzdaki güç dinamiklerini yansıtır.
- b) Çoğu medya türü ticari çıkarları olanlar tarafından kontrol edilir.
- c) Medya tekelleri, karar alma sürecine katılma fırsatlarını azaltır.
- d) Medya sistemini değiştirmek bir adalet sorunudur.
- e) Medya sistemimizi değiştirebiliriz.
- f) Medya okuryazarı genç ve yetişkinler, medya eylemcileridir.

Richardson’ a (2009) göre ise medya okuryazarlığında iki ana yaklaşım bulunmaktadır:

- Korumacı ya da müdahaleci yaklaşım
- Eleştirel pedagojik ya da kültür eğitimi yaklaşımı

Her ikisi yaklaşım da medya okuryazarlığını farklı şekilde algılar ve sunar. Medya okuryazarlığına yapılan ilk yorumlar, kitlesel iletişim kuramları dalgasına

verilen tepkiler olmuştur. Bunlar, öğrencileri zararlı medya etkilerinden koruma ihtiyacı ile öğrencilerin medya mesajlarına eleştirel bakmalarını sağlayarak kendi kararlarıyla kabul etmeyi veya geri çevirmeyi öğretme ihtiyacını ortaya çıkardı. Medya okuryazarlığında daha güncel olarak sunulan yaklaşım, kültürel çalışma yaklaşımı ya da eleştirel pedagojik yaklaşımdır. Bu yaklaşım derinlemesine bir eleştiri gücü ile beraber üretmeye de odaklandırarak, medyanın etkilerini öğrencilere aşılamanın ötesinde daha çok önleyici bir yaklaşımdır ve öğrencileri aktif, çok yönlü bireyler haline getirmeyi amaçlar. Her iki yaklaşım da değerlidir.

Hobbs'a (2004c) göre medya okuryazarlığına getirilen yaklaşımın ne olduğuna bakılmaksızın, çoğu medya okuryazarı eğitmeni ve araştırmacısının çalışmalarını somutlaştıran birleştirici ana ilkeler vardır. Bunlar;

- a) Tüm mesajlar denetlenmesi gereken yapılardır.
- b) Mesajlar, dünyanın soyut temsilleridir ve bireylerin gerçekliği ile analiz edilip karşılaştırılmaları gereklidir.
- c) Mesajların; ekonomik, siyasi amaç ve bağlamları vardır. Bilgi yapılarının bu süreçlerin anlaşılması için geliştirilmesi gereklidir.
- d) Mesajların kullandığı dil ve gelenekler vardır ve bunlar en az kelimeler kadar anlamlı olabilirler.
- e) İnsanlar mesajları, metin ile ilişki ve etkileşimlerine bağlı olarak farklı yorumlarlar.

Kellner ve Share, (2005) medya okuryazarlığının dört türünü tarif ederler;

1. **Korumacı Yaklaşım:** Gençlere, medyanın olumsuz etkilerine karşı bağımsızlık kazandırmaya çabalar ve kitap okuryazarlığı ile yüksek kültüre teşvik eder (Postman, 1992).
2. **Kazanç Modeli:** Medya okuryazarlığını, basılı okuryazarlığın uzantısı olarak tasarlar. Öğrenciler medyayı okuma, analiz etme ve basılı metin analizine benzer bir tutum ile kod çözümü yapar (Tyner, 2014).
3. **Medya Sanatları Eğitimi:** Öğrencilere, medyanın ve sanatın estetik özelliklerini öğretmeye çalışır (Kellner ve Share, 2005a).
4. **Eleştirel Medya Okuryazarlığı:** Amacı, öğrencilere basılı ve basılı olmayan metinlerin anlam oluşturmalarında nasıl bir rol oynadığını ve

sosyal, ekonomik ve siyasi durumların bu anlam olgularını nasıl etkilediğini anlamalarını sağlayarak, metinlerin sosyoloji ve kültürel araştırmalarda yapılan çalışmalarını hesaba katar (Alvermann, Moon ve Hagood, 1999).

Media Literacy Project'e (URL-3) göre gerçek medya okuryazarlığı, medya mesajlarından ileri bakabilme çerçevesi gerektirir ve birbirine ilişkin dört kavram ve beceri dizisi içerir. Bunlar:

1. Medya mesajları, oluşturuldukları medya sisteminin sosyal, siyasi, ekonomik ve teknolojik ortamını yansıtırlar. Kalıpları devam ettirerek ortamlarını güçlendirir ya da zorlarlar. Örneğin yüksek bütçeli Hollywood gişe rekortmeni filmler, kısa vadeli kâr arayan medya holdingleri tarafından yapılmışlardır. Genelde bilindik karakter tipleri, konular ve türlerde olurlar çünkü eski formüller daha güvenli yatırımlardır. Buna karşın, bağımsız yapımcılar tarafından yapılan filmler, özellikle pek bütçe ve güç erişimi olmayanlar, genellikle daha orijinal olup, daha önce görmediğimiz karakter ya da konulardan oluşurlar. En küçük ortak paydada buluşmak yerine, bağımsız filmler sıkça izleyicilerin varsayım ve inançlarını zorlar. Her iki tür filmin de bağlamının genel hatlarından ötesini düşünmek, bir kimsenin medya kültürü hakkındaki anlayışını zenginleştirir. Bu durum; sahiplik, güç ve kontrol gibi medya hususlarını incelemede ve onların medya içeriğine olan etkilerini anlamada yardımcı olur.
2. Medya ve toplum arasındaki ilişkinin incelenmesi, medya adaleti sorununu doğurur. Medya sistemimiz çok sayıda olumsuz ve küçük düşürücü görüntüler üretir. Medya, bazı insan ve bakış açılarını önemserken bazılarını görmezden gelir ya da susturur. Baskın medya sistemi; parası, ayrıcalığı ve gücü olmayan insanlara hikâyelerini anlatmaları için çok az fon ve çıkar sağlar. Medya sistemi, adaletsizdir ve toplum genelinde adaletsizliği güçlendirir. Yerli topluluklar, renkli insanlar, lezbiyen, eşcinsel, biseksüel, transeksüel (LGBT) topluluğu, engelli insanlar, çalışan kesim ve diğerleri gibi özellikle göz ardı edilmiş ve yaygın medya tarafından yanlış tanıtılmış toplumlar, daha adil ve haklı

bir medya sistemi oluşturur. Medya adaleti hareketi, iletişimin bir insan hakkı olduğuna ve medyanın insanlara ait olması gerektiğine inanır.

3. Okuryazarlığın, okuma ve yazma yeteneği olması gibi medya okuryazarlığı da medya mesajlarını anlama ve medya oluşturmadan ibarettir. Hepimiz medya üretiriz. Notlar yazar, e-postalar gönderir ve karalamalar yaparız. Bazılarımız müzik çalıp besteler, bazılarımız fotoğraf ve video çekeriz. Bazı insanlar, blog yazar ve sosyal ağ siteleri kullanırlar. Bu ve buna benzer medya ürünlerimiz geniş medya manzarasına katkıda bulunur. Kişinin kendini çeşitli medya türlerinde ifade etmeyi öğrenmesi, medya okuryazarı olmanın önemli bir kısmıdır.
4. Medya okuryazarı bireyler, medya kültürümüzde etkin kişilerdir. Bu kişiler, medyayı kullanma şekillerini değiştiriyor, medya mesajlarına ve medya kuruluşlarına meydan okuyor, bağımsız medyayı destekliyor ve medya adaleti ile medya yeniliği için uğraşıyorlar. Medya, kültürümüzün çoğunu oluşturduğu için herhangi bir toplumsal değişiklik; medya ortamımızda, medya politikalarında, uygulamalarında ve medya kuruluşlarında büyük değişiklikler gerektirecektir. Medya kültürümüzde değişimin etkin bir aracısı olmak, medya okuryazarı olmanın doğal bir sonucudur.

Günümüzde yoğun bir biçimde medyaya maruz kalmaktayız. Kitlelesel medyanın davranışsal risklerine karşı, medya okuryazarlığı aracılığıyla savaşılmaktadır. Medyaya maruz kalım ve tüketim; televizyon veya film izlemek, internette sörf yapmak, bilgisayarda dijital oyunlar oynamak, mesajlaşmak, müzik dinlemek ve medyanın gerektirdiği diğer her etkinlik olarak tanımlanabilir.

Medyaya çokça maruz kalım ve tüketim, gençleri ve çocukları çeşitli şekillerde etkilemektedir. Aşırı medya tüketiminin gençleri ve çocukları etkileme yollarından bazıları; dikkat sorunu, alkol ve uyuşturucu kullanımı, obezite gibi kilo sorunları, okulda başarısızlık, sigara içimi ve erken yaşta cinsel ilişki artışıdır (Nunez-Smith ve diğ., 2008). Medya, çocukları yukarıda saydığımız olumsuz şekillerde etkiler çünkü onların görüp duyduklarını kıyaslayacakları dünya deneyimleri pek yoktur (Strasburger, 2004). Bu yüzden, gerçek hayattaki sınırlı deneyimler, bazen uygun kararlar alma yeteneklerini engeller. Medya okuryazarlığında, medyanın zihnimizi yönlendirmesini kontrol etmek önemli bir

hususdur. Medya okuryazarlığı insanlara; medya içeriğini ayırt etme ve değerlendirme, medya biçimlerini eleştirerek inceleme, medya etki ve kullanımlarını araştırma, medyayı zekice kullanma ve alternatif medya geliştirme gibi konularda yardım eder (Kellner ve Share, 2007). Medya okuryazarlığının günümüz dijitalleşen dünyasında gerekliliği tartışmasız ortadadır.

Medya okuryazarlığı sağlık konusunda ise gençlere; medyanın, onlara genellikle kendileri için iyi olmayan ürün ve davranışları satan bir sektör olduğunu öğretmekle ilgilenir (Brown, 2006). Medyanın gençler üzerindeki etkileri araştırılmış ve medyanın, gençlere sağlıksız davranışları çekici kılıp normalleştiren bir dost gibi görünebileceği bulunmuştur (Brown, Halpern ve L'Engle, 2005). Onlarca yıl yapılan araştırmalar da gösteriyor ki medya, ergenleri; alkol ve sigara kullanımı, saldırgan ve cinsel tutumlar, beden memnuniyetleri ve yeme bozuklukları gibi konularda etkileyebilir (Brown ve Witherspoon, 2002). Düzensiz yeme, alkol kullanımı, rastgele cinsel ilişkide bulunma ve şiddet gibi medyada gösterilen olumsuz davranışlar, gençler tarafından arzulanabilir (Austin ve Johnson, 1997).

Gençler ve çocuklar arasında düzensiz yeme ve düşük öz güven sorunlarına yer veren çok sayıda araştırma yapılmıştır. Çoğu genç özellikle kızlar, kendilerini reklamlarda ya da eğlence medyasında sergilenen sağlıksız beden ölçüleriyle kıyaslamaktadırlar. Bu, düşük öz güven ve depresyon gibi duygulara götürebilir. Sonucunda da aşırı diyet ile anoreksiya nervoza ve bulimia gibi yeme bozuklukları davranışsal sorunlarına yol açabilir (Wilksch ve Wade, 2009).

Medyanın bizlere nasıl ve ne amaçlarla sunulduğu konusunda gençler ve çocuklar bilinçlendirilirse, gençlerin ve çocukların medyada görüp duydukları hakkında daha eleştirel olabilecekleri ve medyada gösterilen sağlıksız davranışlara yönelmelerinin daha düşük seviyelerde olacağı aşikârdır. Öğrenciler, medyanın mesajları nasıl oluşturduğunu bir kez fark edince, sağlık ile ilgili mesajları da eleştirel bir gözle görüp dikkatle inceleyebilirler ve bu inceleme, onları kendi sağlıkları hakkında daha bilinçli hâle getirip sağlıksız davranışlardan kaçınmalarına yardım edebilir.

Şiddet, materyalizm, beslenme, vücut şekli, riskli davranışlar, ırk, sınıf, cinsiyet ya da cinsel kimlik kalıplarında önyargılar gibi sorun alanlarında da

medyaya maruz kalmak riskli bir etken; medya okuryazarlığı da korumacı bir etken olarak tanımlanır (Hobbs, 1998a). Görülüyor ki medya okuryazarlığı sağlığımızı dahi etkileyebilecek boyutlarda önemlidir.

Gençler ve çocuklar için bir başka tehlike de reklamlardır. Ne yazık ki, reklam izlemek insanları medya okuryazarı yapmaz. Levin, Petros ve Petrella'ya (1982) göre ticari baskıya karşı koyabilme yeteneği, yalnızca medyaya maruz kalım ile gelişmeyen dolu bir anlayış düzeyi gerektirir. Yapmış oldukları araştırmalarında, üç yaşındaki çocukların reklamlar ve televizyon programlarını ayırt edebilecek yeteneğe sahip olsalar da reklamların satma dürtülerini anlamaya yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Eleştirel düşüncenin ergenliğe kadar gelişmediği görülmektedir ve bu çağdaki çocuklar reklamlara karşı şüpheli olma eğiliminde olsalar dahi yanıltıcı yönlerini değerlendiremezler (Linn, Benedictis ve Delucchi, 1982). Çoğu lise öğrencisi de, reklamın kamu spotuna benzer şekilde yapıldığında dürtüyü anlayamamaktadır (Fox, 1995). Televizyon reklamları insanlara; zeki, başarılı, güzel ve popüler olmak için hangi ürünlere ihtiyaçları olduğunu söyler. Kline (1995) üreticilerin, izleyicilerin ekrandaki insanın tıpkı kendileri gibi olduğunu düşündürecek reklamlar yaptıklarını savunur. İnsanlar, akranları gibi olmak istemeleri gerçeğiyle avlanırlar. Reklamlar, kelime ve görüntü kullanımıyla, insanlara hangi ayakkabıyı giymelerini, hangi oyuncakları almalarını ve hangi yemeği yemeleri gerektiğini söylerler ve reklamlarda tanıtılan ürünleri satın alarak insanların çokça arkadaş edineceği, eğleneceği ya da sergilenen diğer herhangi bir arzulanana değer elde edileceği ima edilir (Oliver, 1981).

Reklamların, izleyicilerin tutum ve davranışlarını etkilemede güçlü yeteneği vardır. Küçük yaşta çocuklar, kendilerine markaların ürün ve bilgilerinin arzusunu veren şirketler tarafından hedef alınmaktadırlar. Robinson, Borzekowski, Matheson ve Kraemer (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, okul öncesi çocuklar bir tadım testine tabi tutulmuşlardır. Bu testte McDonald's ve markasız iki pakete aynı yiyecek konmuştur. McDonald's logosu işaretli paket, çocuklar tarafından daha lezzetli olarak algılanmıştır. Bu bulgular gösteriyor ki, yemek pazarlamaları insanlar üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bu durum, reklamların gücünü göstermektedir.

Reklamlar, insanların eylemlerine doğrudan etki eder. Çocuklar televizyon izlediklerinde hazır yiyecekler ve atıştırma ürünleri satan sayısız reklama maruz kalırlar. Son bulgular, çocukların ne kadar televizyon izlerlerse yemek reklamlarını tanımaya o kadar eğilimli olduklarını göstermiş ve dahası, bu tür reklamları izledikten sonra gıda tüketiminde; şeker ve yağ oranı fazla, sağlıksız yiyecekleri seçen çocukların sayısında artış olmaktadır (Halford, Gillespie, Brown, Pontin ve Dovey, 2004). Bu bulgular, reklamların çocukların eylem ve kararları üzerindeki etkilerini göstermektedir.

Ayrıca reklamlar, çocukların inanç sistemlerini şekillendirme yeteneğine de sahiptirler. Medya okuryazarlığı bu gibi yanlış yönlendirmelere karşı bir önleme aracı olarak da düşünülebilir. Medya okuryazarlığı genellikle, etkilemeye dayalı bilgi işlemeyi önemsizleştirerek eleştirel izleme becerilerinin ve medya görüntülerini analiz etmenin öğretimi ile reklamcılığın gerçekçi olmayan yönünü açığa çıkarmak için mantığa dayalı bilgi işlemini güçlendirmekte kullanılmaktadır (Chen, 2008). Yapılan bir araştırmada alınan tek bir medya okuryazarlığı kursunun bile, ergenliğin ilk yıllarındaki gençlerde reklamlara karşı şüpheci olmayı artırabildiği görülmüştür (Austin, Pinkleton ve Johnson, 2006). Medya okuryazarlığı, medya ve teknolojinin etkileri hakkında eleştirel soruları açığa çıkarsa da, medya karşıtı bir hareket değildir.

Günümüzde sosyal medya da oldukça revaçtadır. 2011 yılındaki Amerika Birleşik Devletleri merkezli Pew Internet Life'in araştırmasına göre, sosyal medya kullanıcılarının neredeyse üçte ikisi, arkadaşları ve aileleriyle iletişimde kalmada çevrimiçi yolları seçmektedir ve yalnızca az bir oranı (%5'e yakın) öğrenme amaçlı kullanmaktadır (Cohen, 2012). Bu çalışmaların sonuçları; medya okuryazarlığı akademisyen ve eğitimcilerini, sosyal medya kullanıcılarını bilgi paylaşımı fikriyle, çevrimiçi araçlara yaklaşımda heveslendirmiştir. Sosyal medyadaki potansiyel sınırsızdır ancak kullanıcılar, imkânlardan haberdar edilmelidirler.

Lewis ve Jhally'a (1998) göre medya okuryazarlığı, insanların kültürlü vatandaşlar olabilmeleri için yardım etmelidir ve medya okuryazarlığının, vatandaşları siyaset hakkında daha eleştirel ve yapıcı şekilde düşündürmesi ile birlikte medya okuryazarlığı aynı zamanda vatandaşları medya sistemlerinin sınırları ve olanakları hakkında düşünmeleri için gerekli araç gereçleri



sağlayabilir. Aynı zamanda bu görüşe paralel olarak Livingstone (2004) medya okuryazarlığı için, insanları sadece seçici, anlayışlı ve kabul edici değil aynı zamanda katılımcı olarak, yani yalnızca tüketici olarak değil, vatandaş olarak, eleştiren bireyler olarak konumlandırır görüşünde bulunmuştur.

Silverstone'a (2004) göre medya okuryazarlığının toplumsal dinamikler ve medyanın toplumsal merkezliliğinin analiz edilip anlaşılması ve eleştirel becerileri içerdiği gibi aynı zamanda günlük kültürleri de kuran, günümüz modern toplumunda tam katılımcılığın önkoşulu olduğunu savunur. İnsanlar bilgi yapılarını medyaya maruz kalmada ne kadar dikkatli kullanırlarsa, olumsuz etkilerin yüksek risklerinden o kadar uzak kalırlar. Böylelikle, daha fazla medya okuryazarı olurlar (Potter, 2004a). Medya etkin şekilde anlaşılmaz ise insanlar üzerinde yanlış anlaşılma ve yanlış algılamalara yol açar ve dolayısıyla insanların, medya mesajlarına meydan okumada başarısız olabilecekleri söylenebilir. Potter (2013) medya okuryazarlığının, bir kategori değil süreklilik temeline dayalı olarak ölçülmesi gerektiğine inanmıştır ve medya okuryazarlığının, izleyicilere yorumlamada daha fazla kontrol ve daha geniş deneyimler verdiğini, medya mesajlarına maruz kalmanın mesajları analiz etmeye daha fazla temel sağladığı iddiasında da bulunmuştur.

Son yirmi yılda kitlesel medya, belirgin şekilde gelişmiştir. Bilginin ve yakınsamanın, iletişim kanallarında sayısallaştırılmasındaki ilerlemeler ile araştırmacılar, medya okuryazarlığı sorununa daha yakından bakmaya başlamışlardır. Çoğu akademisyen medya okuryazarlığının temelde, bilgi ve beceriye dayandığı konusunda hemfikirdir. Tornero ve Varis'e (2010) göre medya okuryazarlığının gelişimi, son yıllarda iki önemli hızlandırıcıya sahip yeni bir olgudur: Bunlardan ilki, dünyanın hemen her ülkesinde gerekli hedefleri olan, dijital ve medya yetkinliklerinin getirdiği akademik müfredattaki yeniliklerdir. Bu yenilikler, 1990'lardan bu yana okul programlarına özellikle öğretmen yetiştirmeye ve öğretme gereçlerinin hazırlanmasına büyük bir enerji getirmiştir. İkincisi de, medya okuryazarlığı ile kamu politikalarını biçimlendirmeye ve iletmeye yönelik büyük atılımlar yapan, bilgi toplumunu tanıtmadaki strateji gelişimidir. Örneğin medya okuryazarlığı, Avrupa'da görsel-işitsel medya sisteminin sürdürmek zorunda olduğu bir taraf olarak, yasalar tarafından korunmaktadır. Medya okuryazarlığını ayrı bir okuryazarlık kategorisi olarak

gören, kendi standartları olması gerektiğini savunan eğitim araştırmacıları, standartların; dil, hareketli görsel, müzik, ses efektleri ve diğer teknikleri kullanan; medya ve teknoloji mesajlarını analiz etme, değerlendirme ve oluşturmayı önem sırasına koyacağını dile getirmişlerdir (Hobbs, R. 1994).

Potter'a (2010) göre medya okuryazarlığı ile ilgili, araştırmacıların karşılaştığı üç ana sorun vardır.

1. İlk mesele, Medya nedir? Medya okuryazarlığı derken, hangi medyayı kast ettiğimizi belirtmeliyiz diye sorar. Çoğu akademisyen, televizyon veya gazete gibi tek bir konuya odaklanır ama medya okuryazarlığının artan farkındalığıyla, medya okuryazarlığı tüm medya türlerini ilgilendirmelidir.
2. İkinci mesele de; Okuryazarlığın esas manası nedir? Zaman içinde, birçok akademisyen görüşü alınmış ve bu görüşlerde; medya okuryazarlığından, beceri geliştirme ve bilgi birikimini içeren bir etkinlik olarak bahsedilmiştir (Bazalgett, 1997; Hobbs, 1996).
3. Son mesele de, medya okuryazarlığının amacı ile ilgilidir Çoğu akademisyen, amacın bir şekilde halkın hayatını geliştirmek olduğuna inanmaktadır. Hayatın gelişimi genellikle halka, medya mesajlarının onlara olan etkisi üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlamaktır. (Anderson, 1983; Buckingham,1993; Hobbs, 1996; Masterman, 1997, 2003).

### **Eleştirel medya okuryazarlığı**

Eleştirel düşünme, ne yapma ya da neye inanma konusunda mantıksal karar alma olarak tanımlanabilir (Norris, 1985). Eleştirel değerlendirme, kavrama, analiz etme ve medya mesajlarının yazılı, ses ve görsel biçimlerde üretimini önemser (Masterman, 2003). Ediger (2001) ise eleştirel düşünmeyi; gerçeği, uygunluğu ve dürüstlüğu sorgulamayı merkezine alan, öğretmen merkezli eğitim ve devamında öğrenci merkezli tartışma şeklinde devam eden bir öğrenme süreci olarak tanımlar. Öte yandan, Scriven ve Paul (1987) eleştirel düşünmeyi; entelektüel olarak planlanmış, inanç ve eylem için bir kılavuz olarak gözlem, deneyim, yansıma, muhakeme ya da iletişim ile edinilen ya da oluşturulan bilginin aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme ve

değerlendirme süreci olarak tanımlarlar. Bu tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin üstbilişsel bir yaklaşım gerektirdiği söylenebilir.

Popüler kültür, yalnızca öğrencilerin kendini nasıl gördüklerini değil ayrıca başkalarıyla nasıl etkileşip etkileşmeyeceklerini de yöneten bir kuvvet haline dönüşmektedir. Sosyal bir araç olarak medya, toplumsal normlar, değerler ve bireylerin algısını şekillendirir (Choma ve diğ., 2007). Günümüz toplumunda, medya yaygındır ve çoğu mesaj, o kadar sıradan ya da zararsız görünür ki insanlar, medya mesajlarının doğruluğunu ve etkisini sorgulamayı düşünmeyebilirler. Fırsat kollayan medya mesajları, sürekli gelen mesajları pasif olarak kabul edenlerin düşünce ve eylemlerini ustalıkla etkileyebilir. Ancak, insanların medya mesajlarının yalnızca pasif alıcıları olmadıklarını bilmek de önemlidir. İnsanlar, belirli medya biçimlerini tüketmede bilinçli karar alma yeteneğine sahiplerdir ve mesajları kabul edip geri çevirme konusunda eşit sorumluluktadırlar (Irving, DuPen ve Berel 1998). Araştırmacılar bireylere, eleştirel medya okuryazarlığı eğitimine teşvik konusunda kişisel inançları, tutumları ve yaşamışlıklarının etkisini düşünmelerini önerir (Hobbs, 2006; Kellner, 2003; L alas, 2007).

Eleştirel düşünmeyi desteklemek, medya okuryazarlığının ana bileşenlerinden birisidir (Buckingham 1998). Çoklu medya mesajlarını tüketirken eleştirel düşünme becerisi, medyanın artan yükü ile yeni bir önem kazanmaktadır. Medya okuryazarlığı ile öğrenciler, hayatlarını çevreleyen ve tanımlayan çoklu medya mesajlarının bolluğunda analiz etme ve değerlendirmede kendilerine yardımcı eleştirel düşünme becerileri geliştirebilirler. Medya çağında okuryazar olmak bireylerin; toplum içinde herhangi bir yerde aldığı kararlarda, eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarını gerektirir.

Medya okuryazarlığı için, medyanın bize her gün bilgi vermek, eğlendirmek ve satmak için gönderdiği mesajları eleştirel düşünme yoluyla eleme ve analiz etme yeteneğidir denilebilir. Eleştirel medya okuryazarlığı medya ürünlerinin altında ne yattığını sorgulama dürtüsüdür ve tüm bunların içeriği nasıl etkilediğinin farkında olmaktır. Medya okuryazarlığı eğitimi; Bu mesaj kimi ilgilendiriyor? Bu seyirciye kim, neden ulaşmak istiyor? Bu hikâyeye kimin bakış açısından anlatılmıştır? Kimin sesi duyuluyor, kiminki duyulmuyor? Benim ilgimi

çekmek ve beni bir parçası hissettirmede hangi stratejileri kullanıyor? Gibi sorularla medya dünyasını sorgulayarak derinine inme yaklaşımını teşvik eder.

Eleştirel medya okuryazarlığı, bireyleri; eleştirel düşünmeye, medya kullanımına analitik araçlar katmaya, medya, birey ve diğerleri arasındaki bağı denetlemeye ve kimlik oluşumunda medyanın rolünü anlamaya teşvik eder (Buckingham, 2002; Lewis ve Jhally, 1998). Eleştirel medya okuryazarlığı, insanları medyanın kültürlü tüketicileri olmaktansa kültürlü vatandaşları olmaya hazırlamayı hedefler (Lewis ve Jhally, 1998). Eleştirel medya okuryazarlığıyla ilgilenmek öğrencilere, ailelere, öğretmenlere ve okullara, adil öğrenme ortamları oluşturma konusunda kültürel varsayımların ölçüsünü inceleme fırsatları da sağlar. Medya okuryazarlığı; insanları eleştirel düşünme, görüntü, dil ve ses kullanımı ile yaratıcı üretim yapabilme konusunda güçlendirir. Eleştirel medya okuryazarlığı bireylere günlük hayatın parçası olan basılı ve basılı olmayan metinlerin, bilgi ve anlayışımızı nasıl oluşturup şekillendirdiğini ve dünyada olduğunu var saydığımız çeşitli sosyal, ekonomik ve siyasi durumları bizlere nasıl kabul ettirdiğini anlamayı sağlar (Alvermann, Moon ve Hagood 1999; Luke, 1999).

Potter (2013) insanların medyaya, kendilerine bilgi verdiğinden güvenip farklı biçimlerdeki medya mesajlarını nadiren sorguladıkları için medyayı eleştirel şekilde öğrenmenin gerekli olduğunu savunmuştur. Medya okuryazarlığı öğrencilere; medya ve bilginin aktif, eleştirel tüketicileri olmalarına yardım ederek, eleştirel düşünme ve eleştirel izleme becerileri katar (Baker, 2009). Bir örnek vermek gerekirse; Feuerstein (1999) Kuzey İsrail'deki ilkokullarda 10-12 yaşındaki öğrenciler üzerinde medya okuryazarlığı etkilerini incelemiş ve medya okuryazarlığının öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştiren bir araç olduğunu bulmuş ve ayrıca öğrencilerin, medya okuryazarlığı deneyimlerini ilerlettikçe medya analizi ve eleştirel düşünme becerilerini de daha orantılı olarak ilerlettiğini belirtmiştir. Medya okuryazarlığının analitik ve değerlendirme bileşenleri, izleyicileri; tükettikleri medya içeriği ve seçtikleri programlar konusunda daha aktif ve uyanık hâle getirmeyi amaçlar. Uzmanlar, eleştirel düşüncesi olanların; analiz etme, yorumlama, değerlendirme, açıklama ve düzenleme gibi diğer birçok konuda da becerileri olduğunu belirtmişlerdir (Facione, 2000). Bu beceri seti ile hayata ve özellikle medya tüketim seçimlerine yaklaşmayı öğrenmek, her yaştan

tüketiciye, yalnızca televizyonu değil tüm medya yönlerini kullanmaları konusunda daha seçici olmalarını sağlar. Ayrıca Kellner ve Share'in (2007) belirttiği gibi, eleştirel medya okuryazarlığı; ideoloji eleştirisine, cinsiyet, yaş, sınıf ve cinselliğin önemli boyutlarının temsil politikalarını analiz etmeye, alternatif medya yapımına, sosyal bağlam, kontrol ve memnuniyet sorunlarının metinsel analizi için genişlemeye odaklanmaktadır.

Eleştirel medya okuryazarlığı, ayrıca medyanın ticari hususlardan nasıl etkilendiğini ve bunun içerik, teknik ve dağıtımına olan etkisine farkındalık getirmeyi amaçlar. Çoğu medya yapımı ticaridir ve bu yüzden kâr etmelidir. Medyada izlediğimiz, okuduğumuz ve duyduğumuz ne varsa çok az sayıda insan tarafından kontrol edilir. Tüm medya ürünleri bir şekilde değer ve yaşam şekli beyan eden reklamlardır. Açıkça veya üstü kapalı olarak ana akım medya, iyi bir yaşamın doğası, tüketicilik fazileti, erkek ve kadınların görevleri ve üstünlüğün kabulü gibi konularda ideolojik mesajlar iletir. Torres ve Mercado'nun (2006) yazdıkları gibi: Anladığımız şekliyle eleştirel medya okuryazarlığı, kitlesel medya gücünün önce kâr (ekonomik ve siyasi) sonra halk düşünülerek iyiye ve kötüye kullanımına odaklanır.

Torres ve Mercado (2006) eleştirel medya okuryazarlığının, üç ana boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

1. Yaygın medyanın; ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel güç anlamında; kâr amacıyla nasıl işlediğini yakından incelemek.
2. Alternatif; kâr amacı olmayan, bağımsız medya arama, oluşturma, geliştirme ve destekleme yeteneği ve bilincini geliştirmek.
3. Öğrencilerin; eleştirel medya okuyucu olmaları ve alternatif medya kullanım ve gelişimi ile aktif olarak ilgilenmelerine yardımcı olma konularında, eğitimcilerin sorumluluğunu anlamak.

Küreselleşen dünyada insanların; bilgilendirme, ikna etme ve eğitme çabalarında günlük olarak kullandığı çeşitli okuryazarlıklar genişlemeye devam ettiği için, çocukların ve gençlerin gündelik hayatlarında karşılaştıkları bilgiyi nasıl analiz edeceklerini öğrenmeleri de zorunludur. İnternetin ve medyanın artık hayatın bir gerçeği olmasıyla beraber, gençlere geleneksel medyada yol göstermede yardımcı olan eleştirel düşünme becerileri, artık daha da önemlidir.

Öğrenciler ayrıca, meslek seçiminden kişilik gelişimine, hayatlarında önemli bir rol oynayabilen medyanın nasıl gönderilip, alınıp, yorumlandığını anlayabilmelidirler (Scheibe, 2004).

Medya, gençlerin hayatlarında güçlü bir kuvvettir. Müzik, televizyon, dijital oyunlar, dergi ve diğer medya türlerinin hepsi, dünya görüşümüz üzerinde genellikle bebeklikten başlayan güçlü bir etkiye sahiptir. Çocuklar yeni fikirlere oldukça açıktırlar ve medyaya yetişkinler kadar belki de daha fazla doygundurlar (Hundley, 2004). İlgili ve eleştirel medya tüketicileri olabilmeleri için çocukların, medya okuryazarlığı beceri ve alışkanlığı geliştirmeleri gerekir. Bunlar; temel düzeyde medyaya erişebilme, belirli temel kavramlara dayalı olarak medyayı eleştirel şekilde analiz edebilme, o analizlere bağlı olarak değerlendirme yapabilme ve son olarak, kendi başlarına medya üretebilmedir.

Çocuklar erken yaşlardan itibaren medyanın etkilerine maruz kalırlar (Megee, 1997). Çocuklara eleştirel okuryazarlığı öğretebilmek için, onlara değer verip toplumda sorun çözecek katılımcı bireylere çevirmek ve kendi kendilerine öğrenebilmeleri için yararlı programlar sunmak gereklidir (Goodman, 2003). Yazmanın okumayı geliştirebileceği gibi, öğrencilere eleştirel izleme yeteneklerinin gelişmesi için de, medya oluşturma fırsatları verilmesi gerekmektedir (Baergen, 2000). Bu yolla eleştirel medya okuryazarlığı, öğrencilere izlediklerini sorgulama kapasitesi de verecektir. Eleştirel medya okuryazarlığı, okunan şeye eleştiri çağrısında bulunur. Öğrencilere medya mesajlarına eleştirel yaklaşımları gerektiği öğretilirken, yaratıcılık ve medya ürünleriyle meşgul olmaları öğretilmezse hatalı olur (Orlowski, 2006).

Eleştirel medya okuryazarlığı, öğretmen ve öğrencilere; güç, medya ve bilgi arasındaki bağı keşfetme yollarında yol göstermede yardımcı olabilir. Eleştirel medya okuryazarlığı uygulamasının ihtiyacını anlamak için izleyicinin görsel medya ile buluştuğunda faal olduğunu anlamak gerekir. Bir izleyici herhangi bir programı izlemeye başladığında televizyon ve filmlerin sosyal açıdan üretilen kalıpları genişletmesi olasıdır. Roller önce televizyonda oynanır sonra gerçek hayata taşınır. İzleyicilerin kendilerini dâhil hissetmeleri önemli bir sorundur ve bu yalnızca izleyiciler, öğrenmelerinin gerçekleştiğinin farkına varıp kontrol edebilirlerse değişir. İzleyicilerin sanki sınıftaymış gibi öğrenme sürecinde olduklarını fark etmeleri gerekir ve bu nedenle öğrencileri, etraflarındaki

dünyadan ve kendileri hakkında oluşturdukları fikirlerden haberdar etmek, eleştirel medya okuryazarlığının önemli ilk adımudur.

Televizyonda sunulan görseller, insanlar ve yerler, izleyicinin düşünce sürecine dâhil oluyor ve onları birer öğrenciye dönüştürüyor. İzleyici bunun olduğunu fark etse de etmese de bu durum gerçekleşmektedir. Televizyon, çocukların bilgi, inanç ve gelecekteki dünya deneyimlerinin temeline büyük bir etki olarak görülmektedir (Singer ve Singer, 1994). İzleyicilerin sadece gördüklerini kabul edeceklerini değil ayrıca taklit edeceklerinin de farkında olmaları önemlidir. Eğitimciler, televizyon ve filmlerin öğrencilerin hayatında büyük yer kapladığını ve öğrencilerin gösterilen görsellerden öğrendiklerini ve bu yeni düşüncelerini sınıfa getirdiklerini anlamalıdır. Öğrencilerin medyadan bir şekilde kontrolsüzce öğrendikleri bir şeyi sınıfa getirmeleri sorun yaratır. Öğrencilerin popüler kültür ile aralarında olan bu televizyon ve film biçimindeki ilişki, onlara gündelik olarak bir şeyler öğretmektedir. Öğrencilerin kontrolsüz bir şekilde öğrenmeleri eleştirel medya okuryazarlığı ile engellenebilir. Eleştirel medya okuryazarlığı, medya ve izleyici, bilgi ve güç arasındaki ilişkiyi eleştirel analiz etmede eğitim potansiyelini derinleştirdiği gibi kitlesel iletişim ve popüler kültürün farklı çeşitlerini kapsamak için okuryazarlık kavramını genişletir.

Sınıflarda eleştirel medya okuryazarlığının öğretimi ile öğrenciler, onlara neyin neden sunulduğunu, bilgiyi nasıl aldıklarını ve onu hayatlarına nasıl uyguladıklarını görme şansına erişirler. Günümüzde öğrenciler, medyaya kolay erişim ile artık her zamankinden daha fazla televizyon ve film izliyorlar. Eğitimciler bunun farkında olup, medyadan edindiklerini kontrol etmede gereken becerileri onlara vermelidirler. Eleştirel medya okuryazarlığı onlara sürekli iç içe oldukları şeyi daha iyi deşifre etme ve anlamada ihtiyaç duydukları araçları verme yetisine sahiptir. Çocukları medya okuryazarlığı stratejileriyle ilgilenmeye yöneltmek bu olayla mücadele etmenin bir yoludur. Eleştirel medya okuryazarı olabilmek için öğrencilerin, günümüz teknolojileri hakkında bilgi sahibi olup, internetin nasıl çalıştığını anlamaları gereklidir. Teknoloji, medya ve toplumdaki değişimler, öğrencilerin ve vatandaşların demokratik bir toplumda aktif katılımcılar olmaları için yeteri kadar medya mesajını okumalarına ve kendilerinin medya üretmesine destek olan eleştirel medya okuryazarlığına olan ihtiyacı doğurur (Kellner ve Share, 2007a). Eğitimciler, öğrencilere; medyanın olumsuz

etkilerini fark etmelerini sağlayarak, onlara medyayı eleştirel okumayı öğretmelidir. Bu durumda öğretmenler sınıf ortamında; medya mesajlarının her yerde oluşuna ve karmaşıklıklarına açıkça değinerek, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmede kullanacakları bağımsız eleştirel değerlendirmeyi güçlendirebilirler.

Eleştirel medya okuryazarlığı yalnızca öğrencilere medyadan öğrenmeyi değil, medya yönlendirmesine karşı koymayı ve medya gereçlerini yapıcı şekilde kullanmayı öğretir ve ayrıca iyi vatandaşlar yaratacak gelişim becerileri ile ilgilidir ve bireyleri sosyal yaşamda daha fazla motive ederek yetkin katılımcılara dönüştürür (Kellner ve Share, 2005b). Eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi, bireyleri; medya yönlendirmelerinden arındırmanın yanı sıra, bireyleri medya kültürünü eleştirmeye, çeşitli kaynaklardan bilgi edinmeye teşvik eder ve bilgili vatandaşların akıllı siyasi yargılar yapmalarına yardım ederek vatandaşlığın gelişimine de katkı sağlar (Kellner, 2003). Öğretmenler, öğrencilere önemli sorular sorma alışkanlığı edindirecek sağlıklı kuşkuçuluğu geliştirebilirler

ABD’de genel bir dizi beceri, medya okuryazarlığı eğitiminin çekirdek özelliği olarak tanımlanmıştır. Bu beceriler; kavrama, analiz etme, değerlendirme ve üretmedir (Scharrer, 2006). Yine bu beceriler yaygın biçimde medya okuryazarlığı için kesin öğrenme sonuçları olarak görülmektedirler. Medya okuryazarlığının her şeyden önce bu becerileri etkin bir şekilde öğrettiği kanıtlanmadan, medya okuryazarlığını benzersiz kılan, medyanın eleştirel becerileri ve eleştirel anlayışı arasındaki bağ keşfedilemez. Medya okuryazarlığı; öğrencilere, bilgiye erişimlerini güçlendirme, analiz etme ve iletişim becerileri kazandırmanın yanı sıra dünya hakkında eleştirel düşünme olanağı da verir ve bu da öğrencilerin bilgiye anlam verme yollarını şekillendirir (Hobbs, 1998b). Bu sistem, öğrencilere eleştirel bakış açılarını derinleştirmelerini, analitik açıdan medya uygulamalarını değerlendirmelerini, medya uygulamalarıyla öznellik arasında bağ kurmalarını ve sosyal, siyasi ve kültürel bağlamlardaki kimlik yapısı farkındalıklarını artırmayı kazandırır (Buckingham, 2002; Lewis ve Jhally, 1998). Eleştirel medya okuryazarlığı ile öğrenciler verilen medya mesajlarının pasif alıcıları olmak yerine bu mesajları aklın süzgecinden geçiren bireyler olabilirler. Eleştirel medya okuryazarlığı; kitlesel iletişim, popüler kültür ve yeni teknolojilerin farklı çeşitlerini kapsamak için okuryazarlık kavramını genişleten eğitici bir tepkidir (Kellner ve Share, 2007b).



Medya mesajları, gerçekliğin kendisinden çok gerçekliğin temsilidir. Medya mesajları, insanları çok gerçekçi yöntemler kullanarak etkilerler. Medya tarafından gönderilen mesajları ve toplum üzerindeki etkilerini anlamak için öğrencilerin, medya mesajlarının akılda belirli bir hedef ya da amaç ile oluşturulduğunu fark etmeleri gerekir. Bireyler, medya mesajlarını kimin, nasıl oluşturduğunu anladıkları zaman medyanın yönlendirmelerine karşı kendilerini daha iyi koruyabilir, medyadan daha çok zevk alabilir ve medyayı etkin şekilde kullanabilirler. Yoğun olarak medyaya doymun olarak yaşadığımız bu çağda, eleştirel medya okuryazarlığı; bireylerin bilişsel kapasitelerini artırabilir ve onları daha eleştirel kişiler yaparak güçlendirebilir.

Medyanın, öğrencilerin kendilerini nasıl gördüklerini ve toplumun nasıl işleyeceğini şekillendirme gücü vardır. Eleştirel okuryazarlık, medya okuryazarlığı eğitiminin bu kısmına önemli anlayışlar getirmektedir. Medya okuryazarlığı; medya mesajlarının anlaşılması, eleştirel görülmesi ve yorumlanmasını destekleyerek geleneksel okuryazarlık becerilerini ileri götüren, sınıflarda kullanılabilen bir araç olmakla beraber, eleştirel medya okuryazarlığı izleyicinin aktif yorumlamasına dayanır. Medya metinlerinin eleştirel değerlendirilmesiyle, sorunlar fırsata ve bilgiye dönmektedir (Grizzle et. al 2013). Geleneksel okuryazarlık gelişimi alanında, medya okuryazarlığının bileşenlerinin yeniden düşünülmesine gereksinim vardır çünkü bu bileşenler, mesaj analizleri ve değerlendirme yapma yolu ile öğrenmeye soruşturma tabanlı bir yaklaşım sunarak okuryazarlık uygulamalarını sınıf dışına taşıyabilir. Bu yaklaşım, bilginin eleştirel sorgulanmasını içerir ve bilginin içeriğinden, bilgiyi değerlendirme sürecine odaklanır.

Eğitim düşünürü Kellner'in (2003) de açıkladığı gibi eleştirel okuryazarlık, bireylerin kendi mana ve kimliklerini oluşturmalarına ve kültürlerinin, toplumlarının gereçlerini biçimlendirip dönüştürmelerini sağlayarak, kültürlerine güç verir. Bu bakış açısından bakıldığında medya okuryazarlığı sorgusu, yalnızca kişisel yorumlama değil, aynı zamanda medyanın kendi çıkarlarına hizmet eden durumunun farkına varmaktır. Doğru yapıldığında böyle bir sorgu; öğrencilere kitlesel medyadan alacakları dünya görüşünden, daha net bir bakış açısı sağlayabilir. Thoman ve Jolls (2004), internet web siteleri ya da televizyon reklamları gibi medya türlerine eleştirel yaklaştıklarında öğrencilerin; fikirler,

medya türleri, önceki sahip oldukları bilgiler ve kişisel deneyimleri arasında bağlantılar kurmak için üst düzey düşünme becerileri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Medya okuryazarlığının başlıca odağı, her zaman katılımcıları arasında eleştirel düşünmenin gelişimi ya da eleştirel analizi destekleme olmuştur (Brown, 1998; Kellner, 2002). Medya okuryazarlığı, öğrencilerin eleştirel düşünmesini bir dereceye kadar geliştirdiğini göstermiştir (Hobbs, 2004b). Ayrıca, medya okuryazarlığı eleştirel düşünmemeye teşvik çabasında izlediklerimiz, gördüklerimiz ve okuduklarımız hakkında soru sormayı içerir (Hobbs, 2001). Worsnop (1999) için öğrencilerin medya hakkındaki fikirlerini değiştirmek, eleştirel düşünmenin amacı değildir; amaç, onlara kendi kararlarını aldırmasıdır. Öğrencilerin medya ve bilginin nasıl yayıldığını anlamaları, neyin doğru olduğunu ve medyanın ne zaman onların hareketlerini etkilemeye çalıştığını çözmelerine yardımcı olur ve böylece toplumun eleştirel ve haberdar üyeleri olabilirler (Domine, 2011b).

Günümüz medyaya doymuş olan ortamımızda, 8-18 yaş arası gençler TV izleme, müzik dinleme ve dijital oyunlar oynama gibi medya etkinlikleri ile günde ortalama 7.5 saatin üstünde zaman geçirmektedirler (Rideout, Foehr ve Roberts 2010). Ayrıca yedi yaşından küçük çocuklar, günde altı saatten fazla medya mesajlarına maruz kalırlarsa, o mesajlara eleştirel ve etkin şekilde yaklaşmalarını öğretecek bir eğitimi hak ederler (Roberts, 1999). Bu büyüyen bilgi çağında eleştirel düşünme becerileri, gençlere karmaşık ve hızla değişen bilgi ortamında yol göstermede ve onları 21. yüzyılın toplum ve iş hayatına hazırlamada gereklidir ve gençler, sıkça madde kullanımı gibi riskli ve sağlıksız davranışlara teşvik eden birçok medya mesajlarına maruz kalmaktadırlar (Gentile, Walsh, Bloomgren, Atti ve Norman, 2001; DiFranza ve diğ., 1991; Christenson, Henriksen ve Roberts, 2000; Sargent, Wills, Stoolmiller, Gibson ve Gibbons, 2006; Glantz, Kacirk, ve McCulloch 2004; popular music: Primack, Dalton, Carroll, Agarwal ve Fine 2008). Bunlara karşı çocukları ve gençleri korumanın bir çözümü, medya okuryazarlığı programları aracılığıyla kitlesel medya hakkında çocukları eleştirel düşünce ekseninde eğitmektir. Masterman (2003) öğrencilerin, ileride karşılaşacakları medya metinlerine eleştirel yargı getirme yeteneği kazandıkça, bir eleştirel olgunluk derecesi geliştireceğini söylemiştir. Öğrencilere; farklı metin

kaynakları kullanmalarında, metinlerde yer alan mesajları eleştirel düşünmede ve dikkatlice kendi metinlerini oluşturmalarında yardımcı olmak eleştirel medya okuryazarlığının merkezindedir (Kellner ve Share, 2007a).

Masterman (2003) medya üzerine eğitilirse öğrencilerin, sadece medyayı kişisel kazançları için akıllıca kullanma yeteneğine sahip olmaktan öte, demokrasi hakkındaki değer ve inançlarını da kuvvetlendireceğini düşünmektedir. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı eğitimi, medyayı öğrencilere eleştirel bireyler olmaya zorlayacak şekilde öğretilmelidir. İlgi çekici ve şüpheli olmalıdır. Kitleleşen medyanın hem olumlu hem olumsuz işlevlerini göstermelidir. Beceriler öğretilirken, medya ve toplum arasındaki geniş ideolojik ve kültürel bağlar da öğretilmelidir. Vatandaşların sosyal sağlıkları, özgürlükleri ve korunmalarının devam etmesi konusunda kararlar almaları için; farklılık gösteren, güvenilir ve tam bilgiye ihtiyaçları vardır. Eleştirel medya okuryazarlığı, özellikle ötekileştirilmiş toplumlarda ve topluluklarda, öğrencilerin ve öğretmenlerin çağdaş medya biçimlerine olan anlayışlarını derinleştirmelidir.

21. yüzyılda katılımcı demokrasi için de eleştirel medya okuryazarlığı gereklidir çünkü yeni bilişim teknolojileri ve pazar odaklı medya kültürü; dünyayı bölüp, birleştirip, yakınlaştırıp, çeşitlendirip, homojenleştirip, basıp, genişletip ona yeniden şekil vermektedir (Kellner ve Share, 2007a). Medyanın demokratik rollerini ve sorumluluklarını anlamak artık bilinçli vatandaşlığın önkoşuludur. Küresel medya kültüründe demokrasi gelişimi için vatandaşların bu temel becerilere sahip olmaları gerekir (Thoman ve Jolls, 2008). Tyner (2014) bilinçli halkları, her zaman demokratik toplumların olmazsa olmazı olarak gördüklerini söylemiştir. Medyayı, eleştirel düşünme becerilerini ilerletmede bir öğretim aracı olarak kullanmak; eğitilmiş, okuryazar ve bilinçli geleceği devam ettirebilir (Hobbs, 2001; Alvermann ve Hagood, 2000).

Medya siyaset üzerinde de büyük etkiye sahip olabilir ve sosyal değişimler yaratabilir. Buckingham (2013b) siyasi delegeler olarak görülüp siyasi özne olmadıkları için gençlerin, siyasete yabancılaştırılıp haklarından mahrum edildiklerini savunur. Bunun önüne geçebilmek için, gençlerin kendi başlarına kültürel yapımcılar olarak eleştirel katılımını teşvik eden bir medya eğitim biçimi gereklidir. Medya siyasetten iklim değişikliğine kadar çok çeşitli konularda izleyicileri düşündürür. Öğrencilerin haberlerin nasıl yapıldığı, çeşitli bileşenleri

ve onların nasıl bir araya getirildikleri konusunda bilinçli olması önemlidir. Kitlesele medyanın bilgiyi seçme ve eleme yollarını anlamak gereklidir. Öğrencilerin ve vatandaşların; demokratik bir toplumda etkin katılım sağlayabilmeleri, medya mesajlarını yeterli olarak okuma ve medyayı kendi başlarına üretebilmeleri için, günümüz medya ve teknoloji çağında eleştirel medya okuryazarlığının gelişimi gereklidir (Kellner, 2003; Kellner Share, 2005a). Eleştirel bir okuma, öğrencileri siyasi sorular sormaya; tamamen ihmal edilmiş veya dışlanmışlara ses olmaya ve eleştirel süzgeçlerle izlemeye yönlendirir.

Eleştirel medya okuryazarlığının çeşitli tanımları vardır. Megee (1997) eleştirel medya okuryazarlığını, izleyicilerin tükettikleri medyayı seçme, sorgulama, değerlendirme, oluşturma, üretme ve ona cevap verme yeteneği olarak tanımlar ve eleştirel medya okuryazarlığının izleyicinin seçip, sorgulayıp, değerlendirip, oluşturduğu ve cevap vererek tükettiği bir durum olduğunu söyler. Bir kimsenin bakış açısı ya da kavramsal çerçevesine bağlı olarak, eleştirel medya okuryazarlığı terimi; kitlesele medya ve popüler kültür uygulamalarından türeyen zevki aktarma, popüler kültür ikonlarından seçme ya da kendi medya metinlerini oluşturma yeteneği olarak da ifade edilebilir (Luke, 1999). Diğer bazı bakış açıları da başka etkinlikleri vurgular. Kültürel araştırma bakış açısından, eleştirel medya okuryazarlığı; toplum ve siyasetin nasıl yapılandırıldığı, bireylerin yararı veya zararına nasıl kullanıldığı ve ideoloji, insan, güç ve cinsiyet konularının kültürel yapay olgular oluşturmaları ile ilgilidir (Kellner, 2003; McRobbie, 1997). Post modern bakış açısından eleştirel medya okuryazarlığı, bireylerin kültürel metinleri, kendi ilgi alanları ve çeşitli sosyal ve tarihi bağlamlardaki konularına bağlı olarak farklı algılayışı ile ilgilidir (Sholle ve Denski, 1995). Feminist bakış açısından da eleştirel medya okuryazarlığı, günlük okul deneyimlerinin bir parçası olarak öğrencilerin, kullanma ya da karşı koymayı öğrenebilecekleri bazı güç ve cinsel kimlik ilişkileri üretmede kullanacakları popüler kültür metinlerine odaklanır (Alvermann, Moon ve Hagood, 1999; Finders, 1997; Lewis, 1998; Luke, 1994).

Buckingham (2013a) eleştirel medya okuryazarlığının diyalogsal bir yaklaşım gerektirdiğini savunur ve şöyle bahseder: öğrencilerin medya hakkındaki mevcut bilgi ve deneyimleri ile öğretmenlerin sunduğu bilginin sürekli diyalog veya tartışmasını içerir. Öğrenci ya da öğretmenlerin bakış açısını onaylamak,

övmek ya da savunmak durumunda değildir. Eleştirel medya okuryazarlığı öğreniminde, öğrencilerin üretiminin önemli bir yeri vardır. Eleştirel medya okuryazarlığı, öğrencilerin deneyip anlaması için karmaşık bir süreçtir. Ana plan olarak öğretmenden öğrenciye aktarılabilecek beceriler değildir. Geleneksel yollarda olduğu gibi standart bir test ile ölçülemezler.

Öğrenciler medya üretiminde, eleştirel bir analizden beklenenin üstünde duygusal yatırımlar keşfedebilirler. O halde eleştirel medya okuryazarlığı, öğrencilere temsili gerçeklik hakkındaki sağduyuya meydan okumayı öğreten aktarımcı bir siyasi okuryazarlıktır denilebilir. Ayrıca öğrencilerin, medyanın üretim ve dağıtma sistemini anlayıp, güç ilişkilerini analiz etmeleri de gereklidir. Aynı şekilde, medya mesajları da eleştirel bir gözle değerlendirilmelidir. Eleştirel medya okuryazarlığında deneyimli bir öğrenci, kendisine sunulan medya ve görüntülerden sonuç çıkarabilir, anlayabilir ve inceleyerek bilgi sahibi olabilir.

Eleştirel medya okuryazarlığı, öğrencilerin onlara sunulan medyadan daha iyi bir görüntü ve tema anlayışı kazanabilmelerine önem verirken, bu becerilerin en büyük fayda ve amacı öğrenciler üzerinde gelecekte sahip olacağı güçtür. Eleştirel medya okuryazarlığı, öğrencilerin geleneksel sınıf ortamından ayrıldıktan uzun süre sonra bile kullanabilecekleri bir araçtır. Eleştirel medya okuryazarlığı, öğrencilerin kendilerine sunulan görüntü ve temaları anlamaya başlamasına yardım etme gücüne sahiptir. Medya, öğrencilerin getirdikleri düşünce ve varsayımları değiştirme ve dalgalandırma gücüne de sahiptir.

Medya Okuryazarlığı Merkezi (CML) medyanın yapısını eleştirel olarak değerlendirmede üç ana kavram öne sürmektedir:

- Farklı insanlar, aynı medya mesajlarını farklı şekillerde algırlar.
- Medyada gizlenmiş değer ve bakış açıları yer alır.
- Çoğu medya mesajı, kâr ve güç elde etmek için tasarlanır (Share, Jolls ve Thoman, 2007).

Bu saydığımız kavramlar öğrencilere karakterlerin yaşadığı deneyimleri anlama ve toplumsal adaleti sorgulamaları için imkân verebilir. Bu düşündürücü süreç, odağı popüler medya üzerinden uzaklaştırarak medya ve güç arasındaki anlayışı derinleştirmeyi sağlayabilir. Bu ayrıca öğrencilerin, önemli sosyal olayları, sorunları ve değerleri öne çıkaran, çoğu durumda önemli tartışmalara

sebepe olabilen karmaşık ve kışkırtıcı konuları değerlendirmelerine yardımcı olabilir.

Öğrenciler, giderek bilgi yüklemesiyle ezilmekte ve medyaya ya da medya yoluyla öğrendiklerine dayalı olarak karar ve seçimler yapmaktalar. Medya okuryazarlığı dersleri, günümüz ve gelecek öğrencilerinin büyüme ve gelişiminin merkezindedir. Bu hayati dersleri öğretmezsek, mesajların ardındaki düşünceyi sorgulamak istemeyen vatandaşlara sahip oluruz. Medya okuryazarlığı eğitiminde öğretmenler; öğrencilere güç, medya ve bilgi arasındaki bağı görmelerinde yol gösteren kişilerdir.

Öğretmenlerin; medya içeriği ve diğer bilgilerin nasıl oluşturulduğunu, bu sistemlerin bilgileri nasıl sunduğunu ve medya ile bilgilerin farklı amaçlar için nasıl kullanılacağını değerlendirme ve anlama yeteneğine sahip olmaları gereklidir (Grizzle et. al 2013). Öğretmenlerin 21. yüzyılın donanımlı eğitimcileri olarak hizmet verebilmeleri için medya okuryazarlığı eğitimi almaları önemlidir. Öğretmenlerin teknoloji üzerinden eğitici yaklaşımları, günlük hayatta dijital medya ile iç içe olan ve günümüz teknolojilerini bilen öğrencilere yetişmeleri konusunda başarısız olmuştur. Bilgi teknolojisinin merkezindeki bu teknoloji devrimi, genellikle bilgi toplumunun başlangıcı olarak yorumlanır ve eğitime hayatın her açısından önemli bir rol atfeder. Okul ortamında bulunan teknoloji ile zaman geçirmenin çocuklara göre; sıkıcı, yorucu ve kendi hayatlarıyla alakasız olduğu bir gerçektir (Buckingham, 2007). Bugünün okulları, öğrencilerine medyaya doymun dünyalarını öğrenme ve anlamalarına yardım etmek mecburiyetindedir (Alvermann, 2002). Medya okuryazarlığı, okulların sorumluluğunun önemli bir kısmını oluşturur ve medya okuryazarlığı, öğrencilere kültürlerinin sembollerini yorumlama hedefine ulaşmalarına yardım eder (Postman, 2006).

Öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerini sınıf ortamında geliştirmek, sonrasında öğrencilerin teknolojik becerilerini de geliştirmeyi gerektirir. Şu anda sınıflarda bulunan dijital teknoloji kullanımı az olduğu ve bu sınırlı kullanımın sebebinin, öğretmenler ile medya üretimi eğitici uygulamalarının doğru biçimde bütünleştirilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Tyner, 2003).

Eleştirel medya okuryazarlığı öğrencilere; medya, izleyici, bilgi ve güç arasındaki ilişkiyi analiz ettiren ve baskın söylevin mesajlarına karşılık alternatif mesaj ürettiren bir eğitimidir (Kellner ve Share, 2007a). Hall (1980) medya metinlerinin “kodlanmasına” yapımca, “kod çözümüne” de tüketici olarak değinmektedir. Bu düşünce, bazen asıl olan fikre ters bir şekilde okunsa da izleyicilerin metinden kendi mesajlarını çıkarmaları yeteneğini öne çıkarır. Öğrencilerin medyaya alternatif okumalar getirebilmeleri için, eleştirel kültür sorgusu yapmaları gerekmektedir. Öğrencileri, mesajların neden ve nereden gönderildiğine dair düşünmeye yönelten eleştirel medya okuryazarlığı, gençlere ırkçılık, cinsiyetçilik, eşcinsellik korkusu ve diğer ön yargıları çoğaltan metinleri sorgulamada yardımcı olabilir (Trier, 2006). King (2007) medya metinleri, ebeveynlerden ve hatta okullardan daha fazla ırk ve ırkçılık öğretir düşüncesini savunmuştur. Diğer akademisyenler de kitlesel medyanın, insanları ırk ve çok kültürlülük hakkında kötü eğitime rolünü benzer şekillerde dile getirmişlerdir (Bartolomé ve Macedo, 1997; Pohan ve Mathison, 2007).

Medya okuryazarlığı eğitiminde vurgulanan, yapı bozumsal medya becerileri olarak bilinen bir dizi eleştirel düşünme becerisi vardır ve bu beceriler altlarında yatan ikna edici unsurları anlamak için mesajları irdelemeyi içerir. Örneğin, öğretmenler eleştirel düşünmeyi tanıtmak için öğrencilere hedef metin hakkında sorular sordurtmaya çalışmalıdır (Fisher, 2007). Benzer bir şekilde medya okuryazarlığı eğitimi medya şüpheciliği bölümünün büyük kısmını oluşturmaktadır. Buna ek olarak öğrenciler, eğitim deneyimlerini yansıtmalı ve üst biliş olarak düşünmek hakkında düşünmek konusunda yüreklendirilmelidirler (Fisher 2007; Burke, Williams ve Skinner 2007). Eleştirel düşünme becerilerinin önemini anlayan öğrencilerin, bu becerileri kullanmaları daha olasıdır. Medya mesajları hakkında eleştirel düşünmenin, okul tabanlı programlar için birkaç muhtemel uygulaması bulunmaktadır. Sıkça seçilen yöntemlerden biri, medya okuryazarlığı eğitimi, gençleri zararlı tüketici kararları almaktan korumaya yardımcı bir strateji olarak kullanmaktır (Bergsma ve Carney 2008; Hobbs, 1998b).

Öğrencilere eleştirel medya tüketicileri olmalarını öğretmek, yalnızca medya okuryazarlığı eğitimiyle ilgili değil genel olarak medya okuryazarlığı eğitiminin de amacıdır. Medya okuryazarlığı dersinde öğrenciler, medya

mesajlarının altında yatan imaları tespit ve deşifre etme yeteneğinde bireyler olmak için yetiştirilirler. Worsnop (2004) bu durumun neyi başardığını şöyle ifade etmiştir: İyi medya okuryazarlığı eğitimi dersleri, öğrencilere tek yönlü düşünme propagandası yapmaya odaklamaz ve öğrencilere geniş yelpazede eleştirel ve analitik beceriler sağlayarak, 21. yüzyıl kültüründe etraflarındaki ideolojik ve siyasi mesajlar hakkında kendi seçimlerini yapabilmeleri için onlara yardımcı olur.

Günümüzde çok fazla bilgi mevcut olduğundan, bu bilgileri anlamak, yönlendirmek, çözümlmek ve kavramak önemlidir. Bilgi çağında yaşamak, sadece bilinçli olmaktan fazlasını gerektirir (Heath ve Wollach, 2014). Teknoloji, bilgiyi alma oranımızı artırmıştır; bu bilginin erişilebilirliği de günümüzde çok kolaydır. Medya niteliksel olarak sosyaldır ve duyuların ilgisini çekip duygulara hitap eder. Ancak ilginçtir ki bazı durumlarda belirli medya ile olan bu sosyal etkileşim, pasif izleyici ve medya tüketicileri yaratmakta ve aktarılan mesajlar izleyicilerle buluşarak, çeşitli yollarla izleyicileri etkilemektedir (Tyner, 2014). Bazıları medya okuryazarlığını; niteliksel olarak değerli bir hayat becerisi, bazıları ise eğitim kalitesini artıran ve yaratıcı kişisel ifadeyi destekleyen bir araç olarak görür (Hobbs, 2001).

Medya mesajlarını eleştirel olarak analiz etme ve değerlendirme yeteneği, medya okuryazarı olmanın gerekli ilk adımıdır. Scheibe ve Rogow'a (1999) göre herhangi bir medya mesajının eleştirel analizini yaparken, aşağıdaki medya analizi temel sorularından bazılarını ya da hepsini sormak yararlı olur:

- **Sahiplik, Amaç ve Finans Hakkında**
  - a) Kim yapmış?
  - b) Ne için yapılmış, kim karşılamış?
  - c) Kim için yapılmış (ve nereden biliyorsunuz)?
- **Teknikler ve İçerik Hakkında**
  - a) Hangi mesajlar aktarılmış? Her mesajın aktarımında hangi teknikler kullanılmış, neden?
  - b) Hangi düşünce, değer, bilgi ve/veya bakış açısı aşikâr? Ya da ima edilmiş?
  - c) Mesaj dışında bilinmesi gerekenler neler?



- **Bağlam ve İtibar Hakkında**

- a) Ne zaman yapılmış? İnsanlar ile nerede ve nasıl paylaşılmış?
- b) Bu bir olgu mu, düşünce mi yoksa başka bir şey mi?
- c) Güvenilirliği nedir? Bilginin, düşüncenin ya da iddianın kaynakları neler?

- **Hedef Kitle ve Etki Hakkında**

- a) Farklı insanlar bunu nasıl farklı yorumlar?
- b) Bundan kim yararlanır? Kim zarar görür?
- c) Benim buna yorumum nedir, kendi tepkim ve yorumumdan kendimle ilgili ne öğrenirim?
- d) Bu mesaja vereceğim tepkiler neler olabilir?

Bu sorular, medya okuryazarlığı kavramlarını bir grup ya da sınıfa tanıtırken veya yeni bir medya kaynağını sınıfta kullanırken oldukça yararlıdır.

Choudhury ve Share'ın (2012) belirttiği üzere ABD'nin California eyaleti Los Angeles şehrinde ortaokul öğretmenliği yapmakta olan Mohammed adlı öğretmen de, öğrencilerden mesajların sosyal yapısını eleştirmeleri istenen, şu beş ana fikri içeren örnek bir eleştirel sorgulama yaklaşımı kullanmıştır:

1. Öğrencilerin, tüm mesajların insanlar tarafından oluşturulduğunu öğrenebilmeleri için, mesajı kim yaptı sorusunu sormaları gerekir. Bu bilgi öğrencilerin, yapım sürecinde insanların farklı olabilecek ya da değiştirilebilecek kararlar aldıklarını fark etmelerini kuvvetlendirir.
2. Mesajların nasıl oluşturulduğunu sorgulamak, öğrencilerin; görsel, ses ve çoklu medya gibi farklı tür kodlar ve diller öğrenmelerini sağlar.
3. Çoğulcu bir toplum için öğrencilerin, herkesin kendi birikimiyle medya mesajlarını farklı yorumlayabileceğini anlamaları gereklidir. Bir mesajın anlaşılmasının birçok yolu mevcuttur.
4. Öğrencilerin medya mesajlarının; ön yargı, değer ve bakış açılarını sorgulayarak, mesajların hiçbir zaman tarafsız olamayacağını, her zaman güç ilişkileri barındıracaklarını fark etmeleri önemlidir.
5. Öğrenciler, mesajın altındaki dürtüyü değerlendirmek için mesajın neden oluşturulduğunu sormaya teşvik edilirler. Çoğu medya mesajı kâr amaçlı şirketler tarafından oluşturulsa da öğrencilerin; eğlencelerin ve haberlerin büyük kısmını şekillendiren ekonomik yapıları anlamaları önemlidir.

Gelişen çoklu medya ortamında eleştirel medya okuryazarlığının önemi, her zamankinden daha da önemlidir. Eleştirel medya okuryazarlığı, gücün yapısal bilgi alanına yeni bir yön verecektir (Collins, 2009). Medya okuryazarlığını öğretmek, katılımcı ve ortak bir proje olmalıdır (Macedo ve Steinberg, 2007).

### **Medya okuryazarlığı eğitimi**

21. yüzyıl kültürünün, önceki yüzyıllardaki kültürler gibi tamamen klasik okuryazarlık üzerine kurulu olmadığı görülmektedir. Radyo, film, reklamcılık, televizyon, bilgisayar ve internetin 19. ve 20. yüzyıllardaki gelişimi, maruz kaldığımız bilginin büyük kısmının kâğıt yerine ekran, kelime yerine görüntü tabanlı olması noktasına kadar günümüz kültürünü etkilemişlerdir. Günümüz kültürünü etkileyen unsurların başında medya yer almaktadır.

Gelişim araştırmaları çocukların; ahlak, toplumsal normlar ve fikirlerinin çoğunu şu üç unsurdan öğrendiklerini söylemektedir: ebeveynler, okul ve medya (Croteau ve Hoynes, 2013). Medya öğrencilerin günlük hayatının demirbaşısıdır. Medya, toplumda; boş zaman, algı ve yargı üzerindeki etkisiyle toplum için mesajlar oluşturur (Brown, 1998). Hammer'in (1995) söylediği gibi medya, sosyal ilişkiler üretir ve yeniler. Medya, iletişimi yeni bir boyuta taşıyan teknolojik araçlar aracılığıyla, çoğu gencin hayatını kontrol etmektedir ve dolayısıyla gençler, gündelik hayatlarında medya mesajlarına (reklamlar vb.) boğulurlar. Medyanın her yerde olduğu bir dünyada yaşıyoruz ve medyanın sosyal hayatta giderek artan, özellikle genç nesli ilgilendiren önemini dikkate almalıyız. Medya okuryazarlığı, kitlesel medya türlerinin çoğu vatandaş için baskın eğlence etkinliği olması kadar bilgi kaynağı merkezine de dönüşmesi ile dünya genelinde önem kazanmıştır.

Medya okuryazarlığı eğitimi, medya okuryazarlığı ile ilgili becerileri öğretmeye dayalı eğitsel bir alandır (URL-2). Medya okuryazarlığı eğitiminin ilk çıkış nedeni bilgi yönetiminde beceriler kazanmak, medya kullanımının muhtemel etkilerini anlamak ve demokratik söylem potansiyelini artırmaktır (Angell, 2005). Medya okuryazarlığı eğitimi, dünyanın her ülkesindeki vatandaşların, ifade özgürlüğü ve haber alma hakkı gibi temel haklarının bir parçasıdır ve demokrasinin elde edimi ve sağlamlaştırılmasında çok önemlidir ve ayrıca medya okuryazarlığı bugün, tam ve etkin vatandaşlık uygulamasının başlıca ön

koşullarından biridir (Tornero, 2004). Medya okuryazarlığı eğitimi, sadece yazılı basında değil aynı zamanda diğer ses ve görüntü gibi sembolik sistemlerde de geniş bir yeterlilik temeli geliştirmeyi amaçlar ve bu yeterlilik sık sık okuryazarlığın bir biçimi olarak tanımlanır (Buckingham, 2013a). Thoman ve Jolls (2004) tarafından medya okuryazarlığı, çeşitli biçimlerdeki medya mesajlarına erişip, analiz etme, değerlendirme ve oluşturma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Medya okuryazarlığı eğitimi ise, basılı, elektronik ve dijital medyayı öğretme sürecidir (Tyner, 2014).

Medya okuryazarlığı eğitimi, medyayı öğretme ve öğrenme sürecini açıklar ve medya aracılığıyla öğretmekten farklıdır (Buckingham, 2013a). Medya okuryazarlığı eğitimi, medyayı öğretme ve öğrenme sürecidir (Frau-Meigs, 2006). Medya okuryazarlığı eğitimi genel olarak; içerik, biçim ve medyanın oluşturulup tüketildiği sosyal bağlamın öğretimini kapsar (Buckingham, Grahame, ve Sefton-Green, 1995; Hobbs, 1998a). Medya okuryazarlığı eğitimi; yalnızca basılı yayınlar ile değil, aynı zamanda görüntü ve seslerin diğer sembolik sistemler ile de ilişkili geniş tabanlı bir yetkinlik geliştirilmesini amaçlar (Frau-Meigs, 2006). Medya okuryazarlığı eğitimindeki vurgular; bilinçli vatandaşlık, estetik algısı ve ifadesi, sosyal savunuculuk, öz güven ve tüketici yetkinliğini kapsayacak şekilde çok çeşitlidir ve medya okuryazarlığı hareketi büyümeye devam ettikçe, vurgu aralığı da genişlemektedir (Aufderheide, 1993).

Medya okuryazarlığı eğitimi; medya, medyanın teknikleri ve etkilerini hakkında öğrencilere bilgi vermeyi ve öğrencilerin eleştirel bir anlayışa sahip olmalarını amaçlayan bir eğitimidir (Quin ve McMahan, 2001). Medya okuryazarlığı eğitimi, eleştirel düşünmede bilişsel süreç kullanımını içerir. Medya okuryazarlığı eğitimi; manevi değerleri aşılama, ayrımcılığa tepki verme (eleştirel izleyici); medyaya karşı direnci ve tüketici devrimini vurgular ve ayrıca medya okuryazarlığı eğitimi; medya alıcılarının, medya tarafından yönetilen görüntü ve değerlere karşı pasif ve itaatkâr kalmaktansa aktif tüketiciler olmalarına yardımcı olmak için kullanılır (Brown, 1998).

Potter (2013), Kellner (2002) ve Galician (2004) medya okuryazarlığının basit şekilde öğretilmeyeceği ve mevcut öğretme uygulamalarına yeni bir düşünme yolu olarak eklenmesi gerektiği konusunda hemfikirler. Medya okuryazarlığı eğitimi; kitlesele medya, kullanılan teknikler ve o tekniklerin

etkilerinin doğasına, bilgili ve eleştirel anlayış geliştirebilmek ile ilgilidir. Medya okuryazarlığı eğitimi öğrencilerin; medyanın nasıl işlediğini, nasıl anlam oluşturduğunu, nasıl düzenlendiğini ve gerçeği nasıl oluşturduğunu anlamalarını ve eğlenmelerini artırmayı amaç edinen bir eğitimidir. Medya okuryazarlığı eğitimi, dil, edebiyat ve algı, yansıma, sebeplendirme ve değerlendirme gibi diğer sosyal bilimlere ilişkin eleştirel düşünmede kullanılan bilişsel süreçleri kapsar (Bruner, 1979; Samples, 1979).

Medya okuryazarlığı eğitimi, aldığımız ve oluşturduğumuz mesajlar için aktif sorgulama ve eleştirel düşünme ister (URL-7). Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere medyanın toplum üzerindeki etkisini zekice anlayacak kadar akıllı olduklarını hissettirmelidir. Olaylara farklı şekilde bakmamızı ve her şeyi içimize çekmek yerine analiz etmemizi sağladığı için medya okuryazarlığı eğitimi, farkındalığı artırır ve bir dereceye kadar cehaleti alır. Medya okuryazarlığı eğitimi günümüzde, kitlesel iletişim (medya) araçları yardımı ile kişiliğin gelişme süreci olarak görülmektedir (Fedorov, 2015).

Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerin medya deneyimlerine olan yansımalarını kolaylaştırabilir ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Gelişen bir öğretme ve öğrenme modeli olarak medya okuryazarlığı, öğrencilerin eğlence biçimlerine olan doğal ilgi ve zevklerini göz ardı etmez; bu gerçeği, eğitimin geleneksel biçimlerinin titizliğinde sınıf dışındaki hayatla bağdaştırarak genel öğrenme ile birleştirir (Jenkins, 2006). Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerin kavramsal anlayış bütünü olarak her gün karşılaştıkları medya mesaj selinden anlam oluşturmayı öğrenmelerine yardım eden özel bir bilgi bünyesi ya da beceri seti değildir (Buckingham, 2013a). Medya okuryazarlığı genelde, kitlesel medyayı tüm biçimlerinde inceleme ve anlama şekli olarak anlaşılmaktadır. Bu şekilde, medya eğitimcileri, medyayı toplumda kendi görüş şeklimizi kontrol eden, güçlü bir kuvvet olarak görürler. Medyanın ne gibi etkilerinin olduğunu öğretmek, medya okuryazarlığı eğitiminin kalbidir. Genel olarak medyanın insanlara bilgiler yolladığı ve insanların bunları olduğu gibi kabul ettiği düşünülür. Medya okuryazarlığı bize medya aracılığı ile ulaşan bilgileri analiz yaptırır ve bilgileri, doğrudan doğruymuş gibi kabul etmemize engel olur. Medya okuryazarlığı eğitimi bugünün gençlerine; medya tüketimlerinde yapı bozma, anlama ve bilinçli kararlar alma konularında geçerli

bir yöntem olarak sunulur (Thoman ve Jolls, 2004; Tierney, Bond, ve Bresler, 2006; Van Heertum ve Share, 2006).

Kanada'nın medya okuryazarlığı öncülerinden Worsnop'un (1999) dediği üzere, medya okuryazarlığı eğitimi her şeyden çok, bir anlam arayışıdır ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için bir keşiftir. Medya okuryazarlığı; öğrenme kavramını, okula gitmenin geleneksel yapısının ötesine taşır. Genellikle sınıflarda kitaplardan öğrenmeye vurgu yapılırken medya okuryazarlığı, kitlesel eğlence odaklı şirketler gibi ikna gücü çok kuvvetli olan ve hayatlarına müdahalede bulunan sistemlerden, savunma yollarını bulabilmeleri için öğrencilerin dünyayı okumalarını ister (Herman ve Chomsky, 2010).

Medya okuryazarlığı eğitimi içerisinde amaç, olguları ezberlemek değil, medyanın mesajlarıyla ilgilendiklerinde öğrencilerin aklına gelen soruları keşfetmektir. Medya okuryazarlığı eğitiminin öğretilmesi öğrencilerin medyadan aktarılan mesajları eleştirel olarak analiz eden etkileşimsel bir yaklaşımı benimser.

Çocukların medya kullanımının büyük bir kısmı, çocuk gelişiminde zararlı değilse de gereksiz olarak görülmektedir (URL-20). Kitap okumak gibi olumlu etkileri ile bilinen medya etkinlikleri bile, bazı kitaplar okunduğunda zararlı olarak kabul edilir; örneğin Alacakaranlık gibi bazı kitaplarda, uygunsuz görülen cinsellik ve şiddet içeriğine yer verilebiliyor (URL-17). Sınıf ortamında medya ve reklamcılık okuryazarlığı eğitimleri verilmesi, çocuk ve ergenlerde reklamların etkinliğini azalttığı görülmüştür (Harris ve Bargh, 2009; Livingstone ve Helsper, 2006). Bazı araştırmalar medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerin üzerlerinde oluşabilecek bazı olumsuzlukları da azalttığını göstermiştir. Araştırmalar şiddet, cinsellik ve madde kullanımına ilişkin medya okuryazarlığı dersinin, bu içeriklerin çocuklara olan olumsuz etkilerini azaltabileceğini göstermiştir (Kupersmidt, Scull, ve Austin, 2010). Çocuk ve ergenleri izledikleri cinsellik, şiddet ya da madde kullanımı gibi içerikler hakkında medya okuryazarlığı eğitimi aracılığıyla konuşmaya cesaretlendirmenin de içeriğin olumsuz etkisini azalttığı kanıtlanmıştır (Cheng ve diğ., 2004; Demico ve Fuller, 2007; Lemish, 2011). Medya okuryazarlığı, medya şiddetinin olumsuz etkilerine karşı da yardımcı olarak kullanılabilir bir müdahale türüdür (Cantor ve Wilson, 2003). Bir başka araştırmada; şiddet içeren medyayı açıklayıcı medya okuryazarlığı eğitimi verilerek, şiddete bağlı saldırgan davranış derecesinde düşüş gözlemlenmiştir

(Scharrer, 2005). Ayrıca medya okuryazarlığı dersine medya üzerinden yoğun olarak katılım, özellikle kamu spotları şeklinde, ergenlerde uyuşturucu karşıtı tavır ve bakış açısını artırmada etkili olmuştur (Terry-McElrath, Emery, Szczyпка ve Johnston, 2011). Medya okuryazarlığı eğitimi, medya ve izleyicilerin birçok konuda düşünce, fikir ve davranışları üzerindeki olumsuz etki ilişkisine başarılı şekilde müdahil olmaktadır (Brown 2001; Dorr, Graves ve Phelps, 1980; Irving ve Berel 2001; Pinkleton, Austin, Cohen, Cohen ve Fitzgerald, 2008; Duran, Yousman, Walsh ve Longshore 2008).

Bu araştırmalar gösteriyor ki medya okuryazarlığı eğitimi, sözünü geçiren kesim olarak medya kuruluşlarını barındıran toplumların, mevcut baskıcı yapısını destekleyen televizyon ağlarının girişimlerini baltalayabilir ve televizyon reklamcılığının olumsuz etkilerini azaltabilir. Çocukları; televizyon, film, dijital oyunlar ve diğer medya türlerinde maruz kaldıkları cinsellik ve şiddet karşısında eleştirel düşünmeye yönelmek için, medya okuryazarlığı eğitimi programlarının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Her yıl pazar araştırmalarına yapılan büyük ölçüde finansal kaynak yatırımı ile kurumlar, günümüz gençlerinin istek, ilgi, kaygı ve ideallerini daha iyi anlama fırsatı bulmaktadırlar (Barber, 2008; Giroux, 2000; Stasko ve Norris, 2008, Ruskin, 1999; Schor, 2014). Araştırmalara olan bu yatırımın meyveleri, kârlı ve hedefli kampanyalar ile toplanmaktadır. Bu kampanyalar, gençlere biriktirdikleri harçlıklarını harcatma ve harcamalarda mutlak güce sahip ebeveynlerine tesir etmektedir ve bu etki sektörde, dırdır etkisi ya da bezdirme gücü olarak tanımlanır (Stasko ve Norris, 2008; Ruskin, 1999; Sutherland ve Thompson, 2001). Jhally (2006) bezdirme gücünü, pazarlamacıların gençleri kullandığı bir çeşit çocuk işçi istismarı olarak adlandırmıştır. Bu gibi kaygılara cevaben medya okuryazarlığı; olumsuz basmakalıpla mücadele, gençlerde cinsel istismar, obezite, şiddet, aşırı tüketim, hissizlik ve dikkat dağılımı, hedefli pazarlama gibi gençler üzerindeki olumsuz etkilere karşı, bir çeşit aşılama olarak betimlenmektedir (Halloran ve Jones, 1992). Bu aşılama modeli genellikle, sözde yüksek kültürün bariz yapıtlarına yarar sağlar ve popüler kültürü, öğrencilerin ticari hile tehlikesine karşı silahlanmaları gereken bir düşman olarak görür (Buckingham2013a).

Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrenci ve öğretmenlere matematik, fen, teknoloji, sosyal bilgiler ve dil gibi herhangi bir dersi daha iyi anlamaları

konusunda da yardımcı olur (Domine, 2011a). Lise sosyal bilimler öğretmenleri arasında yapılan bir ankete göre, katılımcıların pek çoğu medya okuryazarlığı eğitimini, sosyal bilgiler dersleri için gerekli ve uygun bir konu olarak görmüştür (Tuggle, Sneed ve Wulfemeyer, 1999). Medya okuryazarlığı eğitimi, sosyal bilgilere birkaç sebepten uygundur. Medya kişiler, yerler ve olaylar hakkında kurgusal ya da kurgusal olmayan anlatılar verir ve nitekim çoğu gencin dünya olayları ve kültürleri hakkındaki bilgisi, medya sunumundan gelir (Postman, 2006). Medya ayrıca; tarih, devlet ve siyaset hakkında fikirleri şekillendirir (Gerbner, 1999; Graber ve Dunaway, 2014; Iyengar ve Kinder, 2010).

Bazı öğrenciler, genel teknoloji bilgisinde öğretmenlerinden daha başarılıdır. Öğrencilerin teknoloji bilgisi ve medya tüketimleri karşısında eğitimciler, bir tür medya okuryazarlığı eğitiminin önemini kabul etmelidirler. Medya okuryazarlığı eğitimi çeşitli teknik ve mesleki bilgi içermekte olup, öğretmen, ebeveyn, araştırmacı ve medya profesyonellerinin tam yetkinliğini gerektirir (Feng, 2010). Medya okuryazarlığı, hem müfredat hem de öğretimi etkileyecekse, önce öğretmenlerin medya okuryazarı olmaları gerekir (Goetze, Brown ve Schwarz, 2005).

Medya okuryazarlığı çalışma ve uygulaması; medya mesajları, medya sistemimiz ve medya okuryazarlığının değişime yol açmasıyla ilgili birkaç temel kavrama dayalıdır. Bu kavramların anlaşılması, medya okuryazarlığı eğitiminin gerekli ilk adımıdır.

Aufderheide (1993) medya okuryazarı bireyler tarafından bilinmesi ve her medya okuryazarlığı eğitim deneyiminde olması gereken beş genel kavramı şöyle tanımlar:

1. Medya inşa edilmiştir ve gerçeklik inşa eder.
2. Medyanın ticari imaları vardır.
3. Medyanın ideolojik ve siyasi imaları vardır.
4. Biçim ve içerik tüm medya türlerinde bulunur, her birinin şahsi estetik, kod ve âdeti vardır.
5. Alıcılar medyadaki anlamı tartışırlar.

Scheibe ve Rogow'un (2011) belirttiği üzere National Association for Media Literacy Education (NAMLE) tarafından 2007'de geliştirilen ABD'de

Medya Okuryazarlığı Temel İlkeleri'ne göre medya okuryazarlığı eğitimi şu şekildedir:

- a) Aldığımız ve ürettiğimiz mesajlarda aktif araştırma ve eleştirel düşünmeyi gerektirir.
- b) Medyanın tüm biçimlerini içeren okuryazarlık kavramlarını genişletir (okuma ve yazma gibi).
- c) Her yaştan öğrenciler için beceriler oluşturup destekler ve tıpkı yazılı basın okuryazarlığı gibi bu beceriler de bütünleşmiş, interaktif ve tekrarlanan pratik gerektirir.
- d) Demokratik bir toplum için gerekli olan bilgili, düşünceli ve dolu katılımcılar geliştirir.
- e) Medyanın kültürün bir parçası olduğunu ve bir sosyalleşme aracı olarak kullanıldığını kabul eder.
- f) İnsanların medya mesajlarını yapılandırmalarında kendi bireysel beceri, inanç ve deneyimlerini kullandığını onaylar.

Etkin bir şekilde medya okuryazarlığının uygulanması için öğrencilerin sınıfta olduğu kadar evde de internet ve diğer teknolojilere erişimleri olmalıdır (Walsh, 2009). Medyaya erişim yeteneği ile öğrenciler, çeşitli kaynaklar ile tanışıp, herhangi bir sonuca varmada tek bir medya kaynağının fazla sınırlı olduğunu anlayacaklardır (Semali, 2001). Medya okuryazarlığı ayrıca, öğrencilere medya yapımı-üretme yeteneği de verir.

Kitlesel medya türleri; vatandaşların, siyasi süreçler ve seçimler ile ilgili neredeyse tüm bildiklerini edindikleri kusursuz araçlardır ve bugün hemen hiç kimse vatandaşlık bilgisi, seçimler, hükümet, anayasa, insan hakları beyannamesi, çatışma ya da mücadeleler gibi unsurları bizlere öğreten, medyadan ayrı şekilde düşünmez (Kubey, 2004a). Öyleyse öğrencilerin, medya mesajlarının; içerik, biçim, amaç ve etkilerini tamamen kavramalarını ve ona göre davranmalarını sağlamak, medya okuryazarlığı eğitiminin görevleri arasında yer almalıdır.

Medya okuryazarlığı eğitimi dünyanın her yerinde, her ülkesinde ifade özgürlüğü, haber alma hakkı ve demokrasinin kurulup sürdürülmesinde de bir araçtır (Federov, 2003). Okuma, yazma ve matematik becerileri sorumlu ve etkin demokratik vatandaşlık için gereklidir ama özellikle medya okuryazarlığı,



demokratik toplumlarda sorumlu ve katılımcı vatandaşlık için giderek hayati önem taşımaktadır (Ferguson 1999; Sargant 2004). Medya okuryazarlığı eğitimi, günümüz için önemlidir çünkü çoğulcu bir demokrasinin büyümesini sağlamak istiyorsak, daha az sansür ile mümkün olduğunca fazla bakış açısından eleştirel kamu söylemlerine yer vermeliyiz. Medya okuryazarlığı eğitimi ile gençlerin toplumsal olaylar kadar ekonomik ve siyasi olaylar karşısında da farkındalıkları artacaktır çünkü kitlesel medyadan aldıkları görüntüleri tartışıp öğrenmeye istekleri olacaktır ve demokratik vatandaşlar olarak daha iyi katılım sağlamak için toplumsal sorunları anlama ve araştırmaya yöneleceklerdir (Law, 1999; Buckingham, 2000; Kubey, 2004a; Cheung, 2005).

Medya okuryazarlığı eğitimi, bireyleri daha eleştirel ve katılımcı kılar (Hobbs, 1998a; Messaris, 1998). Medya okuryazarlığı eğitimi, gençleri daha etkili bir vatandaş yapar ve analiz, tartışma, etkileme yeteneklerini güçlendirir (Aufderheide, 1993). Medya okuryazarlığı eğitimi öğrencilere, sivil liderlik ve yaratıcı ifade kazandıracak projelerde çeşitli aktif ve anlamlı roller üstlenmelerine de yardımcı olur (Buckingham, 1996; Giroux, 2000; Sandlin ve Milam, 2008). Medya okuryazarlığı eğitimi, tam anlamıyla katılımcı bir demokrasi ve kurumlarımızın demokratikleşebilmesi için uzun yürüyüşlü gerekli bir adımdır (Masterman, 2003). Tüm vatandaşlar güçlerini kullansa, mantıklı kararlar alsa, etkin değişimde yer alabilse ve medya ile etkin bağ kurabilse, medya okuryazarlığı, geniş alanlara yayılarak gerekli bir hal alır. Bu, çok daha geniş anlamıyla medya okuryazarlığı eğitiminin en önemli rolü oynayabildiği demokrasi için eğitimidir. Medya okuryazarlığı eğitimi, eleştirel düşünme, öğrenci merkezli eğitim, demokrasi ve sağlık eğitimi gibi eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi düşünülen konularla uzlaşmanın en iyi yollarından biridir (Considine, 2002a).

Operti'ye (2009) göre medya okuryazarlığı eğitiminin, küçük yaşlardan başlayarak eğitsel fırsatlara ve toplumu demokratikleştirmeye yardımcı, kapsamlı vatandaş olma eğitiminin temel bileşeni olduğu konusunda hemfikir olabiliriz. Gerekli yetkinlik arayan medyayı anlama, analiz etme ya da eleştirmede eğitilmemiş bir vatandaş, vatandaşlık haklarını kullanma ya da topluma katılma girişiminde ciddi şekilde engellenir. Yani zorluk, yalnızca gençlere medya hakkında bilgi aktarmak, kapasite veya kapsamlı vatandaşlık eğitimine uygun

olarak yetkinlik geliştirmede iyi niyetler sıralamak değildir. İlk önce medya sektörlerinin rolü, işlevi ve uygulamalarını şu yönlerle düşünmeliyiz;

- a) Eğitimin uzun dönemli incelenmesi,
- b) Kültürel, toplumsal ve bireysel olarak tüm çeşitlilikleri içeren, herkese ulaşan bir müfredat teklifi,
- c) Demokratik bir vatandaşlık kavramı içeren bir dizi; yerel, ulusal ve küresel kaygıları birleştiren ve siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel boyutları arasındaki ilişkilere açıkça değinen haklardan yararlanma ve uygulama yetkinlik ve bilgisi.

Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerimizin etraflarındaki dünya algılarının gelişimi için çok önemlidir. Medya okuryazarlığı eğitimini ilkokuldan üniversiteye hayat boyu öğrenim çerçevesinde müfredat ile yaygınlaştırılmalıdır ki öğrenciler, gerçek hayatla bağlantılı öğrenme durumlarına cevap bulma mücadelesiyle yüzleşsinler.

Christ (1997) medya okuryazarlığının hem medya analizi hem de medya üretimini içerdğini belirtip, medya müfredatının değinmesi gereken birkaç beceriyi şöyle sıralamıştır: eleştirel düşünme, genel okuryazarlık, iletişim yetkinliği, görsel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, bilgi edinimi, medya yazımı, yapım, yetkinlik, bağlamsal yetkinlik ve uyarlanabilir yetkinlik. Benzer şekilde, hem analiz hem de yapım aşamasında medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili dokuz beceriyi de şu şekilde özetlemiştir: eleştirel düşünme, genel okuryazarlık ve iletişim yetkinlikleri, görsel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, bilgi edinme, medya yazma kabiliyeti, yapım yetkinliği, bağlamsal yetkinlik ve uyarlama yetkinliği.

Medya okuryazarlığı ilkelerini standart müfredata eklemek, öğrencilerin aynı konuyu farklı deneyimler ile hafızalarında daha fazla kalarak öğrenmelerini sağlayacaktır. Medya okuryazarlığı ilkelerinin dâhil edilmesi, öğrencilerin bir konu içerisindeki farklı temsilleri fark etmeleri sağlanarak sınıf dışında da eleştirel düşünme becerilerini destekleyecektir. Linde (2010) medya okuryazarlığı eğitiminin; gazetecilik, medya çalışmaları ya da diğer derslerden ayrı, temel model olarak lisans seviyesinde müfredatlarda da yer alırsa, öğrencilerin her gün

karşılaştıkları sayısı sürekli artan medya mesajlarına karşı, eleştirel analiz yolunu kullanabileceklerini belirtmiştir.

Medya okuryazarlığı eğitiminde, sosyal ağlar gibi web tabanlı araçların yer alması, eğitimcilerin de geliştirmekte olan medyanın sosyal ve katılımcı doğasından yararlanmalarını sağlayabilir. Medya okuryazarlığı becerileri edinen öğretmenler, bilgileri daha etkin yaygınlaştıran kişilere dönüşebilir, toplumsal ve sınıf müfredatları arasındaki boşluğu kapatabilir ve güçlü eleştirel tüketiciler olabilirler (Harris ve Sanborn 2013; Kellner, 1998). Bugünün asıl zorluğu, öğretmek değil, öğrenmeyi gerçekleştirmektir ve bugünün dünyasında eğitmek, gençlere ulaşabilmek ve onlara, bugünün eğitim araçlarından internet aracılığıyla medyadaki yollarını keşfetmelerinde yardımcı olmaktır (Feilitzen, 1999).

Öğrencilerde analitik beceriler geliştirildiği zaman, öğrenciler kategori, kavram ve fikirlerden yararlanma, medya türünün belirlenmesi, sebep sonuç tespiti ve medyanın bakış açısını değerlendirme şansı bulur. Dahası, medya mesajlarını analiz etme ve tanımlama yeteneği, izleyicilerin mesajın değeri için sonuç çıkarmalarını sağlar ve bu üst düzey eleştirel değerlendirme becerileri, medya okuryazarlığındaki en önemli unsurdur. Kavramsal bilgiler doğuştan gelmez ve bunların öğrencilere; mevcut dünya görüşleri, bilgi ve değerleri dışında fikir edinmeleri için öğretilmesi gerekir (Hobbs, 2018).

Öğrencilerin sürekli aldığı medya mesajları, toplumun bir yansıması değil, yeniden oluşturulmasıdır ve bu yüzden medyanın yorumlanması gerekir ve medya okuryazarlığı ile medya okuryazarlığı eğitimi sözü edilen yorumlama için bir esastır (Masterman, 2003). Çoğu durumda, iki insan asla aynı medya ortamında tamamen aynı deneyimi yaşamaz. Bu yüzden medya okuryazarlığı eğitimcileri, analizler ve değerlendirme düşüncelerinin oluşabilmesi için farklılıkları ve farklı düşünceleri kabul etmelidirler (Considine, 2002b).

Çoğu eğitimci medya okuryazarlığına çeşitli disiplinlerle ve çeşitli motivasyon yollarıyla yaklaşmayı denemektedir çünkü medya okuryazarlığı eğitiminde genellikle kendi kendilerini eğittiklerinden başkalarına öğretmede eksiklikleri vardır (Buckingham, 2003). Medya okuryazarlığı eğitimcilerinin, dikkatlerini nereye çevirmeleri gerektiğini görmeleri ve nerede liderlik rolü üstlenmelerini anlamaları için ticaret, ekonomi, iş ve sosyal hayatın yeni

şekillerine bakmaları gerekmektedir (Fry, 2011). Medya çeşitliliği, halk arasında ve eğitim alanlarında arttıkça, eğitimcilerimizin sınıflara yeni medya türlerini getirebilmeleri ve öğrencilere medya oluşturma ve yapım sürecinde gerekli araçları vermeleri önemlidir (Stephens, 2013).

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak medya okuryazarlığını ilerletmek için; yetişkin ve gençleri eğitmek, bireylerin, hayatları boyunca medya ile uğraşacakları sınıf dışındaki ortamlarda medyayı işlemelerini desteklemek ve işbirliği içerisinde olmak gerektiği söylenebilir. Etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi için; bağlılık, ortak bir hedef görüşü, kavramsal ilkeler ve eğitim programını geliştirmek için uygun yöntemlerin yanı sıra kullanışlı ve sürekli idari destek de gerekir. Bu nedenle; öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin yaşadığı zorlukların aşılabilmesi için işbirliği içerisinde bulunmaları son derece önem taşımaktadır.

Sinclair'a (1996) göre güçlü bir medya okuryazarlığı programı sunmada dört ilke bulunmaktadır:

1. Tüm medya türleri; görüntü, kod ve şema seçim süreçleri ile ulaşılmış bir yapıdır.
2. İzleyiciler, medya metinlerinden kendi anlamlarını çıkarırlar. Bu anlamlar, yapımcılar tarafından bir hedef kitle için oluşturulmuş olanlar ya da amaçlanan mesajı hedef kitlenin ters okuması olabilir. Kim temsil edildi? Kim dışarıda kaldı? Medya okuryazarlığı, ön yargı, eşitlik ve adalet tartışmaları için muazzam bir alandır.
3. Kitlesele medya yapımcıları, ticari etkilere tabidirler ve birçok etkiyi yansıtırlar. Öğrenciler kendi medyalarını oluşturmaya başladığı zaman, dış etkenlerin baskısının medya metnini şekillendirdiğini hemen anlarlar.
4. Tüm medya türleri, değer ve ideolojiye sahiptir. Diğer bir deyişle, tüm medya türleri yapımcılarının bakış açılarını ve estetik algılarını yansıtır. Hiçbir medya metni ideolojik açıdan doğal değildir.

Çeşitli araştırmacılar da medya okuryazarlığı öğretiminin, öğrencilere şu becerileri verdiğini söylerler; çeşitli medya türlerine erişim, analiz etme ve cevap verme becerisi (Sargant, 2004), eleştirel ve farklı düşünme becerisi (Steinbrink ve Cook, 2003), yazarı ve iletilen bilgiyi sorgulama becerisi (Livingstone, 2004), kendi başına karar alma ve etkin düşünme becerisi (Hinchey, 2003), okunanlar ve

duyulanlar hakkında sorular sorma becerisi (Hobbs, 2001), mesajların kaynağını ve niyetini inceleme becerisi (Covington, 2004), ayrımcılığa cevap verebilmek için uygulama yapabilme becerisi (Brown, 1998), mesaj, uygulama, süreç, kuruluş ve medya etkilerini çözme becerisi (Scharrer, 2002).

ABD 'de yer alan National Association For Media Literacy Education (URL-10) medya okuryazarlığı eğitiminin ana prensiplerini şu şekilde belirlemiştir:

- Medya okuryazarlığı eğitimi, aldığımız ve oluşturduğumuz mesajlar hakkında aktif sorgulama ve eleştirel düşünmeyi gerektirir.
  1. Etkin medya analiz süreci, aşağıdaki kavramlara dayanır:
    - a) Tüm medya mesajları “tasarlanmıştır”.
    - b) Her medya türünün farklı özelliği, güçlü yönü ve benzersiz bir yapı dili mevcuttur.
    - c) Medya mesajları, belirli amaçlar için oluşturulur.
    - d) Tüm medya mesajları, oturmuş değerler ve bakış açıları içerir.
    - e) İnsanlar, medya mesajlarından anlam çıkarmak için bireysel becerilerini, inançlarını ve deneyimlerini kullanırlar.
    - f) Medya ve medya mesajları; inanç, tutum, değer, davranış ve demokratik süreçleri etkileyebilir.
  2. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere medya mesajlarının daha derin ya da kapsamlı bir anlayışını edinebilecekleri, belli türden sorular sormayı öğretir. Öğretim uygulamalarının, farklı yaşlardaki ve farklı ortamlardaki öğrenciler için düzenlenmesi gerektiği için, eleştirel sorgulama süreci ve sorularda seçilen kelimeler çeşitlilik gösterebilir. Bazı sorular, her medya mesajına uygulanamayabilir ve sorular genellikle birden fazla yanıtla olur. Tüm eleştirel sorgulama süreçlerinde olduğu gibi nihai hedef, öğrencilere soruları kendiliğinden sordurabilmektir.
  3. Medya okuryazarlığı eğitimi, güçlü manada eleştirel düşünmeyi vurgular. Örneğin yalnızca görüşüne katılmadığımız değil, her medya mesajı hakkında sorular sormak gibi.
  4. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere belgelere dayalı kanıtlar ve vardıkları sonuçları destekleyecek mantıklı görüşler kullanmayı öğretir.

5. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerin görüşlerini başkalarının görüşleri (kendinizinki, bir öğretmeninki, bir medya eleştirmenininki, bir uzmaninki vs.) ile değiştirmekten ibaret değildir. Öğrencilerin, kendi başlarına yapacakları, eleştirel medya analizinde ihtiyaç duyacakları becerileri paylaşmaksızın bir medya eleştirisi paylaşmak, tam bir medya okuryazarlığı eğitimi uygulaması değildir. Bu eleştirel sorgulama becerileri öğretme konusunda; yardımcı medya okuryazarlığı videoları, filmleri, kitapları ya da diğer müfredat gereçlerini sunmayı kapsar.
6. Medya okuryazarlığı eğitimi öğretmenleri, öğrencilere belirli bir medya mesajında bir ön yargı var mı? (tüm medya mesajlarında ön yargı vardır) Sorusundan ziyade; ön yargının içeriği, kaynağı ve önemi ne olabilir? Diye sormayı öğretirler.
7. Medya okuryazarlığı eğitimi öğretmenleri için, eleştirel düşünmeye teşvik, rutindir. Medya okuryazarlığı eğitimi, tüm sınıflarda eleştirel düşünmeyi etkin şekilde teşvik etmeye destek olmaları için kurumsal yapılara çağrı yapar.
8. Sınıflarda yalın olarak medya kullanımı, medya okuryazarlığı eğitimini oluşturmaz.
  - Medya okuryazarlığı eğitimi, okuryazarlık kavramını (okumak ve yazmak gibi), medyanın her türünü içerecek şekilde genişletir.
1. Okuma ve yazmayı gerektiren, basılı okuryazarlık gibi medya okuryazarlığı eğitimi de analiz ve ifadeyi kapsar.
2. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerin çeşitli medya biçimleri (geleneksel basılı, elektronik, dijital, kullanıcı tarafından geliştirilen, kablosuz vb.) aracılığıyla kendi düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlar ve onlara; basılı, görsel ve işitsel medya arasındaki bağlantıyı kavramaları ve çıkarım yapmalarında yardımcı olur.
3. Medya okuryazarlığı eğitimi; okul, okul sonrası kurs, çevrimiçi ortamlar, üniversite, dini kurumlar ve evleri kapsayan ancak bunlarla sınırlı olmayan, çeşitli ortamlarda gerçekleşir
4. Medya okuryazarlığı eğitimi, K-12 (anaokulu ve sonraki on iki yıllık eğitim) müfredatı öncesinde öğretilmelidir. Hemen her konuya eklenebilir.

5. Medya okuryazarlığı eğitimi, popüler medyanın da dâhil olduğu, geniş bir medya metin yelpazesini karşılar.
6. Medya okuryazarlığı eğitimi; gelişen medya biçimleri, toplumsal değişiklikler ve kurumsal yapıların, sürekli yeni eğitsel yaklaşım ve uygulamaları gerektirdiğini kabul eder.
7. Etkin medya okuryazarlığı eğitimi, sınıfların medyayı analiz etme ve üretme gereçleri ile donatılmış olmasını gerektirir.
8. Medya okuryazarlığı eğitimi, diğer okuryazarlıklar ile kesişir. Basılı, görsel, teknoloji, bilişim ve diğer okuryazarlıklardan ayrıdır ancak birçok hedefi paylaşır.
9. Bir okuryazarlık olarak medya okuryazarlığı eğitiminin, siyasi sonuçları olabilir ama siyasi bir hareket değildir, eğitsel bir disiplindir.
10. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerin medyayı değiştirmeleri ya da yenilemeleri ile sonuçlanabileceği gibi medya okuryazarlığı eğitiminin kendisi, medyayı değiştirmeye değil, eğitsel uygulamayı değiştirme ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırmaya odaklıdır.
  - Medya okuryazarlığı eğitimi, her yaşta öğrencide beceriler oluşturur ve geliştirir. Basılı okuryazarlık gibi bu beceriler birleşik, etkileşimli ve tekrarlanan uygulamaları gerekli kılar.
1. Medya okuryazarlığı, sahip olup ya da sahip olunmayacak bir yetkinlik değil; beceriler, bilgi, tutum ve eylemlerin sürekli gelişen sürecidir.
2. Medya okuryazarlığı eğitimi gerekliliklerine değinmek için; tek bir etkinlik, ders, gün ya da hafta kadar zaman alacak bir uygulama yetmez. Medya okuryazarlığı eğitimi öğretmenleri, öğrencilere çok sayıda ve çeşitlilikte uygulama imkânları sağlayarak öğrencilerin analiz ve ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar.
3. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere çeşitli öğrenme tarzları gösterir.
4. Medya okuryazarlığı eğitimi en çok; öğretmenlerin öğrencilerden, öğrencilerin de öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarından öğrendikleri, öğrenmeye yardımcı pedagojiler ile birlikte kullanıldığı zaman etkilidir.
5. Medya okuryazarlığı eğitimi, sağlıklı hayat tarzları ve kararlar almaya teşvik eden beceriler geliştirir. İnsanlara, medyanın sezilen ya da gerçekten zararlı etkilerine karşı bağımsızlık kazandırmaktan ibaret değildir.

6. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere medya kullanımında geçirecekleri süre ve kullanmayı seçtikleri medya türü hakkında bilinçli kararlar almaları konusunda yardımcı olacak şekilde medya idaresini öğretir.
7. Başkalarının medya erişimi ya da içeriği hakkında kararlar almak, medya okuryazarlığı eğitimi değildir.
  - Medya okuryazarlığı eğitimi, demokratik bir toplum için gerekli olan; bilinçli, düşünen ve dolu katılımcılar geliştirir.
1. Medya okuryazarlığı eğitimi, vatandaşlığın bir boyutu olarak haber ve olaylara öğrencilerin dikkatini çeker. Öğrencilerin ilk yasal hak ve sorumluluklarına olan anlayışlarını geliştirebilir.
2. Medya okuryazarlığı eğitimi, alaycı değil kuşkucu vatandaşlar yaratmak için tasarlanmıştır.
3. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere kendi medya kullanımları için sorumluluk almalarında gerekli becerileri verir.
4. Medya okuryazarlığı eğitimi, çeşitli bakış açılarını doğurur ve saygı gösterir.
5. Medya okuryazarlığı eğitimi; küresel topluluktaki kültür ve ülkelerin temsillerini, yanlış temsillerini ve temsil eksikliklerini keşfeder.
6. Medya okuryazarlığı eğitimi, bağımsız olarak oluşturulan medyaya değer verir.
7. Medya okuryazarlığı eğitimi; öğrencileri, medya yapılarının (sahiplik, dağıtım vb.), insanların medya mesajlarından mana çıkarımlarını nasıl etkilediğini incelemede eğitir.
8. Medya okuryazarlığı eğitimi, ne öğrettiğimiz kadar nasıl öğrettiğimizin de önemli olduğunu kabul eder. Sınıflar, öğrencilerin katkılarına saygı duyulan, değer verilen ve etkileşime geçildiği yerler olmalıdır.
9. Medya okuryazarlığı eğitimi, taraflı değildir.
10. Medya okuryazarlığı eğitimi, ne devletin medya üzerine yaptığı düzenlemelerin temsilcisidir ne de medya okuryazarlığı eğitimi için devlet düzenlemesi için bir temsilcidir.
11. Seçili medya türlerini, seçili bir izleyici kitlesinin erişiminin ötesinde tutma amacıyla verilen sansür veya diğer çabalar, medya okuryazarlığı eğitiminin beceri oluşturma hedeflerine ulaştırmaz.



12. Medya okuryazarlığı eğitimi, medya türleri için, kamu ilgisine hizmet etmedeki sorumluluklarını taşıyan bir temsilci değildir. Medya okuryazarlığı eğitimi aynı zamanda, medyayı kötülemek, medya ya da bir bütün olarak medya sektörlerinin bazı türlerine yapılan basit hitabet ya da aşırı genelleştirilmiş saldırılar vb. de demek değildir.
- Medya okuryazarlığı eğitimi; medyanın, kültürün bir parçası olduğunu ve sosyalleşme aracı olduğunu kabul eder.
1. Medya okuryazarlığı eğitimi; farklı ses, bakış açısı ve toplulukları sunan medya metinleri gösterir.
  2. Medya okuryazarlığı eğitimi, alternatif medya türlerini ve uluslararası bakış açılarını inceleme fırsatı içerir.
  3. Medya okuryazarlığı eğitimi, şiddet, cinsiyet, cinsellik, ırkçılık, kalıplaştırma ve diğer temsil sorunları gibi konulara değinir.
  4. Medya okuryazarlığı eğitimi, medyanın bireyler ve toplum üzerindeki etkisine ortak anlayış getirmede; medya sahipleri, yapımcıları ve yaratıcı topluluk üyeleri ile sorumluluğu paylaşır.
  5. Medya okuryazarlığı eğitimi, medyanın tutarsız ya da bir sorun olduğu öncülünden başlamaz.
  6. Medya okuryazarlığı eğitimi, medya yapımcılarının, toplumun üyeleri olarak olumlu katkı sağlayıp, zarar vermeden kaçınmaları sorumluluğunda hata kabul etmez.
- Medya okuryazarlığı eğitimi, insanların medya mesajlarından kendi anlamlarını çıkarma konusunda; bireysel beceri, inanç ve deneyimlerini kullandıklarını ileri sürer.
1. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere ne düşüneceklerini değil, kendi değerlerine en uygun bilinçli seçimleri nasıl yapacaklarını öğretmektir.
  2. Medya okuryazarlığı eğitimi, çıkardıkları anlamın kendi değerleriyle nasıl bağdaştığını da kapsayarak öğrencilere, medya mesajlarından çıkardıkları manaların farkına varmalarına ve bunları yansıtmalarına yardımcı olur.
  3. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere medya mesajlarının doğru, gerçek ya da gizli manalarını göstermek ya da hangi medya mesajlarının iyi, hangilerinin kötü olduğunu belirlemek değildir. Medya okuryazarlığı

eğitiminde medya analizi, doğru okumalardan ziyade, zenginliğini keşfetmektir.

4. Medya okuryazarlığı eğitimi; öğrencilerin medya metinleri yorumlamalarının, öğretmenlerin medya metinlerini yorumlamalarına göre değişiklik gösterebileceğini kabul eder.
5. Medya okuryazarlığı eğitimi, çeşitli yaşlardan bireylerin, farklı medya deneyimleri olabileceğini kabul eder.
6. Medya okuryazarlığı eğitimi, medya mesajlarının grup tartışması ve analizini, öğrencilere; farklı bakış açılarını anlama ve kavrama konularında yardımcı olmak için kullanır.
7. Medya okuryazarlığı eğitimi; zevkler, seçimler ve tercihleri değerlendirerek; ilerleme, anlama ve kavramayı kolaylaştırır.

Masterman ve Mariet (1994) tarafından hazırlanan maddelere göre ise medya okuryazarlığı eğitimi;

1. Medya okuryazarlığı eğitimi, ciddi ve önemli bir gayrettir. Çoğunlukların ve toplumun demokratik yapılarının güçlendirilmesi tehlike altındadır.
2. Medya eğitiminin merkezi birleştirici kavramı, temsildir.
3. Medya aracılık yapar. Medya gerçeği yansıtmaz, yeniden temsil eder. Medya semboller ve işaretler sistemidir. Bu ilke olmadan hiçbir medya okuryazarlığı eğitimi mümkün değildir.
4. Medya okuryazarlığı eğitimi, hayat boyu bir süreçtir. Yüksek öğrenci motivasyonu da bu yüzden, birincil amaç olmalıdır.
5. Medya okuryazarlığı eğitimi, yalnızca eleştirel zekâyı değil, eleştirel özerkliği de desteklemeyi amaçlar.
6. Medya okuryazarlığı eğitimi, araştırmacıdır. Belirli kültürel değerleri dayatmaya çalışmaz.
7. Medya okuryazarlığı eğitimi, güncel ve fırsatçıdır. Öğrenenlerin yaşam durumlarını aydınlatmaya çalışır. Bunu yaparken, daha geniş tarihsel ve ideolojik sorunlar bağlamına şimdiki zamanı katar.
8. Medya okuryazarlığı eğitiminin temel kavramları, alternatif bir içeriktense, analitik araçlardır. Medya okuryazarlığı eğitiminde içerik, bir sonuca göre araçtır. O sonuç, iletilebilir bir alternatif içeriktense analitik araçların gelişimidir.

9. Medya okuryazarlığı eğitiminin etkin oluşu, sadece iki kıstas ile değerlendirilebilir. Bunlar: Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini yeni durumlara uygulayabilme becerileri ve öğrencilerin sergiledikleri bağlılık ve motivasyon miktarlarıdır.
10. Medya okuryazarlığı eğitimindeki değerlendirme, öğrencilerin kendilerini biçimlendirici ve özetleyici bir şekilde değerlendirmeleri demektir.
11. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğretmen-öğrenci ilişkisini karşılıklı konuşma ve hedefler sunarak değiştirmeye gayret eder.
12. Medya okuryazarlığı eğitimi, araştırmalarını; tartışmadan çok, karşılıklı konuşmayla yapar.
13. Medya okuryazarlığı eğitimi, daha fazla açık ve demokratik pedagojilerin gelişimini desteklemede gerekli bir unsur olmanın yanı sıra, aktif ve katılımcıdır. Öğrencileri, kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumluluk ve kontrol sahibi olmaya teşvik etmekle beraber, öğrencilerin ders planının ortak düzenlenmesi ve öğrenmelerinde daha uzun vadeli bakış açıları edinmelerine yardımcı olur. Kısaca medya okuryazarlığı eğitimi; çalışmanın yeni yolları kadar, yeni bir ders öğretmektir.
14. Medya okuryazarlığı eğitimi, işbirlikçi öğrenmeyi kapsar. Grup odaklıdır. Bireysel öğrenme, rekabet yoluyla değil, tüm grubun anlayış ve kaynaklarına erişim ile gelişir.
15. Medya okuryazarlığı eğitimi, uygulamalı eleştiri ve eleştirel uygulamadan oluşur. Kültürel yeniden üretimden, kültürel eleştireliliğin önceliğini doğrular.
16. Medya okuryazarlığı eğitimi, bütünsel bir süreçtir. Ebeveynler, medya profesyonelleri, öğretmenler ve meslektaşlar ile ilişkiler oluşturmaktır.
17. Medya okuryazarlığı eğitimi, sürekli değişim ilkesine bağlıdır. Sürekli değişen bir gerçeklik ile art arda gelişmelidir.
18. Medya okuryazarlığı eğitimini desteklemek, ayırt edici bir epistemolojidir. Mevcut bilgiler, basitçe öğretmenler tarafından aktarılmış ya da öğrenciler tarafından keşfedilmiş değildir. Bir son değil, başlangıçtır. Eleştirel bir araştırma ve diyalog konusudur. Öğrenciler ve öğretmenler, aktif olarak yeni bilgiler oluştururlar.

Medya okuryazarlığı üzerine yapılan geniş bir başka çalışmada, Aqili ve Nasiri (2010) okullarda medya okuryazarlığının gelişim ve ilerleyişinin başarısında başrol oynayan sekiz etken olduğu sonucuna varmışlardır. Bu etkenler şunlardır:

1. Herhangi bir girişim etkinliği gibi medya okuryazarlığı da temel bir hareket olarak kabul edilmelidir. Eğitim ve medya profesyonellerinin, bu hareketi savunmak için girişimci olmaları gereklidir.
2. Yetkililer okul müfredatlarında, medya öğretiminin akademik eğitimini zorunlu kılmalı ve bu program için net destek göstermelidirler.
3. Eğitim Kurumları medya alanında, öğretmenleri eğitecek profesyonelleri işe almalıdırlar.
4. Okullarda bu alandaki öğretmenlere, medya öğretimi programlarının uygulamasını geliştirmek için, tamamlayıcı eğitim verilmelidir.
5. Okulların, medya okuryazarlığı alanında uzman ve bir iletişim ağı sağlayabilecek medya danışmanlarına ihtiyacı vardır.
6. Uygun ders kitapları ve görsel-işitsel kaynaklar, okul müfredatlarınca sağlanmalıdır.
7. Atölye ve konferansları desteklemek, gazete yayımlamak ve müfredat birimleri oluşturmak için bazı sivil toplum kuruluşları ve toplulukları kurulmalıdır. Böyle profesyonel kuruluşların, medya okuryazarlığı alanı ile ilgili insanları çalıştırması gerekir.
8. Ebeveynler ve aileler için medya okuryazarlığı atölyeleri kurmak, onları alana kaynaştırmak için gereklidir.

Canada's Centre For Digital and Media Literacy de medya okuryazarlığı eğitiminin neden verilmesi gerektiğini on maddede şu şekilde açıklamıştır:

1. Medya okuryazarlığı; gençleri çoklu medya kültürlerini sorgulama, değerlendirme, anlama ve kavramaya teşvik eder. Onlara aktif, ilgili medya tüketicileri ve kullanıcıları olmayı öğretir.
2. Medya okuryazarlığı eğitimi; İngilizce, tarih, vatandaşlık bilgisi ve yaratıcı sanatlar gibi geleneksel derslere, yakınlık ve alaka katarak dünyayı sınıfa taşır. Konu birleştirme ve disiplinler arası öğretim arasında mükemmel bir köprü görevi gerçekleştirir.

3. Medya okuryazarlığı eğitimi, bilginin yalnızca saklanmasından ziyade; öğrenci merkezli öğrenmeyi, çoklu zekâyı, analiz ve yönetimi önemseyen mevcut öğretimi kapsar ve ilerletir.
4. Medya okuryazarlığı eğitimi, çocukların buldukları yerde öğrenmenin başladığı, sağlam bir eğitim yaklaşımına dayanır. Medya, müzik, çizgi romanlar, televizyon, dijital oyunlar, internet ve hatta reklamlar tüm çocukların eğlendiği türlerdir. Medya, paylaşılan bir çevre yaratır ve bu yüzden de öğrenme katalizörüdür.
5. Medya okuryazarlığı eğitimi, gençlerin çoklu medya araçlarını yaratıcı şekilde kullanmalarını destekler. Bu bir yaparak anlama stratejisidir ve gençleri; iletişimin karmaşık biçimlerinin kullanımını giderek artıran, bir işgücüne hazırlar.
6. Siyasi sürece gençlerin ilgisini çekmeyi isteyen bir toplumda medya okuryazarlığı eğitimi, gençleri gerçek dünya sorunlarıyla meşgul eder. Gençlerin, kendilerini aktif vatandaşlar ve kamu tartışmasında olası katılımcılar olarak görmelerine yardım eder.
7. Farklı ve çoğulcu bir toplumda, medya okuryazarlığı öğrenimi gençlere; medya tasvirlerinin, toplumda farklı grupları nasıl gördüğümüzü etkileyebileceğini anlamaları konusunda yardımcı olur. Gençlerin fark, kimlik ve çeşitlilik algılarını derinleştirir.
8. Medya okuryazarlığı, gençlerin kişisel ve sosyal gelişimlerine; popüler kültür, müzik, moda, televizyon yapımcılığı, film, reklamcılık, tutumları, hayat tarzı seçimleri ve görüntüleri arasında bağ kurarak yardımcı olur.
9. Medya okuryazarlığı, çocukların; medya ile gerçek hayat şiddetini, medya ile gerçek hayat kahramanlarını ve medya ile gerçek hayat rol modellerini kıyasladıkları için çocuklara, medya temsillerini eleştirebilme ile gerçeklik ve kurgu arasında ayırım yapabilmeyi öğretme konularında yardımcı olur.
10. Çoğu öğrenci, araştırma yapmak için önce internete yönelmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi, bilişim ve iletişim teknolojisi eğitiminin gerekli bir unsurudur. Medya okuryazarlığı eğitimi gençlerin; bilgiyi araştırmayı, değerlendirmeyi, doğrulamayı en üst seviyede yaparak, eser hırsızlığı ve telif hakkı sorunları gibi konularda eleştirel düşünme becerileri ve stratejileri geliştirmelerine destek olur (URL-11).

Bugünün çocukları medyanın yönlendirdiği bir dünyada yaşamaktadırlar. İnsanların medya okuryazarlığına olan ihtiyacı da artık çok açıktır ve bu açıdan medya okuryazarlığı eğitiminin, okulların temelini oluşturan etkili bir unsur haline alması gerekmektedir (Daunic, 2011). Bu yüzden, tüm okullar programlarına medya okuryazarlığı eğitimini eklemelidirler. Bugün, modern eğitimin amacının okuryazar vatandaşlar yetiştirmek olduğu tartışılır. Çağdaş bir medya okuryazarlığı eğitimi araştırmasında, etkililiğinin değerlendirilmesi ve açıklanması en önemli zorluklardan birisi olarak kabul edilmektedir (Coleman ve Fisherkeller, 2003). Modern medyanın dilini görmezden gelip, öğrencilerin dijital dünyada görsel mesajların güçlü ikna ediş şeklini fark etmelerine, okumalarına ve bunlara karşı koymalarına yardımcı olmayan eğitim sistemlerinin öğrencileri, basılı yayın dünyasında ne kadar becerikli ve yetkin olursa olsunlar yönlendirmeler karşısında savunmasız olurlar.

Potter'a (2004b) göre bireyleri medyanın doğası ve çeşitli mesajların muhtemel zararları hakkında eğitmek yeterli değildir ve ayrıca eğitimden daha temel bir husus vardır; o da insan zihninin nasıl çalıştığını daha iyi anlamaya çalışmaktır. Bu yüzden, medyaya maruz kalmanın özelliklerine değinen, insanların mesajları nasıl filtrelediğini ve o mesajlardan nasıl anlam çıkardığını açıklayan, bilişsel bir kurama ihtiyacımız vardır.

Medya okuryazarlığı, yeni dijital teknolojiler ve medyadan farklı alanlardan insanların katılımıyla varlığı giderek artan ve çeşitlenen medyayı, bilinçli ya da bilmeden tüketen tüm vatandaşlar için önemlidir. Medya okuryazarlığı bu yüzden; ilköğretim, ortaöğretim, lise ve yükseköğretimde kendi başına ya da daha muhtemel şekilde çoklu model okuryazarlığının parçası olarak kendine rol bulmalıdır.

Artık günümüz 21. yüzyıl öğrenme anlayışı, 19. ve 20. yüzyıl öğrenme anlayışından çok farklı bir şekil almıştır. Aşağıdaki tabloda öğrenmenin birkaç yüzyılda ne kadar değiştiğine değinilmiştir (Thoman ve Jolls, 2008).

Tablo 1

*Yüzyıllar Boyunca Öğrenme Devrimi*

19. ve 20. Yüzyıllarda Öğrenme	21. Yüzyılda Öğrenme
Bilgiye (yani içeriğe) basılı olarak sınırlı erişim	Bilgiye (yani içeriğe) internet ile sınırsız erişim
İnsanların, hayatlarında belki kullanılabilir içeriği öğrenmeye vurgu	İnsanların, hayat boyu öğrenmeleri için süreç becerilerine vurgu
Amaç, içerik bilgisi becerileridir (edebiyat, tarih, fen vs.)	Amaç, sorun çözme becerileri öğrenmektir (erişim, analiz, değerlendirme ve yaratıcılık)
Gerçekler ve bilgi, öğrencilere öğretmenler tarafından verilir	Öğretmenler, keşfetme yöntemi ve öğrenme ihtiyacını kullanırlar
Basılı bilginin analizi	Çoklu medya bilgi analizi
İçeriği ifade etmede kâğıt, kalem ya da bilgi işleme kullanımı	İçeriği ifade etmede çoklu medya teknoloji araçları kullanımı
Sınırlı olarak sınıf düzeyi öğrenme ve yayımlama	Küresel öğrenme ve yayımlama
Özellikle basılı ders kitapları kaynaklarından öğrenme	Şu anki dünyanın farklı kaynaklarından, özellikle görsel ve elektronik kaynaklardan öğrenme
Kavramsal, birey tabanlı öğrenme	Proje takımı tabanlı öğrenme
Belirli yaşta insanların bilgi içeriğine erişimi var	Her yaşta herkesin bilgi içeriğine erişimi var
Beceriler, kâğıt ve testler ile edinilir	Beceriler, çeşitli medya türleri ile edinilir
Öğretmenler, gereçleri seçip ders anlatır	Öğrenciler çerçeveleri seçip önerilerde bulunur
Öğretmenler, öğrencilere ödev ve not verir	Öğrenciler bir ölçüyü geçip kendi ödevlerini değerlendirir
Eğitim-öğretim konularıyla uyumayan ders kitaplarıyla yapılır	Eğitim, testlerle bağlantılı öğretim standartlarıyla yapılır.

Medya okuryazarlığı eğitimi, medya hakkındaki bilimsel bilginin, toplumun geneline yayılmasında rol oynar ve ayrıca medya sektörleri; medya mesajları, medya izleyicisi ve medya etkileri, medya okuryazarlığının gerekli kısımları olarak adlandırılır (Rosenbaum, Beentjes ve Konig, 2008).

Bu kısımlara kısaca değinmek gerekirse aşağıdaki gibidir:

**Medya Sektörleri:** Gençler ve çocuklar, kitlesel medyanın ticari doğasını ve reklamların doğasını kavramalıdır. Çoğu medya mesajı, kâr amacıyla üretilir. Medya okuryazarlığı programları bu yüzden; yapımcıların seçiciliği, amaç ve bakış açıları kavramlarına yoğunlaşabilir (Rosenbaum, Beentjes ve Konig,

2008). Örneğin Vande Berg, Wenner ve Gronbeck'a (2004) göre medya okuryazarlığı eğitimi ile izleyiciler; sektör ve piyasalar gibi çeşitli mal satım yollarını öğrendikleri için, televizyon sektörüne karşı olan anlayışlarını değiştirdiklerini düşünmektedirler Primack, Sidani, Carroll, ve Fine (2009) medya kuruluşlarının; finansal ve siyasal motivasyonlarının ve belirli hedef kitle pazarlarına odaklanma yollarının, medya okuryazarlığının ana kavramları olduğunu açıklamışlardır. Gotcher ve Duffy (1997) ise öğrencilere haber bültenlerinin; zaman, mekân, güç ve para ihtiyacına göre şekillenen haber anlayışı sunarak, yanıltıcı bir biçimde çalışabileceklerini açıklarlar. Lewis ve Jhally'e (1998) göre bizlere sunulan medya türleri; ırk, sınıf, cinsiyet, yaş ya da eğilimler gibi kültürün temel ayırım çizgilerini içeren bir dizi sosyal ve ekonomik şartlar olarak belirlenmiştir.

**Medya Mesajları:** Medya, gerçeği şeffaf camlar gibi sunmaz çünkü medya mesajları bir inşa sürecinde oluşturulup, şekillendirilip konumlandırılmışlardır ve bu inşa neyi kapsam alanına alıp neyi dışlayacağı ve gerçeği nasıl temsil edeceği gibi karar alımlarını içerir (Kellner ve Share, 2005a). Medya mesajları bizlere sunulurken, kâr amaçlı ve gücü elinde bulundurmaya isteyenler tarafından çarpıtılarak sunulabilir.

**Medya İzleyicisi:** Farklı insanlar, aynı medya mesajını farklı şekillerde algılayabilirler. Kellner ve Share'in (2005a) açıkladığı gibi Stuart Hall, bir keresinde şunu savunmuştur: medya metinlerinin yapımcıları tarafından kodlanması ile tüketiciler tarafından kod çözümü arasındaki fark belirtilmelidir. Birleşik Krallık'taki Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies'in çalışmalarından sosyal açıdan inşa edilmiş etkin bir izleyici kitlesi kavramı ortaya çıkarılmıştır. Belirli bir sosyal oluşum içinde yaşayan (sınıf, cinsiyet, ırk, yaş vb. bir karışımında) bu izleyiciler, medya mesajlarını okumada ne güçsüz ne de her şeye gücü yeten insanlardır. Bu, medya okuryazarlığı eğitiminin, anlamları tartışma sürecinde izleyicileri güçlendirmesine fırsat verir (Kellner ve Share 2005a; Edith, 2003; Sun ve Scharrer 2004). Psikolojik bir bakış açısından, bazı akademisyenler bireysel bilgi işleme farklılıklarının önemini keşfetmişlerdir. En önemlisi, Potter'in (2004b) geçirgenliğin bilgi işleme, anlam eşleştirme ve anlam oluşturma görevleri ile ilgilenen bir medya okuryazarlığı kuramını savunmasıdır. Brown (1998) için ise medya okuryazarlığı eğitimi; algılama, yansıtma, muhakeme ve



değerlendirme gibi bilişsel süreçleri içerir. Çocuklar medya mesajlarının pasif alıcıları değildir. Aksine neyin; gerçek, doğru, yanlış, önemli ya da faydalı olduğu hakkında kararlar alarak mesajları etkin şekilde işlerler (Eintraub, Kristine ve Johnson, 1997).

**Medyanın Etkileri:** Birçok eğitimci; insanların, kitlesel medyanın kendileri ve toplum üzerlerindeki etkilerinin farkında olmaları gerektiğini savunmuştur (Duran, Yousman, Walsh ve Longshore 2008; Byrne, 2009; Pinkleton ve diğ., 2008;). Örneğin Byrne, Linz ve Potter (2009) medyadaki şiddeti izlemenin olumsuz etkileri konusunda bir medya okuryazarlığı müdahalesi analizinde bulunmuşlardır. Bu müdahaleler, çocukların medyadaki şiddet ile gerçek dünyadaki şiddet arasındaki farkı görmelerine teşvik etmiştir. Ayrıca, şiddet içeriğini izlemenin olumsuz etkileri üzerinde durup, bu etkilerden kaçınma yollarına ve şiddet uygulayan karakterlerin incelenmesine odaklanmışlardır. Medya okuryazarlığı konusunda medya etkileriyle ilgili bazı tartışmalar vardır. Örneğin Buckingham (2007) medya okuryazarlığı eğitimindeki etkin uygulamalar ile çocukları medyanın zararlı etkilerinden korumanın yetersiz olacağını belirtmiş ve çocukların, kendilerini çevreleyen medya kültüründe daha aktif ve eleştirel katılımcılar olmayı amaçladıklarını ifade etmiştir. Başka bir yerde Buckingham (1998) koruyucu medya okuryazarlığı programlarını, eğitsel anlamda gençlerin kitlesel medya ile ilgili bilgi ve duygularını dikkate almadıkları gerekçesiyle eleştirir. Çok sayıda güncel sosyal bilimler alanında yazılmış makale, medya okuryazarlığı eğitimine, olumsuz medya etkileri sorununun çözümü olarak yaklaşmışlardır ve eğitimciler de öğrencilerin medya hakkında ne bildiklerini ve medya okuryazarlığı uygulamalarından ne öğrendiklerini, hem bilişsel hem etkisel açıdan ölçmede uzun çalışmalarda bulunmuşlardır (Austin, Pinkleton ve Funabiki, 2007). Medya okuryazarlığı eğitimcileri, bazen dolaylı olarak kitlesel medyanın bireyler ya da toplumlar üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceğini kendileri de kabul ederler (Dyson 1998; Lederman, Lederman, ve Kully 2004; Alvermann 2004).

Medya ile fazlaca iç içe olan günümüz toplumunda, doğru ve etkin olmayı dengelemek gerekir. Bazı istisnalar dışında çoğu çocuk, doğup büyüdükleri medya dünyası hakkında çok az resmi eğitim almaktadır. Medya okuryazarlığı eğitsel programları, son yıllarda bu ihtiyacı karşılamak için başlamış ve

çoğalmıştır. Medya okuryazarlığı uygulamaları geliyorsa da, altında yatan mekanizmalar pek anlaşılmemektedir ve bu uygulamaların etkililiği de bir muammadır (Bergsma ve Carney, 2008). İstatistikler, medyanın günümüz çocuklarının hayatını yönlendirdiği fikrini vermektedir. Öğrenciler, sınıfta öğrendiklerinden daha fazlasını televizyon aracılığı ile öğrenmektedirler. Ancak öğrendikleri, her zaman; doğru, güvenilir, ön yargıdan arınmış ya da adil değildir (Buckingham, 2013a). Kaynağı ne olursa olsun bilgi sadece, öğrenci onunla ne yapacağını bilirse güçlüdür. Öğrenciler medya mesajlarına boğulduğundan, mücadele sadece daha fazla bilgi yığmak değil, çeşitli basılı ve elektronik kaynaklardan kullanışlı bilgiye erişip, düzenleyip, değerlendirmektir (Tyner, 2014).

ABD’de bir okulun bölgesel dil sanatları müfredatına bağlı olarak zorunlu medya okuryazarlığı dersi alan, yaklaşık üç yüz adet, on birinci sınıf öğrencisi ile bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada medya okuryazarlığı, geleneksel okuryazarlığın hedeflerine doğrudan bağlanmış ve medya metinlerini inceleyen sınıflardan gelen sonuçlar, yakınlardaki başka bir okulda dil sanatları dersini geleneksel metinler ile gören bir kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda medya okuryazarlığı gören gruptaki öğrencilerin, daha yüksek okuma, izleme ve dinleme yetilerine sahip oldukları ve yapı teknikleri, bakış açısı, önleyici düşünce, benzerlik, zıtlık ve mesajların amacını bulma gibi konularda daha becerikli oldukları saptanmıştır (Hobbs, 2007: Hobbs ve Frost, 2003). Medya okuryazarlığı ders müfredatının bir yıl süren eleştirel değerlendirmesinin yapıldığı on sekiz adet araştırma sonucuna göre ise, medya okuryazarlığı dersini almış olan küçük sınıflardaki çocukların, daha az şiddet içerikli TV izledikleri ve kendilerine yapılan müdahaleler sonrası daha az saldırgan oldukları belirlenmiştir (URL-9).

Wilksch ve Wade (2009) ABD’de yaptıkları çalışmada, 540 sekizinci sınıf öğrencisi ile 30 aylık bir süre ile sekiz derslik bir medya okuryazarlığı denemesi yapmışlardır. Program, diyet yapma arzusu, depresyon ve fazla kilo kaygılarıyla savaşmak için tasarlanmıştır. Sonuçlar, bu sorunlara değinmeyi amaçlayan sekiz derslik bir medya okuryazarlığı programının bile, tip ve kilo kaygıları ile depresyon duygularını azaltmada etkili olduğunu, böylelikle de uzun vadede düzensiz yeme ve aşırı diyet yapma oranlarında azalma ihtimalini göstermiştir.

Madde bağımlılığı önleme hedeflerine de, medya okuryazarlığı eğitimi sayesinde başarıyla ulaşılmıştır (Scharrer, 2002). Örneğin öğrenciler için hazırlanan bir medya okuryazarlığı dersi, hem kısa hem de uzun vadede öğrencilerin alkol kullanımlarının önlenmesine etki etmiştir (Eintraub, Kristine ve Johnson 1997). Buna ek olarak, ortaokul öğrencileri için medya okuryazarlığı eğitim programının alkol ve tütün bağımlılığının önüne geçmesine ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Çalışma bittikten sonra tüm öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri ve bir kontrol grubundaki önceden madde kullanan öğrencilere kıyasla, alkol ve tütün ürünleri kullanmaya daha az oranda istekli oldukları bulunmuştur (Kupersmidt, Scull ve Austin, 2010). Benzer şekilde, bir medya okuryazarlığı programı uygulandıktan ortalama bir yıl kadar sonra yapılan bir izleme çalışmasında, programa katılan öğrencilerin (12-18 yaş) bira reklamlarına karşı sav üretmede daha iyi oldukları bulunmuş ve medya okuryazarlığı eğitiminin, gençlerin bilişsel işlem becerilerini etkilediği gözlemlenmiştir (Slater ve diğ, 1996).

Araştırmalar, kitlesel medya içeriğinin, çocukların ve gençlerin karar alma süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ve medya okuryazarlığı eğitiminin, çocuklara ve gençlere gerçek hayatta, alkol kullanımı gibi zararlı davranışlara karşı durma konusunda yardımcı olabileceğini göstermiştir. Bu çalışmalar, medya okuryazarlığının madde kullanımını önleme planının hayati bir bileşeni olduğuna dair ilgi uyandıran kanıtlar sunmaktadır.

Medya okuryazarlığı dersi almış öğrencilerin, kurgusal olmayan çağdaş medyada bulunan; bilgi, eğlence ve ekonominin karmaşık bulanıklığını fark etme, farklı medya biçimlerindeki metinleri yorumlama, bir yazarın amaçlarını ve hedef kitlesini belirleme gibi konularda daha detaylı bir anlayışa sahip oldukları bilinmektedir (Hobbs ve Frost, 2003). Medya okuryazarlığının, tek başına ya da bir defaya mahsus öğretime nazaran müfredata eklenmesiyle derin etkiler oluşabileceğine dair bulgular da vardır. Daha yüksek seviyede düşünme görevlerinde, daha fazla zorluk yaşayan öğrencilerde en iyi sonuçlar, Bloom'un taksonomisindeki bazı düşük sıralı düşünme becerilerinde gözlemlenmiştir (Hobbs ve Frost, 1999 ve 2003; Quin ve MacMahon, 1991 ve Kauchak, 1999). Medya okuryazarlığı dersinin ideal sonucu: öğrencilerin, adaletsizliklerin yapı

bozum sürecine dâhil olmaları, kendi seslerini ifade etmeleri ve daha iyi bir toplum yaratmak için mücadele vermeleridir (Kellner ve Share, 2005a).

Masterman gibi bazı araştırmacılar, medya okuryazarlığının; konuları oluşturulmuş bir müfredatta ya da konulara dâhil edilmiş kısımlar halinde öğretildiğinde bunun tüm öğrencilere medyayı öğretmenin en iyi yolu olduğunu düşünmektedirler. Medya okuryazarlığının, eğitsel reform ve esas öğrenmeye bağlanması ile sınıf, ev ve toplum arasında sıkı bir bağ kurularak, çok kültürlü eğitim hedeflerine ulaşılabilir (Hobbs, 2018).

Medya okuryazarlığı eğitimcisi ve araştırmacısı Renee Hobbs (2004a) genellikle teknolojiye doğuştan gelen anlayışı ya da aşinalığı olduğu düşünülen genç öğretmenlerin, aslında medya mesajları analizi ve oluşturulması konularında tecrübesiz olduklarını belirtmiştir. İçerik alanında yazılan medya metinlerinden etkin şekilde fayda sağlayabilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri geliştirmede, profesyonel gelişim ve işbirliği ile desteklenmiş en az üç yıllık öğretim tecrübesi gerektirdiğini de belirtmektedir (Hobbs, 1998b). Aynı şekilde, günümüz sınıflarına giren yeni öğretmenler, yeni teknolojiler sayesinde kendilerinden önceki öğretmenlere göre daha bilgililer fakat bu kaynakları birer öğrenme aracı olarak uygun şekilde kullanıp tam fayda sağlamada anlama gücü çökmektedirler (Schaffhauser, 2009). Medya okuryazarlığı müfredatı ve pedagojik bilgilere sahip olmanın yanı sıra, medya okuryazarlığı öğretmenleri; öğrencileri neyin etkilediğini kesin bir şekilde öğrenebilmeli, öğrencilere iletişim sağlamak kadar onlarla iletişime geçme konusunda da istekli olmalı ve görünenin ötesindeki görevi öğretmelidirler (Masterman, 1992). Bu beceriler, muhtemelen her eğitimciye yararlı olabileceği gibi medya okuryazarlığı öğretiminde özellikle gerekebilir.

Medya okuryazarlığı eğitimini uygulamada ilk aşama öğretmen eğitimi olmalıdır. Medya okuryazarlığı dersini vermede yeterliliği olmayan bir öğretmenin, öğrencilerine medya okuryazarlığı eğitimi vermesi çok güçtür. Masterman (2003) medya okuryazarlığı öğretmenlerinin esas görevini; gelecekte karşılaşacakları medya metinlerine eleştirel yargılar uygulayabilmeleri için öğrencilerde, yeterli öz güven ve eleştirel olgunluk geliştirmek olarak belirtmiştir. Sınıfta medya okuryazarlığı becerileri geliştirmek için öğretmenler; belirli TV programları ya da filmler, medya türleri arası karşılaştırma, rol yapma, detaylı

analiz ve bağlamsal analiz gibi eğitsel teknikler kullanabilirler (Hobbs, 2005). Örneğin Buckingham (2013a) bağlamsal analizin öğrencilerin, film ya da TV programlarının açılış ve kapanış sahnelerine dikkat kesilmelerine teşvikte kullanabileceğini belirtir. Bu sahneler, içeriğin belirli bir kitleyi nasıl hedef aldığı konusu ve üretim sürecindeki farklı roller konusunda hayati bilgi taşıyabilir.

Medya okuryazarlığı, geniş bir konu yelpazesıyla mevcut müfredata kolayca eklenebilir, eğitimde disiplinler arası farklı öğrenim biçimlerini benimseyen yaklaşımları keşfetmede değerli bir araç olabilir.

### **Medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları**

19. yüzyıldan önce batıda okumayı öğrenme genellikle dini ibadetler için yapılırken, 19. yüzyılda ise bir aristokrasi göstergesiydi ve 20. yüzyıla gelindiğinde okumayı öğrenme; milliyetçilik, işçi sınıfının birlik ve ihtiyaçları gibi hükümetin sosyal amaçları doğrultusunda hizmet etmiştir (Tyner, 2014).

Günümüzde medya okuryazarı olmanın da okuryazarlık kadar önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Bugün, insanların çoğu bilgilerinin büyük bir bölümünü medya araçlarından almaktadır. Bu karmaşık medya ortamını yönlendirmek, her gün karşılaştığımız medya mesajlarından anlam yaratmak ve çeşitli medya araçları ile teknolojilerini kullanarak kendimizi ifade etmek zorundayız.

Medya okuryazarlığı eğitimi, yalnızca basılı ile değil, aynı zamanda görüntü ve seslerin diğer sembolik sistemlerle de ilişkili geniş tabanlı bir yetkinlik geliştirilmesini amaçlar ve çoğu insan, bu yetkinliğe okuryazarlığın bir biçimi olarak değinir (Frau-Meigs, 2006).

Medya, çocukları ve gençleri oldukça etkilemekte ve yönlendirmektedir. Bu yüzden çocukları ve gençleri, medyanın etkileri konusunda eğitmek, olabilecek en erken yaşta başlamalıdır. Medya okuryazarlığının kapsamlı amacı; gençlerin, medya mesajlarının ardındaki niyeti anlamalarına ve medyayı eleştirel bir göz ile nasıl değerlendirebileceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Chen, 2008). Medya okuryazarlığı eğitiminin amacı, NAMLE tarafından yapılan tanımına göre ise: öğrencilerin; bugünün dünyasında eleştirel düşünen ve etkin iletişim kuran, aktif bireyler olabilmeleri için gerekli olan soruşturma alışkanlıklarını ve ifade etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (URL-7). Eleştirel

izleyicilerin oluşturulması medya okuryazarlığı eğitiminde büyük önem arz etmektedir (Singer ve Singer, 1994). Medya okuryazarlığı eğitiminin başka bir yerde yer alan amacı ise; bireylerin, günümüz dünyasında eleştirel düşünür, etkin iletişimci ve aktif vatandaş olabilmeleri için gerekli sorgulama alışkanlığı ve ifade becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır (URL-10). Çocukları, medyayı; eleştirel ve akıllıca tüketip kullanmaya teşvik etmek, medya okuryazarlığı eğitiminin ana amaçlarındandır.

Bazı medya okuryazarlığı uzmanları ve kuruluşlarının, medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları hakkındaki görüşleri şu şekildedir;

- Medya okuryazarlığı eğitiminin amacı insanları; analiz, muhakeme, iletişim, kendini ifade etme becerileri ile özerkliğe teşvik etmek ve insanların kültürlü tüketiciler olmalarındansa, kültürlü vatandaşlar olmalarına yardım etmektir (Lewis ve Jhally, 1998).
- Worsnop (1999) medya okuryazarlığı eğitiminin amacının eleştirel düşünmeye teşvik olduğunu, davranış ve tutumları değiştirmek olmadığını belirtir.
- Medya okuryazarlığı eğitiminin amacı; günümüz dünyasında her yaşta bireyin eleştirel düşünür ve etkin iletişimci olmalarını sağlamak ve aktif vatandaş olabilmeleri için gerekli olan sorgulama alışkanlığı ve ifade becerileri gibi unsurların gelişimine yardımcı olmaktır (Scheibe ve Rogow, 2011).
- Potter (2013) medya okuryazarlığı eğitiminin amacının, medyada bilgi ve yeteneğin dört halini içerdiğine inanmaktadır. Bunlar; bilişsel, duygusal, estetik ve ahlakidir. Bilgi ve yeteneğin dört halinden biri olan, bilişsel medya, bilginin temel anlayışıdır. Duygusal öğrencilerin medyanın etkisini insanların ruh düzeyinde anlamalarını sağlamaktır. Estetik, teknoloji ve medya sistemi kodunun medya kullanımının anlayışıdır. Ahlaki ise özeleştirel ruha dayalı medyada bir bakıştır. Sonuç olarak bireyler, dört ögenin daimi ilerlemesiyle gelişir.
- Aufderheide (1993) medya okuryazarlığının temel amacı, medya ile olan tüm ilişkilerde eleştirel özerklik kurmaktır der.
- Fedorov' a (2003) göre medya okuryazarlığı eğitiminin esas amaçları; teknik araçlar yardımı ile yeni nesli; yeni bilgi dünyasında yaşamaya

hazırlamak, farklı bilgileri algılamalarına yardım etmek, onlara anlamayı öğretmek ve sözsüz biçimlere dayalı iletişim araçlarını kullanabilmelerine yardım etmektir.

- Medya okuryazarlığı eğitiminin başlıca amaçlarından biri; öğrencilerin medya kaynaklarından tek yönlü gelen görüntü ve değerlere itaat etmelerindense; öğrencilerin etkin, özgür katılımcılar olmalarına yardımcı olmaktır (Brown, 1998).
- Medya okuryazarlığı eğitiminin hedefi, öğrencilere; sınıf dışına da taşıyabilecekleri beceriler katarak, sürekli değişen dünyadaki hayat derslerinde öğrenimlerine devam etmelerini sağlamaktır (Wood, 2009).
- Medya okuryazarlığı eğitimi öğrencilere; hem medya ile ilgili konularla entelektüel anlamda meşgul olma, hem de kişisel olarak medya üretiminde yaratıcı ve siyasi şekilde etkin olma konularında yardım etmeyi hedefler (Buckingham, 2003; Hobbs, 2004a).
- Medya okuryazarlığı eğitimi öğrencilerin; medya mesajlarını yorumlayabilmeleri, mantıklı yargılarda bulunabilmeleri, kendi medya tüketim davranışlarının ve seçimlerinin farkına varabilmeleri, medyanın geniş kültürel ve sosyopolitik etkilerini öğrenebilmeleri için eleştirel bakış açısı geliştirmelerini amaçlar (Buckingham, 1996; Kellner ve Share, 2005).
- Medya okuryazarlığı eğitimi öğrencilerin; medyanın nasıl mana ürettiğini, medyanın nasıl organize edildiğini ve gerçekliği nasıl oluşturduğunu anlamalarını ve öğrencilere bundan zevk alarak medya ürünleri oluşturma yeteneği vermeyi amaçlar (Duncan, 2005; Gutiérrez Martín ve Hottmann, 2006).
- Medya okuryazarlığı eğitiminin amacı, medya kullanımından kaçınmak veya azaltmak değil, medyanın bilinçli kullanımına teşvik etmektir ve ayrıca medya okuryazarlığı, hem iletilen mesajları analiz etmeyi hem de medya oluşturmayı vurgular (Buckingham, 2013a).
- Medya okuryazarlığı eğitiminin amacı, öğrencilerin medyaya karşı olan eleştirel düşüncelerini desteklemektir (Arke, 2005).
- Fedorov ve Levitskaya'nın (2015) belirttiği üzere; medya okuryazarlığı eğitimi ile yaratıcı ve iletişimsel beceriler, eleştirel düşünme, yorumlama,

medya metinlerinin analizi ve değerlendirilmesi, kendini ifade etmenin farklı biçimlerinin öğretilmesi ile ilişki kültürünün geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun sonucunda kişilerin; TV, radyo, video, sinema, basın, internet gibi bilgi alanı kaynaklarını aktif şekilde kullanabilmeleri sağlanabilir.

Media Literacy Project'e (MLP) (URL-12) göre medya okuryazarlığı eğitimi çocuklara, gençlere ve yetişkinlere şu hususlarda yardım etmeyi amaçlar:

- a) Eleştirel düşünme becerileri geliştirme,
- b) Medya mesajlarının, kültürümüzü ve toplumumuzu nasıl şekillendirdiğini anlama,
- c) Medyada yer alan hedef pazarlama stratejilerini belirleme,
- d) Medya yapımcısının bizden neye inanmamızı veya ne yapmamızı istediğini anlama,
- e) Medyada kullanılan ikna tekniklerini sayabilme,
- f) Medyada yer alan ön yargı, yanlış bilgi ve yalanları fark etme,
- g) Hikâyenin söylenmemiş kısmını bulma,
- h) Medya mesajlarını; kendi deneyim, beceri, inanç ve değerlerine dayalı olarak değerlendirme,
- i) Kendi medya mesajlarını oluşturma ve dağıtma,
- j) Medya adaletini savunma.

Silverblatt'e (2001) göre medya okuryazarlığının amacı ise şu unsurlardır:

- a) Medya içeriği hakkında; seyirciye, bağımsız karar yargısını geliştirme yetisi veren eleştirel düşünce becerisini verme.
- b) Kitleli iletişim sürecinin anlaşılmasını sağlamak ve medyanın birey ve toplum üzerindeki etkisi hakkında kişilerde farkındalık yaratmak.
- c) Medya mesajlarının tartışılabilirliği ve analiz edilebilirliği stratejileri geliştirmek.
- d) Çağdaş kültürümüzü ve kendimizi kavramamızı sağlayan metin olarak, medya içeriğinin farkına vardırarak.
- e) Medya içeriğinin, ileri seviyede anlaşılmasını ve bundan zevk alınmasını sağlamak.



f) Medya mesajını iletenin, etkin ve sorumlu medya mesajları üretebilmesini sağlamak.

Medya okuryazarlığı eğitmenleri; medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları doğrultusunda, geleneksel korumacı yaklaşımdan uzaklaşıp, katılımcılığı ve güçlendirmeyi önemsemeye başlamakla beraber artık eleştirel vatandaşlık ve demokrasi kavramlarına da giderek artan şekilde bağlanmaktadır (Considine, 1994; Kubey ve Baker, 1999; Lee, 2009; Thoman, 1995; Tyner, 1992). Medya okuryazarlığı eğitimi, medya kültürümüzde eleştirel düşünme ve aktif katılımı geliştirir. Amaç gençlere ve yetişkinlere medyaya erişim, analiz, değerlendirme ve oluşturma olanakları sağlanılarak daha fazla özgürlük vermektir.

Van Heertum ve Share'a (2006) göre sosyal adalet de, medya okuryazarlığı eğitiminin yalnızca potansiyel olumlu bir etkisi değil, planlanmış hedeflerindedir. Medya okuryazarlığı eğitiminin önemli bir diğer amacı da; gençleri, yaptıkları etik seçimlerde daha akıllı başında ve duyarlı olmaya yöneltmek olmalıdır (Gibbons, 2013). Tyner'a (2014) göre ise medya okuryazarlığı eğitiminin esas amacı, kendi başına düşünebilen öğrenciler yetiştirmekse öğrencilere medya hakkında ne düşünceleri gerektiğini söylemek, ne kadar kurnazca olursa olsun, doğal olarak zarar verici olur. Yani diğer bir deyişle, sorun ama söylemeyin denmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi bireyleri; medyanın zararlı etkileri karşısında bilinçli, medyaya eleştirel gözle bakabilen, medya araçlarını aktif şekilde kullanabilen ve medya mesajları oluşturabilen aktif bireylere haline getirmeyi amaçlar denilebilir.

### **Medya okuryazarı bir bireyde bulunması gereken özellikler**

Medya okuryazarlığı hakkında bir tartışmaya başlamak için medya okuryazarı bir kişinin özelliklerini anlamak gerekir. Medya okuryazarı kimse, çeşitli biçimlerde medya mesajlarına; erişme, analiz etme, eleştirel değerlendirme ve üretme yeteneğine sahip olan kişidir (Scheibe ve Rogow, 2004). Medya okuryazarı kişi, analiz eden ve yorumlayan biri olmakla beraber, kendini ifade etmek, başkalarını etkilemek ve bilgilendirmek için mesaj da oluşturabilir (Dede, 2010). National Communication Association (NCA) üyeleri medya okuryazarı bir

kimseyi; kelime, görüntü ve seslerin, modern toplumda ince ve derin şekilde anlam oluşturup şekillendirmeye olan etkisini anlayan biri olarak tanımlamışlardır ve onlara göre medya okuryazarı bir birey, medya kullanımına ve medya mesajlarına değer ve anlam katma donanımına sahiptir (Potter, 2010). Eğer bireyler erişim, analiz ve değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını bilirlerse kişisel hedeflerine daha iyi ulaşabilirler. Medya okuryazarı bireyler medyada yer alan mesajların kendilerini etkilemek için yazılıp tasarlandığını bilirler (Angell, 2005). Medya okuryazarı bir birey yalnızca kelimeleri çözümlenmeden öteye geçip çoklu analiz yapabilir ve medyanın her türlü çeşidini tam olarak kavrayabilir (Hull ve Schultz, 2002).

Günümüzde kitlesel medya sonsuz sayıda bilgi ve eğlence sunmaktadır. Medya okuryazarı kişiler televizyon, radyo, gazete, dergi, kitap, reklamlar, tabelalar, pazarlama gereçleri, dijital oyunlar, müzik, internet ve diğer medya türlerinden aldıkları karmaşık mesajları daha iyi çözümlerler. Medya okuryazarı bireyler, medya mesajlarının nasıl yapıldığını anlayabilir ve genellikle gizlenmiş mesajların nasıl anlam oluşturduğunu keşfedebilirler. Medya okuryazarı bireyler ayrıca, kendi mesajlarını oluşturabilir, medya kültürümüzde daha aktif katılımcılar olabilirler. Medya okuryazarı olan bir birey; medya yapımcılarının, kendisinin düşünce, hareket ve fikirlerini etkilemeye çalışacağını, baskın bir toplumda sözünü geçiren kesimin kendisini kontrol edebileceğini bilir.

Medya okuryazarı kişi medya araçlarını aktif olarak kullanabilir, maruz kaldığı medya mesajlarını aklın süzgecinden eleştirel bir gözle geçirebilir. Reklamlar açısından örnek vermek gerekirse medya okuryazarı bir kişi; reklamın kaynağını ve mesajı oluşturmanın amacını fark edebilir, ürün ve ana fikri bulabilir, hedef izleyici kitlesini belirleyip reklamın bu belirli grup için nasıl amaçlandığını tarif edebilir, reklamda yer alan sosyal değerlerin ve onların izleyiciye olan etkilerinin farkına varabilir, reklamlarda cinsiyet ve ırkçılık içeren kalıpları belirleyebilir ve bunun insanların algısını nasıl saptırdığını düşünebilir, ilgiyi nasıl etkileyip elde ettiklerini anlamak için efekt, hız ve kamera kullanımı gibi yapım tekniklerini tanıyabilir, ikna taktiklerini ve izleyiciyi nasıl yönlendirdiklerini fark edebilir, medya yapımcılarının izleyicinin düşüncesini kontrol etmede kullanılan üretim ve ikna tekniklerini uygulayabilir (Scheibe ve Rogow, 2004). Medya okuryazarı bir birey medyada kendisini avlamak için

hazırlanan tuzakların farkına varabilir. Medya okuryazarı biri içeriğin alıcısı ya da yapımcısı olabilir, sosyopolitik bağlamı anlayabilir ve kodları ve temsil sitemlerini toplumda sorumlu bir şekilde yaşamak için etkin şekilde kullanabilir (Smelser ve Baltes, 2001).

Aspen Institute'nin destekleyicisi olduğu grup, medya okuryazarı bir kimsenin belirli bir amaç için bilgiye erişme, analiz etme ve üretme yeteneğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Aufderheide, 1993). Medya okuryazarı bir birey medyanın, başkalarının bakış açılarından; fikir, bilgi ve haber aktarmak için oluşturulduğunu anlama, belirli tekniklerin duygusal etkiler yaratmak için kullanıldığını bilme ve o tekniklerin, niyetlerini ve asıl etkilerini belirleyebilme yeteneğine sahiptir (Aqili ve Nasiri, 2010).

Silverblatt (1995) Aspen Institute'nin tanımına, beş unsura dikkat çekerek katılır. Bu unsurlar:

1. Medya okuryazarı bir birey, medyanın bireyler ve toplum üzerindeki etkisinin farkındadır. Bu, çocuklara yönelik programlardaki şiddetin farkındalığını da kapsar.
2. Medya okuryazarı bir kimse, üretimden yoruma kadar kitlesel iletişim sürecini anlamalıdır. Bu da reklamcılarının mesajlarını, televizyon ya da radyoda yayımlama aşamalarını anlamayı içerir.
3. Medya okuryazarı bir kimse, medya mesajlarını analiz edip tartışacak stratejiler geliştirebilir. Örneğin, medya okuryazarı bir kişi haberlerdeki önyargı, kare ya da açıyı algılama ve kendi inancına göre hikâyeyi yorumlama yeteneğine sahiptir.
4. Medya okuryazarı bir kimse, medya içeriğinin metin olarak kültüre katıldığının farkındadır. Medya okuryazarı bir kişi, bir medya mesajının hangi unsurlara değindiğini ve farklı kültürlere olduğu kadar kendi alt kültüründe de ne ifade ettiğini görür. Örneğin bir futbol taraftarı, uluslararası bir müsabakayı kendi takımı olmasa bile İngilizce yayını izlemekten hoşlanabilir çünkü diğer ülkelerde çok önemli bir spor etkinliğidir.
5. Medya okuryazarı bir birey, medya içeriğinden zevk alıp anlayabilmelidir. Silverblatt medya okuryazarlığı becerilerini

geliştirerek; bir kişinin, içerik ve kaliteyi mesajlar ile görebileceğini ve bir programda aradığı kaliteden fazlasını anlayabileceğini söylemiştir.

Huie (2012) ise medya okuryazarı kişilerde bulunan bazı özellikler de şu şekilde sıralamıştır:

1. Yazılı ve sözlü dilde aktif, eleştirel ve yaratıcı kullanıcılarıdır.
2. Film, televizyon, ticari ve siyasi reklam, fotoğraf ve diğer görsel dillerde aktif, eleştirel ve yaratıcı kullanıcılarıdır.
3. Bilgi edinmek ve başkalarıyla iletişim kurmak için bir dizi teknolojileri kullanabilirler.
4. Çeşitli biçimlerde mesajlara ulaşır, analiz eder, değerlendirir ve iletirler.
5. Giderek karmaşıklaşan ve katmanlı mesaj kombinasyonları kullanan medyaların (video, ses ve basılı şekillerde) anlam yapım sürecine dâhil olurlar.
6. Dil, hareketli görseller, müzik, ses efektleri ve diğer teknikleri kullanan medya ve teknoloji mesajlarını analiz ederek değerlendirebilirler ve yaratıcıdırlar.

Medya okuryazarlığı uzmanı Renee Hobbs'a (2010) göre genel olarak aşağıdaki alanlarda beceri ve bilgi gösteren insanlar, medya okuryazarlığı dediğimiz şeye sahiptir demektir:

- a) **Erişim:** Güncel medya teknolojileri ve yüksek kalite içeriğe fiziksel erişime sahip olmak ve teknolojileri etkin şekilde kullanmayı bilmek.
- b) **Anlayış:** Mesajlar hakkında analitik sorular sorabilmemiz için medya kaynaklarında yer alan, basit ve açık mesajları kavramak.
- c) **Farkındalık:** Medya mesajlarının var olduğuna ve insanların hayatındaki rollerini fark edecek kadar dikkatli olmak.
- d) **Analiz:** Üzerlerinde eleştirel ve bağımsız düşünebilmek için medya mesajlarını deşifre etmek.
- e) **Değerlendirme:** Belirli amaçlarda, medya mesajlarının değer ya da yararı hakkında bilinçli, mantıklı yargılarda bulunmak.
- f) **Oluşturma:** Belirli amaçlar uğruna ve birçok medya biçimi kullanarak medya mesajları oluşturmak.

**g) Yansıtma:** Kişisel deneyim ve değerlerin, medya mesajlarına olan tepkilerini ve üretimi nasıl etkilediğini düşünmek ve bir kimsenin, kendisi ve başkaları için yapım seçimlerinin kapsamlı olası etkilerini değerlendirmesi.

**h) Katılım:** Vikipedi, sosyal ağlar ve görsel dünyalar gibi etkileşimsel, medya teknolojileri tarafından sağlanan, işbirlikçi faaliyetlere girişmek ya da katılmak.

National Council For Teacher Education (NCTE) 21. yüzyılda medya okuryazarı kişilerin özelliklerinden bazılarını şöyle sıralamışlardır:

1. Teknoloji araçları ile yetkinlik geliştirebilir
2. Bir sorunu birlikte ya da kültürler arası olarak ortaya çıkarmak ya da çözmek için başkalarıyla ilişkiler kurar
3. Farklı amaçlar uğrunda küresel toplumlar için bilgi tasarlayıp paylaşır
4. Birden fazla akımlı eş zamanlı bilgileri yönetir, analiz eder ve sentezler
5. Çoklu medya metinleri oluşturur, eleştirir, analiz eder ve değerlendirir
6. Bu karmaşık ortamların gerektirdiği ahlaki sorumluluklara katılır (URL-8).

Carr'a (2009) göre üst düzey medya okuryazarı bir insan; dünyayı daha iyi anlar, bir konum edinir, kendi sonuçlarını çıkarır, gerçeği kurgudan ayırır, trendleri takip etmez ve önemli sorunlarda daha iyi düşünüp yargıya varabilir. Potter (2013) ise düşük seviyelerde medya okuryazarı olan insanların, mesajları sunulandan öte yorumlamadığını ve mesajların muhabir, gazeteci ya da yapımcıların bir yorumu olduğunu fark etmediklerini düşünmüştür. Buna istinaden; düşük düzeyde medya okuryazarı insanlar, hassas, etkilenen, zorlanan, aldıkları bilgiyi hazmetmede sorunlar yaşayan insanlardır denilebilir.

Yapılan tanımlara göre medya okuryazarı olan bir kişi; medyadan, kimin fayda kimin zarar gördüğünü bilmeli ve bunun nedenleri hakkında sorular sorabilmelidir. Medya okuryazarı olmayan veya düşük seviyelerde medya okuryazarı olan insanların medya tarafından sunulan baskın değer ve inançları kabul etmek zorunda bırakıldıkları söylenebilir. Bir bireyin çağımızda medya okuryazarı olması artık bir gereklilik arz etmektedir. Medya okuryazarı olmayan bireyler, kendilerine medya tarafından sunulan mesajları olduğu gibi kabul

edebilirler ve pasif alıcı konumunda bulunan bu bireyleri medya kendine göre şekillendirebilir.

### **Dünyada medya okuryazarlığı eğitimi ve tarihsel gelişimi**

Medya okuryazarlığı eğitiminin modern kökenleri, 20. yüzyıl başlarında film sektörünün yükselişiyle, eğitimcilerin; görsel okuryazarlığı öğretmek için hareketli görüntü kullanmaya çabalarlarken, film şirketlerinin mallarını teşvik için kullanılan kurnazca özendirme propagandasına karşı koyma ihtiyacı hissetmeleri ile ortaya çıkmıştır (Hobbs ve Jensen 2013). Bu erken akım başarısız olmuştur çünkü filmler eğlence ve ticari çıkar araçlarıydılar ve genel olarak standart bir müfredata uygun değillerdi. Ancak yüzyılın ikinci yarısında, öğretmenlerin öğrencileri eleştirel film izleyicileri olmaya teşvik etmeye başlaması ile birlikte bir değişim görülmüştür ve medya okuryazarlığı, sansasyon ve propagandaya karşı bilişsel bir savunmaya dönüşmüştür (Hobbs ve Jensen 2013). 1970'ler ve 1980'lerde eğitimcilerin, eğlence sektörünü kötü bir şey olarak görme algısı değişerek yerine; öğrencilerin eğitime katkı sağlayabilecek, eleştirel yaklaşımı öğrenmeliler fikri kabul görmüştür (Masterman, 2003).

Medya okuryazarlığı eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, her ülke farklı süreçler yaşadığı için ortak bir tarihsel gelişim süreci olduğunu söylemek zordur. Medya okuryazarlığının tarihsel gelişimi konusunda başta UNESCO gibi bazı uluslararası kuruluşlar olmak üzere, çeşitli ulusal kuruluşlar ve ülkelerin katkıları olmuştur. Bu doğrultuda UNESCO tarafından yapılan ilk çalışma 1977 yılında yayımlanan "Eğitimde Medya Çalışmaları" adlı çalışmadır. Medya okuryazarlığı eğitimi, UNESCO tarafından 1982 ile 2002 yılları arasında, ardışık aşamalarla gerçekleştirilmiş olan dört önemli çalışma ile tanımlanmış ve desteklenmiştir. Çalışmaların kilometre taşları şunlardır; Grünwald Konferansı 1982, Toulouse Konferansı 1990, Viyana Konferansı 1999 ve Sevilla Semineri 2002 (Tornero ve Varis, 2010).

1982 yılında gerçekleştirilen Uluslararası Grünwald Medya Eğitimi Konferansı'nda yayımlanan bildiriye göre:

Medyanın her yerde olduğu bir dünyada yaşıyoruz: sayısı artan şekilde insanlar, zamanlarının büyük kısmını televizyon izleyerek, gazete ve dergi okuyarak, müzik ve radyo dinleyerek geçirmektedir. Örneğin, bazı ülkelerde

çocuklar, televizyon karşısında okulda geçirdiklerinden fazla zaman geçirmektedirler. Bu nedenle, gelişim sürecinde ve medyanın rolü, ne de toplumda etkin vatandaş katılımında araç olarak medyanın ne iletişim işlevi küçümsenmelidir. Sonuç olarak, yetkili makamları aşağıdakileri yapmaya teşvik ediyoruz:

1. İlkokuldan üniversiteye, eleştirel farkındalığa destek olan; amaçları bilgi, yetkinlik ve tutumları geliştirmek olan medya eğitiminde kapsamlı çalışma programları başlatma ve sürdürme;
2. Medya hakkındaki bilgi ve anlayışlarını iletme amacıyla, öğretmenler ve araçlar için eğitim kursları düzenleme;
3. Medyanın psikoloji, sosyoloji ve iletişim sektörlerinden yararlanabileceği araştırma ve etkinliklere destek olma;
4. Amacı, medya eğitiminde uluslararası işbirliğini desteklemek olan UNESCO tarafından ya da onun için yapılan icraatların, devamını sağlama ve kuvvetlendirme.

Grünwald Bildirisi, belirgin olarak kitlesel medyanın gazete, radyo ve müzik ile 1980'lerin başlarında taşıdığı etkinin üzerinde durmuştur. Özellikle dikkat çeken, medyanın çocuklar ve gelişimleri üzerindeki etkileri ve tüm bunların okullar için nasıl bir zorluk yarattığıdır. Daha sonra uzmanlar, aşağıdaki noktalardan oluşan bir ön eylem stratejisi ortaya koymuşlardır. Uzmanlar; ilkokuldan üniversiteye uzanması gereken, kapsamlı medya eğitim programlarının oluşturulmasına olan ihtiyacın üzerinde durmuşlardır. Bu programların amaçlarının medya bilgisini geliştirmek ve yetkinlik konusunda destek olmak olduğu anlaşılmaktadır. Bu konferansta ayrıca öğretmen eğitimine olan ihtiyaç da anlaşılmıştır. Medya eğitiminde, araştırma yapılmasına destek istemişlerdir. Bu yaklaşımın en önemli kısmı; medya eğitimi bu ilk yaklaşımda, neredeyse tüm akademisyen ve eğitimciler tarafından omuzlanacak bir iş olarak kabul edilmiştir. UNESCO tarafından gerçekleştirilen diğer konferanslarda bu hususiyet kademeli olarak kaybolmuştur.

UNESCO Almanya Grünwald Medya Eğitimi Konferansı ile başlayan çalışmalarını, sekiz yıl sonra 1990 yılında gerçekleştirilen Toulouse Konferansı ile devam ettirmiştir. Bu konferans yeni medya eğitiminin alanını; teorik, uygulamalı ve coğrafi bakış açıları yönünden kesin olarak sınıflarını belirtmiş ve

sistematikleştirmiştir. Bu manada, alanda hâlâ bir kıstas görevindedir. 1982’de Grünwald’da medya eğitimine teşvikin önemi ön planda iken, 1990 yılında Toulouse’da varılan ilk sonuç, bu durumun artık daha fazla ertelenemez oluşuydu. Her halükârda Toulouse Konferansı’na göre, medya eğitimi hâlâ bir okul meselesi olarak görülmekteydi. Ailelerin ve toplulukların bu alanda adı neredeyse hiç geçmiyordu.

UNESCO’nun medya eğitimini pekiştirme sürecinin üçüncü ayağı, 1999’da Viyana Konferansı ile yapılmıştır. Bu konferans, medya eğitim hareketinde iletişimsel çerçevenin, 1980’lerdekine kıyasla radikal olarak değiştiği konusunda bir anlaşmaya tanık olmuştur. Medya eğitimindeki örtülü medya kavramı da radikal şekilde değişmişti. Medya eğitimi, artık yalnızca; gazete, sinema, radyo ve televizyondan ibaret değildi. Medya eğitiminde, her teknoloji türünün araç olarak kullandığı ve medya eğitiminin; kelimeler, işaretler, sesler, durağan ve hareketli görüntüler gibi tüm medya türleri ile alakalı olduğu kabul görmeye başlamıştır. Bu, medya eğitimi için büyük bir gelişimdi. Bu konferansta kabul gören bir diğer hususa göre; medya eğitimi, dünyanın her ülkesindeki her vatandaşın temel eğitiminin bir parçasıdır ve ifade özgürlüğü ile haber alma hakkıyla ilgilidir; bu yüzden, demokrasinin oluşumu ve sürdürülmesinde bir araç olmaya da başlamıştır. Kısaca medya okuryazarlığı, demokrasiyi güçlendiren, destekleyen ve aynı zamanda kültürel çeşitliliğin gelişimi için de bir araç olarak görülmüştür. Sonuç olarak, Viyana Konferansı’nın ileri sürdüğü yeni gelişmeler, dijital mücadelenin kabul edilmesini ve medya eğitiminin, sivil ve siyasi açıdan avantajlı kullanımını kapsamıştır. Bu durum sonucunda Viyana Konferansı katılımcıları, medya eğitiminin; dünyanın her ülkesinde temel eğitimin bir parçası olması gerektiğini belirterek, medya eğitiminin, ifade özgürlüğü ve haber alma hakkı gelişimine de katkı sağladığı çağrısında bulunmuşlardır. Viyana Konferansı’nın medya eğitimi kavramına katkıları ile katı okul anlayışı ortadan kalkmaya; aktif ve katılımcı vatandaşlık, demokrasi ve kültürel çeşitlilik alanları gelişmeye başlamıştır. Konferans ayrıca, 21. yüzyılın eşğinde, medya eğitiminin kapsamlı hedeflerini de belirlemiştir. Bu hedefler;

1. İnsanları, medya iletişimini ve medyanın nasıl işlediğini anlamalarına dair güçlendirmek,



2. İnsanlara, medya kullanımı ve iletişim konusunda gerekli yetkinlikleri kazandırmak,
3. İnsanlara, medya metinlerini; analiz etmeyi, eleştirel bakmayı ve medya metni oluşturmayı öğretmek,
4. Medya metinlerinin kaynaklarını belirlemek ve medya türlerinin ardındaki; siyasi, sosyal, ticari ya da kültürel çıkarları anlamak.

UNESCO tarafından son olarak da, 2002 yılında Sevilya Semineri gerçekleştirilmiştir. Bu seminer zirve noktasını temsil etmiş, dünya genelinde paylaşılan, yapısal bir çerçeve olmuştur. Bu seminer, Grünwald ve Viyana arasında benimsenen ilke ve genel tanımları diriltmiştir. Araştırma sektörlerinde, etkin medya eğitimi tanıtım politikalarını harekete geçirme ihtiyacı üzerine, ilk kez açık bir bildiri yayımlanmış ve bunu hayata geçirmek için ilgili tüm katılımcılar arasında işbirliği ile örgün eğitim sistemi çerçevesi ileri taşınmıştır. Sevilya Semineri'nde medya eğitiminin, okullarda medya ve teknolojilerin basit eğitsel kullanımından ayıran kapsamlı tanımı şu şekilde yapılmıştır: Medya eğitimi, medyayı öğretmek ve öğrenmek ile ilgilidir (medyayı kullanarak başka dersler öğretmek değildir). Medya eğitiminin hem eleştirel analiz, hem de yaratıcı yapım kapasitesi vurgulanmış ve medya eğitiminin, topluluk anlayışı ve sosyal sorumluluklar kadar, kültürel ve kişisel kuvvetlenmeyi de desteklediği görüşü hâkim olmuştur. Sevilya Semineri ile medya eğitimi kavramını tanıtma konusunda ileri doğru büyük bir adım atılmıştır. Bu dönüm noktasının en önemli yönü, medya eğitimi alanının genişlemesi ve yeni bir bakış açısından strateji benimsenmesidir. Sevilya'daki medya eğitimi tanımı, okul ortamının açıkça ötesine geçerek; devletin, medya sektörlerinin ve sivil toplum kuruluşlarının dâhil olduğu katılımcıların ve sosyal alanların gösterdiği çabalara hitap eder. Nitekim konferans, internetin büyük ölçüde genişlediği ve sivil derneklerin tüm dünya genelinde yükseldiği bir zamanda etkileyici şekilde yapılmıştır. Sevilya bildirisinin; medya eğitimi işinde, medyanın dâhil edilmesine olan ihtiyacı belirtmesi, dikkat çekici bir iş olmuştur. Sevilya Semineri'nden bu yana medya eğitimi; öğretmenler ve öğrenciler için özel bir alan olarak görülmekten ziyade, medya profesyonellerini, sivil ve siyasi kuruluşları kapsayan bir iş olarak kabul edilmektedir. Sevilya Semineri'nde UNESCO tarafından alınan yol, medya eğitimi için; hem eğitim hem de medya politikaları açısından ileriye doğru atılan

bir adımdı. Sevilya Semineri'nden bu yana, çok sayıda uluslararası kuruluş, UNESCO'nun önerilerini destekleyip geliştirmiştir.

UNESCO'nun medya okuryazarlığı alanında yaptığı çalışmalar yalnızca bunlar değildir. UNESCO birçok; dergi, kitap, makale, yayın, proje, araştırma, öğretmen eğitimi ve öğretim programı çalışmaları ile medya okuryazarlığının gelişimine birçok katkıda bulunmuştur. Medya okuryazarlığının tarihsel gelişimine bakıldığında zaman UNESCO'nun yeri ve önemi yadsınamayacak kadar büyüktür.

Çeşitli Avrupa Birliği ülkeleri de medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimi için çeşitli çalışmalar yapmıştır. Avrupa Birliği'ndeki devletler ve medya düzenleyicileri de medya okuryazarlığını, günümüzün hızla değişen medya ortamında, medya izleyicilerinin ve üyelerinin ihtiyaçlarının anlaşılmasında iyi bir buluşsal araç olarak benimsemişlerdir.

Son zamanlarda küçük çocuklar için medya okuryazarlığı, genişleyen medya ortamına bağlı olarak, özellikle çoğu batılı ülkede okul öncesi çağındaki çocuklar arasında internet kullanımındaki önemli artış ile görünürlük kazanmaya başlamıştır. Küçük çocukların mevcut medya ortamının, çok çeşitli olduğu açıkça görülmektedir. AB Çevrimiçi Çocuklar projesinden bir araştırma gösteriyor ki; ortalama olarak, çocuklar ilk kez internete girdiğinde dokuz yaşındadır ve Avrupa genelinde bu ilk internet kullanım yaşı düşmektedir. Ayrıca ilk internet kullanımında ortalama yaş, Danimarka ve İsveç'te yedi; Estonya ve Norveç, Finlandiya, Hollanda ve Birleşik Krallık gibi diğer birkaç kuzey ülkesinde de sekizdir ve bu yüzden, AB Çevrimiçi Çocuklar araştırması, çevrimiçi güvenlik ölçümlerinin daha küçük yaştaki çocuklara yönelik olması gerektiğini belirtir (Livingstone, Haddon, Görzig ve Ólafsson, 2011).

Medya okuryazarlığı nispeten yeni bir ilgi alanı olduğundan, en iyi medya okuryazarlığı müfredatının nasıl olacağı hakkında ortak bir görüş bulunmamaktadır ve her ülkenin amacına uygun belirgin bir müfredat yoktur (Potter, 2010). Aşağıda, çeşitli ülkelerdeki medya okuryazarlığı eğitimine kısaca değinilmiştir.

Finlandiya'da medya okuryazarlığı eğitiminin temelleri 1950'lere dayanmaktadır. O dönemde görsel-işitsel eğitimin amacı, sinemaya eleştirel

anlayış getirmek ve bir eğitim aracı olarak filmlerden en iyi şekilde yararlanmaktı. 1970'lerde Finlandiya, ülkede kitlesel medya okuryazarlığı eğitimi için geliştirilen müfredatın UNESCO tarafından dünyaya yayılmasıyla, medya okuryazarlığı eğitiminde öncü ülke olmuştur. 1980'lerden sonra, medya okuryazarlığı eğitimine, medya kültürünü araştırma bakış açısı girmiştir. 1990'larda medya okuryazarlığı eğitimi, ifade ve eylemin boyutlarını içeren iletişim eğitimine dönmüştür. Araştırmacılara göre 2000'lerin başı, Finlandiya medya okuryazarlığı eğitiminde daha parçalanmış bir dönemdir. Ancak dijital oyunlar, net tabanlı teknoloji fırsatları, sosyal medya ve medyanın çeşitli kombinasyonları, dönemin durumunu tanımlayan ana konulardır (Sahlberg, 2007; Rantala, 2013; Kupiainen, Sintonen, Suoranta 2008).

Finlandiya'nın gücü, öğretmenlerinden ileri gelmektedir. Finlandiya'da her öğretmenin, en az bir yüksek lisans eğitimi vardır. Çocuklar için medya okuryazarlığı Finlandiya'da; eğitim, bilişim, kültür ve toplumsal politikalar gibi çeşitli devletsel politika alanları ile ilişkili bir konudur. Finlandiya'da Kültür ve Eğitim Bakanlığı, kültürel politikadan sorumludur. Kültürel politikanın genel amaçları; yaratıcılık, kültürel çeşitlilik ve eşitlik ile ilgilidir. Amaç, kültürel hakları bilip; sanat ve kültürel hizmetlere, her Finlandiya vatandaşının erişiminden emin olmaktır. Finlandiya'da sanatsal ve kültürel miras, sanat eğitimi ve artan medya okuryazarlığı eğitimi de kültür dayanağını güçlendirmektedir (Rantala, 2013).

Finlandiyalı çocukların medya kullanımı çok erken yaşta başlar. Bir yaşındaki çocuklar bile televizyon ile günlük olarak etkileşim halindedirler. 5-6 yaş arasında çocuklar için en popüler unsurlar; medya, kitap ve televizyon iken, 7-8 yaşındaki çocukların çoğu ise; internet, cep telefonu ve dijital oyunlar gibi geniş bir yelpazede medyayı kullanırlar (Kotilainen, 2011).

Finlandiya'da devlet tarafından "Çocuklar ve Medya Programı" 2004'te yayımlanmıştır. Program, işlevsel sonuçların çıkarıldığı dokuz farklı alanı incelemiştir. Bunlar:

1. Suç yasasını bozan görsel-işitsel programlar ile ilgili yönetmelik,
2. Azınlıkları zararlı görsel-işitsel içerikten koruma ile ilgili yönetmelik,
3. Bilginin araştırma ve dağıtımı,

4. Medya okuryazarlığı eğitiminin yeni yönleri,
5. Medya sektörünün sorumlulukları,
6. Sistem kullanımının filtrelenmesi,
7. Çocuklara yönelik kaliteli içerik yapımı,
8. Dijital kapsama,
9. Ebeveyn ve aileleri desteklemek (Rantala, 2013).

Görüldüğü gibi genel olarak, “Çocuklar ve Medya Programı” geniş bir eylem yelpazesini kapsamaktadır.

Finlandiya Eğitim Bakanlığı tarafından 2006'nın başlarında, küçük çocuklara (sekiz ve daha küçük) yönelik medya okuryazarlığını geliştirmeyi ve profesyonel eğitimciler ile ebeveynleri medya okuryazarlığı eğitiminde desteklemeyi amaçlayan yenilikçi bir girişim olan Media Muffin Project de sunulmuştur. Bu proje ile erken çocukluk eğitiminde, ilkokulun ilk senelerinde ve okul çocuklarının sabah ve öğleden sonraki etkinliklerinde, medya okuryazarlığı eğitimi farkındalığının artırılması amaçlanmıştır. Proje ile aynı zamanda; küçük çocukların medya okuryazarlığı eğitimleri hakkında, ebeveynlerin de bilgilendirilmesi amaçlanmıştır. Projede medya okuryazarlığını öğrenmeye başlamada bir alt yaş olmadığı ve eğitmenin görevinin, çocukların medya ortamlarıyla tanışmak ve medya ile ilgili güvenli deneyimler sunmak olduğu vurgulanmıştır (Rantala, 2013).

İngiltere’de ise medya okuryazarlığı eğitimi 1960’larda verilmeye başlanmış ve onu Avustralya, Birleşik Krallık’ın geri kalanı, Norveç, Kanada ve Almanya takip etmiştir (Schwarz, 2005). Buckingham (2013a) medya okuryazarlığı eğitiminin resmi müfredatın geleneksel parçası halini aldığı Birleşik Krallık ve Kanada gibi ülkelerin medya okuryazarlığı eğitiminin, insanları medya hakkında bilgilendirmekten öte, insanları proaktif tutum sahibi yapma, aktivizm ve medya erişiminde kontrol gibi yetkinliklere sahip olma hedeflerine ulaştığını belirtmiştir. Birleşik Krallık’ta; 60 yıldan fazla tarihi olan ve 14 yaşından itibaren, öğrencilerin çoğu okulda alabildikleri, ortaokulda ana dil öğretiminin bir boyutu olan medya okuryazarlığı dersini, günümüzde tüm çocukların, özellikle edebiyat eğitiminin temel parçası olarak almaları konusunda artan bir istek söz konusudur (Buckingham, 2013a; Burn ve Durran, 2006).

Medya okuryazarlığı eğitimi, Birleşik Krallık'ta hızla ilerlemiştir. Örneğin Birleşik Krallık'ta herhangi bir kimse; medya okuryazarlığı eğitimine ve kültürel araştırma yaklaşımına sahiptir (Buckingham ve Sefton-Green, 1997). Lusted'e (2013) göre de Birleşik Krallık'ta medya okuryazarlığı eğitimi dil, hikâye, kurum, seyirci, sunum ve üretim konularına dikkat eder.

Birleşik Krallık İletişim Hareketi 2003; medya içeriği, süreçleri, teknoloji ve düzenleme sistemlerinin daha iyi bir kamu anlayışı ve farkındalığı oluşturması ve medya okuryazarlığını tanıtmaları için Ofcom (Office of Communications) ile anlaşmıştır (Sourbati, 2009).

İrlanda'daki güncel yasama değişikliği de, medya okuryazarlığını araştırmaya teşvik edip destekleyen ve medya okuryazarlığının tanıtımına yöneltilmiş ölçüm ve etkinlikler yapmayı kapsayan, yeni bir medya düzenleme bünyesi oluşturmuştur (O'Neill ve Barnes, 2008).

İsrail, medya okuryazarlığını; iyi vatandaşlığı destekleyen, demokrasi ve insanlık değerlerini güçlendiren ve genel halk ile özel grupları eğitime amaçlı yayınları sürdüren, görsel-işitsel çalışmaları destekleme işlevinin bir parçası olarak gösterir (Loffler, 2008).

Los Angeles, California'da 1987 yılında, NCTE'nin (National Council for Teacher Education) senelik konferansında Emery, Kanada'nın okullarda görsel-işitsel medya ile olan bağının 1940'lara dayandığını vurgulamıştır. Ontario, Kuzey Amerika'da medya okuryazarlığı eğitimini müfredatta zorunlu kılan ilk eğitim bölgesi olmuştur ve 1960'ların sonlarında, Kanada'da ilk medya okuryazarlığı eğitimi dalgası film ve televizyon odaklı olarak ekran eğitimi adı altında başlamıştır (Wilson ve Duncan, 2009). 2006 ve 2007'de, Ontario Eğitim Bakanlığı, medya okuryazarlığını 1. ve 12. sınıflar arasında zorunlu kılan bir müfredat yayımlamıştır. Özellikle, medya okuryazarlığı artık ilkokullarda (1-8. sınıflar) dil dersinde ve ortaokullarda (9-12. sınıflar) İngilizce dersinde ayrı bir bölümdür. Müfredat belgeleri, medya okuryazarlığını sözlü iletişim, okuma ve yazma ile birlikte dört program kolundan biri olarak tanımlar (Wilson ve Duncan, 2009).

Müfredattaki temalı birimler genellikle; disiplinler arası bir yaklaşım ile reklamcılık ve halkla ilişkiler; medyada cinsiyet, şiddet ve ırk temsilleri, küresel

vatandaşlıkta medyanın rolü ve yeni birleşen teknolojileri içeren geniş çeşitlilikte konulara değinmektedirler.

Ontario Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre, Kanadalı çocukların; medya tüketicileri olarak bir haftada geçirdikleri saat miktarı, yalnızca uyurken geçirdikleri süreden kısadır ve çoğu çocuk, liseyi bitirene kadar ortalama 11.000 saat televizyon izlemiş ve 10.500 saat popüler müzik dinlemiş olurlar (Duncan ve John, 1989). Ayrıca liseyi bitirene kadar yüzlerce film izleyip, internette çok sayıda internet sitesi taramış olurlar. Medya okuryazarlığı Kanada'da son yıllarda muazzam adımlar atmış olsa da aslında diğer sanayileşmiş ülkelerdeki gibi Kanada'daki okullarda da okuryazarlık eğitiminde hâlâ basılı medya başta gelmektedir ve öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaları istendiğinde çoğu zaman, yazılı araçlar hâlâ ilk sıradadır (Pungente, 1997).

Ülke genelinde iki araştırma gençlerin medya kullanımını incelemiştir. Kanadalı Öğretmenler Federasyonu, 2003 yılında 8-15 yaş arası öğrencilerin %48'inin kendi televizyonları olduğunu ve 3. ve 10. sınıflar arası öğrencilerin %75'inin günlük etkinliğinin televizyon izlemek olduğunu bulmuştur. Medya Farkındalık Ağı, 2005 yılında da 4. ve 11. sınıflar arası öğrencilerin %37'sinin bilgisayar, %23'ünün cep telefonu ve %22'sinin kişisel kullanım için web kamerası sahibi olduğunu bulmuştur ve ortaokul öğrencilerinin %30'unun da kendi web sitesi bulunmaktadır (Wilson ve Duncan, 2009).

Kuzey Amerika'nın en etkili medya eğitim organizasyonu olarak kabul edilen Association For Media Literacy (AML) üyeleri 2005 yılında Ontario'da, Okuryazarlık Düşüncesi adlı öğretmenlere dil sanatları ve İngilizce derslerinde medya okuryazarlığı öğretmeye yardımcı stratejiler sunmuşlardır. Bu, medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimi açısından oldukça önemli dokuz etkeni açığa çıkarmıştır:

1. Medya okuryazarlığı, diğer yenilikçi programlar gibi hangi programların öğrencilerin yaşam ve işlerinde daha önemli olduğunu bilen öğretmenler tarafından yönetilen, kökleşmiş bir hareket olmalıdır. Öğretmenler, medya okuryazarlığı için görüşmeler yapmada büyük rol üstlenmelidirler.

2. Eğitim otoriteleri, medya okuryazarlığı eğitiminin müfredatta zorunlu kılındığı, kaynak ve kılavuzlar yayımlandığı ve müfredatların geliştirilip gençler için ulaşılabilir olduğu programlara destek vermelidirler.
3. Eğitim fakülteleri, ileride bu alanda öğretmen yetiştirebilecek personel alımı yapmalıdır. Yükseköğretim kurumları tarafından da müfredat yazımında, sürekli istişareler ve araştırmalar yapılarak akademik destek sunulmalıdır.
4. Okullarda; hizmet içi eğitim, program uygulamalarının tamamlayıcı bir parçası olmalıdır.
5. Okullarda, medya okuryazarlığı konusunda deneyimli ve iletişim ağı kuracak danışmanlara ihtiyaç vardır.
6. Bölgeye uygun kitap ve görsel-ışitsel gereçler ulaşılabilir olmalıdır.
7. Konferanslar, gazetelerin yayımı gibi konulara yönelmenin yanı sıra; eğitim atölyesi, müfredat gelişim birimleri gibi öğretmen desteği verecek kuruluşlar da açılmalıdır.
8. Medya programları ve öğrenci başarıları için değerlendirme araçları olmalıdır.
9. Medya okuryazarlığı eğitiminin, beceri ve deneyimler gibi bu denli çok çeşitlilik içermesinden dolayı; öğretmenler, ebeveynler, araştırmacılar ve medya profesyonelleri arasında işbirliği olmalıdır (Pungente, 2006).

Avustralya, medya okuryazarlığı eğitiminin zorunlu kılındığı ve anaokulundan on ikinci sınıfa kadar eğitim öğretimin parçası olduğu ilk ülkedir (Quin ve McMahon, 2001). Avustralya Komünikasyon ve Medya Otoritesi, medya okuryazarlığının Avustralyalıların medya ve komünikasyon hizmetlerinde bilgili seçimler yapabilmelerini ve dijital ekonomiye katılmalarını sağlamanın hayati olduğunu savunur (Hitchens, Hambley ve Opstal, 2009).

Yeni Zelanda eğitim sistemi, yeni medya ortamının faydalarını aktararak, kamu değeri (kültürel, eğitsel, toplumsal ve demokratik değeri kapsayan) için gerekli olduğunu savunur (O'Neill, 2010).

ABD'de çocuklar, ortalama olarak uyanık oldukları sürenin yarısını medyaya maruz kalarak ya da kullanarak geçirmektedirler ve bu süre de giderek artmaktadır (Kubey, 2004b). Bu da medya okuryazarlığı eğitiminin ne kadar önemli olduğunu da bir göstergesidir. ABD dünyadaki medya yapımcılarının

başında gelmektedir ve aynı zamanda medya okuryazarlığı eğitiminde diğer İngilizce konuşulan sanayileşmiş ülkelerin gerisindedir (Hobbs, 1994b; Kubey ve Baker, 1999). ABD dışındaki ülkeler 40 yıldan daha önce medya okuryazarlığına olan ihtiyacı görüp, üniversite ve okullarda öğretmeye başlamışlardır. Ancak ABD buna rağmen, medya okuryazarlığı eğitimi konusunda ileri seviyedeki ülkelerden biri olarak görülmektedir. (Federov, 2003). Kanada, Avustralya, Birleşik Krallık ve diğer ülkelerde daha fazla olsa da (Kubey, 1998), ABD eğitimcileri de çocuklar için medya okuryazarlığı becerilerinin önemini giderek kavramaktadır (Hobbs ve Frost, 2003; Manzo, 2000). ABD’de medya okuryazarlığı, genellikle okuryazarlıktan çok medya ile ilgili olmuştur (Rogow, 2004). ABD’deki bazı öğretmenler, hâlâ medya okuryazarlığını TV veya filmlerin birer öğretim aracı olarak kullanımından ibaret görmekte olsalar da (Hobbs, 2005), ABD’de medya okuryazarlığı eğitimi, katılımcı demokratik vatandaşlık için bir strateji olarak görülmektedir (Tyner, 2014).

Medya okuryazarlığı eğitimi, ABD’de son otuz yılda dikkat çekici şekilde büyümüş bir harekettir ve günlük hayatta medyanın rolünü öğrenme ve öğretmeye, eleştirel düşünme becerilerinin, medyanın her yanı saran gücünün farkına daha fazla varılabilmesi için ilerletilmesine dayalıdır (Mihailidis ve Diggs, 2010). Medya okuryazarlığı ABD’de medya sektörünün gelişimi ile ilerlemiştir (Brown, 2013; Rosenkranz, 1931). ABD’de medya okuryazarlığı eğitimi, bireyleri zararlı medya içeriklerinden koruma amacıyla başlamıştır ve medya okuryazarlığı eğitimi ilk zamanlarda çoğunlukla ebeveynlere yöneliktir (Scheibe ve Rogow, 1999). Günümüzde daha çok, okullara ve öğretmenlere yöneliktir.

Medya okuryazarlığı müfredatının ABD’deki ilk denemelerinden biri 1960’larda, bir rahip olan John Culkin tarafından tasarlanmış film araştırmalarından doğmuştur (URL-18). Culkin; Kanadalı Marshall McLuhan’ın, medya (konuşma, baskı, fotoğraf, telgraf, telefon, film, radya ve televizyon olarak tanımlı) araştırmasından etkilenmiştir (URL-19). Culkin ayrıca 1969’da, öğretmenlerin medyayı anlamaları ve öğrencilerine medya okuryazarlığı becerilerini öğretebilmeleri amacıyla Center for Understanding the Media adında ABD’nin ilk öğretmen eğiten merkezini kurmuştur. Sonraki araştırmalar Culkin’in fikrini geliştirmiş ve medya tüketicilerinin, medya bilinçlerini değerlendirmeye yoğunlaşmıştır. Altheide ve Snow (1979) bunu; medya



profesyonelleri ve izleyicilerin, medyada sunulan olgudan anlam çıkarmak için kullandığı genel bir mantık olarak tanımlar. 1970'lerin sonları, 1980'lerin başlarına kadar araştırmacılar, medya okuryazarlığındaki resmi eğitimin; hem çocukların ve yetişkinlerin bilgiyi analiz etme ve sentezleme becerilerini nasıl etkilediğini hem de medyaya maruz kalma ile bilgi işleme ve analiz etme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir (Brookfield, 1986; Rapaczynski, Singer ve Singer. 1982).

ABD, 1971-1981 yılları arasında ilk ve ortaokullarda medya okuryazarlığı öğretilmeye başlanmıştır ve ABD hâlâ diğer ülkelerin gerisinde kalsa da, teknolojik gelişmeler 1990'larda medya okuryazarlığı eğitimi yeniden diriltmiştir (Schwarz, 2005; Mihailidis, 2006). 1980'lerin sonları, 1990'ların başlarında medya okuryazarlığı eğitimi yaygınlaştı ve bazı alanlarda müfredat ve eğitimin daha genel kısımlarına taşındı. Devlet medya okuryazarlığı eğitimi, eğitim standartlarına getirmeye 1990'larda başlamıştır. Bu durum ABD'deki Aspen Institute'nin hazırladığı medya okuryazarlığının en yaygın tanımının paylaşıldığı ilk medya okuryazarlığı konferansında da görüşülmüştür (Aufderheide, 1993). Bu dönemde ayrıca, okullarda medya okuryazarlığı çalışmalarını tanıtan ve destekleyen birkaç şirket kurulmuştur. Alkol, tütün ve şekerli gıdalar gibi sağlıksız ürünlerin yaygın pazarlanması ve bunlardan çocukları koruma arzusu, medya okuryazarlığı eğitiminin tanıtımına ivme kazandırmıştır (Carnegie Council, 1996). 1990'ların ortaları ve 2000'lerin başında ABD'de, medya okuryazarlığı eğitimi müfredatta olan derslere, özellikle dil sanatları derslerine eklenmiştir. Bunlar; medya okuryazarlığı birimleri, kullanışlı filmler, belgeler, etkileşimli resimler, çoklu ortam ve popüler müzik platformlarından oluşur ve öğrencilere; dil sanatları derslerinde geliştirdikleri okuryazarlık araçlarını kullanarak, yazarın amaçlarını anlamak ya da aynı konuyu farklı bakış açıları ile değerlendirmek gibi çeşitli iletişim araçlarının analizini öğretirler (Horton, 1995).

ABD'de medya okuryazarlığı eğitimi, tüm ülkede yükseköğrenim kurumlarında da gelişen bir alandır. 1990'ların sonlarında eyaletler tarafından, medya okuryazarlığı bilgi ve becerileri için yeni bir müfredat oluşturuluyor veya mevcut müfredata medya okuryazarlığı eğitimi ekleniyordu (Hobbs ve Frost. 2003). 2003 yılından itibaren, ABD bütün eyaletlerinde, müfredat standartlarında

medya okuryazarlığı ya da medya okuryazarlığının bir bileşenine yer vermiştir ve federal hükümet, “Goals2000: Educate America Act”te yer alan sanat standartlarının bir parçası olarak medya okuryazarlığı kavramlarının eğitimine de çağrı yapmıştır (Heins ve Cho, 2003).

Şu an ABD’nin bütün eyaletlerinde, kamu öğretimi için eğitim standartlarında, medya okuryazarlığı bileşenleri mevcuttur (Payne, 2008). Son on yılda, üçü dışında tüm eyaletlerin genelinde bir tür medya okuryazarlığı eğitimi müfredatı oluşturulmuş veya medya okuryazarlığı eğitimi; İngilizce, tarih, sosyal bilgiler ve vatandaşlık müfredatlarına dâhil edilmiştir (Kubey, 2004a). Bu stratejinin en büyük sorunu, çoğu İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmeninin, medya okuryazarlığı eğitimi alanında bilgi sahibi olmamasıdır. Medya okuryazarlığı bilgisi olmayan öğretmenleri, medya okuryazarlığını sınıfta nasıl anlatıp öğretecekleri konusunda eğitmek, iki yıl kadar zaman alır ki bu da okul ve öğretmenler için uzun bir zaman demektir ve ayrıca ekonomik açıdan da bir yüküdür (Hobbs, 1994b).

Chen’e (2007) göre öğrencilere demokratik bir toplumda iyi vatandaşlar olmalarını öğretmek, ABD’de çoğu medya eğitimcisinin başarmayı amaçladığı bir hedeftir ve bu yöndeki çabalar yalnızca okullarda yapılmıyor aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğinin gelişiminin desteklenmesi gerektiği, toplumdaki gruplara da yansıtılmıştır. Sınıflarda yeni teknolojilerin ortaya çıkmasıyla paralel olarak, medya okuryazarlığı fikri de büyümüştür.

2006’da yapılan öğretmen eğitimleriyle ilgili bir araştırmaya göre, müfredatlarının bir parçası olarak ABD’deki tüm öğretmen yetiştirme programları, teknolojiyi sınıfa taşıma eğitimi verir. (Kleiner, Thomas ve Lewis, 2007). Ancak öğretmenlerin teknoloji becerileri, teknolojinin sınıflara etkin şekilde taşınmasında yeterli değildir (Strudler ve Wetzell, 1999; Vannatta ve Beyerbach, 2000). ABD Eğitim Departmanı’nın 2010 teknoloji planı; tüm sınıflarda işlenen eleştirel düşünme, sorun çözme, işbirliği ve çoklu medya iletişimi gibi 21. yüzyıl beceri ve yetkinliklerini içermektedir (Hobbs, 2010).

Medya okuryazarlığı uzmanları, tüm elli eyaletin de medya okuryazarlığı eğitiminin standart ve parametrelerini K-12 eğitimine uyarladığına dikkat çekmektedirler. Ancak bu parametrelerin birbirleriyle çok az ortak noktaları

vardır. Medya okuryazarlığının savunduğu belirli öğretme ve öğrenme parametreleriyle de pek benzerlikleri yoktur. Eyalet yönlendirmeli medya okuryazarlığı girişimleri, medya okuryazarlığının genel nüfuzunu artırmışken, ABD'deki süreci zorluk çekmeye devam ettirmektedir (Galician, 2004).

Çin'de ise medya okuryazarlığı eğitiminin yirmi yıllık bir geçmişi vardır. 1997'de, Çin Sosyal Bilimler Akademisi'nden araştırmacı Buwei, Çin'in medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili ilk belgesini yayımlamıştır. İlk on yıllık çabanın ardından, medya okuryazarlığı eğitimi hızla büyüyüp ilerleme kaydetmiştir. Ancak, diğer gelişmiş ülkeler gibi Çin de kademeli olarak, ilk patlamanın ardından karmaşıklığa girmiştir. Feng (2010) belirttiği üzere son yıllarda, Çin'in bilim, teknoloji ve ekonomideki hızlı büyümesi ile dijital ağ ürünleri, halk için yeni bir medya değişim platformu oluşturmuşlardır. Ayrıca Çin hükümeti; "National Youth Convention on the Network Civilization" (2001) ve " A Number of Opinions from the CPC Central Committee and State Council on Further Strengthening and Improving Ideological and Moral Construction of Minors" (2004) gibi bir dizi belgeseller yapmıştır. Bu belgeseller, gençlerin medya kullanımını düzenlemelerine ve medya bilgisinin anlaşılmasının önemine dikkat çekmektedir. Mevcut Çin ulusal müfredatı, medya okuryazarlığı eğitiminin amaçlarını içerse de, bu amaçlar çoğunlukla diğer temalar altında gizlenmiştir

Hong Kong'da ise medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesi, çok hızlı olmuştur. Hong Kong medya konusunda zengin bir şehir olsa da, doksanlı yıllara kadar medya okuryazarlığı eğitimi terimi duyulmamıştı ve 1996'da Hong Kong Üniversitesi, eğitim sertifikası programında yüksek lisans yapan öğrencilerine medya okuryazarlığı dersini seçmeli ders olarak sunmaya başladı.

Hong Kong'da medya okuryazarlığı eğitimi, çeşitli şekillerde uygulanmaktadır. Bazı okullar medya okuryazarlığı eğitimini okul müfredatlarına sokmakta, bazıları ise kampüs radyosu ya da televizyonunu bir çeşit medya okuryazarlığı eğitimi olarak kullanmaktadır. Sosyal hizmet sektöründe, yerel medya yapım grupları ve bireylerin uygulamasıyla nispeten daha yaygındır. Hong Kong müfredatında medya okuryazarlığı eğitimi resmi bir ders olmamasına karşın, mevcut eğitimin reformları ışığında bu dersin katılımını destekleyen tartışmalar vardır. Aslında eğitim reformu, son on yılda medya okuryazarlığı

eğitiminin gelişimine yol açmıştır ve egemenliğin tekrar gelişinden sonra Hong Kong müfredatında sivil eğitim daha çok önem kazanmıştır (Cheung, 2004).

1980'lerde Güney Kore, siyasi otoritede barışçıl bir geçişi başarmıştır. Bu durum, kamu televizyonlarında daha az baskı olmasını ve özel televizyonların tanıtımı ile basın özgürlüğünün büyük ölçüde gelişmesini sağlamıştır. Siyasetteki bu değişiklikler ve sivil toplum birliklerinde medya çevrelerinin, medya okuryazarlığı eğitimi uygulamalarını etkilemesi ile televizyon izleyicilerinin eğitiminden ziyade çocuklar ve gençlerin eğitime odaklanma başlanmıştır. Okul öğretmenleri, ağırlıklı olarak sistemsiz ve ders dışı etkinliklerle de olsa medya okuryazarlığı eğitimi vermeye başlamıştır. Kore Medya Eğitimi Topluluğu, 1997 yılından itibaren; öğretmenler, uygulayıcılar, eylemciler ve akademisyenlerin deneyimlerini paylaşarak, sorunları tartışmaları için medya okuryazarlığı eğitimi üzerine ulusal konferanslar düzenlemeye başlamıştır.

2000'den beri, Güney Kore'deki medya ortamı, internet, cep telefonları ve diğer çeşitli yeni medya türlerinin hızlı gelişimi ile değişmektedir. 2006 sonlarında medya kullanıcılarına yapılan ulusal bir anket, Koreli insanların günde iki buçuk saat televizyon izlediğini, yarım saat internet kullandıklarını, 37 dakika radyo dinlediklerini, 25 dakika gazete ve 7 dakika dergi okuduklarını göstermektedir (Kim, Kang ve Sim, 2007). Ağustos 2007'de, 50 milyonluk Kore nüfusunda 35 milyon internet kullanıcısı, 15 milyon ultra yüksek hızlı internet aboneli ve 45 milyon cep telefonu kullanıcısı vardı (Jeong ve diğ., 2009).

Devletin, medya okuryazarlığı eğitimini desteklemesinin altında yatan mantık, medya izleyicisinin refah ve haklarını genişletmektir. Destekleyici programların çoğu; sivil toplum örgütlerinin medya okuryazarlığı eğitimi etkinliklerinin masrafları, medya okuryazarlığı eğitimcilerinin yetiştirilip okullara gönderilmeleri, hizmetteki öğretmenlere kurslar sağlanması, medya okuryazarlığı kitaplarının basılıp dağıtımı ve daha geniş olarak kamu erişimi için medya merkezlerinin kurulup yönetilmesi gibi finansal ve altyapısal yardımlar şeklinde yapılmıştır. Medya okuryazarlığı eğitimi bu şekilde, daha çok okul dışında, resmi olmayan yerlerde ya da resmi sistemde de öğretmen olmayan medya okuryazarlığı eğitimcileri tarafından öğretilmekteydi (Kim, Y-E, 2008).

2007 yılına kadar medya okuryazarlığı eğitimi hakkında neredeyse hiçbir unsuru bulunmayan mevcut Ulusal Müfredat'tan farklı olarak; yeni müfredatta Korece (ana dil), ahlak, sosyal bilgiler ve uygulama çalışmaları gibi zorunlu dersler altında medya okuryazarlığı içeriği eklenmiştir (Moon ve Koo, 2011). Korece öğreniminde öğrenciler, sözel ve yazılı metinlerin yanı sıra, çeşitli medya metinlerini anlayıp oluşturmayı öğrenmek zorundadır ve sosyal bilgiler, kitlesel medya ve popüler kültürün genel olarak eleştirel anlaşılmasını ve kitlesel medyanın ifade özgürlüğündeki rolünü içerir ve ayrıca uygulama çalışmaları da, bilgisayar becerilerine bilgileri alma ve depolama aracı olarak yaklaşır (Jeong ve diğ., 2009). Bu konuların, 1. ve 10. sınıflar arası öğrenciler için zorunlu olması, kesinlikle tüm öğrencilerin bir düzeye kadar medyayı öğrenmesini sağlar.

Özetle medya okuryazarlığı eğitimi, Güney Kore'de belli bir zamana kadar Ulusal Müfredat'ta resmen yer almamıştır ve medyanın eleştirel anlaşılabilmesi için öğretmenlere medya okuryazarlığı eğitimi verilmemiştir. Ancak kendi çalışma gruplarını oluşturan ve sonuçlarını paylaşan tutkulu ve kendini geliştiren öğretmenlerin önemli girişimleri de olmuştur. Yenilenen 2007 Ulusal Müfredatı, birçok zorunlu derste medya okuryazarlığı unsurlarını kapsayarak önemli gelişmeler göstermiştir.

2000 yılında, Arjantin Buenos Aires okullarına konulan Okul ve Medya Programı, ülke genelinde yayılmıştır ve demokrasinin dönüşünün yirminci yılında belirli hedefler konulmuştur. Aşağıdaki hedefler, Arjantin Eğitim Bakanlığı tarafından Okul ve Medya Programıyla sunulmuştur:

- a) Medya okuryazarlığı eğitimini, ülke genelinde ilk ve ortaokullarda tanıtmak.
- b) Öğrencilerin; özellikle ekonomik açıdan sıkıntılı hanelerin çocuklarının, kültürel sermayelerini güçlendirmek.
- c) Medyada çocuk ve gençlerin temsiliyetlerini artırmak.
- d) Öğrencileri farklı şekillerde görünür kılp, seslerinin duyulmasında onlara yardım etmek.
- e) Ebeveynleri konuya duyarlı hâle getirip onlara, çocuklarının medya ile ilişkilerine odaklı araçlar sunmak.

Bu hedeflere ulaşmak için program, ülkenin tüm 24 ilinde de uygulanmaktadır (Morduchowicz, 2009).

### **Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi**

Medyaya doymuş, teknolojik olarak bağımlı ve küresel olarak da birbirine bağlı bir dünyada yaşıyor olmamıza rağmen, okullarımızın çoğu hâlâ geleneksel okuryazarlığı öğretiyor. Basılı okuryazarlık, sayısız iletişim sistemleri ve giderek artan dilbilimsel ve kültürel çeşitlilikte yetersiz kalmaktadır (The New London Group, 1996).

Günümüzde öğrenciler, teknolojiden günlük hayatlarında, geçmişe göre daha fazla yararlanmaktadırlar ve dolayısıyla, medya okuryazarlığı eğitimi konusunda artan bir ihtiyaç vardır. Ülkemizde, öğrencileri medyanın olumsuz etkilerinden korumak ve bilinçli medya tüketicileri olmalarını sağlamak amacıyla çeşitli adımlar atılmıştır. İlk kez 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 (RTÜK) ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı dersinin okutulmasını önermiştir (URL-4). Üst Kurulun bu önerisi kabul görmüş ve eylem planına alınmıştır. Aynı yıl Üst Kurul tarafından Milli Eğitim Bakanlığı’na yazı yazılarak, okullarda medya okuryazarlığı dersleri verilmesinin önemi vurgulanmıştır. 23-25 Mayıs 2005 tarihinde, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından Türkiye’de ilk kez düzenlenen I. Uluslararası Medya Konferansı’nda RTÜK ve MEB katkıları ile medya okuryazarlığı gereklilikleri hakkında bir bildiri sunulmuştur. Daha sonra 2004-2006 yılları arasında da çeşitli ülkelerin medya okuryazarlığı programları incelenmiş ve 24 Kasım 2006 tarihinde, ülkemizden ve çeşitli ülkelere akademisyenlerin katılımlarıyla; Ankara’da Uluslararası Medya Paneli gerçekleştirilmiştir. Bu panelin sonucunda akademisyenlerden oluşan bir komisyon oluşturulmuş, ABD ve Avrupa ülkelerindeki örnekler incelenmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, RTÜK uzmanları ve iletişim bilimleri akademisyenlerini kapsayan bir komisyon tarafından “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır. İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı 31.08.2006 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulunda kabul edilmiştir (URL-13). 2006-2007 eğitim-öğretim yılında MEB’in

seçmiş olduğu beş pilot ilde medya okuryazarlığı dersi okutulmaya başlanmış ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren de ilköğretim okullarının altı, yedi ve sekizinci sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı, oluşturmacı (inşacı) yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu programı başarı ile tamamlayan öğrencilerde gelişmesi beklenen beceriler şunlardır:

- a. Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.
- b. Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
- c. Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.
- d. Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
- e. Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
- f. Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
- g. Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar.(MEB, 2006)

2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan üniteler şu şekildedir:

1. **İletişime Giriş:** Bu ünite de öğrencilerin; iletişimi tanıyarak öğelerini fark etmeleri ve iletişim türlerini sınıflandırarak örnekler vermeleri beklenmektedir.
2. **Kitle İletişimi:** Öğrencilerin; kitle iletişimini tarif ederek kitle iletişim araçlarını sınıflandırabilmeleri ve iletişim ile kitle iletişim arasındaki ilişkiyi fark edebilmeleri beklenmektedir.
3. **Medya:** Öğrencilerin; medyayı tanıyarak işlevlerini sınıflandırmaları, medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam üzerindeki etkilerini irdelemeleri, medya yayınlarında etik kurallara bağlı kalınmasının önemine inanmaları ve medya okuryazarlığı kavramını tanıyarak medya

mesajlarını algılamamanın ve çözümlemenin önemini fark etmeleri beklenmektedir.

4. **Televizyon:** Bu ünite de öğrencilerden; televizyonun birey ve toplumu yönlendirmede etkili bir kitle iletişim aracı olma özelliğini analiz edebilmeleri, ülkemizdeki televizyon yayıncılığını mülkiyet yapısına göre sınıflandırarak bunların özelliklerini ve yayın politikalarını belirleyen unsurları fark etmeleri ve televizyon program türlerini, amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt edebilmeleri beklenmektedir.
5. **Aile, Çocuk ve Televizyon:** Öğrencilerden; televizyon izleme alışkanlıklarını ve bunların sonuçlarını araştırmalar eşliğinde yorumlamaları, televizyon yayınlarının sorun alanlarını belirleyerek bunların doğuracağı olumsuzluklardan korunma konusunda önerilerde bulunmaları, televizyon program türlerini içerik, gerçeklik-kurgusallık, tüketim hedefleme, yanlış bilgilendirme açısından irdeleyip değerlendirebilmeleri ve uyarıcı simgeleri tanıyarak yaşamlarına geçirebilmeleri beklenmektedir.
6. **Radyo:** Bu ünite de öğrencilerden; radyonun işlevini ve olumlu niteliklerini örneklerle açıklamaları ve radyo yayınlarının sorun alanlarına örnekler vererek bunların doğuracağı olumsuzluklardan korunma konusunda önerilerde bulunmaları beklenmektedir.
7. **Gazete ve Dergi:** Bu ünite de öğrencilerden; gazete ile ilgili temel kavramları tanımaları, gazetede ki haber ve fotoğraf ilişkisini analiz edebilmeleri, örnek bir gazete hazırlamaları ve içerik ve yayın periyoduna göre dergi türlerini sınıflandırmaları beklenmektedir.
8. **İnternet (Sanal Dünya):** Öğrencilerden; internetin özelliklerini tanıyarak iletişime getirdiği yenilikleri keşfetmeleri, internette bilgiye erişim, haber okuma, sohbet, e-posta, uzaktan eğitim, oyun gibi etkinlikleri uygulamalı olarak gerçekleştirebilmeleri ve internetin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz etki ve özelliklerini tanıyarak hayatlarına geçirmeleri beklenmektedir.

Medya okuryazarlığı ders içeriğinin gözden geçirilerek etkinliğinin artırılması ve aynı zamanda medya okuryazarlığının toplumun tüm kesimlerini



içercek şekilde yaygınlaştırılması amacıyla RTÜK, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığının katkılarıyla Ankara’da 30 Haziran – 01 Temmuz 2012 tarihleri arasında, “Medya Okuryazarlığı Çalıştayı” düzenlenmiştir. Çalıştayda alınan kararlar neticesinde medya okuryazarlığı dersinin güncellenmesi amacıyla RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü arasında 23 Mayıs 2013 tarihinde “İlköğretim Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı Bilincinin Geliştirilmesi ve Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik İşbirliği Protokolü” imzalanmıştır. RTÜK, Basın Yayın Enformasyon Genel Müdürlüğü ve Çocuk Vakfı tarafından 14-15 Kasım 2013 tarihinde ise birinci Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu kongrede, kamu kurumlarının, medyanın, çocukların ve sivil toplum örgütlerinin ortak çalışmalarıyla çeşitli projeler gerçekleştirilmesi hedefleri belirlendi. Kongrede; Okuma Kültürü programlarının hazırlanması, Çocuk ve Medya İzleme Kurulu (MEDİK) oluşturulması, medya okuryazarlığı eğitimine öncelik verilmesi, Türkiye Çocuk ve Medya haritasının düzenlenmesi, çocukların yer aldığı ve çocuklara yönelik yapılan program ve reklamlar ile ilgili denetimlerin yapılması ve Türkiye Çocuk ve Medya Yasası’nın hazırlanması gibi çalışmalar yer aldı. Daha sonra yeni bir Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı geliştirilmesi için MEB, RTÜK ve akademisyenlerden oluşan bir komisyon çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Yeni Program Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 27 Ocak 2014 tarihinde onaylanarak “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Materyali” hazırlanması yönünde karar alınmıştır. Komisyon tarafından hazırlanan Öğretim Materyali 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren yeni hali ile Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bir önceki programda yer alan inşacı yaklaşım yerine yeni programda, beceri temelli yaklaşım esas alınmıştır. Medya okuryazarlığının dört temel becerisi olan erişim, çözümlenme, değerlendirme ve üretim programın temel yapı taşları olarak belirlenmiştir (URL-16).

2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı beceri temelli yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu programı başarı ile tamamlayan öğrencilerde gelişmesi beklenen beceriler şunlardır:

- a) Medya olgusunu ve zaman içindeki değişimi ile bunun bireysel ve toplumsal yaşama yansımalarını kavrama.
- b) Medya iletilerinin üzerinde düşünölebileceğini fark etme.
- c) İhtiyaç duyduğu doğru ve geçerli bilgiye farklı medya araçlarını etkin şekilde kullanarak erişme.
- d) Medya iletilerini biçimsel ve içerik özellikleri bakımından çözümleme.
- e) Medya iletilerini toplumsal, kültürel, ekonomik, politik bağlamları çerçevesinde değerlendirme.
- f) İnsan hakları, sorumluluk, etik, mahremiyet, kişisel güvenlik konularını dikkate alarak etkili ve özgün iletiler oluşturma (URL-14).

2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan üniteler şu şekildedir:

1. **Eğlencem Medya:** Bu ünite de öğrencilerden; medyanın hayatlarındaki yerini kavramaları, medya tüketim alışkanlıklarını değerlendirebilmeleri, eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümlemeleri ve farklı izleyici kitlelerine yönelik eğlence medyası üretmeleri beklenmektedir.
2. **Medyaya Soru Soruyorum:** Öğrencilerden; bilgiye ulaşmak için farklı medya araçlarını ve arama stratejilerini kullanmaları, medyanın bilgi kaynağı olarak gücünü kavramaları, tüm medya iletilerinin kurgulanmış olduğunu kavramaları, aynı medya iletilerinin farklı bireyler tarafından farklı şekilde anlaşılabilirliğini kavramaları, doğruluğu konusunda değerlendirmeler yapabilmek için medya iletilerini çözümlemeleri, medya iletilerinin doğruluğunu farklı kaynaklarla karşılaştırarak değerlendirmeleri, amaç ve hedef kitesine uygun farklı türde medya iletileri oluşturmaları beklenmektedir.
3. **Önce Bir Düşüneyim:** Öğrencilerden; medya iletilerinde yazıların, seslerin ve görsellerin ikna etme amacıyla nasıl kullanıldığını kavramaları, ikna etme tekniklerini göz önüne alarak reklamları çözümlemeleri, medyada yer alan karakterlerin kullanımını değerlendirmeleri ve ikna tekniklerini kullanarak medya iletileri üretmeleri beklenmektedir.

4. **Benim Medyam:** Öğrencilerden; yeni medyanın bireye sunduğu imkânlarının farkına varmaları, medya iletileri üretirken bireysel/toplumsal hak ve sorumluluklara uyararak kendilerini ifade etmeleri, medyayı kullanırken kişisel güvenlik kurallarına uymaları, oluşturdukları iletileri başta internet olmak üzere medyada paylaşmaları, beğendikleri veya sorunlu gördükleri medya içeriklerine karşı duyarlı davranmaları ve medya iletilerini çözümlerlerken ve üretirlerken dilin doğru kullanımına dikkat etmeleri beklenmektedir.

20-27 Mayıs 2015 tarihleri arasında, RTÜK ve MEB işbirliği ile Türkiye genelinde sekizinci sınıfta öğrenim gören, medya okuryazarlığı dersini seçmiş ve eğitimini almış, 13-16 yaş arası 1273 öğrenciden oluşan; bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma MEB'in belirlemiş olduğu 26 il, 37 ilçe ve il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile öğrencilerin televizyon, cep telefonu, internet ve radyo kullanımlarıyla ilgili detaylı verilere ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin; medya okuryazarlığı dersine yaklaşımı, medya okuryazarlığı dersinin kazanımları ile ders araç gereç ve öğretmen yeterliliği başlıkları altında görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma sonucunda;

- a) Bu araştırma kapsamında öne çıkan bulgulardan bir tanesi öğrencilerin %77'sinin aileleriyle birlikte televizyon izlediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, televizyonun evdeki ortak alanlarda daha çok kullanılıyor olması ile açıklanabilir. Kendisine ait bir odada öğrencilerin televizyon sahipliği oranı %7.9'dur. Öğrencilerin yaklaşık %90'ı televizyonun evde ortak alanda bulunduğunu belirtmiştir.
- b) Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin günde ortalama televizyon izleme sürelerinin hafta içi yaklaşık 3.5 saat, hafta sonu ise yaklaşık 4 saat olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin televizyon izleme saat dilimleri hafta içi 18.00-21.00, hafta sonu için 21.00-24.00 olarak tespit edilmiştir.
- c) Öğrencilerin televizyonda izlemekten en çok hoşlandıkları program türlerine bakıldığında ilk üç sırayı yarışma programları, müzik/eğlence programları ve yerli diziler almıştır. Televizyonda en çok rahatsız oldukları konular ise reklamların sıklığı ve uzunluğu ile cinsel ve şiddet

içeriklerinin fazla olması olmuştur. İzledikleri program türü ve şikâyetçi oldukları konular bir arada ele alındığında, öğrencilerin izledikleri programların cinsel ve şiddet içeriklerini bünyelerinde yüksek oranda barındırıyor olmaları dikkat çekicidir.

- d) Araştırma sonucuna göre, öğrenciler arasında radyo dinleme eylemi de birçok işlevi bir arada bulunduran cep telefonu veya bilgisayar türevi araçlar yoluyla gerçekleştirilmektedir. Radyonun, televizyon ve bilgisayardan en önemli farkı dinleyiciye görüntülerle birlikte hazır bir içerik vermemesi ve anlatım yoluyla ulaşmaya çalışmasıdır. Medya okuryazarlığı dersi kapsamında radyo dinlemeyi özendirerek uygulamaların ders müfredatına eklenmesi bu açıdan yararlı olabilir.
- e) Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin hayatlarındaki en önemli iletişim aracının cep telefonu olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle tek bir iletişim aracı seçmek zorunda kalsanız hangisini seçerdiniz sorusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun (yaklaşık %70'inin) cep telefonunu seçmesi bunun en önemli göstergesidir. Öğrencilerin bu iletişim aracını seçmelerindeki en önemli etmen ise cihazın birçok işlevi bir arada barındırması olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin cep telefonu kullanım amaçlarına bakıldığında müzik dinlemek, sosyal medya ağlarına bağlanmak ve internet sitelerinde gezinmek ön plana çıkmıştır. Cep telefonları olanların yaklaşık %82'sinin telefonunda internet bağlantısının bulunması onların telefon kullanım amaçlarında internet tabanlı aktiviteler yapabilmelerinin önünü açmaktadır.
- f) Öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları incelendiğinde büyük bir bölümü (%87'si) internetin kendileri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, onların günlük ortalama internet kullanım sürelerine de yansımıştır. Hafta içi yaklaşık 3.5 saati aşkın bir süre internet kullanırlarken, hafta sonu bu süre 4 saati geçmektedir. Öğrencilerin gündelik rutinleri düşünüldüğünde günde ortalama 3.5 saat internete girip 3.5 saat televizyon izlemeleri oldukça manidardır. Öğrencilerin %80'inden fazlası evlerinden internete bağlanabildiklerini ifade etmektedir. Bu durum, televizyon izleme alışkanlıklarıyla karşılaştırıldığında büyük bir bölümünün internete tek başına girdiği saptanmıştır. Bu durum ebeveynler açısından kontrol edilmesi güç bir

durumu beraberinde getirmektedir. Çocukların özellikle siber zorbalığa karşı ne kadar açık olduklarının önemli bir göstergesidir.

- g) İnternette rahatsız olunan konular televizyondakiyle benzerlik göstermektedir. Spam reklamların fazlalığı ile cinsel ve şiddet içerikleri çocukları en çok rahatsız eden konular olmuştur. Bu veriler ışığında, medya okuryazarlığı kitabında şiddet ve siber zorbalık konularına daha fazla yer verilmesi yerinde bir önlem olacaktır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin televizyonda ve internette şikâyetçi oldukları konuların başında reklamlar gelmektedir. Gerek reklamların niceliği gerekse niteliği açısından rahatsız olunmaktadır. Öğrenciler genellikle televizyonda ve internette çok fazla reklam olduğunu belirtmiştir. İnternette bir yandan spam reklamların fazlalığı öğrencileri rahatsız ederken, öte yandan onların istemedikleri içeriklere maruz kalmalarına da yol açmaktadır.
- h) Araştırma sonuçlarına göre genel bulgulara bakacak olursak öğrencilerin %42'si derste kullanılan araç-gereçlerin yeterli olduğunu düşünürken, ders içi etkinlikleri yeterli bulanların oranı %43, dersin işleniş biçimini yeterli bulanların oranı yaklaşık %62, dersin kitabını yeterli bulanların oranı %52, dersin haftalık ders saat süresini yeterli bulmayanların oranı ise yaklaşık %34 civarındadır. Öğrencilerin %52'si dersin beşinci ve altıncı sınıflarda da verilmesini istemektedir.
- i) Araştırma kapsamında öğrencilerin ders ile ilgili görüş ve önerilerine bakılacak olursa öğrencilerin yaklaşık %44'ü dersin içeriğinin, işleyiş biçiminin ve kitabın içeriğinin daha çok geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Özellikle ders içi uygulamaların artırılması, derste çeşitli medya araçlarının daha etkin kullanılması durumunda öğrenciler açısından dersin daha zevkli bir hal alacağı belirtilmiştir.
- j) Ayrıca medya okuryazarlığının çocuklar tarafından bir zaruret olarak değil de tüm yaşamlarına sirayet etmiş, hayat boyu öğrenme biçimi gibi görülmesi önemlidir. Bu amaçla, öğrencilere medya okuryazarlığının eğlenceli içerik ve aktivitelerle anlatılması önemlidir. Okullarda medya okuryazarlığı şenliği düzenlenmesi ve medya kuruluşlarına ziyaretler gibi onların ilgisini çekebilecek aktivitelerin yapılması, öğrencilerin medya

okuryazarlığı ile ilgili daha olumlu tavırlar sergilemesini sağlar. Bu yolla medya okuryazarlığı dersi daha etkin hale gelir.

- k) Bunun yanı sıra, araştırmanın da genelinde görüldüğü gibi ebeveynlerin medya okuryazarlığı konusunda bilgilendirilip farkındalığının artırılmasına ilişkin bir ihtiyaç oluşmuştur. Bunun en etkin yapılabileceği mecra televizyon ekranları olarak görülebilir. Bu konuda ebeveynlere yönelik medya okuryazarlığı ile ilgili çeşitli kamu spotlarının yayımlanması da etkili olabilir (RTÜK, 2016).

İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarda okutulmakta olan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 13 Haziran 2018 tarihli kararı ile güncellenmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Bilgi, Beceri ve Duyuş boyutlarıyla, bu boyutların ilişkilendirildiği Medya Okuryazarlığı İlkeleri ve Medya Çeşitliliği bağlamlarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda Öğretim Programı; medya okuryazarlığı alan bilgisi, ilkeleri ve medya çeşitliliğini; öğrenmeyi öğrencinin yaşamı ile doğrudan ilişkili bir hale getirmek için beceri ve değer boyutlarıyla ilişkilendirerek ele almıştır. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nda; birey, toplum ve medya, katılım ortamı olarak medya, bilgi kaynağı olarak medya, eğlence kaynağı olarak medya, ikna aracı olarak medya başlıklarından oluşan öğrenme alanları yer almaktadır (MEB, 2018).

2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarının kazanımları ve açıklamaları şu şekildedir:

### **1-Öğrenme Alanı: Birey, Toplum ve Medya**

**Beceriler:** Eleştirel düşünme, zaman yönetimi, özel hayat yönetimi ve girişimcilik gibi yaşam becerileri ve tüm medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilebilir.

**Değerler:** Aile içi iletişime duyarlılık, işbirliği, arkadaşlık, dostluk, öz kontrol, özsaygı gibi değerler ile ilişkilendirilebilir.

### **Kazanımlar:**

- a) Medyanın, kendi hayatındaki yerini kavrar.

- b) Medya okuryazarlığını kavramını ve bu kavramın kendisi için önemini bilir.
- c) Medya alanındaki meslekleri tanıtır.
- d) Medya ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik özgün, yaratıcı ve yansıtıcı proje fikirleri geliştirir.

## **2- Öğrenme Alanı: Katılım Ortamı Olarak Medya**

**Beceriler:** Karar verme, iletişim, empati, kriz yönetimi gibi yaşam becerileri ve tüm medya okuryazarlığı becerileriyle ilişkilendirilebilir.

**Değerler:** Paylaşma, özgürlük, sorumluluk, özel hayata saygı gibi değerler ile ilişkilendirilebilir.

### **Kazanımlar:**

- a) Medyaya erişirken, medyayı takip ederken ve medya içeriği üretirken bireysel/toplumsal sorumlulukları yerine getirir.
- b) Medyaya erişirken, medyayı takip ederken ve medya içerikleri üretirken haklarını kullanır.
- c) Beğendiği veya sorunlu gördüğü medya içeriklerine ilişkin duyarlı davranır.
- d) Medyanın bireye sunduğu imkânları kullanır.

## **3-Öğrenme Alanı: Bilgi Kaynağı Olarak Medya**

**Beceriler:** Bilgi okuryazarlığı, problem çözme, araştırma, uzlaşma gibi yaşam becerileri ve tüm medya okuryazarlığı becerileriyle ilişkilendirilebilir.

**Değerler:** Nesnellik, sabır, etik, dürüstlük gibi değerler ile ilişkilendirilebilir.

### **Kazanımlar:**

- a) Günümüzde bilgiye yönelik erişim, takip, yararlanma, değerlendirme, üretme, paylaşma gibi imkânları keşfeder.
- b) Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmanın önündeki engelleri fark eder.
- c) Doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmak için uygun stratejilerden yararlanır.
- d) Amaç ve hedef kitlesine uygun farklı türde medya iletileri oluşturur.

#### **4-Öğrenme Alanı: Eğlence Kaynağı Olarak Medya**

**Beceriler:** Yaratıcı düşünme, uzlaşma, empati, iletişim ve karar verme gibi yaşam becerileri ve tüm medya okuryazarlığı becerileriyle ilişkilendirilebilir.

**Değerler:** Sevgi, estetik, farklılıklara saygı, vatanseverlik ve özgüven gibi değerler ile ilişkilendirilebilir.

#### **Kazanımlar:**

- a) Eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümler.
- b) Farklı izleyici kitlelerine yönelik eğlence medyası üretir.
- c) Kültür endüstrisi olarak medyanın yerini ve işlevlerini tartışır.
- d) Küreselleşme sürecinde medyanın kültürel mücadelenin aracı olduğunu bilerek milli kültürü öne çıkaracak içerik ve ortamları tasarlar.

#### **5-Öğrenme Alanı: İkna Aracı Olarak Medya**

**Beceriler:** Yaratıcı düşünme, uzlaşma, arabuluculuk, karar verme ve araştırma gibi yaşam becerileri ve tüm medya okuryazarlığı becerileriyle ilişkilendirilebilir.

**Değerler:** Alçakgönüllülük, duyarlılık, eşitlik ve yardımseverlik değerleri ile ilişkilendirilebilir.

#### **Kazanımlar:**

- a) Medya iletilerinde dilin, yazıların, seslerin ve görsellerin ikna etme amacıyla nasıl kullanıldığını kavrar.
- b) İkna etme tekniklerini göz önüne alarak reklamları çözümler.
- c) Medyada karakterlerin (kahramanların) kullanımını değerlendirir.
- d) İkna tekniklerini kullanarak medya iletileri üretir.

#### **İlgili Araştırmalar**

Medya okuryazarlığının daha iyi anlaşılabilmesi için bu bölümde medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Araştırmanın bu bölümünde medya okuryazarlığı çalışmaları genel bir bakışla ele alınmıştır.



## **Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Altun (2008) alışmasında medya okuryazarlığı çalışmalarına katkı sağlama amacıyla bir öneri geliştirmiştir. Bu öneride medya okuryazarlığının ilköğretimde mevcut müfredat programlarına ara disiplin veya beceri olarak dāhil edilmesi, ortaöğretimde ise ayrı bir ders olarak yer almasından bahsetmiştir.

Altun (2009a) yaptığı araştırmasında, seçmeli medya okuryazarlığı dersi program geliştirme sürecini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, medya okuryazarlığı dersinin seçmeli olmasının bu dersin etkililiğini azalttığı ve ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin anaokulundan başlayarak daha da yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Altun (2009b) alışmasında kalıp yargıların yok edilmesi için medya okuryazarlığı eğitiminden nasıl yararlanılabileceği üzerinde durmuştur.

Balaban- Salı, nal ve Küçük (2008) alışmalarında, ilköğretim medya okuryazarlığı dersi yedinci sınıf ğretim programı kılavuz kitabında yer alan, amaç ve etkinlikleri doküman analizi yöntemini kullanarak değerlendirmişlerdir. Yapılan değerlendirmeye göre medya okuryazarlığının duyarsız kalınamayacak bir kavram olduğu ve erken yaşlarda kazandırılması gerektiği ayrıca var olan materyallerin incelenerek geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Deveci ve engelci(2008) gerçekleştirdikleri nitel çalışmada, sosyal bilgiler ğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile ilgili görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. 2006-2007 bahar eğitim-ğretim döneminde, Anadolu niversitesi sosyal bilgiler ğretmenliği nc ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 20 sosyal bilgiler ğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ğretmen adayları medya okuryazarlığını gündemi izleme, haberleri yorumlama gibi çeşitli görüşlerle açıklamış, sosyal bilgiler ğretmen adayının medya okuryazarı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda ayrıca, ğretmen adayları programa ‘Medya Okuryazarlığı’ dersinin konulmasını önermişlerdir. Öğretmen adaylarının önerilerinden sonra araştırmanın yapıldığı Sosyal Bilgiler ğretmenliği Programı’na 2007-2008 eğitim-ğretim yılından itibaren seçmeli ders olarak ‘Medya Okuryazarlığı’ dersi konulmuştur.

Elma ve diğeri (2009) beş pilot ilde gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine karşı tutumlarını, geliştirdikleri bir ölçek ile incelemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, medya araçlarının kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında gereken özeni göstermediğini, medyanın haber ve bilgi verme işlevini etkin biçimde yerine getirmediğini belirtmişlerdir.

Karaman ve Karataş (2009) öğrencilerin medya okuryazarlık seviyelerini belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında, Uşak Üniversitesi'nde 2007-2008 eğitim öğretim yılında Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinin ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 495 öğrenciye bir ölçek çalışması uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İnternet erişiminin, bilgisayara sahip olmanın, düzenli gazete okumanın, haftada ortalama 10-20 saat televizyon izlemenin medya okuryazarlığı düzeyini olumlu yönde etkilediği ve ayrıca bu çalışma ile internet kullanım sıklığının arttıkça medya okuryazarlığı düzeyinin arttığı sonuçlarına da varılmıştır.

Altun (2010a) çalışmasında medya okuryazarlığı eğitimi alanında lider ülkeler arasında yer alan Kanada'nın, medya okuryazarlığı eğitimi alanını tüm yönleriyle ele alarak değerlendirmeye çalışmıştır.

Kurt ve Kürüm (2010) çalışmalarında medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemişler ve konuya genel bir bakış açısı kazandırmaya çalışmışlardır. Eleştirel düşünebilen medya okuryazarı kişiler yetiştirebilmek için öncelikle öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve buna paralel olarak ailelerin bilinçlendirilmesinin gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Kalan (2010) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi çocuk ebeveynlerinin, çocuğun televizyonla ilişkisinin belirleyicisi olarak bilinç düzeyleri sorgulanmıştır. Yapılan çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Görüşmeler 2008 yılı Mayıs ayı boyunca YA-PA Çocuk Gelişim Merkezi Oyun Gruplarına katılan çocukların ebeveynleriyle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. 20 anne ve babayla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre ise ebeveynlerin medya

okuryazarlığı kavramı hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve bu konuda eğitilmeleri gerektiği saptanmıştır.

Korkmaz ve Yeşil (2011) çalışmalarında, bireylerin medya ve televizyon okuryazarlıklarının ölçülebilmesi için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır.

Şahin ve Tüzel (2011) çalışmalarında medya dünyasının gerçek dünyayı yansıtma düzeyini belirleyen bir ölçek geliştirmeye çalışmışlardır.

Som ve Kurt (2012) çalışmalarında 6 farklı üniversitede öğrenim gören 688 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) öğrencisinin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre medya okuryazarlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre BÖTE bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Hasdemir (2012) çalışmasında dünyadaki medya okuryazarlığı konusundaki tartışmalar ve gelişmeler ile Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin tarihsel gelişimini değerlendirip çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Altun ve Çakmak (2013) araştırmalarında Hayat Bilgisi ve eşdeğeri olarak görülebilecek derslerde yaygın olarak vurgulanan medya okuryazarlığı konularının neler olduğunu belirlemişler ve bu tespitlere dayalı olarak ülkemizde medya okuryazarlığının Hayat Bilgisi öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunmuşlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminden yararlanılarak yapılmıştır. Veri analiz sürecinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Çakmak ve Altun (2013) çalışmalarında medya okuryazarlığı eğitimi temel becerilerinin Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarıyla ne ölçüde ilişkilendirilebileceğini belirlemeye çalışmışlardır. Doküman incelemesi ile elde edilen bulgular içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre programdaki 13 genel amaçtan altısının medya okuryazarlığı eğitimine yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kazanımların %62.6’sının medya okuryazarlığı eğitimi temel becerileri ile ilişkilendirilebilecek nitelikte olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre de medya okuryazarlığı eğitiminin (kazanımlar bakımından) Türkçe dersi öğretim programına entegre edilebileceğini belirtmişlerdir. Programın medya okuryazarlığı açısından değerlendirilebilmesi için de öğretmenlere bu

konuda nitelikli medya okuryazarlığı eğitimi sağlamanın gerekliliğinden bahsetmişleridir.

Yılmaz ve Özkan (2013) çalışmalarında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Okul Öncesi Anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Çalışma 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakülteleri son sınıflarında öğrenim gören Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Okul Öncesi Anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerden seçilen toplam 167 öğrenciye uygulanmıştır. Gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Okul Öncesi Anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinde öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerinin BÖTE öğrencileri lehine etkili olduğu saptanmıştır.

Tüzel (2013a) çalışmasında Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesinin sağlayacağı avantajları altı temel neden etrafında ele almıştır.

Tüzel (2013b) yaptığı çalışmada, medya okuryazarlığı eğitiminde lider olarak gösterilen İngiltere, Kanada (Ontario Eyaleti), ABD ve Avustralya ana dili öğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirme durumlarının tespit edilmesi ve medya okuryazarlığı ile ana dili derslerinin ilişkilendirilmesinde ortaya çıkan ortak temaların belirlenmesi amaçlanmıştır. İlgili ülkelerin ana dili öğretim programlarına ait toplam 487 sayfa doküman ve 497 adet kazanım, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada veri analizi yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen öğretim programlarında medya okuryazarlığı eğitimine yönelik kazanım ve etkinliklerin önemli görülebilecek bir seviyede (%37.2) yer aldığı saptanmıştır.

Uslu, Yazıcı ve Çetin (2016) çalışmalarında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 478 öğretmen adayına medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için bir ölçek çalışması uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık

düzelelerinin cinsiyet ve kişisel bilgisayara sahip olma değışkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, üniversite, sınıf düzeyi ve barınma türü değışkenlerinde ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kartal (2007) araştırmasında ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin almış olduğu medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılama düzeylerine etkisini saptamaya çalışmıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki Çanakkale Lisesi 10. sınıf öğrencileri çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, evrenden yansız atama yolu ile seçilen 20 deney grubu öğrencisi ve 20 kontrol grubu öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerde, medya mesajlarına karşı farkındalık geliştirdiği, medya mesajlarına karşı eleştirel bakış açısı kazandırdığı ve televizyon dizilerindeki mesajları analiz edip, değerlendirebilme becerisi kazandırdığı saptanmıştır.

Şeylan (2008) çalışmasında medya okuryazarlığı dersi uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıkları ortaya koymaya çalışmıştır. Yapılan çalışma neticesinde; medya okuryazarlığı dersinin daha verimli olabilmesi için yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Apak (2008) betimleme modeli kullandığı çalışmasında, Türkiye’de uygulanmakta olan medya okuryazarlığı programı ile İrlanda ve Finlandiya medya okuryazarlığı programları karşılaştırmalı biçimde incelenmeye çalışılmış ve aralarındaki benzerlikler ile farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır.

Ankaralıgil (2009) çalışmasında ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini, medya okuryazarlığı dersi ve çeşitli değışkenler açısından incelemeye ve kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıkları açısından medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrenciler arasında bir fark olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da bulunan 8 farklı ilköğretim okulunun altıncı ve yedinci sınıflarında öğrenim gören 725 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, araştırma kapsamında geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin

eleştirel düşünme eğilimlerinin medya okuryazarlığı dersi alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Keleş (2009) çalışmasında, Bolu ili Gerede ilçesi sınırları içerisinde yer alan yedi ilköğretim okulunda Medya Okuryazarlığı dersine giren sekiz öğretmenle görüşme tekniği kullanarak İlköğretim Medya okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'na ilişkin bu öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaya ve bu doğrultuda öneriler getirmeye çalışmıştır. Çalışma gurubunun görüşleri, araştırmacı tarafından hazırlanan 12 sorudan oluşan kişisel bilgi formu ve 17 sorudan oluşan görüşme formu ile toplanarak içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda ortak olarak kullanılan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların günlük yaşamda uygulanabilir olduğu düşünülmektedir.

Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların günlük yaşamda uygulanabilir, birbiriyle tutarlı, içerikle uyumlu ve gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarının yetersiz oldukları düşünülmektedir. Bunun nedeninin ise dersin seçmeli olması ve notla değerlendirilmemesi olduğu söylenmektedir. Bu nedenle görüşme yapılan öğretmenler hem öğrenci motivasyonunu artırma hem de ölçme değerlendirme uygulamalarındaki aksaklıkların giderilmesi için dersin zorunlu olmasını önermişlerdir.

Altun (2010b) karma yöntemlerden biri olan ardışık keşfedici desen kullandığı çalışmasında; ABD, Avustralya, Kanada ve İngiltere'de sosyal bilgiler ve eşdeğeri derslerin programlarının kazanımlarını ve hangi medya okuryazarlığı konularının, hangi sınıf seviyesinde ve ne sıklıkla yer aldığını incelemiştir. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı konularının Türkiye'de dört, beş, altı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirmek için nasıl bir model önerilebileceğini ortaya koymaya çalışmıştır.

Çakmak (2010) çalışmasında İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı program ve uygulamalarını karşılaştırmalı olarak incelemeye çalışmıştır. Karşılaştırmalı durum çalışması modeline göre tasarlanan bu nitel araştırmada veriler üç farklı kaynaktan elde edilmiştir. Ulaşılan verilerin analizi OCR-NVIVO sekiz nitel veri analiz programı ile yapılmıştır. Araştırma

sonucunda İngiltere ve Türkiye arasında medya okuryazarlığı program ve uygulamalarında çeşitli derecede farklılıklar saptanmıştır.

İnan (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşlerini ve medya okuryazarlık düzeylerini saptamaya çalıştığı bu çalışma betimsel tarama modeli niteliğindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 480 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının medya mesajlarına karşı tepkisel yaklaşımlarının düşük seviyede olduğu, haberleri farklı kaynaklardan takip ederek yargıya vardıkları, çevresindekileri medyanın etkileri konusunda yeterince bilinçlendirmedikleri, bilinçli medya okuyucusu oldukları, Medya Okuryazarlığı dersinin gerekliliğine inandıkları ve bu dersin farklı düzeylerde de verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bütün (2010) çalışmasında seçmeli medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin medyayı takip etme durumlarında ne gibi farklılıklar yarattığını belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri alınarak medya okuryazarlığı dersinin işleniş sürecinde ortaya çıkan aksaklıklar saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde altı ilköğretim okulunda görev yapan altı sosyal bilgiler öğretmeni, altı öğrenci ve altı veli oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri analizlerinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin medyayı takip şekillerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı, veliler ile öğretmenler arasında işbirliği sağlanamadığı ve öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi müfredatını genel olarak sıkıcı buldukları belirlenmiştir.

Aktı (2011) çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki durumunu çeşitli değişkenlere göre belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, genel tarama modellerinden ilişki tarama modeli niteliğindedir. Araştırmanın çalışma grubu Elazığ il merkezinde bulunan beş farklı eğitim bölgesinden seçilmiş okullarda öğrenim gören 947 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada öğrenci görüşlerinin alınması için Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği

ve Sosyal Beceri Envanteri adında iki farklı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri düzeyi ile medya okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Güner (2011) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin almış olduğu medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada, kontrol gruplu ön test ve son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezinde yer alan iki ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrenden yansız atama yolu ile seçilen 20 deney grubu öğrencisi ve 20 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre ilköğretim ikinci kademe seçmeli olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilere televizyon dizilerindeki mesajları analiz etme ve değerlendirme becerisi kazandırdığı saptanmıştır.

Yıldız (2011) yapmış olduğu çalışmada, medya araçlarının etkileri ve sosyal öğrenmeye olan katkılarının belirlenmesi ile birlikte televizyonun ahlaki gelişime olan etkilerini saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum iline bağlı üç ilçede yer alan 12 ilköğretim okulunun; dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 456 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre yalnızca sınıf düzeyine göre ahlaki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, diğer durumlara göre ise anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Bilici (2011) çalışmasında medya okuryazarlığı dersi eğitiminde örnek ülke uygulamalarını incelemiş ve Türkiye’de ortaöğretimde medya okuryazarlığı dersi müfredatı için kapsam ve içerik olarak bir çerçeve oluşturmaya çalışmıştır.

Söylemez (2012) çalışmasında Okyanusya ülkelerinde uygulanan medya okuryazarlığı eğitimini incelemiştir. Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda önemli bir yere sahip olan Yeni Zelanda ile Türkiye’yi karşılaştırarak Yeni Zelanda’nın medya okuryazarlığı konusunda Türkiye’ye örnek olabilecek yönlerini araştırmıştır.



Bozkurt (2012) çalışmasında medya okuryazarlığı dersinin, ilköğretim öğrencilerinin medyaya bakış açıları üzerinde ne gibi etkiler oluşturduğunu araştırmaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kayseri’de yer alan 26 farklı ilköğretim okulunda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 963 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada son-test iki gruplu rastlantılı tasarım kullanılmıştır. Araştırma sonucunda medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin kitle iletişim araçlarını kullanım sıklıklarında, medyaya ve medya okuryazarlığı dersine bakış açıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Ülker (2012) nitel çalışmasında, medya okuryazarlığı öğretim programı ile medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabı arasındaki uyum tespit edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda önerilerde bulunulmuştur.

Çinelioğlu (2013) çalışmasında medya okuryazarlığı dersini almış olan ilköğretim sosyal bilgiler öğretmen adayları ile medya okuryazarlığı dersini almamış ilköğretim sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında şiddete yönelik tutumlarında farklılıklar olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 406 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma için geliştirilen Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre medya okuryazarlığı dersinin, medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumlar üzerinde etkisinin olduğu saptanmıştır.

İnan (2013) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin televizyon ve internet kullanma durumları ve sosyal yaşamlarında medya araçları sebebiyle karşılaştıkları olumsuz etkiler ile ebeveynlerinin televizyon ve internetle ilgili farkındalıkları, çocukları üzerindeki denetim ve kısıtlamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı tarafından, İnternet ve Televizyon Tutum ve Davranış Ölçeği-Öğrenci [İTTÖ-Ö] ve İnternet ve Televizyon Tutum ve Davranış Ölçeği-Ebeveyn [İTTÖ-E] ölçekleri geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından bu ölçekler, Kütahya merkezde bulunan 1 özel ortaokul ve 11 devlet ortaokulunun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 1302 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşan toplam 2604 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Araştırma

sonucuna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun geleneksel ve yeni kitle iletişim araçlarına erişimleri üst düzeydedir. Ancak ailelerin ve çocukların medya okuryazarlığı becerileri düşüktür ve çocuklar televizyon ve internetin olumsuz etkilerine karşı savunmasızdırlar. Ebeveynlerde ise internet ve bilgisayarda çocuklarını kontrol edebilecek düzeyde bilgiye sahip olmama, çocuklarının internet kullanımını denetleyememe, televizyon ve internetin ödül veya ceza aracı olarak yanlış kullanılması, çocuklarına kaliteli zaman ayırmama, kitle iletişim araçları yüzünden çocuklarında gördükleri problemler önde gelen sorunlardandır.

Sevim (2013) çalışmasında medya okuryazarlığı öğretisi ve çalışmalarını doğrultusunda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini incelemeye çalışmıştır.

Sarsar ve Engin (2015) çalışmalarında, Ege Üniversitesi'nde 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde eğitim gören Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 188 öğrenciye bir ölçek çalışması uygulamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre cinsiyet ve sosyal medya hesabı kullanımında alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Düzenli gazete ve dergi kullanımının okuryazarlık alt boyutunda düzenli takip edenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, bağımlılık alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Işkın (2015) çalışmasında medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, 2013 yılı Medya Okuryazarlığı Ders Programı ile 2006 yılındaki Medya Okuryazarlığı Ders Programı arasındaki farkları saptamaya çalışmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerden veri toplamak için bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formlarda yer alan sorular Samsun ilinde medya okuryazarlığı dersini seçen on okulda görev yapan 12 Sosyal Bilgiler öğretmenine sorulmuştur. Betimsel analiz yöntemi ile yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin genel olarak medya okuryazarlığı kavramını önemsedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ayrıca medya okuryazarlığının ders olarak verilmesine olumlu baktıkları, öğrencilerin dersle ilgili tutumlarının olumlu ve olumsuz olarak farklılaştığı saptanmakla birlikte öğretmenlerin çoğunun, 2013 yılı Medya Okuryazarlığı Ders Programını 2006 yılı ders programından daha olumlu değerlendirdikleri saptanmıştır.

Koç (2016) çalışmasında, medya okuryazarlığı eğitiminde gelişmiş olan ülkelerin eğitim sistemlerini, ön plana çıkan modellerini ve yaklaşımlarını inceleyerek medya okuryazarlığı eğitiminde nelerin öğretilmesi gerektiği, eğitimin içeriği ve kapsamının nelerden oluşması gerektiğini araştırmıştır.

Okuroğlu (2016) çalışmasında Eskişehir kentinde, lise çağında okuyan ergen gençler arasında gerçekleştirilen alan araştırması ile eleştirel medya okuryazarlığı için kuramsal bir çerçeve önermeye çalışmıştır.

Ardıç (2016) çalışmasında Türkiye, ABD ve Kanada'daki lisansüstü medya okuryazarlığı çalışmalarını incelenmiş ve Türkiye'deki medya okuryazarlığı çalışmalarına katkıda bulunmaya çalışmıştır. Betimsel temelli bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkiye'nin, ABD ve Kanada ülkelerine oranla uygulamalı çalışmalarda eksik durumda olduğu saptanmıştır.

Ayrıca Ersöz ve Meral (2007), Binark, Bek ve Tanıttıran (2007), Türkoğlu (2007), Taşkıran (2007), Thoman, Jolls, Share, Elma ve Kesten (2008) çeviri kitap, İnal (2009), Şahin (2011), Alagözlü (2012) ve Bilici (2014) tarafından yazılan kitaplar Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi konusunda katkı sağlayabilecek kitaplardır.

### **Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Stasko (2009) çalışmasında; medyayı, medya okuryazarlığını ve medya okuryazarlığının köklerini tanımlamış ve medyanın toplum üzerindeki siyasal ve sosyokültürel rolüne değinerek medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği üzerinde durmuştur.

Richardson (2009) çalışmasında medya okuryazarlığının tarihine, ana kuram ve kuramcılarına değinmiş ve medya okuryazarlığında korumacı ve eleştirel olmak üzere iki ana yaklaşım olduğunu ileri sürerek bunlardan bahsetmiştir.

Wilksch ve Wade (2009) ABD'de yaptıkları çalışmada, sekizinci sınıf öğrencileri ile 30 aylık bir süre ile sekiz derslik bir medya okuryazarlığı denemesi yapmışlardır. Diyet yapma arzusu, depresyon ve fazla kilo kaygılarıyla savaşmak için bir program tasarlamışlardır. Sonuçlar, bu sorunlara değinmeyi amaçlayan sekiz derslik bir medya okuryazarlığı programının bile, tip ve kilo kaygıları ile

depresyon duygularını azaltmada etkili olduğunu, böylelikle de uzun vadede düzensiz yeme ve aşırı diyet yapma oranlarında azalma ihtimalini göstermiştir.

Feng (2010) çalışmasında Çin’de medya okuryazarlığının nasıl uygulandığı hakkında bilgiler vererek medya okuryazarlığının genel hatlarına değinmiştir.

Sportun (2011) çalışmasında medya tüketicilerinin genel özelliklerinden bahsetmiş ve medya tarafından insanlara empoze edilmeye çalışılan medya mesajlarının, eleştirel düşünce yöntemi ile nasıl zararsız kılınabileceği üzerinde durmuştur.

Scull ve Kupersmidt (2011) yaptıkları çalışmada günümüzde medya okuryazarlığının gerekliliğine değinmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada 21. Yüzyılda giderek büyüyen bilgi çağında medya okuryazarlığı eğitimcilerinin medya okuryazarlığı eğitimini öğrencilere eleştirel bir bakış açısıyla verebilmeleri ve öğrencilerini medya okuryazarı bireyler yapabilmeleri için hangi vasıfları taşımaları ve neler yapmaları gerektiği gibi konular üzerinde durulmuştur.

Tulodziecki ve Grafe (2012) çalışmalarında ABD ve Almanya gibi sanayileşmiş ülkelerde medyanın tatil, çalışma, öğrenme, eğitim, sosyalleşme, sanat, kültür, ekonomi ve siyaset üzerinde önemli etkilerine değinmişler ve aynı zamanda bu ülkelerdeki medya araçlarının yoğunluğundan bahsederek gençlerin medya araçlarıyla olan etkileşimi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca bu çalışmada medya yetkinliği ve medya okuryazarlığı eğitimi hakkındaki tartışmanın önemli kısımları dikkate alınarak medya okuryazarlığının görevleri ve yetkinlik alanları üzerinde durulmuştur.

Levin (2013) çalışmasında, medyanın çocukları nasıl etkilediğinden bahsetmiş ve medya okuryazarlığı eğitimi ile medyanın çocuklar üzerindeki zararlı etkilerinin nasıl yok edilebileceğini açıklamaya çalışmıştır.

Boske ve McCormack (2011) çalışmalarında eleştirel medya okuryazarlığından ve medyanın yapısını değerlendirmek için üç ana kavramdan bahsetmişlerdir.

Nolan (2012) çalışmasında televizyonun gelişim sürecinden ve televizyonun çocuklar üzerindeki şiddet eğilimi, obezite gibi çeşitli olumsuz etkilerine değinirken bu olumsuz etkilerin önüne geçebilmek için ebeveynlerin rolünün ne olması gerektiği ve bu konuda ebeveyn eğitiminin gerekliliği üzerinde durmuştur.

Kellner ve Share (2007a) yapmış oldukları çalışmalarında 21. yüzyılda katılımcı demokrasi için eleştirel medya okuryazarlığının gerekliliğine değinmişler ve medya okuryazarlığının, bilişim ve teknoloji okuryazarlıkları, sanat ve sosyal bilimler ile bağlanması gerektiğini vurgulayarak eleştirel medya okuryazarlığının müfredat alanlarının ortak özelliği olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Hobbs (2005) çalışmasında medya okuryazarlığının ana hatlarından genel olarak bahsederken medya okuryazarı bir bireyin genel özelliklerini açıklamıştır.

Kellner ve Share (2007b) çalışmalarında medyanın kültürümüzün bir parçası haline geldiğinden bahsederken çocuklara eleştirel okuryazarlığı öğretmenin önemine ve çocukların bu bağlamda beş temel kavramı bilmelerinin gerekliliğine değinerek bu beş temel kavramı açıklamışlardır.

Hobbs (2011) çalışmasında medya okuryazarlığında korumacılık ve güçlendirme olmak üzere iki çeşit bakış açısı olduğundan bahsetmiş ve bu bakış açılarına açıklamaya çalışmıştır.

Marsh ve diğerleri (2005) 2005 senesinde İngiltere’de, yaptıkları popüler kültür, medya ve medya teknolojilerinin 0-6 yaş çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre; küçük çocuklar popüler kültür, medya ve yeni teknolojilerle doğuştan itibaren iç içedirler. Ayrıca dijital bir dünyada büyüyen bu çocuklar, doğumdan itibaren dünya hakkında geniş yelpazede beceri, bilgi ve anlayış geliştirmektedirler.

Hobbs (2010) yapmış olduğu çalışmada dijital vatandaşlıktan bahsederken bireylerde olması gerekli dijital vatandaşlık ve medya okuryazarlığı yetkinliklerinden ve bu yetkinliklerin nasıl kazandırılması gerektiğinden bahsetmiştir.

Marten (2010) yapmış olduğu çalışmasında medya okuryazarlığı eğitimini sentezleyerek medya okuryazarlığı yetkinliklerini irdelenmiş ve bu yetkinliklerin dört yönünün olduğunu açıklamıştır. Ayrıca medya okuryazarlığı eğitiminin etkin olabilmesi için bazı tavsiyelerde bulunmuştur.

Evans (2009) yapmış olduğu çalışmada medya okuryazarlığının gençlerin; beslenme, obezite ve bazı kötü alışkanlıklar üzerindeki etkisini bir anket uygulaması ile incelemeye çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre medya

okuryazarlığının medyanın gençler üzerinde oluşturabileceği olumsuz davranışların etkisini azalttığı ortaya konmuştur.

Burson (2010) yaptığı araştırmada gazetecilik bölümünde okuyan öğrenciler ile okumayan öğrenciler arasında medya okuryazarlığı biliş seviyelerinde bir farklılık olup olmadığını bir anket uygulaması ile ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre gazetecilik bölümünde okuyan öğrencilerde okumayan öğrencilere göre pozitif yönde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Federov (2003) çalışmasında medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi hakkında bilgiler vermiş ve uzman görüşleriyle medya okuryazarlığı alanında dünyada lider ülkelere değinmiştir.

Burroughs ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmalarında medya okuryazarlığının özelliklerine değinmişler ve demokratik vatandaşlık için medya okuryazarlığının öneminden bahsetmişlerdir.

## **Tanımlar**

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramlar ve bunların tanımları şu şekildedir:

- **İletişim:** İletişim, iki veya daha fazla insan arasında anlamları ortak kılma sürecidir. Öğretme-öğrenme süreci açısından bakıldığında iletişimin temel işlevi, anlamları ortak kılmanın yanı sıra duygu, düşünce, bilgi ve becerileri paylaşarak davranış değişikliği meydana getirmektir.
- **Araç:** Öğretme, öğrenme etkinliklerinde kullanılan yardımcı kaynaklardır.
- **Medya (iletişim araçları):** Bilgi akışını sağlayan araçlara verilen genel addır. Algılama ve algılatma adına iletişimi sağlayacak, karşılıklı bilgi aktarımını sağlayacak araçlar, iletişim araçları ile sağlanmaktadır.
- **Medya Okuryazarlığı:** Medya okuryazarlığı; internet, televizyon, gazete, dergi, cep telefonu gibi hem basılı hem de basılı olmayan elektronik iletilere erişme, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği manasına gelmektedir (Aufderheide, 1993).

- **Medya Okuryazarlığı Eğitimi:** Kişinin, medya araçlarının ve mesajlarının doğasını, tekniklerini ve etkilerini eleştirel bir şekilde anlayabilen bir birey haline dönüşme sürecidir (URL-5).

### **Problem Durumu**

Günümüz küresel bilgi toplumunda, öğrencilere okuma ve yazmayı harf ve sayılarla öğretmek yetersizdir. İnsanlar öğrendiklerini nadiren basılı kaynaklardan öğrenmektedirler. İnsanların yaygın olarak yüksek kaliteli görseller, karmaşık ses düzenlemeleri, farklı medya biçimleri vb.nden bilgi edindiği bir, çoklu medya çağında yaşıyoruz (Gainer, 2010). Artık bildiklerimizi günlük hayatımızda yer alan cep telefonu, bilgisayar, televizyon gibi sayısız çeşitlilikteki ekranlardan öğrenmekteyiz. 21. yüzyıl medya kültürümüzde, hemen hemen herkesin; cep telefonu, bilgisayar, tablet ya da çeşitleri büyüyen cihazlara erişimi ile dünyanın her yerinden bilgi alıp gönderimi mümkündür. Yayılması eskiden günler alan haberler, artık gerçekleştiği anda milyonlarca insan tarafından bilinmektedir. Günümüzde medyaya doymuş toplumda gençlerin; çeşitli medya mesaj ve biçimleri ile ulaşılan bilgilerin, bilinçli tüketicileri olmaları her zamankinden daha önemlidir (Sernali, 2005).

Medya okuryazarlığı, 21. yüzyılda haberdar ve sorumlu vatandaşların gelişimi için gerekli bir beceri olarak tanınmaya başlanmıştır ve aynı zamanda medya okuryazarlığı sadece medya ile üretmek değil, daha çok medyayı öğretmekle ilgilidir. Medya tartışmalarının odağı önceden, genelde tek yönlü iletişimi içeren ve birkaç kişinin yapıp çok sayıda insanın tükettiği kitlesel medya üzerineydi. Günümüzde; ilerleyen yeni bilgi iletişim teknolojileri, çeşitli radyo programları, bloglar, uygulamalar ve internet sayfaları vb.'nin olağanüstü büyümesi ile öğrenciler de artık dünyanın her yerine, milyonlarca kişiye ulaşan medya mesajlarının yapımcısı olabilmekte (Share ve Thoman, 2007).

Toplumun medyaya doymuş bir dünyada yaşarken, farkında olsalar da olmasalar da, günlük olarak çeşitli biçimlerde medya içeriği tükettiği açıktır. Medya türleri bir güç olarak görülmekte ve siyasi, ekonomik güce sahip olanlara hizmet etmektedir. Medya kitlesel toplum yaratma ve sürdürmede önemli bir rol oynar. Bunu, sosyal unsurları normalden saptıracak görseller sunup toplumsal değişikliği kontrol ederek yapar. Medya bize neyin önemli neyin önemsiz

olduğunu kendine ait yöntemlerle kabul ettirmeye çalışır. Potter (2013) medya mesajlarına kontrolleri dışında maruz kalan bireylerin, medyadan dolaylı olarak etkilendiklerini belirtmiştir. Medya okuryazarlığı, öğrencileri muhtemel medya manipülasyonlarından korurken, sorumlu vatandaşlar olmalarında da güçlendirici bir öğreti olabilir. Medya okuyazarı bireyler medyanın kabullendirmeye çalıştığı mesajları direk doğru olarak kabullenmezler. National Communication Association (1998) medya okuyazarı bireylerin; insanların kişisel ve toplumsal hayatlarında medyayı nasıl kullandıklarını ve medyanın ticari doğasını anlamaları, izleyici ve medya içeriği arasındaki karmaşık ilişkiyi görüp, medya içeriğinin sosyal ve kültürel bağlamlarda oluşturulduğunu kavramaları gerektiğini vurgulamıştır.

Günümüz gençleri, günlük hayatlarında medyanın çeşitli türleri ile çok fazla zaman geçirmektedirler. Medya, bilginin kitlesel dağıtımına olanak verir. İletişim ve sunumun, sosyal yapıları biçimlerindeki mesaj, değer ve ön yargılardan oluşan bu bilgi kaynaklarına ulaşmak önemlidir. İnsanlar karar verme, oy verme davranışlarını belirleme, mevcut inançları güçlendirme veya sorgulamada medya tarafından aldıkları bilgileri kullanırlar (McBrien, 2005). Medya okuryazarlığına bir kavram ve eğitsel hedef olarak duyulan ilgi de bu yüzdendir. Yaygın biçimde eğitsel terimler ile çeşitli biçimlerdeki mesajlara erişip, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği (Schwarz, 2005) olarak tanımlanan medya okuryazarlığı, öğrencilere mevcut medya biçimlerinin, eleştirel tüketicileri ve analitik yapımcıları olmalarını öğretmeyi içerir (Buckingham, 2003; Brunner ve Tally, 1999; Kellner, 2002; Tyner, 1998). Medya okuryazarlığı metin kavramını, yalnızca yazılı metinler olmanın ötesine çıkarır ve televizyon, film, bilgisayar, internet gibi geniş medya türlerini de kapsar (Thoman ve Jolls, 2005).

Küçük çocuklar popüler kültür, medya ve yeni teknolojilerin doğuştan itibaren içerisinde olduklarıdır. Marsh ve diğerlerine (2005) göre küçük çocuklar popüler kültür, medya ve yeni teknolojilere doğuştan itibaren bulaştırılırlar ve dijital bir dünyada büyüyüp, doğumdan itibaren dünya hakkında geniş yelpazede beceri, bilgi ve anlayış geliştirirler. Öte yandan günümüz çocukları, cep telefonsuz ve internet ortamsız bir dünyayı görmediler. Günümüz çocuk ve öğrencileri dijital yerliler iken yetişkinler, dijital göçmenlerdir (Prensky, 2001). Günümüz çocukları günlerinin büyük bir bölümünü medyaya ayırmaktadırlar. Medya türleri insan



toplumunun ilerlemesine, büyümesine ve gelişmesine yardımcı olan güçlü gereçlerdir. Medya artık sadece kültürümüzü şekillendirmiyor, kendisi kültürümüz olmuş durumdadır. Gençler ve medya arasındaki ilişki üzerine olan birkaç ulusal ve uluslararası araştırma, medya alanında görülmüş değişimlere rağmen televizyonun, çocukların günlük hayatında ve sosyalleşme süreçlerinde önemli rol oynadığını ve yakın gelecekte de oynamaya devam edeceğini göstermiştir (Pereira ve Pinto, 2011). Medya ve çocuklar hakkındaki kamu tartışmasının çoğu, ekrandaki şiddet merkezli olsa da günümüz çocukları, hayatlarının çoğuna nüfuz etmiş bir medya kültüründe büyümektedirler. Çocuklar medyaya her gün televizyon, internetteki reklamlar, reklam panoları, eposta, radyo, dergi, şirket web siteleri, etkinliklerdeki iş birliği sponsorları, otobüs, taksi ve arabalarda görülen reklamlar gibi çok çeşitli medya biçimlerinde maruz kalırlar (National Cancer Institute, 2008). Örnek vermek gerekirse medya çocukların; oynamak istedikleri oyuncaklar ve oyunların içeriği, ne yemek ve giymek istedikleri, nasıl görünmek istedikleri, çocuk olmak ve büyümenin ne anlama geldiği ve ikisi arasındaki ilişki, kız ya da erkek olmanın ne anlama geldiği ve cinsiyet ilişkileri ile zengin ya da fakir olmanın ne demek olduğu, tüketimde oynadıkları rol gibi fikirleri üzerinde etkilidir (Levin, 2010).

Bugün bir genç günde ortalama, iş ya da okul dışında 8 saatten fazla bir zamanını medya ile geçirmektedir ( Kaiser Family Foundation, 2010; Primack, Gold, Land ve Fine, 2006). 6-17 yaş arası çocuklar için televizyon izlemek ise, okuldan sonra yapılan en büyük etkinliktir (Roberts, 2000.). Rideout, Foehr ve Roberts'a (2010) göre başka bir veride ise günümüz gençleri ve çocukları, günde ortalama 6.5 saat medya kullanımı ve 8.5 saatten fazla medyaya maruz kalarak, medyaya doymuş hayatlar yaşamaktadırlar. Bu denli yüksek derecelerde medyaya maruz kalan çocuklar ve gençler için önlemler alınması şarttır. Bu kadar basit istatistikler bile, küçük ve büyük topluluklarla iletişime geçmede, bilgiyi eleştirel izleme, analiz etme ve kullanmada yeni ve yaratıcı fikirler bulma ihtiyacını güçlendirir.

Peterson'a (2013) göre medya okuryazarlığı çalışmalarının büyük çoğunluğu, çocuklar ve gençlere odaklanmıştır ve eğitimciler, araştırmacılar ve politika düzenleyiciler olarak, bu resimde bir şeyin eksik olduğunun farkında olmalıyız. Yetişkinler, çocuk ve gençlere yönelik medya alanlarında da önemli rol

oyunlar. Çocuklarıyla evlerindeyken onları kontrol edecek, yorum yapacak ya da televizyonu birlikte izleyecek olan onlardır. Çocukların çoğu ilkokula başlayana kadar; aileleri, arkadaşları ve topluluklardan etkilenecek, diğer kültürler hakkında bazı önyargılara ve tutumlara sahip olurlar ( Fleming, Alfred, Byram 2003). Çocuklar kitlesel medya ve popüler kültürün birçok biçimine maruz kalarak, dünyadaki insanlar ve kültürleri doğru ya da yanlış olarak öğrenirler. Burada ebeveynlerin de medya okuryazarlık düzeyleri önemli rol oynamaktadır. Eğer ebeveynler de medya okuryazarı bireyler değilse, çocuğu doğru şekilde yönlendiremezler ve çocuk medyanın zararlı etkilerinin farkına varmadan pasif bir biçimde verilenleri doğrudan alır. Medya okuryazarlığı, tüketiciler ve medya mesajları arasında etkin katılım gerektirir ve bireylere, medyaya maruz kalım hakkında doğru sorular sorma becerileri verip, mesajları özümsemenin aksine filtrelemelerini sağlayarak bireyleri güçlendirir (Wood, 2009).

Henry Jenkins, 21. Yüzyılda medya okuryazarlığının gerektirdiği yetenekleri şu şekilde açıklamıştır: oyun, simülasyon, performans, benimseme, çoklu görev, dağınık biliş, kolektif zeka, muhakeme, medyalar arası yönelme, ağ kurma ve müzakere (Jenkins, 2006). Jenkins'in medya okuryazarlığı eğitimine olan yaklaşımı, bireyleri bilgi ortamlarında etkileşimli, meşgul ve katılımcı olarak konumlandırmıştır. Shirky'e (2008) göre iletişim şeklimizi değiştirdiğimizde toplumu değiştiririz. Bir toplumun kendini oluşturmak ve sürdürmek için kullandığı araçlar insan yaşamında, bir arının yaşamında kovana olan ihtiyacı kadar gereklidir. Erişimdeki giderek azalan engellerle bireyler, medya üzerinden hiç olmadığı kadar bilgi paylaşıyorlar. Yeni ifade, diyalog ve topluluk araçları, bilgiye yön verişimizi ve medya mesajlarını anlamamızı değiştirmesine yol açıyor. Teknolojideki ilerlemelerden dolayı, haber medyasının geleneksel rolü de değişmektedir.

Medya araçlarından televizyon artık her yerde bulunan bir araçtır. Liseden mezun olan çocuklar, bu elektronik hikâye anlatıcısıyla sınıflarında geçirdikleri zaman olan 11.000 saatin neredeyse iki katı kadar daha çok zaman geçirmişlerdir; bu yaklaşık 20.000 saattir ve nitekim bir gün içinde dünya genelinde televizyon izleyerek geçirilen toplam zaman ortalama 33.5 milyar saattir (Kubey ve Csikszentmihalyi, 2013). Bugünün çocukları, 70 yaşlarına gelene dek hayatlarının

7 ile 10 yıl arası kadar zamanlarını, televizyon izleyerek geçirmiş olacaklar (Strasburger, 2004).

Yapılan bilimsel araştırmalara göre, Türkiye'deki televizyon izlenme oranı ortalama günde 4-5 saattir ve bir kişi yılın %19'unu televizyon karşısında geçirmektedir; ayrıca kişinin yılın %33'n uyuyarak, %33'n çalışarak, %14'n de bu etkinliklerin dışında kalan etkinliklerle geçirdiği düşünüldüğünde bu oranın son derece yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır ve çeşitli uluslararası araştırma ve istatistik sonuçları da göstermektedir ki çocuklar da dâhil olmak üzere televizyon izleme, zaman değerlendirme veya başka bir deyişle zaman tktme olgusudur (URL-6; RTÜK, 2007). Televizyon, insanlar ve toplumun; siyasal, kültürel ve ahlaki değerlerini biçimlendirmelerine olan etkisiyle varlığını devam ettirmektedir (Brown, 2013). Buna film izleme, CD ya da radyo dinleme ve etkileşimli bilgisayar oyunları oynamak ya da internette srf yapmak ile geçirilen zaman eklenince, medyanın anlama, yorumlama ve değerlendirilmesi için verilen eğitimin, her eğitsel seviyede gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır (Arke, 2005).

Çocuklar TV izlediğinde, dünya ile dolaylı bir etkileşime girerler ve bu dolaylı deneyimde pasif olarak, başkalarını bir şeyler yaparken ve durumlara tepki verirken gözlemlerler fakat çocukların, sorun çözme ve dünyalarında aktif katılımcılar olmak için ihtiyaç duydukları şey, çok sayıda doğrudan deneyimdir (Levin,2010). Bu denli bir maruz kalım ile medya; çocukların bilgisine, inanışlarına ve dünya geleceğinden beklentilerine büyük bir etki oluşturmaktadır. Duncan ve Andrade (2004) popüler kültürü, gençlerin zamanlarını geçirdikleri; müzik, televizyon, film, dijital oyunlar, spor, internet, mesajlaşma, üslup ve dil çalışmalarını ve fazlasını kapsayan çeşitli kültürel etkinlikler olarak tanımlamıştır. Tüm bu teknoloji ve beceriler, öğrencilerin okuldaki ve okul dışındaki uygulamalarını şekillendirip değeristirmeye devam etmektedir. Ortalama bir öğrencinin, genellikle aynı anda birden fazla biçimde (aynı anda televizyon izleme, internette srf yapma, arkadaşlarıyla yazışma, dev yapma) medya ile günde yedi saatten fazla zaman geçirdiğini belirtilmiştir (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Öğrencilerin medya kullanımı, teknoloji uygulama ve becerilerine bağlılıkları işığında, Duncan ve Andrade (2004) geleneksel öğretilerle geleneksel okul müfredatının, gençlerin kalbini ve zihnini kazanma konusunda çok az şansı

olduğuna inanmaktadırlar ve sınıflarda popöler kùltür metinlerine yer vermek, son yıllarda eğitimciler için güçlük yaratmaktadır görüşündedirler. Ancak Marsh ve Millard'a (2000) göre popöler kùltür metinlerinin sınıflarda kullanımı, öğrencilere sınıfa girerken ev ve toplumdaki kimliklerini üzerlerinden atmalarının gerekmediği mesajını verir. Öğrenciler bilinçli ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olmak için hazırlanmalı ve kamu söylemlerini değerlendirip katkıda bulunabilmelidirler (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton ve Robison, 2006).

Ülkemizde seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersini verenlerin başında sosyal bilgiler öğretmenleri gelmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ne kadar medya okuryazarı bireyler oldukları ve medya okuryazarlığı algıları bilinmemektedir. Büyük çoğunluğu herhangi bir medya okuryazarlığı eğitimi almadan, medya okuryazarlığı derslerini vermektedirler. Bu araştırma ile Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde okuyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık algılarının incelenmesi amacıyla Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği (MOAÖ) geliştirilerek pilot uygulamaları yapılmış ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığı algıları incelenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Medya okuryazarlığı, öğrencilere; kavramada, metinsel şeklin yapı bozumunda ve altında yatan mesajı eleştirmeyi denemelerinde yardım etmeyi amaçlaması gibi yönleriyle eleştirel okuryazarlıkla benzerlikler gösterir (Schwarz, 2001). Ancak medya okuryazarlığı, medya tüketiminde eleştirel okuryazarlığı kullandığı için bağımsız bir kavram olarak kabul edilmelidir (Goodman, 2003). Medya okuryazarlığı öğrencilere yorumlama, ifade etme ve medya ile meşgul olma konularında yardımcı olurken onlar için bugün ve gelecekte gerekli bir beceridir. Günlük hayatımızda medyanın büyüyen etkisiyle, eğitimcileri ve öğrencileri bugün ve gelecekte medyanın hayatlarına olan etkisine karşı hazırlayacak bir medya okuryazarlığı stratejisi geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Çeşitli araştırmalar gösteriyor ki, sanayileşmiş ülkelerdeki çocukların çoğunun, televizyon veya bilgisayar önünde reklam içerikleri görerek geçirdiği zaman; okulda, uykuda ya da diğer bireysel aktivitelerinde geçirdikleri zamandan daha fazladır (Livingstone, 2013; Roberts, 1999). Ekonomik, siyasal ve sosyokùltürel bir kuvvet olarak medyanın oynadığı güçlü rol, artan medya

gösterimi, gençlerin saldırgan medya yayınlarına hedef olmaları ve kişisel ifadelerinin biçimlerinde değişiklikler gibi unsurlar medya okuryazarlığı eğitiminin önemini yadsınamaz hale getirmektedir. Medya güçlü bir araçtan daha fazlası; çevremizin ve kendimizin bir uzantısıdır. Daha geniş anlamda, medya okuryazarlığı bilgi çağındaki yaşam için gerekli temel yetkinliklerin bir boyutu olarak tanımlanmıştır (Hobbs, 2004a).

Medya okuryazarlığı hâlâ gelişmekte olan bir alandır. Medya okuryazarlığının, öğrencilerin hayatlarının her alanına olan katkısı gibi; fiziksel sağlıklarına olan katkısı da çeşitli çalışmalar ile belgelenmiştir (Eisner, 2003). Medya teknolojileri tarafsız kalmış ya da sadece sınıfta bir araçtan ibaret değildir. Medya mesajları bizleri yönlendirmede çok büyük etkiye sahiptirler. Buna karşın, bazı eğitimciler, medyayı yine de tarafsız bir araç veya öğretim yardımcısı olarak görmektedirler (Buckingham, 2013a). Medya okuryazarlığı, öğrencilerin sınıf deneyimlerinde önemli bir odak oluşturmaktadır.

Ülkemizde seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersini verenlerin başında sosyal bilgiler öğretmenleri gelmektedir. Bu araştırma ile bir medya okuryazarlığı algı ölçeği geliştirilmesi ve Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde okuyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın hem medya okuryazarlığı eğitimi alanına yeni bir ölçek kazandıracağı, hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algıları konusunda bilgi vererek, medya okuryazarlığı eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi, “geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir midir ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algıları nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu kapsamda şu alt sorular oluşturulmuştur:

1. Geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir midir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algı düzeyleri nedir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algı düzeyleri;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Kardeş sayısı,

- c) Sınıf,
- d) Not ortalaması,
- e) Anne eğitim durumu,
- f) Baba eğitim durumu,
- g) Ailenin aylık geliri,
- h) Ailenin ve öğrencinin yaşadığı bölge,
- i) Ailenin ve öğrencinin yaşadığı yerin niteliği,
- j) Tv izleme süresi,
- k) İnternet kullanma süresi,
- l) Ders çalışırken kullanılan medya aracı,
- m) Daha önce medya okuryazarlığı dersi alıp-almadığı,
- n) Kendini nasıl bir medya okuryazarı olarak değerlendirdiği,
- o) Öğrenim görülen üniversite,

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

### **Sayıtlar**

Uygulanan ölçek maddelerine, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğru cevap verdikleri varsayılmıştır:

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma Türkiye'nin yedi bölgesi ve her bölgeden seçilen bir devlet üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin yedi bölgesinde ve her bölgeden bir devlet üniversitesi olmak üzere yedi ayrı üniversitede sosyal bilgiler eğitimi gören toplam 1000 öğrenciden oluşmaktadır.
3. Araştırma öğrencilerin çeşitli değişkenlere bağlı olarak, Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevapların değerlendirmesi ile sınırlıdır.

## **İkinci Bölüm**

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, bu araçların geçerlik-güvenirlik çalışmaları ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır

#### **Araştırma Modeli**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığı algı düzeylerini ve medya okuryazarlığı algılarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Bu araştırma yöntemi nesnelerin, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak için kullanılır ve tarama araştırması genelleyici bir araştırma olup, örneklemden elde edilen veriler doğrultusunda örneklemin temsil ettiği evrene yönelik genellemeler yapar (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Araştırmanın bağımlı değişkeni sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık algıları iken araştırmanın bağımsız değişkeni demografik özelliklerdir (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı, coğrafi bölge vb.).

#### **Çalışma Grubu (Evren ve Örneklem)**

Araştırma evrenini, 2016-2017 öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada iki aşamalı örnekleme kullanılmıştır.

İlk aşamada araştırma probleminin ve konunun özelliği açısından evrenden örneklem alınırken tabakalı örnekleme yöntemlerinden olan, oranlı tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak her coğrafi bölgeden bir devlet üniversitesi seçilmiştir. Tabakalı örnekleme,

sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır ve burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından hareket ederek evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Balcı'ya (2010) göre tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerinin güvence altına alındığı ve evrenin iki ya da daha çok tabakaya (alt evrene-alt gruba) ayrıldığı bir örnekleme türüdür. Oranlı tabakalı örnekleme yönteminde, her tabakanın evrendeki oranıyla orantılı olarak örnekleme elemanı dâhil edilir (Özen ve Gül, 2007).

İkinci aşamada ise tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, belirlenen yedi devlet üniversitesinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında 2016-17 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerden tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 1000 sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme oluşturulurken Türkiye'nin her bölgesini kapsayacağı ve çalışma grubunun farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklere sahip olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın yapılacağı bölgelerdeki üniversiteler ve dahil edilecek öğrenci sayıları belirlenirken; akademisyen görüşleri, üniversitelerin yerleşim yerleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu ve öğrenci profili gibi etkenler dikkate alınmıştır. Belirlenen yedi üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde 2016-2017 eğitim öğretim yılında kayıtlı görünen toplam öğrenci sayısı 2673'tür. Öğrenci sayıları ve yüzdelik dilimleri tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Sosyal Bilgiler Programına Kayıtlı Öğrenci Sayıları ve Yüzdelik Dilimleri*

Üniversite	N	%
Akdeniz Üniversitesi	352	13
Atatürk Üniversitesi	415	16
Dicle Üniversitesi	351	13
Dumlupınar Üniversitesi	320	12
Gazi Üniversitesi	422	16
Karadeniz Teknik Üniversitesi	461	17
Marmara Üniversitesi	352	13

(URL-15).

Hedeflenen örneklem büyüklüğü 1000 olduğu için temsil oranlarına göre, örneklemin % 17'si (170 öğrenci) Karadeniz Teknik Üniversitesi öğrencisi,



%16'sı (160) Atatürk Üniversitesi öğrencisi, %16'sı (160) Gazi Üniversitesi öğrencisi, %13'ü (130) Akdeniz Üniversitesi öğrencisi, %13'ü (130) Dicle Üniversitesi öğrencisi, %13'ü (130) Marmara Üniversitesi öğrencisi ve %12'si (120) Dumlupınar Üniversitesi öğrencisidir. Bu yolla araştırma için her üniversitenin nispeten temsil gücüne sahip 1000 öğrenciden oluşan bir örneklem elde edilmiştir. Yapılan çalışmada geliştirilen ölçek, öğrencilere gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

## **Verilerin Toplanması**

### **Veri toplama araçları**

Türkiye'de alanyazında yer alan medya okuryazarlığı ölçekleri incelenmiş ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarına Türkiye genelinde uygulanan, kapsamlı ve değişkenleri arasında aile, sosyoekonomik ve sosyokültürel çevre gibi geniş çaplı değişkenleri de içine alan ve medya okuryazarlığının temel bileşenleri olan; medya mesajlarına erişim, analiz, değerlendirme ve oluşturma yeteneğini de (Thoman ve Jolls, 2004; URL-2) kapsayan bir medya okuryazarlığı ölçeğine rastlanılamamıştır. Bu sebeple medya okuryazarlığının bütün bileşenlerini barındıran bir ölçeğin geliştirilmesi ve tüm Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanması ihtiyacı doğmuştur. Öğrencilerin medya okuryazarlığı algılarının incelenmesi için hazırlanan test iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen ve 14 sorudan oluşan "Kişisel Bilgi Formu" (EK-1), ikinci bölümde ise 16 maddeden oluşan "Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği" (EK-2) kullanılmıştır. Belirlenen üniversitelerde uygulamaların yapılabilmesi için üniversite rektörlüklerinden öğrencilerin eğitimlerini aksatmayacak şekilde uygulama yapmak için gerekli izinler alınmıştır.

### ***Kişisel bilgi formu***

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile katılımcılardan; cinsiyet, kardeş sayısı, sınıf, not ortalaması, anne ve baba eğitim durumu, aile gelir durumu, ailenin yaşadığı bölge, ailenin yaşadığı yerin niteliği, günlük ortalama televizyon izleme süresi, günlük ortalama internet kullanım süresi, ders çalışma esnasında daha çok hangi medya aracından yararlandığı, daha önce medya okuryazarlığı dersi alınıp alınmadığı ve kendilerini nasıl bir medya okuryazarı olarak değerlendirdikleri konularında bilgiler toplanmıştır.

### ***Medya okuryazarlığı algı ölçeği***

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algılarının incelenmesi için araştırmacı tarafından “Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği” geliştirilmiştir. Medya okuryazarlığı algı ölçeği Likert tipte bir ölçektir. Günümüzde en yaygın olarak kullanılan yöntem Likert (1932) tarafından hazırlanan “dereceleme toplamlarıyla ölçekleme” modelidir. Bu yöntemde bireylere bir takım ifadeleri sunulur ve bireyler de bu ifadelere sunulan dereceli seçeneklerden biriyle yanıt verirler. Likert tipi ölçeklerde en sık olarak kullanılan ve birçok araştırmacı tarafından da önerilen beşli derecelendirme (Metin, 2014).

Araştırmanın bu kısmında ölçeğin geliştirilme aşamalarından bahsedilecektir.

### ***Medya okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilme süreci***

#### ***1. Adım: Madde havuzu oluşturma***

Medya okuryazarlığı algı ölçeği geliştirilirken medya okuryazarlığı ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılmış, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullarda okutulan medya okuryazarlığı ders kitabı kazanımları ile alanda daha önce hazırlanan benzer ölçekler incelenmiştir.

İlk aşamada her hangi bir boyut ayırımına gidilmeden medya okuryazarlığı algısı ile ilgili olduğu düşünülen, olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan 46 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. İkinci aşamada medya okuryazarlığı kavramını teorik olarak tanımladığı düşünülen üç boyut oluşturulmuştur. Birinci boyut olarak belirlenen “Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi –(Etki)” boyutu oluşturulurken medya ve toplum ilişkisi irdelenmiş ve günümüzde neredeyse bütün toplumlar için kaçınılmaz olan ve medya okuryazarlığı eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan medyanın toplum üzerindeki etkisinden yola çıkılmıştır. İkinci boyutta yer alan “Üst-Bilişsel Medya Farkındalığı – (Farkındalık)” ise yine alanyazında yer alan medya okuryazarlığının temel bileşenlerinden birisidir. Bu boyutta bireylerin medya mesajlarını algılama, değerlendirme, analiz edebilme, medya mesajlarındaki hataları ve zararlı olabilecek içerikleri fark edebilme gibi durumları ölçülmektedir. Üçüncü ve son boyut “Medya Araçlarının Kullanımı – (Kullanım)” boyutudur. Bu boyut oluşturulurken de medya okuryazarlığının

önemli bileşenlerinden birisi olan, bireylerin hangi medya araçlarını ne amaçla, ne sıklıkta ve nasıl kullandıkları ölçülmek istenmiştir. Üçüncü aşamada madde havuzundaki ifadeler ile boyutlar eşleştirilmiştir. Son aşamada ise boyutlandırılan ifadelerden bir deneme formu oluşturulmuştur.

### *2. Adım: Uzman görüşüne başvurma (kapsam geçerliliği)*

Deneme formundaki ifadelerin incelenmesi için sekiz uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar arasında ölçme ve değerlendirme, psikolojik danışma ve rehberlik Türkçe dil bilgisi ile medya okuryazarlığı dersi uzmanları yer almaktadır. Ölçeğin uzman kişiler tarafından incelenmesinin amacı ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamaktır (Büyüköztürk, 2018). Kapsam geçerliği bir testin, bu testle ölçülmek istenen davranışları ne kadar kapsadığıdır (Baykul, 2015; Crocker ve Algina, 1986). Kapsam geçerliği madde örnekleminin yeterliği ile ilgilidir diğer bir deyişle, ölçülmek istenen psikolojik durumu yansıttığı düşünülen ifadelerin içerik alanını ne derece yansıttığı ile alakalıdır (DeVellis, 2016). Tekin (1996) ve Turgut ve Baykul'a (2012) göre ölçmeye konu olan kapsamı, yeterli ve dengeli bir biçimde örnekleyen ve kapsadığı maddelerin her biri ölçmek istediği davranışı gerçekten ölçen bir ölçme aracı kapsam geçerliğine sahiptir denilebilir.

Bu doğrultuda uzman görüşü ile deneme formu kapsam geçerliği bakımından incelendikten sonra alınan dönütlerle ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilmiştir. Ayrıca deneme formunda yer alan ifadelerin Türkçe dilbilgisi kuralları açısından herhangi bir eksiklik olup olmadığı da kontrol edilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra deneme formunda 46 olan madde sayısı 28'e indirilerek ölçek yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### *3. Adım: Ön deneme (pilot uygulama) yapma*

Uzman görüşleri alınıp gerekli düzenlemeler yapıp son halini alan aday ölçeğin, yapı geçerliğinin, alt boyutlarının ve güvenirlik düzeyinin tespit edilmesi için ana kütleyle benzer özellikler taşıyan bir örneklem grubuna pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın çalışma grubu, araştırmanın örneklemini haricinde seçilen öğrencilerden oluşturulmuştur. Maddelere ilişkin geçerli ve anlamlı veri toplayabilmek için, örneklem büyüklüğünün madde sayısının birkaç katı büyüklüğünde olması gerekmektedir (Balci, 2010). Nunnally'e (1978) göre 300

kişilik bir örneklem grubu pilot çalışma için yeterlidir. Norusis (2005) de faktör analizi için örneklem büyüklüğünün en az 300 olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Tabachnick ve Fidell (2007), faktör analizi için en az 250-300 kişilik bir örneklem büyüklüğüne sahip olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda 326 (AFA) + 276 (DFA) kişilik iki ayrı grup üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilere ulaşma yöntemi olarak “Basit Seçkisiz (tesadüfi) Örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi (AFA + DFA) yapılarak test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde madde-toplam puan korelasyonları ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri kullanılmıştır.

Faktör analizi, birbirleriyle ilişkili veri yapılarını, birbirinden bağımsız ve daha az sayıda yeni veri yapısına dönüştürmek, bir oluşumu veya nedeni açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak ve bu oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Özdamar, 2002). Büyüköztürk’e (2002) göre ise faktör analizi, birbirleriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya toplayarak, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler (faktörler veya boyutlar) ortaya çıkarmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir. Faktör analizi, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere iki ana yöntemden oluşmaktadır. AFA, sonucunda, belli bir faktör altında toplanan göstergelerin, kuramsal yapının göstergeleri olup olmadığına ilişkin bir sorgulama yapma biçimidir (Green, Salkind ve Akey, 2000). AFA yapılırken, birbirleriyle ilişki gösteren değişkenlerin gruplanması yolu ile verinin özetlenmesi ve tanımlanması yapılır ve bu değişkenler birbirleriyle anlamlı biçimde bir araya gelebilir veya gelmeyebilir ancak DFA ise gizil değişkenler hakkında kuramı test etmek için araştırmanın ileri evresinde yararlanılan çok gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2007). DFA yapı geçerliliğini değerlendirmek için kullanılır (Floyd ve Widaman, 1995; Kline, 2015). DFA, faktör analizi üzerine kurulu hipotezlerin test edilebilmesi için kullanılan bir yöntemdir. DFA, önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analiz türüdür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). DFA ile kuramsal bir yapı doğrultusunda geliştirilen ölçme aracından elde edilen verilere dayanarak, söz konusu yapının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmeye çalışılır ve son derece

etkili olan bu teknik, yapı geçerliğini saptamada, dolayısıyla kuram geliştirme ve var olan kuramların geçerliğini test etmede sık sık kullanılır (Erkuş, 2003). AFA ve DFA ölçek geliştirme sürecinde önemlidirler. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikli olarak AFA tekniğine ardından da ayrı bir veri seti üzerinde DFA tekniğine başvurulmalıdır çünkü AFA adı üstünde var olan psikolojik yapıyı “anlamaya”, DFA ise bu yapıyı “test etmeye” yöneliktir (Costello ve Osborne, 2005). AFA ile elde edilen değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmede belirlenen “k” sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının, bu faktörler tarafından yeteri şekilde temsil edilip edilmediğinin belirlenmesinde DFA kullanılır (Özdamar, 2002). Ölçek geliştirilirken çok maddeli ölçme araçlarının psikometrik değerlendirmesi için kullanılan DFA, AFA modelinin doğal bir uzantısı olarak da nitelendirilmektedir (Ergin, 2010).

#### ***Madde analizi ve veri setinin uygunluğu***

MOAÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizlerinden önce veri setinin çok değişkenli normalliğini incelemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Alanyazına göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart sapmalarına oranının  $\mp 1.5$  (Tabachnick ve Fidell, 2007) veya  $\mp 2.0$  (George ve Mallery, 2010) arasında bir değer alması veri setinin normal dağıldığına bir kanıt olarak gösterilmektedir. Bu çalışmada her bir boyutun çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.4 ile -1.2 değerleri arasında yer aldığı görülmüştür. Aday ölçekte yer alan maddelerin gerçekten amaçlanan psikolojik yapıya uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla da madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde toplam korelasyonundan yararlanıldığında, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin ölçeğe alınabileceği kabul edilir (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2018). Madde toplam korelasyonları değerlendirilirken, çalışmada her bir maddeden alınan puan ile ölçeğin ve boyutların toplam puanları incelenmiş ve tüm maddelerin .30'un üzerinde değer aldığı görülmüştür. Ardından her iki veri setinin de (AFA ve DFA) faktörleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser Mayer Olkin ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunu saptamak için KMO'nun .60'dan yüksek ve Barlett testinin ise anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018; Tavşancıl, 2005).

Çalışmada KMO değerleri .77 ve .90 arasında, Barlett testlerin ise anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda veri setlerinin faktörleştirmeye uygun olduğu saptanmıştır.

### ***Açımlayıcı faktör analizi (AFA)***

Aday ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konulması için öncelikle AFA çalışması yapılmıştır. Bu araştırmada AFA için, faktör çıkartma yöntemi (Extraction Method) olarak maksimum olasılık yöntemi (Maximum Likelihood - ML) belirlenmiştir. ML, normal dağılıma sahip veriler için en iyi uyumu veren faktörleştirme tekniklerinden birisidir (Field, 2005). Sosyal bilimler araştırmalarında faktörlerin yaklaşık anlamlar taşımamasından ve faktör yapılarının kısmen ilişkili olmasından dolayı da döndürme yöntemi (Rotation Method) olarak eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin tekniği belirlenmiştir (Şencan, 2005). Çalışmada faktör sayısını belirleme stratejisi olarak da özdeğere göre faktör sayısı belirleme yöntemi seçilmiştir (Büyüköztürk, 2018). AFA yapılırken, her bir faktörde yer alacak maddelerin (ifadelerin) kuramsal alt yapı ile uyumlu olması, faktör özdeğerlerinin (eigenvalue) 1 ya da 1'den fazla olması, bir ifadenin yer aldığı faktörde .30 ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması, maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az .10 ve daha fazla olması ölçütleri (Büyüköztürk, 2018) dikkate alınmış ve bu tekniğin döngüsüz olarak uygulanması sonucunda, Kaiser-Guttman ilkesi uyarınca özdeğerleri 1'den büyük faktörlerin açıkladığı varyans oranları Total Variance Explained çizelgesi ile incelenmiştir (Zwick ve Velicer, 1986). Ölçeğin ilk faktör analiz çözümlemesine ilişkin sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

*MOAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi (faz I)*

Madde No	Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği			Madde Toplam Korelasyonu
	Etki (F1)	Farkındalık (F2)	Kullanım (F3)	
Q1	.552			.411
Q2	.586		.142	.539
Q3		-.225	.149	.121
Q4	.592	.102		.423
Q5	.471	.199		.237
Q6	.616		.140	.476
Q7	.202	-.411	.417	.432
Q8	.284	-.447	.511	.522
Q9	.503			.429
Q10	.549			.454
Q11	.222	-.490	.367	.518
Q12	.540			.452
Q13		.390		-.233
Q14		-.745		.510
Q15	.269	-.389	-.238	.495
Q16	.449	-.224	-.137	.548
Q17				.003
Q18	.556	-.134	-.251	.556
Q19	.542	-.149	-.185	.555
Q20	.481	-.288	-.305	.607
Q21		-.703		.484
Q22	.470	-.188	-.241	.524
Q23	.289	-.320		.472
Q24		-.723		.466
Q25	.419	-.133		.449
Q26		-.610		.470
Q27	.396	-.235		.494
Q28		-.563		.446
(Rotated) Özdeğerler	7.011	2.007	1.880	
(Rotated) Açıklanan Varyans (%)	25.040	7.168	3.144	
Birikimli Varyans (%)	25.040	32.208	35.352	

Tablo 3'e göre, Açımlayıcı Faktör Analizi (faz I) işlemi sonucunda öz değerleri 1'den büyük 3 faktör elde edilmiştir. Özdeğeri 1 ve 1'den büyük olan faktörler dikkate alındığında, MOAÖ'nün 3 faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır (öz değerler sırasıyla: 7.011, 2.007, 1.880). Bu 3 faktörün toplam varyansın %35.35'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ancak alanyazında çok faktörlü ölçek yapılarının açıkladığı toplam varyansın %40 - %60 arasında olması gerektiği bildirilmektedir (Scherer ve diğ., 1988; Akt: Tavşancıl, 2005). Bu kritere göre aday ölçeğin ilk faktör çözümlemesinin ölçülmeye çalışılan yapıyı yeterince açıklayamadığı görülmektedir. Ayrıca, bazı maddelerin iki ayrı faktör altındaki yüklerinin bir birbirine yakın olduğu ve bir çok maddenin de düşük madde toplam test korelasyonu verdiği için bu maddeler sıra ile analizden çıkarılarak analizde uç değer kalamayasıya kadar bu işlem tekrar edilmiştir. İstatistiksel olarak hata veren

maddeler çıkarıldıktan sonra oluşan ölçeğe ilişkin madde ve test istatistikleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

*MOAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi (faz II)*

Madde No	Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği			Madde Toplam Korelasyonu
	Etki (F1)	Farkındalık (F2)	Kullanım (F3)	
Q24	.747			.642
Q21	.697			.644
Q14	.685			.641
Q28	.585			.547
Q8	.579			.514
Q26	.577			.575
Q4		.610		.690
Q6		.563		.694
Q1		.543		.698
Q2		.529		.702
Q5		.514		.738
Q9		.486		.704
Q12		.409		.717
Q15			.685	.663
Q22			.466	.672
Q18			.457	.665
Q16			.391	.688
(Rotated) Özdeğerler	5.252	2.155	1.070	
(Rotated) Açıklanan Varyans (%)	30.892	12.674	6.295	
Birikimli Varyans (%)	30.892	43.566	49.861	

Tablo 4 incelendiğinde, Açımlayıcı faktör analizi (faz II) işlemi sonucunda ölçek maddelerinin belirlenen üç alt faktörlü yapı altında istatistiksel olarak anlamlı ve toplam varyansın % 49.86’sını açıklayacak bir şekilde gruplandırılmıştır. Altı maddeden oluşan (Q24, Q21, Q14, Q28, Q8, Q26) “Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi – (Etki)” (F1) faktörüne ait öz değer 5,25 olarak bulunmuştur. Tek başına bu alt faktör toplam puan varyansının %12,67’sini açıklamaktadır. Bu faktördeki maddelere ilişkin faktör yük değerleri 0,577 ile 0,747 arasında değişmektedir. İkinci faktör olan “Üst-bilişsel Medya Farkındalığı – (Farkındalık)” (F2) faktörü yedi maddeden (Q4, Q6, Q1, Q2, Q5, Q9, Q12) oluşmakta ve bu faktöre ait öz değer 2,15 olarak bulunmuştur. Tek başına bu alt faktör, ilgili ölçeğe ait toplam puan varyansının %19,08’ini açıklamaktadır. Bu boyuttaki maddelere ilişkin faktör yük değerleri 0,409 ile 0,610 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör olarak belirlenen “Medya Araçlarının Kullanımı – (Kullanım)” (F3) faktörü ise dört maddeden (Q15, Q22, Q18, Q16) oluşmakta ve bu faktöre ait öz değer 1,07 olarak bulunmuştur. Tek başına bu faktör ilgili ölçeğe ait toplam puan varyansının %6,29’unu açıklamaktadır. Bu faktördeki maddelere



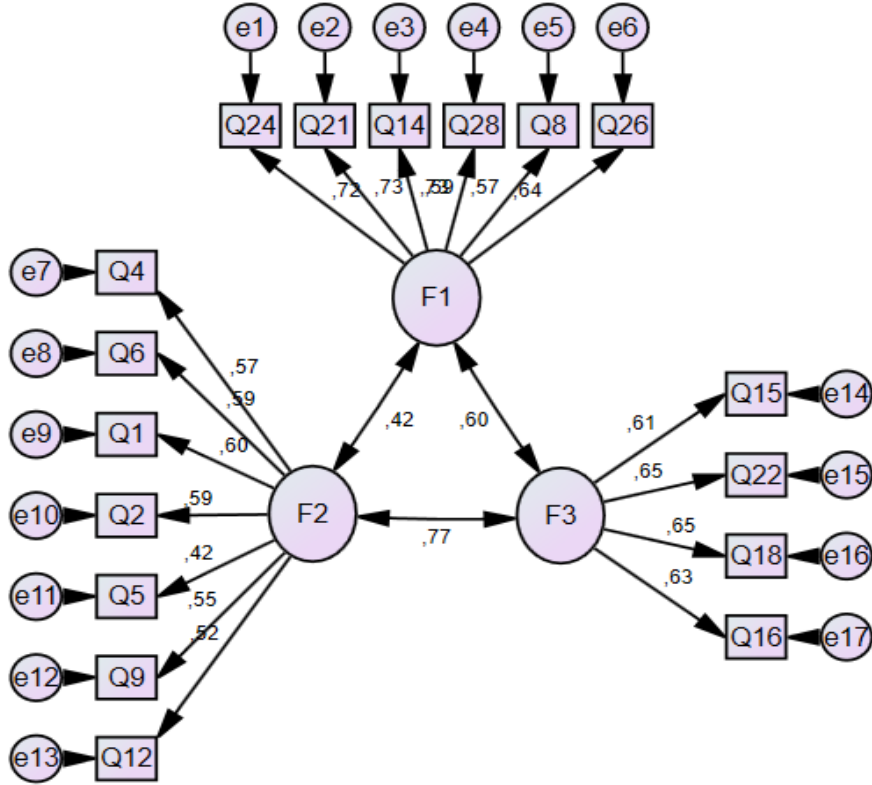
ilişkin faktör yük değerleri 0,391 ile 0,685 arasında değişmektedir. On bir maddenin aday ölçekten çıkarılmasından sonra gözlenen madde ve test istatistikleri, ölçeğin yapısal geçerliliği için kanıt olarak değerlendirilmiş ve geriye kalan on yedi maddenin oluşturduğu üç faktörlü MOAÖ'nün ölçek yapısı teorik olarak öğrencilerin medya okuryazarlığı algılarının ölçülmesi için yeterli bulunmuştur.

### ***Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)***

AFA ile faktöriyel yapının oluşturulmasının ardından teorik yapının ampirik yapıyla uyuşup uyuşmadığı tespit etmek amacıyla MOAÖ'nün yapı geçerliliği 1. düzey ve 2. düzey DFA ile tekrar sınanmıştır. DFA bir ölçeği meydana getiren manifest (gözlenen) değişkenleri kullanarak, ölçtüğü varsayılan latent (örtük) değişkenleri açıklama gücünü değerlendirmektedir. Ayrıca, DFA, çalışmanın amacına uygun olarak alternatif modeller tasarlamayı ve bu modelleri uyum iyiliği açısından karşılaştırmayı mümkün kılmaktadır (Drasgow ve Schmitt, 2002). Başka bir deyişle, teorik evrende hipotezlenen ilişkilerin, ampirik gözlemlerle elde edilen verilerle uyuşup uyuşmadığını belirlemek için DFA kullanılır. Böylece, AFA'nın sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapıyı temsil eden bir model tasarlanmış ve test edilmiştir. DFA ile test edilen bir modelin verilerle uyumluluğunu belirlemek için birçok uyum indeksi mevcuttur. Bu uyum indeksleri, teorik model ile gerçek veriler arasındaki uyumun belirlenmesinde birbirleriyle kıyaslandığında artı ve eksileri olduğu için, birkaç uyum indeksi değerlerinin birlikte kullanılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

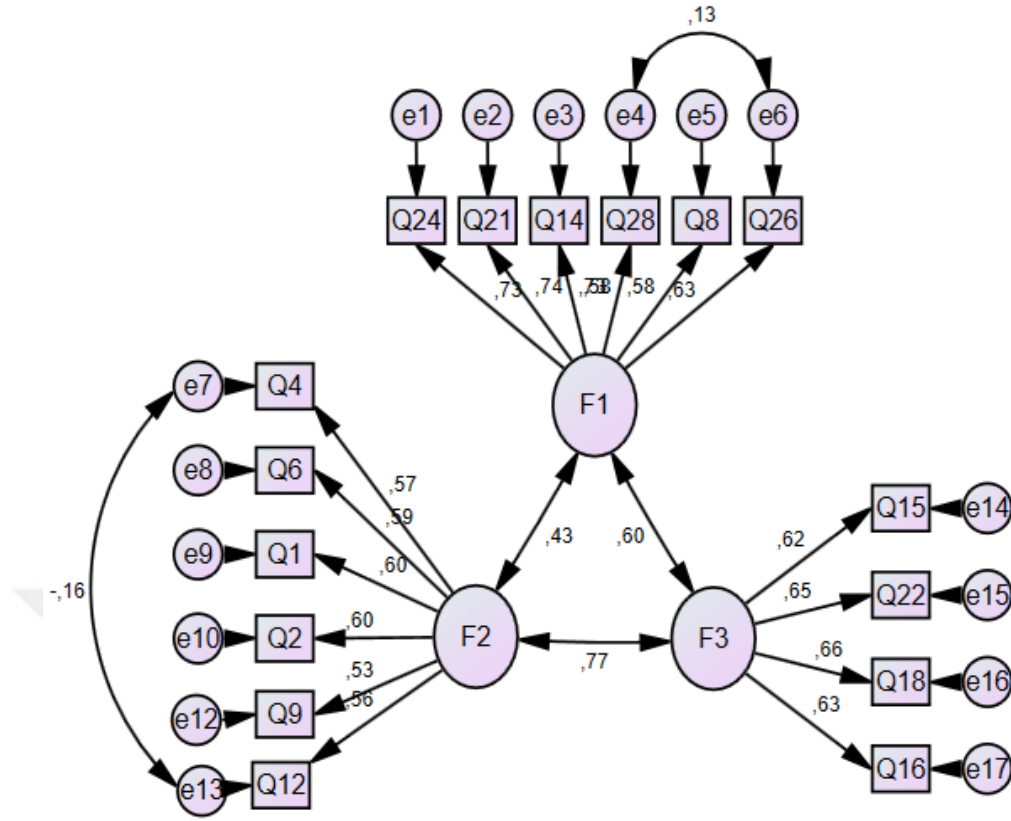
Bu çalışmada, DFA analizlerinde standardize regresyon katsayıları ve ki-kare/sd değeri ile GFI, CFI, NFI ve RMSEA model uyum indeksleri kullanılmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları gözlenen değişkenlerin, örtük değişkenleri tahmin etme gücünü, yani faktör yüklerini gösterir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları için .71 ve üzeri mükemmel, .63 çok iyi, .55 iyi, .45 kabul edilebilir ve .32 zayıftır (Comrey ve Lee, 1992; Akt: Tabachnick ve Fidell, 2007). Genel bir kural olarak GFI, NFI ve CFI değerlerinin .90'dan büyük olması ve RMSEA değerinin de .08'den küçük olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir.  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen  $\chi^2$ /sd oranının 2 ile 3 arasında olması uyum açısından kabul edilebilir değerdir

(McDonald ve Moon-Ho, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Cook ve Thompson, 2000; Akt: Şimşek, 2007). Oluşturulan DFA modelleri şekil 1, şekil 2 ve şekil 3’de, uyum iyiliği değerleri ise tablo 5’de sunulmuştur.



Şekil 1. MOAÖ – 1. düzey DFA (faz I)

MOAÖ için birinci düzey DFA (faz I)’dan elde edilen Amos modeline ilişkin faktör yüklerinin yer aldığı şekil 1’de görülebileceği gibi ölçeğe ait boyutlardaki maddelerin faktör yükleri .42 ile .73 arasında değişmektedir. Elde edilen uyum indeksi değerleri ise  $\chi^2/sd=2,88$ ; GFI= .90, NFI=.88, CFI=.92, RMSEA=.056 olarak bulunmuştur (tablo 5). Uyum indeksleri kısmen yeterli olsa da bir maddenin (Q5) faktör yükü çok düşük bulunmuş ve modelden çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir.

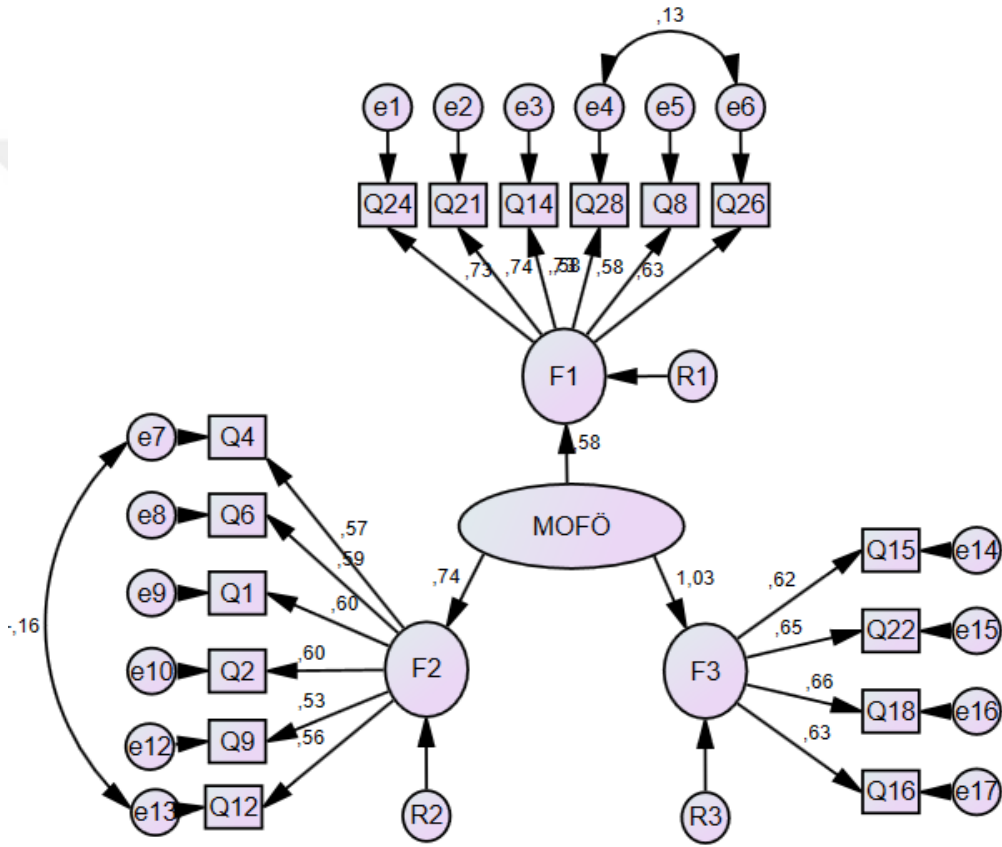


Şekil 2. MOAÖ – 1. düzey DFA (faz II)

Şekil 2’de görüleceği gibi Q5 maddesinin çıkarılmasının ardından tekrar yapılan birinci düzey DFA (faz II)’ya göre Amos modelinde yer alan faktör yüklerinde ve uyum indeksi değerlerinde iyileşmeler gözlenmiştir. İkinci analize göre ölçeğe ait boyutlardaki maddelerin faktör yükleri .53 ile .75 arasında değişmektedir. Elde edilen uyum indeksi değerleri ise  $\chi^2/sd=2,25$ ; GFI= .95, NFI=.92, CFI=.95, RMSEA=.046 olarak bulunmuştur (tablo 5). Ayrıca, “Q28-Q26” ve “Q4-Q12” maddeleri arasında modifikasyonlar uygulanmıştır. Bu bulgulara göre birinci düzey DFA (faz II)’dan elde edilen uyum indeksleri modelin örneklemden elde edilen verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Birinci düzey DFA sonucunda, “Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi – (Etki)” (F1), “Üst-bilişsel Medya Farkındalığı – (Farkındalık)” (F2) ve “Medya Araçlarının Kullanımı – (Kullanım)” (F3) faktörlerinin bir birinden bağımsız olmakla birlikte modelin birer bileşeni olduğu tespit edilmiştir. Fakat henüz 3 faktörün medya okuryazarlığı algısı ile gerçekten ilişkili olup olmadığı bilinmemektedir. Bu durumla ilgili olarak Yurdugül ve Aşkar (2008) birinci

düzy DFA ile ölçek maddelerinin belirli faktörler oluşturabilmelerine karşın bu faktörlerden bazılarının tasarlanan model (yapı) ile ilişkili olmayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle birinci düzey DFA ile faktöriyel yapısı doğrulanan MOAÖ'nün alt boyutlarının daha üst bir yapı olarak kurgulan "medya okuryazarlığı algısı" örtük değişkenine ne derece uyum sağladığını belirlemek ve faktöriyel geçerliğini ortaya koymak amacıyla tasarlanan modele ikinci düzey DFA uygulanmıştır. İkinci düzey DFA'dan elde edilen Amos modeline ilişkin faktör yükleri Şekil 3'de görülmektedir.



Şekil 3. MOAÖ – 2. düzey DFA

Şekil 3'de görülebileceği gibi MOAÖ'ye ait boyutlardaki maddelerin faktör yükleri .53 ile .75 arasında değişmektedir. Uyum iyiliği değerleri ise  $\chi^2/sd=2,25$ ; GFI= .95, NFI=.92, CFI=.95, RMSEA=.046 olarak bulunmuştur (tablo 5). Buna göre, birinci ve ikinci düzey DFA'da hesaplanan hata varyansı, faktör yükleri ve tahmin değerlerinin eş olduğu belirlenmiştir. Bu, faktörlerin "Medya Okuryazarlığı Algısı" üst yapısına uyum sağlamakla birlikte ikinci düzey

ilişkilerin modeldeki parametre değeri ve uyum indeksleri üzerinde her hangi bir etki yaratmadığı anlamına gelmektedir. Şekil 3’de görüldüğü gibi çalışma örneğine bağlı olarak medya okuryazarlığı algısının en önemli bileşeninin “Medya Araçlarının Kullanımı – (Kullanım)” (F3) faktörü ( $\beta=1,03$ ;  $p<0,05$ ) olduğu gözlenmiştir. Bu boyutu sırasıyla “Üst-bilişsel Medya Farkındalığı – (Farkındalık)” (F2) ( $\beta=0,74$ ;  $p<0,05$ ), “Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi – (Etki)” (F1), ( $\beta=0,58$ ;  $p<0,05$ ) faktörleri takip etmektedir. Bu bulgular toplu halde değerlendirildiğinde MOAÖ’nün yapı geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Tablo 5

*Birinci ve İkinci Düzey DFA için Uyum İyiliği Değerleri*

İncelenen Uyum İndeksleri	1. düzey DFA (faz I)	1. düzey DFA (faz II)	2. düzey DFA	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2/sd$	2,881	2,255	2,255	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
GFI	0,938	0,957	0,957	$.90 \leq GFI \leq .95$
NFI	0,888	0,920	0,920	$.90 \leq NFI \leq .95$
CFI	0,923	0,954	0,954	$.90 \leq CFI \leq .95$
RMSEA	0,056	0,046	0,046	$.05 \leq RMSEA \leq .08$

*Adım 1: Güvenirlik*

Güvenirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesini ortaya koyan bir kavramdır (Turgut ve Baykul, 2012). Güvenirlik, bir testin veya ölçeğin ölçmek istediği şeyi tutarlı ve istikrarlı bir şekilde ölçme derecesidir (Büyüköztürk, 2018). Ölçeklerinin güvenirliliğini hesaplamada en sık kullanılan tekniklerden biri olan Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) güvenirlilik kat sayısı tek bir uygulama gerektiren ve puanlama veya dereceleme yöntemiyle puanlama uygulandığı durumlarda kullanılabilir bir güvenirlilik hesaplama tekniğidir (Tezbaşaran, 2008). Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) güvenirlilik katsayısı 0,00 ile 0,40 arasında ise ölçeğin güvenilir olmadığını; 0,40 ile 0,60 arasında olması ölçeğin düşük güvenirlilikte olduğunu; 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ve 0,80 ile 1,00 arasında ise ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Bu araştırmada ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa katsayısı .86; medyanın toplum üzerindeki etkisi boyutu için .82; üst-bilişsel medya farkındalığı boyutu için .74; medya araçlarının kullanımı boyutu için .73 olarak bulunmuştur. Edinilen

bulgularından yola çıkarak MOAÖ'nün genel yapısının ve alt boyutlarının iç tutarlılığının yeterli ve dolayısıyla güvenilir oldukları söylenebilir.

#### *Adım 2: Ölçeğin değerlendirilmesi*

Elde edilen verilerin Geçerlik analizleri (AFA + DFA) ve Güvenirlik (Cronbach Alfa) yapılarak ifadeler son halini almış ve 16 madde üç boyuttan (faktörden) oluşan “Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği” (MOAÖ) oluşturulmuştur.

MOAÖ’de tüm maddeler “1-tamamen katılmıyorum”, “2-katılmıyorum”, “3-kararsızım” ve “4-katılıyorum, 5-tamamen katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekteki ifadeler sosyal bilgiler öğrencilerinin, örneklendirilen duruma yönelik algısını bir başka ifade ile katılma derecesini ölçmek için kullanılmaktadır. Herhangi bir boyuttan alınan toplam puanın yükselmesi, o boyuttaki ifadeler öğrencilerin daha fazla katıldığını; ölçeğin genelinden alınan toplam puanın yükselmesi ise öğrencilerin medya okuryazarlığı algılarının arttığını göstermektedir.

MOAÖ Birinci alt boyut “Medyanın Toplum Üzerindeki Etkisi – (Etki)” olarak adlandırılmış ve Q24, Q21, Q14, Q28, Q8, Q26 maddeleri ile ölçülmektedir. Bu boyutta Q14 ve Q26 maddeleri ters kodlanmıştır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 30 en düşük puan da 6’dır. İkinci alt boyut “Üst-bilişsel Medya Farkındalığı – (Farkındalık)” olarak adlandırılmış ve Q4, Q6, Q2, Q1, Q9, Q12 maddeleri ile ölçülmektedir. Bu boyutta Q6 ve Q9 maddeleri ters kodlanmıştır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan da 6’dır. Üçüncü alt boyut “Medya Araçları Kullanımı – (Kullanım)” olarak adlandırılmış ve Q15, Q22, Q18, Q16 maddeleri ile ölçülmektedir. Bu boyutta Q22 maddesi ters kodlanmıştır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4’tür. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır.

#### **Verilerin Toplanması**

Uygulama için üniversitelerden öğrencilerin eğitimlerini aksatmayacak şekilde gerekli izinler alınmıştır. Veriler öğrencilerden kağıt-kalem kullanılan yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

1000 kişilik veri setinin analizine geçmeden önce t testi, One-way ANOVA ve regresyon analizi için gerekli olan varsayımlara bakılmıştır. Bu doğrultuda bağımlı değişkenlerin sürekli veri olması, varyansların homojen olması ve normallik varsayımının doğrulanması işlemleri yapılmıştır. Veri setinin çok değişkenli normalliğini incelemek için ölçek geliştirme sürecinde olduğu gibi çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin sıfıra yakın olması veri setinin normalliğine işaret etmektedir. Alanyazına göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart sapmalarına oranının  $\mp 1.5$  (Tabachnick ve Fidell, 2007) veya  $\mp 2.0$  (George ve Mallery, 2010) arasında bir değer alması veri setinin normal dağıldığına bir kanıt olarak gösterilmektedir. Bu çalışmada çarpıklık ve basıklık değerlerinin +0.31 ile +1.88 değerleri arasında yer aldığı görülmüştür. Normallik ve homojenlik varsayımları için gerekli olan değerler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

### *MOAÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Normallik ve Homojenlik Değerleri*

Boyutlar	$\bar{X}$	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Etki (F1)	4.39	-.186	.177	-.890	.455
Farkındalık (F2)	4.08	.219	.177	-.602	.455
Kullanım (F3)	4.17	.031	.177	-.764	.455
MOA	4.22	.093	.177	-.547	.455

Ortalama puanlar, eşit aralıklı ölçek olarak kabul edildiğinden, ölçek verileri üzerinde parametrik veriler için uygun olan hesaplamaların yapılması mümkün olmuştur. Bağımsız değişkenlere göre alt boyutlar arasındaki ortalamalarda farklılaşmalar olup olmadığını belirlemek için One-way ANOVA ve t testi analizleri uygulanmıştır. Bununla beraber alt boyutlar arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizi, alt boyutların birbirleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu anlamak için ise regresyon analizi yapılmıştır.

Bu doğrultuda öğrencilerin araştırma konusuna ilişkin görüşlerini belirten “1-tamamen katılmıyorum”, “2-katılmıyorum”, “3-kararsızım” ve “4-katılıyorum, 5-tamamen katılıyorum” değerlerini içeren puanlara istatistiksel çözümler yapılırken, eşit aralıklarla bölünmüş 5’li Likert tipi ölçekte dört aralık

bulunmuştur. Buna dayanarak, aralık sayısı (4), seçenek sayısı (5) ile oranlanarak 0.80 değeri elde edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinin alabileceği minimum ortalama değer 1, maksimum ortalama değer ise 5'tir.

Elde edilen veriler  $p < ,05$  düzeyinde analiz edilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.





## Üçüncü Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular alt problemlerin sırasına göre yorumlanmıştır.

### Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 7

#### *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Erkek	483	48
	Kadın	517	52
	Toplam	1000	100.0
Kardeş Sayısı	1-2	517	51.7
	3-4	331	33.1
	5 ve +	152	15.2
	Toplam	1000	100.0
Sınıf	1	229	22.9
	2	251	25.1
	3	272	27.2
	4	248	24.8
	Toplam	1000	100.0
Not Ortalaması	2.49 ve altı	215	21.5
	2.50-2.99	469	46.9
	3.00 ve +	316	31.6
	Toplam	1000	100.0
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	194	19.4
	İlkokul	503	50.3
	Ortaokul	164	16.4
	Lise	107	10.7
	Lisans ve Üzeri	32	3.2
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	41	4.1
	İlkokul	399	39.9
	Ortaokul	223	22.3
	Lise	229	22.9
	Lisans ve Üzeri	108	10.8
Aile Gelir Durumu	1.500 TL ve Altı	306	30.6
	1.500-2.500 TL	370	37.0
	2.500-3.500 TL	193	19.3
	3.500 TL +	131	13.1
	Toplam	1000	100.0

Tablo 7 devamı

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

Aile ile Yaşanılan Bölge	Marmara Böl.	176	17.6
	Ege Böl.	88	8.8
	İç Anadolu Böl.	160	16.0
	Akdeniz Böl.	128	12.8
	Karadeniz Böl.	141	14.1
	Doğu Anadolu Böl.	145	14.5
	Güneydoğu Ana Böl.	162	16.2
	Toplam	1000	100.0
Aile ile Yaşanılan Yerin Niteliği	Köy	195	19.5
	Kasaba	35	3.5
	İlçe	315	31.5
	İl Merkezi	187	18.7
	Büyükşehir	268	26.8
	Toplam	1000	100.0
Günlük TV İzleme Süresi	Hiç	352	35.2
	1-2	388	38.8
	2-4	186	18.6
	4-6	61	6.1
	6+	13	1.3
	Toplam	1000	100.0
Günlük İnternet Kullanım Süresi	Hiç	6	.6
	1-2	170	17.0
	2-4	358	35.8
	4-6	276	27.6
	6+	190	19.0
	Toplam	1000	100.0
Ders Çalışırken Yarar. Medya Ara.	TV	2	.2
	Bilgisayar-Tablet	411	41.1
	Cep Telefonu	576	57.6
	Gazete	3	.3
	Dergi	8	.8
	Toplam	1000	100.0
Önceden Medya Okuryazarlığı Ders Alımı	Evet	144	14.4
	Hayır	856	85.6
	Toplam	1000	100.0
Kendini Nasıl Medya Okuryazarı Olarak Görme	Yeterli	274	27.4
	Yetersiz	330	33.0
	Kararsız	396	39.6
	Toplam	1000	100.0
Üniveriste	Akdeniz	130	13.0
	Atatürk	160	16.0
	Dicle	130	13.0
	Dumlupınar	120	12.0
	Gazi	160	16.0
	Karadeniz Teknik	170	17.0
	Marmara	130	13.0
	Toplam	1000	100.0

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %'52'si kadın %48'i erkektir. Katılımcıların %51.7'si bir ya da iki kardeşe sahip, %33.1'i üç veya dört kardeşe sahip ve 15,2'si beş ya da daha fazla kardeşe sahiplerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %22.9'u birinci sınıfta, %25.1'i ikinci sınıfta, %27.2'si üçüncü sınıfta ve %24.8'i dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların %21.5'inin not ortalaması 2.49 ve altı, %46.9'unun 2.50-2.99

aralığında ve %31.6'sının da 3.00 ve üzerindedir. Anne eğitim durumları incelendiğinde katılımcıların %19.4'ünün annesinin okur-yazar olmadığı, %50.3'ünün ilkokul mezunu, %16.4'ünün ortaokul mezunu, %10.7'sinin lise ve %3.2'sinin ise lisans veya lisansüstü düzeyde eğitim seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir. Baba eğitim durumları incelendiğinde katılımcıların %4.1'inin babasının okur-yazar olmadığı, %39.9'unun ilkokul mezunu, %22.3'ünün ortaokul mezunu, %2.9'unun lise ve %10.8'inin ise lisans veya lisansüstü düzeyde eğitim seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir. Haneye giren toplam gelir durumuna göre katılımcıların % 30.6'sı 1.500 TL ve altı, %37.0'si 1.500-2.500 TL arası, %19.3'ü 2.500-3.500 TL arası ve %13.1'i 3.500 TL ve üzerinde gelire sahiptir. Katılımcıların aileleri ile yaşadıkları bölgeler incelendiğinde, katılımcıların 17.6'sı Marmara bölgesinde, % 8.8'i Ege Bölgesi'nde, %16.0'sı İç Anadolu bölgesinde, %12.8'i Akdeniz bölgesinde, %14.1'i Karadeniz bölgesinde, %14.5'i Doğu Anadolu bölgesinde ve 16.2'si Güneydoğu Anadolu bölgesinde ikamet etmektedirler. Katılımcıların aileleri ile yaşadıkları yerin niteliği incelendiğinde, katılımcıların %19.5'i köyde, %3.5'i kasabada, %31.5'i ilçede, %18.7'si il merkezinde ve 26.8'i büyükşehirde yaşamaktadır. Katılımcıların günlük TV izleme süreleri incelendiğinde, katılımcıların %35.2'si hiç TV izlemediğini, %38.8'inin günde 1-2 saat, %18.6'sı 2-4 saat, %6.1'i 4-6 saat ve %1.3'ü de 6 saat ve üzerinde TV izlediğini belirtmiştir. Katılımcıların günlük internet kullanım süreleri incelendiğinde de, katılımcıların %0.6'sının hiç internet kullanmadığı, %17.0'sinin 1-2 saat, %35.8'inin 2-4 saat, %27.6'sının 4-6 saat ve %19.0'unun 6 saat ve üzerinde internet kullandığı saptanmıştır. Katılımcıların ders çalışırken kullandıkları medya araçlarında ise, TV kullananlar %0,2, Bilgisayar-Tablet kullananlar %41.1, Cep Telefonu kullananlar %57.6, gazete kullananlar %0.3 ve dergi kullananlar %0.8 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %14.42'ünün daha önceden medya okuryazarlığı dersi aldıklarını, %85.6'sı ise daha önceden medya okuryazarlığı dersi almadıklarını belirtmişlerdir. Kendilerini nasıl bir medya okuryazarı olarak gördükleri sorusuna katılımcıların, %27.4'ü yeterli, %33.0'ü yetersiz ve %39.6'sı da kararsızım şeklinde cevaplamışlardır.

## Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Bulgular ve Yorumları

Tablo 8

### *Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıların Betimsel Bulguları*

Boyutlar	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	ss
Etki (F1)	1000	4	5	4.39	.424
Farkındalık (F2)	1000	3	5	4.08	.394
Kullanım (F3)	1000	3	5	4.17	.465
MOA	1000	3.38	4.94	4.22	.311

( $p < .05$ )

Tablo 8'e göre "etki" boyutundaki algılarının ortalaması 4.39 standart sapması .424'tür. Bu boyutun en yüksek puanı 5, en düşük puanı ise 4 olarak belirlenmiştir. "farkındalık" boyutundaki görüşlerin ortalaması 4.08, standart sapması ise ,394'tür. Bu boyutun en yüksek puanı 5, en düşük puanı ise 3 olarak belirlenmiştir. "kullanım" boyutundaki görüşlerin ortalaması 4.17 iken standart sapması .465'dir. Bu boyutun en yüksek puanı 5, en düşük puanı ise 3 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin algıların ortalaması 4.22, standart sapması .311'dir. Ölçeğin en yüksek puanının 4.94, en düşük puanının ise 3.38 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular öğrencilerin medya okuryazarlığı algılarının hem alt boyutlar da hem de genel anlamda yüksek olduğunu göstermiştir.

### Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı algıları ve alt boyutları ile bağımsız değişken "cinsiyet" değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için t testi (Independent-Samples t-Test) kullanılmış ve yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Öğrencilerin Cinsiyetleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Etki (F1)	kadın	533	4.37	.429	998	.368	.058
	erkek	467	4.42	.417			
Farkındalık (F2)	kadın	533	4.04	.379	998	.024	.001
	erkek	467	4.12	.408			
Kullanım (F3)	kadın	533	4.13	.470	998	.264	.001
	erkek	467	4.23	.454			
MOA	kadın	533	4.18	.313	998	.483	.000
	erkek	467	4.25	.304			

( $p < .05$ )

Tablo 9'a göre genel medya okuryazarlığı algıları ve alt boyutlarında cinsiyete göre farklılığa bakıldığında etki boyutunda ortalama puanlar arasında ( $t_{(Etki)(998)}=.368$ ;  $p > .05$ ) anlamlı bir farklılık bulunamamış iken farkındalık ve kullanım alt boyutu ( $t_{(Farkındalık)(998)}=.024$ ;  $t_{(Kullanım)(998)}=.264$ ;  $p < .05$ ) ile genel medya okuryazarlığı algılarında ( $t_{(MOA)(998)}=.483$ ;  $p < .05$ ) erkek öğrencilerin lehine yönelik anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Bu bulgu, öğrencilerin genel medya okuryazarlığı algıları ve birer bileşeni olan farkındalık ve kullanım alt boyutlarında cinsiyete göre farklı görüşler içerisinde olmalarına rağmen, etki alt boyutunda benzer görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

MÖAÖ'nün etki boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesinde, medya okuryazarlığının bütün insanları, cinsiyet ayrımı olmaksızın etkileyen bir unsur olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

MÖAÖ'nün genel medya okuryazarlığı algıları ile farkındalık ve kullanım alt boyutlarında cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, erkek öğrencilerin medya araçlarıyla daha içli dışlı oldukları ve olaylara kadınlara göre daha farklı bir gözle baktıkları düşünülmektedir.

### **Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken "kardeş sayısı" değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı

olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 10

*Öğrencilerin Kardeş Sayısı Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
Etki (F1)	1	517	4.37	.427	1.625	.197	.730		2	-.058	.028	.091
	2	331	4.41	.414					3	-.090	.036	.035
	3	152	4.42	.434								
Farkındalık (F2)	1	517	4.05	.399	4.104	.017	.765	Tukey	2	-.058	.028	.091
	2	331	4.10	.377					3	-.032	.039	.679
	3	152	4.14	.406					1	.058	.028	.091
									2	.032	.039	.679
Kullanım (F3)	1	517	4.17	.471	.298	.743	.542		2	-.039	.021	.163
	2	331	4.17	.461					3	-.063	.028	.049
	3	152	4.20	.454								
MOA	1	517	4.19	.323	3.139	.044	.049	Games & Howell	2	-.039	.021	.163
	2	331	4.23	.293					3	-.024	.029	.692
	3	152	4.26	.303					1	.063	.028	.049
									2	.024	.029	.692

(p< ,05)

Tablo 10'a göre genel medya okuryazarlığı algıları ve alt boyutlarında yaşa göre farklılığa bakıldığında etki ve kullanım alt boyutlarında gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Buna karşın medya okuryazarlığı algıları ( $F_{(MOA)}=3.139$ ) ile farkındalık ( $F_{(Farkındalık)}=4.104$ ) alt boyutunda yaş gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır. Ardından hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testi incelenmiştir. Farkındalık boyutunda Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Tukey seçilirken, genel medya okuryazarlığı algısında ise Levene testi sonucu .05'den küçük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Games-Howell testi seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testi sonucu farkındalık alt boyutunda (Tukey) ve genel medya okuryazarlığı algısında (Games-Howell) kardeş sayısı değişkenine ilişkin olarak

1. ve 3. gruplar arasında ve de 3. grubun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Hem ölçekte hem de farkındalık boyutunda 1-2 kardeşe sahip öğrencilerin algıları 3-4 kardeşe sahip öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Kardeş sayısı az olan öğrencilerin kardeş sayısı fazla olan öğrencilere göre çeşitli imkânlardan daha rahat yararlanabildikleri düşünülmektedir.

### Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken öğrencilerin okudukları “sınıf” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 11

#### Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları

Boy.	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
Etki (F1)	1. sınıf	229	4.37	.424	3.297	.020	.999	Tukey	2. sınıf	-.093	.039	.078
									3. sınıf	-.017	.038	.972
									4. sınıf	.018	.039	.966
									1. sınıf	.093	.039	.078
	2. sınıf	251	4.46	.416					3. sınıf	.076	.037	.169
									4. sınıf	.111	.038	.018
									1. sınıf	.017	.038	.972
									2. sınıf	-.076	.037	.169
	3. sınıf	272	4.38	.426					4. sınıf	.035	.037	.786
									1. sınıf	-.018	.039	.966
									2. sınıf	-.111	.038	.018
									3. sınıf	-.035	.037	.786
4. sınıf	248	4.35	.425									

(p< ,05)

Tablo 11 devamı

*Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc	
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür (J)	(I-J) Hata p
Farkındalık (F2)	1. sınıf	229	4.08	.386	.342	.795	.978		
	2. sınıf	251	4.06	.392					
	3. sınıf	272	4.09	.398					
	4. sınıf	248	4.08	.402					
Kullanım (F3)	1. sınıf	229	4.17	.479	.398	.755	.484		
	2. sınıf	251	4.15	.475					
	3. sınıf	272	4.19	.462					
	4. sınıf	248	4.19	.446					
MOA	1. sınıf	229	4.21	.306	.287	.835	.867		
	2. sınıf	251	4.23	.308					
	3. sınıf	272	4.22	.313					
	4. sınıf	248	4.21	.317					

(p&lt;,05)

Tablo 11'e göre genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılığa bakıldığında sadece etki ( $F_{(etki)}=3.297$ ) boyutunda gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır. Ardından hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testi incelenmiştir. Etki boyutunda Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Tukey testi seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testi sonucu etki alt boyutunda (Tukey) sınıf düzeyi değişkenine ilişkin olarak 2. sınıf ve 4. sınıf arasında ve de 2. sınıfın lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Farkındalık ve kullanım boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına, günümüzde her öğrenci tarafından rahatça ulaşılabilen medya araçlarının yaygınlığının ve öğrencilerin karşılaştığı medya mesajlarını eleştirel bir gözle nasıl değerlendirebileceklerini biliyor oldukları düşüncesinin neden olduğu sanılmaktadır.

4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre etki boyutunda daha düşük algıya sahip olmalarında, mevcut eğitim sisteminin medya okuryazarlığı konusunda öğrenciyi körelttiği, sınıf yükseldikçe öğrencilerin gerileyerek medyanın yapısını ve gücünü daha az kavradığı düşünülmektedir.



## Öğrencilerin Not Ortalaması Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “not ortalaması” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır.

Tablo 12

*Öğrencilerin Not Ortalamaları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA Sonuçları*

Boyut	Ortalama	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Etki (F1)	2.49 ve altı	215	4.40	.426	.478	.697
	2.50 - 2.99	469	4.39	.428		
	3 ve üzeri	315	4.38	.418		
Farkındalık (F2)	2.49 ve altı	215	4.08	.400	.566	.637
	2.50 - 2.99	469	4.07	.399		
	3 ve üzeri	316	4.10	.385		
Kullanım (F3)	2.49 ve altı	215	4.18	.460	.621	.601
	2.50 - 2.99	469	4.15	.465		
	3 ve üzeri	316	4.20	.470		
MOA	2.49 ve altı	215	4.22	.315	.306	.821
	2.50 - 2.99	469	4.21	.316		
	3 ve üzeri	316	4.22	.302		

( $p < .05$ )

Tablo 12’ye göre genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında öğrencilerin not ortalamalarına göre farklılığa bakıldığında gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Buna neden olarak araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun medya okuryazarlığı dersi almamış oldukları düşünülmektedir.

## Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “anne eğitim durumu” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 13

*Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	(I)	ANOVA			F	p	Levene		Post-Hoc	
		N	$\bar{X}$	ss			p	Tür	(J)	(I-J)
F1	okur-yazar değil	194	4.34	.445	1.476	.195	.341			
	ilkokul	503	4.40	.423						
	ortaokul	164	4.38	.417						
	lise	107	4.46	.388						
	lisans ve üzeri	32	4.37	.428						
F2	okur-yazar değil	194	4.04	.405	.702	.622	.114			
	ilkokul	503	4.09	.392						
	ortaokul	164	4.11	.416						
	lise	107	4.07	.374						
	lisans ve üzeri	32	4.11	.325						

(p < ,05)

Tablo 13 devamı

*Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boy.	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
F3	okuryazar değil	194	4.07	.458	4.341	.001	.193	Tukey	ilkokul	-.102	.039	.094
									ortaokul	-.151	.049	.025
									lise	-.223	.056	.001
									lisans ve üzeri	-.252	.092	.068
	ilkokul	503	4.17	.465					okur-yazar değil	.102	.039	.094
									ortaokul	-.049	.041	.846
									lise	-.121	.049	.138
									lisans ve üzeri	-.150	.088	.530
	ortaokul	164	4.22	.480					okur-yazar değil	.151	.049	.025
									ilkokul	.049	.041	.846
									lise	-.072	.057	.811
									lisans ve üzeri	-.101	.093	.887
lise	107	4.29	.448	okur-yazar değil	.223	.056	.001					
				ilkokul	.121	.049	.138					
				ortaokul	.072	.057	.811					
				lisans ve üzeri	-.029	.097	1.00					
lisans ve üzeri	32	4.32	.347	okur-yazar değil	.252	.092	.068					
				ilkokul	.150	.088	.530					
				ortaokul	.101	.093	.887					
				lise	.029	.097	1.00					
MOA	okur-yazar değil	194	4.15	.322	2.492	.030	.449	Tukey	ilkokul	-.066	.026	.110
									ortaokul	-.081	.032	.136
									lise	-.113	.037	.030
									lisans ve üzeri	-.100	.061	.582
	ilkokul	503	4.22	.306					okur-yazar değil	.066	.026	.110
									ortaokul	-.014	.027	.996
									lise	-.046	.033	.723
									lisans ve üzeri	-.033	.059	.993
	ortaokul	164	4.23	.322					okur-yazar değil	.081	.032	.136
									ilkokul	.014	.027	.996
									lise	-.032	.038	.961
									lisans ve üzeri	-.019	.062	1.00
lise	107	4.27	.290	okur-yazar değil	.113	.037	.030					
				ilkokul	.046	.033	.723					
				ortaokul	.032	.038	.961					
				lisans ve üzeri	.012	.064	1.00					
lisans ve üzeri	32	4.25	.291	okur-yazar değil	.100	.061	.582					
				ilkokul	.033	.059	.993					
				ortaokul	.019	.062	1.00					
				lise	.012	.064	1.00					

(p&lt;,05)

Tablo 13 incelendiğinde genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre farklılığa bakıldığında etki ve farkındalık alt boyutlarında gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bununla birlikte genel medya okuryazarlığı algısında ( $F_{(MOA)}=2.492$ ) ve kullanım ( $F_{(Kullanım)}=4.341$ ) alt boyutunda öğrenim durumları ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Ardından hangi

gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testine bakılmıştır. Kullanım boyutunda ve genel medya okuryazarlığı algısında Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Tukey testi seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testi sonucu kullanım alt boyutunda (Tukey) okur-yazar değil, orta okul ve lise grupları arasında ve de lise grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Genel medya okuryazarlığı algısında (Tukey) ise lise ve okuryazar değil grupları arasında ve yine lise grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin kullanım alt boyutundaki algıları yükselmektedir. Genellikle eğitilmiş annelerin, medya araçlarını kendilerinin de kullanabildiklerinden dolayı çocuklarının da medya araçlarını kullanabildiği düşünülmektedir. Öğrenciler arasında etki ve farkındalık alt boyutlarında ise anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına, anne eğitim durumu her ne olursa olsun, medya okuryazarlığının etki ve farkındalık boyutlarına annelerin kendileri hâkim değillerse çocuklarının da hâkim olmayacakları söylenebilir.

### **Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “baba eğitim durumu” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir

Tablo 14

*Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				F	p	Levene		Post-Hoc		
	(I)	N	$\bar{X}$	ss			p	Tür	(J)	(I-J)	Hat.
F1	okur-yazar değil	41	4.35	.470	.610	.692	.384				
	ilkokul	399	4.38	.434							
	ortaokul	223	4.41	.407							
	lise	229	4.38	.410							
	lisans ve üzeri	108	4.44	.433							
F2	okur-yazar değil	41	4.00	.404	1.463	.199	.855				
	ilkokul	399	4.06	.400							
	ortaokul	223	4.08	.402							
	lise	229	4.13	.380							
	lisans ve üzeri	108	4.10	.385							

Boyut	ANOVA				F	p	Levene		Post-Hoc			
	(I)	N	$\bar{X}$	ss			p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
F3	okur-yazar değil	410	4.01	.481	4.800	.000	.376	Tukey				
	ilkokul	399	4.11	.475								
	ortaokul	223	4.22	.457								
	lise	229	4.23	.449								
	lisans ve üzeri	108	4.29	.434								
MOA	okur-yazar değil	41	4.13	.323	2.525	.058	.541					
	ilkokul	399	4.18	.315								
	ortaokul	223	4.23	.308								
	lise	229	4.24	.296								
	lisans ve üzeri	108	4.27	.319								

( $p < .05$ )

Tablo 14'e göre genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre farklılığa bakıldığında sadece kullanım ( $F_{(kullanım)}=4.800$ ) boyutunda gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ardından hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testi incelenmiştir. Kullanım boyutunda

Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Tukey testi seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testi sonucu kullanım alt boyutunda (Tukey) okur-yazar değil ile lisans grupları arasında lisans grubunun lehine; ilkokul ile lise ve lisans-lisansüstü grupları arasında da lisans-lisansüstü grubunun lehine; lise ile ilkokul grupları arasında, lise grubunun lehine; lisans-lisansüstü ile okuryazar değil ve ilkokul grupları arasında da, yine lisans-lisansüstü grubunun lehine anlamlı farklılıkların olduğu bulgulanmıştır.

Babaların da eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin kullanım alt boyutundaki algıları yükselmektedir. Eğitimli anneler gibi genel olarak eğitimli babaların da medya araçlarını kendilerinin de kullanabildiklerinden dolayı çocuklarının da medya araçlarını kullanabildiği düşünülmektedir. Öğrenciler arasında etki ve farkındalık alt boyutlarında ise baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına, baba eğitim durumu her ne olursa olsun, medya okuryazarlığının etki ve farkındalık boyutlarına babaların kendileri hâkim değillerse çocuklarının da hâkim olmayacakları söylenebilir.

### **Öğrencilerin Hane Geliri Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “hane geliri” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır.

Tablo 15

*Öğrencilerin Hane Geliri Ortalamaları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA Sonuçları*

Boyut	Hane Geliri	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Etki (F1)	1500 TL ve altı	306	4.38	.428	1.419	.236
	1500-2500 TL	370	4.39	.419		
	2500 -3500 TL	193	4.36	.418		
	3500 TL ve üstü	131	4.46	.436		
Farkındalık (F2)	1500 TL ve altı	306	4.04	.389	2.075	.102
	1500-2500 TL	370	4.08	.383		
	2500 -3500 TL	193	4.13	.417		
	3500 TL ve üstü	131	4.11	.402		
Kullanım (F3)	1500 TL ve altı	306	4.14	.474	1.799	.146
	1500-2500 TL	370	4.16	.464		
	2500 -3500 TL	193	4.21	.472		
	3500 TL ve üstü	131	4.23	.431		
MOA	1500 TL ve altı	306	4.19	.303	1.962	.118
	1500-2500 TL	370	4.21	.310		
	2500 -3500 TL	193	4.23	.324		
	3500 TL ve üstü	131	4.26	.307		

( $p < ,05$ )

Tablo 15'e göre genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında öğrencilerin hane gelirlerine göre farklılıklarına bakıldığında gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Hane gelir durumunun öğrencilerin, medya okuryazarlığı algıları üzerinde etkili olmadığı düşünülmektedir.

**Öğrencilerin Aileleri ile Yaşadıkları Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “aileleri ile yaşadıkları coğrafi bölge” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 16

*Öğrencilerin Aileleri ile Yaşadıkları Coğrafi Bölge Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	(I)	ANOVA				Levene		Post-Hoc				
		N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I - J)	Hata	p
F1	Marmara	176	4.40	.400	.383	.890	.362					
	Ege	88	4.42	.404								
	İç Anadolu	160	4.40	.434								
	Akdeniz	128	4.38	.409								
	Karadeniz	141	4.39	.425								
	Doğu Anadolu	145	4.40	.433								
	Güneydoğu Anadolu	162	4.35	.458								
F2	Marmara	176	4.13	.397	1.121	.348	.235					
	Ege	88	4.12	.364								
	İç Anadolu	160	4.08	.409								
	Akdeniz	128	4.05	.366								
	Karadeniz	141	4.04	.383								
	Doğu Anadolu	145	4.06	.390								
	Güneydoğu Anadolu	162	4.07	.426								

(p< ,05)



Tablo 16 devamı

*Öğrencilerin Aileleri ile Yaşadıkları Coğrafi Bölge Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I - J)	Hata	p
F3	Marmara	176	4.25	.448	2.711	.013	.302	Tukey	Ege	.010	.060	1.00
									İç Anadolu	.028	.051	.998
									Akdeniz	.085	.054	.690
									Karadeniz	.117	.052	.280
									Doğu Anadolu	.153	.052	.049
									Güneydoğu Anadolu	.137	.050	.093
	Ege	88	4.24	.474					Marmara	-.010	.060	1.00
									İç Anadolu	.018	.061	1.00
									Akdeniz	.075	.064	.903
									Karadeniz	.107	.063	.618
									Doğu Anadolu	.143	.063	.250
									Güneydoğu Anadolu	.127	.061	.367
	İç Anadolu	160	4.22	.455					Marmara	-.028	.051	.998
									Ege	-.018	.061	1.00
									Akdeniz	.057	.055	.943
Karadeniz					.089	.053	.643					
Doğu Anadolu					.125	.053	.217					
Güneydoğu Anadolu					.109	.052	.343					
Akdeniz	128	4.17	.458	Marmara	-.085	.054	.690					
				Ege	-.075	.064	.903					
				İç Anadolu	-.057	.055	.943					
				Karadeniz	.031	.056	.998					
				Doğu Anadolu	.068	.056	.892					
				Güneydoğu Anadolu	.052	.055	.965					

(p&lt; .05)

Tablo 16 devamı

*Öğrencilerin Aileleri ile Yaşadıkları Coğrafi Bölge Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I - J)	Hat.	p
F3	Doğu Anadolu	145	4.10	.430					Marmara	-.117	.052	.280
									Ege	-.107	.063	.618
									İç Anadolu	-.089	.053	.643
									Akdeniz	-.031	.056	.998
									Doğu Anadolu	.036	.055	.994
									Güneydoğu Anadolu	.021	.053	1.00
									Marmara	-.153	.052	.049
									Ege	-.143	.063	.250
									İç Anadolu	-.125	.053	.217
									Akdeniz	-.068	.056	.892
Güneydoğu Anadolu	162	4.11	.511						Karadeniz	-.036	.055	.994
									Güneydoğu Anadolu	-.016	.053	1.00
									Marmara	-.137	.050	.093
									Ege	-.127	.061	.367
									İç Anadolu	-.109	.052	.343
									Akdeniz	-.052	.055	.965
									Karadeniz	-.021	.053	1.00
									Doğu Anadolu	.016	.053	1.00
									Marmara	176	4.26	.300
									Ege	88	4.26	.292
MOA					1.585	.148	.328		İç Anadolu	160	4.23	.316
									Akdeniz	128	4.20	.285
									Karadeniz	141	4.19	.298
									Doğu Anadolu	145	4.19	.318
									Güneydoğu Anadolu	162	4.18	.347

(p&lt; ,05)

Tablo 16 incelendiğinde genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında aile ile yaşanan coğrafi bölgeye göre farklılığa bakıldığında sadece kullanım ( $F_{(Kullanım)}=2.711$ ) boyutunda gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ardından hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testi incelenmiştir. Etki boyutunda Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Tukey testi seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testi sonucu kullanım alt boyutunda (Tukey) Marmara bölgesi ile Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrenciler arasında, Marmara bölgesinde yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Marmara bölgesinin Türkiye'nin en gelişmiş bölgesi olarak, medya araçlarının kullanımı konusunda daha gelişmiş imkânlarla sahip olması ve Doğu Anadolu bölgesinin de buna zıt bir şekilde dezavantajlı bir bölge olmasının, MOAÖ'nün kullanım alt boyutunda Marmara bölgesinde yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık yaratmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan her ne kadar bazı bölgeler arasında hala medya araçlarının kullanımı konusunda sıkıntılar olsa da; genel medya okuryazarlığı algısı ile medya okuryazarlığının etki ve farkındalık alt boyutlarında, yaşanan bölgeye bakılmaksızın hayatı etkilediği düşünülmektedir.

### **Öğrencilerin Aileleriyle Birlikte Yaşadıkları Yerin Niteliği Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “aile ile yaşanan yerin niteliği” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 17

*Öğrencilerin Aileleriyle Birlikte Yaşadıkları Yerin Niteliği Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene		Tür	Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p		(J)	(I-J)	Hata p		
F1	köy	195	4.36	.431	1.055	.378	.944					
	kasaba	35	4.31	.460								
	ilçe	315	4.38	.426								
	il merkezi	187	4.42	.417								
	büyükşehir	268	4.42	.417								
F2	köy	195	4.02	.365	2.453	.044	.023	Games& Howell	kasaba	.013	.057	.999
									ilçe	-.069	.034	.261
									il merkezi	-.042	.040	.828
									büyükşehir	-.105	.036	.031
									köy	-.013	.057	.999
	kasaba	35	4.01	.300					ilçe	-.082	.055	.579
									il merkezi	-.055	.059	.884
									büyükşehir	-.118	.056	.240
									köy	.069	.034	.261
									ilçe	.082	.055	.579
ilçe	315	4.09	.397	il merkezi	.027	.037	.948					
				büyükşehir	-.036	.034	.820					
				köy	.042	.040	.828					
				kasaba	.055	.059	.884					
				ilçe	-.027	.037	.948					
il merkezi	187	4.06	.408	büyükşehir	-.063	.039	.481					
				köy	.105	.036	.031					
				kasaba	.118	.056	.240					
				ilçe	.036	.034	.820					
				il merkezi	.063	.039	.481					
büyükşehir	268	4.13	.409									

Boyut	ANOVA				Levene		Tür	Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p		(J)	(I-J)	Hat.	p	
F3	köy	195	4.05	.423	4.527	.001	.111	Tukey	kasaba	-.112	.085	.680
									ilçe	-.140	.042	.008
									il merkezi	-.141	.047	.024
									büyükşehir	-.176	.043	.001
									köy	.112	.085	.680
	kasaba	35	4.16	.514					ilçe	-.029	.082	.997
									il merkezi	-.030	.085	.997
									büyükşehir	-.064	.083	.938
									köy	.140	.042	.008
									kasaba	.029	.082	.997
ilçe	315	4.19	.454	il merkezi	-.001	.043	1.00					
				büyükşehir	-.036	.038	.885					
				köy	.141	.047	.024					
				kasaba	.030	.085	.997					
				ilçe	.001	.043	1.00					
il merkezi	187	4.19	.466	büyükşehir	-.035	.044	.934					
				köy	.176	.043	.001					
				kasaba	.064	.083	.938					
				ilçe	.036	.038	.885					
				il merkezi	.035	.044	.934					
büyükşehir	268	4.23	.487									

Tablo 17 devamı

*Öğrencilerin Aileleriyle Birlikte Yaşadıkları Yerin Niteliği Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

						Tukey			
						kasaba	-.006	.056	1.00
						ilçe	-.069	.028	.098
						il merkezi	-.072	.031	.150
						büyükşehir	-.106	.029	.003
	köy	195	4.15	.290		köy	.006	.056	1.00
						ilçe	-.063	.055	.784
						il merkezi	-.065	.057	.778
						büyükşehir	-.099	.055	.383
	kasaba	35	4.16	.304		köy	.069	.028	.098
						kasaba	.063	.055	.784
						il merkezi	-.002	.028	1.00
						büyükşehir	-.036	.025	.622
MOA	ilçe	315	4.22	.310	3.680	.006	.835		
						köy	.072	.031	.150
						kasaba	.065	.057	.778
						ilçe	.002	.028	1.00
	il merkezi	187	4.22	.316					
						büyükşehir	-.033	.029	.786
						köy	.106	.029	.003
						kasaba	.099	.055	.383
	büyük şehir	268	4.26	.318					
						ilçe	.036	.025	.622
						il merkezi	.033	.029	.786

( $p < .05$ )

Tablo 17 incelendiğinde genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında aile ile yaşanan yerin niteliğine göre farklılığa bakıldığında farkındalık ( $F_{\text{Farkındalık}}=2.453$ ) ve kullanım ( $F_{\text{Kullanım}}=4.527$ ) alt boyutları ile genel medya okuryazarlığı algısı ( $F_{\text{MOA}}=3.680$ ) gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ardından hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testi incelenmiştir. Kullanım boyutunda ve genel medya okuryazarlığında Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Tukey seçilirken, Farkındalık boyutunda ise Levene testi sonucu .05'den küçük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Games-Howell testi seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testi sonucu farkındalık boyutu (Games-Howell) ile genel medya okuryazarlığı algısında (Tukey) büyükşehir ve köyde yaşayan öğrenciler arasında, büyükşehirde yaşayan öğrencilerin lehine; kullanım boyutunda ise köy ile ilçe, il merkezi ve büyükşehir grupları arasında, yine büyükşehirde yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır.

Gruplar arasındaki farklılıklar incelendiğinde, farkındalık boyutu ile genel medya okuryazarlığı algısında büyükşehir ve köyde yaşayan öğrenciler arasında

büyükşehirde yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmasının nedeni olarak, büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin medya ile daha fazla içli dışlı oldukları ve daha fazla medya mesajına maruz kaldıkları için farkındalıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Kullanım boyutunda da köy ile ilçe, il merkezi veya büyükşehirde yaşayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olmakla birlikte büyükşehirde yaşayan öğrencilerin kullanım boyutunda daha yüksek algıya sahip olmalarının etraflarındaki medya araç çeşitliliğinin fazlalığından dolayı olduğu düşünülmektedir. Yerleşim yeri büyüdükçe medya araçlarını kullanım ve üst bilişsel medya farkındalığı da arttığı düşünülmektedir. Etki alt boyutunda öğrencilerin aileleriyle birlikte yaşadıkları yerin niteliğine bakılmaksızın, öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları düşünülmektedir.

### **Öğrencilerin TV İzleme Süresi Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “TV izleme süresi” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Günlük TV İzleme Süreleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları

Boyut	(I)	N	ANOVA			Levene			Tür	Post-Hoc			
			$\bar{X}$	ss	F	p	p	(J)		(I-J)	Hata	p	
hiç	352	4.44	.429	2.408	.048	.478	Tukey	1-2	.086	.031	.046		
								2-4	.047	.038	.743		
								4-6	.124	.059	.216		
								6 +	.031	.119	.999		
								hiç	-.086	.031	.046		
1-2	388	4.35	.409	2.408	.048	.478	Tukey	2-4	-.039	.038	.834		
								4-6	.038	.058	.967		
								6 +	-.055	.119	.990		
								hiç	-.047	.038	.743		
								1-2	.039	.038	.834		
2-4	186	4.39	.429	2.408	.048	.478	Tukey	4-6	.077	.062	.728		
								6 +	-.016	.121	1.00		
								hiç	-.124	.059	.216		
								1-2	-.038	.058	.967		
								2-4	-.077	.062	.728		
4-6	61	4.32	.451	2.408	.048	.478	Tukey	6 +	-.093	.129	.951		
								hiç	-.031	.119	.999		
								1-2	.055	.119	.990		
								2-4	.016	.121	1.00		
								4-6	.093	.129	.951		
6 +	13	4.41	.428	2.408	.048	.478	Tukey	1-2	.055	.119	.990		
								2-4	.016	.121	1.00		
								4-6	.093	.129	.951		
								hiç	-.031	.119	.999		

(p< ,05)

Tablo 18 devamı

*Öğrencilerin Günlük TV İzleme Süreleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Tür	Post-Hoc			
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p		(J)	(I-J)	Hata	p
F2	hiç	352	4.12	.413	3.126	.014	.027	Games & Howell	1-2	.050	.030	.450
									2-4	.063	.034	.365
									4-6	.144	.051	.042
									6 +	.251	.138	.406
	1-2	388	4.07	.391					hiç	-.050	.030	.450
									2-4	.013	.033	.995
									4-6	.095	.050	.323
									6 +	.201	.138	.603
	2-4	186	4.06	.362					hiç	-.063	.034	.365
									1-2	-.013	.033	.995
									4-6	.082	.053	.532
									6 +	.188	.139	.664
4-6	61	3.98	.357	hiç	-.144	.051	.042					
				1-2	-.095	.050	.323					
				2-4	-.082	.053	.532					
				6 +	.106	.144	.944					
6 +	13	3.87	.491	hiç	-.251	.138	.406					
				1-2	-.201	.138	.603					
				2-4	-.188	.139	.664					
				4-6	-.106	.144	.944					

(p< ,05)



Tablo 18 devamı

*Öğrencilerin Günlük TV İzleme Süreleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
F3	hiç	352	4.21	.485	2.255	.061	.098	Tukey	1-2	.058	.022	.075
	1-2	388	4.18	.457					2-4	.059	.028	.219
	2-4	186	4.14	.443					4-6	.142	.042	.008
	4-6	61	4.05	.448					6 +	.144	.087	.467
	6 +	13	4.06	.447					hiç	-.058	.022	.075
MOA	hiç	352	4.26	.327	3.991	.003	.185	Tukey	1-2	.000	.027	1.00
	1-2	388	4.20	.296					4-6	.083	.042	.286
	2-4	186	4.20	.299					6 +	.085	.087	.865
	4-6	61	4.12	.317					hiç	-.059	.028	.219
	6 +	13	4.12	.291					1-2	-.000	.027	1.00
	hiç	352	4.26	.327					4-6	.083	.045	.360
	1-2	388	4.20	.296					6 +	.085	.088	.874
	2-4	186	4.20	.299					hiç	-.142	.042	.008
	4-6	61	4.12	.317					1-2	-.083	.042	.286
	6 +	13	4.12	.291					2-4	-.083	.045	.360
	hiç	352	4.26	.327					6 +	.001	.094	1.00
	1-2	388	4.20	.296					hiç	-.144	.087	.467
	2-4	186	4.20	.299					1-2	-.085	.087	.865
4-6	61	4.12	.317	2-4	-.085	.088	.874					
6 +	13	4.12	.291	4-6	-.001	.094	1.00					

(p<,05)

Tablo 18 incelendiğinde genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında öğrencilerin günlük TV izleme sürelerine göre farklılığa bakıldığında Etki ( $F_{(etki)}=2.408$ ) ve farkındalık ( $F_{(Farkındalık)}=3.126$ ) alt boyutları ile genel medya okuryazarlığı algısında ( $F_{(MOA)}=3.991$ ) gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ardından hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testine bakılmıştır. Kullanım boyutunda ve genel medya okuryazarlığında Levene testi sonucu

.05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Tukey seçilirken, Farkındalık boyutunda ise Levene testi sonucu .05'den küçük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Games-Howell testi seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testi sonucu farkındalık boyutu (Games-Howell) ile genel medya okuryazarlığı algısında (Tukey) hiç TV izlemeyen öğrenciler ile günlük 4-6 saat arası TV izleyen öğrenciler arasında, hiç TV izlemeyen öğrencilerin lehine; etki (Tukey) boyutunda ise hiç TV izlemeyen öğrenciler ile günlük 1-2 saat arası TV izleyen öğrenciler arasında, yine hiç TV izlemeyen öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır.

Hiç TV izlemeyen öğrencilerin, 4-6 saat arası TV izleyen öğrencilere göre genel medya okuryazarlığı algısı ve farkındalık alt boyutunda medya okuryazarlığı algılarının yüksek çıkması ile yine etki alt boyutunda da hiç TV izlemeyen öğrencilerin 1-2 saat arası TV izleyen öğrencilere göre medya okuryazarlığı algılarının yüksek çıkması sonucuna göre; TV izlemenin öğrencileri yönlendirdiği ve eleştirel bir gözle değerlendirme yapabilmelerinin önüne set çekerek verilen mesajları doğru olarak kabul ettirdiği düşünülmektedir. Öğrencilerin kullanım alt boyutunda medya okuryazarlığı algılarında herhangi bir farklılık çıkmamasının nedeni olarak da medya araçlarının kullanımının TV izleme süresine göre değil öğrencilerin çevrelerine göre şekillendiği düşünülmektedir.

### **Öğrencilerin İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “İnternet kullanma süresi” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 19

*Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanım Süreleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
F1	hiç	6	4.31	.476	1.775	.132	.756					
	1-2	170	4.33	.421								
	2-4	358	4.39	.423								
	4-6	276	4.39	.422								
	6+	190	4.45	.427								
F2	hiç	6	4.17	.298	.942	.439	.313					
	1-2	170	4.05	.384								
	2-4	358	4.11	.388								
	4-6	276	4.07	.393								
	6+	190	4.07	.419								
Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
F3	hiç	6	3.88	.494	4.142	.002	.483	Tukey	1-2	-.206	.192	.821
	1-2	2-4	-.285	.190					.564			
		4-6	-.326	.191					.428			
		6+	-.380	.192					.274			
		hiç	.206	.192					.821			
2-4	2-4	-.079	.043	.353								
	4-6	-.120	.045	.060								
	6+	-.174	.049	.003								
	hiç	.285	.190	.564								
4-6	1-2	.079	.043	.353								
	4-6	-.041	.037	.800								
	6+	-.095	.041	.146								
	hiç	.326	.191	.428								
6+	1-2	.120	.045	.060								
	2-4	.041	.037	.800								
	6+	-.054	.044	.726								
	hiç	.380	.192	.274								
hiç	1-2	.174	.049	.003								
	2-4	.095	.041	.146								
	4-6	.054	.044	.726								

Tablo 19 devamı

*Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanım Süreleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	(I)	ANOVA			F	p	Levene	p	Tür	Post-Hoc		
		N	$\bar{X}$	ss						(J)	(I-J)	Hata
	hiç	6	4.14	.378								
	1-2	170	4.16	.296								
MOA	2-4	358	4.22	.308	2.284	.059	.659					
	4-6	276	4.22	.303								
	6 +	190	4.25	.333								

( $p < .05$ )

Tablo 19 incelendiğinde genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerine göre farklılığa bakıldığında sadece kullanım ( $F_{(kullanım)}=4.142$ ) alt boyutunda gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ardından hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testine bakılmıştır. Kullanım alt boyutunda Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Tukey testi seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testi sonucu kullanım (Tukey) alt boyutunda günlük 1-2 saat arası ile 6 saatten fazla internet kullanan öğrenciler arasında, günlük 6 saatten fazla internet kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerine bağlı olarak medya okuryazarlığı algıları incelendiğinde kullanım alt boyutunda günlük 6 saatten fazla bir süre internete bağlı kalan öğrencilerin algılarının günlük 1-2 saat internet kullanan öğrencilerden daha yüksek olduğu ve bunun nedeni olarak da, internet kullanım süresinin artmasının öğrencilerin medya araçlarıyla daha çok ilgili ve iç içe olmalarını sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin genel medya okuryazarlığı algısı ile etki ve farkındalık alt boyutlarında internet kullanım süresine göre medya okuryazarlığı algılarında anlamlı bir fark bulunamamasında, internette öğrencilerin eğitici siteleri tercih etmemelerinin ve dolayısı ile internetin, öğrencilere medya okuryazarlığının etkilerini öğretecek ve onlarda farkındalık yaratabilecek herhangi bir etki oluşturmadığı düşünülmektedir.

## **Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullanılan Medya Aracı Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algularına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “kullanılan medya aracı” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir.



Tablo 20

*Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullandıkları Medya Araçları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
F1	TV	2	4.08	.118	1.730	.141	.105	Tukey	Bilgisayar Tablet	.050	.278	1.00
	Bilgisayar Tablet	411	4.35	.425					Cep Telefonu	.117	.278	.994
	Cep Telefonu	576	4.42	.424					Gazete	.333	.358	.885
	Gazete	3	4.56	.509					Dergi	-.229	.310	.947
	Dergi	8	4.50	.282					TV	-.050	.278	1.00
F2	TV	2	4.17	.943	3.334	.010	.270	Tukey	Cep Telefonu	.066	.025	.048
	Bilgisayar Tablet	411	4.12	.397					Gazete	.283	.228	.725
	Cep Telefonu	576	4.05	.388					Dergi	-.279	.140	.270
	Gazete	3	3.83	.441					TV	-.117	.278	.994
	Dergi	8	4.40	.320					Bilgisayar Tablet	-.066	.025	.048
	Bilgisayar Tablet	411	4.12	.397					Gazete	.217	.227	.876
	Cep Telefonu	576	4.05	.388					Dergi	-.346	.140	.097
	Gazete	3	3.83	.441					TV	-.333	.358	.885
	Dergi	8	4.40	.320					Bilgisayar Tablet	-.283	.228	.725
	Bilgisayar Tablet	411	4.12	.397					Cep Telefonu	-.217	.227	.876
Cep Telefonu	576	4.05	.388	Dergi	-.563	.266	.214					
Gazete	3	3.83	.441	TV	.229	.310	.947					
Dergi	8	4.40	.320	Bilgisayar Tablet	.279	.140	.270					
								Cep Telefonu	.346	.140	.097	
								Gazete	.563	.266	.214	

(p< ,05)

Tablo 20 devamı

*Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullandıkları Medya Araçları Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene		Post-Hoc					
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
F3	TV	2	4.00	1.061	1.153	.330	.135					
	Bilgisayar Tablet	411	4.20	.452								
	Cep Telefonu	576	4.15	.472								
	Gazete	3	4.50	.500								
	Dergi	8	4.13	.443								
MOA	TV	2	4.09	.574	.684	.603	.222					
	Bilgisayar Tablet	411	4.22	.316								
	Cep Telefonu	576	4.21	.309								
	Gazete	3	4.27	.281								
	Dergi	8	4.36	.184								

( $p < .05$ )

Tablo 20 incelendiğinde genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları medya aracının çeşidine göre farklılığa bakıldığında sadece farkındalık ( $F_{\text{farkındalık}}=3.334$ ) alt boyutunda gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ardından hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testi incelenmiştir. Kullanım alt boyutunda Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Tukey seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testi sonucu farkındalık (Tukey) alt boyutunda ders çalışırken bilgisayar/tablet ile cep telefonu kullanan öğrenciler arasında, bilgisayar/tablet kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları medya araçları bakımından genel medya okuryazarlığı ve alt boyutlarına yönelik algıları değerlendirildiğinde, farkındalık boyutunda bilgisayar/tablet ile cep telefonu kullanan öğrenciler arasında, bilgisayar/tablet kullanan öğrencilerin algılarının cep telefonu kullanan öğrencilere göre daha yüksek olmasının nedeninin, bilgisayar ve tabletin cep telefonuna göre daha büyük ekrana sahip olması ve eğitim için de daha elverişli teknolojik aletler oldukları düşünülmektedir. Öğrencilerin kullanım alt boyutunda, medya okuryazarlığı algılarında herhangi bir farklılık çıkmamasının nedeninin

öğrencilerin büyük çoğunluğunun zaten aynı medya araçlarını kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin etki alt boyutunda, medya okuryazarlığı algılarında herhangi bir farklılık çıkmamasında kullanılan medya araçlarının bu yönde herhangi bir etki yaratmadığı düşünülmektedir.

### **Öğrencilerin Daha Önceden Medya Okuryazarlığı Dersi Alıp Almadığı Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutları ile bağımsız değişken “medya okuryazarlığı dersi alıp almama” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için t testi (Independent-Samples t-Test) kullanılmış ve yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

*Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersi Alıp Almama Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları*

Boyut	Medya Okuryazarlığı Dersi		N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
	Alma Durumu							
Etki (F1)	evet		144	4.41	.424	998	.973	.637
	hayır		856	4.39	.424			
Farkındalık (F2)	evet		144	4.11	.416	998	.405	.361
	hayır		856	4.07	.391			
Kullanım (F3)	evet		144	4.25	.472	998	.950	.048
	hayır		856	4.16	.463			
MOA	evet		144	4.2548	.31938	998	.659	.158
	hayır		856	4.2142	.30998			

( $p < .05$ )

Tablo 21’e göre genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında medya okuryazarlığı dersi alıp almamaya göre farklılığa bakıldığında genel medya okuryazarlığı ( $t_{(MOA)(998)}=.659$ ;  $p > .05$ ) ile etki ( $t_{(Etki)(998)}=.973$ ;  $p > .05$ ) ve farkındalık ( $t_{(Farkındalık)(998)}=.405$   $p > .05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunamamış iken kullanım  $t_{(Kullanım)(998)}=.950$   $p < .05$ ) alt boyutunda bu araştırmaya dâhil olmadan önce medya okuryazarlığı dersi almış olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Bu bulgu, öğrencilerin medya okuryazarlığı algısı ve birer bileşeni olan etki ve farkındalık alt boyutlarında bu dersi daha önce alıp almamaya göre benzer



görüşler içerisinde olmalarına rağmen, kullanım alt boyutunda farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin daha önceden medya okuryazarlığı dersi alıp almadığı değişkenine göre medya okuryazarlığı algılarına bakıldığında kullanım alt boyutunda, bu dersi daha önceden almış olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmasının nedeni olarak medya okuryazarlığı dersinin medya araçları kullanımına olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Genel medya okuryazarlığı ile etki ve farkındalık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamasının nedeni olarak da öğrencilerin almış oldukları medya okuryazarlığı dersinin bu yönde yetersiz olduğu düşünülmektedir.

### **Öğrencilerin Kendilerini Nasıl Bir Medya Okuryazarı Olarak Nitelendirdiği Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “kendini medya okuryazarı olarak değerlendirme” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 22

*Öğrencilerin Kendilerini Nasıl Bir Medya Okuryazarı Olarak Nitelendirdikleri Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
F1	yeterli	274	4.43	.392	1.937	.145	.005					
	yetersiz	330	4.37	.447								
	kararsızım	396	4.38	.425								
F2	yeterli	274	4.26	.402	51.497	.000	.009	Games & Howell	yetersiz	.308	.032	.000
	yetersiz	330	3.96	.372					kararsızım	.207	.030	.000
									yeterli	-.308	.032	.000
	kararsızım	396	4.06	.360					kararsızım	-.100	.027	.001
									yeterli	-.207	.030	.000
	F3	yeterli	274	4.37					.427	38.755	.000	.476
yetersiz		330	4.05	.474	yetersiz	.317	.037	.000				
					kararsızım	.219	.035	.000				
kararsızım		396	4.15	.440	yeterli	-.317	.037	.000				
					kararsızım	-.098	.033	.010				
MOA		yeterli	274	4.35	.296	41.128	.000	.949	Tukey			
	yetersiz	330	4.13	.304	yetersiz					.098	.033	.010
					kararsızım					.217	.024	.000
	kararsızım	396	4.19	.298	kararsızım					.154	.023	.000
					yeterli					-.217	.024	.000
					yetersiz					-.063	.022	.013
				yeterli	-.154	.023	.000					
				yetersiz	.063	.022	.013					

(p< ,05)

Tablo 22'ye göre genel medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında öğrencilerin kendilerini nasıl bir medya okuryazarı olarak nitelendirdiklerine göre farklılığa bakıldığında sadece etki ( $F_{(etki)}=1.937$ ) alt boyutunda gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farkındalık ve kullanım alt boyutları ile genel medya okuryazarlığında gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Ardından hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testi

incelenmiştir. Farkındalık alt boyutunda Levene testi sonucu .05'den küçük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Games & Howell; genel medya okuryazarlığı ile kullanım alt boyutunda Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak da Tukey testi seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testleri sonucu genel medya okuryazarlığı (Tukey) ile farkındalık (Games & Howell) ve etki (Tukey) alt boyutlarında yeterli, kararsız ve yetersiz grupları arasında, kendini yeterli bir medya okuryazarı gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin kendilerini bir medya okuryazarı olarak nasıl değerlendirdiklerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; genel medya okuryazarlığı algısı ile farkındalık ve kullanım alt boyutlarında kendilerini yeterli bulan öğrencilerin algılarının kendilerini yetersiz bulan veya bu konuda karar veremeyen öğrencilere göre daha yüksek olmasının nedeninin, kendilerini yeterli bulan öğrencilerin medya okuryazarlığı algılarının diğer öğrencilere göre yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin kendilerini nasıl bir medya okuryazarı olarak gördüklerinin etki alt boyutu üzerinde bir etki yaratmadığı düşünülmektedir.

### **Öğrencilerin Okudukları Üniversite Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bağımlı değişken medya okuryazarlığı ile bağımsız değişken “üniversite” değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için One-way ANOVA yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenlerde anlamlı farklılıklar var ise bu farklılığın bağımlı değişkendeki hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlerken hangi post-hoc testinin seçileceğine ise Levene testinin sonucuna bakılarak karar verilmiştir.

Tablo 23

*Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene		Tür	Post-Hoc			
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p		(J)	(I-J)	Hata	p
Akdeniz	130	4.57	.355					Gazi	.305	.046	.000
								Karadeniz Teknik	.299	.044	.000
								Marmara	.405	.051	.000
Atatürk	160	4.56	.356					Gazi	.287	.044	.000
								Karadeniz Teknik	.282	.041	.000
								Marmara	.388	.049	.000
Dicle	130	4.46	.369					Gazi	.194	.047	.001
								Karadeniz Teknik	.189	.044	.001
								Marmara	.295	.051	.000
Dumlupınar	120	4.46	.430					Gazi	.188	.052	.006
								Karadeniz Teknik	.182	.050	.006
								Marmara	.289	.056	.000
F1				21.99	.000	.000	Games & Howell				
Gazi	160	4.27	.427					Akdeniz	-.305	.046	.000
								Atatürk	-.287	.044	.000
								Dicle	-.194	.047	.001
Karadeniz Teknik	170	4.28	.396					Dumlupınar	-.188	.052	.006
								Akdeniz	-.299	.044	.000
								Atatürk	-.282	.041	.000
Marmara	130	4.17	.458					Dicle	-.189	.044	.001
								Dumlupınar	-.182	.050	.006
								Akdeniz	-.405	.051	.000
								Atatürk	-.388	.049	.000
								Dicle	-.295	.051	.000
								Dumlupınar	-.289	.056	.000

(p< ,05)

Tablo 23 devamı

*Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
F2	Akdeniz	130	4.76	.106	29.94	.000	.000	Games & Howell	Atatürk	.328	.012	.00
									Dicle	.562	.011	.000
									Dumlu pınar	.705	.012	.000
									Gazi	.811	.011	.000
									Karaden. Teknik	1.00	.011	.000
	Marmara	1.26	.014	.000								
	Akdeniz	-.328	.012	.000								
	Dicle	.233	.009	.000								
	Dumlu pınar	.377	.010	.000								
	Gazi	.483	.010	.000								
Karadeniz Teknik	.674	.010	.000									
Marmara	.939	.013	.000									
Akdeniz	-.562	.011	.000									
Atatürk	-.233	.009	.000									
Dumlu pınar	.143	.009	.000									
Gazi	.250	.008	.000									
Karaden. Teknik	.441	.008	.000									
Marmara	.705	.012	.000									
Dicle	130	4.19	.062									

(p&lt; .05)

Tablo 23 devamı

*Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hata	p
Dumlupınar	120	4.05	.077						Akdeniz	-.705	.012	.000
									Atatürk	-.377	.010	.000
									Dicle	-.143	.009	.000
									Gazi	.107	.009	.000
									Karadeniz Teknik	.297	.010	.000
									Marmara	.562	.013	.000
Gazi	160	3.94	.079		29.94	.000	.000	Games & Howell	Akdeniz	-.811	.011	.000
									Atatürk	-.483	.010	.000
									Dicle	-.250	.008	.000
									Dumlu pınar	-.107	.009	.000
									Karadeniz Teknik	.191	.009	.000
									Marmara	.455	.012	.000
Karadeniz Teknik	170	3.75	.084						Akdeniz	-1.00	.011	.000
									Atatürk	-.674	.010	.000
									Dicle	-.441	.008	.000
									Dumlu pınar	-.297	.010	.000
									Gazi	-.191	.009	.000
									Marmara	.264	.012	.000
Marmara	130	3.49	.121						Akdeniz	-1.26	.014	.000
									Atatürk	-.939	.013	.000
									Dicle	-.705	.012	.000
									Dumlu pınar	-.562	.013	.000
									Gazi	-.455	.012	.000
									Karadeniz Teknik	-.264	.012	.000

(p&lt; ,05)

Tablo 23 devamı

*Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene		Tür	Post-Hoc		
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p		(J)	(I-J)	Hat. p
Akdeniz	130	4.61	.390					Atatürk	.246	.049.000
								Dicle	.417	.049.000
								Dumlupınar	.444	.052.000
								Gazi	.522	.046.000
								Karadeniz Teknik	.654	.046.000
								Marmara	.720	.048.000
								Akdeniz	-.246	.049.000
								Dicle	.172	.049.010
								Dumlupınar	.198	.053.004
								Gazi	.277	.047.000
Atatürk	160	4.36	.444					Karadeniz Teknik	.408	.047.000
								Marmara	.475	.049.000
								Akdeniz	-.417	.049.000
								Atatürk	-.172	.049.010
								Karadeniz Teknik	.236	.047.000
								Marmara	.303	.048.000
								Akdeniz	-.444	.052.000
								Atatürk	-.198	.053.004
								Karadeniz Teknik	.210	.050.001
								Marmara	.277	.052.000
Dicle	130	4.19	.394					Akdeniz	-.522	.046.000
								Atatürk	-.277	.047.000
								Karadeniz Teknik	.132	.044.050
								Marmara	.198	.046.000
								Akdeniz	-.654	.046.000
								Atatürk	-.408	.047.000
								Dicle	-.236	.047.000
								Dumlupınar	-.210	.050.001
								Gazi	-.132	.044.050
								Akdeniz	-.720	.048.000
Dumlupınar	120	4.17	.428					Atatürk	-.475	.049.000
								Dicle	-.303	.048.000
								Dumlupınar	-.277	.052.000
								Gazi	-.198	.046.000
								Karadeniz Teknik	.170	.049.000
								Marmara	.246	.049.000
								Akdeniz	-.246	.049.000
								Atatürk	-.172	.049.010
								Karadeniz Teknik	.236	.047.000
								Marmara	.303	.048.000
Gazi	160	4.09	.396					Akdeniz	-.522	.046.000
								Atatürk	-.277	.047.000
								Karadeniz Teknik	.132	.044.050
								Marmara	.198	.046.000
								Akdeniz	-.654	.046.000
								Atatürk	-.408	.047.000
								Dicle	-.236	.047.000
								Dumlupınar	-.210	.050.001
								Gazi	-.132	.044.050
								Akdeniz	-.720	.048.000
Karadeniz Teknik	170	3.96	.410					Atatürk	-.475	.049.000
								Dicle	-.303	.048.000
								Dumlupınar	-.277	.052.000
								Gazi	-.198	.046.000
								Karadeniz Teknik	.170	.049.000
								Marmara	.246	.049.000
								Akdeniz	-.246	.049.000
								Atatürk	-.172	.049.010
								Karadeniz Teknik	.236	.047.000
								Marmara	.303	.048.000
Marmara	130	3.89	.389					Akdeniz	-.522	.046.000
								Atatürk	-.277	.047.000
								Karadeniz Teknik	.132	.044.050
								Marmara	.198	.046.000
								Akdeniz	-.654	.046.000
								Atatürk	-.408	.047.000
								Dicle	-.236	.047.000
								Dumlupınar	-.210	.050.001
								Gazi	-.132	.044.050
								Akdeniz	-.720	.048.000

(p&lt; ,05)

Tablo 23 devamı

*Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hat.	p
MOA	Akdeniz	130	4.65	.188	308.87	.000	.167	Tukey	Atatürk	.190	.021	.000
									Dicle	.356	.022	.000
									Dumlu pınar	.418	.023	.000
									Gazi	.549	.021	.000
									Karadeniz Teknik	.651	.021	.000
									Marmara	.806	.022	.000
									Akdeniz	-.190	.021	.000
	Atatürk	160	4.46	.181	308.87	.000	.167	Tukey	Dicle	.165	.021	.000
									Dumlu pınar	.228	.022	.000
									Gazi	.358	.020	.000
									Karadeniz Teknik	.460	.020	.000
									Marmara	.616	.021	.000
									Akdeniz	-.356	.022	.000
									Atatürk	-.165	.021	.000
Dicle	130	4.29	.172	308.87	.000	.167	Tukey	Gazi	.192	.021	.000	
								Karadeniz Teknik	.295	.021	.000	
								Marmara	.450	.022	.000	
								Akdeniz	-.190	.021	.000	

(p&lt; ,05)



Tablo 23 devamı

*Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler Açısından Medya Okuryazarlığı ve Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki One-way ANOVA, Levene ve Post-Hoc Testi Sonuçları*

Boyut	ANOVA				Levene			Post-Hoc				
	(I)	N	$\bar{X}$	ss	F	p	p	Tür	(J)	(I-J)	Hat.	p
Dumlupınar	120	4.23	.180						Akdeniz	-.418	.023	.000
									Atatürk	-.228	.022	.000
									Gazi	.130	.022	.000
									Karadeniz Teknik	.232	.022	.000
									Marmara	.388	.023	.000
									Akdeniz	-.549	.021	.000
									Atatürk	-.358	.020	.000
									Dicle	-.192	.021	.000
									Dumlupınar	-.130	.022	.000
									Karadeniz Teknik	.102	.020	.000
Gazi	160	4.10	.190						Marmara	.257	.021	.000
									Akdeniz	-.651	.021	.000
									Atatürk	-.460	.020	.000
									Dicle	-.295	.021	.000
									Dumlupınar	-.232	.022	.000
									Gazi	-.102	.020	.000
									Marmara	.155	.021	.000
									Akdeniz	-.806	.022	.000
									Atatürk	-.616	.021	.000
									Dicle	-.450	.022	.000
Karadeniz Teknik	170	3.99	.175						Dumlupınar	-.388	.023	.000
									Gazi	-.257	.021	.000
									Karadeniz Teknik	-.155	.021	.000

(p&lt;,05)

Tablo 23 incelendiğinde medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında öğrencilerin okudukları üniversiteye göre farklılığa bakıldığında tüm alt boyutlarda ve genel medya okuryazarlığında gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Ardından hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyecek Post-Hoc testini seçmek için Levene testi incelenmiştir. Etki, farkındalık ve kullanım alt boyutlarında Levene testi sonucu .05'den küçük çıktığı için Post-Hoc testi olarak Games & Howell; genel medya

okuryazarlığı ile kullanım alt boyutunda Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post-Hoc testi olarak da Tukey testi seçilmiştir (Field, 2005).

Post-Hoc testleri sonucu genel medya okuryazarlığı (Tukey) ile etki, farkındalık ve kullanım (Games & Howell) alt boyutlarında Akdeniz üniversitesi öğrencilerin ortalamalarının anlamlı ve yüksek; Marmara üniversitesi öğrencilerinin ortalamalarının ise yine anlamlı ancak düşük bir şekilde diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerden farklılaştığı görülmüştür.



## **Dördüncü Bölüm**

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ile elde edilen bulgular üzerinde tartışmaya ve ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Son olarak da bulgular ve sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

#### **Tartışma**

Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, genel olarak medya okuryazarlığı algılarının hem ölçek hem de alt boyutlar bazında yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Bu sonuç Karaman ve Karataş'ın (2009) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin medya okuryazarlığı algıları cinsiyet değişkenine göre ele alındığında, genel medya okuryazarlığı algıları ile farkındalık ve kullanım alt boyutlarında erkeklerin algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç Som ve Kurt (2012) ile Sarsar ve Engin'nin (2015) yapmış olduğu araştırmalar ile zıtlık göstermekte ancak etki boyutunda ise bu çalışmalara paralel bir şekilde erkeklerin ve kadınların algıları benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin medya okuryazarlığı algıları kardeş sayısına göre incelendiğinde, farklılık boyutunda ve genel medya okuryazarlığı algısı boyutunda farklılaşmasına rağmen etki ve kullanım boyutlarından bir birine benzemektedir. Hem ölçekte hem de farkındalık boyutunda 1-2 kardeşe sahip öğrencilerin algıları 3-4 kardeşe sahip öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Kardeş sayısının artması, öğrencilerin medya okuryazarlığı algılarına farkındalık alt boyutu ve genel medya okuryazarlığı algısı boyutunda olumsuz etki yaratmaktadır. Buna göre, öğrencilerin kardeş sayılarının artmasının, öğrencilerin medya okuryazarlığı algıları üzerinde olumsuz bir etki yarattığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin medya okuryazarlığı algıları, öğrencilerin kayıtlı oldukları sınıf düzeyine bağlı olarak incelendiğinde sadece

etki boyutunda algısal bir farklılaşma gözlenirken, diğer boyutlarda ve genel medya okuryazarlığı algısında bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Etki boyutunda da sadece 2. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek algıya sahip olduğu görülmüştür. Mevcut eğitim sisteminin, öğrenciye, sınıf yükseldikçe medyanın yapısını ve gücünü daha az kavratmış olduğunu düşünülür.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin, akademik not ortalamalarına ve ailelerinin aylık hane gelirlerine göre medya okuryazarlığı algıları incelendiğinde ise hem ölçek hem de boyutsal bazda öğrencilerin algılarında her hangi bir farklılık bulunmamaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyeleri yükseldikçe, öğrencilerin kullanım alt boyutundaki algıları da yükselmektedir. Genellikle eğitilmiş annelerin, medya araçlarını kendilerinin de kullanabildiklerinden dolayı çocuklarının da medya araçlarını kullanabildiğini düşünülür. Öğrenciler arasında etki ve farkındalık alt boyutlarında ise anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına, anne eğitim durumu her ne olursa olsun, medya okuryazarlığının etki ve farkındalık boyutlarına annelerin kendileri hâkim değillerse çocuklarının da hâkim olmayacakları söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin babalarının, annelerde olduğu gibi eğitim seviyeleri yükseldikçe, öğrencilerin kullanım alt boyutundaki algıları da yükselmektedir. Eğitilmiş anneler gibi genel olarak eğitilmiş babaların da medya araçlarını kendilerinin de kullanabildiklerinden dolayı çocuklarının da medya araçlarını kullanabildiğini düşünülür. Öğrenciler arasında etki ve farkındalık alt boyutlarında ise baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına, baba eğitim durumu her ne olursa olsun, medya okuryazarlığının etki ve farkındalık boyutlarına babaların kendileri hâkim değillerse çocuklarının da hâkim olmayacakları söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin medya okuryazarlığı algıları, medya okuryazarlığı algısı ve alt boyutlarında öğrencilerin hane gelirine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Hane gelir durumunun, öğrencilerin medya okuryazarlığı algıları üzerinde bir etkiye sahip olmadığını düşünülür.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin aileleri ile yaşadıkları coğrafi bölge açısından genel medya okuryazarlığı ve alt boyutlarına yönelik algıları incelendiğinde sadece kullanım boyutunda Marmara bölgesi ile Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrenciler arasında, Marmara bölgesinde yaşayan öğrencilerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Marmara bölgesinin Türkiye'nin en gelişmiş bölgesi olması ve Doğu Anadolu bölgesinin de buna zıt bir şekilde pek gelişmemiş bir bölge olmasının, MOAÖ'nün kullanım alt boyutunda, Marmara bölgesinde yaşayan öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan her ne kadar bazı bölgeler arasında hala medya araçlarının kullanımı konusunda sıkıntılar olsa da; genel medya okuryazarlığı algısı ile medya okuryazarlığının etki ve farkındalık alt boyutlarında, yaşanan bölgenin herhangi bir etkiye sahip olmadığı düşünülmektedir.

Büyükşehir ve köyde yaşayan öğrenciler arasında büyükşehirde yaşayan öğrencilerin lehine genel medya okuryazarlığı algısı ve farkındalık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmasının nedeni olarak, büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin medya ile daha fazla içli dışlı oldukları ve daha fazla medya mesajına maruz kaldıkları için farkındalıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. İl merkezi veya büyükşehirde yaşayan öğrencilerin, köy ile ilçede yaşayan öğrencilere göre kullanım alt boyutunda daha yüksek algıya sahip olmalarında ise il merkezi veya büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin çevrelerinde medya araç çeşitliliğinin daha fazla olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Yerleşim yeri büyüdükçe medya araçlarını kullanım ve üst bilişsel medya farkındalığı da arttığı düşünülmektedir. Etki alt boyutunda öğrencilerin aileleriyle birlikte yaşadıkları yerin niteliğine bakılmaksızın, öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları sanılmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin günlük TV izleme sürelerine bağlı olarak medya okuryazarlığı algıları incelendiğinde, hem genel medya okuryazarlığı hem de farkındalık boyutunda hiç TV izlemeyen öğrencilerin algıları günde 4-6 saat arası TV izleyen öğrencilerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Etki boyutunda ise hiç TV izlemeyen öğrencilerin algıları günde 1-2 saat arası TV izleyen öğrencilerin algılarına göre daha yüksektir. Bu bulguya göre TV izlemenin öğrencileri yönlendirdiği ve eleştirel bir gözle değerlendirme

yapabilmelerinin önüne set çekerek verilen mesajları doğru olarak kabul ettirdiği düşünülmektedir. Thoman (1999) medya okuryazarlığını; her gün TV, radyo, bilgisayar, gazete, dergi ve reklamlardan aldığımız, sözel ve görsel sembollere kişisel anlam verme, seçme ve ayıklama, etrafımızda olanların farkında olma ve pasif ya da hassas olmama yeteneği olarak tanımlar. Bu tanıma göre de TV izlemenin, öğrencilerin medya okuryazarlığı algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kullanım alt boyutunda medya okuryazarlığı algılarında TV izleme süresinin herhangi bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Buna neden olarak da medya araçlarının kullanımının TV izleme süresine göre değil öğrencilerin çevrelerine göre şekillendiği düşünülmektedir.

Karaman ve Karataş (2009) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları araştırmada da TV izleme süresinin medya okuryazarlığı düzeyine etki ettiğini bulmuşlardır. Fakat bu çalışmada haftada 10-20 saat arası TV izleyenlerin medya okuryazarlığı düzeyleri, haftada 10-20 saatten daha az ve fazla TV izleyenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Som ve Kurt (2012) yapmış oldukları çalışmalarında ise bunun tersi bir sonuç elde ederek TV izleme süresinin medya okuryazarlığına etkisi olmadığını bulmuşlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin günlük internet kullanım sürelerine bağlı olarak medya okuryazarlığı algıları incelendiğinde sadece kullanım alt boyutunda günlük 6 saatten fazla bir süre internete bağlı kalan öğrencilerin algılarının, günlük 1-2 saat internet kullanan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun nedeninin, internet kullanım süresinin artmasının, öğrencilerin medya araçlarıyla daha çok ilgili ve iç içe olmalarını sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin genel medya okuryazarlığı algısı ile etki ve farkındalık alt boyutlarında internet kullanım süresine göre medya okuryazarlığı algılarında anlamlı bir fark bulunamamasında, internette öğrencilerin eğitici siteleri tercih etmemelerinin ve bu nedenle internetin, öğrencilere medya okuryazarlığının etkilerini öğretecek ve onlarda farkındalık yaratabilecek herhangi bir etki oluşturmadığı sanılmaktadır. Karaman ve Karataş'ın (2009) yaptıkları araştırmada da internet kullanım süresinin artmasının medya okuryazarlık düzeyine olumlu etki ettiği bulunmuştur. Bu sonuçlara paralel olarak, Walsh (2009) da etkin bir şekilde medya okuryazarlığının uygulanması

için öğrencilerin sınıfta olduğu kadar evde de internet ve diğer teknolojilere erişimlerinin olması gerektiğini vurgulamıştır.

Farkındalık alt boyutunda bilgisayar/tablet ile cep telefonu kullanan öğrenciler arasında, bilgisayar/tablet kullanan öğrencilerin algılarının cep telefonu kullanan öğrencilere göre daha yüksek olmasında, bilgisayar ve tabletin cep telefonuna göre daha büyük ekrana sahip olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bilgisayar ve tabletin eğitim için daha kullanışlı teknolojik aletler oldukları düşünülmektedir. Öğrencilerin kullanım alt boyutunda, medya okuryazarlığı algılarında herhangi bir farklılık tespit edilmemesinin nedeni olarak da, öğrencilerin genellikle benzer medya araçlarını kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin etki alt boyutunda, medya okuryazarlığı algılarında herhangi bir farklılık çıkmamasında da, kullanılan medya araçlarının bu yönde herhangi bir etki yaratmadığı sanılmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin daha önceden medya okuryazarlığı dersi alıp almadığı değişkenine göre medya okuryazarlığı algılarına bakıldığında kullanım alt boyutunda, bu dersi daha önceden almış olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmasının nedeni olarak medya okuryazarlığı dersinin medya araçları kullanımına olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. ABD’de yapılan bir araştırma sonucunda medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilerin, görmeyen öğrencilere göre daha yüksek okuma, izleme ve dinleme yetilerine sahip oldukları ve yapı teknikleri, bakış açısı, önleyici düşünce, benzerlik, zıtlık ve mesajların amacını bulma gibi konularda daha becerikli oldukları saptanmıştır (Hobbs, 2007: Hobbs ve Frost, 2003). Yine yapılan bir başka çalışmada da medya okuryazarlığı dersini almış olan küçük sınıflardaki çocukların, daha az şiddet içerikli TV izledikleri ve kendilerine yapılan müdahaleler sonrası daha az saldırgan oldukları belirlenmiştir (URL-9). Ayrıca, medya okuryazarlığı dersi almış öğrencilerin, kurgusal olmayan çağdaş medyada bulunan; bilgi, eğlence ve ekonominin karmaşık bulanıklığını fark etme, farklı medya biçimlerindeki metinleri yorumlama, bir yazarın amaçlarını ve hedef kitesini belirleme gibi konularda daha detaylı bir anlayışa sahip oldukları bilinmektedir (Hobbs ve Frost, 2003).

Bu çalışmada genel medya okuryazarlığı ile etki ve farkındalık alt boyutlarında bu dersi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık

bulunmadığı için, öğrencilerin almış oldukları medya okuryazarlığı dersinin bu boyutlarda bir etki yaratmadığı ve alınan medya okuryazarlığı dersinin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin kendilerini bir medya okuryazarı olarak nasıl değerlendirdiklerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; genel medya okuryazarlığı algısı ile farkındalık ve kullanım alt boyutlarında kendilerini yeterli bulan öğrencilerin algılarının, kendilerini yetersiz bulan veya bu konuda karar veremeyen öğrencilere göre daha yüksek olmasında, kendilerini yeterli bulan öğrencilerin medya okuryazarlığı algılarının, diğer öğrencilerin algılarına göre yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin kendilerini nasıl bir medya okuryazarı olarak gördüklerinin, etki alt boyutu üzerinde bir etki yaratmadığı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin medya okuryazarlığı algılarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında genel medya okuryazarlığı ile etki, farkındalık ve kullanım alt boyutlarında yalnızca Akdeniz üniversitesi öğrencilerin ortalamalarının anlamlı ve yüksek; Marmara üniversitesi öğrencilerinin ortalamalarının ise yine anlamlı ancak düşük bir şekilde diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerden farklılaştığı görülmüştür. Bu çalışma yapılmadan önce öğrencilerin okudukları üniversitelere göre anlamlı farklılıklar oluşması beklenmekteydi fakat yalnızca Akdeniz ve Marmara üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer üniversitelerde okuyan öğrencilere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

## **Sonuç**

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

- Sonuçlar incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin medya okuryazarlığı algılarının hem ölçek hem de alt boyutlar bazında yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Öğrencilerin medya okuryazarlığı algıları cinsiyet farklılığı ekseninde değerlendirildiğinde genel medya okuryazarlığı algısı ile farkındalık ve kullanım alt boyutlarında erkeklerin algıları kadınlara göre daha yüksek



olmakla birlikte, medya okuryazarlığının etkisini algılama biçimleri erkek ve kadınlarda benzer şekildedir.

- Öğrencilerin kardeş sayılarına bağlı olarak medya okuryazarlığı algıları farkındalık boyutunda ve genel medya okuryazarlığı algısında farklılaşmasına rağmen etki ve kullanım boyutlarından bir birine benzemektedir. Hem ölçekte hem de farkındalık boyutunda 1-2 kardeşe sahip öğrencilerin algıları 3-4 kardeşe sahip öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.
- Öğrencilerin kayıtlı oldukları sınıf düzeyine bağlı olarak medya okuryazarlığı algıları incelendiğinde sadece etki boyutunda algısal bir farklılaşma gözlenirken, diğer boyutlarda ve genel medya okuryazarlığı algısında bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Etki boyutunda da sadece 2. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek algıya sahip olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin akademik not ortalamalarına ve ailelerinin aylık hane gelirlerine göre medya okuryazarlığı algıları arasındaki farklılıklar incelendiğinde ise hem ölçek hem de boyutsal bazda öğrencilerin algılarında her hangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından genel medya okuryazarlığı ve kullanım boyutlarına yönelik algılarının birbirinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmakla birlikte kullanım alt boyutunda okur-yazar olmayan ile ortaokul veya lise mezunu anneye sahip olan öğrenciler arasında lise mezunu anneye sahip olan öğrencilerin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Genel medya okuryazarlığı algısında ise lise mezunu olan ile okur-yazar olmayan anneye sahip öğrenciler arasında da yine lise mezunu anneye sahip olan öğrencilerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından genel medya okuryazarlığı ve alt boyutlarına yönelik algılarındaki farklılaşmalar incelendiğinde ise sadece kullanım boyutunda okur-yazar olmayan babaların çocukları ile lisans-lisansüstü mezunu babaların çocukları arasında lisans-lisansüstü grubunun; ilkokul mezunu babalara sahip

öğrenciler ile lise veya lisans-lisansüstü mezunu babalara sahip öğrenciler arasında lisans-lisansüstü grubunun; lise veya ilkokul mezunu babaya sahip öğrenciler arasında, lise grubunun; lisans-lisansüstü mezunu babaların çocukları ile okur yazar olmayan veya ilkokul mezunu babaların çocukları arasında, yine lisans grubunun algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

- Öğrencilerin aileleri ile yaşadıkları coğrafi bölge açısından genel medya okuryazarlığı ve alt boyutlarına yönelik algıları değerlendirildiğinde sadece kullanım boyutunda Marmara bölgesi ile Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmekle birlikte, Marmara bölgesinde yaşayan öğrencilerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin aileleriyle birlikte yaşadıkları yerin niteliği açısından genel medya okuryazarlığı ve alt boyutlarına yönelik algıları değerlendirildiğinde ise hem ölçek hem de farkındalık ve kullanım boyutlarında manidar farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar incelendiğinde, farkındalık boyutu ile genel medya okuryazarlığı algısında büyükşehir ve köyde yaşayan öğrenciler arasında; kullanım boyutunda da köy ile ilçe, il merkezi veya büyükşehirde yaşayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olmakla birlikte büyükşehirde yaşayan öğrencilerin daha yüksek algıya sahip oldukları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin günlük TV izleme sürelerine bağlı olarak medya okuryazarlığı algıları etki ve farkındalık boyutları ile genel medya okuryazarlığı algısında farklılaşmasına rağmen kullanım boyutunda bir birine benzemektedir. Hem genel medya okuryazarlığı algısı, hem de farkındalık boyutunda hiç TV izlemeyen öğrencilerin algıları günde 4-6 saat arası TV izleyen öğrencilerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Etki boyutunda ise hiç TV izlemeyen öğrencilerin algıları günde 1-2 saat arası TV izleyen öğrencilerin algılarına göre daha yüksektir.
- Öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerine bağlı olarak medya okuryazarlığı algıları incelendiğinde ise sadece kullanım boyutunda

algısal bir farklılaşma gözlenirken, diğer boyutlarda ve genel medya okuryazarlığı algısında bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Kullanım boyutunda da sadece günlük 6 saatten fazla bir süre internete bağlı kalan öğrencilerin algılarının günlük 1-2 saat internet kullanan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları medya araçları açısından genel medya okuryazarlığı ve alt boyutlarına yönelik algıları değerlendirildiğinde sadece farkındalık boyutunda bilgisayar/tablet ile cep telefonu kullanan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmekle birlikte, bilgisayar/tablet kullanan öğrencilerin algıları cep telefonu kullanan öğrencilere göre daha yüksektir.
- Öğrencilerin medya okuryazarlığı algıları bu dersi daha önce alıp almama durumlarına göre değerlendirildiğinde sadece kullanım alt boyutunda bu dersi daha önce alan öğrencilerin algılarının almayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin kendilerini bir medya okuryazarı olarak nasıl değerlendirdiklerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; hem ölçek hem de farkındalık ve kullanım boyutlarında kendilerini yeterli bulan öğrencilerin medya okuryazarlığı algılarının, kendilerini yetersiz bulan veya bu konuda karar veremeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Genel medya okuryazarlığı ile etki, farkındalık ve kullanım alt boyutlarında Akdeniz üniversitesi öğrencilerin ortalamalarının anlamlı ve yüksek; Marmara üniversitesi öğrencilerinin ortalamalarının ise yine anlamlı ancak düşük bir şekilde diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerden farklılaştığı görülmüştür.

## **Öneriler**

- Eğitim fakültelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerine medya okuryazarlığı dersi verilmelidir.

- Üniversitelerde medya okuryazarlığı öğretmenliği adı altında bölümler açılması ve buradan medya okuryazarlığı dersini verebilecek öğretmenler yetiştirilmesi faydalı olacaktır.
- Eğitim seviyeleri yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının, medya okuryazarlığı algılarının daha yüksek olması nedeniyle, ebeveynler ve toplumun tüm kesimleri için kurslar açılması, çeşitli konferanslar ve eğitimler verilmesi fayda sağlayacaktır.
- Az gelişmiş coğrafi bölgelerde, medya araçlarının kullanımı daha da yaygınlaştırılmalıdır.
- Küçük yerleşim merkezlerinde bilgisayar ve internet gibi medya araçlarının kullanımı daha da yaygınlaştırılarak; medya okuryazarlığı eğitimi alanına daha çok önem verilmelidir.
- Medyanın olumsuz etkilerden korunmak için TV izleme süreleri mümkün olduğunca kısaltılmalıdır. TV'nin olumsuz etkilerine karşı, medya okuryazarı bireyler yetiştirmeye önem verilmelidir.
- Medya araçlarını kullanım algısının artış göstermesi için internet kullanımına önem verilmelidir.
- Öğrencilerin ders çalışırken bilgisayar ve tablet kullanmaya teşvik edilmeleri, medya okuryazarlığı algılarını artıracaktır.
- Medya okuryazarlığının tanımının yapılması ve medya okuryazarlığı eğitim programında bulunması gereken niteliklerin ve uygun hedeflerin belirlenmesi için Delphi tekniğine başvurulabilir.

## Kaynakça

- Aktı, S. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Alagözlü, Ç. (2012). *Türkiye’de ve Avrupa birliği ülkelerinde medya okuryazarlığı* (Uzmanlık tezi). Radyo Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Altheide, D. L., & Robert, P. Snow (1979). *Media logic*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Altun, A. (2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, A. (2009a). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Altun, A. (2009b). Medyadaki kalıp yargıların (stereotiplerin) üstesinden gelmek için medya okuryazarlığı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (111), 20-34.
- Altun, A. (2010a). Kanada'daki medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 41-57
- Altun, A. (2010b). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A., ve Çakmak, E. (2013). İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 237-254.
- Alvermann, D. E. (2004). Media, information communication technologies, and youth literacies: A cultural studies perspective. *American behavioral scientist*, 48(1), 78-83.

- Alvermann, D. E. (Ed). (2002). *Adolescents and literacies in a digital world*. New York: Peter Lang Publishing.
- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in "New Times". *The Journal of educational research*, 93(3), 193-205.
- Alvermann, D. E., Moon, J. S., & Hagood, M. C. (Eds). (1999). *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy. literacy studies series*. London: Routledge.
- Anderson, D. (2008). The low bridge to high benefits: Entry-level multimedia, literacies, and motivation. *Computers and Composition*, 25(1), 40-60.
- Anderson, J. A. (1983). Television literacy and the critical viewer in J. Bryant and D. Anderson (Eds). *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension* (pp. 297-327). New York: Academic Press.
- Anderson, J. A., & Ploghoft, M. E (Eds). (1981). *Receivership skills: an educational response. Education for the television age*. Ohio: Ohio University Publishing.
- Angell, H. (2005). *What music videos teach at-risk adolescent girls: Making a case for media literacy curriculum* (Doctoral dissertation). University of Florida, Florida.
- Ankaralıgil, S. Y. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aqili, N., & Nasiri, B. (2010). Technology and the need for media literacy education in the twenty-first century. *European Journal of Social Sciences*, 15(3), 449-456.
- Ardıç, E. (2016). *Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmaların karşılaştırmalı incelemesi: Türkiye, ABD ve Kanada örneği* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Arke, E. T. (2005). *Media literacy and critical thinking: Is there a connection?* (Doctoral dissertation). Duquesne University, Pittsburgh.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A Report of the national leadership conference on media literacy.* Washington, D. C: Aspen Institute.
- Austin, E. W., & Johnson, K. K. (1997). Immediate and delayed effects of media literacy training on third grader's decision making for alcohol. *Health Communication, 9*(4), 323-349.
- Austin, E. W., Pinkleton, B. E., & Funabiki, R. P. (2007). The desirability paradox in the effects of media literacy training. *Communication research, 34*(5), 483-506.
- Austin, E. W., Pinkleton, B. E., & Johnson, J. Q. (2006). Benefits and costs of channel one in a middle school setting and the role of media-literacy training. *Pediatrics, 117*(3), 423-433.
- Baergen, J. F. (2000). Holler if you hear me: The education of a teacher and his students. *Multicultural Education, 8*(2), 36.
- Baker, F. W. (2009). *Political campaigns and political advertising: a media literacy guide: a media literacy guide.* Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Balaban-Salı, J., Ünal, F. ve Küçük, M. (2008, Mayıs). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin amaçlarının ve etkinliklerinin değerlendirilmesi.* VII. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Kongresinde sunulan poster, Eskişehir.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barber, B. R. (2008). *Consumed: How markets corrupt children, infantilize adults, and swallow citizens whole.* New York: WW Norton & Company.
- Bartolomé, L., & Macedo, D. (1997). Dancing with bigotry: The poisoning of racial and ethnic identities. *Harvard Educational Review, 67*(2), 222-247.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması.* Ankara: Pegem Akademi.

- Bergsma, L. J., & Carney, M. E. (2008). Effectiveness of health-promoting media literacy education: A systematic review. *Health Education Research*, 23(3), 522-542.
- Bilici, İ. E. (2011). *Türkiye’de ortaöğretimde medya okuryazarlığı dersi için bir model önerisi* (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Binark, M., ve Bek, M. G. (2009). Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 648-650.
- Boske, C., & McCormack, S. (2011). Building an understanding of the role of media literacy for Latino/a high school students. *The High School Journal*, 94(4), 167-186.
- Bozkurt, İ. (2012). *Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin medyaya bakışı: Kayseri örneği* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Braun, L. W. (2007). *Teens, technology, and literacy: or, Why bad grammar isn't always bad*. Connecticut: Libraries Unlimited.
- Brookfield, S. (1986). Media power and the development of media literacy: An adult educational interpretation. *Harvard Educational Review*, 56(2), 151-171.
- Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. Sheffield: University of Sheffield.
- Brown, J. A. (1998). Media literacy perspectives. *Journal of communication*, 48(1), 44-57.
- Brown, J. A. (2001). Media literacy and critical television viewing in education. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds). *Handbook of children and the media* (pp. 681-697). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.



- Brown, J. A. (2013). *Television', Critical Viewing Skills', Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. New Jersey: Routledge.
- Brown, J. D. (2006). Media literacy has potential to improve adolescents' health. *Journal of Adolescent Health, 39*(4), 459-460.
- Brown, J. D., & Witherspoon, E. M. (2002). The mass media and American adolescents' health. *Journal of adolescent health, 31*(6), 153-170.
- Brown, J. D., Halpern, C. T., & L'Engle, K. L. (2005). Mass media as a sexual super peer for early maturing girls. *Journal of adolescent Health, 36*(5), 420-427.
- Bruner, J. S. (Ed.). (1979). *On knowing essays for the left hand*. Massachusetts: Harward University Press.
- Brunner, C., & Tally, W. (1999). *The new media literacy handbook: An educator's guide to bringing new media into the classroom*. New York: Doubleday.
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. London: The Falmer Press.
- Buckingham, D. (1996). Critical pedagogy and media education: A theory in search of a practice. *Journal of curriculum Studies, 28*(6), 627-650.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of communication, 48*(1), 33-43.
- Buckingham, D. (2000). *The making of citizens: Young people, news, and politics*. London: Routledge.
- Buckingham, D. (2002). *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy*. London: Routledge.
- Buckingham, D. (2003a). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard educational review, 73*(3), 309-327.
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology, 32*(2), 111-119.

- Buckingham, D. (2013a). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Massachusetts: John Wiley & Sons.
- Buckingham, D. (2013b). *After the death of childhood*. Massachusetts: John Wiley & Sons.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (1997). Multimedia education: Media literacy in the age of digital culture. In Kubey, R. (Ed.). *Media literacy in the information age* (pp 285-305). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers
- Buckingham, D., Grahame, J., & Sefton-Green, J. (1995). *Making media: Practical production in media education*. London: English and Media Centre.
- Burke, L., Williams, J., & Skinner, D. (2007). Teachers' perceptions of thinking skills in the primary curriculum. *Research in Education*, 77(1), 1-13.
- Burn, A., & Durran, J. (2006). Digital anatomies: Analysis as production in media education. In Buckingham, D. & Willett (Eds.). *Digital generations: Children, young people and new media* (pp 273-293). New York: Routledge.
- Burroughs, S., Brocato, K., Hopper, P. F., & Sanders, A. (2009). *Media literacy: A central component of democratic citizenship*. London: Routledge.
- Bütün, E. (2010). *Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Samsun ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Byrne, S. (2009). Media literacy interventions: What makes them boom or boomerang?. *Communication Education*, 58(1), 1-14.

- Byrne, S., Linz, D., & Potter, W. J. (2009). A test of competing cognitive explanations for the boomerang effect in response to the deliberate disruption of media-induced aggression. *Media Psychology, 12* (3), 227-248.
- Cantor, J., & Wilson, B. J. (2003). Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression. *Media Psychology, 5*(4), 363-403.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1996). *Great transitions: Preparing adolescents for a new century*. Washington D. C: Carnegie Corporation.
- Carr, P. R. (2009). Political conscientization and media (II) literacy. *Multicultural Education, 17*(1), 2-10.
- Chen, G. M. (2007). Media (literacy) education in the United States. *China Media Research, 3*(3), 87-103.
- Chen, Y. C. (2008). *The role of media literacy and pro-health entertainment programs in changing adolescents' perceptions of alcohol and alcohol advertising* (Doctoral dissertation). Washington State University, Washington.
- Cheng, T. L., Brenner, R. A., Wright, J. L., Sachs, H. C., Moyer, P., & Rao, M. R. (2004). Children's violent television viewing: are parents monitoring?. *Pediatrics, 114*(1), 94-99.
- Cheung, C. K. (2001). Implementing media education in the Hong Kong secondary curriculum. *Curriculum journal, 12*(2), 191-205.
- Cheung, C. K. (2004). Media education in Hong Kong schools: Possibilities and challenges. *Educational Studies, 30*(1), 33-51.
- Cheung, C. K. (2005). Media education in Hong Kong: From civic education to curriculum reform. *The Asia-Pacific Education Researcher, 14*(1), 1-1.
- Choma, B. L., Foster, M. D., & Radford, E. (2007). Use of objectification theory to examine the effects of a media literacy intervention on women. *Sex Roles, 56* (9-10), 581-590.

- Choudhury, M., & Share, J. (2012). Critical media literacy: A pedagogy for new literacies and urban youth. *Voices from the Middle*, 19(4), 39.
- Christ, W. G. (1997). *Media education assessment handbook*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christ, W. G. (2004). Assessment, media literacy standards, and higher education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 92-96.
- Christ, W. G., & Potter, W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of communication*, 48 (1), 5-15.
- Christenson, P. G., Henriksen, L., & Roberts, D. F. (2000). *Substance use in popular prime-time television*. San Francisco: Stanford University.
- Cohen, J. N. (2012). Professional resource: the potential of Google+ as a media literacy tool. *Journal of Media Literacy Education*, 4(1), 93-96.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coleman, R. R. M., & Fisherkeller, J. (2003). Introduction: Media education: Dilemmas of perspective, policy, and practice. *Television & New Media*, 4(4), 345-349.
- Collins, P. H. (2009). *Another kind of public education: Race, schools, the media, and democratic possibilities*. Massachusetts: Beacon Press.
- Considine, D. (1994). Telemedium. *Journal of Media Literacy*, 41(2).
- Considine, D. (2002a). Putting the ME in media literacy. *Middle Ground: The Magazine of Middle Level Education*, 6, 15-21.
- Considine, D. (2002b). Media literacy across the curriculum. *Thinking Critically about Media: Schools and Families in Partnership*, 23-29.
- Considine, D. M. (2009). From gutenbergs to gates: Media matters. *The Social Studies*, 100(2), 63-74.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.

- Covington Jr, W. G. (2004). Creativity in teaching media literacy. *International Journal of Instructional Media*, 31(2), 119.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Florida: Holt, Rinehart and Winston.
- Croteau, D., & Hoynes, W. (2013). *Media/society: Industries, images, and audiences*. United States: Sage Publications.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çakmak, E., ve Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (2), 152-170.
- Çinelioglu, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Damico, A., & Fuller, H. (2007). High school students' perceptions on potential links between media and health behaviors. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 7(2).
- Daunic, R. (2011). 10 years of media literacy education in K-12 schools. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 209-210.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: Rethinking how students learn, *Solution Tree Press*, 20, 51-76.
- Deveci, H., ve Çengelci, A. G. T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. United States: Sage publications.

- Devereux, E. (2013). *Understanding the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DiFranza, J. R., Richards, J. W., Paulman, P. M., Wolf-Gillespie, N., Fletcher, C., Jaffe, R. D., & Murray, D. (1991). RJR Nabisco's cartoon camel promotes Camel cigarettes to children. *Jama*, 266 (22), 3149-3153.
- Domine, V. (2011a). The coming of age of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 8-10.
- Domine, V. (2011b). Think global, act local: Expanding the agenda for media literacy education in the United States. *Library Trends*, 60(2), 440-453.
- Dorr, A. (1994). *What constitutes literacy in a culture with diverse and changing means of communication*. New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Dorr, A., Graves, S. B., & Phelps, E. (1980). Television literacy for young children. *Journal of Communication*, 30(3), 71-83.
- Dragow, F., & Schmitt, N. (Eds.). (2002). *Measuring and analyzing behavior in organizations: Advances in measurement and data analysis*. United States: Pfeiffer.
- Duncan, B. (2005). Media literacy: Essential survival skills for the new millennium. *Orbit*, 35(2), 2-6.
- Duncan, B., & John, P. (1989). *Media literacy resource guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer.
- Duncan-Andrade, J. M. (2004). Your best friend or your worst enemy: Youth popular culture, pedagogy, and curriculum in urban classrooms. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 26(4), 313-337.
- Duran, R. L., Yousman, B., Walsh, K. M., & Longshore, M. A. (2008). Holistic media education: An assessment of the effectiveness of a college course in media literacy. *Communication Quarterly*, 56(1), 49-68.
- Dyson, R. A. (1998). Media literacy who needs it and what does it mean? *International Communication Gazette*, 60(2), 155-166.
- Ediger, M. (2001). Assessing methods of teaching in the school setting. *Education*, 122(1), 123.

- Edith, R. Q. (2003). Questions of knowledge in Australian media education. *Television & New Media*, 4(4), 439-460.
- Eintraub, E. W., Kristine, A., & Johnson, K. (1997). Effects of general and alcohol-specific media literacy training on children's decision making about alcohol. *Journal of Health Communication*, 2(1), 17-42.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind, *NCTE*, 80(5), 340-344.
- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A. N., Mercan, E., Çinkır, Ş., & Palavan, Ö. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 93-113.
- Ergin, M. (2010). *Üniversite spor merkezlerindeki algılanan hizmet kalitesinin yapısal eşitlik modeli (yem) ile incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar: Ölçme ve psikolojinin tarihsel kökenleri, güvenirlik, geçerlik, madde analizi, tutumlar: Bileşenleri ve ölçülmesi. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 34-158.
- Ersöz, S., & Meral, P. S. (2007). Medya okuryazarlığı internet okuryazarlığı ve dijital uçurum. *Kalemus Yayınları: İstanbul*, 247-263.
- Evans, M. H. (2009). *Exploration of associations of regular soft drink consumption and nutrition media literacy among adolescents*. MI, United States: Proquest.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal logic*, 20 (1).
- Featherstone, M. (1995). *Undoing culture: Globalization, postmodernism and identity*. London: Sage.
- Fedorov, A. (2003). Media education and media literacy: experts' opinions. *Unesco*, 1-17.
- Fedorov, A. (2015). *Media Literacy Education*. Moscow: Information For All.

- Fedorov, A., & Levitskaya, A. (2015). The framework of media education and media criticism in the contemporary world: the opinion of international experts. *Media Education Research Journal* 23-45.
- Feilitzen, C. V. (1999). *Media education, children's participation and democracy*. Goteborg: Goteborg University.
- Feng, L. I. A. O. (2010). Achievements and difficulties-review ten years of media literacy education in China. *Cross-Cultural Communication*, 4(3), 17-22.
- Ferguson, R. (1999). The mass media and the education of students in a democracy: Some issues to consider. *The Social Studies*, 90(6), 257-261.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43-54.
- Field, A. (2005). *Factor analysis using SPSS*. London: Sage.
- Finders, M. J. (1997). *Just girls: Hidden literacies and life in junior high*. New York: Teachers College Press.
- Fisher, R. (2007). Teaching thinking in the classroom. *Education Canada*, 47(2), 72-74.
- Fleming, M. P., Alred, G., & Byram, M. (Eds). (2003). *Intercultural experience and education*. Great Britain: Multilingual Matters.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286.
- Fox, R. F. (1995). Manipulated kids: Teens tell how ads influence them. *Educational Leadership*, 53(1), 77-79.
- Frau-Meigs, D. (Ed.) (2006). *Media education. A kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: Unesco
- Fry, K. G. (2011). Media literacy education: harnessing the technological imaginary. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 14-15.
- Gainer, J. S. (2010). Critical media literacy in middle school: Exploring the politics of representation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 364-373.



- Galician, M. L. (2004). Introduction: High time for “dis-illusioning” ourselves and our media: Media literacy in the 21st century, part I: Strategies for schools (K-12 and higher education). *American Behavioral Scientist*, 48(1), 7-17.
- Gentile, D. A., Walsh, D. A., Bloomgren Jr, B. W., Atti, J. A., & Norman, J. A. (2001, April). *Frogs sell beer: The effects of beer advertisements on adolescent drinking knowledge, attitudes, and behavior*. Poster presented at the Biennial Conference of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Boston, MA: Pearson Education.
- Gerbner, G. (1999). The stories we tell. *Peace Review*, 11(1), 9-15.
- Gibbons, D. (2013). Developing an ethics of youth media production using media literacy, identity, & modality. *Journal of Media Literacy Education*, 4(3), 256-265.
- Giroux, H. A. (2000). *Kids for sale: Corporate culture and the challenge of public schooling*. In *stealing innocence* (pp. 83-155). New York: Routledge.
- Glantz, S. A., Kacirk, K. W., & McCulloch, C. (2004). Back to the future: smoking in movies in 2002 compared with 1950 levels. *American Journal of Public Health*, 94(2), 261-263.
- Goetze, S. K., Brown, D. S., & Schwarz, G. (2005). 9. Teachers need media literacy, too!. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 161-179.
- Goodman, S. (2003). *Teaching youth media: A critical guide to literacy, video production & social change*. New York: Teachers College Press.
- Gotcher, J. M., & Duffy, M. (1997). In their own words: Using media artifacts to teach media literacy. *Journal of the Association for Communication Administration (JACA)*, 2, 125-32.
- Graber, D. A., & Dunaway, J. (2014). *Mass media and American politics*. Washington D. C: Cq Press.

- Grace, D., & Tobin, J. (1998). Butt jokes and mean-teacher parodies: Video production in the elementary classroom. In D. Buckingham (Ed.). *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp 42-62). London: UCL Press.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for windows. Analyzing and understanding data*. New Jersey: PracticeHall.
- Griffin, M. (2008). Visual competence and media literacy: can one exist without the other?. *Visual Studies*, 23(2), 113-129.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., et al. (2013). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Gutiérrez Martín, A., & Hottmann, A. (2006). *Media education across the curriculum*. Berlin: Kulturring in Berlin.
- Güner, F. (2011). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Halford, J. C., Gillespie, J., Brown, V., Pontin, E. E., & Dovey, T. M. (2004). Effect of television advertisements for foods on food consumption in children. *Appetite*, 42(2), 221-225.
- Hall, S. (1980). *Encoding/decoding, culture, media, language: Working papers in cultural studies*. London: Unwin Hyman.
- Halloran, J. D., & Jones, M. (1992). The inoculation approach. In M. Alvarado & O. Boyd-Barrett (Eds.). *Media education: An introduction*. (pp. 10-13) Indiana: BFI Pub.
- Hammer, r. (1995). Chapter II: Rethinking the dialectic: a critical semiotic meta-theoretical approach for the pedagogy of media literacy. *Counterpoints*, 4, 33-85.
- Harris, J. L., & Bargh, J. A. (2009). Television viewing and unhealthy diet: implications for children and media interventions. *Health communication*, 24(7), 660-673.

- Harris, R. J., & Sanborn, F. W. (2013). *A cognitive psychology of mass communication*. New York: Routledge.
- Hasdemir, T. A. (2012). Gelenekselden yeni medya okuryazarlığına: Türkiye örneğinde bir değerlendirme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 23-40.
- Heath, S. B., & Wollach, R. (2014). Vision for learning: History, theory, and affirmation. In Flood, J., SB Heath, SB & Lapp, D. Eds.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp 31-40). New York: Routledge.
- Heins, M., & Cho, C. (2003). *Media literacy: An alternative to censorship*. New York: Free Expression Policy Project.
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (2010). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. London: The Bodley Head..
- Hinchey, P. H. (2003). Introduction: Teaching Media Literacy: Not If, But Why and How. *The Clearing House*, 76( 6), 268-270.
- Hitchens, L., Hambley, T., Opstal, V., C. (2009). *International regulation of advertising, sponsorship and commercial disclosure for commercial radio broadcasting*. Sydney: University of Technology Sydney.
- Hobbs, R. (1994a). Pedagogical issues in US media education. *Annals of the International Communication Association*, 17(1), 453-466.
- Hobbs, R. (1994b). Teaching media literacy-yo-are you hip to this. *Media Studies Journal*, 8(4), 135-145.
- Hobbs, R. (1996). Media literacy, media activism. *Telemidium, The Journal of Media Literacy*, 42(3).
- Hobbs, R. (1998a). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.
- Hobbs, R. (1998b). Building citizenship skills through media literacy education. In M. Salvador & P. M. Sias (Eds.). *The Public Voice in a Democracy at risk* (pp. 57-76). Westport: Greenwood Publishing.

- Hobbs, R. (2001). The great media literacy debates circa 2001. *Community Media Review*, 21, 17-23.
- Hobbs, R. (2004a). A review of school-based initiatives in media literacy education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 42-59.
- Hobbs, R. (2004b). Analyzing advertising in the English language arts classroom: A quasi-experimental study. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 4(2), 1-14.
- Hobbs, R. (2004c). Does media literacy work? An empirical study of learning how to analyze advertisements. *Advertising & Society Review*, 5(4).
- Hobbs, R. (2005). The state of media literacy education. *Journal of Communication*, 55(4), 865-871.
- Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media and Technology*, 31(1), 35-50.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the media: Media literacy in high school english*. New York: Teachers College Press.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430.
- Hobbs, R. (2018). Expanding the concept of literacy. In R. Kubey (Ed.). *Media literacy in the information age* (pp 163-83). New York: Routledge.
- Hobbs, R., & Frost, R. (1998). Instructional practices in media literacy education and their impact on students' learning. *Atlantic Journal of Communication*, 6(2), 123-148.
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2013). The past, present, and future of media literacy education. *The Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1-11.

- Horton, W. (1995). New media literacy. *Technical Communication*, 42(1), 194-198.
- Huie, A. M. (2012). *A phenomenological exploration of novice Texas English/language arts teachers' experiences with media literacy* (Doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.
- Hull, G., & Schultz, K. (Eds.). (2002). *School's out: Bridging out-of-school literacies with classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Hundley, H. L. (2004). A college professor teaches a fourth-grade media literacy unit on television commercials lessons learned by the students—and by the teacher. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 84-91.
- Irving, L. M., & Berel, S. R. (2001). Comparison of media-literacy programs to strengthen college women's resistance to media images. *Psychology of Women Quarterly*, 25(2), 103-111.
- Irving, L. M., DuPen, J., & Berel, S. (1998). A media literacy program for high school females. *Eating Disorders*, 6(2), 119-131.
- Işkın, P. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre yeni medya okuryazarlığı programı* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Iyengar, S., & Kinder, D. R. (2010). *News that matters: Television and American opinion*. Chicago: University of Chicago Press.
- İnal, K. (2009). *Medya okuryazarlığı el kitabı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- İnan, T. (2013). *Medya okuryazarlığı sürecinde medya, çocuk ve ebeveyn ilişkisi: Ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi* (Doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU press.

- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Massachusetts: MIT press.
- Jeong, H. S., Ahn, J. I., Kim, K. T., Jeon, G., Cho, Y., & Kim, Y. E. (2009). 2. history, policy, and practices of media education in South Korea. *Comunicar*, 16(32), 111-111.
- Jhally, S. (2006). *The spectacle of accumulation: Essays in culture, media, & politics*. New York: Peter Lang.
- Jiménez, N. R., & Scifo, S. (2010). Community media in the context of European media policies. *Telematics and Informatics*, 27(2), 131-140.
- Kalan, Ö. G. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1(39), 59-73.
- Kane, S. (2003). *Literacy & learning in the content areas*. New York: Routledge.
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8 (3).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Aratırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, O. Y. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algulamalarında medya okuryazarlığının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kauchak, D. (1999). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: Educational Psychology.
- Keleş, S. (2009). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kellner, D. (1998). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory*, 48(1), 103-122.

- Kellner, D. (2002). New media and new literacies: Reconstructing education for the new millennium. In L. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.). *The handbook of new media* (pp. 90-104). Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Kellner, D. (2003). *Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the post-modern*. Oxfordshire: Routledge.
- Kellner, D., & Share, J. (2005a). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Kellner, D., & Share, J. (2005b). Media Literacy in the US. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 11, 1-21.
- Kellner, D., & Share, J. (2007a). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69.
- Kellner, D., & Share, J. (2007b). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.). *Media literacy: A Reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lung Publishing.
- Kim, K-T., Kang, J., & Sim, Y. (2007). *Study on the law and legal system for the promotion of media education*. Seoul: Korea Press Foundation.
- Kim, Y. E. (2008). Study on curriculum construction of game literacy. *Korean Journal of Journalism & Communication Studies*, 52, 58-84.
- King, C. R. (2007). Reading race, reading power. *Media Literacy: A reader*, 197-205.
- Kleiner, B., Thomas, N., & Lewis, L. (2007). *Educational technology in teacher education programs for initial licensure. statistical analysis report*. Washington: National Center For Education Statistics.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Kline, S. (1995). *Out of the garden: Toys, TV, and children's culture in the Age of Marketing*. New York: Verso.

- Koç, E. (2016). *Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitimi için bir uygulama önerisi* (Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, Ö., ve Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Kotilainen, S. (2011). Lasten mediabarometri 2010. *Mediakasvatusseuran julkaisuja*, 1, 2011.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the United States. *Journal of Communication*, 48(1), 58-69.
- Kubey, R. (2004a). Media literacy and the teaching of civics and social studies at the dawn of the 21st century. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 69-77.
- Kubey, R. (2004b). What is media literacy and why is it important? An expert shows how it can promote critical thinking, aesthetic appreciation, democracy and health awareness among the young. *Television Quarterly*, 34(3-4), 21-27.
- Kubey, R. W. (2003). Why US media education lags behind the rest of the English-speaking world. *Television & New Media*, 4 (4), 351-370.
- Kubey, R., & Baker, F. (1999). Has media literacy found a curricular foothold. *Education Week*, 19(9), 38.
- Kubey, R., & Csikszentmihalyi, M. (2013). *Television and the quality of life: How viewing shapes everyday experience*. New York: Routledge.
- Kupersmidt, J. B., Scull, T. M., & Austin, E. W. (2010). Media literacy education for elementary school substance use prevention: study of media detective. *Pediatrics*, 126(3), 525-531.
- Kupiainen, R., Sintonen, S., & Suoranta, J. (2008). *Decades of finnish media education*. Tampere: University of Tampere.
- 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.



- Lalas, J. (2007). Teaching for social justice in multicultural urban schools: Conceptualization and classroom implication. *Multicultural Education*, 14(3), 17-21.
- Law, S. L. (1999). *Teaching and learning media education in a secondary school: A qualitative exploratory study* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Hong Kong, Honk Kong
- Lederman, L. C., Lederman, J. B., & Kully, R. D. (2004). Believing is seeing: The co-construction of everyday myths in the Media about college drinking. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 130-136.
- Lee, A. Y. L. (2009). *Legitimizing media education: From social movement to the formation of a new social curriculum* (Doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver.
- Lemish, D. (2011). 'Can't talk about sex': producers of children's television around the world speak out. *Sex Education*, 11(3), 267-277.
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., & Macgill, A. R. (2009). Teens and social media: An overview. *Washington, DC: Pew Internet and American Life*, 97-119.
- Levin, D. (2010). Remote control childhood: Combating the hazards of media culture in schools. *New Horizons in Education*, 58(3), 14-25.
- Levin, D. E. (2013). *Beyond remote-controlled childhood: Teaching young children in the media age*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Levin, S. R., Petros, T. V., & Petrella, F. W. (1982). Preschoolers' awareness of television advertising. *Child Development*, 933-937.
- Lewis, C. (1998). Rock'n'Roll and horror stories: Students, teachers, and popular culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 116-20.
- Lewis, J., & Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48(1), 109-120.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, 140.

- Linn, M. C., de Benedictis, T., & Delucchi, K. (1982). Adolescent reasoning about advertisements: Preliminary investigations. *Child Development*, 53(6), 1599-1613.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *Journal of Communication*, 56(3), 560-584.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2010). *Risks and safety for children on the internet*. EU: The London School of Economics and Political Science.
- Loffler, N.E. (2008) *Media literacy and regulation: A comparative review and an Israeli perspective*. Jerusalem: Second Authority for Television and Radio.
- Luke, C. (1994). Feminist pedagogy and critical media literacy. *Journal of Communication Inquiry*, 18 (2), 30-47.
- Luke, C. (1999). Media and cultural studies in Australia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (8), 622.
- Lusted, D. (Ed.). (2013). *The media studies book: A guide for teachers*. New York: Routledge.
- Macedo, D., & Steinberg, S. R. (Eds.). (2007). *Media literacy: A reader*. New York: Peter Lang.
- Manzo, K. K. (2000). Schools begin to infuse media literacy into the three R's. *Education Week*, 20(14), 6-8.
- Marsh, J., & Millard, E. (2000). *Literacy and popular culture: Using children's culture in the classroom*. London: Sage.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. Sheffield: University of Sheffield.

- Marten, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future direction. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- Masterman, L. (1992). Media education: What should be taught? From fragmentation to coherence. *English Quarterly*, 25, 5-7.
- Masterman, L. (1997). A rationale for media education. *Media Literacy in the Information Age*, 6, 15-68.
- Masterman, L. (2003). *Teaching the media*. New York: Routledge.
- Masterman, L., & Mariet, F. (1994). *Media education in 1990s' Europe: A teacher's guide*. Strasbourg: Council of Europe.
- McBrien, J. L. (2005). Uninformed in the Information Age: Why Media Necessitate Critical Thinking Education. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104 (1), 18-34.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological methods*, 7 (1), 64.
- McRobbie, A. (1997). *Back to reality?: Social experience and cultural studies*. Manchester University Press.
- Megee, M. (1997). Media literacy: The new basic--will the real curriculum please stand up?. *Teacher Librarian*, 25(2), 23.
- Messaris, P. (1994). *Visual" literacy": Image, mind, and reality*. Boulder, CO: Westview Press.
- Messaris, P. (1998). Visual aspects of media literacy. *Journal of communication*, 48(1), 70-80.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Mihailidis, P. (2006). Media literacy in journalism/mass communication education: Can the United States learn from Sweden?. *Journalism & Mass Communication Educator*, 60(4), 416.
- Mihailidis, P., & Diggs, V. (2010). From information reserve to media literacy learning commons: Revisiting the 21st century library as the home for media literacy education. *Public Library Quarterly*, 29(4), 279-292.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Meb Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı*. Ankara: Meb Yayıncılık..
- Moon, R. J., & Koo, J. W. (2011). Global citizenship and human rights: A longitudinal analysis of social studies and ethics textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, 55(4), 574-599.
- Morduchowicz, R. (2009). When media education is state policy. In D. Fraumeyers & J. Torrent (Eds.). *Mapping Media Education Policies in the World* (pp. 177-187). New York: Unesco.
- National Cancer Institute. (2008). *The role of the media in promoting and reducing tobacco use*. Bethesda, MD: US: NIH Publication.
- National Communication Association. (1998). *Competent communicators: K-12 speaking, listening, and media literacy standards and competency statements*. Washington D. C: National Communication Association.
- National Council of Teachers of English Executive Committee. (2008). *NCTE framework for 21st century curriculum and assessment*. Urbana, IL: NCTE.
- New Media Consortium. (2005). *A global imperative. The report of the 21st century literacy summit*. Stanford, CA: The New Media Consortium.
- Nicholson, D. W. (1999). *Student use of video production* (Doctoral dissertation). University of Virginia, Virginia.
- Nolan, E. (2012). *Children's television Viewing: The parental role in media literacy* (Doctoral dissertation). Gonzaga University, Washington.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45.
- Norusis, M. J. (2005). *SPSS 13.0 Statistical procedures companion*. Chicago: Pretentice Hall.
- Nunez-Smith, M., Wolf, E., Huang, H. M., Chen, P. G., Lee, L., Emanuel, E. J., & Gross, C. P. (2008). *Media and child and adolescent health. A systematic review*. Washington, DC: Common Sense Media.

- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Education
- Okuroğlu, M. S. (2016). *Eleştirel medya okuryazarlığı kuramı: Eskişehir okulları ölçęinde bir alan araştırması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Oliver, R. E. (1981). *Advertising and society. Advertising in Canada: Its theory and practice*. Toronto: McGraw-Hill.
- O'Neill, B. (2010). Media literacy and communication rights. *International Communication Gazette*, 72(4-5), 323-338.
- O'Neill, B., & Barnes, C. (2008). Media literacy and the public sphere: A contextual study for public media literacy promotion in Ireland. *Centre for Social and Educational Research, Dublin Institute of Technology*.
- Operti, R. (2009). 2. Curricular contribution for media education: a process in construction. *Comunicar*, 16(32), 39-39.
- Orlowski, P. (2006). Educating in an era of Orwellian spin: Critical media literacy in the classroom. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 176-198.
- Oxstrand, B. (2009, August). *Media literacy education-A discussion about media education in the western countries, Europe and Sweden*. Paper presented at the Nordmedia09 Conference in Karlstad University, Sweden.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programları ile istatikselsel veri analizi (çok değişkenli analizler) SPSS-MINITAB*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Payne, S. M. (2008). *A phenomenological inquiry of media literacy of middle school students enrolled in a north texas middle school* (Doctoral dissertation). University of North Texas, Texas.
- Pereira, S., & Pinto, M. (2011). Making sense of TV for children: The case of Portugal. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 101-112.
- Peterson, T. L. (2013). Exploring baseline food-media literacy of adult women. *Journal of Media Literacy Education*, 4(1), 2.

- Pinkleton, B. E., Austin, E. W., Cohen, M., Chen, Y. C. Y., & Fitzgerald, E. (2008). Effects of a peer-led media literacy curriculum on adolescents' knowledge and attitudes toward sexual behavior and media portrayals of sex. *Health communication, 23*(5), 462-472.
- Pohan, C. A., & Mathison, C. (2007). Television: Providing powerful multicultural lessons inside and outside of school. *Multicultural Perspectives, 9*(1), 19-25.
- Postman, N. (1992). Technopoly: The surrender of culture to technology. *Psychology in the Schools, 31*(2), 175-176.
- Postman, N. (2006). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York: Penguin Books.
- Potter, W. J. (2004a). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. US: Sage Publications.
- Potter, W. J. (2004b). Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. *American Behavioral Scientist, 48*(2), 266-272.
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 54*(4), 675-696.
- Potter, W. J. (2013). *Media literacy*. US: Sage Publications.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon 9*(5), 1-6.
- Primack, B. A., Dalton, M. A., Carroll, M. V., Agarwal, A. A., & Fine, M. J. (2008). Content analysis of tobacco, alcohol, and other drugs in popular music. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 162*(2), 169-175.
- Primack, B. A., Gold, M. A., Land, S. R., & Fine, M. J. (2006). Association of cigarette smoking and media literacy about smoking among adolescents. *Journal of Adolescent Health, 39*(4), 465-472.
- Primack, B. A., Sidani, J., Carroll, M. V., & Fine, M. J. (2009). Associations between smoking and media literacy in college students. *Journal of Health Communication, 14*(6), 541-555.
- Pungente, J. (1997). The second spring: Media literacy in Canada's schools. *School Libraries in Canada, 17*(2), 9.

- Pungente, J. (2006). Media education programs: Nine factors for success. *Wilson, Carolyn & DUNCAN, Barry. La implementación de programas de educación en medios: el caso Ontario. Huelva: Comunicar, (32), 97-107.*
- Quesada, A., Miller, E., & Armstrong, S. (2000). The media literacy imperative *Technology and Learning-Dayton, 21(3), 49-50.*
- Quin, R., & McMahon, B. (1991). Media analysis: Performance in media in western Australian government schools. *Western Australian Ministry of Education Report, 330-355.*
- Quin, R., & McMahon, B. (2001). Living with the tiger: Media curriculum issues. Media literacy in the information age: Current perspectives. *Information and Behaviour, 6.*
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı.* Ankara: RTÜK.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2016). *Medya okuryazarlığı araştırması.* Ankara: RTÜK.
- Rantala, L. (2013). Finnish media literacy education policies and best practices in early childhood education and care since 2004. *Journal of media literacy education, 3(2), 7.*
- Rantala, L., & Korhonen, V. (2008). New literacies as a challenge for traditional knowledge conceptions in school: A case study from fifth graders digital media production. *Studies in Media & Information Literacy Education, 8 (2), 1-15.*
- Rapaczynski, W., Singer, D. G., & Singer, J. L. (1982). Teaching television: A curriculum for young children. *Journal of Communication, 32(2), 46-55.*
- Richardson, G. E. (2009). *A theoretical investigation into the two major approaches to media literacy; a proposal for a hybrid.* (Doctoral dissertation), Northeastern University, Massachusetts.

- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8-to 18-year-olds*. Menlo Park: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Roberts, D. F. (1999). Kids & Media@ the New Millennium: A Kaiser Family Foundation Report. A Comprehensive National Analysis of Children's Media Use. Executive Summary. *Henry J. Kaiser Family Foundation*.
- Roberts, D. F. (2000). *Kids and media at the new millennium*. Pennsylvania: Diane Publishing.
- Robinson, T. N., Borzekowski, D. L., Matheson, D. M., & Kraemer, H. C. (2007). Effects of fast food branding on young children's taste preferences. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(8), 792-797.
- Rogow, F. (2004). Shifting from media to literacy: One opinion on the challenges of media literacy education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 30-34.
- Rosenbaum, J. E., Beentjes, J. W., & Konig, R. P. (2008). Mapping media literacy key concepts and future directions. *Annals of the International Communication Association*, 32(1), 313-353.
- Rosenkranz, S. (1931). English at the cinema. *The English Journal*, 20(10), 823-828.
- Ruskin, G. (1999). Why they whine: How corporations prey on our children. *Mothering*.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Samples, B. (1979). New modes of knowing (part 2): Seeing the forest, not just the trees. *Media and Methods*, 16(2), 78-83.
- Sandlin, J. A., & Milam, J. L. (2008). "Mixing pop (culture) and politics": Cultural resistance, culture jamming, and anti-consumption activism as critical public pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 38(3), 323-350.
- Sargant, N. (2004). Why does media literacy matter?. *Adults Learning*, 16(4), 28-30.



- Sargent, J. D., Wills, T. A., Stoolmiller, M., Gibson, J., & Gibbons, F. X. (2006). Alcohol use in motion pictures and its relation with early-onset teen drinking. *Journal of Studies on Alcohol*, 67(1), 54-65.
- Sarsar, F., ve Engin, G. (2015). Sınıf Öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176.
- Schaffhauser, D. (2009). Which came first-the technology or the pedagogy? a new spin on an old riddle goes to the heart of a conflict between K-12 schools and the colleges of education responsible for cultivating and providing them with new teachers. *The Journal (Technological Horizons In Education)*, 36(8), 27.
- Scharrer, E. (2002). Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessment. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(4), 354.
- Scharrer, E. (2005). Sixth graders take on television: media literacy and critical attitudes of television violence the research was supported by a service learning grant from the college of social and behavioral sciences at the University of Massachusetts Amherst. *Communication Research Reports*, 22(4), 325-333.
- Scharrer, E. (2006). " I noticed more violence:" the effects of a media literacy program on critical attitudes toward media violence. *Journal of Mass Media Ethics*, 21(1), 69-86.
- Scheibe, C. L. (2004). A deeper sense of literacy curriculum-driven approaches to media literacy in the k-12 classroom. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 60-68.
- Scheibe, C., & Rogow, F. (1999). *Basic ways to integrate media literacy and critical thinking into any curriculum*. New York: Project Look Sharp, Ithaca College.
- Scheibe, C., & Rogow, F. (2004). *12 Basic principles for incorporating media literacy and critical thinking into any curriculum*. New York: Project Look Sharp, Ithaca College.
- Scheibe, C., & Rogow, F. (2011). *The Teacher s guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schor, J. B. (2014). *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture*. New York: Simon and Schuster.
- Schwarz, G. (2001). Literacy expanded: The role of media literacy in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 111-119.
- Schwarz, G. (2005). 1. Overview: What is media literacy, who cares, and why?. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 5-17.
- Scribner, S., Cole, M., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987, Summer). *Defining critical thinking*. Poster session presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987.
- Scull, T. M., & Kupersmidt, J. B. (2011). An evaluation of a media literacy program training workshop for late elementary school teachers. *The journal of media literacy education*, 2(3), 199.
- Semali, L. (2005). Why media literacy matters in american schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 35-54.
- Semali, L. M. (2001). Defining new literacies in curricular practice. *Reading Online*, 5(4), 4.
- Sevim, F. (2013). *Medya okuryazarlığı, toplumsal cinsiyet ve kadının medyada temsili* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Share, D. K. J. (2007). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. *Higher Education (Research & Evaluation)*, 11, 015.
- Share, J., & Thoman, E. (2007). Teaching democracy: A media literacy approach. *Los Angeles: National Center for the Preservation of Democracy.*
- Share, J., Jolls, T., & Thoman, E. (2007). *Five key questions that can change the world: Lesson plans for media literacy.* Malibu: Center for Media Literacy.
- Shirky, C. (2008). *Here comes everybody: The power of organizing without organizations.* UK: Penguin.
- Sholle, D., & Denski, S. (1995). Chapter I: Critical media literacy: reading, remapping, rewriting. *Counterpoints*, 4, 7-31.
- Silverblatt, A. (1995). Media literacy: Keys to interpreting media messages. *Canadian Journal of Communication*, 21(4), 509.
- Silverblatt, A. (2001). *Media literacy.* London: Praeger.
- Silverblatt, A., & Eliceiri, E. M. E. (1997). *Dictionary of media literacy.* Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.
- Silverstone, R. (2004). Regulation, media literacy and media civics. *Media, Culture & Society*, 26(3), 440-449.
- Sinclair, D. (1996). Media literacy: Elementary, my dear tl. *Teacher Librarian*, 24 (2), 26.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1994). *Creating critical viewers. A partnership between schools and television professionals.* New York: National Academy of Television Arts and Science.
- Slater, M. D., Rouner, D., Murphy, K., Beauvais, F., Van Leuven, J., & Domenech-Rodriguez, M. M. (1996). Adolescent counterarguing of TV beer advertisements: Evidence for effectiveness of alcohol education and critical viewing discussions. *Journal of drug education*, 26(2), 143-158.
- Smelser, N. J., & Baltes, P. B. (Eds.). (2001). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences.* Amsterdam: Elsevier.

- Som, S., ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Sourbati, M. (2009). Media literacy and universal access in Europe. *The Information Society*, 25(4), 248-254.
- Söylemez, Y. S. (2012). *Asya ve Okyanusya ülkelerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Türkiye ve Yeni Zelanda karşılaştırması* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Sportun, J. (2011). *Advertising as pedagogy? Using media literacy and critical pedagogy to empower youth*. (Master's thesis). McGill University, Montreal
- Stasko, C. (2009). *A pedagogy of holistic media literacy* (Doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto.
- Stasko, C., & Norris, T. (2008). Packaging youth and selling tomorrow: Deconstructing the myths of marketocracy. *The corporate assault on youth*, 126-157.
- Steinbrink, J. E., & Cook, J. W. (2003). Media literacy skills and the “war on terrorism”. *The Clearing House*, 76(6), 284-288.
- Stephens, M. (2013). Review: Project new media literacies (2005). *Journal of Media Literacy Education*, 1(2), 11.
- Strasburger, V. C. (2004). Children, adolescents, and the media. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 34(2), 54-113.
- Strudler, N., & Wetzel, K. (1999). Lessons from exemplary colleges of education: Factors affecting technology integration in preservice programs. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 63-81.
- Sun, C. F., & Scharrer, E. (2004). Staying true to Disney: College students' resistance to criticism of The Little Mermaid. *The Communication Review*, 7(1), 35-55.
- Sutherland, A., & Thompson, B. (2001). *Kidfluence: Why kids today mean business*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- Şahin, A. (2011). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, Ç., ve Tüzel, S. (2011). Medya dünyasının gerçek dünyayı yansıtma düzeyinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 127-140.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Hüner Şencan.
- Şeylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon/Pearson
- Tan, Ş. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi SPSS veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Terry-McElrath, Y. M., Emery, S., Szczycka, G., & Johnston, L. D. (2011). Potential exposure to anti-drug advertising and drug-related attitudes, beliefs, and behaviors among United States youth, 1995–2006. *Addictive behaviors*, 36(1), 116-124.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- Thoman, E. (1995). Operational definition of media literacy. *Los Angeles: Center for Media Literacy*.
- Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56, 50-54.

- Thoman, E., & Jolls, T. (2004). Media literacy—A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48 (1), 18-29.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). 10. Media literacy education: lessons from the center for media literacy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 180-205.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2008). *Literacy for the 21st Century: An overview and orientation guide to media literacy education. Theory CML medicalit kit*. Los Angeles: Center for Media Literacy.
- Thoman, E., Jolls, T., Share, J., Elma, C., & Kesten, A. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.
- Tierney, R. J., Bond, E., & Bresler, J. (2006). Examining literate lives as students engage with multiple literacies. *Theory into Practice*, 45(4), 359-367.
- Tornero, J. P. (2004). *Promoting digital literacy: Final report (EAC/76/03)*. Barcelona: Education and Culture.
- Tornero, J. P., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. Moscow: Unesco Institute for Information Technologies in Education.
- Torres, M., & Mercado, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational Studies*, 39(3), 260-282.
- Trier, J. (2006). Exemplary introductory critical media literacy documentaries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(1), 68-71.
- Tuggle, C. A., Sneed, D., & Wulfemeyer, K. T. (1999). Teaching media studies as high school social science. *Journalism & Mass Communication Educator*, 54(4), 67-76.
- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2012). Approaches to media literacy education in the federal republic of germany—trends and current situation. *The Journal of Media Literacy Education*, 4(1), 44-60.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Türkoğlu, N. (2007). *Okuryazarlıktan medya okuryazarlığına: Şifrelerin ortaklığını aramak*. İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Tüzel, S. (2013a). Medya okuryazarlığı eğitiminin türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 81-96.
- Tüzel, S. (2013b). İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya ana dili öğretim programlarının medya okuryazarlığı bağlamında incelenmesi ve Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1-26.
- Tyner, K. (1992). The tale of the elephant: Media education in the United States. *New directions: Media education worldwide*, 170-176.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world. teaching and learning in the Age of Information*. New York: Routledge.
- Tyner, K. (2003). Beyond boxes and wires: Literacy in transition. *Television & new media*, 4(4), 371-388.
- Tyner, K. (2014). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. New York: Routledge.
- Uslu, S., Yazıcı, K. ve Çetin, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 755-777.
- Ülker, M. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretim programı ile tutarlılığının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van Der Linde, F. (2010). The necessity of a media literacy module within journalism or media studies curricula. *Global Media Journal-African Edition*, 4(2), 212-227.
- Van Heertum, R., & Share, J. (2006). A new direction for multiple literacy education. *McGill Journal of Education*, 41(3), 249.

- Vande Berg, L. R., Wenner, L. A., & Gronbeck, B. E. (2004). Media literacy and television criticism: Enabling an informed and engaged citizenry. *American behavioral scientist*, 48(2), 219-228.
- Vannatta, R. A., & Beyerbach, B. (2000). Facilitating a constructivist vision of technology integration among education faculty and preservice teachers. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(2), 132-148.
- Verezub, E., Grossi, V., Howard, K., & Watkins, P. (2008). Building e-based literacy for vocational education and training students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(3), 326-338.
- Vincent, T. (1999). Meaning and mass culture: The search for a new literacy. *Journal of communication inquiry*, 23(2), 152-162.
- Vincent, T. (1999). Meaning and mass culture: The search for a new literacy. *Journal of communication inquiry*, 23 (2), 152-162.
- Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. In *Tan Wee Hin, L., and Subramanian, R. (Eds.). Handbook of research on new media literacy at the K, 12*, (pp. 32-47). Australia: ACU National.
- Wan, G. (2006). Integrating media literacy into the curriculum. *Academic Exchange Quarterly*, 10(3), 174-178.
- Wan, G., & Gut, D. M. (2008). Media use by Chinese and US secondary students: Implications for media literacy education. *Theory into practice*, 47(3), 178-185.
- Wilksch, S. M., & Wade, T. D. (2009). Reduction of shape and weight concern in young adolescents: A 30-month controlled evaluation of a media literacy program. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(6), 652-661.
- Wilksch, S. M., Tiggemann, M., & Wade, T. D. (2006). Impact of interactive school-based media literacy lessons for reducing internalization of media ideals in young adolescent girls and boys. *International Journal of Eating Disorders*, 39(5), 385-393.
- Wilson, C., & Duncan, B. (2009). Implementing mandates in media education: the Ontario experience. *Comunicar*, 16(32), 127-127.



- Wood, E. (2009). *Media literacy education: Evaluating media literacy education in Colorado Schools* (Doctoral dissertation). University of Denver, Denver.
- Worsnop, C. M. (1999). *Screening images: Ideas for media education*. Mississauga, Ont.: Wright Communications.
- Worsnop, C. M. (2004). *Media literacy through critical thinking*. Washington: University of Washington.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A. (2011). *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, Ö., ve Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *ejovoc (electronic journal of vocational colleges)*, 3 (1), 178-183.
- Yurdugül, H., & Aşkar, P. (2008). An investigation of the factorial structures of pupils' attitude towards technology (patt): a Turkish sample. *İlköğretim Online*, 7(2), 288-309.
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological bulletin*, 99(3), 432.

**URL-1:**

<https://en.unesco.org/themes/literacy>

(ErişimTarihi: 25 Ekim 2017).

**URL-2:**

<https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>

(ErişimTarihi: 25 Ekim 2013).

**URL-3:**

<http://medialiteracyproject.org/introduction-media-literacy/>

(ErişimTarihi: 15 Nisan 201

**URL-4:**

<http://www.medyakuryazarligi.org.tr/tarihce.html>

(ErişimTarihi: 27 Nisan 2013).

**URL-5:**

<http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/media-literacy-fundamentals>

(ErişimTarihi: 14 Ağustos 2014).

**URL-6:**

<http://www.medyakuryazarligi.org.tr/neden.html>

(ErişimTarihi: 12 Mayıs 2013).

**URL-7:**

<https://namle.net/publications/core-principles/>

(ErişimTarihi: 11 Ekim 2014).

**URL-8:**

<http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>

(ErişimTarihi: Temmuz 2014).

**URL-9:**

<https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/key-facts-media-literacy.pdf>

(ErişimTarihi: Ocak 2013).

**URL-10:**

<https://drive.google.com/file/d/0B8j2T8jHrIlgCYXVHSVJidWtmbmc/view>

(ErişimTarihi: 23 Şubat 2014).

**URL-11:**

<http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/media-literacy-fundamentals>

(ErişimTarihi: 19 Mayıs 2013).

**URL-12:**

<http://medialiteracyproject.org/learn/media-literacy/>

(ErişimTarihi: 18 Haziran 2014).

**URL-13:**

[http://www.medyakuryazarligi.gov.tr/menu\\_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461B&MenuId=2](http://www.medyakuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461B&MenuId=2)

(ErişimTarihi: 24 Mayıs 2017).

**URL-14:**

<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=231>

(ErişimTarihi: 22 eylül 2015).

**URL-15:**

<https://istatistik.yok.gov.tr/>

(ErişimTarihi: 17 Ekim 2016).

**URL-16:**

[https://www.medyakuryazarligi.gov.tr/menu\\_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461B&MenuId=2](https://www.medyakuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461B&MenuId=2)

(ErişimTarihi: 14 şubat 2017).

**URL-17:**

[https://www.huffingtonpost.com/emma-gray/vampires-sexuality\\_b\\_1063907.html](https://www.huffingtonpost.com/emma-gray/vampires-sexuality_b_1063907.html)

(ErişimTarihi: 18 şubat 2014).

**URL-18:**

<http://www.medialit.org/reading-room/john-culkin-sj-man-who-invented-media-literacy-1928-1993>

(ErişimTarihi: 24 Haziran 2015).

**URL-19:**

<http://www.medialit.org/reading-room/marshall-mcluhan-revolution-media>

(ErişimTarihi: 24 Haziran 2015).

**URL-20:**

[https://www.huffingtonpost.com/dr-david-perlmutter-md/television-and-the-develo\\_b\\_786934.htmlmedia](https://www.huffingtonpost.com/dr-david-perlmutter-md/television-and-the-develo_b_786934.htmlmedia)

(ErişimTarihi: 18 Şubat 2014).



## Ekler

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler...

Elinizdeki bu Kişisel Bilgi Formu “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi” adlı doktora tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermeniz araştırma için önemlidir. Elde edilen tüm veriler gizli tutulacak ve bilimsel sonuçlara ulaşmak amacıyla kullanılacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur. İlginizden ve araştırmaya yaptığınız katkılarınızdan dolayı sizlere teşekkür ederim.

Aykut ÖZEL

## BÖLÜM I

Lütfen sizin için uygun seçeneğin içine (X) işareti koyunuz.

**1) Cinsiyetiniz:**

Kadın ( ) Erkek ( )

**2) Kendiniz Dâhil Kardeş Sayınız Kaçtır?**

1-2 ( ) 3-4 ( ) 5 ve üzeri ( )

**3) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Kaçınıcı Sınıftasınız?**

1. sınıf ( ) 2. sınıf ( ) 3.sınıf ( ) 4.sınıf ( )

**4) Not ortalamanız nedir?**

2.49 ve Altı ( ) 2.50-2.99 ( ) 3.00 ve Üzeri ( )

**5) Annenizin Eğitim Durumu Nedir?**

Okur-Yazar Değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ve üzeri ( )

**6) Babanızın Eğitim Durumu Nedir?**

Okur-Yazar Değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ve üzeri ( )

**7) Hanenize Giren Aylık Toplam Gelir Nedir?**

1.500 TL ve Altı ( ) 1500-2500 TL ( ) 2500-3500 TL ( ) 3500 TL ve Üstü ( )

**8) Ailenizle Birlikte Hangi Bölgede Yaşıyorsunuz?**

Marmara Bölgesi ( ) Ege Bölgesi ( ) İç Anadolu Bölgesi ( ) Akdeniz Bölgesi ( )

Karadeniz Bölgesi ( ) Doğu Anadolu Bölgesi ( ) Güneydoğu Anadolu Bölgesi ( )

**9) Ailenizle Birlikte Yaşadığınız Yerin Niteliği Nedir?**

Köy ( ) Kasaba ( ) İlçe ( ) İl Merkezi ( ) Büyükşehir ( )

**10) Günde ne kadar süre televizyon izlersiniz?**

Hiç ( ) 1-2 saat ( ) 2-4 saat ( ) 4-6 saat ( ) 6 saatten fazla ( )

**11) Günde interneti (bilgisayar, tablet, cep telefonu vb.) ne kadar süre kullanırsınız?**

Hiç ( ) 1-2 saat ( ) 2-4 saat ( ) 4-6 saat ( ) 6 saatten fazla ( )

**12) Ders çalışırken daha çok hangi medya aracından yararlanırsınız?**

TV ( ) Bilgisayar- Tablet ( ) Cep Telefonu ( ) Gazete ( ) Dergi ( )

**13) Daha önce medya okuryazarlığı dersi aldınız mı?**

Evet ( ) Hayır ( )

**14) Kendinizi nasıl bir medya okuryazarı olarak değerlendiriyorsunuz?**

Yeterli ( ) Yetersiz ( ) Kararsızım ( )



## Ek 2: Medya Okuryazarlığı Algı Ölçeği

Değerli Öğrenciler...

Elinizdeki bu ölçek ‘‘Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Algıları’’ konulu doktora tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermeniz araştırma için önemlidir. Elde edilen tüm veriler gizli tutulacak ve bilimsel sonuçlara ulaşmak amacıyla kullanılacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur. İlginizden ve araştırmaya yaptığınız katkılarınızdan dolayı sizlere teşekkür ederim

Aykut ÖZEL

Lütfen sizin için uygun seçeneğin içine (X) işareti koyunuz.

	MADDELER	TAMAMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
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 iletileri (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.	( )	( )	( )	( )	( )

	<b>MADDELER</b>	<b>TAMAMEN KATILMIYORUM</b>	<b>KATILMIYORUM</b>	<b>KARARSIZIM</b>	<b>KATILYORUM</b>	<b>TAMAMEN KATILYORUM</b>
<b>13.</b>	İnternet üzerinden, çeşitli dosyaları (word belgesi, fotoğraf vb.) alabilir, gönderebilir ve aynı zamanda sosyal medyayı bilinçli bir şekilde kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>14.</b>	Farklı medya araçlarını (cep telefonu, bilgisayar vb.) kullanarak iletişim kurabilir ve kendimi ifade edebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>15.</b>	Medya araçlarını aktif bir şekilde kullanamam.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>16.</b>	Bir haberi, birçok medya ortamından takip ederim.	( )	( )	( )	( )	( )



## Ek 3: İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/10/2016-E.106479



T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 41451571-300-106479  
Konu : Aykut ÖZEL'in Doktora Tez  
Çalışması

05/10/2016

### REKTÖRLÜK MAKAMINA (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : 22/07/2016 tarihli ve 79230 sayılı yazı,

Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi 201181304104 numaralı Aykut ÖZEL'in "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi" adlı doktora tez çalışması kapsamında hazırladığı ekteki anket çalışmasını Fakültemiz Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulayabilmesi fakültemiz bilim kurulunun 29/09/2016 tarih 20/1 sayılı kurul kararı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Dekan V.

Adres: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 07058  
Kampus/ANTALYA  
Telefon: 0 242 226 19 50 Faks: 0 242 226 19 53  
e-Posta: yazisiz@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ: http://egitim.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Hülya BELGE  
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni  
Tel No: 242 310 6933



T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 29202147-302.08.01-E.1600314418  
Konu : Uygulama İzni

28.12.2016

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 23.12.2016 tarihli ve 88179374-302.08.01-E.1600311936 sayılı belge.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi Aykut ÖZEL'in "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasının anket uygulamasını Fakültemiz Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine bizzat kendisi yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Kemal DOYMUŞ  
Dekan V.

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 25240 Erzurum  
Tel: +90 442 2314001  
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#kazim-karabekir-egitim-fakultesi>

**KeP Adresi:** [atauni@hs01.kep.tr](mailto:atauni@hs01.kep.tr)

Bilgi: Lütfi Yaşar TUĞUK  
Faks: +90 442 2314288  
E-Posta: [kkegfak@atauni.edu.tr](mailto:kkegfak@atauni.edu.tr)



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
[www.atauni.edu.tr](http://www.atauni.edu.tr) adresinden doğrulama yapabilirsiniz. Doğrulama Kodu=AA92543

**Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.**



T.C.  
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 68508712-100-  
Konu : Anket İzni

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
KÜTAHYA

İlgi : 15.07.2016 tarih ve E.6482 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınız ile Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Aykut ÖZEL'in, "**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algularının İncelenmesi**" konulu doktora tez çalışmasını Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulama talebi,konu ile ilgili Etik Kurul Kararının ibraz edilmesi ve anketlerin uygulamasını bizzat ilgili doktora programı öğrencisi Aykut ÖZEL'in yürütmesi kaydıyla Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Eyyüp TANRIVERDİ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EK :  
1 yazı

03/01/2017 V.H.K.İ.  
03/01/2017 Şube Müdürü  
04/01/2017 Daire Başkanı  
04/01/2017 Genel Sekreter V.

M.ÖZÇELİK  
M.A.ESMER  
N.ÇELİK  
Yrd. Doç. Dr. K.YAKUBOĞLU

Evrak Doğrulamak İçin : [https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate\\_doc.aspx?V=BEL53TM4N](https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BEL53TM4N)

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır  
Telefon:+90 412 241 10 10 Faks:+90 412 241 10 54  
e-Posta dicle@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr  
Kep Adresi : dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Meral Özçelik  
Evrak Pin Kodu: 53603  
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 2374



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Sayı : 45295868-300-  
Konu : Anket Çalışması (Aykut ÖZEL)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 12/07/2016 tarihli ve 40941991-300-33077 sayılı yazı.  
b) 26/07/2016 tarihli ve 40927466-300-35315 sayılı yazı.

Enstitünüz Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi 201181304104 numaralı Aykut ÖZEL'in, "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi*" adlı doktora tez çalışmasına ait ölçekleri Üniversitemiz Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

***e-İmza***

Prof. Dr. Kaan ERARSLAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/06/2017-E.92523



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

### ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 17/04/2017 tarihli ve 17311665-044- 56940 sayılı yazı.

İlgi yazınızla göndermiş olduğunuz, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı **Doktora Öğrencisi Aykut ÖZEL'in Yrd.Doç.Dr. İbrahim SARI'nın** danışmanlığında yürüttüğü "**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi**" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **13.06.2017** tarih ve **06** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanın Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nden izin alınması şartıyla, yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır  
**Prof. Dr. Alper CEYLAN**  
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No : 2017-280

Ek:1 Liste

Ankara  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Ayfer Çekmez  
Genel Evrak Sorumlusu  
Telefon No:202 18 07

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 76127911-044-  
Konu : Anket Çalışması(Aykut ÖZEL)

08/09/2016


DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : 452958-300-BD6432240411 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencilerinden Aykut ÖZEL'in "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algularının İncelenmesi" adlı doktora tez çalışmasına ait ölçeklerini fakültemiz öğrencilerine uygulama isteği kendisinin yapması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ  
Rektör Yardımcısı

  
Hatice KARAGÖZNEL  
Lisansyerlisi

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR  
09 / 09 / 2016..



T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
Atatürk Eğitim Fakültesi

Sayı : 65796619-300-1600369833  
Konu : Aykut ÖZEL, Anket hk.

27.12.2016

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 19.07.2016 tarihli ve 16110545-300-1600189584 sayılı belge.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Aykut ÖZEL'in "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi" adlı tez çalışmasını Fakültemiz sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında yapması uygun görülmüştür.

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR  
Dekan V.

EK:  
EK-1 Bölüm Başkanlığı yazısı  
EK-2 Anabilim Dalı Başkanlığı yazısı



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Atatürk Eğitim Fakültesi 34722 Ayrıntılı bilgi için:  
Kadıköy / İSTANBUL  
Telefon: 0216 345 90 345 47 05 Belgegeçer No: 338 80 60  
ae@marmara.edu.tr http://aef.marmara.edu.tr  
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi TENK  
Şef



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Ahmet Şükrü ÖZDEMİR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/7D4EE50CACBD4988>

## Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler

**Adı soyadı:** Aykut ÖZEL

**Doğum tarihi:** 10.10.1982

**Doğum yeri:** İstanbul

**Adres:** Merkez/Kütahya

**E- posta:** aykut1982tr@hotmail.com

### Öğrenim Durumu

Lisans: Azerbaycan Devlet Diller Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği (Burslu)-2009 Mezunu

Doktora: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi-2018 Mezunu

### İş Deneyimi

2011- 2012: Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD'nda Araştırma Görevlisi

2012-: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD'nda Araştırma Görevlisi

### Yayınlar

Biçer, B., Er, H., ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9 (3).

Bayindir, N., Ozel, A., ve Bakir, M. (2013). A research on the students of the faculty of education for identifying tendency of cheating in exam: Dumlupınar University (DPU) sample. *European Journal of Educational Studies*, 5 (1).



