

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA
OKURYAZARLIĞI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülbiye ÇİNELİOĞLU

Balıkesir,2013

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA
OKURYAZARLIĞI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülbiye ÇİNELİOĞLU

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKGÜN

Balıkesir,2013

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün İlköğretim Anabilim Dalı'nda 201112521001 numaralı Gülbiye ÇİNELİOĞLU'nun hazırladığı "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi " konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 31.05.2013 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

Başkan.....

Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKGÜN (Danışman)

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Hakan ÖNAL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

12.06/2013

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Zübeyde GÜNEŞ YAĞCI



ÖNSÖZ

Gelişen teknoloji ve hayatımızın her alanına adeta bir sarmaşık gibi yayılan medya kaynakları ile her an medya sunumlarına maruz kalmaktayız. Bu nedenle günümüzde her zaman olduğundan daha fazla medya iletilerine karşı seçici olmalıyız. Bu bilinci özellikle yeni yetişmekte olan bireylere özenle aktarabilmeliyiz. Zira medyadaki fiziksel, duyuşsal ve sözel şiddet öğeleri insanları birbirinden hatta yaşamdan uzaklaştırmaya kadar etkiye sahip olabilmektedirler. Yetişmekte olan bireylere bu bilincin en iyi şekilde aktarılması ise okullarda verilecek olan Medya Okuryazarlığı dersi yoluyla olabilir. Çeşitli medya kollarının ideolojilerine ve medyadaki doğrudan ya da dolaylı şiddet sunumlarına karşı bir bilinç kazandırmak ve bilinçli medya tüketicisi olan bir toplum oluşturabilmek için bu son derece önemlidir. Bu bilinçli medya tüketicisi toplumun temellerini okullarda atacak olanlar ise Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. Bu yüzdendir ki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının fakültede gördükleri eğitimleri sırasında Medya Okuryazarlığı dersi almış olmaları çok önemlidir. Bu araştırmada da ulaşılmak istenen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Medya dersi almış olmalarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik bakış açılarını etkiliyor mu görebilmektir.

Araştırma Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarının incelenmesini konu edinmektedir.

Bu çalışmamın gerçekleşmesinde en başta hayatımın her anında maddi ve manevi desteklerini hep hissettiğim, beni bu günlere getirirken benden hiçbir fedakârlığı esirgemeyen çok değerli babam ve annem Zekeriyya ve Hafize ÇİNELİOĞLU'na, küçücük yüreği ile beni hep destekleyen ve güvenen kardeşim Zülfiye ÇİNELİOĞLU'na, dualarının beni koruduğuna inandığım büyükannelerime ve büyükbabalarım, kısacası beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan biricik geniş aileme, ayrıca desteklerini hep hissettiğim canım dayım Muammer SERTÇELİK'e ve manevi amcam Suat MENDERES'e kalben müteşekkirim.

Öncelikle bu çalışmam sırasında benden desteğini esirgemeyen, bana güvenen ve hep yanımda olan değerli hocam tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKGÜN'e saygı ve teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmanın başlaması, sürecin sağlıklı işlemesi ve sürecin sonlanması aşamalarında desteğini ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hakan ÖNAL'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma için ölçek hazırlama sürecinde yanımda olan ve beni en iyi şekilde yönlendiren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye, ölçeğin Balıkesir Üniversitesi'nde uygulanma sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım

Ahmet UYSAL'a ve Ali TÜRER'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca ölçeğin Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde uygulanma sürecinde desteğini ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç Dr. Nurettin BİLGEN'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim boyunca beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan çok kıymetli arkadaşım Caner BAŞ'a;

Bu çalışma sırasında adeta benimle bir bütün olan, gerektiğinde kendinden fedakârlık gösterip çalışmalarımın gerçekleşmesinde yanımda olan çok değerli arkadaşım Elvan UĞURLU'ya ve her daim yanımda olan biricik dostum Ayşe ÇULHAOĞLU'na;

Ayrıca, isimlerini burada belirlemediğim ama çok az da olsa çalışmada katkısı, emeği bulunan herkese en kalbi hislerimle teşekkür ederim.

Gülbiye ÇİNELİOĞLU, 2013

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

ÇİNELİOĞLU, Gülbiye

Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKGÜN

Mayıs 2013, 115 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına bakış açılarında Medya Okuryazarlığı dersinin etkisini belirleyebilmektir. Araştırma tarama modelindedir ve Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ile Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 406 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Ölçeği (Sos-Medto) adında bir adet tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ise, madde toplam korelasyonu, madde ayırt edicilik gücü ve Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Sos-Medto için Cronbach Alfa katsayısı değeri 0.74 bulunmuştur. Ölçeklerin uygulanmasından elde edilen verilere, yüzde ve frekans analizi, ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkili örneklem için t-testi ve bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi testi yapılmıştır. Veri analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 programı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının yarısından fazlası Medya Okuryazarlığı dersini almış bulunmaktadır. Medya Okuryazarlığı dersi almış olan öğretmen adaylarının genel tutum puanları, henüz almamış olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Medya Okuryazarlığı dersi medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumlar üzerine etkili olmaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte iki öğretime göre de anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamakla birlikte, öğretmen adaylarının bilgi edinme amaçlı en çok internete ve televizyona başvurduğu, yine en çok vakitlerini geçirdikleri medya kaynağı olarak internet ve televizyonu tercih ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Medya Okuryazarlığı, Medya Şiddeti, Sosyal Bilgiler, Tutum.

ABSTRACT
THE SOCIAL SCIENCES TEACHERES' ATTITUDES
TOWARDS MEDIA LİTERACY LESSON

ÇİNELİOĞLU, Gülbiye

Balıkesir Üniversity, İnstitute of Social Sciences Master Thesis,
Primary Main Department

Adviser: Assistant Professor Doctor Ahmet AKGÜN

May 2013, 115 Pages

The main purpose of this study is to determine the affects of media literacy lesson over the social sciences teacher candidates' attitudes towards media violance. This research is a type of survey Model and it contains 406 students who are first, second, third and fourth grade students from Social Studies Teaching department at Balıkesir University Necatibey Education Faculty and Pamukkale University Education Faculty. One types of attitude scales named as Attitude Scale towards media violence for Social Sciences Teacher Candidates (Sos-Medto) to determine the attitude of the teacher candidates to media violence are developed by researcher. Factor Analysis is practised to assing the validity of scales. As for reliability, item total correlation and item discrimination power and Cronbach Alfa value are figured out. It is figured out that Cronbach Alfa value is 0.74 for Sos-Medto. Analysis of percentage and frequency and t test for independent sample and t test for dependent sample and one way analysis of varience for independent sample are applied to data attained by the application of scales. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 program is used for data analysis.

According to the survey results, more than half of the candidates for teaching profession, who forms the universe of working people, attended the media literacy lesson. It was found that the scores of the general attitude of the candidates for teaching profession who attend Media Literacy lesson are higher than the candidates who did not attend his course. It has been concluded that the media literacy lesson is effective on the attitudes towards the violance presentations in the mass media. It was however found that there are the significiant differences according to the double education. Although there is no differentiation according to the level of gender and class, the candidates for teaching profession have been applying ti television and internet to obtain information and they have also preferred the internet and television as the media source for spending time.

Key Words: Education, Media literacy, Media Violence, Social Studies, Attitude.

“BABAMA

ve

ANNEME...”

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	iii
ÖZET, ANAHTAR KELİMELEER	v
ABSTRACT, KEY WORDS	vi
İTHAF	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	3
1.2. Amaç, Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
1.3. Önem	6
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. İLGİLİ ALANYAZIN	10
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Medya Okuryazarlığı, Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi	10
2.1.1.1. Medya Okuryazarlığı	10
2.1.1.2. Eleştirel Medya Okuryazarlığı	20
2.1.1.3. Medya Okuryazarlığı Eğitimi	23
2.1.2. Medya Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler.....	33
2.1.3. Medya ve Şiddet.....	39
2.1.3.1. Şiddet	39
2.1.3.2. Medya, Medyadaki Şiddet ve Etkileri	41
2.2. İlgili Araştırmalar.....	47
3. YÖNTEM	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Evren ve Örneklem.....	59
3.3. Veri Toplama Aracı.....	61
3.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi İçin Hazırlanmış Olan 5'li Likert Tipi Ölçeği (Sos-Medto) Geliştirme Süreci.....	61
3.3.1.1. Sos-Medto Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları.....	62
3.4. Veri Toplama Süreci	71
3.5. Verilerin Analizi.....	71

4.	BULGULAR VE YORUMLAR	73
4.1.	Demografik Özellikler	73
4.2.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Genel Tutumlarının Dağılımı.....	80
4.3.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Genel Tutumlarının İlgili Değişkenlere İlişkin Karşılaştırılması.....	84
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	95
5.1.	Sonuçlar	95
5.2.	Öneriler.....	100
	KAYNAKÇA	102
	EKLER	112
EK 1.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutumlarını İncelemek İçin Hazırlanmış Tutum Ölçeği (Sos-Medto).....	112
EK 2.	Denizli Üniversitesi'ndeki Uygulama İçin Alınmış İzin Belgesi.....	115

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa No.
Çizelge 3.1 Çalışma Evreninin İkili Öğretim, Cinsiyet ve Sınıflara Göre Dağılımı	60
Çizelge 3.2. Madde Ortak Faktör Varyans Değerleri, Özdeğerler, Açıklanan Varyans Oranları ve Madde Faktör Yük Değerleri	65
Çizelge 3.3. Ölçek Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri	67
Çizelge 3.4. Alt ve Üst %27'lik Grupların Her Bir Maddeye Göre Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız t- Testi Sonuçları	69
Çizelge 4.1. Çalışma Evreninin Cinsiyete Göre Yüzde Frekansı	74
Çizelge 4.2. Çalışma Evreninin Sınıf Düzeyine Göre Yüzde Frekansı	75
Çizelge 4.3. Çalışma Evreninin Medya Okuryazarlığı Dersine Göre Yüzde Frekansı	76
Çizelge 4.4. Çalışma Evreninin En Çok Kullanılan Enformasyon Kaynağına Göre Yüzde Frekansı	77
Çizelge 4.5. Çalışma Evreninin En Çok Zaman Ayrılan Medya Kaynağına Göre Yüzde Frekansı	78
Çizelge 4.6. Çalışma Evreninin Günlük Televizyonun Açık Kalma Süresine Göre Yüzde Frekansı	79
Çizelge 4.7. Çalışma Evreninin Günlük İnternette Geçirilen Zamana Göre Yüzde Frekansı	79
Çizelge 4.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının SOS-MEDTO Puanlarının Birinci Faktöre Yönelik Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları	81
Çizelge 4.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının SOS-MEDTO Puanlarının İkinci Faktöre Yönelik Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları	82
Çizelge 4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının SOS-MEDTO Puanlarının Üçüncü Faktöre Yönelik Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları	83
Çizelge 4.11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının SOS-MEDTO Puanlarının Dördüncü Faktöre Yönelik Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları	84
Çizelge 4.12. Cinsiyet Faktörüne İlişkin Karşılaştırma	85
Çizelge 4.13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistiği	86
Çizelge 4.14. Bağımsız Örneklem İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi	86
Çizelge 4.15. İkili Öğretim Faktörüne İlişkin Karşılaştırma	87
Çizelge 4.16. Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Karşılaştırma	88
Çizelge 4.17. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Puanlarının En Çok Kullanılan Enformasyon Kaynağına Göre Betimsel İstatistiği	89
Çizelge 4.18. Bağımsız Örneklem İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi	89

Çizelge 4.19. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Puanlarının En Çok Zaman Harcanılan Medya Kaynağına Göre Betimsel İstatistiği	90
Çizelge 4.20. Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi	91
Çizelge 4.21. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Puanlarının Televizyonlarının Günlük Açık Kalma Süresine Göre Betimsel İstatistiği	92
Çizelge 4.22. Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi	92
Çizelge 4.23. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Puanlarının İnternette Geçirdikleri Zamana Göre Betimsel İstatistiği	93
Çizelge 4.24. Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa No.
Şekil 3.1	Sos-Medto'ya Ait Yamaç Eğim Grafiği	63
Şekil 4.1.	Çalışma Evreninin Cinsiyete Göre Pasta Grafiği	74
Şekil 4.2.	Çalışma Evrenin Sınıf Düzeyine Göre Sütun Grafiği	75
Şekil 4.3.	Medya Okuryazarlığı Dersine Göre Pasta Grafiği	76
Şekil 4.4.	En çok Kullanılan Enformasyon Kaynağına Göre Pasta Grafiği	77
Şekil 4.5.	En Çok Zaman Ayrılan Medya Kaynağı Pasta Grafiği	78
Şekil. 4.6.	Günlük Tv ve İnternetin Açık Kalma Süresine Göre İkili Sütun Grafiği	80

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RTÜK	: Radyo Televizyon Üst Kurulu
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
AAP	: Amerikan Pediatri Derneği
NCSS	: Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
Sos-Medto	: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Genel Tutum Ölçeği
N	: Veri Sayısı
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
t	: t istatistiği
p	: Anlamlılık Derecesi
r	: Korelasyon Değeri
sd.	: Serbestlik Derecesi

1. GİRİŞ

Bilgiye ve farklı kültürlere çok daha rahat ulaşabildiğimiz, hemen hemen teknolojinin her türlü nimetine zorlanmadan sahip olabildiğimiz bilgi ve iletişim çağında yaşıyoruz. Dış dünyaya açılan en büyük penceremiz olan kitle iletişim araçları, teknolojik patlamanın da etkisiyle her kesimden bireyin bütçesine hitap edebilecek kadar ekonomik hale gelmiştir. Bu sebeple neredeyse herkesin sahip olabildiği en az bir kitle iletişim aracı bulunmaktadır. Medyanın oluşturduğu ve bizlere sunduğu iletiler ise bu kitle iletişim araçları vasıtasıyla her an elimizin altında bulunmaktadır. Peki, bize bu kadar kolay ulaşabilen bu iletiler acaba kişiliğimize herhangi bir zarar veremeyecek kadar masum mu? Yoksa bize gelen her iletiyi kabullenmeden önce süzgeçten geçirmeli miyiz?

Yoğun medya iletilerinin vızır vızır etrafımızdan geçtiği günümüzde, kendimizi kurgulanmış iletilerin zararlarından korumak için evet, önce bu iletileri bir süzgeçten geçirmemiz gerekmektedir. Bunu yapabilmenin en önemli yolu ise medya okuryazarlığı becerileri ile donanmış olmaktır. Medya okuryazarlığı becerileri ile medya iletilerinden kendini korumak demek hiçbir medya iletilisine maruz kalmamak değil, maruz kalınan medya iletilerini eleştirel bir yaklaşımla ele almak ve değerlendirmek demektir. Medya iletilerinin bu zararlı yüzünü fark eden her ülke, eleştirel medya okuryazarlığı becerisini vatandaşlarına kazandırmak için harekete geçmiş durumdadır. Bu ülkelerde medya okuryazarlığı bir ders olarak yetişen nesillere sunulmaktadır ve bunun dışında her fırsatta medya okuryazarlığına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Son yıllarda Türkiye de bu ülkelerden biri olmuştur ve medya iletilerine karşı bilinçli bireyler yetiştirme adına Milli Eğitim Bakanlığı (bundan sonra MEB denilecektir) ve Radyo Televizyon Üst Kurulu(bundan sonra RTÜK denilecektir) işbirliği yapmışlar ve okullarda seçmeli Medya Okuryazarlığı dersleri verilmeye başlanmıştır.

Her gün şiddet haberleri ile karşı karşıya olduğumuz, dizi sektörünün en masum senaryosuna sahip dizisinde bile mutlaka bir şiddete veya olumsuz bir eyleme tanık olduğumuz, çocuklarımızın medya iletilerine, medya şiddetine ve sanal şiddete yoğun olarak maruz kaldığı, şarkı sözünden köşe yazısına kadar her türlü medya alanında fiziksel, sözel veya psikolojik bir şiddet emaresine rastladığımız günümüz medyasının olumsuz iletilerine karşı medya okuryazarlığı çalışmaları ülkemiz için büyük bir adım olmuştur. Bununla birlikte bu dersi okullarda öğrencilere verecek Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de medyanın iletilerine karşı eleştirel bir yaklaşıma sahip olması gerekmektedir. Medya Okuryazarlığı dersinin okullarda verilmeye başlaması ile çoğu üniversitenin öğretmen yetiştiren fakültelerinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına da Medya Okuryazarlığı dersi verilmeye başlanılmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarına eleştirel medya okuryazarlığı becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada da Medya Okuryazarlığı dersi alan Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile henüz bu dersi almamış Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında medyadaki şiddet sunumlarına bakış açısında önemli bir farklılık var mı saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın giriş bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların amaç ve özetleri araştırmanın konusu bağlamında ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde ise, araştırmanın yöntemi, yönteme ilişkin açıklamalar, araştırma grubu, deneysel işlemler, veri toplama aracı, verilerin analizi ele alınarak, açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucu ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Son bölümde ise, araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

1.1. Problem

Değişen ve gelişen dünyada medya insanların her an başvurabildikleri bir bilgi ağı, eğlence ortamı, vakit geçirme olanağı ve daha birçok amacına hizmet eden kapısı olmuştur. Medya ve kitle iletişim araçları sayesinde insanlar dünyanın bir ucunda meydana gelen bir olay hakkında diğer ucundan bilgi sahibi olabilmekte ve değişik kültürleri tanımakta hatta onların etkisi altına bile girebilmektedirler. Televizyon kanalları, uluslararası internet ağları ve diğer medya araçları ile insanlar birbirleri ile daha hızlı ve kolay etkileşim haline girebilmektedirler. Özellikle televizyon neredeyse her eve girmiş ve içinde her türlü öğeyi barındırmakta olan bir kitle iletişim aracı haline gelmiştir

Gürson'un (2010) belirttiğine göre bugün ülkemizde gelişen iletişim teknolojileri sayesinde 24'ü ulusal, diğerleri yerel ve bölgesel olmak üzere toplamda 254 televizyon, 36'sı ulusal diğerleri yerel ve bölgesel olmak üzere 1092 radyo, ayrıca kablo ve uydu üzerinden ve internet ortamında yayın yapan radyo ve televizyonlarla birlikte sayısız yayın evlerimize ulaşmış durumdadır. Böylelikle her türlü yayın evlerimize, her yaşta izleyiciye rahatlıkla ulaşabilmektedir. 7'den 77'ye birçok birey medyanın yoğun iletilerine ve mesaj bombardımanına maruz kalmaktadır ve çoğu zaman bu iletilere karşı eleştirel bir bakış açısından mahrum kalmaktadır. Özellikle televizyonun yaygınlaşmasıyla medyanın insanlar üzerindeki etkileri daha net görülmeye başlanmıştır. Bu etkileri azaltabilmek için ise medya okuryazarlığı kavramı ele alınmaya başlanmıştır.

1960'lı yıllarda başlayan ve 1970'li yıllardan sonra medyanın özellikle televizyonun olumsuz etkilerini vurgulayan araştırmalar sonucunda medya okuryazarlığının etkin bir şekilde uygulanması gerektiği ortaya konulmuştur. O dönemlerde özellikle çocukları medyanın olumsuz etkilerinden koruma amaçlı korumacı yaklaşımı benimseyen medya okuryazarlığı etkiliyken, günümüzde ise gerek çocukların gerekse diğer her yaştan bireyin medya iletilerine karşı bilinçli ve eleştirel olmasını amaçlayan eleştirel medya okuryazarlığı etkilidir (Kalan, 2010). Medyanın bu denli büyümesi ve kontrolü imkânsız hale gelmesiyle medya okuryazarlığı kavramının yanında daha birçok yeni kavram ele alınmaya ve tartişılmaya başlanmıştır. Bu kavramlardan birini de "medya ve şiddet" kavramı oluşturmuştur. Sim'in (1996) belirttiğine göre 1989 yılında ülkemizde özel televizyon yayıncılığının başlamasıyla, ülkemiz medyasında yeni bir dönem başlamıştır. Daha önceleri sevindirici bir durum olarak karşılansa da, ekranları şiddet, müstehcenlik, reality show programların kaplamasıyla bu sevinç konusunda tereddüde düşülmüştür. Çocukların psikolojik durumları dikkate alınmadan gündüz kuşaklarında dahi şiddet ve cinsel içerikli filmler veya programlar yayınlanmaya başlanmıştır. Bu durumun sonucunda da gasp, tecavüz, cinayet ve intihar olaylarında gözle görülür bir artış gözlenmiştir. Ülkemizde de medya ve şiddet ilişkisi üzerine çok fazla tartişma gerçekleştirilmiş ve batıdaki yazarlarla doğru orantıda olarak ülkemizdeki yazarlar da şiddet olayların artmasında medyadaki bu görüntülerin etkisi üzerinde durmuştur.

Uysal (2006) ise, gücün, şiddetin, saldırgan davranışların medya karakterleri yoluyla model olarak sunulmasının, özellikle ocuk ve gençler tarafından bu karakterlerin taklit edilmesinin ve bu karakterler ile özdeşim kurulmasının, şiddetin meşru olarak görülmesini etkilediğini belirtmektedir. Özellikle mafya dizilerinde, model alınan dizi kahramanlarının "iyi karakter" olarak sunulmasının, medyadaki şiddetin sorunların çözümü olarak meşrulaştırılmasına büyük katkı sağladığına değinmektedir.

Medya şiddetinin bu denli yoğun olması ve çeşitli dizi veya programlarla meşrulaştırılmaya başlamasıyla birlikte toplum hayatında büyük tehdit oluşturduğu kabul edilir bir gerçektir. Medya şiddetine karşı özellikle yeni yetişegelen bireyleri bilinçlendirmek için de Medya Okuryazarlığı derslerinin verilmesi büyük öneme

sahiptir. Bu derslerin okullarda verilmesinde görevlendirilmiş öğretmenlerden biri Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medyadaki şiddete karşı bilinçli olmaları gerek ki, bu bilinci Medya Okuryazarlığı dersi kapsamında öğrencilere aktarabilsinler. Bu çalışmada da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına karşı yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Üniversitede Medya Okuryazarlığı dersi almış Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile bu dersi henüz almamış Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında, medyadaki şiddete bakış açısında bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yani çalışmadaki problem durumu Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya şiddetine karşı bakış açılarının ne yönde olduğu ve bu bakış açısında Medya Okuryazarlığı dersinin etkisinin olup olmadığıdır.

1.2. Amaç, Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın amacı, Medya Okuryazarlığı dersi almış ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile henüz bu dersi almamış adaylar arasında medya şiddetine yönelik tutumlarda herhangi bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek ve Medya Okuryazarlığı dersinin medyadaki şiddet sunumlarına eleştirel yaklaşabilmede etkili olup olmadığını görebilmektir.

“Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarında ve medya şiddetine bakış açılarında farklılıklar nelerdir? bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Bu problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya şiddetine bakış açısında cinsiyet ayırt edici bir faktör müdür?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya şiddetine yönelik tutumlarında sınıf düzeyinin etkisi nedir?

3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya şiddetine bakış açısında ikili öğretim ayırt edici bir faktör müdür?
4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı dersi almış ya da almamış olmalarının medya şiddetine yönelik tutumlarına etkisi nedir?
5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının en çok kullandıkları enformasyon kaynağı ile medya şiddetine yönelik tutumları arasındaki ilişkili nedir?
6. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının en çok zaman harcadıkları medya kaynağı ile medya şiddetine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?
7. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının televizyonlarının açık kalma süresi ile medya şiddetine yönelik tutumları arasında bir ilişki mevcut mudur?
8. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının internette geçirdikleri zaman ile medya şiddetine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

İnsanlar günlük hayatta televizyon, gazete, dergi, internet ve radyo gibi çeşitli kitle iletişim araçları vasıtasıyla yoğun bir ileti bombardımanıya karşı karşıya kalırlar. Özellikle çocukların medyadaki şiddet, savaş, kavga, saldırı haberleri, görüntüleri ile karşılaştıklarında bunların etkisinde çok çabuk kaldıkları yapılan araştırmalar ile de kanıtlanmıştır. Birçok ülke gibi Türkiye de son yıllarda vatandaşlarını medyadaki her türlü iletiye karşı bilinçlendirmek ve eleştirel bir yaklaşım kazandırmak için medya okuryazarlığı kavramına odaklanmıştır. Özellikle görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumundaki çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilere mesajları değerlendirme, bilgileri ilişkilendirmeye yönelik medya okuryazarlığı ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir ve bunun yanısıra bu becerilerin uygulanmasına yönelik fırsatlar yaratılmalıdır (Deveci ve Çengelci, 2008).

Özellikle yaşamımızın neredeyse her alanında bulunan, yani iç içe yaşadığımız televizyonu şiddet sunumlarından, ticari kaygıların pençesinden, olumsuz örnek teşkil edecek davranışlardan tamamen arındırmak neredeyse

imkânsız olduğundan yapılması gereken; televizyon izlemenin bilinçli bir seçimle yapılması için gerekli becerileri bireylere kazandırmaktır (Altun, 2010). Bunun için medya okuryazarlığı dersi dünyanın farklı ülkelerinin eğitim sisteminde yerini almıştır. Türkiye’de ise 2007-2008 eğitim-öğretim yılında bu ders seçmeli bir ders olarak eğitim programlarına girmiş ve öğrencilere Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından verilmeye başlanmıştır. O sırada okullarda öğretmenlik yapmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine bu ders hakkındaki bilgi ve beceriler hizmet içi eğitim çalışmalarıyla kazandırılmaya çalışılmıştır (Kıncaı ve Kartal, 2009). Üniversitelerin eğitim fakültelerinde yeni yetiştirilmekte olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına ise bu konudaki bilgi ve beceriler, Medya Okuryazarlığı olarak adlandırılan ayrı bir ders kapsamında kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Gelecekte öğrencilerine medyadaki şiddet sunumlarına ve olumsuz iletilere karşı eleştirel bakış açısını kazandıracak olan, onları bilinçli birer medya kullanıcısı haline getirecek olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, öncelikle kendilerinin bu bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. “Üniversitedeki eğitim-öğretim hayatlarında aldıkları Medya Okuryazarlığı dersi bu konuda yeterli olmakta mıdır? Geleceğin Sosyal Bilgiler öğretmenleri medya sunumlarına karşı eleştirel bir bakış açısına sahip midir? Onların medyadaki şiddet sunumlarına karşı düşünceleri ne yöndedir?” gibi sorulara cevap bulmak ve üniversitelerde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına verilen Medya Okuryazarlığı dersinin, medyaya karşı eleştirel yaklaşımı ne kadar kazandırdığını nisbeten görebilmek açısından bu çalışma önemlidir. Ayrıca araştırma sonuçları literatüre katkı sağlayacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplama aracının, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu düşünülmüştür.
2. Öğrencilerin veri toplama aracındaki maddeleri hiçbir etki altında kalmaksızın, istekli bir şekilde doldurdukları kabul edilmiştir.

3. Öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri yanıtlarda samimi oldukları kabul edilmiştir.
4. Araştırmaya katılan veri toplama grubunun araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlayacak büyüklükte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, kuramsal çerçeve bakımından ulaşılabilen ve erişime açık Alanyazın ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya konu olan medya sunumları şiddet ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, 2012/2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencisi olan toplam 406 kişiyle sınırlıdır.
4. Bu araştırma 2012/2013 eğitim öğretim yılında elde edilen bilgi ve bulgular ile sınırlıdır.
5. Araştırma, araştırmacının konuyla ilgili bilgi ve becerileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Medya Okuryazarlığı: Medya okuryazarlığı hem çağdaş yaşamımızın önemli bir parçası olan ve her gün karşı karşıya kaldığımız görüntülerin, seslerin ve mesajların gücüne ulaşmak, analiz etmek ve değerlendirmek hem de kişisel olarak ulaşılabildiğimiz medyada yetenekli bir şekilde iletişime geçmektir (Altun, 2010: 14).

Tutum: Kişinin kendisi, başkaları veya başka nesnelere, olaylar veya sorunlar hakkındaki genel değerlendirmeleridir. Bu genel değerlendirmeler birçok bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve davranışsal (behaviour) zeminlere dayanır. Dolayısıyla tutumlar bu alanlardaki gelişim, değişim ve oluşumları etkiler (Petty ve Cacioppo, 1986; akt. Çelik, 2011: 23).

Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Medya Okuryazarlığı ile ilişkili becerileri öğretmeye adanmış eğitsel bir alandır (Namle, 2008; akt. Çelik, 2011: 23).

Şiddet: Yaralanma, ölüm, psikolojik zarar ve kayıp ile sonuçlanan veya bunlarla sonuçlanması muhtemel olan, kişinin kendisine, başka bir kişiye, bir gruba veya topluluğa karşı fiziksel şiddet ve gücün tehdit veya fiili kasıtlı olarak kullanımınıdır (Güleç, Topaloğlu, Ünsal ve Altıntaş, 2012: 114).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde öncelikle araştırma konusunun kuramsal çerçevesi ele alınmıştır. Araştırma konusu ile ilgili yapılan araştırmalara ise belirli bir sistematik düzen içerisinde değinilmiştir.

2.1 Kuramsal Çerçeve

Araştırma konusunun dayandığı kuramsal temeller ve ilgili alanyazın belirli bir çerçeve ile bu bölümde ele alınmıştır.

2.1.1. Medya Okuryazarlığı, Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi

2.1.1.1. Medya Okuryazarlığı

Yaşamımızın neredeyse her anına sızan medya kavramı her geçen gün kendini yenilemekte ve önemini arttırmaktadır. Sesli, yazılı, görsel ve dijital medya araçları hızla gelişmekte, daha çok alana ve kişiye ulaşabilmektedirler. Böylelikle bilgiler ve çeşitli iletiler medya araçları vasıtasıyla kişileri farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Bu etki insan yaşamında çeşitli boyutlarda ve alanlarda kendini göstermektedir.

Güç elde etme ve ticari amacı olan medya, bireyleri yönlendirebilmek ve onları etkileyebilmek için çeşitli teknikler kullanmaktadır. Bu süreç içinde, bireylerin medyadan gelen çeşitli iletileri algılayıp sorgusal bir yaklaşım içinde değerlendirebilmeleri ve eleştirel becerilere sahip, sosyal ve katılımcı bir birey olabilmeleri için medya okuryazarlığı kavramı ve önemi göze çarpmaktadır (Kıncal ve Kartal, 2009). Medya okuryazarlığı kavramı son yıllarda gerek diğer ülkelerin eğitiminde gerekse Türkiye eğitiminde çok sık kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Medya okuryazarlığı kavramı medyayı okuyup anlamak dışında daha birçok farklı anlamı içerisinde taşımaktadır. Bu kavram medya kanallarında yeniden kurgulanan iletileri ayırt edebilme, bu iletileri algılayabilme, onlarla ilgili yorumlar geliştirebilme, iletilere karşı eleştirel bir bakış açısı oluşturabilme, onları derinlemesine inceleyerek, süzerek alabilme ve en sonunda da bizzat kendilerinin yeni iletiler üretebilme becerisini içerisinde taşımaktadır. Medya okuryazarlığının literatürdeki tanımlarına bakıldığında farklı birçok tanım ile karşılaşılmaktadır. Bu çalışmada hepsine ayrı ayrı değinmek imkânsız olduğu için sadece birkaç tanesi ele alınmıştır.

Medya okuryazarlığı konusundaki ilk sistematik tanımlama Finli araştırmacı Sirkka Minkkinen tarafından 1978'de yapılmıştır. Minkkinen'e göre medya okuryazarlığı, bilişsel, etik, felsefi ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir (İnceoğlu, 2006: 4).

Masterman (1997) medya okuryazarlığını basılı ve elektronik medya iletilerini okuma, çözümleme, değerlendirme ve kendi medya iletilerini üretebilme yetisidir olarak tanımlamıştır (Şahin, 2011: 6).

Paul Messaris'in tanımına göre medya okuryazarlığı "medyanın toplumdaki işlevselliği hakkında bilgi verirken", kitle iletişim araştırmacılarından Justin Lewis ve Sut Jhally tanımına göre ise medya okuryazarlığı "mesajların üretim ve aktarımındaki kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik boyutların anlaşılması" olarak tanımlanmaktadır (Baran ve Davis; akt. Kutoğlu, 2006: 64).

Avrupa Birliğinin, 2006 yılında gerçekleştirdiği Halka Danışma çalışmasında bir medya okuryazarlığı tanımı ortaya konulmuştur. Bu tanıma göre: “*Medya okuryazarlığı hem ağdaş yaşamımızın önemli bir parçası olan ve her gün karşı karşıya kaldığımız görüntülerin, seslerin ve mesajların gücüne ulaşmak, analiz etmek ve değerlendirmek hem de kişisel olarak ulaşabildiğimiz medyada yetenekli bir şekilde iletişime geçmektir.*” (EU, 2007a: 6; akt. Altun, 2010: 14)

Silverblatt ve Eliceiri (1997) medya okuryazarlığını, “kitle iletişim araçları yoluyla edinilen bilgileri zmlenerek bağımsız yargılar geliştirmemize yardımcı olan bir eleştirel düşünme becerisidir” olarak tanımlamıştır (şahin, 2011: 6).

Medya okuryazarlığı ile ilgili olarak en yoğun kabul gören tanım ise 1992’de Aspen Enstitüsü İletişim ve Toplum Programı kapsamında düzenlenen, Birleşik Devletlerde, 25 medya eğitimsi ve eylemcisinin medya okuryazarlığının bir tanımını yapmak ve amaçlarını tespit etmek amacıyla bir araya geldiği, medya okuryazarlığı üzerine bir konferansta (the National Leadership Conference on Media Literacy) yapılmıştır. Bu tanım şoyledir: “*Medya okuryazarlığı: “eşitli biçimlerde mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir”* (Aufderheide, 1993; akt. Altun, 2010: 15).

Medya okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren biçimlerdeki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet v.s.) mesajlara ulaşma, bunları zmlenme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanımlanmaktadır (Gomez ve Gomez, 2007; Manzo, 2007; akt. Korkmaz ve Yeşil, 2011: 112). Ülkemizde ise medya okuryazarlığının önemini ve öğrencilere medya okuryazarlığı konusunda eğitim vermenin gerekliliğini vurgulayan, okullarda Medya Okuryazarlığı dersinin verilmesi için proje hazırlayan, MEB ile işbirliği kurarak bu projenin hayata geçmesinde büyük rol oynayan RTÜK de bu tanıma değinmiştir.

Medya okuryazarlığı hakkında değinilen tüm bu tanımların dışında farklı araştırmacılar tarafından farklı açılardan yapılan daha birçok tanım mevcuttur. Bu denli fazla tanımın mevcut olmasında konuyla ilgili çalışma yapan araştırmacıların farklı sahalarda çalışıyor olması etkili olmuştur denilebilir. 1930’larda bir paradigma olarak ortaya çıkan medya okuryazarlığı gün geçtikçe önem kazanmış, birçok

ülkenin eğitim sisteminde yer edinmiş, çeşitli araştırmacıların çalışmalarında ele alınmış ve şu an tek bir tanımda toplanması ise güç konuma gelmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kısaca:

- ✓ Medya okuryazarı olmak medyayı akıllı ve etkili bir biçimde kullanmaktır.
- ✓ Medya endüstrilerinin siyasi görüşü, ekonomik tabanı ve idari yapısı konusunda bilgi sahibi olmaktır.
- ✓ Farklı kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirmektir.
- ✓ Medyanın bireylerin ve toplumun inanç, tavır, davranışlar ve değerler üzerindeki etkisinin bilincinde olmaktır.
- ✓ Demokratik bir biçimde değişik medya kanalları yoluyla etkili iletişim kurmaktır.
- ✓ Yeni iletişim ortamları sürekli oluşup, toplumun isteği doğrultusunda gelişmektedir (Potter, 2001; akt. Özad, 2006: 57).

Medya okuryazarlığı ilk olarak İngiltere, Avustralya, G.Afrika, Kanada ve Amerika'da gelişmiş, Hollanda, İtalya, Yunanistan, Avusturya ve İsviçre gibi ülkeler tarafından da giderek büyüyen bir ilgiyle izlenmiştir. 1930'larda medya okuryazarlığı bir paradigma olarak ilk kez Büyük Britanya'da ortaya çıkmıştır ve daha çok medyanın kötü etkisi altında kalmış insanları korumak için eğitsel bir araç olarak kurulmuştur. 1960'lara gelindiğinde ise medya okuryazarlığında bir paradigma değişikliği görülür. Bu değişiklik ile insanlara zarar verenin popüler kültür olduğuna inandırmaya çalışmaktan çok, popüler kültür dahilinde çalışma önemsenmiştir. Bu değişiklik popüler sanat paradigması olarak bilinmektedir (Taşkiran, 2007).

Medya okuryazarlığının tarihsel gelişimine eğitim açısından bakıldığında da 1960'lı yılların sonları ile 1970'li yılların başlarında başladığı görülecektir. Bu dönemlerde medya okuryazarlığı daha çok lise ve kolejlerde film çalışmaları olarak yer almaktaydı. 1970'li yıllardaki eğitimde medya okuryazarlığına olan ilgideki artış, 1980'li yıllarda sönük kalmıştır. 1990'lı yıllarda ise öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmak için medya okuryazarlığı programlarında yeniden bir ilerleme gözlenmiştir. Eğitim sistemleri dünyayı tanıma ve hayalleri oluşturmada etkili olan medyaya karşı kayıtsız kalamamış ve çok kültürlü dünyamızda medya okuryazarlığı bir ders olarak eğitim sistemleri içerisinde yer edinmeye başlamıştır. Farklı ülkelerin

eğitim programlarını incelediğimizde de medya okuryazarlığının ya başlı başına bir ders olarak ya da başka bir ders içerisinde öğrencilere aktarıldığı görülmektedir (Kıncal ve Kartal, 2009). Bu konu medya okuryazarlığı eğitimi bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Daha önce medya okuryazarlığı kavram olarak 1930'larda bir paradigma olarak ortaya çıktığına değinmiştik. Medya okuryazarlığının dünyada ve Türkiye'de gelişim sürecine bakarsak, bu kavramı ülke gündemine getirmekte diğer ülkelere göre geç kaldığımız sylenbilse de, kavramın kurumsal düzlemde ele alınması açısından Avrupa Birliği lkeleri ile aramızda büyük bir uçurum vardır denilemez. Avrupa Birliği ye devletleri arasında özellikle İngiltere, İrlanda ve İskandinav lkelerinde medya okuryazarlığı uzun zamandır tartışılan ve çeşitli uygulamalara konu olan bir kavram olmasına rağmen, Avrupa Birliği'ne kurumsal düzlemde bu kavramın girmesi ancak 2000 yılı ve sonrasına denk gelmiştir. Kavram kurumsal düzleme e-Avrupa'yı yaratma konusundaki stratejilerin belirlendiği ve kararların alındığı 2000 yılının Mart ayında yapılan Lizbon zirvesi ile girebilmiştir. Bu zirvede insana yatırım ilkesi benimsenmiş ve yaşam boyu ğretim desteklenmiştir. Medya okuryazarlığı da bu öğrenim sürecine dahil edilmiştir (Pekman, 2006).

Medya okuryazarlığının Türkiye'deki gelişimi incelendiğinde, ilk kez 2003 yılında İletişim şurası'nda gündeme getirildiği, 2004 yılında ise Eylem Planı düzeyinde alışan Medya ve şiddet alışma Grubunun oluşturduğu sonuç raporunda RTÜK'n önerisiyle gündeme alındığı söylenbilir. RTÜK ile MEB 2004 yılında başlattıkları iş birliği ile 30 Sosyal Bilgiler ğretmeninin eğitimden geçirilmesinin ardından 2006-2007 ğretim yılında beş pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum) okutulmaya başlanan Medya Okuryazarlığı dersi, 2007-2008 ğretim yılından itibaren ülke genelinde II. Kademede seçmeli ders olarak okutulmaya başlatılmıştır (Kurt ve Kürüm, 2010).

RTÜK ayrıca bu konuda ebeveynlerin eğitilmesinin de önemli olduğunu her platformda dile getirmiştir. 24 Kasım 2006'da RTÜK tarafından Ankara'da düzenlenen *Medya Okuryazarlığı Uluslararası Paneli*'nde RTÜK temsilcileri bu görüşü dile getirmişlerdir. Televizyon İzleyici Temsilciliği ve Akıllı İşaretler gibi girişimler ile RTÜK medyanın öz-düzenlenmesi çalışmalarını başlatmıştır. RTÜK, 2006 yılında 23 Nisan hediyesi olarak ocuk ve gençleri zararlı yayınlardan korumak amacıyla uyarıcı sembolleri uygulamaya koyarak aileleri "şiddet ve korku, cinsellik

ile olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar” içeren medya sunumlarına karşı uyardığını hedeflemiştir. *Akıllı İşaretler*'de, programların uygun olduğu yaş aralığını gösteren (genel izleyici, 7+, 13+, 18+) ile programlardaki zararlı olan içeriği tanımlayan (şiddet/korku, cinsellik, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar) yararlanılmıştır. Zaman zaman benzer programlarda farklı işaretlerin kullanıldığı görülse de, günümüzde yayıncılar akıllı işaretleri programlarında kullanmaktadırlar (Binark ve Bek, 2010).

Türkiye’de ayrıca birçok akademisyen de bu konu üzerine çalışmalarda bulunmuştur. Medya okuryazarlığı üzerine makaleler, kitaplar, bildiriler vs. yazılmış ve daha birçok farklı akademik çalışma yapılmıştır. Şüphesiz bu çalışmalar Türkiye’de geliştirilmeye çalışılan medya okuryazarlığı bilincine büyük katkı sağlamıştır. Bu konuda verilebilecek en iyi örneklerden biri Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi’nde yapılan Medya Okuryazarlığı Konferansında (23-25 Mayıs,2005) sunulan bildirilerdir. Bu bildirilerde her öğretim elemanı konuya farklı bir öngörü ile yaklaşmış ve farklı açılardan irdelenmiştir (Taşkiran, 2007). Ayrıca Yıldız Dilek Ertürk ve Aysen Gül Akkor 2006 yılında “Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin: Medya Okur Yazarı Olun” adıyla bir kitap çıkarmışlardır. Ertük ve Akkor bu kitapta, örneklemini 7–12 yaş arası 139 öğrencinin ve toplam 70 ebeveynin oluşturduğu, “Televizyon Haberlerinin 7–12 Yaşlar Arası Çocuklar Üzerindeki Stres Etkileri ve Ailesel Haber İzleme Alışkanlıkları” üzerine objektif ve projektif tekniklere dayanan kesitsel bir odak grup çalışmasına da yer vermişlerdir (Ankaralıgil, 2009). Bu çalışmalara ek olarak Mutlu Binark ve Mine Gencil Bek’in “Eleştirel Medya Okuryazarlığı (2007)” isimli çalışmasını da örnek verebiliriz. Medya okuryazarlığı üzerine yapılan akademik çalışmalar ile ilgili örnekleri arttırmak mümkündür, çünkü her geçen gün konu ile ilgilenen ve verimli çalışmalar ortaya koyan akademisyen sayımız artmaktadır.

Genel olarak dünyada ve Türkiye’de medya okuryazarlığı konusundaki çizgi böyleyken, medyanın bireyler üzerindeki etkisinin her geçen gün artmakta olduğu açıktır ve çeşitli kurumlar birçok alanda bu durumu dile getirmektedir. UNESCO da bu konuda gerekli çalışmalara destek vermiştir, konuyla ilgili konferansların düzenlenmesini sağlamıştır. 1990 yılında Fransa’da “Medya Eğitiminde Yeni Eğilimler” başlıklı bir konferansı desteklemiştir ve 2000 yılının baharında Avusturya’nın Viyana kentinde ilgili uzmanları bir araya getirmiştir. Ayrıca çocuklar ve medya hakkındaki araştırmaları 1997 yılında Paris’ de, 2000 yılında Sydney’ de

düzenlediği konferanslarla ve “*International Clearinghouse on Children and Violence*” çalışmasıyla desteklemiştir. İngiltere’de Len Masterman’ın *The Media Education Revolution* (1995) ve Francois Mariet ile Avrupa Konseyi için ortak hazırladıkları *Media Education in 1990s Europe* (1994) çalışmaları medya okuryazarlığı ile ilgili tartışmalara yön vermiştir (Binark ve Bek, 2010).

Zaten 1982 yılında UNESCO ortaya koyduğu misyon ifadesinde de bu durumu ele almıştır. Bu ifade şu şekildedir: “Gençlerimizi güçlü (etkisi yüksek) imajların, sözcüklerin ve seslerin olduğu bir dünya için hazırlamalıyız.” Bu ifade günümüz çoklu medya uygulamalarını da kapsayacak şekilde önemli bir ihtiyaca işaret etmektedir. Önceleri yazılı basın ve arkasından sesli medya araçlarına (radyo, teyp vs.) tanıklık edilirken televizyon ile birlikte bütün dünya bir arada görülmeye başlanmıştır (Altun, 2005). İnternet ile mesajların gücü çok kısa zamanda çok daha fazla kişiye ulaşır olmuş ve tüm dünya artık birbiri ile daha hızlı bir iletişim süreci içerisine girmiştir. Elbette insan yaşamına iletişim ve medya alanındaki bu müthiş gelişmelerin oldukça önemli faydaları vardır. İnsanları bilgilendirme, iletişimi, etkileşimi sağlamanın yanısıra, internet bankacılığı, e-devlet, e-hastane, e-okul vs. ağlar ile sağladığı kolaylıklar gibi daha sayamadığımız birçok faydasıyla medya ve medya araçları hayatımızda çok büyük bir yere sahiptir.

Bunun yanısıra medyanın bilgilendirme etkileşim ve iletişimi sağlama gibi amaçlarının dışında ticari amaç, güç elde etme, kitleleri yönlendirme gibi çeşitli amaçları da olabilmektedir. İşte bu noktada bireylerin medyaya karşı eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmaları, neyin iyi neyin kötü, neyin yararlı neyin zararlı olduğunu ayırt edebilmeleri gerekir. Bunun için de bireylere, medyanın karşısında da pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilme, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşarak iletişim olgusunda aktif bir birey olarak yer alabilme, medya yaşantılarını eleştirel olarak yorumlayabilme, değerlendirebilme becerilerini kazandırabilmek için medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesi gerekli olmuştur (Hendrix, 1998; RTÜK, 2007; akt. Karaman ve Karataş, 2009).

Medya okuryazarlığı çeşitli formlardaki medyaya giriş (çeşitli kaynaklardaki bilgiye erişim), analiz (mesajların nasıl oluşturulduğunu keşfetme ve analiz etme), değerlendirme (medyadaki örtük ve açık mesajları etik, ahlaki ve demokratik ilkelere göre değerlendirme) ve yaratma (çeşitli medya materyalleri kullanarak kendi mesajını yaratma) yeteneğidir (Thoman ve Jolls, 2003, 21; Hoem, 2004, 3; Kellner

ve Share, 2005b, 5; Ofcom Media Literacy Bulletin, 2006, 14; akt. Kıncal ve Kartal, 2009). Medya okuryazarlığı alanı tüm medya araçlarını ve sunumlarını kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır. Tüm medya sunumları deyince de medya okuryazarlığının alanı televizyon, sinema, radyo, müzik, basılı medya, internet ve diğer tüm yeni dijital medyayı kapsamaktadır. Televizyondaki reklamlardan, CD'deki müziğin sözüne, gazete yazısından bir tişörtün üzerindeki slogana kadar türlü biçimde akan medya mesajları karşısında bireylerin farkında ve uyanık olmasını sağlamak medya okuryazarlığının en önemli amacıdır. Medya okuryazarlığı medyanın algı ve inançları nasıl süzgeçten geçirdiğini, popüler kültürü nasıl biçimlendirdiğini ve kişisel tercihleri nasıl etkilediğini görmekte bireylere yardımcı olacaktır. Eleştirel düşünme ve sorun çözme yeteneklerini kazandırarak vatandaşların bilgiyi bilinçli tüketme ve üretmesini sağlayacaktır. Tüm bu nedenlerden dolayı medya okuryazarlığı eğitimi, ifade özgürlüğü, bilgi edinme hakkı ve demokrasi açısından önemlidir (Pekman, 2006).

Özellikle yaşam boyu öğrenme için ve insan yaşamı için önemli olan medya okuryazarlığının ortak özellikleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- ✓ Medya iletilerinin hepsi kurgulanmıştır.
- ✓ Medya iletileri belli kurallar çerçevesinde kendine özgü yaratıcı bir dil kullanmaktadır.
- ✓ Aynı ileti, farklı insanlar tarafından farklı algılanabilir.
- ✓ Medyada değerler ve bakış açıları örtüktür.
- ✓ Medya iletileri, iktidar ve ticari kazanç amacıyla oluşturulur (Rogers, 2001; Kellner ve Share, 2005a, 374-377; akt. Kıncal ve Kartal, 2009: 321).

Medya mesajlarının niteliğine yönelik bu özellikler, medya okuryazarlığı kavramını ön plana çıkarmaktadır.

Hobbs (1998) ise medya mesajının oluşma sürecini ve medyanın dayandığı temelleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Medya mesajları kurgulanmıştır/ kurulmuştur (constructed).
- ✓ Medya mesajları, ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilir.

- ✓ Mesaj alımlamaya dâhil olan yorumlayıcı anlam yapma süreçleri, okuyucu, metin ve kültür arasındaki etkileşime dayanır.
- ✓ Medyanın kendine özgü “dilleri” ve çeşitli biçimlerle, türlerle (genres) ve iletişim simge sistemleriyle sembolleşen karakteristikleri vardır.
- ✓ Medya tasarımlamaları, insanların sosyal gerçekliği anlamalarında rol oynar (İnan ve Bayındır, tarihsiz: 6).

Günümüz koşullarında yaşamımızdaki önemi aşikâr olan medya okuryazarlığını gerekli kılan birçok koşul vardır. Burada bir kısmını ele alabildiğimiz bu koşullar; “enformasyon/bilgi seli, bilgiye erişim olanakları, teknolojinin giderek ucuzlaması, medyanın insanları etkileme gücü, medyanın insan davranışlarını şekillendirmesi, dengesiz medya tüketim alışkanlıkları, görsel iletişimin yaygınlaşması, taraflı veya yanlış içeriklere rastlanması, medyanın ticari amacı, çarpık inançlar” olarak sıralanabilir.

Şahin (2011)'e göre, hayatımızın bir kesitini izlediğimizde bir ileti bombardımanı içerisinde olduğumuzu görebiliriz. Bu bilgi seli içerisindeki iletilerin çoğu, bizim planımız dahilinde bize gelmediğinden dolayı bunların üzerinde de güçlü bir kontrolümüz söz konusu değildir. Bununla birlikte bilgiye ulaşım olanaklarımız gelişmiş durumdadır. Günümüzde hemen hemen her türlü medya aracından (TV, internet, radyo vs.) mutlaka bir ya da birkaçı her kesimden insana rahatlıkla ulaşabilmektedir. Cep telefonlarımız bile internete ve sosyal ağlara (Facebook, Twitter vs.) bağlanabilmekte, TV ve radyo yayınına olanak tanımaktadır. Bu durumu teknolojinin giderek ucuzlaması desteklemektedir. Artık günümüzde televizyon olmayan ev neredeyse yok denilecek kadar azdır. Bundan yaklaşık 30 yıl öncesine kadar bir televizyon almak için bir devlet memuru birkaç maaşını vermek zorundayken, günümüzde medya araçlarını satın alabilme çok daha kolay hale gelmiştir.

Tüm bu medya yoğunluğu içerisinde, insanların düşünce yapıları, inançları medya sunumlarından yüksek derece etkilenmekte ve davranışları bu etki doğrultusunda şekillenmektedir. Öyle ki medya iletilerinin beynin sağlıklı düşünmesini etkilediği bile söylenebilir. Ayrıca medyadaki açık veya örtük iletilerin insan davranışlarını şekillendirdiği de yapılan birçok araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Yapılan yüzlerce araştırma özellikle televizyon izleme alışkanlıkları ile

şiddet eğilimi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tüm bunlara ek olarak medya araçlarını dengesiz kullanma alışkanlıkları medyadan olumsuz etkilenmeyi arttırmaktadır. Medya münasebetimizi ayarlarken medya kuruluşlarının ticari bir amaç taşıdığını ve kendi çıkarları yönünde hareket edeceklerini de unutmamız gerekir. Ayrıca medya iletilerinin kontrolsüz bir şekilde bize erişmesine ve işlemeden kabul edilmesine izin veriyorsak bu bizim okuryazarlık becerilerimizi zayıflatır. Medya iletilerini çözümlenmeden almak, kendimiz ve çevremiz hakkında bir dizi çarpık ve yanlış inançlar geliştirmemize neden olur (Şahin, 2011).

Tüm bu koşullar ve daha fazlası sebebiyle medya ve medya sunumlarına karşı her zaman uyanık kalmak zorundayız. Bilinçli bir medya tüketicisi olup, kendimize yararı ve zararı olan medya sunumlarını iyice irdeleyerek kabul etmemiz büyük önem arz etmektedir. Medya kültürünü çözümlemiş, ona eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşan bir bireyin, yani medya okuryazarı olan bir bireyin sahip olması gereken özellikler ise şu şekilde açıklanabilir:

- ✓ Medyayı bilinçli, etkili ve kendi yararı için kullanır.
- ✓ Alternatif bilgi kaynakları arar, farklı kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirir.
- ✓ Medyanın bireylerin ve toplumların inanç, tavır, davranışlar ve değerler üzerindeki etkisinin bilincindedir.
- ✓ Medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla aktardığının farkındadır.
- ✓ Medya mesajlarının belli bir yaratım süreci sonunda oluştuğunun farkındadır.
- ✓ Medya mesajlarının ekonomik, sosyal, politik, tarihi ve estetik gibi çeşitli bağlamlarda üretildiğinin farkındadır.
- ✓ Medyayı kültürü anlamada kaynak olarak görür.
- ✓ Medyanın kendine özgü bir dili olduğunu bilir.
- ✓ Medya karşısında eleştireldir.
- ✓ Bilgiye ulaşma ve kullanmada etik ve yasal konuları bilir (Aufderheide, 1997; Algan, 2005; Bağlı, 2004; akt. Kurt ve Kürüm, 2010: 23).

Farklı kaynaklardan sınırsız iletinin bize rahatlıkla ulaşabildiği günümüzde, demokratik sivil bir toplumun sorumlu bireyleri olarak medya mesajları aracılığı ile neye maruz kaldığımızı, yoğun bilgi akışı karşısında eleştirel bakış açısı ile neleri süzerek alacağımızı, neleri özümseyeceğimizi ve neleri ret edeceğimizi bilmek ve bu yönde kendimizi geliştirmek bizim sorumluluğumuzdadır. Toplumun gelişebilmesi ve demokrasinin işlemesi için medyanın, çarpıtılmamış ve yönlendirilmemiş tartışmaların aracı olması için birey ve toplum olarak beklentilerimizi net olarak ortaya koymalı, kendimiz ve toplumumuz için en iyisini talep etmeliyiz (Mass Media Effects: Marxism, 2003; akt. Treske, 2006).

2.1.1.2. Eleştirel Medya Okuryazarlığı

Daha önce ele aldığımız çeşitli uzmanlar tarafından meydana getirilen medya okuryazarlığı tanımlamalarından da anlayabileceğimiz gibi, bireyleri medyanın etkisinden korumayı amaçlayan korumacı yaklaşım değil de, onların medyaya karşı eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını, medya sunumlarına karşı aktifleşmelerini ve kontrolün medyadan bireylere geçmesini amaçlayan eleştirel yaklaşımın ön plana çıktığını görülmektedir.

Korumacı yaklaşım bireylerin medya sunumlarına karşı savunmasız olduğunu ve bu sunumları algılayıp yorumlayamayacağını öne sürmektedir. Bu durum ise bireyleri pasifleştirmekte ve medya konusunda karar verme sürecinde başkalarının yol göstermesine ihtiyaç duyar hale getirmektedir. Hobbs, korumacı yaklaşımla işlenen bir Medya Okuryazarlığı dersinin öğrenciler üzerinde gereken etkiyi yaratmayacağına değinmiştir. Ayrıca bu yöntem ile işlenen derslerin daha çok öğretici odaklı, not kaygısı barındıran bir ders olacağını ve bu yüzden öğrencilere eleştirel bir bakış açısının kazandırılmayacağını öne sürmektedir. Eleştirel yaklaşımda ise bireyler neyin iyi neyin kötü olduğunu kendileri karar vermektedirler. Medya eğitimi sayesinde öğrenciler de geliştirdikleri medya becerileri ile medyanın

sunduklarını gözlemleyip, eleştirebilmektedirler. Ayrıca aktif katılımcı olan bireyler, gerekli gördükleri durumlarda rahatsız oldukları yayınlarla ilgili sorunları medya kuruluşlarına ve gerekli mercilere bildirmede etkin rol oynayabilmektedirler (Alagözlü, 2012).

Tüm toplumlar medya ile bütünleşmiş bir şekilde yaşamaktadırlar ve olumlu olumsuz tüm etkileri ile karşı karşıyadırlar. Özellikle bu durumdan en çok etkilenenler ise çocuklardır. Bu da bize medyaya karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmenin önemini göstermektedir. Medyadaki tüm bilgilerin tarafsız ya da tarafsız, olumlu ya da olumsuz yönlerinin farkına varılmasının temel yolu eleştirel bir biçimde okunması, eleştirel bir biçimde görülmesi, eleştirel bir biçimde duyulmasıyla olanaklıdır. Eğitim programlarında medya ürünlerinin analiz edilmesinin ve etkili bir şekilde kullanılmasının altı çizilmektedir. Böylelikle karşımıza eleştirel medya okuryazarlığı kavramı çıkmaktadır. Eleştirel medya okuryazarlığının; “politik, ekonomik, kültürel ve sosyal çıkarlar doğrultusunda nasıl ortaklaşa çalıştığını eleştirel biçimde anlaşılmasını sağlama; kâr amacı gütmeyen alternatif medyayı araştırma; öğrencilerin ve ailelerin medya okuryazar kullanıcıları olmaları için eğitimcilerin sorumluluklarını tanımlama” olmak üzere üç boyutu vardır (Torres ve Mercado, 2006; akt. Kurt ve Kürüm, 2010).

Giroux’un eleştirel okuryazarlığa dair görüşü; kolaycı, bildik, varsayımlara, basmakalıp yargılara ve çerçevelenmiş hazır imgelere karşı hem estetik pratik hem de siyasi-ahlaki pratiklerden beslenen bir bakış açısı/yaşam içinde duruştur şeklindedir. Kellner (1995) ise eleştirel medya okuryazarlığını geliştirmenin, medyanın iletilerinin eleştirel bir biçimde açıklanmasının ve bunun etkileri üzerine çalışmanın çok önemli olduğunu belirtmektedir. Kellner’ e göre, kültürlerde varolan farklı ideolojik sesleri ve kodlamaları fark etmek önemlidir. En iyi ve en kötü medya kültürü arasında bir ayırım yapmayı, muhalif alt kültürler ile alternatiflerin nasıl yaratılabileceğini de öğrenmek gerekmektedir. Kellner’in ele aldığı metaforik anlatıma göre “insan ne yerse odur dedikleri gibi, insan ne görür ve işitirse odur”. Bu nedenle ki medya kültüründeki zararlı yiyeceklerden kaçınıp, daha sağlıklı, daha besleyici ürünler seçmek için bireyler harekete geçirilmelidir. Eleştirel medya okuryazarlığının demokratik ve katılımcı yurttaşlık politikası kapsamında geliştirilmesi gerekmektedir (Kellner, 1995; akt. Binark ve Bek, 2010: 111).

Medya sunumlarına karşı daha aktif role sahip bireyler yetiştirmek için eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin önemi açıktır. Medya ürünlerini doğru tüketmek ve zararlı olandan uzak durmak bir eleştirel medya okuyazarının en önemli özelliklerindedir. Ancak bunun yanısıra medya ürünlerinin üretim sürecinin ve işlemlerinin de çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu da yine eleştirel medya okuyazarlığı ile bireylere kazandırılabilir.

Lewis ve Jhally medya okuyazarlığında sadece metin temelli olan çalışmaları eleştirmişlerdir. Üretim ve algılamayla ilgili sorunların da bu sürece dahil edilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Onlara göre, medya okuyazarlığı salt medya metinlerini ele almak değil, aynı zamanda medya kurumları ve yapılanmaları ile ilgilenmeyi, medya metinlerinin üretim pratiklerini okumayı da gerektirir. Yani eleştirel medya okuyazarlığı, medya metinlerinin çözümlenmesinden çok daha farklı bir şeydir; o neyin üretildiğinden çok, neden, hangi sınırlamalar ve koşullar altında, kimin tarafından üretildiğini bilmeye yönelik farkındalıktır (Bimark ve Bek, 2010).

Daha önce değindiğimiz noktalardan da anlaşılacağı üzere bir medya okuyazarının genel olarak sahip olması gereken bir takım üst düzey beceriler vardır. Bunlardan biri de medyaya karşı aktif olmasını ve her açıdan medyayı sorgulayıp hakkında bilgi sahibi olmasını gerektiren ve medya okuyazarlığı tanımlarında da yer alan eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel medya okuyazarı olan bir birey medyada üretilen mesajların farklı bağlamlara sahip olduğunu, medyanın dilini, medyadan gelen mesajların çok iyi değerlendirilmesi gerektiğini ve bu süreçte de yasal yollara dikkat etmesi gerektiğini çok iyi bilir. Bununla birlikte medyadaki haberlerin çok hızlı yayıldığı ve büyük kitleleri etkilediğinin farkındadır. Eleştirel bir medya okuyazarı medyayı bilinçli bir şekilde kullanır, onu eleştirel bir yapı çerçevesinde takip eder. Eleştirel medya okuyazarı olan bir birey medyada üretilen mesajların farklı bağlamlara sahip olduğunu, medyanın dilini, medyadan gelen mesajların çok iyi değerlendirilmesi gerektiğini ve bu süreçte de yasal yollara dikkat etmesi gerektiğini çok iyi bilir. Bununla birlikte medyadaki haberlerin çok hızlı yayıldığı ve büyük kitleleri etkilediğinin farkındadır. Eleştirel bir medya okuyazarı medyayı bilinçli bir şekilde kullanır, onu eleştirel bir yapı çerçevesinde takip eder.

2.1.1.3. Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya okuryazarlığı becerisi günümüzde bireylere kazandırılması gereken en önemli becerilerden bir tanesidir. Özellikle televizyon başta olmak üzere medya araçlarının yayılma oranına ve genel olarak insan hayatında kapsadığı yerin genişliğine baktığımızda bu becerinin gerekliliğini anlayabiliriz. Çünkü bireyler üzerinde özellikle çocuklar üzerinde eğitici bir etkiye sahip olan medya, günlük yaşamda iyi ve kötüsünü bizim ayırt etmemizi gerektiren birçok ürününü evimize kadar getirmektedir. Bu medya ürünleri içerisinde bizi etkileyecek olan ve etkisini zamanla görebileceğimiz, şiddet olayları, tüketim kültürü, manipülasyon, ırkçılık, kitap okuma oranının azalması, dikkat bozukluğu, dezenformasyon vb. gibi birçok sorunu beraberinde getirir. Medya bu sorunlarla çoğunlukla dolaylı bir ilişkiye sahipken, bizdeki etkileri ve yönlendirmeleri zamanla ve yavaş yavaş kendini gösterecektir.

Medya sunumlarına karşı en çok savunmasız kalanların çocuklar olduğunu belirtmiştik. Gelişen teknoloji ile çok küçük yaştaki çocuklar bile medya iletileri ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Aşırı ve kontrolsüz bir şekilde televizyon izleyen çocuklarda yorum yapma ve muhakeme etme yeteneği zarar görmektedir. Amerikan Pediatri Derneği (AAP) 2008 yılında yayınlamış olduğu rapora göre, medyadaki görüntü ve mesajların çocuklar ve gençler üzerinde olumsuz bir etkisi mevcuttur. Günümüzde üç yaşındaki bir çocuk bile televizyonu açıp saatlerce karşısında oturmaktadır. Postman(1995), bu durumu “çocukluğun yok oluşu”, Buckingham(2000) ise “çocukluğun ölümü” olarak tanımlamaktadırlar (Elma ve diğerleri, 2009).

Diğer yaş gruplarına oranla çocukların medya iletilerine karşı, özellikle televizyondan gelen medya iletilerine karşı etkilenmeye en açık, en hassas grup olduğu bir gerçektir. Ayrıca yaş itibarıyla da çocuklar gerçek ile kurguyu birbirinden ayırt edebilecek yeterliliğe sahip değildirler ve medyada karşılaştıkları her şeyi gerçek olarak algılayabilme ihtimalleri yüksektir. Yapılan çeşitli bilimsel araştırmalarda çocuklarda televizyon izlemeye başlama yaşı 2 ile 2,5 yaş olarak belirtilmektedir ve durumun ne kadar vahim olduğu gözler önüne serilmektedir.

Türkiye’de konuyla ilgili yapılan araştırmalar ise, ülkemizdeki çocukların özellikle televizyon izleme konusunda oldukça özgür olduklarını ortaya koymaktadır. 6-17 yaşları arasındaki çocuk ve gençler günde ortalama 3-4 saat televizyon izlemektedir. Çocukların yılın 900 saatini okulda, 1500 saatini ekran karşısında geçirdiğini düşünürsek durumun ne kadar ciddi olduğunu görebiliriz. Ülkemizdeki çocukların %82’si televizyon izleme, istediğı programı seçme ve istediğı kadar ekran başında kalma kararlarını kendilerinin verdiğini belirtilmektedir. Yani çocukların %82’lik gibi büyük bir kısmı medya araçlarını özellikle televizyonu kullanma konusunda olabildiğince özgürdürler ve medya iletilerinin etkilerine karşı daha savunmasız alıcılar konumundadırlar (MEB ve RTÜK, 2006).

Kontrolsüz ve düzensiz medya kullanımı, sadece Türkiye’de bu şekilde olmayıp, dünya genelinde başta çocuklar ve gençler olmak üzere tüm bireylerde kendini göstermektedir. Bu sebeple son yıllarda, medya okuryazarlığı kavramından yararlanan eğitsel uygulamalarda ve müfredat programlarında büyük bir patlama meydana getirmektedir. Bu terim, gittikçe artan sayıda akademisyen ve eğitimci tarafından eleştirel çözümleme sürecine ve kişinin kendi mesajlarını yaratmayı öğrenmesine gönderme yapmak için kullanılmaktadır. Medya okuryazarlığı becerisinin temel olarak okul temelli ortamlarda, kitle iletişim metinlerinin kullanarak öğretilmesine ve öğrenilmesine dikkat çekilmektedir. (Bağlı, 2004). Medya okuryazarlığı 21. yüzyılın eğitim yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Thoman ve Jolls, 2003; akt. Karaman ve Karataş, 2009: 801). Görsel, işitsel, yazılı medya iletileri karşısında savunmasız kalan çocuklarının, ilköğretimden başlayarak medya ve medya iletileri karşısında bilinçlendirilmesi gerektiğı, bu eğitim sayesinde bireylerin medya iletileri karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilen, eleştirel açıdan ona yakalaşabilen, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşmış, iletişim olgusunda aktif bir bireyler olacağı açıklanmaktadır (Karaman ve Karataş, 2009).

Bilgi ve bilgi kaynağını değerlendirme konusunda yeterli bilince sahip olmayan özellikle çocuk ve gençlerde gerek televizyon, gerek internet, gerekse diğer medya kanallarını kullanmanın zararlı boyutlara ulaşabileceğinin altını çizmiştik. Bu durumun da, insanın yaşam boyu medya ürünleri ile olan birlikteliğı göz önüne alınarak, eğitim kurumlarını bireyleri medya ve medya ürünlerine karşı eğitmek için

harekete geçirdiğine, medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılacağı programların geliştirilmesini sağladığına değinmiştik. Bu sebeplerle dünya genelinde eğitim sistemlerinin gündemine oturan medya okuryazarlığı eğitiminin kişilere kazandırmayı amaçladığı bazı temel beceriler vardır. Bu beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Medya kapsamındaki bilgi kaynaklarını ve kanallarını özellikleriyle tanıma;
- ✓ Medya üretiminin temelinde yatan düşüncelerin ve değerlerin nasıl analiz edileceğini öğrenme;
- ✓ Medyanın isimler, tarihler, tanımlar ve ortamlarla ifade edilebilen gerçek olaylara dayalı bilgiyi ne denli kapsadığını inceleme;
- ✓ Medya kapsamında aşk, nefret, mutluluk ve kızgınlık gibi duyguların nasıl aktarılması gerektiğini anlatma;
- ✓ Göze ve kulağa hitap eden estetik ve sanatsal unsurların medya kapsamıyla nasıl bütünleştiğini değerlendirme;
- ✓ Edinilen bilgilere yönelik uygulamalar gerçekleştirme;
- ✓ Materyal üretim aşamalarını öğrenerek, düşünceleri gerektiğinde medya ortamlarında ifade etmedir (Blevins, 2004, 17-49; Keller-Raber, 1995, 46-48; Potter, 2001, 8-9; akt. Önal, 2007: 338).

Genel olarak medya okuryazarlığı eğitiminin kişilerde oluşturmak istediği beceriler bu şekilde sıralanabilirken, önemi şüphesiz fazla olan medya okuryazarlığı eğitimi için yurt içi ve yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır ve yapılmaktadır. Bu eğitim ile ilgili birçok araştırmanın yanısıra birden fazla da yaklaşım oluşturulmuştur.

Williams(2003)'a, göre medya okuryazarlığı eğitimi üç farklı yaklaşımı ele almaktadır. Öğrencilerin medyanın yapısını anlamalarını sağlayan ilk yaklaşım; gazete, televizyon, internet gibi çeşitli medya formlarının okunması ve yorumlanması becerilerini içinde barındırır. Bu yaklaşımda bireyler medya metinlerinin özel bir yapıya sahip olduğunun farkına varırlar. Kültürel çatışmalar üzerine medya okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlayan ikinci yaklaşım ile bireyler popüler kültür ortamında eleştirel düşünme becerilerini kazanarak tüketici kimliklerine eleştirel

boyut getirirler. Bireyleri analitik becerileri kullanarak medya formları üzerine pratik yapmalarını sağlayan üçüncü yaklaşım ise bu becerileri kendi yaşantılarına transfer etmelerini sağlamaktadır (Kıncal ve Kartal, 2009).

Topuz (2006) da, Medya Okuryazarlığı Konferansında sunduğu “Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi” adlı bildirisinde eğitim ve medya ilişkilerinde iki yaklaşıma değinmiştir. Birinci yaklaşımda medya, yani gazete ve dergilerde çıkan yazılardan, radyo ve televizyonda yapılan konuşmalardan ve yayınlanan programlardan ilk ve orta öğretimde Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Türkçe ve Sosyoloji gibi genel kültür alanlarında yararlanılıyor olmasıdır. Bu çerçevede de medya iletileri eğitime tamamlayıcı nitelikte katkıda bulunuyorlar. İkinci tür yaklaşımda ise medya masaya yatırılarak inceleniyor ve haber kaynakları araştırılıp, medya iletileri inceleniyor. Çeşitli medya kanallarından gelen haberler karşılaştırılıyor. Haber ve çeşitli medya sunumlarını oluşturan mekanizmalar araştırılıp, bunlara yön veren eğilimler ya da çıkarlar saptanıyor. Böylelikle öğrencilerde medyaya karşı eleştirel bir bakış açısının oluşması sağlanmaya çalışılıyor. Böylece öğrenci medyanın oyununa gelmemeyi ve medyayı değerlendirmeyi öğrenebiliyorlar.

UNESCO ise her iki yaklaşımı 1970’li yıllarda ele almıştır, bununla ilgili çeşitli toplantılar düzenleyip projeler oluşturmuştur. 1979 yılında Uluslararası Sinema ve TV Konseyi ise düzenlediği bir uluslararası uzmanlar toplantısında, Medya eğitimini şu şekilde tanımlamıştır: Medya eğitiminin amacı tarihte ve her alanda medyanın toplumdaki yerini, sosyal etkilerini, araştırmak ve değerlendirmektir. Bu çerçevede medya eğitimi ile medya kurumlarının nasıl çalıştığı, iletileri nasıl oluşturduğu ve nasıl dağıldığı incelenerek öğrencilere anlatılacaktır. Öğrenciler gerçek dünya ile medyanın sunduğu dünya arasındaki farkı görmeye çalışacaklardır. Birinci yaklaşımda öğretmen ise medyanın egemenliği altında kalmaktadır ve medya sunumları onun dayanağını oluşturmaktadır. İkinci yaklaşımda yani asıl medya eğitimi diyebileceğimiz yaklaşımda ise öğretmen medyanın çalışma mekanizmasını incelemektedir (Topuz, 2006).

Medya okuryazarlığının öğrencilerde bir beceri haline gelebilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bu öğretmenlerin medya konusunda profesyonel bir beceriye ya da medya kurumları ile ilgili geniş kapsamlı bir bilgiye ise ihtiyaçları yoktur. Asıl ihtiyaçları oldukları şey öğrenci merkezli öğrenmeyi düzenleyecek ve uygulamasını kolaylaştıracak becerilere sahip olmalarıdır (Thoman ve Jolls, 2003, 32; www.medialit.org, 2003;akt. Kıncal ve Kartal, 2009).

Medya okuryazarlığı eğitimini öğrencilere verecek öğretmenler Hobbs' a (2004: 3) göre:

- ✓ Toplumda kitle iletişim araçları ile ilgili öğrencilerin yaklaşımlarını ve tavırlarını ifade etmelerine
- ✓ Farklı yaklaşımlardan konuyla ilgili bilgi toplamalarında
- ✓ Sorgulayıcı araştırmaya konu olan kanıtlarda
- ✓ Doğal seyirciler için geniş manada, medyayı kullanarak mesajlar oluşturmalarında yardım eder.

Bu becerileri uygulayabilen öğretmenler medya ile ilgili belirli bir inanç sistemini öğrencilere benimsetmek yerine, özerk olmayı ve sorgulayıcı değerlendirmeyi öğrencilere aktarabileceklerdir. Medyadan, medya bağımlısı bir toplumda fert ve tüketici olarak kendi anlamlarını çıkartabilecekleri tecrübelerin öğretilmesi sağlanabilecektir (Keleş, 2009).

Medya okuryazarlığı eğitimi verecek olan öğretmenlerin görevleri ve sahip olmaları gereken beceriler genellikle yukarıda değindiğimiz gibiyken, bu öğretmenlerin bir de bilgi sahibi olmaları gereken alanlar vardır. Medya okuryazarlığı eğitimi verecek olan öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları gereken konular bunları kapsamaktadır:

- ✓ Bilgi kaynakları, medya ürünleri ve iletişim kanalları;
- ✓ Bilgi gereksinimlerini saptama ve gereksinimleri karşılama yöntemleri;
- ✓ Yayıncılık ve medya endüstrisi;
- ✓ Medyanın özellikleri ve etkileri;

- ✓ Medya ve bilgi yönetimi
- ✓ Bilgi okuryazarlığı;
- ✓ Medya okuryazarlığı ve uygulamalar;
- ✓ Medya üretim ve dağıtım çalışmaları (Keller-Raber, 1995, 46 - 48; Potter, 2001, 5;akt. Önal, 2007: 339).

Yukarıda sayılan sekiz alan üzerine yeterli bilgiye sahip, medya eğitimi aşamasında öğrenciyi merkeze alarak hareket eden ve onlarda eleştirel bir bakış açısı oluşturmaya çalışan medya okuryazarlığı eğitimi öğretmenleri, medya okuryazarlığında toplumun önünü açacak ve toplumdaki bireylere rehberlik edecek olan en önemli kişilerdir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde, mesleki yıllarında, medya okuryazarlığını öğretmekle yükümlü olacak öğretmenlere bu bilgi alanlarının ve becerilerin iyi bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Çünkü günümüz iletişim çağında, medya okuryazarlığı becerisi, bireylerde bulunması gereken, büyük bir ihtiyaç haline gelmiştir ve dolayısıyla medya okuryazarlığı eğitimi için birçok sebep ortaya çıkmıştır.

Medya okuryazarlığının teori ve pratiği üzerine ilk kitabı yazan Birleşik Krallığın uluslararası medya okuryazarlığı taraftarı, Len Masterman (1985) ise, medya eğitimi için yedi sebep ortaya koymuştur:

1. Yüksek medya tüketimi oranı ve çağdaş toplumların medyaya doyması.
2. Modern medyanın ideolojik önemi ve vicdan endüstrileri olarak etkisi.
3. Bilginin medya tarafından yönetimi, üretimi ve dağıtımında gelişme.
4. Beşeri demokratik süreçlerde medyanın etkisini arttırma.
5. Beşeri yaşamın tüm alanlarında görsel iletişim ve bilginin önemini arttırma.
6. Geleceğin isteklerini/taleplerini karşılamak için öğrencileri eğitmenin önemi.
7. Özel/gizli bilgiye karşı hızla atan ulusal ve uluslararası baskılar.

Masterman (1985) yukarıdaki akımların ve eğilimlerin her birinin eleştirel bir bilinçle büyümesi ve medya tüketicilerini eleştirel özerkliğe teşvik edecek yeni eğitimsel programların tutarlı bir şekilde geliştirilmesi gerektirdiğini ifade etmiştir (Altun, tarihsiz; akt. Keleş, 2009: 31).

Medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili oluşturulan ilkeler içerisinde ise, en bilinen Len Masterman'ın oluşturduğu "Medya Eğitiminin 18 İlkesi"dir. Medya okuryazarlığı yerine medya eğitimi ifadesini tercih eden Len Masterman, medya eğitiminin İngiltere'deki öncüsüdür, en kayda değer olan ve senelerdir medya eğitimi konusunda eğitim verenlerin ellerinde dolaşan bu "Medya Eğitiminin 18 ilkesi (18 principles of Media Education, 1995), şöyle sıralanmaktadır:

1. Medya eğitimi ciddi ve önemli bir risk alanıdır. Çoğunluğa güç verilmesi ve toplumun demokratik yapılarının kuvvetlendirilmesidir.
2. Medya eğitiminin özekselsel birleştirici kavramı bir çeşit yeniden temsil meselesidir. Medya aracılık yapar. Medya gerçeği yansıtmaz, yeniden temsil eder. Medya semboller ve işaretler sistemidir. O olmadan medya eğitimi olmaz, tüm akışı sağlayan medyadır.
3. Medya eğitimi yaşam boyu olan bir süreçtir bundan dolayı yüksek öğrenim öğrencisi temel hedef olmalıdır.
4. Medya eğitimi sadece eleştirel zekâyı geliştirmeyi değil eleştirel özerkliği teşvik etmeyi de hedefler.
5. Medya eğitimi sormuşturmacıdır. Özgül bir türe özgü kültürel değerleri zorla kabul ettirmeye uğraşmaz.
6. Medya eğitimi güncel ve fırsatçıdır. Öğrenenlerin yaşam konumlarını aydınlatmaya uğraşır. Böyle yapmakla daha büyük tarihi ve ideolojik olaylar bağlamında bugünü konumlandırır.
7. Medya eğitiminin anahtar kavramları almaşık bir konudan çok analitik araçlardır.
8. Medya eğitiminde içerik (son için) amaç için bir araçtır. O son da farklı bir içerik olmaktan çok aktarılabilen analitik araçların gelişmesidir.
9. Medya eğitiminin etkililiği sadece 2 kritere göre değerlendirilebilir:
 - Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini yeni durumlara uygulayabilme yetenekleri,
 - Öğrencilerin sergilediği sorumluluk ve güdü derecesi,

10. Aslında medya eğitiminde değerlendirme öğrencinin öz değerlendirmesi, hem gelişimsel hem gittikçe artan çoğalan değerlendirilmesi anlamına gelir.
11. Medya eğitimi öğretmen öğrenci ilişkisini karşılıklı konuşma ve yargı hedefleri sunarak değiştirmeye gayret eder.
12. Medya eğitimi araştırmalarını tartışmadan çok karşılıklı konuşmayla yapar.
13. Medya eğitimi esas olarak daha açık ve demokratik pedagogların gelişimini besleyen aktif ve katılımcı bir yapıdadır. Öğrencileri kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol ve sorumluluk sahibi olmaları, ortak bir öğretim izlencesi planlanması yolunda düşünmeleri, öğrenimleri ile ilgili daha uzun vadeli bakış açıları kazanmaları yolunda yüreklendirir. Kısaca medya eğitimi yeni bir konu alanı olduğu kadar yeni çalışma yöntemleriyle de ilgilidir.
14. Medya eğitimi grup odaklı işbirlikçi öğrenmeyi kapsar. Bireysel öğrenmenin rekabet, yarışma yoluyla değil, tüm grubun iç görü ve kaynaklarına ulaşmakla değerinin artırdığını kabul eder.
15. Medya eğitimi uygulamalı eleştiri ve eleştirel uygulamadan oluşur. Kültürel eleştirinin kültürel yeniden üretimine olan üstünlüğünü onaylar.
16. Medya eğitimi holistik bir süreçtir. Örnek olarak ebeveyn, medya üstatları ve öğretmen meslektaşlar arasındaki ilişkilerin oluşumu demektir.
17. Medya eğitimi sürekli değişim ilkesine bağlıdır. Devamlı değişen gerçeklikle birlikte gelişmelidir.
18. Medya eğitimini alttan desteklemek diğerlerinden ayrı, özel bir "epistemoloji"dir. Hali hazırda var olan bilgi öğretmenler tarafından basit bir şekilde aktarılmamış ya da öğrencilerce "keşfedilmemiş" tir. Bu bir son değil başlangıçtır. Öğrenci ve öğretmenlerin aktif olarak oluşturdukları yeni bilgiden çıkan eleştirel araştırmanın ve diyalogun konusunu oluşturur (Taşkiran, 2007: 100-102).

Son olarak medya okuryazarlığının eğitim sistemlerinde yer almasının tarihçesine ve Türkiye'deki gelişim sürecine baktığımızda, diğer ülkelere oranla geç kaldığımızı görebiliriz. Özellikle batılı ülkelerin eğitim programlarında son 30 yıldır yer alan medya okuryazarlığı eğitimi, Türkiye'nin eğitim programına ancak 2006 yılında girebilmiştir.

Türkiye’de bu konuyla ilgili ilk gelişmeler ise 2004 yılından sonra başlamıştır. Konuya yönelik ilk kurumsal vurguyu ise, RTÜK 20-21 Şubat 2003 tarihinde İletişim Şurasında dile getirerek yapmıştır. Devlet Bakanlığı tarafından 2004 yılında kurulan “Şiddeti Önleme Platformu” da ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Şiddeti Önleme Platformu, Medya ve Şiddet Alt Çalışma Grubu 2004 yılında yaptığı toplantıların sonucunda bir rapor ortaya koymuştur. Bu rapora göre; “ilk ve orta öğretim ders programlarına medya okuryazarlığı dersi konulmasına ve ulusal televizyon kuruluşlarının temsilcilerine ayrımcılığa ve şiddete karşı duyarlılığın artırılmasına yönelik eğitim verilmesine ilişkin önerilerin RTÜK’ün 22 Eylül 2004 tarihli toplantısında gündeme getirildiğinden ve oy birliğiyle kabul edildiği” ve RTÜK’ün Medya Okuryazarlığı dersinin ders programlarına eklenmesi için MEB ile resmi temaslara başladığı” ifade edilmektedir (Altun, 2009).

MEB ve RTÜK işbirliği çerçevesinde RTÜK uzmanları Amerika ve Avrupa’da literatür çalışması yapmışlardır. Medya Okuryazarlığı dersinin program taslağı ise iletişim akademisyenleriyle birlikte hazırlanmıştır, çalışmalar sonucunda ise 22 Ağustos 2006 tarihinde RTÜK ve Talim Terbiye Kurulu arasında konuya ilişkin protokolün imzalanmasının ardından 2006-2007 eğitim yılında daha önce belirttiğimiz 5 ilköğretim okulunda pilot uygulama başlatılmıştır. Bu 5 ilköğretim okulunda toplam 780 yedinci sınıf öğrencisi Medya Okuryazarlığı dersi almıştır. Medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğrencilere, kitle iletişim araçlarının işlevleri, amaçları, önemi, medya okuryazarlığının anlamı, televizyon yayıncılığı ve program türleri, televizyonun etkileri, televizyon izleme alışkanlıkları, program analizleri, akıllı işaretler, radyonun işlevleri ve etkileri, gazete, dergi haberleri, internet kullanımı konularında bilgiler verilmiştir (RTÜK, 2007). Medya Okuryazarlığı dersi 2007-2008 öğretim yılından itibaren tüm Türkiye’deki ilköğretim okullarında 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulması başlatılmıştır.

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı, oluşturmacı bir yaklaşım ile hazırlanmış ve programın amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

- ✓ Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.

- ✓ Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümlene, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
- ✓ Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bir bakış açısı kazanır.
- ✓ Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
- ✓ Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
- ✓ Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
- ✓ Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (Gedik ve Altun, 2008: 521).

Türkiye’de medya okuryazarlığının seçmeli bir ders olarak eğitim programlarında yer alması ise bu konuda okullarda aktif yol alınmasına engel oluşturmaktadır. Bunun yanısıra medya okuryazarlığı Türkiye’de çok yeni tartışılmaya başlanan bir konudur. Hatta tartışılmaya başlanana kadar birçok eğitimcinin bihaber olduğu bir konudur. İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya, Japonya gibi gelişmiş devletlere baktığımızda, medya okuryazarlığı eğitiminde daha köklü bir geçmişe sahip oldukları ve medya okuryazarlığının eğitim programlarının bir parçası olduğu söylenebilir. Ayrıca bu ülkelerde ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeylerinde verilmekte olan “*Radyo, Gazetecilik ve Televizyon Yayıncılığı*” gibi öğrencilere gerçek ortamlarda medya ürünleri üretmelerine olanak sağlayan seçmeli derslerin yarattığı ivmeyi göz önüne alırsak, gelişmiş ülkelerde köklü bir Medya Okuryazarlığı dersinin var olduğu söylenebilir. Bu dersler ile öğrenciler medya ürünlerinin üretilme sürecinde bizzat yer almanın nasıl bir duygu olduğunu tatmaktalar, medya iletileri oluşturulurken hangi adımların, yöntemlerin uygulandığını görmekteler ve bu konuda bizzat deneyim kazanmaktadırlar. Biz de ise, okul radyosunu ve televizyonunu bir kenara bırakalım, okullarda medya okuryazarlığı dersini kimlerin vereceği ve verecek olanların hangi yeterlilikte verebileceği bile kısır tartışmalara neden olmaktadır (Şahin, 2011).

Değindiğimiz tüm bu bilgilerin ışığında, Türkiye'nin medya okuryazarlığı konusunda daha çok yeni olduğunu ve gelişmiş ülkelerdeki medya okuryazarlığı standartlarına ulaşabilmesi için, yürümesi gereken uzun bir yolunun olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.2. Medya Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler, aslında insanlığın varoluşundan itibaren kendini hissettiren bir alandır. Çünkü Sosyal Bilgiler insanı ve yaşamı konu alır, bu sebeple Sosyal Bilgilerin insanın ve yaşamın meydana geldiği andan günümüze kadar var olan bir alan olduğunu söyleyebiliriz.

Bir ders olarak ders programlarına girmesi 1916 yılında Amerika'da gerçekleşmiştir. Türkiye'de ise adı Sosyal Bilgiler olmasa bile, Sosyal bilgilerin içinde yer olan konular farklı derslerin içeriklerinde yer almıştır. "İyi vatandaş" modelini yetiştirmede önemli bir ders olan Sosyal Bilgilerin içeriğinin nasıl düzenlenmesi gerektiği geçmişten günümüze büyük tartışmalara neden olmuştur (Kan, 2010). Bu tartışmalar nedeniyle sosyal bilgilerin amacı ve kapsamıyla ilgili birçok tanımlamaya gidilmiştir.

İnsanları ve yaşamları konu alan Sosyal Bilgiler bize kendimizi ve değerlerini daha iyi anlama fırsatını verir. Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alan olduğu için, onu Coğrafya ve Tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur (Doğanay, 2002; akt. Kılıçoğlu, 2009). Alanın uzmanları tarafından Sosyal Bilgiler ile ilgili birçok tanım yapılmıştır ama en kapsamlı tanımlama Sosyal Bilgiler programını hazırlayan komisyon tarafından 2005 yılında yapılmıştır. Bu tanım şu şekilde yapılmıştır; "Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve Vatandaşlık Bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir" (Kılıçoğlu, 2009: 4).

En kapsamlı amacı etkili vatandaş yetiştirme olan Sosyal Bilgiler dersi, içinde yaşadığı toplumun kültürünün benimsemiş, özümsemiş ve bunu geliştirme anlayışına sahip bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ülkemizde ilköğretim çağındaki çocuklara vatandaşlık bilgisi ve yaşam için gerekli değer, tutum ve davranışlar Sosyal Bilgiler dersi ile öğretilmektedir. İlköğretim çağında kazanılan değerlerini bilgilerin, beceri ve davranışların hayatın ileriki yıllarında da devam edeceği göz önüne alınırsa, geleceğin büyükleri olacak olan çocuklara bu çağda Sosyal Bilgiler dersinin amacına uygun ve sağlıklı bir şekilde verilmesinin önemini anlayabiliriz (Safran, 2008). Ayrıca günümüzde özellikle yoksulluk, açlık, savaş, dış ilişkiler, işsizlik, hava ve su kirliliği, toplumsal yaşamdaki bozulmalar, işçi ve tüketici sorunları gibi sorunlar önemli toplumsal sorunları içermektedir. Sosyal Bilgiler dersleri çocukların bu tür problemlerin farkında olmalarını, niçin bu sorunların çözümünün kolay olmadığını, bu sorunlara çözüm üretilirken hesaba katılması gereken değerler ve muhtemel çözümleri farkında olmalarını sağlar (Preston, 1997, 18; akt. Kılıçoğlu, 2009).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ve medya okuryazarlığının amaçlarına, medyanın toplum üzerindeki etkilerine baktığımızda bu iki alan arasındaki ilişki daha net anlaşılabilir. Sosyal Bilgilerin en önemli amaçlarından biri olan etkili vatandaşlık eğitimi için gerekli olan okuryazarlık alanlarından biri de medya kaynaklarındaki mesajları çözebilme, analiz edebilme ve değerlendirebilme olarak tanımlanan medya okuryazarlığıdır (Christ, 2004, 93;akt. Gençtürk ve Sarpkaya, 2009: 59). Splaine (1991), "*Sosyal Bilgiler Üzerinde Bir Etken Olarak Kitle İletişim Araçları*" adlı çalışmasında kitle iletişim araçlarının sosyalleşme, politik bilgi edinme, okuma ve anlama, şiddet ve saldırganlık, eleştirel izleme ve düşünme üzerindeki etkileriyle ilgili medya araştırmaları literatürünü incelemiş ve sonuçlara ulaşmıştır:

- ✓ Kitle iletişim araçları ve özellikle televizyon, toplumu kuşatmıştır.
- ✓ Kitle iletişim araçları, sosyalleşmeyi etkilemektedir.
- ✓ Toplumdaki yanlış algılamalar (kalıp yargılar, cinsiyet, vatandaşlık hakları vb.), sık sık kitle iletişim araçları aracılığıyla aktarılmaktadır.
- ✓ Televizyon, politik iletişimin seyrini ve içeriğini etkilemektedir.
- ✓ Bazı bireyler bilgi edinme konusunda kitle iletişim araçlarına daha fazla güvenmektedir.

- ✓ Sosyal bilgiler eğitimcileri, öğrencilerin kitle iletişim araçlarından, özellikle televizyondan öğrendiklerini değerlendirmeleri gerektiğini düşünmektedirler.
- ✓ Yazılı dokümanlardan öğrenme televizyondan öğrenmeden daha fazla soyut düşünce gerektirmekle birlikte, görsellerin kullanımı öğrencilerin hatırlama kabiliyetini geliştirir.
- ✓ Televizyonda yayımlanan şiddetin, izleyiciler üzerinde etkiye sahip olduğu görülmektedir.
- ✓ Eğitimciler ve ebeveynler çocuklarına televizyonu nasıl eleştirel olarak izleyebileceklerini ve düşünebileceklerini öğretebilirler ve televizyonun olumsuz özelliklerinden bazılarını azaltabilirler. Ebeveyn ve eğitimci etkisi televizyonun olumlu özelliklerini de arttırabilir (Gedik ve Altun, 2008: 524).

Kitle iletişim araçları yani medya bireyin sosyalleşmesinden toplumdaki şiddet içerikli davranışlara, politik iletişimden bilgi edinmeye kadar Sosyal Bilgilerin içeriğini oluşturan pek çok alana etki etmektedir. Ayrıca bu etki gelişen ve hızla yaygınlaşan medya teknolojileri aracılığıyla her geçen gün daha da artmaktadır. Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin medya okuryazarlığını dikkate almaları gerekmektedir. Sosyal Bilgiler eğitiminde medya okuryazarlığına gereksinim duyulmakla birlikte etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi de Sosyal Bilgiler dersine ihtiyaç duymaktadır (Altun, 2010: 72).

Daha önce İngiliz Len Masterman(1985)' in ortaya koyduğu medya eğitimi için yedi sebebe değinmiştik. Bu sebeplerden bazılarının amaçları, tüm derslerle ilişkilendirilebilecek olan bilgi okuryazarlığına yönelik olsa da, medya toplum ilişkisi, ideolojiler, demokratik süreçler, beşeri yaşam ve geleceğe yönelik talepler gibi konular sosyal bilgiler dersinin içeriği ile paralellik göstermektedir (Gedik ve Altun, 2008).

Bu iki dersin içerik olarak aralarındaki paralelliği fark eden pek çok Sosyal Bilgiler eğitimcisi (Allen ve Lee, 1980, Sneed, Wulfemeyer, Riffe ve Van Ommeren, 1990; Masterman, 1996, 2001; Hepburn 1999; Tuggle, Sneed ve Wulfemeyer, 2000; Considine 2002a, 2002b; Thoman, 2003b; Kubey, 2004; Hobbs, 2005; Yıldız, 2005; Wan, 2006; Stein ve Prewett, 2006; Sperry, 2006; Thoman ve Tripp, 2008; NCSS, 2007, 2009) medya okuryazarlığının Sosyal Bilgiler derslerinde öğretimi üzerinde önemli çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan bazıları genel olarak şu şekildedir:

Allen ve Lee (1980) "Social Studies" dergisinde yayınladıkları "Kitle İletişim Eğitimi" adlı çalışmalarında ilköğretimin birinci ve ikinci kademesindeki programların temel bir bileşeni olarak kitle iletişim eğitimine ihtiyaç duyulduğunu ve kitle iletişim ürünlerini ve etkilerini anlama yeteneğinin demokratik bir toplumda sorumlu vatandaşlık için bir ön koşul olduğunu ifade etmişlerdir.

Sneed, Wulfemeyer, Riffe ve Van Ommeren (1990) "Lise Sosyal Bilimler Programlarıyla Medya Okuryazarlığını Geliştirmek" adlı çalışmalarında lise öğrencileri için çevrelerini saran görsel mesajlarla her gün nasıl etkilenmekte olduklarını anlamalarının bir zorunluluk olduğunu ve bu nedenle de lise sosyal bilimler programına medya çalışmalarını dahil etmek için Amerika'nın harekete geçmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Öğretim programları üzerinden medya eğitimini geliştirmenin önemini vurgulayan Masterman (1996; 2001), medya eğitimini Tarih, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Dil ve Edebiyat ve Coğrafya gibi derslerin öğretim programlarıyla ilişkilendirmenin yollarını vermiştir.

Hepburn (1999) "Medya Okuryazarlığı: Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Bir Zorunluluk" adlı çalışmasında vatandaşlık eğitimi sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çocukların sosyalleşmesinde baskın etkenlere karşın dikkatli olmak zorunda olduğunu ifade etmiş ve televizyonun bu süreçteki baskın rolüne çeşitli araştırmalardan yapılan alıntılarla değinmiştir.

Tuggle, Sneed ve Wulfemeyer (2000) yaptıkları çalışmada medya çalışmalarının lise programlarında, özelde de Sosyal Bilgiler programlarında yer alıp almaması, kitle iletişim araçlarıyla ilgili çalışmalarda hangi konuların vurgulanacağı ve öğrencilerine medyayı tanıtmaları ve bilinçli medya tüketicileri olmalarına yardım etmeleri için lise sosyal bilimler öğretmenlerinin nasıl eğitileceği konularında öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Thoman (2003) da "Günümüzde seçim sürecinde radyo ve televizyon reklâmlarının rolünü ya da radyo ve televizyon haberlerindeki propaganda ve ikna etme konularını keşfetmeksizin bir Sosyal Bilgiler eğitimi nasıl verilebilir?" sorusu ile Sosyal Bilgiler dersinde medya okuryazarlığı eğitiminin önemini ortaya koymuştur.

Kubey (2004) "21. Yüzyılın Şafağında Medya Okuryazarlığı ile Yurttaşlık ve Sosyal Bilgiler Öğretimi" adlı çalışmasında yurttaşlık ve Sosyal Bilgiler öğretimi için medya eğitiminin eleştirel olarak önemini tartışmış ve medya okuryazarlığı aracılığıyla yurttaşlık yaklaşımlarını değerlendirmiştir.

Renee Hobbs (2005: 77-80) "Medya Okuryazarlığı ve K-12 İçerik Alanları" adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin derslerinde gazeteleri, interneti, televizyonu, karikatürleri, reklâmları, broşürleri ve medyaya ilişkin diğer kaynaklara yer verdiklerini ancak bunları tam olarak nasıl kullanacaklarını bilmediklerini ifade etmiştir.

Sperry (2006) "Sosyal Bilgiler Sınıflarında Gerçeği Aramak: Medya Okuryazarlığı, Eleştirel Düşünce ve Orta Doğu'yu Öğretme" adlı makalesinde dokümana dayalı medya analizini Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirerek Sosyal Bilgiler içeriğinin öğretilmesini önermektedir.

Thoman ve Tripp (2008) yaptıkları seminer çalışmasının raporunda medya okuryazarlığının öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi konusunda üç temel program alanı tespit etmişlerdir. İlk ikisi dil bilimleri ve sağlık eğitimi olan bu program alanlarından bir diğeri de Sosyal Bilgilerdir (Altun, 2010: 73).

Amerika'da bulunan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS, 2007) ise Medya Okuryazarlığı dersinin sosyal bilgiler ile olan ilişkisini şu şekilde açıklamıştır:

"21. Yüzyılda, tüm disiplinlerdeki eğitimciler çelişkili mesajlarla dolu bir kültürde öğrencilerimize düşünceli, sorumlu ve her şeyden haberdar vatandaş olmayı öğretmek için adeta meydan okumaktadırlar. Teknolojinin gücü büyüdükçe ve kitle iletişim araçları toplumda baskın masalcılar oldukça, öğrenciler için popüler kültür metinlerini eleştirel olarak analiz etme becerilerini öğrenmek gittikçe daha da önemli olmaktadır. Televizyon ve medya, dünyanın dört bir yanındaki insanlar ve yerler hakkında bilgi edinmemiz için bizlere bir yol sunarken, onlar sınırlı bir bakış açısını bizlere verseler de sık sık mutlak gibi görünen yollarla hikâyelerini tasarlamaktadırlar. Bu nedenle, medya okuryazarlığı sosyal bilgiler disiplininin temel bir parçası olmaktadır." (Gedik ve Altun, 2008: 525).

Tüm bu yapılan çalışmalardan da görebileceğimiz gibi, etkin bir vatandaş eğitimi, demokratik bir toplum ve sağlıklı sosyal ilişkiler için sosyal bilgiler ve onun paralelinde medya okuryazarlığı eğitiminin önemi büyüktür. Ülkemizde ve dünyada Sosyal Bilgiler dersi içerisinde ya da kendi başına ayrı bir ders olarak öğrencilere verilmesi gereken medya okuryazarlığı eğitimini, öğrencilere vermekle yükümlü olan öğretmenler ise Sosyal Bilgiler öğretmenleridir.

Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile Medya Okuryazarlığı dersini, iletişim fakültelerinden ya da basın yayın yüksek okullarından mezun olup, şu anda MEB içerisinde Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okutmaları kararlaştırılmıştır. Bu karara dayalı olarak Medya Okuryazarlığı dersi yaygın olarak ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim dönemlerinde medya okuryazarlığına yönelik eğitim alması, bu yönde de bilgi, beceri ve tutumlar kazanması son derece önemli görülmektedir. Bunun yanısıra hak ve sorumluluklarını bilen, eleştirel düşünme gücü gelişmiş, etkili vatandaş yetiştirme amacına ulaşabilmek için, Sosyal Bilgiler dersinde güncel konulardan da alıntılar yapılmalı ve dersle ilişkileri kurulabilmelidir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine yeri ve zamanı geldiğinde güncel olay ve konulardan örnekler sunabilmelidirler. Geleceğin öğretmenleri olarak öğrencilerine bu anlamda rehberlik edecek Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının güncel olayları analiz etmesi, yorumlaması ve değerlendirmesi bir başka deyişle medya okuryazarlığı becerilerini kazanması gerekmektedir (Deveci ve Çengelci, 2008).

Sosyal Bilgiler derslerinde medya okuryazarlığının öğretimi öğrencilerin bilinçli birer medya tüketicisi olmalarını olumlu yönde etkileyecektir. Bilinçli bir medya tüketicisi olma becerisini kazanan öğrenciler, medya iletilerine karşı daha seçici olup, bu iletilerin hayatlarını ve karakterlerini olumsuz yönde etkilemelerine fırsat vermeyecektir. Sağlıklı bir kişilik oluşturabileceklerdir ve bu da sağlıklı bir toplumun oluşmasına katkı sağlayacaktır. Hatta küresel çapta, bireylerin birbirlerini daha iyi anlayabildiği, olumlu ilişkilerin baskın olduğu, insanın insana ve ya başka hiçbir canlıya fiziksel ya da duygusal şiddet uygulamadığı bir dünyanın oluşmasında katkı sağlayacaktır.

2.1.3. Medya ve Şiddet

2.1.3.1. Şiddet

Şiddet, insanlığın varoluşundan günümüze dek kişiler arası ilişkilerde farklı şekillerde kendini göstermiş, birey ve toplum üzerine derin etkileri ile yaşamın içerisinde yer alan ve almakta olan bir olgudur. Şiddet insanın kendisinden, kendi duygu ve düşüncelerinden doğmaktadır ve yine kendi yaşamını etkilemektedir. Elde edilemeyen istekleri elde etmede, çözülemeyen sorunları çözmede şiddete başvurulmaktadır ve bu olgu gitgide insanlar, toplumlar, devletler arasında çok sık kullanılır bir hal almaktadır. İnsan yaşamına çok büyük etkileri olan şiddet, doğrudan veya dolaylı olarak birçok bilim dalı içerisinde ele alınmaktadır. Böylelikle de şiddet ile ilgili çok fazla tanım ortaya konulmakta ve bu konudaki çalışmalara her geçen gün yenileri eklenmektedir.

Güleç, Topaloğlu, Ünsal ve Altıntaş'ın (2012), belirttiklerine göre, Dünya Sağlık Örgütü tarafından şiddetin tanımı şu şekilde yapılmıştır: Yaralanma, ölüm, psikolojik zarar ve kayıp ile sonuçlanan veya bunlarla sonuçlanması muhtemel olan, kişinin kendisine, başka bir kişiye, bir gruba veya topluluğa karşı fiziksel şiddet ve gücün tehdit veya fiili kasıtlı olarak kullanımınıdır. Ayrıca şiddetin Arapça kelime anlamının "katlanılması güç olan şey" olduğu, Türkçe kullanımında ise "karşıt görüşte olanlara, ikna etme ve uzlaştırma yerine karşıt bir şekilde kaba kuvvet kullanma" anlamının vurgulandığı belirtilmiştir.

Fransızca'da şiddet (violence) bir kişiye güç veya baskı uygulayarak; istenilen bir şeyi yapmak ya da yaptırmak olarak tanımlanmaktadır. Başkasına karşı tehdit oluşturmayı, kısacası insana fiziksel ve ruhsal zarar veren her eylemi şiddet olarak değerlendirebiliriz. Buna mallara verilen zarar da katılabilir (Kocacık, 2001). Şiddet üzerine birçok tanım yapıldığını belirtmiştik. Bunlardan biri de; "Şiddet, bir bireyin yaralanma ve ölümüne neden olan ya da gelişmesini engelleyen fiziksel, psikososyal veya cinsel olarak uygulanan kasıtlı davranışlardır." (Özcebe v.d., 2005; akt. Kızmaz, 2006: 48).

Özsöz(2009)'e göre, şiddetin en kapsamlı tanımlarından biri Yves Micaud(1991) tarafından yapılmış tanımdır. Bu tanıma göre şiddet; “ bir karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan birinin veya birkaçının doğrudan veya dolaylı, toplu veya dağınık olarak, diğerlerinin veya birkaçının bedensel bütünlüğüne veya törel (ahlaki, moral, manevi) bütünlüğüne veya mallarına veya simgesel ve kültürel değerlerine, oranı ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranması”dır.

Şiddet günlük yaşamda adeta bizimle iç içe yaşamakta, bizi çok farklı açılardan değişik dozlar da etkilemektedir. Şiddet, hak ihlaline karşı hak alma şeklinde başlamış ve kendisi de bir hak ihlaline dönüşmüş olsa da; insanların, çevrenin, toplumun hoş görmesi ile kendine meşruluk sağlamaya başlamıştır. Aslında aşağıdaki tekerleme bu duruma tam anlamıyla ışık tutmaktadır ve yaşananların algılanması açısından pek de abartılı değildir. “Hakkı'nın Hakkı'da hakkı varmış. Hakkı Hakkı'dan hakkını istemiş, Hakkı Hakkı'ya hakkını vermeyince, Hakkı Hakkı'nın hakkından gelmiş.” (Koçöz, 2011). Tekerlemede Hakkı hakkını alamayınca, Hakkı'nın hakkından gelmiştir ve böylelikle hakkını savunmuştur düşüncesi yatmaktadır. Çoğu insana sorulduğunda da bunu meşru olarak karşılayacak ve Hakkı'nın hakkını almak için Hakkı'ya zor kullanmasını onaylayacaktır. Hâlbuki sebep ve kaynağı ne olursa olsun hiçbir şiddet masum ve meşru değildir ve bunu günümüzde bireylere ve toplumlara aktarmak ve benimsetmek ise hiç de kolay değildir. Çünkü günümüzde neredeyse her kişiye ulaşabilmeyi başarmış medya ve medya sunumları da dolaylı olarak bu düşüncenin tersi bir algılamayı empoze etmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün 2000 yılı için yayınladığı rapora göre şiddet nedeniyle gerçekleşen ölümlerin oranı 1,6 milyondur. Bunların yaklaşık olarak yarısını intiharlar, üçte birini ise cinayetler içermektedir (Haskan ve Yıldırım, 2012). Yine tüm dünyada 15-44 yaş grubu arasında şiddet en önemli ölüm nedenlerinden biridir ve bu yaş grubundaki erkeklerde meydana gelen ölümlerin %14, Kadınlarda ise %7'si şiddet kaynaklıdır. Bununla birlikte ölenlerden daha fazlası şiddet nedeniyle yaralanmakta; fiziksel, zihinsel ve cinsel birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Türkiye'de ise 2002 ile 2011'in ilk altı ayı arasında resmi rakamlara göre tam 4 bin 410 kadın öldürülmüştür (Gündoğdu, 2012). Bu sayı ülkemizde gün geçtikçe de artmaktadır. Haber bültenlerini izlerken her an bir kadın cinayeti ile karşılaşmak mümkündür. Bunun yanısıra ülkemizde medyaya yansımaya daha birçok şiddet mağduru kişi bulunmaktadır. Gerçekleşmesi muhtemel şiddet

vakalarının engellenmesi, özellikle kadınların eşleri veya eski eşleri tarafından öldürülmesinin önüne geçilmesi için konuyla ilgili resmi kurumlarca girişimlerde bulunulsa da, ne yazık ki tam anlamıyla bir çare bulunamamıştır. Bu da en temelde, insanların değer ve inanç yapılarında bir eksikliğin, bir boşluğun olduğunu göstermektedir. Bu eksiklik giderilmediği sürece toplumlarda şiddet eylemlerin görülmesi, şiddet nedeniyle birçok kişinin hayatını kaybetmesi olağan bir durum olacaktır. Şiddete neden olan bu değer ve inanç eksikliği, boşluğu da bazı etmenler sonucunda meydana gelmektedir.

Şiddet davranışlarına neden olan etmenler incelendiğinde ise belirgin bazı etmenler göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmalarda, şiddeti besleyen önemli faktörler üç nokta da toplanmaktadır. Bunlardan birincisi aile ve çevre, ikincisi eğitim seviyesi ve üçüncüsü medyadır (Ayan, 2006; akt. Haskan ve Yıldırım, 2012). Çalışmanın bu kısmında ise, konu çerçevesi dâhilinde olan medya, yani medyada yer alan şiddet içerikli sunumlar ve medyanın bu sunumlarının şiddet davranışları üzerine etkisi ele alınmıştır.

2.1.3.2. Medya, Medyadaki Şiddet ve Etkileri

Günümüz dünyasını anlamada en önemli araçlardan biri de medyadır. Post-modernizmi, evrenselleşmeyi anlamak için medyayı ve medyanın sahip olduğu gücü anlayabilmemiz gerekir. İnsanlık tarihi boyunca meydana getirilen hiçbir icat medya kadar etkili, yönlendirici, hatta saldırgan ve tehdit edici olmamıştır ve Marshal McLuhan, 1960'ların başında " tek mesajın medya olduğu ve medyanın çağımızda efendimiz olduğu" şeklinde bir ikazda bulunmuştur (Tozlu ve Solak, 2007). Çünkü medya bizi biçimlendirmektedir. Medya, anlama ölçümüzü ve eylemlerimizi biçimlendiren, toplumsallaşmamıza önemli katkıları olan, iletişimimizdeki büyük payıyla her an bizimle etkileşimde bulunan önemli bir iletişim ve toplumsallaşma aracıdır. Özellikle medyanın en önemli ögesi olan televizyon ise, izleyicilerin hiç farkına varmadan başka toplum ve kültürleri tanımalarını, farklı yaşam standartlarını ve yaşam biçimlerini görmelerini, farklı ilişkileri, davranış kalıplarını, sosyal sorunları ve tüketim alanlarını tanımasını ve bu alanlar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar (Ayrancı, Köşgeroğlu, Günay, 2004). Görsel ve işitsel özelliği ile medyanın önemli bir formu olan televizyon bireylerin davranışlarını şekillendirme, onlara çeşitli konularda model sunma, bilgi ve bilinç sağlama gibi konularda en çok dikkati çeken

ve genellikle her insanın yaşamına sızmış olan bir iletişim aracıdır (Çağlayandereli ve Erjem, 2006). Çakır (2007)'a göre günlük yaşam içerisinde sıklıkla karşılaştığımız bu iletişim aracının temsili biçiminde, gerçek ile simülasyon arasındaki farkı ayırabilmek imkansız hale gelmektedir. Televizyonun çekim tekniklerinde verili bir ideolojiye ait etkilerin bulunması onu asıl gerçeği anlatmaktan uzaklaştırmaktadır.

Günümüzdeki şiddetin en önemli yanlarından biri ise, teknoloji ve medya ile yoğun iş birliği içinde yürütülüyor olmasıdır. İletişim teknolojisi şiddetin araçlarından birine dönüşmüş haldedir (Çakır, 2007). İletişim teknolojisi aynı zamanda küreselleşme sürecine en büyük katkıyı sağlan faktörlerden biridir. İletişim teknolojisi sayesinde meydana çıkan medya araçları dünyanın bir ucundan diğer ucuna sürekli kültür, bilgi, değer aktarımında bulunur. Bunun yanısıra doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli şiddet içeriklerini ve olumsuz örnek teşkil edebilecek farklı sunumları bünyesinde barındırır. Medyadaki şiddet sunumlarının içerikleri farklı farklıdır, şiddet denilince sadece fiziksel şiddet sunumlarını anlamamak gerekir. Bu nedenle de medyadaki şiddet konusu giderek çözümsüzleşmekte ve daha da karmaşık, açıklanması zor bir hale gelmektedir.

Medyadaki şiddete sadece fiziksel şiddet boyutunda bakmamalıyız. İnsanlar belki bir korku filmini, şiddet görüntüleri içeren bir video oyununu ya da bir polisiye romanı daha kolay hatırlayabilir ama “medyadaki şiddet sadece fiziksel zararın tasviri midir, şiddet tanımına girmesi için saldırgan ve kasti davranışların olması mı gerekir?” bunun üzerine de düşünmek gerekmektedir. “Peki ya kazalar ve doğal afetler şiddete girer mi? Psikolojik işkence de şiddetten sayılır mı? Ya sözlü ya da zımnî şiddet? Şiddetin dereceleri var mıdır? İzleyiciler için, haklı gösterilen şiddet, keyfi şiddet türlerinden daha mı iyidir? Peki ya mizahi şiddet, spordaki şiddet, şiddet içeren belgeseller ve gece haberleri ?” medyadaki şiddet dediğimiz zaman tüm bu açılardan konuya bakabilmemiz gerekmektedir (Trend, 2008). Her yaştan bireyi olumlu ve ya olumsuz bir şekilde etkileyebilme potansiyeli olan medyanın her türlü şiddeti barındırabilen yüzünü, çizgi filmlerden sohbet programlarına, kliplerden reklamlara, spor programlarından yarışma programlarına, gazete haberlerinden köşe yazılarına, şarkı sözlerinden video oyunlarına ve sosyal paylaşım ağlarına kadar her alanda rastlayabiliriz. Yani sadece korku, savaş, saldırı, terör içeren dizi ve filmleri suçlamak ve bunlar üzerinde sınırlandırma getirmek haksızlık olacaktır. Tazmanya canavarının Bugs Bunny'yi yeme çabasının içerisinde dahi kendini gayet masum gösteren bir şiddet barınmaktadır.

Aslında şiddet betimlemeleri insanların kültürlerine yerleşmiş durumdadır. Yüzyıllardır şiddet hikâye anlatımlarında yer edinmektedir. Şiddet temaları birçok milletin mitolojisinde, edebiyat ve sanat eserlerinde, folklor ve masallarında, opera ve tiyatrolarında bulunmaktadır. Her yerde şiddet betimlerini görmek ise onları günlük yaşamın bir parçası haline getirmiştir (Trend, 2008). Bu betimlemeler gittikçe artmaktadır ve gayet doğaldır ki bu artış ile kendilerine her türlü medya kanalında ve sunumunda kolayca yer bulabilmektedirler. Medyada yer alan şiddet sunumlarının bedeli ise toplumda saldırgan davranışların artmasından çok daha fazlasıdır.

Çeşitli araştırmalar sonucunda, insanların medyaya ayırdıkları süre konusunda ise ciddi rakamlara ulaşılmıştır. Ayrılan süre bakımından televizyon diğerlerine açık bir üstünlük sağlamaktadır. Nielsen raporuna göre her evde ortalama 7 saat açık kalan televizyonu yetişkinler 4.5 saat izlemektedir. En az izleme grubunda yer alanlar ise 3.5 saat izlemektedir. Ortalama 2 saat dinlenme oranı ile radyo ikinci sıradadır. Gazete ise ortalama 18-49 dakika arası okunmakta, dergiler ortalama 30 dakika ve kitaplar ise 18 dakika okunmaktadır. Diğer önemli bir medya aracı olan internete ise günde ortalama 4 saat vakit ayrılmaktadır (Özer, 2010).

Televizyon programlarındaki ve diğer medya kanallarındaki şiddet içeriğinin etkileri duygusal, bilişsel ve davranışsal etkiler şeklindeki ayrımlarla tartışılır. Bu etki ise uzun ve kısa dönemli, dolaylı ve dolaysız olmak üzere genel hatlarıyla; saldırganlığı arttırma ve saldırgan davranışları model alma, anti-sosyal davranış ya da sapma davranışa neden olma; sürekli bir şiddete uğrama korkusu duyma ya da mağdur olma korkusu hissetme; çevresindeki ya da ekrandaki şiddete karşı duyarsızlaşma; dünyanın acımasız ve tehlikelerle dolu olduğu algısına sahip olma, diğerlerine karşı güvensizlik; dünyanın şiddet dolu olduğu algısı ya da çarpık bir sosyal gerçeklik algısı ve saldırganlığı azaltma ya da arındırma (katharsis) etkisi şeklinde sıralanabilir (Potter, 1999; Morgan, 2002; Signorielli, 2005; akt. Taylan, 2011).

Medya ile olan bu yoğun temastan en çok çocuklar etkilenmektedir denilebilir. Onlar medya sunumlarına karşı daha savunmasız durumdadırlar. "Yetişkinler filmlerdeki saldırgan davranışların sonuçları üzerine dururken, çocukların süreçten etkilendiği belirtilmektedir."(Newson, 1995; akt. Palabıyıköğlü,

1997: 124). Postman (1995) belirttiğine göre televizyon aracılığı ile çocuklar yetişkin dünyasına ait parasal, toplumsal ve cinsel ilişkilere, kavga, çatışma ve şiddet olaylarına, hastalık ve ölümlerle ilgili sıklıkla maruz kalmaktadır ve bu da çocukluğun yok oluşunu işaret etmektedir (Cesur ve Paker, 2007). 10 – 12 yaşlarına henüz ulaşmamış bir çocuk gayet masum bir izleyici gibi dursa da, bu çocuğun bilincine özellikle bilgisayar oyunları ve televizyon ekranları ağırlıklı olmak üzere kitle iletişim araçları ile on binlerce gasp, cinayet, tecavüz, dayak, işkence ve ölüm haberlerine dair görüntüler ulaşmaktadır. Bu aşamadan sonra bu çocuğun nasıl bir kimlik, kişilik ve halet-i ruhiyeye sahip olacağı tahmin edilmesi güç bir sonuç olmayacaktır (Ortaköy, 2012).

Akgündüz (2006) ise sanal şiddet diğer adıyla siber terörün üzerinde durmaktadır. Ona göre, bilgisayar oyunları ve internet siteleri kanalıyla bilince nüfuz eden siber terör enerjistik / psiko-sosyal kirlilik dalgasıdır. Bu dalga insan bilincini ruhsal, eylemsel ve zihinsel düzlemlerde terörize eden bir oluşumdur. Çocukların en çok vakit geçirdikleri yerlerden biri olan okullarda da bu durumun etkileri görülmekte ve bazen çok ciddi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Okullarda çocuklar arasındaki zorbalık, saldırganlık ve şiddet eylemleri gittikçe yaygınlaşmaktadır. Okullardaki şiddet olaylarının ailenin tutumu ve eğitimsizliği, eğitim sistemi, ülkenin ekonomik yetersizliği, gençler için oluşturulan sanat ve spor merkezlerinin azlığı gibi birçok tetikleyeni varken bunlar içinde en önemlilerinden biri de meydanın şiddet içerikli yayınları ile internetin şiddet içerikli siteleri ve sanal şiddet öğeleridir (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008).

Medyada yer alan şiddet temalı dizilerin ise okul çağındaki, özellikle orta öğretim çağındaki gençleri olumsuz yönde etkilediği ve bunun sonucunda da okullarda ve gençler arasında şiddet eylemlerinin arttığı konusu gündemi her zaman meşgul etmiştir. Hatta Kurtlar Vadisi isimli dizide yer alan şiddet sahneleri için ulusal televizyonlarda açık oturumlar ve tartışma programları düzenlenmiştir. 4 Nisan 2005 tarihli Sabah Gazetesinin Günaydın ekinde çıkan bir habere göre, 2003 yılından beri “bu bir mafya dizisidir” sloganıyla yayınlanan bu dizide, 76. Bölüme kadar 33 tanesi ana karakter olmak üzere 2400 kişinin öldüğü belirtilmiştir. Yine bu dönemde özellikle ortaöğretim kurumlarında şiddet olayları ve bununla ilgili haberlerin arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca okullarda artan şiddet olaylarında bu tür dizilerin etkili olduğu görüşü kamuoyunda da yaygın hale gelmiştir (Buluç, 2005).

Medyada şiddete uğramanın çocukları ne yolla etkilediğine ilişkin bazı kuramlar vardır ve bunlardan biri de Bandura'nın sosyal öğrenme kuramıdır. Buna göre, çocuklar ve gençler yeni davranış biçimlerini hem gerçek çevreden hem de medyadan model alarak ve taklit ederek öğrenmektedirler. Çocuklar ve gençler model alma ve sosyal öğrenme yoluyla televizyonda izledikleri diyalogları, sözleri, davranışları ve tutumları taklit etmekte, öğrenmektedirler. Medyadaki kahramanlarla özdeşleşerek, onlar gibi konuşmaya, onlar gibi davranmaya ve onlar gibi var olmaya başlamaktadırlar (Evinç, Akdemir ve Özdemir, 2010).

Medya ve eğlence endüstrisi aracılığıyla sık sık şiddet içeren davranışlara tanık olan gençler, giderek şiddeti olağan bir durum olarak algılamaya başlamakta, diğer bir deyişle şiddeti normalleştirmekte, medyada sık sık gördükleri örnekler sebebiyle şiddete karşı bir nevi duyarsızlaşmaktadırlar (Bulut, 2008). Medyadaki yoğun şiddet görüntüleri ile şiddete karşı duyarsızlaşmaya başlayan bireyler de şiddeti aslında meşrulaştırmaktadırlar. Şiddetin meşrulaştırılması tehlikeli sonuçlar doğurmaktadır. Televizyonda veya sokakta bir insanın dövüldüğünü gören bir kişi bu durumdan rahatsız olmayıp, "hak etmiştir", "gerektiğinde şiddetin uygulanmasında sakınca yoktur" diye düşünmeye başladıysa eğer, şiddet o kişi için meşru hale gelmeye başlamıştır. Bu da aslında adalete güven duygusunun yoksunluğunu göstermektedir. Çünkü şiddetin hak edildiğine, gerektiğinde uygulanabileceğine bireylerin karar verebilmesi hukuk devleti anlayışına aykırıdır (Işıker, 2011). Şiddet televizyonda ve diğer medya kanallarında gitgide daha meşru bir halde yer almakta, böylece bireylerin zihinlerinde şiddet günlük yaşamda olması olağan durumlardan biri olarak çitasını yükseltmekte ve çok çabuk kabullenilebilir olmaktadır.

Televizyonun birincil amacı, çoğu kez ne belirli bir enformasyon iletmek ne de bir kültür, inanç veya değer yargısının ifadesinde kamuoyunu birleştirmektir. Ticari televizyon kuruluşları için asıl amaç görsel veya işitsel olarak izleyicinin ilgisini çekmek ve bu ilgiyi sürdürmektir. Bu kuruluşlar için izleyiciden para kazanmak dolaysız ekonomik amaç iken, izleyicinin ilgisini reklamcılara satmak ise dolaylı ekonomik amaçtır. Yayıncılar için reyting başarı ve başarısızlık ölçüdür ve reytinge göre reklamcılara reklam zamanı kiralamaktadır, bu da ekonomik kazanç sağlamaktadır. Çünkü televizyon müşterisi kablolu veya ödemeli yayın olmadıkça, televizyona bir bedel ödemediği için seyreden izleyicidir (Işıker, 2011). Televizyon yayıncıları ve kuruluşları bu durumda reyting getiren öğelere ekranda daha çok yer

vermekte ve izleyicinin talebine göre yayınlar gerçekleştirmektedir. Zaten reytingi düşük olan bir yayın kısa bir zaman sonra kaldırılmaktadır. İyi reyting getiren şiddet içerikli yayınlar, töre dizileri, cinayetleri ve suç içerikli davranışları araştıran gündüz ve gece programları, kadına yönelik şiddeti çözmeye çalışan kadın programları, polisiye olayları içeren yayınlar/diziler ve daha birçok şiddet temalı yayın izleyici tarafından talep edilmektedir. Böylelikle de yayıncılar sözlü, fiziki, psikolojik şiddet içerikli yayınların etrafında dönüp durmakta ve neredeyse her yayın kuşağında mutlaka şiddet temalı bir yayını bulundurmaktadırlar.

İzleyicinin ilgisini çekmek, yüksek reyting almak ve bunu ticari kâra dönüştürme çabasında olan yayıncılar, şiddet içerikli yayınlara karşı konunun uzmanları ve duyarlı kişiler tarafından yapılan eleştirilere yönelik yapıcı ve olumlu bir tutum sergilememişlerdir. Aksine televizyon başta olmak üzere tüm medya kanallarında şiddet içeriği giderek büyümüşür, şiddet ve reyting arasındaki doğru orantıyı fark eden yapımcılar anlatımı ikinci plana atmış, çatışma, işkence, kavga görüntüleri anlatımın bir ögesi olmaktan çok amaca dönüşmüştür. Yüksek reyting uğruna özellikle televizyon kuruluşları şiddet, cinsellik ve çarpık ilişkileri abartılı bir biçimde ve sınırları zorlayarak yayınlamakta hiçbir sakınca görmemeye başlamıştır. Durumu özetlemek gerekirse, reyting demek para demek ve bu anlamda daha çok para kazanmak için daha çok şiddet gösterilmeye başlanmıştır. Bu sarmalın sonucunda da, "şiddet toplumu oluşturmak" için temele televizyoncular ve diğer medya kuruluşu sahipleri tarafından izleyicinin yardımıyla bir taş daha konulmaktadır. (Işıker, 2011).

2.2 İlgili Araştırmalar

Medyadaki şiddetin boyutlarını ve etkilerini ele aldığımız, Medya Okuryazarlığı dersinin bireylerin medyadaki şiddet sunumlarına karşı bakış açısında ne denli etki ettiğini anlamaya çalıştığımız bu çalışmamızda ulusal ve uluslararası birçok araştırmalardan faydalanılmıştır. Kitap, tez, makale, bildiri gibi çeşitli türdeki konuyla ilgili akademik çalışmalardan gerek ilgili alanyazına değinirken, gerekse ölçek geliştirme süreci kapsamında yararlanılmıştır. Böylece araştırma sahasının ve araştırma yönteminin daha net ve etkili tanınması amaçlanmıştır. İncelenen tezler, makaleler ve bildirimler kronolojik bir sıra içerisinde sunulmuştur.

Cantor(2000) "Media Violence" adlı çalışmasında medya şiddetinin insanlar üzerindeki etkisini ele almıştır. Cantor, medya şiddetinin zararları ile ilgili bilimsel literatürde aynı görüşte birleşmiş çok fazla çalışma olduğunu ama bu çalışmaların genel halk tarafından iyi anlaşılır olmadığını belirtmiştir. Medyadaki şiddet sahnelerini çok fazla izlemenin anti sosyal davranışlarla bağlantılı olduğuna değinmiştir ve medyadaki şiddet görüntülerinin, çok hafif sonuçlardan çok ciddi sonuçlara kadar uzanabilen şiddet davranışlarının gerçekleşmesinde etkili olabileceğinin üzerinde durmuştur. Ayrıca Cantor, medyadaki şiddet görüntülerine yoğun olarak maruz kalmanın, bir süre sonra insanlarda şiddete karşı duyarsızlaşma meydana getirdiğine değinmiştir. Hatta medyadaki şiddetin etkileri sonucunda çocuklarda günlerce, aylarca, yıllarca süren yoğun korkuların ortaya çıktığına dair var olan kanıtlardan bahsetmiştir. Bu problemlere karşı medyanın rolünün ne olduğu ise televizyon ve film derecelendirme çalışmalarında, medya okuryazarlığı programlarının etkilerini inceleyen araştırmalarda, halk eğitim çalışmalarında keşfedilmeye başlandığını belirtmiştir.

"Medya ve Şiddet: Medyanın Sunduğu Saldırganlık Sahneleri İnsanları Şiddet Eylemlerine Sürükler mi?" adlı çalışmasında Tufan (2003), medya ve şiddet arasındaki ilişki, bilimsel çalışmalardan elde edilmiş sonuçlar doğrultusunda Stanford postformal kriterleri açısından değerlendirmiştir. Şiddetin onu uygulayan ile ona maruz kalan kişi arasındaki bireysel bir olaydan daha çok, toplumsal nedenlere dayanan bir çatışma olduğuna değinmiştir. Çalışmanın amacı olarak, şiddeti

doğuran sosyolojik nedenlerin kültürlere göre farklılıklarını ve benzerliklerini, neden sonuç ilişkisi çerçevesinde ortaya koymak olarak belirtmiştir. Medya ve şiddet arasındaki ilişkileri bugünkü yöntemlerle araştırmaktan vazgeçerek, yeni yöntemlere başvurmanın zamanı geldiğine değinen Tufan, Türk toplumundaki şiddet olaylarında, eğer varsayıldığı gibi gerçekten bir artış varsa, o zaman bunun sebebi medya olamayacağını belirtmiştir. Görüntüleri ve kelimeleri yeterince sansürlenmiş medya camiası tarafından gösterilen resimler ve söylenen sözlere kafa yormak yerine, şiddet olaylarının gerçek nedenlerini araştırmak gerektiğine değinmiştir.

Ayrancı, Köşgeroğlu ve Günay (2004) "Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi" adlı çalışmalarında televizyondaki (TV) filmlerdeki şiddetin sıklığı, süresi ve türünü belirlemek ve şiddetten korunmak için önerilerde bulunmayı amaçlamışlardır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için 07.02.2004-14.02.2004 tarihleri arasında, 5 farklı özel TV kanalında (Kanal D, ATV, Show TV, TGRT, Star TV), hafta içi 16.00-21.30, hafta sonu 09.00-21.30 saatleri arasında rastgele seçilmiş filmler araştırmacılar tarafından eğitilen çalışma ekibi tarafından izlendiği belirtilmiştir. İzlenen şiddet türü ve programın süresi araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama formuna kaydedilmiştir. Gerçekleştirilen bu yöntem sonucunda seyredilen filmlerin ortalama süresi 5600 saniye ve şiddet oranı %33.1 (1851.3 sn) olarak bulunduğu, en yüksek oranda fiziksel şiddet bulunmuş olup toplam sürenin %13.8'ini, toplam şiddet süresinin de %41.7'sini oluşturduğu belirtilmiştir. Fiziksel şiddet türleri arasında en yüksek oranda yaralama saptandığı (311.7 sn), bunu vurmanın (259.6 sn) izlediği, ruhsal şiddet ögesi olan endişenin ise 3.5 dakika (205.7 sn) ile en yüksek oranda olup bunu 2.8 dakika (167.78 sn) ile korkutmanın izlediğine değinilmiştir. Sözel şiddet öğelerinden azar ise 5.6 dk. (338.2sn) ile en yüksek oranda bulunmuştur. Bulgular ışığında konu tartışılmış ve çocukların ya da izleyenlerin TV'deki şiddetten en az etkilenmesi açısından öneriler sunulmuş ve televizyon yayıncılarının özellikle çocukların televizyon karşısında olduğu zaman dilimlerinde her türlü şiddet öğesini yayınlamaktan kaçınması gerektiğine değinmişlerdir.

"Televizyonlarda Yer Alan Şiddet İçeren Programların Okulda Şiddete Etkisi ve Şiddet Önleme Amacıyla Okul Yöneticilerinin Alabileceği Önlemler" adlı çalışmada Buluç (2005), televizyonlarda yer alan şiddet içerikli programların, okulda meydana gelen şiddet olaylarına etkisini ve şiddet önleme amacıyla okul yönetimlerinin alabileceği önlemleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Betimsel türde

bir araştırma gerçekleştirmiş ve araştırmanın örneklemini, ortaöğretim kurumlarından mezun olan ve G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi'nin birinci sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmuş. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini fakültenin 5 farklı anabilim dalında okuyan, 82 erkek ve 118 kız olmak üzere toplam 200 öğrenciden oluşmuş durumdadır. Araştırmada veriler okul içi şiddet olaylarında medyanın etkisi ve şiddet olaylarını önlemede eğitim yöneticilerinin alabileceği önlemler adlı araştırmacı tarafından geliştirilen 31 soruluk bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 istatistik paket programı kullanılmış ve anketin geliştirilmesinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, anketin güvenilirliği 74 olarak bulunmuştur. Anketin geçerlik çalışmasında ise uzman görüşleri ve faktör analizinden yararlanılmış, faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yükü 50 ve üzerinde çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yaklaşık 1/3'ü günde 3 saat civarında televizyon izlediği, izlenen programların ise ağırlıklı olarak % 33.2 ile en çok dizi filmler ve % 25.1 ile filmler olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında da, öğrencilerin izledikleri program türleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) genelde kız ve erkek öğrencilerin benzer tür programları izlediği sonucu ortaya çıkmıştır. Yine elde edilen bulgular doğrultusunda, ailelerin izlenen TV programlarına neredeyse hiç müdahale etmediği ($\bar{X} = 1.83$, $s = .68$ az derecesi) bu durumun anne babanın eğitim durumuna göre de değişmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Arslan (2004) "Medyanın Birey, Toplum ve Kültür Üzerine Etkileri" adlı çalışmasında medyanın birey, toplum ve kültür üzerine olası etkilerini incelemektedir. Medyanın toplumun yapısı, kurulu düzeni ve bireyler arası ilişkilerin niteliği ve şekli üzerinde yeniden yorumlayıcı, düzenleyici ve şekillendirici bir etkisinin olduğunu medya konusunda yapılan araştırmaların açıkça gösterdiğini belirtmiştir. Medyanın birey ve toplum açısından çok önemli bir iletişim hizmetini yerine getirirken aynı zamanda çok güçlü bir propaganda silahı ve beyin yıkama aracı olduğuna değinmiştir. Hatta kimi zaman medyanın gücü ve etkisinin, ulusal kültürü ve ulusal birliği tehdit edecek boyutlara ulaşabildiğine değinmiştir. Yazar bu çalışmasında sistematik olarak ve periyodik bir şekilde yinelenerek sergilenen görüntü ve imgeler bireylerin, özellikle de çocukların ve gençlerin cinsiyet, meslek ve siyasetle ilgili eğilim, tutum, duygu, değer, beklenti ve davranışlarında yoğun bir şekillendirici ve belirleyici etkiye sahip olduğunun altını çizmiştir.

Erjem ve Çağlayandereli (2006) "Televizyon ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmalarında günümüz toplumlarında medyanın en yaygın formu olan televizyon üzerinde yoğunlaşmışlardır. Televizyonun özellikle çocukları ve gençleri etkilediğini belirterek bu bağlamda sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan model alma yoluyla öğrenme davranışı açısından televizyon önemli bir medya olduğuna değinmektedirler. Bu çalışma İstanbul'da yer alan beş (5) lisede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 1020 öğrenciye anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda gençlerin televizyondaki yerli dizilerden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan her üç gençten ikisi yerli dizilerdeki dizi kahramanları ya da temel karakterleri modelledikleri bulunmuştur. Gençlerde modelleme davranışı dizi kahramanlarının fiziki ve kişilik özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Gençlerde modelleme davranışı onların sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşmaktadır.

"Görsel Medya Ve Şiddet Kültürünün Orta Öğretim Öğrencileri Üzerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde Pınar (2006), görsel medya ve şiddet kültürünün orta öğretim öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın evrenini; 2005-2006 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezi Anadolu lisesi ve normal liselerin 9. 10. 11. sınıflarında öğrenim gören spor takımlarında yer alan ve tesadüfî örneklem yoluyla belirlenmiş 263'ü erkek, 237'si bayan toplam 500 öğrenci oluşturmuştur. Tarama modeli bir araştırmadır. Bu çalışmanın amacına yönelik olarak görsel medya ve şiddet kültürünün orta öğretim öğrencileri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için Kocadan B. (2002) tarafından geliştirilen anket örnek alınıp düzenlenmiş. Anket değerlendirmesi SPSS istatistik programında analiz edilmiş ve yorumlanmış. Bulguların analizinde frekans ve yüzde dağılımları kullanılmış, ayrıca öğrencilerin en çok beğenerek seyrettikleri yerli dizi değişkenine göre, okul türü ve cinsiyet değişkenine göre görsel medya ve şiddet kültürünün orta öğretim öğrencileri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için (2X2) ki kare testi kullanılarak 0,05 düzeyinde anlamlılık aranmış. Bulgularda sonuç olarak; öğrencilerin seyrettikleri yerli dizilerden etkilenecek şiddet kültürünü arttığı ve şiddeti normal bir hayat tarzı gibi görerek sorunlarını çözmeye kullandıkları ortaya çıkarken, hem Anadolu lisesinde hem de normal lisede öğrenim gören erkek ve kadın öğrenciler televizyonun zararlı yönlerinin olduğunu, medyanın tutum ve davranışlarında biraz etkili olduğunu, şiddet

içeren film ve programların gençler için kötü örnek olduğunu ve gençlerin filmlerdeki kahramanların kullandığı yöntemlerle kendi problemlerini çözmek istedikleri ortaya çıkmış. Yazar bunun da bize görsel medyanın, şiddet kültürünü arttırdığı sonucunu göstereceğini belirtmektedir.

Özer (2006) "Televizyonun Şiddet Özelinde Bilinçaltına Yaptığı Etkiye Yönelik Yetiştirme Kuramı Çerçevesinde Yapılan Araştırma" adlı çalışmasında televizyonun yetiştirme rolünü sorgulamıştır. Yazar George Gerbner'in Kültürel Göstergeler Projesi'nin Mesaj Sistem ve Yetiştirme Çözümlemesi bileşenlerinden yararlanmıştır. Anakara'da Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde yapılan araştırmada örneklem olarak yüzde 20 alınmıştır. Buna göre 133 anket dolduran öğrenciden yüzde 56'sı (75) kadın, yüzde 44'ü (58) erkek öğrencilerden oluşmuştur. Yetiştirme ve Yaygın Görüş Haline Getirme testlerinin yapıldığı araştırmada televizyonun beklenen rolü görülmemiştir. Yani yapılan testler televizyonun yetiştirme rolünün olmadığını göstermiştir.

Huesmann (2007) "The Impact of Electronic Media Violence: Scientific Theory and Research" adlı çalışmasında 1990'ların başından beri biriken araştırmaların kanıtladığına göre sanki gerçek şiddet ortamında büyümüş gibi, televizyonda, filmlerde, video oyunlarında, cep telefonlarında ve internette şiddete maruz kalan bireylerde şiddet davranışlarına karşı daha meyilli olma riskinin arttığını belirtiyor. Şiddete maruz kalmanın hem kısa hem uzun dönemdeki zararlarına değinen yazar, medya şiddeti konusundaki araştırma kanıtlarına bir eleştiri getiriyor. Medyadaki şiddetin en az hayattaki diğer tehditler kadar büyük bir tehdit olduğuna değiniyor.

Ferdon ve Hertz (2007) "Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem" adlı çalışmalarında gençlerin yeni medya araçlarına ulaşmalarında kolaylığa ve kullanmalarındaki artışa dikkat çekmektedirler. Bu teknoloji patlamasının da beraberinde bazı riskler getirdiğine değinen yazarlar, gençlerin bu yeni teknolojilerin etkisiyle kaynaklanan akranlarının saldırgan davranışları karşısında dikkatli olmaları gerektiğine değinmektedir. Ayrıca 2006'nın Eylül ayında, Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi'nde bu gelişen teknoloji ve gençler arasındaki saldırganlığın ilişkisini incelemek ve risklerini ortaya koymak için

konunun uzmanlarından oluşan bir panelin toplandığından bahsediliyor. *Adolescent Sağlık Dergisinin* ise bu toplantıda ele alınan tavsiyeleri yayınladığı belirtiliyor. Dergideki fikirleri destekleyen makalelerin ise elektronik saldırganlığı/şiddeti bir halk sağlığı problemi olarak gördüğüne değiniliyor.

“Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri” adlı çalışmasıyla Parker ve Cesur (2007), çocukların televizyondaki program tercihlerini, kitap ve bilgisayar kullanımındaki ilgilerine dair betimleyici bir çalışma yapmayı amaçlamıştır. Çalışmada yurdun çeşitli illerinde yaşayan toplamda 454 ilkokul öğrencisine hazırlanan bir anket formu uygulanmış. Bu anket formu, çocukların televizyonda en çok hangi programları izlediklerine, hangi kahramanları sevdiklerine ilişkin soruların yanı sıra reklâmlar, bilgisayar kullanımı ve sevdikleri kitaplar hakkında sorular içermektedir. Ankete verilen cevaplar betimleyici istatistiklerle ele alınmış ve yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmalar sınanmıştır. Sonuçlar çocukların sadece ‘çocuk dünyası’na ilişkin programları takip etmediklerine ve oldukça önemli bir oranda yetişkin dünyasına seyirci olduklarına işaret etmektedir. Ayrıca medya kullanımında yaş ve cinsiyete göre çeşitli farklılıklar gözlenmiştir.

Çetinkaya (2008) “Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi” adlı yüksek lisans tezinde medya okuryazarlığı anlayışının, medya kullanımını daha bilinçli ve kaliteli hale getirme çabalarında oynayacağı rol üzerine odaklanmıştır. Yazar bu çalışmasında medyaya eleştirel yaklaşmanın ne demek olduğunu, eleştirel düşünce ve yaklaşımların benimsetilmesi yolunda eğitimin önemini ve bu bağlamda eleştirel pedagojinin rolünü, medyaya eleştirel yaklaşma alışkanlığının kazanılması için bireylerin eğitilmesi gereğinden doğmuş olan medya okuryazarlığı kavramını incelemiştir. Çalışma kapsamında medya okuryazarlığı, toplumsal bir dönüşüm projesi olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda, projenin uygulama alanı olan ilköğretim eğitiminde verilen Medya Okuryazarlığı derslerinin ne ölçüde başarılı olduğu tartışmaları da, Türkiye örneği bağlamında ele alınarak çalışma kapsamına dahil edilmiştir. “Nasıl bir medya okuryazarlığı eğitimi” sorusuna çalışmada “medyaya eleştirel yaklaşımların eleştirel pedagoji anlayışı çerçevesinde çocuklara anlatılmasına, aynı eleştirel yaklaşımın çocuklarda oluşmasının

sağlanmasına, çocukların medya mesajlarını değerlendirirken neleri göz önüne almaları gerektiği konusunda yönlendirilmelerine ve çocukların medyanın üretim süreçlerini daha iyi anlayabilmeleri için aktif üretim uygulamalarının gerçekleştirilmesine yönelik bir eğitim” olarak cevap verilmiştir.

Salı, Ünal ve Küçük (2008) “İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçlarının ve Etkilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında MEB ve RTÜK işbirliği ile yayımlanan “İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Yedinci Sınıf Öğretim Programı Kılavuz Kitabı”nda yer alan amaç ve etkinlikler doküman analizi kullanılarak değerlendirmişlerdir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır ve bu çalışmada da Medya Okuryazarlığı dersinin amaçları ve etkinliklerinin düzeyi doküman analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın son bölümünde araştırmanın bulguları tartışılmış ve medya okuryazarlığı ilköğretim ders programına ilişkin uygulayıcılara ve öteki araştırmacılara öneriler sunulmuştur. Medya okuryazarlığı eğitimi sürecinde üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Ülkemizdeki uygulamanın öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul yöneticilerinin görüşleri, gözlemler ve uygulamalar ile daha derinlemesine incelenmesinin gereğinden bahsedilmiştir. Var olan uygulama ve materyallerin geliştirilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin ve velilerin ders seçimlerinde öğrencileri Medya Okuryazarlığı dersine yönlendirilmeleri için teşvik edilmesi gerektiğinden söz edilmiştir.

“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış” adlı çalışmalarında Deveci ve Çengelci (2008), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığıyla ilgili görüşleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla nitel araştırma kapsamında 20 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiş durumdadır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları medya okuryazarlığını gündemi izleme, haberleri yorumlama gibi çeşitli görüşlerle açıklamış, Sosyal Bilgiler öğretmen adayının medya okuryazarı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları kendi medya okuryazarlıklarını “çevremdekilerle haberleri tartışıp, yorumluyorum”, “gündemi izliyorum” gibi görüşlerle açıklarken; aynı programda öğrenim gören arkadaşlarının medya okuryazarlıklarının yetersiz

olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen adayları medya okuryazarlığı kazandırmaya yönelik olarak lisans eğitimleri sırasında ders konuları ile güncel olayların ilişkilendirildiğini belirtirken; fakülte yönetimi tarafından medya okuryazarlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmasını öneri olarak sunmuşlardır.

Tokdemir ve diğerleri (2009) "İlköğretim Öğrencilerinin En sık İzledikleri Televizyon Programlarına Göre Fiziksel Şiddete Başvurma ve Fiziksel Şiddete Yaklaşımlarının Karşılaştırılması" adlı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin izledikleri televizyon programlarına göre fiziksel şiddete başvurma ve karşılaştıkları bazı sorunlarda fiziksel şiddeti çözüm olarak benimseme durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tanımlayıcı tipte olan bu çalışma kapsamına Elazığ il merkezinde bulunan tüm sağlık ocağı bölgeleri alınmıştır. Her bölgeden randomla en az üç ilköğretim okulunun beşinci ve sekizinci sınıflarından birer şube seçilip, örnekleme alınan toplam 2990 öğrenciden 2867'sine ulaşılarak anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programına kaydedilerek hatalar, tablolar ve istatistiksel analizler bu program aracılığıyla yapılmıştır. İstatistiksel analiz yöntemi olarak χ^2 testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %53.3'ü erkek, %46.7'si kız öğrenci olup, yaş ortalamaları 12.8 ± 1.7 olarak belirtilmiştir. Çalışmamızda ilköğretim öğrencilerin en çok şiddet içerikli yerli/yabancı dizileri (%21.9) en az da çocuk programlarını (%0.4) izledikleri belirlenmiştir. Fiziksel şiddet içerecek şekilde kavga etme oranlarının spor (%85.1) ve şiddet içerikli yerli/yabancı dizileri (%79.4) izleyenlerde en yüksek, pembe dizi (%59.2) ve çocuk televizyon programları (% 41.7) izleyenlerde en düşük olduğu tespit edilmiştir. ($p < 0.05$).

Altun (2010) " Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi" adlı doktora tezinde bazı ülkelerde Sosyal Bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konularının neler olduğunu, bu konuların Türkiye'deki Sosyal Bilgiler programıyla nasıl ilişkilendirilebileceğini ve ilköğretim 7. Sınıfta "Medya Bilgisinin Doğruluğu" temasının/konusunun öğretiminde önerilen paket programı ile Sosyal Bilgiler programı veya seçmeli medya okuryazarlığı dersi programı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemden (mixed method) istifade edilmiştir. Buna göre, öncelikle nitel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmış, ardından bu bulgulara dayalı olarak tasarlanan deneysel süreçte nicel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda içerik analizine, nicel

boyutunda ise kontrollü ön test – son test deneysel desenine başvurulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ABD, Avustralya, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerdeki Sosyal Bilgiler ve eşdeğeri olarak görülebilecek derslerin öğretim programları incelenmiş ve medya okuryazarlığıyla ilgili kazanımlar içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde Sosyal Bilgiler derslerinde yaygın olarak öğretilen medya okuryazarlığı konuları 8 tema altında ortaya konulmuştur. Bunlar; “Medya Bilgisinin Doğruluğu”, “Güncellik ve Küresel Sorunlar”, “Medya Kullanımı ve Üretimi”, “Medyanın Etkileri”, “Medyanın Önemi, Rol ve Sorumlulukları”, “Medya ve Teknoloji”, “Medya ve Bilinçli Tüketici” ve “Medyadaki Tarihsel Kanıt, Veri ve Yorumlar” şeklinde adlandırılan temalardır. İlgili araştırmalar, bir beceri olan medya okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme çerçevesinde okul öncesinden üniversiteye kadar mevcut öğretim programlarıyla ilişkilendirerek öğretilmesinin doğru bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. İçerik analizinde medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımların yoğunluk ve sınıf seviyesi sonuçları dikkate alınarak medya okuryazarlığını Sosyal Bilgiler programlarıyla ilişkilendirmeye yönelik her tema için nihai kazanımlar önerilmiştir.

Medya okuryazarlığını Türkiye’de uygulanmakta olan 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programlarıyla “Aradisiplin” olarak ilişkilendirmek için Sosyal Bilgiler programı söz konusu temalar doğrultusunda incelenmiştir. Bu incelemede programın kavram, beceri ve değer boyutları dikkate alınmakla birlikte daha çok kazanımlar üzerinde durulmuştur. İçerik analizi sonucunda önerilen kazanımlardan hareketle ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programlarıyla medya okuryazarlığını ilişkilendirmek için bir “Aradisiplin modeli” önerilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise (2x2)’lik ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desene başvurulmuştur. Buna göre deney-1 grubunda (N= 30) ve deney-2 grubunda (N= 35) paket program olarak hazırlanan “Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması uygulanmış, kontrol-1 grubunda (N= 30) Sosyal Bilgiler ve kontrol-2 grubunda (N= 35) ise seçmeli medya okuryazarlığı ders programı uygulanmıştır. Araştırma öncesinde medya okuryazarlığı başarısına yönelik (Medya Okuryazarlığı Başarı Testi) ön test uygulanmıştır. Her iki deney grubunda da araştırmacı tarafından hazırlanan ve 6 kazanımı içeren “Medya Bilgisinin Doğruluğu” paket programı 6 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine medya araçlarından yararlanılarak hazırlanan ve medya bilgisinin doğruluğunu değerlendirebilmelerini sağlayacak etkinlikler uygulandıktan sonra son test uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde her kazanıma yönelik olarak medya bilgisinin doğruluğu ile ilgili “bilgiye ulaşma, birinci

ve ikinci elden kaynakları ayırt etme” gibi medya okuryazarlığı becerilerinin öğrenilmesini daha iyi değerlendirebilmek için “Etkinlik Temelli Değerlendirme (ETD)” formlarına başvurulmuştur. Bulgular, deney gruplarının her ikisinin de kontrol gruplarına göre başarılı olduğunu, başka bir ifadeyle medya okuryazarlığı paket programının hem Sosyal Bilgiler hem de seçmeli medya okuryazarlığı programına göre medya okuryazarlığı başarısını daha olumlu etkilediğini göstermektedir. Ayrıca medya bilgisinin doğruluğu konusunda medya okuryazarlığı başarısını etkilemede Sosyal Bilgiler ve seçmeli medya okuryazarlığı programları arasında “bilgiye ulaşma, birinci elden ve ikinci elden kanıtların ayrımı, olguyu görüşten ayırt etme, bakış açısını fark etme ve kalıp yargıyı fark etme” gibi beceriler açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu seçmeli medya okuryazarlığı programının medya bilgisinin doğruluğu konusunun öğretiminde yeterince etkili olamadığı şeklinde yorumlanabileceği belirtilmiştir.

Işiker (2011) “Televizyon Yayınlarında Şiddet” adlı uzmanlık tezinde televizyon kanallarında sunulan görsel, işitsel ve sözel şiddetin üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, televizyon yayınlarında şiddete maruz kalma ile şiddet ve saldırganlık davranışları arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Şiddetin, sıradan ve günlük hayatın bir parçası olarak algılanması, insanları duyarsızlaştırmış ve dünyanın olduğundan daha karanlık ve kötülüklerle dolu bir yer olarak görülmesine neden olduğu belirtilmiştir. Televizyon yayınlarında şiddetin estetize edilmesi, ödüllendirilmesi, cezalandırılmaması ve çözüm yöntemi olarak sunulması suretiyle şiddeti meşrulaştırıcı bir yayın anlayışının hâkim olduğuna değinilmiştir. Televizyon yayınlarında şiddet izleyici üzerinde programın türüne, izleyicinin sosyal ve ekonomik düzeyine göre farklı etkiler oluşturduğu belirtilmiştir. Televizyonda şiddetin önlenmesine ilişkin yasal denetim ve özdenetim uygulamalarına rağmen, ekranlarda şiddetin azaltılması konusunda çabalar yeterince başarılı olamadığına değinilmiştir. Televizyon yayınlarında şiddetin yayılmasında televizyonlar, izleyiciler, reklam verenler ve ilgili kamu kurumlarının sorumluluklarının ortak olduğu ve bu sorunun çözümünün tüm tarafların katkısı ile mümkün olduğu araştırma sonucunda görülmüştür.

“Televizyon Programlarındaki Şiddetin Yetiştirme Etkisi: Konya Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada Taylan (2011), televizyon programlarındaki şiddetin lise öğrencileri üzerindeki yetiştirme etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, televizyon programlarındaki şiddetin yetiştirme etkisi, Gerbner ve

arkadaşlarının Kültürel Göstergeler Projesi kapsamında ortaya çıkan Yetiştirme Kuramı açısından ele alınmıştır. Çalışmada, Ortaöğretim öğrencilerinin televizyon izleme pratiklerinin, öğrencilerin sosyal gerçekliğe ilişkin algılamaları (acımasız ve tehlikeli dünya algısı, şiddet algısı, suç korkusu, toplumdaki şiddetin ve toplumdaki suçlu oranının tahmini) üzerindeki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Konya İl Merkezindeki Ortaöğretim Okullarını temsilen seçilen sekiz lisede öğrenim gören 640 öğrenci üzerine soru formu yardımıyla uygulanan saha araştırmasında elde edilen veriler, SPSS yardımıyla Ki-Kare, T-Testi, Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi ve Lojistik Regresyon Analizi istatistik teknikleriyle yorumlandı. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Lise öğrencilerinin televizyonu çok izleyenlerinin az izleyenlerden; daha fazla acımasız ve tehlikeli dünya algısına, daha fazla şiddet algısına, daha fazla suç korkusuna sahip olduğu; toplumdaki şiddet oranını ve toplumdaki suçlu oranını daha fazla gösterdiği; Televizyon izleme süresi, Kurtlar Vadisi Pusu dizisini izleme pratikleri (çok izleyenlerin hiç izlemeyenlere ve az izleyenlere göre) ve cinsiyet (erkeklere göre kızlar) acımasız ve tehlikeli dünya algısı üzerinde yetiştirme etkisi gösterdiği ve Televizyon izleme süresi ve Kurtlar Vadisi Pusu dizisini izleme pratikleri (çok izleyenlerin hiç izlemeyenlere ve az izleyenlere göre) ve cinsiyet (erkeklere göre kızlar) suç korkusu üzerinde yetiştirme etkisi gösterdiği tespit edilmiştir.

Moller, Krahe, Busching ve Krause (2012) "Efficacy of an Intervention to Reduce the Use of Media Violence and Aggression: An Experimental Evaluation with Adolescents in Germany" adlı çalışmaları on iki aylık bir dönemi kapsamaktadır. Bu çalışma gençlerde saldırganlığı ve medyada şiddetin kullanımını azaltmak için tasarlanmış müdahale yöntemlerini incelemektedir. Almanya'daki 7. ve 8. sınıf öğrencilerden 683 kişilik (%50.1 kız) bir örneklem belirlenmiştir. 5 haftalık bir süre için müdahale edilen ve edilmeyen olmak üzere iki deney grubu oluşturulmuştur. Deney süreci sonrasında müdahale edilen grupta müdahale edilmeyen gruba oranla şiddet kullanmada büyük bir azalma gözlemlenmiştir. Ayrıca müdahale edilen gruptaki katılımcılar saldırgan davranışlarında önemli ölçüde düşüş olduğunu kendileri belirtmişlerdir. Deney sonucunda cinsiyetin sonuçlara etki etmediği anlaşılmıştır. 5 haftalık okul temelli müdahale ile medya şiddeti etkisinde kalma ve taklit etmede değişiklikler olabileceği ortaya konulmuştur.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırma sürecinde kullanılan model hakkında açıklama yapılmış, araştırmanın evren ve örnekleme belirtilmiş, araştırma için kullanılan veri toplama araçları ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Bunun yanısıra araştırma verilerinin toplanma süreci ve elde edilen verilerin toplanma süreci ve elde edilen verilerin analizi de detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada var olan durumun net bir şekilde betimlenmesinin hedeflenmesi, kolay uygulanabilmesi, konuya ve araştırmanın amaçlarına uygun olması ve ekonomik olması sebebiyle tarama modelinin kullanılması tercih edilmiştir.

Tarama modelleri bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır. Tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptirler (Fraenkel ve Walken, 2006; akt. Büyüköztürk ve Diğerleri, 2011: 231):

- ✓ Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi vb.) betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilir.

- ✓ Araştırma için ihtiyaç duyulan verileri toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır.
- ✓ Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemden toplanır.

Tarama modelleri ile var olan durum olduğu gibi betimlenir, bir nevi durum ya da olayın fotoğrafı çekilir. En önemli yönü ise var olanı değiştirmeye kalkmadan araştırma yapılmasıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada eğitim fakültelerinde öğrenime devam eden Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik bakış açılarında medya okuryazarlığı dersinin etkisinin incelenmesi amacıyla ekonomiklik, kolay uygulanabilirlik ve sonuçların güvenilir bir şekilde elde edilebilmesi gibi durumlar göz önünde bulundurularak çalışma evreni belirleme yoluna gidilmiştir.

2012/1013 eğitim öğretim yılında, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan 254 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan 152 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Toplamda çalışma evreni 406 kişiden oluşmaktadır.

Çalışma evreninin çeşitli değişkenlere göre dağılımları Çizelge 3.1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Çizelge 3.1 Çalışma Evreninin İkili Öğretim, Cinsiyet ve Sınıflara Göre Dağılımı

		1. Öğretim			2. Öğretim			Genel Toplam (N)
		Kadın (N)	Erkek (N)	Toplam (N)	Kadın (N)	Erkek (N)	Toplam (N)	
DENİZLİ	1. Sınıf	12	10	22	-	-	-	22
	2. Sınıf	9	20	29	14	10	24	53
	3. Sınıf	6	19	25	7	4	11	36
	4. Sınıf	11	14	25	8	8	16	41
	Toplam	38	63	101	29	22	51	152
BALIKESİR	1. Sınıf	18	16	34	-	-	-	34
	2. Sınıf	21	18	39	8	4	12	51
	3. Sınıf	33	28	61	25	18	43	104
	4. Sınıf	26	15	41	9	15	24	65
	Toplam	98	77	175	42	37	79	254
GENEL TOPLAM		136	140	276	71	59	130	406

Araştırma sürecinin yürütüldüğü çalışma evreninin toplam 406 öğretmen adayından oluşmaktadır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Bu kısımda araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracının geliştirilme sürecine, güvenilirlik ve geçerlik analizi sonuçlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Veri analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.0 yazılımını kullanılmıştır.

3.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi İçin Hazırlanmış Olan 5'li Likert Tipi Ölçeği (Sos-Medto) Geliştirme Süreci

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına bakış açılarından bakış açıları belirlemek adına hazırlanan Sos-Medto ölçeğini geliştirmek için öncelikle ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak genel bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca konuyla alakalı daha önce geliştirilmiş ölçekler ve bu ölçeklerin kullanıldığı konuyla ilgili bir takım çalışmalar incelenmiştir. Tüm bu bilgilerin işığında 75 maddeden meydana gelen bir soru havuzu oluşturulmuştur. 2 adet konu alanı uzmanının görüşleri alınarak, bu maddeler arasından amaca en çok hizmet edenler, cevaplanma kolaylığı olanlar, kullanışlığı ve anlaşılabilirliği yüksek olanlar seçilmiştir. Sonuçta birinci kısımda 7 adet demografik bilgi edinmeye yönelik maddeye, ikinci kısımda ise medya şiddeti ile ilgili tutumları ölçmeye yönelik hazırlanmış 30 adet maddeye yer verilmiştir.

Madde havuzundan, uzman görüşleri çerçevesinde amaca hizmet etmeyen, medya şiddetine yönelik tutumlar dışındaki niteliklere daha çok vurgu yapan, araştırmanın amacıyla aynı şeyi ifade etmeyen 45 adet madde çıkarılmıştır. Bununla birlikte istem dışı onaylama ve cevaplama yanlılığı ihtimalini en aza indirmek için maddeler olabildiğince dengeli dağıtılmaya çalışılmıştır. En son aşamada da ölçekte yer alacak maddeler bir Türkçe Eğitimcisinin görüşüne sunulurken dil bakımından en uygun hale sokulmuştur.

Ölçekteki maddeler 5'li likert tipte oluşturulmuştur. Tutum belirleme araştırmalarında daha çok tercih edilen bu ölçek tipinde ölçeğin uygulandığı kaynak kişiler her duruma cevap verirler. Tipik cevap seçenekleri “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Puanlama aşamasında ise olumlu durumlarda kesinlikle katılıyorum'a 5, katılıyorum'a 4, kararsızım'a 3, katılmıyorum'a 2 kesinlikle katılmıyorum'a 1 puan verilerek, olumsuz durumlarda da bu sıralamanın tam tersi yapılarak puanlama yapılır. Puanlama sonucunda bireysel cevaplar toplanarak, toplam puan hesaplanır (Balcı, 2010).

3.3.1.1 Sos-Medto Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

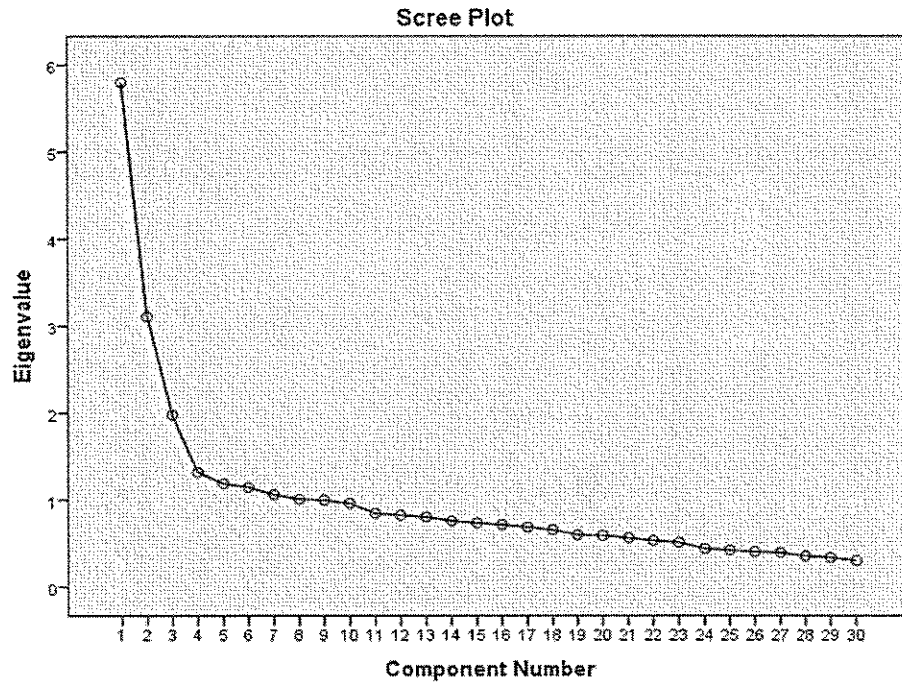
Ölçeğin geçerliği için faktör analizi yoluyla yapı geçerliği çalışması yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, bu değişkenleri daha az sayıda olan faktörler ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Başka bir söyleyişle faktör analizi ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011).

Öncelikle, Faktör analizi yapabilmek için belli ipuçları veren Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği ve Barlett Testi Yaklaşık Ki-kare Değerine bakılmıştır.

Kaiser-Mayer- Olkin(KMO) ve Barlett testi örneklemin ve ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgilidir. Kaiser-Mayer- Olkin (KMO) değerinin .60'ın üzerinde çıkması kabul edilebilirdir ve bu değer yükseldikçe Barlett testi sonucu elde edilen değerde yükselecektir (Foster, Barkus ve Yavorsky, 2006; akt. Hamarat, 2011). Sos-Medto ölçeğinin Kaiser-Mayer- Olkin(KMO)değerinin .830 ve Barlett testi sonucunun anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler faktör analizi uygulanabilirliği için örneklem büyüklüğünün yeterli ve maddeler arası korelasyonun olduğunu göstermektedir.

Yamaç Eğim Grafiği, faktörlerin öz değerleriyle eşleştirilmesi sonucunda bulunan noktaların birleştirilmesiyle elde edilir ve grafikteki yüksek ivmeli düşüşler, önemli faktör sayısını vermektedirler. Yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011).

Faktörlerin özdeğerlerine dayalı olarak oluşan yamaç eğim grafiği incelendiğinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü faktörden sonra da daha az olmakla birlikte ivmeli bir düşüş gözlenmekte olup buna göre ölçeğin dört faktörlü olabileceği düşünülebilir. Şekil 3.1'de Sos-Medto'ya Ait Yamaç Eğim Grafiği verilmiştir.



Şekil 3.1. Sos-Medto'ya Ait Yamaç Eğim Grafiği

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin madde ortak faktör varyans değerlerinin .354 ile .731 arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1.00'a yakın olması olumludur. Buna göre maddelerdeki toplam varyansın ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Çizelge 3.2'de madde ortak varyans değerleri ve madde faktör yük değerleri verilmiştir.

Ölçekte maddelerin öz değeri 1'den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmektedir (Çizelge 3.2.). 5, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 30 numaralı maddeler birinci faktörde, 1, 3, 6, 11, 13, 23, 25 numaralı maddeler ikinci faktörde, 2, 4, 8, 9, 12, 16, 20, 24, 29 numaralı maddeler üçüncü faktörde, 7, 27, 28 numaralı maddeler dördüncü faktörde yer almaktadır. Birinci faktördeki maddelerin faktör yük değerleri .763 ile .413, ikinci faktör yük değerleri .759 ile .420, üçüncü faktör yük değerleri .677 ile .477, dördüncü faktör yük değerleri .801 ile .411 arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonuçlarını yorumlamada temel ölçüt faktör yükleridir. Büyüköztürk (2011), maddelerin faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçü olacağını, daha az sayıda madde için bu sınır değerini .30'a kadar indirilebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada ölçek için faktör yük sınır değeri .40 kabul edilmiştir. Yapılan analizlerde ve değerlendirmede bu değer dikkate alınmıştır. Araştırmanın faktör yük değerlerinin .40'den yüksek çıkmış olması, ölçeğin yapı geçerliği bakımından oldukça yüksek değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

Bu haliyle birinci faktör toplam varyansın %16,737'sini, ikinci faktör toplam varyansın %14,106'sını, üçüncü faktör toplam varyansın %13,792'sini ve dördüncü faktör toplam varyansın %5,657'sini açıklamaktadır. Toplamda ise dört faktör toplam varyansın %50,292'sini açıklamaktadır.

Ölçekteki faktörlere ait maddeler incelendiğinde birinci faktörün "medyadaki şiddet sunumlarının **kişiler üzerindeki genel etkisine** yönelik tutum", ikinci faktörün "medyadaki şiddet içerikli sunumların **farkındalığına** yönelik tutum", üçüncü faktörün "medyadaki sunumlarında **şiddetin yer almasına dair genel düşünceye** yönelik tutum", dördüncü faktörün "medyadaki şiddet içerikli sunumların **amacına** yönelik tutum" alt ölçekleri olabileceği düşünülmüştür.

Çizelge 3.2. Madde Ortak Faktör Varyans Değerleri, Öz Değerler, Açıklanan Varyans Oranları ve Madde Faktör Yük Değerleri

Madde Numarası	Faktör Yük Değerleri				Madde Ortak Faktör Varyans Değerleri
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
18	,763				,658
17	,763				,682
5	,700				,639
19	,661				,532
22	,652				,563
26	,648				,549
15	,571				,524
10	,564				,508
14	,567				,542
21	,519				,354
30	,413				,371
6		,759			,671
3		,746			,588
23		,725			,638
1		,705			,678
13		,620			,474
25		,613			,502
6		,759			,671
11		,420			,520
12			,653		,528
24			,628		,482
2			,620		,594
8			,583		,473
16			,576		,559
4			,549		,512
29			,547		,426
9			,677		,470
20			,477		,580
28				,801	,731
7				,794	,705
27				,411	,553
Özdeğerler	3,677	2,922	2,911	1,697	
Açıklanan Varyans Oranı	16,737	14,106	13,792	5,657	
Tüm Ölçek İçin Açıklanan Varyans	50,292				

Sos-Medto ölçeğinin güvenilirliği için, Cronbach Alfa değerleri, maddelerin toplam korelasyonu ve ayırt edicilikleri incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için öncelikle Cronbach Alfa katsayısı yani iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. Yapılan analizlerde birinci faktör için Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı $\alpha = .877$, ikinci faktör için Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı $\alpha = .825$, üçüncü faktör için Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı $\alpha = .735$, dördüncü faktör için Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı $\alpha = .734$ bulunmuştur. Tüm ölçek için bulunan Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı ise $\alpha = .740$ değerindedir. Büyüköztürk (2011) 'e göre, Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Elde edilen değerlere göre ölçeğin iç tutarlılığının yüksek, diğer bir deyişle ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddelerin, öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan madde toplam korelasyon değerleri Çizelge 3.3'te verilmiştir.

Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, buna karşılık .20 ile .30 arasındaki maddelerin ise zorunlu görüleceği takdirde ölçekten çıkarılabileceği veya düzeltilmesi gerektiği, .20'den düşük maddelerin ise ölçekten çıkarılması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Maddelerin madde toplam korelasyonu değerleri .306 ile .627 arasında değişmektedir. Bu değerler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin güvenilirliklerin yüksek ve benzer davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir. Ayrıca ölçek maddelerinin öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik sahip oldukları genel tutumlar bakımından ayırt etme özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.3 Ölçek Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu
1	,394
2	,335
3	,515
4	,457
5	,483
6	,475
7	,543
8	,309
9	,316
10	,627
11	,555
12	,349
13	,480
14	,351
15	,549
16	,306
17	,462
18	,608
19	,491
20	,436
21	,596
22	,609
23	,527
24	,401
25	,495
26	,569
27	488
28	,530
29	,341
30	,605

*N=214

Maddelerin ayırt edicilik güçlerini tespit etmek için ayrıca her bir madde için üst grup ve alt grup tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın t değeri hesaplanmıştır. Bu işlem için tutum toplam puanları yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Alt ve üst gruplar, ölçeğin uygulanan tüm grubun % 27'sini oluşturan 101'er kişiden oluşturulmuştur. Bu hesaplama aynı zamanda ölçeğin güvenilirliğinin bir göstergesidir. Eğer maddenin alt ve üst grubu karşılaştırılması sonucu t değerinde anlamlı fark elde edilirse madde güvenilirdir denilebilir (Jolliffe, 2005; Bryman ve Cramer, 2001; Hamarat, 2011). Alt ve üst % 27'lik grupların her bir maddeye göre puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları bir sonraki sayfada Çizelge 3.4'te verilmiştir.

Alt ve üst grupların her bir maddeye göre puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçlarına göre alt ve üst grup arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, ölçek için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, ölçeğin Sosyal Bilgiler öğretmen adayları için medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları ölçmede kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.4. Alt ve Üst %27'lik Grupların Her Bir Maddeye Göre Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız t- Testi Sonuçları

Madde Nu.	Grup	N	\bar{X}	SS	sd.	t	p*
1	alt	101	4,14	,829	200	4,527	,000
	üst	101	4,61	,615			
2	alt	101	2,00	1,000	200	1,329	,000
	üst	101	2,21	1,308			
3	alt	101	3,84	,771	200	9,025	,000
	üst	101	4,71	,588			
4	alt	101	2,97	1,099	200	6,186	,000
	üst	101	3,93	1,106			
5	alt	101	3,12	1,205	200	8,672	,000
	üst	101	4,45	,954			
6	alt	101	3,29	1,044	200	7,085	,000
	üst	101	4,27	,917			
7	alt	101	3,30	1,065	200	8,016	,000
	üst	101	4,40	,873			
8	alt	101	1,90	,964	200	,430	,007
	üst	101	1,97	1,299			
9	alt	101	2,52	1,382	200	4,591	,000
	üst	101	3,50	1,640			
10	alt	101	3,31	1,139	200	8,897	,000
	üst	101	4,49	,687			
11	alt	101	3,52	,901	200	9,411	,000
	üst	101	4,53	,592			
12	alt	101	2,82	1,161	200	3,177	,002
	üst	101	3,38	1,356			
13	alt	101	3,94	,846	200	8,107	,000
	üst	101	4,78	,609			
14	alt	101	2,48	1,205	200	3,104	,002
	üst	101	3,06	1,457			
15	alt	101	3,05	1,173	200	10,678	,000
	üst	101	4,53	,742			
16	alt	101	2,32	1,030	200	1,905	,008
	üst	101	2,65	1,381			

* p<.05

Çizelge 3.4 - Devam

Madde Nu.	Grup	N	\bar{X}	SS	sd.	t	p*
17	alt	101	3,38	1,122	200	7,469	,000
	üst	101	4,45	,900			
18	alt	101	3,56	1,014	200	9,590	,000
	üst	101	4,67	,567			
19	alt	101	3,19	,948	200	7,450	,000
	üst	101	4,17	,920			
20	alt	101	2,67	,980	200	5,838	,000
	üst	101	3,61	1,288			
21	alt	101	3,16	1,140	200	10,393	,000
	üst	101	4,57	,739			
22	alt	101	3,64	,944	200	8,774	,000
	üst	101	4,63	,628			
23	alt	101	3,65	,994	200	8,376	,000
	üst	101	4,63	,628			
24	alt	101	2,79	1,142	200	5,925	,000
	üst	101	3,77	1,207			
25	alt	101	3,54	,900	200	7,572	,000
	üst	101	4,43	,767			
26	alt	101	3,54	,943	200	8,465	,000
	üst	101	4,53	,700			
27	alt	101	3,28	1,143	200	7,629	,000
	üst	101	4,36	,845			
28	alt	101	3,19	1,086	200	8,913	,000
	üst	101	4,41	,839			
29	alt	101	2,20	,962	200	,547	,000
	üst	101	2,29	1,323			
30	alt	101	3,48	,944	200	10,661	,000
	üst	101	4,67	,601			

*p<.05

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde verilerin elde edilmesinde kullanılan veri toplama aracı Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören tüm öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bununla birlikte veri toplama aracı gerekli izin alınarak, Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören tüm öğretmen adaylarına uygulanmıştır. (Ek.2)

Uygulama yapılmadan önce ilgili sınıfların ders programları incelenerek, uygulama yapılacak olan dersler öğretim elemanlarının bilgisi ve izni ile belirlenerek, uygulama düzenli ve sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilebilmiştir.

Uygulama araştırmacı kontrolünde yapıldığı için, uygulama sırasında araştırmacının sonucunu etkileyebilecek önemli bir aksama yaşanmamıştır. Bu sebeple bütün çalışma evreninden geçerli ve güvenilir veriler elde edilebilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Uygulanan ölçek verilerinin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.0 yazılımı kullanılmıştır. Bu program ile elde edilen veriler alt problemlere uygun analiz teknikleriyle test edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler çözümlenirken ilişkisiz t-testi ve tek faktörlü varyans analizi modeli kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bu testler gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadıklarını ya da bu farkların basit bir şekilde şansla oluşup oluşmadığını test ederler. Tek faktörlü varyans analizi ise ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011).

Verilerin analizi yapılırken ilk önce demografik özelliklere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersi alıp almadıklarına, en çok hangi enformasyon kaynağını kullandıklarına, en çok zaman ayırdıkları medya kaynağının ne olduğuna, televizyon ve internette harcadıkları zamana ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulguların değerlendirilmesi frekans ve yüzde dağılımları incelenerek yapılmıştır.

İkinci kısımda ise öğretmen adaylarının ortalama tutum puanları ile cinsiyet, öğretim türü ve medya okuryazarlığı dersi alma değişkenlerine göre farkların test edilmesinde analiz tekniklerinden ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ortalama tutum puanlarının öğretim gördükleri sınıf düzeylerine, kullandıkları enformasyon kaynağına, en çok zaman ayırdıkları medya kaynağına, televizyon ve internetin açık kalma süresine göre karşılaştırılmasında ise, bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesine ait alt problemleri, yöntem kısmında anlatılan biçimde test etmek için yapılan istatistiksel analizlerle verilerin çözümlenmesi ve bu işlemlerin sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya şiddetine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma alt problemlerinin sırası ile ayrı ayrı ele alınan bulgular, birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

İlk olarak, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekteki demografik özelliklerin frekans dağılımları ele alınmış ve daha son 8 ayrı alt problemin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Demografik Özellikler

Ölçeğin ilk bölümünde yer alan ve 7 adet maddeden meydana gelen demografik özellikler bölümünde öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersi alıp almadıklarına, en çok hangi enformasyon kaynağını kullandıklarına, en çok zaman ayırdıkları medya kaynağının ne olduğuna, televizyon ve internette harcadıkları zamana ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.1. Çalışma Evreninin Cinsiyete Göre Yüzde Frekansı

Cinsiyete Göre Dağılım	N	%
Kadın	207	50.9
Erkek	199	49.1
Toplam	406	100

Çizelge 4.1 incelendiğinde, uygulamaya katılan öğretmen adaylarının %50.9'unu kadınlar, %49.1'ini erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları içerisinde kadınların erkeklere oranla küçük bir farkla fazlalık gösterdiği görülmektedir. Kadın ve erkek sayısı arasındaki oranlamayı gösteren pasta grafiği Şekil 4.1' de verilmiştir.

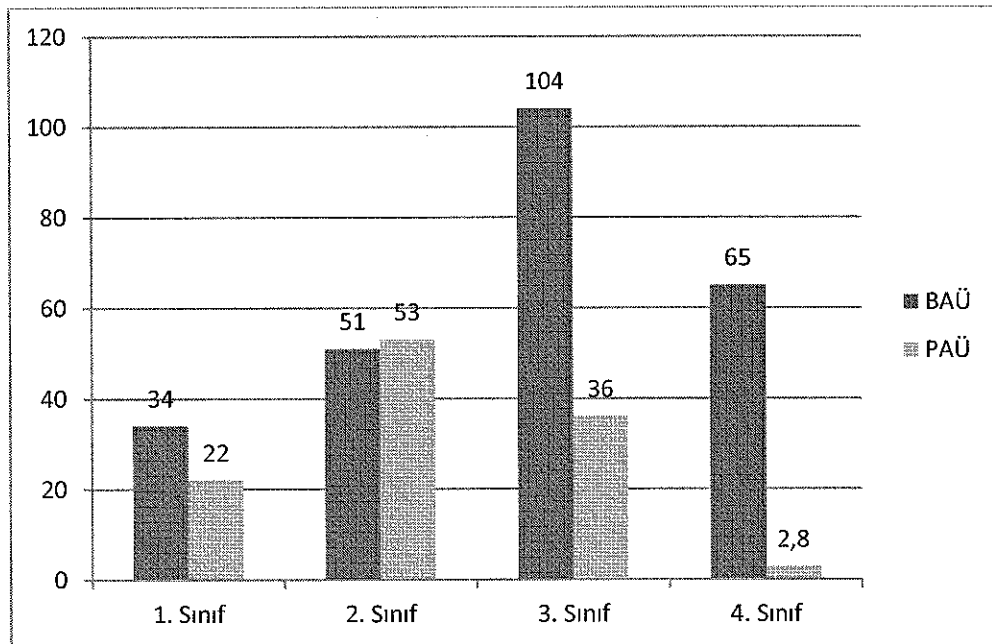


Şekil 4.1. Çalışma Evreninin Cinsiyete Göre Pasta Grafiği

Çizelge 4.2. Çalışma Evreninin Sınıf Düzeyine Göre Yüzde Frekansı

Sınıf Düzeyine Göre Dağılım	N	%
1. Sınıf	56	13.7
2. Sınıf	104	25.7
3. Sınıf	140	34.4
4. Sınıf	106	26.2
Toplam	406	100

Çizelge 4.2 incelendiğinde ise katılımcıların çoğunluğunu %34.4'lük oranla üçüncü sınıflar oluşturmakta olduğu gözlenmektedir. Bu oranı %26.2'lik oranla dördüncü sınıflar, %25.7'lik bir oranla ikinci sınıflar ve %13.7'lik oranla birinci sınıflar izlemektedir. Birinci sınıf oranındaki düşüklüğün sebebi ise 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibari ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü ikinci öğretim kısmının kaldırılmış olmasıdır. Bu yüzden birinci sınıf öğrencileri sadece birinci öğretim kısmından ibarettir. Sınıf düzeylerini her iki üniversiteye ilişkin olarak ayrı ayrı gösteren ve aralarındaki oransal farkı veren ikili sütun grafiği Şekil 4.2'de verilmiştir.

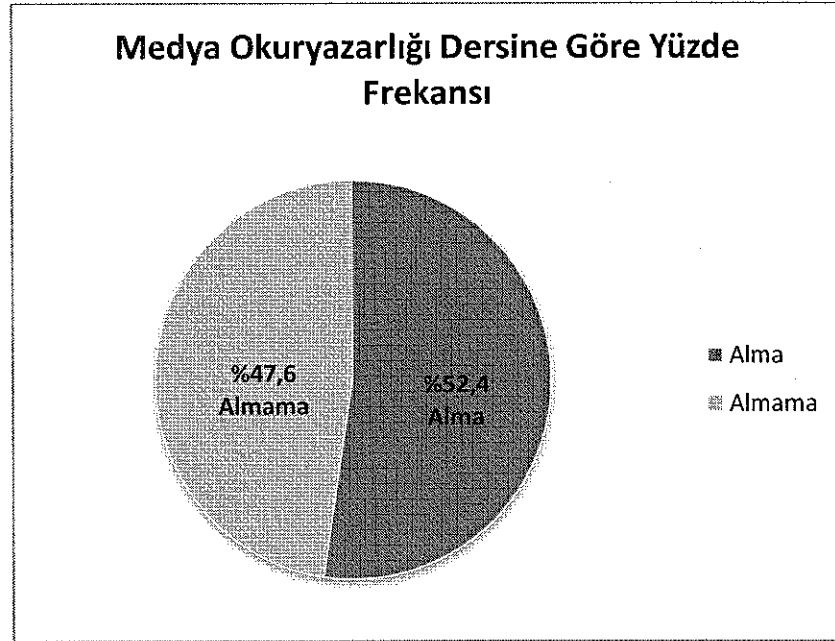


Şekil 4.2. Çalışma Evreninin Sınıf Düzeyine Göre Sütun Grafiği

Çizelge 4.3. Çalışma Evreninin Medya Okuryazarlığı Dersine Göre Yüzde Frekansı

Medya Okuryazarlığı Dersi Alma Dağılımı	N	%
Alma	213	52.4
Almama	193	47.6
Toplam	406	100

Çizelge 4.3 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının %52,4'nün medya okuryazarlığını dersini aldığı, %47,6'nın ise medya okuryazarlığı dersini almadığı görülmektedir. Bu da bize katılımcıların yarısından fazlasının medya okuryazarlığı dersini aldığını işaret etmektedir. Bu oran araştırma için oldukça olumludur. Medya Okuryazarlığını alma ve almama durumunu gösteren pasta grafiği Şekil 4.3' de verilmiştir.

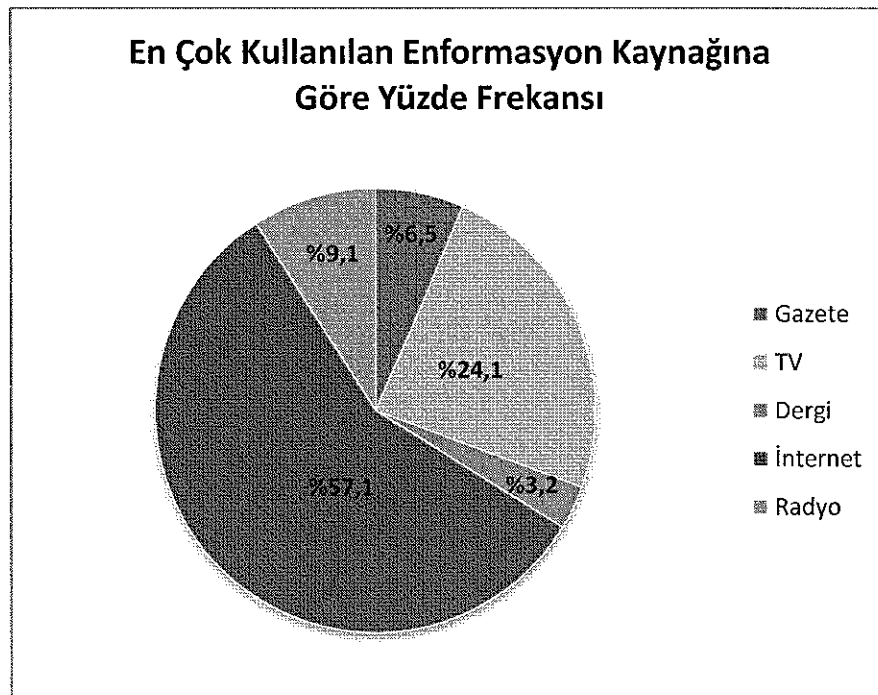


Şekil 4.3. Medya Okuryazarlığı Dersine Göre Pasta Grafiği

Çizelge 4.4. Çalışma Evreninin En Çok Kullanılan Enformasyon Kaynağına Göre Yüzde Frekansı

En Çok Kullanılan Enformasyon Kaynağına Göre Dağılım	N	%
Gazete	26	6,5
Televizyon	98	24,1
Dergi	13	3,2
İnternet	232	57,1
Radyo	37	9,1
Toplam	406	100

Çizelge 4.4 ele alındığında en çok kullanılan enformasyon kaynağı olarak internet %57,1'lik bir oranla belirtilen diğer enformasyon kaynaklarına göre daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu sonuç bize gösteriyor ki öğretmen adaylarının yarısından fazlası bilgi edinmek amacıyla internete başvurmaktadır. İnterneti sırayla %24,1'lik oranla televizyon, %9,1'lik oranla radyo, %6,5'lik oranla gazete ve %3,2'lik oranla dergi izlemektedir. Enformasyon kaynaklarının yüzdeler oranlarını gösteren pasta grafiği Şekil 4.4' de verilmiştir.

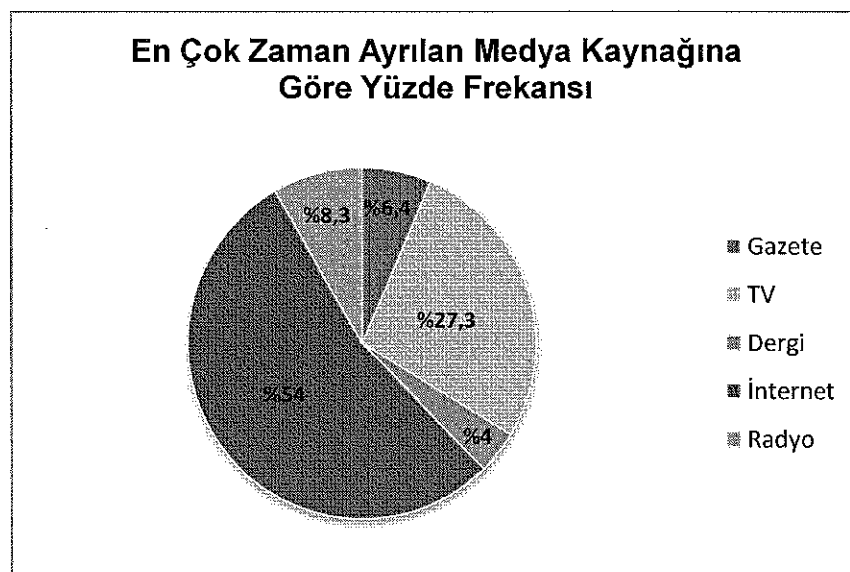


Şekil 4.4. En çok Kullanılan Enformasyon Kaynağına Göre Pasta Grafiği

Çizelge 4.5. Çalışma Evreninin En Çok Zaman Ayrılan Medya Kaynağına Göre Yüzde Frekansı

En Çok Zaman Ayrılan Medya Kaynağına Göre Dağılım	N	%
Gazete	26	6,4
Televizyon	111	27,3
Dergi	16	4,0
İnternet	219	54,0
Radyo	34	8,3
Toplam	406	100

Çizelge 4.5 incelendiğinde en çok zaman ayrılan medya kaynağı olarak yine internet diğer medya kaynaklarına oranla bir üstünlük göstermektedir. %54,0'lık bir yüzdelik paya sahip olan internet öğretmen adaylarının zamanlarını ayırdıkları en popüler medya kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Böylelikle gelişen teknoloji ve eskiye oranla daha kolay ulaşılabilirliği ile internetin öğretmen adaylarının yaşamlarında daha fazla yer ettiğini anlayabiliriz. Bu gözde medya kaynağını sırasıyla %27,3'lük oranla televizyon, %8,3'lük oranla radyo, %6,4'lük oranla gazete ve %4,0'lük oranla dergi izlemektedir. En çok zaman ayrılan medya kaynağına ilişkin yüzdelik oranlar pasta grafiği olarak Şekil 4.5' de verilmiştir.



Şekil 4.5. En Çok Zaman Ayrılan Medya Kaynağı Pasta Grafiği

Çizelge 4.6. Çalışma Evreninin Günlük Televizyonun Açık Kalma Süresine Göre Yüzde Frekansı

Günlük Televizyonun Açık Kalma Süresine Göre Dağılım	N	%
1-5 saat	229	56,5
6-10 saat	69	16,9
11-16 saat	14	3,4
Hiçbiri	94	23,2
Toplam	406	100

Çizelge 4.6 ele alındığında öğretmen adaylarının %56,5'lik bir oranla yarısından fazlası televizyonlarının günlük açık kalma süresi olarak 1-5 saat arası zaman dilimini tercih ettikleri görülmektedir. %23,2'lik bir oranla da öğretmen adaylarının belirtilen zaman dilimlerinden hiçbirini tercih etmedikleri görülmektedir. 6-10 saat arası zaman dilimini tercih eden öğretmen adayları %16,9'luk bir oranı oluşturmaktadır ve 11-16 saat arası zaman dilimine ise %3,4'lük oran düşmektedir. Buradan anlayabiliriz ki öğretmen adaylarının küçük bir kısmı televizyonda bir gün içerisinde 11 saat ve üzerinde zaman geçirmektedirler.

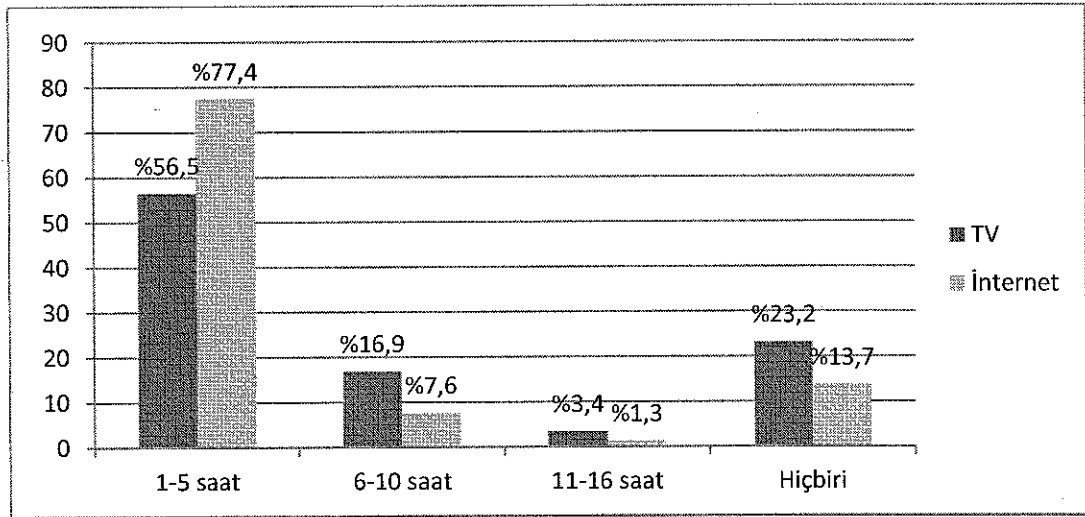
Çizelge 4.7. Çalışma Evreninin Günlük İnternette Geçirilen Zamana Göre Yüzde Frekansı

Günlük İnternette Geçirilen Zamana Göre Dağılım	N	%
1-5 saat	314	77,4
6-10 saat	31	7,6
11-16 saat	5	1,3
Hiçbiri	56	13,7
Toplam	406	100

Çizelge 4.7 ele alındığında, günlük internette geçirilen zaman olarak öğretmen adaylarının %77,4'lük bir oranla 1-5 saat arası zaman dilimini tercih ettikleri görülmektedir. Bu orandan anlayabildiğimiz, öğretmen adaylarının genellikle en çok kullandıkları medya kaynağı olan internete günlük ayırdıkları zaman en fazla 5 saati içermektedir. Bunun dışında %13,7'lik bir oranla öğretmen adayları internette hiç zaman harcamadıklarını belirtmişlerdir. Sırasıyla %7,6'lık bir oranla 6-10 saat arası zaman dilimi, %1,3'lük bir oranla 11-16 saat zaman dilimi öğretmen adayları

tarafından tercih edilmiştir. Görülüyor ki öğretmen adayları internette ve televizyonda bir gün içerisinde genellikle 1-5 saat arası zamanlarını geçirmektedirler. Bu zaman dilimi gelişen teknoloji ve medya ağı düşünüldüğünde, tahmin edilenden daha az bir süreye tekabül etmektedir.

Öğretmen adaylarının gün içerisinde hem televizyona hem de internete ayırdıkları süreye ilişkin elde edilene veriler ışığında ikili sütun grafiği oluşturulmuştur. Diğer saat dilimlerine göre, 1-5 saat arası süre diliminin sahip olduğu oranın büyüklüğü, bu grafik ile daha rahat görülebiliyor. (Şekil 4.6).



Şekil. 4.6. Günlük Tv ve İnternetin Açık Kalma Süresine Göre İkili Sütun Grafiği

4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Genel Tutumlarının Dağılımı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının ilgili değişkenlere ilişkin karşılaştırılması amacıyla öncelikle öğretmen adaylarının Sos-Medto puanlarının dağılımı ve aritmetik ortalamaları elde edilmiştir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının incelendiği ölçekte 30 olumlu ve olumsuz madde bulunmaktadır. Maddeler 1 ile 5 arasında puanlanmıştır (1=Kesinlikle Katılmıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum). Ölçeğin bütününe ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde (Sos-Medto; en az 30, en çok 150 puan, $\bar{X} = 3,57$, $SS = .72$) öğretmen adaylarının pozitive yakın olumlu tutum puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının SOS-MEDTO Puanlarının Birinci Faktöre Yönelik Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları

Madde Nu.	MADDELER	\bar{X}	SS
5	Medyada gittikçe artan şiddet içeriğinin, izleyicilerin şiddete karşı duyarısızlaşmasına neden olduğu söylenebilir.	3,72	1.27
10	Şiddet içerikli programlara fazlasıyla maruz kalan bireylerde, bu tür programlar dünyanın tehlikeli, yaşanmaz bir yer olduğu gibi çeşitli inanç ve duyguların oluşmasına neden olabilmektedir.	3,96	.92
14	Şiddet içerikli bir programı izledikten sonra uzun süre etkisinden kurtulamam.*	2,74	1.29
15	Televizyonun bir medya aracı olarak her eve girdiğinin ve şiddet kültürüne temel katkı sağladığının farkındayım.	3,85	1.07
17	Medya programlarında fiziksel ve ya sözlü şiddet, programların izlenme payını arttırmak için kullanılmaktadır.	4,02	1.02
18	Medyadaki şiddet içerikli programlar, insanların birbirlerine karşı olan saygılarının azalmasına neden olabilmektedir.	4,14	.91
19	Medyadaki şiddet içerikli programlar boşanma oranlarını arttırmaktadır.	3,61	1.02
21	Özellikle film ve dizilerdeki şiddet içeren sahneler, bu programın hayal ürünü olduğu izleyicilere unutturulacak kadar gerçekçi yansıtılmaktadır.	3,83	1.14
22	Çocukluklarında medyadaki şiddet içerikli programların etkisini yoğun olarak yaşayan kişiler, büyüdüklerinde şiddet eylemlerine daha yakın dururlar.	4,13	.89
26	Medyadaki şiddet sunumlarıyla korku, endişe ve güvensizlik gibi duygular oluşturulmaktadır.	4,06	.87
30	Medyada yansıtılan şiddet sunumları gerçek yaşamda da taklit edilmektedir.	4,12	.94
Toplam		3,83	.40

*ters ifade

Ölçekten elde edilen veriler ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde, medyadaki şiddet sunumlarının kişiler üzerindeki genel etkisine yönelik tutum puanlarının toplandığı birinci faktöre yönelik veriler (SKGE; en az 11, en çok 55 puan, $\bar{X}=3,83$, $SS=.40$) öğretmen adaylarının pozitif yakın olumlu tutum puanına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Birinci faktörde içinde yer alan 14 numaralı madde ölçekteki ters ifade içeren maddeyi oluşturmaktadır.

Çizelge 4.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının SOS-MEDTO Puanlarının İkinci Faktöre Yönelik Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları

Madde Nu.	MADDELER	\bar{X}	SS
1	Medyadaki programlarda yer verilen şiddet türlerini; amaçları, özellikleri ve işlevleri bakımından ayırt edebilirim.	4,42	.69
3	Medyada yer alan haber, film, dizi vb. programlardaki şiddet içeriklerini belirleyebilirim.	4,31	.70
6	Medyada şiddete sadece kötü karakterler başvurmamakta, dizi, film ve çizgi filmlerde iyi karakterler de bir çözüm bulma yolu olarak şiddete başvurabilmektedir.	3,81	1.00
11	Güncel medyadaki bazı film, dizi veya programlarındaki karakterlerin yasal olmayan yollardan da statü elde edilebileceğini yansıttığının farkındayım.	4,06	.86
13	Şiddet unsuru barındıran içerikle, şiddet unsuru barındırmayan içerik arasındaki ayrımı yapabilirim.	4,39	.77
23	Medyada yer alan haber, film, dizi vb. programların ne tür bir şiddet unsuru içerdiklerinin farkında olurum.	4,22	.80
25	Medyadaki çoğu şiddet sunumunun kurgusal bir çerçevede yansıtıldığını anlayabilmekteyim.	4,01	.86
Toplam		4,04	.36

Medyadaki şiddet içerikli sunumların farkındalığına yönelik tutum puanlarının toplandığı ikinci faktöre yönelik veriler (SF; en az 7, en çok 35 puan, $\bar{X}=4,04$, $SS=.36$) öğretmen adaylarının pozitif yakın olumlu tutum puanına sahip olduğunu ortaya koymuştur. İkinci faktör içerisinde ters ifade yer almamaktadır.

Çizelge 4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının SOS-MEDTO Puanlarının Üçüncü Faktöre Yönelik Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları

Madde Nu.	MADDELER	\bar{X}	SS
2	Şiddet kişinin doğasında vardır ve bu nedenle medyadaki şiddet içerikli programların insanların başkalarına uyguladığı şiddet üzerinde etkisi yoktur.*	2,00	1.10
4	Şiddet içerikli haber, film, dizi vb. birçok medya programlarından hayata dair çok şey öğrenilebilir.	3,38	1.18
8	Şiddet unsurlarının programlarda meşrulaştırılmış bir şekilde yer almasında herhangi bir sakınca yoktur.*	1,88	1.06
9	Şiddet içerikli programların çocuklar üzerinde en önemli etkisi, yol yöntem öğretmesidir.	2,84	1.54
12	Şiddet, nadiren de olsa gerçek yaşamı yansıtacağından programlarda verilebilir.	3,08	1.22
16	İyi tarafı temsil eden bir medya kahramanının, kötü tarafı temsil edenlere karşı şiddet uygulaması olumlu karşılanabilir.	2,51	1.20
20	Haberlere yansıyan, dizi ve filmlere konu olan şiddet unsurları, içinde yer aldığımız toplumu tanımamıza yardımcı olmaktadır.	3,11	1.16
24	Şiddet içerikli medya sunumlarına, gerçek yaşamda olumsuz bir durum karşısında nasıl davranılması gerektiği konusunda kişilere rehber olabileceğinden zaman zaman yer verilmeli.	3,19	1.25
29	Şiddet insan doğasında yer alan bir özellik olduğundan programlarda yer verilmesinin bir sakıncası yoktur.*	2,17	1.13
Toplam		2,68	.56

*Ters ifade

Medyadaki şiddet içerikli sunumlarda şiddetin yer almasına dair genel düşünceye yönelik tutum puanlarının toplandığı üçüncü faktöre yönelik veriler (SŞYGD; en az 9, en çok 45, $\bar{X}=2,68$ SS=10,84) öğretmen adaylarının olumsuz tutum puanına sahip olduğunu ortaya koymuştur. 2, 8 ve 29 numaralı maddeler ise üçüncü faktör içerisinde yer alan ters ifadeleri oluşturmaktadırlar.

Çizelge 4.11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının SOS-MEDTO Puanlarının Dördüncü Faktöre Yönelik Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları

Madde Nu.	MADDELER	\bar{X}	SS
7	Medya programlarında şiddete maruz kalanlar kadınlar, çocuklar, yaşlılar ve azınlıkta kalan gruplar olarak yansıtılmaktadır.	3,87	1.00
27	Medya programlarında şiddet amaca ulaşmanın en kısa ve kesin yolu olarak yansıtılmaktadır.	3,85	1.03
28	Medya sunumlarında şiddet daha çok kendini korumada yetersiz kalan kesimlere yönelik uygulanmaktadır.	3,84	1.02
Toplam		3,85	.01

Medyadaki şiddet içerikli sunumların amacına yönelik tutum puanlarının toplandığı dördüncü faktöre yönelik veriler (SA; en az 3, en çok 15, $\bar{X}=3,85$, SS=.01) öğretmen adaylarının pozitif yakın olumlu tutum puanına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Dördüncü faktör içerisinde ters ifade yer almamaktadır.

4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Genel Tutumlarının İlgili Değişkenlere İlişkin Karşılaştırılması

Medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumların sorgulandığı bu bölümün verileri ikili öğretime, cinsiyete, sınıf düzeyine, en çok kullanılan medya kaynağına, en çok zaman ayrılan medya kaynağına, televizyon ve internetin açık kalma süresine ve en önemlisi medya okuryazarlığı dersi alıp almamaya göre karşılaştırılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya şiddetine bakış açısında cinsiyet ayırt edici bir faktör müdür?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının cinsiyet değişkenine ilişkin karşılaştırılmasını içeren t-testi değerleri Çizelge 4.12’de verilmiştir.

Çizelge 4.12. Cinsiyet Faktörüne İlişkin Karşılaştırma

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd.	t	p*
Erkek	199	106,62	11,982	404	1.142	.253
Kadın	207	107,88	10,061			

*p>.05

Çizelge 4.12. incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sahip olduğu genel tutum puanlarının cinsiyet faktörüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda p değeri .05 anlamlılık derecesinde .253 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet faktörüne göre medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutum puanları açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yani öğretmen adaylarının kadın veya erkek olması sahip oldukları tutumlar açısından herhangi bir farklılık oluşturmamıştır. Kadın öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamasının 106,62, standart sapmasının 11,982, erkek öğretmen adaylarının ise tutum puanı ortalamasının 107,88, standart sapmasının 10,061 olduğu tespit edilmiştir.

2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya şiddetine yönelik tutumlarında sınıf düzeyinin etkisi nedir?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının sınıf değişkenine ilişkin karşılaştırılmasını içeren istatistiksel değerler Çizelge 4.13 ve 4.14'de verilmiştir.

Çizelge 4.13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistiği

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
1. Sınıf	56	107,71	8,534
2. Sınıf	104	107,68	10,412
3. Sınıf	140	106,74	11,787
4. Sınıf	106	107,31	11,906

Çizelge 4.13. incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek tutum puanına 107,71 ile 1. sınıf öğretmen adayları ve en düşük tutum puanına ise 106,74 ile 3. sınıf öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. 2. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalama tutum puanlarının ise sırasıyla 107,68 ve 107,31 olduğu gözlenmektedir. Ortalamalara baktığımızda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Çizelge 4.14. Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	sd.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar Arası	3	68,895	22,965	187	.905
Gruplar İçi	402	49367,905	122,805		
Toplam	405	49436,800			

*p>.05

Çizelge 4.14'deki verilere göre, çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları arasında .905, $p > .05$ 'den olduğu için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişkinin söz konusu olmadığını anlamaktayız ($F=187$; $p > .05$).

3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına bakış açılarında ikili öğretim ayırt edici bir faktör müdür?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının ikili öğretim değişkenine ilişkin karşılaştırılmasını içeren t-testi değerleri çizelge 4.15'da verilmiştir.

Çizelge 4.15. İkili Öğretim Faktörüne İlişkin Karşılaştırma

Öğretim Türü	N	\bar{X}	SS	sd.	t	p*
I. Öğretim	276	106,17	10,590	404	2,942	.003
II. Öğretim	130	109,59	11,666			

* $p < .05$

Medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumun öğretim türü faktörüne ilişkin karşılaştırılmasının yapıldığı Çizelge 4.15'de p anlamlılık derecesi .003 olarak bulunmuştur. Buna göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumları ikili öğretim faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diğer bir anlatımla, II. Öğretim öğretmen adayları, I. Öğretim öğretmen adaylarına göre daha olumlu sonuçlar elde etmiştir. I. Öğretim öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalaması 106,17, standart sapması 10,590 olup, II. Öğretim öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalaması 109,59, standart sapması 11,666 olarak belirlenmiştir.

4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersi almış ya da almamış olmalarının medya şiddetine yönelik tutumlarına etkisi nedir?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının medya okuryazarlığı dersi alma ya da almama değişkenine ilişkin karşılaştırılmasını içeren t-testi değerleri 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.16. Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Karşılaştırma

Medya Okuryazarlığı Alma	N	\bar{X}	SS	sd.	t	p*
Evet	213	108.67	11.417	404	2.709	.007
Hayır	193	105.72	10.439			

*p<.05

Medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumun Medya Okuryazarlığı dersi alma ya da almama faktörüne ilişkin karşılaştırılmasının yapıldığı Çizelge 4.16'da p anlamlılık derecesi .007 olarak bulunmuştur. Buna göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumları medya okuryazarlığı dersi alma ya da almama faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Medya Okuryazarlığı dersi alan öğretmen adaylarının, henüz almamış olan öğretmen adaylarına göre medyadaki şiddet sunumlarına yönelik daha yüksek tutum puanına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda Medya Okuryazarlığı dersi öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına bakış açısında önemli bir etkiye sahiptir diyebiliriz. Medya Okuryazarlığı dersi aldınız mı sorusuna evet yanıtını veren öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalaması 108,67, standart sapması 11,417 olarak, hayır yanıtını veren öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalaması 105,72, standart sapması 10,439 olarak bulunmuştur.

5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının en çok kullandıkları enformasyon kaynağı ile medya şiddetine yönelik tutumları arasındaki ilişkili nedir?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının en çok kullandıkları enformasyon kaynağı değişkenine ilişkin karşılaştırılmasını içeren istatistiksel değerler Çizelge 4.17 ve 4.18'de verilmiştir.

Çizelge 4.17. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Puanlarının En Çok Kullanılan Enformasyon Kaynağına Göre Betimsel İstatistiği

En Çok Kullanılan	N	\bar{X}	SS
Dergi	13	101,08	18,099
Radyo	27	106,85	12,461
Gazete	38	105,26	8,611
TV	99	107,35	9,23
İnternet	229	107,96	11,143

Çizelge 4.17. incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek tutum puanına 107,96 ile internet ve en düşük tutum puanına ise 101,08 ile derginin sahip olduğu görülmektedir. Televizyon, radyo, gazete ortalama tutum puanlarının ise sırasıyla 107,35, 106,85 ve 105,26 olduğu gözlenmektedir. Ortalamalara baktığımızda internet ve dergi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ama diğer değişkenler arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Çizelge 4.18. Bağımsız Örneklem İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	sd.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar Arası	4	764,912	191,228	1,575	.180
Gruplar İçi	401	48671,888	121,376		
Toplam		49436,800			

*p>.05

Çizelge 4.18'deki verilere göre, çalışmada öğretmen adaylarının en çok kullandıkları enformasyon açısından medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları arasında .180, $p>.05$ 'den büyük olduğu için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları enformasyon kaynağı ile medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişkinin söz konusu olmadığını anlamaktayız ($F=1,575$; $p>.05$).

6. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının en çok zaman harcadıkları medya kaynağı ile medya şiddetine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının en çok zaman harcadıkları medya kaynağı değişkenine ilişkin karşılaştırılmasını içeren istatistiksel değerler Çizelge 4.19 ve 4.20'de verilmiştir.

Çizelge 4.19. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Puanlarının En Çok Zaman Harcanılan Medya Kaynağına Göre Betimsel İstatistiği

En Çok Zaman Harcanılan Medya Kaynağı	N	\bar{X}	SS
Dergi	16	103,38	15,388
Radyo	27	105,93	11,961
Gazete	35	104,26	10,631
TV	112	107,04	8,949
İnternet	216	108,32	11,529

Çizelge 4.19. incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek tutum puanına 108,32 ile internet ve en düşük tutum puanına ise 103,38 ile derginin sahip olduğu görülmektedir. Televizyon, radyo, gazete ortalama tutum puanlarının ise sırasıyla 107,04, 105,93 ve 104,26 olduğu gözlenmektedir. Ortalamalara baktığımızda internet ve dergi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ama diğer değişkenler arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Çizelge 4.20. Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	sd.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar Arası	4	855,341	213,835	1,765	.135
Gruplar İçi	401	48581,460	121,151		
Toplam	405	49436,800			

*p>.05

Çizelge 4.20'deki verilere göre, çalışmada öğretmen adaylarının en çok zaman harcadıkları medya kaynağı açısından medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları arasında .135, p>.05'den büyük olduğu için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının en çok zaman harcadıkları medya kaynağı ile medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişkinin söz konusu olmadığı belirlenmiştir (F=1,765; p>.05).

7. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının televizyonlarının açık kalma süresi ile medya şiddetine yönelik tutumları arasında bir ilişki mevcut mudur?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının televizyonlarının açık kalma süresi değişkenine ilişkin karşılaştırılmasını içeren istatistiksel değerler Çizelge 4.21 ve 4.22'de verilmiştir.

Çizelge 4.21. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Puanlarının Televizyonlarının Günlük Açık Kalma Süresine Göre Betimsel İstatistiği

TV Açık Kalma Süresi	N	\bar{X}	SS
Hiçbiri	94	106,07	9,846
1-5 saat	230	107,41	11,452
6-10 saat	70	109,11	9,53
11-16 saat	12	103,00	19,386

Çizelge 4.21. incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek tutum puanına 109,11 ile 6-10 saatlik zaman dilimi ve en düşük tutum puanına ise 103,00 ile 11-16 saatlik zaman diliminin sahip olduğu görülmektedir. 1-5 saat dilimi ve Hiçbiri seçeneğinin ortalama tutum puanlarının ise sırasıyla 107,41 ve 106,07 olduğu gözlenmektedir. Ortalamalara baktığımızda 6-10 saatlik zaman dilimi ve 11-16 saatlik zaman dilimi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ama diğer değişkenler arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Çizelge 4.22. Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	sd.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar Arası	3	595,653	198,551	1,634	.181
Gruplar İçi	402	48841,147	121,495		
Toplam	402	49436,800			

*p>.05

Çizelge 4.22'deki verilere göre, çalışmada öğretmen adaylarının televizyonlarının açık kalma süresi açısından medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları arasında .181, p>.05'den olduğu için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının televizyonların açık kalma süresi ile medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişkinin söz konusu olmadığını söylenebilir (F=1,634; p>.05).

8. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının internette geçirdikleri zaman ile medya şiddetine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının internette geçirdikleri zaman değişkenine ilişkin karşılaştırılmasını içeren istatistiksel değerler Çizelge 4.23 ve 4.24'de verilmiştir.

Çizelge 4.23. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Tutum Puanlarının İnternette Geçirdikleri Zamana Göre Betimsel İstatistiği

İnternette Geçirilen Zaman (Günlük)	N	\bar{X}	SS
Hiçbiri	56	106,54	13,416
1-5 saat	314	107,53	10,286
6-10 saat	31	104,77	13,534
11-16 saat	5	114,20	10,521

Çizelge 4.23. incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek tutum puanına 114,20 ile 11-16 saatlik zaman dilimi ve en düşük tutum puanına ise 104,77 ile 6-10 saatlik zaman diliminin sahip olduğu görülmektedir. 1-5 saat dilimi ve Hiçbiri seçeneğinin ortalama tutum puanlarının ise sırasıyla 107,53 ve 106,54 olduğu gözlenmektedir. Ortalamalara baktığımızda 11-16 saatlik zaman dilimi ve 6-10 saatlik zaman dilimi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ama diğer değişkenler arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Çizelge 4.24. Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	sd.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar Arası	3	484,411	161,470	1,326	.265
Gruplar İçi	402	48952,390	121,772		
Toplam	405	49436,80			

*p>.05

Çizelge 4.24'deki verilere göre, çalışmada öğretmen adaylarının internette geçirdikleri zaman açısından medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları arasında. 265, p>.05'den olduğu için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının internette geçirdikleri zaman ile medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişkinin söz konusu olmadığını anlamaktayız (F=1,326; p>.05).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç ve öneriler bölümünde, bulgular kısmındaki verilerin istatistiksel analiziyle ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma süreci ve sonucu paralelinde bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuç kısmında, ilgili analiz işlemleri ile çözümlenerek elde edilen bulgular doğrultusunda belli sonuç ifadelerine yer verilmiştir. Sonuç ifadeleri öncelikle maddeler halinde sıralanmış, ardından bu ifadelerin araştırma dâhilinde ne anlama denk geldiği açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları şu şekilde maddelendirilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlasının medya okuryazarlığı dersini aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Çizelge 4.3).
2. Öğretmen adaylarının bilgi edinmek için en çok interneti kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanısıra internetten sonra televizyonun da bilgi edinme amaçlı en çok başvurulan enformasyon kaynağı olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Çizelge 4.4).
3. Öğretmen adaylarının en çok zaman ayırdıkları medya kaynağı olarak yine internetin diğer medya kaynaklarına göre öne çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının internetten sonra zamanlarını en çok televizyona ayırdıkları görülmüştür (Çizelge 4.5).

4. Öğretmen adaylarının televizyon karşısında geçirdikleri zaman diliminin çoğunlukla 1 ile 5 saat arasında olduğu sonucuna varılmıştır (Çizelge 4.6).
5. Elde edilen bulgular ışığında televizyonla paralel olarak internetin, öğretmen adaylarının çoğunlukla 1 ile 5 saat arasında vakit geçirdikleri bir medya kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çizelge 4.7).
6. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumlarının karşılaştırılmasında;
 - Öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir (Çizelge 4.12).
 - Öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.14).
 - Öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları ikili öğretime göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu fark, birinci öğretimle ikinci öğretim arasındadır. İkinci öğretimdeki öğretmen adaylarının genel tutum puanlarının ortalaması (109,59), birinci öğretimdeki öğretmen adaylarının genel tutum puanlarının ortalamasına (106,17) göre daha yüksektir (Çizelge 4.15)
 - Öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları medya okuryazarlığı dersi almış ya da almamış olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir. “Medya okuryazarlığı dersi aldınız mı? “ sorusuna “evet” yanıtını veren öğretmen adaylarının genel tutum puanlarının ortalaması (108.67) iken, “hayır” yanıtını veren öğretmen adaylarının genel tutum puanlarının ortalaması (105.72) olarak bulunmuştur (Çizelge 4.16).
 - Öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları en çok kullandıkları enformasyon kaynağına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.18).
 - Öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları en çok zaman geçirdikleri medya kaynağına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.20).

- Öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları televizyonlarının açık kalma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.22).
- Öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları internette geçirdikleri zamana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.24).

Bulgulara göre, araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının %52.4 'lük bir oranla yarısından fazlası medya okuryazarlığı dersini almış bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi edinme amaçlı en çok başvurdukları ve zaman geçirdikleri medya kaynağı olarak internet ve televizyonun, radyo, gazete ve dergiye göre daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür. İlerleyen teknoloji ile internet ve televizyonun insan hayatında diğer medya kaynaklarına göre daha fazla yer edindiği bu araştırma ile de görülmüştür. Bu nedenle ki birçok araştırmacı tarafından özellikle internet ve televizyondaki şiddet sunumlarının insan hayatı üzerine etkileri araştırılmıştır (Öğretir, 2008; Parker ve Cesur, 2007; Özer,2006; Erjem ve Çağlayandereli, 2006; Buluç, 2005; akt. Ayrancı, Köşgeroğlu ve Günay, 2004). Öğretmen adaylarının bir gün içerisinde internette ve televizyonda geçirdikleri vakit açısından ortaya çıkan oranlara bakıldığında ise cevapların çoğunlukla 1 ile 5 saatlik zaman diliminde toplandığını görmekteyiz. Etrafımızı saran medya ağını düşündüğümüzde öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu zaman diliminde toplanmaları olumlu karşılanabilir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmen adaylarının internet ve televizyona yönelik büyük bir bağımlılık göstermediklerini söyleyebiliriz. Bunun yanısıra öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutumları ile bilgi edinmede en çok kullandıkları ve en çok zaman geçirdikleri medya kaynağı arasında anlamlı bir farklılık gözlenememiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre televizyon ve internette gün içerisinde geçirilen zamanın da çalışma evreni üzerinde medya şiddetine yönelik genel tutuma herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

Medyadaki şiddet sunumlarına yönelik öğretmen adaylarının genel tutum puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Yani öğretmen adaylarının hangi sınıfta buldukları medyadaki şiddet sunumlarına yönelik tutumlarına herhangi bir etkide bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının kadın veya erkek olması da medya

şiddetine yönelik tutum puanına etkide bulunmamıştır. Buluç'un (2005) bu araştırmaya benzer çalışmasında da cinsiyete göre bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu da bize gösterebilir ki medya kaynaklarına ulaşmada sosyal bir eşitlik söz konusudur.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutum puanlarının ikili öğretime göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmişti. Araştırma bulgularına göre ikinci öğretimde bulunan öğretmen adayları, birinci öğretimde bulunan öğretmen adaylarından daha yüksek tutum puanı ortalamasına ulaşmışlardır. Bu sonuç doğrultusunda, ikinci öğretimde bulunan öğretmen adaylarının, birinci öğretimdeki öğretmen adaylarına göre medyadaki şiddet sunumlarına karşı daha fazla farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuca yaygın olarak kullanılan medya kaynaklarından biri olan televizyon açısından bakacak olursak, ikinci öğretimdeki öğretmen adaylarının ders saatleri süresinde yayında olan programlarla, birinci öğretimdeki öğretmen adaylarının ders saatleri süresinde yayında olan programların katkı sağlamış olabileceği söylenebilir. Ders saatlerine bakıldığında yoğun olarak sözel veya fiziksel şiddet unsuru barındıran haber kuşaklarının ve dizi furçasının ikinci öğretim öğretmen adaylarına daha uzak kaldığı, onları daha az etkilediği ve şiddete karşı duyarsızlaşma konusunda onları daha az etki altında bıraktıkları düşünülebilir. Birinci öğretimdeki öğretmen adaylarının ise yoğun olarak akşam kuşağı dizileri ve haber bültenleri ile karşı karşıya oldukları için medyadaki şiddet içerikli sunumlara daha fazla maruz kaldıkları söylenebilir. Bu durumun bir sonucu olarak birinci öğretimdeki öğretmen adaylarının medya şiddetine yönelik daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları belirtilebilir. Özellikle dizilerde sevilen medya karakterlerinin hak elde etmek için şiddete başvurması, şiddetin meşru karşılanmasına ve medya şiddetine karşı duyarsızlaşmaya neden olmaktadır denilebilir. Bu duruma Uysal'ın (2006) "Medya ve Şiddet" adlı çalışması örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada gücün, şiddetin, saldırgan davranışların medya karakterleri yoluyla model olarak sunulmasının, özellikle çocuk ve gençler tarafından bu karakterlerin taklit edilmesinin ve bu karakterler ile özdeşim kurulmasının, şiddetin meşru olarak görülmesini etkilediğini belirtmektedir. Özellikle mafya dizilerinde, model alınan dizi kahramanlarının "iyi karakter" olarak sunulmasının, medyadaki şiddetin sorunların çözümü olarak meşrulaştırılmasına büyük katkı sağladığına değinmektedir.

Araştırmanın asıl ulaşmak istediği sonuç ise medya okuryazarlığı dersinin genel tutum puanında bir farklılığa yol açıp açmadığıdır. Elde edilen veriler doğrultusunda, Medya Okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına yönelik genel tutum puanlarında farklılık oluşmasında etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu farklılık Medya Okuryazarlığı dersi alan öğretmen adaylarının lehine gerçekleşmiştir. Medya Okuryazarlığı dersi almış olan öğretmen adayları, almayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir ortalamaya ulaşmışlardır. Medya Okuryazarlığı dersi aldınız mı sorusuna evet yanıtını veren öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalaması 108,67, hayır yanıtını veren öğretmen adaylarının genel tutum puanı ortalaması 105,72 olarak bulunmuştur. Bu nedendir ki, öğretmen adaylarının medyadaki şiddet sunumlarına bakış açısında Medya Okuryazarlığı dersi önemli bir etkiye sahiptir denilebilir. Öğretmen adaylarının öğrenimleri sürecinde Medya Okuryazarlığı dersini almış olmaları, onların medya ve onun iletilerine karşı daha duyarlı olmalarına katkı sağlayacaktır denilebilir. Böylelikle de öğretmenlik mesleğine başladıklarında öğrencilerine bu duyarlılığı kazandırmada daha etkili olabileceklerdir.

5.2. Öneriler

Gelişen teknoloji ve medya ağı ile hayatımızın her alanında medya iletilerine rastlamak mümkün olmaktadır. Bu durumda önemli olan bizim bu iletilere karşı takındığımız tavidir. İletilere karşı koşulsuz kabul içerisinde olursak, bu durum hayatımızda olumlu veya olumsuz birçok etkiye sebep olabilir. Koşulsuz kabul yerine medyanın bize gönderdiği iletilere karşı eleştirel yaklaşabilirsek, medyanın sunduğu olumsuz etkilerden kendimizi koruyabiliriz. Olumlu yönlerini seçip, olumsuz yönlerini etki alanımızdan çıkarabiliriz. Bu beceriyi kazanmak elbette hemen oluşabilecek bir şey değildir. Özellikle çağımızda, bunca medya iletisi bolluğunda neyi nasıl seçeceğimizi bilmek ve uygulamak çok zordur. Bu durumun farkındalığı toplumların da gündemine oturmuş durumdadır. Çoğu toplum özellikle yeni yetişmekte olan bireylerinin bu bilinci kazanmalarına önem vermektedir. Bu doğrultuda okullarda Medya Okuryazarlığı dersi verilmeye başlatılmış ve bu dersin işlenmesinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerine görev verilmiştir. Öğrencilerine eleştirel medya okuryazarlığı becerisini kazandırmakla sorumlu olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin de bu beceriye sahip olmaları son derece önemlidir.

Fakülte eğitimleri sürecinde Medya Okuryazarlığı dersi, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına verilmelidir ki, medya ve onun sözel, fiziksel, duyuşsal, psikolojik her türlü şiddet sunumlarına yönelik daha fazla duyarlılık kazanabilmeleri ve bu kazanımlarını mesleklerini yerine getirirken uygulayabilmeleri açısından önemlidir. Şüphesiz eleştirel medya okuryazarlığı bilincine sahip öğretmenler, bu dersi okullarda öğrencilere sunarken daha bilinçli hareket edebileceklerdir ve öğrenciler de Medya Okuryazarlığı dersinden en iyi doyumunu alabileceklerdir. Yani Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına Medya Okuryazarlığı dersi verilmesi gerekmektedir. Bu dersin verilmesi aşamasında öğretmen adaylarına, sadece medyadaki sunumların şiddet yönüyle ilgili değil, aynı zamanda hepsi aslında bir kurgu olan sunumların altında yatan asıl amaçlar, yansıttıkları farklı ideolojiler, kişilere empoze etmeye çalıştıkları olumlu olumsuz duygular hakkında da farkındalık kazandırmak önemlidir. Fakültedeki Medya Okuryazarlığı derslerinde konu alanıyla ilgili teorik bilgilerin sunulmasından ziyade öğretmen adaylarıyla bu sunumlar

üzerinde uygulamaya dayalı öğretimler gerçekleştirmek, Medya Okuryazarlığı dersinin yararını daha fazla ortaya çıkaracaktır. Böylelikle de ğretmen adayları elde ettikleri kazanımları, günlük yaşamda karşılaştıkları medya sunumları üzerinde daha kolay uygulayabilecekler ve giderek eleştirel medya okuryazarı haline gelebileceklerdir. Aksi takdirde teorik düzeyde kalan dersler sonucunda, ğretmen adaylarında eleştirel medya okuryazarlığı becerisi soyut düzeyde kalacak ve ğretmen adayları bu beceriyi yaşantılarına yansıtılmakta yetersiz olacaklardır. .

Ayrıca şu anda okullarda Medya Okuryazarlığı dersini vermekte olan Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin eleştirel medya okuryazarlığı becerisine sahip olma düzeyleri hakkında da araştırmaların yapılması gerekmektedir. Eğer bu konuda herhangi bir eksiklik söz konusu ise hizmetiçi eğitim ile bu eksiklik giderilmeye çalışılmalıdır. Çünkü bir kişi eğer kendisinde yeterince bulunmayan bir beceriyi başkalarına aktarmaya çalışırsa, bu her iki taraf içinde içinden çıkılmaz bir hale gelecektir ve sağlıklı bir sonuca ulaşılamayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, H., Oral, B., Avanoğlu, Y. (2006). Bilgisayar Oyunları ve İnternet Sitelerinde Sanal Şiddet Öğelerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Yıl : 35, 171, 67- 83. Web: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/171/171/6.pdf adresinden 10 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Alagözlü, Ç. (2012). Türkiye'de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Altun, A. (2005). Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar. Birinci Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, A., Gedik, D. H. (2008). Sosyal Bilgilerde Güncel Olaylar ve Medya Okuryazarlığı. Tay, B. ve Öcal, A. (Editörler). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Yayınevi. 498-537.
- Altun, A. (2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (3), 97-109. Web: http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt10Sayi3/JKEF_10_3_2009_97_109.pdf adresinden 16 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Altun, A. (2010). Medya Okuryazarlığının Sosyal bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ankaralıgil, Y. S. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. (2004). Medyanın Birey, Toplum ve Kültür Üzerine Etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1), 1-12. Web: <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 8 Ağustos 2012'de alınmıştır.
- Ayrancı, Ü., Köşgeroğlu, N., Günay, Y. (2004). Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 5(3), 133-140. Web: <http://lokman.cu.edu.tr/psikiyatri/derindex/apd/fulltext/2004/133.pdf> adresinden 17 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Balcı, A. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Sekizinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Binark, M., Bek, G. M. (2010). Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar. İkinci Baskı. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Buluç, B. (2005). Televizyonlarda Yer Alan Şiddet İçeren Programların Okulda Şiddete Etkisi ve Şiddet Önleme Amacıyla Okul Yöneticilerinin Alabileceği Önlemler. *Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Dergisi*, 7 (14), 44-73. Web: w3.gazi.edu.tr/~buluc/Bekir%20Buluc-Televizyon....doc adresinden 20 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Bulut, S. (2008). Okullarda Görülen Öğrenciden Öğrenciye Yönelik Şiddet Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından Arşiv Araştırması Yönetimiyle İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2), 23-38. Web: http://www.efdergi.ibu.edu.tr/arsiv/cilt8_sayi2/cilt8_sayi2.pdf adresinden 20 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Sekizinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ondördüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cantor, J. (2000). Media Violence [abstract]. *Journal of Adolescent Health*. 27(2), 30-34. <http://www.sciencedirect.com> adresinden 30 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Cesur, S., Paker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(19), 106-125. Web: [http://ege.academia.edu/kamileoyapaker/Papers/958561/Televizyon ve Çocuk Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri](http://ege.academia.edu/kamileoyapaker/Papers/958561/Televizyon_ve_Cocuk_Cocukların_TV_Programlarına_İlişkin_Tercihleri) adresinden 20 Haziran 2012'de alınmıştır.
- Çakır, S. (2007). Medya ve Şiddet. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. Yıl: 10, 43, 161-180.
- Çelik, T. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Bakış Açısı Geliştirmelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Rolüne İlişkin Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çetinkaya, S. (2009). Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, H., Çengelci, T. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2008. 5(2), 25-43. Web: <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 15 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Deveci, H., Karadağ, R., Yılmaz, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Şiddet Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(24), 351-368. Web: <http://asosindex.com/journal-article-fulltext?id=1521&part=1> adresinden 20 Temmuz 2012'de alınmıştır.

- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A. D., Mercan, E., Çinkır, Ş., Palavan, Ö. (2009). Medya Okuryazarlığı Dersinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 36, 87-96. Web: hacettepe.edu.tr/200936CEVAT%20ELMA.pdf adresinden 20 Haziran 2012'de alınmıştır.
- Erjem, Y., Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 30(1), 15-30. Web: <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1360.pdf> adresinden 15 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Evinç, G. S., Akdemir, D., Özdemir, F. D. (2010). Şiddet, Çocuk ve Medya. Özer, Ö.(Editör). *Medyada Şiddet Kültürü (Bu Öyküde Sen Anlatılıyorsun)*. Birinci Baskı. İstanbul: Litera Türk Yayınevi. 411-432.
- Ferdon, D. C., Hertz M. F. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem [abstract]. *Journal of Adolescent Health*. 41 (6), 1-5. Web: <http://www.sciencedirect.com> adresinden 30 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Gençtürk, E., Sarpkaya, G. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. Safran, M. (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Yayınevi. 48-61.
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D. ve Altıntaş, M. (2012). Bir Kısır Döngü Olarak Şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*. 4(1), 112-137. Web: http://www.cappsy.org/archives/vol4/no1/a_cap_04_08.html adresinden 17 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Gündoğdu, A. (2012). İnsan, Şiddet ve Kültür. *Kamuda Sosyal Politika Dergisi*. 19, 3-5. Web: <http://www.memursen.org.tr/upload/document115.pdf> adresinden 16 Temmuz 2012'de alınmıştır.

- Gürson, P. (2010). Medya Okur-Yazarlığı: Neden Gerekli. acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/40/325.pdf adresinden 23 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Hamarat, E. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine (BIT) Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Balıkesir Örnekleme). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Haskan, Ö., Yıldırım, İ. (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37 (163), 165-177. Web: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1000/345> adresinden 14 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Hobbs, R. (2004). Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma (Çev. M.T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(1), 122-140. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1998). Web: acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/668/998.pdf adresinde 16 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Huesmann, L. R. (2007). The Impact of Electronic Media Violence: Scientific Theory and Research [abstract]. *Journal of Adolescent Health*. 41(6), 6-13. Web: <http://www.sciencedirect.com> adresinden 30 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Işiker, F. (2011). Televizyon Yayınlarında Şiddet. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- İnan, T., Bayındır, N. Medya Okuryazarlığı Dersinin Gerekliliğine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Web: <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/59.pdf> adresinden 14 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- İnceoğlu, Y. (2006). Medyayı Doğru Okumak. Türkoğlu, N. (Editör). Medya Okuryazarlığı. Birinci Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını. 4-7.

- Kalan, G. Ö. (2010). *Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi. 39, 59-73* Web: <http://www.iudergi.com/tr/index.php/iletisim/article/view/4826> adresinden 10 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D Ve Türkiye'de Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 30(2), 663-672.* Web: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/Makale-699> adresinden 20 Haziran 2012'de alınmıştır.
- Karaman, M. K., Karataş, A. (2009). Media Literacy Levels of the Candidate Teachers. *Elementary Education Online (İlköğretim Online). Sayı. 8(3), 798-808.* Web: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 15 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Keleş, S. (2009). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi. Safran, M. (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Yayınevi. 4- 14.*
- Kıncal, Y. R., Kartal Y. O. (2009). Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi. Kış/2009, 181, 318-333.* http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/181.pdf adresinden 15 Mayıs 2012' de alınmıştır.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kurumsal Bir Yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (30)1, 47-70.* Web: <http://www.ikinciadim.org/makaleler/siddetdavranisininkaynaklari.pdf> adresinden 12 Temmuz 2012'de alınmıştır.

- Kocacık, F. (2001). Şiddet Olgusu Üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 2(1), 1-7. Web: <http://iibfdergi.cumhuriyet.edu.tr/issue.php?yil=2001&cilt=2&sayi=1> adresinden 12 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Koçöz, R. (2011). Şiddet Üzerine. *Ankara Barosu Dergisi*. Yıl: 69, Sayı: 1, 243-252. Web: <http://www.ankarabarusu.org.tr/siteler/2012yayin/dergi/ankara-barosu-dergisi.html> adresinden 14 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Korkmaz, Ö., Yeşil, R. (2011). Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(2), 110-126.
- Kurt, A. A., Kürüm, D. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl.2, 2, 20-34. Web: <http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/sobed/article/viewFile/41/55> adresinden 30 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Kutoğlu, Ü. (2006). Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi. Türkoğlu, N. (Editör). *Medya Okuryazarlığı*. Birinci Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını. 62-71
- MEB-RTÜK (2006). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.
- Moller, I., Krahe, B., Busching, R. and Krause, C.(2012). Efficacy of an Intervention to Reduce the Use of Media Violence and Aggression: An Experimental Evaluation with Adolescents in Germany [abstract]. *Journal of Youth and Adolescence*. 41(2), 105-120. Web: <http://www.eric.ed.gov> adresinden 30 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Ortaköy, H. (2012). Nefretten Beslenen Şiddet Ateşini Güzel Hasretlerle Söndürmek. *Kamuda Sosyal Politika Dergisi*. 19, 1-2. Web: <http://www.memursen.org.tr/upload/document115.pdf> adresinden 16 Temmuz 2012'de alınmıştır.

- Önal, H. İ. (2007). Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. 21(3), 335-359. Web: <http://tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/view/2017> adresinden 22 Haziran 2012'de alınmıştır.
- Özad, E. B. (2006). Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi. Türkoğlu, N. (Editör). Medya Okuryazarlığı. Birinci Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını. 55-61
- Özer, Ö.(2010). Medyada Şiddet Kültürü (Bu Öyküde Sen Anlatılıyorsun). Birinci Baskı. İstanbul: Litera Türk Yayınevi.
- Özer, Ö.(2006). Televizyonun Şiddet Özelinde Bilinçaltına Yaptığı Etkiyeye Yönelik Yetiştirme Kuramı Çerçevesinde Yapılan Araştırma. Türkoğlu, N. (Editör). Medya Okuryazarlığı. Birinci Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını. 179-190.
- Özsöz, C. (2009). Şiddetin tanımlaması ve Sembolik Şiddet. *Sosyoloji Notları Dergisi*. 7, 23-30. Web: <http://www.sosyolojinotlari.com/PDF/sosnot7.pdf> adresinden 1 Ağustos 2012'de alınmıştır.
- Palabıyıköğlu, R. (1997). Medya ve Şiddet. *Kriz Dergisi*. 5(2), 123-126. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/21/63/599.pdf> adresinden 18 Haziran 2012'de alınmıştır.
- Pekman, C. (2006). Avrupa Birliği'nde Medya Okuryazarlığı. Türkoğlu, N. (Editör). Medya Okuryazarlığı. Birinci Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını. 16-25
- Pınar, N. (2006). Görsel Medya ve Şiddet Kültürünün Orta Öğretim Öğrencileri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- RTÜK (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı. Ankara.

- Salı, B. J., Ünal, F., Küçük, M. (2008/Mayıs). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçlarının ve Etkilerinin Değerlendirilmesi. International Educational Technology Conference, Eskişehir, Türkiye.
- Sim, Ş. (1996). Medya ve Şiddet. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*. 3, 127-131 Web: <http://www.iudergi.com/tr/index.php/iletisim/article/view/15627> adresinden 18 Haziran 2012'de alınmıştır.
- Şahin, A. (2011). Öğretmenler, Öğretmen Adayları ve medya ile Bağlı Olan Herkes için Eleştirel Medya Okuryazarlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkıran, Ö. N. (2007). Medya Okuryazarlığına Giriş. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Taylan, H. H. (2011). Televizyon Programlarındaki Şiddetin Yetiştirme Etkisi: Konya Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 26, 355-367. Web: <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/26/SAYI26.pdf> adresinden 13 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Tokdemir, M., Deveci, S. E., Açık, Y., Yağmur, M., Gülbayrak, C. ve Türkoğlu, A. R. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin En sık İzledikleri Televizyon Programlarına Göre Fiziksel Şiddete Başvurma ve Fiziksel Şiddete Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp Dergisi*. 6 (2), 74-85. Web: http://adlitip.turkiyeklinikleri.com/abstract-tr_56146.html adresinden 3 Ağustos 2012'de alınmıştır.
- Topuz, H. (2006). Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi. Türkoğlu, N. (Editör). Medya Okuryazarlığı. Birinci Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını. 1-3.
- Tozlu, N., Solak, A.(2007). Küreselleşme ve Suç. Solak, A. (Editör). Küresel Süreçte Medya ve Şiddet. Üçüncü Baskı. Ankara: Hegem Yayınları.
- Trend, D. (2008). Medyada Şiddet Efsanesi. (Çev. G. Bostancı). İstanbul, Yapı Kredi Yayınevi. (Eserin orijinali 2007'de yayımlandı.)

Treske, G. (2006). Medya Okuryazarlığı: Neden Gerekli?. Türkoğlu, N. (Editör). Medya Okuryazarlığı. Birinci Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını. 8-15

Tufan, İ. (2003). *Medya ve Şiddet: Medyanın Sunduğu Saldırganlık Sahneleri İnsanları Şiddet Eylemine Sürükler mi?*. Polis Bilimleri Dergisi. 5(3-4), 131-142. Web: <http://www.pa.edu.tr> adresinden 23 Temmuz 2012'de alınmıştır.

Uysal, M. (2006/Mayıs). Medya ve Şiddet. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, Ankara, TÜRKİYE

EKLER

EK 1: Sos-Medto Uygulama Ölçeği

Değerli Katılımcılar,

Aşağıda sizlerin medya ve medyadaki şiddet sunumlarına karşı olan duyarlılığınız hakkında bilgi edinme amacıyla hazırlanmış bir veri toplama aracı bulunmaktadır.

Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Başka bir yerde, başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır. İsimlerinizi yazmanıza gerek yoktur. Vereceğiniz bilgiler bilimsel amaçlarla kullanılacağından samimi ve içtenlikle cevaplamanız önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülbiye Çinelioğlu

Balıkesir Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı

- 1) Cinsiyetiniz nedir? Kadın Erkek
- 2) Sınıfınız? 1 2 3 4
- 3) Medya Okuryazarlığı dersi aldınız mı? Evet Hayır
- 4) En çok hangi enformasyon kaynağını kullanıyorsunuz? (5'ten 1'e sıklık derecesine göre numaralandırınız.)
 Gazete Televizyon Dergi İnternet Radyo
- 5) En çok zaman ayırdığınız medya kaynağı hangisidir? (5'ten 1'e sıklık derecesine göre numaralandırınız.)
 Gazete Televizyon Dergi İnternet Radyo
- 6) Televizyonunuzun açık kalma süresi ortalama ne kadardır? (Günde)
 1-5 saat 6-10 saat 11-16 saat Hiçbiri
- 7) İnternette ortalama ne kadar zaman harcarsınız? (Günde)
 1-5 saat 6-10 saat 11-16 saat Hiçbiri

MADDELER	Aşağıda verilen ifadelere ne derece katıldığınızı, ilgili ifadelerinin altındaki boşluklara çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Medyadaki programlarda yer verilen şiddet türlerini; özellikleri bakımından ayırt edebilirim.					
2	Şiddet kişinin doğasında vardır ve bu nedenle medyadaki şiddet içerikli programların insanların başkalarına uyguladığı şiddet üzerinde etkisi yoktur.					
3	Medyada yer alan haber, film, dizi vb. programlardaki şiddet içeriklerini belirleyebilirim.					
4	Şiddet içerikli haber, film, dizi vb. birçok medya programlarından hayata dair çok şey öğrenilebilir.					
5	Medyada gittikçe artan şiddet içeriğinin, izleyicilerin şiddete karşı duyarsızlaşmasına neden olduğu söylenebilir.					
6	Medyada şiddete sadece kötü karakterler başvurmamakta, dizi, film ve çizgi filmlerde iyi karakterler de bir çözüm bulma yolu olarak şiddete başvurabilmektedir.					
7	Medya programlarında şiddete maruz kalanlar kadınlar, çocuklar, yaşlılar ve azınlıkta kalan gruplar olarak yansıtılmaktadır.					
8	Şiddet unsurlarının programlarda meşrulaştırılmış bir şekilde yer almasında herhangi bir sakınca yoktur.					
9	Şiddet içerikli programların çocuklar üzerinde en önemli etkisi, yol yöntem öğretmesidir.					
10	Şiddet içerikli programlara fazlasıyla maruz kalan bireylerde, bu tür programlar dünyanın tehlikeli, yaşanmaz bir yer olduğu gibi çeşitli inanç ve duyguların oluşmasına neden olabilmektedir.					
11	Güncel medyadaki bazı film, dizi veya programlarındaki karakterlerin yasal olmayan yollardan da statü elde edebileceğini yansıttığının farkındayım.					
12	Şiddet, nadiren de olsa gerçek yaşamı yansıtacağından programlarda verilebilir.					
13	Şiddet unsuru barındıran içerikle, şiddet unsuru barındırmayan içerik arasındaki ayrımı yapabiliyim.					
14	Şiddet içerikli bir programı izledikten sonra uzun süre etkisinden kurtulamam.					
15	Televizyonun bir medya aracı olarak her eve girdiğinin ve şiddet kültürüne temel katkı sağladığının farkındayım.					

MADDELER	Aşağıda verilen ifadelere ne derece katıldığınızı, ilgili ifadelerinin altındaki boşluklara çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
16	İyi tarafı temsil eden bir medya kahramanının, kötü tarafı temsil edenlere karşı şiddet uygulaması olumlu karşılanabilir.					
17	Medya programlarında fiziksel ve ya sözlü şiddet, programların izlenme payını arttırmak için kullanılmaktadır.					
18	Medyadaki şiddet içerikli programlar, insanların birbirlerine karşı olan saygılarının azalmasına neden olabilmektedir.					
19	Medyadaki şiddet içerikli programlar boşanma oranlarını arttırmaktadır.					
20	Haberlere yansıyan, dizi ve filmlere konu olan şiddet unsurları, içinde yer aldığımız toplumu tanımamıza yardımcı olmaktadır.					
21	Özellikle film ve dizilerdeki şiddet içeren sahneler, bu programın hayal ürünü olduğu izleyicilere unutturulacak kadar gerçekçi yansıtılmaktadır.					
22	Çocukluklarında medyadaki şiddet içerikli programların etkisini yoğun olarak yaşayan kişiler, büyüdüklerinde şiddet eylemlerine daha yakın dururlar.					
23	Medyada yer alan haber, film, dizi vb. programların ne tür bir şiddet unsuru içerdiklerinin farkında olurum.					
24	Şiddet içerikli medya sunumlarına, gerçek yaşamda olumsuz bir durum karşısında nasıl davranılması gerektiği konusunda kişilere rehber olabileceğinden zaman zaman yer verilmeli.					
25	Medyadaki çoğu şiddet sunumunun kurgusal bir çerçevede yansıtıldığını anlayabilmekteyim.					
26	Medyadaki şiddet sunumlarıyla korku, endişe ve güvensizlik gibi duygular oluşturulmaktadır.					
27	Medya programlarında şiddet amaca ulaşmanın en kısa ve kesin yolu olarak yansıtılmaktadır.					
28	Medya sunumlarında şiddet daha çok kendini korumada yetersiz kalan kesimlere yönelik uygulanmaktadır.					
29	Şiddet insan doğasında yer alan bir özellik olduğundan programlarda yer verilmesinin bir sakıncası yoktur.					
30	Medyada yansıtılan şiddet sunumları gerçek yaşamda da taklit edilmektedir.					



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :B.30.2.PAÜ.0.70.00.00(040.1)-1279-4459

31/10/2012

Konu :Gülbiye ÇİNELİOĞLU

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :16.10.2012 tarih ve B.30.2.BAÜ.0.72.00.00.300-1462/10036 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile bildirilen; Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı tezli yüksekisans programı öğrencisi Gülbiye ÇİNELİOĞLU'nun "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Şiddet Sunumlarına Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Sebahattin NAS
Rektör a.
Rektör Yardımcısı