

T.C.
YAŞAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLETİŞİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ KAPSAMINDA ÖĞRENCİLERİN, MEDYAYA
BAKIŞ AÇILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: DENİZLİ İL ÖRNEĞİ**

Tuğba OFLAZ

Danışman
Doç. Dr. Huriye TOKER

İzmir, 2016

Bu tezi okuduğumu ve görüşüme göre yüksek lisans derecesi için bir tez olarak kapsam ve nitelik açısından tam olarak yeterli olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Hüseyin Tokel
H. Tokel
(Danışman)

Bu tezi okuduğumu ve görüşüme göre yüksek lisans derecesi için bir tez olarak kapsam ve nitelik açısından tam olarak yeterli olduğunu onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Sinan ÇAMBAK
~~Sin~~

Bu tezi okuduğumu ve görüşüme göre yüksek lisans derecesi için bir tez olarak kapsam ve nitelik açısından tam olarak yeterli olduğunu onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Duygun Şimşek
Duygun Şimşek

Doç. Dr. Çağrı BULUT

Enstitü Müdürü

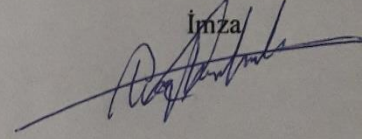
YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında Öğrencilerin, Medyaya Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Denizli İl Örneği” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

05/05.2016

TUĞBA OFLAZ

imza



TEŞEKKÜR

“Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında Öğrencilerin, Medyaya Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Denizli İl Örneği” adlı yüksek lisans çalışmamda beni her konuda destekleyen, deneyimlerini ve görüşlerini benimle paylaşarak çalışmama katkıda bulunan değerli danışman hocam Doç. Dr. Huriye Toker’e çok teşekkür ederim.

Katkı ve desteğini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Ümit Atabek’e, Prof. Dr. Gülseren Şendur Atabek’e ve Doç. Dr. Özlem Aşman Alikılıç’ a ve eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan diğer hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatıma girdiği ilk günden itibaren desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bu süreçte de beni yalnız bırakmayıp, kendi bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, eğitim hayatıma ışık tutan, şansım ve mucizem olarak gördüğüm sevgili eşim Öğr.Gör.Vedat Oflaz’a çok teşekkür ederim.

Benim annelik gibi güzel bir duyguyu yaşamamı sağlayan, canımın bir parçası, mucizem, bana her zaman şans ve başarı getiren, bu çalışmamda da şansım olan miniğim, canım oğlum en büyük teşekkürüm sana gelsin.

Ayrıca bu süreç boyunca dualarıyla yanımda olan canım aileme ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

TUĞBA OFLAZ

Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında Öğrencilerin, Medyaya Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Denizli İl Örneği

Özet

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişimler 20. yüzyılın “Enformasyon Çağı” olarak nitelendirilmesine neden olmuştur. Genel olarak tüm kitle iletişim araçları özel olarak yeni iletişim teknolojileri gündelik yaşamda ve eğitim alanında enformasyona kolay erişim sağlarken, bu araçların bilinçsiz kullanımı önemli sorunlara neden olabilmektedir. Özellikle çocukların bu araçlardan yayılan enformasyona bilinçsizce maruz kalmaları ve kullanmaları ciddi bir sorun olarak çözülmeyi beklemektedir. Kitle iletişim araçları karşısında en hassas ve etkiye en açık grup olan çocukların izledikleri, okudukları ve dinlediklerini gerçeklik ve kurgu bakımından ayırt edebilmeleri medyanın olumsuz etkilerini azaltmada önemlidir. Çocukların medyaya karşı bilinç kazanması ve medyanın olumsuz etkilerinden kendilerini koruyabilmeleri, herkesin kazanması gereken yeni bir beceri olan medya okuryazarlığı eğitimiyle mümkün hale gelebileceği son yıllarda tartışılan çözüm önerileri arasındadır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin medyaya bakışlarını değerlendirmektir. Aynı zamanda öğrencilerin yaşadıkları çevrenin de medyaya bakış açıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmaktır.

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı (özel kolejler dahil) okullarda 8 yıllık öğrenim sürecini tamamlamış ve 2015-2016 eğitim öğretim döneminde 9. sınıfa yeni başlayan 576 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri analizinde, tarama modeli kapsamında nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin orta düzeyde medya okuryazarı oldukları tespit edilmiştir. Medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerle dersi almayan öğrencilerin kitle iletişim araçlarını kullanım sıklıklarında, medyaya ve medya okuryazarlığı dersine bakış açılarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmadığı ancak, dersi alan öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenim görülen okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin de medyaya bakış açılarında anlamlı bir fark yaratmadığı, fakat sosyo-ekonomik çevresi yüksek olup medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin, kendi mesajlarını oluşturabilme düzeylerinin, dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya, Medya Okuryazarlığı, Sosyo-Ekonomik Çevre, İlköğretim

Evaluation of Students' Perspectives on Media within the Scope of Media Literacy Class: Case of Denizli Province

Abstract

Rapid changes in science and technology have caused the 20th century to be characterised as “Information Age”. However all mass communication in general and novel communication technologies in particular, enable ease of access to information in daily life and education, the unconscious use of these tools may lead to serious problems. Especially children’s unconscious reception and use of information spreading from mass media may cause considerable troubles which need an urgent solution. It is important to distinguish between reality and fiction while media consumption for the children who are the most vulnerable group to the negative effects of media, to decrease the negative media impacts. It is a current discussion that allowing children to develop awareness of media and protect themselves from negative effects thereof is possible through media literacy training which is a new skill for everybody to gain.

The aim of this study is to compare and evaluate the perspectives of the secondary school pupils who attended and not attended the optional media literacy course in 6th, 7th and 8th classes. The study also aims to investigate whether the impact of the environment which the students live has an effect on their perspectives regarding the media. The research was conducted among 576 students who accomplished 8-year-education at a school of Denizli Provincial Directorate of National Education (including private schools) in 2014-2015 and started 9th class in 2015-2016 term. In the study quantitative and qualitative methods are used together within the scope of screening methods.

At the end of the study, students are found to be media literate at medium level. There is not a statistical significant difference of the student’s perspectives who took and did not take the media literacy course and between their mass communication usage frequencies, however, the level of creating his/her own message is higher for the ones who took the course than the ones who did not. We also concluded that the socio-economic environment of the schools did not have a significant impact on their media perspectives either, but the level of creating their own messages for the ones who live in a high socio-economic environment and took media literacy courses is higher than the ones who did not take it.

Keywords: Media, Media Literacy, Socio-economic Environment, Elementary Education

İÇİNDEKİLER

MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ KAPSAMINDA ÖĞRENCİLERİN, MEDYAYA BAKIŞ AÇILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: DENİZLİ İL ÖRNEĞİ

YEMİN METNİ	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
TABLolar	ix
ŞEKİLLER	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

MEDYA OKURYAZARLIĞINI ANLAMA SÜRECİNDE İLETİŞİM VE İLETİŞİMİN ÖNEMİ	5
1.1. İletişim: Kavramsal Bir Bakış	5
1.2. İletişim Sürecinin İşleyişi	6
1.2.1. Tek Yönlü İletişim	7
1.2.2. İki Yönlü İletişim	8
1.3. Kişiler Arası İletişimden Kitle İletişimine	9
1.3.1. Kişiler Arası İletişime Genel Bir Yaklaşım	11
1.3.2. Kitle İletişime Genel Bir Yaklaşım	12

İKİNCİ BÖLÜM

MEDYA	15
2.1. Kavramsal Olarak Medya	15
2.2. Medyanın İşlevleri	17
2.2.1. Haber ve Bilgi Verme İşlevi	17
2.2.2. Eğitim İşlevi	18
2.2.3. Eğlendirme İşlevi	19
2.2.4. Kamuoyu Oluşturma İşlevi	20
2.2.5. Toplumsallaştırma İşlevi	21
2.3. Medyanın Yapısı ve Gücü	22
2.4. Medya ve Çocuk	25
2.4.1. Televizyon ve Çocuk	26
2.4.2. İnternet ve Çocuk	30
2.4.3. Radyo ve Çocuk	32
2.4.4. Gazete ve Çocuk	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MEDYA OKURYAZARLIĞI	36
3.1. Medya Okuryazarlığı Kavramı	36
3.2. Medya Okuryazarlığının Önemi	39
3.3. Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları	41
3.3.1. Korumacı Yaklaşım	41
3.3.2. Eleştirel Yaklaşım	42
3.4. Medya Okuryazarlığı İlkeleri	44
3.4.1. Patrica Aufderheide'ye göre Medya Okuryazarlığının Genel İlkeleri	45
3.4.2. Len Mansterman'a göre Medya Eğitiminin On Sekiz İlkesi	47

3.5. Medya Okuryazarlığı Modelleri	48
3.5.1. Mükemmel Medya Okuryazarlığı Modeli	48
3.5.2. Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli	49
3.6. Medya Okuryazarlığı İle İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalar	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİNİN DENİZLİ'DE UYGULANIŞI

4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	56
4.2. Araştırmanın Yöntemi	58
4.2.1. Ölçeğin Geçerliliğine ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular	59
4.2.2. Evren ve Örneklem	61
4.2.3. Verilerin Analizi	62
4.3. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	62
4.4. Bulgular ve Yorum	63
4.4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	63
4.4.2. Kullanılan Kitle İletişim Araçlarına İlişkin Bulgular	66
4.4.3. Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Bulgular	70
4.4.4. Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevreye İlişkin Bulgular	75
4.5. Sonuç ve Öneriler	82
KAYNAKÇA	93
EKLER	103

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MODÖ	Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği
TV	Televizyon
RTÜK	Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Cronbach's Alpha katsayı değerleri	61
Tablo 2 Katılımcıların Demografik Özellikleri	64
Tablo 3 Katılımcıların TV İzleme Oranlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	66
Tablo 4 Katılımcıların Diğer Kitle İletişim Araçlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	69
Tablo 5 Medya Okuryazarlığı Dersini Alıp Almama Durumlarına İlişkin Bulgular	70
Tablo 6 Medya Okuryazarlığı Dersinin Hangi Sınıfta Alındığına Dair Bulgular	71
Tablo 7 RTÜK'e Şikâyet Etme Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo 8 Medya Okuryazarlığı Dersiyile İlgili Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	72
Tablo 9 Dersin Seçilmesinde Etkili olan Faktörlere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	73
Tablo 10 Ölçeğinin Faktörlerine Ait Puanların Aritmetik Ortalama Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçları	74
Tablo 11 Medya Okuryazarlık Puanının Okulun Bulunduğu Yere Göre T-Testi Sonuçları	75
Tablo 12 Ölçeğinin Faktörlerine Ait Puanların Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevreye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	76
Tablo 13 Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Puanların Dersi Alıp Almama Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	77
Tablo 14 Tablo 14. Kendi Mesajını Oluşturabilme Boyutu Düzey Puanlarının Dersi Alıp Almama Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	78
Tablo 15 Medya Okuryazarlık Düzeyinin Sosyal Çevre ve Dersi Alıp Almama Bağımsız Değişkenleri ile Birlikte İncelendiği T Testi Sonuçları	79
Tablo 16 Kendi Mesajını Oluşturabilme Boyutuna Ait Puanların Okulun Bulunduğu Yere Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Tek Yönlü İletişim Süreci	7
Şekil 2: Çocukların Yaşlarına Göre Hafta İçi ve Hafta Sonu Bilgisayar ve İnternet Kullanmaya Harcadıkları Süre	32
Şekil 3: Rick Shepherd'in Eleştirel Medya Eğitimi Modeli	49
Şekil 4: Potter'ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli	51



Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında Öğrencilerin, Medyaya Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Denizli İl Örneği

GİRİŞ

İnsan, dünyaya ilk geldiğinde kendisini bir kaosu içerisinde bulur ve bu kaosu kozmosa çevirmek için başta elleri ve ayakları olmak üzere bütün organlarını kullanmaya başlar. Fakat ellerin, ayakların ve diğer organların yapabilecekleri sınırlıdır. Bütün organların yetilerinin bir adım ötesine geçmek gerekmektedir. İşte insanoğlu bu noktada organlarının bir uzantısı olarak aletler ve araçlar yaparak hayatı anlamlı ve yaşanır kılmaya başlar. McLuhan'ın ifade ettiği gibi bugün kullanılan bütün teknoloji insanın görme, işitme, dokunma ve koku alma duyularının bir uzantısıdır (McLuhan'dan aktaran Tuncer, 2008).

İnsanın organlarının uzantısı olarak görülen teknoloji, insan hayatını önemli ölçüde kolaylaştırmakta; ulaşımdan haberleşmeye, sağlıktan eğitime, spordan siyasete pek çok alanı sağladığı yeniliklerle değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Kuşkusuz teknolojinin en çok etkilediği ve etkilendiği alanların başında iletişim bilimi gelmektedir. Yakınsamanın (convergence) sağlamış olduğu eski ve yeni mecraları bir arada kullanabilme olgusuyla birlikte, mobil araçların kitle iletişiminde etkisi giderek artmıştır. Örneğin telefon, sadece konuşmak için değil aynı zamanda video izlemek, müzik dinlemek ve internete girebilmek için de kullanılmaktadır. Benzer şekilde televizyon, bilgisayar gibi kitle iletişim araçları da birden çok görevi yerine getirir hale gelmiştir.

İletişim teknolojisindeki gelişmeler ve teknolojinin bu alanda sunduğu olanakların geniş kitlelere yayılması ile dünyada, ortak bir dilin kullanıldığı, aynı kültürün yaşandığı ve millî sınırların kalktığı küresel bir düzene doğru hızla yol alınmaktadır. Günümüzde iletişim, teknolojinin bütün imkânlarını sonuna kadar kullanan araçlarla gerçekleştirilmektedir. Bu da kitle iletişim alanına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. “Kitle iletişim araçlarının toplum üzerindeki etkilerini inceleyen, elektronik iletişim araçlarının kültürü yaygınlaştırarak dünyayı global bir köye dönüştüreceği görüşünü öne süren McLuhan, ‘araç iletidir’ sözüyle iletinin gönderildiği aracın önemini belirtmiştir” (McLuhan, 1960'dan aktaran Büyükbaykal, 2012: 72).

Neredeyse iç içe geçmiş iletişim ve teknoloji, birbirine büyük avantajlar sağlarken bu durum bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Her şeyin simüle edildiği, gerçeklikle kurgusal olanın ayırt edilemediği günümüzün postmodern/enformasyon/bilgi/teknoloji/siber çağında hızla gelişen ve yaygınlaşan kitle iletişim araçlarıyla birlikte toplumsal yaşam bu araçlar ile algılanmaya başlanmış ve zamanla bu araçlardan uzak durmak imkânsız hale gelmiştir (Arık, 2015:2). Dolayısıyla hayatımızda geniş bir alana sahip olan kitle iletişim araçları tarafından gönderilen bilinçaltı mesajlara, eleştirel bakış açısıyla bakmak ve gerçeklik ile kurguyu ayırt etmek gerekmektedir (RTÜK, 2015).

Yetişkinlerden çocuklara kadar hemen herkes medya iletilerinin birincil alıcısı konumundadır. Bu süreçte en savunmasız olan çocuklardır. Çünkü medya mesajlarına yetişkinliklere oranla açık hedef konumundadırlar. Çocukluk, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren çevresinde ki birçok olumlu ya da olumsuz etkilere karşı pasif olduğu bir dönemdir (Mora, 2015). Senemoğlu (2009: 47) çocukluk döneminde; düşünme süreçleri çocuk tarafından gözlenebilen gerçek olaylara yönelik olduğunu ileri sürmektedir. Çocuk medyada oluşturulan her iletiyi gerçek olarak algılamakta ve öyle tepki vermektedir. Gelişim dönemlerini hızlı sürdürmekte olan çocuklar üzerinde şüphesiz medya başköşede ki yerini almıştır (Can, 2008: 67).

Kitle iletişim araçları olarak kabul edilen televizyon, radyo, gazete, dergi, internet gibi araçlar çocuğun etkisi altında kaldığı çevresel etmenlerdir. Çocuk tarafından bu araçların doğru ya da yanlış kullanımı gelişim alanlarını etkiler. En önemlisi de bu araçlar çocuklar üzerindeki en belirgin etkiyi zihinsel ve ahlaki gelişim üzerinde göstermektedirler (Koçak, 2011: 65). Çocukluk dönemi, çocukların özdeşim kurabilecekleri ve kendilerine uygun bir model arayışı içinde oldukları bir dönemdir. Bu dönemde çocuk kendince çeşitli modeller edinir ve kendini onun yerine koyarak farklı karakterlere bürünür. Şeker ve Sine'nin de (2012:119) belirttiği gibi çocuklar birçok içerikle medya aracılığıyla tanışır ve medyada gördükleri karakterlerin duruş ve davranışlarını model alırlar. Dolayısıyla medyanın hem tüketicisi hem de öznesi olan çocuklar için duyulan korku ve kaygıların gereksiz olmadığı açıktır.

Şeker ve Sine'yle aynı düşünen, öğrenmelerin tepki sonuçları yoluyla ve model alma yoluyla gerçekleştiğini savunan Bandura da “*Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi*” adlı kitabında kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerinde örnek modeller sunma sürecinde son derece etkili olduğunu belirtmiştir (Bandura, 1963'den aktaran Bayrakçı, 2007:200). Çocuk bu süreçte olumlu ya da olumsuz birçok içerikle karşı karşıya kalmaktadır. Medyanın çocuklara yönelik hazırlamış olduğu yayın kuşaklarıyla birlikte çocukların zihinsel, ruhsal gelişimlerine katkı sağlayıcı olumlu özellikleri olsa da, şiddet içerikli davranışların yaygınlaşması, cinsel içeriklere maruz kalma, obezite, dikkat eksikliği, hayali beden imgelerine özentisi, ilgi çeken etkinliklerle sağlığa zarar veren alışkanlıkların sunumu, özendirici tutumlar ve çocukları hedef alan reklam içeriklerine maruz kalma şeklinde olumsuz özellikleri ön plana çıkmaktadır.

“Çocuk, okul ortamında programlanmış, sınıflandırılmış bilgi içeriği ile sorumlu olurken, medya aracılığıyla herhangi bir sınıflama ya da sınırlama olmadan yetişkinlere ait içeriklere de ulaşma imkânı bulabilmektedir” (Çakmak, 2013:212). Çocukların kitle iletişim araçlarından yayılan enformasyonu bilinçsizce ayırt etmeden almaları ve kullanmaları kişiliklerinin gelişiminde istenmeyen sonuçlar doğurabilmektedir. Yetişkinlerden daha çok sürecin içerisinde olan çocukları bu süreçten alıkoymak hem doğru değildir hem de çocukları süreçten koparmak olası bir çözüm değildir. Kitle iletişim araçları karşısında en hassas ve etkiye en açık grup olan çocukların, okudukları, izledikleri ve dinledikleri arasından gerçeklik ve kurguyu ayırt edebilmeleri, medyanın olumsuz etkilerini azaltmada önemlidir. Özellikle çocukların medyaya karşı bilinç kazanması ve kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerinden kendilerini koruyabilmeleri ancak eğitimle mümkün hale gelecektir.

Çocukların medyanın sunmuş olduğu olanaklardan daha iyi bir şekilde faydalanmalarını sağlamanın yanında onları, medyanın zararlı etkilerinden korumanın yolu medya okuryazarlığı eğitimidir (Görmez, 2014:2). İnceoğlu (2005) medya okuryazarlığını, “yazılı ve yazılı olmayan, büyük farklılık gösteren ve değişik uzantılarda oluşturulmuş iletilere erişim, onları analiz etme, değerlendirme ve oluşan iletileri iletme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Görmez'e (2015:71) göre medya okuryazarlığı eğitimi, temeline araştırma mantığına alan ve öğrencilere eleştirel düşünebilme becerisi kazanmasını sağlayan 21.yüzyılın olanaklarında hem yetişkin hem de çocuklar için elde edilmesi gereken bir kaynaktır.

Çocuklar açısından düşünüldüğünde bu eğitim, onları pasif bir alıcı olmaktan çıkaracak medyayı okuyup yorumlayabilen ve medya tarafından gönderilen iletileri çözebilecek bilinç düzeyine ulaşan, aktif bir birey olarak yaşamlarını sürdürmelerini sağlayacaktır. Kıncal ve Kartal (2009:323) çalışmalarında, dünyayı anlamlandırma ve hayallerin inşasında etkili olan medyanın, hızla gelişen teknoloji dünyasında, çocukların medya okuryazarlığı eğitimini almaları gereklilikten ziyade bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. “Medya okuryazarlığı eğitimi ile çocukların istedikleri, ihtiyaç duydukları, merak ettikleri bilgilere güvenilir kaynaklardan, kısa sürede erişme özgürlüğü kazanmaları amaçlanmaktadır” (Çakmak, 2013:215). Jolls ve Thoman (2008: 33) “Aspen Medya Okuryazarlığı Liderlik Enstitüsü” toplantısına katılan bilim adamlarının medya okuryazarlığı tanımlamasını şu şekilde aktarmaktadır: “Çeşitli yapılarda bulunan medya mesajlarına erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneğidir”. Bozkurt’a (2012:41) göre medya okuryazarlığı terimi, insanların içinde yaşadıkları mesaj dünyasının alt kodlarını anlamalarını, onlar hakkında aktif şekilde değerlendirme ve eleştiri yaparak kişisel yargılar geliştirebilmelerini ve yeni iletiler oluşturmalarını mümkün kılacak bir beceriye işaret etmektedir. Birçok eğitimci ve alanında uzman araştırmacıların kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerinde olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri, okullarda şiddet olaylarının meydana gelmesi ve bu olaylara kitle iletişim araçlarında yer alan şiddet içeriğinin neden olduğunun ortaya konması üzerine Radyo ve Televizyon Üst Kurulu konuyu gündemine almıştır.

Medya okuryazarlığı dersi, medyanın olayları ve durumları, çeşitli yönleriyle birlikte nasıl yansıttığını çocuklara etkinliklerle aktarmaktadır (RTÜK, 2015). Geleceğin yetişkinleri olan çocukları ilköğretim çağından başlayarak medyaya eleştirel bakabilen, var olanı değil olması gerekeni savunan, bilinçli alıcılar olarak yetiştirecektir. Bu ders ile birlikte medya mesajları karşısında çocukların ekranda izlediklerini, gerçek ile kurguyu birbirinden ayırt edebilecek beceriye de sahip olacaklardır.

Medya okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışından itibaren farklı görüşler olduğunu belirten Şahin (2011: 5), iletişim ve bu alana yakın çalışanların, medya okuryazarlığını; kişilerin mesleki becerilerini edindikleri ‘mesleki eğitim’ olarak aktardıklarını, bir başka grup ise dijital medyayı kullanma becerilerindeki yeterlilik olarak gördüklerini dile getirmiştir. Medya okuryazarlığını medyaya maruz kalma ve karşılaşılan mesajların anlamının yorumlanması olarak ifade eden Potter’a (2013) göre ise medya okuryazarlığının temelini faydalı bilgi yapıları oluşturur.

Genel olarak medya okuryazarlığı her gün kitle iletişim araçları aracılığıyla alınan yüzlerce sözlü ve görsel mesajları yorumlama ve bunlardan çıkarımlarda bulunabilmektir.

Medya okuryazarlığı konusunda mevcut olan bu farklı yaklaşımlar ışığında bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademedeki seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinin, demografik yapısı farklı olan okullarda dersi alan ve almayan öğrencilerin medyaya bakış açıları üzerindeki etkisi, nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanarak değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Çalışmada nicel bir yöntem olan tek test survey tarama yöntemi kullanılacaktır. Yöntem, araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevap arayan, bir seferde birçok şey hakkında sorular soran ve birçok değişken ölçülebilen bir yöntemdir (Çepni, 2009: 65). Ek olarak kullanılan nitel bir yöntem olan yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, önceden belirlenen yönergeler aracılığıyla gerçekleştirilen, mantığına uygun, görüşülen kişilerin öznel yargılarını ön planda tutan, çalışmaya katılanların söylemlerine ve bu söylem doğrultusunda toplumsal olarak ele alınmasına özen gösterilmesi gereken veri toplama tekniğidir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011: 97).

Dört bölüme ayırdığımız bu çalışmanın ilk bölümünde medya okuryazarlığı anlama sürecinde iletişim ve iletişimin önemi ana başlığı altında iletişim kavramına, iletişim sürecinin işleyişine, kişiler arası iletişimden kitle iletişimine ve kişiler arası iletişime genel bir yaklaşım, kitle iletişimine genel bir yaklaşım olan alt başlıklara yer verilecektir. Çalışmanın ikinci bölümünde “Medya” ana başlığı altında medyanın tanımına, medyanın işlevlerine, medyanın yapısı ve gücüne değinilerek son olarak medya ve çocuk ilişkisi alt başlıklar halinde ele alınacaktır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde “Medya Okuryazarlığı” ana başlığı altında medya okuryazarlığı kavramı, medya okuryazarlığının önemi, yaklaşımları, modelleri, ilkelerine yer verilerek konuya ilişkin çalışmalar ele alınacaktır. Çalışmanın dördüncü ve son bölümünde medya okuryazarlığı dersinin Denizli İlinde uygulanışı incelenerek sonuç ve tartışmaya yer verilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

MEDYA OKURYAZARLIĞINI ANLAMA SÜRECİNDE İLETİŞİM VE İLETİŞİMİN ÖNEMİ

“İletişim, insanlık tarihi ile başlayan bir olgu ve süreci kapsamaktadır” (Aziz, 2010: 21). İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan iletişim tarihinin başlangıcını da insanlığın başlangıcına kadar götürebilmekteyiz. İnsanoğlu ortaya çıktığı günden itibaren kendisiyle ve çevresiyle devamlı iletişim içinde olmuştur. Tutar ve Yılmaz (2003:5), iletişimin insanın kendini sosyal bir varlık olarak ifade etmesi için zorunlu olduğunu belirterek iletişime verilen önemi dile getirmiştir. Dolayısıyla çalışmada ilk olarak iletişimin tanımını ele almak yararlı olacaktır.

1.1. İletişim: Kavramsal Bir Bakış

İletişim terimi, İngilizce'deki *communication* kelimesinin karşılığı olarak dilimizde yerini almıştır. Bugüne kadar kavram ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. *Communication* kavramının kökenindeki *commun*, “ortaklaşmak”, “ortak kılmak” anlamlarını taşıdığından, en genel şekliyle iletişim, “her hangi bir şeyin ya da bilginin ortaklaşa kullanılması” anlamına gelmektedir (Işık, 2012: 18).

İletişimi bir edim olarak belirten Crowley ve Heyer (2011: 18) göre iletişim bilgi ve haberlerin karşılıklı bir değişimidir. İletişimi birey temelinde ele alan Önür (2002) ise, toplumsal aidiyet gereği insanların doğal ve belli bir amaca yönelik kurulan bir etkileşim olarak ifade etmektedir. İletişime başka bir açıdan bakan ve “yaşam denilen serüvenin kendisi” olarak belirttiği ve iletişimi, insanın insanla buluşmasının, kaynaşmasının temel olgusu olarak gören Güngör (2011)'e göre, insani paylaşımların, topluluk halinde yaşamının, örgütlenişlerin devamlı hale gelmesinde en temel belirleyici faktör şüphesiz iletişimdir. İletişime en genel tanımlamayla yaklaşan McQuail ve Windahl (2005: 18) ise, “bir gönderen, bir kanal, bir gönderi, bir alıcı, gönderen ile alıcı arasındaki ilişki, etki, iletişimin meydana geldiği ortam ve gönderilerin değiştiği bir dizi şeyleri” iletişim kavramını açıklamak için kullanır.

Bu tanımlarda birbirinden her ne kadar farklı kelimeler kullanılsa da aslında hepsi aynı anlamı ifade etmektedir. İletişim kısaca insanın kendisini doğru bir biçimde anlatabilmesi ve doğru bir biçimde anlayabilmesidir. Aslında iletişim bir tür paylaşmadır, insanın duygu, düşünce, bilgi ve becerilerini başkalarıyla birlikte paylaşabilmesi ve onlara kendini en doğru bir biçimde anlatabilmesi ancak iletişim yolu ile olur.

Sosyal bir varlık olan insan, dayanışma ve paylaşım içinde yaşamını sürdürür. Bu dayanışmayı da ancak etkili bir iletişimle sağlayabilir. İletişim, insanın bireysel ve sosyal yaşamının elzem bir unsurudur. Özellikle bugün içinde bulunduğumuz, enformasyon çağı olarak nitelendirildiğinden çağımıza adını veren bilginin bir değer olarak ortaya çıkması ve iletilmesi, iletişim sayesinde mümkün olabilmektedir.

1.2. İletişim Sürecinin İşleyişi

İletişim kaynakla hedef arasında anlamlı iletilerinin üretilip paylaşıldığı bir süreçtir. Anlamlı kişiler tarafından ve anlamlı kişiler arasında oluşturulur. Bu bakımdan iletişim kaynağın anlam ürettiği ve hedefinde aynı anlamı üreteceğine inandığı basamaklı bir süreçtir (Güz, 1998:130). İletişim sürekli eylemler dizisini içeren bir süreç olduğundan temelinde iletişimsel etkileşim vardır. Süreç içerisinde iletişim değişen ve tekrarlanamayan karşılıklı ilişkiler olarak ortaya çıkar (Erdoğan, 2005: 44). Dolayısıyla iletişimin bu anlamda belli bir başlangıcı ve sonu bulunmaz. Dinamiktir ve çeşitli öğelerin etkileşim içinde olduğu karmaşık olan süreçlerin birleşimi ve bütünü olarak ortaya çıkmaktadır. İletişim içerisinde olanlar açısından etkileşiminin başlangıç ve bitişini belirlemek son derece zordur. Bu açıdan iletişim sürecinde kesin bir başlangıç ve sondan söz edebilmek pek mümkün olmamaktadır.

İletişimin kurulması için bazı temel unsurların bulunması gerekir. İletişim sürecini anlamlı hale getiren bu temel unsurlarıdır. Aziz (2010:27) bu temel unsurları, mesajı gönderen ya da başlatan kaynak, mesajın hedefi konumunda ki alıcı, aktarılan, verilen bilgi, tutum ve davranış yani mesaj, mesajı iletilmesinin sağlayan ortam kanal, mesajın alıcı tarafından alınıp alınmadığını gösteren geribildirim olarak belirtmektedir. Aziz'in (2010:27) de belirttiği gibi tam bir iletişim sürecinden söz edebilmek için bu beş öğenin bulunması gerekir. Bireyler ve gruplar belli bir düşünceye sahiptirler. Oluşturdukları bir anlamı ya da mesajı kişiye veya gruba iletme ihtiyacı duyarlar. Bu doğrultuda oluşan ihtiyaç iletişim sürecini başlatır. Bir düşünceyi iletmek için kaynak onu anlamlı bir şekle dönüştürür yani iletişim diliyle onu kodlar. Kodlama sözlü olabildiği gibi yazılı veya sözsüz de olabilir. İletişim süreci alıcının oluşturduğu mesajın kodunu çözdüğü zaman tamamlanır (Tutar ve Yılmaz, 2003: 42-43). Tutar ve Yılmaz (2003: 43), insanların iletişim ve onun işleyişi konusunda farklı kanaate ve tanıma sahip olduklarını dile getirmiştir ve bazı insanlar için iletişimin, bir telefon, telgraf veya diğer bir iletişim aracıyla mesaj iletme şekli olduğunu, diğerleri için ise daha farklı iletişim medyalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Radyo, televizyon, telefon ve diğer elektronik bilgi ve iletişim teknolojileri önemli iletişim araçları olduğunun da altını çizmişlerdir.

İletişim, işleyiş yönü bakımından; tek yönlü iletişim ve iki yönlü iletişim olmak üzere iki başlık altında incelenir (MEGEP, 2007a: 23).

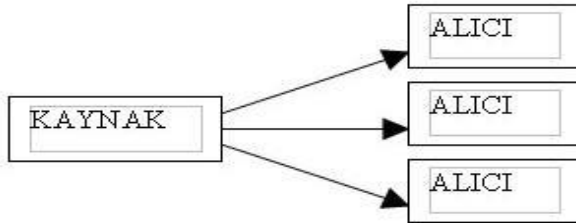
1.2.1. Tek yönlü iletişim

“Amerikalı siyaset bilimci Harold Lasswell 1948 yılında yayınladığı makalesinde iletişim araştırmalarında çok bilinen ‘tek yönlü iletişim süreci’ni ele almıştır” (Gönenç, 2012: 90). Tek yönlü iletişim, oluşturulan bir mesajın kaynaktan alıcıya, alıcının da herhangi bir geri bildirim olmadan yapılan iletişim biçimidir (MEGEP, 2007a: 23).

Tek yönlü iletişim Şekil 1 de görüldüğü üzere bir kaynak ve bir alıcı olabildiği gibi bir kaynak ve birden fazla alıcı da olabilir. Her ikisi durumda tek yönlü yapılan iletişimi belirtmektedir. Tek yönlü iletişimde asıl önemli olan oluşturulan iletiyi göndermektir. Burada oluşturdukları iletinin alıcı tarafından nasıl algılandığı konusuyla tam olarak ilgilenilmez (Tutar ve Yılmaz, 2003: 45).



ŞEKİL- 1: Tek Yönlü Eylem Olarak İletişim (Bir Kaynak-Bir Alıcı Durumu)



ŞEKİL-2: Tek Yönlü Eylem Olarak İletişim (Bir Kaynak-Çok Alıcı Durumu)

Şekil 1: Tek Yönlü İletişim Süreci (İletişim Bilimleri, 2010)

Örneğin işyerinde bir amirin, memuruna mesleği ile ilgili herhangi bir konuda sadece emir verip, ona hiçbir söz hakkı tanımadan, tepkisini ya da herhangi bir fikrini almadan sadece emrin yerine getirilmesini istemesi durumunda gerçek anlamda iletişimin varlığından söz edilemez. Bu durum tek yönlü iletişime örnek teşkil etmektedir (Işık, 2008: 31-32).

Benzer şekilde Tutar ve Yılmaz'ın (2003: 44) da belirttiği gibi tek yönlü iletişimde kaynak mesajı gönderdiği zaman, hedeften geri bildirimde bulunması beklenmez. Burada asıl önemli olan ve asıl amaç niteliği taşıyan mesajı hedefe ulaştırmaktır. Tek yönlü iletişim, iletişimden çok bir enformasyon akışıdır.

Bulut'a (2012: 367) göre; "Tek yönlü ve tek kanallı olan bu iletişim biçimi, iletişim özüllü bir kitle yaratmıştır". Belirli bir alan içerisinde bulunan ve sürekli etkiye maruz kalan insanların gerçekleştirmiş olduğu iletişim ile böyle bir etkiye maruz kalmadan doğal ortamda oluşturulan iletişim birbirinden farklıdır. Her ne kadar aktaran için kolay olsa da tek yönlü iletişimde, aktarılan konunun anımsanması daha az olur ya da aktaran nasıl yorumlandığını, bıraktığı etkiyi zamanında ve yeterli derecede anlayamaz.

Yukarıda da değinildiği gibi tek yönlü iletişimde herhangi bir iletişimden bahsedilemez (Sabancı, 1994: 48), enformasyon akışının olduğu doğal bir süreç olarak ifade edilebilir.

1.2.2. İki Yönlü İletişim

İki yönlü iletişim, göndericinin, mesajına alıcıdan geri bildirim aldığında ortaya çıkan iletişimdir (Tutar ve Yılmaz, 2003: 47). Tek yönlü iletişim çoğu kez etkisiz ya da donanımsız kalabilir. Bu durumun aksine çift yönlü iletişim hem teknik açıdan hem de yönetsel açıdan tek yönlü iletişime oranla daha etkin ve geçerli bir süreçtir (Efe, 2010). Tek yönlü iletişimde kaynak alıcıya geri bildirim imkânı vermezken, iki yönlü iletişimde geri bildirim olanağının olması önemlidir (MEGEP, 2007a: 24). Bu da oluşturulan iletileri daha doğru anlayıp analiz yapabilme fırsatına sahip olmayı sağlar. Tutar ve Yılmaz'a (2003: 49) göre, iletişimin çift yönlü kurulmasının amacı, iletinin alıcı tarafından tam ve doğru anlamasını sağlamak ve mesajda anlam kaymaları varsa bunları kontrol etmektir. İki yönlü iletişim süreci hem mesajı hem de iletişim etkilerini kapsar.

Aposteriori (2009)'e göre iki yönlü iletişim şu durumlarda daha etkindir:

Dinleyicilerin zekâ ya da eğitim düzeyleri yüksekse,

Dinleyici baştan propaganda ile aynı fikirde değilse,

Konu iyi bilinen basit bir konuya,

Karşıt görüş dinleyici tarafından biliniyorsa, iki yönlü iletişim daha etkili bir şekilde devam eder.

İki yönlü iletişimde açıklamanın doğruluğunu sınama, soru sorma, hızlı geribildirim olanağı, etkileşim olanağı, anlaşılma olasılığı yüksekliği gibi avantajlar olsa da, cesaret kırıcı olma ihtimali, çok zaman alması, büyük gruplarda kullanımı zor olması gibi dezavantajları da mevcuttur.

1.3. Kişiler Arası İletişimden Kitle İletişimine

İletişim insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Sosyal bir canlı olan insan, yaratıldığı günden bu güne çevresiyle devamlı iletişim halinde olmuştur. Nitekim insanlığın doğuşundan bu yana, insanoğlunun geçirmiş olduğu değişim ve gelişimler iletişim olgu ve araçlarının uğradığı dönüşümlerle birlikte hep bir paralellik gösterdiği düşünülmektedir (Güneş, 2013:278). Dolayısıyla insanlık geliştikçe iletişim de yeni boyut kazanmış ve zamanla birbirleriyle özdeşleşmiş iki kavram olmuştur.

İnsan ihtiyaçları doğrultusunda üretim yapar, ihtiyaçları doğrultusunda yeni buluşlar ortaya koyar. İletişim araçlarında gelişmelere bakıldığında yine insanların ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla ilk çağlarda insan yaşamı ve ihtiyaçları boyunca birkaç kişiyle iletişim kurarken, sonradan hızla gelişen teknoloji ile beraber insanlarda bireysellikten çıkarak topluluklar halinde yaşamaya başlamışlar, birlikte çalışmışlar, eğlenmişler ve beraber sosyal etkinliklerde bulunmuşlardır. Bunun sonucunda birey ilk zamanlara oranla her gün onlarca insanla bir araya gelmiş ve iletişim kurma ihtiyacını hissetmişlerdir (Erdoğan, 2005:280-287).

Sözlü iletişimin değer kaybetmeye başladığı zamanlar kitle iletişimindeki gelişimin hız kazanması ile birlikte bilgi aktarımını sağlayan görüntü ve seslerin baskınlaşmasıyla, düşünce kavramı tarihte bırakılmıştır. Dolayısıyla insanlık, her geçen gün kendi iletişim alanını yeni iletişim araçları ortaya koyarak daha da genişletmiştir. İnsanoğlu, var olduğu günden bugüne kadar iletişim kurmak için çeşitli araçlara başvurmuş ve yaşamının her döneminde farklı yöntemler ile elde ettiği araç ve gereçlerle iletişim kurmuştur. Kitle iletişim araçlarının toplum üzerinde oluşturduğu etkileri inceleyen ve elektronik iletişim araçlarının kültürü yaygınlaştırarak dünyayı küçülttüğü ve global anlamda bir köye dönüştüreceği görüşünü öne süren McLuhan 1960'lı yılların sonuna doğru yayınladığı "*Araç Mesajdır*" adlı kitabında da mesajın gönderildiği aracın ne kadar önemli olduğunu belirtmiştir (McLuhan, 1960'dan aktaran Büyükbaykal, 2012:72).

İletişim araçlarının tarihsel gelişim süreçlerine bakıldığında insan yaşamının var olmasıyla başladığı görülmektedir. İlk zamanlarda iletişim en basit şekilde yalnızca dille kurulurken, insanların çoğalması ve toplumların uzaklara giderek yeni yaşam alanları bulmaları sonucunda iletişimde değişimler olmuş ve ateş yakılarak, duman çıkarılarak, mağaralara resimler, şekiller yapılarak uzaktakilerle iletişim sağlanmıştır (Kılıç, 2014: 27).

İletişim araçlarının tarihsel olarak gelişim süreçlerinin aşamalarını Güneş (2013:279) şu şekilde belirlemiştir;

İnsanlar öncelikle kaynağı kendileri olan ve doğal olarak çıkarabildikleri seslerini kullanmışlar; daha sonra doğayı tanımaya başladıklarında taş, ağaç ve kemikten faydalanarak şekil ve işaretleri; toprak ve doğayı kullanarak yazıyı; sembol ve simgeleri oluşturarak bir dizge olan alfabeyi; düşüncelerini karşısındaki insanlara aktarabilmek için kâğıdı; insanlık tarihinin en büyük icatlarından biri olan matbaayı; sanayileşmeyi gerçekleştirip elektrik yardımıyla telgraf ve telefonu; I. Dünya Savaşı'nda etkin şekilde haberleşme ve propaganda aracı olarak kullanılan radyoyu ve II. Dünya Savaşı'nda görsel ve işitsel bir iletişim aracı olan televizyonla ve nihayet 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren internet, sosyal medya ve blog kullanımının zeminini hazırlayacak olan bilgisayar teknolojisiyle iletişim araçlarının gelişimleri bugünkü noktalara ulaşmıştır.

İletişim araçlarının gelişim sürecini genel olarak dört ana dönemde ele alındığında (İnuğur, 1978: 17'den aktaran Işık, 2012: 11):

Birinci Dönem; yazının icadıyla başlayan ve 1789 Fransız ihtilaline kadar süreci içine almaktadır.

İkinci Dönem; 1789 Fransız ihtilali ile başlayan ve 1848 sanayi devrimine kadar olan süreci içeren dönemdir.

Üçüncü Dönem; 1848-1850'li yıllardan 1914 yılındaki Birinci Dünya Savaşı'na kadar olan süreci içermektedir. Dönemin en temel özelliği basının "toplumsal yaşamın bir parçası" haline gelmesi sürecini içine almasından ileri gelmektedir.

Dördüncü Dönem; 1914 yılında başlayan Birinci Dünya Savaşı'ndan, günümüze kadar olan dönemdir. Dördüncü dönem "Modern Basın Çağı" olarak da ifade edilmektedir.

Toplumsallaşmanın temel faktörlerinden olan iletişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler her geçen gün hız kazanmaktadır. İletişim araçlarının kullanımları sayesinde çok geniş kitlelere ve uzak mesafelere ulaşım oldukça kolaylaşmıştır. Tarihsel süreç içerisinde, iletişim araçları her geçen gün hızla gelişip yeni boyutlara dönüşmüştür. İletişim alanındaki bu gelişmeler insanların kültürlerini, yaşam şekillerini ve insanlarla olan ilişkilerini de yeniden biçimlendirmiştir. İletişim ve insan yaşamı karşılıklı olarak sürekli bir etkileşim içinde olmuştur ve olmaya devam edecektir.

1.3.1. Kişiler Arası İletişime Genel Bir Yaklaşım

Yüz yüze iletişim olarak da adlandırılan kişiler arası iletişim, adından da anlaşılacağı üzere insanların oluşturduğu bir iletişim türüdür. Bir diğer ifadeyle kişiler arası iletişim sürecinde kaynak ve hedef kitle insanlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla kişiler arası iletişim en az iki kişi arasındaki sözlü ya da sözsüz olarak yapılabilmektedir (Işık, 2008:32).

Erdoğan'ın (2005:177) belirttiği gibi insan toplumunda kendi dışında bir takım ilişkiler kurarak yaşar. Kişinin fiziksel ve sosyal dışı, onun fiziksel ve toplumsal çevresidir. İnsan kendini ve kendi dışını tanımaya başladığında, ilk ve en yoğun yaptığı şüphesiz kişiler arası olandır. Çeşitli örgütlü yer ve zamanda kişiler arasında olan ilişki ve bu ilişkinin olmasını sağlayan kişiler arası iletişimidir. Kişiler arası iletişimin doğal olarak birincil koşulu bireyin içe dönük iletişim becerisidir. Diğer bir açıdan kişiler arası iletişim, bireyin kendisiyle yaptığı içsel iletişimden farklı olarak iletişim sürecini bir ikinci kişinin dahil olmasıyla sürdürme çabasıdır. Bu bağlamda iletişim sürecinde alıcı ve verici olmak üzere en az iki kişinin olması gerekmektedir (Arık, 2015:2).

İnsan sosyal bir varlık olup çeşitli sosyal ilişkiler, etkileşimler, ortamlar, süreçler içerisinde yer alırlar. Dolayısıyla da pek çok nedenle çevrelerindeki diğer insanlarla çeşitli biçimlerde ve düzeylerde iletişim kurmak durumundadırlar. Kişiler arası düzeyde kurduğu iletişimin yönü, etkisi, amaca ve beklentiye uygunluğu kişinin kendisini iyi hissetmesi açısından önemlidir (Güngör, 2011:150). Erdoğan (2005:179), kişiler arası iletişimin ilk çevresinin ev olduğunu ve öncelikle anne, baba ve çocuklar arasındaki ilişkiyle başladığını belirtmiştir. Erdoğan'a (2005:179) göre bir ailenin çevresi etrafında yer alan komşular, akrabalar, iş alanları gibi birçok alanlar sayesinde her geçen gün daha da çeşitlenir. Kişiler arasında arkadaşlık, kardeşlik, dostluk, düşmanlık, akrabalık, işveren, işçilik, öğrencilik vb bağlar oluşmaya başlar. Dolayısıyla kişinin ilk iletişimi de bu kurulan bağlar arasında gelişir ve her çeşitli ortama girdikçe de yeniden biçimlenir.

Tutar ve Yılmaz'a (2013:126) göre kişiler arası iletişimde, değiştirme ve geri bildirim imkânı, zaman ve kullanım kolaylığı, iletişimin doğru ve kalıcı olmasını avantajları arasında sayarken, diğer yandan da değişim ve geri bildirim yavaş olması, zaman tüketiminin ve zorluğunun daha fazla olması gibi dezavantajları da söz konusudur. Kişiler arası iletişimde karşılıklı güven, kişilerin birbirini tanması ve kişinin kendini olumlu bir şekilde anlatıp aktarması, herhangi bir zorlama ya da yaptırımların olmaması, yalnızca ileti aktarımı değil, anlamın da aktarımını önemli kılmaktadır.

Çalışır (2015:118), insanların birbirleri ile doğrudan etkileşime girdiklerinde, bilgiyi aktarmak için bazı sözel olmayan iletişim araçlarını kullandıklarını belirtmiştir. Bu yönüyle kişiler arası iletişimde, beden dilinin etkili şekilde kullanıldığını açıklar. Dolayısıyla kişiler arası iletişimi sağlamak için sadece sözel ifadelerle ihtiyaç yoktur. Böylelikle kişiler arası iletişimde ister sözlü ister sözsüz olsun bir etkileşim ortaya çıkmaktadır. Bu durumda kişiler arası iletişimin temel amaçlarının başında kişileri etkilemek olduğunu söylemek mümkündür. Çalışır (2015:118), devamında kişilerin birbirlerini etkilemesi ve etkilediğini hissetmesinin, sahip olduğu değersel yargılar aracılığı ile yapılabileceğini belirtmektedir. Kişiler arası iletişim süreci içindeki kişiler, birbirleri ile bilgi istemek için iletişim kurup, karşılıklı bilgi paylaşımında bulunurlar. Bu şekilde bilgiler sözlü ya da sözsüz şekilde iletebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kişiler arası iletişimin, bilgi verme ve almanın dışında daha birçok amacı da bulunmaktadır.

1.3.2. Kitle İletişimine Genel Bir Yaklaşım

Özellikle teknolojik alandaki gelişmelerle iletişim farklı bir boyut kazanmıştır. İletişim olanakları üst düzey boyutlara ulaşmış hemen her durum içinde kendisini kabullendirmeye başlamıştır. “İletişim Çağı” olarak adlandırılan bu çağda, insanın dış dünyayla iletişimini kuracak hemen hemen her araç üretilmiştir. Kitle iletişim kavram ve araçları da bu çağın bir ürünü haline gelmiştir. Kitle iletişim araçları çağdaş toplum içerisinde toplumsal düzenlemeleri gerçekleştiren, yeni kültürel biçimler getiren önemli bir güç olarak, toplumların kültürel değerlerini, inanışlarını, siyasi hayatlarını ve teknolojiyi saptayabilir bilgi alış-verişiyle birlikte toplumsal değişimi gerçekleştirebilirler (Tutar ve Yılmaz, 2003:133). Savaş (2006:5), liberal düşünürlerin yanı sıra eleştirel düşünürlerin de kitle iletişim araçlarının birey ve toplum üzerinde çeşitli etkilere sahip olduğu görüşündedir. Bu etkilemenin olumlu ve olumsuz taraflarının olabileceğini belirten Savaş (2006:5) günümüz şartlarında bu tür etkilemenin olumsuz yönlerinin daha ağır bastığı düşüncesindedir. Bu açıdan bakıldığında kitle iletişimde kaynağın gönderdiği mesaj alıcıya anında ulaşma imkânı bulurken; alıcının kimliği ve mesaja nasıl tepki verdiğini öğrenmek her zaman mümkün olmamaktadır. Kitle iletişimi, kaynaktan alıcıya doğru yapılan tek yönlü bir iletişimi içermektedir. Bu durumda alıcının mesaj algılaması ve anlamlandırması ve iletiyi aldığı ortamın koşulları; gönderilmek istenen mesajların alıcıya doğru ulaşıp ulaşmadığı yönünde bazı sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir.

Erdoğan (2005:312-314) eleştirel görüşlerde kitle iletişimin rolünü iki bağlamda incelemiştir. İlk olarak mal ve hizmetleri reklamlar yoluyla tanıtarak ve satışını yaparak ticari örgüt olarak görev yapması, ikinci olarak ise kendinin de içinde bulunduğu sistemi, ideolojik açıdan ele alarak kültürel bir örgüt haline çevirmesidir. Eleştirel görüşlerin ortak olarak yansıttığı duruma göre, kitle iletişimi hem kamu hem de özel sektör biçiminde baskın olan yapının yönetim işini yapar.

İngilizcede ki *mass communication* kavramının karşılığı olarak dilimize giren kitle iletişimini; “çeşitli türdeki mesajların, büyük ve dağılmış bir kitleye çeşitli araçlar kullanılarak iletilmesi” şeklinde tanımlamak mümkündür (RTÜK, 2007: 19).

Tutar ve Yılmaz (2003:133-134) kitle iletişimini kitlesel düzeyde, bütün bir topluma ilişkin olarak gerçekleşen iletişim olarak ifade etmektedir. Kitle iletişimini kitleler arası iletişim olarak ifade eden Kılıç’a (2014:24) göre sosyal medya, iletişim araçları kitleler arasında yaygınlaşmasının öncesinde genellikle tek taraflı bir iletişim şekli olarak bilinmekteydi. Kültürel değişiklikler ve ilerleyen teknolojiyle birlikte yeni toplumlar oluşmuş ve bu toplumlarda yer alan egemen sınıflar birden fazla iletişim araçlarını kullanarak kitleleri etkileyip ve yönlendirerek daha hızlı ve sağlıklı iletişim kurmayı başarmışlardır. Kılıç (2014:24), bundan dolayı kitle iletişimini, “iletişimin örgütlü ve kurumsal bir yapıya dönüşmesi” olarak ifade etmiştir.

Kılıç’ın (2014:25) çalışmasında altını çizdiği bir noktada kitle iletişimde birinci aktör gönderici olduğudur. Kitle iletişim süreci gönderenle başlar. Gönderici konumunda bazen bir siyasetçi, gazeteci olabildiği gibi bazen de bir bilim insanı, yönetici ya da daha birçok aktör olabilir. İletişimi başlatan yani gönderenler genelde egemen sınıflardır ve bu güçlerini kullanarak kendi istekleri doğrultusunda mevcut imkânlarını ve olanakları ile göndermiş oldukları iletiler sayesinde kitleler üzerinde etkili olmaya çalışırlar.

Günümüzdeki kitle iletişimini diğer kitle iletişiminden ayıran önemli farklılıkların olduğunu belirten Erdoğan’a (2005:278-279) göre modern kitle iletişimi teknolojileriyle enformasyon kopyalanıp çoğaltılırken, eskiden kopyalanma ve çoğaltma belleklerde tutulan ve günlük tarzda gerçekleşen sosyal eylem ve etkinliklerden geçerek oluşmaktaydı. Yazı ve kitle iletişimiyle birlikte kayıt, kopyalama ve çoğaltma teknolojik anlamda gerçekleşmeye başladı. Görüntülü medya ile okuma yazma gereği yeniden ikinci plana itildi. Bilgisayar kullanımına ek olarak işlevler sesli komutlarla yapılmaya başlanınca ve görüntülü anlatım yaygınlaşınca, okumak ve yazmak için zaman harcama dolayısıyla beyni boş yere yorma gereksinimi de azaldı.

Erdoğan'ın da (2005:278-279) belirttiği gibi eskiden haberleri toplayan ve yayan insanların yerini günümüzde egemen sınıfların ücretli işçileri olan medya çalışanlarının alması ile birlikte medya artık geniş kitlelerin eğlence, eğitim, dinlenme ve hoş vakit geçirme, boş zamanının doldurulması için daha güçlü bir araç haline geldi.



İKİNCİ BÖLÜM

MEDYA

20. yüzyıl için bilgi çağından bilgisayar çağına, iletişim çağından teknoloji çağına gibi birçok nitelendirmeler yapılmıştır. 21. yüzyılın henüz başlarında olmamıza rağmen yaşanan teknolojik gelişmeler ve hızla gelişen dünya ile birlikte şimdiden bu yüzyıla adını verebilecek birçok temel alanlar geliştirilmiştir. Bu temel alanlardan birinin, iletişim ve iletişim teknolojileri olduğunu söylemek mümkündür (Çopur, 2014). Bu söylemin altında şüphesiz kitle iletişim araçlarının çoğunun bu yüzyılda ortaya çıkması ve olağanüstü bir şekilde yaygınlık kazanması önemli bir etkidir. Özellikle 80’li yıllarla birlikte kitle iletişim araçlarında önemli gelişmelerin yaşandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu yıllarda, kitle iletişim araçlarının da birbirleriyle yakınlaşarak hiç olmadığı kadar bütünleştikleri ve tekelleştikleri yıllar olmuştur. Dolayısıyla böyle bir ortamda, medya kavramı zamanla kitle iletişim araçları kavramının yerini almaya başlamış ve gündelik dilde sıklıkla telaffuz edilir olmuştur (RTÜK, 2007: 24). Günümüzde medya toplumsal yaşamı belirleyen en önemli merkezlerden biri haline dönüşmüştür. Kaçınıcı güç olduğu konusu çok tartışılrsa da sosyal yaşamın en önemli aktörlerinden biri olduğu gerçeği göz ardı edilemeyecek düzeydedir. Artık modern dünyada pek çok insan sosyal yaşama medya aracılığıyla katılmaktadır (Şahin, 2012: 18). Dolayısıyla medya hayatımızda bu kadar önem teşkil ettiğinden çalışmada ilk olarak medyanın tanımını ele almak gerekmektedir.

2.1. Kavramsal Olarak Medya

Medya Latince’de ortam, araç anlamına gelen *medium* kelimesinin çoğulundan gelmektedir (RTÜK, 2007: 24). Türk Dil Kurumunun sözlüğüne göre medya, iletişim ortamı, iletişim araçları anlamına gelmektedir (www.tdk.gov.tr). Dolayısıyla medyayı “kitle iletişim araçları” olarak tanımlamak mümkündür (RTÜK, 2007: 24). Bozkurt (2012:4) çalışmasında medya teriminin, genellikle belli bir teknoloji biçimini kullanarak uzakta bulunan kitlesel izleyiciler için üretilmiş olan görseller, dil ve ses ile iletilen kitle iletişim mesajlarına işaret ettiğini belirtmiştir.

Özerkan’ın (2012: 73) da belirttiği gibi medya ilk olarak, “toplum için yararlı olan” ve “yararlı olmayanın” ayrımını yapar. Medya iletileri, karmaşık yapılarıyla her durumda bizim etrafımızı sarmış ve olayları ise anlamlandırma yolunda bize ön şemalar oluşturmuştur. Medya, insanoğlunun dünyada var olması için hayatının tam merkezinde yer almaktadır.

Karaman ve Karataş (2009: 800) çalışmalarında medyanın günlük yaşam içerisinde önemli bir yer edindiğini, kişilerin devamlı iletişim içerisinde olmaları, güncel durumlara karşı her zaman haberdar olmaları ve birçok konu hakkında bilgi edinmeleri gibi çok çeşitli işlevlere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında medya, bilgiyi yaşantının bir parçası haline getirerek, çeşitli mesajlarla kişiler üzerinde farklı etkiler bırakabilmektedir. Medya sayesinde insanlar sosyal çevrelerini genişletmekte, çeşitli konulardan haberdar olmakta, eğitilmekte ve eğlendirilmektedir. Medya, her ne kadar bireyin hayatının ve toplumsal yaşamın devamı için bir gerekli olsa da Bozkurt'un (2012:5) çalışmasında da altını çizdiği gibi medyanın endüstrileşmesi toplum üzerinde çeşitli olumsuz etkilere yol açmıştır.

Buckingham'a (2003) göre medya, dünyayı şeffaf bir pencereden sunmaz ve medyanın temsillerini ve görüntülerini dolaylı bir şekilde oluşturduğu kanallar vasıtasıyla iletir. Bu görüşü destekleyen Yücedoğan (2012b:85), medyanın toplumu yanlış yönlendirebilecek çok sert ve olumsuz tepkileri oluşturabileceğini, hatta kimi zaman bu yanlış yönlendirmelerin de dönüşü olmayan olumsuz olayları yaşatacağını belirtmektedir.

Yanardağ'a (2008: 17) göre ise medya öyle etkili bir araçtır ki,

Günümüzde medya üzerinden insanlar bilinçleri kuşatılmış, aptallaştırılmış ve toplum adeta bir akıl tutulmasına uğramıştır. Çünkü her gün, her saat, her dakika gazete sayfalarından, televizyon ekranlarından, radyolardan bilgiler, haberler aktarılır. İnsan teslim alınır. Sokaktaki insan için davranış kalıpları oluşturulur, değer yargıları üretilir, yaşamın anlamı değerlendirilir, tüketim yönlendirilir.

Bu açıdan bakıldığında alan yazında medyanın mesajları kurguladığı gerçeği yansıtmadığı yönündeki görüşlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Diğer yandan medya sahip olduğu içeriğe göre bireyleri, olumlu ya da olumsuz birçok yönde etkileyebilmesidir (Aydemir, 2013:6). Medya mesajları gerçeğin göz ardı edildiği kurgusal olarak hazırlanan mesajlardır. Bu sayede medya dolaylı yoldan kurmaca bir dünyanın kapılarını insanlara açmakta ve gerçek ile sanal dünya arasında geçişi sağlamaktadır. Dolayısıyla medyanın kitlelere sunduğu da kurmaca dünyanın ürünleridir.

2.2. Medyanın İşlevleri

Toplumsal yaşamda medyanın önemli işlevleri vardır. Liberal-çoğulcu yaklaşıma göre, medyanın işlevlerini yerine getiremediği bir ortamda demokrasiden söz etmek mümkün değildir (Yüksel, 2004:230). Gelişen teknoloji, sosyal yaşamda medyanın gücünü gittikçe arttırmakta ve insanların medyayla iç içe olmasını sağlamaktadır. Medyanın işlevlerine ilişkin Vural (2012:105-106), demokratik toplumlardaki son derece önemli toplumsal işlevlerinden söz etmekte, bunları; haber verme, kamuoyu adına denetim ve eleştiride bulunma kamuoyu oluşturma, eğitime ve eğlendirme işlevi olarak sınıflandırmaktadır. RTÜK ise “*Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*” nda; haber ve bilgi verme, toplumsallaştırma, eğitim ve eğlendirme, kültürel değerlerin korunması, kamuoyu oluşturma ve tanıtım işlevleri olarak tanımlamaktadır (RTÜK, 2007: 26). Bu işlevleri, başta haber ve bilgi verme olmak üzere, eğitime, eğlendirme, kamuoyu oluşturma ve toplumsallaştırma şeklinde birleştirerek sıralamak mümkündür.

2.2.1. Haber ve Bilgi Verme İşlevi

Haber ve bilgi verme işlevi, medyanın en önemli işlevlerinden biridir. Yüksel’e (2004:229) göre haber, bir olay ve olgu üzerinde edinilen iletişim ya da yayın organlarına verilen bilgidir. Haber, vaktinde verilen, toplumda çok kişiyi ilgilendiren ve etkileyen, anlaşılır bir dille anlatılan bir olay, fikir ya da bir tür düşüncedir. Medya aracılığıyla modadan, sağlığa, siyasetten ekonomiye pek çok alana ilişkin haber ve bilgiler geniş kesimlere ulaşmaktadır. Gazete sayfalarında, radyoların ve televizyonların haber saatlerinde verdikleri bilgiler bu işlev neticesinde ortaya çıkan ürünlerdir (Savaş, 2006:2).

MacBride Raporu’na göre kitle iletişim araçları bizlere herhangi bir olay veya durum karşısında haber ve bilgi vererek, ulusal ve uluslararası durumlara karşı farkındalığımızı artırarak olaylara ve durumlara bilinçli bir şekilde tepkide bulunmamızı sağlayabilirler. Bu işlevle birlikte önemli bir konu hakkında oluşan haberlerin, elde edilen verilerin, uzman görüş ve yorumlarının toplanması ve belirli bir işlem görmesi sağlanır (MacBride, 1993).

Medya, bilgi ve haber toplumların gelişiminde ve siyasi roller üstlenmesinde önemli etkiye sahip olduğundan, bizler, medya tarafından bilgilendirilir aynı zaman da farklı noktalara yönlendiriliriz. Dolayısıyla bu güç medyaya özellikle de haber aktarımında büyük sorumluluk yüklemektedir (Bal, 2012). Medya sayesinde dünya gittikçe küçülmüş, insanların uzaklık diye nitelendirdiği kavram neredeyse yok olmuştur. Dolayısıyla kültürler gittikçe birbirine dönüşmeye başlamış ve bu sayede de insanlar birçok olayı medyadan takip eder hale gelmiştir.

Artık, İnsanların yakın çevrelerinden elde edinildiği bilgiler dışında, tüm dünya hakkında bütün bilgiler günlük gazeteler, haftalık dergiler, radyo ve televizyon vb. gibi kitle iletişim araçlarından aktarılmakta ve bu şekilde insanlara belirli düşünceler benimsetilmeye çalışılmaktadır. Medyanın sağlamış olduğu bu işlev sayesinde artık insanlar bilmediği, görmediği konular ve yerlere ait bilgiler elde edebilmektedir. Böylece insanoğlu, medyanın bu olanakları sayesinde dolaylı olarak yaşamın değişik alanlarına ilişkin bilgi sahibi olmaktadır (MEGEP, 2007b: 30-31).

2.2.2. Eğitim İşlevi

Medyanın bir diğer işlevi de kitlelerin eğitime katkıda bulunmaktır. Bozkurt (2012:8) çalışmasında medyanın, toplumun çeşitli konularda eğitilmesini sağlamak gibi önemli bir görev üstlendiğini; böylece kitle iletişim araçlarının yavaş yavaş eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin yerini almaya başladığının altını çizmiştir. Bugün birçok okulda eğitim araçları arasında dijital ortam birinci sırayı almaktadır. Medya sayesinde günümüzde bilgiye ulaşmak artık daha kolaylaşmıştır. Bugün üniversite kütüphanelerindeki kitaplar ile dünyanın önde gelen kütüphaneleri, ellerindeki kitapları dijital ortama aktararak kişilere ulaşılmasını daha kolay hale getirmişlerdir (Şahin, 2012:21). Bu da eğitimde bir adım ileri gitmemizi sağlamıştır.

Toplumlar bilgiyle ilişkilerine göre değerlendirilmekte, "bilgi yoksulu, bilgi zengini" topluluklar olarak ayrılmaktadır. Bu sebeple günümüzde devletlerarası savaşlar topla, tüfekte değil iletişim kanalı ile gerçekleştirilmektedir. Çünkü artık dünyada bilgi sadece üretilmekle kalmayıp aynı zamanda tüketildiği hatta pazarlandığı görülmektedir. Bilgiden yoksun olan toplumlar dışarıdan bilgi almak zorunda kalıyor. Bu şekilde giderek daha çok üretilen bilgi, geniş kitlelere iletişim araçları vasıtasıyla sunuluyor (MEGEP, 2007b:32). Toplumun tercihlerinde şüphesiz eğitimin rolü açıktır ve medyanın eğitim işlevi de bu rolü üstlenerek toplumları eğitip onlara farklı bakış açıları kazandırır. Vural'ın (2012:109) Öktem'den (1986:242) aktardığına göre bu eğitim ve onun koşullandırdığı tercihler toplumu olumlu ya da olumsuz yönlendirebilir hatta "medyanın oluşturduğu kamuoyu kişiyi çağdaş değerlere de götürebilir, çağ dışı, ahlak dışı ve insanlık dışı tercihlere de yönlendirebilir".

Medya bizlerde yaşam boyunca yetenek ve becerilerimizin gelişmesini sağlayıcı ve kişiliklerimizin oluşumuna yardımcı olacak bilgileri iletir. Medya tarafından gönderilen iletiler kişilerin özellikle de gelişme çağındaki çocukların algılarını ve bilişsel düzeylerini yükselterek eğitimlerine dolaylı yoldan katkı sağlar.

Böylece medya bireylerin hem zihinsel gelişimlerine yardımcı olur hem de eğitimin geliştirilmesi yönünde çeşitli olanaklar sağlar (RTÜK, 2007: 17).

Medyanın bu özelliklerin yanında, Vural (2012:111), Türk medyasının; kendi içinde birtakım sorunlarının olduğunu belirtmiştir. Vural'a göre (2011:111), neredeyse her şeyin çıkar uğruna yapıldığı günümüzde, her yöntemi kabul gören ve toplumsal iletişim kurumu olmak yerine toplumsal pazarlama kurumu olmasının medyayı olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu olumsuzlukla birlikte Vural'ın da (2012:111) belirttiği gibi, son zamanlarda medyanın eğitim işlevinin ticari yanının daha ağır bastığı ve toplumsal fayda sağlama yanının ise görmezden geldiği ve bir tür işletme gözüyle bakıldığı hatta bu şekilde ilerlediğinde toplumu eğitmek gibi bir amacın gerçekleşmeyeceği açıktır. Zamanla bu durum toplum açısından ciddi sorunları da beraberinde getireceğinden akademik çevrelerce konunun geniş kapsamlı olarak ele alınıp araştırılması gerekmektedir.

2.2.3. Eğlendirme İşlevi

Medyanın bir diğer önemli işlevlerinden biri de insanları eğlendirmektir. Medya yayınladığı programlarla kişiyi rahatlatarak daha mutlu olmalarını sağlamaktadır. Gündelik hayatın hızlı akışı, stresli iş hayatı içinde yorulan sıkılan insanlar, ciddi haberler yerine eğlendirici haber ya da belirli programlarla vakit geçirmeyi istemektedirler.

Dolayısıyla insanlar için medya, önemli eğlence kaynağıdır (RTÜK, 2007: 27). Kitle iletişim araçları, bireylerin boş zamanlarını en iyi şekilde değerlendirebilmesi için onlara çeşitli alternatifler sunar. Gazete ve dergilerdeki bulmacalar, ilgilerine göre yazılmış köşe yazıları, magazin haberleri, televizyonlarda yer alan müzik programları bunlardan sadece birkaçıdır. Bu tür uygulamalar sayesinde kişiler, günlük hayatlarında ki sorunlarından kurtulurlar ve bir anlamda boş zamanlarını doldururlar (Tutar ve Yılmaz, 2003:271).

Bir diğer açıdan baktığımızda, büyük yerleşim yerlerinde eğlenmek, hem zaman açısından hem de maddî olanaklar açısından çok büyük ve zahmetli bir iş olarak görünmektedir. Burada kitle iletişim araçları insanların bu ihtiyaçlarını yayınladıkları eğlence programları ile karşılamaya çalışmaktadırlar. Eğlence yerlerinde maddi güçlerini aşan miktarda ücret ödeyerek görebileceği birçok çok sanatçıyı radyoda ya da televizyonda dinleme şansını yakalayabilmektedir (MEGEP, 2007b: 32). Bu durum da radyo ve televizyonu, günümüzde yaygın kullanımını artırarak tam anlamıyla bir eğlence merkezi haline getirmiştir. Televizyon programları sayesinde insanlar günlük hayatlarındaki koşturmaca içerisindeki ortamlardan kaçış fırsatı sağlamaktadır.

İnsanların en doğal hakkı olan eğlence ihtiyacını karşılamak adına kitleler gün geçtikçe televizyona olan bağımlılığını arttırmış ve dolayısıyla da bu durumu fırsat bilen medya profesyonelleri olan televizyon yöneticileri de eğlendirici programları daha fazla sayıda üretilmesini sağlama yoluna gitmişlerdir (RTÜK, 2007: 27).

Bozkurt'un (2012:10) da belirttiği gibi kitle iletişim araçları bir yandan insanların ilgilerini başka yöne çekerek, hoş vakit geçirmelerini sağlamaktadır. Böylece onların sıkıntılarından kurtulmalarına yardım ederek onları eğlendirmektedir. Diğer yandan da eğlence programlarında yer verilen çeşitli eğitim-kültür konuları ile izleyenleri hem eğlendirip hem de bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla radyo televizyon veya diğer sosyal medya yayınları insanları eğlendirirken eğitime işlevini de üstlenmektedirler.

2.2.4. Kamuoyu Oluşturma İşlevi

Tutar ve Yılmaz'a (2003:271) göre kamuoyu, "geniş anlamda kamu çıkarını ilgilendiren bir konu hakkında halkın genel kanaat ve düşünceleri demektir. Bir başka ifadeyle kamuoyu, toplum hayatının çeşitli güçlük ve problemleri karşısında, belli zamanda, belli bir insan grubu arasında yaygın düşünce ve bakış açılarıdır".

Medyanın gündeminde olan konular genel olarak kamunun da gündemine girdiğinden ve genellikle medyanın istediği biçimde kamuoyunda bir ortam yaratıldığı bilinmektedir (MEGEP, 2011: 34). Yüksel'e (2007:574) göre "kamuoyu oluşumunda medya en etkili araçların başında gelmektedir". Kitle iletişim araçları, çeşitli görüşlerin ifade edilebildiği bir araç olma özelliği taşıdığından, ülkedeki çok sesliliğe ve dolayısıyla demokrasiye büyük katkı sağlar (Tutar ve Yılmaz, 2003:272). İnsanlık için bu kadar büyük katkılar sağlayan medya, istenirse çok etkin bir eylem aracı, bunun da ötesinde geniş halk kitlelerini etkisi altına almada güçlü bir silah olarak da kullanılabilir.

Kitle iletişim araçlarının kontrolünü elinde bulduran kişi veya gruplar, haberleri ve iletileri kendi bakış açılarının doğrultusunda yeniden düzenleyerek istedikleri boyutlara dönüştürebilirler. Bu şekilde insanların duygu, düşüncelerini ve olaylara yükledikleri anlamları istediği gibi şekillendirip farklı anlamlara dönüştürebilirler. (MEGEP, 2007b:35).

Işık (2008:55), kitle iletişim araçlarının topluma haber ve bilgi sunarak çeşitli konular ve olaylar hakkında toplumu haberdar ettiğini ve belirli kanaatlerin yayılmasını sağlayarak bir dizi röportaj ya da okuyucu köşeleriyle toplumdaki çeşitli görüşlerin ifade edilebilmesini, dolayısıyla kamuoyunun oluşmasını sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Truman'dan (1951: 220) aktaran Temizel'e (2008:142) göre yapılan araştırmalar da "insanların kitle iletişim araçları tarafından etki altında bırakıldığı" öne sürölmektedir.

Kitle iletişim araçları toplumdaki çeşitli olayları, durumları kitlelere ileterek haber verme işlevini yerine getirmektedirler. Dolayısıyla bu araçlar haber verme işlevi sayesinde halkın dikkatini bazı noktalara çekerek kamuoyunun oluşmasına da katkıda bulunmaktadırlar.

2.2.5. Toplumsallaştırma İşlevi

Tutar ve Yılmaz'a (2003:273-277) göre insan toplumsal bir varlıktır ve zamanının çoğunu diğer insanlarla iletişim kurarak geçirir. İlk olarak birey, toplumsal bir ortamda yakın çevresiyle iletişim kurar. Daha sonra belirli bir evre içinde bir araya gelip bilgi, duygu, düşünce alışverişini sürdürerek yaşamlarını devam ettirirler. İletişim toplumsal yapı içerisinde ađ işlevi görür. Bu süreç içerisinde yer alan medya, bireye içinde yaşadığı toplumla bütünleşme olanağı sağlayarak toplumun bir parçası haline getirir (RTÜK, 2007: 26-27).

Aziz (1982:52); bireyin toplumsallaşma sürecinde kitle iletişim araçlarının oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Özellikle radyo ve televizyon aracılığıyla gelişmiş ölkelerin ekonomik, siyasi, kültürel özellikleri henüz gelişmekte olan ölkelere aktarılır ve bu şekilde ölkeler arası yeni bir toplumsal yapı oluşturulur. Aziz'in (1982:52) de söylemiyle bu şekilde ölkeler arasında "değişik bir entelektüel iklim" yaratılmaktadır.

Savaş (2006:2) alışmasında medyanın toplumsallaştırma işlevini, günümüzün değişken yapılı toplumlarında bireylerin birlikte yaşamaları için toplumsal değerlerin alıcılara iletildiği ve bu işleve bağlı olarak kitle iletişim araçlarının toplumdaki çeşitli değerlere canlılık kazandırdığı ve kişiler arası motivasyon sağladığını belirtmiştir.

Aziz (1982: 48-53)'in çalışmasında da belirttiği gibi;

Kitle iletişim araçları topluma bilmediği, gitmediği yerler ve konular hakkında bilgi vererek, dolaysız yaşam deneyimleri ile gelişen insan bilgisinin dolaylı yaşam deneyimleri ile gelişmesini sağlar. Böylece ölkeyi dış dünyaya bağlar, ulusal pazarları genişletir, akrabalık bağları gibi, Orta ağ ilişkileri içinde ve küçük kümeler içinde yaşayan insanların "büyük topluma"; toplumun ise geleneksel toplum yapısından "modernleşen toplum" yapısına geçmesini sağlar.

Şimşek ve İşleyen'in (2014) çalışmalarında ifade ettiği gibi modern toplumlarda, toplumsallaşmanın ilk adımı için 'aile' oldukça önemlidir. "Çocuk ailenin aynasıdır" ifadesinden yola çıkan araştırmacılar çocuğun, yaşadığı çevrenin kültürünü, değerlerini ve daha birçok durumu aileden öğrendiğini vurgulamaktadırlar. Çocuğun ailesinden öğrendiklerini pekiştirip özümseme noktasında okul ve kendini ait hissettiği, etkileşimde bulunduğu toplumsal gruplar da oldukça önemlidir. Bununla birlikte günümüzde başta televizyon olmak üzere kitle iletişim araçlarının da çocuğun toplumsallaşması noktasında en az diğer unsurlar kadar önemli olduğunu söylemek mümkündür (Bahar, 2009:73). Kitle iletişim araçları sayesinde çocuklar toplumun genel yapısı ve işleyişi hakkında temel bilgilere sahip olurlar. Sonuç olarak medya sosyal yapının şekillendirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Her geçen gün etkisini hızla artıran kitle iletişim araçları, günlük yaşantımızı düzenleyerek çevreyi algılamamızı ve bu şekilde de bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır.

2.3. Medyanın Yapısı ve Gücü

Kitle iletişim araçlarının bir noktadan binlerce noktaya aynı anda bilgi ve veri taşıma işlevine sahip olması, gelişen teknoloji ile birlikte medyanın gücüne güç katmıştır. Medyanın sahip olduğu gücün farkına varılması ile birlikte medya kişileri bilgilendirme, eğlendirme ve onların hoşça vakit geçirmelerini sağlamanın dışında, daha birçok işlevler kazanmıştır. Bu işlevler medyayı toplumdaki en baskın güç merkezlerinden biri haline getirmiştir.

"Medya bir yandan sermayenin ciddi kârlar elde ettiği bir sanayi kolu iken, diğer yandan da burjuva sınıfın ideolojik hegemonyasını kurmasının ve sürdürmesinin bir aracıdır" (Dağlı, 2006). Dolayısıyla medya, bu fikir ve düşünceleri bireylere kabul ettirmek için toplumun üzerinde hâkimiyet kurma, kontrol etme ve yönlendirme işlevlerini de üstlenmiştir. Bunu medyanın yanı sıra toplumu oluşturan eğitim, kültür, aile, din, hukuk kurumları da yapar. Dağlı (2006) bugünün koşullarında, bu araçların içinde en güçlü ve etkili olanın medya olduğunu belirtmektedir.

Şahin'in (2012: 21-22) çalışmasında da belirttiği gibi 1980'li yıllardan sonra tüm dünyada ekonomik, politik, kültürel ve teknolojik alanlarda değişimler olmuş bu değişimden toplumdaki birçok yapı ve kurum gibi medya sektörü de etkilenmiştir. Bu etkinin en önemli sonucu medya şirketlerinin büyük ticari işletmeler tarafından satın alınması ile sermayenin medyayı ele geçirmesi olmuştur. Medya sektörü ticari değerlerin üretildiği bir hizmet üretim alanı, bu sektörde çalışanlar ise hareket alanı kısıtlanmış medyanın sektörel işçileridir.

‘Marksist yaklaşıma göre medya, ideolojik arenanın bir parçasıdır ve sınıf görüşlerinin su yüzüne çıktığı bu arenada medyanın kontrolü “tekelci sermaye”nin elindedir’ (Yüksel, 2004:240). “Medya tamamen ekonomik düzeydeki sınıfsal çıkarların, mülkiyet ilişkilerinin üst yapıya taşındığı ideolojik egemenliğin bir kanadıdır. Medya kapitalist ilişkilerin sürdürülmesinde ve kitlelerin biçimlendirilmesinde etkilidir” (Tokmakoglu, 2009).

Medyaya daha az eleştiren ve sorumluluk yükleyen liberal yaklaşıma göreyse medya, toplumun yapısını, kurulu düzenini ve bireyler arasında süre gelen toplumsal ilişkileri bilgi paylaşımı ile düzenleyen, eleştirel özelliği ile sorgulayan ve kamuoyu etkisi ile üretme yeteneğine sahiptir. Bireylere bilgi taşımak amacı ile kullandığı semboller, sayılar, sözcükler ve resimlerden oluşan iletiler yalnızca mesaj özelliği taşımazlar. Aynı zamanda insanların dünyasını yeniden şekillendirmesine ve yeniliklerle tanışmasına yardımcı olurlar. İnsanlar farkında olmadan birçok yenilikle medyadaki ticari reklamlar aracılığı ile tanışır (Arslan, 2015). Yüksel (2004:239) medyanın etki ve gücünü daha da ileriye taşıyarak insanları, “yeni siyasi ideolojilere inanmaya zorlama, belli bir partiye oy verme, daha fazla mal satın alma, kültürel beğenilerini değiştirme ya da bıraktırma, ön yargılarını azaltma ya da artırma, kusur ya da suç işleme, cinsel ahlak standardını değiştirme açılarından ele alarak” genişletmektedir.

Demokrasinin bilinen temel organları olan yasama, yürütme ve yargı dışında medyanın da bu organlar arasında yerini aldığını belirten Türk’e göre (2013:55) medya; kişileri mesajlar yoluyla olaylardan haberdar etme, bilgilendirme, eğitme ve toplumsal sorunlar üzerinde tartışma ortamları yaratabilen gazete, dergi, televizyon, radyo, internet gibi kitlesel iletişimi sağlayan araçların olduğu güçlü bir araçtır. Medya, demokratik ülkelerde demokrasinin yasama, yürütme ve yargıdan sonra en güçlü diğer organı olarak işlev görmektedir. Gerekliğinde halkı temsil etme hükümeti de denetleme görevini de üstlenmiştir. Dolayısıyla bu bağlamda Amerikalı sosyal bilimci Rivers’in (1982:7-20) aktaran Arslan, (2015) saptamalarında da ortaya koyduğu gibi medyanın gücüne yönelik olarak “ikinci ya da öteki hükümet” şeklindeki ifade doğru bir saptamadır.

Diğer üç güç olan yasama, yürütme ve yargının yanılması ve hata yapmasının mümkün olduğunu belirten Erdoğan’a (2013:179) göre toplumsal açıdan belirli bir sorumluluk bilincinde olan medyanın, yapılan her türlü haksızlığa ve adaletsizliğe karşı masum insanlara demokratik açıdan destek olma ve yapılanları eleştirme hatta iptal ettirme gibi birçok faaliyet adına başvurulan bir araçtır.

Özkan (2012) Türkiye özelini değerlendirirken şunları belirtmektedir;

Ülkemizde medya gücünün demokratik toplumlarda olması gerekenden çok daha fazla bir gücü elinde bulundurduğu, hem siyaset hem de ekonomi alanlarında çok etkin olduğu görülmektedir. Türkiye’de medya sektörünün özellikle son yıllarda kârlı bir sektör olmaktan çıktığı, reklâm gelirlerinin azaldığı, hatta kimi medya organlarının yüklü borçlarının olduğu da bilinmektedir.

Şüphesiz medya, son zamanların en güçlü araçlarındandır. Her gün evlerimizde başköşede yer alan televizyon artık yaşam biçimlerimizi, davranışlarımızı, zevklerimiz, eğlencelerimizi değiştirip yeniden şekillendirir hale gelmiştir. Medya bu kadar önemli ve güçlü durumdayken önemli bir durum da gündeme gelmiştir. Bu husus doğrultusunda, gelişme çağındaki çocukların anne ve babalarından çok televizyon ile yüz yüze gelmeleridir. Çocuk medya mesajlarına o kadar çok maruz kalıyor ki neredeyse ebeveynlerden çok medya ninnileriyle büyütülür hale geldi (Şahin, 2012:22). Günümüzde artık bebekler dahi televizyona bağımlı hale gelmiş, telefonu ise elinden düşürmez olmuştur. Dolayısıyla medyanın sahip olduğu bu güç şüphesiz çocuklar üzerinde de gözle görülür etkiler bırakmaktadır.

Medya, çocukları sosyal ve psikolojik olarak birçok konuda etkilemektedir. Özellikle çocukluk evresi, iyi ve kötü ayırımının yapılamadığı, doğru ve yanlışın bilinemediği ya da hangi ürünün gerçek ya da kurmaca olduğunu ayırt edemediği bir dönemdir. Bu açıdan bakıldığında medya, kişilik oluşumunda ve çocuğun sosyal çevresinin gelişiminde olumlu olabildiği gibi olumsuz birçok etkiler bırakabilmektedir (Koçak, 2011:27-28).

Sonuç olarak medya kişilerin sosyal hayatlarına ilişkin yaşantılarında ve davranışlarında güçlü bir etkiye sahiptir. Sadece bireyler değil, bütün toplum ve kültür medyanın etkileme alanı içerisinde. Medya gücünü özgür, bilimsel, akılcı ve eleştirel düşünebilen bireylerden almalıdır. Medya, gerçekler karşısında yansız ve tarafsız duran, var olan ilkelerinden vazgeçmeden gerçekleri olduğu gibi ortaya koymalıdır. Bir anlamda toplumun vicdanın sesi, adaletin savunucusu, bağımsızlık ve huzurun bekçisi olmalıdır. Kişisel menfaatleri ve beklentileri için medyanın gücünü kontrol edenler aslında toplumun ve medyanın gücünü kendi ellerinde bulundurmak istemektedirler. Medyanın elinde bulundurduğu güç toplumun yararına kullanıldığında sevgi, barış ve huzurun kaynağı olacağı gibi, kişisel gücün medyası haline geldiğinde ise adaletsizliğe, kargaşaya ve hukuksuzluğa sebep olacağı unutulmamalıdır.

2.4. Medya ve Çocuk

Günümüzün en etkili ve temel unsurlarından olan kitle iletişim araçları ya da son yıllarda en çok kullanılan adıyla medya, teknolojinin hızla ilerlemesiyle beraber toplumdaki var olan gücüne güç katarak toplumsal döngünün en önemli parçası haline gelmiştir. Medyayı ifade eden televizyon, internet, yazılı basın gibi teknolojik araçlar kültür yayıcı unsurlar olmaktan öteye geçmiş, yaşama yön veren, kültürleri belirleyen güçler haline gelmişlerdir (Avcı, 2010:126).

Medya bu gücü sayesinde yaşamımızın her alanında bizlere birçok konuda imkânlar sunarken, yetişkinler tarafından kurgulandığı, çocuklar işin dışında bırakıldığı ve onlar için çeşitli tehlikelerin yer aldığı süreç de, çocuk ve medya ilişkisini de sorunlu ve incelenmesi gereken durum haline getirmiştir.

Özellikle çocukluk evresi, iyi ve kötü ayırımının yapılamadığı, doğru ve yanlış bilinemediği ya da hangi ürünün gerçek ya da kurmaca olduğunu ayırt edemediği bir dönemdir. Bu açıdan bakıldığında medya, kişilik oluşumunda ve çocuğun sosyal çevresinin gelişiminde olumlu olabildiği gibi olumsuz birçok etkiler bırakabilmektedir (Koçak, 2011:27-8). Çocukların sosyal, psikolojik ve zihinsel açıdan yetişkinlere oranla tam gelişmemiş olmaları, yaşadıkları ya da gördükleri şeyleri neden sonuç ilişkisi çerçevesinde anlamlandıramamasına, izlediklerinin etkisinde daha kolay kalmalarına ve bunları çevrelerine yansıtmalarına yol açmaktadır (Avcı,2010:126-7).

Çocuk yaşadığı formal ve informal olarak tanımlanan iki farklı öğrenme ortamında bir takım tutarsızlıklar yaşayabilir. Çocuk bir yandan okul ortamında programlı bir eğitim sürecinden elde ettiği bilgi içeriğinden geçerken, bir yandan da medya tarafından herhangi bir sınıflama ya da sınırlamanın olmadığı yetişkinlere ait içeriklere de ulaşma imkânı da bulabilmektedir (Çakmak, 2013:212). Dünya nüfusunun yarısından çoğu, Türkiye nüfusunun ise üçte biri 18 yaşın altında, yani çocuk olduğu halde, medyanın kapsadığı konuların çok az bir bölümü çocuklarla ilgilidir. Medyada çocuklara uygun olarak hazırlanan programların yeterli düzeyde olmaması, çocukların kendilerini iyi bir şekilde medyaya aktaramadığı dolayısıyla da seslerini tam olarak duyuramadıklarının işaretidir.

2.4.1. Televizyon ve Çocuk

Medya araçları arasında şüphesiz en yaygın olarak takip edileni televizyondur. İnternet ağlarının hızla gelişmesi ve tüm dünyayı kuşatması dahi televizyonun takip edilme oranlarını henüz geçememiştir. Bugün televizyon aracılığıyla insanlar kilometrelerce ötedeki olaylardan haberdar olabilmektedir.

Televizyon milyonlarca insanı etkileme gücüne sahip olması ile birlikte onlara geniş eğlence imkânları sunabilmektedir. Televizyonun bu özelliği nedeniyle diğer kitle iletişim araçlarına oranla tercih edilme oranı bir hayli yüksektir (Koçak, 2011:32). Televizyonun günümüzde geniş kitlelere ulaşabilen bir araç olması onu diğer bir kitle iletişim araçlarının bir adım önüne taşımaktadır. Televizyonun birçok işlevi olmakla beraber önde gelen işlevleri arasında eğlendirici ve öğretici nitelikleri örnek olarak gösterilebilir.

Bunlara ek olarak televizyon, kişinin özüne dönük bilgiler elde etmesine, kişilik gelişimine ortam hazırlayan, yeri geldiğinde de izleyenlere eleştirel düşünme imkânı veren önemli bir araçtır (Öztürk ve Karayağız, 2010).

Televizyonu kendine özgü bir medya olarak bütünüyle ele alan teorisini oluşturma konusunda ilk önemli çıkışı M. McLuhan “Understanding Media” adlı eseriyle yapmıştır. McLuhan, televizyonun kitlesel anlamda yaygınlaştığı ve Amerika'da günlük hayatın akışını belirlemeye başladığı 1960'lı yıllarda kaleme aldığı bu eserinde, program içeriklerinden çok televizyonun teknik işlevselliği ve yapısı üzerinde durmuş, mesajı aracın kendisiyle özdeşleştirerek, televizyon ve diğer elektronik araçların insanın merkezi sinir sistemini genişlettiğini ileri sürmüştür. (McLuhan, 1965: 22-32'den aktaran Şentürk, 2009: 187).

Günümüz dünyasında hemen her yaş grubundan insan televizyon izleyicisi konumundadır. Ancak televizyonun en büyük izleyici kitlesini oluşturanlar arasında çocuklar ilk sırayı almaktadır. Yetişkinler televizyon karşısında kısmen de olsa bilinçli ve istekli bir tavır sergileyebilmektedirler. Çocukların televizyon karşısında daha pasif bir konumda olmaları, televizyon ve çocuk ilişkisini öncelikli ele almayı gerektirir. Çünkü televizyon her tür değerden bağımsız, bütünüyle nesnel bir araç değildir. Bu durumda televizyonda her durumda olumlu ya da olumsuz bir mesaj yer alır. Çocuklar, televizyonun içerdiği bu mesajlarla, yetişkinlere kıyasla daha çok büyüklerin dünyası tarafından etki altına alınmaya daha açık bir haldedirler (RTÜK, 2007: 45).

Televizyonun eğitsel açıdan kullanımını göz önünde bulundurulduğunda, çocuklar açısından birçok uyarıcı faktör içermesi onu önemli bir araç haline getirmektedir. Televizyon, hareket, renk ve sesi birleştirerek o yaştaki çocukların ilgisini çekmekte, birden fazla duyuya yöneldiği için etkisini artırmaktadır. Uyarıcı zenginliğinin yanında bu uyarıcıların bir bütün oluşturacak biçimde sunulması da büyük önem taşımaktadır.

Televizyonun çocukları etki altına almasında tek etken, çocukların televizyon programlarına dikkatli olmadıklarını belirten Öcel'e (2002:268) göre sürekli çalışmak zorunda olan anne babanın ilgisizliği ve zamansızlığı nedeniyle çocuğu televizyon karşısında unutması, televizyonun da artık sinema gibi çocuğu bir tüketim aracı olarak görmesi nedeniyle çocuklara yönelik yayınların artırılması ve etkinleştirilmesi de büyük önem taşımaktadır

Yaşamları üzerinde önemli bir güce sahip olan televizyon yoluyla çocuklar, olumlu düşüncelere erişebildikleri gibi olumsuz birçok düşünce ve davranışa da erişebilirler. Dolayısıyla çocuklar bilişsel düzeyleri yaşadıklarını sorgulama konusunda yetişkinlerin bulunduğu düzeyde değildir. Dolayısıyla gördükleri ve yaşadıkları olayların etkisinde daha kolay kalmalarına ve bunları da kendi hayatlarına yansıtma yoluna açmaktadır (Altınkılıç ve Özkan, 2014:192). Çocuklar, televizyonda gördüklerine ve duyduklarına karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı sergilemeden alıp taklit ettiklerinden dolayı, televizyon karşısında en savunmasız kitleyi oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla televizyon çocuklara toplumsal şiddet, cinsellik, yozlaşma ve zararlı maddelere yönelim gibi kötü alışkanlıkları kazandırmada bir rol görevi üstlenmiştir. Televizyonun olumsuz yönlerinden bir diğerine bakıldığında ise toplumun ahlak kurallarını yok sayması ya da çocukları yaşlarına uygun olmayan görüntüler ve olaylarla yüzleştirmesidir. Bu açıdan bakıldığında ahlaki bozulmaların temelinde çocuklara yönelik yapılan cinsel içerikli yayınların geldiği görülmektedir (Doğan ve Göker, 2012:8-9).

Aral ve Aktaş'ın (1997:101-102) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; diğer ülkelerle karşılaştırıldığında daha düşük de olsa, ülkemizde çocuklar günde yaklaşık olarak 1-2,5 saat arası televizyon izlemektedirler. Aral ve Aktaş (1997:101) bu durumun nedeninin ülkemizde verilen ders müfredatlarının diğer ülkelere oranla daha yoğun olması ve öğrencilere verilen ev ödevlerinin fazlalığından kaynaklandığı belirtmişlerdir.

Çocukların televizyon izlemeye, oyun oynama, kitap okuma ve diğer etkinliklere ayırdıkları zamandan daha fazla zaman ayırmalarında bilinçli bir şekilde televizyon izleme davranışının tam anlamıyla yerleşmiş olmaması, televizyonun daha çekici eğlendirici olması ve ailelerin çocukların televizyon izlemeleri konusunda yeterince yönlendirici ve kontrol edici davranmamalarının etkili olduğu iddia edilebilir.

RTÜK tarafından çocuk ve medya hareketi kapsamında gerçekleştirilen Türkiye’de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması bulgularına göre; araştırmaya katılan öğrencilerin hafta içinde genel olarak televizyon izlediği saatler araştırmaya katılan katılımcıların yarısından çoğunun 18.00-21.00 saatleridir. Bu zaman dilimi genellikle tüm aile bireylerinin evde olduğu akşam yemeği vaktine denk gelmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların % 38,6’sı televizyonu vakit geçirmek amaçlı izlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların % 21,3’ü eğlenmek için, % 18,6’sı bilgi edinmek için televizyon izlediğini dile getirmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların izlemekten hoşlandıkları program türleri sıralandığında ise % 28,7 oranı ile çizgi filmler, % 20,5 ile yarışma programları ve % 15,6 ile yerli diziler ilk sıralarda yer almaktadır (Habertürk, 2013).

RTÜK’ün araştırmasında çocukların izledikleri programlar arasında çizgi filmlerin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu duruma farklı açıdan bakan Koçak (2011:45), çalışmasında çizgi filmlerin renkli ve hareketli oluşunun çocukları eğlendirdiğini fakat çizgi filmlerin tamamının görüldüğü kadar masum olmadığını belirtmektedir. Çünkü yayınlanan çizgi filmlerde şiddet sahnelerine ve birçok özentili karakterlere sıkça yer verilmektedir. Bu yönleriyle çizgi filmler bir taraftan çocukların eğlenmelerine sağlarken diğer taraftan çocukların bilinçaltına şiddetin eğlendirici bir şey olduğunu işlemektedir. Çocukların önemli dönemleri olan kritik dönemleri göz önüne alındığında çizgi filmlerde gösterilen karakterleri örnek almaları görüldüğü kadar masum kalmamaktadır. Çizgi film karakterlerinin bilinen bir özelliği de bu karakterlerin ne yaşarlarsa yaşasın ölmediği, zarar görmediği düşüncesidir. Özellikle henüz kurmaca ve gerçek arasındaki ayrımı yapamayan çocuklar için çizgi filmlerin bu yönü büyük risk taşımaktadır. Çocuklar bu karakterleri örnek aldıklarında, onların davranışlarını sergileyebilmekte ve karşısındaki kişi ya da kişilerin zarar görmeyeceği gibi yanlış bir düşünceye sahip olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında televizyonun çocuklar üzerindeki etkilerinin küçümsenemeyecek kadar çok olduğu açıktır. Her ne kadar televizyon, çocukların kelime hazinelerini zenginleştiren, yayınlanan çocuk belgeselleri sayesinde farklı kültürel özellikleri öğrenmelerini sağlayan, hayal gücünü geliştirici birçok olumlu özellikleri bir arada barındırır da kontrolsüz izlenildiğinde bir o kadar zararlı etkiyle karşı karşıya bırakacaktır.

Aral ve Aktaş'ın (1997:105) çalışmalarında da belirttiği gibi televizyonun çocuk üzerindeki olumsuz etkilerinin çoğu, bilinçli bir ebeveynler sayesinde en aza indirilebilir. Dolayısıyla ilk olarak televizyon izleme süresi ve içeriğinin denetlenmesi gerekecektir. Ebeveynler çocuğun televizyon karşısında her tür programı izlemesini engelleyebilir. Bunun için yeri geldiğinde anne ve babalar da televizyonu kapatarak onun yerine müzik dinlemek ya da kitap okumak gibi farklı uğraşlarla rol model olabilirler. Çocuklara uygun olan eğitsel içerikli programlar ebeveynle birlikte izlenerek program hakkında analiz yapılarak bir sohbet ortamı oluşturulabilir.

Çocuklar için hazırlanan televizyon programlarında eğitsel bir yöntemin izlenmesi ve somut örneklerle konunun çocuklara yaşatılarak aktarılması, bu yayınlar aracılığı ile çocuklara toplumsal değerlerin aktarılması ve ailelerin çocukların izleyecekleri programlar konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Öcel (2002:280), çocukların televizyon karşısında karşılaştıkları rahatsızlıklardan korunmaları için uzman tarafından önerilen yolların son derece açık ve kolay görüldüğü belirtmektedir:

- Çocukların, yalnızca kendilerine yönelik yayınları izlemelerine izin verilmelidir.
- Uzun süre ekran başında kalmaları engellenmelidir.
- Televizyon izlemek, kesinlikle çocuğa bir ödül olarak sunulmamalıdır.
- Ekran, kesinlikle bebek bakıcısı ya da uyumaya yardımcı bir gereç olarak kullanılmamalıdır.

Televizyonun bilinçli bir şekilde kullanıldığında aileye, okula ve topluma yardımcı olabilecek bir araç konumunda olduğu da unutulmamalıdır. Televizyon basit, sıradan bir araçtır. Biz insanlar tarafından ona bir anlam yükler yeniden biçimlendiririz. Dolayısıyla televizyon, bir araç olarak tek başına iyi ya da kötü niteliklerine sahip değildir. Onu iyi ya da kötü olması, kullanım amacını gösterir (RTÜK, 2007:47). Savaş'ın (2006:5) çalışmasında da belirttiği gibi kitle iletişim araçlarının en etkilisi televizyonun işlevselliğinin artırılması ve daha nitelikli yayınların yapılması ile insanların bilgi birikimlerinin artırılması amaçlanmalıdır. Böylelikle de, olay ve durumlar karşısında analiz edebilen, eleştirel düşünme gücüne sahip bireylerden oluşan bir toplumun oluşması mümkün olabilir. Kitleler kendilerine sunulan her şeye körü körüne inanmak yerine gerçek olanın ne olduğunu sorgulaması gerekmektedir. Kitle iletişim araçlarından yayılan ticari değerli niteliksiz yayınlar karşısında daha duyarlı olunmalı, yapılan yayınların eleştirilmesi ve bu konuda ses getirecek bir kamuoyu oluşturulması gerekli görülmektedir.

2.4.2. İnternet ve Çocuk

İnternet, tüm dünyayı ele geçiren ve milyonlarca bilgisayarı telefon hatları ve uydu bağlantıları aracılığıyla birbirlerine bağlayarak oluşturulan bağlayan ağlar toplamıdır. 21. yüzyıl başı itibariyle 287 milyonu aşkın insanın kendi arasında etkileşime girdiği, bilginin değiştirilip yeniden üretildiği bir topluluktur (RTÜK, 2007:98).

Kuzu (2011: 10) çalışmasında ülkemizin ilk tanıştığı 90'lı yıllardan günümüze toplumun çoğu kesiminin ilgisini çeken ve hızla değişime uğrayan internetin, ülkemizde de toplumsal yapının değişiminde önemli rollerinin olduğunu belirtmiştir. İnternet dünyayı küreselleştirdikçe bizlerde ülke olarak bu sürecin içerisine dahil olmakta geç kalmamışız ve artık yeni bir nesil olan internet nesli ortaya çıkmıştır. Bu dönemde öğrenciler önce öğrenen daha sonrada yeniçağ öğrenenleri olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Süreç bu kadar hızlı ilerlerken evlerimize internetin girişi ise çok sessiz ve hızlı bir şekilde olmuştur.

Günümüzde internet kullanımının kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu belirten Cömert ve Kayıran'a (2010:168) göre, ülkemizde sosyal yaşamı etki altına alan internet, çocuklardan gençlere kadar nüfusun büyük çoğunluğunu üzerinde hakim olmaya başlamıştır. Bu teknolojik gelişmenin çocuk ve ergenlerin psikolojik durumları üzerine sonuçlarını belirlemek ve bu sonuçları önlemek adına alternatif yollar geliştirmek zorunlu hale gelmiştir. Cömert ve Kayıran (2010:168), alan yazında bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmaların hız kazandığı belirterek, aileler, çocuklar ve ergenlerin daha iyi yetişmesi adına kontrollü bilgisayar ve internet kullanımının eğitim amaçlı olarak desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ebeveynlerin birçoğunun bilgisayar ve internet kullanımı konusunda yeterince bilinçli olmadıklarını belirten Cömert ve Kayıran'a (2010:168) göre çocuklar ve ergenlerde aynı şekilde bilgi teknolojilerini doğru kullanmaya henüz hazır olmamakla birlikte karşılaştıkları karmaşık bilgiler karşısında nasıl tepkide bulunacaklarının da farkında değillerdir.

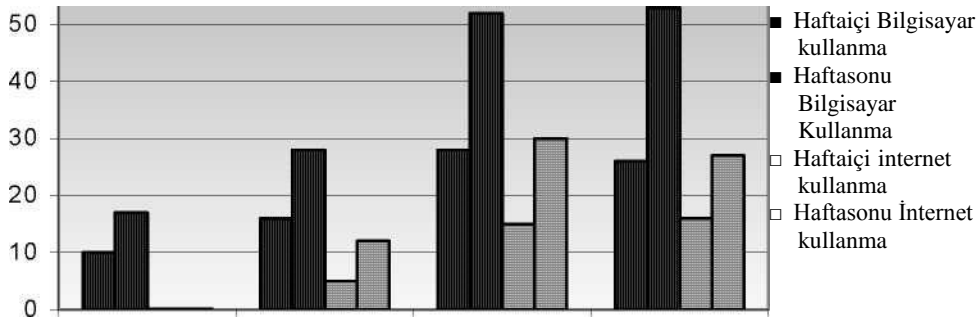
Yaşamı kolaylaştırmanın yanında kişiler arası iletişimin artmasını, bilgiye hızlı erişimi ve daha birçok konuda günümüzün vazgeçilmezi haline gelen internet kullanımı beraberinde getirdiği olumsuzluklarla artık daha fazla üzerinde durulması gereken bir konu haline gelmiştir (Ekşi ve Ümmet, 2013:93-94). Dolayısıyla internetin çocuk ve ergenler için olumlu yanlarının olduğu görmezden gelinmemelidir. İnternetin etkili kullanımı ile çocuklar, zaman ve mekân kısıtlaması olmadan istenilen her an ve her yerde bilgiye ulaşabilmekte hatta kendi yaptıklarını da tüm dünyaya ulaştırabilmektedirler (Orhan ve Akkoyunlu, 2004:107).

Bunların dışında çocuk ve gençler, bilgisayar ve internet kullanırken çok çeşitli riskler ve güvenlik tehditleri ile karşı karşıya kalırlar. Bu konu, hiç bir şekilde göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bir ebeveynin ya da eğitimcilerin görevi, çocuğa sadece bilgisayar ve internet gibi ortamları tanıtmak ve bu ortamlara erişimlerini sağlamak olarak tanımlanamaz.

Normal olarak bir ebeveynin, çocuğunu kendisi olmadan evin dışında birçok tehlikeyle karşı karşıya bırakmamak adına, nerede kiminle olduğunu bilmesi gerekiyorsa; birçok tehlikeyi içerisinde barındıran ve sınırları belirli olmayan internette, çocukların kontrolsüz bir şekilde bırakılması durumunda tehlikeli sonuçlara maruz kalmamaları açısından ailelerin bu konuda da oldukça hassas davranmaları gerekmektedir (Canbek ve Sağıroğlu, 2007: 34) .

Kuzu (2011: 19) araştırmasında çocukların internet kullanım süreleri artmasına paralel olarak aileleri ile geçirdikleri zamanın da azaldığını belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında internetin aile içi şiddeti artırdığı, kişiler arası iletişimi fazlasıyla etkilediği, günlük ilişkileri daha çok yavaşlattığı ve zaman kavramının yitirildiği çocuğun sosyal çevresinin tamamen bilgisayar olduğu şikâyetini de anlamlı ölçüde artırır.

Eşgi (2014:824) yapmış olduğu çalışmasında internet ile ilgili önemli bir noktaya değinmektedir. Ona göre internet bugün, bilgi ve iletişim kaynağı olmanın ötesine geçmiş ve insanlarda bağımlılığa kadar gitmiştir. İnternet bağımlılığı üzerine yapılan araştırmalar da şunu gösteriyor ki; bağımlılık dünyada her geçen gün hızla artmaktadır. İnternet bağımlılığının birçok nedeni olmakla birlikte Ekşi ve Ümmet'e (2013: 95) göre çocuklar ve gençler arasında internet kullanımının artmasında ve bunun bir bağımlılık haline gelmesinde, aile içi iletişimsizlik ve buna bağlı olarak çocukların aileleri ile kuramadıkları sosyal bağları internet üzerinden kurmalarının etkili olabileceği ileri sürülmektedir. Konuyla ilgili medyada birçok haber yapılmakta ve sorunun bir başka boyutuna dikkat çekilmektedir. 2009 yılında yapılan benzer bir haberde; çocuklar arasında salgın haline gelen internet oyunlarını oynayanların sadece bağımlı olma tehlikesiyle karşı karşıya olmadığını, aynı zamanda bu oyunlar için çocukların okullarını bıraktığı ve kavga edip şiddete dahi başvurduğu belirtilmektedir (Kaçmaz, 2009).



Şekil 2: Çocukların Yaşlarına Göre Hafta içi ve Hafta sonu Bilgisayar ve İnternet Kullanmaya Harcadıkları Süre (Arnas, 2005: 62).

Demirel, Yörük ve Özkan'ın (2012: 67) da belirttiği gibi internet filtreleri çocukların ve gençlerin internetin risklerine karşı korunmasında bir yoldur ancak tek başına yeterli değildir. Çünkü artık çocuklar ve gençler internete istedikleri her yerden kolaylıkla girebilmekte ve bu durum ebeveyn kontrolünü iyice zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bu konu hakkında yerinde çalışmalar yapılmalı ve çocukların ve gençlerin daha bilinçli ve etkili internet kullanımını desteklemek amacıyla yeni stratejiler geliştirilmelidir. Burada sadece internet filtrelerinden yararlanarak çocukları ve gençleri korumaya çalışmaktan ziyade bunun yanında internette karşılaşılan risklerle nasıl başa çıkılabileceği öğrenmek ve bu konuda bilinçlenmek en etkili yol ve yöntem olarak görünmektedir.

2.4.3. Radyo ve Çocuk

Kılıç (2014: 64) çalışmasında güncel Türkçe sözlükte yer alan radyonun tanımına şu şekilde yer vermiştir. "Elektrik dalgalarının özelliğinden yararlanarak seslerin iletilmesi sistemi, bir başka ifadeyle, elektrik dalgalarıyla düzenli olarak yayın yapan istasyon ve bu istasyonun programlarını düzenlemekle görevli kuruluştur." Kulağa hitap eden bir iletişim aracı olan radyo, mesajları sözlü olarak iletmektedir. Bu sayede radyo vasıtasıyla mesajlar kısa zamanda çok geniş kitleye ulaştırılabilmektedir. Kişinin bir radyoya sahipse herhangi bir ilave bir ücret ödmeden mesajlara sürekli olarak ulaşabilmesi radyoyu önemli bir kitle iletişim aracı yapmaktadır. Diğer yandan radyo okuma yazma bilmeyi gerektirmediğinden ve sözlü iletileri taşıdığından, her kesimden insana rahatlıkla ulaşabilmektedir.

Teknolojik gelişmelerin sağlamış olduğu özelliklerle birlikte radyonun boyutlarının küçülmesiyle daha çok tercih edilen bir kitle iletişim aracı olmuştur. Bu şekilde radyolar evlerin dışında da kolaylıkla ulaşıp dinlenebilir hale gelmiştir.

Tokgöz (1987:148-149) çalışmasında radyoyu şu şekilde ele almıştır;

2. Dünya Savaşından 1960'a kadar geçen yıllar içinde olgunluğunun doruk noktasına erişen radyoculuğun, 1950'lerden itibaren yaygınlık kazanan televizyon ile karşı karşıya kalmıştır. Bir yandan, televizyon karşısında kendisini yenilemeye çalışmış, diğer yandan izleyicilerini televizyona kaptırmamak için amansız bir mücadele vermiştir. İyi ve nitelikli haber programların hazırlanması, özellikle A.B.D.' de 24 saat boyunca haber verme hizmetlerini sunma yoluyla, 1960'lardan itibaren radyo artık ev de bir elektronik araç olmaktan çıkmış, kişinin dostu, arkadaşı olmuştur.

Öcel'e (2002:182) göre görsel iletişimin henüz tam olarak baskın bir duruma geçmediği bir dönemde çocuk için duymak ve somut şemalar yapmak çok önemlidir. Çocuğun radyo ile olan bağı, diğer iletişim araçları ile olan bağdan çok farklı bir gelişim sergileyebilmektedir.

Çalışkan (2011: 37) yapmış olduğu çalışmasında radyonun öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğuna değinmiş ve radyonun özellikle ilköğretim öğrencilerin üzerinde dil gelişimlerine ve kelime dağarcığının zenginleşmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca radyo sayesinde öğrencilerin dinleme alışkanlıkları kazandığının da altını çizmiştir.

Radyonun bu gibi özelliklerinin yanında Öcel'in de (2002:185) belirttiği gibi, radyonun görüntüden değil sestem ibaret olması, hazırlanan programların azlığı veya teknik olanaksızlıklardan dolayı çocuklara yeterince ulaşamaması gibi sebeplerden dolayı çocuklar üzerinde diğer kitle iletişim araçlarına oranla daha az etkilidir. Öcel'e (2002:185) göre yurt dışında çocukların kendilerinin doğrudan yayına katıldığı ve program yapımlarından sunumlarına kadar öncelikli olarak rol aldığı yerel radyo istasyonlarının benzerlerinin ülkemizde kurulması durumunda diğer kitle iletişim araçlarındaki etkililik oranını ne derece yakalayacağı kestirilememektedir. Öcel (2002:185), ülkemizde hem sözü edilen sistemle ilgili alt yapının hem de bunu üstlenebilecek girişimcilerin olmaması nedeniyle radyoda çocuk yayınları çok uzun bir dönem ihmal edilerek sadece çocuk saati programları ile kısıtlı kaldığını belirtmiştir.

RTÜK'ün Gerçekleştirdiği "Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması" sonuçlarına göre çocukların % 66,4'ü hiç radyo dinlemezken, % 7'si radyoyu sıkça dinlediğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar radyo dinleme amaçlarını müzik dinlemek, can sıkıntısını gidermek, vakit geçirmek, bilgi edinmek, eğlenmek ve haber almak şeklinde sıralamışlardır (RTÜK, 2013b). Bu sonuçlarında gösterdiği üzere ülkemizde radyo dinleme oranları oldukça az durumdadır.

Senemoğlu (2009: 46-48) çocukların öncelikle somut düşünmeye alışmaları ardından soyut düşünce sistemine uyum sağlamaları gerektiğini belirtirken, Öcel (2002:186) bu ifadeyi destekler nitelikte radyonun çocuklar açısından ilginç ve gelişimlerine uygun bir iletişim aracı olmadığını vurgulamıştır. Dolayısıyla radyo yayınlarının çoğunda çocukları hedefleyen programlar yoktur ya da yok denilecek kadar az yer almaktadır. Öcel'e (2002:186) göre radyo çocuklara yabancı bir iletişim aracıdır. Dolayısıyla yapılan araştırmaların sonuçları ve araştırmacıların radyo hakkında ki görüşleri incelendiğinde günümüzde radyo hem yetişkinler hem de çocuklar açısından fazla tercih edilmeyen bir kitle iletişim aracı olarak görünmektedir.

2.4.4. Gazete ve Çocuk

Yazılı kitle iletişim araçlarından olan gazeteler, toplumunu bilgilendirmek, fikir sahibi olmak, halkı yönetmek, eğlendirmek, davranış değişikliğinde bulunmak gibi birçok alanda etkili olmuştur. Kılıç (2014: 54) çalışmasında gazetelerin kamuoyuna önderlik yapabilme özelliklerine sahip olduğunu bunu da hali hazırda doğru, güncel ve tarafsız haberler ile yaptıklarına değinmiştir. Bugün insanlar gazeteler aracılığıyla, dünyada, yaşadıkları ülkede ya da çevrede olup biten olaylar hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. “Gazetenin toplumsal hayattaki etkinliği, toplumun adeta gözü, kulağı ve beyni olması sonucunu da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası bağlamda gerçekleşen olay ve olguların bildirilmesi ve anlamlandırılmasında gazeteler önemli roller üstlenmektedir” (Işık, 2008: 44).

Gazetenin teknolojik bir kurum olarak gelişmesini Gutenberg ve onun matbaayı icat eden teknolojisidir (Çağlak, 2013: 59). Asıl gelişimi ise 19. yüzyılın sonlarında başlamasına rağmen sözlü veya elektronik basının oluşması, gelişmesi, gazeteciliğe yönelmeler 20. yüzyılda gerçekleşmiştir (Tokgöz, 1987). Gazeteciliği sadece haber almak ya da gündem ile ilgili bilgi edinmek amacıyla ve gazetelerden yararlandıkları haberleri doğru ve tarafsız bir şekilde almak isteyen okuyucu kitlesi, kendi isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun gazeteleri tercih ederler. Başka bir okuyucu kitlesi de, gazetelerin yoğun haber bültenlerinden sıkılan, araştırmaya dayalı haberlerin daha sınırlı olduğu, daha çok eğlenceli, bol renkli fotoğraflı ve içeriğiyle kişiyi daha olumlu etkileyen gazeteleri olan kitle gazetelerini tercih etmektedirler.

Yücedoğan (2012a:155-156), gazetelerin 20. yüzyılın başlarından itibaren toplum tarafından gördüğü saygınlığın kaybolmaya başladığı; yapılan çeşitli araştırmalarda meslek dalları içinde gazeteciliğin ve meslek sahipleri arasında gazetecilerin ciddi bir değer ve inandırıcılık kaybına uğradığıının altını çizmiştir.

Bu ifadeyi tiraj rakamlarına döken Erdoğan'ın (2005:288) araştırmasına göre, 10-16 Ocak 2005'de, Posta 517.000, Zaman 506.000, Hürriyet 493.000, Sabah 376.000, Milliyet 315.000 ve Cumhuriyet gazetesi de 55.000 satmıştır. Erdoğan bu bağlamda bütün gazetelerin toplam satışının ise 4,7 milyon gibi düşük bir seviyede kaldığını da eklemiştir. Türk basınında her geçen gün çözümlenmesi gereken birçok sorunla karşılaşmaktayız. Bunların bir kısmı basının işleyişindeki çarpıklıklardan, bir kısmı da ülkenin içinde bulunduğu genel ideolojik durumun getirdiği şartların basına yansımalarından kaynaklanmaktadır.

Bu durum özellikle de kaliteli haber ve haberciliği son derece olumsuz etkilemekte ve doğru, tarafsız haber anlayışını ortadan kaldırmaktadır (Yücedoğan, 2012a:161). Öcel'e (2002:315) göre günümüz Türkiye'sinde çok sayıda gazete basılmakla beraber, büyük kitleler üzerinde etkili olabilen, modern gazete sayılabilecek gazetelerin sayısı parmakla sayılabilecek kadar azdır. Okuma yazma oranının hala düşük düzeyde olması gazetelerin etkinlik yönünden kitaplar ve dergiler gibi, radyo ve televizyonun arkasından gelmesine neden olmaktadır.

Öcel (2002:315), çocukların süreli yayın okuma alışkanlığının yetişkinlerle paralel olduğunu ve yetişkinliklerin okuma alışkanlığıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ona göre genel kanı, toplumsal açıdan yetişkinlerin sosyal ve eğitim düzeyleri açısından gazete okuma alışkanlıkları nasıl ve ne yönde gelişıyorsa, çocuklar da bir şekilde bu alışkanlığı devam ettirmektedirler. Dolayısıyla Türkiye'de gazete okuma alışkanlıkları düşünöldüğünde çocukların kitap, gazete, dergi vb yazılı iletişim araçlarını çok kullanmadığı görölmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MEDYA OKURYAZARLIĞI

1980 sonrası iletişim alanında yaşanan yapısal değişiklikler ve bu değişikliklerle birlikte kitle iletişim araçlarının üzerindeki etkisi, izleyicinin medya karşısındaki duruşunu değiştirmesini gerekli kılmıştır. Hükümetlerin korumacı politikalarla çıkardıkları yasalar çoğu zaman bireyi medyanın zararlarından koruyamamış ya da yetersiz kalmıştır. Neredeyse insan hayatının tümünü etkileyen medyaya karşı birey, özündeki eleştirel tavrı çıkarmalı ve iyi bir medya okuryazarı olmalıdır. En basit anlamda medya okuryazarlığı; kitle iletişim araçlarıyla bize ulaşan her bilgiyi doğru kabul etmemektir. Medyayı bilinçli bir şekilde anlayabilmenin ilk şartı ise iyi programlanmış öğrenci merkezli medya eğitimiyle mümkün olacaktır (Seylan, 2008: 40).

Medya okuryazarlığı son yarım yüzyıl da özellikle Batılı ülkelerde ilköğretim düzeyinde önemszenmekte ve yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Türkiye’de 2004 yılından sonra eğitim programlarına alınmış ve ilk kez seçmeli ders olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine verilmeye başlanmıştır. Dersin programa yerleştirilmesi Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından medya okuryazarlığı konusunun 20–21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen İletişim Şurası’nda dile getirilmesi ve konuya Şura’nın sonuç bildirgesinde yer vererek, Türkiye’de konuya yönelik ilk kurumsal vurgulamayı yapması ön ayak olmuştur(Altun,2009: 98).

Kanadalı araştırmacı Harold Lasswell, hipodermik şırınga (deri altı iğne) teorisinde, sürekli bir biçimde kitleler üzerinde gönderilen medya mesajların deri altına enjeksiyon yapan bir iğne gibi direkt etki yarattığını savunmaktadır. Bu durum birçok hastalığa karşı bağışıklık kazanması amacı ile aşılana çocuklarımızın medyanın güçlü ve direk etkisine karşı da korunması gerekmektedir. Medya, izleyicileri üzerinde anlık, direkt ve güçlü bir etki yaratmaktadır(Öncül, 2012). Bu durum erken yaşlarda, savunmasız izleyicilere dönüşen medya takipçilerinin iletilen mesajları doğru anlamaları, süzgeçten geçirmeleri ve tekrardan çözümleyip kavramaları konusunda yardım almalarını gerektirmektedir. Tam olarak bu noktada belirtilen amaca hizmet için medya okuryazarlığı kavramı sürecin içerisinde yerini almaktadır (Alagözlü, 2013:5).

3.1. Medya Okuryazarlığı Kavramı

Medya okuryazarlığı konusuna farklı boyutlarıyla yaklaşan, konunun farklı yönlerini ön plana çıkaran çeşitli tanımlamaları ele almak çalışmanın önemi açısından yerinde olacaktır. Koçak’ın (2011:78) çalışmasında da belirttiği gibi “Medya okuryazarlığı” kavramı İngilizce’de *media* ve *literacy* sözcüklerinin karşılığı olarak belirtilmektedir.

“Medyayı okumak” olarak da ifade edilebileceği gibi burada okumak diye adlandırılan şeyin aslında medyayı “anlamak, anlamlandırmak” olduğu da düşünülebilir. Koçak’a (2011:78) göre “medya okuryazarlığı” kavramı medyayı anlama, anlamlandırma ve yeniden yazma, yani medya mesajlarını kişinin kendisine göre yeniden oluşturabilmesidir.

Alagözlü (2013:6) medya okuryazarlığını, günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olan medya tarafından sunulan sayısız mesajın alıcılar tarafından algılanabilmesi olarak ifade etmektedir. Burada algılamadan kast ettiği şey, medya tarafından sunulan içeriğinin analiz edilmesidir. Böylece medya mesajlarına maruz kalanlar bu mesajların kendileri için bir anlam taşıyıp taşımadığını ve mesajlarda iletilmek istenen unsurları belirleyebileceklerdir. Alagözlü’ye(2013:6) göre medya okuryazarlığı, medya araçlarının etkin bir şekilde kullanılabilmesini de amaçlamaktadır. Sadriu’a (2009:73) göre medya okuryazarlığı farklı teknoloji ve toplumsal ilişki içerisinde iletişim teknolojilerini anlama kaynağını, kullanılan kodları ve iletileri seçerek farklı yaklaşımlarda bulunmayı aynı zamanda yorumlamayı amaçlamaktadır.

1992’de Aspen Institute’de gerçekleşen konferansta, medya okuryazarlığı, “büyük çeşitlilik gösteren formlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Özonur ve Özalpman, 2009:196). Çeşitli bağlamlarda ve çeşitli biçimlerdeki medya iletilerine erişerek bu iletileri doğru algılayıp anlamlandırarak yeterli bilgiye sahip olma ve bu bilgiler ışığında kendi mesajını oluşturabilme yeteneğini içeren medya okuryazarlığı, kitlelerin eline medyayı kontrol etme gücünü veren, gerçek dünya ve medya tarafından oluşturulan kurmaca dünya arasındaki ayrımın fark edilmesini sağlayan bir kavramdır (RTÜK, 2007:34). Solmaz ve Yılmaz’ın da (2012:56) çalışmalarında belirttiği medya okuryazarlığının iki temel noktası vardır. İlki medyada yer alan içeriğe ulaşabilmek için teknolojiyi kullanabilme becerisi; ikincisi ise medya tarafından sunulan içeriği sadece anlamak değil aynı zamanda bu içeriği anlamlandırıp yorumlama yeteneğidir.

Medya okuryazarlığı;

- Yazılı-basılı, görsel-işitsel elektronik ortamlardaki iletilere ulaşmaktır.
- Medya iletilerini anlamak ve değerlendirmek için gereken bilgi birikimine sahip olmaktır.
- Medyayı etkin ve akılcı biçimde kullanmaktır.
- Medya olarak bilinen bilgi kaynaklarını tanımak, değerlendirmek ve gereğince yararlanmaktır.
- Farklı kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirmektir.

- Medyanın kişilerin ve toplumun düşünceleri, davranışları ve değerleri üzerindeki etkisinin bilincinde olmaktır.
- Medya kanalları yoluyla toplumda etkili iletişim kurmaktır.
- Gereken tepkileri vererek bilginin bilinçli ve doğru üretilmesini sağlamaktır.
- Fikir üretmekle kalmayıp düşünceleri iletme kapasitesine sahip olmaktır (Medya okuryazarlığı, 2012).

İlhan, Aydoğdu ve Aydoğdu'nun (2014:44) çalışmalarında da belirttiği gibi Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğü'nde medya okuryazarlığı ile ilgili tanımlarda bireylerin mevcut medya araçlarını kullanabilmesi, bu araçların oluşturduğu içerikleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesi ön planda tutulmaktadır. Jolls ve Thoman (2008: 33) zamanla tanımların da evrimleşeceğini savunurken, 21. yüzyıl gençliğinin medya okuryazarlığı içeriğinde medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneğinin dışında güçlü ve tutarlı, yerine oturmuş kavramlara ihtiyaç duyabileceklerini vurgulamaktadırlar. Bu nedenle de medya okuryazarlığı, yazılı medyadan videoya, videodan internete çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği için bir ölçüt sağlamaktadır. İnceoğlu (2012) bir söyleyişinde "Sağlıklı eleştirinin yolu, iyi medya okuryazarlığından geçer" sözüyle, medya okuryazarlığının, "yaratıcı ve eleştirel diyalog, toplumdaki bireylerin her biri kendilerini ifade edebilme özgürlüğü, gelişim ve özgürleşme, yaş, toplumsal cinsiyet, dil, kültür, din, sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun, insanların kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağladığını" belirtmiştir. Potter (2013: 19) medya okuryazarlığını çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirmektedir. Yazar'a göre medya okuryazarlığı bir sürekliliktir, bir kategori olarak değerlendirilmemelidir. Livingstone'a (2004) göre medya okuryazarlığı dört bileşen olan erişim, analiz, değerlendirme ve içerik oluşturmanın yanında beceri tabanlı bir yaklaşım alanı da oluşturmaktadır.

Sonuç olarak alan yazında medya okuryazarlığıyla ilgili olarak farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi medya okuryazarlığı, medyayı doğru değerlendiren ve medyanın kötü etkilerine karşı eleştirel bakış açısı kazandırarak bireylerin medyaya karşı bilinçlenmesini sağlar.

3.2. Medya Okuryazarlığının Önemi

20. yüzyıldan itibaren günlük zaman dilimlerinin önemli bir bölümünü medya ile etkileşim içinde geçiren bireyler, giderek artan bir yoğunlukta medya mesajları ile yüz yüze kalmaktadırlar.

Medya güç elde etme ve ticari amacı olan bir yapı olduğundan, bireyleri yönlendirebilmek adına birçok yola başvurmakta ve çeşitli teknikler kullanmaktadır. Bu süreç içinde, bireylerin medya içeriklerine karşı sorgulayıcı bir yaklaşım ortaya koyabilmeleri ve eleştirel becerilere sahip, sosyal ve aktif bir birey olabilmeleri için medya okuryazarlığı kavramı öne çıkmaktadır (Kıncal ve Kartal, 2009:318).

Medyanın internet aracılığıyla toplumsal yapının içinde çok daha büyük bir yer edinmesiyle, yetişkinlerin yanı sıra olumsuz etkilere çok daha açık olan çocuklar açısından medya okuryazarı daha da önemli hale gelmiştir (Kalan, 2010: 61). Medya okuryazarlığı, çocukların yaşamlarında önemli alana sahip medya kurumunun yapısını, işleyişini, gerçeklik ve kurgu ayrımı yaparak, gerçek olan içeriği bilinçli bir şekilde değerlendiren ve medyaya eleştirel yaklaşan izleyiciler olmalarını kısaca medya ile ilgili doğru soruları sorup karşılığı olarak da doğru yanıtları bulabilmelerini konusunda onlara gerekli birikimi kazandırmaktadır (Bloomberg, 2010). Keleş (2013:29) çalışmasında medya okuryazarlığının önemini; bireyin sadece medyayı anlayıp anlamlandırmanın yanında, bunun bir vatandaşlık ve demokratik bir görev olarak algılanmasını sağlamakta yattığını belirtmiştir.

Bozkurt'un (2012:54) bakış açısına göre, medya okuryazarlığı eğitimi ile çocuklar medya mesajları karşısında sorgulayıcı, bilinçli ve kendini ifade edebilen bireyler haline getirilebilir. Elde edilen beceri ile çocukların medya mesajları karşındaki pasif duruşunu onlara yeni mesajlar üretmeyi öğretmek aktif hale getirmenin yanı sıra, medyaya eleştirel yaklaşma bilincinin de güçlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Jolls ve Thoman (2008:14) medya okuryazarlığı eğitiminin önemini beş ana özellikte vurgular. Bunlar:

- Medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerini kazandırarak, demokratikleşme sürecinde bireyin bir vatandaş olarak ,siyasi sınıflandırma yapabilen, toplumsal tartışmaları anlayan, katılabilen ve seçim sürecinde karar verebilen' hale gelmesini,
- Medyanın mesaj bombardımanı altında hayatını imajlardan uzak güvenli bir biçimde sürdürebilmesini,

- Medyanın düşüncelerimizi, inançlarımızı ve davranışlarımızı şekillendirmedeki gücünü anlamamızı sağlayarak medya bağımlılığından kurtulmayı sağlar,
- Görsel temelli iletişimin değişik tabakalarını nasıl okunacağını öğretir,
- Bilginin kaynağını ve amacını anlama konusunda değişik görüşlere ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Jolls ve Thoman, 2008:14).

Medya okuryazarlığının önemini daha fazla kontrol sağlamasından kaynaklandığını belirten Cengiz ve arkadaşlarına (2012) göre, çocuklar başta olmak üzere toplumun diğer bireyleri medya okuryazarlığı konusunda bilişsel düzeyleri ne kadar gelişmiş olursa gerçek dünya ile medya tarafından oluşturulan kurgusal dünya arasındaki sınırı daha kolay fark edebilir. Dolayısıyla bu şekilde hem medyadan bilgi alırlar hem de medyanın zararlı etkilerinden kendilerini koruyabilirler.

Solmaz ve Yılmaz'ın (2012:61) araştırma sonuçları, medya okuryazarlığı eğitiminin bireylerin bilinçli bir medya tüketicisi olmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Bozkurt (2012:55) da çalışmasında medya okuryazarlığının önemini şu şekilde özetlemiştir;

Bireylerin medya mesajlarını doğru yorumlayabilmesi ve yeni medya mesajları üretebilmeleri bilinçli medya kullanıcısı olmanın temel gereğidir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı dersi, çocukların medya mesajlarındaki kurguyu, gerçekten ayırt ederek yaşamlarında doğru tercihlere yönelmesinde ve kitlelerin anlama, analiz etme, düşünme ve doğru seçimler yapabilmesinde yol gösterici bir misyona sahip olması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca medya eğitimi, iletilerin altında yatan ideolojilere karşı bireylerde farkındalık yaratarak geleceğin bilinçli yurttaşlarının yetişmesi rolünü de üstlenmektedir. Bu durum medya okuryazarlığı eğitiminin önemini her geçen gün daha çok arttırmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen araştırmacılara ek olarak Apak (2005:34) da medya okuryazarlığı eğitiminin, bireylere eleştirel açıdan düşünebilme olanağı yaratma, iyi kötü, olumlu olumsuz bir çok içerik karşısında sorgulama yapabilme ve bu sonuçlar doğrultusunda doğru karar verme gibi beceriler kazandırması, sosyal hayatı içerisinde pasif bir konumda olan bireyi aktifleştirerek kendini ifade edebilmesi açısından oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla insan kaynağımızın psikolojik, sosyal ve eğitsel problemleri azaltmak ve bireylerin sağlıklı gelişimleri için medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesi bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

3.3. Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları

Bireylerin medya hakkında nasıl bir eğitim alabileceklerine ilişkin iki yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımlardan birincisinde medya olumsuz etki kaynağıdır ve bireyler bu etkilerden korunması gereken pasif izleyicilerdir. İkincisinde ise izleyiciyi medyanın olumsuz etkilerine karşı sadece korumaya çalışmakla yetinmeyip bireylere eleştirel medya okuryazarlığı yetisi kazandırılarak pasif izleyicilikten aktif izleyicilere dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Medyayı sadece olumsuz etki kaynağı olarak görmeyen bu yaklaşım, medyadan yayılan enformasyonu olumlu ve olumsuz bileşenlerine ayrıştırabilen kitleler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Çetinkaya, 2008:48). Her iki yaklaşımda da temel alınan konu medya okuryazarı bireyler yetiştirmektir.

3.3.1. Korumacı Yaklaşım

Binark ve Bek'in (2010:100) de belirttiği gibi 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte ortak hazırlanan "*İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*" başlıklı kitapta gerçeklik ve kurgu arasında ki farkın ayırt edilmesi, medyaya eleştirel bakma, bilinç kazandırma gibi ifadelerin yanı sıra, girişte, çocukların en hassas grup olarak etkiye açıklıklarından, içinde buldukları tehlikeden ve medya içeriklerine karşı savunmasız olmalarının bu yaklaşım sayesinde aşılabileceğine vurgu yapılmıştır. Bu açıdan bakıldığında korumacı yaklaşım önem teşkil etmektedir.

Bozkurt (2012: 59) ise çalışmasında Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitiminin önündeki en önemli engellerden birinin, medya eğitiminin korumacı anlayış doğrultusunda yürütülmesi olduğunu belirtmiştir. Bozkurt'a(2012:59) göre savunmacı olan medya eğitimi, öğrencilere medya karşısında sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırmayı değil, onları medyanın olumsuz etkilerinden korumayı amaçlamaktadır. Bu nedenle geleneksel yaklaşımla yürütülen medya eğitimi medya okuryazarlığının temel ilkelerine ve amaçlarına ters düşmektedir.

Alagözlü (2013:6-7) korumacı yaklaşımda, bireylerin medyanın vermiş olduğu mesajlara karşı savunmasız oldukları ve bu mesajları algılayıp yorumlayamayacaklarını öne sürmektedir. Bu durumda, bireylere hangi medya içeriklerini takip edip etmemeleri konusunda başkalarının yol göstermesi veya onlar adına karar vermesi gerekmektedir. Böylece bireyler zararlı içerik barındırdığı düşünülen medya iletilerinden uzak tutulabileceklerdir. Alagözlü'ye (2013:6) göre bu yöntem ile işlenen dersin sadece öğretici odaklı ve not kaygısı barındıran bir ders olmasından dolayı öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmayacaktır.

Hobbs'a (2004:126) göre koruyucu yaklaşım, genellikle öğretmenin öğrenciye medyanın olumsuz etkileri hakkındaki gerçekleri ve mesajları doğrudan değil yönlendirerek anlattığı ve öğrencinin sessizce dinlediği ve sınav için not tuttuğu öğretici odaklı bir sınıfa yol açmaktadır. Buckingham (1994:17) da diğer araştırmacılar gibi bu anlayışın "tutucu ve radikal yaklaşımları birleştiren bir anlayış" olduğunu belirtmektedir (Buckingham, 1994: 17'den aktaran Çetinkaya, 2008: 48). Dolayısıyla, öğretmenler öğrencileri, medya ürünleri arasından seçim yapma ve onları değerlendirme konusunda eğitmelidir. Çünkü savunmasız olan öğrenciler, kendi başlarına medya etkileri üzerinde düşünüp kendilerini neyin tehdit ettiğini anlayacak yetiye sahip değildir.

Keleş (2013: 28) çalışmasında korumacı yaklaşımda izleyicilerin pasif duruma düşürülerek medyanın kendi istekleri doğrultusunda bireylerin düşünceleri ve isteklerini şekillendirdiğini ileri sürmekte, benzer şekilde Sevim de (2013:13) korumacı yaklaşımı, geleneksellikten ödün vermeden, eleştirelliğin geri plana atıldığı ve gerçekçi olmayan bir yaklaşım olarak belirtmektedir. Ona göre korumacı yaklaşımdaki eksiklikler zamanla eğitimci ve akademisyenler tarafından tespit edilmiş ve yeni bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir

Bu açıklamalar doğrultusunda, verilen medya okuryazarlığı eğitimleri değerlendirildiğinde, medya mesajlarına karşı daha eleştirel yaklaşan, medyanın aktardığı bilinçaltı mesajları iyi analiz edebilen, aktif bireyler yetiştirmek yerine, onların medya mesajlarından uzak tutulmasını öngören, sadece öğretici odaklı ve not kaygısı barındıran, çocukları medyanın zararlı etkilerine karşı koruyan ve savunan korumacı bir anlayış çerçevesinde yürütülmektedir.

3.3.2. Eleştirel Yaklaşım

Bireyleri medyanın bütün etkilerine karşı korumayı amaçlayan korumacı yaklaşımdan ziyade bu yaklaşımda Alagozlu'ye (2013:7) göre bireyler neyin iyi ya da neyin kötü olduğuna kendileri karar vermektedir. Bireylerin medyanın sunduklarını, medya eğitimi sayesinde geliştirdikleri medya becerilerini kullanarak gözlemleyip eleştirebileceklerdir. Böylece bu süreçte aktifleşen bireyler kendi kazanmış oldukları tecrübelerine dayanarak aldıkları mesajları çözümleyip istedikleri gibi yorumlayabileceklerdir. Alagozlu'nün (2013:7) de belirttiği gibi bu süreçte aktif katılımcı olan bireyler, gerekli gördükleri durumda rahatsız oldukları medya ürünleri ile ilgili sorunları medya kuruluşlarına ve ilgili makamlara bildirmede daha etkin rol oynayabileceklerdir.

Kurt ve Kürüm (2010: 29), eleştirel düşünen bir medya okuyazarının; medyayı kendi amaçları doğrultusunda, aklın ve mantığın üst düzeyde kullanıldığı, sonuca eldeki verileri sorgulayarak gidildiği görülmüştür. Kurt ve Kürüm'e (2010:29) bu sorgulama sürecinde de 'eleştirel düşünmenin öğelerinden düşünmenin amacına bağlı olarak "neden izlemeliyim/ dinlemeliyim/ okumalıyım?" türünden sorulara yanıt araması gerektiğini' vurgulamışlardır. Bu şekilde birey medyadaki bilgileri etkili bir biçimde, amacı doğrultusunda kullanabileceğini ifade etmişlerdir. Kurt ve Kürüm' e (2010:29) göre eleştirel düşünen bir medya okuyazarı bir birey her aşamada analiz edebilme becerisini kullanır. Okuduklarını, dinlediklerini, gördüklerini her zaman ayrıntılı bir biçimde ele alır. Aradığı bilgiye ulaşmak için tek kaynakla yetinmez çeşitli bilgi kaynaklarını tarar, bu kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu olduğu gibi kabul etmekle yetinmez, elde ettiği bilgiyi yeniden değerlendirip anlamlandırarak sonuçları bulma yoluna gider. Bir başka deyişle, medya aracılığıyla edindiği bilgilerde yanlış bilgilendirme, çarpıtma olabileceğini düşünür ve belli bir şüphe içinde bu bilgileri algılar.

Binark ve Bek'e (2010:111) göre eleştirel medya okuyazarı olan bir birey, medya metinlerinde gizlenmiş mesajları ve hali hazırdaki durumları okumakla kalmaz, bunların doğruluğunun ya da yanlışlığının farkına varabilir. Medya okuyazarlığı, kişilere eleştirel açıdan medyaya bakma, medya formlarını ve medya içeriklerini inceleme, medyayı akıllıca kullanma ve alternatif medya inşa etme konusunda değerlendirmeler yaparak yardımcı olur (Kellner ve Shane, 2007:4).

Keleş (2013: 29) çalışmasında eleştirel medya okuyazarlığı yaklaşımında, bireyin eleştirileri doğrultusunda tamamen bağımsızlaştırılarak özgün düşünebilmesinin amaçlandığını hatta daha da ileri düzeyde medyayı yönlendiren bir araç olarak varsayıldığını belirtmektedir. Tunç (2009) yazısında eleştirel medya okuyazarlığı kazanarak yetişen, her tür etkiye en açık dönemlerini yaşayan ilköğretim çağındaki çocukların ve gençlerin, toplumun yapıya katacağı faydaların göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Tunç'a (2009) göre medya metinlerin hangi şartlar altında üretildiği ve yine hangi aşamalarda dağıtıldığı sürecinin nasıl işlediğini bilen ve bu süreci eleştirel açıdan değerlendiren bireyler, okumalarını ve neden sonuç ilişkilerini de buna uygun olarak yapabileceklerdir.

Şahin (2011:222) medya eğitiminin en temel amacını, öğrencilerin karşılaştıkları medya metinlerini okurken eleştirel yaklaşabilmek için gerekli olan güveni ve çözümleme becerilerini geliştirebilmeleri olarak belirtmiştir.

Şahin'e göre (2011:222) medya okuryazarlığı öğretiminde başarının en temel göstergelerinden biri, öğretmenin yer almadığı ortamlarda da öğrencinin medya metinlerine karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir tutum sergilemeleridir. O zaman medya eğitiminde eleştirel bilinç veya farkındalık kazanmaktan daha önemli bir amaç eleştirel niteliklidir.

Kurt ve Kürüm (2010: 32), medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük gerek kuramsal gerekse uygulamalı araştırmalara dayanarak bu iki kavram arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla eleştirel düşünen bir birey medya içeriğinin karşısında bir takım sorular sorarak yanıt aramakta benzer şekilde medya okuryazarı bir birey de medya karşısında eleştirel bir yapı sergilemektedir. Ancak Kurt ve Kürüm 'ün (2010:32) de belirttiği gibi bu ilişkinin hangi boyutta olduğunu sorgulamak için daha fazla uygulamalı araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalar şunu gösteriyor ki; medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme becerisinin öğretilebileceği ve geliştirilebileceği, hatta benzer bir biçimde eleştirel düşünme becerileri aracılığıyla da medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılabilirliği görülmektedir. Eleştirel düşünme, temelde sorgulama yapmayı gerektiren becerileri içeren bir düşünme biçimidir. Medya okuryazarlığının amacı dikkate alındığında, bireylerin medya kullanımında bilinçli olabilmelerinin temelinde eleştirel açıdan kendilerini yetiştirmiş dolayısıyla da bir takım becerilere sahip oluş olmaları gerektiği görüşü ortaya çıkmaktadır.

3.4. Medya Okuryazarlığı İlkeleri

Medya ya da kitle iletişim araçları günümüzde hemen her alanda hayatımızda yerini almakta, eğitimden, ekonomiye, siyasetten dine kadar birçok alanda var olmaktadır. Medyasız günlerin geçmediği günlük hayatı birçok ilişkisinin medyaya göre düzenlendiği günümüzde, hepimiz medyadan bahseder hale gelmiş ve her anımızda medya ile içiçelik söz konusudur (Tunç, 2009).

Alagözlü (2013: 12-13) medyanın gerek ticari kaygılarını, gerekse bireyler üzerinde oluşturduğu siyasal ve sosyal etkileri göz önüne alarak gerekli faaliyetlerini gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Alagözlü'ye (2013:12-13) göre medya bunu yaparken de hem şekilsel hem de içeriksel bakımdan medyanın bireyler üzerinde etki oluşturmasını ve kendi çıkarları doğrultusunda bir izleyici kitlesine sahip olmasını amaçlamaktadır. Medya izleyici kitlesini oluşturmak, korumak ve çoğaltmak için izleyicilerinin beklentilerini de dikkate alarak ilerlemekte ve gerçeklikleri kurgulamaktadır.

Bireylerin medya içeriklerini doğru, tarafsız, var olduğu gibi alabilme becerisini kazandıran bir medya okuryazarı olmaları gerekmektedir (RTÜK,2015). Bu amaç doğrultusunda yaşam boyu sürmesi gereken medya eğitiminin ciddi bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Sürekli güncellenmesi gereken medya eğitimi sırasında başta öğrenciler olmak üzere bütün medya takipçilerinin aktif katılımının sağlanması önemli bir konudur. Bu hedefe ulaşmayı sağlayan unsurların arasında şüphesiz medya okuryazarlığı ilkeleri de yer almaktadır. Bu bağlamda bir sonraki başlık altında ilk olarak Patrica Aufderheide tarafından oluşturulan ve medyanın kendine has özelliklerini açıklayan sekiz ilke ile birlikte Len Masterman tarafından oluşturulan medya eğitimi odaklı on sekiz ilkeye yer verilecektir.

3.4.1. Patrica Aufderheide'ye Göre Medya Okuryazarlığının Genel İlkeleri

Patrica Aufderheide'ye göre medya, bireylere dünyayı var olduğu gibi sunmamaktadır. Medya gerçekliği yorumlamakta, şekil vermekte ve temsil etmektedir. Bunun farkına varabilen ve eleştirel olarak bakabilen sorumluluk sahibi bireyler olabilmek için de medya okuryazarlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Patrica Aufderheide bu amaç doğrultusunda kullanılabilir sekiz ilkeyi içerik bakımından “Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı Sunumu”nda şu şekilde belirlemiştir;

1.Tüm medya kurgusaldır: Medya sadece gerçeği yansıtmanın yanında özel olan amaçlarını da ürünler halinde sunmaktadır. Bu ürünlerin başarısı doğruluklarından ve kurgusalıklarından ortaya çıkmaktadır. Kurgu gibi görünmeseler de aslında genel anlamda kurgudurlar ve çok farklı karar organları ve kısıtlamaların neden ya da nasıl böyle olduklarıyla ilgilenmezler.

2. Medya gerçekliği kurgular: Medyanın kendisi kurgusalken medya ürünleri bireyler tarafından gerçeklik olarak kaydedilir. Bireyler kendi gözlem ve deneyimlerine dayanan bir gerçeklik şemasına sahiptirler. Bireyler bir şekilde bu modeli kullandıklarında doğruyu yalandan ayırt edebilme özelliğine sahip olduklarına inanmaktadırlar. Ancak gerçeklik olarak algılanan modellerinin çoğu medyanın sunduklarına veya örnek aldıkları aile ve öğretmen gibi diğer insanlardan gördüklerine dayanmaktadır. Böylece kişisel yaşanmış deneyimlerle medya dünyasının arasına bir çizgi çekmek görüldüğü kadar kolay olmamaktadır.

3.İzleyiciler medyanın anlamını tartışır: Medyanın taşıdığı mesajlar şüphesiz herkes tarafından aynı anlamda yorumlanmamaktadır. Bireyler hayatları boyunca sahip oldukları farklı deneyimlerden, sosyo-ekonomik konularından, kültürel bir takım değişikliklerden, cinsiyetlerinden, yaşlarından geçen herhangi bir olaydan dolayı medya tarafından gönderilen mesajları farklı anlamlandırıp değişik yorumlar çıkarabilirler.

4. Medyanın ticari etkileri vardır: Birçok medya ürünü bir iş olmakla birlikte bunlardan kar sağlamakla hükümlüdür. Bu yüzden medyanın çözümlenmesinde belirli sorular sorulmalıdır: Bunun için kim ödeme yaptı? Bu işi destekleyen ekonomik yapı kimdir? Medya bireylere değil kitlelere hitap etmektedir. Belli bir görüşe sahip bireyler bu kitle grubuna örnek olarak gösterilebilir. Kitlelerin değeri o kitle için medya tarafından harcanan para ile doğru orantılıdır. Medyanın ticari faaliyetleri bir başka açıdan sahiplikle ilişkilidir.

Bir şirket kitle iletişim alanında üretim, dağıtım ve basım gibi birden farklı alanda faaliyetini sürdürüyorsa, o şirket üretileni, dağıtılanı ve izlenimlerini kendi elinde tutmak gibi güçlü bir beceriye sahiptir.

5. Medya ideoloji ve Değerleri taşıır: Bir medya okuryazarı olan birey medya metinlerinin her zaman değer ve ideoloji taşıdığına farkındadır. Medya okuryazarı olan bir birey taraflı olmaz, şikâyet etmeyip önyargıyı, varsayımı ve var olan değerleri araştırır. Sonuç olarak bütün medya metinleri insan yapımı olduğundan herkes dünyayı kendi değerleri çerçevesinde ve varsayımlarına dayanarak yorumlamaktadır.

6. Medyanın sosyal ve politik söylemleri vardır: Medya gerçekliği kurgular, başka deyişle iletileri şekillendirir, değer aktarımı yapar. Toplumsal ve siyasal etkileriyle hem toplum hem de toplumun bireyleri olarak bizlerin yaşamında önemli bir yer tutarlar.

7. Medya da biçim ve içerik yakından ilişkilidir: Her medya kuruluşunun kendine ait özellikleri vardır. Bireyler önemli olan bir olayı gazetede okuyarak, televizyonda izleyerek ya da radyoda dinleyerek farklı deneyimler elde ederler. Medya okuryazarı olan bir birey medyanın ona sunduklarını sorgulayıp eleştirel bakabilmesi için belirli soruları sormalıdır. Medya kuruluşu içeriği nasıl şekillendirmiştir? Medya kuruluşu mesajlarını iletirken kapasitesini ne ölçüde kullanmıştır?

8. Her medya kuruluşunu kendine ait bir estetik biçimi vardır: Medyanın ilettiklerinin nasıl incelenip değerlendirileceği, medyanın sadece bilgi aktaran bir araç olmadığını bilinmesiyle ilişkilidir. Medya, bireylere bilgi sunarken estetik kaygıları da bünyesinde barındırmaktadır. Yazıda beceriyle kullanılmış deyimler, güçlü alıntılar, sağlam yapılandırılmış bir tartışma medya takipçilerinin dikkatlerini çekmektedir. Bireyler medyanın nasıl yapılandığını anladıklarında medyanın estetik değerlerini yargılayabilir duruma gelebilmektedir (Aufderheide, 1989).

Koçak (2011:98) özetle bu yönergeye göre tüm medya metinlerinin kurguyu ve gerçeği birlikte yansıttığını, medya metinlerinin bir çoğunun kar amaçlı oluşturulduğunu, medyanın sosyal hayattan bağımsız olmadığını ve bireylerin sosyo-ekonomik konumunu, cinsiyeti kültürel yapısı gibi etkenlerden dolayı medya metinlerinin tartışılmaya açık olduğuna dikkat çekmiştir.

3.4.2. Len Masterman'a Göre Medya Eğitiminin On Sekiz İlkesi

1. Medya eğitimi ciddi ve önemli bir risk alanıdır.
2. Medya aracılık yapmaktadır. Medya gerçeği yansıtmaz, yeniden temsil eder. Medya işaretler ve semboller sistemidir. O olmadan medya eğitimi olmaz, tüm akışı sağlayan medyadır.
3. Medya eğitimi yaşam boyu olan bir süreçtir. Dolayısıyla öğrenci motivasyonunun yüksek olması gerekir.
4. Medya eğitimi sadece eleştirel zekâyı geliştirmeyi değil, eleştirel özerkliği de teşvik etmeyi hedeflemektedir.
5. Medya eğitimi soruşturmacıdır. Bir türe ait kültürel değerleri zorla kabul ettirmeye uğraşmamaktadır.
6. Medya eğitimi güncel ve fırsatçıdır. İçerik bakımından her zaman güncellenmelidir. Öğrenenlerin yaşam konularını aydınlatmaya uğraşır.
7. Medya eğitiminin anahtar kavramları almaşık bir konudan çok analitik araçlardır.
8. Medya eğitiminde içerik amaç için bir araçtır.
9. Medya eğitiminin etkililiği sadece iki kıstasa göre değerlendirilmektedir. İlk öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini yeni durumlara uygulayabilme yetenekleri iken ikincisi öğrencilerin sergilediği sorumluluk ve güdü derecesidir.
10. Aslında medya eğitiminde değerlendirme öğrencinin öz değerlendirilmesi, hem gelişimsel hem gittikçe artan ediminin değerlendirilmesi anlamına gelir.
11. Medya eğitimi öğretmen öğrenci ilişkisini karşılıklı konuşma yoluyla değiştirmeye gayret eder.
12. Medya eğitimi araştırmalarını tartışmadan çok karşılıklı konuşmayla yapar.
13. Medya eğitimi 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, yeni bir konu alanı olan medya eğitimi 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 artırıldığını kabul eder.

15. Medya eğitimi uygulamalı eleştiri ve eleştirel uygulamadan oluşur.

16. Medya eğitimi bütünsel bir süreçtir. İdeal olan aile, medya alanında çalışmalarda bulunan akademisyenler ve öğretmenler arasında ilişki oluşturmaktadır.

17. Medya eğitimi sürekli değişim ilkesine bağlıdır. Devamlı gelişen gerçeklikle birlikte gelişmelidir.

18. Medya eğitimini alttan desteklemek diğerlerinden ayrı bir epistemolojidir. Hâlihazırda var olan bilgi öğretmenler tarafından basit bir şekilde aktarılmamış ya da öğrencilerce keşfedilmemiştir. Medya eğitiminin konusu olan unsurlar medya araçları tarafından iletilen mesajlarda gizlidir. Bu bir son değil, başlangıçtır (Len Masterman, 1995'den aktaran Taşkiran, 2007:100-102).

3.5. Medya Okuryazarlığı Modelleri

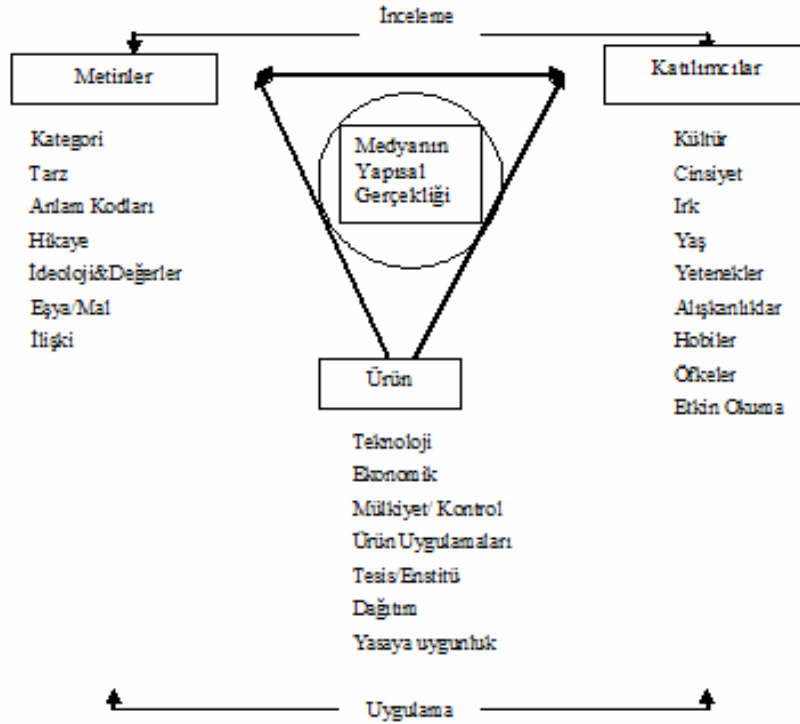
Alagözlü'ye (2013:7) göre medya okuryazarlığının işleyişi hakkında bilgiler veren çeşitli modeller mevcuttur. Bu modeller aracılığıyla bireyler medya iletileri karşısında nasıl davranmaları gerektiğini belirleyebileceklerdir. Böylece medya mesajlarına maruz kalan bireyler bu mesajları kendi kişisel özelliklerine göre değerlendirip yorumlayabileceklerdir. Bu başlık altında söz konusu modellerden iki tanesi incelenecektir. Literatürde yaygın olan ilk model, medya okuryazarlığına eğitimsel açıdan bakan ve medya eğitiminin sınıf içinde ne şekilde verilmesine ilişkin bilgiler sunan Rick Shepherd'ın medya okuryazarlığı müfredat modeli, ikincisi ise medya okuryazarlığına daha geniş bir bakış açısı ile yaklaşan ve medya okuryazarlığı modelini çeşitli önermelerle destekleyen W. James Potter'ın bilişsel medya okuryazarlığı modelidir.

3.5.1. Mükemmel Medya Okuryazarlığı Müfredat Modeli

Rick Shepherd'ın (1992) medya okuryazarlığı program modeli “İlköğretimde Medya Eğitimi: Mükemmel Eğitim Programı” adlı makalesinde medya eğitiminde eleştirel bakış açısını, öğretmenlerin öğrenciler ile birlikte kullanabileceği temeline dayanmaktadır. Bu modelin temel yaklaşımı, bütün iletişim ve araştırmalarda gerçeğin temel olduğu çıkarımıdır.

Shepherd'ın(1992) bakış açısına göre, öğretmenler için öğretilebilir bir ortam var olduğunda, öğretilecek konunun eleştirel söyleminin de yaratılabilmesi gerekmektedir.

Burada aslında öğretmekten ziyade derste medya eğitiminin gerçekleştirilebileceği bir ortamın söz konusu olmasıdır. Yani dersin akışı esnasında işlenen konunun medya eğitimiyle ilişkilendirilebilir olmasıdır. Eleştirel bir söyleme yol açabilecek durum ise medya eğitimiyle ilişkilendirilen ders konusunun medya okuryazarlığı bakımından kritik edilebilmesidir (Alagözlü, 2013:8).



Şekil 3: Rick Shepherd'in Eleştirel Medya Eğitimi Modeli (Shepherd, 1992).

Şekil 3 de verilen içerik üç geniş alandan söz etmektedir. Bunların içinde öğrencilerin medyayı yorumlamasına yardım eden sorular barınır. Bu üç geniş alandan ilki herhangi bir medya aracı tarafından oluşturulan bir metnin incelenmesidir. İkinci işlemde ise öğrencilere medya izleyicilerinin kimler tarafından oluşturduğu hakkında çözümler yaptırılmaktadır. Son işlemde ise bir medya metninin veya görselinin oluşturulma aşamaları incelenmektedir. Bu kapsamda bir sonraki başlık altında söz konusu yapım aşamasında kullanılan yöntemlerle bu aşamaya etki eden unsurlar irdelenmektedir (Alagözlü, 2013:8).

3.5.2. Bilişsel Medya okuryazarlığı Modeli

Bireyler medya okuryazarı olabilmeleri için medya ve medyanın sundukları hakkında fikir sahibi olmaları gerekmektedir. Medya okuryazarlığı için tek başına yeterli olmayan bu bilginin bireyler tarafından kişisel deneyimlerine, yeteneklerine ve becerilerine göre analiz edilmesi gerekmektedir.

Bu şekilde medyanın sunduğu ham bilgi, bireyler tarafından kendi değerleri doğrultusunda anlamlandırılacaktır (Alagözlü, 2013:9). Bu sürecin nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğini açıklayan W.James Potter'ın bilişsel medya okuryazarlığı modeli ve bu modelin daha net anlaşılmasını sağlayan altı önerme şu şekildedir;

Sorumluluk Önermesi: Medya okuryazarlığını geliştirmek için öncelikli sorumluluk bireysel olarak kişinin kendisiyle ilgili sorumluluğudur. Devlet, iş dünyası, din, medya ve aile gibi kurumlar bireye kendi sorumluluğunun farkında olmaları açısından yardım sağlayabilir. Eğitim kurumlarının medya okuryazarlığını geliştirmek üzere temel bilgi yapılarını sunmak ve sebepler üretme sorumluluğu vardır. Bununla birlikte medya okuryazarlığında anlamlı bir değişim olması için, bireylerin medya okuryazarlığının geliştirilmesinin önemli olduğuna inanmaları gerekmektedir.

Etki Önermesi: Medya Okuryazarlığı ile ilgili her önermenin temelinde insanların medya tarafından nasıl etkilendiği ile ilgili bir öneri olması gerekmektedir. Sadece olumsuz etkilerden kaçınmayı temel alan bir önerme yalnızca tepkiseldir ve insanların nereye gideceğini nereye gidemeyeceğini söylemekte olup bireylerin medya okuryazarlığı konusunda tam anlamıyla aktif olmalarını engellemektedir.

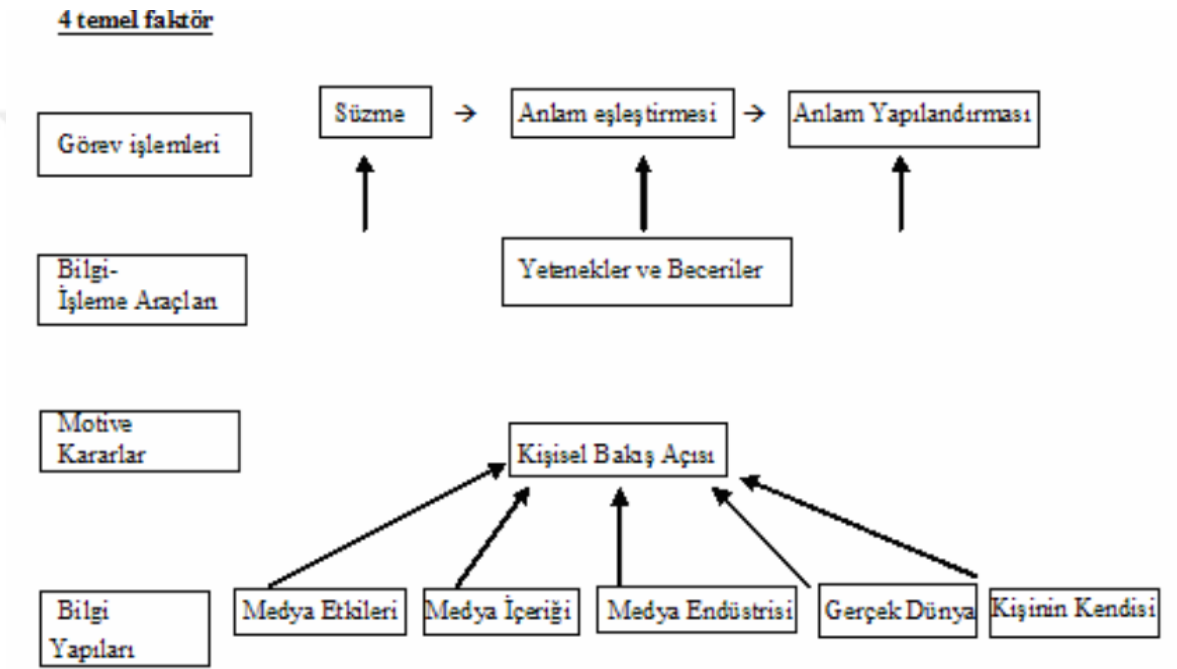
Yorumlama Önermesi: İnsan akli varsayımlar hayal etme, duyguları ifade etme, duygu yansımalarıyla uğraşabilme, kısa yollar üretebilme bakımından herhangi bir bilgisayardan daha karmaşıktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorular basit cevaplardan daha fazlasını gerektirir: “Neden insanlar belirli medya mesajlarına yoğunlaşırken diğerlerini görmezden gelir?”, “İnsanlar medya mesajlarından kendi anlamlarını nasıl çıkarırlar?”. Bu tarz sorular acılığıyla insanların medya mesajlarını neye dayanarak farklı şekillerde yorumlayıp yeni anlamlar çıkardığı belirlenebilmektedir.

Paylaşılan Anlamın Önemi Önermesi: Bireylerin bütün kurguları açıklayıp yorumlaması zordur. Bunun yerine bireyler, diğer insanları anlayabilmek ve onlarla iletişime geçmek için yaygın olarak kullanılan sembollere ihtiyaç duymaktadır. Belirli bir kavram için farklı kelimeler kullanıldığı takdirde anlamın paylaşılması oldukça güç olacaktır.

Güç Önermesi: Eğer bilgi güç olarak kabul edilirse, insanların kendi anlam yapılarını kuracak çeşitli bilgilere ihtiyacı olacaktır. Bu bilgi olmadan olumlu yönde anlamlı değişiklikler sağlanamayacaklardır. Özellikle insanlar beş alanda bilgi çeşitliliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bunlar; medya içeriği, medya endüstrileri, medya etkileri, gerçek dünya ve kişinin kendisi. Bu beş alandaki bilgiler insanlar bilgi aramak bu bilgi ile çalışmak ve bu bilgiden kendi hedeflerine hizmet için gerekli olanları yapılandırmakla ilgili daha iyi kararlar alabilmektedir İnsanlar süreçteki her aşamadaki seçeneklerden emin olurlarsa daha iyi kararlar alabileceklerdir.

Ayrıca bireyler gerçek dünya ve medya tarafından üretilen dünya arasındaki sınırı görmelerine yardımcı olan bir bakış açısına sahip olacaklardır. Bilgi insanların medya dünyasında daha doğru hareket etmelerine yardımcı olan açık haritalar sağlamaktadır.

Hedef Önermesi: Kontrolü medyadan bireylere doğru kaydırmak medya okuryazarlığının hedefidir. İnsanlar, medya alışkanlıkları, aydınlatmaları ve bu aydınlatmaların sonuçları hakkında düşünmediklerinde kontrol medyaya kayar. Günümüzde alışkanlıkları aydınlatmaya ve medya mesajlarını ifade etmek için otomatik rutinelere programlanan kontrolün çoğu medyaya dayanır. Daha fazla medya okuryazarlığı geliştirilerek insanlar kontrolün çoğunluğunu kendilerine alırlar ve seçeneklerinin daha fazla farkına varırlar ve bilinçli olarak bu seçenekler arasından kişisel hedeflerine daha çok uyan seçimler yaparlar (Potter, 2004:65-68).



Şekil 4: Potter'ın Bilişsel Medya Okuryazarlığı Modeli (Potter, 2004:65-68).

Bilişsel medya okuryazarlığı modeli bilginin daha bilinçli ve eleştirel bir şekilde ele alınmasını gerektirir. Bu modelde Şekil 4 de görüldüğü gibi dört temel faktör vardır. Bu faktörler sistem içinde birbirleriyle devamlı ilişki içinde olmalıdırlar. Bir faktörde meydana gelebilecek bir durum diğer bütün faktörleri olumlu ya da olumsuz etkileyecektir. Medya okuryazarlığını geliştirmenin temelinde yatan ve kişisel bakış açısı kazandıran beş bilgi yapısı ise tablonun en alt basamağındaki medya etkileri, medya içeriği, medya endüstrisi, gerçek dünya ve kişinin kendisidir. Bu beş yapı sayesinde bilgi aramadan, bilgiyi yapılandırmaya kadar birçok işlem konusunda insanlar farkındalık kazanır ve daha doğru karar verirler (Potter, 2004:69).

3.6. Medya Okuryazarlığı İle İlgili Gerçekleştirilen Bazı Çalışmalar

Her geçen gün bireyler üzerindeki etkisini hızla arttıran medyaya karşı bilinçlendirme gereksinimi doğmuştur. Bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmış ve medya okuryazarlığı denilen yeni bir eğitim programı oluşturulmuştur.

Medya okuryazarlığı eğitiminin yeni bir disiplin olarak ortaya çıkışı çok eskiye dayanırken; Türkiye için bu eğitim programı çok yeni bir çalışma alanıdır. Medya okuryazarlığı ile ilgili gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında çeşitli araştırmalar yapılmış, bildiriler yayınlanmış, kitaplar ve makaleler yazılmıştır (Bozkurt, 2012:64).

Elma ve arkadaşlarının (2009) “Medya Okuryazarlığı Dersinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında medya okuryazarlığı dersinin okutulduğu beş pilot ildeki okul müdürlerinin dersin gerekliliği konusunda görüş birliği içinde oldukları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar, hem küresel hem de yerel ölçekte medyanın güçlü bir araç olduğunu, öğrencilerin medyanın etkileri konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Okul müdürleri medya okuryazarlığı dersinin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Katılımcılar ayrıca dersin ülke genelinde yaygınlaştırılması durumunda okulların fiziksel olanaklarının geliştirilmesi ve okul aile işbirliğinin olabildiğince artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bozkurt (2012) “Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Öğrencilerin Medyaya Bakışı: Kayseri Örneği” adlı yüksek lisans tezinde medya okuryazarlığı dersinin ilköğretim öğrencilerinin medyaya bakışı üzerinde yarattığı farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmasını, 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Kayseri'nin 5 ilçesinde, 26 farklı ilköğretim okulunda eğitim gören ve 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından tesadüfi olarak seçilen 963 ilköğretim öğrencisiyle birlikte gerçekleştirmiştir.

Araştırma sonunda medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerle dersi almayan öğrenciler arasında kitle iletişim araçlarını kullanım sıklıklarında, medyaya ve medya okuryazarlığı dersine bakış açılarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Çetinkaya (2008), medya okuryazarlığını eleştirel pedagoji çerçevesinde ele alarak bilinçli medya kullanıcılarının yetiştirilmesi bağlamında öğretmen görüşlerine dayanarak Türkiye’deki medya okuryazarlığı çalışmalarını değerlendirmiştir. Araştırmada veriler, Ankara ilinde medya okuryazarlığı dersinin verildiği altı okuldan sekiz öğretmenle mülakat yapılarak toplanmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde dersin amaçlandığı şekilde işlenmediği, donanımsal problemlerin yaşandığı ve öğrencilerin medya üretim süreçleri hakkında yetiştirilemediği tespit edilmiştir.

Alagözlü (2013) de “Türkiye’de ve AB Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı: Örnek İncelemeler” adlı kitabında medya okuryazarlığını kavramsal olarak ele almıştır. Ardından Türkiye ile aralarında Fransa, İngiltere, İrlanda, Finlandiya, Macaristan ve Slovenya’nın bulunduğu AB ülkelerindeki medya okuryazarlığının ve medya okuryazarlığı içerikli derslerin gelişimi ve hâlihazırdaki durumu incelemiştir. Böylece, medya okuryazarlığı dersinin hangi ülkelerde ne şekilde verildiğine dair kısaca değinilmiş olan klasik söylemler bir adım öteye taşınarak detaylandırmıştır. Ayrıca, incelenen ülkelerde medya okuryazarlığı alanında faaliyet gösteren kurum, kuruluş, organizasyon, dernek ve sivil toplum örgütlerine değinmiş bu sayede başta öğretmenler olmak üzere, medya okuryazarlığı ile ilgili olanlara yeni kaynakların ve örneklerin sağlanmasını hedeflemiştir.

Söylemez (2012) “Asya ve Okyanusya Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Türkiye ve Yeni Zelanda Karşılaştırması” adlı yüksek lisans tezinde ilk olarak medya okuryazarlığı kavramını bütün bileşenleriyle ele almış ve buna bağlı olarak tarihsel gelişimi, kuramları problemleri aktarmıştır. Daha sonra dünyada UNESCO ve AB çalışmaları olmak üzere medya okuryazarlığı alanındaki çalışmalara kısaca değinmiştir; fakat genel olarak başta Yeni Zelanda ve Türkiye olmak üzere Asya ve Okyanusya ülkelerinde yapılan medya okuryazarlığı çalışmalarını ele almıştır. Çalışmanın Türkiye bölümünde bu alanda yapılan akademik, sivil ve devlet çalışmalarını incelemiştir. Ardından konuya ilişkin Asya ülkelerini ele alarak medya okuryazarlığı alanında ne düzeyde eğitim verdikleri, öğretmen eğitim sisteminin nasıl olduğu ile sivil ve devlet girişimleri hakkında bilgi aktarmıştır. Çalışmasının son bölümünde Okyanusya’nın hem ekonomik hem de teknolojik olarak en gelişmiş ülkelerinden ve medya okuryazarlığı alanındaki çalışmaları ve uygulamalarıyla öne çıkan Yeni Zelanda’nın medya okuryazarlığı eğitimi, uygulama ve etkinlikleri ele alınarak Türkiye deki medya okuryazarlığı ile bir karşılaştırma yapmıştır.

Sadriu (2009) “Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir Pilot Araştırma” başlıklı tezinde medya okuryazarlığı dersinin seçmeli olarak verildiği İstanbul Pilot İlköğretim Okulunda, öğrenci merkezli bir alan çalışması uygulamıştır. Çalışmada medyanın oldukça etkili bir iletişim aracı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin medyayı genellikle bilgi edinme ve eğlence amaçlı kullandıkları, medya okuryazarlığı dersini faydalı buldukları ve ikinci kademeyle sınırlı kalmaması gerektiği belirtilmiştir

Aslan (2009) “Medya Okuryazarlığının Görsel Kültür ve Sanat Eğitimi Ekseninde Çözümlemesi” başlıklı yüksek lisans tezinde medya okuryazarlığı eğitimini görsel sanat bağlamında çözümlenmeye çalışmış ve medya okuryazarlığı dersinin gerek içerik, gerek müfredat yönelimi ve gerekse pedagojik yöntemleri açısından görsel kültür ve sanat eğitimi kapsamına alınabilmesini araştırmıştır.

Çakmak (2010) “İngiltere ve Türkiye’deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Türkiye ve İngiltere’deki medya okuryazarlığı programlarını karşılaştırmıştır. Çalışmada İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitiminin ana dil eğitimine yönelik dil öğretimi sürecinde verildiğini, Türkiye’de ise sadece iletişim ile sınırlı bir eğitim yaklaşımının olduğunu belirtmiştir. İngiltere’de medya üretimine dayalı bir eğitim verilirken Türkiye’de korumacı eğitim anlayışının hâkim olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ocak ve Yıldırım (2013) araştırmalarında, ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, 2007–2008 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim ikinci kademe sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanan medya-okuryazarlığı dersinin etkinliklerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Kütahya İli Merkez ve Altıntaş ilçelerinde, ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden 350 öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrenciler genel olarak medya okuryazarlığı dersi etkinliklerinin dersin amaçlarına uygun olduğunu, dersin anlaşılmasını kolaylaştırdığını ve etkinlikleri eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyo-ekonomik çevresi yüksek okullarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları kitle iletişim araçlarındaki çeşitlilik, kitle iletişim araçlarına ulaşımını kolaylaştırmıştır.

Bu durum sosyo-ekonomik çevresi düşük okullarda öğrenim gören akranlarına göre kitle iletişim araçlarını daha iyi tanımalarına neden olmuş ve merak unsurunun ortadan kalkması ile birlikte öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine olan ilgilerini azaltmıştır.

Son olarak Ocak ve Yıldırım (2013) çalışmalarında öğrenci velilerinin eğitim seviyesi arttıkça çocuklarına daha fazla müdahale ettikleri bu durumun babalarının eğitimi üniversite olan öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi etkinliklerini sevmeye ve hoşlanmaya yönelik olumlu yönde tutum sergilememelerine neden olduğu ifade edilmektedir.

Sonuç olarak medya okuryazarlığı alanında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı ve ders işlenişinde karşılaşılan problemlerin tespit edildiği görülmüştür. Çalışmalarından elde edilen sonuçlarda genelde medyanın oldukça etkili bir iletişim aracı olduğu ve medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin kitle iletişim araçlarını kullanım sıklıklarında, medya ve medya okuryazarlığı derslerine bakış açılarında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Çakmak (2010) yapmış olduğu çalışmasında konuyu farklı bir açıdan ele alarak İngiltere ve Türkiye’ de uygulanan medya okuryazarlığı eğitimini incelemiş ve sonuçta ülkemizde verilen medya eğitiminde çocukları medyanın her türlü etkisine karşı sadece korumayı amaçlayan anlayışın hakim olduğunu belirtmiştir. Çetinkaya (2008) ise araştırmasında kaydettiği sonuçlara göre ülkemizde medya okuryazarlığı dersinin amaçlanan şekilde işlenmediğini, donanımsal anlamda da eksiklerin olduğunu ve öğrencilerin medya üretim süreçleri hakkında yetiştirmede sorunlar olduğu ortaya koymuştur. Bu sorunun giderilmesi için öncelikli verilen medya okuryazarlığı dersinin hedef ve amaçları belirlenerek daha sistemli, eğitici programlar oluşturulması gerektiğini ileri sürmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Medya Okuryazarlığı Dersinin Denizli’de Uygulanışı

4.1. Araştırmanın Amaç ve Önemi

Medya günümüz insanının duygu, düşünce, tutum ve davranışlarının şekillenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Her geçen gün gelişen teknolojiyle insanların yaşamında daha çok yer edinmektedir. Dolayısıyla bireyleri, medyanın olumsuz etkilerine karşı çok erken dönemlerde bilinçlendirmek ve medya mesajlarına dair eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri doğrultusunda yönlendirmek gerekmektedir. Kitle iletişim araçlarının özellikle de TV’nin, çocuklar üzerinde istenmeyen pek çok etkisi mevcuttur. Bireylerin medyaya karşı bilinçlendirilmesi ise herkesin kazanması gereken yeni bir beceri olan medya okuryazarlığı eğitimi ile mümkün hale gelmektedir. Çocuk, medya okuryazarlığı dersleri sayesinde ekranlardaki kurmaca ile gerçek dünya arasındaki farkı ayırt edebilmekte ve böylece medyanın zararlarından kendini koruyabileceği ileri sürülmektedir. Yapılan bu çalışmanın uygulama boyutundaki sonuçlarının yorumlanması, hem literatüre önemli katkı sağlayacağı hem de Türkiye’de eğitim alanındaki düzenlemeleri gerçekleştiren Milli Eğitim Bakanlığı’na kaynak niteliği taşıyabileceği öngörülmektedir.

Önem arz eden bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin medyaya bakışlarını (olayları analiz etme, medyayı anlama, mesajları analiz etme, değerlendirme yargılayabilme ve gizli mesajları algılayabilme yeterliliklerini) değerlendirmektir. Aynı zamanda öğrencilerin yaşadıkları çevrenin de medyaya bakış açıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Temel amaç çerçevesinde araştırmanın yapıldığı evrenin medya bileşenleri ve iletişim araçları bakımından demografik olarak fotoğrafını çekmektir.

Söz konusu amaç doğrultusunda araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin medyaya bakış açıları düzeyi, bağımsız değişkenler ise okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve medya okuryazarlığı dersi alıp almama durumu olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında cevap aranan sorular şu şekildedir:

Araştırma Sorusu 1:

Sosyo-ekonomik çevresi düşük okullarda, 8. sınıf düzeyinde eğitimini tamamlamış öğrencilerle sosyo-ekonomik çevresi yüksek olan okullarda eğitimini tamamlamış öğrencilerin medyaya bakış açısı farklılık göstermekte midir?

Hipotez 1: 8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, öğrenim gördükleri okulun sosyo- ekonomik çevresi, medyaya bakış açılarındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmaktadır.

Araştırma sorusu 2:

8.sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları, medyaya bakış açılarındaki bir farklılık göstermekte midir?

Hipotez 2: 8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları, medyaya bakış açılarındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmaktadır.

Araştırma Sorusu 3:

Okulun bulunduğu sosyo- ekonomik çevre bağımsız değişkenine göre, 8. sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almama durumları medyaya bakış açılarındaki bir fark yaratmış mıdır?

Hipotez 3: Sosyo- ekonomik çevresi düşük okullarda 8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları medyaya bakış açılarındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmaktadır.

Hipotez 4: Sosyo- ekonomik çevresi yüksek okullarda 8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları medyaya bakış açılarındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmaktadır.

4.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde; araştırmanın modeline, evren ve örneklem seçimine, veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun içeriğine, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bu çalışmada ortaokul 8. Sınıf düzeyinde eğitim öğretimini tamamlamış öğrencilerin, medyaya yönelik bakış açılarını, medya araçlarını kullanma sıklıkları ve amaçlarını ortaya koymak amacıyla, tarama modeli kapsamında nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır.

Araştırmada nicel desenlerden olan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ve tek test survey tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin inanç, tutum, değer, davranış, fikir ve demografik yapıları gibi pek çok değişken üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmadan, içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışan araştırma yöntemidir (Eroğlu, 2006:1). Ayrıca tarama yöntemi, araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevap arayan, bir seferde birçok şey hakkında sorular soran ve birçok değişkeni ölçebilen bir yöntemdir (Çepni, 2009: 65).

Nitel yöntemlerden yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken veri toplama tekniğidir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011: 97). Çalışmada kullanılan öğrenci görüşme formu EK-1 de sunulmuştur.

Bu çalışmada bağımsız değişkenlerdeki gruplar arasında karşılaştırmalara olanak sağlamasından ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında ilişki olduğu varsayımından hareketle, ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Çalışmada öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyi ve medya okuryazarlığının faktörlerine ve boyutlarına ilişkin puanları bağımlı değişken; sahip oldukları kitle iletişim araçları ve bu araçları kullanım sıklıkları, demografik özellikleri ve sosyo-ekonomik durumları medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumları ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Verilerin toplanmasında araştırma kapsamında, Aydemir (2013) tarafından geliştirilen ‘Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği (MODÖ)’ kullanılmış ve EK-3 de sunulmuştur. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgileri, medya araçlarını kullanma sıklıkları ve kullanım amaçları, ayrıca medya okuryazarlığı dersine ilişkin bilgi ve görüşleri yer almaktadır. İkinci bölümde ise 34 sorudan oluşan 5’li likert yapısına uygun medya okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla oluşturulan ölçek maddeleri yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; 1= ‘Bana hiç uymuyor’, 2= ‘Bana çok az uyuyor’, 3= ‘Bana oldukça uyuyor’, 4= ‘Bana çok uyuyor’ ve 5= ‘Bana tamamen uyuyor’ şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların en düşüğü ‘1.00’ ve en yükseği ‘5.00’ olacak şekilde beş seviye grubu belirlenmiştir. Öğrencilerin ölçekten aldığı puanlara karşılık gelen düzeyler şu şekildedir;

1.00 – 1.80 = Çok düşük düzeyde

1.81 – 2.60 = Düşük düzeyde

2.61 – 3.40 = Orta düzeyde

3.41 – 4.20 = İyi düzeyde

4.21 – 5.00 = Çok iyi düzeyde

Aydemir (2013) tarafından, araştırma kapsamında yapılan ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında konuya ilişkin literatür taraması yapılmış ve bunun yanı sıra İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (RTÜK ve MEB, 2007) incelenmiştir. Daha sonra medya okuryazarlığına ilişkin bilgi ve becerilerini ölçen 34 maddelik medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeği Aydemir (2013) tarafından geliştirilmiştir.

4.2.1. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

İlk olarak ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için Aydemir (2013) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları tekrar gözden geçirilmiş ve hesaplanmıştır. İstatistiksel analizlere göre gerekli olan Kaiser Meyer Olkin = .911 ve Bartlett ($p < .05$) test sonucunda toplanan verilere faktör analizi yapılabileceği doğrulanmıştır (Büyüköztürk, 2002:478). Yapılan analizler sonucunda 34 maddenin 4 faktöre dağıldığı ve maddelerin faktör yüklerinin .211 ile .709 arasında değiştiği saptanmıştır.

Ayrıca faktörlerin özdeğerleri 1.017 ile 9.837 arasında değişmektedir ve 4 faktörün açıkladığı toplam varyans %57.72'dir. Bu sonuç ölçeğin yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu göstermektedir. Ölçek; (i) mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme boyutu. Bu boyutu oluşturan anket soruları, s1,s2,s3,s4,s5,s6,s7,s8,s9,s10,s11,s12s,13s,14,s15 ve s16. (ii) Medyayı bilinçli kullanma boyutu. Bu boyutu oluşturan anket soruları, s17,s18,s19,s20,s21,s22 ve s23. (iii) Bilgiyi güvenilir ve doğru medya kaynaklarında arama boyutu. Bu boyutu oluşturan anket soruları, s24,s25,s26,s27,s28,s29,s30 ve s31. Son olarak da (iv) Kendi mesajını oluşturabilme boyutu olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutu oluşturan anket soruları, s32,s33 ve s34. Ölçekte yer alan dört boyut; (i) Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme: Medya okuryazarlığının bir boyutu olan mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme; öğrencilerin medyaya ve medya mesajlarına eleştirel yaklaşımını ifade etmektedir. (ii) Medyayı bilinçli kullanma: Medya okuryazarlığının diğer bir boyutu olan medyayı bilinçli kullanma boyutu, öğrencilerin gündelik yaşamda medya araçlarını nasıl kullandığıyla ilgilidir. (iii) Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama: Medya okuryazarlığının üçüncü boyutu olan bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama boyutu, öğrencilerin medya aracılığıyla ulaştığı bilgilerin ve bilgi kaynaklarının doğruluğunu değerlendirmesini ifade eder. (iv) Kendi mesajını oluşturabilme: Son olarak medya okuryazarlığının boyutlarından kendi mesajını oluşturabilme boyutu; öğrencilerin medya araçlarını kullanarak kendi içeriğini oluşturabilmesini ifade etmektedir.

Ölçek maddelerin ayırt ediciliğini test etmek amacıyla, 34 anket sorusunun alt grup ve üst grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Ölçekten elde edilen yüksek ve düşük puan arasındaki anlamlı fark, ölçeğin amaçlanan özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Hazırlanan anketin, araştırmanın amaçlarına ulaşabilmesi için güvenilir olması gerekmektedir. Bu nedenle anketin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayı değeri ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Ölçeğin 4 alt faktörüne ve bütününe ait Cronbach's Alpha katsayı değerleri Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Cronbach's Alpha katsayı değerleri

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
1- Anlama, analiz etme ve değerlendirme boyutu	16	.90
2- Medyayı bilinçli kullanma boyutu	7	,91
3- Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama boyutu	8	,91
4- Kendi mesajlarını oluşturma boyutu	3	,90
Medya okuryazarlığı düzey belirleme ölçeği	34	,89

Tablo 1 de görüldüğü üzere ölçeğin Cronbach Alpha toplam iç tutarlılık kat sayısı ölçeğin geneli için .89 olduğu saptanmıştır. Kabul edilebilir bir güvenilirlik için alpha değeri, .70'in üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu sonuçlar, ölçeğin yeterli düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2014-2015 eğitim öğretim yılında Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı (özel kolejler dahil) okullarda 8 yıllık öğrenim sürecini tamamlamış ve 2015-2016 eğitim öğretim döneminde 9. Sınıfa yeni başlayan 16478 öğrenciden oluşmaktadır. Anket uygulaması 28-29 Eylül 2015 tarihlerinde 9. Sınıfa başladıkları ilk ve ikinci gün yapılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem 576 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma evrenindeki her bir birime ulaşmanın zaman ve maliyet açısından güç olması nedeniyle örneklem seçme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemine belirlemek için tabakalı örnekleme ve bu tabakalardaki her bir bireyin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu tesadüfi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Denizli merkezindeki okulları temsil eden ortaokullar tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre iki tabakaya [(i) düşük, (ii)yüksek] ayrılmıştır.

Sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen tabakaları oluşturmak için veriler Denizli MEB'in bilgi edinme sisteminden elde edilmiştir. Örneklem dâhil edilen okullar EK-2 de sunulmuştur.

4.2.3.Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için SPSS.23. veri analizi programı kullanılmıştır. Verilerin analizinin ilk aşamasında bağımsız değişkenlere ilişkin elde edilen verilerin frekans analizleri ve yüzdeler dağılımları hesaplanmıştır. İkinci aşamada bağımlı değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediği test edilerek normallik varsayımının sağlandığı durumlarda parametrik testler, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise non-parametrik testler kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlandığı durumlarda bağımlı değişkenin; iki kategorili süreksiz bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak için bağımsız gruplar T testi kullanılmıştır.

Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda bağımlı değişkenin; iki kategorili süreksiz bağımsız değişkenlere göre sıra ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca nitel araştırma yöntemi kullanılarak 6 öğrenci ile yapılan odak grup görüşmesi sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir. Elde edilen kayıtlar yazılı metinlere dönüştürülerek nicel bulguları destekleyip desteklemediği yönünde içerik analizi ile değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlgili çalışma için okul yönetiminden ve öğrenci velilerinden izin alınmış ve öğrencilerin özlük bilgileri ve isimleri paylaşılmamıştır. Bunun yerine öğrenciler katılımcı:1, katılımcı:2, katılımcı:3, katılımcı:4, katılımcı:5 ve katılımcı:6 şeklinde kodlanarak analizlerde paylaşılmıştır.

4.3. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmada kullanılan Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği'ni Denizli'de 8 yıllık eğitim öğretimini tamamlamış olan öğrencilere uygulayabilmek için 2015-2016 eğitim öğretim yılında 9. Sınıfa yeni başlayan 16478 öğrenci evren olarak seçilmiş ve evreni temsil edecek örnekleme 576 öğrenci tesadüfi (yansız) evren örnekleme yöntemi ile seçilmiştir seçilen örneklemin sayısı araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Seçilen bu örnekleme yer alan Anadolu liselerinde okulların açıldığı ilk gün anketi uygulamak için gerekli makamlara izin talebinde bulunulmuştur. 28.09.2015 tarihinde valilik oluru alınarak Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle belirlenen okullarda anketler uygulanmaya başlanmıştır.

Anketler 28-30 Eylül tarihleri arasında; bir kısmı okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının uygun gördüğü saatlerde, öğrencilere anketle ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Anketlerin diğeri bir kısmı da okullardaki müdür ve müdür yardımcılara yeterli sayıda bırakılarak, onların uygun gördüğü saatlerde gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Toplam 6 okulda öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulaması sonucunda 576 anket içinden 148'i öğrenciler tarafından eksik, hatalı doldurulmuş olması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Uygun ve kullanılabilir düzeyde eksiklikleri olan 428 anket numaralandırılarak anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesine geçilmiş bu işlem sırasında ortaya çıkan kayıp veriler araştırmanın bir diğeri sınırlılığıdır.

Araştırma Denizli İli ile sınırlandırılmış olup bulguların Türkiye'ye genellenememesi çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Medya okuryazarlığı soru formundaki sorular ve araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara beklenen düzeyde ilgi göstermemesi araştırmanın veri toplama aşamasına sınırlama getirmiştir. Ayrıca anketlerin uygulandığı öğrencilerin uygulamanın yapıldığı zaman dilimi içerisindeki ruhsal durumları araştırmanın bir diğeri sınırlılığıdır. Öğrencilerin yaşları gereği çevresel etkenlere karşı hassasiyetlerinin yüksek olması ve sıkılgan davranışlar sergilemeleri, ankete olan ilgiyi düşürmüştür.

4.4. Bulgular

4.4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı (özel kolejler dahil) okullarda 8 yıllık öğrenim sürecini tamamlamış ve 2015-2016 eğitim öğretim döneminde 9. sınıfa yeni başlayan 576 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde çalışmaya katılan öğrencileri tanımaya yönelik olarak; onlara cinsiyet, yerleşim birimleri, okudukları okullar, anne babalarının eğitim durumu ve ailenin aylık gelir düzeyi gibi çeşitli sorular sorularak, katılımcıların sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulardan elde edilen veriler frekans dağılımları Tablo 2 de ortaya konmuştur. Demografik özellikler çalışmanın örnekleme hakkında bize nitelikli bilgiler sunmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri

Seçenekler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	196	45,8
	Kız	232	54,2
	Toplam	428	100,0
Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre	Düşük	175	40,9
	Yüksek	253	59,1
	Toplam	428	100,0
Anne eğitim durumu	Eğitimi yok	6	1,4
	İlkokul	118	27,6
	Ortaokul	63	14,7
	Lise	121	28,3
	Üniversite	93	21,7
	Lisansüstü	27	6,3
	Toplam	428	
Baba eğitim durumu	Eğitimi yok	3	,7
	İlkokul	54	12,6
	Ortaokul	73	17,1
	Lise	129	30,1
	Üniversite	130	30,4
	Lisansüstü	139	9,1
	Toplam	428	100,0
Ailenin ekonomik durumu	0-499tl	4	,9
	500-999tl	23	5,4
	1000-1499tl	70	16,4
	1500-1999tl	59	13,8
	2000-2499tl	95	22,2
	2500 ve üzeri	177	41,4
	Toplam	428	100,0

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde; katılımcılarının % 54,2’sinin kız öğrencilerden, % 45,8’inin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Çalışmaya 232 kız, 196 erkek öğrencinin katılmış olması katılımcılar arasında cinsiyet faktörüne göre dengeli bir dağılımın olduğunu göstermektedir.

Tablodaki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %40,9 (175)'unun sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgede eğitim gördüğü, %59,1 (253)'nin ise sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir bölgede eğitim gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ilişkisel karşılaştırmalar için homojen kabul edilebilir düzeydedir.

Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyiyle ilgili yüzde dağılımı incelendiğinde annelerin eğitim düzeyi % 28,3 ile en yüksek oranda lisedir. Katılımcıların % 1,4'nün annesi okuryazar değil ve % 27,6'sı ise ilkokul mezunudur. Bu durum da katılımcıların büyük bölümünün anne eğitim durumunun ilköğretim düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların % 21,7'sinin annesi üniversite lisans mezunu, % 6,3'ü ise lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir.

Katılımcıların babalarının eğitim düzeylerine göre yüzdelerle dağılımda dikkat çeken eğitim düzeyi, % 30,4 ile en yüksek oranda lisans mezunu olmalarıdır. Ayrıca % 9,1'i de lisansüstü düzeyinde eğitime sahiptir. Bu durum katılımcıların büyük bölümünün baba eğitim durumunun lisans ve lisansüstü seviyede olduğunu göstermekte ve babalarının eğitim durumunun anneleri ile kıyaslandığında oldukça yüksek düzeyde olduğu gözle çarpılmaktadır. Katılımcıların babalarının eğitim durumu incelendiğinde de % 0,7'si okuryazar değil, % 12,6'sı ilkokul mezunudur.

Ekonomik faaliyetler, toplumsal yaşamın temel belirleyicilerinden olduğu bilinen bir gerçektir. Araştırmaya konu olan örneklemin, ailesinin ekonomik durumuyla ilgili verileri incelediğinde örnekleme dâhil edilen öğrencilerin %0,9'u 0-499 TL gelir aralığı ile en düşük düzeyde temsil edildiği görülürken, 2500 TL ve üzeri geliri sahip olanların oranı ise %41,4 ile en yüksek orandadır. Katılımcıların %58,6'sının 2500 TL den daha az gelir düzeyine sahip olması araştırma kapsamında cevap arayacağımız sorulara yönelik istatistiksel testler için homojen kabul edilebilir. Ülkemizin ekonomik koşulları doğrultusunda 2500 TL bir ayrışma noktası olarak kabul edilebilir. Bu dağılım içerisinde çok daha yüksek gelir düzeylerine sahip uç değerlerin var olması, katılımcıların ekonomik gelir düzeyine ilişkin düşük ve yüksek olmak üzere belirlenen iki grupta ayrıştırmayı etkilememiştir. Ayrıca bir gruptandırmaya gerek duyulmamıştır.

4.4.2.Kullanılan Kitle İletişim Araçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan katılımcıların en çok etkilendiği kitle iletişim aracı olan televizyona ilişkin, öğrencilerin evlerinde kaç adet televizyona sahip oldukları, televizyonu hangi zaman diliminde kimlerle ve ne kadar süre ile izledikleri araştırılmıştır. Elde edilen bulguların frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo3 de gösterilmiştir. Böylece kitle iletişim araçlarında ilk sırayı alan televizyonun katılımcılar tarafından kullanım sıklığı somut verilerle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların TV izleme oranlarına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları

Seçenekler	Kategori	n	%	Seçenekler	Kategori	n	%
TV sayısı	Yok	5	1,2	TV izleme Zamanı	06-08arası	16	3,7
	1	157	36,7		08-10arası	6	1,4
	2	196	45,8		10-13arası	6	1,4
	3 ve üzeri	70	16,4		13-17arası	6	1,4
	Toplam	428	100,0		17-19arası	36	8,4
					19-21arası	55	12,9
TV izleme süresi	Hiç	21	4,9	21-23arası	102	23,8	
	1saatten az	100	23,4	23-01arası	3	,7	
	1saat	97	22,7	01-06arası	2	,5	
	2saat	122	28,5	Düzensiz	196	45,8	
	3saat	55	12,9	Toplam	428	100,0	
	4saat	30	7,0	Anne Baba	194	45,3	
	5saatten çok	2	,5	Kardeşlerle	63	14,7	
	Toplam	427	99,8	Kimlerle	Ailece	45	10,5
	Kayıp veri	1	,2	TV	Arkadaşlar	8	1,9
				İzlenildiği	Tek başıma	118	27,6
				Toplam	428	100,0	

Öğrencilerin %45,8'ünün evinde iki adet, %36,7'sinin evinde bir adet ve % 16,4'nün evinde ise üç adet ve daha fazla televizyon olduğu saptanmıştır. Öğrencilerden yalnızca %1,2'sinin evinde televizyon olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun evinde ikiden fazla televizyon bulunduğu, evinde televizyon olmayan öğrencilerin ise yok denecek kadar az olduğu söylenebilir.

Bu durum hemen her öğrencinin evinde en az bir televizyon olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %28,5'i iki saat, %0,5'i 5 saat ve üzeri televizyon izlerken öğrencilerin yalnızca %4,9'unun hiç televizyon izlemediği saptanmıştır.

Analiz sonuçları öğrencilerin çoğunluğunun günde yaklaşık 1-2 saat televizyon izlediğini, hiç televizyon izlemeyen öğrencilerin oranının ise oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların televizyon izleme zamanları incelendiğinde ise %45,8'i televizyonu düzensiz izlerken, %23,8'i 21.00-23.00 saatleri arasında, %0,5'i ise 1.00–6.00 arası televizyon izlediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre çoğu öğrencinin düzensiz aralıklarla televizyon izlediği; düzenli izleyen öğrencilerin ise genelde 21.00 ve 23.00 arası televizyon izlediği söylenebilir. Bu durum öğrencilerin televizyon izleme yoğunluğunun daha çok aileleriyle birlikte izlediği prime time yayın kuşağına denk geldiğini göstermektedir.

Ayrıca elde edilen bir diğer bulgu öğrencilerin %45,3'nün televizyonu genelde anne ve/veya babasıyla, %27,6'sının tek başına, %1,9'nun ise arkadaşlarıyla izlediğini göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun genelde anne ve/veya babasıyla birlikte televizyon izlediği söylenebilir. Bir önceki bulguyu destekler nitelikte olan bu sonuçta da çocukların televizyonu genelde prime time saatlerde anne ve babaları ile birlikte izlediği görülmektedir. Fakat bu durum öğrencilerin %27,6'sının tek başına televizyon izlediği gerçeğini göz ardı edebileceğimiz anlamına gelmemektedir. Tek başına televizyon izleme alışkanlığının evinde birden fazla televizyon bulunan öğrencilerde görüldüğu yorumunu yapmak yanlış bir çıkarım olmayacaktır. Bu durumda ailelerin evlerindeki televizyon sayısını sorgulamaları ve mümkünse azaltmaları, tek başına televizyon izleme alışkanlığını azaltacağı söylenebilir.

Televizyona ilişkin bulgular günümüzde en sık kullanılan ve çocukları en fazla etkileyen kitle iletişim aracı olması sebebiyle ayrı tutulmuştur. Tablo 4 te ise televizyon dışındaki diğer kitle iletişim araçları olan internet, radyo, gazete ve cep telefonuna yer verilmiştir. Günümüz itibari ile televizyondan sonra en yaygın kitle iletişim aracı olan internet ve onun içerisinde yer alan diğer bileşenler yakın gelecekte televizyonun önüne geçmesi muhtemeldir. Bu durum öğrencilerin internete nasıl ulaştıklarını sorgulamamızı gerektirmektedir.

Akıllı telefonların kullanımının yaygınlaşması ile birlikte telefon sahibi olmak ve internete telefon aracılığı ile bağlantı kurabilmek çocuklar için yeni tehditler oluşturmaktadır. Bu nedenle Tablo 4'te mevcut durum belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde görüldüğü üzere öğrencilerin % 82,7'sinin internet bağlantılı bilgisayara sahipken sadece % 17,3'ünün internet bağlantılı bilgisayarı bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun evinde internet bağlantılı bilgisayarın bulunduğunu göstermektedir. İnternet bağlantısındaki oranın yüksekliği televizyon sahibi olmak ile karşılaştırıldığında farkın çok az olduğu görülmektedir.

Günümüzde televizyonun hayatımızdaki varlığını ikinci sıraya itmeye başlayan bir diğer kitle iletişim aracı internet bağlantılı bilgisayarlardır. Gelişen teknoloji ile birlikte düşen maliyetler internete erişimi kolaylaştırmıştır. Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların diğer kitle iletişim araçlarından internet bağlantılı bilgisayar kullanım durumları, gazete okuma ve radyo dinleme sürelerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir. Tabloya bakıldığında katılımcılar tarafından bu araçların ne kadar sıklıkta kullanıldığı tespit edilmiş ve genel durumun belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların diğer kitle iletişim araçlarına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları

Seçenekler	Kategori	n	%	Seçenekler	Kategori	n	%
	Var	354	82,7		1 saatten az	97	22,7
İnternet	Yok	74	17,3	İnternet	1saat	90	21,0
Bağlantılı	Toplam	428	100,0	Kullanım	2saat	104	24,3
Bilgisayar				Süresi	3saat	53	12,4
					4saat	40	9,3
					5saat ve üzeri	44	10,3
					428	100,0	
					Toplam		
	Evimden	122	28,5		Hiç	328	76,6
İnternet	Telefonumdan	295	68,9	Radyo	1 saatten az	72	16,8
Erişim	İnternet Kafe	5	1,2	dinleme	1 saat	13	3,0
Noktası	Tanıdıklarımın	5	1,2	süresi	2 saat	10	2,3
	Okuldan	1	,2		3 saat	4	,9
	Toplam	428	100,0		4saat ve üzeri	1	,2
					428	100,0	
					Toplam		
	Hiç Okumam	118	27,6		Var	407	95,1
Gazete	Senede Birkaç	73	17,1	Cep	Yok	20	4,7
okuma	Ayda Bir	64	15,0	telefonuna	Kayıp veri	1	,2
sıklığı	Haftada Bir	68	15,9	sahip olma	Toplam	428	100,0
	Haftada Birkaç	57	13,3				
	Her Gün	48	11,2				
	Toplam	428	100,0				

Araştırmaya katılan öğrencilerin televizyon kadar internetin de öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Diğer iletişim araçlarına göre kısa bir geçmişe sahip olmasına rağmen internet kullanımı ülkemizde de yaygınlaşmıştır. Öğrencilerin % 68,9'u internete en çok cep telefonundan bağlanmaktadır. Öğrencilerin % 95,1'inin kendisine ait bir cep telefonunun olması internete erişimde öğrencilerin kontrol edilmesini ve güvenli internet kullanımına özendirilmesini güçleştirmektedir. İnternete okuldan bağlananların oranının % 0,2 olması internete erişimin kontrolsüzlüğünün ayrı bir göstergesidir.

Öğrencilerin % 22,7'sinin bir saatten az, % 22,4'ünün bir saat, % 24,3'nün ise günlük iki saat internette kaldığı saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin çoğunluğunun genelde günlük bir veya iki saat internette kaldığı, internete hiç bağlanmayan öğrencilerin oranının ise oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların % 76,6'sı hiç radyo dinlemezken, % 3 gibi küçük bir oranda günde bir saat radyo dinlemektedir. Katılımcıların büyük bölümünün radyo dinlemiyor olması araştırmanın en çarpıcı bulguları arasında sayılabilir. Alan yazında da dikkat çekilen bu nokta araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %27,6'sının hiç gazete okumadığı, % 15,9'nun haftada bir ve % 11,2'sinin ise her gün düzenli gazete okuduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Günümüzde gazete okuma oranları ve gazete tirajları göz önüne alındığında araştırma sonuçları, yetişkinlerin gazete okuma oranları ile de benzerlik göstermektedir.

4.4.3. Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Bulgular

Literatüre göre medyayı anlamak için bakış açımızı geliştireceği konusunda uzlaşılan medya okuryazarlığı dersine ilişkin araştırma bulgularına bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmanın hipotezlerine ilişkin karşılaştırmalar yapabilmek için seçilen örneklemdeki dersi alan ve almayan öğrencilerin frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 5. Medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumlarına ilişkin bulgular

		<i>n</i>	%
Medya okuryazarlığı dersi aldınız mı?	Evet	175	40,9
	Hayır	253	59,1
	Toplam	428	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 40,9'u medya okuryazarlığı dersini almışken; % 59,1'i medya okuryazarlığı dersini hiç almamıştır. Medya okuryazarlığı dersini alanların hangi sınıfta dersi aldıkları bulgusuna Tablo 6 da yer verilmiştir.

Tablo 6. Medya okuryazarlığı dersinin hangi sınıfta alındığına dair bulgular

Sınıf	<i>n</i>	%
6sınıf	15	3,5
7sınıf	37	8,6
8sınıf	124	29,0
Almadı	252	58,9
Toplam	428	100,0

Tablo 6 de öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini % 29 ile en fazla 8. Sınıfta aldıkları görülmektedir. Katılımcıların %3,5’u gibi oldukça düşük temsil edilen kısmı ise dersi 6. Sınıfta almışlardır.

Medyaya yönelik duyarlılığın ve aynı zamanda dersin önerilmesinde çok büyük katkısı olan RTÜK’ün bilinirliği ve öğrencilerdeki farkındalık düzeyi ise yine oldukça düşüktür. Öğrencilerin rahatsız edici bir görüntüyle karşılaştığında RTÜK’e şikâyet etme ya da ilgili kanala ulaşarak (telefonla, e-postayla vb. yollarla) tepkilerini iletme durumu onların duyarlılığını gösterdiği kadar böyle bir kurumun ne oranda bilindiğinin de bir göstergesidir. RTÜK’e ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzde dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. RTÜK’e şikâyet etme durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Şikâyet	<i>n</i>	%
Evet	56	13,1
Hayır	372	86,9
Toplam	428	100,0

Öğrencilerin yalnızca %13,1’inin rahatsız edici görüntü karşısında tepki verdiği ve % 86,9’nun ise tepki vermediği saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin RTÜK hakkında bilgi sahibi olmadığı, medya okuryazarlığı dersi almalarına rağmen öğrencilerin büyük bölümünün rahatsız edici görüntülere ilişkin şikâyette bulunmadığı ve duyarsız kaldığı söylenebilir.

Dersin seçmeli ders olarak okutulması öğrencilerin ders hakkındaki görüşlerini önemli kılmaktadır. Bu nedenle medya okuryazarlığı dersine yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdelik dağılımları Tablo 8’da sunulmuştur.

Tablo 8. Medya okuryazarlığı dersiyle ilgili görüşlerin frekans ve yüzde dağılımları

Görüş	<i>n</i>	%
Faydalı	111	25,9
Gereksiz	113	26,4
Önemli	20	4,7
İlgi çekici	49	11,4
Eğlenceli	16	3,7
Sıkıcı	29	6,8
Anlamsız	51	11,9
Cevap yok	39	9,1
Toplam	428	100,0

Öğrencilerin %26,4'ü dersin gereksiz olduğunu, %6,8'i dersin sıkıcı olduğunu ve %11,9'u dersin anlamsız olduğunu belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere katılımcıların neredeyse yarısı ders ile ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların %25,9'u dersin faydalı olduğu, %4,7'si dersin önemli olduğu ve %11,4'ü dersin ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin kalan yarısının ders ile ilgili olumlu yönde görüş bildirdiğini doğrulamaktadır. Katılımcıların %9,1 ise görüş bildirmemiştir. Görüş bildirmeyenlerin oranı ise azımsanmayacak kadar yüksektir. Bu öğrencilerin ders hakkında yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmadıkları muhtemeldir.

Ülkemizde seçmeli derslerin amaca uygun şekilde öğrencilerin özgür iradesine bırakılmadığı bilinen bir gerçektir.

Araştırma bulgularına göre Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin dersi seçmelerinde hangi faktörlerin etkili olduğuna ilişkin elde edilen verilerin frekans analizi sonuçları ve yüzdeler dağılımları Tablo 9 da sunulmuştur.

Tablo 9. Dersin seçilmesinde etkili olan faktörlere ait frekans ve yüzde dağılımları

Etken	<i>n</i>	%
Öğretmenim	66	37,5
Arkadaşlarım	3	1,7
Anne baba	2	1,2
Kendim	25	14,2
Diğer/ İdare	80	45,4
Toplam	176	100,0

Öğrencilerin % 37,5'i dersin seçiminde öğretmenin etkili olduğunu, yalnızca % 14,2'si ise seçimin kendi tercihi olduğunu ifade etmektedirler. Anne/baba veya arkadaşlarının etkisiyle medya okuryazarlığı dersini seçen öğrencilerin oranı % 1,2 ile diğer faktörlere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgunun bir diğer ifadesi anne ve babaların çocuklarının medyanın olumsuz etkilerine karşı ne oranda bilgisiz veya duyarsız olduğunun da bir göstergesidir. Medyanın olumsuz etkilerine karşı çocuklarını koruması beklenen anne/babaların dersin seçimin de daha yüksek oranda etkili olması beklenebilirdi. Son olarak öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini seçmelerinde etki eden faktörlerin başında % 37,5 ile öğretmenlerinin ve % 45,4 ile de okul idaresinin geldiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin medyanın vermiş olduğu mesajları algılaması, medyayı bilinçli kullanabilmesi, aradığı bilgiyi doğru kaynaklarda bulabilmesi, kendi mesajını oluşturabilmesi ve genel olarak medyaya yönelik okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgulara araştırmanın bu bölümünde yer verilmiştir. Medya okuryazarlık toplam puanlarına ve faktörlerine ilişkin elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 10 da sunulmuştur.

Tablo 10. Ölçeğin faktörlerine ait puanlarının aritmetik ortalama standart sapmalarına ilişkin sonuçlar

Ölçekler	\bar{X}	SS
1- Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme	3,61	,77
2- Medyayı bilinçli kullanma	2,20	,87
3- Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama	3,98	,81
4- Kendi mesajını oluşturabilme	3,00	1,23
Medya okuryazarlığı toplam puan	3,36	,62

Ölçeğin faktörlerinden elde edilen puanların değeri göz önüne alındığında çalışmaya katılan tüm öğrencilerin mesajları anlama analiz etme ve değerlendirme boyutu ortalaması $\bar{X}=3,61$ ile iyi düzeydedir. Yapılan odak grup görüşmesinde Katılımcı:3'ün kullandığı; *“İzlediğim şeyin yapılışına, karakterlerinin nasıl olduğuna dikkat ediyorum”* cümlesi nicel bulguyu desteklemektedir.

Medyayı bilinçli kullanma boyutu ortalaması $\bar{X}=2,20$ ile düşük düzeydedir. Nitel bulgularda elde edilen ve Katılımcı:4'e ait *“Yazılı ve görsel basın beni çok ilgilendirmiyor”* cümlesi bu nicel bulguyu desteklemektedir. Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama boyutunun ortalaması ise $\bar{X}=3,98$ ile iyi düzeydedir. Nitel bulgularda elde edilen ve Katılımcı:1'e ait *“Genelde internetten araştırıyorum. Tek siteden değil üç dört siteden karşılaştırarak araştırırım. İnternette bulamadığımı kitaplarda ya da dergilerde ararım”* cümlesi nicel bulguyu desteklemektedir. Kendi mesajını oluşturabilme boyutu aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=3,00$ ile orta düzeyde tespit edilmiştir. Nitel bulgular da elde edilen ve Katılımcı 4'e ait *“Önce kendim yapıyorum. Doğrumu diye internete bakıyorum”* ifadesi nicel bulguyu desteklemektedir.

Medya okuryazarlığı puanlarının ortalamasına göre ($\bar{X}=3,36$) genel olarak öğrencilerin orta düzeyde medya okuryazarı olduğu saptanmıştır. Yapılan odak grup görüşmesinde Katılımcı:2 ye ait *“Bir değişiklik olmadı. Zaten takip ediyordum. Ama dersi aldıktan sonra medya ya karşı daha meraklı oldum”* ifadesi nicel bulguyu destekler niteliktedir

4.4.4. Medya Okuryazarlığı Düzeyi ve Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevreye İlişkin Bulgular

Araştırma sorusuna cevap vermek ve hipotezleri test etmek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem Kolmogorow Simirrow Testi uygulanmıştır. Elde edilen KGZ analizi sonucunda medya okuryazarlık düzeyi ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (KSZ=1.118, $p>.05$). Bu nedenle değişkenler arasındaki ilişki incelenirken parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin homojenliğini incelemek için Homogeneity of variance testi uygulanmış ve okulun bulunduğu sosyo- ekonomik çevre bağımsız değişkenine göre tüm anket sorularının, medya okuryazarlık düzeyi ortalamalarının ve üç alt boyutunun homojen dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Fakat medya okuryazarlık ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan kendi mesajını oluşturabilme boyutunun medya okuryazarlığı dersini alıp almama bağımsız değişkenine göre homojen dağılım göstermediği görülmüştür ($p<.05$). Bu nedenle normal dağılım göstermeyen bu boyutla ilgili istatistiksel analizlerde non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Sekiz yıllık ilköğrenimi tamamlayan öğrencilerin, öğrenim gördükleri okulun sosyo- ekonomik çevresi, medyaya bakış açılarında bir fark yaratıp yaratmadığına ilişkin istatistiksel hesaplama sonuçlarına araştırmanın bu bölümünde yer verilmiştir.

Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar T testi sonuçları Tablo 11 de paylaşılmıştır.

Tablo 11. Medya okuryazarlık puanının okulun bulunduğu yere göre T-testi sonuçları

		Sosyo-Ekonomik					
		Çevresi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Medya	Düşük		167	3,36	,61	,148	,40
Okuryazarlık	Yüksek		242	3,35	,63		

Tabloda 11 de görüldüğü üzere; öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır [$t(409)=.148, p>.05$].

Bu sonuca göre öğrencilerin okulun bulunduğu yer açısından medya okuryazarlık puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde; şehir merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin ($\bar{X}=3.35$), kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilerle ($\bar{X}=3.36$) neredeyse eşit olduğu söylenebilir.

8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik çevresi, medyaya bakış açılarındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Hipotez 1 ret edilmiştir. Bu nedenle araştırma bulgularının daha detaylı incelenmesine karar verilmiş ve hipotez 1'e ilişkin sorgulamalar medya okuryazarlığı ölçeğinin alt faktörlerine indirgenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyini oluşturan faktörlerin öğrenim gördükleri okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ile ilişkisi araştırılmıştır. Katılımcıların mesajları anlama, analiz etme, değerlendirme, medyayı bilinçli kullanma, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama ve kendi mesajını oluşturabilme faktörlerine ilişkin puanların okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ilişkin veriler incelendiğinde Tablo 12'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 12. Ölçeğin faktörlerine ait puanların okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre bağımsız gruplar T-testi sonuçları

Sosyo-Ekonomik						
	Çevre	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Boyut1	Düşük Okul	175	3,57	,77	-,70	,480
	Yüksek Okul	253	3,63	,78		
Boyut2	Düşük Okul	168	2,23	,90	,66	,509
	Yüksek Okul	244	2,17	,85		
Boyut3	Düşük Okul	174	4,01	,79	,74	,454
	Yüksek Okul	250	3,95	,83		
Boyut4	Düşük Okul	175	2,99	1,26	-,80	,937
	Yüksek Okul	253	3,00	1,21		

Tablo 12'de görüldüğü üzere okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre bağımsız değişkenine göre öğrencilerin, mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme boyutunda [$t(428) = -.70$, $p > .05$], medyayı bilinçli kullanma boyutunda [$t(412) = .66$, $p > .05$], bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama boyutunda [$t(424) = .74$, $p > .05$] ve kendi mesajını oluşturabilme boyutunda [$t(428) = -.80$, $p > .05$], puanlarının aritmetik ortalamaları arasında okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin düşük ve yüksek olması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin dört boyutunda da öğrenim görmekte oldukları okulun sosyo-ekonomik çevresine bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

Tüm boyutlarda aritmetik ortalamalara bakıldığında da birbirine yakın değerler göze çarpmaktadır. Elde edilen bulgular hipotez 1'in ölçeğin alt faktörlerinde de ret edildiği sonucunu ortaya koymuştur. Katılımcılardan medya okuryazarlığı dersini alan ve almayanların medyaya bakış açılarının karşılaştırıldığı bu bölümde Hipotez 2 test edilmiştir. Tablo 13 de elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları medya okuryazarlık düzeylerin de anlamlı bir fark yaratmamıştır [$t(409) = -.33, p > .05$]. Hipotez 2 ret edilmiştir. Öğrencilerin aldıkları medya okuryazarlık dersi medyaya bakış açıların da olumlu yönde bir etki yaratmamıştır. Hipotez 2'nin ret edilmesi nedeni ile araştırma verileri ölçeğin alt boyutlarına indirgenmiş ve ölçeğin üç faktör üzerindeki etkisine yönelik bulgularına araştırmanın bu bölümünde yer verilmiştir. Öğrencilerin mesajları anlama, analiz etme, değerlendirme, medyayı bilinçli kullanma ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama faktörlerine ilişkin puanların medya okuryazarlığı dersi alıp almama bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar T testi sonuçları Tablo 13 te sunulmuştur.

Tablo 13. Ölçeğin alt faktörlerine ait puanların dersi alıp almama değişkenine göre bağımsız gruplar T-testi sonuçları

Medya Okuryazarlığı dersi aldınız mı?		<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Medya Düzeyi	Evet	169	3,34	,63	-,33	,737
	Hayır	240	3,37	,61		
Boyut1	Evet	175	3,58	,77	-,55	,572
	Hayır	253	3,62	,78		
Boyut2	Evet	169	2,19	,90	-,97	,923
	Hayır	243	2,20	,85		
Boyut3	Evet	174	3,98	,80	,14	,883
	Hayır	250	3,97	,83		

Boyut1: Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t(428) = -.55, p > .05$]. Öğrencilerin medya okuryazarlık dersi alıp almamaları medya tarafından oluşturulan mesajları anlama ve analiz etme ve değerlendirme düzeylerinde bir farklılık yaratmamıştır.

Benzer şekilde Boyut2: Medyayı bilinçli kullanma boyutunda [$t(412) = -.97, p > .05$] ve Boyut3: Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama boyutu düzey puanlarının aritmetik ortalamaları arasında medya okuryazarlığı dersi alıp almama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t(424) = .14, p > .05$]. Katılımcıların dersi almış olmaları medyayı bilinçli kullanma ve bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama düzeylerinde olumlu yönde bir katkı sağlamadığı görülmektedir. Üç boyutta da aritmetik ortalamalara bakıldığında birbirine yakın değerler göze çarpmaktadır.

Son olarak ölçüğe ilişkin, Boyut 4; Öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerine ait bulgular, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeni ile araştırmanın bu bölümünde ayrıca yorumlanmıştır. Katılımcıların kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinde medya okuryazarlığı dersinin etkisi araştırılmıştır. Kendi mesajını oluşturabilme alt boyutuna ilişkin puanların dersi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Kendi mesajını oluşturabilme boyutu düzey puanlarının dersi alıp almama durumlarına ilişkin Mann-Whitney-U testi sonuçları

Medya okuryazarlığı dersi aldınız mı?		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
	n					
Boyut4	Evet	175	229,17	40105,50	19569,50	,040
	Hayır	253	204,35	51700,50		
	Toplam	428				

Medya okuryazarlığı dersi alıp almama bağımsız değişkeni açısından öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında istatistiksel olarak medya okuryazarlığı dersi alan öğrenciler lehine Tablo 14’de istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=19569,5, p < .05$). Kendi mesajını oluşturabilme boyutunda Hipotez 2 kabul edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, dersi alan öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların öğrenim gördükleri okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre sınıflandırılıp bu çevrelerde medya okuryazarlığı dersi alıp almama durumuna göre medyaya bakış açılarına yönelik araştırma sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir.

Medya okuryazarlık düzeylerinin sosyo-ekonomik çevre ve medya okuryazarlığı dersi alıp almama bağımsız değişkenleri ile birlikte ele alındığı T testi bulgularının yer aldığı Tablo 15'e göre;

Tablo 15. Medya okuryazarlık düzeyinin sosyal çevre ve dersi alıp almama bağımsız değişkenleri ile birlikte incelendiği t testi sonuçları

Okul	Medya Okuryazarlık Düzeyi	Medya okuryazarlığı dersi aldınız mı?		n	\bar{X}	SS	t	p	
		Evet	Hayır						
Sosyo- Ekonomik Çevre Düşük	Medya Okuryazarlık Düzeyi	Evet		90	3,36	,60	,02	,983	
		Hayır		77	3,36	,63			
	Boyut1	Evet		92	3,56	,77	-,27	,786	
		Hayır		83	3,59	,77			
	Boyut2	Evet		90	2,28	,90	,71	,474	
		Hayır		78	2,18	,90			
	Boyut3	Evet		92	4,01	,73	-,11	,910	
		Hayır		82	4,02	,85			
	Sosyo- Ekonomik Çevre Yüksek	Medya Okuryazarlık Düzeyi	Evet		79	3,32	,67	-,51	,608
			Hayır		163	3,37	,61		
		Boyut1	Evet		83	3,60	,78	-,33	,736
			Hayır		170	3,64	,78		
Boyut2		Evet		79	2,09	,89	-1,00	,314	
		Hayır		165	2,21	,83			
Boyut3		Evet		82	3,96	,88	,09	,927	
		Hayır		168	3,95	,81			

sosyo- ekonomik çevresi düşük okullarda 8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları medyaya bakış açılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmamaktadır[t(167)= .02, p>.05]. Hipotez 3 ret edilmiştir.

Sosyo- ekonomik çevresi düşük okullarda 8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları medyaya bakış açılarındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığının araştırıldığı Hipotez 3'ün ret edilmesi nedeni ile araştırma ölçeğin alt boyutlarına indirgenmiştir.

Boyut1: Mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme boyutunda [$t(175)=-.27, p>.05$], Boyut2: Medyayı bilinçli kullanma boyutunda [$t(168)= -.71, p>.05$] ve Boyut3:Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama boyutunda [$t(174)= -.11, p>.05$] medya okuryazarlık düzey puanlarının aritmetik ortalamaları arasında medya okuryazarlığı dersini alıp almama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Ölçeğin normal dağılım göstermeyen Boyut4; Öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme alt boyuna ilişkin puanların okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 16'ya göre, sosyo-ekonomik çevresi düşük düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almama bağımsız değişkeni açısından Boyut4: öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($U=3183,50, p>.05$). Hipotez 3 alt boyutlarda da ret edilmiştir. Ölçeğin ilk üç boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında birbirine yakın değerler göze çarpmaktadır.

Tablo 16. Kendi mesajını oluşturabilme boyutuna ait puanların okulun bulunduğu yere göre non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları

		Medya					
		Okuryazarlığı	Sıra	Sıra			
Okul	Dersi Aldınız mı?	n	Ortalaması	Toplamı	U	p	
Sosyo- Ekonomik Çevre Düşük	Boyut4	Evet	92	94,90	8730,50	3183,50	,057
		Hayır	83	80,36	6669,50		
		Toplam	175				
Sosyo- Ekonomik Çevre Yüksek	Boyut4	Evet	83	134,09	11129,50	6466,50	,279
		Hayır	170	123,54	21001,50		
		Toplam	253				

Ancak Tablo 16'ya göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, dersi alan öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 15'in ikinci bölümü incelendiğinde de sosyo-ekonomik çevresi yüksek okullarda 8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları medyaya bakış açılarındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmamaktadır [$t(242) = -.51, p > .05$]. Hipotez 4 ret edilmiştir. Sosyo-ekonomik çevresi yüksek okullarda 8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları medyaya bakış açılarındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığının araştırıldığı Hipotez 4'ün ret edilmesi nedeni ile araştırma ölçeğinin alt boyutlarına indirgenmiştir. Boyut1: mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme boyutunda [$t(253) = -.33, p > .05$]. Boyut2: medyayı bilinçli kullanma boyutunda [$t(244) = -1.00, p > .05$] ve Boyut3: Bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama boyutunda [$t(250) = .09, p > .05$] puanlarının aritmetik ortalamaları arasında medya okuryazarlığı dersini alıp almama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bir önceki bulgulara benzer şekilde tüm boyutlarda aritmetik ortalamalara bakıldığında da birbirine yakın değerler göze çarpmaktadır. Medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinde ve ölçeğin üç faktörünün de hiçbir fark yaratmamıştır.

Benzer şekilde sosyo-ekonomik çevresi yüksek düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almama bağımsız değişkeni açısından Boyut4: Öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkta bulunmamıştır ($U = 6466,50, p > .05$). Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında, dersi alan öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Sonuç ve Öneriler

Günümüzde kitle iletişim araçları yaşamın her alanını öyle sarmış durumda ki bu araçlardan kaçış bir yana, neredeyse onlar olmadan insanlar hayatını sürdürememektedir. Bireylerin ve toplumun üzerindeki etkilerini iyice artıran medya mesajlarının, pasif alıcıları konumunda olan geniş kitlenin medya ve medya mesajları hakkında daha kalıcı bilgiler edinmesi ve bu edindiği bilgiler sayesinde medyaya karşı eleştirel bakabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda son günlerde üzerinde sıkça durulması gerektiği düşünülen ve bireylere çocukluktan başlanarak kazandırılması gereken bir eğitim olarak görülen medya okuryazarlığı eğitimi, önem kazanmaktadır.

Bu araştırma ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin medyaya bakışlarını (olayları analiz etme, medyayı anlama, mesajları analiz etme, değerlendirme yargılayabilme ve gizli mesajları algılayabilme yeterliliklerini) değerlendirmek amacıyla gerçekleştirildi. Aynı zamanda öğrencilerin yaşadıkları çevrenin de medyaya bakış açıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını analiz eden bu çalışma, teorik çerçeve ve alan araştırması bölümleri olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

Çalışmanın teorik bölümünde iletişim, iletişimin önemi, medya ve medya okuryazarlığı kavramları ele alınmış; uygulama kısmında ise çalışmanın teorisi doğrultusunda ilköğretim öğrencilerine anketler uygulanarak ve odak grup görüşmesi yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda çeşitli bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular araştırma soruları ve hipotezler doğrultusunda yorumlanmıştır.

Öğrencilerin evindeki televizyon sayısı ve televizyon izleme süreleri incelendiğinde; hemen her öğrencinin evinde en az bir adet televizyon olduğu, hatta bazı öğrencilerin evinde televizyon sayısının üç veya daha fazla olduğu ve günde 2-3 saat televizyon izledikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre televizyonun yaygın kullanılan bir medya aracı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması ” 7. ve 8. sınıflar üzerinde yaptığı araştırma sonucunda da ilköğretim öğrencilerinin çoğunun evinde iki adet televizyon olduğu ve öğrencilerin hafta içi ve hafta sonu televizyon izleme sürelerinin günde yaklaşık 2-3 saat olduğu ortaya çıkmıştır(RTÜK, 2013a)

Bu çalışmanın bulgularına paralel şekilde Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) da araştırmalarında 222 beşinci sınıf öğrencisinin % 60,0'a yakınının günde 1-3 saat televizyon izlediği sonucunu elde etmiştir. Ankaralıgil ise (2009) yılında yapmış olduğu çalışmasında ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin % 68,7'sinin günlük 1-3 saat televizyon izlediğini tespit etmiştir. Ertürk ve Gül (2006) de çalışmalarında çocukların ortalama 1 saat 30 dakika televizyon izledikleri sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu sonuçlara göre ilköğretim öğrencilerinin günlük TV izleme sürelerinin 1-3 saat arasında yoğunlaştığı görölmektedir.

Öğrencilerin televizyon izlediği saatleri ve genelde kimlerle televizyon izlediğini ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunluğu 19.00-21.00 ve 21.00-23.00 saatleri arasında, genelde anne, baba ve kardeşleriyle televizyon izlediği saptanmıştır. Prime time olarak adlandırılan bu saatlerde izlenme oranının çok olmasının nedeni, aile bireylerinin iş, okul vb. gündelik faaliyetlerinden sonra genelde bir araya geldiği saatler olmasından ve bu kuşakta genellikle diziler, filmler, reality şovlar, eğlence ve maçlar yayımlandığından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin internet bağlantılı bilgisayara sahip olma durumlarını ve internete bağlanma sürelerini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğrencilerin çoğunun internet bağlantılı bilgisayarının olduğu, internet kullanan öğrencilerin günde ortalama 1-2 saat internete bağlandığı saptanmıştır. İnternette kalma süreleri üç saati bulanların sayısı da oldukça fazladır. Dolayısıyla bilgisayar ve internet için de en az televizyon kadar yaygın kullanılan bir medya aracı olduğu söylenebilir. "Avrupa Çevrim-içi Çocuklar Araştırma Projesi" kapsamında gerçekleştirilen bir araştırmaya katılan çocukların İnternet'i kullanmaya 10 yaş civarında başladığı ve günde 1-1,5 saat İnternet kullandıkları belirtilmektedir. Mutlu Çocuklar Derneği tarafından yaptırılan "Çocuklarda Teknoloji Kullanma Alışkanlığı" anketi, Türkiye'de internetin, bilgiye ulaşımdan ziyade oyun oynamak, müzik indirmek ve film seyretmek için kullanıldığını ortaya koymaktadır. 2611 öğrenci ile sınıf ortamında yapılan ankete göre, liseliler interneti daha çok, müzik indirmek, film seyretmek için, ilköğretim öğrencileri ise oyun oynamak için kullanmaktadır (Mutlu Çocuklar Derneği, 2011-2012). Araştırma sonuçları; öğrencilerin internete en çok telefonlarından bağlandığını göstermektedir. TÜİK, 2013 yılı Nisan ayında gerçekleştirilen "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasına" göre, 6-15 yaş grubundaki çocukların ortalama cep telefonu kullanmaya başlama yaşı 10 iken, ankete katılan üyeler arasında telefon kullanım amacı olarak interneti belirtenlerin oranını % 30,7 olarak kaydedilmiştir.

Günümüzde hızla gelişen teknolojiyle hemen hemen her çocuğun elinde akıllı telefonun olması bu rakamı açıklar nitelikte olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin evlerinden, internet kafeden, bilgisayarı olan tanıdıklardan, kütüphaneden ve okuldan da internete bağlanabilmesi; öğrencilerin telefonları olmasa da internete bağlanabileceği çeşitli imkânlarının bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin cep telefonuna sahip olma durumlarına yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendine ait cep telefonunun olduğu ortaya çıkmıştır. Semiz (2013:145) yapmış olduğu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin cep telefonu sahiplikleri incelemiş ve % 45,7'sinin kendilerine ait cep telefonlarının olduğunu kaydetmiştir. Semiz'in de belirttiği gibi günümüzde cep telefonlarını sadece haberleşme amacıyla kullanılan bir araç olmaktan çıkmıştır. Teknolojinin hızla gelişmesiyle cep telefonları haberleşmenin yanında radyo dinlenilebilen, fotoğraf çekebilen, video oynatabilen, internete girebilen bir araç olarak neredeyse bütün kitle iletişim araçlarını kapsar hale gelmiştir.

Öğrencilerin rahatsız edici bir görüntüyle karşılaştıklarında tepki verme veya RTÜK'e şikâyet etme eğilimleri sorulmuş; ancak % 86,9 gibi çok büyük bir oranda hayır yanıtı alınmıştır. Bu durumun nedenleri arasında öğrencilerin ya rahatsız edici herhangi bir görüntüyle karşılaşmadıkları ya da olumsuz iletilere veya görüntülere maruz kaldıkları halde ilgili kanala nasıl erişeceğini veya RTÜK'e nasıl şikâyet edeceğini bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ya da öğrenciler karşılaştıkları rahatsız edici görüntünün yanlış olmadığı düşüncesinde olabilirler.

Öğrencilerin günlük radyo dinleme sürelerine ilişkin bulguların sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 76,6'sının hiç dinlemediği % 16,8'inin ise günlük bir saatten az dinlediği ortaya çıkmıştır. Bu durum RTÜK tarafından 2013 yılının Eylül ayında gerçekleşen "Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması"ndan elde edilen bulguyla örtüşmektedir. Aynı çalışmada çocuklara Radyo dinleyip dinlemediklerine ilişkin soruya, araştırmaya katılan çocukların % 66,4 gibi büyük bir kısmı hiç dinlemediklerini belirtmişlerdir. Semiz (2013:143) araştırmasında öğrencilerin radyo takip durumlarını incelemiş ve çalışmaya katılan öğrencilerin % 89,3'ünün radyo programlarını takip etmediklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Öcel (2002:186) radyonun çocuklar açısından ilginç ve uygun bir iletişim aracı olmadığını vurgulamıştır. Nitekim radyo yayınlarının çoğunda çocukları hedefleyen programlar yoktur ya da yok denilecek kadar az yer almaktadır.

Öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %11,2'sinin her gün düzenli gazete okuduğu ortaya çıkmıştır. 2016 Şubat ayı Yaysat verilerine göre gazete toplam tirajlarının ülke nüfusuna oranı yaklaşık %5, çekirdek aile gazete okuma oranının ise yaklaşık % 15 olduğu düşünüldüğünde yetişkinlerin de yeteri kadar gazete okumadığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçtan hareketle Öcel (2002:315), çocukların süreli yayın okuma alışkanlığının yetişkinlerle paralel olduğunu ve yetişkinlerin okuma alışkanlığıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ona göre genel kanı, toplumsal açıdan yetişkinlerin sosyal ve eğitim düzeyleri açısından gazete okuma alışkanlıkları nasıl ve ne yönde geliyorsa, çocuklar da benzer şekilde bu alışkanlığı devam ettirmektedirler. Dolayısıyla Türkiye'de gazete okuma alışkanlıkları düşünüldüğünde çocukların kitap, gazete, dergi vb. yazılı iletişim araçlarını çok kullanmadığı görülmektedir. Semiz (2013) araştırmasında öğrencilerin yazılı basını düzenli olarak takip etmediklerini, öğrencilerin gazete takip oranlarının, Türkiye ortalamasının altında çıktığını belirtmiştir. Aynı doğrultuda bu çalışmada da araştırmaya katılan öğrencilerin hem nicel bulgular da hem de nitel bulgular da yazılı basını çok yakından takip etmedikleri görülmüştür.

Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersiyle ilgili görüşlerini incelediğimizde bu dersin gereksiz, sıkıcı ve anlamsız olduğu yönünde görüş bildiren öğrencilerin % 45,1 gibi yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Araştırma da dersin önemli olduğunu belirten öğrencilerin % 4, 7 gibi düşük bir oranda olması da dikkat çekilmesi gereken bir durumdur. Koçak'ın (2011) yapmış olduğu Erzurum ilini kapsayan çalışmasında ise öğrenciler medya okuryazarlığı dersinin oldukça gerekli bir ders olduğunu belirterek derse karşı tutumlarının olumlu olduğunu söylemiştir. Bozkurt (2012) Kayseri ilini kapsayan çalışmasında medya eğitimi alan katılımcıların yaklaşık % 79'unun bu dersin kendileri için önemli olduğunu vurgulandığını paylaşıırken, dersi almayanların ise % 45'inin bu dersi önemsemedikleri ve gereksiz gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

Elma, Kesten ve diğerleri (2009) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin, araştırma sorusu kapsamında medya okuryazarlığı dersiyle ilgili görüşlerinde en az katıldıkları ifadelere bakıldığında; dersin zevkli ve eğlenceli biçimde işlenmediğini belirttikleri ve buna bağlı olarak da dersin gerekliliği ve yararı konusunda olumsuz bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda sonuçlar iller arası farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin bu dersi seçmelerinde etki eden en büyük etmenlerin % 37,5 ile öğretmeni ve %45,4 oranında okul idaresi olduğu saptanmıştır. Medya okuryazarlığı dersini almanın kendi tercihi olduğunu belirten öğrencilerin oranının ise % 14,2 olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla dersin seçiminde okul idaresinin ve öğretmenlerin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Hasdemir (2012: 31) de bu duruma dikkat çekmiş ve seçmeli derslerin genel olarak okul yönetimleri tarafından seçildiğini ve bazı durumlarda ise okul yönetimlerinin öğrencileri belli dersleri seçmek zorunda bıraktıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ve faktörlere ilişkin analizlerin incelenmesi sonucunda, öğrencilerin genel olarak medya okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca analiz sonuçlarında öğrencilerin medya aracılığıyla eriştikleri mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme boyutunun ve bilgiyi doğru kaynaklarda arama boyutunun iyi düzeyde olduğu ve kendi mesajını oluşturabilme boyutunun ise orta düzeyde olduğu araştırma sonuçların da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın en dikkat çekici bulgularından biri katılımcıların medyayı bilinçli kullanma düzeylerinin düşük olması ve bu düzeyin sosyo-ekonomik çevresi düşük okullarda eğitim gören öğrencilerde medya okuryazarlığı dersinin etkisi ile yükselmiştir fakat istatistiksel olarak dersin medyayı bilinçli kullanma boyutunda anlamlı bir etki yaratmamıştır. Benzer şekilde medyayı bilinçli kullanma boyutunun düşük olduğu sonucunu çeşitli bölgelerde yapılan araştırmalar da desteklemektedir. Alver ve Gül (2005:270-277) araştırmalarında öğrencilerin medyayı bilinçsiz kullandığını, başta televizyon olmak üzere geleneksel medyadan oldukça fazla yararlandığını, haber ve belgesellere oranla dizi ve filmlerin daha çok tercih edildiğini, bilgilenme amacından çok eğlenme amaçlı kullandığını kaydetmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda, Aydoğdu (2014:152) çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin %75,6'sının bilinçli bir medya okuryazarı olmak için medya okuryazarlığı dersinin alınması gerektiğini belirtmiştir. Sadriu da (2009: 161) yaptığı araştırmada aynı şekilde araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 71,6'sı medya okuryazarlığı eğitiminin medyaya karşı bilinç ve eleştirel bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin orta düzeyde olmasının nedenini Aydemir (2013:121) eğitim-öğretim uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşımın henüz yeterince benimsenmemesine ve medya okuryazarlığı dersinin doğru eğitim öğretim yöntemleri ile yapılamadığına ve öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki eksikliklere bağlamaktadır.

Benzer şekilde, bu çalışmada elde edilen bulgularda medya okuryazarlığı dersinin verilmiş şeklinin ve ders içi yapılan etkinliklerinin sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sosyo-ekonomik çevresi düşük ve yüksek bölgelerde yer alan okulların hemen hemen her ikisinde de verilen dersin öğrencilerin medyaya bakış açısında beklenen düzeyde bir etki yaratmamış olması, bazı boyutlarda medya okuryazarlık düzey puanlarının birbirine yakın çıkması, medya eğitiminin sorgulanması gerektiğinin açık bir kanıtıdır.

Katılımcıların medya okuryazarlık düzeyleri okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre bağımsız değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genel medya okuryazarlık düzeyi, medya aracılığıyla eriştikleri mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme boyutunda, medyayı bilinçli kullanma boyutunda, bilgiyi doğru medya kaynaklarında arama boyutunda ve kendi mesajını oluşturabilme boyutunda okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin düşük ve yüksek olması açısından bir farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin ekonomik yaşam alanları medya kullanımlarını sınırlandırmış olmasına rağmen medya bakış açıları aynı oranda etkilenmemiştir. Aydemir (2013) yapmış olduğu araştırmasında ise farklı sonuçlar kaydetmiştir. Araştırmada öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin okulun bulunduğu yer değişkenine göre incelediğinde, okulu şehir merkezinde bulunan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin kırsaldaki öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İki çalışma karşılaştırıldığında ortaya çıkan bu farklılığın nedenleri, her ne kadar gelir düzeyleri farklı olsa da günümüzde internet ve kitle iletişim araçları erişim maliyetlerinin düşmesidir. 2013 yılından bu yana geçen 3 yıllık süre içerisinde hızla gelişen teknoloji ve ucuzlayan internet ve kitle iletişim aracı hizmetleri sosyal çevreleri farklı olsa da öğrencilere medya erişiminin de eşit imkânlar sunmuştur. 3 yıl öncesinde her köşe başında gördüğümüz internet kafeler günümüzde büyük oranda yerini akıllı telefonlara ve evden internet erişimine bırakmıştır. Gelir seviyesi düşük olsa da cep telefonu kullanımı, internet bağlantısı veya televizyon bulundurma oranları birbirine yakındır. TÜİK, “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” na göre 2013-2015 yılları arasında yapmış olduğu araştırmasında aradaki 3 yıl süre içerisinde cep telefonu kullanım oranının % 4 arttığını, taşınabilir bilgisayar kullanımının %11,8 oranında arttığını ayrıca artık internet bağlantılı televizyon kullanım oranının da %13,6 gibi büyük bir oranda arttığını belirtmiştir. Aradaki 3 yıl süre içerisinde teknolojinin gelişmesiyle artık kitle iletişim araçlarına ulaşım daha kolay hale gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ile kullandıkları cep telefonunun fiyatı arasında bir bağlantı kurulamaz olmuştur.

Dolayısıyla öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun bulunduğu sosyo- ekonomik çevrenin medyaya bakış açısını değiştirmede sonucunun 3 yıl öncesi ile farklılık göstermesi, her iki çevrede eğitim gören öğrencilerin medya okuryazarlık düzey ortalamalarının yukarıda belirtilen etkenlerden ötürü yüksek çıkması nedeni ile bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ve faktörlerine ilişkin puanlarının dersi alıp almama bağımsız değişkenine göre incelenmesi sonucunda medya aracılığıyla eriştikleri mesajları anlama, analiz etme, değerlendirme boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur. Çünkü her iki öğrenci grubunun medya aracılığı ile eriştikleri mesajları anlama, analiz etme ve değerlendirme düzey puan ortalamaları iyi düzeydedir.

Öğrenciler bu boyutta hazır bulunuşluk olarak yüksek puanlara sahip olmaları dersin anlamlı bir fark yaratmasını zorlaştırmıştır. Medyayı bilinçli kullanma boyutunda ve bilgiyi doğru kaynaklarda arama boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeyleri almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç öğrencilerin hali hazırda almış oldukları medya eğitiminin medya okuryazarlığı dersinin en önemli aşaması olan öğrencilerin kendi medya mesajlarını oluşturabilme düzeylerinde olumlu bir etki bıraktığını göstermektedir. Öğrencilerin kendi medya mesajlarını oluşturabilme becerisi ve kazandıkları eleştirel bakış açısı yardımı ile ortaya konulan iletilerle, sosyal çevreleri ile iletişim kurma konusunda fayda sağlayacaktır.

Bozkurt (2012) yapmış olduğu çalışmasında medya okuryazarlığı eğitimi almış öğrencilerle bu dersi almamış öğrencilerin medyaya ve medya okuryazarlığı eğitimine yaklaşımlarında anlamlı farklılıklar olduğu bulgusu, yapmış olduğumuz çalışmanın öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme boyutundaki bulguları desteklemektedir. Kurt ve Kürüm (2010:24), Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin 2006 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programın ortak temel becerileri arasında eleştirel düşünmenin bir beceri olarak tanımlandığı ve bu becerinin de öğrencilere kazandırılması gerekli görüldüğüne vurgu yapmışlardır. Ancak araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar medya okuryazarlığı dersi kapsamında yapılan eğitimin Denizli ili örneğindeki öğrenciler üzerinde beklenen becerileri kazandırma noktasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Bu sonucu destekleyen akır, Koçer ve Aydın (2011) Kayseri İlinde yapmış oldukları araştırma sonuçlarında da medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin kitle iletişim araçlarını bilinçli bir şekilde izlemediklerini ve medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrencilerin medyayı kullanmaya yönelik tutumlarındaki farkın yeterince belirgin olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Bu durumun nedenleri arasında, medya okuryazarlığının seçmeli bir ders olması, dersin istenilen hedef ve kazanımlarının farkına varılamaması, ders sonunda değerlendirme için bir sınav yapılmaması, öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması, öğrencilerin dersi seçmesinde kendilerinin dışındaki faktörlerin daha etkili olması, öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi adı altında başka dersleri işliyor olmaları ve buna benzer etkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. mBu bağlamda Keleş (2009) çalışmasında seçmeli ders olan medya okuryazarlığı dersinin notla değerlendirilmemesinin öğrencilerin derse olan ilgilerini azalttığını, zorunlu derslere oranla etkinliklere katılımın düşük olduğunu ve ölçme değerlendirmede aksamalara neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeylerinin sosyo-ekonomik çevre ve medya okuryazarlığı dersi alıp almama durumları birlikte incelendiğinde elde edilen sonuçlar, sosyo-ekonomik çevresi düşük okullarda öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları medya okuryazarlık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır. Fakat dersi alan öğrencilerin medya okuryazarlık düzey ortalamaları almayan öğrencilerden az da olsa yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırma bulguları incelendiğinde, sosyo-ekonomik çevrenin düşük ve dersi almayan öğrenciler ile sosyo-ekonomik çevresi düşük olup dersi alan öğrencilerin, medya okuryazarlığı alt boyutlarında birbirine yakın değerlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum sosyo-ekonomik çevresi düşük olan okullarda verilen medya okuryazarlığı dersinin öğretim programında belirtilen hedef ve kazanımları tam olarak kazandıramadığı ve bu dersi alan ve almayan öğrencilerin arasında bir farkın olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin sosyo-ekonomik çevre ve medya okuryazarlığı dersi alıp almama durumları birlikte incelendiğinde elde edilen sonuçlar, sosyo-ekonomik çevresi yüksek okullarda öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları, medya okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Fakat kendi mesajını oluşturabilme alt boyutunda sıra ortalamaları incelendiğinde elde edilen sonuçlar, sosyo-ekonomik çevresi düşük ve yüksek okullarda medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre medya bakış açısı düzeyi daha yüksektir.

Sonuç olarak sosyo-ekonomik çevresi yüksek olup dersi alan öğrencilerin ve sosyo-ekonomik çevresi yüksek olup dersi almayan öğrencilerin medya okuryazarlığı alt boyutlarında birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilerde dersin önceden belirlenen öğretim programındaki hedef ve kazanımları istenilen/beklenen düzeyde gerçekleşmemiştir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı adı altında verilen medya eğitiminin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği konusu gündeme alınmalıdır.

Öğrencilerin kendi mesajlarını oluşturabilme düzeylerinin ise sosyo-ekonomik çevreye göre yüksek bölgelerde eğitim görenler lehine farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Ailelerin ekonomik durumları ve öğrencilerin eşit imkânlarla sahip olmayışı bu sonucun oluşmasında yer alan etkenler arasındadır.

Çünkü sosyo-ekonomik çevresi yüksek olan okullarda ailelerinin medya eğitimi konusunda çocuklara materyal konusunda yeterli donanımı sağlama olanağının olması, okullarda alınan medya eğitiminin daha kalıcı olmasını ve bu eğitimle dersi almayan öğrencilere göre daha eleştirel bir bakış açısıyla medya iletilerini oluşturabilmelerine katkı sağlamıştır.

Medya okuryazarlık düzeyi ve diğer üç boyutta ise sosyo-ekonomik çevresi düşük ve yüksek okullarda medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrencilerin medya okuryazarlık düzey puanlarının ortalamalarının neredeyse birbirine eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Koçak'ın (2011) Erzurum ilinde yapmış olduğu araştırması, bulguyu destekler niteliktedir. Araştırma kapsamında yöneltilen sorular arasında okullar arasında farklılaşmaların olmadığı kaydedilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere yöneltilen “Bu dersten edindiğim bilgiler sayesinde daha iyi bir medya okuryazarı olduğumu düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrenim gördükleri okullara göre bir farklılaşmanın olmadığı belirtilmiştir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular Denizli ili çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin orta düzeyde medya okuryazarı oldukları tespit edilmiştir. Medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerle dersi almayan öğrencilerin kitle iletişim araçlarını kullanım sıklıklarında, medyaya ve medya okuryazarlığı dersine bakış açılarında önemli bir fark saptanamamıştır. Bu durum öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin dersi alıp almama durumuna bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar, dersin öneminin tam olarak anlaşılmadığı ve öğrencilerin beklenen düzeyde medya okuryazarı olmadıklarını göstermektedir. Fakat dersi alan öğrencilerin kendi mesajını oluşturabilme düzeylerinin dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu durum dersin öğrencilere kendi medya iletilerini oluşturabilme noktasında katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca verilen medya eğitiminin öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin de medyaya bakış açılarında anlamlı bir fark yaratmadığı, fakat sosyo-ekonomik çevresi yüksek olup medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin, kendi mesajlarını oluşturabilme düzeylerinin, dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, sosyo-ekonomik çevresi yüksek olan okullarda verilen medya eğitiminin öğrencilere, eleştirel bakış açılarıyla yeni medya iletileri oluşturmalarında katkı sağladığı sonucunu pekiştirmektedir.

Bu aşamada medya okuryazarlığı dersi gerek Denizli ilinde gerekse ülke genelinde tam anlamıyla verildiğinde ve medya okuryazarlığı eğitiminin, uygulamadaki eksiklikleri giderildiğinde daha etkili olacağı, dersi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin medyaya bakışlarında daha büyük ve önemli farklılıklar oluşabileceği söylenebilir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak aşağıda ki önermeler geliştirilmiştir.

Alan yazında da belirtildiği gibi bireylere medya eğitimi okul öncesi eğitim döneminden itibaren verilmeye başlanabilir. Çünkü medya okuryazarlığı; yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olduğu için çocukların okul öncesi dönemden itibaren medyayı bilinçli kullanmaları öğretilmelidir. Aynı zamanda seçmeli olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinin okullarda zorunlu bir ders olarak verilmesi sağlanabilir. Çünkü öğrencilerin seçmeli derse olan yaklaşımlarında ki temel mantık ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda seçebilecekleri derslerdir ancak medya okuryazarlığı dersinin öğrenciler tarafından temel yaşam becerisi olarak görülmesi gerekmektedir.

Araştırma sonuçları kapsamında öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin dersi alıp almama durumlarına bağlı olarak değişmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle mevcut medya okuryazarlığı dersi öğretim programının daha etkili olabilmesi ve verimli olması için programın yeniden düzenlenmesi veya içeriğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sadece programı düzenlemekle kalmayıp ayrıca bu dersi veren eğitimcilerin medya ve medya okuryazarlığı konusunda donanımlı olması önemlidir. Bu konuda eğitimcilere verilen hizmet içi eğitimler arttırılmalıdır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin dersi zorla seçtikleri ve gereksiz bir ders olarak gördükleri saptanmıştır, bu dersin seçim aşamasında, aktif rol oynayan okul idaresi dersin kapsamı hakkında öğrencileri bilinçlendirip, dersin seçimine ilişkin öğrencileri cesaretlendirebilir.

Öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak öğretmen ve ailelerin medya okuryazarlığı eğitiminde yasaklayıcı ve korumacı bir tutum değil, yol gösterici ve eleştirel bakış açısına sahip olması öğrencilerin ders içinde düşünce ve görüşlerini rahatça ifade edebilmelerine olanak sağlayabilir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden elde edilen sonuçlarda, öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinde sürekli yazı yazdıkları ve hâlihazırdaki sınavlara çalışarak o derslerin sorularını çözdüklerini belirtmişlerdir. Medya çok geniş bir alan olmasına rağmen öğretmenlerin kılavuz kitaptaki etkinlikleri bile yaptırmadığı ve sadece sınıf içi tartışmalarla konuların işlendiği saptanmıştır. Medya okuryazarlığı dersinin hedef ve kazanımlarını kazandırmak amaçlı kullanılan proje ve performans ödevleri konusunda öğretmenlerin yetersiz kaldıkları gözlenmiştir.

Dolayısıyla proje ve performans ödevleri öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini kullanıp, yaratıcılarını ortaya koyabilecekleri konular arasından seçilmeli ve dersler etkinliklerle zenginleştirilmiş işbirlikli öğrenme modeline uygun işlenmelidir.

Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda aileler de bilinçlendirilebilir. Ancak bu şekilde verilen medya eğitimi daha kalıcı olabilecektir. Bunun için okul-aile işbirliği içerisinde medyanın olumlu ve olumsuz etkileri konusunda iletişim uzmanlarından, eğitimcilerden ve psikologlardan destek alarak seminer ve konferanslar düzenlenebilir.

Ailelerin ve eğitimcilerin yanı sıra medya çalışanları da RTÜK ile işbirliği içerisinde konuyla ilgili kamu spotları, kısa filmler, belgeseller hazırlayarak bu alana katkı sağlayabilir.

Medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların az olmasından dolayı bu konuda yeni ve farklı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmanın da önceki çalışmalar gibi medya okuryazarlığı projesinin gelişmesine ışık tutacağı ve katkı sağlayacağı umut edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, H. M. (2003). **İletişim Felsefesine Giriş**. İstanbul: Hiperlink.
- Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). **Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi**. Türk Kütüphaneciliği, 21 (1), 3-28. 28 Aralık 2015, <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/8/7> .
- Altınkılıç, Z. ve Özkan, H. (2014). **Televizyon İzlemenin 1-6 Yaş Çocuk Sağlığı Üzerindeki Etkilerine Yönelik Annelerin Tutum ve Davranışlarının Belirlenmesi**. İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi, 4(3), 186-194. 5 Ekim 2015, http://www.journalagent.com/behcetuz/pdfs/BUCHD_4_3_186_194.pdf .
- Alagözlü, Ç. (2013). **Türkiye'de ve AB Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı**. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Altun, A. (2009). **Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım**. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 97-109. 23 Ağustos 2015, http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt10Sayi3/JKEF_10_3_2009_97_109.pdf .
- Alver, F. ve Gül, A. (2005). **Çocukların Medya Kullanımı**. 2. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi: İletişimin Çocuğa Etkisi, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Ankaralığıl, S.Y. (2009). **İlköğretim 6. ve 7.Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Apak, Ö. (2005). **Türkiye, Finlandiya Ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.
- Aposteriori. (2009). **İletişim (Tek Yönlü-Çift Yönlü İletişim)**. 07 Eylül 2015, <http://www.yenimakale.com/iletisim-tek-yonlu-cift-yonlu-iletisim.html> .
- Aral, N. ve Aktaş, Y. (1997). **Çocukların Televizyon ve Diğer Etkinliklere Harcadıkları Sürenin İncelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13), 99-105. 15 Eylül 2015, <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1186-published.pdf>
- Arık, B. (2015). **İletişime Giriş**. Atatürk Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Ders Notları.
- Arnas, Y. A. (2005). **3-18 Yas Grubu Çocuk ve Gençlerin İnteraktif İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi**. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(4), 59-66. 28 Aralık 2015, <http://www.tojet.net/articles/v4i4/449.pdf> .
- Arslan, A. (Eylül 2015). **Medyanın Toplumsal Gücü**. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi. 29 Eylül 2015, http://www.ilefarsiv.com/id/yazi_8.htm.
- Aufderheide, P. (1989). **General Principles İn Media Literacy**.08 Ekim 2015, <http://newsreel.org/articles/aufderhe.htm> .
- Avcı, M. T. (2010). **Çocuk Suçluluğunda Medyanın Rolü**. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 125-145. 25 Eylül 2015, <http://eefdergi.erzincan.edu.tr/article/view/1006000610/1006000495> .

Aydemir, S. (2013). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydoğdu, E. (2014). *Medya Metinlerinin Bilinçli Okunmasında Medya Okuryazarlığı Dersinin Etkisi Üzerine Bir Analiz (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı.

Aziz, A. (1982). **Toplumsallaşma ve Kitle İletişim**. Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları, (3), 1-236. 22 Aralık 2015, <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/127.pdf> .

Aziz, A. (2010). **İletişime Giriş**. İstanbul: Hiperlink.

Bahar, H. İ.(2009). **Sosyoloji** (3). Ankara: Uşak Yayınları.

Bal, E. (2012). **Medya Okuryazarlığı İçerikleri**. 01 Aralık 2015, <http://medyatiki.blogspot.com.tr/2012/10/medyann-baslica-islevleri.html>.

Bayrakçı, M. (2007). **Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması**. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 198-210. 15 Eylül 2015, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/viewFile/5000003761/5000004274>

Binark, M. ve Bek, M. G. (2010). **Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar**. İstanbul: Kalkedon yayınları.

Bloomberg. (2010). **Medya Okuryazarlığının Önemi**. 07 Ekim 2015, <http://bloomberg.blogcu.com/medya-okuryazarliginin-onemi/7393972>.

Bozkurt, İ. (2012). *Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Öğrencilerin Medyaya Bakışı: Kayseri Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı.

Buckingham, D. (2003). **Media Education : Literacy, Learning, And Contemporary Culture**. Cambridge, UK : Distributed in the USA by Blackwell Pub.

Bulut, M. (2012). **İletişim Tek Yönlü Olunca**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 363-370. 12 Eylül 2015, <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019014530/1019013745> .

Büyükbaykal, I. (2012). **Kitle İletişim Araçları Ve Toplumsal Yaşam**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (21), 71-75. 20 Ağustos 2015, <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019012706> .

Büyükoztürk, Ş. (2002). **Faktör Analizi: Temel Kavramlar Ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, (32), 470-483. 28 Ekim 2015, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050785> .

Can, N. (2008). **Gençlik Sorunlarında Medyanın Etkisi**. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. (2), 62-76. 20 Ağustos 2015, <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/Can-Niyazi-Medya-Ve-Gençlik-Sorunları-İlişkisi.pdf> .

Canbek, G. ve Sağıroğlu, Ş. (2007). **Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği**. Politeknik Dergisi, 10(1), 33-39. 20 Eylül 2015, <http://www.politeknik.gazi.edu.tr/index.php/PLT/article/view/271> .

Cengiz, B., Gültekin, H. ve Karaceylan, E.(8 Mart 2012). **Medya Okuryazarlığı**. 07 Ekim 2015, <http://medyaokuryazarligii.blogspot.com.tr/> .

Cömert, I. T. ve Kayıran, S. M.(2010). **Çocuk ve Ergenlerde İnternet Kullanımı**. Çocuk Dergisi, 10(4), 166-170. 22 Eylül 2015, http://www.journalagent.com/cocuk/pdfs/CD_10_4_166_170.pdf .

Crowley, D. ve J, Heyer, P. (2011). **İletişim Tarihi: Teknoloji, Kültür, Toplum**(2). (B. Ersöz, Çev). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çağlak, E. (2013). **Kitle İletişim Araçlarındaki Teknolojik Gelişmelerin Haber Üzerine Etkileri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Gazetecilik Anabilim Dalı Genel Gazetecilik Bilim Dalı.

Çakır, H., Koçer, M. ve Aydın, H. (2011). **Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Ve Almayan İlköğretim Öğrencilerinin Medya İzleme Davranışlarındaki Farklılıkların Belirlenmesi**. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 7(3), 42-54. 25 Eylül 2015, <http://joscelucuk.edu.tr/article/download/1075000037/1075000034> .

Çakmak, E. (2013). **Çocuk Hakları ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(22), 209-224. 19 Ağustos 2015, [file:///C:/Users/Hp/Downloads/154-824-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Hp/Downloads/154-824-1-PB%20(2).pdf).

Çalışır, G. (2015). **Kişilerarası İletişimde Kullanılan Bir Araç Olarak Sosyal Medya: Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma**. NWSA-Humanities, 9(6), 115-144. 20 Ağustos 2015, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsahuman/article/view/5000085018/5000119737> .

Çalışkan, Ü. E. (2011). **Kitle İletişim Araçlarının Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışlarına Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Çepni, S. (2009). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına giriş**(4). Trabzon: Salih Çepni.

Çetinkaya, S. (2008). **Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). **Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi**. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4(1), 95-107. 14 Ağustos 2015, <http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/c4s1m6.pdf> .

Çopur, H. (2014). **Medya Çağında İletişimsizlik Krizi**. Ajans Dergisi (2). 22 Mart 2016, <http://www.ajansdergi.com/index.php?case=news&id=99&title=medya-caginda-iletisimsizlik-krizi> .

Dağlı, K. (Kasım 2006). **Kapitalist Toplumun İdeolojik Düzenleyicisi: Medya**. 30 Eylül 2015, http://marksisttutum.org/kapitalistmedya.htm/#_edn2 .

Demirel, M., Yörük, M. ve Özkan, O. (2013). **Çocuklar İçin Güvenli İnternet: Güvenli İnternet Hizmeti Ve Ebeveyn Görüşleri Üzerine Bir Araştırma**. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(7), 54-68. 26 Ağustos 2015, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/makusobed/article/viewFile/1098000596/1098000628>.

Doğan, A. ve Göker, G. (2012). **Tematik Televizyon Ve Çocuk: İlköğretim Öğrencilerinin Televizyon İzleme Alışkanlıkları**. Milli Eğitim National Education, 41(194), 5-30. 15 Eylül 2015, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/194.pdf#page=6

Dünya Bülteni. (23 Eylül 2011). **Çocuklarda Teknoloji Kullanma Alışkanlığı**.12 Şubat 2016, <http://www.dunyabulteni.net/haber/175818/cocuklarda-teknoloji-kullanma-aliskanligi> .

Efe, N. (24 Nisan 2010). **İletişim Sürecinin İşleyişi**. 07 Eylül 2015, <https://necatiefe.wordpress.com/2010/04/24/iletisim-surecinin-isleyisi> .

Ekşi, F. ve Ümmet, D.(2013). **Bir Kişiler arası İletişim Problemi Olarak İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık: Psikolojik Danışma Açısından Değerlendirilmesi**. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 91-115. 5 Ağustos 2015, <http://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-25-makale-4.pdf> .

Elma, C., Kesten, A., Dicle, N. A., Mercan, E., ve Çinkır, Ş. (2009). **Medya Okuryazarlığı Dersinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (36), 87-96. 28 Eylül 2015, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048417/5000045737> .

Elma, C.,Kesten, A., Dicle, N. A., Mercan, E.,Çinkır, Ş., ve Palavan, Ö. (2009). **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya Ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları**. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 93-113. 18 Ekim 2015, <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910339.pdf> .

Erdoğan, İ. (1999). **Dördüncü Gücün İlettiği: Amerikan Örneği. İçinde: Alemdar, K.(Ed.) Medya Gücü Ve Demokratik Kurumlar**. Ankara: Tüses, <http://www.irfanerdogan.com/makaleler1> .

Erdoğan, İ. (2005). **İletişimi anlamak**. Ankara: Erk.

Erdoğan, İ. (2013). **Dördüncü Güç Medyadan Beşinci Güç İnternete: Demokratik Bir Dönüşüm Mü Yaşanıyor?**. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi, 8(1), 177-191. 25 Ekim 2015, <http://josc.selcuk.edu.tr/article/view/1075000015> .

Eroğlu, O. (2006). **Araştırma Modelleri. İzleme Araştırmaları**. Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı.

Ertürk, Y. D. ve Gül, A.A. (2006). **Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin Medya Okuryazarı Olun(1)**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eşgi, N. (2014). **Aile-Çocuk İnternet Bağımlılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması**. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 807-839. 5 Ekim 2015, <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/117> .

EU Kids Online II Türkiye. (2016). **Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Araştırma Projesi Türkiye Sonuçları**. 10 Şubat 2016, <http://eukidsonline.metu.edu.tr> .

Gönenç, E. Ö. (2012). **İletişimin Tarihsel Süreci**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 28, 87-102. 19 Ağustos 2015, <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019012287/1019011531> .

Görmez, E.(2014). **Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Görmez, E. (2015). **Medya Okuryazarlığı Dersini Almamış Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuma Düzeyleri Üzerine Bir Durum Çalışması**. İstanbul Açık ve Uzaktan Eğitim Dergisi, 1(1), 67-85. 15 Ağustos 2015, <file:///C:/Users/Hp/Downloads/22638-49272-1-PB.pdf>.

Güneş, A. (2013). **Kil Tabletlerden Elektronik Tabletlere: İletişim Araçlarının Tarihsel Gelişim Süreci**. Nwsa: Humanities, 8(3), 277-300. 20 Ağustos 2015, http://www.newwsa.com/makale_detay.asp?d=1&makale_detay_id=3250&dergi_id=5&sayi_id=374 .

Güngör, N. (2011). **İletişime Giriş**. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güz, N. (1998). **İletişim Süreci ve Temel Öğeler**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, İstanbul, 7, 121-142. 18 Ağustos 2015, <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019014870> .

Habertürk. (19 Kasım 2013). **RTÜK'ten "Çocuk" Araştırması**. 02 Ekim 2015, <http://www.haberturk.com/medya/haber/894646-rtukten-cocuk-arastirmasi> .

Hasdemir, T. A. (2012). **Gelenekselden Yeni Medya Okuryazarlığına: Türkiye Örneğinde Bir Değerlendirme**. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Çorum, 5(2), 23-40. 20 Şubat 2016, <http://www.sbedergi.hitit.edu.tr/article/view/1055000053> .

Hobbs, R. (2004). **Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma**. (M. T. Bağlı, Çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara, 37(1), 122-140. 28 Eylül 2015, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/143/1015.pdf> .

M. (2008). **Genel ve teknik iletişim(2)**. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Işık, M. (2012). **Kitle İletişim Teorilerine Giriş(4)**. Konya: Eğitim Kitabevi.

İlhan, E., Aydoğdu, E. ve Aydoğdu, A. G. (2014). **Medya Okuryazarlığı Dersi ve Televizyon Algısına Etkisi (Ankara Örneği)**. Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi, Ankara, (21), 42-58. 20 Eylül 2015, http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=185325_c58f864e66d2975b466616c79faaf7fe& .

İletişim Bilimleri. (24 Nisan 2010). **İletişim Sürecinin İşleyişi**. 18 Ekim 2015, <http://iletisimbilimleri.blogspot.com.tr/2010/04/iletisim-surecinin-isleyisi.html> .

İnceoğlu, Y. (01 Haziran 2005). **Medyayı Doğru Okumak**. 10 Aralık 2015, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=154418> .

İnceoğlu, Y. (01 Kasım 2012). **Medya Okuryazarlığı Neden Önemli?.** 07 Ekim 2015, <http://www.medyatekzip.com/medya-okuryazarligi-neden-onemli-5903h.htm> .

İlhan, E. ve Aydoğdu, E. (2015). **Medya Okuryazarlığı Dersi ve Yeni Medya Algısına Etkisi**. Kayseri Erciyes Üniversitesi İletişim Dergisi, (4), (52-68). 28 Kasım 2015, <http://dx.doi.org/10.17680/akademia.v4i1.5000033736> .

Jolls T. ve Thoman E. (2008). **21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış Ve Sınıf içi Etkinlikler**. (C.Elma ve A. Kesten, Çev.). Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Kaçmaz, Z. (16 Kasım 2009). **Sanal Oyun Bağımlısı Çocuklar: İnternet Hayatımızı Kararttı**. 02 Ekim 2015, www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=916205 .

Kalan, Ö. G. (2010). **Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi, 1(39), 59-73. 25 Kasım 2015, <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019004826> .

Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). **Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri**. 12 Eylül 2015, <http://ilkogretim-online.org.tr> .

Kellner, D. ve Share, J. (2007). **Critical Media Literacy, Democracy, And The Reconstruction Of Education**. Media literacy: A reader, 3-23. New York: Peter Lang Publishing.

Keleş, S. (2009). **İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keleş, M. (2013). **Eleştirel Pedagoji Bağlamında Medya Okuryazarlığı Dersinin İşleniş Biçiminin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo, Televizyon Ve Sinema Anabilim Dalı.

Kılıç, S. (2014). **Kitle İletişim Araçlarının Gelişimi ve sosyal Medyanın siyasal İletişimi Etkileme Rolü**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıncal, R. Y. ve Kartal, O. Y. (2009). **Medya Okuryazarlığı Eğitimi**. Milli Eğitim Dergisi, 181, 318-333. 28 Eylül 2015, http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=99182_9a5c13e3ec09cbaffc413934f4f3fb04&? .

Koçak, B. (2011). **İlköğretim Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Alguları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Koçak, E. (2010). **Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri(Samsun İli Örneği)**.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). **Medya Okuryazarlığı Ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış**. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2), 20-34. 20 Ağustos 2015, <file:///C:/Users/Hp/Downloads/41-731-5-PB.pdf> .

Kuzu, A. (2011). **İnternet ve Aile**. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7(27), 9-32. 15 Ağustos 2015, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/article/view/5000108142> .

Livingstone, S. (2004). **Media Literacy And The Challenge Of New Information And Communication Technologies**. The Communication Review, 7(1), 3-14. 18 Eylül 2015, <http://eprints.lse.ac.uk/1017/> .

MacBride, S. (1993). **“Bir Çok Ses Tek Bir Dünya: UNESCO Raporu”**. Unesco Türkiye Milli Komisyonu Yayınları. Ankara.

McQuanil, D ve Windahl, S. (2005). **İletişim Modelleri: Kitle İletişim Çalışmalarında**. (K. Yumlu, Çev). Ankara: İmge Kitabevi.

Medya Okuryazarlığı. (14 Mart 2012). **Medya Okuryazarlığı**. 06 Ekim 2015, <http://medyaoy.blogspot.com/> .

Medya okuryazarlığı.(b.t). 22 Ekim 2015, <http://medyaoy.blogspot.com> .

Megep. (2007a). **İletişim Süreci ve Türleri**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Megep. (2007b). **Kitle İletişim Araçları**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Megep. (2011). **Kitle İletişimi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mora, N. (4 Aralık 2015). **Medya ve Çocuk**. 4 Aralık 2015, <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/medyacoc.htm> .
- Mutlu Çocuklar Derneği. (2011-2012). **Mutlu Çocuklar Derneği Çalıştayı**. 1 Şubat 2016, <http://www.mutlucocuklar.org/pdf/calistaykitabcigi.pdf> .
- Ocak, G. ve Yıldırım, R. (2013). **İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Etkinliklerine Yönelik Tutumları**. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (38), 23-38. 27 Eylül 2015, <http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG /38/23-38.pdf>
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2004). **İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanımları Üzerine Bir Çalışma**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (26), 107-116. 29 Ağustos 2015, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048702/5000046022> .
- Öcel, N. (2002). **İletişim ve Çocuk: İletişim Ortamlarında Çocuk Reklam ve Etkileşimi**. İstanbul Üniversitesi.
- Öncül, G. (25 Aralık 2012). **Kitle ve Kitle İletişimi**. 06 Ekim 2015, <https://gzmoncl.wordpress.com/tag/hipodermik-siringa/>.
- Önür, N. (2002). **Küreselleşen Dünyada: İletişim ve Toplum**. Ankara: Alp Yayınevi.
- Özkan, A. (2012). **Küreselleşme Sürecinde Medya ve Siyaset: “Medya Gücü” mü, “Gücün Medyası” mı?**. Siyasal İletişim Enstitüsü. 30 Eylül 2015, <http://www.siyasaliletisim.org/ariv/makale/679-kuereselleme-suerecinde-medya-ve-siyaset-medya-guecuemue-guecuen-medyasm.html> .
- Özerkan, Ş. (2012). **Medya, Dil ve İdeoloji**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi, İstanbul, 1(12), 63-76. 29 Eylül 2015, <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019018461/1019017687> .
- Özonur, D. ve Özalpman, D. (2009). **Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Projesi Üzerine Bir Değerlendirme**. Marmara Üniversitesi İletişim Dergisi, (15), 195-212. 20 Şubat 2016, http://dosya.marmara.edu.tr/ilt/2013/yay%C4%B1nlar/ileti%C5%9Fim%20dergisi/marmara_iletisim_sayi_15.pdf .
- Öztürk, C. ve Karayağız, G. (2010). **Çocuk ve Televizyon**. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10(2), 81-85. 13 Eylül 2015, <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunihem/article/view/1025000585> .
- Potter W. J. (2004). **Theory Of Media Literacy: A Cognitive Approach**, , California: Sage Publication.
- Potter, W. J. (2013). **Media Literacy**. University of California, Santa Barbara: Sage Publication.
- RTÜK. (2007). **İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı**. Ankara.
- RTÜK. (2013a). **Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması**. 25 Kasım 2015, http://www.byegm.gov.tr/uploads/docs/RTÜK_Türkiyede_Çocu_kların_Medya_Kullanm_a_Alişkanlığı_Araştırması_Eylül_2013.pdf .

RTÜK, (2013b). **Türkiye’de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması**. 1.Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi. (4), 255-260.

RTÜK, (2015). **Medya Okuryazarlığı**. 07 Eylül 2015, <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/2.html> .

Sabancı, A. (1994). **Eğitim Yönetiminde Çift Yönlü İletişim Yönetilenleri Motivasyon ve İş doyumunu Bakımından Nasıl Etkiler?**. Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sadriu, S. (2009). **Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir Pilot Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı.

Savaş, G. (2006). **Kitle İletişim Araçlarına Eleştirel Bir Yaklaşım**. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1), 1-5. 17 Eylül 2015, <https://i-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/160> .

Semiz, L. (2013). **Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlikleri ve Medya Okuryazarlığı Dersini Yürüten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Senemoğlu, N. (2009). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**(14). Ankara: Pegem Akademi.

Sevim, F. (2013). **Medya Okuryazarlığı, Toplumsal Cinsiyet Ve Kadının Medyada Temsili**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Seylan, S. (2008). **Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Shepherd, R. (1992). **A Critical Framework for Media Education**. 25 Kasım 2015, http://www.mediaawareness.ca/english/resources/educational/130teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm .

Solmaz, B. ve Yılmaz, R. A. (2012). **Medya Okuryazarlığı Araştırması ve Selçuk Üniversitesi’nde Bir Uygulama**. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 7(3), 55-61. 13 Eylül 2015, <http://atif.sobiad.com/sobiadfiles/sobiadarsiv2/TBTKK/suifad1/1075000035.pdf> .

Söylemez, Y.S. (2012). **Asya ve Okyanusya Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Türkiye ve Yeni Zelanda Karşılaştırması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı.

Şahin, A. (2011). **Eleştirel Medya Okuryazarlığı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, H. (2011). **Kitle İletişim Araçlarında Aile ve Ataerkinin Yeniden Üretimi(Örnek Olaylar: Zuhale Topal’la İzdivaç Programı ve Geniş Aile Dizisi)**.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.

Şahin, M.(2012). **Medya Okuryazarlığı Dersi Alan Ve Almayan İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Medya Tüketim Alışkanlıkları Farklılaşması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo TV ve Sinema Ana Bilim Dalı Radyo TV Bilim Dalı.

Şeker, T. ve Sine, R. (2012). **Çocuk Zihnindeki Haber Resmi**. 10 Ağustos 2015, http://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/makaleler/GMJ_4_sayi_Bahar_2012/pdf/Seker_Sine.pdf.

Şentürk, R. (2009). **Raymond Williams'ın Televizyon Teorisi**. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi, 5(4), 186-200. 13 Eylül 2015, <file:///C:/Users/Hp/Downloads/154-304-1-SM.pdf>.

Şimşek, F. ve İşleyen, M. (15 Ocak 2014). **Çocuk, Televizyon Ve Siyasal Toplumsallaşma: Bizimcity Animasyonlarına Yönelik Bir Odak Grup Çalışması**. İletişim ve Diplomasi Dergisi (2). 22 Eylül 2015, www.iletisimvediplomasi.com/cocuk-televizyon-ve-siyasal-toplumsallasma-bizimcity-animasyonlarina-yonelik-bir-odak-grup-calismasi.

Taşkıran, N.Ö. (2007). **Medya Okuryazarlığına Giriş (2)**. İstanbul: Beta Yayın.

Temizel, H. T. (2008). **Kamuoyu Kuramları Ve Kamuoyu Oluşumunda Kitle İletişim Araçları**. Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 8(15), 127-146. 15 Kasım 2015, http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=108222_91cef35db69986f5b4a19d5beacc90a8&?

Tokgöz, O. (1987). **Temel gazetecilik**. Ankara : Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi ve Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi.

Tokmakoğlu, B. (14 Nisan 2009). **Medyaya İdeoloji Çerçevesinden Bakış**. 30 Eylül 2015, <http://blog.m.illiyet.com.tr/medyaya-ideoloji-cercevesinden-bakis/Blog/?BlogNo=174093>.

Tuncer, A.S. (23 Aralık 2008). **Grafik Tasarımda Tek Duyudan Ötesine Yönelmek**. 12 Ocak 2015, <http://selimtuncer.blogspot.com.tr/2008/12/grafik-tasarmda-tek-duyudan-tesine.html>.

Tunç, S. (14 Temmuz 2009). **Medya Okuryazarlığı**. 01 Ekim 2015, <http://sinantunc.blogspot.com.tr/2009/07/medya-okuryazarlg.html>.

Tutar, H ve Yılmaz, M. K. (2005). **Genel İletişim: Kavramlar ve Modeller**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (b.t).15 Kasım 2015, <http://www.tdk.gov.tr/>.

Türk, G. D. (2013). **Demokrasinin Dördüncü Kuvveti Yeni Medya Teknolojileri**. XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi, 55-60. 26 Aralık 2015, <http://inet-tr.org.tr/inetconf18/bildiri/25.pdf>.

Vural, A. M. (2012). **Medyanın Kültürel Kalkınmayı Sağlama ve Eğitim İşlevi**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi, (10), 105-113. 28 Aralık 2015, <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019013655/1019012871>.

Yanardağ, M. (2008). **Medya Nasıl Kuşatıldı?**. İstanbul: Hiperlink.

Yaylagül, L. (2010). **Kitle İletişim Kuramları: Egemen Ve Eleştirel Yaklaşımlar**. Ankara: Dipnot Yayınlar.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). **Nitel Araştırma Yöntemleri(9)**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yücedoğan, G. (2012a). **Günümüzde Yazılı Basın Olgusu**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (15), 153-163. 19 Eylül 2015, <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/view/1019012795/1019012023>.

Yücedoğan, G. (2012b). **Medya-Kamuoyu İlişkisi**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakóltesi Dergisi, (6), 83-87. 25 Ocak 2016, <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuifd/article/viewFile/1019015531/1019014714> .

Yüksel, E. (2004). **Medya Güvenlik Kurulu : "28 Şubat Sürecinde Medya, MGK Ve Siyaset Bağlantısı"**. Eskişehir Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakóltesi.

Yüksel, E. T. (2007). **'Kamuoyu Oluşturma' Ve 'Gündem Belirleme' Kavramları Nerede Kesişmekte, Nerede Ayrılmaktadır?**. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 571-586. 19 Kasım 2015, <http://hdl.handle.net/11421/405> .



EK-1 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

- 1- Televizyon izleme süren neye göre değişiyor? Ailen seni bu konu hakkında nasıl yönlendiriyor?
- 2- Televizyon programlarında seçimlerini neye göre yapıyorsun?
- 3- Yazılı basından sürekli takip ettiğin gazete ve dergiler var mı?
- 4- Yazılı ve görsel basının seni nasıl etkilediğini düşünüyorsun?
- 5- İhtiyacın olan bilgiyi edinirken en sağlıklı ve en doğru medya aracının hangisi olduğuna nasıl karar veriyorsun?

(Bu bölümü sadece dersi alan öğrenciler cevaplandıracaktır)

- 6- Medya Okuryazarlığı dersinde hangi konulardan bahsediyorsunuz?
- 7- Bu dersi almaya başladıktan sonra medyayı takip etme şeklinde nasıl değişiklikler oldu?
- 8- Bu derste ne tür materyaller kullanıyorsunuz?
- 9- Öğretmenin ne tür proje ve performans ödevleri veriyor ve bu çalışmalarda aileden nasıl yardım alıyorsun?
- 10- Genel olarak baktığında dersin sana medyayı takip etmende ne açıdan faydaları oldu?

EK-2 OKUL LİSTESİ

Okul Adı	Kişi Sayısı	Okul Adı	Kişi Sayısı
Denizli/Sarayköy Atatürk Ortaokulu	6	Özel Erdem Koleji	1
Tavas Sait Kalaycıoğlu Ortaokulu	8	Hacı Serpil Kabaklıoğlu Ortaokulu	6
Denizli Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	4	Özel Vildan Ortaokulu	2
Denizli Akhan Ortaokulu	3	Servergazi Ortaokulu	7
Sevindik Ortaokulu	1	Ferhatlar Koleji	6
Hacı İbrahim Cin Ortaokulu	5	PEV koleji	4
Üçler Ortaokulu	8	Özel Artı Koleji	2
100.yıl Mehmetçik Ortaokulu	5	Zehra Nihat Moraliöğlu Ortaokulu	6
Mükerrem Mehmet Eke Ortaokulu	8	Kınıklı Basma Sanayi Ortaokulu	37
Ressam İbrahim Çallı Ortaokulu	3	Cafer Sadık Abalıöğlu Ortaokulu	6
Kaklık ortaokulu	3	Abalıöğlu Yem Sanayi Ortaokulu	23
Adil Akan Ortaokulu	3	Lütfi Ege Ortaokulu	19
Acıpayam Atatürk Ortaokulu	2	Sevil Kaynak Ortaokulu	38
Denizli Yeşilköy Ortaokulu	5	Bahçelievler Ortaokulu	5
Güngör Cerit Cumhuriyet Ortaokulu	5	Namık Kemal Ortaokulu	21
Hulusi Kulaklı Ortaokulu	6	Denizli Merkez Ortaokulu	28
Merkezefendi Ortaokulu	1	Serinhisar Atatürk Ortaokulu	2
Odtü Koleji	2	Dr.Necdet Durmuş Ortaokulu	10
Acıpayam Güney Ortaokulu	8	Ticaret Borsası Ortaokulu	6
İrlıanlı Şehit Piyade Onbaşı Bayram Güzel Ortaokulu	2	Hacı Hasan Ali Kömürcüöğlu Ortaokulu	14
Toki Ortaokulu	8	Hürriyet Ortaokulu	21
Hüsamettin Kulaklı Ortaokulu	2	Sıdika Çalışkan Ortaokulu	11
Hacı Halil Bektaş Ortaokulu	10	Atatürk Ortaokulu	46
Bahçeşehir Koleji	2	Yeniçağ Koleji	1

EK-3 MEDYA OKURYAZARLIĞI DÜZEY BELİRLEME ÖLÇEĞİ

“Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında Öğrencilerin, Medyaya Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Denizli İl Örneği” isimli yüksek lisans tez çalışması için bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Sizlerden isim ve adres **sorulmamaktadır**. Soruları istediğiniz kalemle doldurabilirsiniz. **İçtenlikle** yanıtlamanızı rica eder zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Tuğba OFLAZ

I. Bölüm: Kişisel Bilgi Formu

Hangi okuldan mezun oldunuz?(Belirtiniz).....

1. Cinsiyet: Kız Erkek

2. Annenizin öğrenim durumu: (mezun olduğu okul) Herhangi bir okuldan mezun değil
İlkokul Ortaokul Lise Lisans Yüksek lisans/doktora

3. Babanızın öğrenim durumu: (mezun olduğu okul) Herhangi bir okuldan mezun değil
İlkokul Ortaokul Lise Lisans Yüksek lisans/doktora

4. Ailenizin aylık geliri:(TL) 0 - 499 TL 1500 – 1999 TL 500 – 999 TL 2000 ve
2499TL 1000 – 1499 TL 2500TL ve üzeri

5. Evinizde kaç adet televizyon var?

Televizyon yok

Bir

İki

Üç veya üçten fazla

6. Günde ne kadar süreyle televizyon izliyorsunuz?

Televizyon izlemiyorum

1 saatten az

1 saat

2 saat

3 saat

4 saat

5 saat ve üzeri

7. Genelde hangi saatlerde televizyon izliyorsunuz? (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

06-08 08-10

10-13 13-17

17-19 19-21

21-23 23-01

01-06 Düzensiz

8. Televizyonu genelde kimlerle izliyorsunuz?

Anne ve/veya babamla

Kardeşlerimle

Arkadaşlarımla

Tek başıma

9. Evinizde internet bağlantılı bilgisayarınız var mı?

Evet Hayır

10. Günde ne kadar süreyle internette kalıyorsunuz?

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

11. İnternete en çok nereden bağlanıyorsunuz?

Evdeki bilgisayardan
Telefonumdan
İnternet kafeden
Bilgisayarı olan tanıdıklarımın
Okuldan

12.Kendinize ait bir cep telefonunuz var mı?

Evet Hayır

13. Ne sıklıkta gazete okuyorsunuz?

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

14. Günde ne kadar süreyle radyo dinliyorsunuz?

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

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

Evet Hayır

16. Medya okuryazarlığı dersini aldınız mı?

Evet Hayır

17. Medya okuryazarlığı dersini aldıysanız kaçınıcı sınıfta aldınız?

6. 7. 8.

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

Öğretmenim Arkadaşlarım
Annem / Babam Kendi tercihim
Diğer (belirtiniz)

19. Medya okuryazarlığı dersiyle ilgili ne düşünüyorsunuz? (bu dersi alan ve almayan öğrencilere genel sorulmuştur.)

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



2. Bölüm: Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği

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

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



DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/9529128

29/09/2015

Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yaşar Üniversitesi Rektörlüğünün 18/09/2015 tarih ve 302.14-1076 sayılı yazıları.

Yaşar Üniversitesi İletişim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba OFLAZ "Medya Okuryazarlığı Dersini Alan ve Almayan Demografik Yapısı Farklı Olan Okullarda Öğrenim Gören İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Medyaya Bakış Açılarının Analiz Edip Değerlendirilmesi: Denizli İl Örneği " adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere, İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerindeki Ortaöğretim kurumlarında anket uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konular ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2015/2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza

Aşlı İle Aynıdır
29 Eylül 2015
Mahmut TUR
Memur

OLUR
29/09/2015
Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

YAŞAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Sırapaplar Mah. Saltak Cad. No:76 Merkez / DENİZLİ

Tel No : (0 258) 265 55 54 Faks No: (0 258) 265 01 69

e-posta: strateji20@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://denizli.meb.gov.tr

Bilgi için : S.GELMİŞ
V.H.K.İ.

Tel: (0 258) 265 55 54 / 708

