



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**MEDYA OKURYAZARLIK AİLE EĞİTİM PROGRAMININ
48-60 AYLIK ÇOCUKLAR VE ANNELERİNİN
MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Gül KADAN

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Neriman ARAL**

**ANKARA
2021**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MEDYA OKURYAZARLIK AİLE EĞİTİM PROGRAMININ
48-60 AYLIK ÇOCUKLAR VE ANNELERİNİN
MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Gül KADAN

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Neriman ARAL**

**ANKARA
2021**

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının 48- 60 Aylık Çocuklar ve Annelerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikri tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/ araştırma tarafımdan yapılmış olup tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Gül KADAN

01.04.2021

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında
Gül KADAN tarafından hazırlanan “Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının
48- 60 Aylık Çocuklar ve Annelerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerine Etkisinin
İncelenmesi” adlı tez çalışması
Aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak OY BİRLİĞİ/ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 01.04.2021

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Hacettepe Üniversitesi
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi
Raportör

Prof. Dr. Figen Gürsoy
Ankara Üniversitesi
Üye

Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
Ankara Üniversitesi
Üye

Prof. Dr. Adalet KANDIR
Gazi Üniversitesi
Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Şekiller	ix
Çizelgeler	x

1. GİRİŞ	1
1.1. Medya ve Kitle İletişim Araçları	3
1.2. Medya Kuramları	8
1.3. Medya Okuryazarlığı	11
1.3.1. Medya Okuryazarlığı ile ilgili Yaklaşımlar	14
1.3.2. Medya Okuryazarlığında Temel İlkeler	21
1.3.3. Yurt Dışında Medya Okuryazarlık Uygulamaları	22
1.3.4. Yurt İçinde Medya Okuryazarlık Uygulamaları	30
1.4. Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Aile	33
1.5. Aile Eğitimi	36
1.5.1. Aile Eğitimi Tanımı Amacı ve Önemi	36
1.5.2. Aile Eğitimi Modelleri	39
1.5.3. Aile Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	42
1.5.4. Aile Eğitiminin Çocuk ve Aileler Üzerindeki Etkileri	46
1.6. Araştırma Özetleri	47
1.6.1. Yurt İçinde Medya Okuryazarlığı ile ilgili Araştırmalar	47
1.6.2. Yurt Dışında Medya Okuryazarlığı ile ilgili Araştırmalar	56
1.7. Araştırmanın Amacı	63
1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	64

2. GEREÇ VE YÖNTEM	65
2.1. Araştırmanın Modeli	65
2.2. Çalışma Grubu	68
2.3. Veri Toplama Araçları	71
2.3.1. Genel Bilgi Formu	71
2.3.2. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu	72
2.3.3. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu	94
2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	110
2.4. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı	111
2.4.1. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Geliştirilme Süreci	111
2.4.2. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programına İlişkin İhtiyaçların Belirlenmesi	114
2.4.3. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Amaçları	118
2.4.4. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı Oturumları	120

2.5. Veri Toplama Süreci	143
2.5.1. Ön Test Uygulaması	144
2.5.2. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Uygulanması	145
2.5.3. Son Test Uygulaması	154
2.5.4. Kalıcılık Testi Uygulaması	155
2.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	155
2.6.1. Verilerin Değerlendirilmesi	155
2.6.2. Verilerin Analizi	156
3. BULGULAR	161
3.1. Nicel Verilere Ait Bulgular	161
3.2. Nitel Verilere Ait Bulgular	174
4. TARTIŞMA	178
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	188
ÖZET	193
SUMMARY	195
KAYNAKLAR	197
EKLER	213
Ek-1: Etik Kurul Onayı	213
Ek-2: Kurum İzni	214
Ek-3: Genel Bilgi Formu	216
Ek-4: Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu	217
Ek-5: Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu	220
Ek-6: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	222
Ek-7: Medya Kullanım Düzeyi Belirleme Formu	223
Ek-8: İhtiyaç Belirleme Formu	225
ÖZGEÇMİŞ	226

ÖNSÖZ

Herkesin hayatında dönüm noktası olan kişi ve olaylar vardır. Benim hayatımdaki dönüm noktam Ankara Üniversitesi'nde altı sene önce doktora eğitimime başlamam ve o güne kadar sadece kitaplarını ve makalelerini okuma şansım olan danışmanım Prof. Dr. Sayın Neriman ARAL ile tanışmam oldu. Bana ilk andan itibaren akademisyenliği öğreten, her an yanımda olan desteğini hep hissettiğim hocam. Üstelik sadece akademik hayata değil, insanlara, o sıcacık kişiliği ile yeniden bakmamı sağlayan hocam Prof. Dr. Sayın Neriman ARAL'a sonsuz teşekkür ediyorum. İyi ki tanıdım, iyi ki hayatıma dokundunuz ve bana iyi ki bir şans verdiniz...

Doktora ders dönemimde kendisinden ders alma şansına sahip olduğum bana en yoğun olduğu anlarda bile hep kapısını açan, zor anlarımda arayan soran, teze başladığım andan itibaren bana engin tecrübesini sunarak farklı bakış açısı geliştirmeme yardımcı olan Prof. Dr. Sayın Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI hocama sonsuz teşekkür ediyorum. Çocukluğumda izlediğim Susam Sokağı programında ve medya alanına girmemde en büyük katkısı olan, her an beni destekleyen, geç tanışabildiğim ama desteğini, sabrını her an yanımda hissettiğim, bana en zor anlarda bile kalbinde taşıdığı sıcacık gülümsemesi ile dokunan Prof. Dr. Sayın Berrin AKMAN hocama sonsuz teşekkür ediyorum.

Ders döneminde benimle her Salı sabahı Ankara'da özel eğitim merkezlerini, sadece benim gelişimime katkı sağlamak amacıyla ziyaret ettiğim Prof. Dr. Figen GÜRSOY'a, derslerini tüm içtenliğiyle vererek farklı bakış açıları kazanmama yardımcı olan Prof. Dr. Gülen BARAN'a, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a, akademik hayata giriş yapmama vesile olan engin tecrübesini aktaran Doç. Dr. Ender DURUALP'e çok teşekkür ediyorum. Tez savunma jürimde yer alarak, gelişimime destek veren Prof. Dr. Adalet KANDIR'a çok teşekkür ederim.

Doktora seminer önerimi hazırlarken kendisiyle tanıştığım, istatistiksel anlamda bana olağanüstü katkılar yapan, akademik dünyayı yakından tanımamı sağlayan ve tezimin istatistiği konusunda yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK ve Arş. Gör. Menekşe UYSAL’a çok teşekkür ediyorum.

Bireyin arkasındaki en büyük güç her yaşta başta aile ve sonra arkadaşlarıdır. Bana en umutsuz olduğum anlarda hem maddi hem de manevi destekte bulunan, tezimde geliştirdiğim Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunu resimleyen babam Cemil KADAN’a vaktinden çaldığım, uykusuz gecelerde elinde meyve tabağı ile odama giren annem Nazik KADAN başta olmak üzere Atiye ve Murat KADAN’a ve KADAN ailesinin tüm fertlerine sonsuz teşekkür ediyorum. Sabrınıza, anlayışınıza minnettarım.

Hayatıma anlam katan ve iyi ki dediğim insanlar... Doktora eğitimim süresince zamanını çaldığım ve zaman zaman geride bıraktığım Dr. Simge YÜZ, Sedat DEMİREL, Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ’e çok teşekkür ediyorum. Bölüm arkadaşlarım olan Dr. Öğr. Üyesi Nazan KAYTEZ ve Dr. Öğr. Üyesi G. Yasemin TUNÇAY’a yardımları, anlayışlarından dolayı çok teşekkür ediyorum. Tezimde 12 oturum boyunca beni yalnız bırakmayan annelerimize, çocuklarımıza, annelerimize ve çocuklarımıza ulaşmamı sağlayan okul müdür ve yöneticilerine, öğretmenlere sonsuz teşekkür ediyorum. Biliyorum siz olmasaydınız olmazdı...

SİMGELER VE KISALTMALAR

RTUK	Radyo Televizyon Üst Kurulu
AML	Kanada Medya Eğitim Kurumu
ATOM	Avustralya Medya Öğretmenleri
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
COVID 19	Yeni Korona Virüs Hastalığı
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
KMO	Kaiser- Meyer- Olkin Katsayısı

ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Yurt İçinde Medya Okuryazarlık Çalışmalarının Özetlenmesi	56
Şekil 1.2. Yurt Dışında Medya Okuryazarlık Çalışmalarının Özetlenmesi	62
Şekil 2.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Model Deseni	65
Şekil 2.2. Araştırmada Yer Alan Birinci Aşama İşlemleri	67
Şekil 2.3. Araştırmada Yer Alan İkinci Aşama İşlemleri	68
Şekil 2.4. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Geliştirilme Süreci	72
Şekil 2.5. Medya Araçları ile İlgili Annelerin Kurallarının Dağılımı	76
Şekil 2.6. Medya Araçlarında Annelerin Dikkat Ettikleri Özelliklerin Dağılımı	76
Şekil 2.7. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Yamaç Birikinti Grafiği	85
Şekil 2.8. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunun Geliştirilme Süreci	95
Şekil 2.9. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Geliştirilme Süreci	112
Şekil 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları	162
Şekil 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Ortalamaları	163
Şekil 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutuna İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları	165
Şekil 3.4. Deney Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları	166
Şekil 3.5. Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları	168
Şekil 3.6. Deney Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Son Test- Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları	169
Şekil 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları	170
Şekil 3.8. Deney Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları	172
Şekil 3.9. Kontrol Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları	173
Şekil 3.10. Deney Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Son Test- Kalıcılık Test Puan Ortalamaları	174

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Ön Test- Son Test- Kalıcılık Testi Grup Deseni	66
Çizelge 2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin ve Çocuklarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	69
Çizelge 2.3. Ebeveynlerle Yapılan Görüşme Sonuçlarına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	75
Çizelge 2.4. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Kapsam Geçerlilik Oranları	79
Çizelge 2.5. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formuna İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Değeri	84
Çizelge 2.6. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Faktör Deseni (Dik Döndürme- Varimax)	86
Çizelge 2.7. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunda Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar	88
Çizelge 2.8. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları	90
Çizelge 2.9. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Test- Tekrar Test Sonuçları	90
Çizelge 2.10. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Madde Ortalamaları ve Madde Ayırt Edicilik İndeks Değerleri	91
Çizelge 2.11. Çocuklarla Yapılan Yapılandırılmamış Gözlemlere Ait İçerik Analiz Sonuçları	100
Çizelge 2.12. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna Ait Kapsam Geçerlilik Oranları	103
Çizelge 2.13. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Açıklanan Toplam Varyans	105
Çizelge 2.14. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu Faktör Deseni	106
Çizelge 2.15. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Test- Tekrar Test Sonuçları	107
Çizelge 2.16. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu Madde Güçlüğü ve Madde Ayırtıcılık Gücü İndeks Değerleri	109
Çizelge 2.17. İhtiyaç Belirleme Formunda Yer Alan Konular ve Annelerin Verdikleri Cevapların Ağırlıklı Sıra Ortalaması Dağılımı	117
Çizelge 2.18. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı Oturumları	119
Çizelge 2.19. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Betimsel İstatistikleri ve Normallik Analizi Sonuçları	156
Çizelge 2.20. Deney ve Kontrol Grubundaki 48- 60 Aylık Çocukların Betimsel İstatistikleri ve Normallik Analizi Sonuçları	157
Çizelge 2.21. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İçerik Analizi Sonuçları	160
Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	161
Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Ortalamaları	165

ve Bağımsız Örneklem t Testi ile Mann Whitney U Testi Sonuçları	
Çizelge 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Anlama Alt Boyutuna İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ile ANOVA Testi Sonuçları	162
Çizelge 3.4. Deney Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve İlişkili Örneklem t Testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	164
Çizelge 3.5. Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	167
Çizelge 3.6. Deney Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Son Test- Kalıcılık Test Puan Ortalamaları ve İlişkili Örneklem t Testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	169
Çizelge 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve Bağımsız Örneklem t Testi ile Mann Whitney U Testi Sonuçları	170
Çizelge 3.8. Deney Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	171
Çizelge 3.9. Kontrol Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ve İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	173
Çizelge 3.10. Deney Grubundaki Çocukların Son Test- Kalıcılık Test Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	174

1. GİRİŞ

Medya ve medya araçlarıyla verilen iletiler, her zaman oldukça önemli olmuş, medya tüm toplumlarda bu önemini dördüncü güç olarak göstermiştir. Medya, önceden belirlenmiş kitle iletişim araçlarının kullanılarak, herhangi bir konu hakkında hedef kitleyle yapılan bir iletişim olarak tanımlanabilir. Yapılan bu iletişim sayesinde, insanlar bilgilenmekte, eğlenmekte, kilometrelerce uzaklıkta olan kişilerle fikir ve düşünceler paylaşılabilir (Özerkan, 2012). Medyanın işlevinin ne olduğuna yönelik birtakım kuramlar geliştirilmiş, bu kuramlarda medyanın rol ve sorumluluklarının neler olduğu belirlenmiştir. Ancak her ne kadar medyanın rol ve sorumlulukları topluma olumlu yönde mesaj aktararak toplumdaki insanları bilinçlendirmek olsa da (McQuail, 1998), medya sahiplerinin zaman içerisinde bu rol ve sorumluluklarından uzaklaştıkları ve kendilerine sadık bir tüketici kitlesi yaratmaya ve böylece de varlıklarını devam ettirmeye çalıştıkları da görülmektedir. Medya sahiplerinin bu yönde olan davranışları ise toplumun yanlış yönlendirilmesi başta olmak üzere, pek çok istenmeyen durumla sonuçlanabilmiştir (Aydoğan, 2015; Buckingham, 2009; Yücedoğan, 2012). Bu tip durumlar ise toplumdaki tüm kesimleri etkilediği gibi gelişim alanlarının olgunlaşmaması sonucu özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukları daha da fazla etkileyebilmiştir.

Erken çocukluk dönemi, insan hayatının temelini oluşturan bir dönem olması bakımından oldukça önemlidir. Öyle ki, bu dönemde çocuklara kazandırılacak her türlü davranış ya da alışkanlık onun nasıl bir birey olacağını da doğrudan şekillendirebilmektedir (Aydoğan ve ark, 2017). Erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar gelişim alanlarında çok hızlı ilerlemeler göstermekte, ancak gelişim alanlarındaki olgunlaşmaması da beraberinde taşımaktadırlar. Bu dönemde bulunan çocukların en önemli gelişim görevlerini yerine getirebilmeleri için etrafında bulunan yetişkinlerle bire bir iletişim ve etkileşime girmeye ve davranışlarının desteklenmesine ihtiyaçları vardır. Çocuklar bu kapsamda çok erken yaşlardan itibaren medya araçlarıyla bir araya gelebilmektedir. Özellikle medya araçlarının görsel ve işitsel efektleri çocukları çok kısa sürede etkisi altına alabilmektedir.

Çocukların, beslenmesi, uyuması ya da davranış kontrolünün sağlanmasında kullanılan medya araçları çocuklarda kısa bir sürede bağımlılığa kadar gidecek bir yolun kapısını da açmaktadır (Lepicnik- Vodopivec, 2011). Özellikle gelişim alanlarının olgunlaşmamış olması sonucunda, çocuklar hayal ile gerçeği birbirine karıştırabilmekte ve görmüş olduklarını içselleştirebilmektedir (Diergarten ve ark., 2017). Çocukların medyanın zararlı etkilerinden korunmasında ise asıl görevin annelere düştüğü ortadadır. Çocuk için oldukça önemli olan annenin davranışları kısa süre sonra içselleştirilebilmektedir. Annenin medyanın zararlı etkilerine yönelik bilinçli durumda olmaması ve bu araçlarla iletişimi, onu rol- model olarak alan çocuk tarafından kısa süre sonra tekrarlanmaya başlanabilecektir (Ertürk ve Gül, 2006; Gündüz- Kalan, 2010; Kandır ve Alpan, 2008; Lepicnik- Vodopivec, 2011). Bu tip durumların önüne ise annelere medya okuryazarlığı kavramı kazandırılarak geçilebilecektir.

Medya okuryazarlığı en genel anlamda, Öncel- Taşkiran (2007) tarafından *“kişinin medya araçlarıyla verilen bilgileri ve mesajları algılayabilmesini, bu mesajlar hakkında yorum yapabilmesini sağlayan bilgi, beceri ve donanıma sahip olması olarak”* tanımlanmaktadır. Dünyada 1970 yıllarında ve Türkiye’de 2000’li yıllarda yaygınlaşmaya başlayan medya okuryazarlığı eğitimi sonucunda, ailelerin ve çocukların medya okuryazarlığı konusunda bilinç kazandıkları, kazandıkları bilinçle olumlu ve olumsuz mesajlar üzerinde ayırım yapabildikleri araştırmalarla ortaya konulmuştur (Bulut- Özek, 2016; Can ve Besler, 2018; Filiz, 2020; Gentile ve Walsh, 2002; Scull ve ark., 2017; Weintraub- Austin ve ark., 2020; Yıldız, 2017).

Medyanın olumsuz etkilerinden erken çocukluk dönemindeki çocukları korumak için çeşitli yaklaşımların olduğu bilinmektedir. Çocuklara, sembol sistemlerinin kazandırılması (Namy ve Waxman, 2015), izledikleri ve kendilerini rahatsız eden görüntüleri yetişkinlerle paylaşması (Jols ve Thoman, 2008) örnek olarak verilebilecek yaklaşımlardandır. Bu yaklaşımlardan biri de ebeveynlerin ve özellikle çocukların birincil bakıcısı konumunda bulunan (Kayılı, 2018) annelerin bilinçlendirilmesidir (Ertürk- Gül, 2006; Gündüz- Kalan, 2010; Lepicnik- Vodopivec, 2011). Ebeveynlere ve özellikle annelere yönelik hazırlanacak ve

uygulanacak eğitim programları aracılığıyla çocuklar çok erken yaşlardan itibaren medya okuryazarı olma yolunda çok önemli olan görevleri yerine getirebileceklerdir. Bu bağlamda çocukların öğrenmelerinde önemli katkıları olan ailelere yönelik medya okuryazarlık eğitim programlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Bu düşünceden hareketle, çalışma 48- 60 aylık çocuğu olan annelere yönelik medya okuryazarlık aile eğitim programının çocukların ve annelerin medya okuryazarlıklarına etkisinin belirlenmesi amacıyla planlanmıştır.

1.1. Medya ve Kitle İletişim Araçları

İnsan bir topluluk içine gözlerini açmakta, bu toplulukta basit fizyolojik ihtiyaçları başta olmak üzere tüm ihtiyaçlarını giderebilmek için etrafıyla iletişime girmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu kapsamda iletişim, bireylerin istek, arzu, duygu ve düşüncelerini karşıdaki birey ya da bireylere aktardığı bir güç olarak ele alınmaktadır (Bütün- Ayhan ve Beyazıt, 2017). İletişim çok eski zamanlardan beri var olmuş ve farklı yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemlerden biri de medya aracılığıyla gerçekleştirilen iletişimdir.

Günümüzde bireyler medya araçlarının pek çok çeşidini farklı işlevleri gerçekleştirmek için kullanmaktadırlar. Müzik dinlemek, oyun oynamak, bilgi edinmek, eğlenceli vakit geçirmek, iletişim kurmak bu işlevlerden birkaçıdır (Potter, 2018). Tüm bu özellikler göz önünde bulundurularak da medya, bir toplumdaki dördüncü güç olarak ele alınmaktadır. Bu noktadan hareketle yapılan medya tanımı ise kitle iletişim araçlarını kullanarak herhangi bir konudaki bilgi, görüş, düşünce ve tutumların etkili bir şekilde ve hızlıca geniş bir hedef kitleye ulaştırılması (Özerkan, 2012) olarak görülmektedir.

Medyanın kullandığı kitle iletişim araçları ise en genel anlamda kitle iletişimini gerçekleştirmek amacıyla kullanılan araçlardır. Bir başka ifadeyle toplumdaki bireylerden herhangi birinin, bir liderin, bir firmanın vb. mesajlarını, düşüncelerini ve fikirlerini bir araç aracılığıyla geniş bir kitleye ulaştırması olarak tanımlanmakta,

kitle iletişimini gerçekleştiren araçlar ise kitle iletişim aracı kapsamında kullanılmaktadır. Oldukça geniş bir çeşitliliği olan kitle iletişim araçlarına örnek olarak, gazete/dergi, radyo, televizyon, sinema, internet verilebilir (Wimmer ve Dominick, 2013). Kitle iletişim araçları aracılığıyla habercilik, toplumsal değerlerin devamı, toplumsal motivasyon, tartışma, eğitim, kültürel gelişme, eğlence ve bütünleştirme işlevlerinin devamı sağlanmaktadır. Kitle iletişim araçlarının birtakım ortak özellikleri de bulunmaktadır. Bu özelliklere aşağıda yer verilmiştir (Tunç, 2006).

- Kitle iletişim araçları ulaştıracağı mesajı karşıdaki kişinin sosyal statüsüne göre belirlememektedir.
- Kitle iletişim araçlarıyla paylaşılan iletilerde süreklilik ve bütünlük vardır.
- Kitle iletişim araçları toplum tarafından sürekli istenmekte ve aranmaktadır.
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlarda inandırıcılık özelliği ağır basmaktadır
- Kitle iletişim araçlarıyla ulaştırılmak istenen mesajlar anında karşı tarafa gönderilebilmektedir.
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlar tek yönlüdür.

Oldukça etkili şekilde kullanılan kitle iletişim araçları ve medya aracılığıyla toplumda kamuoyu oluşturularak, insanlar birtakım ideolojilere sürüklenebilmekte, demokratik bir toplumun oluşturulmasına da yardım edilmektedir (Mora, 2008; Potter, 2018; Ünlüer, 2006). Aynı zamanda ürünlerin etkili bir şekilde pazarlanarak alım gücünün arttırılması, bunun yanında dünyanın dört bir yanındaki olaylardan haberdar olmak, iletişimi sürdürmek de medya aracılığıyla kolaylaşmaktadır. Medyanın gücünün farkında olan siyasiler, program yapımcıları, kendilerine bağlı tüketici kitlesi oluşturabilmek için kitle iletişim araçlarını ve medyayı sıklıkla kullanmaktadır (Bilici, 2017; Binark ve Gencel- Bek, 2010; Küçükoglu, 2019; Öncel-Taşkiran, 2007; Uysal, 2016). Medyada önemli yer tutan kitle iletişim araçları farklı kategorilerde ele alınarak incelenmektedir. Kitle iletişim araçları yazılı, işitsel, görsel ve dokunsal iletişim araçları başlıkları altında ele alınarak incelenmektedir. Aşağıda bu araçlara ve özelliklerine kısaca değinilmiştir.

Yazılı kitle iletişim araçları: Yazılı kitle iletişim araçları iletmek istediği mesajları çok eski zamanlardan beri geniş bir kitleye basılı materyalleri kullanarak ileten kitle iletişim araçlarıdır. Bu mesajlar haber, bilgilendirme mesajları olabileceği gibi, eğlenme, reklam amaçlı mesajlar da olabilmektedir (Küçükali ve Kadan, 2018). En çok bilinen yazılı kitle iletişim araçları gazete, dergi, afiş ve broşürlerdir.

Gazete; içeriğinde haberi, reklamı, gündemle ilgili yorumları ve bilgileri içeren, günlük olarak yayınlanan ve diğer medya araçlarına göre daha düşük maliyete sahip olan kitle iletişim araçlarıdır (Aktı, 2011). Gazete, işlev olarak kamuoyunu aydınlatmakta, farklı siyasal görüşleri etkili bir şekilde sunarak kendine has izleyici kitlesine kısa zamanda ulaşabilmektedir (Girgin, 2003). Aynı zamanda gazete, kamuoyunu düzenleyerek halkı bilgilendiren yönetici otoritelere yaptıkları işler hakkında geri bildirim veren bir kitle iletişim aracı olarak da ele alınmaktadır (İnuğur, 2005). Gazetelerde yer alan ve tüketim kültürü üzerinde önemli etkileri olan reklamlar ise gazetelerin devamlılığını sağlamaktadır (Ödül, 2008).

Dergi; belirli bir zaman diliminde yaşanan olayların, döneme ait özellik ve düşüncelerin, bireyleri ilgilendiren sağlık, eğitim, kültür gibi içeriklerin fotoğraflı ya da fotoğrafsız olarak belirli izleyici kitlesine ulaştıran yazılı kitle iletişim aracıdır (Kahraman ve ark., 2004). Dergiler gazetelere göre daha spesifik kitlelere hitap etmekte, bu kitlenin özelliklerine uygun yayınlar yaparak kendine ait tüketim kültürü oluşturmaktadır (Erdem, 2006). Bu tüketim kültürünün oluşturulmasında kullanılan reklamlar da, derginin devamlılığını sağlamanın yanında, marka bağımlılığı da oluşturabilmektedir (Aydın, 2010).

Afiş ve Broşür; hedef kitleye herhangi bir konu hakkında bilgi vermek amacıyla mesajları, ilgi çekici ve çarpıcı resimleri kullanarak ulaştıran kitle iletişim aracıdır (Ömeroğlu ve Can- Yaşar, 2005). Afişler insan hayatında her an karşılaşılabilecek durumdadır. Billboardlarda, toplu taşıma araçlarında, süpermarketlerde sıklıkla karşılaşılan ve etkili şekilde sunulan afişler sayesinde, hedef kitle mal, ürün ya da hizmet hakkında kısa sürede ve etkili bir biçimde

haberdar olmakta ve bir anlamda ürüne ya da hizmete sadık bireyler oluşturulmaktadır (Teker, 2009). **Broşürler de** afişlerde olduğu gibi ürün ve hizmetin tanıtımının yapıldığı tek parçalı ya da üç kırımlı şekilde hazırlanarak grafik öğelerinin, resimlerin etkili şekilde kullanıldığı kitle iletişim aracıdır. Broşürlerde sunulan bu bilgilendirme ya da reklamlar aracılığıyla hedef kitleye kolaylıkla ulaşılmaktadır (Özcan ve Şentürk, 2017).

İşitsel kitle iletişim araçları: Bu araçlar, hedef kitleye yönelik mesajlarını işitme duyusuna ağırlık vererek ileten araçlardır. İşitsel iletişim araçlarında sesin etkililiği ön plana alınmakta (Azer, 2011), sesin özellikleri multimedya teknolojileri ile birleşmektedir (Ceylan, 2017). İşitsel iletişim araçlarına radyo, televizyon örnek olarak verilebilir.

Radyo; oldukça eski zamanlardan beri kullanılan radyo, hedef kitle üzerinde bilgi aktarımını sağlamak, hedef kitleyi eğlendirmek, toplumsallaştırmak, eğitmek, kültürel aktarımı sağlamak, siyasi gündem maddesi oluşturmak amacıyla kullanılan kitle iletişim aracıdır (Aziz, 2013; Koç, 2012). Radyo üstlenmiş olduğu bu misyonlar aracılığıyla toplumdaki insanlar üzerinde derin etkiler bırakarak, kendine yönelik bir tüketim kitlesi de oluşturma özelliğine sahiptir (Aydın, 2010; Jeanneney, 2009; Kaptan, 2002).

Televizyon; televizyon hem işitme hem de görme duyusuna hitap eden bir araçtır. Televizyon diğer kitle iletişim araçlarına oranla daha sıklıkla kullanılmakta, her yaş ve kesime hitap edebilmekte, en ücra köşelere kadar gidebilmektedir (Çakıral, 2016). Vermek istedikleri mesajları kullandığı görsel ve işitsel olağanüstü efektleriyle veren televizyon, sadece yetişkinleri değil çocukları da derinden etkilemektedir (Aydemir, 2005; Ersoy- Quadır ve Akaroğlu, 2009; Öncel- Taşkiran, 2007; Vivian, 2007). Televizyon vermek istediği her türlü mesaj ve iletiyle hedef kitleye herhangi bir konu hakkında bilgi vermek, toplumsallaşmayı sağlamak, eğlendirmek, kamuoyu oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır (Çakıral, 2016).

Görsel kitle iletişim araçları: İletişimde mesajların görme duyusuna dayanarak aktarıldığı kitle iletişim araçlarıdır (Arıkan, 2008). Görsel iletişim araçlarında görselliğe çok fazla yer verilmekte ve mesajlar etkili bir şekilde hedef kitleye ulaştırılmaktadır (Demirel, 2008). Görsel kitle iletişim araçlarına televizyon, sinema örnek olarak verilmektedir. Televizyon yukarıda açıklandığı için aşağıda sinema açıklanacaktır.

Sinema; hedef kitleye herhangi bir olay ya da düşünce hakkındaki görüşleri ya da idealleri aktararak benzer yönde düşünce ya da görüş oluşturmak amacıyla yapılan, hedef kitlenin gerçeklikten bağını kopararak hayali dünyada gezmelerini amaçlayan, görsel ve işitsel efektlerin yoğun olarak kullanıldığı kitle iletişim aracıdır (Armes, 2011; Kolker, 2009). Sinemanın işlevlerini gerçekleştirmesi sonucunda hem hedef kitle eğlenceli zaman geçirmekte, hem de algı yönetimi meydana gelmektedir (Aytaç, 2004; Kuspit, 2014).

Dokunsal kitle iletişim araçları: Dokunsal iletişim, dokunma duyusunun ön planda olduğu iletişim şeklidir. Dokunsal iletişim günümüzde dijital dokunsal iletişim araçlarıyla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle dijital dokunsal iletişim, bilgi, haber, reklam ve tanıtım gibi ürünlerin dijital özellik kazanması olarak da açıklanmaktadır (Couldry ve Hepp, 2017). Dijital dokunsal iletişim araçları, insan hayatını kolaylaştırmış, kilometrelerce uzaktaki olaylardan anında bilgi sahibi olmayı sağlamış, iletişimi hızlı ve etkili şekilde gerçekleştirmiştir (Kabakçı ve Odabaşı, 2004; Tor ve Erden, 2004). Günümüzde en fazla kullanılan dijital dokunsal araçlar bilgisayar, internet, akıllı cep telefonları olarak bilinmektedir.

Bilgisayar/cep telefonu; bilgisayar, hareketi, görselliği ve işitselliği bünyesinde barındırarak hedef kitleye ulaştıran kitle iletişim aracıdır. Bilgisayar ve internet aracılığıyla uzaklar yakınlaşmakta, işlemler hızlı ve kolay bir şekilde yapılmakta, kilometrelerce uzakta gerçekleşen bir olay hakkında bilgi sahibi olunarak, farklı yazılımlarla hoş zaman geçirilerek yaratıcılık desteklenmekte, gerçek dünyada yapılamayanlar sanal dünyada yapılabilir hale gelmektedir (Cristia ve ark.,

2012; Dağıtmaç, 2015; Hughes ve ark., 2012; Kara ve Coşkun, 2012; Muis ve ark., 2015; Tektaş, 2014; Walter-Looger ve ark., 2017).

Dijital dokunsal iletişim araçlarından bir diğeri olan *akıllı cep telefonları* da internet teknolojileri ile güçlendirilmiş, haberleşme, bilgi alma, eğlenme, bankacılık, alışveriş, eğitim gibi pek çok alanda işlevsel olarak kullanılmaya başlanmıştır (Sağbaş ve Ballı, 2015).

1.2. Medya Kuramları

Medya, Rönesans döneminden itibaren etkisini ve gücünü farklı alanlarda hissettirmiş ve bunları birtakım kuramlarla açıklamıştır. Bu kuram ve özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Otoriter Medya Kuramı: Bu kurama göre, basın ve dolayısıyla medya, devlet tarafından vatandaşlarına yasaklanan ve uygun görülmeyen davranış ve yaklaşımların temsil edildiği bir yer olarak ele alınmaktadır. Devletin mutlak güç sahibi olduğu vurgulanan otoriter kuramda, medya tamamen devletin elinde ve devletin idaresi altındadır. Devlet istenilen vatandaş tipini yetiştirebilmek amacıyla medya araçlarını kullanmaktadır. Tüm bunların yanında medyada yer alan meslek elemanları da devlet tarafından seçilmekte ya da işlerine son verilebilmektedir (McQuail, 1998; Severin ve Tankart, 1994). Otoriter medya kuramındaki temel ilkeler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (McQuail, 1998):

- Medya kanunları ya da yasaları, kurulu düzeni bozucu olmamalı, siyasi otoriteyi zayıf düşürmemelidir.
- Medya siyasi iradeyi desteklemeli ve ona yardımcı bir işlev taşımalıdır.
- Medya, ahlaki- politik değerler ile çoğunluğa karşı olmamalıdır.
- Siyasi otoriteler, medyayı denetlemeli, sansür etkisini elinde bulundurmalıdır.

Liberal Özgürlükçü Kuram: Otoriter medya kuramına bir tepki olarak ortaya çıkmış olan Liberal kurama göre, basın dolayısıyla medya toplumdaki en önemli güçlerden biridir. Hobbes ve Lock'un düşüncelerini temel alan kuramda John Milton, John Erskine, Thomas Jefferson ve John Stuart Mill'in etkileri görülmektedir (Yılmaz, 2011). Liberal medya kuramına göre, medya günlük olaylar hakkında toplumdaki insanlara bilgi vererek bu anlamda tartışma ortamı yaratan, yarattığı tartışma ortamında toplumun kendisini ifade edebilmesine yardımcı olan, vatandaşlar adına devlet ve hükümeti resmi olmayan yöntemlerle denetleyen ve toplumdaki vatandaşları eğiterek siyasi görüş oluşturmalarına yardımcı olan önemli bir güçtür (Işık, 2007). Liberal Medya Kuramında birtakım ilkeler belirlenmiş, bunlar aşağıda sıralanmıştır (McQuail, 1998):

- Medya ve medya organlarına dışarıdan baskı ya da sansür uygulanmamalıdır.
- Yayıncılık belirli bir sınıfa ait olmadan toplumdaki tüm bireyler tarafından yerine getirilebilir olmalıdır.
- Hükümetlere ya da siyasi parti liderlerine yapılan eleştiriler cezalandırılmamalıdır.
- Haberler ya da herhangi bir konunun yayınlanması hakkında medya ve medya sahiplerine baskı yapılmamalıdır.
- Doğru ve yanlış kavramlar medyada bir arada yer almalı ve hedef kitlenin doğru ile yanlış kendisinin karar vermesi sağlanmalıdır.

Toplumsal Sosyal Sorumluluk Kuramı: Bu kuramın dayandığı temel nokta, medyada yer alan aktörlerin rollerini yerine getirirken ahlaki ve etik değerlere önem vermeleri gerekmektedir. Kuram aynı zamanda, toplumu aydınlatma ve toplumun zararına sonuçlanacak olan olayları önceden kamuoyu ile paylaşmanın önemi üzerine odaklanmaktadır (Özgen, 2004). Toplumsal Sosyal Sorumluluk kuramında medyanın üstlenmesi gereken rollere aşağıda yer verilmiştir (McQuail, 1998):

- Medyanın aktörleri topluma karşı sorumlulukları olduğu bilinciyle hareket etmelidir.

- Bu sorumlulukların gerçekleştirilmesi sırasında topluma sunulacak bilgilerin gerçeğe uygun olması, doğruluktan ayrılmaması, nesnel ölçütlerle tanımlanması ve mesleki etik kurallara uygun olması gerekmektedir.
- Medya aktörleri ifade edilen bu görevleri yerine getirirken kanuni ve siyasi şartlara uygun yönde hareket etmelidirler.
- Medyada yer alacak programların suça, şiddete, kamu düzenini bozacak şekilde olmamasına ya da dil, din, ırk, etnik köken ayrımcılığına yol açmayacak şekilde olmasına dikkat edilmelidir.
- Medya aracılığıyla verilen mesajların tek yönlü olmamasına, farklı görüşleri içinde barındırmasına ve değişik görüşlere cevap verme şansı tanınmasına dikkat edilmelidir.

Sovyet Totaliter Kuram: Otoriter medya kuramının bir uzantısı olarak Sovyet Totaliter Kuram Sovyetler Birliği'nde 1917 Devriminden sonra ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2011). Sovyet Totaliter kuramda medyadan beklenen birtakım rol ve işlevler bulunmaktadır. Bunlar (McQuail, 1998):

- Medya toplumda yer alan işçi sınıfına yönelik yapılandırılmalıdır.
- Medyanın özel bir mülkiyet altında olmasına izin verilmemelidir.
- Medyanın en önemli görevi toplumdaki bireylerin sosyalleşmesine yardımcı olmak onları eğitmek olmalıdır.
- Medya, hedef kitlenin beklenti ve isteklerine cevap vermelidir.

Gelişme Aracı Kuramı: Gelişme aracı kuramında, medyanın rol ve sorumluluklarının ülkelerin ekonomik ve toplumsal hedefleri doğrultusunda şekilleneceği belirtilmektedir (Işık, 2007). Geliştirme aracı kuramında medyadan beklenen birtakım görev ve sorumluluklar bulunmaktadır. Bunlar (McQuail, 1998):

- Medya aktörleri ve medya yapımcıları kendi ülkelerindeki politikalarının farkında olmalı, bu politikalarla uyum içinde çalışmalıdırlar.
- Bir toplumda medyanın en önemli görevi, o toplumun ilerlemesine öncülük etmek olduğu için bu yönde girişimler yapılmalıdır.

- Medya araçları aracılığıyla kültürel devamlılık sağlanabileceğinden toplumsal kültürel öğelere ve ulusal dil yapısına önem verilmelidir.
- Medya aktörleri bilgileri toplamaktan, bunları topluma sunmaktan ve aynı zamanda sunduğu bu bilgilerin doğruluğundan da aynı oranda sorumludur.
- Bir ülkede devlet yönetiminde yer alan kişilerin toplumun huzuru ve refahı için medyayı denetleme ve sansürleme haklarının olduğu unutulmamalıdır.
- Medya, ülkeler arasında bilgi ve haber aktarımının yapılması konusunda sorumludur.

Katılımcı Demokratik Medya Kuramı: İfade edilen diğer kuramlara bir tepki olarak ortaya çıkan bu kuramda yönetime katılmayı esas alan toplumlarda medyanın gücü vurgulanmaktadır (Vural, 1994). Kurama göre medyadan beklenen özellikler aşağıda sıralanmıştır (Akt. Yılmaz, 2011).

- Toplumda yaşayan herkesin medyaya erişme, gereksinimleri doğrultusunda toplumu bilgilendirme hakları bulunmaktadır.
- Medyada yer alan bilgi ya da haberlere siyasi otoriteler karışmamalıdır.
- Medyada asıl önemli olan hedef kitlenin görüş ve düşünceleridir.
- Toplumda herkese medyaya erişme ve kendi medya içeriklerini oluşturma hakkı tanınmalıdır.

Kuramlarda ifade edilenler genel olarak özetlenecek olursa, medyanın gücü vurgulanmakta, medyanın özerkliği savunulmakta, tüm bunlara ilave olarak medyanın rol ve sorumluluklarının toplumlar üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Medya araçları da bu anlamda toplumu bilgilendirme görevini yerine getirmekte, insanlar üzerinde çok önemli bir güç konumunda bulunmaktadır.

1.3. Medya Okuryazarlığı

Toplumlarda oldukça önemli bir güç olan medyanın insanları etkileme özelliği bulunmaktadır. Bu etki ise her zaman istenilen yönde gerçekleşmemektedir. Medya,

bazen insanların yanlış yönlendirilmesine, olumsuz tepkilerin ortaya çıkmasına da zemin oluşturabilmektedir (Aydoğan, 2015; Buckingham, 2009; Yücedoğan, 2012). Bu olumsuz durumların önüne ise medyadaki iletileri sorgulayabilen kişilerle bir başka ifadeyle medya okuryazarlığı ile geçilebileceği belirtilmektedir. Bu noktada aşağıda medya okuryazarlığı, önemi ve yurt dışı ve yurt içindeki medya okuryazarlığı çalışmalarına yer verilecektir.

Medya okuryazarlığı, farklı medya araçları (televizyon, sinema, gazete, bilgisayar, radyo, internet vb.) tarafından verilen mesajların hedef kitle tarafından analiz, sentez edilmesini, bu mesajları değerlendirebilme ve verilen mesajlara benzer mesaj üretebilme becerisinin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Binark ve Gencel- Bek, 2010; Cantor ve Wilson, 2003; İnceoğlu, 2016; Odabaşı, 2017; Öncel-Taşkiran, 2007; Potter, 2018; Silverblatt, 2008). Medya okuryazarlığı toplumdaki tüm bireyler için oldukça önemli bir kavram olup, çok erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereken bir yetenektir. Çünkü medya sahiplerinin amaçlarından biri farklı yöntem ve teknikleri kullanarak kendilerine sadık tüketici kitlesi oluşturmaktır. Ancak insanlara empoze edilmeye çalışılan bu düşünceler, toplum ve bireyler üzerinde istenmeyen etkilere de neden olabilmektedir. Dolayısıyla insanlara empoze edilmeye çalışılan fikir ve düşüncelerin, tüketici kitlesi tarafından fark edilerek değerlendirilmesi, demokratik ve eleştirel bir toplumun oluşturulması açısından oldukça önemlidir (Algan, 2016). Çünkü günümüz dünyasında medya araçları en ücra köşelere kadar ulaşmakta ve insanlar farklı ortam ve durumlarda sıklıkla medya mesajlarıyla karşılaşmaktadırlar (Martens, 2010). Yapılan araştırmalarda, çocukların çok erken yaşlardan beri zamanlarının çoğunu medya araçlarıyla bir arada geçirdiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Nitekim Amerika’da 8-18 yaş grubundaki çocuklarla yapılan bir araştırmada çocukların günlük 10 saatten fazla medya araçlarından verilen iletilere maruz kaldıklarını (Lauricella ve ark., 2015), ve maruz kalınan bu araçların birden fazla medya aracı olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Anderson ve Jiang, 2018). Türkiye’de RTUK (2013) tarafından yapılan araştırmada da çocukların yüksek yoğunlukta medya araçlarına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Üstelik bu duruma artık sadece ilkökul döneminde rastlanmamakta, okul öncesi dönemde de sıklıkla çocukların medya araçlarını oldukça fazla oranda kullandıkları

belirlenmektedir. Ancak medya iletilerinden verilen iletilerin zararları göz önünde bulundurulduğunda, çocukların bu zararlı iletilerden korunma gerekliliği de net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu medya mesajlarının olumsuz etkilerinden ise ancak medya içeriklerini, doğru okumakla bir başka ifadeyle medya okuryazarı olmakla kurtulmak mümkündür (Hobbs, 2010; Luke, 2019).

Bireylerin sahip olduğu medya okuryazarlık becerileri sayesinde, medyanın kullandığı bilgi kaynaklarının neler olduğu belirlenerek medyanın özellikleri tanımlanabilecek, medyanın işlevlerini yerine getirirken doğru çalışıp çalışmadığı denetlenebilecektir. Bu özellikler ise bireylerin yönlendirilmelerine engel olacaktır. Bireylerin yönlendirilmesinin engellenmesi, onların bilinçli vatandaşlar olmalarını sağlayarak, demokratik bir toplumun önünü açabilecek, toplumsal cinsiyet eşitliğine önem verilerek toplumda kadınların hak ettikleri değeri elde etmelerine, bilgi kirliliğinden korunularak, reklam ve sağlık konusunda bilinçli insanlar yetiştirilmesine, uluslararası iletişim akışı sağlanarak toplumsal gelişmeye de katkı sağlanabilecektir (Çakmak, 2013; Ünal, 2016).

Medya okuryazarlığının toplumda etkin ve işlevsel hale getirilebilmesi birtakım prensiplerle gerçekleşmektedir. Bu prensipler (Algan, 2016):

- Medyanın toplum üzerindeki etkisinin farkında olmak,
- Medyanın kültürü anlamakta önemli olduğunu fark etmek,
- Kitle iletişimin ne olduğunu, hangi araçlarla gerçekleştirildiğini ve amaçlarını anlamak,
- Medya aracılığı ile verilen mesajların analiz ve sentezi için farklı stratejiler üretmek,
- Bunların yanında, medya aracılığıyla verilen içerikleri yorumlayarak, bunları algılayabilme yeteneğini arttırmaktır.

Medya okuryazarı olan bireylerin birtakım ayırt edici özellikleri bulunmaktadır. Bunlar (Yılmaz ve Taylan, 2015):

- Medya okuryazarı olan birey medyayı akıllı ve etkili olarak kullanır.
- Medya endüstrisi üzerindeki politik görüşler, ekonomik yapılar konusunda bilgi sahibidir.
- Farklı medya araçlarından gelen bilgileri doğru bir şekilde değerlendirebilmektedir.
- Medyanın bireylerin ve toplumun üzerindeki etkisinin bilincindedir.
- Medya kanalları yoluyla etkili ve demokratik şekilde iletişim kurabilir.
- Medyanın kültür üzerindeki etkisinin farkındadır.
- Medya iletilerini çözümler ve tartışır.
- Medya içeriğine dair yorumlama ve algılama yeteneği geliştirir.

Bu maddelerde de belirtildiği gibi, medya okuryazarı olan birey, medya araçlarının tüm olanaklarından yararlanmakta, medya araçlarını aktif bir şekilde kullanmakta, ancak bunları yaparken eleştirel bir bakışla bakma ve mesajları eleştirel bir şekilde görmeyi de ihmal etmemektedir.

1.3.1. Medya Okuryazarlığı ile ilgili Yaklaşımlar

Medyanın olası zararlı etkilerinin önlenmesine yönelik uzun zamandır farklı araştırmacılar tarafından fikirler ileri sürülmekte ve çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda dünyada medya okuryazarlık kavramının gelişiminde de birtakım akım ve yaklaşımların etkili olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır (Bilici, 2017):

Aşılamacı yaklaşım: Bu yaklaşıma göre, medya ve medya iletileri insanlar üzerinde büyük etkilere sahiptir. Medya aracılığıyla, fikirler, düşünceler ve ideolojiler çok rahatlıkla bireylere aşılınmakta ve bireyler de aşılana bu fikirleri sorgulamadan körü körüne bağlanabilmektedir. Bu kapsamda bireyler üzerindeki bu olumsuz etkilerin önüne geçilebilmek için yapılması gereken medya iletilerine karşı bireylerde eleştirel bakış açısının yaratılmasıdır (Angell, 2005). Aşılamacı yaklaşıma dayalı medya okuryazarlığı eğitiminde, öğrenme ortamına birtakım medyaya yönelik

olumsuz materyallerin getirilmesi ve bu materyallerin öğrenenler tarafından ele alınması hedeflenmektedir. Eğitimci eşliğinde öğrenenler, bu olumsuz fikirleri ele almakta, neden olumsuz olduklarını araştırarak incelemekte, böylece medyada verilen iletilere karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmaları yönünde farkındalık oluşturulmaktadır. Medya okuryazarlığında ilk yaklaşımlardan olan (Mastermann, 1993), aşılamacı yaklaşım, günümüzde fazla tercih edilmemekte, sadece reklam içeriklerinin ele alınmasında kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda hedeflenen temel düşünce, medya izleyicisinin medya tarafından verilen olumsuz içeriğe maruz kalması, ancak ondan etkilenmemesidir (Bilici, 2017).

Korumacı yaklaşım: Bu yaklaşımda, medya iletilerinin özellikle çocuklar üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu ve bu etkilerin azaltılması gerektiği vurgulanmaktadır. Korumacı yaklaşım, çocuk ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin medya içeriklerini izlemesi ya da seyretmesi gerektiğinde bunun yetişkinlerce belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Medya okuryazarlık gelişimine yönelik yapılan çalışmalarda, e-güvenlik uygulamalarına ağırlık verilmektedir. Korunmasız durumda olan çocuk ya da özel gereksinimli bireylerin cinsellikten olumsuz şekilde etkilenmemesi için çeşitli medya metinlerinin kısıtlanması gerektiğini savunmaktadır. Yaklaşım aynı zamanda medya okuryazarlığı uygulamalarında katılımcılığa önem vermekte, katılımcılığın gerçekleştirilebilmesi için uygulamaya ağırlık verilmesini ve temel güçlendirici yaklaşımların da verilecek eğitimde mutlaka bulundurulması gerekliliğinin özellikle altını çizmektedir (Media Literacy Policy Development, 2009).

Güçlendirmeci Yaklaşım: Korumacı yaklaşımın yeterli olmaması ve bazı durumlarda işlevsiz hale gelmesi nedeniyle güçlendirmeci yaklaşıma ağırlık verilmiştir. Yaklaşımda, gelişim alanlarının yetersizliği nedeni ile izledikleri/dinlediklerinden olumsuz yönde etkilenebilecek kesimin korumacı bir yaklaşımla ele alınmasının önemi vurgulanırken, aynı zamanda kontrol edilmesi güç olan yetişkin ya da çocukların da izledikleri/dinledikleri mesajlar üzerinde güçlendirilmeleri gerekliliği savunulmaktadır (Carlsson, 2009). Güçlendirmeci yaklaşımda vurgulanan nokta, medya iletileri karşısında bireylere yeterli düzeyde

bilinç aşılabilirse, bireyler de olumsuz mesajlar üzerinde güçlü konuma gelecektir (Kotilainen, 2009). Bu yaklaşımda uygulamaya büyük oranda yer verilmektedir. Eğitimde ilk olarak medya, medya iletilerinin amaçları, medyada hedeflenenler öğrenenlere teorik bilgilerle anlatılmaktadır. Bu noktada amaç, görülmeyenin görülür hale getirilmesidir. Öğrenenler bu alanda aktif düşünüp, eleştiri yapabilir hale geldikten sonra da bu iletiler karşısında alternatif metinlerin oluşturulması aşamasına geçilmektedir. Alternatif metinler oluşturulduktan sonraki son aşamada amatör olarak televizyon programları öğrenenler tarafından yapılmaktadır (Bilici, 2017).

Eleştirel yaklaşım: Kökenini M.Ö. 5. Yüzyıla dayandıran eleştirel yaklaşım, medya okuryazarlığı ile oldukça eski zamanlardan beri etkileşim halinde olmuştur (Hobbs ve Jensen, 2009). Eleştirel yaklaşımın oluşmasında oldukça önemli katkıları olan Marksist felsefeye göre, medya çözümlemelerinde eleştirel yaklaşım, Batı da orta sınıf toplumlarda ve fazla baskıya tepki olarak ortaya çıkan bir olgu olmuştur (Berger, 2013). Özellikle 1970 ve 1980 yıllarında oldukça etkili olan medya okuryazarlığında eleştirel yaklaşım, siyasal ya da ekonomik medya baronları tarafından izleyende oluşturulan mesajlara karşı, izleyicide eleştirel bir bilinç oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Bu noktada da medya okuryazarlığı eğitiminde eleştirel yaklaşım, öğrenen konumunda olan izleyicinin, kendisine sunulan medya metinlerini dokunulmaz ya da eleştiriye kapalı bir metin olarak görmemesi, tam tersine kendisine sunulan bu mesajları esnek bir bakış açısıyla değerlendirmesini, verilen bilgileri tartışmasını esas almaktadır (Buckingham, 2009).

Medya okuryazarlığı eğitiminde eleştirel yaklaşımın kullanılmasının kolay olmadığının da altı çizilmektedir. Çünkü bu noktada verilen mesajlara farklı bir pencereden bakabilmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Farklı pencereden bakabilmede ise, konunun çok iyi bilinmesi, konuda ele alınanların arka planlarının bilinmesi, koşulların ne olduğunun bilinmesi, alternatiflerin değerlendirilmesi ve karşıt savlar üzerinde düşünebilme ve yorum yapabilme gibi birtakım beceriler gerekmektedir. Dolayısıyla bir medya metninde eleştirel yaklaşım, karşılaştırma ve zıtlıklarla görünür hale gelebilmektedir (Hobbs ve Jensen, 2009). Bu yaklaşımda medya mesajında ve alternatif bilgi kaynaklarındaki bilgiler karşılaştırılmakta,

incelenen metinlerde yer alan zıtlık ya da karşıtlıklar kavramsal analiz yapılarak ele alınmaktadır. Karşıt kavramların neler olduğu yazılmakta, bu kavramların güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu belirlenmekte ve belirlenenler eşliğinde karşılaştırmalı olarak incelenerek medyadan verilen mesajlar analiz edilmektedir (Bilici, 2017).

Çözümlemeci Yaklaşım: Günümüzde medya okuryazarlığı eğitimi uygulamaları içinde yer alan pek çok yaklaşım, çözümlemeci yaklaşım boyutunda ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda, medya araçlarından verilen iletiler, eğitim ortamında izlenerek, öğrenenlerin görüşleri alınmakta, bu medya araçlarından verilen mesajların olumsuz etkilerinin neler olduğu üzerinde konuşulmaktadır. Örneğin, çocukların en fazla kullandıkları sosyal medya platformlarını incelemek, bu platformlarda ne gibi tehditlerin yer aldığını belirlemek ve bu tehditlere karşı nasıl baş edilebileceğini açıklamak gibi. Çözümlemeci yaklaşıma yönelik medya okuryazarlık eğitiminde, eğitmen öncelikle konuyu tanıtmakta, temel kavramları açıklamakta, örnekler vermektedir. Eğitmenin vermiş olduğu örneklerle, bazen öğrenenler de kendi yaşantılarından örnekler vererek konuyu zenginleştirebilmektedir. Verilen örnekler üzerinde öğrenenlerin bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olunmakta ve öğrenilenlerin kalıcılığı arttırılarak, başka bir medya metnine de genellenebilmektedir (Federov, 2015).

Verilen mesajlar üzerinde öğrenenlerin yorum yapmaları sağlandıktan sonra, bu mesajların nasıl verilmesi gerektiği üzerinde bir başka ifadeyle üretim üzerinde de durulmaktadır. Böylece, öğrenene kendini daha iyi ifade etme şansı da verilmiş olmaktadır. Bu şekilde öğrenenler aynı zamanda bir araştırmanın nasıl yapılacağı, uygun soruların nasıl sorulacağı üzerinde de öğrenme kazanımı yakalamış olmaktadır (Angell, 2005).

Medya okuryazarlığında yukarıda ifade edilen bu yaklaşımların yanında, birtakım kuramcılar da ileri sürdükleri yaklaşımlarla medya okuryazarlığı konusunda farkındalık oluşturmuşlardır.

Benjamin Bloom Yaklaşımı: Benjamin Bloom, eğitim öğretimde somuttan soyuta, kolaydan zora doğru belirli bir sistematığı getirmiş bir bilim insanıdır. Onun görüşleri günümüzde de hala etkisini devam ettirmektedir. Bloom, kendine yönelik bir sınıflandırma sistemi geliştirmiştir. Bu kapsamda Bloom öğrenmenin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç ana kategoriden oluşması gerektiğini vurgulamaktadır. Bloom tarafından önerilen bu sınıflandırmada birtakım öğeler de ön plana çıkmaktadır. Bunların ne olduğuna bakıldığında, medya okuryazarlığının bileşenleriyle uyum içinde olduğu da görülmektedir. Nitekim bireyin medya okuryazarı olmasında tüm dünyada kabul edilen birtakım ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler ise erişim, analiz, değerlendirme, yorumlama ve üretme becerileridir (Öncel-Taşkiran, 2007). Bu becerilere daha yakından bakıldığında birliktelik daha net olarak görülmektedir.

Medya okuryazarlığında erişim becerisine sahip olmakla anlatılmak istenilen, medya iletileri hakkında düşünmek, almış olduğu bu iletilere yönelik zihinsel işlemler yapabilmek ve bunların yapılabilmesi için bilgi birikimine sahip olmak, daha önce yaptığı ve kullandığı bilgileri hatırlamaktır (İnceoğlu, 2016). Bu durum Bloom taksonomisinin bilgi boyutunda yer almaktadır (Bilici, 2017).

Analiz becerisi ise medyada verilen iletilerin ayrıştırılmasını kapsayan bir yetenek olup (Kutoğlu, 2016), Bloom taksonomisinde doğrudan analiz yeteneği ile karşılanmaktadır. Bilindiği gibi Bloom da taksonomisinde analiz basamağında da çocuğa verilen birtakım öğelerin ayrıştırılarak incelenmesi söz konusudur (Birgin, 2016). Aynı zamanda önemli bir öğe olan değerlendirme ile birey, kendisine sunulan bilgileri analiz ederek doğruluğuna veya yanlışlığına karar verir hale gelmektedir. Değerlendirme sayesinde bireyin kendisine verilen bilgileri yorumlar hale geldiğinin de üzerinde durulmaktadır (Efe- Özad, 2016).

Medya okuryazarlığında yer alan üretim becerisi ise öğrenenlerin medya mesajlarına benzer yönde kendi mesajlarını oluşturmalarına dayanmaktadır (Algan, 2016). Bu durum da yine Bloom taksonomisindeki uygulama becerisi ile birebir örtüşmektedir. Uygulama becerisinde de çocuğun öncelikle bilgiyi alması, daha

sonra da bu bilgileri yapabilir hale gelmesinin önemi vurgulanmaktadır (Birgin, 2016).

Tüm bu ifade edilenler, medya okuryazarlığında Bloom tarafından önerilen taksonominin önemini vurgulamaktadır. Böylece medya karşısında öğrenen öncelikle tüm duyu organlarını kullanarak bilgiyi edinmektedir. Edinilen bu bilgi kalıcı hale gelerek bireye zengin öğrenme yaşantıları sunmaktadır. Analiz, değerlendirme ve yorum yapma becerileri ile mesajlar daha net anlaşılabilir, farkındalık sağlanmış, üretme eylemi ile de bilinçli medya okuryazarı yetiştirilmiş olmaktadır (Bilici, 2017).

George Gerbner yaklaşımı: Medya alanında oldukça önemli çalışmalar yapan George Gerbner'da, medya iletilerinin insanlar üzerinde olumsuz etkilerde bulunabileceği üzerinde durmuştur. Gerbner 1967 yılında geliştirmiş olduğu Kültürel Göstergeler kuramı ile medya okuryazarlığı hareketinin başlamasına da neden olmuştur. Medyadan verilen iletilerin özelliklerini göz önüne alan Gerbner, toplumdaki her yaş ve her kesim ile medya çalışanlarının kültürel politika belirlemede aktif rol alması gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüşünü, medyanın ve kültürel çevrenin insanların yaşamlarını doğrudan etkileme gücü olduğu, bu nedenle bir denetime tabii tutulmasının gerektiği şeklinde açıklamaktadır. Gerbner, aynı zamanda medya araçlarının vermiş oldukları programların ve bu programlarda yer alan mesajların şiddete yönelik olduğunu, bu davranışların özellikle çocuklar tarafından kısa zamanda içselleştirildiğini ve normalleştirildiğini de belirtmektedir (Bilici, 2017). Gerbner yaklaşımında, televizyonun düşünceleri etkileyerek bireyler üzerinde davranış oluşturmada büyük etkileri olduğunu savunmuştur (Akt. Güngör, 2013). Kitle iletişim araçlarının insanlar üzerinde en az kanaat önderleri kadar etkili olduğunu savunan Gerbner (Akt. Işık, 2002) kamuoyu yaratmada en önemli görevi kitle iletişim araçlarının oynadığını belirtmektedir. Televizyon tarafından verilen mesajlar, insanların beyinlerine ekilmekte, bu mesajların gerçek ile ilişkisini çok az insan sorgulamaktadır (Özer, 2005). Gerbner kültürel göstergeler kuramında Ekme Kuramı ve Yetiştirme Kuramını ortaya atmıştır. Ekme- Yetiştirme Kuramına göre kitle iletişim araçlarıyla insanlarda birtakım gereksinimler oluşturulmakta ve bu gereksinimlerin nasıl karşılanacağı üzerinde durulmaktadır (Güngör, 2013). Ancak

alıcı konumdaki herkes kitle iletişim araçlarından aynı oranda etkilenmemektedir. Bazı insanlar verilen mesajların içeriğini çözümlemekte ve buna göre karar vermektedir. Bu çözümlemelerde ise kuramsal süreç çözümlemesinin üzerinde durulmaktadır. Bu çözümleme medyadaki sahiplik ilişkisini ve bu ilişkilerin mesajlara nasıl yansıtıldığını belirtmektedir. Diğer bir çözümleme, mesaj- sistem çözümlemesidir. Burada da mesajla nelerin ele alındığı, nelerin dışarıda bırakıldığı önemli hale gelmektedir. Son çözümleme şekli ise yetiştirme çözümlemesidir. Bu çözümlemenin üzerinde durduğu nokta ise televizyonu uzun süre seyredenler ile daha kısa süre seyredenlerin verilen mesajları anlamlandırmakta aralarında fark olduğu görüşüne dayanmaktadır (Özer, 2005).

Herbert Marshall McLuhan yaklaşımı: McLuhan özellikle 1960'lı yılların sonunda öğretmenlere medya okuryazarlığının nasıl verileceğinin öğretilmesi yönünde önemli katkıları olan bir bilim insanıdır (Hobbs, 2007). McLuhan, medya okuryazarlığına farklı bir bakış açısı da getirmiştir. O'na göre medya araçları tarafından verilen mesajlarda önemli olan formdur, içerikte neyin verildiğinin çok da anlamlı olmadığını savunmaktadır. Mesajlarla verilen formal etkinin kişinin bilinçaltında zaten bulunduğu inanmaktadır (McLuhan, 2003).

McLuhan ve arkadaşları 1962 yılında Afrika'da yaşayan, televizyonu bilmeyen ve daha önce fotoğraf ya da film görmemiş bir toplulukla film seyretme üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada amaçlanan medya araçları tarafından verilen formun ne denli önemli olduğunu belirlemektir. Bu kapsamda da insanların eğitim almadan film veya fotoğrafları göremeyecekleri hipotezinden yola çıkmışlardır. Araştırma sonucunda, eğitimi olmayan bireylerin medya araçlarından kendilerine verilen tüm bilgileri kaç yaşında olursa olsun olduğu gibi aldıkları yönünde olmuştur. Ulaşılan bu bulguya dayanarak McLuhan, insanlara kaç yaşında olursa olsun medya eğitimi verilmesinin önemli olduğunu vurgulamış, medya eğitiminde de araştırmalarında olduğu gibi film analizlerinden büyük ölçüde yararlanmıştır (Akt. Bilici, 2017).

Medya okuryazarlığına yönelik geliştirilmeye çalışılan yaklaşımlarda, bilim insanlarının görüşlerinde ortak olan nokta, medyanın insanlar üzerinde oldukça önemli etkilerinin olduğu, bu etkilerin davranışa kısa zamanda dönüşebileceği, bu davranışların toplumları ve özellikle çocukları olumsuz yönde etkilememesi için önlemlerin alınması gerekliliğidir. Bu önlemler de farklı yöntemler denenerek, medya metinlerine eleştirel yaklaşabilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar çok uzun zamandır dünyada ve daha yakın bir geçmişte Türkiye’de uygulamaya konulmuştur.

1.3.2. Medya Okuryazarlığında Temel İlkeler

Medyanın olumsuz etkilerinden korunabilmek amacıyla medya okuryazarlığı eğitiminde dünyada birtakım ilkeler geliştirilmiştir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır (Akt. Öncel- Taşkiran, 2007):

- Medya eğitimi ile amaçlanan, çoğunluğa gücün verilerek bunun hissettirilmesi ve demokratik yapıların kuvvetlendirilmesidir.
- Medya gerçeği yansıtmamakta, sadece gerçeğin aktarılmasına aracılık etmektedir. Bunu da kullandığı sembol ve işaretler aracılığıyla yapmaktadır. Bu işaret ve sembollerin anlaşılabilmesi ise iyi bir medya eğitimi gerektirmektedir.
- Medya eğitimi, yaşam boyu devam eden bir eğitim olarak görülmelidir.
- Medya eğitiminde amaç sadece eleştirel zekanın geliştirilmesi değil, aynı zamanda eleştirel özerkliğin teşvik edilmesidir.
- Medya eğitimi sürekli sorgulamayı gerektirir.
- Medya eğitimi, öğrenenlerin yaşamlarını aydınlatarak, tarihi ve ideolojik daha geniş perspektiflerde bugünü konumlandırmaya uğraştığı için güncel ve fırsatçı olarak da tanımlanabilir.
- Medya eğitiminde ele alınması gereken konular, analitik araçlar olarak ele alınabilir.
- Medya eğitiminde içeriğin bir araç olarak ele alınması gerekmektedir.

- Medya eğitiminin etkililiğinde, öğrenenlerin eleştirel düşünme yeteneklerini yeni durumlara uygulayabilme yetenekleri ve sergiledikleri sorumluluk ve motivasyonları göz önüne alınmalıdır.
- Medya eğitiminin değerlendirilmesi öğrenenin öz değerlendirme yapabilmesi, bir başka ifadeyle gelişimsel ve giderek artan derecelerde medya mesajlarını değerlendirmeyi gerçekleştirebilmesi yoluyla yapılmaktadır.
- Medya eğitiminde öğretmen ve öğrenen arasında karşılıklı diyalog oldukça önemlidir.
- Medya eğitimi, araştırmalar, tartışmalar yerine karşılıklı konuşmalar yoluyla gerçekleştirilmelidir.
- Medya eğitiminde yenilikleri sürekli takip etmek ve bu kapsamda da yeni çalışma yöntemlerini ele almak hedeflenmektedir.
- Medya eğitiminde karşılıklı işbirliği hedef alınmalıdır. Bu işbirliği öğretmen, medyayı uygulayanlar, öğrenenler, devletin bu konuda yetkili organları ve aileler tarafından gerçekleştirilmelidir.
- Medya eğitiminde, uygulamalı eleştiri devreye sokulmalıdır.
- Medya eğitiminde, ailenin etkisi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Medya eğitiminde sürekli değişim esas alınmalıdır.
- Medya eğitimine yönelik uygulamalara ağırlık verilmesi önemlidir.

İlkelerde en göze çarpan, eleştirel düşünme, ebeveyn katılımı, işbirliği ve sürekli yenilik olarak sıralanabilir. Bu kapsamda medya eğitiminde ifade edilen bu özellikler dikkate alındığı takdirde, medyanın zararlı içeriklerinden korunularak, eleştirel bir yaklaşım kazanılmış olacaktır. Ayrıca medya eğitiminin yaşam boyu öğrenme olması da bu bağlamda önemlidir. Erken dönemde başlanacak medya eğitimleri sayesinde yaşam boyu öğrenmenin temelleri de atılmış olacaktır. Ancak erken dönemde başlanacak medya okuryazarlığı eğitiminde, erken çocukluk döneminde bulunan çocukların gelişimsel özelliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir.

1.3.3. Yurt Dışında Medya Okuryazarlık Uygulamaları

Yurt dışında medya okuryazarlık uygulamaları tarihinin 1930'lu yıllarda başladığı ifade edilmektedir. İlk olarak İngiltere'de başlayan medya okuryazarlık çalışmaları, Kanada, Avustralya, Güney Afrika, Amerika, İtalya, Yunanistan, Avusturya ve İsviçre gibi ülkeler tarafından izlenmiştir (Taşkiran, 2017).

İngiltere'de medya okuryazarlık çalışmaları: Medya okuryazarlık çalışmalarının temeli 1930'lara dayanan İngiltere'de çalışmalar ayırısama, kültürel çalışmalar ve popüler sanatlar yaklaşımı, ekran eğitimi ve gizem çözme dönemi olmak üzere üç ayrı dönemde yoğunlaşmıştır (Çakmak, 2010; Erdem, 2018). *Ayrısama döneminin* öncüleri 1933 yılında Leavis ve Thompson olmuştur. Bu bilim insanlarına göre medya, yüzeysel zevkler sunarak insanların ahlaksal anlamda yozlaşmalarına neden olmaktadır. İfade edilen bu yozlaşmanın önüne medya okuryazarlığı ile geçilebileceği belirtilmektedir (Çakmak, 2010). *Kültürel çalışmalar ve popüler sanatlar yaklaşımı dönemi* 1960'larda ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda medya okuryazarlığıyla amaçlanan, bireylerin yüksek kültür ile popüler kültür arasındaki ayrımı yapmaları ve bu ayrımı gerçekleştirebilmek için de yeterli donanıma sahip olmalarıdır (Çakmak, 2010; Taşkiran, 2017). *Ekran eğitimi ve gizem çözme dönemi* 1970'lerde başlamıştır. Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi olan Len Masterman'a göre medya eğitimi, sorgulayıcı olmalı ve eleştirel araştırmalarla şekillenmelidir (Erdem, 2018; Sezen, 2011). Bu çalışmaların sonucunda 1990'lı yıllardan itibaren medya okuryazarlığı dersi İngiltere'de zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır (Çakmak, 2010). Medya okuryazarlığı eğitimi İngiltere'de İletişim Ofisi (Office of Communications-OFCOM) adı verilen ve Türkiye'de Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ile benzer işlevlere sahip olan kurum tarafından yönetilmektedir. OFCOM tarafından hazırlanan medya okuryazarlığı eğitim programları Avrupa'daki medya okuryazarlığı eğitiminde öncü rol oynamaktadır (Media Literacy Policy Development, 2009).

İngiltere'de zorunlu İngilizce dersi içinde yer alan medya okuryazarlığı dersi, gelişen ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmektedir (Share, 2006). Medya eğitimi okulda öğretmenler tarafından verilmektedir. Genel olarak öğretmenler tarafından

kullanılan yöntem, medya alanında anahtar kelimelere odaklanmak şeklinde yürütülmektedir (Domaille ve Buckingham, 2001). Tüm bu durumlar göz önüne alınarak, İngiltere’de medya eğitiminde ortak bir paydanın yakalanması ve medyanın olumsuz zararlarından çocukları korumak için ortak bir dil geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar ise aşağıda özetlenmektedir.

Medya eğitiminde ortak bir anlayışın yaratılmasında en önemli rolü üstlenen İngiliz Film Enstitüsü (British Film Institute) olmuştur. Bu kuruluş medya eğitimine yönelik yönerge geliştirmiştir. Yönergede kişisel gelişim, çapraz müfredat adı verilen bir müfredatın önemini belirtmiştir. Bu müfredata göre medya eğitiminin, eğitim sisteminin tamamında olması gerekmektedir. Medya eğitiminde kültürel miras ve kültürel analiz konularına vurgu yapılmış, aynı zamanda çocukların dili, hayal dünyasının ve estetik yaklaşımının medya eğitiminde önemli olduğunun göz ardı edilmemesi gerçeği üzerinde durmuştur (Hart ve Hicks, 2002). Tüm bunların yanında medya eğitimi verecek öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmiş ancak bu seminerlerde beklenen başarı tam olarak sağlanamamıştır (Domaille ve Buckingham, 2001).

1995 yılından 2000 yıllarına kadar medya eğitiminde, çocukların okuduklarına yönelik eleştirel bir bakış kazanmaları yönünde çalışmalar yapılmıştır (Hart ve Hicks, 2002). 1999-2000 yıllarında ise medya eğitiminde hareketli görüntü metinlerinin analizi ön plana çıkmıştır (Akt. Bilici, 2017).

Kanada’da medya okuryazarlığı çalışmaları, Kanada Ontario’da Amerikan kültürüne karşı eleştirel bir yaklaşım geliştirmek amacıyla 1950’lerde başlatılmıştır (Ardıç, 2016). Medya okuryazarlığı kavramı ilk olarak Kanada’da başlamış ve kısa bir süre sonra Ontario eyaletine yayılmıştır. Medya okuryazarlığında amaçlanan Amerikan kültürüne karşı çocuklarda eleştirel bir bakış açısı geliştirmek olmuştur (Shibata, 2002).

Kanada’da medya okuryazarlığında öncü olan kurum, 1978’de kurulan Medya Okuryazarlığı Derneği (Association for Media Literacy- AML) olmuştur. AML,

üniversitedeki araştırmacıları, lisedeki öğretmenleri ve medya alanında gönüllü olarak çalışan kişileri bünyesinde barındıran ve medya eğitiminde hala etkisini devam ettiren bir organizasyondur (Shiabata, 2002). AML organizasyonu bu çalışmaların yanında, medya okuryazarlığı dersinin okul müfredatına alınmasını sağlamış, Kanada Medya Eğitimi Kurumu'nun kurulmasına da öncülük etmiştir. Bu şekilde Kanada'da bulunan tüm bireylerde de medya okuryazarlığı eğitiminde bilinç kazandırmak amaçlanmıştır (Shibata, 2002; Wilson ve Duncan, 2009). AML, yaptığı çalışmalar sonucunda, "Kuzey Amerika'da en etkili medya eğitim organizasyonu" olarak ödüllendirilmiş, 2000 yıllarına gelindiğinde ise tüm dünya ülkelerini kapsayan ve "Çocuklar, Gençler ve Medya" adını alan tarihinin en büyük uluslararası konferansını da düzenlemiştir. AML, 2005 yılında medya eğitimi veren öğretmenlere yardımcı kaynak olarak "Düşünme Okuryazarlığı" adındaki kitabın yazılmasında ve dağıtılmasında öncü rol oynamıştır. 2006-2007 tarihlerinde Medya Okuryazarlığı 1-2. sınıf seviyelerinde zorunlu olmuştur (Ardıç, 2016).

Avustralya'da medya okuryazarlığı çalışmaları: Avustralya, özellikle medya eğitimi konusunda diğer ülkelere örnek teşkil edecek özellikleri bünyesinde taşımaktadır. Öğretmenler tarafından kurulan Avustralya Medya Öğretmenleri (Australian Media of Teachers- ATOM) alan çalışmaları yaparak eksiklikleri tespit etmekte, geliştirmiş olduğu eksikliklere yönelik standartlar geliştirmekte, ders kitaplarının ve meslek dergilerinin yayınlanmasına öncülük yapmakta ve medya eğitimine yönelik toplantılar düzenlemektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2004).

Avustralya medya eğitiminde öğretmenlerin gönüllü olarak yürüttükleri faaliyetler sonucunda, teori ve uygulamada dünyadaki sayılı ülkelerin başında gelmektedir. Öğretmenler tarafından yürütülen bu çalışmalar, medya eğitiminin belirli süre ve koşullarda sağlandığı takdirde, öğrenenlerin çoğunun başarılı olabileceğine yönelik gerçekleştirilebilirlik ilkesi; öğrenenleri kamçılayabilecek nitelikte olan iddialılık ilkesi; sunulan öğrenme fırsatlarının öğrenenlerin deneyimleyebileceği düzeyde gerçekleştirilmesine yönelik uygunluk ilkesine göre düzenlenmektedir (Screen Australia Digital Learning, 2005).

Öğretmenlerin bu faaliyetlerinin yanında, medya okuryazarlık eğitimi, zorunlu ders olarak müfredata alınmıştır (Bilici, 2017). Okullar, medya teknolojisi ile donatılmış olup, çocuklar istedikleri şekilde medya teknolojileri ile bir araya gelmekte ve bu durum da medya okuryazarlığı konusunda bilinç düzeylerinin artmasıyla sonuçlanmaktadır. Öğretmenler tarafından oluşturulan ATOM derneği, yapmış olduğu çalışmalarla dünyanın bir numaralı medya okuryazarlığı birliği haline gelmiştir (Domaille ve Buckingham, 2001).

Güney Afrika'da medya okuryazarlığı çalışmaları: Güney Afrika'da medya okuryazarlığı çalışmaları uluslararası akımlardan etkilenerek, 1970 yılının sonunda başlamıştır. 1985 yılında kurulan Medya Kaynak Merkezi (Media Resource Center-MRC) aracılığıyla medya eğitime yönelik programlar düzenlenmiş ve medya eğitim müfredatı geliştirilme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma ve çabalar sonucu medya okuryazarlık eğitimi, 1995 yılında Güney Afrika Ulusal Müfredatına girmiştir. Medya okuryazarlığı ülkede, teknolojik yeniliklerin ve iletişim teknolojilerinin öğrenimi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Van der Linde, 2010).

Amerika'da medya okuryazarlık çalışmaları: Amerika'da 1970 yıllarına kadar medya okuryazarlık çalışmaları dağınık bir şekilde gerçekleşmiştir. 1960 yıllarında televizyon programlarının analizlerini gerçekleştirebilmek amacıyla temel ders izlencesi hazırlanmış, öğretmenlere medya okuryazarlığı hakkında kurslar verilmiştir (Ardıç, 2016). 1970'lerden itibaren medya okuryazarlığı çalışmaları, eleştirel düşünme ve üretim becerilerinin arttırılmasına yönelik bir anlayışta gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Scheibe ve Rogow, 2008).

Medya eğitimi okullarda derslerle bütünleştirilmiş olarak öğretmenler tarafından verilmektedir. Öğretmenlerin eğitimi hizmet öncesi merkezlerde ya da hizmet içi okullarda verilen eğitimler şeklinde gerçekleştirilmektedir. Çocukların derslerde kendileri için reklam, radyo spotu ve video oyunları üretmeleri istenmektedir. Bu yöntemle çocukların medya üretimine aktif şekilde katılacakları düşünülmektedir. Ders saati sonrasında ise çocuklara gençlik sanatları veya gazetecilik projelerinde ya da kilise gruplarında medya eğitimleri verilmektedir

(Buckingham, 2009). Amerika’da medya eğitiminde diğer ülkelerden farklı olan bir konu da eğitimin hükümet tarafından değil, özel girişimlerle ilerleme göstermesidir. Oldukça fazla örgütün yer aldığı kıtada, dünyayı etkileyebilecek düzeyde medyaya yönelik projeler üretilmektedir (Potter, 2018).

Avrupa’da medya okuryazarlık çalışmaları: Avrupa’da medya okuryazarlık çalışmaları 2000’li yıllara dayanmaktadır. Avrupa’da medya okuryazarlık çalışmaları e-Avrupa Girişimi, Lizbon Zirvesi ve e-Avrupa Eylem Planı çalışmaları ile gerçekleşmiştir. Helsinki’de 10-11 Aralık 1999 tarihlerinde Avrupa Birliği Konseyinde e-Avrupa Girişimi yapılan görüşmelerle kabul edilmiştir (Akkor- Gül, 2013). Lizbon’da Mart 2000 tarihinde eğitimde yeni bilgi ve iletişimin nasıl şekillendirileceği, geleceğin Avrupa’sının nasıl oluşturulacağı ve yaşam boyu öğrenmenin hayata aktarılması açısından gereken kararlar alınmıştır. Bu kararlara yönelik hazırlanan ve 2001 yılına kadar yaygınlaştırılması hedeflenen eylem planında tüm okullara internet erişiminin sağlanması, öğretmenlerin internet kullanma konusunda yetkinlik ve donanımlarının artırılması gibi kararlar alınmış ve hayata geçirilmiştir (Binark ve Gencel- Bek, 2010).

İtalya’da medya okuryazarlık eğitimi 1946 yıllarında aşılamacı yaklaşım ile başlamıştır. Bu tarihte, medya eğitiminde ilk olarak sinema metnlerinin analiz edilebilmesi amacıyla “Sineforum Hareketi” adı verilen bir kuruluş aracılığıyla sinema metinleri analiz edilmiştir. 1960’lı yıllarda “Uluslararası Gösteri Sanatları ve Sosyal İletişim Merkezi” kurulmuştur. Bu dernek tarafından öğretmenlere, öğrenenlere ve medya eğitimiyle ilgilenenlere yönelik yayınlar yapılmaya başlanmıştır (Giannatelli, 2002). 1990’lı yıllarda üniversitelerde medya eğitime yönelik dersler konularak, bu alandaki eksiklik kapatılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaların yanında, aynı zamanda medya eğitime yönelik birtakım dernekler de faaliyete geçmiştir. Tüm bu çalışmalar sonucunda uluslararası alanda da ifade edilen medya eğitimi ilkeleri benimsenmiştir. İtalya’daki medya eğitimi hareketine zaman içerisinde, okullar, ebeveyn dernekleri ve kilise toplulukları da katılım sağlamıştır. Medya eğitimi ile amaçlanan küçük çocukları medya aracılığıyla verilen zararlı iletilerden korumaktır. İtalya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında ilk ve

orta dereceli okullara medya eğitimi dersi konulmuştur. Günümüzde bu eğitimlere ilk ve orta dereceli okullarda devam edilmektedir (Avvisati ve ark., 2013).

Yunanistan, medya araçlarıyla verilen iletilerin çocuklar üzerinde yarattığı etkilerin ciddi boyutta olduğunu ve bunun önüne ancak medya okuryazarlığı kavramının işlerlik kazanılarak geçileceğini fark eden ülkelerden bir diğeridir (Andriopoulou, 2010). Ancak her ne kadar bu gerçeklikle hareket edilse de Yunanistan'da medya okuryazarlığının gelişimi de yenidir. 1980'lerde Yunanistan eğitim sisteminde yapılan reform hareketleri ile medya okuryazarlığı görünür hale gelmiştir. Bu tarihten itibaren eğitim müfredatına bilgi teknolojileri, teknoloji ve üretim bilgisi eğitimi, eleştirel düşünme becerileri eklenmiştir (Buckingham, 2002). Bu tarihten sonra akademik alanda da medya okuryazarlığına yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1994 yılında görsel- işitsel medya kurumu olan Yunan Görsel- İşitsel Enstitüsü (The Hellenic Audiovisual Institute) kurulmuş ve çalışmalarını günümüzde de devam ettiren bir kurum olmuştur. Medya eğitimi, ilk ve orta dereceli okullar ile üniversitelerde işlenmektedir. Medya eğitimi dersi edebiyat dersinin içine entegre edilerek verilmektedir (Andriopoulou, 2010). Derslerde medya metinlerinin analizi, içerik yapısının anlaşılması, sentez ve yeni medya metinlerinin üretilmesi üzerinde durulmaktadır (Akt. Bilici, 2017).

Avusturya'da, 1994 yılından itibaren medya eğitimi, 6-19 yaş grubunda tüm derslere entegre şekilde verilmekte ve medyaya yönelik bilinç aşılarmaya çalışılmaktadır (UNESCO, 2001). Ancak aynı zamanda, medya eğitiminin diğer ülkelerde olduğu gibi ayrı bir alan olarak ele alınmadığı, medya eğitime yönelik araştırmaların da sınırlı olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Akt. Dumlu, 2018). Bu sınırlılıkların önüne geçilebilmesi amacıyla 2001 yılında başlatılan medya eğitiminde yer verilen internet ve eleştirel yaklaşımla ele alınan kitle iletişim araçları konuları birleştirilerek yapılacak yeni çalışmaların da önü açılmıştır (Akbaba, 2012). Avusturya'da 2010 yılında başlatılan ve günümüzde de etkisini devam ettiren Medya Okuryazarlığı Ödülü, Bilinçli Mobil, Güvenli internet kullanımı, Şimdi medya eğitimi, Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin olduğu beş önemli medya

okuryazarlığı projesi bulunmakta ve bu projeler kapsamında çalışmalar devam etmektedir (European Audiovisual Observatory, 2016).

İsviçre’de 1958 yılında kurulan İsviçre Gençlik Metinleri Derneği çocuk ve gençlere medya eğitime yönelik yayınlar hazırlamış ve ücretsiz olarak bu yayınların dağıtımını gerçekleştirmiştir. 1980’lerde ise daha büyük şehirlerdeki bazı okullarda video analizleri çocuklarla birlikte yapılmaya başlanmıştır. Medya eğitimi, bu dönemde seçmeli ders olarak okutulmuştur. 1995 yılında ise bu çalışmalara devlet tarafından daha sistematik yaklaşımlar getirilmiştir. Bu kapsamda da sınıflarda medya araçlarının kullanımı ağırlık kazanmış, medya araçlarından verilen mesajlara eleştirel bir anlayışla yaklaşılması gündeme gelmiştir. Eğitim müfredatıyla birleştirilen medya eğitimi çalışmalarında, öğretmenlere büyük rol ve sorumluluk düşmekte, sınıfa getirdikleri medya metinleri ile çocukların analiz, sentez yapma becerilerini desteklemekte, yeni metinler oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Süss ve ark., 2002).

Finlandiya’da medya okuryazarlığı çalışmaları 1950’lere dayanmaktadır. 1958 yılında Eğitim Bakanlığı’na bağlı Mannerheim Çocuk Sağlığı Kuruluşunda, Ulusal Çocuk Filmleri Merkezi kurulmuştur. Merkezin amacı, çocuklara yönelik hazırlanan filmlerin ve TV programlarının içeriklerini inceleyerek, eğitimsel programlar yapmaktır (Kupiainen ve ark., 2008).

Okullarda 1990’lı yıllarda film yapımı ve film gösterimi çocuklar tarafından yapılmaya başlanan Finlandiya’da, 1996 yılından itibaren okullarda okul sinemaları kurulmuştur. Ayrıca çocukların sinema salonlarını ziyaret ederek buradaki programları sınıfta öğretmenleriyle çözümlemelerine de önem verilmektedir (Lundvall, 2009). Finlandiya’da günümüzde medya okuryazarlığı çalışmaları bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, oyun okuryazarlığı ve marka okuryazarlığı alanlarında devam etmektedir (Kupiainen ve ark., 2008).

Medya okuryazarlığı, dünyadaki tüm ülkelerde oldukça eski zamandan beri farklı yöntemlerle de olsa görünürlük kazanmış, her dönemde de etkisini

göstermiştir. Her ülke, kendi eğitim anlayışına uygun olarak medyadaki zararlı içeriklerden çocukları korumak için çaba göstermişlerdir.

1.3.4. Yurt İçinde Medya Okuryazarlık Uygulamaları

Yurt içinde sistemli olarak medya okuryazarlığı çalışmaları her ne kadar 2000’li yıllarda başlamış gibi görünse de, medya okuryazarlığı ile ilgili ilk uygulamaların 1911 yılında Mehmed Said Paşa tarafından “İstanbul Sabah Matbaası”nda çıkarılan “Gazete Lisanı” ile olduğu da dikkat çekmektedir. Bu tarihten sonra da 1937 yılında Muvaffak Uyanık tarafından hazırlanan ve basılan “Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete” de bu kapsamda medya okuryazarlığına yönelik önemli bir eser olma özelliği taşımaktadır (İlhan ve ark., 2014).

Türkiye’de de tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi kitle iletişim araçlarının bir eğitim aracı olarak kullanılması düşüncesi ise 1930’lı yıllara dayanmaktadır. Ancak her ne kadar bu tip gelişme ve düşünceler olsa da, bu alanda çok fazla bir ilerleme kaydedilemediği ve medya okuryazarlığı eğitiminin 2003 yılından sonra başladığı da bilinmektedir (Çakmak, 2010). Medya okuryazarlığına yönelik sistemli ilk çalışmalar, 20- 21 Şubat 2003 yılında Ankara’da Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından, Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü ve TRT’nin de işbirliği ile İletişim Şurası düzenlenmesidir. Medya okuryazarlığının önemi ve yapılması gerekenler ilk olarak bu Şura’da ele alınmıştır (Altun, 2008). Devlet Bakanlığı bünyesinde 2004 yılında oluşturulan, çeşitli kamu kuruluşlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerin de bulunduğu Şiddet Önleme Platformu kurulmuş ve bu platformda alınan tavsiye kararında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTUK) ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığına yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Çakmak, 2010). Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi ev sahipliğinde 23-25 Mayıs 2005 tarihinde Medya Okuryazarlığı Sempozyumu düzenlenmiştir. Sempozyumda medya okuryazarlığının öneminden bahsedilmiş ve medya okuryazarlığına yönelik derslerin üniversitelerde de olması gerektiği belirtilmiştir (Altun, 2008, Çakmak, 2010). Bu sempozyumdan sonra Radyo ve Televizyon Üst

Kurulu tarafından medya okuryazarlığı alanındaki çalışmalarını organize etmek üzere, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ile Gazi, Selçuk ve Ankara Üniversite'sinden akademisyenlerin yer aldığı komisyon oluşturulmuştur. Komisyon medya okuryazarlığına yönelik dünyadaki uygulamaları incelemiş ve değerlendirmelerde bulunmuştur. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında 2006 yılında, “Medya Okuryazarlığı Eğitim Projesi” hazırlanmıştır. Projede “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu”, “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” hazırlanmıştır. Hazırlanan program, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiştir. Yine aynı tarihte Ankara’da “Medya Okuryazarlığı Paneli” düzenlenmiştir. İstanbul’da Özel Okullar Birliği’ne üye ilköğretim okullarında 2007 yılında ise medya okuryazarlığı konusunda öğretmenlere hizmet içi tanıtım toplantısı düzenlenmiştir. Bu çalışmaların ardından 2006-2007 eğitim öğretim döneminde beş pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum) ilköğretim okullarında medya okuryazarlık çalışmalarına başlanmıştır. Kocaeli ve Van’da Milli Eğitim Müdürlerine yönelik bilgilendirme toplantıları, İstanbul’da “Çocuk Gerçeği ve Medya Okuryazarlığı Dersinin Önemi” adlı uluslararası panel 2008 yılında gerçekleştirilmiştir. Beş pilot ilde başlayan medya okuryazarlığı çalışmaları, 2007-2008 eğitim öğretim yılında 81 ildeki 35 bin ilköğretim okulunda, altı, yedinci ve sekizinci sınıflarda bir saatlik seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın ev sahipliğini yaptığı “Medya Okuryazarlığı Çalıştayı” 2012 yılında düzenlenerek, o tarihe kadar yapılanlar masaya yatırılmıştır. Bu çalıştayda elde edilen kazanımlar ve mevcut durum da göz önüne alınarak 2013 yılında ilk Çocuk ve Medya Stratejisi hazırlanmış ve uygulamaya başlanmıştır. Yine aynı tarihte Basın Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü, Çocuk Vakfı, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu işbirliği ile İstanbul’da 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi düzenlenerek sorunlar tartışılmış ve ileriye yönelik hedefler belirlenmiştir. Çalıştayın sonucunda elde edilenlere yönelik olarak “İlköğretim Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı Bilincinin Geliştirilmesi ve Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik İşbirliği Protokolü” Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü arasında, 23 Mayıs 2013 tarihinde imza altına

alınmıştır. Protokolün imzalanmasından sonra, Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı ve eğitim materyallerinin geliştirilebilmesi amacıyla Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve akademisyenler bir araya gelmiş, eğitim programı ve materyallerini geliştirmişlerdir. Hazırlanan program, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 27 Ocak 2014 tarihinde onaylanmıştır. “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Materyali” de 2014-2015 yılında kullanıma girmiştir (Çakmak, 2010; URL,1). Bu çalışmalara ek olarak ailelerin çocuklarının hayatlarında merkez konumda olması ve çocukları medyanın zararlı etkilerinden korumada ailenin önemi göz önüne alınarak, aile eğitim programları 2009 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Sezen, 2011).

Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmalarında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun (RTUK) önemi yadsınamayacak boyuttadır. RTUK bu kapsamda özellikle iki alanda oldukça etkili çalışmalar yapmaktadır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun önemli görevlerinden biri, medya araçları aracılığıyla toplumda ortaya çıkan tepki, beğeni ve hassasiyetleri yakından takip etmek ve gereken önlemleri almaktır. Bu görevlerini yerine getirirken de birtakım araştırmalar yapmaktadır. Nitekim 2006 yılında “Radyo ve TV’de Türkçe Kullanımı”, “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması”, “İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması”; 2007 yılında “Almanya’da Yaşayan Türklerin Televizyon İzleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması”, “Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması”, “Özürlülerin Televizyon İzleme-Dinleme Eğilimleri Araştırması”, “Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması”, “Televizyon Haberleri İzleme Eğilimleri Araştırması”; 2008 yılında “Televizyonlardaki Spor Programlarını İzleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması”; 2009 yılında “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması”; 2010 yılında “Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması-2”, “Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması-2”; 2012 yılında “Medya Okuryazarlığı Dersi Araştırması”; 2013 yılında “Türkiye’de Çocukların Medya Kullanım Alışkanlıkları Araştırması”; 2014 yılında “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması-3”; 2015 yılında “Medya Okuryazarlığı Dersi Araştırması”; 2016 yılında “Medya Okuryazarlığı Araştırması”, “Televizyon Programlarındaki Şiddet İçeriğinin, Müstehcenliğin ve Mahremiyet İhlallerinin İzleyicilerin Ruh Sağlığı

Üzerindeki Olumsuz Etkileri”, “Medya Yoğunlaşması, Tekelleşmenin Denetimi ve Çoğulculuğun Kurulması Başlıklı Çalışma”; 2018 yılında “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması”, “Radyo ve Televizyonlarda Doğru, Güzel ve Anlaşılır Türkçe Kullanımının Yaygınlaştırılması Projesi” bunlar arasındadır (Altun, 2010; RTUK, 2006; URL,2) Bu projelerde de görüldüğü üzere RTUK, toplumdaki eğilimleri belirlemekte, medya okuryazarlığına yönelik kanunların da, kendisine verdiği yetkiye dayanarak toplumun ve özellikle de çocukların olumsuz etkileneşinin önüne geçmeye çalışmaktadır. Bunlara ek olarak yine Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından toplumun medyadaki içeriklerden zarar görmesini engellemek amacıyla, 2000 yılında simge sistemini yürürlüğe koymuştur. Bu simge sisteminde, özellikle televizyon yayınlarından önce ekrana gelerek, programın içeriğı hakkında izleyicileri bilgilendiren “Akıllı İşaretler” önemli yer tutmaktadır (URL,3). Akıllı işaretlerin yanında internetin zararlı etkilerinden çocuk, genç ve aileleri korumak için de “Çocuklarımız İçin İnternet Güvenliğı” adında, internetteki tehlikeleri içeren ve bu tehlikelerden nasıl korunulacağına yönelik bilgiler hazırlanmıştır (Altun, 2010).

Yurt içinde medya okuryazarlığı, her ne kadar yurt dışındaki diğer ülkelere göre oldukça geç başlamış olsa da konunun öneminin farkında olunarak çalışmaların devam ettiğı görülmektedir. Dünya çapında olan çalışmalar sonuç vermiş ve ortak bir zeminde buluşulabilmesi amacıyla birtakım ilkeler geliştirilmiştir, günümüzde bu ilkelere yönelik eylem planları çerçevesinde hareket edilmektedir.

1.4. Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Aile

Medya, toplumdaki en önemli ve büyük güçlerden biri olarak ele alınmaktadır. Bu gücün altında yatan temel etken, medyanın insanların ihtiyacı olan bilgilendirme, haber verme ve eğlendirme unsurlarını taşımasıdır. Dolayısıyla bu tip özellikler medyanın toplumdaki her kesim tarafından kullanımını da arttırmaktadır (Akbiyık ve Karadüz, 2014; Balcı ve Gergin, 2008; Kuzu, 2011; Tufan- Yeniçıktı, 2014; Vural ve Bat, 2010). Bu kesimlerden biri olan ebeveynlerde medya araçlarını sıklıkla

kullanılmaktadırlar. Özellikle günümüzde annelerin çalışma hayatına atılması, işlerini devam ettirebilmek amacıyla, çocuk bakımında ve eğitiminde medya araçlarını sıklıkla kullanmalarına da neden olabilmektedir. Ayrıca ebeveynlerin bebeklik döneminde çocuklarının ağlamaması, uslu durması ya da yemek yemesi için medya araçlarından sıklıkla yararlanabildikleri (Atay- Çelebi ve Öncü, 2015; Çakıral, 2016; Strasburger ve Wilson, 2002), erken çocukluk döneminde çocuklarının davranış yönetimini sağlamak, dışarıdaki tehlikeli dünyaya karşı evde kalmalarını sağlamak amacıyla medya araçlarından yararlandıkları ifade edilmektedir (Bulut- Özek, 2016). Yapılan araştırmalarda, annelerin medyayı sıklıkla kullandıkları, kullanım amaçlarının ise çocuklarının eğitimi, işlerini yürütmek ya da kendi gelişimleri için olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aral ve Kadan, 2018a; Çimke ve ark., 2018; Djafavora ve Trafimenko, 2017; Doub ve ark., 2016; Gürçayır- Teke, 2014; Kandır ve Alpan, 2008; Kaya, 2018; Lopez, 2009; Masullo- Chen, 2013). Ebeveynlerin ve özellikle annelerin medya araçlarına yönelik ilgileri ise erken çocukluk dönemindeki çocukları daha fazla etkileyebilecektir. Bunun altında yatan temel neden ise çocuğun hayatındaki annenin önemidir.

Çocuk için anne ve anneye kurduğu iletişim ve etkileşimin kalitesi dünyaya geldiği andan itibaren oldukça önemlidir. Anne, çocuğun sadece ihtiyaçlarını karşılayan bir kişi değil, aynı zamanda çocuğun dünyayla iletişimini sağlayan, öğrenmesinde ve gelişiminde önemli roller üstlenen bireydir. Bu durum doğumdan sonraki dönemde görünür hale gelmektedir. Ancak anne-çocuk iletişimi daha anne karnında başlamakta, annenin yaşadığı her türlü olay ve yaşam stili doğrudan bebek üzerinde etkide bulunmaktadır (Gander ve Gardiner, 2015). Bebeğin dünyaya gelmesinden sonra annesiyle kurduğu tinsel birleşim, annenin bebeğin ihtiyaçlarını zamanında ve sevgi dolu karşılaması, çocukta temel güven duygusunun oluşması açısından oldukça önemlidir (Bentzen, 2005). Oluşan bu temel güven duygusu ise çocuğun daha sonraki dönemde sosyalleşmesi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarında ona büyük katkılar sağlayacaktır (Güneş, 2016).

Bebeğin yürümeye başlaması ile birlikte annesinden bağımsızlaştığı görülse de, bebek için anne hala en önemli güven nesnesi işlevini sürdürmektedir. Bebeklikten

çocukluğa doğru geçişte başta annenin de yardımıyla kendisine yabancı olan dünyayı anlamlandırmaya başlayan çocuk, erken çocukluk döneminde daha özerk bir görünüm sergilemektedir. Ancak bu süreçte de anneyle olan iletişim ve etkileşimin çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir (Tam ve ark., 2012). Nitekim yapılan araştırmalar, anne ile olan iletişimin çocukların duygusal, davranışsal gelişim alanları üzerinde olumlu etkilerde bulunduğunu göstermektedir (Dereli ve Dereli, 2017; Ferreira ve ark., 2016; Kırman ve Doğan, 2017; Newland ve Crinic, 2011).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların önemli öğrenme nesnelerinden birisi de ebeveynleri ve özellikle sürekli iletişim ve etkileşim içinde bulunduğu annesidir. Annenin her türlü davranışını gözlemleyen çocuk, gözlem yoluyla öğrenmektedir. Bir başka ifadeyle kendisi için çok önemli olan annenin davranışlarına dikkat etmekte, bu davranışları öğrenmek istemekte, kendisi de deneyimlemekte ve bu davranışları içselleştirebilmektedir (Aslan ve Özgün, 2017). Bu noktada annenin davranışlarının olumlu ya da olumsuz yönde gerçekleşmesi, çocuğun da bu davranışları özümsemesiyle sonuçlanabilecektir. Annenin medya araçlarına yönelik ilgilerini çok erken yaşlarda fark eden çocuğun, medya araçlarına olan ilgileri de bu noktada önemlidir. Çünkü çocuk için anne aynı zamanda mutlak doğruyu yansıtan bir modeldir. Dolayısıyla annenin izlediği ya da yaptığı her şeyi çocuk doğru olarak görmektedir (Ertürk ve Gül, 2006; Gündüz- Kalan, 2010; Kandır ve Alpan, 2008; Lepicnik- Vodopivec, 2011). Özellikle medya araçlarının çocukları etkilemek amacıyla kullanmış oldukları işitsel ve görsel efektler de bu içselleştirme ile birleştiğinde, gelişim alanlarının olgunlaşmamışlığı nedeniyle çocukların daha fazla etkilenmesi de kaçınılmaz hale gelmektedir (Cesur ve Paker, 2007). Tüm bunların önüne de annelerin bu konuda yeterli bilinç düzeyine sahip olmasıyla bir başka ifadeyle annelerin medya okuryazarlığında yetkin hale getirilmesiyle geçilebilecektir. Yapılan araştırmalarda da, annelerin medya okuryazarlığında bilinçli olmasıyla çocukların medyanın olumsuz etkilerinden daha az etkilenebilecekleri ifade edilmektedir (Akçay ve Emiroğlu, 2019; Connell ve ark., 2015). Nitekim çocukların izledikleri medya araçlarında kullanılan sembollerin anlatılmasının, sembollerini ayırabilmelerine yardımcı oldukları belirtilmektedir (DeLoache, 2002; Namy ve

Waxman, 2015). Çocuklarla annelerin medya araçlarını birlikte kullanmaları, annelerin çocuklarına sembollerini öğretmeleri, çocukların da bilinçli medya tüketicisi olmalarına yardım sağlayabilecektir (Jols ve Thoman, 2008; Potter, 2010) . Bu noktada da annelerde medya okuryazarlığı alanında bilinç oluşturmaının önemi net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

1.5. Aile Eğitimi

Erken çocukluk döneminin içinde yer alan ilk çocukluk dönemi, insan hayatındaki en önemli ve özel dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuklara kazandırılacak her türlü davranış ve alışkanlık, onların ileride nasıl bir birey olacağını göstermesi açısından oldukça önemlidir (Aral ve ark., 2002). Bu dönemde çocuklar aynı zamanda ilk sosyalleşme ortamı olan aileden ayrılarak, okul öncesi eğitim kurumuna başlamakta ve gelişiminde önemli atılımlar gerçekleştirmektedir. Bu noktada çocuğa istenilen özelliklerin kazandırılabilmesi için okul ve ailenin bir arada aynı amaca hizmet edecek şekilde çalışmaları oldukça önemlidir. İfade edilen bu özelliği sağlayabilmenin birincil adımı ise ailelerin çocuklarının eğitiminde aktif rol almalarını sağlayacak olan aile eğitimi etkinliklerinin gerçekleştirilmesidir. Bu kapsamda bu bölümde, aile eğitiminin ne olduğuna, aile eğitim modellerine, aile eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ve aile eğitiminin çocuklar ve ebeveynler üzerindeki etkilerine yer verilmiştir.

1.5.1. Aile Eğitimi Tanımı, Amacı ve Önemi

Aile eğitiminin ne olduğuna yönelik farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Aile eğitimi, ailedeki bireylerin desteklenerek, aile içi iletişimin güçlenmesine yardımcı olan eğitimidir (Tezel- Şahin ve Özyürek, 2010). Yetişkin eğitimi içinde yer alan aile eğitimi, anne- babaların ebeveynlik becerilerini geliştirerek, çocuklarının gelişimlerini desteklemeyi sağlayan eğitimidir (Gestwicki, 2010). Yapılan farklı tanımlar içinde ortak olan özelliğin, ailelerin çocuklarının gelişiminde birinci

derecede rol oynadıkları gerçeğinden hareketle, ailelerin anne-babalık becerilerini geliştirerek çocuklarının gelişim alanlarına destek olmanın öneminin vurgulanmasıdır (Demir, 2011; Tezel- Şahin ve Özyürek, 2010; Zepeda ve ark., 2004). Anne- baba eğitimleri sayesinde, ebeveynlere çocukların yaşamlarının her döneminde gerekli olan fiziksel, ruhsal, duygusal ve sosyal yönlerden, çocuklarını nasıl destekleyebilecekleri bilgisi verilmekte ve böylece geleceğe de önemli bir yatırım gerçekleştirilmektedir (Aral ve ark. 2012). Hem çocuklar, hem de ebeveynler için oldukça önemli olan aile eğitimiyle amaçlanan birtakım ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerin ne olduğuna aşağıda yer verilmiştir (Yılmaz- Bolat, 2011):

- Ailede yer alan tüm aile üyelerinin mevcut olan düşünce yapılarını sorgulamalarını sağlayarak, aile bireylerine yeni bilgi, davranış ve beceriler öğretmek,
- Ailedeki tüm bireyler arasında ilişkileri desteklemek, iletişimi güçlendirmek,
- Ailedeki her bireyin biricik ve eşsiz olduğu gerçeğinden hareketle, aile üyelerinin özelliklerini ve yeteneklerini tanımlarına yardım etmek,
- Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin istendik yönde gerçekleşmesini sağlamak,
- Ailenin yaşam kalitesini arttırmak,
- Sahip oldukları kaynakları desteklemektir.

Bu ilkelerin yanında, aile eğitiminin, ebeveynler, çocuklar ve toplum açısından önemi yadsınamayacak boyutta olup bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Ebeveynler Açısından Aile Eğitiminin Önemi: Ebeveynler, aile eğitimi sayesinde, ebeveynlik rolünü öğrenmekte, aile içi ilişkilerin sağlıklı şekilde devam etmesini sağlamaktadırlar. Bunun yanında, aile eğitiminin ebeveynler açısından önemi aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Elibol, 2007; Yılmaz- Bolat, 2011):

- Ebeveynler aile eğitimi sayesinde doğum öncesi ve doğum sonrası dönemde çocuklarının gelişimi ve gelişimin desteklenmesinin önemi hakkında bilgi sahibi olurlar.

- Ebeveynler, çocuklarının hayatındaki rolleri ve önemi hakkında bilinç edinirler.
- Çocuk gelişimi dönemleri ve bu dönemlerde elde edilen kazanımlar hakkında bilgi sahibi olurlar.
- Ebeveynler, aile eğitimi sayesinde almış oldukları bilgileri uygulama şansına sahip olurlar.
- Ebeveynler kendi hakları ve çocuklarının hakları yönünde bilinçlendirilmektedir.
- Ebeveynler, sağlıklı iletişim, empati becerileri, problem çözme becerileri üzerinde deneyim kazanırlar.
- Ebeveynler, çocuklarıyla kaliteli nasıl zaman geçirileceği konusunda bilgi sahibi olurlar.
- Aile eğitimleriyle etkili disiplin yöntemi, etkili disiplinin nasıl olacağı yönünde bilgi verilir.
- Çocuk sağlığı, çocuk beslenmesi konusunda ebeveynler bilgi sahibi olurlar.
- Çocuklarının eğitiminde aktif rol almanın önemi üzerinde durularak, ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde etkin rol almaları sağlanır.
- Ebeveynlerin farklı ebeveynlerle bir araya gelmesi sosyal anlamda rahatlamalarına ve kendi sorunlarının başka ailelerde olduğunun bilincinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır.
- Her ailede ortaya çıkabilecek, stres ya da kriz durumlarında stres yönetimi, problem çözme becerileri kazandırılarak bu durumdan olumsuz etkilenmeleri önlenmiş olmaktadır.

Çocuklar Açısından Aile Eğitiminin Önemi: Çocukların ebeveynlerinin aile eğitimine katılmalarının çocuk açısından oldukça önemli kazanımları bulunmaktadır. Bunlar (Güven, 2011):

- Okul ve aile birlikteliği sağlanarak, çocukların kazanmış oldukları öğrenimlerin devamlılığı sağlanır.
- Çocukların tüm gelişim alanları desteklenmiş olur.

- Gelişimde önemli olan çevre etkileşimi aile eğitimi sayesinde gerçekleştirilmiş olur.
- Çocuğun akademik başarısına olumlu yönde katkı sağlar.

Toplum Açısından Aile Eğitiminin Önemi: Toplum açısından da aile eğitimi önemli kazanımlar yaratmaktadır. Bunlar (Gültekin- Seylan, 2010):

- Ebeveynlere verilen eğitimin kazanımları, tüm topluma yayılarak, sağlıklı aile ve sağlıklı çocukların gelişimi desteklenmektedir.
- Aile içinde ve okulda gerçekleştirilen aile eğitimleri sayesinde, toplumda eğitimsel reformların gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır.
- Gelecek nesillerin bilinçli hale gelmesi sağlanmaktadır.

1.5.2. Aile Eğitim Modelleri

Aile eğitim programları ile hem çocukların hem de ebeveynlerin desteklenmesi çalışmaları dünyada 1965 yılında Head Start programı ile başlamıştır. Sosyoekonomik yönden dezavantajlı aile ve çocuklarını desteklemek ve çocukların diğer akranlarıyla hayata eşit başlangıç yapma şanslarını arttırmak amacıyla başlatılan programın, başarılı olması üzerine Head Start programı yaygınlaşmış ve süreklilik kazanmıştır. Head Start programının yanında bugün dünyada en bilinen aile eğitim programları, Erken Güçlü Başlangıç (Early Head Start), Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ailelere Yönelik Evde Eğitim Programı (HIPPY/Home Instruction Program for Parents of Preschool Youngsters), High/Scope Perry Okul Öncesi Projesi, Minnesota Erken Çocukluk Aile Eğitimi Programı ve Öğretmenler Olarak Ebeveynler Programı olarak ifade edilmektedir. Bu programların tamamında, aileler çocuklarının bir numaralı öğretmeni olarak görülmekte ve çocukların gelişim alanlarını desteklemek, akademik becerilerini arttırmak, sağlıklı nesiller ve sağlıklı toplum yaratmak amacıyla aile eğitimleri farklı modeller altında yürütülmekte ve uygulanmaktadır (Dere- Çiftçi ve Aksoy, 2015). Bu modellere ve özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Ev Merkezli Aile Eğitim Modeli: Çocuğun doğal ortamı olan evde gerçekleştirilen ev merkezli aile eğitim modeli, çocukla iletişim ve etkileşimi olan kişilerin çocukla olan ilişki ve etkileşimlerini gözlemek açısından eğitimcilere önemli kazançlar sağlamaktadır. Ev merkezli aile eğitim modelinde, ebeveynlerin her türlü ihtiyaçları göz önüne alınarak eğitim programları hazırlanmakta, ebeveynlerce belirlenen günlerde ev ziyaretleri şeklinde gerçekleşmektedir (Tezel- Şahin ve Özyürek, 2010). Ev merkezli aile eğitim modelinde amaçlanan, hamilelik sürecinde bulunan annenin ve çocuğun gelişimini ve sağlık durumunu izlemek, çocukların yaşadıkları ortamı onların sağlıkları ve gelişimleri açısından uygun hale getirmek, ailelere çocuk gelişimi alanında uygulamalı ve teorik bilgileri bir arada vermek, aile-çocuk etkileşimini arttırmak, gelişimsel taramaları yaparak erken müdahale gerektiren çocukları erken dönemde belirlemektir (Şahin ve İnal, 2007).

Kurum Merkezli Aile Eğitim Modelleri: Kurum merkezli aile eğitim modelinde, önceden belirlenen konular, genellikle bir kurumda ve haftanın belirli günlerinde anne-babalarla toplantı şeklinde gerçekleştirilmektedir. Eğitimde aynı zamanda anne-babalara ev etkinlik örnekleri verilmekte ve çocuklarıyla etkili ve kaliteli zaman geçirmeleri sağlanmaktadır. Bu toplantılar, çocukların devam ettikleri okulların toplantı salonlarında çocuklar eğitimlerine devam ederken yapılabileceği gibi, tamamen farklı bir kurumda çocuklar başka bir eğitimciyle eğitimlerine devam ederken de gerçekleştirilebilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2006; Tezel- Şahin ve Özyürek, 2010).

Kurumsal Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Eğitim Modeli: Bu eğitim modelinde, kurum ve ev merkezli aile eğitim modellerinin bütünleştirilmesi söz konusudur. Programda amaçlanan çocuklara okulda verilen ve gelişim alanlarını destekleyen eğitimin evde de devamının sağlanmasıdır. Modelde, belirlenen ve çocukların gelişim alanlarını desteklemek amacıyla hazırlanan eğitim programları, kurumlarda verilmekte, aynı zamanda eğitimciler yılda iki defa evleri ziyaret ederek, ebeveynlerin öğrendiklerini nasıl kullandıklarını belirlemekte ve gerektiği

durumlarda da ebeveynleri desteklemektedir (Parlayıcı, 2010; Ural, 2005; Varol, 2006).

Uzaktan Eğitim Yoluyla Gerçekleştirilen Aile Eğitim Modeli: Aile eğitimi çalışmalarının yüz yüze gerçekleşmesinin çok zor olduğu durumlarda, eğitimci ve ebeveynlerin teknolojik araçlarla farklı mekanlarda bir araya gelerek eğitime devam edilmesine yönelik aile eğitim modelidir (Oktay, 2005; Yalın, 2003). Uzaktan eğitimle amaçlanan, eğitimi zamanının olmaması gibi nedenlerle alamayan ebeveynlere, uygun oldukları zamanda eğitimlerin verilmesi ve böylece engellerin ortadan kaldırılmasıdır (Güler ve ark., 2010).

Türkiye’de ise aile eğitimleri ilk olarak 1982- 1986 yıllarında İstanbul Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyeleri tarafından ev merkezli olarak Anne-Çocuk Eğitim Programı düzenlenmiştir. Programla amaçlanan, annelerin eğitici potansiyelini geliştirmek olarak özetlenebilir. Bu program 1993-1994 tarihinden itibaren İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde halk eğitim merkezlerinde devam etmektedir. Programda, annelerle her hafta gerçekleştirilen sohbetlerde, annelerin çocuklarının gelişim alanlarında bilinçlendirilmesi, hastalık durumlarında ne yapmaları gerektiği, disiplin yöntemleri konuları ele alınmaktadır. Annelerin çocuklarının eğitiminde aktif rol alması için programda zihinsel destek programı şeklinde annelere etkinlikler verilmekte ve anneler çocuklarıyla bu etkinlikleri tamamlayarak çocukların akademik becerileri desteklenmektedir. Aynı zamanda annelere, üreme sağlığı ve aile planlamasına yönelik bilgiler de programda alan uzmanları tarafından sunulmaktadır (Bekman ve Gürlesel, 2005; Kartal, 2007; Kılıç, 2010).

Anne-Çocuk Eğitim Programının yaygınlaşmasından sonra annelerin de isteğiyle 1996 yılında Prof. Dr. Sevdâ Bekman, Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı ve AÇEV aracılığıyla baba destek programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu programla amaçlanan ise çocuğun gelişiminde anne kadar babanın da önemli yeri olduğu ve çocukların desteklenmesindeki rollerinin uygulamalı etkinliklerle babalara kazandırılmasıdır (Kılıç, 2010). Türkiye’de yer alan bir diğer aile eğitim programı Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı’dır. Program 1999 yılında Boğaziçi

Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Sevda Bekman tarafından geliştirilmiş olup, programda çocuk eğitim programı ve veli eğitim programları uygulanmaktadır (Kartal, 2007). Bu programların yanında Anne-Baba Olmak Seminerleri AÇEV tarafından düzenlenirken, Aile Çocuk Eğitim Programı Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi tarafından başlatılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından başlatılan Anne-Baba- Çocuk Eğitim Projesi, 1989 yılında İstanbul Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen ve günümüzde de uygulamalarına rastlanan Ana- Baba Okulu önemli olan aile eğitim programları arasında yer almaktadır (Dere- Çiftçi ve Aksoy, 2015).

1.5.3. Aile Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Hangi tür aile eğitim programı olursa olsun, aile eğitimiyle amaçlanan, aile bireylerinin sağlıklı, mutlu ve güçlü bir aile yapısı içinde potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarının sağlanmasıdır (Gestwicki, 2010). Aile eğitimlerinin başarıya ulaşması noktasında birtakım ilke ve prensiplerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Aile eğitiminde öğrenen konumunda olan bireyler anne ve babalar olup onların gereksinimlerine, özelliklerine yönelik programlar hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Ayrıca, aile eğitimi olarak hazırlanacak programların planlı olması, bilimsel özellik taşıması, anne-babaların öğrenim ihtiyaçlarına uygun olması, hazırlanacak programların sürekli olması, programda amaçlananların ebeveynlere açıklıkla anlatılması önemlidir. Bunların dışında öğrenen grubun yetişkin olduğundan hareketle hazırlanan programların etkileşimli bir şekilde verilmesi, eğitim programına gönüllü katılımın sağlanması, ebeveynlerin hazırlanan programa aktif katılımlarının sağlanması, ihtiyacı olan ebeveynlere zamanında ulaşılması, okul- aile- öğretmen işbirliğinin gerçekleştirilmesi, ihtiyacı olan tüm ailelere ulaşacak şekilde yaygınlığın sağlanması ve eğitim programında konuşulan ve anlatılanların gizlilik içerisinde sunulması ve kayıt altına alınması gerekmektedir (Ünal, 2015).

Başarılı bir aile eğitim programının geliştirilmesinde planlama ve uygulama oldukça önemlidir. Planlama aşamasında aile eğitimi verilecek olan grubun belirlenmesi, hedef kitlenin özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Hedef grubun belirlenmesinden sonra dikkat edilmesi gereken diğer konu ise bu hedef grubun eğitime yönelik ihtiyaçlarının ne olduğunun belirlenmesidir (Ünal, 2015). Ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde anketler ve formlar, görüşme ve gözlem teknikleri sıklıkla kullanılmaktadır (Ersay, 2013; Ünal, 2015). Planlama aşamasında diğer bir adım ise eğitim programının hedeflerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda da eğitim programının içeriği ve eğitim sunulurken kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekmektedir (Aral ve Kılınç, 2015). Tüm bu adımların yerine getirilmesinden sonra yapılacak bir diğer işlem ise eğitimin nerede yapılacağı, hedef gruba nasıl duyurulacağı, eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim materyallerinin sağlanması, eksikliklerin tamamlanması gerekmektedir (Ersay, 2013; Ünal, 2015). İfade edilen bu basamakların gerçekleştirilmesi ise başarılı bir aile eğitim programının gerçekleştirilmesinde oldukça önem taşımakta ve amaca ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Aile eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere aşağıda yer verilmiştir.

Aile Eğitiminde Kullanılan Yöntemler: Aile eğitiminde sıklıkla kullanılan yöntemler, anlatma, soru- cevap, tartışma, problem çözme, örnek olay ve gösterip-yaptırma yöntemidir.

Anlatma yöntemi, planlanan konuların, eğitimci tarafından ailelere, görsel ve işitsel materyallerin de yardımıyla sunulması olarak tanımlanabilecek anlatma yönteminde, bilgiler kısa sürede çok sayıda kişiye aktarılabilir. Ancak katılımcı olarak ebeveynlerin pasif, eğitimcinin aktif rolde olması sonucunda, ebeveynlerin ilgileri dağılabilmekte, eğitimden sıkılabilmekte ve sonraki süreçte devam etme konusunda isteksiz davranabilmektedirler (Balat, 2012; Demirel, 2005; Küçükahmet, 2006; Uzunboylu ve Hürsen, 2011; Westwood, 2008).

Soru- cevap yöntemi, bu yöntemde önceden konu hakkında belirlenen sorular, ebeveynlere yöneltilmekte, böylece ebeveynlerin soru üzerinde düşünmelerine ve

gizli olarak kalmış doğruların ortaya çıkmasına ve farklı görüş ve düşüncelere yer verilmektedir. Soru- cevap yönteminde iyi planlanmış ve hazırlanmış soruların yönetilmesi sonucunda, ebeveynler aktif olarak eğitim sürecinde yer almaktadırlar (Aykaç, 2013; Demirel, 2005; Tok, 2013; Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Tartışma yöntemi, bu yöntemde belirli bir konu ortaya atılmakta, farklı düşünen ebeveynler, görüşlerini ifade etmeleri yönünde desteklenmekte ve böylece, yeni ve orijinal fikir ve düşüncelerin ortaya çıkarılması sağlanmaktadır. Bu yöntemde ebeveynler fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmekte, özgürce düşünebilmektedir. Ebeveynler aktif olarak eğitime katıldıkları için öğrenilenlerin kalıcılığı da sağlanmaktadır (Demirel, 2005; İşman ve Eskicumalı, 2003; Ocak, 2013).

Problem çözme yöntemi, bu yöntemde ele alınan konuda bir problem yaratılmakta, problemin nasıl çözümleneceği üzerinde durulmaktadır. Burada önemli olan problemin tüm ebeveynlerce anlaşılmasının sağlanması, problemin çözümü için ilgili bilgilerin nasıl toplanacağını araştırılması, problemin çözümü için çözüm önerilerinin oluşturulmasıdır. Böylece ebeveynler farklı alanlarda problemin nasıl çözümlenebileceği yönünde de iç görü kazanmaktadırlar (Demirel, 2005; Küçükahmet, 2006).

Örnek olay yöntemi, ebeveynlerle paylaşılan konular hakkında eğitimci, gerçek ya da hayali bir olay örgüsü yaratmakta, bu olay örgüsünü ebeveynlere iletmekte, sorular sormakta ve olay örgüsünün nasıl çözümleneceğini ebeveynlere bırakmaktadır. Böylece ebeveynler gerçek hayatta karşılaştıkları benzer bir durum karşısında nasıl bir yol izleyeceklerini bilerek davranmaktadır (Güven, 2013; Tok, 2013).

Gösterip yaptırma yöntemi, bu yöntemde, anlatılan konu hakkında örnek bir durum ebeveynlere gösterilmekte, böylece ebeveynler yaparak- yaşayarak konuyu öğrenmektedir. Bu yöntemde teorik bilgiler uygulamayla birleştirilerek, beceri kazanımı gerçekleşmektedir (Demirel, 2005).

Aile Eğitiminde Kullanılan Teknikler: Aile eğitiminin başarıya ulaşmasında birtakım teknikler de kullanılmaktadır. Bunlar, beyin fırtınası, rol oynama, drama, benzetim, altı şapkalı düşünme tekniği ve eğitsel oyunlar olarak sıralanabilir.

Beyin fırtınası, eğitimci konu hakkında ebeveynlerin düşüncelerini ortaya koymak amacıyla bir problem ortaya atmakta ve ebeveynler probleme yönelik akıllarına ilk geleni doğru- yanlış ayrımı gözetmeden ifade etmektedirler (Ocak, 2013).

Rol oynama, kişilerin duygu ve düşünceleri başka bir kişinin rolüne girerek canlandırması olarak tanımlanabilecek rol oynama tekniğinde, birtakım olay, hareket ya da durum karşısında nasıl davranılacağı konusunda beceri kazanılmaktadır (Açıkgöz, 2002; Demirel, 2005).

Drama, bu teknikte eğitimci, ebeveynlerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri rolleri dağıtmakta ve bu rollerde nasıl davranacaklarını oynamalarını istemektedir. Ebeveynler bu şekilde ileride karşılaşılabilecekleri bir durumda nasıl davranacaklarının provasını önceden yapmaktadırlar (Demirel, 2005).

Benzetim, ebeveynlerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara benzer olay ve durumların yaratılmasıdır. Gerçek yaşam koşullarının yaratılamadığı, maliyetin yüksek olduğu durumlarda gerçek olayın yerine simülasyon aracılığıyla benzer bir olay yaratılarak, ebeveynlerin bilgilendirildiği bir tekniktir (Ocak, 2013; Tok, 2013).

Altı şapkalı düşünme tekniği, farklı düşünme tekniklerine kolayca geçiş yapılmasına imkan veren bu teknikte, bir olay karşısında giyilen farklı renkteki şapkalarda düşüncelerin nasıl şekillendiği üzerinde durulmaktadır (Aral ve Kılınç, 2015).

Eğitsel oyunlar, bu teknikte, ebeveynlerin aktif olarak katılımının sağlanması amacıyla, eğitim konuları arasında bildikleri oyunlardan yararlanılmaktadır. Böylece

ebeveynler hem keyifli zaman geçirmekte, hem de aktif katılım sağlandığından öğrenme kalıcı hale gelmektedir (Tok, 2013).

1.5.4. Aile Eğitiminin Çocuk ve Aileler Üzerindeki Etkileri

Anne-baba eğitimleri sonucunda ebeveynler, çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarını gözden geçirmekte, çocuklarının istedik yönde davranış ve alışkanlık kazanmalarına yardımcı olmakta, çocuklarıyla iletişim ve etkileşimleri olumlu yönde etkilenmektedir (Turner ve ark., 2007).

Aile eğitime yönelik yapılan çalışmalarda, çocukların gelişimlerinin desteklendiği (Epstein ve Sheldon, 2002; Gürşimşek, 2003; Holt, 2006; Ömeroğlu ve ark., 2003; Short, 2006), çocukların akademik geçişlerini kolaylaştıracak bilgi ve beceriler edinmelerine yardımcı olduğu (Marti ve ark., 2018; Puccioni ve ark., 2020; Sucuka ve Kimmert, 2003), çocukların uyum ve sosyal becerilerini arttırdığı (Epstein ve Sheldon, 2002; Hayakawa ve ark., 2016; Oktay, 2002; Yaşar- Ekici, 2017) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca aile eğitimleri sadece çocuklar üzerinde değil ebeveynler üzerinde de olumlu etkilere yol açmaktadır. Yapılan alan yazın taramasında başarılı bir aile eğitimi sonrasında anne-babaların özgüvenlerinin arttığı, ebeveyn- çocuk ilişkisinin olumlu yönde etkilendiği, ebeveynlerin kendilerini daha yetkin ve rahat hissettikleri, aile içinde iletişim çatışmalarının yaşanmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Akgün, 2008; Bennett ve ark., 2002; Çağdaş ve Seçer, 2006; Demircioğlu, 2012; Evirgen, 2002; Gunderson, 2004; Gürşimşek, 2010; Kean-Davis, 2005; Kuzu, 2006; Parker ve ark., 1999). Tüm bu ifade edilenler göz önüne alındığında okul öncesi dönemin özelliğinden yola çıkılarak aile eğitimlerinin hazırlanmasının ve uygulanmasının geleceğe yapılacak bir yatırım olarak görülmesi ve aile eğitim programlarının aktif şekilde hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir (Aral ve ark., 2009).

1.6.Araştırma Özetleri

Medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar aşağıda yurt içinde ve yurt dışında tarih sırasına göre verilmiştir.

1.6.1.Yurt İçinde Medya Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalar

Kartal (2007), ortaokul öğrencilerine verilen medya okuryazarlık eğitiminin, çocukların televizyon dizilerinde yer alan mesajlara etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Çanakkale İl Merkezinde 10. Sınıfta öğrenim gören çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yansız atama yoluyla çocuklar 20 kişi deney, 20 kişi kontrol grubu oluşturacak şekilde ayrılmış, deney grubunda bulunan çocuklara 12 oturum boyunca medya okuryazarlık eğitimi verilmiştir. Araştırmada ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara “Medya Okuryazarlık Değerlendirme Formu” ile nitel görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların, televizyon dizilerinde yer alan mesajları anlayabildikleri, değerlendirme, analiz ve sentez becerilerinde ilerleme gösterdiği saptanmıştır.

İspir ve İspir (2008), ebeveynlerin televizyonda gördükleri akıllı işaretleri tanıyıp tanımadıklarını ve bu işaretleri çocuklarının televizyon izlemede kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Eskişehir ilinde 4-13 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlere araştırmacılar tarafından oluşturulan anketler aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin akıllı işaretleri tanıdıkları ve çoğunlukla bu işaretleri kullandıkları, ayrıca sosyoekonomik olarak üst düzeyde yer alan ebeveynlerin alt ve orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlere göre, çocukları televizyon izlerken daha fazla akıllı işaretlere yönelik yönlendirmede bulundukları belirlenmiştir.

Sadriu (2009), “Seçmeli Medya Okuryazarlığı” dersini alan çocukların dersin içerik ve uygulanaşına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla bir araştırma

gerçekleştirmiştir. Araştırmada, İstanbul ilinde seçilen bir pilot ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan altı, yedi ve sekizinci sınıftaki çocuklarla görüşülmüştür. Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların medya okuryazarlığı dersini gerekli ve önemli gördükleri, ancak medyanın yapısı ve işleyişi hakkında karışıklık ve bilgi karmaşası yaşadıkları belirlenmiştir.

Yıldırım- Ankaralıgöl (2009), ilköğretim ikinci düzeyde yer alan çocukların medya okuryazarlığı dersi alıp almama durumları ile eleştirel düşünme ve kitle iletişim araçlarını kullanma durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada İstanbul’da sekiz farklı ilköğretim okulundan toplam 725 çocukla çalışmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Çalışmada, medya okuryazarlığı dersini alan çocukların eleştirel düşünme becerileri anlamlı düzeyde medya okuryazarlığı dersini almayan çocuklardan yüksek bulunmuş, kitle iletişim araçlarının kullanımının artmasıyla eleştirel düşünme arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Bacaksız (2010), medya okuryazarlığı dersinin çocukların basılı-online gazete ve dergileri okuma alışkanlıklarına ve gazete ve dergilerde yer alan haberleri eleştirel olarak değerlendirip değerlendirememeleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İzmir’de iki ilköğretim okulunda gerçekleştirilen araştırmada, 212 çocuğa anket formu uygulanmıştır. Anket formunda açık ve kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Araştırma sonucunda, medya okuryazarlığı dersinin çocukların gazete ve dergi okumaları yönünde pozitif bir etki yaptığı, ancak gazete ve dergilerdeki haberleri değerlendirmede eleştirel bir bakış açısı yaratmada yetersiz kaldığı saptanmıştır.

Bütün (2010), medya okuryazarlığı dersi uygulanan okullardaki çocuklarla, bu çocukların aileleri ve öğretmenleriyle medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Samsun ilinde nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik olgu deseniyle gerçekleştirilen araştırmada, altı

öğretmen, altı öğrenci ve altı ebeveyne araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmada, medya okuryazarlığı dersinin çocukların medya araçlarına yönelik olan tavır ve davranışlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı, öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda ders işleme ve etkinlikler, proje geliştirme gibi konularda yetersiz kaldığı, ebeveynlerin ise medya okuryazarlığının ne olduğuna yönelik bilgi düzeylerinin olmadığı, öğretmen ve okulla işbirliğinde sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz- Kalan (2010), medya okuryazarlığı konusunda çocuğu okul öncesi dönemde olan ebeveynlerle, medya okuryazarlığı hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, “YA-PA Çocuk Gelişim Merkezi Oyun Gruplarına” 2008 yılında devam eden okul öncesi dönem çocukların ebeveynleriyle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yarıyapılandırılmış görüşme formu kullanılan çalışmaya 20 ebeveyn dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, medya okuryazarlığı konusunda ebeveynlerin bilgi düzeylerinin olmadığı, ancak çocukları tarafından izlenen programları seçme konusunda seçici davrandıkları, tematik çocuk kanallarını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Özsoy (2010) çalışmasını, ailelerin televizyon ile ilişkilerini ve medya okuryazarlığı alanındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Ankara ili Konutkent/Çayyolu ilçesinde 2006- 2007 yılında gerçekleştirilen araştırmada 25 çekirdek aile ile çalışılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada, ailelerin medyada yer alan içeriklere erişebildikleri, değerlendirme ve çözümleme yapabildikleri, ancak bu yeteneklerin medya okuryazarlığında olduğu gibi sistemli olmadığı belirlenmiştir. Araştırma, ailelerin televizyon karşısında zaman zaman aktif, zaman zaman da pasif konumda kaldığını göstermiştir.

Aktı (2011), ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören ve medya okuryazarlık dersini alan çocukların medya okuryazarlık düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Elazığ İlinde beş farklı ilköğretim okulundan 947 çocukla

gerçekleştirilen araştırmada, “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” ile “Sosyal Beceri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, medya okuryazarlık düzeyleri ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tercan ve arkadaşları (2012), ilköğretim öğrencilerinin internet kullanımı konusundaki profillerini belirlemek ve çocukların görüşleriyle ailelerinin internet kullanımında aldıkları sınırlamaların ne olduğunu tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, Mersin ili Anamur İlçesinde 2010- 2011 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 463 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket formundan yararlanılmıştır. Anket formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada, çocukların interneti haftada bir veya birkaç kez evde ve kendi odalarında en çok kullandıkları saptanırken, kendisi internette zaman geçirirken en çok babalarının, daha sonra annelerinin ilgilendiklerini, ebeveynlerin tedbirleri olarak çocukların interneti kendi başına kullanma konusunda yasaklar koyduklarını, girdikleri siteleri sürekli denetim altında bulundurdıkları, aile koruma şifresini etkin şekilde kullandıkları yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

İnan (2013), ortaokul öğrencilerinin televizyon ve interneti kullanma alışkanlıkları, sosyal yaşantılarında bu medya araçları nedeniyle karşı karşıya kaldıkları olumsuzlukların neler olduğunu belirlemek, ebeveynlerin televizyon ve internet ile ilgili farkındalık durumlarının ne olduğunu incelemek ve ebeveynlerin bu araçlara yönelik sınırlamalarının ne olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Kütahya merkezde bir özel okul ve on bir devlet okulunda öğrenim gören altı, yedi ve sekizinci sınıflara devam eden 1302 çocuk ve bu çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “İnternet ve Televizyon Tutum ve Davranış Ölçeği- Öğrenci (İTTÖ-Ö)” ve “İnternet ve Televizyon Tutum ve Davranış Ölçeği- Ebeveyn (İTTÖ-E)” ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların televizyon, internet gibi medya araçlarını oldukça sık kullandıkları, ancak medya okuryazarlığı konusunda hem çocukların hem de ebeveynlerinin sınırlı bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulgu, çocukların internet ve televizyondan gelebilecek tehlikeleri bilmedikleri, ebeveynlerin de çocuklarını

denetleme konusunda sorunları olduğu, kural ve sınırlamaları yeterince ifade edemedikleri ve medya araçlarının çocuklarında duygusal ve davranışsal problemler oluşturduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Oskay- Yurttaş (2013), internetin ilköğretim çağındaki çocukların üzerindeki etkileri konusunda ailelerin farkındalık düzeylerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Ankara’da bir özel okul ve bir devlet okulunda bulunan 240 çocuk ve onların aileleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların interneti oyun oynamak, ödev yapmak gibi amaçlarla oldukça sık kullandıkları, ebeveynlerin çocuklarını gün ve süre konusunda sınırlandırdıkları, internet filtre programının çok fazla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tan (2015), medya kullanım alışkanlıklarının teknik ve eleştirel düşünme yeterliliklerine ne oranda yansıdığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Antalya ilinde gerçekleştirilen araştırmada, toplam 25 çocuk, bu çocukların öğretmenleri ve aileleriyle çalışılmıştır. Araştırmada doküman inceleme teknikleriyle yurt dışındaki medya okuryazarlık eğitimleri incelenmiş, görüşme tekniğiyle de medya okuryazarlığı dersi alan çocuklar, öğretmenleri ve aileleriyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, medya okuryazarlık derslerinde yaşanan teknik konular, programların net bir şekilde uygulanamaması, okul- aile işbirliğinin sağlanamaması nedenlerinden dolayı işlevsel olmadığı, bu durumda gerek çocuklarda ve gerekse ebeveynlerinin medya okuryazarlığında hedeflenen eleştirel düşünme becerilerinde sınırlılıklar oluşturduğu ve amacına ulaşamamasına neden olduğu yönünde bulgulara rastlanmıştır.

Bulut- Özek (2016), ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Elazığ ilinde bulunan 0-14 yaş grubunda çocuğu olan 104 ebeveynle gerçekleştirilen araştırmada, “Medya Okuryazarlık Düzeyi Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcı olan ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu, ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeyleri yükseldikçe

çocuklarının televizyon izlerken yanlarında bulunarak onlara açıklama yaptığı, ebeveynleriyle birlikte televizyon izleyen çocukların, daha az televizyon izlediği ve televizyon reklamlarından daha az etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Saçan ve arkadaşları (2016), çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ebeveynlerin, medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek, ebeveynlerin sosyodemografik özellikleri ile medya araçlarını kullanma düzeyleri ve medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Aydın ili Efeler İlçesi bağımsız anaokullarında 2015- 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen araştırmada 204 ebeveynle çalışılmıştır. Veriler, “Genel Bilgi Formu” ve “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, eşin öğrenim düzeyi, meslek, eşin mesleği, aylık gelir durumu, çocuk sayısı, internete erişim, internet kullanımı, medya okuryazarlığı kavramını duyma ve medya okuryazarlığı alanında eğitim alma isteği ile medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak internet kullarındaki temel amaç, TV de tercih edilen ilk üç program, akıllı işaretleri tanıma, teknolojik araçların kullanımında çocuklarına sınırlama getirme ve çocukların teknolojik araçlarla tanışma zamanlarına göre medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yıldız (2017), ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Ankara il merkezinde yaşayan ve 5-12 yaşında çocuğu olan ebeveynlerle gerçekleştirilen araştırmada 275 ebeveyne ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada, ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin, eğitim, meslek ve kullanılan medya araçlarına göre farklılaştığı, ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilgi düzeyleri ile medya okuryazarlığı yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Can ve Besler (2018), dijital ve medya etkinliklerinin ortaokul döneminde bulunan çocukların ve onların ebeveynlerinin bilim okuryazarlığı ve medya

okuryazarlığına olan etkisini tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, Bursa merkeze bağlı bir ortaöğretim kurumunda 2013- 2014 akademik döneminde öğrenim görmekte olan 60 çocuk ve çocukların ebeveynlerinden 119'uyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları”, “Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği- Çocuk”, “Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği- Ebeveyn” ve “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların ve annelerin medya okuryazarlık düzeyleri ve bilim okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Alımcı (2019), ilköğretim dönemi çocuklarının ebeveynlerinin internet ve medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Kayseri’de 11-14 yaş arasında çocuğu olan 500 ebeveynle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından oluşturulan anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin orta derecede yer aldığı, etkili uygulanacak medya okuryazarlık eğitimine ihtiyaç olduğu yönünde ebeveynlerin görüş belirttikleri saptanmıştır.

Aslan ve arkadaşları (2019), medya kullanım alışkanlıklarının ve birtakım değişkenlerin medya okuryazarlık düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen ilköğretim ikinci kademedeki çocuklarla gerçekleştirilen araştırmada, “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, medya kullanım düzeyi düşük olan çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin, medya kullanım düzeyi yüksek olan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Coşan (2019), medya okuryazarlık dersinin uygulamalı yöntemlerle nasıl gerçekleştirilebileceğini ve gerçekleştirilen bu yöntemin çocuklar üzerindeki etkisinin ne olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma iki yıl boyunca ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğrenim gören çocuklarla yürütülmüştür. Çocuklara haftada iki saat medya okuryazarlık eğitimi verilmiştir.

Eğitimde çocukların, kendi gazetelerini dijital platformda hazırlamaları, web siteleri oluşturmalarına yönelik çocukların aktif olarak katıldıkları eğitim uygulanmıştır. İki yıl süren bu çalışma sonunda, çocukların medya iletilerini daha iyi analiz yapabildikleri, kendi mesajlarını oluşturabildikleri, yeni medya iletileri oluşturdukları belirlenmiştir.

İlkin ve Korkmaz (2019), muhtaç aile çocuklarının eğitim amacıyla teknolojiye erişim olanakları, medya- televizyon okuryazarlık düzeyleri ile internet bağımlılık düzeylerinin birtakım değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, Tokat İline bağlı olan bir ilçede “Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı” tarafından maddi yardım yapılan ve gönüllülük esasına göre belirlenmiş 100 çocuk ve ebeveynleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Ölçeği” “İnternet Bağımlılığı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin ve çocukların teknolojiye ulaşım düzeylerinin sınırlı olduğu, çocukların teknolojiyi eğitim amacıyla kullandıkları, ailelerin çocuklarının teknoloji kullanımına sınırlamalar getirdikleri, çocukların internet bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu, çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde yer aldığı, erkek çocukların internete bağımlılık oranlarının kız çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu ve kız çocuklarının medya okuryazarlık seviyelerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Türkan (2019), medya okuryazarlık dersini alan çocukların, sosyal medyayı kullanma durumları ve sosyal medyada ne kadar zaman geçirdiklerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Iğdır İli merkezdeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 460 çocukla gerçekleştirilmiştir. “Sosyal Medya Tutum Ölçeği” kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda, medya okuryazarlığı dersinin alınması ile sosyal medyanın kurallara uygun olarak kullanılması arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

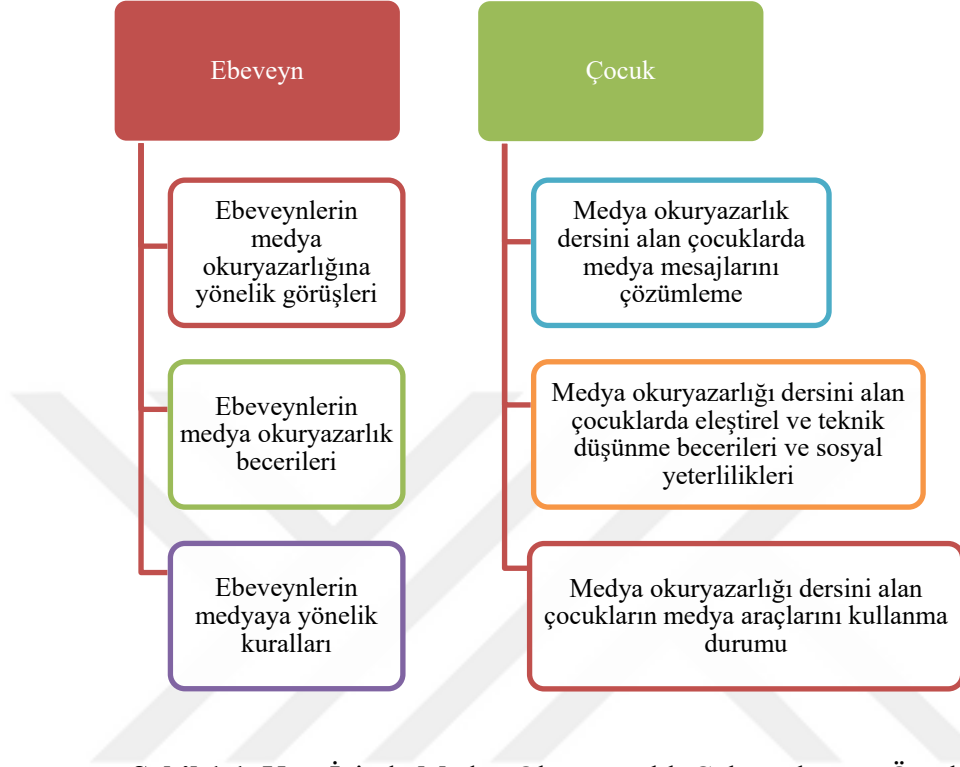
Filiz (2020), televizyonun Türk aile yapısındaki etkisini medya okuryazarlığı altında incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Denizli ilinde toplam

503 ebeveynle gerçekleştirilen araştırmada “Genel Bilgi Formu”, “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Ölçeği”, “Medya Profesyonellerinin ve Medyanın Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin televizyonu en çok haber programları ve dizi seyretmek için kullandıkları, televizyon izleme süresi ile cinsiyet ve yaş arasında pozitif yönde, meslek, aylık gelir durumu ile televizyon arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin öğrenim durumları arttıkça, televizyon okuryazarlığı ve medya okuryazarlığında daha bilinçli oldukları, medya okuryazarlık düzeyleri arttıkça televizyonun zararlı etkilerine karşı daha bilinçli oldukları belirlenmiştir.

Özer ve arkadaşları (2021), X, Y ve Z kuşağından olan bireylerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Balıkesir İlinde yaşayan 314 ortaöğretimde öğrenim gören çocuk ve 168 yetişkin bireye “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, X ve Y kuşağında yer alan bireylerin medya okuryazarlık düzeylerinin Z kuşağında yer alan bireylere oranla daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelemesi sonucunda yurt içinde medya okuryazarlık konusunda yapılan çalışmaların özetlenmesi Şekil 1.1’de sunulurken açıklanmıştır. Şekil 1. 1.’de de görüldüğü gibi, yurt içinde yapılan araştırmaların ebeveynlerin medya okuryazarlığına yönelik görüşlerinin, medya okuryazarlık becerilerinin ve medyaya yönelik kurallarının incelendiği betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin ve görüşlerinin belirlenmesine yönelik sınırlı çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gündüz- Kalan, 2010; Yıldız, 2017). Yurt içinde çocuklara yönelik yapılan çalışmaların, medya okuryazarlık dersini alan çocukların medya mesajlarını çözümleme, teknik ve eleştirel düşünme becerileri ile sosyal yeterlilikleri ve medya araçlarını kullanma durumları üzerinde betimsel çalışmalar olduğu, okul öncesi dönem çocukları ile yapılan betimsel bir çalışmanın bulunduğu (Yıldız, 2017), deneysel yöntemle yapılan çalışmaların (Kartal, 2007; Coşan, 2019) sınırlı olduğu ve ortaöğretimdeki çocuklar yapıldığı belirlenmiştir

Yurt İçinde Medya Okuryazarlık Çalışması Uygulamaları



Şekil 1.1. Yurt İçinde Medya Okuryazarlık Çalışmalarının Özetlenmesi

1.6.2. Yurt Dışında Medya Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalar

Gentile ve Walsh (2002), ailelerin medya okuryazarlık ve medyaya yönelik kurallarının ve alışkanlıklarının çocukların medya kullanım alışkanlıkları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 2-17 yaş arasındaki 422 çocuğun ebeveynleriyle çalışılmıştır. Araştırmada, ebeveynlerin medya okuryazarlık ve medya kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin medya kullanım alışkanlıklarının düşük olması ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca, medya konusunda çocuklarına sınırlama koyan ailelerin çocuklarının da medyanın olumsuz etkilerinden daha az oranda etkilendikleri belirlenmiştir.

Lepicnik- Vodopivec (2011), okul öncesi dönem çocuklarında medyanın etkisini öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Slovenya’da okul öncesi eğitime devam eden üç ile altı yaş arasında olan okul öncesi çocuklarının öğretmenlerinden 27’sine ve bu çocukların ebeveynlerinden 39’una “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve ebeveynlerin medyanın çocuklar üzerinde oldukça önemli etkileri olduğu, çocuğun medya araçlarında görmüş olduklarını içselleştirdikleri ve medyanın olumsuz etkilerinden korunmak için çocuklara erken dönemlerden itibaren medya eğitiminin verilmesi yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Garcia- Ruiz ve arkadaşları (2014), İspanya’da çocuk ve ergenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynleriyle, ilköğretim ve lise döneminde bulunan çocuk ve ergenlerin kendileriyle çevrim içi anket uygulanarak yapılan çalışmada, 2143 çocuk ve ergene ulaşılmıştır. Ankette çocukların ve ergenlerin medya okuryazarlık düzeylerini, medya kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla oluşturulan sorular bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda, kendilerini “dijital yerli” olarak tanımlayan ya da ebeveynleri tarafından tanımlanan çocuk ve gençlerin medya kullanım ve medya okuryazarlık düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jie ve Zixi (2015), okul öncesi dönem çocuklarının tablet kullanımlarına yönelik ebeveyn görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma 200 ebeveyne ve onların çocuklarına yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların tabletleri çok fazla kullandıkları, ebeveynlerin çocuklarıyla ve medya araçlarıyla olan ilişkilerinin çocukların davranışlarında belirleyici olduğu ve çocuklarının tabletin zararlarından korumak için çocuklarına medya eğitiminin verilmesi yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Nieding ve arkadaşları (2016), erken çocukluk dönemindeki çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin sembolik becerileri kazanmaları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada dört yaşında olan 137 çocukla çalışılmıştır. Çocuklara ilk olarak medya okuryazarlık becerilerinin kazandırılması amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan resimli araçlar ve çocukların düzeylerine yönelik filmler gösterilmiş, bu filmlerde yer alan duyguları resimli kartlarla eşleştirmeleri sağlanmıştır. Altı ay devam eden bu eğitim çalışmalarından sonra iki yıl boyunca çocukların medya okuryazarlık düzeyleri, matematiksel yeterlilikler ile sembolik becerileri ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesi amacıyla toplam dört kez araştırmacıların geliştirmiş oldukları ölçme araçları ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, medya okuryazarlık becerilerini kazanmış olan çocukların, bu becerileri kazanamamış olan çocuklara oranla akademik becerilerinde daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır.

Sharkins ve arkadaşları (2016), okul öncesi dönem çocuklarının medya, teknoloji ve ekran sürelerinin ne kadar olduğunu ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre belirlemek, bu sürenin zararları ve yapılabilecekler konusunda ebeveyn ve öğretmen görüşlerine başvurmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Amerika Birleşik Devletlerinin güneydoğu bölgesinde bulunan çeşitli çocuk bakım merkezlerindeki öğretmen ve ebeveynler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada çocukların ekrana maruz kalma sürelerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin çocukların ekran süresinin kısıtlanması, ekranda şiddete yönelik görüntülerle karşılaşılmasında için programlarda seçici olunması, medya eğitimi konusunda çok erken dönemden itibaren çocuklara eğitim verilmesi yönünde görüşlerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Diergarten ve arkadaşları (2017), okul öncesi dönem çocuklarının medya okuryazarlık düzeylerinin izlemiş oldukları, televizyon ve hipermedya ilişkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, Almanya’da yaş ortalaması 5,33 olan 150 çocukla çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından

geliştirilen bilgisayar yazılım programı, bilgisayar tabanlı test ve tanıma ve çıkarım soruları kullanılmıştır. Çocuklara deneysel işlemten önce bilgisayarın nasıl kullanılacağına yönelik bir eğitim uygulanmış, daha sonra çocukların gördükleri mesajları anlamlandırabilmelerinde okuma- yazmayı gerçekleştiremedikleri için sesli uyaran sistemi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar yazılımı olarak gerçekleştirilen program, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde şeker reklamını içeren altı dakikalık bir animasyon verilmiş, ikinci bölüm ise çocukların çevrelerinde karşılaşılabilecekleri her türlü canlı ya da cansız öğelerden oluşturulmuştur. Çocukların izledikleri programlardan sonra, tanıma ve çıkarım yapabilmelerini sağlamak amacıyla gelişim düzeylerine göre hazırlanan anket sorularını cevaplamaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların bilgisayar ortamında medya iletilerini ve medya işaretlerini okuyabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Jung-Kim (2017), iki dilli çocuklarda erken eleştirel medya okuryazarlığı uygulamalarının, cinsiyet temsillerini eleştirel bir şekilde incelemede etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Orta Amerika Birleşik Devletlerindeki bir şehirde Kore Dil okulunda öğrenim görmekte olan iki dilli altı çocukla çalışılmıştır. Veriler sınıf gözlemleri, ebeveyn ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Çocuklarla bir dönem boyunca her hafta cumartesi günü 40-50 dakikalık süreçte çevrim içi cinsiyet özelliklerinin olduğu hikaye kitapları okunmuştur. Çocuklar, okunan hikaye kitaplarını evde ebeveynleri ve okulda öğretmenleriyle konuşmuş ve tartışmışlardır. Bir dönem boyunca toplanan verilerin analizinin sonucunda, çevrimiçi çocuklara sunulan eleştirel medya okuryazarlığı uygulamalarının çevrimiçi hikaye kitaplarındaki cinsiyet temalarını eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Marsh ve arkadaşları (2017), okul öncesi dönem çocuklarının evde bir arada oldukları dijital medya araçları ile olan ilişkilerini belirlemek ve bu süreçte ailenin rol ve sorumluluklarını derinlemesine incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada yaşları iki ile dört arasında değişen iki kız, iki

erkek ve bu çocukların ebeveynleri ile çalışılmıştır. Ebeveynler bir aylık süre boyunca, çocuklarının dijital araçlarla olan ilişkilerini, çocuklarının yaptıkları davranışları, dijital medya araçları ile kayıt altına almışlardır. Araştırmada araştırmacılar tarafından ebeveynlerle sık aralarla görüşme yapılarak, uygulamalar hakkında bilgi alınmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin medya okuryazarlığı konusunda çocuklarını daha fazla desteklemek ve çocukların sosyal- duygusal gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla medya okuryazarlığı konusunda bilgi almak istemeleri görüşünü ifade ettikleri belirlenmiştir.

Scull ve arkadaşları (2017), medya okuryazarlığı eğitim programının çocuk ve ebeveynlerinde madde kullanımı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, kırsal kesimde yaşayan ilköğretim üçüncü ve beşinci sınıf çocukları ve bu çocukların ebeveynleri ile çalışılmıştır. Bu kapsamda toplamda 229 aile ve çocuğuyla çalışılmıştır. Araştırmada ön test ve son test olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve madde kullanımını belirlemeyi amaçlayan görüşme soruları kullanılmıştır. Toplam yedi oturum olan eğitim programı hazırlanmış ve ailelere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan medya okuryazarlık eğitim programının ebeveyn ve çocuklar üzerinde etkili olduğu ve madde kullanımının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Stanislav ve arkadaşları (2017), okul çağındaki çocukların medya okuryazarlığında ailenin etkisini belirlemek amacıyla proje kapsamında bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, Slovakya’da 28 farklı okulda bulunan çocuklarla çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların medya araçlarıyla oldukça fazla zaman geçirdikleri, bu kapsamda ailelerin çocuklarının medya kullanimlarına yönelik herhangi bir kısıtlama getirmediikleri, çocukların ve ailelerinin medya okuryazarlığı konusundaki bilgilerinin yeterli olmadığı ve çocukların zararlı içeriklere ulaşabildikleri, bu zararlı etkilerin önlenmesi için medya okuryazarlığı eğitiminin etkili olarak uygulanması gerektiğine yönelik sonuçlara ulaşmışlardır.

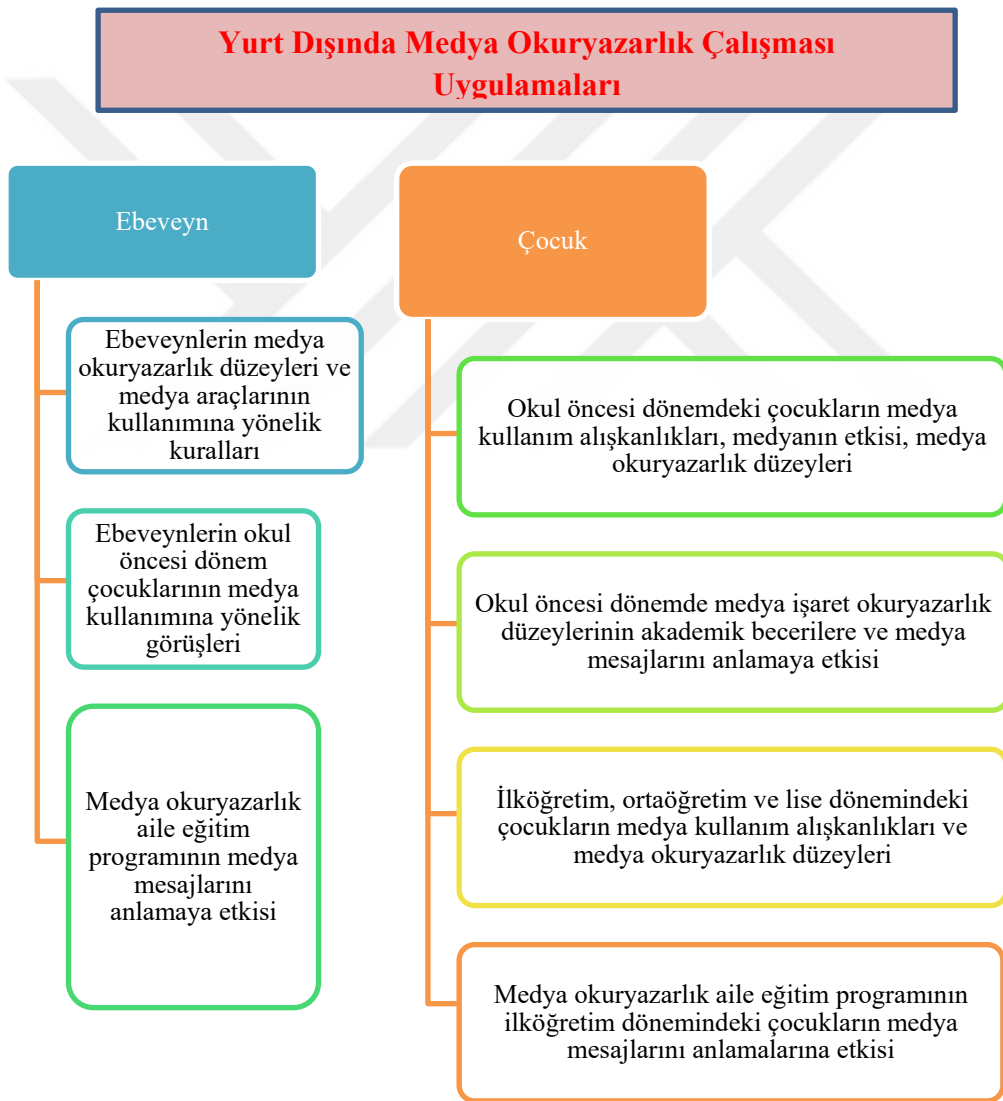
Henkel (2019), Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda medya eğitiminin nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla bir araştırma

gerçekleştirmiştir. Çalışmada, çocuklara ve ebeveynlerine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 129 çocuk ve 14 ebeveynle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların her gün medya araçlarıyla birlikte oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin medya eğitime yönelik olumsuz görüşlerinin olduğu, çocuklarının medya araçlarıyla olan etkileşimlerinin günlük oyun faaliyetlerini geçmesini istemedikleri için okul öncesi eğitim kurumlarında medya araçlarına ve medya eğitime yer verilmemesi yönünde görüş belirttikleri araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan olmuştur.

Weintraub- Austin ve arkadaşları (2020), medyadaki tüketime yönelik pazarlama stratejilerini önlemede medya okuryazarlığı eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 9-14 yaş grubunda çocuğu olan 189 ebeveynle ön test son test kontrol gruplu deneysel çalışma yürütülmüştür. Altı hafta devam eden deneysel çalışmada, deney grubundaki ebeveynlere, medyanın zararlı etkilerinden nasıl korunabileceklerine yönelik eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada, ön test ve son test olarak çocuk ve ebeveynlere araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmada, medya okuryazarlığı eğitimi alan ebeveynlerin ve onların çocuklarının medyadaki mesajları daha iyi algıladıkları ve satın alım gücünün bu yönde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelemesi sonucunda yurt dışında medya okuryazarlık konusunda yapılan çalışmaların özetlenmesi Şekil 1.2’de sunulmuştur. Şekil 1.2. incelendiğinde yurt dışında medya okuryazarlık eğitiminde ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeyleri ve medya araçlarının kullanımına yönelik kuralları, ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarının medya kullanımına yönelik görüşleri ve medya okuryazarlık aile eğitim programının medya mesajlarını anlamaya etkisi üzerinde çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çalışmaların betimsel olduğu, ancak son zamanlarda ebeveynlere yönelik aile eğitim programı çalışmalarının yapıldığı (Scull ve ark., 2017; Weintraub- Austin ve ark., 2020) saptanmıştır. Bu çalışmaların yanında, okul öncesi dönem çocuklarının medya işaretlerini konu alan medya okuryazarlık becerilerinin akademik becerilerine etkisi (Nieding ve ark.,

2016), medya okuryazarlık düzeylerinin medya mesajlarını anlamalarına etkisi (Diergarten ve ark., 2017; Jung- Kim, 2017) şeklinde deneysel çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının yanında ilköğretim, ortaöğretim ve lise dönemindeki çocukların medya kullanım alışkanlıkları ve medya okuryazarlık düzeylerine yönelik betimsel ve medya okuryazarlık aile eğitim programının ilköğretim dönemindeki çocukların medya mesajlarını anlama üzerine etkisi şeklinde deneysel çalışmalara da ulaşılmıştır (Scull ve ark., 2017; Stanislav ve ark., 2017; Weintraub- Austin ve ark., 2020).



Şekil 1.2. Yurt Dışında Medya Okuryazarlık Çalışmalarının Özetlenmesi

Yukarıda da görüldüğü gibi medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların hem yurt içinde hem de yurt dışında ebeveyn ve çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Yurt dışındaki medya okuryazarlık çalışmalarının çoğunun çocuklara yönelik olduğu, yurt içinden farklı olarak okul öncesi dönem çocuklarının medya kullanım alışkanlıkları, medyanın okul öncesi dönem çocuklarına etkisi şeklinde betimsel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, yurt dışında okul öncesi dönemdeki çocukların medya düzeylerini belirleme ve medya işaretlerini anlamaya yönelik deneysel çalışmalara rastlanırken, yurt içinde medya okuryazarlık dersini alan çocuklarla çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında yurt dışında okul öncesi dönemde medya okuryazarlığında sınırlı da olsa ebeveyn ve çocuklarla yapılan deneysel çalışmaya rastlanırken, yurt içinde okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel çalışmalar yapıldığı gözlenmektedir.

1.7.Araştırmanın Amacı

Günümüzde medya araçları, en ücra köşelere kadar giderek etkisini toplumun her kesiminde bireyler üzerinde hissettiren önemli bir güç konumundadır. Bilgilendirme, eğitme, haber verme, iletişim sağlama gibi önemli görevleri yerine getiren medya araçlarının, aynı zamanda birtakım görüş ya da düşünceleri izleyicileriyle buluşturarak kendine sadık tüketici kitlesi oluşturmaya çalıştığı da bilinmektedir (Aydoğan, 2015; Buckingham, 2009; Potter, 2018; Yücedoğan, 2012). Medya araçlarıyla verilen bu tarz iletilerin ise her zaman olumlu yönde olmadığı belirtilmekte, olumsuz iletilerin ise bireyler üzerinde birtakım davranışsal, duygusal problemlere yol açabileceği, aile içi sorunların da ortaya çıkarılabileceği sıklıkla ifade edilmektedir (Ertürk ve Gül, 2006; Gündüz ve Kalan, 2010). Özellikle bu döngüden, erken çocukluk dönemindeki çocuklar daha fazla etkilenebilmekte, edindikleri birtakım olumsuz davranışlar, gelişimlerine zarar vermesinin yanında, kazanacağı her türlü davranışın kişiliğini şekillendirmesindeki etkileri göz önüne alındığında ileriye de bir kısır döngü olarak aktarılabilmektedir (Diergarten ve ark.,

2017). Bu tip olumsuz durumların önüne geçebilmek ise medya okuryazarlığının işlevsel hale gelmesiyle mümkün olabilecektir.

Erken çocukluk döneminde, çocukların birincil bakımını sağlayan, onu rahatlatan, onlara rol model olan anneler çocuğun yaşamında oldukça önemli roller üstlenmektedir. Yapılan literatür taramasında medya okuryazarlığına yönelik deneysel çalışmaların Türkiye’de olmadığı, dünyada ise sınırlı sayıda bulunduğu ve yapılan çalışmaların da orta ve son çocukluk döneminde çocuğu bulunan ebeveynlerle yapıldığı belirlenmiştir (Scull ve ark., 2017; Weintraub- Austin ve ark., 2020). Oysa medya okuryazarlığının çok erken yaşlardan itibaren verilmesinin gerek annelerin gerekse çocukların medya aracılığıyla verilen olumsuz iletilere yönelik farkındalık kazanmalarına yardımcı olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, medya okuryazarlık aile eğitim programının 48-60 aylık çocuklar ve annelerinin medya okuryazarlık düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç etrafında belirlenen alt amaçlar ise:

- Medya okuryazarlık aile eğitim programının, 48- 60 aylık çocuğu olan annelerin medya okuryazarlık düzeylerine etkisini belirlemek,
- Medya okuryazarlık aile eğitim programının, 48-60 aylık çocukların medya okuryazarlık düzeylerine etkisini belirlemektir.

1.8.Araştırmanın Sınırlılıkları

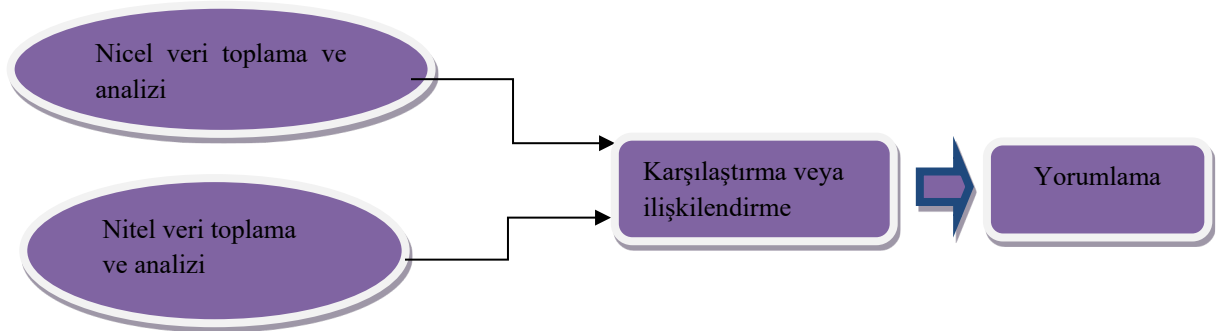
Araştırma, Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı olan bağımsız anaokullarına devam eden, orta sosyoekonomik düzeye sahip, 48- 60 aylık çocuklar ve onların anneleriyle sınırlandırılmıştır. Ayrıca, Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı, COVID 19 pandemisi ve okulların açık olmaması nedeniyle uzaktan eğitim şeklinde yürütülen programla sınırlıdır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Medya okuryazarlık aile eğitim programının 48- 60 aylık çocuklar ve annelerinin medya okuryazarlık düzeyine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, eğitim programı, veri toplama yöntemi ve verilerin analizine yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, yakınsayan paralel karma yöntem modeli kullanılmıştır. Temel ve gelişmiş karma yöntem stratejilerinden yakınsayan paralel karma yöntem modelinde, nitel ve nicel veriler aynı anda toplanmakta, fakat analizler farklı yapılmaktadır. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığına bakılarak sonuçlar bütünleştirilmektedir. Bu yöntemin temel varsayımı, nicel ve nitel verilerin farklı türde bilgi sağlama gücüne sahip olmalarıdır. Bu yöntemle “katılımcıların bakış açıları hakkında detaylı nitel bilgilerin yanında, ölçme aracına bağlı olarak nicel puanlarda” sunulmaktadır. Veriler, mülakat, gözlem, doküman inceleme ve kayıtların alınması gibi farklı yöntemlerle toplanmaktadır. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni Şekil 2.1’deki gibi formüle edilebilmektedir (Creswell, 2013).



Şekil 2.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Model Deseni

Araştırmanın nicel boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testinden oluşan, deney-kontrol gruplu 2x3'lük karışık (split plot) yarı deneysel desen, nitel verilerin toplanmasında, görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Split pilot yarı deneysel desende bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden birine farklı deneysel işlemler uygulanırken, diğerine farklı zamanlarda tekrarlı ölçümler yapılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2016). Araştırmada birinci faktör deneysel işlemi (deney-kontrol), ikinci faktör ise deney öncesi ve sonrası işlemleri (ön test, son test, kalıcılık testi) tanımlamaktadır. Araştırmanın ön test son test kalıcılık testi ve uygulanacak programın sembollerle gösterimi Çizelge 2.1. de verilmiştir.

Çizelge 2. 1. Ön Test -Son Test- Kalıcılık Testi Grup Deseni

	Ön Test			Son Test	Kalıcılık Testi
GD	R	O ₁	X ₁ (MOAP)	O ₃	O ₅
GKP	R	O ₂		O ₄	

GD= Deney grubunu

GKP= Kontrol grubunu,

R= Deneklerin gruplara yansız atandığını,

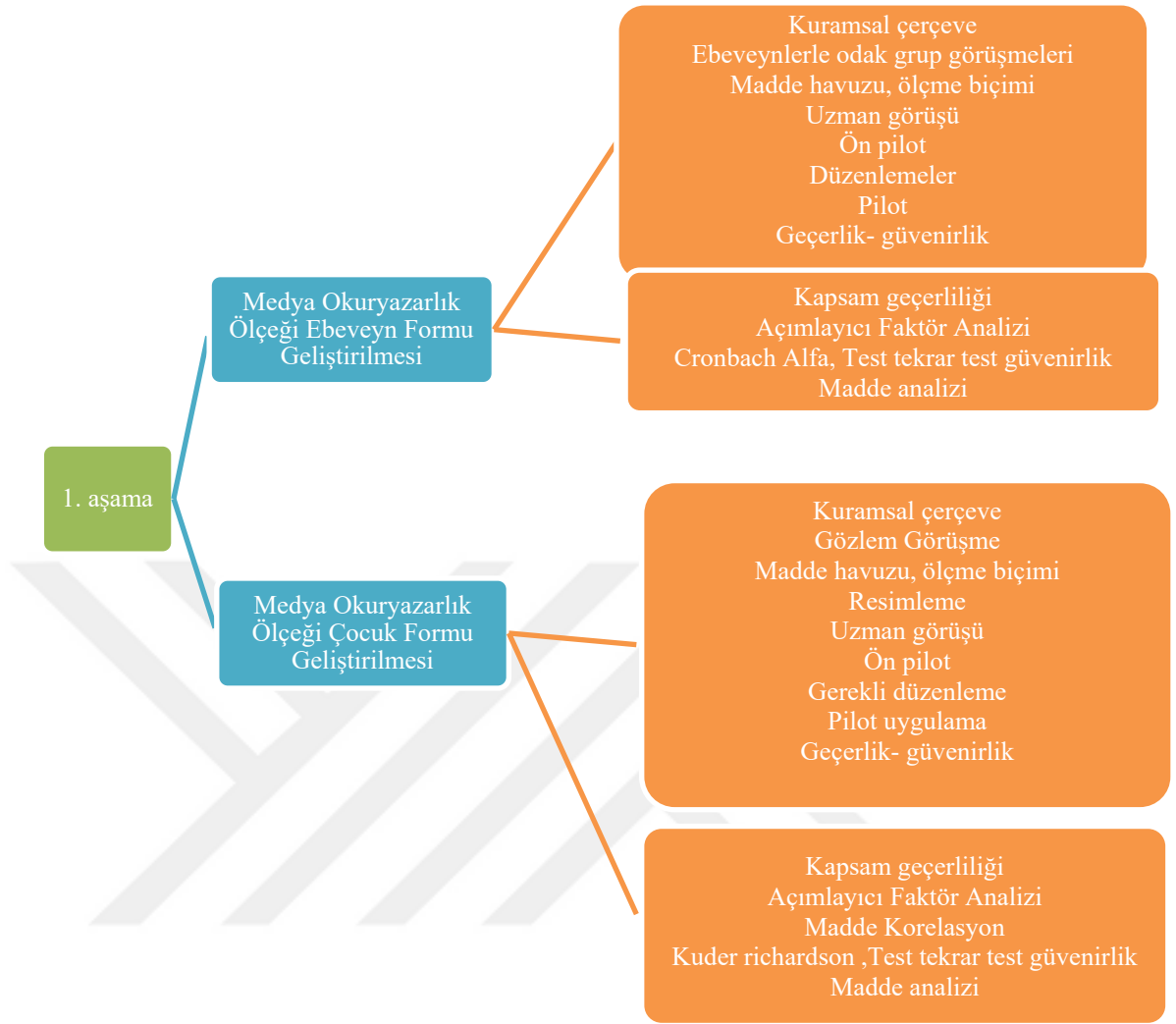
O₁- O₃= Deney grubuna ait ön test ve son test ölçümlerini,

O₂-O₄= Kontrol grubunun ön test son test ölçümlerini,

O₅ = Kalıcılık testini,

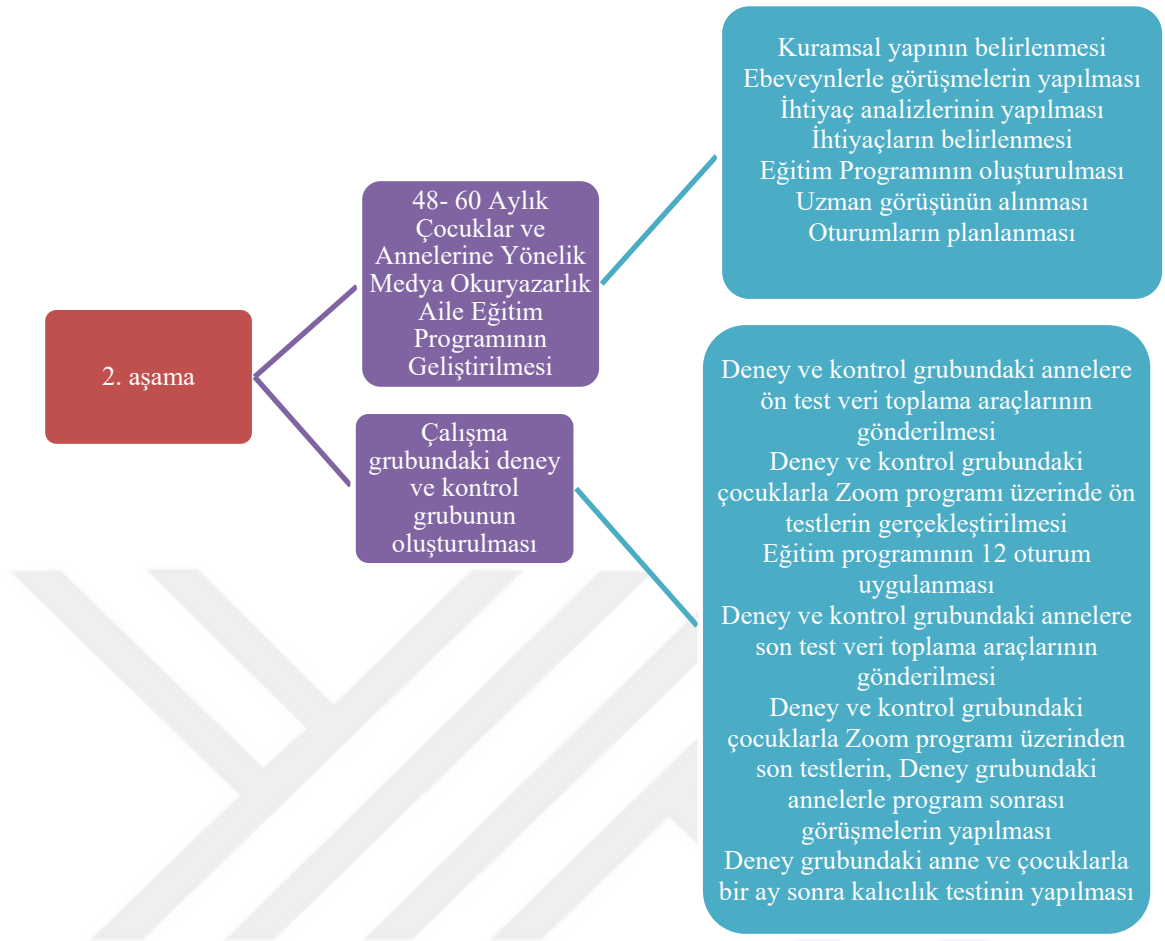
X₁= Medya Okuryazarlığı Aile Eğitim Programını göstermektedir.

Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ölçme araçları geliştirilmiş, ikinci aşamada ise eğitim programı geliştirilmiş ve geliştirilen eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada yer alan aşamalar ve bu aşamalarda neler yapıldığı Şekil 2.2. ve Şekil 2.3. de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Araştırmada Yer Alan Birinci Aşama İşlemleri

Şekil 2.2. de araştırmada şekilde de görüldüğü gibi ilk olarak ölçme araçları geliştirilmiş, geliştirilen ölçme araçları için gereken istatistiksel işlemler yapılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinden sonra araştırmada deneysel işlemler için eğitim programı geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması Şekil 2.3. de sunulmuştur.



Şekil 2.3. Araştırmada Yer Alan İkinci Aşama İşlemleri

Şekil 2.3. de araştırmada yer alan ikinci aşamada ilk olarak 48- 60 Aylık Çocuklar ve Annelerine Yönelik Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı hazırlanmış ve deney grubundaki annelere ve çocuklarına 12 oturum boyunca uygulanmış, eğitim uygulanmadan önce ön testler, eğitim programından sonra son testler ve deney grubundaki annelerle programı değerlendirmek için görüşmeler yapılmıştır. Eğitim programının tamamlanmasından bir ay sonra da deney grubundaki annelere ve çocuklarına kalıcılık testleri yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma; 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Çankırı İl Merkezi'nde okul öncesi eğitime devam eden, 48-60 aylık çocuğu olan, orta sosyoekonomik düzeyde yer alan anne ve çocukları ile yürütülmüştür. Araştırmanın yapılabilmesi için Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurul Onayı (Ek-1) ve Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden kurum izni (Ek-2) alınarak okul listeleri hazırlanmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilen veriler dikkate alınmıştır. Aynı zamanda İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri ve okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınmıştır. Görüşler sonucunda Çankırı İl Merkezinde orta sosyoekonomik düzeyde olan iki bağımsız anaokulu olduğu belirlenmiştir. İki bağımsız anaokulunda, öğrenim gören çocukların ailelerine okul aracılığıyla ulaşıldıktan sonra, araştırma hakkında bilgi verilerek gönüllü katılım sağlayacak annelerden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. COVID 19 pandemisi dolayısıyla okulların kapalı olması nedeniyle annelerle uzaktan eğitim programı yürütülmüştür. Annelerle telefon görüşmeleri yapılarak programın ne zaman, kaç oturum yapılacağı ve programın şartları hakkında bilgi verilmiş ve düzenli olarak oturumlara katılacak annelerden gönüllü olanlar ile deney grubu oluşturulmuştur. Bu kapsamda öncelikle 22 anne deney grubuna, 22 anne kontrol grubuna dahil edilmiştir. Ancak COVID 19 pandemisi sürecinde 4 annenin hasta olması, hastaneye kaldırılması ve iyileşme sürecinin uzaması nedeniyle eğitim programına devam edememiş ve deney grubunda 18, kontrol grubunda 22 anne ve çocuklarıyla ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan annelere ve çocuklarına yönelik demografik bilgilerin dağılımı Çizelge 2. 2. de verilmiştir.

Çizelge 2. 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin ve Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler	Deney Grubu: 18 ÇOCUK		Kontrol Grubu:22 ÇOCUK	
	f	%	f	%
Anne Yaş				
26-30	3	16,7	4	18,2
31-35	10	55,6	8	36,4
36-40	3	16,7	5	22,7
41 ve üstü	2	11,1	5	22,7

Çizelge 2.2. Devam. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin ve Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Deney Grubu: 18 ÇOCUK		Kontrol Grubu:22 ÇOCUK	
Demografik Özellikler	f	%	f	%
Anne Öğrenim Durumu				
İlkokul	1	5,6	0	0
Ortaokul	4	22,2	2	9,1
Lise	1	5,6	10	45,5
Üniversite	10	55,6	8	36,4
Lisansüstü	2	11,1	2	9,1
Baba Öğrenim Durumu				
İlkokul	1	5,6	0	0
Ortaokul	5	27,8	0	0
Lise	1	5,6	8	36,4
Üniversite	8	44,4	8	36,4
Lisansüstü	3	16,7	6	27,3
Ailenin Aylık Geliri				
3001-4000	4	22,2	8	36,4
4001 ve üstü	14	77,8	14	63,6
Çocuğun Cinsiyeti				
Kız	6	33,3	11	50
Erkek	12	66,7	11	50
Çocuğun Yaşı				
4 yaş	4	22,2	10	45,5
5 yaş	14	77,8	12	54,5
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi				
6 ay	3	16,7	8	36,4
7-11 ay	5	27,8	6	27,3
12-16 ay	3	16,7	4	18,2
17 ay ve üstü	7	38,9	4	18,2

Çizelge 2. 2. de deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin ve çocuklarının sosyodemografik özelliklerine göre dağılımları görülmektedir. Çizelgeye göre, deney grubunda yer alan annelerin %55,6'sı 31-35, %16,7'si 26-30, %16,7'si 36-40, %11,1'i 41 ve üstü yaş grubunda olup; %55,6'sı üniversite, %22,2'si ortaokul, %11,1'i lisansüstü, %5,6'sı ilkokul, %5,6'sı lise mezunu olduğu görülmektedir. Babaların %44,4'ü üniversite, %27,8'i ortaokul, %16,7'si lisansüstü, %5,6'sı ilkokul, %5,6'sı lise mezunu olup; %77,8'nin aylık geliri 4001 ve üstü, %22,2'si 3001- 4000 lira aylık gelire sahiptir. Annelerin %66,7'sinin erkek, %33,3'ünün kız çocuğa sahip olduğu; %77,8'inin çocuğunun 5, %22,2'sinin 4 yaşında olduğu; çocukların

%38,9'unun 17 ay ve üstü, %27,8'inin 7-11 ay, %16,7'sinin 6 ay ve %16,7'sinin 12-16 aydır okul öncesi eğitim aldıkları saptanmıştır.

Kontrol grubunda yer alan annelerin %36,4'ünün 31-35, %22,7'sinin 36-40, %22,7'sinin 41 ve üstü ve %18,2'sinin 26-30 yaş grubunda olduğu; %45,5'inin lise, %36,4'ünün üniversite, %9,1'inin ortaokul ve %9,1'inin lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Babaların %36,4'ü lise, %36,4'ü üniversite, %27,3'ü lisansüstü eğitim mezunu olup; %63,6'sının 4001 ve üstü, %36,4'ünün 3001-4000 lira aylık gelire sahip olduğu saptanmıştır. Annelerin çocuklarının %50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu; çocukların %54,5'inin 5 yaş, %45,5'inin 4 yaş grubunda; çocukların %36,4'ünün 6 ay, %27,3'ünün 7-11 ay, %18,2'sinin 12-16 ay ve %18,2'sinin 17 ay ve üstü okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği saptanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

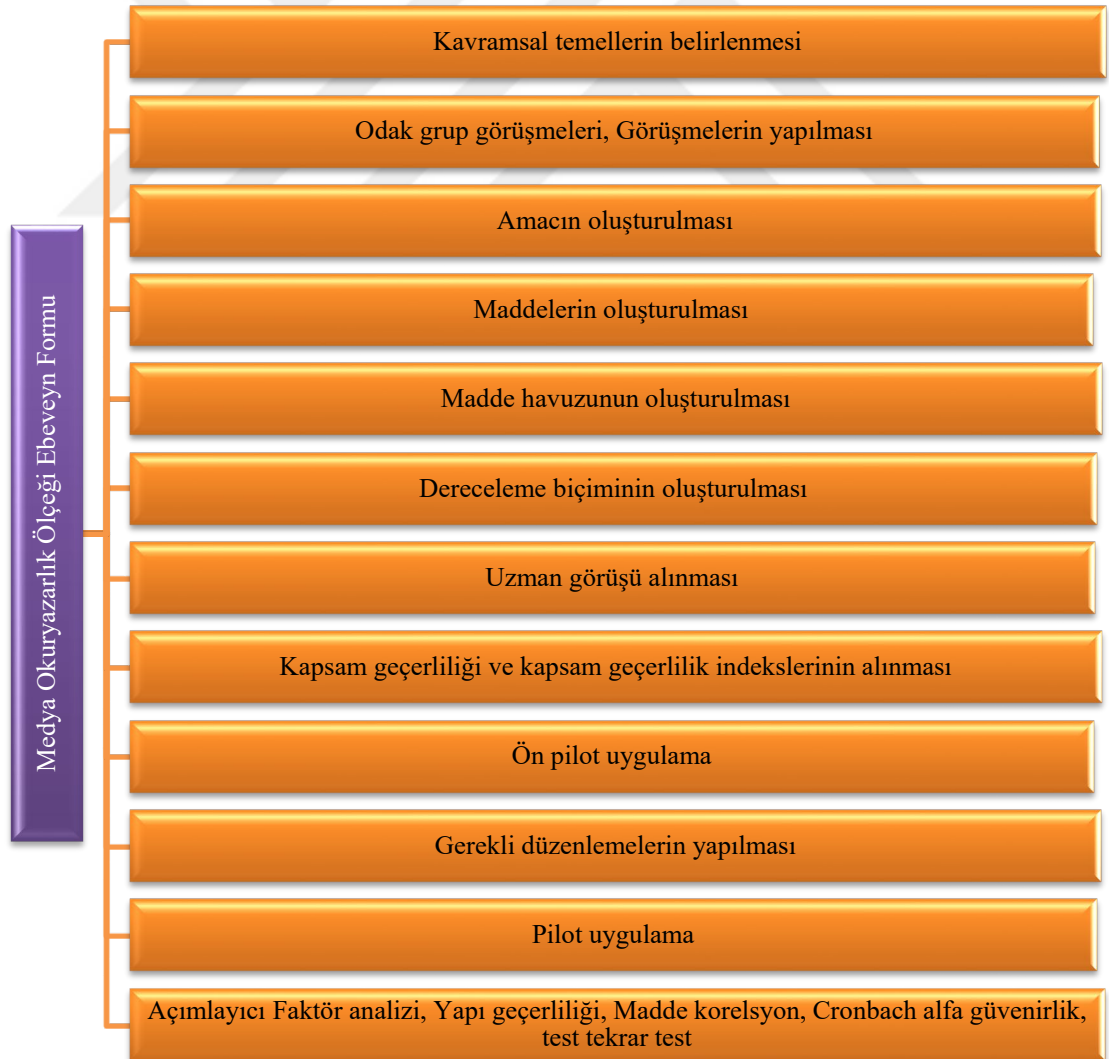
Araştırmada “Genel Bilgi Formu”, annelerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak “Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu”, çocukların medyaya yönelik tutumlarını ve medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak “Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu”, program sonrası annelerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada ailelere yönelik medya okuryazarlık aile eğitim programı geliştirilmiştir.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu, araştırmaya dahil edilen 48-60 aylık çocuklar ve onların ebeveynlerinin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek 3). Formda annenin yaşı, anne-babanın öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun ne kadar süredir okul öncesi eğitim aldığına yönelik sorular bulunmaktadır.

2.3.2. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu

Araştırmada, ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla “Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu” geliştirilmiştir (Ek. 4). Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu araştırmanın bağımlı değişkeni “Ebeveynlerin Medya Okuryazarlık Düzeyleri” değişkeninin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmada ölçeğin geliştirilmesi ile ölçülmek istenen özelliğin yapısının ortaya konması amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında kuramsal kısımda literatür taraması, ampirik kısımda görüşme teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasına Şekil 2.4. de yer verilmiştir.



Şekil.2. 4. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun Geliştirilme Süreci

Şekil 2.4. de görüldüğü gibi, Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun geliştirilmesinde kuramın ve amacın belirlenmesi, ebeveynlerle odak grup görüşmeleri ve görüşmelerin yapılması, maddelerin oluşturulması, madde havuzunun oluşturulması, ölçme biçiminin belirlenmesi, uzman görüşünün alınması, ön pilot uygulama, pilot uygulama ve istatistiksel analizlerden yararlanılmıştır.

Kuramın belirlenmesi: Ölçek geliştirme çalışmalarında kavramsal temellerin belirlenmesi ve ölçülmek istenenlerin bu temellere göre şekillendirilmesi oldukça önemlidir. Bu önem, ölçeğin ölçmek istediği özelliğin sınırlandırılmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim yapılan literatür taraması ile belirlenen kuramsal yapı bağımlı değişken üzerindeki etkiyi net olarak ölçebilme imkanı tanımaktadır. Bu şekilde de bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi net bir şekilde ortaya konulmaktadır (Boateng ve ark., 2018; DeVellis, 2017).

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu geliştirilirken George Gerbner ve arkadaşlarının 1967 yılında oluşturdukları “Kültürel Göstergeler Kuramı” referans olarak alınmıştır. Kuramda, kitle iletişim araçlarının insanlar üzerinde en az toplumdaki liderler kadar etkili olduğu savunulmakta, kamuoyu yaratmada en önemli görevi, kitle iletişim araçlarının üstlendiği belirtilmektedir. Kurama göre, kitle iletişim araçlarıyla insanlarda birtakım gereksinimler oluşturularak bu gereksinimlerin nasıl karşılanması gerektiğine yönelik önerilerde bulunmaktadır (Akt. Güngör, 2013). Ancak kuramda aynı zamanda kitle iletişim araçlarının mesajına, hedef kitlelerin aynı şekilde maruz kalmadığı belirtilmektedir. Bazı insanların verilen mesajların içeriğini çözümledikleri ve buna göre kararlar verdikleri vurgulanmaktadır. Bu noktada mesajların analizlerinin yapılabilmesinin öneminden bahsedilmektedir (Akt. Özer, 2005).

Amacın belirlenmesi: Ölçek geliştirmede önemli aşamalardan biri de hazırlanan ölçme aracıyla hedef kitlede neyin ölçüleceğine karar verilmesidir. Bir başka ifadeyle ölçekte hazırlanacak amacın çok dar ya da çok geniş kapsamlı

olmaması ve sınırlandırılması gerekmektedir (DeVellis, 2017; Erkuş, 2016). Araştırma kapsamında ölçek geliştirmek ile amaçlanan ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesidir.

Maddelerin oluşturulması: Ölçek maddeleri oluşturulurken, literatürden yararlanmanın yanında gözlem ve görüşmelerle hedef gruba benzer özellik taşıyan konu ile ilgili düşünce ve görüşlerinin alınması büyük önem taşımaktadır (Büyüköztürk, 2018; DeVellis, 2016; Erkuş, 2016).

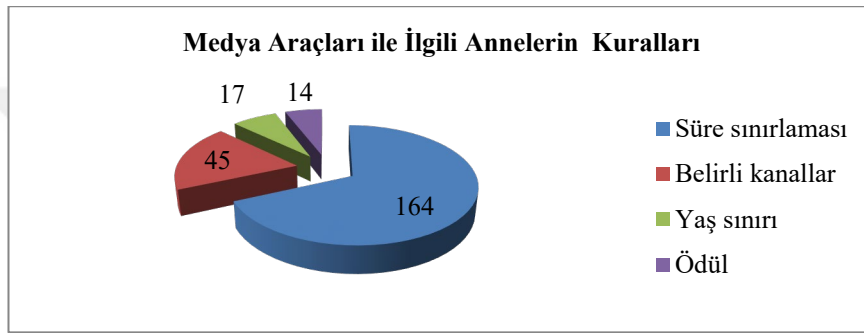
Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu oluşturulurken annelerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin medya araçlarının çocuk sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek için almış oldukları önlemlerin neler olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmaya, 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden üç-altı yaş arasında çocuğu olan, çalışmaya katılmayı kabul eden 50 anne dahil edilmiştir. Annelere Nisan 2018 tarihinde Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulları aracılığı ile ulaşılmıştır. Annelere ilk olarak araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra annelere medya araçlarının çocuk sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini en az indirmek için almış oldukları önlemleri belirlemek amacıyla bir toplantı yapılacağı açıklanmış, toplantının yapılacağı gün, tarih ve yer belirtilmiştir. Bu kapsamda izin veren ve koşulları uygun olan bir bağımsız anaokulunun toplantı salonunda Mayıs 2018- Haziran 2018 tarihleri arasında haftada bir gün yaklaşık bir saat olacak şekilde 5 kişilik gruplar halinde on odak grup yapılmıştır. Belirlenen gün, saat ve yerde bulunan ve gönüllülük esas alınan 50 anne ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen annelerin %54'ünün 31-35, %16'sının 26-30, %16'sının 36-40, %14'ünün 41 ve üstü yaş grubunda, %48'inin üniversite, %24'ünün lise, %14'ünün ortaokul, %10'unun ilkokul, %4'ünün lisansüstü eğitim mezunu, %30'unun 4001 ve üstü, %26'sının 1001-2000, %20'sinin 2001-3000, %18'inin 3001-4000, %6'sının 1000 lira ve altında gelire sahip olduğu, %68'inin erkek, %32'sinin kız çocuğa sahip olduğu ve çocukların %48'inin beş, %32'sinin altı, %16'sının dört, %4'ünün üç yaşında olduğu saptanmıştır.

Odak grup görüşmesinde yer alacak soruların belirlenmesinde form oluşturulmuştur. Formda annelerin çocuklarını medyanın zararlı etkilerinden nasıl korudukları, medya araçlarına yönelik koymuş oldukları kurallar, medya araçlarında dikkat ettikleri özellikler, çocuklarının medya tercihlerinde belirleyici olan noktalar, kendilerinin en fazla oranda hangi medya aracını, hangi amaçla kullandıkları soruları yer almıştır. Oluşturulan form alan uzmanları olan öğretim üyelerinin (5'i çocuk gelişimi alanında, 1'i medya alanında, 1'i ise ölçme ve değerlendirme alanında) görüşlerine Nisan 2018 tarihinde sunulmuştur. Uzmanlar, dil, mantık yönünden formda değiştirilmesi gereken maddeleri belirtmişler, uzmanlardan gelen bilgilere dayanarak kapsam geçerliliği indeksleri hesaplanmış ve 7 uzman olduğu için .99 altında puan alan maddeler görüşme formundan çıkarılmıştır. Kapsam geçerliliği hesaplandıktan sonra ölçme aracında gerekli düzenlemeler yapılmış ve formun son şekli, ebeveynlerin hangi medya araçlarını ve neden tercih ettikleri, çocuklarının televizyonda izlemiş oldukları program ve kanalları seçerken nelere dikkat ettikleri, teknolojik araçları kullanırken nelere dikkat ettikleri, teknolojik araçlarda kullanılan program ve sitelerde neleri dikkate aldıkları ve medya araçlarının kullanımı sırasında alınan önlemler hakkında yöneltilen sorular şeklinde düzenlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşme sonuçlarına Çizelge 2.3. de, odak grup görüşmesi sonuçlarına Şekil 2.5. ve Şekil 2.6. da yer verilmiştir.

Çizelge 2. 3. Ebeveynlerle Yapılan Görüşme Sonuçlarına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

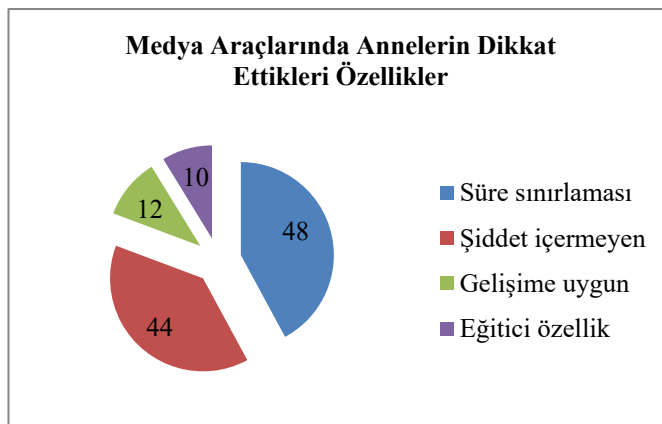
Özellikler	f	%
Ebeveynin medyayı tercih etme nedeni		
Haber verme	139	40,3
Bilgilendirme	145	42
Eğlendirme	22	6,3
Hoş vakit geçirme	19	5,5
İletişim kurma	20	5,8
Ebeveynlerin tercih ettiği medya aracı		
Cep telefonu	243	70,4
Bilgisayar/tablet	16	4,6
TV	83	24,1
Gazete/dergi	2	0,6
Radıyo	1	0,3

Çizelge 2. 3'e göre, ebeveynler medyayı en fazla oranda (%42) bilgilendirme amacıyla tercih etmekte, bunu sırasıyla haber verme (%40,3), eğlendirme (%6,3), iletişim kurma (%5,8) ve hoş vakit geçirmek (%5,5) izlemektedir. Ebeveynler medya araçlarında en fazla oranda cep telefonunu (%70,4) tercih etmekte, bunu sırasıyla televizyon (%24,1), bilgisayar/ tablet (%4,6), gazete/ dergi (%0,6) ve radyo (%0,3) izlemektedir. Annelerle yapılan odak grup görüşme sonuçları Şekil 2. 5. ve Şekil 2.6. da verilmiştir.



Şekil 2.5. Medya Araçları ile İlgili Annelerin Kurallarının Dağılımı

Şekil 2.5'de annelerle yapılan odak grup görüşmelerinde medya araçları ile ilgili çocuklarına en fazla süre sınırlaması koydukları (n=164), bunu belirli kanalların izlenmesi (n=45), yaş sınırına dikkat edilmesi (n=17) ve ödül (n=14) izlediği görülmektedir.



Şekil 2.6. Medya Araçlarında Annelerin Dikkat Ettikleri Özelliklerin Dağılımı

Şekil 2.6'a göre anneler en fazla oranda medya araçlarında süre sınırlamasına dikkat ettiklerini (n=48), bunu sırasıyla şiddet içermeyen programlar (n=44), gelişimine uygun programlar (n=12) ve eğitici özellik taşıyan programların (n=10) izlediği görülmektedir.

Medya Okuryazarlığı Ölçeği Ebeveyn Formu, ilgili literatürden, görüşme sonuçlarından yararlanılarak 90 maddeden oluşan **madde havuzu oluşturulmuş**, ancak alan uzmanı görüşüyle madde havuzu 70 maddeye indirilmiştir. Madde havuzu ölçülmek istenen özelliği tanımlamak amacıyla, ölçülecek özelliğe yönelik maddelerin bir araya getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (DeVellis, 2016). Madde havuzunun oluşturulmasında geliştirilmesi planlanan ölçekteki toplam madde sayısının iki ile beş katı maddelerden oluşması gerektiği belirtilmektedir (Schinka ve ark., 2013).

Ölçme (derecelendirme) biçiminin oluşturulması: Hedef kitlenin ölçülen özelliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla, madde havuzuyla birlikte oluşturulan ölçme biçimi derecelendirme, sınıflandırma ya da puanlama şeklinde yapılabilmektedir (DeVellis, 2017; Erkuş, 2016). Bu ölçme yöntemleri içinde likert tipi olarak adlandırılan derecelendirme ölçeği, eğitim ve psikoloji alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Joshi ve ark., 2015). Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun derecelendirilmesi, güvenilirliğinin yüksek olduğu belirtilen (Krosnick, 2018) beşli derecelendirme şeklinde yapılmıştır. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunda derecelendirme “1= Hiç katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Kararsızım 4= Kısmen katılıyorum 5= Tamamen katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir.

Ölçme aracı derecelendirme biçiminin yanında alt boyutlar belirlenmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesi sırasında alt boyutlar belirlenirken sade ve anlaşılır olmasının yanında birden fazla özelliği içermemesine de dikkat edilmektedir (Ekici, 2012). Alt boyutlar belirlenirken, maddelerin aynı anlama sahip olmaması ve birden fazla yargı taşımamasına dikkat edilmiştir. Medya okuryazarlığında, verilen iletilerin

anlaşılması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi yeteneklerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır (Öncel- Taşkiran, 2007). Bu düşünce ışığında alt boyutlar belirlenirken, anlama alt boyutunda, medya iletilerini ve medyanın amacını anlama özelliği; analizde medya araçları aracılığıyla verilen iletilerin ayrıştırılmasını ve farklı kanallar aracılığıyla verilen mesajların analiz edilmesini; değerlendirme alt boyutunda ise medya araçları aracılığıyla verilen mesajları değerlendirebilme yeteneklerini bir arada ele alan sorular aynı alt boyutta toplanmıştır.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formuna Yönelik Geçerlik Çalışması

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun geçerliliğine yönelik, kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği incelenmiştir

Kapsam Geçerliliği: Kapsam geçerliliği, ölçeği oluşturan maddelerin, hedeflenen davranışı ne derece doğru yansıttığına yönelik geçerlilik türü olarak tanımlanmaktadır (Acar, 2014; Büyüköztürk ve ark., 2016). Madde havuzunda yer alan 70 maddenin ölçülmek istenen özelliği, kavramsal, deyimisel ve anlamsal yönden ne derece ölçtüğüne yönelik uzmanlardan görüş alınmıştır. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu çocuk gelişimi alanında dört, medya okuryazarlığı alanında üç ve ölçme ve değerlendirme alanında iki olmak üzere toplam dokuz öğretim üyesine Temmuz 2018 tarihinde gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunda, uzman görüşüne göre uzmanlardan alınan dönütlerle kapsam geçerliliği ve kapsam geçerlik indeksleri belirlenmiştir.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun kapsam geçerliliğinde dokuz öğretim üyesine gönderilen 70 maddenin, uzmanların vermiş oldukları görüşlere göre tek tek kapsam geçerliliği oranları Eylül 2018 tarihinde alınmıştır. Kapsam geçerliliği oranı belirlendikten sonra ölçme aracının tümüne yönelik kapsam geçerliliği indeksi belirlenmiş, ölçme aracı alt boyutlardan oluştuğu için alt boyutlara yönelik kapsam geçerliliği indeksleri de belirlenmiştir. Uzman sayısının dokuz

olmasından dolayı anlamlılık düzeyi 0,75 olarak alınmıştır (Yurdugül, 2005). Uzman görüşlerine göre kapsam geçerlilik oranları Çizelge 2.4. de sunulmuştur.

Çizelge 2. 4. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Kapsam Geçerlilik Oranları

Madde	Amaca Uygunluk			Anlaşılabilirlik			Kapsam geçerlilik oranları (ilk sonuç)	Kapsam geçerlilik oranı (düzeltilmiş)
	Uygun değil	Kısmen uygun	Uygun	Uygun değil	Kısmen uygun	Uygun		
Madde 1	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde 2	3	1	5	3	1	5	0,66	0,66
Madde 3	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde 4	0	3	6	0	3	6	0,67	1,00
Madde 5	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde 6	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde 7	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde 8	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde 9	4	0	5	4	0	5	0,55	0,55
Madde10	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde11	0	1	8	0	1	8	0,88	1,00
Madde12	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde13	5	0	4	5	0	4	0,44	0,44
Madde14	3	0	4	3	0	4	0,44	0,44
Madde15	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde16	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde17	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde18	3	0	6	3	0	6	0,66	0,66
Madde19	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde20	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde21	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde22	1	2	6	1	2	6	0,66	0,88
Madde23	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde24	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde25	2	2	5	1	2	5	0,55	0,66
Madde26	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde27	1	4	4	1	4	4	0,44	0,88
Madde28	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde29	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde30	0	2	7	0	2	7	0,77	1,00
Madde31	0	1	8	0	1	8	0,88	1,00
Madde32	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde33	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde34	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde35	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde36	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde37	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde38	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde39	3	0	6	3	0	6	0,66	0,66
Madde40	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde41	0	2	7	0	2	7	0,77	1,00

Çizelge 2. 4. Devam. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Kapsam Geçerlilik Oranları

Madde	Amaca Uygunluk			Anlaşılabilirlik			Kapsam geçerlilik oranları (ilk sonuç)	Kapsam geçerlilik oranı (düzeltilmiş)
	Uygun değil	Kısmen uygun	Uygun	Uygun değil	Kısmen uygun	Uygun		
Madde42	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde43	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde44	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde45	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde46	0	2	7	0	2	7	0,77	1,00
Madde47	0	1	8	0	1	8	0,88	1,00
Madde48	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde49	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde50	0	2	7	0	2	7	0,77	1,00
Madde51	4	0	5	4	0	5	0,55	0,55
Madde52	0	2	7	0	2	7	0,77	1,00
Madde53	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde54	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde55	3	0	6	3	0	6	0,66	0,66
Madde56	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde57	4	1	4	4	1	4	0,44	0,55
Madde58	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde59	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde60	0	1	8	0	1	8	0,88	1,00
Madde61	5	0	4	5	0	4	0,44	0,44
Madde62	4	0	5	4	0	5	0,55	0,55
Madde63	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde64	2	1	5	2	1	5	0,55	0,66
Madde65	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde66	2	1	6	2	1	6	0,66	0,77
Madde67	0	1	8	0	1	8	0,88	1,00
Madde68	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde69	4	1	4	4	1	4	0,44	0,55
Madde70	3	2	4	3	2	4	0,44	0,66

Çizelge 2.4’de görüldüğü gibi, 70 madde üzerinde gerçekleştirilen kapsam geçerliliğinde 2, 9, 12, 13, 14, 18, 23, 25, 36, 39, 43, 44, 51, 53, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 66, 68, 69, 70 maddelerinin kapsam geçerliliği oranlarının .75 altında olduğu belirlenmiştir. Kapsam geçerliliği oranında kalan 45 maddenin kapsam geçerliliği oranı ise .75 üzerinde bulunmuştur. Kapsam geçerliliği indeksi tüm ölçek için +1, Analiz alt boyutu için +1, Anlama alt boyutu için +1, Değerlendirme alt boyutu için +1 olarak belirlenmiştir. Kapsam geçerliliği ölçütünün hem tüm ölçek hem de alt boyutlar için +1 olması ise ölçme aracında yer alan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü anlamında yorumlanmaktadır. Bir başka ifadeyle geliştirilen 45

maddelik ölçme aracının kapsam geçerliliğinin uzman görüşü doğrultusunda uygun olduğu belirlenmiştir.

Ön Pilot Çalışma: Ölçme aracında yer alan maddelerin anlaşılabilirliği, ölçme aracının cevaplama süresi ve soruların dağılımı ile ölçme aracının geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan ön pilot çalışma hedef kitleye benzer, küçük bir grupta gerçekleştirilir (Büyüköztürk ve ark., 2016; DeVellis, 2016). Ön pilot uygulama ile maddelerde tekrar düzenleme ya da anlaşılmayan maddelerin ölçme aracından çıkarılması işlemi gerçekleştirildiğinden oldukça önemli bir aşama olduğu belirtilmektedir (Boateng ve ark., 2018).

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun ön pilot uygulamasında, 20 anne ve 20 babayla çalışılmıştır. Ön pilot çalışmada yer alan anne ve babalar, pilot uygulamadan farklı olarak Çankırı İl Merkezinde yer alan 36- 72 aylık çocukların devam ettiği özel bir anaokulundaki anne-babalarla Eylül 2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Kurumun müdüründen izin alınmış, kurum müdürü aracılığıyla ebeveynlere ulaşılmış, ebeveynlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden anne ve babalarla, belirlenen günde özel eğitim kurumunda Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun ön pilot uygulaması araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Ön pilot uygulama yapılan annelerin %60'ının 26-30, %40'ının 31-35; babaların %70'inin 31-35, %30'unun 36- 40 yaş grubunda; annelerin %50'sinin lise, %40'ının üniversite, %10'unun lisansüstü; babaların %60'ının lise, %40'ının üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının %50'si dört, %30'u beş ve %20'si üç yaşındadır. Ölçekte yer alan 45 madde; annelere ortalama 12 dakika, babalara ise 11 dakikada uygulanmıştır. Ancak ön pilot uygulamada, ölçekte yer alan iki sorunun anlaşılmaması üzerine ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak madde sayısı 43'e indirilmiştir.

Pilot çalışma: Pilot çalışma, ölçme aracının geçerli ve güvenilirliğe yönelik istatistiksel analizler yapılmadan önce daha büyük bir örneklem grubuyla yapılan aşama olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Medya Okuryazarlık

Ölçeği Ebeveyn Formu ile ilgili **pilot çalışmada**; Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 2018-2019 eğitim- öğretim döneminde bağımsız anaokullarına devam eden üç-altı yaş arasında çocuğu olan, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 354 ebeveyn ile çalışılmıştır. Pilot çalışmada Çankırı İl Merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına ziyaretler gerçekleştirilmiş ve okullar aracılığıyla ailelere ulaşılmıştır. Her okulda ailelerle toplantılar gerçekleştirilmiş, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Üç- altı yaş arasında çocuğa sahip olan 1000 ebeveynden 354 ebeveyn çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Çalışmayı kabul eden ebeveynler ile Ekim 2018 tarihinde gönüllü onam formu doldurulmuş ve araştırma, onam veren ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu pilot çalışmasına dahil edilen annelerin %39,8'inin 31-35, %25,4'ünün 36-40, %24,6'sının 26-30, %10,2'sinin 41 ve üstü yaş grubunda; babaların %45,5'inin 31-35, %26,8'inin 36-40, %16,9'unun 26-30, %11,9'unun 41 ve üstü yaş grubunda olduğu; %37'sinin üniversite, %35'inin lise, %15,5'inin ortaokul, %8,8'inin ilkokul, %3,7'sinin lisansüstü öğrenime; babaların %39,5'inin üniversite, %36,4'ünün lise, %9,9'unun ortaokul, %8,5'inin ilkokul, %5,7'sinin lisansüstü öğrenime sahip olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin %27,1'inin aylık geliri, 1001-2000, %22,9'unun 3001-4000, %22,6'sının 2001-3000, %21,2'sinin 4001 ve üstü ve %6,2'sinin 1000 lira ve altında aylık gelire sahip oldukları saptanmıştır. Ebeveynlerin %50,8'i kız, %49,2'si erkek çocuğa sahip olup çocukların %42,6'sı altı, %37'si beş, %16,7'si dört ve %3,7'si üç yaş grubundadır. Çocukların %39,8'i 7-11 ay, %37'si 17 ay ve üstü, %12,7'si 6 ay ve %10,5'i 12- 16 aydır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Pilot çalışmada annelerle ölçeğin doldurulması ortalama 10 dakika, babalarla 11 dakika sürmüştür. Ölçme aracıyla anlaşılmayan madde bulunmamıştır. Elde edilen veriler değerlendirilerek SPSS paket programına aktarılmıştır.

Yapı Geçerliliği: Yapı geçerliliği psikolojik bir yapının ya da özelliğin ölçme aracıyla ne oranda ölçülebildiğini tanımlamaktadır. Yapı geçerliliğini belirlemede faktör analizlerinden yararlanılmaktadır (Seçer, 2017). Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun yapı geçerliliğinde açımlayıcı faktör analizi kullanılmış, ancak

ölçme aracı geliştirildiği için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmamıştır (Büyüköztürk ve ark., 2016; Büyüköztürk, 2018; Seçer, 2017).

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): Ölçek maddelerin yapı geçerliliğini kanıtlamada en fazla kullanılan yöntemlerden biri olan “Açımlayıcı Faktör Analizini (AFA)” Büyüköztürk (2018) “çok sayıda maddeden, bu maddelerin birlikte açıklayabildikleri daha az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı sağlamak amacıyla kullanılan bir teknik” olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle Açımlayıcı faktör analizi, aynı özelliği ölçen ve çok sayıda maddeden oluşan değişkenlerin, daha sadeleştirilmiş bir şekilde yer almasını sağlayan bir tekniktir. Kısacası açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkiye dayanarak verilerin anlamlı şekilde gruplanarak özetlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Maddelerin ölçekte yer alıp almaması, Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, o faktörle olan ilişkisini gösteren yük değerlerinin yüksek olmasını gerektirmektedir. Bu kapsamda faktörle ilişkili olan ve faktöre yüksek yük değeri veren maddeler belirlenen faktörün ölçüldüğü maddeler olarak adlandırılmaktadır. Madde faktör yük değerlerinin genellikle 0,45 ve daha yüksek olması istenmesine rağmen bazen faktör yük değeri 0,30 olan maddeler de ölçekte tutulabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Uygulama kapsamında çalışmaya dahil edilen 354 katılımcıya ait veri üzerinde Açımlayıcı faktör analizi (AFA) Kasım 2018- Mart- 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun maddelerine ilişkin tepkilerini yansıtan ve “hiç katılmıyorum=1”, “katılmıyorum=2”, “kararsızım=3”, “kısmen katılıyorum=4” ve “tamamen katılıyorum=5” likert tipi beşli dereceleme ölçeği üzerinde vermiş oldukları cevaplar SPSS paket programına aktarılmıştır. Doğrudan durumu yansıtmayan ters kodlanan ifadelerde (6, 9, 10, 11, 25 ve 38. maddeler) ise bu işlemin tersi uygulanmıştır.

Ölçeğin 43 maddeden oluşan faktör yapısını ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, kuramsal yapısına uygun daha tutarlı ve yorumlanabilir kanıtlar elde edebilmek amacıyla da dik döndürme işlemi

yapılmış, faktör varyanslarının en yüksek olmasını sağlayacak şekilde maksimum değişkenlik (varimax) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada temel bileşenler analizi ile açımlayıcı faktör analizi için IBM SPSS Statistic paket programı kullanılmıştır.

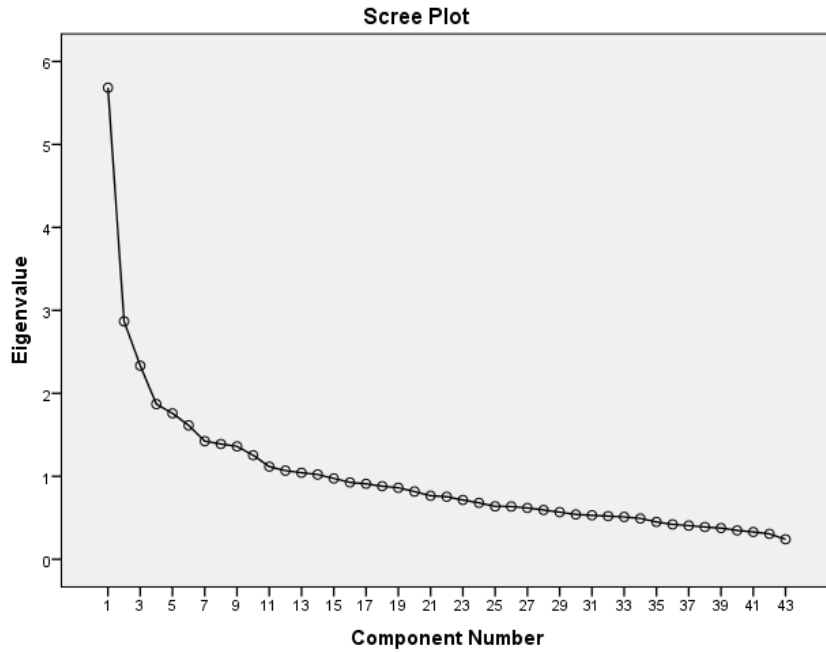
Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile verilerin faktör analizi için uygunluğu incelenmiştir. Faktörleştirme için KMO katsayısının 0,60'dan yüksek çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2018). Ölçeğe ait KMO katsayısı 0,753 ve Barlett Küresellik Testi de istatistiksel olarak anlamlı ($\chi^2=3446,113$; $sd=903$; $p<0,001$) bulunmuştur. Test sonucunda bulunan değerler, veriler arasında yüksek korelasyon olduğunu, yani verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda analize alınan 43 madde için madde öz değeri 1'in üzerinde 14 bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa katkıları %60'tır. Analiz sonucunda ve özdeğeri 1'den büyük 14 bileşen için açıklanan toplam varyans tablosu ve ölçeğin faktör yapısına ait yamaç birikinti grafiği sırasıyla Çizelge 2.5. ve Şekil 2.7. de gösterilmektedir.

Çizelge 2.5. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formuna İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Değeri

Faktörler	Faktör Öz değerleri	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	5,684	13,218	13,218
2	2,867	6,668	19,886
3	2,333	5,426	25,312
4	1,870	4,349	29,661
5	1,759	4,091	33,752
6	1,614	3,754	37,506
7	1,423	3,310	40,815
8	1,390	3,232	44,047
9	1,360	3,164	47,211
10	1,253	2,915	50,126
11	1,117	2,597	52,274
12	1,068	2,484	55,208
13	1,042	2,424	57,632
14	1,021	2,375	60,007

Çizelge 2.5. de Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formuna ilişkin açıklanan toplam varyans değerleri görülmektedir. Faktör analizinde başlangıçta öz değeri 1 ve 1’den büyük faktörler önemli faktör olarak alınmaktadır. Analize temel alınan 43 madde için öz değeri 1’in üzerinde 14 bileşen olduğu görülmüştür. Geçerliliği test edilen ölçme aracında faktör sayısına karar verilirken dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, varyansa her bir faktörün yaptığı katkıdır. Çizelge 2.5. de açıklanan varyans yüzdeleri incelendiğinde ilk üç bileşenin önemli ölçüde varyansa katkı sağladığı, dördüncü bileşenden itibaren bu katkının azaldığı söylenebilir. Ancak faktör sayısına karar verilmeden önce yamaç birikinti grafiğinin de incelenmesi gerekmektedir.



Şekil 2.7. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Yamaç- Birikinti Grafiği

Şekil 2.7. incelendiğinde ilk üç faktörle birlikte yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Yani dördüncü noktadan sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu çerçevede öz değer, açıklanan toplam varyans tablosu ile yamaç-birikinti grafiği analizinin üç faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu karar, ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde belirlenen teorik yapıda beklenen faktör sayısı ile uyumlu olması açısından da anlamlı görülmektedir. Analizde birden fazla faktör tanımlanması nedeniyle döndürme işlemi

için tanımlama yapılması gerekmektedir. Bu ölçek için dik döndürme yöntemlerinden varimax (maksimum değişkenlik) yöntemi seçilmiştir.

Tekrarlanan analiz sonucunda 43 madde, faktör yük değerleri 0,30'un altında olup olmama ve binişiklik durumları dikkate alınarak döndürülmüş bileşenler matrisine göre değerlendirilmiş ve 9 maddenin (2, 6, 9, 10, 11, 15, 16, 25, 38) hiyerarşik olarak analiz dışında bırakılmasına karar verilmiştir. Kalan 34 madde üzerinden gerçekleştirilen analiz sonucunda, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %14,91, ikinci faktör için %7,94 ve üçüncü faktör için %5,62 olduğu görülmüştür. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı %28,38'dir. Üç önemli faktörün içerdiği maddeler için döndürülmüş bileşenler matrisi sonuçları Çizelge 2. 6. da verilmiştir.

Çizelge 2. 6. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Faktör Deseni (Dik Döndürme- Varimax)

Madde No	Analiz	Anlama	Değerlendirme
MOEF39	,615	-,128	,085
MOEF36	,572	-,019	,033
MOEF32	,570	-,229	,117
MOEF43	,564	,081	,091
MOEF35	,562	-,032	-,012
MOEF29	,544	,098	,070
MOEF30	,520	,299	,126
MOEF21	,489	,092	,329
MOEF24	,475	-,039	,165
MOEF31	,440	-,187	,245
MOEF34	,429	,178	,279
MOEF28	,401	,232	,084
MOEF33	,394	,168	,034
MOEF14	,377	-,121	,183
MOEF22	,334	,131	,028
MOEF37	,312	,150	-,041

Çizelge 2. 6. Devam. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Faktör Deseni
(Dik Döndürme- Varimax)

Madde No	Analiz	Anlama	Değerlendirme
MOEF40	-,179	,638	,155
MOEF19	-,160	,629	,154
MOEF23	-,146	,499	-,040
MOEF26	,252	,489	-,144
MOEF27	,226	,488	-,046
MOEF12	,039	,456	,103
MOEF1	,018	,452	-,141
MOEF42	,136	,431	,074
MOEF17	,250	,363	,036
MOEF14	-,050	,026	,542
MOEF5	,229	,005	,540
MOEF13	-,070	-,180	,538
MOEF8	,108	-,149	,527
MOEF18	,048	-,017	,525
MOEF3	,159	,241	,493
MOEF7	,255	,204	,415
MOEF41	,252	,080	,400
MOEF20	,113	,93	,317

Çizelge 2.6. da Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Faktör Deseni görülmektedir. Madde ve boyutlar belirlendikten sonra madde içeriklerine ve kurama dayalı olarak boyutlar isimlendirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında tespit edilen alt boyutlar, yapılan analizle de doğrulanmış ve alt boyutlar isimlendirilmiştir. Medya okuryazarlığı için önemli yeterliliklerden olan analiz, anlama ve değerlendirme alt boyutları maddelere göre belirlenmiştir. Bu belirleme işleminden sonra Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunda Analiz alt boyutu 16 madde, Anlama alt boyutu 9 madde ve Değerlendirme alt boyutu 9 maddeden oluşmuştur.

Çizelge 2. 6. incelendiğinde alt boyutlar düzeyinde faktör yük değerleri birinci boyut için 0,615 ile 0,312 arasında; ikinci boyut 0,638 ile 0,363 arasında; üçüncü

boyut için 0,542 ile 0,317 arasında değişmektedir. Faktör yük değeri, maddelerin faktörle arasındaki korelasyona işaret etmekte olup 0,30 düzeyinde bir faktör yük değeri, faktör tarafından maddede açıklanan varyansın %9 olduğunu göstermektedir. Genel olarak 0,60 ve üstü yük değeri yüksek; 0,30 ile 0,59 arası yük değeri orta düzeyde yük değeri olarak tanımlanmaktadır (Çokluk ve ark., 2014).

Ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik kanıt sağlamanın bir yolu da, alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun incelenmesidir. Bir ölçeğin yapı geçerliliği, o ölçeği oluşturan alt ölçekler arası korelasyonların hesaplanması yoluyla da ele alınmaktadır (Şencan, 2005). Bu amaçla ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 2. 7. de verilmiştir.

Çizelge 2. 7. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunda Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar

Alt boyutlar	Analiz	Anlama	Değerlendirme
Analiz	-	0,147*	0,389*
Anlama		-	0,122*
Değerlendirme			-

*p<0,01

Çizelge 2.7’de Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun alt boyutlarına ilişkin puanların normal dağılması nedeniyle boyutlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı tekniği ile hesaplanmıştır. Boyutlar arası korelasyon değerleri incelendiğinde, alt boyutların tüm ikili kombinasyonları için pozitif yönde orta ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda alt boyutlardan elde edilen puanlar kendi içerisinde değerlendirilebilirken, ölçeğin tamamından toplam puan elde edilememiştir. Ölçeğin tamamından toplam puan alınabilmesi için alt boyutların bir arada ele alınabilmesi gerekmektedir. Alt boyutların bir arada ele alınabilmesi ise ikili kombinasyonlarda korelasyon değerlerinin 0,30 üzerinde ilişkinin olmasını gerektirmektedir (Alpar, 2020). Ancak Çizelge 2.7. incelendiğinde değerlendirme ve analiz alt boyutları arasında 0,30 üzerinde bir ilişki olduğu, ancak diğer boyutta buna yönelik bir ilişki olmadığı

görülmektedir. Dolayısıyla Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunda alt boyutlar kendi içinde değerlendirilirken toplam puan elde edilmesine uygun değildir.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, hedef kitlenin ölçme aracındaki maddelere verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanmaktadır. Ölçme sonuçlarının birbiriyle tutarlı olması, ölçme aracının ölçülen özelliği kararlı bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Ölçme aracından elde edilen puanların güvenilirliği testin ölçme hatasına bağlıdır. Bu açıdan güvenilirlik, ölçme sonuçlarının ölçme hatalarından arınlık derecesi olarak da tanımlanmaktadır (Baykul, 2010; Turgut ve Baykul, 2012).

Güvenirlik katsayısını kestirme yöntemlerinden iç tutarlılık katsayıları, testin bir kez uygulanması ile ilgili güvenilirlik kestirimini verir. Bu yöntemlerden bir tanesi Alpha güvenilirlik katsayısıdır. Ağırlıklı puanlama ya da dereceleme yöntemiyle puanlama uygulandığı durumlarda kullanılabilecek bir güvenilirlik bulma tekniğidir. İç tutarlılık güvenilirliğini kestirmede kullanılan yöntemler, Kuder Richardson ve Cronbach tarafından geliştirilen formüllere dayanmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı iki kategorili olmayan maddeler içeren ölçme araçlarında, ağırlıklı puanlama ya da dereceleme yöntemiyle puanlama yapıldığı durumlarda kullanılabilmektedir (Tan, 2012).

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha ve test tekrar test değerleri Kasım 2018- Mart 2019 tarihlerinde hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması puanların güvenilirliği için yeterli görülmekle birlikte (Büyüköztürk, 2018), madde sayısının az olması durumunda 0,50 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir olarak yorumlanabilir (Nunnally, 1978).

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu güvenilirliğinin hesaplanmasında her alt boyut için iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları Çizelge 2. 8’de verilmiştir.

Çizelge 2. 8. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt boyut	Madde sayısı	Cronbach Alpha
Analiz	16	0,783
Anlama	9	0,673
Değerlendirme	9	0,633

Çizelge 2. 8 incelendiğinde Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları Analiz alt boyutu için 0,783; Anlama alt boyutu için 0,673; Değerlendirme alt boyutu için 0,633 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alfa katsayısından sonra test tekrar test güvenirliğine bakılmıştır. Test tekrar test aynı gruba farklı zamanlarda uygulanan aynı ölçme aracındaki kararlılığın belirlenmesinde kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2018). Bu kapsamda Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu pilot uygulanmasından dört hafta sonra aynı gruba uygulanmıştır. Ancak başlangıçta ulaşılan 354 ebeveynden sadece 150'si araştırmaya katıldığı için test tekrar test yöntemi bu ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerden alınan cevapların normal dağılım sağladığı belirlendiği için Pearson korelasyon analizi ile sonuçlara bakılmıştır. Test tekrar test güvenirliği Çizelge 2.9 da verilmiştir.

Çizelge 2.9. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Test Tekrar Test Sonuçları

Alt boyutlar	1. Uygulama		2. Uygulama		r	p
	X	ss	X	ss		
Analiz	68,15	7,78	69	5,67	.86	.000
Anlama	29,20	6,72	33,20	4,50	.81	.000
Değerlendirme	34,95	4,32	36,80	3,44	.79	.000

Çizelge 2.9' da görüldüğü gibi ölçme aracının ilk uygulanmasından dört hafta sonra uygulanması arasında alt boyutlarda yüksek düzeyde bir ilişki olduğu

belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu test tekrar test yönteminde kararlılığı sağlamıştır.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formun geçerlik ve güvenirlik çalışması tamamlandıktan sonra madde analizi işlemi Mart 2019 tarihinde yapılmıştır. Madde analizi kavramını Büyüköztürk ve arkadaşları (2016), “*Aynı yapıyı, kavramı ölçmeye yönelik ölçme araçlarından elde edilen test puanlarının geçerlik ve güvenirlik analizinden sonra araçta yer alan maddelerin özelliklerinin de betimlenmesi gerekir. Madde özelliklerini incelemeye yönelik analizlere madde analizi denilmektedir. Madde analizlerinde sıklıkla madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği kullanılmaktadır*” şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu kapsamda araştırmada madde analizi yapılmış, ebeveyn formunda yer alan madde güçlüğü ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. Çizelge 2.10’da madde ortalamaları ve madde ayırt edicilik indeksleri sunulmuştur.

Çizelge 2.10. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Madde Ortalamaları ve Madde Ayırt Edicilik İndeks Değerleri

Madde	Madde Ortalamaları	Madde Ayırtıcılık İndeksi (r_{ix})
MOEF1	3,14	0,33
MOEF2	4,07	0,35
MOEF3	3,77	0,33
MOEF4	4,60	0,39
MOEF5	3,65	0,31
MOEF6	4,24	0,34
MOEF7	3,51	0,31
MOEF8	3,15	0,29
MOEF9	4,49	0,29
MOEF10	4,14	0,25
MOEF11	3,40	0,34
MOEF12	2,82	0,47
MOEF13	3,88	0,20
MOEF14	4,32	0,45
MOEF15	4,04	0,27
MOEF16	1,78	0,29

Çizelge 2.10. Devam. Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Madde Ortalamaları ve Madde Ayırt Edicilik İndeks Değerleri

Madde	Madde Ortalamaları	Madde Ayırtıcılık İndeksi (r_{jx})
MOEF17	4,51	0,37
MOEF18	3,53	0,33
MOEF19	3,69	0,35
MOEF20	3,94	0,38
MOEF21	4,49	0,48
MOEF22	3,90	0,44
MOEF23	4,58	0,36
MOEF24	4,40	0,44
MOEF25	3,73	0,34
MOEF26	4,18	0,41
MOEF27	4,45	0,43
MOEF28	4,49	0,47
MOEF29	3,71	0,24
MOEF30	4,52	0,47
MOEF31	2,96	0,49
MOEF32	4,25	0,29
MOEF33	3,90	0,31
MOEF34	4,70	0,43

Çizelge 2.10 da madde ortalamaları ve madde ayırt edicilik indeksleri görülmektedir. Madde ayırt ediciliğinde maddenin almış olduğu değerin ≥ 40 ise maddenin oldukça iyi ayırt edici gücüne sahip olduğu, .30 ile .39 arasında ise maddenin düzeltmeden ölçekte tutulabileceği, .20 ile .29 arasında ise maddelerin düzeltilmesi ve $< .20$ ise maddenin ölçekten çıkarılması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Çizelgeye göre $< .20$ altında madde olmadığı için ölçekten madde çıkarılmamış, .20 ile .29 arasındaki maddeler için ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüyle tekrar düzenleme yapılmıştır. Çizelgeye göre 12, 14, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 30 ve 31. maddelerin diğer maddelere oranla daha yüksek ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu görülmektedir. Bu maddelerin ise, “Bilgisayar oyunlarını çocuğumla birlikte oynarım.”; “Medya araçlarından (televizyon, internet, gazete) verilen olumlu/olumsuz mesajları eleştiririm.”; “Çocuklar çizgi filmlerdeki kişi ve görüntüleri taklit eder.”; “Medya (televizyon, internet) araçlarından verilen mesajlar üzerinde konuşuruz.”; “Medya ve teknolojik araçların çocuğu ödüllendirmek için kullanılması sakıncalıdır.”; “Haberleri çeşitli medya (televizyon,

gazete, internet) kaynaklarından takip edip aralarındaki farkları anlamaya çalışırım.”; “Televizyon, ses ve görüntü özelliklerinden dolayı kolaylıkla bağımlılık yapar.”; “Medyadaki tüketime özendirici öğelerin çocuğumu olumsuz etkilediğini düşünüyorum.”; “Çocukların uzun süre medya/teknolojik araçlarla bir arada olması fiziksel ve psikolojik sağlık sorunu yaşamalarına neden olur.”; “Tablette/cep telefonunda oyunları çocuğumla birlikte oynarım.” olduğu görülmektedir.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu ilk olarak 70 madde olarak hazırlanmış, uzmanlardan gelen dönütler sonucunda yapılan kapsam geçerliliği analizi sonucunda 27 maddenin kapsam geçerlilik oranı .75 altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek için yapılan geçerlilik analizinde 43 madde için öz değeri 1’in üzerinde 14 bileşen olduğu ve bu bileşenlerin toplam varyansa katkılarının %60 olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda açıklanan varyans yüzdelerinde ilk üç bileşenin varyansa önemli katkılar yaptıkları, ancak dördüncü bileşenden sonra bu katkının azaldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durum göz önüne alınarak yapılan analiz sonucunda, faktör yük değerleri .30 un altında olan 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra dik döndürme işlemi yapılmış, birinci faktörün toplam varyansa yaptığı katkı %14,91, ikinci faktör için %7,94 ve üçüncü faktör için %5,62 olarak bulunmuş, üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkının ise %28,38 olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar düzeyinde faktör yük değerleri birinci boyut için 0,615 ile 0,312 arasında, ikinci boyut için 0,638 ile 0,363 arasında, üçüncü boyut için 0,542 ile 0,317 arasında bulunmuştur. Boyutlar arasında ilişki değerlendirildiğinde ise alt boyutların üçünde de pozitif yönde orta ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Bu durum ise ölçeğin alt boyutlar olarak değerlendirilmesini ve toplam puan alınamaması yönünde yoruma gidilmesini neden olmuştur. Yapı geçerliliği işleminden sonra Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun 3 alt boyut, 34 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach Alfa Değerleri ve test tekrar test güvenirliğine bakılmıştır. Yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alfa değerlerinin Anlama alt boyutu için .67, Analiz alt boyutu için .78 ve Değerlendirme alt boyutu için .63 olarak belirlenmiştir. Test tekrar test güvenirliğinde ise Anlama alt

boyutunda .81, Analiz alt boyutunda .86 ve Değerlendirme alt boyutunda .79 olarak belirlenmiştir.

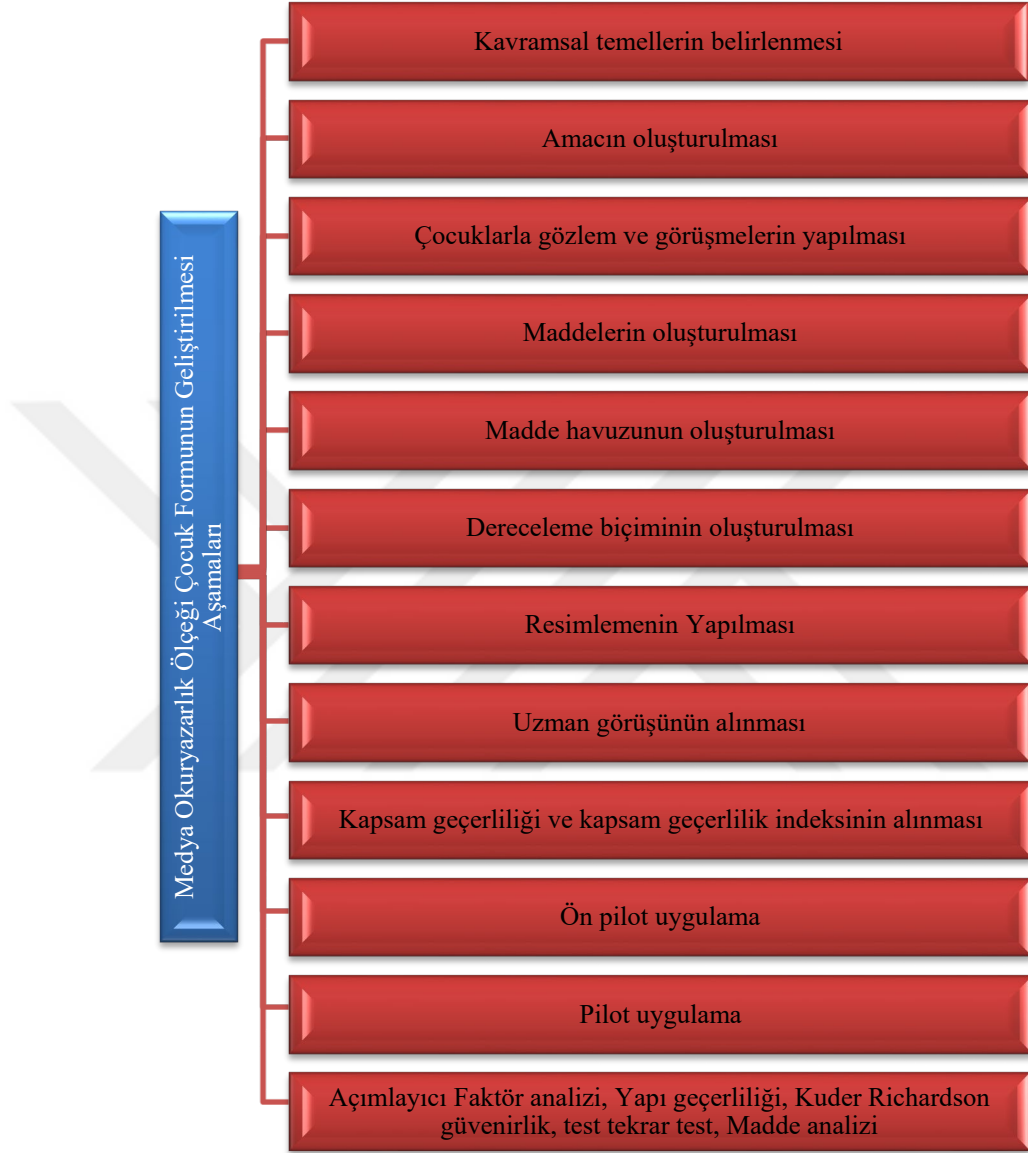
Tüm bu sonuçlar Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Özetle Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu 34 maddeden oluşmakta, 5'li likert tipi şeklinde değerlendirilmekte ve Anlama, Analiz ve Değerlendirme alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Analiz alt boyutu 9, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34; Anlama alt boyutu 1, 7, 10, 12, 16, 18, 19, 31, 33 ve Değerlendirme alt boyutu 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 32 maddelerinden oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 34, en yüksek 170 puan alınmaktadır. Bu doğrultuda ölçekten alınan yüksek puan medya okuryazarlığına ilişkin ebeveynlerin medya okuryazarlıklarının yüksek olduğunu, düşük olması ise medya okuryazarlığının düşük olduğunu bir göstergesidir.

2.3.3. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu

Araştırmada 36- 72 aylık çocukların medya kullanım düzeyi ve medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu geliştirilmiştir (Ek-5). Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu, çocukların medyayı kullanma düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmada ölçeğin geliştirilmesi ile ölçülmek istenen özelliğin yapısının ortaya konulması amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında kuramsal kısımda literatür taraması, ampirik kısımda gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunun geliştirilme aşamaları Şekil 2. 8. de sunulmuştur. Şekil 2. 8. de görüldüğü gibi Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunun geliştirilme sürecinde, kuramsal temel oluşturularak amaç belirlenmiş, çocuklarla görüşme ve gözlemler yapılmış, madde havuzu oluşturularak, resimleme tamamlanmıştır. Uzman görüşüne göre kapsam geçerlilik ve kapsam geçerlilik

indeksleri alınan ölçekte, ön pilot uygulama, pilot uygulama ve istatistiksel analizler tamamlanmıştır.



Şekil 2. 8. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunun Geliştirilme Süreci

Kuramın belirlenmesi: Ölçeğin ölçmek istediği özelliğin sınırlandırılması açısından kuramın belirlenmesi oldukça önemlidir (Boetang ve ark., 2018; DeVellis, 2017). Bu kapsamda da erken çocukluk dönemindeki çocukların medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek için ölçek geliştirilmiştir.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu (36-72 ay) geliştirilirken Bloom'un sınıflandırmasındaki Bilişsel Alandaki Bilgi, Kavrama, Uygulama boyutları, Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramlarından yararlanılmıştır.

Bloom tarafından önerilen sınıflandırmada bilgi düzeyinde olguların, durumların, terimlerin, kuralların, fikirlerin, materyallerin hem tanınması, hem de hatırlanması söz konusuyken; Kavrama düzeyinde konunun değişik sözcüklerle yeniden ifade edilmesi, özetlenmesi ve açıklanmasını içermektedir. Uygulama düzeyinde ise öğrenilen kavramların günlük yaşama transfer edilebilme becerilerini anlatmaktadır (Ergin, 2005). Ancak bu dönem çocuklarının bilişsel gelişim becerileri tam olarak kullanamadıklarını da göstermektedir. Nitekim, Piaget'nin işlem öncesi döneminde, çocuk sınıflandırma, eşleştirme yapabilmektedir. Ancak bu özellik tek bir boyuta göre gerçekleşmektedir. Korunum kavramı gelişmeyen çocuk da, dil gelişimine paralel olarak basit düzeydeki problemleri çözebilmektedir. Bu dönemde odaklanma özelliğine sahip olan çocuk, gelişim özelliğinden dolayı çok sınırlı bilgi ile uğraşmaktadır (Aral, 2011; Aral ve Doğan Keskin, 2018). Yaş dönemlerine göre ayırım yapmayan Vyogotsky ise kuramda, çocuğun bilgiyi yapılandırıldığını, çocuğun gelişiminde sosyal çevrenin önemli rolü olduğunu, öğrenme ile gelişimin önemli hale geldiğini, dilin zihinsel gelişimde büyük bir rol oynadığını belirtmiş, yetişkinlerin çocukların her türlü bilgiyi öğrenmelerinde aktif bir rollerinin olduğunu altını çizmiştir (Didin ve Köksal-Akyol, 2017). Çocuğun ebeveynlerinin davranışlarını rol-model olarak aldıklarını savunan Bandura ise çocuğun ilk olarak etrafında gördüklerine dikkat ettiğini, dikkat ettiklerini aklında tuttuğunu ve zamanı geldiğinde eyleme döktüğünü belirtmektedir (Aslan ve Özgün, 2017).

Amacın belirlenmesi: Ölçme aracının geliştirilmesiyle hedef kitlede nelerin ölçümleneceğinin somutlaştırıldığı amacın belirlenmesi aşamasında (DeVellis, 2017; Erkuş, 2016), çocukların medya kullanım düzeyleri ve medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Maddelerin oluşturulması: Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu geliştirilirken, ilgili literatürün taranması yanında gözlem ve görüşme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Gözlem ve görüşmelere dahil edilen çocuklar, anneleri ve çocuklara uygulanan işlemler hakkında bilgi aşağıda verilmiştir.

Gözlem: Ölçme aracında yer alacak maddelerin belirlenmesi için çocuklarla sınıf ortamında yapılandırılmamış ve yapılandırılmış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışmaya Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bağımsız anaokullarından altısına 2017-2018 eğitim -öğretim yılında devam eden çocuklar ve anneleri dahil edilmiştir. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, çocuklarıyla daha fazla birlikte zaman geçirdikleri varsayımına dayanarak 636 anne ve çocukları araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen çocukların %67,9'unun erkek, %32,1'inin kız, %47,6'sının beş, %32,4'ünün altı, %15,9'unun dört ve %4,1'inin üç yaşında olduğu belirlenmiştir. Çocukların annelerinin %53,8'i 31-35, %16,4'ü 36-40, %16'sı 26-30, %13,8'i 41 ve üstü yaş grubunda olup, %47,8'i üniversite, %24,2'si lise, %13,7'si ortaokul, %10,2'si ilkokul, %4,1'i lisansüstü eğitim mezunudur.

Ölçme aracında yer alacak maddelerin belirlenmesi amacıyla yapılandırılmamış ve yapılandırılmış gözlemler için formlar ile birlikte Duman (2010) tarafından hazırlanan oyun davranış kategorileri formu kullanılmıştır.

Yapılandırılmamış Gözlem Formu: Çocukların medya araçlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen Yapılandırılmamış Gözlem Formu çocukların serbest zaman etkinliği, kahvaltı etkinliği ve oyun etkinliğinde gözlemlenmesi ile ilgili bilgilerin işlendiği bir formdur. Form alan uzmanlarının (Çocuk gelişimi alanında 3 öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirme alanında 1 doçent) görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Formda, oyunlarında medya araçlarına yer verip vermemesi, medya araçlarına yer veriyorsa ne kadar sıklıkta yer verdiği, oyunlarında medya karakterlerini kullanıp kullanmadığı, izledikleri medya iletilerini oyunlarında

kullanma durumu ve dinledikleri medya iletilerini oyunlarında kullanıp kullanmama durumlarına yönelik sorular yer almaktadır.

Yapılandırılmış Gözlem Formu: Sınıfa getirilen ve sınıfta bulunan medya araçlarına yönelik çocukların tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve alan uzmanlarının (Çocuk gelişimi alanında 1 profesör, 2 öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirme alanında 1 doçent) görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Formda, çocuğun sınıfa getirilen ve farklı köşelere yerleştirilen medya araçlarına ne oranda ilgisinin olduğu, medya araçlarını inceleyip incelemedikleri, medya araçlarının nasıl açılıp kapatılacağını bilip bilmediklerini, gazete, dergideki yazı ve resimleri inceleyip incelemedikleri, reklam ile çizgi filmi ayırıp ayıramadıklarına yönelik sorular bulunmaktadır.

Oyun davranış kategorileri formu: Etkinliklerin gözlemlenmesi sırasında Duman (2010) tarafından hazırlanan oyun davranış kategorileri kendi içinde farklı bölümlere ayrılan, her bölümde çocuğun davranışlarının gözlenmesini içeren formdur. Bu bölümler; oyun alanı (yapı-inşa, mutfak, su masası, evcilik, kitap, sembolik, sanat ve fen); oyuncaklar (yapı- inşa, mutfak malzemeleri, oyuncak hayvanlar, top, oyuncak insanlar, sanat materyalleri, kıyafetler, kitaplar, manipülatif oyuncaklar, arabalar, tablo/kart oyuncakları ve su masası materyalleri); oyun türü (drama, yapı- inşa, manipülatif oyun, hareketli oyun, pasif oyun, duysal oyun, yapılandırılmış tablo/kart oyunları, yapılandırılmamış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri ve itiş- kakış oyunları); oyun dışı davranışlar (seyirci, geçiş, olgun olmayan tutum) ve oyun davranış özellikleri bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmada oyun alanında yapı- inşa, evcilik ve sembolik oyundaki davranışlar, oyuncaklar yapı-inşa oyuncakları, manipülatif oyuncaklar, oyun türünde drama, hareketli ve pasif oyunlar, oyun dışı davranışlarda seyirci ve geçiş davranışları gözlenmiştir. Etkinlikler sırasında çocuklar küçük grup etkinliklerinde gözlenmiş, gözlem notları alınmış ve gözlem formları doldurulmuştur.

Okullardaki gözlemler 1 Nisan 2018- 5 Haziran 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. 1 Nisan 2018 tarihinde başlanan gözlemler her gün 08.30-10.30 ve

12.30-17.30 saatleri arasında günde dokuz saat olarak gerçekleştirilmiştir. Yarım gün eğitim veren üç anaokulunda sabahçı olan üç sınıf, öğleden sonra eğitim veren üç sınıf, tam gün eğitim veren üç anaokulunda üç tam gün sınıfı olmak üzere toplam altı bağımsız anaokulundan dokuz sınıftaki çocuklar gözlenmiştir. Gözlemlerde çocukların oyunlarında medya araçlarından nasıl yararlandıkları, medya araçları tarafından verilen iletileri iletişimlerinde ve oyunlarında kullanıp kullanmadıkları gözlenmiştir.

Gözlemler serbest oyun zamanı ve kahvaltı etkinliklerinde herhangi bir müdahalede bulunulmadan 66 gün sürmüş, yarım gün eğitim uygulayan anaokullarındaki her bir sınıfta sekiz gün, tam gün eğitim uygulayan anaokullarında her bir sınıfta on dört gün gözlem yapılmıştır. Gözlemler yarım gün eğitim uygulayan anaokullarında sabahçı grup için 08.30-10.00, öğlenci grup için 12.30-15.00; tam gün eğitim uygulayan anaokulları için 08.30-10.00 ve 16.00- 17.30 saatleri arasında yapılmıştır.

Yapılandırılmamış gözlemlerden sonra sınıfa medya araçları getirilmiş, sınıfın farklı köşelerine yerleştirilen medya araçlarına çocukların dokunması, onları incelemesi sağlanmış ve Yapılandırılmış Gözlem Formuna çocukların davranışları not edilmiştir. Verilerin analizinde Yapılandırılmamış Gözlem Formuna kaydedilen davranışlar ile ilgili kategori ve alt kategorilerden oluşan İçerik Analiz Formu oluşturulmuş, oluşturulan İçerik Analiz Formu için uzman görüşü alınmış, alınan görüşe göre düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlardan alınan cevaplarda her bir kategori için bir alt kategori oluşturulması ve bazı alt kategorilerin birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda yapılandırılmamış gözlemler için oluşturulan içerik analiz formunda çocukların medya araçlarını oyunlarında ve konuşmalarında ve medya iletilerinden izlediklerini ve dinlediklerini oyunlarında kullanıp kullanmadıkları, medya karakterlerine oyunlarında yer verip vermediklerine yönelik kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur.

Yapılandırılmış gözlem formunda çocukların davranışı göstermeleri durumu 1 puan, göstermeme durumu 0 puan olarak değerlendirilmiş ve gözlem formuna kayıt

edilmiştir. Tüm çocukların davranışları Haziran 2018 tarihinde kayıt altına alındıktan sonra gözlemlere yönelik frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Çocuklarla yapılan Yapılandırılmamış Gözlemlere ait içerik analiz tablosu Çizelge 2.11. de yer verilmiştir.

Çizelge 2.11. Çocuklarla Yapılan Yapılandırılmamış Gözlemlere Ait İçerik Analiz Sonuçları

Kategori	Alt kategori
Oyunlarda medya araçları	Medya araçlarına oyunlarında yer verme Oyunlarında medya araçları hakkında konuşma Oyunlarda medya karakterleri
Medya iletileri hakkında konuşma	İzledikleri medya iletilerini oyunlarında kullanma Dinledikleri medya iletilerini oyunlarında kullanma

Çizelge 2.11’de çocuklara yönelik yapılan yapılandırılmamış gözlemler sonucunda çocukların en fazla medya araçlarına yönelik oyun kurdukları (n=456), medya araçlarını oyunlarında kullandıkları (n=258), izlemiş/dinlemiş oldukları medya iletileri hakkında konuştukları (n=159) ve karakterlere oyunlarında yer verdikleri (n=147) görülmüştür. Çocukların vermiş oldukları cevaplar Ç₁, Ç₂, Ç₃, Ç₆₃₆ şeklinde kodlanarak verilmiştir. Çocuklardan Ç₂ “*Tamam Legolar telefon olsun. Ben sana telefon edeyim*” ifadesi ile medya araçlarına serbest oyun saatinde yer verdiğini göstermiştir. Kahvaltı etkinliğinde ise Ç₈₉ “*Öğretmenim, yoğurt yiyemeyiz. Çünkü Reis (televizyondaki dizi kahramanı) yoğurt yememizi yasakladı*” ifadesini kullandığı görülmüştür.

Çocuklarla yapılandırılmış gözlem ise sınıfa getirilen medya araçlarıyla yapılmıştır. Sınıfa medya araçları getirilmiş ve çocukların medya araçlarına yönelik etkileşimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıfın farklı köşelerine, tablet, bilgisayar, cep telefonu, gazete, dergi, bilgisayar yerleştirilmiştir. Çocuklar kahvaltı etkinliğinden sonra sınıfa geldiklerinde medya araçlarıyla karşılaşmışlardır. Burada öğretmen ve araştırmacı çocuklara müdahalede bulunmamış, araştırmacı çocukların hangi medya araçlarını kullandıklarını gözlemleyerek gözlem formuna kaydetmiştir.

Daha sonra çocukların bu medya araçlarının nasıl açılıp kapatıldığını bilip bilmedikleri, gazete ve dergideki yazı, resimleri ayırıp ayıramadıkları, çizgi film ve reklamı ayırıp ayıramadıklarına yönelik sorular yöneltilmiş ancak müdahalede bulunulmamış ve çocukların davranışları gözlem formuna kaydedilmiştir.

Çocuklarla yapılan yapılandırılmış gözlem sonuçları incelendiğinde, çocuklar sınıfa getirilen tablete (%99,5) ve cep telefonuna (%99,1) çok büyük ilgi gösterirken, gazeteye %45,1 ve dergiye %54,1 oranında ilgi göstermişlerdir. Çocukların %81,6'sı bilgisayarı, %98,4'ü tableti, %98,1'i cep telefonunu, %61'i gazeteyi, %66,7'si dergiyi incelemişlerdir. Çocukların %54,1'i tableti, %23,4'ü cep telefonunu, %35,2'si bilgisayarı açıp kapamada sorun yaşamamıştır. Çocukların %73,4'ü tablette, %53'ü cep telefonunda izlediği filmi/oyndığı oyunu söylerken, %80,7'si gazete ve dergideki yazı, resim ve reklamı ayırt edebilmiştir, %32,2'si de reklam ile çizgi filmi birbirinden ayırt edebilmiştir. Tüm bu sonuçlar ise çocukların medya araçlarına olan ilgilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Görüşme: Ölçme aracında yer alacak maddelerin belirlenmesi için çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Çocukların medya araçlarını kullanıp kullanmama ve ne oranda kullandıklarını belirlemek amacıyla 2017- 2018 eğitim öğretim döneminde Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bağımsız anaokullarından altısına devam eden 36-72 aylık çocuklarla görüşülmüştür. Bu kapsamda 636 çocukla görüşme Mayıs 2018- Haziran 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görüşülen çocukların %67,9'u erkek, %32,1'i kız; %48'i beş, %31,9'u altı, %16,1'i dört ve %4,1'i üç yaş grubundadır. Araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan medya araçlarını ne sıklıkta kullandıkları, günde ne kadar kullandıkları, kendilerine ait medya aracının olup olmadığı, bu medya araçlarında ne yaptıkları gibi sorular yer almıştır. Araştırmacı bu formu her çocukla birebir doldurmuştur. Çocuklarla yapılan görüşme sonuçları incelendiğinde, çocukların ebeveynlerinin %99,4'ünün cep telefonu bulunmakta, çocukların %64,3'ü cep telefonu ile oyun oynamaktadır. Oyun oynayan çocukların %19,8'i oyunu her gün oynamakta, %87,4'ü cep telefonu ile çizgi film izlemektedir. Çizgi filmi izleyen çocukların %29,4'ü her gün çizgi film izlemekte, %62,9'u cep telefonu ile oyun oynamayı daha

fazla tercih etmektedir. Çocukların %61,9'unun anne-babasının tableti, %18,9'unun ise kendisine ait tableti bulunmaktadır. Çocukların %34,6'sı anne-babasından tablet/bilgisayarını istemekte, %43,9'u tablet/bilgisayarla resim çizmektedir. Çocukların %31,4'ü yemek yerken televizyon izlerken, %53,5'i okuldan sonra akşama kadar, %37,6'sı sabah kalkıp okula gidene kadar televizyon izlemektedir. Bu sonuçlar yapılandırılmış gözlemleri desteklemekte, çocukların medya araçlarını yoğun bir şekilde kullandığını göstermektedir.

Madde havuzunun oluşturulması: Sınıf ortamında yapılan yapılandırılmamış ve yapılandırılmış gözlemler ile çocuklarla görüşmeler sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu ölçülmek istenilen özelliği tanımlamak amacıyla ölçülecek özelliğe yönelik maddelerin bir araya getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (DeVellis, 2016). Bu kapsamda ilk olarak görsellerden oluşan 25 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasından sonra maddeler ressam tarafından resimlendirilmiştir.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda hedef kitle erken çocukluk dönemindeki çocuklar olduğu için **Ölçme (derecelendirme) biçiminin** alan uzmanlarının (Çocuk gelişimi alanında 5, ölçme ve değerlendirme alanında 2, medya okuryazarlığı alanında 2) görüşleri doğrultusunda ikili derecelendirme şeklinde olmasına karar verilmiştir. Formdaki sorulara, doğru cevap verilmesi 1 puanla; sorulara, yanlış cevap verilmesi ya da cevap verilmemesi ise 0 puanla değerlendirilmiştir.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna Yönelik Geçerlik Çalışması

Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu geçerliliğine yönelik, kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği incelenmiştir.

Kapsam Geçerliliği: Uzman görüşlerine göre, ölçeğin kapsam geçerliliği incelenmiştir. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda yer alan 25 maddenin, medya kullanım düzeyi ile medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere form,

çocuk gelişimi alanında beş, ölçme ve değerlendirme alanında iki ve medya okuryazarlığı alanında iki olmak üzere toplam dokuz öğretim üyesinin görüşüne Aralık 2018 tarihinde sunulmuştur. Uzman görüşüne sunulan maddeler için tek tek kapsam geçerliliği oranı Ocak 2019 tarihinde hesaplanmıştır. Uzman sayısının dokuz olması nedeniyle anlamlılık düzeyi 0,75 olarak alınmıştır (Yurdugül, 2005). Çizelge 2.12 de uzman görüşü alınan Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna ait kapsam geçerlilik oranları görülmektedir.

Çizelge 2.12. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna Ait Kapsam Geçerlilik Oranları(KMO)

Madde	Amaca Uygunluk			Anlaşılrlık			Resimlerin Uygunluğu			Resimlerin Anlaşılrlığı			KGO (İlk sonuç)	KGO (Sonuç)
	UD	KU	U	UD	KU	U	UD	KU	U	UD	KU	U		
Madde1	3	1	5	3	1	5	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde2	0	1	8	0	1	8	0	1	8	0	1	8	0,88	1,00
Madde3	3	1	5	3	1	5	3	1	5	3	1	5	0,55	0,66
Madde4	0	2	7	0	2	7	0	2	7	0	2	7	0,77	1,00
Madde5	0	1	8	0	1	8	0	1	8	0	1	8	0,88	1,00
Madde6	0	3	6	0	3	6	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde7	0	4	5	0	4	5	0	4	5	0	4	5	0,55	1,00
Madde8	0	2	7	0	2	7	0	2	7	0	2	7	0,77	1,00
Madde9	0	3	6	0	3	6	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde10	0	2	7	0	2	7	0	2	7	0	2	7	0,77	1,00
Madde11	0	2	7	0	2	7	0	2	7	0	2	7	0,77	1,00
Madde12	0	4	5	0	4	5	0	4	5	0	4	5	0,55	1,00
Madde13	3	2	4	3	2	4	3	2	4	3	2	4	0,44	0,66
Madde14	0	1	8	0	1	8	0	1	8	0	1	8	0,88	1,00
Madde15	0	0	9	0	0	9	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde16	3	0	6	3	0	6	3	0	6	3	0	6	0,66	0,66
Madde17	4	1	4	4	1	4	4	1	4	4	1	4	0,44	0,55
Madde18	0	1	8	0	1	8	0	1	8	0	1	8	0,88	1,00
Madde19	0	1	8	0	1	8	0	1	8	0	1	8	0,88	1,00
Madde20	0	2	7	0	2	7	0	2	7	0	2	7	0,77	1,00
Madde21	0	3	6	0	3	6	0	3	6	0	3	6	0,66	1,00
Madde22	3	0	6	3	0	6	3	0	6	3	0	6	0,66	0,66
Madde23	0	0	9	0	0	9	0	0	9	0	0	9	1,00	1,00
Madde 24	3	2	4	3	2	4	3	2	4	3	2	4	0,44	0,66
Madde 25	4	1	4	4	1	4	4	1	4	4	1	4	0,44	0,55

UD: Uygun Değil, KU: Kısmen Uygun, U: Uygun

Çizelge 2.12. de de görüldüğü gibi kapsam geçerliliği 25 madde üzerinden gerçekleştirilmiş, maddelerden 1, 3, 13, 16, 17, 22, 24, 25. maddelerin kapsam

geçerliliği oranı 0,75'den küçük olduğu için, ölçeğin dışında kalmasına karar verilmiştir. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formundan sekiz madde çıkarılmış, geriye kalan 17 maddenin kapsam geçerliliğinin ve kapsam geçerlilik indeksinin +1 olduğu belirlenmiştir.

Ön pilot uygulama: Anlaşılamayan soruların tekrar düzenlenmesi, cevaplama süresi ve soruların dağılımını kontrol etmek amacıyla pilot uygulamadan önce uygulanan ön pilot çalışmada (Büyüköztürk ve ark., 2016) 30 çocukla çalışılmıştır. Ön pilot uygulamanın pilot uygulamadan farklı olması amacıyla, ön pilot uygulama Çankırı il merkezinde özel bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Özel okul müdürüne çocukların medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapıldığı ve çocuklara birtakım resimler gösterileceği söylenmiş, okul müdürü aracılığıyla ebeveynlere ulaşılmış ve ebeveynlerden de onam alındıktan sonra çocuklara araştırmacı ölçme aracını Şubat 2019 tarihinde yüz yüze uygulamıştır. Üç yaş grubundan 5 kız, 5 erkek; dört yaş grubundan 5 kız, 5 erkek ve beş yaş grubundan 5 kız, 5 erkek çocukla ön pilot uygulama yapılmıştır. Cevaplama süresi, üç yaş grubundaki kız çocuklar için 11 dk., erkek çocuklar için 10 dk.; dört yaş grubundaki kız çocuklar için 9 dk., erkek çocuklar için 10 dk.; beş yaş grubundaki kız çocuklar için 10 dk., erkek çocuklar için 9 dk. olarak hesaplanmıştır. Sorularda anlaşılmayan bir nokta bulunmamıştır.

Pilot çalışma: Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunun pilot çalışması; 2018-2019 eğitim öğrenim döneminde Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden, ailelerinden onam alınan, 36-72 aylık 389 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya dahil edilen çocukların %53,2'si kız, %46,8'i erkek olup; çocukların %42,9'u dört, %42,7'si beş, %14,4'ü üç yaş grubundadır. Çocukların annelerinin %40,1'i lise, %23,4'ü ortaokul, %21,3'ü üniversite, %8,7'si ilkokul, %6,4'ü lisansüstü öğrenime sahipken; babalarının %36,5'i lise, %32,1'i üniversite, %16,2'si ortaokul, %10'u lisansüstü, %5,1'i ilkokul öğrenim düzeyine sahiptir. Çocukların %48,3'ü 6 ay-1 yıl, %24,7'si 6 aydan az, %20,6'sı 1 yıl 6 ay-2 yıl, %5,9'u 2 yıl 6 ay- 3 yıl ve %0,5'i 3 yıl 6 ay ve üzeri süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Pilot çalışmanın verilerini toplamak için Çankırı İl

Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan 6 bağımsız anaokuluna ziyaret gerçekleştirilerek, okul müdürlerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Okullar aracılığıyla ailelere ulaşılmış ve ailelerinden onam alınan çocuklarla tanışılmıştır. Çocuklarla bir gün vakit geçirildikten sonra, öğretmenlerin belirlediği alanda çocuklara yüz yüze ölçme aracıyla yer alan sorular Mart 2019 tarihinde çocuklara yöneltilmiş ve çocukların cevapları kaydedilmiştir.

Yapı Geçerliliği: Uygulama kapsamında çalışmaya dahil edilen 389 çocuğa ait veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Nisan 2019- Haziran 2019 tarihlerinde gerçekleştirilmiş, ancak ölçek geliştirildiği için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmamıştır (Büyüköztürk ve ark., 2016; Büyüköztürk, 2018; Seçer, 2017). Ölçekteki 17 adet görsel çocuklara gösterilmiş ve sorular sorulmuştur. Çocuk görselle ilgili soruya doğru cevap vermiş ise “1”, yanlış cevap vermiş ya da cevap verememiş ise “0” puan almıştır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Bu doğrultuda ölçekten alınan yüksek puan medya okuryazarlığına ilişkin farkındalığın yüksek olduğunu, düşük olması ise farkındalığın düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin (17 maddeden ve 0-1 puanlanan) faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi, LISREL paket programı ile incelenmiş ve polikorik korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğe ait Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı 0,735 ve Barlett Küresellik testi de istatistiksel olarak anlamlı ($\chi^2=1275,0$; $sd=136$; $p<0.01$) bulunmuştur. Bu değerler, değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu yani verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analiz sonucunda 17 madde için madde öz değeri 1'in üzerinde 6 madde olduğu görülmüştür. Ancak ilk faktör tek başına toplam değişkenliğin %21,37'sini açıklamaktadır. Analizde belirlenen 6 önemli madde toplam varyansın %68,11'ini açıklamaktadır. Analiz sonucunda öz değeri 1'den büyük 6 madde için açıklanan toplam varyans tablosu Çizelge 2.13'de verilmiştir.

Çizelge 2.13. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Açıklanan Toplam Varyans

Faktörler	Faktör öz değerleri	Açıklanan varyans	Toplam varyans
1	3,6330	0,2137	21,371
2	2,2066	0,1298	34,351
3	1,7108	0,1006	44,415
4	1,5135	0,0890	53,318
5	1,3983	0,0822	61,544
6	1,1015	0,0647	68,011

Çizelge 2.13’de Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna ilişkin açıklanan toplam varyans görülmektedir. Faktör analizinde başlangıçta öz değeri 1 ve 1’den büyük faktörler önemli faktör olarak alınmaktadır. Analize temel alınan 17 madde için öz değeri 1’in üzerinde 6 madde olduğu görülmüştür. Geliştirilen ölçme aracında, faktör sayısında dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, belirlenen teorik yapının beklenen faktör sayısı ile uyumlu olmasıdır. Açıklanan varyans ve ölçeğin teorik yapısı dikkate alınarak ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği sonucuna varılmıştır. Tek boyut ve 17 madde üzerinden analiz tekrar yapılmıştır. Maddeler faktör yük değerleri 0,30’un altında olup olmama ve binişiklik durumları dikkate alınarak değerlendirilmiş ve 7 maddenin (6, 7, 9, 10, 11, 12 ve 16) hiyerarşik olarak analiz dışında bırakılmasına karar verilmiştir.

Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle arasındaki ilişkiyi açıklayan bir katsayı olup Faktörleri açıklayan faktör yüklerinin yüksek olması beklenmekte, bu değer de ilgili maddelerin belirlenmek istenen özelliği ne derece ölçtüğünü göstermektedir. Genel olarak 0,60 ve üstü yük değeri yüksek; 0,30- 0,59 arası yük değeri orta düzeyde yük değeri olarak tanımlanır (Çokluk ve ark., 2014). Faktör yük değeri doğrultusunda Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda 10 madde kalmış, bu maddelerle gerçekleştirilen analiz sonucunda faktörün toplam varyansının %43,25’ini açıkladığı belirlenmiştir. Faktör yüklerinin gösterimi için Faktör Deseni kullanılmakta, ölçekle ilgili faktör yük değerlerine yönelik Faktör Deseni Çizelge 2.14’de verilmiştir.

Çizelge 2.14. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu Faktör Deseni

Madde No	Faktör yükleri
MOCF1	,458
MOCF2	,615
MOCF3	,567
MOCF4	,768
MOCF5	,676
MOCF8	,447
MOCF13	,617
MOCF14	,565
MOCF15	,481
MOCF17	,836

Çizelge 2.14’de Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna ait faktör deseni incelendiğinde faktör yük değerlerinin 0,836 ile 0,447 arasında değiştiği görülmektedir.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu Güvenirlik Analizi Sonuçları

Araştırmada Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu için iç tutarlılık anlamında güvenirlilik katsayısı 389 çocuk üzerinden KR-20 katsayısı ve test tekrar test yöntemleriyle Nisan 2019- Haziran 2019 tarihlerinde hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan 10 madde için güvenirlilik katsayısı 0, 727 olarak bulunmuştur.

Ölçme aracının ilk uygulanmasından dört hafta sonra aynı çocuklara ölçme aracı tekrar uygulanmıştır. Birinci ve ikinci uygulamadan elde edilen sonuçlar için test tekrar test yöntemiyle güvenilirliğe bakılmıştır. Test tekrar test güvenilirliğine yönelik bilgiler Çizelge 2.15 de sunulmuştur.

Çizelge 2.15. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Test Tekrar Test Sonuçları

Çocuk Formu	1. Uygulama		2. Uygulama		r	p
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss		
Toplam	6	3,25	7,65	2,77	.70	.001

Çizelge 2. 15 incelendiğinde ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu test tekrar test yönteminde kararlı bir yapı göstermiştir.

Madde analizi aşaması: Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra madde analizi de yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle ilişkilerini belirlemek amacıyla yapılan madde analizi kapsamında, Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda madde analizi çalışmaları Haziran 2019 tarihinde yapılmıştır. Madde analizi farklı yöntemlerle yapılabilmektedir. Bunlardan biri madde güçlüğü, diğeri ise madde ayıricılık indeksidir. Madde analizi kapsamında, madde güçlüğü ve madde ayıricılık indeksleri hesaplanmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2016). **Madde güçlüğü;** bir maddenin güçlüğü o maddeye doğru cevap veren sayısının, testi alanların sayısına oranıdır. Madde güçlüğü katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır ve 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşır, 0'a yaklaştıkça ise zorlaşır. Madde güçlüğü genellikle p harfi ile gösterilir (Turgut ve Baykul, 2012). **Madde ayıricılık gücü** ise Maddenin ilgili davranışa sahip olanla olmayanı ne ölçüde ayırdığını gösterir. Ayırma, maddenin ölçülmek istenen değişkeni ya da davranışı ölçüp ölçmediği ile ilgili olduğundan bu katsayıya madde geçerliği de denir.

Madde ayıricılık gücü katsayısının hesaplanmasında sıklıkla kullanılan bir yöntem, test puanlarına göre %27'lik alt ve üst grupların ilgili maddeye doğru cevap verme oranları arasındaki farkın incelenmesidir. Madde ayıricılık gücü genellikle r_{jx} ile gösterilir (Turgut ve Baykul, 2012). Madde ayıricılık gücü indeksi -1 ile +1 arasında değişebilir. Ayırt etme gücü + olan maddeler, pozitif ayırt edici maddelerdir ve üst gruptaki kişilerin sorulara daha fazla doğru cevap verdiğini gösterir. Ayırt etme indeksinin olduğu maddeler ise alt grupta daha çok doğru cevaplanmıştır ve negatif ayırt edicidir. Bir maddenin amacına hizmet edebilmesi için mümkün olduğunda üst gruptakiler tarafından doğru cevaplanması istenir. Bu nedenle ayıricılık gücü indeksi +1'e yaklaştıkça maddenin ayıricılık gücü artar. Bu amaçla çalışmaya katılanların sayısının %27'si hesaplanır. Sıralanmış toplam test puanlarına göre en yüksek puan alandan en düşüğe doğru grubun %27'si üst grubu oluşturmak

üzere alınır. Aynı işlem en düşük puandan en yükseğe doğru yapılarak % 27'lik alt grup belirlenir. Üst grupta doğru cevap veren kişi sayısının üst gruptaki kişi sayısına oranından, alt gruptaki doğru cevap verenlerin alt gruptaki kişi sayısına oranı çıkarılarak madde ayıricılık gücü indeksi hesaplanır. Madde güçlük ve madde ayıricılık gücü indeksleri Çizelge 2.16'da verilmiştir.

Çizelge 2.16. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu Madde Güçlüğü ve Madde Ayıricılık Gücü İndeks Değerleri

Maddeler	Madde güçlüğü (p)	Madde ayıricılık gücü (r_{jx})
1	0,61	0,61
2	0,29	0,62
3	0,75	0,55
4	0,28	0,63
5	0,57	0,80
6	0,93	0,18
7	0,12	0,33
8	0,18	0,42
9	0,69	0,57
10	0,15	0,45

Çizelge 2.16' da Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna ait maddelerin güçlükleri incelendiğinde, çocuklara en kolay gelen maddenin 9. Madde ($p=0,93$) olduğu görülmektedir. Buna göre tüm grubun %93'ü bu maddeyi doğru cevaplamıştır. Gruba en zor gelen madde ise 7. Maddedir. Grubun %12'si bu soruya doğru cevap vermiştir. Madde ayıricılık gücü indeksleri incelendiğinde ise ayırt etme gücü indeksi 0,40 ve üzerinde olan 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 ve 10. Maddelerin yüksek ayırt etme gücüne; 7. maddenin orta düzeyde ayırt etme gücüne sahip olduğu görülmektedir. Ayırt edicilik gücü 0,18 olan 6. madde ise diğerlerine göre görece daha düşük bir ayıricılık gücüne sahiptir.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu, 25 madde şeklinde oluşturulmuş, resimleri ressam tarafından resimlenmiş bir ölçme aracı olup, çocukların medya kullanım düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Oluşturulan 25 maddelik ölçek uzman görüşüne gönderilmiş, uzman

görüşünden sonra sekiz madde (1, 3, 13, 16, 17, 22, 24, 25) kapsam geçerlilik oranı .75 altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçme aracında ilk olarak yapı geçerliliği ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk yapılan analizde öz değeri 1'in üzerinde olan 6 madde bulunmakla birlikte, ilk faktörün toplam varyansın %21,37'sini açıkladığı görülmüştür. Açıklanan varyansa göre ölçme aracının tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Tek boyut ve 17 madde üzerinden yapılan analizde maddeler faktör yük değerleri açısından tekrar incelenmiştir. Bu durumda faktör yük değeri .30'un altında olan 7 maddenin ölçek dışında kalmasına karar verilmiştir.

Sonuç olarak 10 madde üzerinden yapılan analiz sonucunda, bu maddelerin toplam varyansın %43,25'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu için Kuder Richardson 20 ve test tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. Elde edilen analiz sonucunda, ölçeğin Kuder Richardson 20 güvenilirliği .73, olarak test tekrar test sonucunda ise .70 olarak belirlenmiştir. Geçerliliği ve güvenilir olduğu kanıtlanan Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu 10 maddeden ve tek boyuttan oluşmakta, 0-1 arasında puanlanmaktadır. Resimli ölçme aracı çocuklarla bireysel uygulanmakta, görseller çocuklara gösterilerek soru sorulmakta, çocukların cevapları kaydedilmektedir. Ölçekteki hiçbir soruya doğru cevap verilmemesi durumunda alınabilecek puan 0, en yüksek puan ise 10'dur. Düşük puan çocuğun medya okuryazarlık düzeyinin düşük, yüksek puan ise medya okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2.3.4.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulanan program ile ilgili ebeveyn ve çocuklarda olan değişimlerin neler olduğunu, eğitim programının eksik ve güçlü yönlerini, eğitim programında kullanılan yöntem ve materyallerinin etkililiğini ve eğitim programının değerlendirilmesinde ebeveynlerin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan formdur. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek-6) araştırmacı tarafından hazırlanmış alanında uzman 6 öğretim üyesinin (çocuk gelişimi alanında 5, ölçme ve

değerlendirme alanında 2) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre kapsam geçerlilikleri hesaplanmış, uzman sayısının 7 olmasından dolayı .99 altında olan maddeler formdan çıkarılmış, diğer maddeler ise soruların dağılımı ve ifade yönünden düzenlenmiştir.

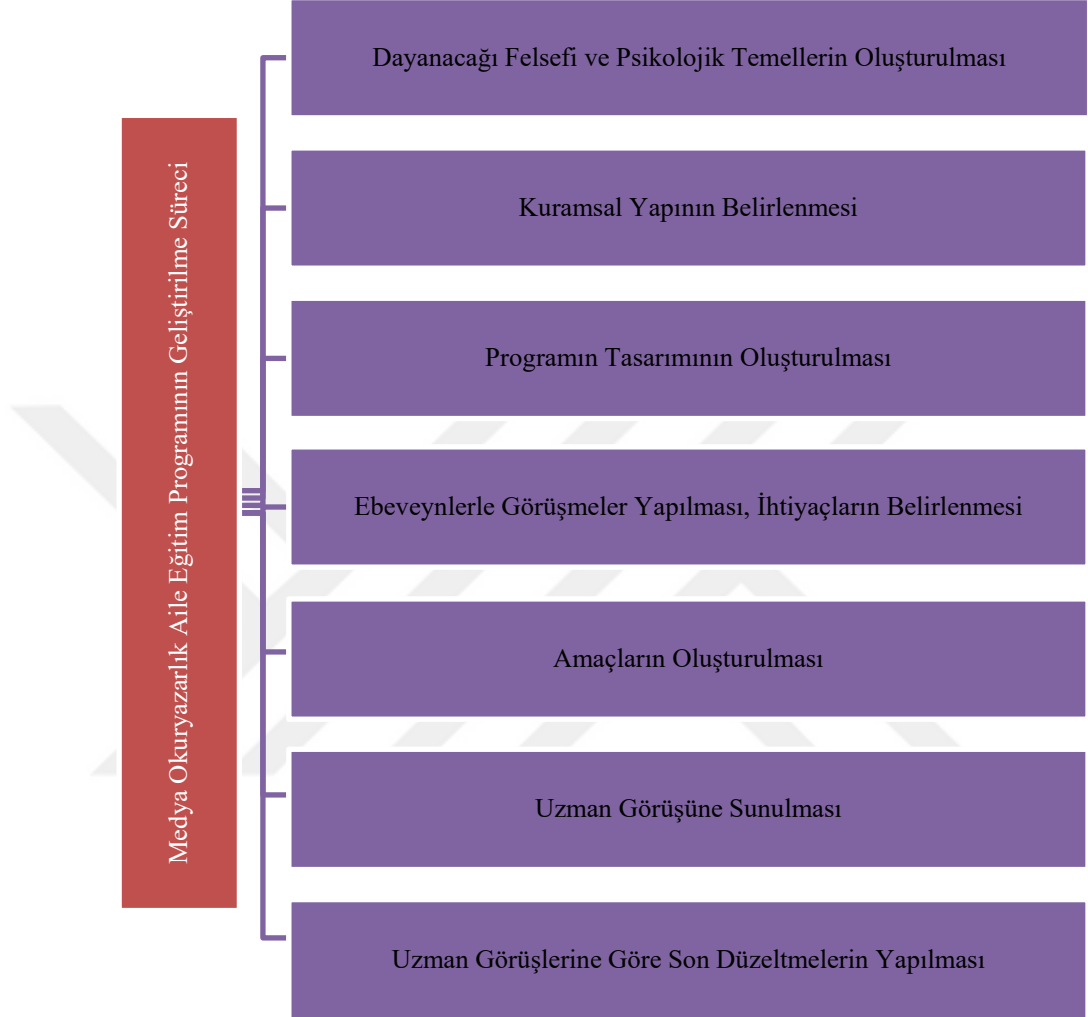
2.4. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı

Annelerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve medya okuryazarlık seviyelerini arttırmada deneysel desenlerin kullanılmasının amaçlandığı programda “Medya Okuryazarlık Aile Eğitimi Programı” hazırlanmıştır. Medya, günümüzde insanlar üzerinde oldukça önemli olan güçler arasında olmakla birlikte sunduğu iletiler insanlar üzerinde istenmeyen etkilere de neden olabilmektedir. Üstelik bu etkiler gelişim alanlarının olgunlaşmamışlığı nedeniyle çocukları daha fazla derinden etkileyebilmektedir (Diergarten ve ark., 2017). Çocukların bu iletilerden olumsuz yönde etkilenmemesi için en büyük sorumluluk ise rol-model olarak aldıkları ebeveynlerine düşmektedir (Lepicnik- Vodopivec, 2011). Çocukların medya iletilerine karşı bilinçlendirilebilmeleri için öncelikle anne ve babaların bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu bilincin oluşturulabilmesi için ebeveynlere yönelik eğitim programlarına ihtiyaç bulunmaktadır (Ertürk ve Gül, 2006; Gündüz- Kalan, 2010). Bu ihtiyaçlar doğrultusunda Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programına anneler dahil edilmiştir.

2.4.1. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Geliştirilme Süreci

Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı geliştirilirken medya, medyanın etkileri, medya okuryazarlık ve aile eğitim programları hakkında literatür taraması ve annelerin ihtiyaçlarını belirlemek için görüşme yapılmıştır. Medya Okuryazarlığı ve Aile Eğitim Programları hakkında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2011) tarafından hazırlanan “Aile Eğitim Programı” ile “Medya Alanı Eğitici Materyal

Kılavuzu” programlarından da yararlanılmıştır. Programın geliştirilme sürecine Şekil 2.9. da yer verilmiş ve şekilde yer alan aşamalar aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 2.9.Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Geliştirilme Süreci

Şekil 2.9’da da görüldüğü gibi ilk olarak programın dayandığı felsefi ve psikolojik temeller belirlenmiş, kuramsal yapı oluşturulmuş, ebeveynlerle görüşmeler yapılarak ihtiyaçlar belirlenmiş, amaçlar oluşturulmuş, uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşüne göre programda son düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Dayandığı Felsefi ve Psikolojik Temeller: Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı felsefi temelini,

pragmatizm (yararcılık) felsefesi ile bu felsefenin eğitimde doğurguları olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktan alırken, psikolojik temellerini programlı öğrenme ve Ralph Tayler'ın görüşlerinden almaktadır. Programlı öğrenmede eğitimin başarıya ulaşmasında, küçük adımlarla çalışmak, eğitim ortamına etkin katılımın sağlanması, başarının ödüllendirilmesi, hataların anında düzeltilmesi, eğitimde kademeli ilerlemelerin gerçekleştirilmesi, öğrenenlerin bireysel hızlarına önem verilmesinin üzerinde durulmaktadır. Ralph Tayler ise eğitimde başarının yakalanabilmesi için sürekliliğe vurgu yapmakta, beceri ve kavramlar öğrenildikten sonra tekrar ile pekiştirilmesini vurgulamakta, her yeni yaşantının bir önceki yaşantıyla bütünleştirilmesinin altını çizmekte ve öğrenme yaşantılarındaki tüm konuların birbiriyle bütünlük içinde olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Demirel, 2017).

Herhangi bir konunun öğretiminde insanların deneyimlerine dayanılması gerektiğine, ayrıca bu deneyimlerin yanında eğitimin amacına ulaşmasında sürekli deneme ve düzeltmelere olanak tanıyan pragmatizm (yararcılık) ilerlemecilik ve kurmacılık olmak üzere iki önemli doğurguyu da içinde barındırmaktadır. Bunlardan ilerlemecilik yaklaşımında eğitimin amacının, demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek olduğu vurgulanırken, yeniden kurmacılıkta eğitimin amacının, toplumun yeniden yapılandırılmasının, bu yapılandırmayla da toplumun gelişmesinin, değişim ve sosyal reform hareketleri için bireye olanak sunulması vurgulanmaktadır (Bakır, 2006).

Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Dayandığı Kuramsal Temeller: Program hazırlanırken Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ve George Gerbner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Kültürel Göstergeler Kuramından yararlanılmıştır.

Albert Bandura, Sosyal Bilişsel Kuramında, insanların herhangi bir davranışı öğrenirken, etrafında olan insanları gözlemlediğini, bu gözlemler sonucunda ortaya çıkan davranışları kişinin içselleştirdiğini ve davranış haline getirdiğini belirtmektedir (Senemoğlu, 2013). Bu durum özellikle insan yaşamının temellerinin

atıldığı erken çocukluk döneminde daha belirgin hale gelmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar ebeveynlerini gözlemlemekte, onların davranışlarını rol-model olarak almaktadırlar. Üstelik çocuklar sadece ebeveynlerini değil, etrafındaki iletişim ve etkileşimde olan her şeyi de gözlemlemektedir. Bunlardan biride medya araçlarıdır. Ebeveynlerin medya araçlarına yönelik bilinçsiz tutum ve davranışlarının medya araçlarının özellikleriyle birleşmesi sonucunda da çocuk çok kısa sürede olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Aslan ve Özgün, 2017).

Programda dayanan diğer kuram olan Kültürel Göstergeler Kuramında ise George Gerbner 1967 yılında Ekme ve Yetiştirme kavramlarını ortaya atmıştır. Gerbner ve arkadaşları, medyada verilen iletilerin adeta hedef kitle olan insanlara ekildiği ve bunun sonucunda da bireylerin tek tip düşünceye sahip olarak yetiştirildiklerini vurgulamışlardır (Akt. Güngör, 2013). Ancak aynı zamanda bu ekilen düşünce ya da fikirlerin her bireyi aynı şekilde yetiştirmede, bu iletileri sorgulayan bir başka ifadeyle medya okuryazarı olan bireylerin olumsuz yönde etkilenebilmelerini de vurgulamaktadır (Akt. Özer, 2005).

Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Tasarımı: Annelere yönelik hazırlanan programda, yetişkin öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Yetişkinlerin eğitiminde kullanılacak farklı yöntemler, onların işbirliği sağlamalarına yardımcı olurken, eğitime katılım artmakta ve öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmaktadır. Bu nedenle yetişkin eğitiminde soru-cevap, örnek olay, tartışma gibi teknikler, buz kırma, beyin fırtınası, eğitsel oyunlar gibi yöntemler kullanılmaktadır (Aral ve Kılınç, 2015). Bu kapsamda da Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programında eğitsel oyunlar, örnek olay, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, soru-cevap, tartışma gibi yöntem ve teknikler kullanılmış, annelere her oturumda ev ödevi etkinlikleri sunulmuştur.

2.4.2. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programına İlişkin İhtiyaçların Belirlenmesi

Program geliştirilirken önemli bir aşama ihtiyaçların belirlenmesidir. İhtiyaç belirleme çalışmaları ile amaçlar ve gerçekleştirilmesi beklenen hedefler net bir şekilde gerçekleşmektedir (Demirel, 2017). Çalışmada da annelerin medya okuryazarlığına yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışması yapılmıştır. İhtiyaçlarının belirlenmesi çalışmasında ebeveynlere yönelik hazırlanan ve çocuk gelişimi alanında 4, ölçme ve değerlendirme alanında 2 olmak üzere 6 öğretim üyesinin ve bağımsız anaokullarında yönetici konumunda bulunan ve mesleki deneyimi en az 10 yıl olan 3 okul müdürünün görüşleri olmak üzere toplam 9 uzmanın görüşü ile hazırlanan ebeveynlerin medya kullanım düzeylerine yönelik soruların yer aldığı anket (Ek-7) ve ihtiyaç belirleme formu (Ek-8) kullanılmıştır. Uzmanlara, oluşturulan medya kullanım düzeyleri ve ihtiyaç belirleme formu gönderilmiş, maddeleri araştırmanın amacına uygunluğu, anlam ve kapsam açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönüşlere göre kapsam geçerliliklerine bakılmış ve maddelerden .75 altında olan maddeler çıkarılmış, ifadelerde düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmaya Haziran 2018 tarihinde Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında 36-72 aylık çocuğa sahip olan 345 ebeveyn dahil edilmiştir. Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bağımsız anaokullarına çocukları devam eden ebeveynlerle çalışılmıştır. Bağımsız anaokullarına ziyaretler gerçekleştirilmiş, okul müdür ve öğretmenlerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Okul tarafından belirlenen gün ve saat için ebeveynlere bilgilendirme notu gönderilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden annelerle belirlenen gün ve saatlerde okullarda buluşulmuş, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, gönüllü onam formu doldurulmuş ve ebeveynlerle yüz yüze görüşme soruları ve ihtiyaç belirleme formları doldurulmuştur. Çalışmaya dahil edilen ebeveynlerin %78,8'inin anne, %21,2'sinin baba; %40,5'inin 31-35, %25,2'sinin 26-30, %22,5'inin 36-40, %10,4'ünün 41 ve üstü yaş grubunda olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin %38'inin üniversite, %33,6'sının lise, %15,7'sinin ortaokul, %9'unun ilkokul, %3,8'inin lisansüstü eğitim mezunu olduğu, %27,8'inin 1001-2000, %23,2'sinin 2001-3000, %21,7'si 4001 ve üstü, %21,2'si 3001- 4000 ve %6,1'i 1000 lira ve altı aylık gelire sahip oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin %50,4'ünün erkek, %49,6'sının kız çocuğu olup, çocukların %41,4'ü altı, %38'i beş, %17,1'i dört ve %3,5'i üç yaşındadır. Çocukların %40,9'u 7-11 ay, %35,7'si 17 ay

ve üstü, %12,8'i 6 ay ve %10,7'si 12-16 aydır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedirler.

Ebeveyn ve çocukların medya kullanım düzeyleri incelendiğinde, %54,8'inin evinde bir, %33'ünün evinde iki, %10,4'ünün evinde üç ve %1,7'sinin evinde dört ve üzeri televizyon bulunmaktadır. Ebeveynlerin %49,5'i günde bir- iki saat, %39,1'i günde üç- dört saat, %11,3'ü beş saat ve üzeri televizyon izlemektedir. Çocukların %6,4'ünün odasında televizyon bulunurken, %93,6'sının odasında televizyon bulunmamaktadır. Çocukların %59,4'ü günde bir- iki saat, %22,3'ü günde üç- dört saat, %16'sı günde 30 dakika, %2,3'ü günde beş saat ve üzeri televizyon izlemektedir. Ebeveynlerin %62'si bilgisayar/tablet kullanırken, %38'i kullanmamakta, bilgisayar/tablet kullanan ebeveynlerin %56,8'i günde 30 dakika, %28,7'si günde bir- iki saat, %9,3'ü günde üç- dört saat, %5,2'si ise beş saat ve üzeri kullanmaktadır. Çocukların %11,3'ünün odasında bilgisayar bulunurken, %88,7'sinin odasında bilgisayar bulunmamakta, %40,6'sının kendine ait tableti varken, % 59,4'ünün kendine ait tableti bulunmamaktadır. Çocukların %82,9'u günlük olarak bilgisayar/tablet kullanırken, %17,1'i kullanmamaktadır. Bilgisayar kullanan çocukların %68,7'si günde 30 dakika, %24,9'u günde bir- iki saat, %9'u günde üç- dört saat, %2,6'sı günde beş saat ve üzeri; tablet kullanan çocukların %61,7'si günde 30 dakika, %27,2'si günde bir- iki saat, %7,8'i günde üç- dört saat, %3,2'si günde beş saat ve üzeri; cep telefonu kullanan çocukların %68,4'ü günde 30 dakika, %22,6'sı günde bir- iki saat, %7'si günde üç- dört saat ve %2'si günde beş saat ve üzeri sürelerde zamanlarını cep telefonlarıyla geçirmektedir. Ebeveynlerin %93,6'sı cep telefonlarıyla internete bağlanırken, %6,4'ü bağlanmamakta, internete bağlanan ebeveynlerin %40'ı günde bir- iki saat, %33,6'sı günde 30 dakika, %13,9'u günde üç- dört saat ve %12,5'i günde beş saat ve üzeri internete bağlanmaktadır. Ebeveynlerin %23,8'i günlük gazete takip ederken, %76,2'si takip etmemekte; %11,9'u dergi takip ederken, %88,1'i dergi takip etmemektedir. Çocukların ise %16,8'i dergi takip ederken, %83,2'si dergi takip etmemektedir. Dergi takip eden çocukların %81,4'ü arada, %15,1'i ayda bir, %3,5'i on beş günde bir dergi takip etmektedir.

Görüşmelerde ebeveynlere medya tercihlerinde belirleyici olan şeyin ne olduğu sorusu sorulmuştur. Ebeveynlerin %42'si bilgilendirme, %40,3'ü haber verme, %6,3'ü eğlendirme, %5,8'i iletişim kurma, %5,5'i hoş vakit geçirme nedenleriyle medya araçlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler en yüksek oranda cep telefonunu (%70,4) tercih ederken, %24,1'i televizyonu, %4,6'sı bilgisayar/tableti, %0,6'sı gazete/dergiyi, %0,3'ü radyoyu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin medya araçlarını tercih nedenleri %84,3'ü her an yanında olması, %15,1'i ise daha ekonomik olması nedeniyle olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %64,1'i televizyon ile ilgili, %62,3'ü ise bilgisayar/tablet ile ilgili kural koyduklarını belirtmişlerdir. Çocuklar ise medya araçlarından en fazla oranda televizyonu (%45,2) tercih etmekte, bunu %27,5 oranında cep telefonu, %22 oranında tablet ve %5,2 oranında bilgisayar izlemektedir. Tercih edilen medya araçlarıyla çocukların %58,8'i günde bir- iki saat, %23,2'si 30 dakika, %10,1'i üç saat ve üzeri, %7,8'i ise 20-25 dakika zaman geçirmekte; çocuklar en fazla oranda çizgi film izlemek için (%89,9) medya araçlarını tercih ederken, %9'u oyun oynamak, %1,2'si ise reklam seyretmek için medya araçlarını tercih etmektedir.

İhtiyaç belirleme formunda bulunan konular ve annelerin verdikleri cevapların ağırlıklı sıra ortalaması Çizelge 2.17'de verilmiştir.

Çizelge 2.17. İhtiyaç Belirleme Formunda Yer Alan Konular ve Annelerin Verdikleri Cevapların Ağırlıklı Sıra Ortalaması Dağılımı

Eğitim Konuları	Ağırlıklı Sıra Ortalaması
Medyadaki şiddetin çocuklara etkisi	2440
Teknolojik araçların (cep telefonu, bilgisayar, tablet) çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?	2323
Çocuk, Televizyon ve Eğitim	2262
Olumsuz davranışlarda teknolojik araçlar (cep telefonu, bilgisayar, tablet, televizyon) çocukları nasıl etkiler ve ebeveyn sorumlulukları nelerdir?	2179
Medya eğitimi çocuklara nasıl verilmelidir?	2126
Çocuklar farklı programlardan nasıl etkilenir?	2120
Ebeveynler medya araçlarına yönelik nasıl bir tutum sergilemelidir?	2118
Medya okuryazarlığı nedir ve çocuk açısından önemi nedir?	1853
Medyayı doğru okumak neden önemlidir?	1835

Çizelge 2.17 incelendiğinde annelerin en fazla medyadaki şiddetin çocuklara etkisini merak ettikleri, en az oranda ise medyayı doğru okumanın neden önemli olduğunu öğrenmek istedikleri bulunmuştur.

Annelerden İhtiyaç belirleme formundan elde edilen cevaplar doğrultusunda Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının amaçları oluşturulmuştur.

2.4.3. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Amaçları

Programda annelere verilecek olan medya okuryazarlık aile eğitim programının annelerin medya okuryazarlık düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç altında oluşturulan ve 12 oturumluk süreyi kapsayan aile eğitim programındaki oturumların amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- Annelerin aile eğitim programının içeriği ile programın uygulama koşulları hakkında bilgilenmelerini sağlamak,
- Annelerin iletişimi, iletişimin öğelerini, kitle iletişim araçlarını, medyanın işlevleri ile medyanın toplum üzerindeki etkilerini fark etmelerini sağlamak,
- Annelerin medya araçlarıyla verilen mesajların verilme amaçlarını ve bu mesajların verilme yollarını, verilen mesajların birey ve toplum açısından yarar ve zararlarının ne olduğunu fark etmelerini sağlamak,
- Annelerin çocuklarının medya araçlarını neden tercih ettiklerini ve medya araçlarının çocuklar üzerindeki etkilerinin ne olduğunu fark etmelerini sağlamak,
- Annelerin çocuklarının televizyonu neden tercih ettiklerini, televizyonun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin ne olduğunu, farklı televizyon programlarından çocukların nasıl etkilendiklerini fark etmelerini sağlamak,
- Annelerin çocuklarının bilgisayarını neden tercih ettiklerini, bilgisayarın çocuk gelişimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğunu fark etmelerini sağlamak,

- Annelerin şiddetin ne olduğunu, şiddet görüntüleriyle çocukların medya araçlarındaki hangi programlarda karşılaşabileceklerini ve bu görüntülerin çocuklar üzerindeki etkisinin ne olduğunu fark etmelerini sağlamak,
- Annelerin medyayı doğru okumanın neden önemli olduğunu, medya araçlarıyla verilen iletilerin özelliklerinin neler olduğunu ve bu iletileri nasıl okuyabileceklerini anlamalarını sağlamak,
- Annelerin medyanın işlevlerini, medya okuryazarlığının ne olduğunu ve medya okuryazarlığında önemli olan birtakım ilkeleri anlamalarını sağlamak,
- Annelerin medya eğitiminin ne olduğunu, medya eğitiminin toplum açısından önemini, medya eğitimindeki uygulamaları ve akıllı işaretleri anlamalarını sağlamak,
- Annelerin çocuklara medya eğitiminin toplum ve ebeveyn olarak nasıl verilebileceğini fark etmelerini sağlamak,
- Annelerin medya araçlarına yönelik tutumlarının çocuklarını nasıl etkilediğini ve çocuklarını medya araçlarının zararlı etkilerinden korumak için neler yapabileceklerini anlamalarını sağlamaktır.

Belirtilen amaçlar doğrultusunda hazırlanan Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı çocuk gelişimi alanında 4, okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici olarak görev yapan 2 okul müdürü olmak üzere toplam 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda programda gerekli düzenlemeler yapılarak programa son şekli verilmiştir. Programdaki oturumlar Çizelge 2.18’de sunulmuştur.

Çizelge 2. 18. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı Oturumları

1.Oturum: Tanışma ve Program Tanıtımı
2.Oturum: İletişim ve Medya
3.Oturum: Medyanın Yararları ve Zararları
4.Oturum: Çocuk ve Medya
5.Oturum: Çocuk ve Televizyon
6.Oturum: Çocuk ve Bilgisayar
7.Oturum: Medya ve Şiddet

Çizelge 2.18. Devam. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı Oturumları

8.Oturum: Medyayı Doğru Okumak
9.Oturum: Medya Okuryazarlığı
10.Oturum: Medya Eğitimi ve Toplum
11.Oturum: Medya Eğitimi ve Çocuk
12.Oturum: Ebeveynlerin Medya Araçlarına Yönelik Tutumları

Çizelge 2.18’de yer alan oturumlar, deney grubunda yer alan annelere belirtilen sırada haftada iki gün 60 dakika olmak üzere 12 oturum olacak şekilde pandemi nedeniyle çevrim içi Zoom programı aracılığıyla uygulanmıştır.

2.4.4. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı Oturumları

Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programında annelerin medya okuryazarlık düzeylerini arttırmak amaçlanmıştır. Oturumlarda COVID 19 pandemi süreci nedeniyle interaktif uygulamalar yapılmış, oturumlar çevrim içi Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda anneler ve çocuklarla birlikte çalışılmıştır. Aşağıda oturumlarda yer alan konulara yer verilmiştir.

- 1. Oturum- Tanışma ve Program Tanıtımı:** Oturumun amacı doğrultusunda, eğitimci önce anne ve çocukları tek tek zoom programı üzerinde karşılamış ve kendini tanıtarak program hakkında kısaca bilgi vermiştir. Annelerden programdan beklentilerinin ne olduğu yönünde görüş ve düşünceleri alınmıştır. Aynı zamanda grupta uyulması gereken konular annelerle birlikte belirlenmiş, 12 oturum devam edecek aile eğitim programı hakkında annelere bilgiler verilmiştir.
- 2. Oturum- İletişim ve Medya:** Oturumun amacı doğrultusunda, annelerle iletişim ve iletişim öğeleri hakkında sohbet gerçekleştirilmiş, kitle iletişim araçları, işlevleri ve medyanın işlevleri hakkında konuşulmuştur. Çocuklara eğitimci tarafından hazırlanan medya araçlarına yönelik maketler gösterilmiş, çocuklara bu maketlerin ne olduğu ve bunlarla neler yapıldığını annelerine söylemeleri ve annelerin çocuklarının verdikleri cevapları yazmaları istenmiştir.

3. **Oturum- Medyanın Yararları ve Zararları:** Oturumun amacı doğrultusunda, annelerle medya araçlarıyla verilen mesajların amaçlarının ne olduğu, mesajların verilme yolları, medyanın zararlarının neler olabileceği üzerinde sohbet edilmiştir. Ekrana reklam görseli yansıtılmış ve çocuklarla önce bu reklam üzerinde konuşulmuş ve daha sonra reklamda en çok sevdikleri şeyin resmini yapmaları istenmiştir.
4. **Oturum- Çocuk ve Medya:** Oturumun amacı doğrultusunda annelerle, medyanın çocuk üzerindeki etkileri, çocukların medya tercihleri ve nedenleri, okul öncesi dönem çocuğu üzerinde medyanın etkileri hakkında sohbet edilmiştir.
5. **Oturum- Çocuk ve Televizyon:** Oturumun amacı doğrultusunda annelerin, çocukların televizyonu tercih etme nedenleri, okul öncesi dönem çocuğuna televizyonun olumlu ve olumsuz etkileri hakkında konuşulmuştur.
6. **Oturum- Çocuk ve Bilgisayar:** Oturumun amacı doğrultusunda çocukların bilgisayarı neden tercih ettiklerine yönelik, tüm annelerin de görüşleri alınarak sohbet gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla birlikte reklamın yapılma amacını anlatan kısa bir öykü kuklalar aracılığıyla oynanmış ve çocukların yarım bırakılan reklamı istedikleri gibi tamamlamaları ve tamamladıkları ürünün resmini çizmeleri istenmiştir. Annelerle bilgisayarın okul öncesi dönem çocuğu üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğu özetlenmiştir. Anneler çocuklarıyla birlikte bilgisayar maketini yapmışlardır.
7. **Oturum- Medya ve Şiddet:** Oturumun amacı doğrultusunda şiddet, şiddetin etkileri hakkında sohbet gerçekleştirilmiştir. Medyadaki şiddetin çocuklara etkisinin ne olduğu yine annelerin görüşleri ön plana alınarak özetlenmiştir. Farklı medya programlarındaki şiddetin çocuk üzerindeki etkisinin neler olduğu paylaşılmıştır.

8. **Oturum- Medyayı Doğru Okumak:** Oturumun amacı doğrultusunda medyayı doğru okumanın neden önemli olduğu hakkında bilgi paylaşımı yapılmıştır. Medya araçlarıyla hangi tür iletilerin verildiği üzerinde durulmuş, medya iletilerinin doğru okunabilmesi için hangi adımların izlenmesi gerektiği üzerinde konuşulmuştur.
9. **Oturum- Medya Okuryazarlığı:** Oturumun amacı doğrultusunda medyanın işlevlerinin ne olduğu paylaşılmış, medya okuryazarlığı ve bileşenleri hakkında bilgiler paylaşılmıştır. Medya okuryazarlığında temel ilkelerin ne olduğu özetlenmiştir.
10. **Oturum- Medya Eğitimi ve Toplum:** Oturumun amacı doğrultusunda medya eğitiminin toplum üzerindeki etkileri özetlenerek medya eğitiminin neden önemli olduğu üzerinde durulmuş, medya eğitimi uygulamaları ve akıllı işaretler hakkında annelere bilgi verilmiştir. Çocuklarla TRT çocuk müziği dinlenmiş ve çocuklara bu müziği duyduklarında genelde neyin başladığını söylemeleri istenmiştir.
11. **Oturum- Medya Eğitimi ve Çocuk:** Oturumun amacı doğrultusunda çocuğun medya eğitiminde toplumun sorumluluklarının neler olabileceği, ebeveyn olarak görevlerinin neler olduğu paylaşılmıştır. Çocuklara istedikleri akıllı işaretlerin resimlerini yapmaları söylenmiş, annelerle çocuğun medya eğitiminde uygulanan programlar hakkında sohbet edilmiştir. Çocukların yaptıkları resimlerdeki akıllı işaretler hakkında düşünce ve duygularını ifade etmeleri beklenmiştir.
12. **Oturum- Ebeveynlerin Medya Araçlarına Yönelik Tutumları:** Oturumun amacı doğrultusunda ebeveynlerin medya araçlarına yönelik tutumlarının çocukları üzerindeki etkileri tartışılmış, ekrana yansıtılan görüntünün çocuğa ne kazandırabileceği üzerinde durulmuştur. Teknolojik araçlara karşı ebeveyn tutumlarının nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Medya okuryazarlık aile eğitim programının uygulanması ve örnek etkinlik görsellerine aşağıda yer verilmiştir.

OTURUM PLANI- ÖRNEK-1

3.OTURUM: MEDYANIN YARARLARI VE ZARARLARI			
Oturumun Amacı: Annelerin medya araçlarıyla verilen mesajların verilme amaçlarını ve bu mesajların verilme yollarını, verilen mesajların birey ve toplum açısından yarar ve zararlarının ne olduğunu fark etmelerini sağlamaktır.			
Kazanımlar	Konular	Yöntem/Teknik	Süre/dk
	GİRİŞ Geçmiş Oturumun Özetlenmesi Katılımcıların Dikkatini Çekme Kazanımlarla İlgili Açıklama	Anlatım Soru/ Cevap	5 dk.
1.Medya aracılığıyla verilen mesajların amaçlarını açıklar. 2.Medya aracılığıyla verilen mesajların verilme yollarını sıralar.	GELİŞME Medya Araçlarıyla Verilen Mesajların Amaçları Medya Aracılığıyla Verilen Mesajların Verilme Yolları	Anlatım Soru/ Cevap Oyun	10 dk.
3.Medya aracılığıyla verilen mesajların zararlarını söyler.	Medyanın Zararları	Anlatım Soru/Cevap Oyun	20 dk.
4.Medya aracılığıyla verilen mesajların yararlarını sıralar.	Medyanın Yararları	Anlatım Soru/Cevap Oyun	20 dk.
	SONUÇ Neler Yapacağız? Neler Öğrendik?	Anlatım Soru/Cevap	5 dk.
Oturum Materyal ve Ekleri: Kağıt, Kalem, Resim Kağıdı, Kuru Boya, Porselen tabak, Eriyebilen şeker, Huni, Ilık su Ek-1: Gizli Mesaj Taşıyan Görsel Ek-2: Reklam Görseli Ek-3: Eba'dan Kıpırdak ile Şıpırdak Yardımlaşma Çizgi Filmi Ek-4: Ev Etkinlik Çalışma Sayfası Görseli Ek-5: Aile Mektubu			

ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ

Geçmiş Oturumun Özetlenmesi

Merhaba, hoş geldiniz.

Geçen oturumda sizlerle iletişim, kitle iletişim, kitle iletişim araçları ve medyanın işlevleri hakkında konuşmuştuk.

Soru: İletişim deyince ne anlıyorsunuz? (*Görsellerle hatırlatma yapın*)

İletişim, bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların paylaşılması olup, iletişimi başlatan kaynağın duygu ve düşüncelerini bir başka ifadeyle mesajını uygun kanallar kullanarak mesajın muhatabı olan kişiye yani hedefe ulaştırılması gerekmektedir.

Soru: Peki, kitle iletişimi deyince ne anlıyorsunuz? (*Görsellerle hatırlatma yapın*)

Kitle iletişim, habercilik, toplumsallaştırma, motivasyon, tartışma, eğitim, kültürel geliştirme, eğlenme ve bütünleştirme işlevlerinin birtakım araçlarla yerine getirilmesidir. Bu araçlar yazılı, işitsel, görsel ve dokunsal kitle iletişim araçları olarak sınıflandırılmaktadır.

Medyanın birtakım işlevleri bulunmaktadır. Şimdi bu işlevleri beraber hatırlayalım. (*Görsellerle hatırlatma yapın*)

Medya aracılığıyla insanlar bilgilenmekte, eğlenmekte, dünyanın herhangi bir yerinde yaşananlar hakkında bilgi sahibi olabilmekte, demokratik bir toplum ve demokratik vatandaşlar oluşturulmaktadır.

Sizlere geçen oturumda eşinizle ve çocuğunuzla yapacağınız etkinlik örneği vermiştim. Peki etkinliği evde uygularken, etkinlik sırasında neler yaşadınız? (*Anneleri dinleyin*).

Hep birlikte geçirebileceğiniz zamanın keyifli olması çok güzel. Bu etkinlikleri farklı yönlerde her oturumda yapacağız.

Katılımcıların Dikkatini Çekme

Soru: Peki medya aracılığıyla verilen mesajlar insanları ve çocukları nasıl etkilemektedir? *(Annelerin cevaplarını dinleyin, cevaplarını Word dosyası olarak yazın, ekran görüntüsünü paylaşarak en çok vurgulananları belirtin)*

Kazanımlarla İlgili Açıklama

Bu oturumda sizlerle “Medyanın Yararları ve Zararları” konusunu tartışacağız. Bu kapsamda medya araçlarıyla verilen mesajların, hangi amaçlarla ve ne tür yollar kullanılarak verildiğini, medya araçlarıyla verilen mesajların yararlarının ve zararlarının neler olduğu üzerinde konuşacağız.

GELİŞME

Medya Araçlarıyla Verilen Mesajların Amaçları

Soru: Evet, sizce medya araçlarıyla verilen mesajların amaçları ne olabilir? *(Anneleri dinleyin) (Görsellerle medya araçlarıyla verilen mesajların amaçlarını açıklayın).*

Medya araçlarıyla verilen mesajların altında yatan temel amaç, her ne kadar bilgilendirme ve haber verme olarak gözüксе de, program yapımcılarının ürünlerini pazarlama gerçeği ve bir anlamda kendilerine sadık tüketici toplumu yaratmak istemeleri de ön plana çıkmaktadır. Bu mesajlar sadece reklamlarla verilmemekte, medya aracılığıyla sunulan tüm programlarda görülebilmektedir. Örneğin, haber programları göz önüne alındığında medya sahiplerinin siyasi partilerle olan ilişkisi temelinde haberlerin şekillendiği ve bir bakıma izleyici/dinleyici de siyasi bir görüş oluşturma çabalarının olduğu görülmektedir. Haber programlarının yanında magazin programları ya da dizilerde, insanlar gündemden uzaklaştırılmakta, suni programlarla dikkatleri başka yöne çekilebilmektedir.

Medya Araçlarıyla Verilen Mesajların Verilme Yolları

Soru: Peki sizce bu mesajlar nasıl veriliyor olabilir? (*Anneleri dinleyin*).
(*Görseller eşliğinde medya araçlarıyla verilen mesajların verilme yollarını anlatın*)

Gizli mesajlar, günümüzde teknolojinin gelişmesine paralel olarak farklı yollarla verilebilmektedir. Bu mesajlar şekil-zemin ilişkisi adı verilen iki şeklin birbiri içine harmanlanmasıyla, şekilleri gruplama adı verilen aynı görsel alana giren ve birbiriyle aslında ilişkisi olmayan nesnelerin bir ilişki içindeymiş gibi sunulmasıyla ya da kokunun reklamı yapılan ürün ya da firmanın özdeşleşmesi ile verilebilmektedir. Ayrıca filmlerde, reklamlarda ve hatta haberlerde çocuk kahramanlar da kullanılabilmektedir. Şimdi bu öğeleri bir etkinlik içinde daha yakından inceleyelim.

Etkinlik-1

Etkinliğin Adı	Mesaj Nerede?
Etkinliğin Amacı	Annelerin verilen gizli mesajları çözebilmesini sağlamaktır.
Etkinliğin Kazanımları	Medya aracılığıyla verilen mesajların amaçlarını açıklar. Medya aracılığıyla verilen mesajların verilme yollarını sıralar.
Yöntem/Teknik	Büyük Grup Etkinliği
Süre	8 dakika
Materyal	-
Etkinliğin Uygulanması	Annelere mikrofonlarının seslerini kapatmaları söylenir. Eğitimci annelere ekrana yansıtacağı görüntülere iki dakika içinde dikkatlice bakmalarını ve ilk gördükleri şeylerin neler olduğunu düşünmelerini ister. Gizli mesajları içeren görüntü görseli ekran paylaşımı ile annelere yansıtılır. Annelerden ilk cevap vermek isteyeniden başlanarak tüm annelerin cevapları alınır. 
Etkinlikle İlgili İpucu	Anneleri görseli incelemeleri konusunda cesaretlendirin.
Etkinliğin Değerlendirilmesi	Etkinlik anneler tarafından uygulandı mı? Etkinlik amacına ulaştı mı? Etkinlik sırasında sorun yaşandı mı?

Görselde yer verilen mesajlar nelerdir? (*Anneleri dinleyin*)

Sizin de belirttiğiniz gibi devenin bacağına gizlenmiş kadın figürü görülmektedir. Görselde yer alan mesajların tamamı da şekil-zemin ilişkisi ile verilmiştir.

Medyanın Zararları

Soru: Peki bu tip mesajlarla karşılaşmak nasıl bir etki yaratabilir? (*Anneleri dinleyin*) (*Görsellerle medyanın zararlarını anlatın*)

Medya araçları vasıtasıyla insanlara sunulan mesajlar sonucunda insanlar sorgulamaktan uzaklaşmakta ve verilenleri verildiği şekliyle almaya başlayabilmektedir. Reyting arttırmak ya da ürünü sattırmak amacıyla çocukların kullanılması ise izleyenlerde duygusal istismara neden olabilmektedir. Mesajların sürekli aynı şekilde verilmesi ile toplumsal duyarsızlaşma da oluşabilir. Yine bu mesajların özellikle dizi film ya da magazinlerde verilmesi sonucu aile sisteminde sorunlar oluşabilmekte, inanılan değerler zamanla yok olmaktadır. Bireysel ya da toplumsal anlamda kaygı ve psikolojik problemler görülebilmekte, bağımlılık gelişebilmektedir. Şimdi medyanın zararlarına yönelik bir etkinlik yapalım. Bu etkinliği yaparken çocuklarınız da bizimle birlikte olacaklar.

Etkinlik-2

Etkinliğin Adı	Medyanın Hangi Zararı?
Etkinliğin Amacı	Annelerin reklamlarda verilen ürünlerin çocuklarını nasıl etkilediğini fark etmelerinin sağlanmasıdır.
Etkinliğin Kazanımları	Reklamlarda verilen ürünün çocuk üzerindeki etkilerini söyler.
Yöntem/Teknik	Büyük Grup Çalışması
Süre	8 dakika
Materyal	Resim kağıdı, kuru boya
Etkinliğin Uygulanması	Çocuklar aramıza hoş geldiniz, nasılsınız? Bugün sizinle bir oyun oynayacağız, sonra da hep birlikte bir deney yapacağız. İlk olarak annelerimiz mikrofonlarını kapatabilirler mi? denir. Evet çocuklar, şimdi size bir resim göstereceğim. Bu resme dikkatlice bakmanızı istiyorum. Bu resimde en çok sevdiğiniz şeyin ne olduğunu sırayla bana söylemenizi istiyorum. Daha sonra sevdiğiniz şeyin resmini yapmanızı isteyeceğim. Siz resimlerinizi yaparken biz de annelerinizle sohbet edeceğiz yönergesi verilir. Çocuklara reklam görseli gösterilir. Çocuklar iki dakika görseli inceler ve sonra sırayla en çok neyi sevdiklerini söylerler. 
Etkinlikle İlgili İpucu	Annelerin ve çocukların oyunun kurallarını anladığından emin olun.
Etkinliğin Değerlendirilmesi	Etkinlik anneler ve çocuklar tarafından uygulandı mı? Etkinlik amacına ulaştı mı? Etkinlik sırasında sorun yaşandı mı?

Evet, sevgili anneler. Çocuklarınızın en çok neyi sevdiklerini ve kendilerini en çok neyin etkilediğini duymuş olduk. Sizce bunun altında yatan neden ne olabilir? (Annelerin cevapları dinlenir.).

Şimdi hep birlikte “Şeker Deneyi” ni yapacağız.

Etkinlik-3

Etkinliğin Adı	Şeker Deneyi
Etkinliğin Amacı	Çocukların reklamlarda gördükleri ve çok sevdikleri şekerin zararlarının ne olduğunu anlamalarının sağlanmasıdır
Etkinliğin Kazanımları	Reklamlarda gördüğü şekerin sağlığına vereceği zararı söyler.
Yöntem/Teknik	Küçük Grup Etkinliği Büyük Grup Etkinliği
Süre	8 dakika
Materyal	Şeker, porselen tabak, huni, ılık su
Etkinliğin Uygulanması	Çocuklarla çizdikleri resimler üzerinde sohbet edilir. Çocuklara reklamlarda gördükleri ve çok sevdikleri şekerleri sürekli yerlerse ne olabileceği sorulur. Çocukların cevapları dinlenir. Daha sonra çocuklara porselen tabağın vücudumuz olduğu söylenir. Annelerle çocuklar tabağın bir tarafına 5-10 şekeri dizerler. Çocuklara bu şekerleri tabağın yani bizim yediğimiz söylenir. Ve sürekli yersek ne olabileceğini düşünmeleri istenir. Bu sırada anneler huni ile tabağın ortasına su dökerler. Ve şekerlerin eriyerek tabağı boyaması izlenir. Çocuklara neden böyle olduğunu anneleriyle iki dakika düşünmeleri sonra da sırayla mikrofonlarını açarak cevap vermeleri istenir.
Etkinlikle İlgili İpucu	Annelerin ve çocukların oyunun kurallarını anladığından emin olun. Annelerden ve çocuklardan cevap gelmiyorsa ipuçları ile destekleyin.
Etkinliğin Değerlendirilmesi	Etkinlik anneler ve çocuklar tarafından uygulandı mı? Etkinlik amacına ulaştı mı? Etkinlik sırasında sorun yaşandı mı?

Eğitimci çocuklara, sağlığımız için ne yapmamız gerektiğini sorar (Çocukların cevapları dinlenir).

Çocuklara çizgi film seyredip seyretmedikleri sorulur. Şimdi birlikte bir çizgi film seyredileceği söylenir.

Etkinlik-4

Etkinliğin Adı	Ne Anlattı?
Etkinliğin Amacı	Annelerin medya araçlarından verilen mesajların yararlı etkilerinin çocuklar üzerinde bırakabileceği etkilerinin neler olduğunu anlamalarının sağlanmasıdır.
Etkinliğin Kazanımları	Medya aracılığıyla verilen mesajların yararlarını sıralar.
Süre	15 dakika
Yöntem/Teknik	Büyük Grup Çalışması
Materyal	-
Etkinliğin Uygulanması	Anneler mikrofönlerini kapatmaları söylenir. Çocuklara şimdi birlikte çizgi film seyredecekleri ve bu çizgi filminden ne anladıklarını sırayla söylemelerinin istendiği söylenir. Çocuklarla birlikte Eba'dan Kıpırdak ile Şıpırdak Yardımlaşma çizgi filmi izlenir. Çizgi film bittikten sonra çocuklar sırayla filminden ne anladıklarını söyler. https://www.youtube.com/watch?V=TB_3bGWXOV4 .
Etkinlikle İlgili İpucu	Annelerin ve çocukların oyunun kurallarını anladığından emin olun
Etkinliğin Değerlendirilmesi	Etkinlik anneler ve çocuklar tarafından uygulandı mı? Etkinlik amacına ulaştı mı? Etkinlik sırasında sorun yaşandı mı?

Çocuklarımıza çok teşekkür ediyoruz. Şimdi annelerinizle biraz daha sohbet edeceğiz. Evet sevgili anneler, çocuklarınızın söylediklerini duydunuz? Neden bu yönde bir cevap vermiş olabilirler? Bir önceki reklam görseli ile karşılaştırma yaparsak, neler söyleyebilirsiniz? (*Annelerin verdikleri cevaplar dinlenir.*)

Medyanın Yararları

Soru: Söylediklerinizden yola çıkarak, medyanın yararlı yönleri neler olabilir? (*Anneleri dinleyin*) (*Görseller eşliğinde medyanın yararlarını anlatın*).

Medya araçları doğru olarak kullanıldığında yararlı olan yönleri de bulunmaktadır. Medya araçları vasıtasıyla hayat daha anlamlı kılınmakta, kilometrelerce uzakta olan yakınlarımızla iletişim daha kolay sağlanmakta, kültürel programlar aracılığıyla farklı yaşamlar ve ülkeler tanınmakta, tarafsız olarak sunulan haber programlarıyla toplumsal bilinç oluşturularak demokratik bir toplum, demokratik yurttaşlar yetişmekte, sorgulayan ve eleştiren bireyler yetişebilmektedir.

SONUÇ

Neler Yapacağız?

Bir sonraki oturuma kadar çocuğunuzla evde yapabileceğiniz çalışma sayfasını, babalara yönelik yazılmış aile mektubunu e posta yoluyla sizlere ulaştıracam. Çocuğunuzla birlikte yapacağınız çalışma sayfasında çocuğunuzun küçük kas ve bilişsel gelişimine destek olmak amaçlanmıştır. Bu etkinliği tüm aile birlikte yapmanız oldukça önemlidir.

Neler Öğrendik?

Bu oturumda “Medyanın yararları ve zararları” konusunu tartıştık. Bir sonraki oturumda görüşene kadar kendinize iyi bakın. İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Ev Etkinlik Örneği Çalışma Sayfası

Etkinliğin Amacı: Çocuğun nesnelere dikkatini vermesini, tahminde bulunmasını, algıladıklarını hatırlamasını, nesneleri özelliklerine göre eşleştirmesini desteklemenin yanında küçük kas gelişimi gerektiren hareketleri uygun şekilde yapabilmesine yardımcı olmaktır.

Materyaller: Medya araçlarının olduğu görseller, kartonlar, yapıştırıcı, makas

Uygulama: Çocuğunuzla birlikte medya araçlarının resimlerini araştırın ve bu araçların resimlerini bulduğunuz yerden kesin. Resimleri kendiniz de çizebilirsiniz. Her bir medya aracının aynısından iki tane hazırlayın. Daha sonra bunları kartonun önüne yapıştırın. Ve kartonları yan yana olacak şekilde üstü kapalı olarak yere ya da masaya koyun. Bir tanesini açın ve aynısını bulmaya çalışın. Daha sonra çocuğunuzun aynı oyunu oynamasına yardım edin. Aşağıdaki örnekteki gibi bu sayıyı arttırabilir ya da azaltabilirsiniz.

Aile Mektubu

Sevgili babalar,

Bu oturumda eşinizle “Medyanın Yararları ve Zararları” konusunu tartıştık. Bu kapsamda medya araçlarından verilen mesajların verilme amaçlarını bu mesajların hangi yollarla verildiğini, medya mesajlarının yararları ve zararları hakkında konuştuk.

Programda Ne Yaptık?

Programda ilk olarak medya araçlarıyla verilen mesajların verilme amaçlarını tartıştık. Medya araçlarıyla verilen mesajlardaki temel amaç, bilgilendirmek ve haber vermek olsa da, program yapımcılarının ürünlerini pazarlama isteği, kendilerine sadık tüketiciler oluşturmak, izleyici/dinleyicilerde siyasi bir görüş oluşturmak, suni programlarla insanları gündemden uzaklaştırarak, sorgulamayan bireylerin yetişmesini amaçlamak da mesajların oluşmasında etkili faktörlerdendir. Bu tip amaçlar farklı yollarla sunulabilmektedir. Bu yollar, iki şeklin birbiri içine harmanlanmasıyla, aynı görsel alana giren ve birbiriyle ilişkisi olmayan nesnelerin

bir ilişki içindeymiş gibi sunulmasıyla, reklamı yapılan ürüne özel ve insanların hoşuna gidecek kokularla ve çocukların saflık ve masumluklarını kullanmak suretiyle gerçekleştirilebilmektedir. Bu tip mesajlara maruz kalma sonucunda, insanlar sorgulamaktan uzaklaşmakta, duygusal anlamda istismara uğrayabilmekte, toplumsal duyarsızlaşma yaşanabilmekte, aile sisteminde sorunlar oluşabilmekte, inanılan değerler zamanla yok olmakta, bireysel ya da toplumsal anlamda kaygı ve psikolojik problemler görülebilmektedir. Ancak medya araçlarından verilen mesajlar, aynı zamanda hayatı daha anlamlı kılabilmekte, farklı kültürler tanınabilmekte, toplumsal bilinç oluşturularak demokratik bir toplum inşa edilebilmekte, sorgulayan ve eleştiren bireyler yetişebilmektedir.

Eşinize Nasıl Destek Olabilirsiniz?

Oturumda paylaşılan ve okumuş olduğunuz mektupla ilgili görüş ve düşüncelerinizi eşinizle tartışın. Ayrıca eşinize verilen ve önümüzdeki oturuma kadar tamamlanması gereken etkinliği hep birlikte yapmanızı rica ediyorum. Yardım ve destekleriniz için şimdiden teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum.

Öğretim Görevlisi
Gül KADAN

OTURUM PLANI- ÖRNEK 2

9.OTURUM: MEDYA OKURYAZARLIĞI			
Oturumun Amacı: Annelerin medyanın işlevlerini, medya okuryazarlığının ne olduğunu ve medya okuryazarlığında önemli olan birtakım ilkeleri anlamalarının sağlanmasıdır.			
Kazanımlar	Konular	Yöntem/Teknik	Süre
	GİRİŞ Geçmiş Oturumun Özetlenmesi Katılımcıların Dikkatini Çekme Kazanımlarla İlgili Açıklama	Anlatım Soru/Cevap	3 dk.
1.Medyanın işlevinin ne olduğunu açıklar.	GELİŞME Medyanın İşlevleri	Anlatım Soru/Cevap Oyun	15 dk.
2.Medya okuryazarlığının ne olduğunu tanımlar.	Medya Okuryazarlığı	Anlatım Soru/Cevap Oyun	15 dk.
3.Medya okuryazarlığının temel ilkelerini sıralar.	Medya Okuryazarlığında Temel İlkeler	Anlatım Soru/Cevap Oyun	15 dk.
	SONUÇ Ne Yapacağız? Ne Öğrendik?	Anlatım Soru/Cevap Oyun	12 dk.
Oturum Materyal ve Ekleri: Çalışma kağıdı, renkli kalemler, kumaş, ip, makas, iğne, kurşun kalem, tükenmez kalem, zil Ek-1: Medyanın İşlevleri Görseli Ek-2: Medya Okuryazarlığı Bileşenleri Görseli Ek-3: Medyanın Temel İlkeleri Görseli Ek-4: Niloya Çizgi Filmi Ek-5: Akıllı İşaret Görseli Ek-6: Ev Etkinlik Örneği Görseli Ek-7: Aile Mektubu			

ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ

Geçmiş Oturumun Özetlenmesi

Merhaba, hoş geldiniz

Geçen oturumda sizlerle medyayı doğru okumanın neden önemli olduğu, medya araçlarıyla verilen iletilerin neden önemli olduğu ve medya iletilerinin nasıl okunabileceği hakkında konuşmuştuk.

Soru: Peki medyayı doğru okumak neden önemlidir? *(Görsellerle hatırlatma yapın).*

Medyayı doğru okuma sayesinde medya araçları aracılığıyla aşılarmaya çalışılan fikir ve düşüncelere eleştirel bir bakışla yaklaşılmaktadır. Medya mesajlarını anlamlandırabilecek bilinçli vatandaşlar yetiştirebilmek, interneti etkin kullanabilmek, vatandaşlık bilincini geliştirerek demokratik bir toplumun önünü açabilmek, medyayı bilinçli bir şekilde kullanarak ilettiği mesajları süzebilmek ve yeni mesajlar üretebilmek, toplumsal cinsiyet eşitliğine önem vermek, kadına ve çocuğa hak ettiği değeri vermek, bilgi kirliliğinden korunmak, reklam ve sağlık konularında bilinçlendirmek, uluslararası iletişim akışını sağlayabilmek medyayı doğru okumakla mümkündür.

Peki medya araçlarında verilen iletiler hangi öğeleri içermektedir? *(Görsellerle hatırlatma yapın).*

Medya araçlarıyla verilen iletilerde şiddet, pornografiye ait öğeler sıklıkla vurgulanabilmekte, aynı zamanda cinsiyetçilik, ırkçılık ve savaş kışkırtıcılığı gibi öğelerde zaman zaman vurgulanabilmektedir.

Evet, medya iletilerini doğru olarak okuyabilmek için neler yapılmalıdır? *(Görsellerle hatırlatma yapın).*

Medya iletilerini doğru okuyabilmek için;

- Medyada programlarda verilen her satır ve sözcüğün incelenmesi
- Kullanılan cümlenin hangi anlamda kullanıldığının araştırılması
- Çok fazla vurgulanan haber ya da programlara dikkat edilmesi

- Kamuoyu araştırmalarına eleştirel bir gözle yaklaşmak gerekmektedir.

Geçen oturumda verilen ve evde yapılması gereken etkinliği yaparken neler yaşadınız? *(Anneleri dinleyin).*

Tüm aile kaliteli ve keyifli vakit geçirmeniz çok güzel. Bu oturumumuzun sonunda da farklı etkinlik örneği vereceğim.

Katılımcıların Dikkatini Çekme

Soru: Medya okuryazarlığı deyince ne anlıyorsunuz? *(Annelerin cevaplarını dinleyin, Word dosyasına yazın, ekrana yansıtın ve en çok vurgulananları belirtin).*

Kazanımlarla İlgili Açıklama

Bu oturumda sizlerle “Medya Okuryazarlığı” konusunu tartışacağız. Bu kapsamda medyanın işlevlerini, medya okuryazarlığını ve medya okuryazarlığının temel ilkeleri hakkında konuşacağız.

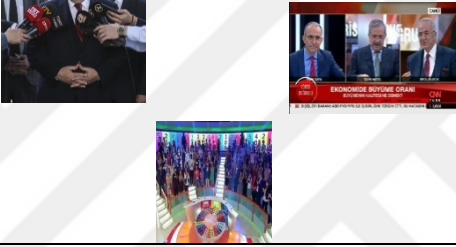
GELİŞME

Medyanın İşlevleri

Soru: Medyanın işlevleri nelerdir? *(Anneleri dinleyin). (Görseller eşliğinde medyanın işlevlerini anlatın).*

Medyanın en önemli işlevi bilgilendirmedir. Bilgilendirme yanında eğlendirme, kültürel mirası aktarma, hoş zaman geçirme, eğitime işlevi de bulunmaktadır. Şimdi bu işlevlere bir etkinlik ile daha yakından bakalım. Etkinlik için yakınınızda bulunan çalışma sayfası ile eğer bulabilerseniz renkli kalemlere ihtiyacımız olacak.

Etkinlik-1

Etkinliğin Adı	Benim İşlevim...
Etkinliğin Amacı	Annelerin medyanın işlevlerinin ne olduğunu anlamalarının sağlanmasıdır.
Etkinliğin Kazanımları	Medyanın işlevinin ne olduğunu açıklar.
Yöntem/Teknik	Bireysel Çalışma Büyük Grup Etkinliği
Süre	10 dakika
Materyal	Çalışma kağıdı, Renkli kalem
Etkinliğin Uygulanması	Annelere medyanın işlevlerine yönelik birtakım görsellerin gösterileceğini ve bu görselleri gördüklerinde kendilerine çağrıştıran (haber verme, bilgilendirme, eğlendirme, kamuoyu oluşturma ve eğitim) ifadelerle yönelik resim yapmaları istenir. Örneğin eğer resim kendilerine haber vermeyi çağırıyorsa, gazete resmi yapmaları gibi. Ekran Medyanın İşlevleri çalışma kağıdı görseli yansıtılır. Anneler iki dakika düşünerek resimleri yaparlar. Tüm anneler bitirdikten sonra anneler sırayla çizdiklerini gösterirler. 
Etkinlikle İlgili İpuçları	Annelerin oyunun kurallarını anladığından emin olun.
Etkinliğin Değerlendirilmesi	Etkinlik anneler tarafından uygulandı mı? Etkinlik amacına ulaştı mı? Etkinlik sırasında sorun yaşandı mı?

Evet, resimler medyanın hangi işlevlerini açıklamaktadır? (*Anneleri dinleyin ve çizdikleri resimleri inceleyin*).

Sizlerin de belirttiğiniz gibi birinci resimde bilgilendirme ve haber verme, ikinci resimde eğlendirme, hoş vakit geçirme, üçüncü resimde bilgilendirme, haber verme, kamuoyu oluşturma ve eğitim işlevleri üzerinde durulmaktadır.

Medya Okuryazarlığı

Soru: Peki medya okuryazarlığı deyince ne anlıyorsunuz? (*Anneleri dinleyin*). (*Görseller eşliğinde medya okuryazarlığını açıklayın*).

Medya okuryazarlığı farklı medya araçları (televizyon, gazete, sinema, internet vb.) tarafından verilen mesajları analiz, sentez etme, değerlendirme, bu mesajlara benzer mesaj üretme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Analizde, herhangi bir medya iletinin ne olduğunun anlaşılmasını, sentez farklı bilgilerin bir araya getirilmesini ve değerlendirme ise verilen mesaja yönelik sonuca varma yeteneği olarak belirtilebilir. Şimdi bu öğeleri bir etkinlik ile daha yakından inceleyelim. Bu etkinlikte çevrenizde bulabileceğiniz kumaş parçası, iğne ve ipliğe ihtiyacımız olacak.

Etkinlik-2

Etkinliğin Adı	Medya Okuryazarlığının Hangi Bileşeni?
Etkinliğin Amacı	Annelerin medya okuryazarlığının ne olduğunu anlamalarının sağlanmasıdır.
Etkinliğin Kazanımları	Medya okuryazarlığının ne olduğunu tanımlar.
Yöntem/Teknik	Bireysel Çalışma Büyük Grup Etkinliği
Süre	10 dakika
Materyal	Kumaş parçası, iğne, iplik, makas
Etkinliğin Uygulanması	Annelere medya okuryazarlığı bileşenlerinin olduğu bir haber okunacağı ve bu haberdeki bileşenin hangisi olduğunu düşünmeleri ve sonra da bunların baş harflerini ellerindeki kumaşlara dikmeleri söylenir. Örneğin, eğer metin analizse “A”, Sentez ise “S” gibi. Ekranaya Medya Okuryazarlığı Bileşenleri ne yönelik çalışma kağıtları yansıtılır. Anneler haber metninde gördükleri medya okuryazarlığının bileşenlerinin ne olduğunu düşünür ve elindeki kumaşa işler. Tüm anneler bitirdikten sonra anneler sırayla yaptıklarını anlatırlar. EK: ATV: Haber bülteninde öne çıkan haberler şunlardır. 1 Mayıs kutlamalarına çocukları ve köpekleri ile katılanların bilgisi, sağ parti olan Saadet Partisi lideri Recai Kutan’ın beklenmedik katılımı, davulcuların Kutan’a ilgisi, travestiler ile eşcinsellerin mesajları, çatışmalı polis-travesti ilişkisinin “1 Mayıs” ta karşılıklı alkışlamaya dönüşmesi, su satan yaşlı bir kadının hikayesi, dünyadaki kutlamalar. TV haber bültenleri ve gazetelerin birçoğunda “1 Mayıs” la ilgili ana konu ve aktörlerden ziyade aktörlerin görüntü ve söylemlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Haberin merkezi konumunda uzak aktörler ve konular üzerine kurgulanması bir temsil sorununu da beraberinde getirmektedir. Çoğu zaman haber örgüsünün asıl konu çerçevesinde gelişmesi bile yeterli olmamakta, her TV kanalı ya da gazete kendi eğilimleri doğrultusunda kendi olay merkezini kurmaktadır. Hemen tüm TV kanalları ve gazetelerde “1 Mayıs” ile ilgili konsensüs sağlamaya yönelik ifadelerin kullanıldığı, buna karşılık çatışmalı durumların keskin ifade ve söylemlerin elimine edildiği ya da marjinalleştirildiği, ötekileştirildiği görülmektedir.

Etkinlik- 2 Devam

Etkinlikle İlgili İpucu	Annelerin oyunun kurallarını anladığından emin olun. Gerekli durumlarda anneleri destekleyin.
Etkinliğin Değerlendirilmesi	Etkinlik anneler tarafından uygulandı mı? Etkinlik amacına ulaştı mı? Etkinlik sırasında sorun yaşandı mı?

Evet, metinler medya okuryazarlığının hangi alt bileşenlerinden oluşmaktadır? *(Anneleri dinleyin ve yaptıklarını inceleyin).*

Sizlerin de ifade ettiğiniz gibi ilk metin, bir TV kanalındaki programların ne olduğunu ayrı ayrı belirttiği için analiz, ikinci metin tüm TV kanalları ve gazetelerdeki haberlerden bahsettiği için sentez ve üçüncü metin TV kanalları ve gazetelerdeki haberlerin toplamından bahsettiği için değerlendirmeyi ifade etmektedir.

Medya Okuryazarlığındaki Temel İlkeler

Soru: Evet, medya okuryazarlığında temel ilkeler neler olabilir? *(Anneleri dinleyin).* *(Görseller aracılığıyla medya okuryazarlığında temel ilkeleri açıklayın).*

Medya okuryazarlığında temel ilkeler;

- Medyanın toplum üzerinde etkili olduğunu kavramak
- Medyayı kültürü anlamada bir kaynak olarak görmek
- Kitle iletişim mekanizmalarını anlamak
- Medya mesajlarının analiz ve tartışılması için stratejiler geliştirmek
- Bütün bunların sonucunda da medya içeriğini yorum ve algılama yeteneğini arttırmaktır.

Şimdi bu öğeleri daha yakından inceleyelim.

Etkinlik-3

Etkinliğin Adı	Hangi İlke Nerede?
Etkinliğin Amacı	Annelerin medya okuryazarlığının temel ilkelerinin ne olduğunu anlamalarının sağlanmasıdır.
Etkinliğin Kazanımları	Medya okuryazarlığının temel ilkelerini sıralar.
Yöntem/ Teknik	Büyük Grup Etkinliği
Süre	10 dakika
Materyal	Çalışma kağıdı, kurşun kalem ya da tükenmez kalem
Etkinliğin Uygulanması	Annelere Medyanın Temel İlkelerine yönelik bir metin olduğu ancak, bu metinde boşluklar bırakıldığı ve boşlukları tamamlamaları gerektiği söylenir. Annelere boşluklara iki dakika bakmaları ve boşluğun nasıl doldurulacağını düşünerek önlerindeki kağıda diğer annelere göstermeden yazmaları gerektiği söylenir. Zil çaldığı anda kalemi bırakmaları gerektiği belirtilir. En fazla doğru cevabı veren annenin istediği bir anneden (şarkı söylemesini istemek, şiir okumasını söylemek gibi) söylemesini isteyeceği belirtilir. Ekran Medyanın Temel İlkeleri çalışma kağıdı görseli yansıtılır. Anneler oyunun kurallarına göre oynarlar ve bu arada eğitmeni verilen cevapları not eder. En fazla doğru cevabı veren istediği bir anneden şarkı ya da şiir okumasını ister. EK: Medyanın Anlamakta bir kaynak olarak görmek Medya içeriğini yorum veyeteneğini araştırmaktır. mekanizmalarını anlamak Medyanınüzerinde etkili olduğunu kavrama Medya mesajlarınınve tartışılması için stratejiler geliştirmek
Etkinlikle İlgili İpucu	Annelerin etkinliği tam olarak anladıklarından emin olun. Gerekirse anneleri destekleyin.
Etkinliğin Değerlendirilmesi	Etkinlik anneler tarafından uygulandı mı? Etkinlik amacına ulaştı mı? Etkinlik sırasında sorun yaşandı mı?

Evet, boşluklar nasıl doldurulmalı? (*Anneleri dinleyin*).

Sizlerin de ifade ettiğiniz gibi birinci boşluğa “toplum” ifadesi, ikinci boşluğa “kültür” getirilmelidir. Üçüncü boşluğa kitle iletişim, dördüncü boşluğa analiz, beşinci boşluğa ise algılama ifadesinin gelmesini gerektirmektedir.

SONUÇ

Ne Yapacağız?

Bir sonraki oturuma kadar çocuğunuzla birlikte yapabileceğiniz etkinlik örneği ile babalara yönelik yazılmış aile mektubunu sizlere e posta yoluyla göndereceğim.

Etkinlik örneğine dikkatlice bakmanızı istiyorum. Çocuğunuzla birlikte yapacağınız çalışma sayfasında çocuğunuzun bilişsel, dil ve motor gelişimine destek olmak amaçlanmıştır. Bu etkinliği tüm aile birlikte yapmanız oldukça önemlidir. Bir sonraki oturumda akıllı işaretleri çocuklarınızla birlikte inceleyeceğiz. Bunun için akıllı işaretlere yönelik görselleri kendiniz de çıkartabilir ya da bulabilirsiniz. Sonraki oturumda bu işaretleri de yanınızda bulundurmanızı rica ediyorum.

Ne Öğrendik?

Etkinlik-4

Etkinliğin Adı	Çocuğuma Aktarılan Mesaj
Etkinliğin Amacı	Annelerin medya okuryazarlığındaki becerileri kullanarak çizgi filmi izlemelerinin sağlanmasıdır.
Etkinliğin Kazanımları	Medyanın işlevinin ne olduğunu açıklar. Medya okuryazarlığının ne olduğunu tanımlar.
Yöntem/Teknik	Büyük Grup Etkinliği, Beyin Fırtınası
Süre	10 dakika
Materyal	Çizgi film videosu, bilgisayar
Etkinliğin Uygulanması	Annelere çocuklarının izledikleri çizgi filmlerden biri olan Niloya seyredecekleri söylenir. Çizgi filmi seyreden anneler çizgi film sonrasında verilen mesajların ne olduğunu tartışır. https://www.youtube.com/watch?v=Hp8-ZjoIVv.8 .
Etkinlikle İlgili İpucu	Çizgi filmin izlenmesinden sonra tüm anneler düşüncelerini söylemek için cesaretlendirilir ve gerektiğinde desteklenir.
Etkinliğin Değerlendirilmesi	Etkinlik anneler tarafından uygulandı mı? Etkinlik amacına ulaştı mı? Etkinlik sırasında sorun yaşandı mı?

Bu oturumda “Medya Okuryazarlığı” konusunu tartıştık. Bir sonraki oturumda görüşene kadar kendinize iyi bakın. İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederim.

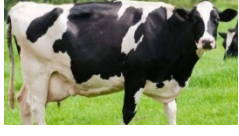
Ev Etkinlik Örneği Görseli

Etkinliğin Amacı: Çocuğun nesneye dikkatini vermesini, nesneye ilgili tahminde bulunmasını, algıladıklarını hatırlamasını, nesneleri özelliklerine göre eşleştirmesini, söz dizimi kurallarına göre cümle kurmasını, dili iletişim amacıyla

kullanmasını, dinlediklerinin anlamını kavramasını, dinlediklerini çeşitli yollarla ifade etmesini ve küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapabilmesini sağlamaktır.

Materyaller: Çalışma kağıdı, makas, yapıştırıcı, karton

Uygulama: Çocuğa aşağıda çalışma sayfasında verilen hayvanları gösterin. Çocuğunuza bu hayvanların isimlerinin ne olduğunu, nerede yaşadıklarını ve nasıl ses çıkardıklarını sorun. Gerekirse çocuğunuza “Evet, bu bir kuş. Kuş havada uçar ve cıkıcık diye ses çıkarır” şeklinde ipucu verin. Hayvanların sesleri için internetten de yararlanabilirsiniz. Daha sonra çocuğunuzla birlikte çalışma sayfasındaki hayvanları birlikte kesin ve kestiklerinizi fon kartonuna yapıştırarak eşleştirme kartları oluşturun ve aynısını bulma oyununu oynayın.

Aile Mektubu

Sevgili Babalar,

Bu oturumda eşinizle “Medya Okuryazarlığı” konusunu tartıştık. Bu kapsamda medyanın işlevinin ne olduğunu, medya okuryazarlığının ne olduğunu ve medya okuryazarlığındaki temel ilkeler üzerinde durduk.

Programda Ne Yaptık?

Programda ilk olarak medyanın işlevlerinden bahsettik. Medyanın en önemli işlevi bilgilendirmektir. Bilgilendirme yanında eğlendirme, kültürel mirası aktarma, hoş zaman geçirme, eğitime işlevleri de bulunmaktadır. Medya okuryazarlığı farklı medya araçlarıyla (televizyon, gazete, sinema, internet vb.) verilen mesajları analiz, sentez etme, değerlendirme, bu mesajlara benzer mesaj üretme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Analizde herhangi bir medya iletişiminin ne olduğunun anlaşılmasını, sentez farklı bilgilerin bir araya getirilmesini ve değerlendirme ise verilen mesaja yönelik sonuca varma yeteneği olarak belirtilebilir. Medya okuryazarlığında temel ilkeler ise, medyanın toplum üzerinde etkili olduğunu kavramak, medyayı kültürü anlamakta bir kaynak olarak görmek, kitle iletişim mekanizmalarını anlamak, medya mesajlarının analiz ve tartışılması için stratejiler geliştirmek, medya içeriğini yorum ve algılama yeteneğini arttırmaktır.

Eşinize Nasıl Yardımcı Olabilirsiniz?

Bu oturumda paylaşılan ve okumuş olduğunuz mektupla ilgili görüş ve düşüncelerinizi eşinizle tartışın. Ayrıca eşinize verilen ve önümüzdeki oturuma kadar tamamlanması gereken etkinliği hep birlikte yapmanızı rica ediyorum. Yardım ve destekleriniz için teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum.

Öğretim Görevlisi
Gül KADAN

2.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında 2018 -2019 tarihleri arasında ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılacak Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn ve Çocuk Formu ve Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı ile Medya Okuryazarlık müdahale programına yönelik hazırlıklar tamamlandıktan sonra anne ve çocuklara ön testler Mart 2020 tarihinde uygulanması planlanmıştır. Ancak tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi nedeniyle ön testler ve hazırlanmış olan programlar uygulanamamıştır. Eylül 2020’de ön testlerin yapılabileceği düşünülürken pandemi nedeniyle eğitimin uzaktan devam edeceğinin açıklanmasından sonra tez izleme komitesinin önerisi ile aile eğitiminin uzaktan eğitim yoluyla yapılmasına, çocuklarla yapılacak eğitimin iptal edilerek bazı etkinliklerde aile eğitimine çocukların dahil edilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda aile eğitim programında güncellemeler yapılarak Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Deney ve Kontrol grubundaki anneler ve çocukların belirlenmesinde Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri ve okul müdürlerinin görüşleri dikkate alınmıştır. Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda orta sosyoekonomik gelir düzeyine sahip iki bağımsız anaokulu olması nedeniyle bu okullardaki 48-60 ay arasındaki çocuklar ve anneleri çalışmaya dahil edilmiştir. Bunun için ilk olarak orta sosyoekonomik düzeyde yer alan iki bağımsız anaokuluna gidilmiştir. Okul müdürlerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve öğretmenlerin whatsapp grubu aracılığıyla ebeveynlere bilgi verilmiştir. İletişim adresini vermek isteyen annelere ulaşılmıştır. Annelere verilen iletişim adreslerinden sadece araştırma amacıyla yararlanılacağı belirtilmiştir. Araştırmacı iletişim adresini gönüllü olarak veren anneleri tek tek aramış, araştırma hakkında, eğitim programının nasıl uygulanacağı hakkında bilgi vermiştir. Annelerin uygun oldukları gün ve zaman dilimi tüm annelere uygun olacak şekilde belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılımda sürekliliğin öneminden bahsedilmiş ve 12 oturuma düzenli olarak devam edebileceğini belirten annelerin isimleri

alınmıştır. Annelerden 12 oturuma düzenli olarak katılabileceğini belirten anneler deney grubunu, eğitim programını yararlı bulduğunu ancak zamanının olmadığını belirten anneler kontrol grubuna dahil edilmiştir.

Çalışmaya katılmayı kabul eden aile eğitimlerine devam edebileceğini belirten 22 anne ve çocuğu deney grubuna, aile eğitimine devam edemeyeceğini belirten 22 anne ve çocuğu da kontrol grubuna dahil edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubundaki anneler telefonla aranmış, program hakkında detaylı bilgilendirmenin yapılacağı söylenmiş, uygun oldukları gün ve zaman dilimlerine yönelik çevrim içi toplantı tarihi belirlenmiştir. Kontrol grubundaki annelerin 28 Eylül saat 20.00, deney grubundaki annelerin 5 Ekim saat 21.00 de uygun olduklarını belirtmeleri üzerine bu tarihlerde çevrim içi toplantılar düzenlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan annelerle 28 Eylül 2020 saat 20.00 de çevrim içi zoom programı üzerinden yapılan toplantıda araştırmanın önemi, amacı, uygulanma koşulları hakkında bilgi verilmiştir. Kontrol grubu olarak kendilerinden sadece e-posta aracılığıyla gönderilen anketleri doldurmaları ve çocuklarıyla çevrim içi görüşme tarihlerini belirtmeleri istenmiştir.

Deney grubundaki annelerle 5 Ekim 2020 saat 21.00'de çevrim içi zoom programı ile toplantı gerçekleştirilmiş, toplantıda araştırmanın önemi, amacı, uygulama koşulları, programda yapılacaklar, programın bitmesinden sonra kendilerinde olacak kazanımlar hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubundaki annelere de kontrol grubundaki annelerde olduğu gibi e-posta aracılığıyla gönderilen anketleri dolduracakları ve çocuklarıyla çevrim içi görüşmelerin yapılacağı da hatırlatılmıştır. Bu toplantıdan sonra, ön testler uygulanmaya başlanmıştır. Deney grubundaki 4 anne covid-19 pandemisi nedeniyle eğitimlere katılamaması nedeniyle deney grubu 18 anne ile devam etmiştir.

2.5.1. Ön Test Uygulaması

Anneler ile çevrim içi görüşmeden bir hafta sonra 12-15 Ekim 2020 tarihinde deney ve kontrol gruplarındaki annelere ve çocuklarına ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bunun için annelere Google Form aracılığıyla ölçme araçları 12 Ekim 2020 tarihinde gönderilmiş, çocuklara yönelik ön test çalışması ise hem deney hem de kontrol grupları ile çevrim içi zoom üzerinden deney grubundaki çocuklarla 13 Ekim 2020 tarihinde, kontrol grubundaki çocuklarla 15 Ekim 2020 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla zoom üzerinden gerçekleştirilen görüşmede ilk olarak çocukların güvenleri kazanılmaya çalışılmış, günlük sohbetler gerçekleştirildikten sonra Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu ön test uygulanmasına geçilmiştir. Bu kapsamda da her bir çocukla yaklaşık olarak 5 dakikalık bir sürede ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

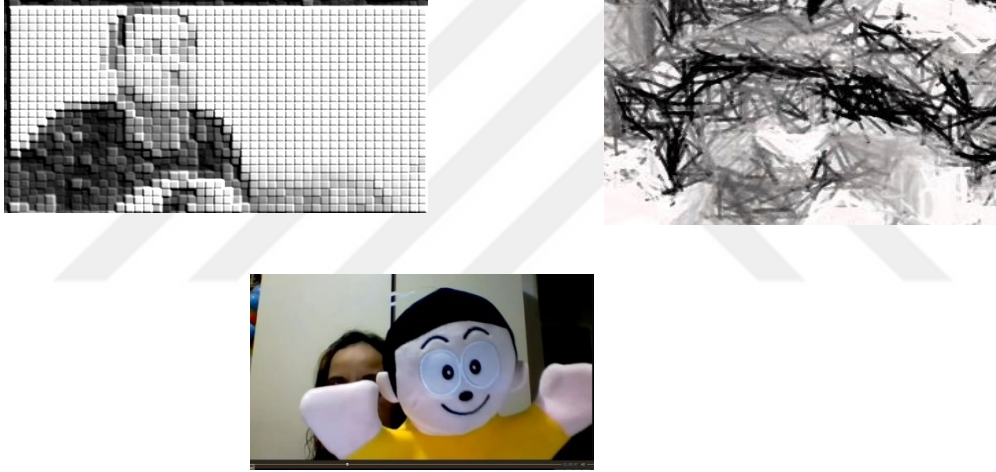
2.5.2. Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının Uygulanması

Ön test uygulamasının tamamlanmasından sonra, 19 Ekim 2020 tarihinde deney grubunda yer alan annelere medya okuryazarlık aile eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Medya okuryazarlık aile eğitim programı altı hafta, haftada iki gün, 12 oturum ve her oturum 60 dakika olacak şekilde zoom üzerinden çevrim içi olarak 19 Ekim - 27 Kasım 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna uygulanan Medya okuryazarlık aile eğitim programında, iletişimin önemi, iletişim ve medya ilişkisi, medyanın yararları ve zararları, çocuk ve medya, çocuk ve televizyon, çocuk ve bilgisayar, medya ve şiddet, medyayı doğru okumak, medya okuryazarlığı, medya eğitimi ve toplum, medya eğitimi ve çocuk, ebeveynlerin medya araçlarına yönelik tutumlarının nasıl olması gerektiği konuları üzerinde durulmuştur. Programda, soru- cevap, tartışma, beyin fırtınası, örnek olay, rol oynama, canlandırma, öykü oluşturma teknikleri kullanılarak annelerin programa aktif olarak katılmaları sağlanmıştır. Programın uygulanma sürecinde çocukların da zaman zaman bir iki etkinliğe katılımı sağlanmıştır. Bu süreçte de eğitimci yine zoom aracılığıyla çocuklarla deney yapmış, kuklalarla birlikte öykü oluşturmuş, hareketli etkinlikleri birlikte yapmışlardır. Oturumlarda yer alan materyaller eğitimci

tarafından önceden hazırlanmış ve uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim uygulanmamıştır.

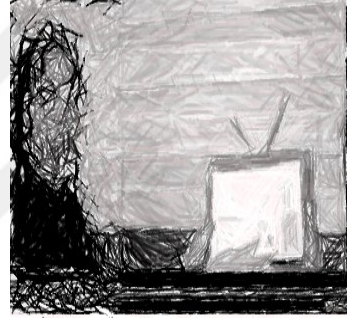
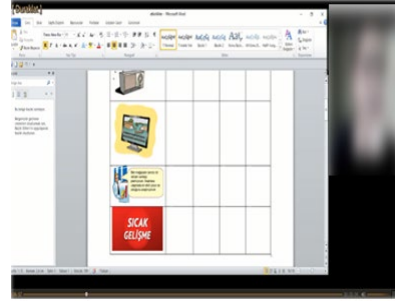
Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programında yapılan oturumlar ve oturumlara ait örnek görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Birinci oturumda anneler ve çocuklarıyla tanışma etkinliği gerçekleştirilmiş, programın yapısı, programda uyulması gereken kurallar hakkında bilgilendirme yapılarak kurallar annelerle birlikte tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Annelerin program hakkındaki görüşleri de alınmış, çocuklarla kuklalar aracılığıyla tanışılmıştır.



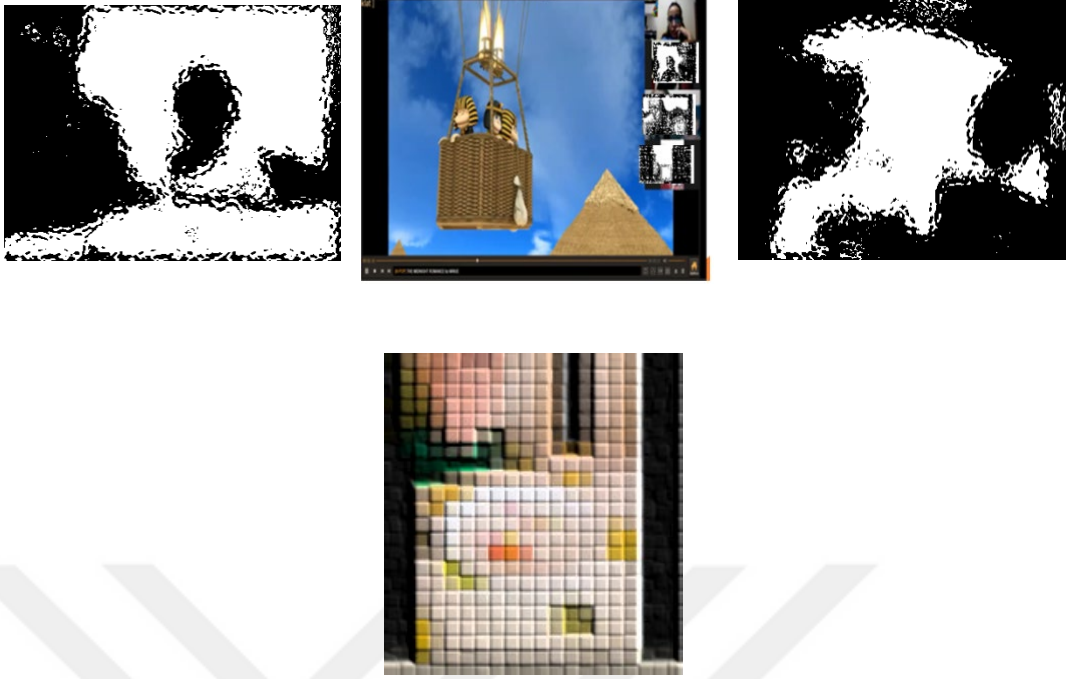
Resim 2.1. “Tanışma ve Program Tanıtımı” Etkinlikleri

İkinci oturumda, annelerle iletişim, iletişimin öğeleri, kitle iletişim araçları hakkında sohbetler gerçekleştirilmiş, etkinlikler uygulanmıştır. Çocuklara kitle iletişim araçları gösterilmiş, bu araçların ne olduğu ve bu araçlarla neler yapabilecekleri üzerinde sohbet gerçekleştirilmiştir. Daha sonra çocuklar anneleri ile birlikte televizyon maketi yapmışlar ve çocuklar üzerine televizyonda izledikleri çizgi filmin reklamını çizmişlerdir.



Resim 2.2. “İletişim ve Medya” Etkinlikleri

Üçüncü oturumda, annelerle medya araçlarıyla verilen mesajların ne olduğu, bu mesajların verilme yolları üzerinde sohbet edilmiş, ekrana yansıtılan gizli mesajı çözmeleri istenmiştir. Ekrana yansıtılan reklam görseli hakkında çocuklarla sohbet edilmiş ve çocuklarla birlikte şeker deneyi yapılmıştır. Şeker deneyinden sonra çocuklarla izlenen çizgi film ile ilgili konuşulmuş ve görmüş olduklarının resimlerini yapmaları istenmiş, annelerle medyanın yararları ve zararlarına yönelik sohbet gerçekleştirilmiştir.



Resim 2.3. “Medyanın Yararları ve Zararları” Etkinlikleri

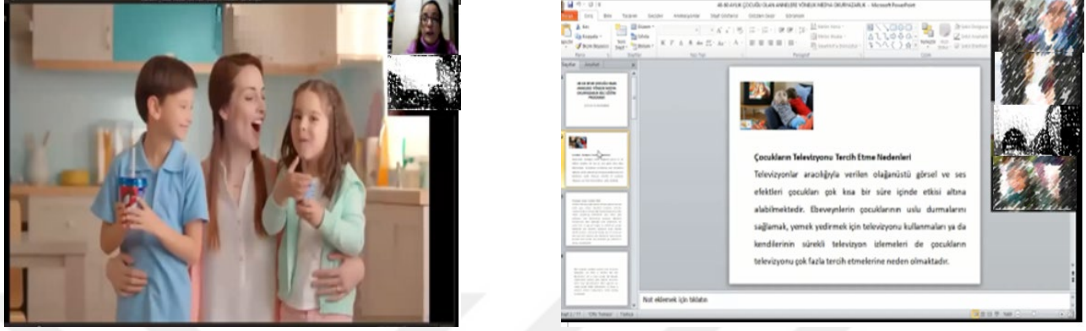
Dördüncü oturumda, ev etkinlik örneklerini yaparken yaşananlar hakkında sohbet edilmiş, medyanın çocuk üzerindeki etkilerine yönelik sohbetler gerçekleştirilmiş ve etkinlikler yapılmıştır. Çocukların medya tercihleri üzerinde durularak, okul öncesi dönem çocuklarına medyanın etkileri hakkında bilgiler verilmiştir. Çocuklara izletilen çizgi film ya da reklamın hangisini sevdikleri sorulmuş, düşünceleri üzerinde konuşulmuştur.



Resim 2.4. “Çocuk ve Medya” Etkinlikleri

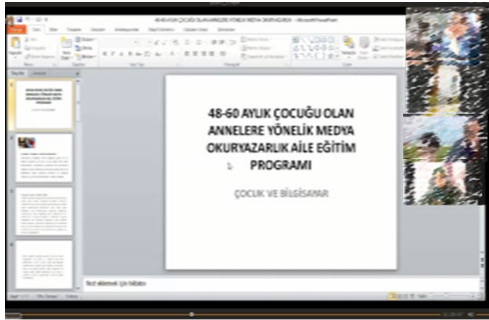
Beşinci oturumda, evde çocukları ile birlikte neler yaptıkları üzerinde durulmuştur. Daha sonra annelerle çocukların televizyonu neden tercih ettikleri,

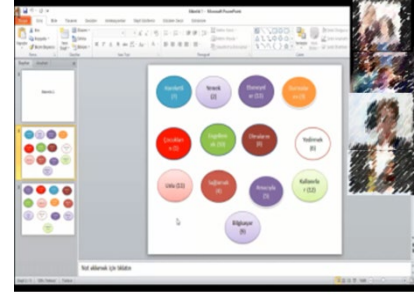
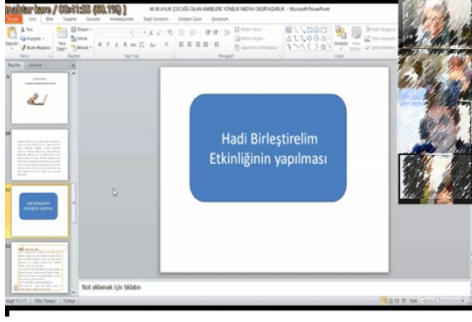
televizyonun çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğu üzerinde sohbet edilmiştir. Çocuklarla birlikte çizgi film ve reklam izlenerek, annelerin çocuklarının jest ve mimiklerine yoğunlaşmaları istenmiş, seyredilen programlardan sonra çocukların davranışlarının nedenlerine yönelik sohbet edilmiştir.



Resim 2.5. “Çocuk ve Televizyon” Etkinlikleri

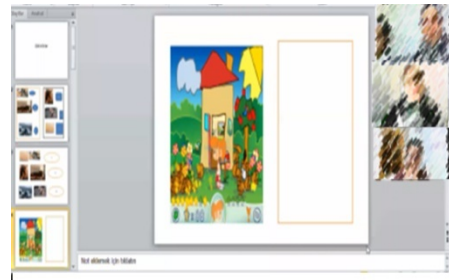
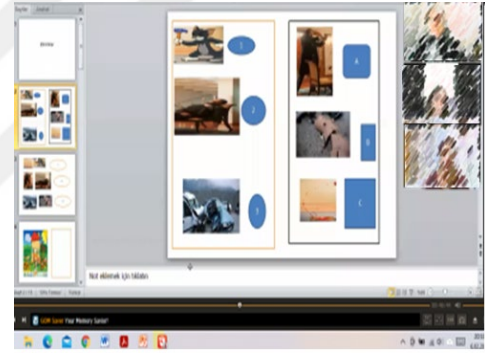
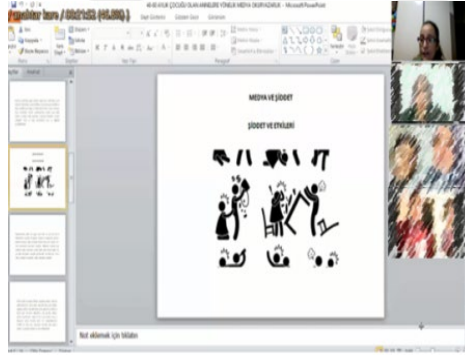
Altıncı oturumda, evde yapılan etkinlikler üzerinde durulmuştur. Annelerle bilgisayarın çocuk üzerindeki etkileri, bilgisayarı çocukların neden tercih ettikleri, bilgisayarın okul öncesi dönem çocukları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik bilgiler paylaşılmıştır. Daha sonra çocuklarla kuklalar eşliğinde hikaye okunmuş, hikaye yarım bırakılmış ve çocukların hikayeyi resimle tamamlamaları istenmiştir.





Resim 2.6. “Çocuk ve Bilgisayar” Etkinlikleri

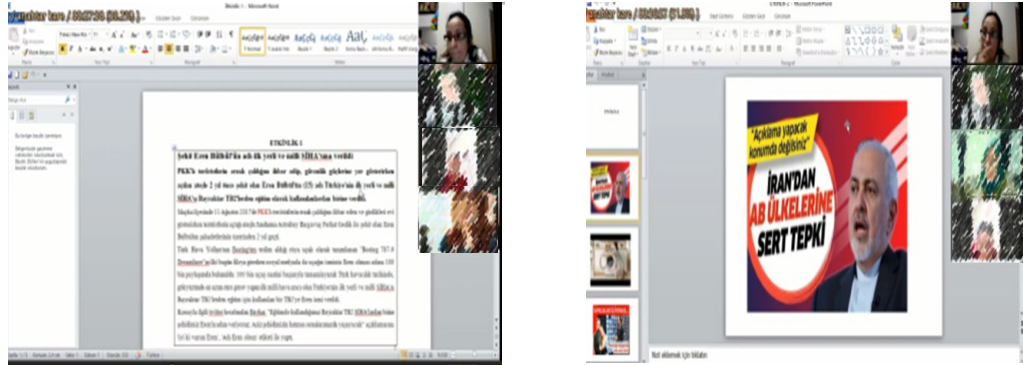
Yedinci oturumda, evde yapılan etkinlikler üzerinde durulmuştur. Daha sonra annelerle şiddetin ne olduğu, şiddetin etkileri, medyada yer alan şiddet öğeleri ve bu öğelerin çocuk üzerindeki etkileri üzerinde konuşulmuştur.



Resim 2.7. “Medya ve Şiddet” Etkinlikleri

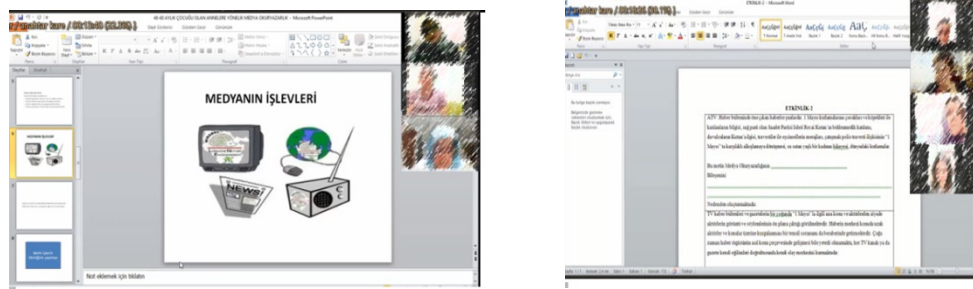
Sekizinci oturumda, evde etkinlik yaparken yaşananlar üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra annelerle medyayı doğru okumanın neden önemli olduğu, medyayı doğru okumak için neler yapılması gerektiği bilgileri annelerle

paylaşılmış ve haber metinleri üzerinde çalışılmıştır. Haberlerde verilmek istenen mesajın ne olduğu üzerinde annelerin düşünceleri alınmıştır.



Resim 2.8. “Medyayı Doğru Okumak” Etkinlikleri

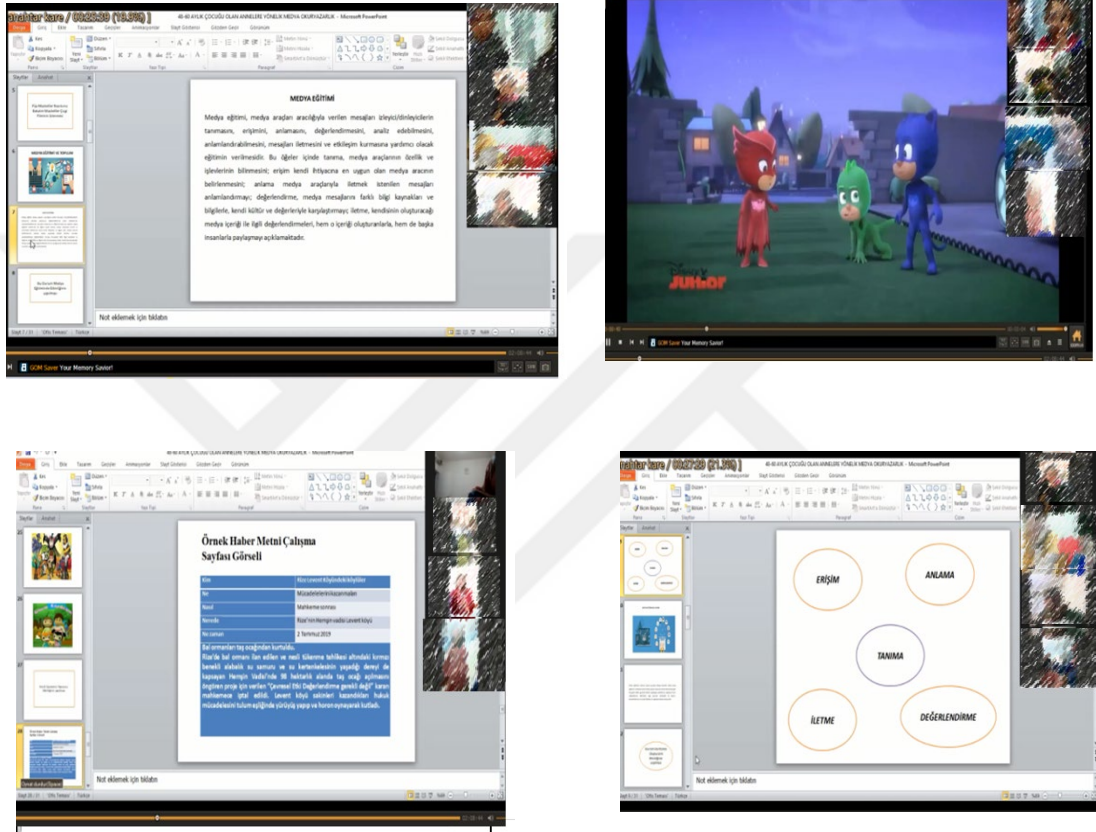
Dokuzuncu oturumda, evde yapılan etkinlikler sırasında yapılanlar üzerinde durulmuştur. Daha sonra annelerle medya iletilerinin nasıl doğru okunabileceği, medya okuryazarlığının ne olduğu, medya okuryazarlığı ilkelerinin ne olduğu bilgileri paylaşılmış ve ekrana yansıtılan ilkelerin doğru bir şekilde sıralanması sağlanmıştır. Daha sonra Niloya çizgi filmi izlenerek, çizgi filmde nelerin vurgulandığını annelerin düşünmesi sağlanmıştır.



Resim 2.9. “Medya Okuryazarlığı” Etkinlikleri

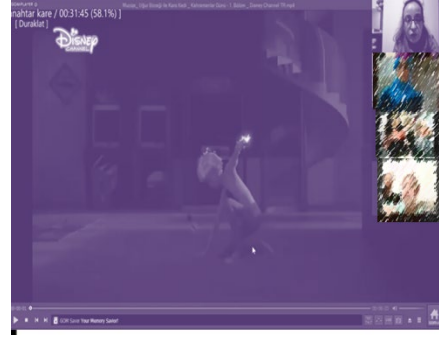
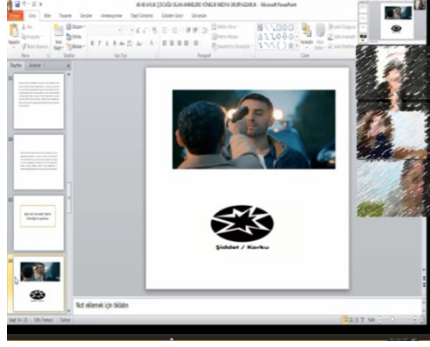
Onuncu oturumda evde yapılan etkinliklerde yaşananlar hakkında sohbet edilmiştir. Annelerle medya eğitiminin toplum açısından önemi, medya eğitiminin bileşenleri hakkında konuşulmuştur. Anneler birlikte “Pija Maskeliler” çizgi filmi

izlenmiş ve çizgi film hakkında annelerle konuşulmuştur. Çizgi filmten sonra annelere medya eğitimi uygulamaları ve akıllı işaretler hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra çocuklarla birlikte TRT çocuk müziği dinlenmiş ve bu müzikten sonra genelde neyin başladığı sorulmuştur. Anneler kendi haberlerini yazarken, çocuklarla birlikte akıllı işaret kuklalarıyla birlikte oyun oynanmıştır.



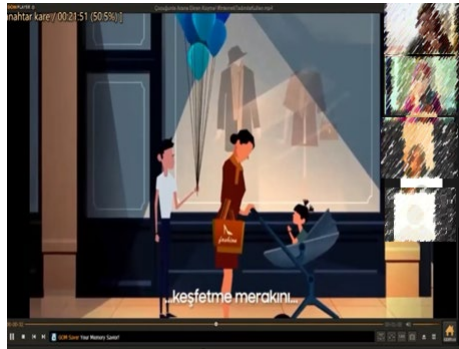
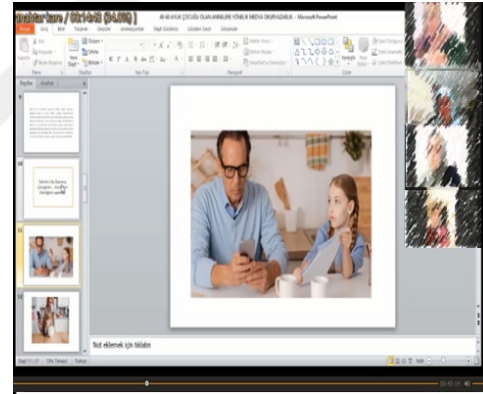
Resim 2.10. “Medya Eğitimi ve Toplum” Etkinlikleri

On birinci oturumda, evde yapılan etkinlik sırasında yaşananlar paylaşılmıştır. Annelere çocuklara medya eğitiminde ebeveynlerin sorumluluklarının ne olduğu, ebeveynlerin çocuklarına akıllı işaretleri nasıl öğretmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur. Etkinlikten sonra çocuklarla birlikte çizgi film izlenerek, bu çizgi filmde hangi akıllı işaretlerin olabileceği çocuklara sorulmuş ve cevapları alınmıştır.



Resim 2.11. “Medya Eğitimi ve Çocuk” Etkinlikleri

On ikinci oturumda evde yapılan etkinlikler hakkında konuşulmuş, annelerle birlikte medya araçlarına yönelik ebeveyn tutumlarının ne olduğu bilgileri paylaşılmıştır. Daha sonra program hakkında annelerle sohbet edilmiştir.



Resim 2.12. “Ebeveynlerin Medya Araçlarına Yönelik Tutumları” Etkinlikleri

Oturumlar genel olarak değerlendirildiğinde başlangıçta 22 anne ve çocuktan oluşan deney grubunda sadece 4 kişi COVID 19 pandemisinden dolayı hastalandıkları için oturumlara devam edememişlerdir. Ancak kalan 18 anne ve çocuk her etkinliğe katılmış ve tüm etkinliklere aktif olarak katılım sağlamışlardır. Bu durum ise uygulanan eğitim programıyla amaçlananlara ulaşıldığını göstermekte ve daha uzun süreli olarak yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

2.5.3. Son Test Uygulanması

Altı haftalık eğitim programının tamamlanmasından sonra deney ve kontrol grubuna eş zamanlı olarak son test uygulaması zoom üzerinden ve Google form aracılığıyla medya okuryazarlık ölçeği ebeveyn ve çocuk formu olarak gerçekleştirilmiştir. Bunun için annelere uygulama öncesinde telefon aracılığıyla bilgi verilmiş ve 30 Kasım 2020 tarihinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara zoom aracılığıyla çevrimiçi medya okuryazarlık ölçeği çocuk formu uygulanmış, annelere e posta aracılığıyla Google Form aracılığıyla Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu 30 Kasım 2020 tarihinde gönderilerek son test ölçümleri yapılmıştır. Son test uygulamasında deney grubunda olan çocuklarla eğitim boyunca bir arada olduğu için günlük sohbetler gerçekleştirildikten sonra ölçek uygulanmıştır. Burada her çocukla bireysel olarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Bir çocukla ortalama 5 dakikalık bir süreçte son test uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla daha ayrıntılı görüşmeler yapılmış, eğitimci kendini tekrar tanıtarak kuklalar aracılığıyla çocukların dikkatini ölçme aracına çekmiştir. Çocuklarla bireysel olarak gerçekleştirilen son test uygulaması her bir çocuk için 5 ile 10 dakika sürmüştür.

Annelerin program değerlendirilmesine yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 1 Aralık 2020 tarihinde çevrim içi görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Her bir anne ile 10 dakikalık görüşmeler yapılmış, annelerin vermiş oldukları cevaplar kayıt altına alınmıştır.

2.5.4. Kalıcılık Testi Uygulaması

Eğitim programının tamamlanmasından dört hafta sonra annelere telefon aracılığıyla ulaşılmış ve kalıcılık testi hakkında bilgi verilmiştir. 28 Aralık 2020 tarihinde zoom üzerinden çocuklarla yüz yüze görüşülerek medya okuryazarlık ölçeği çocuk formu uygulanmış, annelere Google Form aracılığı ile medya okuryazarlık ölçeği ebeveyn formu gönderilmiş ve sonuçlar alınmıştır. Kalıcılık testinde çocuklarla bireysel olarak görüşülmüştür. Önce eğitimci çocuklarla günlük sohbetler gerçekleştirmiş, dört hafta boyunca neler yaptıkları üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra çocuklara ölçeğe aracı uygulanmıştır. Ölçeğe aracının uygulanması her bir çocuk için ortalama 7 ile 10 dakika arasında bir sürede gerçekleştirilmiştir.

2.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmada verilerin değerlendirilmesi ve analizinde annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu ve çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formundan elde ettikleri veriler bir araya getirilerek istatistiksel yönden analizler tamamlanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılırken, nitel verilerin analizinde içerik analiz formu kategori ve alt kategorilere yönelik oluşturulmuş, annelerin vermiş oldukları cevaplar, kategori ve alt kategorilere göre iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak deşifre edilmiş ve annelerin verdikleri cevaplar örnek cümleler halinde sunulmuştur.

2.6.1. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin ve çocuklarının Kişisel Bilgi Formu, Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu ve Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formundan aldıkları puanlar ile Yarı Yapılandırılmış

Görüşme Formuna verdikleri cevaplar bilgisayar ortamında bir araya getirilerek puanlandırılması yapılmıştır.

2.6.2.Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan işlemlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ilk olarak normallik analizi uygulanmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla örneklem sayısı 50’den küçük olduğu için Shapiro Wilk test sonuçları ve basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenirken kurulan hipotezin, puanların dağılımı, normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermez şeklinde olduğu için $p>0,05$ için olan değerlerin normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır. Aynı zamanda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olması, normal dağılımdan anlamlı bir şekilde sapmanın olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018).

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonuçları Çizelge 2.19. ve Çizelge 2.20. de verilmiştir.

Çizelge 2. 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Betimsel İstatistikleri ve Normallik Analizi Sonuçları

	Deney Grubu					Kontrol Grubu			
	Alt boy.	X	Çarpıklık k	Basıklık	p	X	Çarpıklık	Basıklık	p
Ön Test	Anlama	29,94	-0,69	0,51	.41	28,41	-0,22	-1,26	.11
	Değ.	33,17	-0,80	0,14	.25	32,45	0,61	-0,20	.21
	Analiz	65	-0,58	0,69	.77	65,04	0,20	-1,28	.14

Çizelge 2. 19. Devam. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Betimsel İstatistikleri ve Normallik Analizi Sonuçları

	Deney Grubu					Kontrol Grubu			
	Alt boy.	X	Çarpıklık	Basıklık	p	X	Çarpıklık	Basıklık	p
Son Test	Anlama	37,89	-0,65	1,22	.14	30,41	-0,60	0,80	.65
	Değ.	41,78	-2,05	5,76	.00	34,23	-0,67	0,21	.29
	Analiz	78,11	-1,41	1,64	.04	70,50	-0,20	-1,19	.17
K. Test	Anlama	34,89	-0,34	-1,08	.28				
	Değ.	36,89	-0,58	1,16	.60				
	Analiz	70,33	-1,87	5,71	.00				

p<.05

Çizelge 2.19'a göre deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin ön test sonuçları normal dağılım göstermişken, son test sonuçlarında deney grubunda yer alan annelerin değerlendirme ve analiz alt boyutunda normal dağılımın sağlanmadığı; deney grubundaki annelerin anlama alt boyutunda ve kontrol grubundaki annelerin üç alt boyutta aldıkları puanların normal dağılıma sahip oldukları görülmektedir. Deney grubunda yer alan annelere uygulanan kalıcılık testinde ise annelerin anlama ve değerlendirme alt boyutlarında normal dağılım sağlanırken, analiz alt boyutunda normal dağılım sağlanmamıştır.

Çizelge 2.20. Deney ve Kontrol Grubundaki 48- 60 Aylık Çocukların Betimsel İstatistikleri ve Normallik Analizi Sonuçları

	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	X	Çarpıklık	Basıklık	P	X	Çarpıklık	Basıklık	p
Ön Test	5,37	0,94	0,03	.58	5,14	-0,38	-0,37	.19
Son Test	9,56	-1,44	0,44	.00	5,32	0,47	-0,26	.17
K. testi	8,50	-0,76	-0,14	.01				

p<.05

Çizelge 2.20'e göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test sonuçlarının normal dağılım sağladığı, deney grubunda yer alan çocukların son test ve kalıcılık test sonuçlarının normal dağılım sağlamazken, kontrol grubunda yer alan çocukların son test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normallik analizi sonuçlarına göre aşağıdaki varsayımlar test edilerek, kullanılacak istatistiksel teknik belirlenmiştir.

Yapılan normallik testleri sonucunda medya okuryazarlık ölçeği ebeveyn formu alt boyutları ile çocuk formunun tamamından elde edilen verilerin analizinde, bağımsız örneklem t testi, ilişkili örneklem t testi, aşağıda sözü edilen varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların sağlanması halinde karışık ölçümler için çift faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Karışık ölçümler için çift faktörlü ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz konusu olduğu iki faktörlü karışık desenlerde satır x sütun ortak etkisini ve satır ve sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır. Bu istatistik modelin varsayımlarını Büyüköztürk (2018) aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- *“Bağımlı değişken en az aralık ölçeğindedir.”*
- *“Bağımlı değişkene ait puanlar her bir alt grupta normal dağılım gösterir.”*
- *“Gruplarda aynı zamanda elde edilen puanların varyansları eşittir.”*
- *“Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları eşittir.”*
- *“Herhangi bir denek için hesaplanan fark puanı, diğer denekler için hesaplanan fark durumlarından bağımsızdır.”*

Yukarıda açıklanan varsayımların sağlanmadığı durumda ise parametrik olmayan istatistiksel analizlerden Mann Whitney U testine, Wilcoxon işaretli sıralar testine başvurulmuştur.

Bunlara göre kullanılan istatistiksel analizler aşağıda belirtilmiştir.

- Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarından Anlama, Değerlendirme ve Analiz alt boyutunda, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin ön test son test puanlarında bağımsız örneklem t testi, son test puanlarında Mann Whitney U testi,
- Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarından Anlama, alt boyutunda, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin ön test ve son test puanlarında ANOVA testi,
- Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarından Anlama alt boyutunda deney grubunda yer alan annelerin ön test -son test ve son test-kalıcılık test puanlarında; Kontrol grubunda yer alan annelerin ön test -son test puanlarında ilişkili örneklem t testi,
- Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarından Değerlendirme alt boyutunda, deney grubunda yer alan annelerin ön test -son test puanlarında ilişkili örneklem t testi, son test- kalıcılık test puanlarında Wilcoxon işaretli sıralar testi; Kontrol grubunda yer alan annelerin ön test -son test puanlarında ilişkili örneklem t testi,
- Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarından Analiz alt boyutunda deney grubunda yer alan annelerin ön test- son test ve son test-kalıcılık test puanlarında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi; Kontrol grubunda yer alan annelerin ön test- son test puanlarında ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır.
- Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ön test puanlarında bağımsız örneklem t testi, son test puanlarında Mann Whitney U testi,
- Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda deney grubunda yer alan çocukların ön test -son test ve son test -kalıcılık test puanlarında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi; Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test -son test puanlarında ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır.

Nicel analizlerden sonra annelere programın değerlendirilmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygulanmıştır. Annelerin vermiş oldukları

cevaplara yönelik kategori ve alt kategoriler oluşturularak analizler tamamlanmıştır. İçerik analiz formu Çizelge 2.21’de sunulmuştur.

Çizelge 2.21. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İçerik Analizi Sonuçları

Kategori	Alt Kategori
Eğitim programı sonrası annede ve çocuktaki değişimler	Olumlu Olumsuz
Eğitim programında eksik olan yönler	Uzaktan eğitim sorunları İnternet ve bağlantı sorunları Süre
Eğitim programında güçlü olan yönler	Medyanın sorgulanması Medya mesajlarına yönelik bilinç İçeriğin zenginliği Eğitimcinin özellikleri ve sürecin yönetimi Eşlerin dahil edilmesi
Eğitim programındaki yöntem ve materyaller	Farklı konularda düşünme Çocukların katılımını artırması Dikkat çekici olması Yaparak-yaşayarak öğrenme ve kalıcılık
Eğitim programının değerlendirilmesi	Yeterli Doküman paylaşımı

Çizelge 2 21 incelendiğinde programın yapısının ve programın sonucunun anneler tarafından değerlendirilmesinin sağlanmasına yönelik kategori ve alt kategoriler olduğu görülmektedir. Bu kapsamda annelerin vermiş oldukları cevaplar kategori ve alt kategorilere ayrılmış ve anneler A₁, A₂,..... A₁₇, A₁₈ olarak kodlanmıştır. Annelerin vermiş oldukları cevaplar geçerliliği sağlamanın bir kanıtı olarak doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

İçerik analizinde yer alan kategoriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen $[(\text{Görüş Birliği}) / (\text{Görüş Birliği}) + (\text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$ formülü ile hesaplanmış ve gözlemciler arasın güvenilirlik %95 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

Medya okuryazarlık aile eğitim programının 48- 60 aylık çocuklar ve annelerinin medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

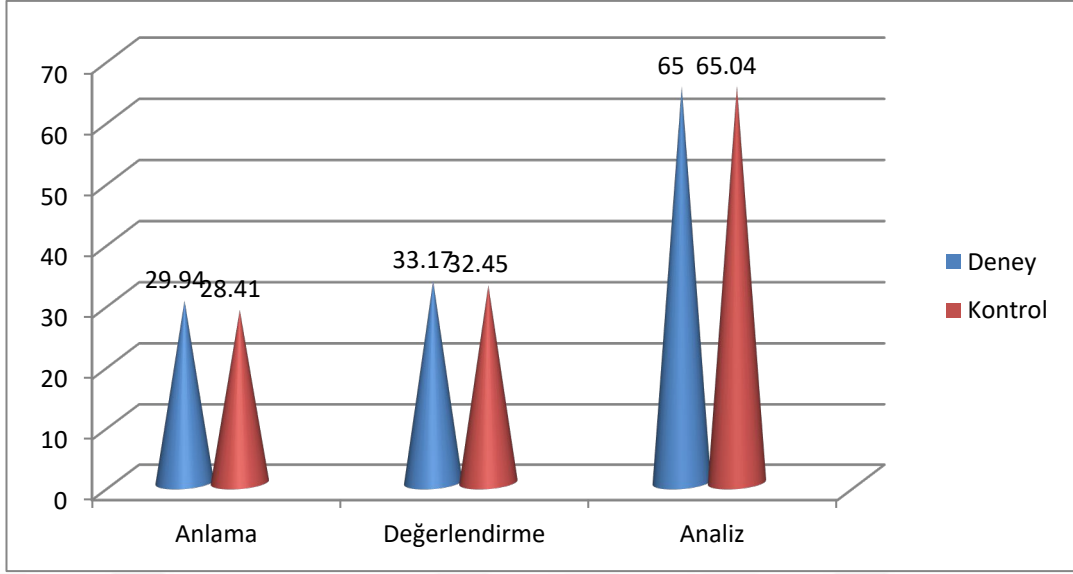
3.1.Nicel Verilere Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarından almış oldukları puanlar, Çizelge 3.1- Çizelge 3.6 ile Şekil 3.1- Şekil 3.6'da, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formundan almış oldukları puanlar Çizelge 3.7- Çizelge 3.10 ile Şekil 3.7- Şekil 3.10'da sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları ve t testi sonuçları Çizelge 3.1'de ve ön test puan ortalamalarına ilişkin sütun grafiği de Şekil 3.1'de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

MOÖ-EF	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Anlama	Deney	18	29,94	4,42	38	1,15	0,26
	Kontrol	22	28,41	4,00			
Değerlendirme	Deney	18	33,17	3,32	38	0,77	0,44
	Kontrol	22	32,45	2,50			
Analiz	Deney	18	65,00	6,99	38	0,024	0,98
	Kontrol	22	65,04	4,99			



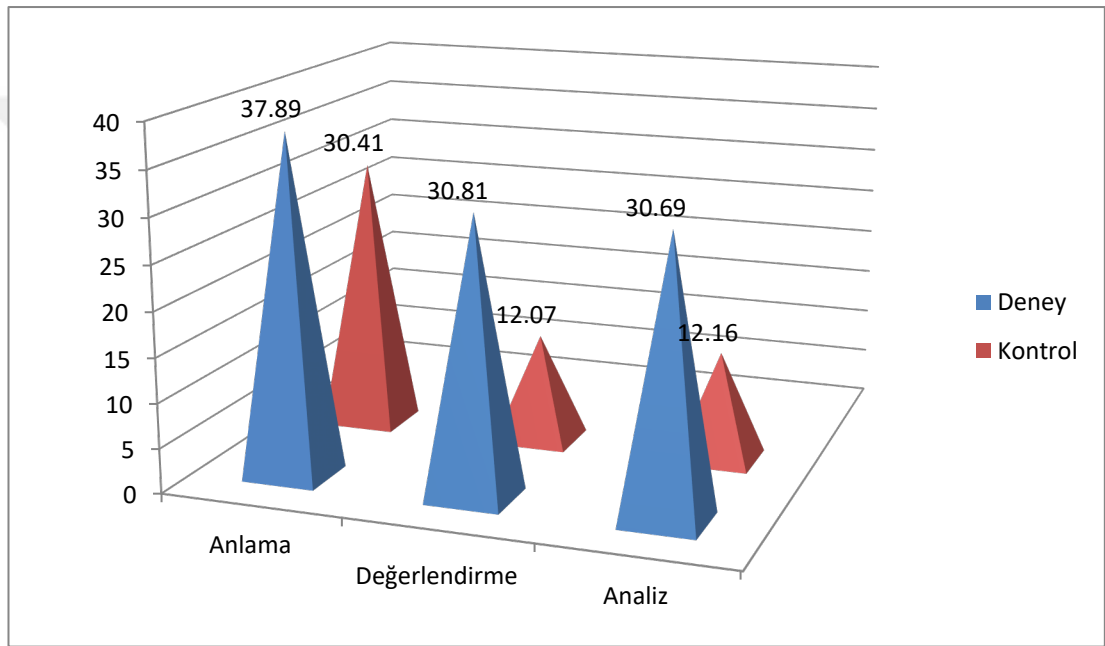
Şekil 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puan Ortalamaları

Çizelge 3.1. ve Şekil 3.1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarına ait ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki annelerin Medya Okuryazarlığı Ölçeği Ebeveyn Formu Anlama, Değerlendirme ve Analiz alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı (Anlama [$t(38)=1,15$; $p>0,05$], Değerlendirme [$t(38)=0,775$; $p>0,05$] ve Analiz [$t(38)=0,024$; $p>0,05$]) bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarına ilişkin son test puan ortalamaları ve t testi sonuçları ile Mann Whitney U test sonuçları Çizelge 3.2’de ve son test puan ortalamalarına ilişkin sütun grafiği de Şekil 3.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Ortalamaları ve Bağımsız Örneklem t Testi ile Mann Whitney U Testi Sonuçları

MOÖ-EF	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	Etki büyüklüğü
Anlama	Deney	18	37,89	2,68	38	7,85	0,00	10,12
	Kontrol	22	30,41	3,23				
Mann Whitney U testi	Grup	n	$\bar{x}$	Sıra Top.	z	U	p	Etki büyüklüğü
Değerlendirme	Deney	18	30,81	554,50	-5,06	12,50	0,00	0,80
	Kontrol	22	12,07	265,50				
Analiz	Deney	18	30,69	552,50	-5,01	14,500	0,000	0,79
	Kontrol	22	12,16	267,50				



Şekil 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puan Ortalamaları

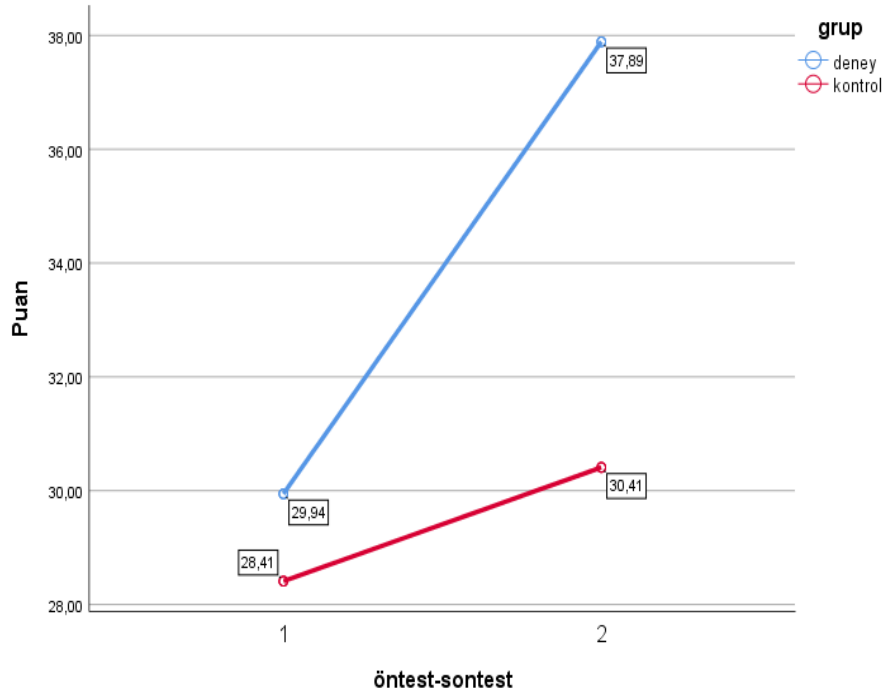
Çizelge 3.2. ve Şekil 3.2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarına ait son test puan ortalamalarının kontrol grubundaki annelerin son test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t testi ile Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki annelerin Medya Okuryazarlığı Ölçeği Ebeveyn Formu Anlama, Değerlendirme ve Analiz alt boyutlarına ilişkin son test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı (Anlama: $t(38)=7,85$; $p<0,05$, Değerlendirme: $U=12,500$; $p<0,05$ ve Analiz: $U=14,500$;

$p < 0,05$) bulunmuştur. Deney grubunda bulunan annelerin Anlama ($\bar{X} = 37,89$), Değerlendirme ($\bar{X} = 30,81$) ve Analiz ($\bar{X} = 30,69$) son test puan ortalamalarının kontrol grubunda bulunan annelerin Anlama ($\bar{X} = 30,41$) Değerlendirme ($\bar{X} = 12,07$) ve Analiz ($\bar{X} = 12,16$) son test puan ortalamalarına göre yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre yüksek düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle deney grubundaki annelere verilen medya okuryazarlık aile eğitimi programı deney grubundaki anneler üzerinde yüksek derecede etki etmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği alt boyutlarından Anlama alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları ve ANOVA testi sonuçları Çizelge 3.3 de ve ön test son test puan ortalamalarına ilişkin çizgi grafiği de Şekil 3.3’de verilmiştir.

Çizelge 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Anlama Alt Boyutuna İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları ile ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss
Deney	18	29,94	4,42	18	37,89	2,68
Kontrol	22	28,41	4,00	22	30,41	3,23
ANOVA TESTİ SONUÇLARI						
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi ω^2
Denekler arası	1123,19	39				
Grup (deney-kontrol)	402,30	1	402,30	21,21	,000	0,20
Hata	720,87	38	18,97			
Denekler içi	952,90	40				
Ölçüm (ön test son test)	489,51	1	489,51	64,48	,000	0,44
Grup*Ölçüm	174,91	1	174,91	23,04	,000	0,22
Hata	288,47	38	7,59			
Toplam	2076,09	79				



Şekil 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Anlama Alt Boyutuna İlişkin Ön Test -Son Test Puan Ortalamaları

Çizelge 3.3. ve Şekil 3.3’de görüldüğü gibi hem deney hem de kontrol grubunda anlama alt boyutundan alınan puan ortalamalarının arttığı, ancak deney grubunda bu artışın daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Anlama Alt Boyutuna ait puan ortalamalarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında tekrarlı ölçüm faktörlerinin annelerin medya okuryazarlığı anlama testi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1,38)=23,04, p<0,05$]. Bu bulgu, deney grubuna aile eğitim programının uygulanması; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamasının annelerin anlama düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının deney grubunda bulunan annelerin anlama puanlarını anlamlı şekilde yükselttiği görülmektedir. Bu durum uygulanan eğitim programının deney grubunda bulunan annelerin medya okuryazarlığının anlama boyutunda annelere kazanım sağladığını göstermektedir.

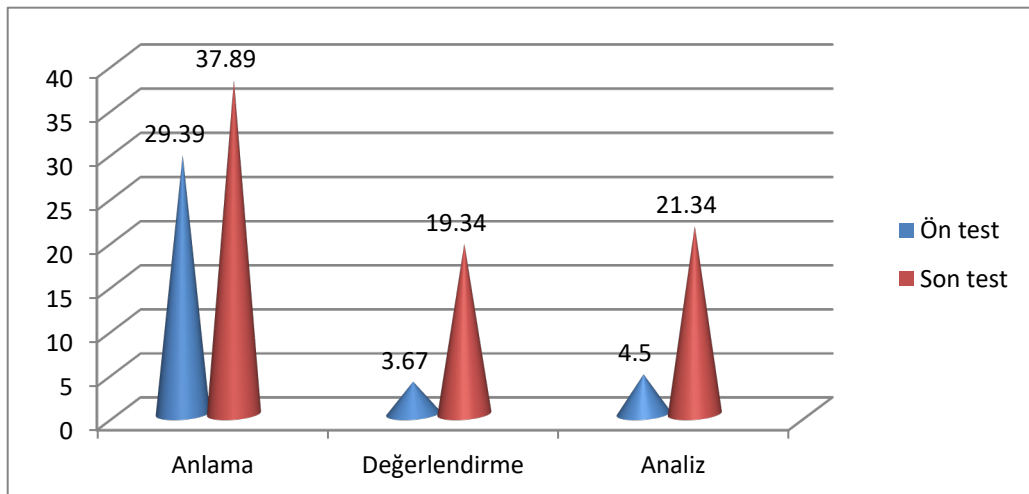
Çizelgede yer alan kısmi omega kare değerleri incelendiğinde, ölçüm (ön test son test) ve grup*ölçüm etkileşim etkisi kontrol altına alındığında grup değişkeninin toplam varyansın %20,2'sini; grup ve grup*ölçüm etkileşim etkileri kontrol altına alındığında ise ölçüm faktörü yani ön test ve son test puanları toplam varyansın %44,2'sini; grup ve ölçüm değişkenleri kontrol altına alındığında grup*ölçüm etkileşiminin toplam varyansın %21,6'sini açıkladığı görülmektedir.

Deney grubundaki annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarına ilişkin ön test son test puan ortalamaları ve ilişkili örneklem t testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar test sonuçları Çizelge 3.4'de ve ön test- son test puan ortalamalarına ilişkin sütun grafiği de Şekil 3.4'de sunulmuştur.

Çizelge 3.4. Deney Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları ve İlişkili Örneklem t Testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları (n=18)

MOÖ-EF	Ölçüm	$\bar{x}$	ss	t	p	Etki büyüklüğü
Anlama	Ön test	29,39	4,24	-5,23	0,00	2,39
	Son test	37,89	2,68			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	Ölçüm	$\bar{x}$	Sıra top.	Z	p	Etki Büyüklüğü
Değerlendirme	Ön test	3,67	11,00	-4,99	0,00	1,13
	Son test	19,34	619			
Analiz	Ön test	4,50	9,00	-5,98	0,00	1,44
	Son test	21,34	811			

*p<.05



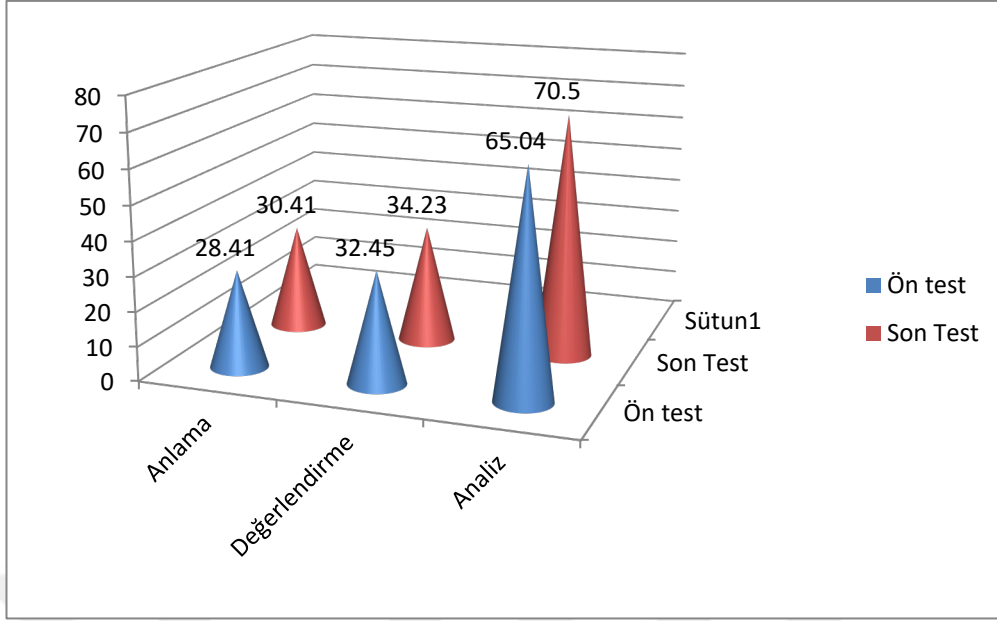
Şekil 3.4. Deney Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu
Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test -Son Test Puan Ortalamaları

Çizelge 3.4. ve Şekil 3.4’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutları son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre yüksek bulunmuştur. Yapılan ilişkili örneklem t testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar test sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarına yönelik ön test son test puanları arasında son test lehine Anlama alt boyutunda [$t(17)=-5,23$; $p<0.05$]; Değerlendirme alt boyutunda ($z=-4,99$; $p<0.05$) ve Analiz alt boyutunda ($z=-5,98$; $p<0.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir başka ifadeyle deney grubunda yer alan annelerin son test puanları, ön test puanlarından büyük bulunmuştur. Etki değerleri incelendiğinde yüksek düzeyde etki saptanmıştır.

Kontrol grubundaki annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarına ilişkin ön test son test puan ortalamaları ve ilişkili örneklem t testi sonuçları Çizelge 3.5’de ve ön test son test puan ortalamalarına ilişkin sütun grafiği de Şekil 3.5’de verilmiştir.

Çizelge 3.5. Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test -Son Test Puan Ortalamaları ve İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları (n=22)

MOÖ-EF	Ölçüm	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	Etki Büyüklüğü
Anlama	Ön test	28,41	3,99	21	-2,66	0,01	0,55
	Son test	30,41	3,23				
Değerlendirme	Ön test	32,45	2,50	21	3,85	0,00	0,82
	Son test	34,23	2,56				
Analiz	Ön test	65,04	4,99	21	6,31	0,00	1,34
	Son test	70,50	3,90				



Şekil 3.5. Kontrol Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları

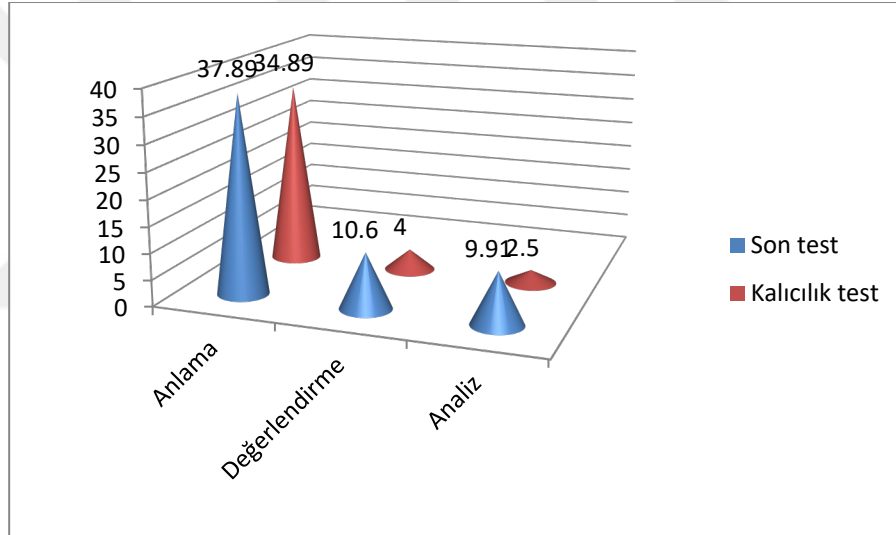
Çizelge 3.5. ve Şekil 3.5’de görüldüğü gibi kontrol grubundaki annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarına ilişkin son test puanları yükselmiş olsa da ön test puanlarına yakındır. Yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçları incelendiğinde; kontrol grubundaki annelerin, Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarına ilişkin ön test -son test puanları ortalamaları arasında son test lehine Anlama alt boyutunda [$t(21) = -2,66$; $p < 0,05$]; Değerlendirme alt boyutunda [$t(21) = 3,85$; $p < 0,05$] ve Analiz alt boyutunda [$t(21) = 6,31$; $p < 0,05$] anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir başka ifadeyle kontrol grubunda yer alan annelerin son test puanları yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğüne bakıldığında yüksek düzeyde etki saptanmıştır.

Deney grubundaki annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt boyutlarına ilişkin son test ve kalıcılık test puan ortalamaları ve ilişkili örneklem t testi ile Wilcoxon işaretli sıralar test sonuçları Çizelge 3.6’da ve son test kalıcılık test puan ortalamalarına ilişkin sütun grafiği de Şekil 3.6’da verilmiştir.

Çizelge 3.6. Deney Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Son Test -Kalıcılık Test Puan Ortalamaları ve İlişkili Örneklemeler t Testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları (n=18)

MOÖ-EF	Ölçüm	$\bar{x}$	ss	t	p	Etki büyüklüğü
Anlama	Son test	37,89	2,68	1,99	0,06	1
	Kalıcılık test	34,89	2,70			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Test						
	Ölçüm	$\bar{x}$	Sıra top.	z	p	Etki büyüklüğü
Değerlendirme	Son test	10,60	159	-3,21	0,00	0,54
	Kalıcılık test	4	12			
Analiz	Son test	9,91	168,50	-3,62	0,00	0,60
	Kalıcılık test	2,50	2,50			

*p<.05



Şekil 3.6. Deney Grubundaki Annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Alt Boyutlarına İlişkin Son Test -Kalıcılık Test Puan Ortalamaları

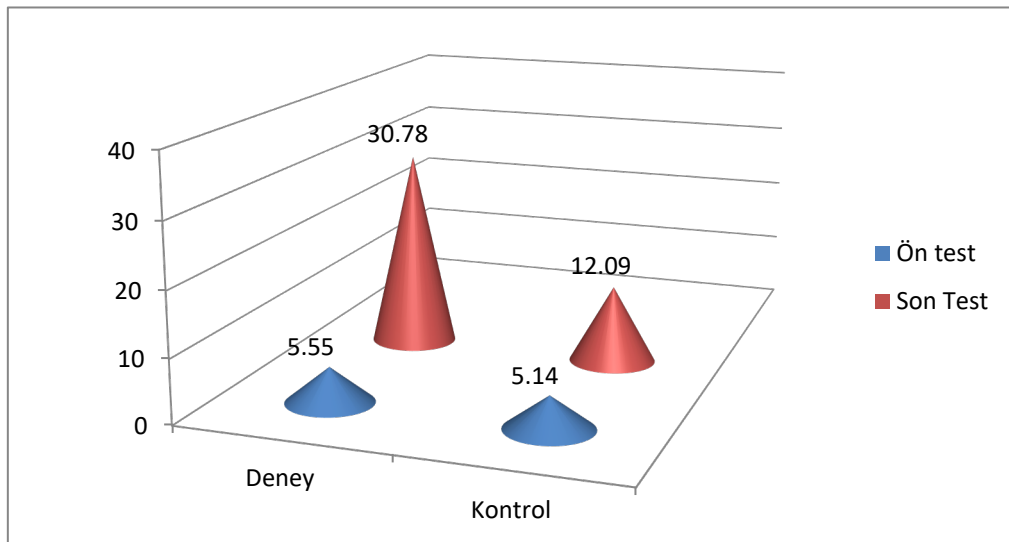
Çizelge 3.6. ve Şekil 3.6’da görüldüğü gibi deney grubundaki annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının kalıcılık test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ilişkili örneklemeler t testi sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki annelerin anlama son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı, $[t(17)=1,99; p>0,05]$, son test puanlarının ortalamasının ($X=37,89$), kalıcılık testi puanlarından ($X=34,89$) yüksek olduğu belirlenmiş, ancak etkinin devam ettiği gözlenmiştir. Çizelgeye göre

deney grubundaki annelerin değerlendirme son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-3,21$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın son test lehine gerçekleştiği ifade edilebilir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre büyük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Analiz son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılığın ($z=-3,62$; $p<0,05$) son test lehine gerçekleştiği ifade edilebilir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre büyük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları ve bağımsız örneklem t test ile Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 3.7’de ve ön test -son test puan ortalamalarına ilişkin sütun grafiği de Şekil 3.7’de verilmiştir.

Çizelge 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları ve Bağımsız Örneklem t Testi ile Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımsız Örneklem t Testi	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	Etki büyüklüğü
MOÖ-ÇF Ön test	Deney	18	5,55	2,20	38	0,69	0,49	0,5
	Kontrol	22	5,14	1,64				
Mann Whitney U testi	Grup	n	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Z	U	p	Etki büyüklüğü
MOÖ-ÇF Son test	Deney	18	30,78	554,00	-5,16	13.000	0,000	0,82
	Kontrol	22	12,09	266,00				



Şekil 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Ön Test -Son Test Puan Ortalamaları

Çizelge 3.7. ve Şekil 3.7’de görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna ilişkin ön test puan ortalamaları ($X=5,56$), kontrol grubunda bulunan çocukların ön test puan ortalamalarına ($X=5,14$) yakın olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(38)=0,69$; $p>0.05$].

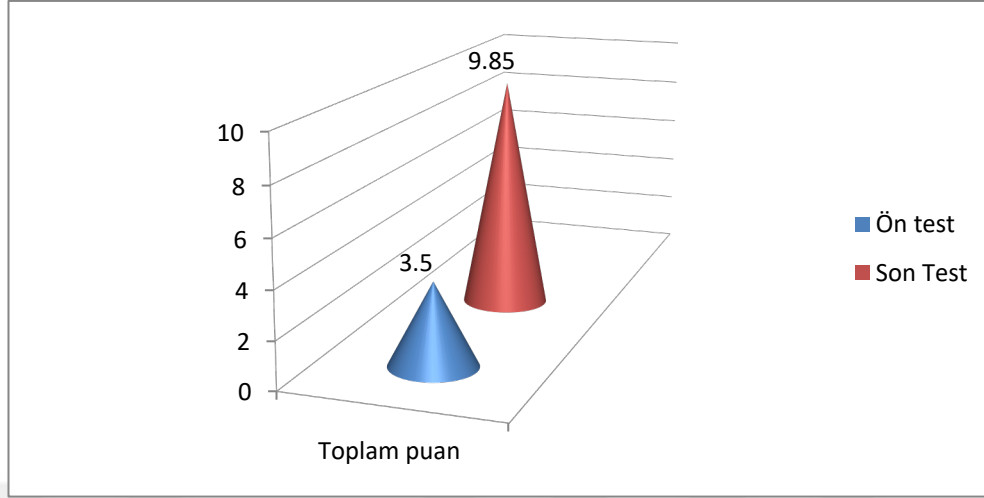
Çizelge 3.7. ve Şekil 3.7’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna ilişkin son test puan ortalamalarında deney grubundaki çocukların puanlarının yükseldiği görülmektedir. Yapılan Mann Whitney U test sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=13$; $p<0.05$). Söz konusu anlamlı farklılığın deney grubunda yer alan çocuklar lehine gerçekleştiği görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri Cohen d (1988) kriterlerine göre incelendiğinde etki büyüklüğünün geniş etki büyüklüğü olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan eğitim programı geniş düzeyde çocuklar üzerinde etkide bulunmuştur.

Deney grubundaki çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu ön test son test puan ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Çizelge 3.8’de ve ön test -son test puan ortalamalarına ilişkin sütun grafiği de Şekil 3.8’de sunulmuştur.

Çizelge 3.8. Deney Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu Ön Test -Son Test Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ($n=18$)

Ölçüm	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	Etki Büyüklüğü
Ön test	3,50	3,50	-3,58	0,00	0,60
Son test	9,85	167,50			

*p<.05



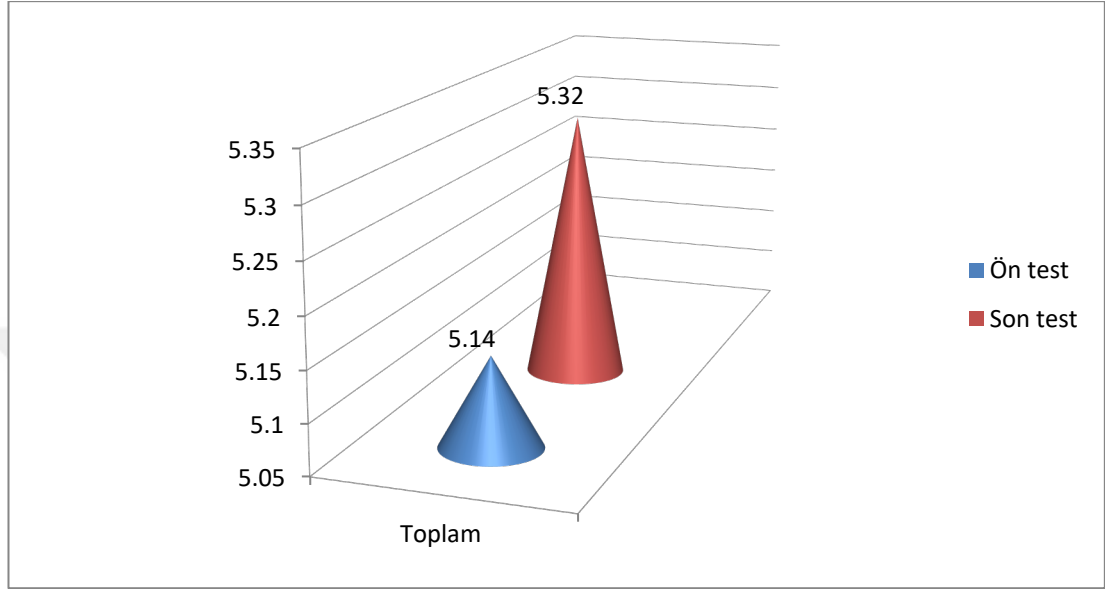
Şekil 3.8. Deney Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Ön Test -Son Test Puan Ortalamaları

Çizelge 3.8. ve Şekil 3.8’de görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu son test puanları ön test puanlarına göre yüksek bulunmuştur Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($z=-3,58$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın son test lehine gerçekleştiği görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre büyük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu ön test son test puan ortalamaları ve ilişkili örneklem t testi sonuçları Çizelge 3.9’da ve ön test son test puan ortalamalarına ilişkin sütun grafiği de Şekil 3.9’da verilmiştir.

Çizelge 3.9. Kontrol Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu Ön Test -Son Test Puan Ortalamaları ve İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları (n=22)

Ölçüm	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	Etki Büyüklüğü
Ön test	5,14	1,64	21	0,39	0,71	0,60
Son test	5,32	1,96				



Şekil 3.9. Kontrol Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları

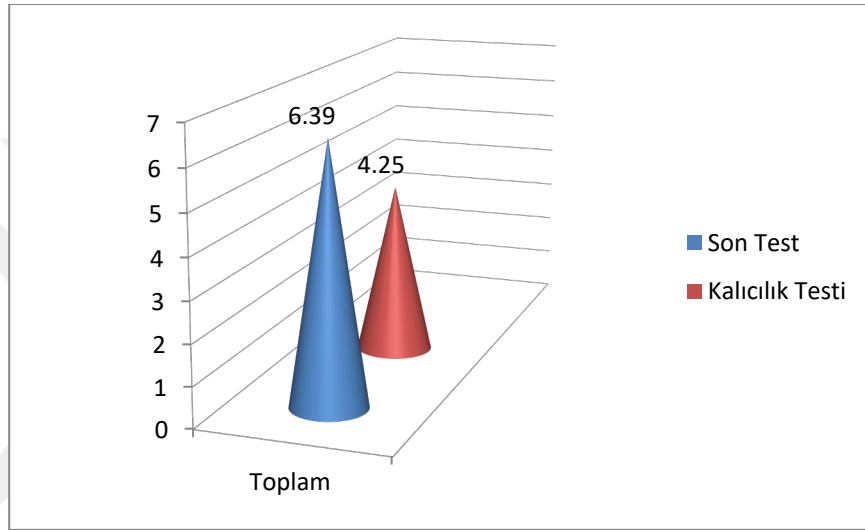
Çizelge 3.9. ve Şekil 3.9’da görüldüğü gibi kontrol grubundaki çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu son test puan ortalamalarının ($X=5,32$), ön test puan ortalamalarına ($X=5,14$) yakın olduğu saptanmıştır. Yapılan İlişkili Örneklem t testi sonuçları incelendiğinde; kontrol grubunda yer alan çocukların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(21)= 0,388$; $p>0.05$].

Deney grubundaki çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu son test kalıcılık test puan ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Çizelge 3.10. de ve son test kalıcılık test puan ortalamalarına ilişkin sütun grafiği de Şekil 3.10’da verilmiştir.

Çizelge 3.10. Deney Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu Son Test- Kalıcılık Test Puan Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	$\bar{x}$	Sıra Top.	Z	p	Etki büyüklüğü
Son test	6,39	57,50	-2,19	0,03	0,40
Kalıcılık test	4,25	8,50			

*p<.05



Şekil 3.10. Deney Grubundaki Çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Son Test- Kalıcılık Test Puan Ortalamaları

Çizelge 3.10. ve Şekil 3.10’da görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu kalıcılık test puanları son test puanlarına göre daha düşük bulunmuştur. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-2,19$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın son test lehine gerçekleştiği ifade edilebilir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

3.2. Nitel Verilere Ait Bulgular

Deney grubundaki annelerle program sonrasında ZOOM üzerinden çevrimiçi bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşme annelerin izinleri alınarak kayıt edilmiştir. Kayıt için onam vermeyen annelerin yanıtları yazılmış, yazılan cümle okunarak ifadenin söylemek istediği ile aynı olup olmadığı konusunda görüşleri alınmıştır.

Nitel veriler ile ilgili temalar ve alt temalar oluşturulmuş, annelerin vermiş oldukları cevaplar temalara ve alt temalara göre deşifre edilmiş, araştırmacı ve bir diğer uzman tarafından birbirinden bağımsız şekilde kodlamalar yapılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarına annelerin vermiş oldukları cevaplar ve örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

Annelere eğitim programı sonrası kendinizde ve çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gördünüz? sorusu yöneltilmiş ve annelerin tamamı uygulanan programdan sonra kendilerinde ve çocuklarında olumlu değişimler olduğunu belirtmiştir. Annelerden A₁ *“Daha çok oyun, daha az ekran diyorum. Onlarla birlikte izlerken eleştiri yapıyorum. Yanlış davranış ya da doğru davranışta”* derken A₁₇ *“Çocuklarımızın izledikleri programlar konusunda ne kadar dikkatli davranmaya çalışsam da gözden kaçırdıklarımın farkına varabilmem için çok güzel bir uygulama oldu. Özellikle eleştirel bakış açımı genişletmem için çok büyük fırsat oldu”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Annelerden A₂ ise çocuğunda olan değişimi, *“Çocuğum üzerinde oldukça etkiliydi. Çocuğum öğrendiklerimizi diğer aile bireyleri ile paylaştı. 7 yaşında olan abisi arka sokakları izlemek istediğinde abi onda korku şiddet var. Sana uygun değil, izleme, dediğinde çok mutlu oldum. Duyduklarını içselleştirip hayata geçirmesi beni oldukça mutlu etti. Ayrıca çizgi filmleri izlerken abisi ile birlikte anne ya bu gerçek olabilir mi ne saçma yapmışlar gibi yorumlarda bulunuyorlar.”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Annelere eğitim programının yapısında eksik olan yönler nelerdi? sorusu yöneltilmiş anneler, eğitim programının yapısında eksiklik olarak en fazla oranda sürenin kısalığını (n=13) belirtmiş, bunu sırayla uzaktan eğitim sorunları (n=7)

internet ve bağlantı sorunları (n=4) izlemiştir. Annelerden A₃ *“Eğitim çok güzeldi, ancak yüz yüze daha güzel olurdu. İnternette kaynaklı sorunlar yaşamamış olurduk”* derken A₁₃ ise *“Tek eksiklik olarak belirtebileceğim konu sürecin kısıllığı olabilir. Belki biraz daha uzun olsaydı daha fazla çocuk programı hakkında inceleme yapılabilirdi.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Annelere eğitim programının yapısında güçlü olan yönler nelerdi? sorusu yöneltilmiş ve anneler eğitim programının yapısının en güçlü yönlerinden olarak en fazla oranda eğitimcinin özellikleri ve sürecin yönetimi (n=20) üzerinde dururken, bunu sırayla medya mesajlarına yönelik bakış (n=9) geliştirdiği, medyanın sorgulanması (n=8) ve içeriğin zenginliği (n=6) düşünceleri izlemiştir. Annelerden A₇ *“Medya araçlarını kullanırken nasıl sorgulayacağımızı öğrendik”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken A₉ *“Medyanın kötü ellerde kullanıldığında ne kadar zararlı olabileceğini bir kez daha öğrenmiş olduk. Teknoloji anneleri olarak bununla nasıl başa çıkabileceğimiz konusunda bilgi sahibi olduk.”* A₁₇ *“Bütün çocukları bütün içtenliğinizle dinlemeniz. Kırıcı değil hep yapıcı olmanız. Programla ilgili olsun olmasın bütün sorularımıza samimiyetle ve özveri ile cevapladınız. Sadece bizi değil eşlerimizi de düşünüp her ders sonunda mektuplar gönderip onlar için de faydalı olmaya çalıştınız. Oğlum sizi çok sevdi ve benim dersim ne zaman başlıyor diyerek bütün canlı dersleri istekle ve heyecanla bekledi. Hem çocuğumuzla kaliteli vakit geçirdik hem de birçok faydalı bilgiye sahip olduk.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Annelere eğitim programındaki yöntemleri ve materyalleri nasıl değerlendirirsiniz? sorusu yöneltilmiş, annelerin verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; anneler programda kullanılan yöntemlerle en fazla oranda dikkat çekici olması (n=9), çocukların katılımının artmasının sağlandığını (n=8) belirtmiş, bu ifadeleri yaparak-yaşayarak öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlaması (n=8), farklı konularda düşünmeyi sağlaması (n=7) ifadeleri izlemiştir. Annelerden A₄ *“Oğlum küçük olmasına rağmen ilgisini çekti. Kuklalar, resimler, izlediğimiz görüntüler son derece etkili oldu bence ve tabi oyunlar”* A₁₈ *“Kuklalar, videolar, oyunlar özellikle çocuklar için oldukça ilgi çekici ve eğlenceliydi. Çocuklar pür dikkat dinlediler ve*

aktif katıldılar. Ebeveynler için kullanılan anlatım tekniğinin görsellerle desteklenmesi ebeveynler için de konunun dikkat çekici olmasını ve monotonluktan kurtulmasını sağladı. Aralarda görsellerle desteklenen oyunlar çok dikkat çekiciydi. Oyunlarda ilk cümleleri tamamlayan olmak için çocuk gibi heyecanlandığımı biliyorum. Bence kullanılan her yöntem konuların kalıcı olmasını ve bizim eğlenerek, yaparak yaşayarak öğrenmemizi sağladı” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Annelere son olarak eğitim programını nasıl değerlendirirsiniz sorusu yöneltilmiş ve annelerin vermiş oldukları cevapların dağılımı incelendiğinde; annelerin eğitim programını en fazla oranda yeterli buldukları (n=22), bunu sırasıyla doküman paylaşımının güzel olması (n=7) düşüncesi izlemiştir. Annelerden A₆ “Yeterliydi bence. Dersten sonra dokümanları e-posta ile göndermenizde bizim için tekrar niteliğinde oldu. Eşleri de sürece katmanız etkinliği artırdı”, A₈ “Bence yeterliydi. Eğitimden sonra gönderilen o günü hatırlatıcı bilgiler hem elimizde bir doküman olmasını sağladı hem de eşlerimizin bilgi sahibi olmasını destekledi. Eğitim içeriği oldukça dolu ve güzeldi ki, şu da olsa diyebileceğim bir konu kalmadığını düşünüyorum. Ancak çocukların alışkanlıkları kazanmasında ve eğitimde anneler kadar babalarda örnek teşkil edip etkili olduğu için babalar ile de böyle bir eğitim yapılabilir mi diye düşündüm” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

4. TARTIŞMA

Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının 48- 60 aylık çocuklar ve annelerinin medya okuryazarlık düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarında ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum hem deney grubunda, hem de kontrol grubunda yer alan annelerin medya okuryazarlık düzeylerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin son test puan ortalamalarına bakıldığında ise Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu Anlama, Değerlendirme ve Analiz alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın ise deney grubundaki anneler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Bu durumu medya okuryazarlık eğitim programının yapısıyla açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Nitekim hazırlanan medya eğitim programı ve kullanılan tekniklerle annelerin medya iletilerini anlaması, medya iletilerini değerlendirmesi ve medya iletilerinden kendilerine verilen mesajları analiz etmesi amaçlanmıştır. Deneysel eğitim programlarında hedeflenen, eğitim programı uygulanan grupta anlamlı ve beklenen yönde değişimlerin ortaya çıkmasıdır (Demirel, 2017). Bu kapsamda ele alındığında, deney grubunda bulunan annelerin sıra ortalamalarında yükselmelerin olması beklenen ve istenilen bir sonuç olup araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılığın deney grubu anneler lehine gerçekleşmesi bu düşüncüyü doğrulamaktadır. Ayrıca program sonrasında annelere yöneltilen programı değerlendirme görüşme formunda da anneler, eğitim programının yeterli olduğunu, doküman paylaşımı ile bilgilerin kalıcılığını sağladığını, kullanılan yöntem ve materyallerin dikkat çektiğini, eğitim programından sonra kendilerinde olumlu yönde değişim yaşandığını belirtmişlerdir ki, bu durum da deney grubunun son test puanlarının yüksekliğini açıklamaktadır.

Araştırma sonucunda, deney grubunda bulunan annelerin ön test ve son test sonuçları arasında Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarından Anlama, Değerlendirme ve Analiz alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir başka ifadeyle annelerin ön testteki bilgi düzeyleri eğitim programının uygulanması ile anlamlı şekilde yükselmiş, bu durum annelerin medya okuryazarlık düzeylerinin yükselmesine neden olmuştur.

Medya okuryazarlığı becerilerini kazanmak için bireylerin kendilerine verilen mesajları ilk olarak anlamalarının önemli olduğu belirtilmektedir. Medya okuryazarlığında anlama becerisi, kişilerin verilen mesajların ne anlama geldiğini sorgulamasını, bu mesajların neden verildiğini anlamasını gerektiren bir yetenektir. Kişilere verilecek medya okuryazarlığı eğitiminde ilk olarak bu becerinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (İnceoğlu, 2016). Özellikle program sonrasında annelerin ifade ettikleri eğitim programında kullanılan yöntem ve materyallerin yaparak- yaşayarak öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlamasının annelerde medya mesajlarını anlama ve sorgulama yeteneğini kazandırdığı düşünülmektedir. Nitekim annelerin özellikle eğitsel oyunlarda da ifade ettikleri, oyunlar sırasında çocuk gibi heyecanlanmaları ve bir an önce bitiren olmayı istemeleri yaparak- yaşayarak öğrenmeye de bir örnek oluşturmaktadır.

Anlama boyutunda, genel olarak medyanın yapısı, medya mesajlarının verilme stratejileri üzerinde durulmaktadır. Medya mesajlarını kimlerin, hangi amaçlar için oluşturduğu ve amacını gerçekleştirmek için de medyayı nasıl kullanmış olduğu sorularına cevap verilmektedir. Bu yöntemin uygulanması sırasında da düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası tekniklerinden yararlanılmaktadır (Pekman, 2016). Annelerin de ifade ettiği gibi programda kullanılan yöntem ve materyaller, medya alanında farklı düşünme becerilerini geliştirmiştir. Annelerle yapılan görüşmelerde, izlenilen çizgi filmler ve reklamların çok yararlı olduğunu belirtmiş, hatta daha fazla örneğin getirilebileceğine yönelik öneri de getirmişlerdir, ki bu durum da annelerdeki farklı düşünme becerilerinin geliştiğini göstermesi açısından önemlidir. Bir başka ifadeyle eğitim programında medya mesajlarının üzerinde annelerin de görüşlerinin alınması şeklinde yapılan beyin fırtınası ve örnek olay yaşantılarının, deney

grubunda yer alan annelerin anlama becerilerini geliřtirdiđi dűřűnűlmektedir Kiřiler bu sayede medya mesajlarını ve neden verildiklerini anlayarak deđerlendirme yapma boyutuna dođru ilerleme gűstermektedirler.

Medya okuryazarlıđında deđerlendirme, farklı medya kanalları aracılıđıyla insanlara verilmeye çalıřılan iletilerin ne anlama geldiđini, dođruluđunu, gűncelliđini deđerlendirebilme yetisidir. Bűylelikle birey, deđerlendirme yeteneđini yaparak kendisine verilmeye çalıřılan mesajın ne anlama geldiđini yorumlamakta ve bűylece kendisi için önemli ve dođru olan bilgiyle, önemsiz olan ya da dođru olmayan bilgiyi ayırmaktadır. Bu tekniđin geliřtirilmesi için genellikle medya mesajlarının masaya yatırılarak űzerinde dűřűnűlmesi ve konuřulması gerekmektedir (Kutođlu, 2016). Annelerin eđitim programında gűlű olan yűnlerin ne olduđu sorusuna verdikleri cevap da bu dűřűnceyi desteklemektedir. Nitekim anneler, medyanın sorgulanmasını sađladığı ve medya mesajlarına yűnelik bilinç geliřtirdiklerini ifade etmiřlerdir.

Deney grubundaki annelere uygulanan eđitim programında, gazete haberlerinin, farklı çizgi filmlerin, haberlerin űzerinde tartıřılmasının annelerde deđerlendirme yeteneđi űzerinde olumlu etkilerde bulunduđu dűřűnűlmektedir. Medya okuryazarlıđı becerilerinde önemli olan űncű bileřen ise analiz etme becerisidir. Analiz, bir metnin daha kűk parçalara ayrılarak ele alınması olarak tanımlanabilir. Medya okuryazarlıđında analiz ise, verilen medya metnlerinin en ince ayrıntısına kadar ele alınarak iřlenmesi anlamına gelmektedir. Bu yűntemde öđrenen bireylere, herhangi bir metin verilerek, bu metinle ne anlatılmak istendiđi űzerinde beyin fırtınası yűntemleri yapılmakta, bűylece bireylerden gelen farklı gűrűř ve dűřűnceler eřliđinde en dođrusunun ne olabileceđi ve aynı metnin nasıl farklı yorumlanabileceđi yaparak-yařayarak öđrenilmiř olmaktadır (Algan, 2016).

Medya okuryazarlık aile eđitim programında uygulanan yűntemlerle birlikte, eđitim ortamına getirilen farklı gazetelerdeki haber örneklerinin, farklı çizgi filmlerin, farklı reklam filmleri ve dizi filmlerinin de anneler tarafından tartıřılması sonucunda, deney grubunda yer alan annelerin analiz yeteneklerinin geliřtiđi dűřűnűlmektedir. Nitekim program sonrası annelere yűneltilen eđitim programının

güçlü olan yönleri nelerdir, sorusuna verdikleri cevaplarda bu düşünceyi desteklemektedir. Anneler, eğitim programının güçlü olan yönlerini, kullanılan yöntem ve materyaller sayesinde eğitimin içeriğini zengin bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasında tekrar oldukça önemlidir (Duman ve Peker- Ünal, 2017). Tekrarın ise, kişinin iletişim ve etkileşimde bulunduğu kişilerle yapacağı paylaşımlarla gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda annelerin de ifade ettiği gibi programdan sonra babalara gönderilen ve oturumda yapılanların özetlendiği aile mektupları sayesinde eşler de sürece dahil edilmiş, medya hakkında öğrenilenler paylaşılmış ve öğrenme gerçekleşmiştir. Sonuç olarak deney grubunda yer alan annelerin medya okuryazarlık düzeyinde üç alt boyuttan da yüksek puan almaları, onların medya okuryazarlık becerileri üzerine eğitim programının etkili olduğunu düşündürmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda da annelere verilen medya okuryazarlık eğitimi ile annelerin ve çocuklarının medya tarafından kendilerine verilen mesajları daha kolay anladıklarını ve bunun sonucunda da madde kullanımında azalma olduğunu (Scull ve ark., 2017), reklamlarda kendilerine dayatılan ürünlerden ihtiyaçları olduğunu alma yönünde davranışlarda bulundukları (Weintraub- Austin ve ark., 2020) sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan annelerin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlama boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı, ancak buna karşılık değerlendirme ve analiz alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Anlama boyutunda bu durum, deney grubunda bulunan annelere verilen eğitimin etkisinin bir ay sonra devam ettiğini göstermesi açısından önemlidir. Ancak değerlendirme ve analiz alt boyutlarında son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılığın bulunmasını, program sonrasında annelerin de belirttiği gibi, sürecin kısa olmasına, uzaktan eğitim şeklinde yapılmasına, zaman zaman bağlantı sorunlarına bağlayarak açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Çünkü medya metinlerinde değerlendirme ve analiz yetenekleri daha üst düzey beceri gerektirmektedir (Kutoğlu, 2016). Üst düzey becerinin kalıcı olması için de eğitim programının yüz yüze olması ya da sürecin daha da uzatılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, kontrol grubunda yer alan annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği alt boyutlarında ön test -son test sonuçları arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim programı uygulanmamasına rağmen anlamlı farklılık çıkmasını, içinde bulunduğumuz COVID 19 pandemi sürecine, çocukların okula gitmemelerine bağlı olarak evde bulunma sürelerinin uzamasına ve bu sürenin medya araçlarıyla geçirilmesi sonucunda ebeveynlerin duydukları endişeye bağlayarak açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. COVID 19 pandemi sürecinde, genelde toplumun, özelde ise çocukların sağlıklarını korumak amacıyla birtakım önlemler alınmıştır. Bunlardan biri okulların kapatılması iken, diğeri ise özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların evden dışarıya çıkmalarının belirli sürelerle sınırlandırılmış olmasıdır. Çocuklar, ders ve etkinliklerini uzaktan eğitim şeklinde yapmak zorunda kalmışlar (Çaykuş ve Mutlu- Çaykuş, 2020; Tarkoçin ve ark, 2020), çocukların içinde bulundukları bu durum onların zaten var olan medya araçlarına olan ilgilerinin daha da artmasına neden olmuştur. Pandemi döneminin ilk başında farkında olunmayan ve geçici bir süreç olarak görülen bu durumun kalıcı hale gelmesi ise ebeveynlerde konuya yönelik hassasiyeti arttırmıştır. Çocuklarının pandeminin getirdiği bu sürecin yanında, sürekli olarak medya araçlarına olan ilgileri annelerin en fazla şikayet ettikleri konuların başında gelmiştir. Öyle ki çocukların olumsuz etkilenmemeleri için çeşitli ulusal ve uluslararası çevrim içi konferanslar, etkinlikler, kamu spotları şeklinde programlar düzenlenmiştir. Düzenlenen bu programlar annelerin ilgisini çekmiş ve mümkün olduğunca katılımlarını sağlamıştır (Pembecioğlu, 2020; Sarman ve ark., 2020; UNICEF, 2020). Özellikle bu kapsamda çocukları zararlı içeriklerden korumak amacıyla Radyo Televizyon Üst Kurulu tarafından TRT çocuk kanalında sevilen çizgi film karakterlerine yönelik yapılan akıllı işaretlerin de (URL,4) annelerde medya okuryazarlık bilincine olumlu yönde katkı yaptığı ve dolayısıyla son test puanlarını yükselterek kontrol grubunda yer alan annelerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yarattığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış ve puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. Puanların birbirine yakın bulunmasını hem deney hem de kontrol grubunda bulunan çocukların medya okuryazarlığı konusunda aynı anlayış düzeyine ve medya kullanımlarına bağlı olarak açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarına bakıldığında, deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle deney grubunda bulunan çocukların annelerine verilen eğitim ve annelerinin eğitimi sırasında çocukların da etkinliklere katılımının deney grubunda bulunan çocukların puan ortalamalarını yükselttiği ifade edilebilir. Çocukların çok erken yaşlardan itibaren medya okuryazarlığı konusunda bilinçlendirilme çalışmaları ve bu çalışmalara paralel olarak ebeveynlerin ve özellikle annelerin bilgi ve yaklaşımlarının değişmesi sonucunda çocukların medyadaki iletileri anlamlandırmaya başladıkları ifade edilmektedir (Ertürk ve Gül, 2006; Gündüz- Kalan, 2010; Jie ve Zixi, 2015; Kandır ve Alpan, 2008; Lepicnik ve Vodopivec, 2011). Yapılan araştırmalarda benzer şekilde ebeveynlerin medya okuryazarlığına yönelik bilinç düzeylerinin çocuklarına yansıdığı ve çocukların da bu kapsamda medyadaki iletileri daha iyi anlamlandırabildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bulut- Özek, 2016; Filiz, 2020; Gentile ve Walsh, 2002; İspir ve İspir, 2008; Scull ve ark., 2017; Weintraub- Austin ve ark., 2020; Yıldız, 2017). Deney grubunda bulunan çocukların son test puan ortalamalarının anlamlı yüksekliğini aynı zamanda program sonrası annelerin de ifade ettiği gibi eğitim programının özellikleri ile açıklamak mümkündür. Anneler eğitim programından sonra çocuklarında olumlu yönde değişimler yaşandığını, çocuklarının hem kendilerinin medya araçlarını kullanma konusuna düzenleme getirdiklerini, hem de yakınlarını medyada yer alan iletiler hakkında uyardıkları ve hatta medya aracılığıyla verilen mesajların anlamsız olduğunu söyledikleri, annelerin ifade ettikleri nitel bulgulara ortaya çıkan bir sonuç olmuştur. Aynı zamanda annelerin, çocuklarında olan olumlu değişimlerin yanında, çocuklarının eğitim programının ne zaman başlanacağına yönelik sorular sordukları, kuklaların,

deneylerin etkili olduğu ve çocukların eğitime isteyerek katıldığını ifade etmeleri, deney grubundaki çocukların da son test puanlarının yüksekliğini açıkladığını düşünülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formundan almış oldukları ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, bu anlamlı farklılığın son test lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle çocukların eğitim programı sonrasında medya okuryazarlık düzeylerinde olumlu yönde etkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu durumu ise eğitim programının yapısı, anne-çocuk ilişkisinin kalitesi ve kullanılan yöntemlerle açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Medya okuryazarlık eğitim programında hedeflenen, medyanın zararlı etkilerinin neler olduğunun, medya araçları tarafından verilen mesajların ne olduğunun anlaşılması ve çizgi film, reklamlarda yer alan çocuklar tarafından çok sevilen ve istenilen programın arkasında asıl hedeflenen amacın ne olduğunun açıklanmasıdır. Belirlenen bu amaç altında annelerin ve çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmesine yönelik etkinlikler planlanmış ve uygulanmıştır.

Çocukların severek izledikleri çizgi filmler birlikte izlenmiş, bu programlarda nelerin olduğu çocuklara sorulmuş, çocukların farklı bakış açıları kazanmaları sağlanmıştır. Annelere de bu kapsamda çocuklarıyla medya araçlarında karşılaşacakları iletileri nasıl çözümlemeleri gerektiği örnek olay yöntemleriyle canlandırılmıştır. Özellikle reklam filmlerinde yer alan ve sağlığa yararı dokunmayan şekerlere yönelik yapılan deneysel çalışma sonucunda çocuklarda reklam filmlerine nasıl yaklaşmaları gerektiğine yönelik farkındalık oluşturulmuştur. Erken çocukluk döneminde bulunan çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alındığı programda hareketli etkinliklerin, şarkıların, anneyle birlikte yapılan sanat çalışmalarının ve kuklaların kullanılması da bu anlamda olumlu sonuç vermiştir. Bilindiği gibi erken çocukluk dönemindeki çocuklar için yeni bir şeyin öğrenilmesinde, oyun oynamak, hareket etmek ve anneleriyle kaliteli vakit geçirmek oldukça önemlidir (Aral ve Kadan, 2018b). Çocuklar annelerinin davranışlarını içselleştirerek kendi gelişimlerine katmakta, böylece bir anlamda onlarla özdeşim kurmaktadır (Gander ve Gardiner, 2015; Sağlam, 2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için ebeveynleri

kadar önemli olan bir diğer yetişkin öğretmen konumunda olan bireydir. Öğretmen, çocukların davranışları içselleştirmesine yardımcı olan, çocuğa yeni bilgiler kazandıran bir yetişkindir. Öğretmenin ifade edilen bu özellikleri yerine getirebilmesi için çocukları koşulsuz kabul etmesi, sevmesi, onları yargılamadan dinlemesi ve anlaması gerekmektedir (Akgün ve ark., 2011). Eğitim programı uzaktan eğitim faaliyetleri şeklinde yürütülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının dikkat sürelerinin kısa olması ise uzaktan eğitim faaliyetlerinin özellikle içinde bulunulan pandemi döneminde başarıyla yerine getirilebilmesi için sürecin yönetimini önemli hale getirmektedir (Can, 2020). Annelerin eğitim programının güçlü olan yönlerine yönelik belirttikleri düşünce en fazla oranda eğitimcinin özellikleri ve sürecin yönetimi olmuştur. Annelere göre eğitimci, çocuklarla iyi iletişim kurabilen, onları dinleyen, koşulsuz sevgi gösteren biridir. Ayrıca her ne kadar uzaktan eğitimle ilgili sorunlar yaşanmış olsa da anneler sürecin başarıyla yönetildiğini ifade etmişlerdir. Annelerin ifade ettikleri bu durum, deney grubundaki çocukların son test puanlarının anlamlı şekilde yükselmesiyle sonuçlanmıştır.

Eğitim programının uygulanması ve eğitim programı sonrasında verilen etkinlik örneklerinin bu kapsamda çocuk-anne ilişkisini güçlendirerek kaliteli vakit geçirmeye yol açtığı, deney grubundaki annelerin medya okuryazarlığı konusunda kazandıkları bilinci çocuklarına da yansıttıkları düşünülmektedir. Anneler, eğitim programının uygulanmasından sonra, kullanılan yöntem ve tekniklerle eğitim programına çocuklarının isteyerek katıldıklarını, ders saatinin ne zaman geleceğini, hangi gün ders yapılacağını kendilerine sorduklarını ifade etmişlerdir. Bir başka ifadeyle eğitim programında çocuklara akıllı işaretlerin oyunlarla, kuklalar aracılığıyla verilmesi de yine onların gelişim alanlarını desteklemeye ve öğrenmelerini içselleştirmelerine yardımcı olmuştur. Çünkü oyun, özellikle erken çocukluk döneminde çocuğun kendine yabancı olan dünyayı anlamlandırma ve öğrenme ortamıdır (Durualp ve Aral, 2015). Ayrıca erken çocukluk döneminde medya okuryazarlığının çocuklara kazandırılması için kullanılan sembollerin anlamlarının söylenmesi, bu sembolleri içselleştirmelerinin sağlanması ve başka sembollerden ayırabilme yeteneğinin kazandırılması (DeLoache, 2002; Namy ve Waxman, 2015) yöntemlerinin de eğitim programında kullanılması sonucunda deney

grubunda bulunan çocukların son test puanlarını anlamlı şekilde yükseldiği ifade edilebilir.

Deney grubundaki çocuklara son test uygulamasından sonra yapılan kalıcılık testinde ise, son test sonuçları ile kalıcılık testi arasında anlamlı farklılık bulunmuş, söz konusu anlamlı farklılık ise son test lehine gerçekleşmiştir. Bir başka ifadeyle çocukların eğitim programı aracılığıyla kazanmış oldukları bilgilerin kalıcı olmadığı görülmektedir. Bu durumu ise programın süresi ve çocuklarla geçirilen zamanın kısalığı ile açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Eğitim programında çocuklara etkili uygulama yapılmış olsa da bu etkinliklerin kısa süreleri kapsadığı ve çevrimiçi eğitim şeklinde olduğu da görülmektedir. COVID 19 pandemi nedeniyle çocuklara ulaşılamaması eğitimin annelerinin yanında çocuklara da sunumunu gerektirmiştir. Çocuklarda bu süre boyunca annelerinin yanında belirli etkinliklerde bulunmuşlar, belirli etkinliklere katılabilmişlerdir. Dolayısıyla bu durum her ne kadar öğrenmeyi sağlamış olsa da, erken çocukluk dönemindeki çocukların öğrenme yaşantısındaki gelişimsel ihtiyaçları karşılayamamıştır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların öğrenmenin kalıcı olmasında verilecek bilgilerin somut nesnelerle verilmesini gerektirmekte, problem durumlarının yaratılmasını, aynı zamanda öğrenmelerinde de birinci derecede sorumluluk almalarını gerektirebilmektedir (Duman ve Peker- Ünal, 2017). Ancak araştırmanın sınırlılıklarında da belirtilen çevrimiçi eğitim ortamı nedeniyle çocukların öğrenme sürecinde genelleme ya da transfer yapamadıkları ve bu durumun da kalıcılık test sonuçlarının düşmesiyle sonuçlandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, kontrol grubunda yer alan çocukların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, aynı zamanda puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Medya araçlarıyla verilen iletilerin çocukları etkilemesi, çocukların medya araçlarıyla bir arada olmaları sonucunu doğurmakta (Cesur ve Paker, 2007), bu sonuç da onların medya iletileri konusunda herhangi bir farkındalık kazanamamalarına neden olabilmektedir. Özellikle okulların kapalı olmasına rağmen, ebeveynlerin tekrar çalışmaya başlamaları da bu boyutta çocukların medya araçlarıyla bir arada olmaları sonucuna

yol açabilmektedir (Gümüşgöl ve Aydoğan, 2020). Çocukların herhangi bir koruma olmadan medya araçlarıyla bir arada olmalarının da onların ön test -son test puanlarının yakınlığını açıkladığı düşünölmektedir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Medya, günümüzde her kesim tarafından oldukça sık kullanılan, en ücra köşelere kadar giderek etkisini hissettiren önemli bir güçtür. Medya araçları ile bilgilenme, eğitime, eğlenme, iletişim işlevleri yerine getirilebilse de, aynı zamanda medya araçlarından verilen birtakım iletiler de kişilerin yanlış yönlendirilmesine, yanlış bilgilere sahip olmasına da neden olabilmekte, bu durum ise istenmeyen durumların ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilmektedir. Her yaş ve kesimden birey tarafından oldukça yoğun şekilde kullanılan medya araçları, gelişim alanlarının olgunlaşmamışlığı nedeniyle çocukları derinden etkileyebilmektedir. Bu tip istenmeyen durumların önüne geçilebilmesi için medya okuryazarlığı eğitiminin işlevsel hale gelmesi önemlidir. Bu kapsamda araştırmada medya okuryazarlık aile eğitim programının 48- 60 aylık çocuklar ve annelerinin medya okuryazarlık düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, Medya Okuryazarlık Eğitim Programı geliştirilmiş, hazırlanan eğitim programı 48- 60 aylık çocuğu olan annelere uygulanmış, annelerin ve çocuklarının medya okuryazarlık düzeylerinin eğitim programı ile değişip değişmediği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarında her iki grupta da ön test ve son test sıra ortalamalarının yükseldiği, ancak deney grubundaki annelerin son test puanları ile kontrol grubundaki annelerin son test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu ve söz konusu anlamlı farklılığın deney grubundaki anneler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Deney grubunda yer alan annelerin, Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarından Anlama, Değerlendirme ve Analiz alt boyutlarında, ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiş, söz konusu anlamlı farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Deney grubundaki annelerin son test ve kalıcılık testi

puanları arasında Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarından anlama alt boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı, ancak değerlendirme ve analiz alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu alt boyutlarından Anlama, Değerlendirme, Analiz alt boyutlarında ön test son test sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmuş, anlamlı farklılık son test lehine gerçekleşmiştir.

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılığın olduğu, anlamlı farklılığın deney grubunda yer alan çocuklar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda deney grubunda yer alan çocukların ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, anlamlı farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Bir ay sonra uygulanan kalıcılık testinde ise deney grubunda yer alan çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, anlamlı farklılık son test lehine gerçekleşmiştir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formundan aldıkları ön test son test puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı, puan ortalamalarının da birbirine yakın olduğu bulunmuştur.

Programdan sonra annelere uygulanan Program Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme formunda, annelerin tamamı çocuklarında ve kendilerinde eğitim programından sonra değişim yaşandığını belirtmişlerdir. Anneler eğitim programında, uzaktan eğitim, sürecin kısa olması ve internet ve bağlantı sorunları nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtirken, medyanın sorgulanması, medya mesajlarına yönelik bilinç kazandırılmasını, içeriğin zenginliğini, eğitmenin özellikleri ve

sürecin yönetimi ile eşlerin programa dahil edilmesini programın güçlü olan yönleri olarak belirtmişlerdir.

Görüşme sonrasında, anneler eğitim programındaki yöntem ve materyalleri farklı konularda düşünmeyi sağlaması, çocukların katılımını arttırması, dikkat çekici olması, yaparak- yaşayarak öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlama yönünden, eğitim programını ise doküman paylaşımı yapılması açısından yeterli olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere şunlar önerilebilir:

Araştırmacı ve Eğitimcilere Öneriler

- Medya okuryazarlığının öğrenilerek içselleştirilmesi, bilinçli ve demokratik bir toplumun geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara medyada verilen iletilerin neler olduğuna yönelik sorular sorularak problem durumları yaratılarak öğrenmeleri desteklenebilir.
- Çocukların hayatında ebeveynlerden sonra önemli olan kişiler öğretmenleridir. Bu kapsamda bir eğitimci olan öğretmen, kendi davranışlarına dikkat etmeli ve medya araçlarıyla olan ilişkilerini yeniden düzenleyerek çocuklara rol- model olabilir.
- Uygulanan eğitim programı sonucunda, annelerin uygulamaya ağırlık verilerek sürenin uzatılması yönünde istek ve talepleri olmuştur. Araştırmacılar bu kapsamda daha uzun süreli ve uygulamaya ağırlık verecek şekilde eğitim programları hazırlanarak uygulanabilir.
- Araştırma kapsamında çocukların anneleriyle çalışılmıştır. Ancak çocukların gelişimi ve eğitiminde babaların da en az anneler kadar rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle, babalara yönelik eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir.

- Çocuklara yönelik eğitim programları, özellikle erken çocukluk dönemini içerecek şekilde medya okuryazarlığına yönelik proje çalışmaları yapılabilir.
- Medya okuryazarlığı aile eğitim programının yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Ailelere Yönelik Öneriler

- Aileler ve özellikle anneler, çocuklarının rol-modeli konumundadır. Onların medya araçları ile olan iletişim ve etkileşimleri çocuklarını doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir. Ebeveynlerin bu gerçeğin farkında olarak hareket etmeleri için farkındalık çalışmalarına katılmaları sağlanabilir.
- Ebeveynlerin çocuklarının medya araçları ile olan iletişim ve etkileşimlerine sınırlar getirmeleri, belirli kuralları devreye sokmaları ve bu kuralların her zaman geçerli olmasını sağlamaları oldukça önemlidir. Bu kapsamda çocuklarla medya araçlarını ne kadar süre kullanacakları, bu sürede hangi programları izleyip, dinleyebilecekleri ya da oynayabilecekleri hakkında ebeveyn- çocuk arasında bir medya araçları kullanma sözleşmesi geliştirilebilir. Sözleşmede başlangıçta belirlenen kurallara uyulmaması durumunda çocuğun nelerle karşılaşacağı da belirtilerek çocukların yaş dönemlerine göre resimlerle desteklenebilecek sözleşmeyi çocukların anlaması sağlanabilir. Sözleşme çocuk ve ebeveyn arasında karşılıklı imza altına alınarak evin önemli bir alanına asılabilir.
- Ebeveynler, çocuklarıyla beraber televizyonda yer alan çizgi filmleri izlemeli, bilgisayardaki oyunları birlikte oynamalıdır. Bu süre zarfında çocuklarının düşüncelerini sağlayıcı sorular yöneltmek çocuklarının duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayacak etkinlikler yapılabilir.

- Çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirirken, onların gelişim alanlarını destekleyici etkinlikler ve aktiviteler uygulayarak bu süreçte çocukların medya araçlarından uzak durmaları sağlanabilir.



ÖZET

Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocuklar ve Annelerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada, medya okuryazarlık aile eğitim programının 48- 60 aylık çocuklar ve annelerinin medya okuryazarlık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında orta sosyoekonomik düzeye sahip olan 48-60 aylık çocuklar ve onların anneleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 18 anne ve çocuk deney grubunu, 22 anne ve çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Yakınsayan paralel karma yöntem modeliyle gerçekleştirilen çalışmanın nicel boyutunu, ön test, son test ve kalıcılık testinden oluşan, deney-kontrol gruplu 2x3'lük karışık (split plot) yarı deneysel deseni, nitel kısmını ise program sonrası annelerle yapılan görüşmeler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, “Genel Bilgi Formu”, “Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu”, “Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programı deney grubunda yer alan annelere ve altı hafta boyunca, haftada iki oturum, 60 dakikalık süreyle çevrim içi olarak uygulanmıştır. Aile eğitiminde bazı etkinliklere anne çocuk birlikte katılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin son test puanlarında, deney grubunda yer alan anneler lehine anlamlı farklılığa rastlanırken, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarında deney grubunda yer alan çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunda yer alan annelerin ön test son test puanlarında Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunda Anlama, Değerlendirme ve Analiz alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanırken, son test kalıcılık testi puanları arasında anlama alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmamış, değerlendirme ve analiz alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların ön test son test puanları arasında Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda anlamlı farklılığa rastlanmış, son test kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan annelerin Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu, Anlama, Değerlendirme, Analiz alt boyutlarında ön test son test arasında anlamlı farklılığa rastlanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formunda ön test son test arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney grubunda yer alan annelerle program sonrasında yapılan görüşmelerde de anneler program sonrası çocuklarında ve kendilerinde değişim yaşandığı belirtmiş, eğitim programını, yöntemini ve materyalini yeterli, dikkat çekici olarak değerlendirmişler, ancak uzaktan eğitim şeklinde yapılmasını, sürenin kısa olduğunu ve bunlardan dolayı sorun yaşandığını da belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, ebeveynlerin medya okuryazarlığı konusunda bilinçli hareket etmeleri gerekliliği, çocuklarına çok erken yaşlardan itibaren medya iletilerini anlamaları yönünde destek olmaları, yüz yüze, daha uzun süreli ve babaları da kapsayıcı şekilde araştırma planlanması ve uygulanması konusunda araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aile Eğitimi, Anne- Çocuk İletişimi, Erken Çocukluk Dönemi, Medya, Medya Okuryazarlığı



SUMMARY

Investigation of the Effect of the Media Literacy Family Education Program on the Media Literacy Levels of 48-60 Month Old Children and Their Mothers

In the study, it was aimed to examine the effect of the media literacy family education program on the media literacy levels of 48- 60 month-old children with middle socioeconomic status and their mothers in independent kindergartens affiliated to Çankırı Provincial Directorate of National Education. In this context, 18 mothers and children constituted the experimental group and 22 mothers and children constituted the control group. The quantitative dimension of the study, which was carried out with the convergent parallel mixed method, consisted of a 2x3 mixed (split- plot) quasi- experimental design with experimental control groups, consisting of pre-test, post- test and permanence test, and the qualitative part was composed of interviews with mothers after the program. In the research, “General Information Form”, “Media Literacy Scale Parent Form”, “Media Literacy Scale Child Form”, “Semi Structured Interview Form” developed by the researcher were used as data collection tools. The Media Literacy Family Education Program prepared within the scope of the research was applied to the mothers in the experimental group and online for 60 in minutes, two sessions a week for six weeks. Mother and child participated in some activities in family education. As a result of the study, a significant difference was found in the posttest scores of the mothers in the experimental and control groups in favor of the mothers in the experimental group, while a significant difference was found in the posttest scores of the children in the experimental and control groups in favor of the children in the experimental group. While a significant difference was found in the Understanding, Evaluation and Analysis sub- dimension of the Media Literacy Scale Parent Form in the pre-test, post-test scores of the mothers in the experimental group, no significant difference was found in the comprehension sub-dimension between the post- test permanence test scores, and a significant difference was found in the evaluation and analysis sub-dimensions. A significant difference was found in the Media Literacy Scale Child Form between the pre-test, post-test scores of the children in the experimental group, and a significant difference was found between the post- test retention test scores. In the Media Literacy Scale Parent Form, Understanding, Evaluation, and Analysis sub-dimensions of the mothers in the control group, a significant difference was found between the pre-test and post -test, while there was no significant difference between the pre-test and post-test in the Media Literacy Scale Child Form of the children in the control group. In the interviews conducted with the mothers in the experimental group after the program, the mothers stated that their children and themselves changed after the program, they evaluated the education program, method and material as sufficient and remarkable, but also stated that it was done in the form of distance education, the duration was short and problems were experienced due to these. Based on the results obtained from the study suggestions were made to the researchers about the need for parents to act consciously about media literacy, to support their children in understanding media messages from a very early age, to plan and implement a face-to-face, longer term and inclusive research for fathers.

Key words: Early Childhood Period, Family Education, Media, Media Literacy, Mother- Child Communication



KAYNAKLAR

- ACAR, T. (2014). Ölçek geliştirmede geçerlik kanıtları: Çapraz geçerlik, sınıflama ve sıralama geçerliği uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, **14(2)**: 1-11.
- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2002). Aktif Öğrenme. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIğI (2011). Medya aile eğitim programı ve medya alanı eğitici kullanım kılavuzu. Erişim Adresi [<https://aep.gov.tr/egitim-icerikleri/medya/>.] Erişim Tarihi: 25.08.2018.
- AKBABA, F. (2012). Avrupa profili: Avusturya. *Medya Okuryazarlığı Avrupa Profili* içinde Editör: Nurdan ÖNCEL TAŞKIRAN. “s. 89-113”. Umuttepe Yayınları, İzmit.
- AKBIYIK, C., KARADÜZ, A. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin televizyon reklamlarına yönelik alımlamalarının eleştirel düşünme düzeylerine göre karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **11(25)**: 159-190.
- AKÇAY, D., EMİROğLU, O.N. (2019). The effect of motivational interviewing with mothers on media interaction and aggression behaviors of preschool aged children. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, **43(3)**: 217-232.
- AKGÜN, E. (2008). Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin anne-çocuk etkileşim düzeyine etkisi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- AKGÜN, E., YARAR, M., DİNÇER, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, **1(3)**: 1-9.
- AKKOR- GÜL, A. (2013). Avrupa Birliği’nde medya okuryazarlığı: Düzenleme ve çalışmalarda gözlemlenen eğilimler. *AJIT-e Online Academic Journal of Information Technology*, **4(11)**: 15-33.
- AKTI, S. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Elazığ.
- ALGAN, E. (2016). Medya okuryazarlığı alanında teknik ve pratik yaklaşımlar. *Medya Okuryazarlığı* içinde Editör: Melda CİNMAN şİMŞEK, Nurçay TÜRKOğLU. “s. 65-75”. Pales Yayınları, İstanbul.
- ALIMCI, F. (2019). Kayseri’deki anne ve babaların internet medya okuryazarlığı bilinçliliği üzerine bir araştırma. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Kayseri.
- ALPAR, R. (2020). Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik- Güvenirlik- SPSS de Çözümleme Adımları ile Birlikte. “6. Baskı”. “s. 531”. Detay Yayıncılık, Ankara.
- ALTUN, A. (2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, **16**: 30-34.
- ALTUN, A. (2010). Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.

- ANDERSON, M., JIANG, J. (2018). Teens, social media & technology. Erişim Adresi [<https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>] Erişim Tarihi: 22.12.2020.
- ANDRİPOULU, I. (2010). Media literacy in Greece. Erişim Adresi [<https://milunesco.unaoc.org/mil-articles/media-literacy-in-greece/>] Erişim Tarihi: 28.12.2020.
- ANGELL, H.M. (2005). What music videos teach at risk adolescent girls: Making a case for media literacy curriculum. University of Florida, Doctoral dissertation, USA.
- ARAL, N., KANDIR, A., CAN-YAŞAR, M. (2002). Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programı. Ya- Pa Yayınları, İstanbul.
- ARAL, N., BARAN, G., GÜRİSOY, F., KÖKSAL- AKYOL, A., BÜTÜN- AYHAN, A., YILDIZ-BİÇAKÇI, M., ERDOĞAN, S. (2009). Okul Öncesi Dönemde Aile Eğitimi, Bilimsel Araştırma Projesi. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Ankara.
- ARAL, N. (2011). Bilişsel gelişim. *Çocuk Gelişimi*. İçinde. Editör: Neriman ARAL, Gülen BARAN. “s. 99-162”. Ya-Pa Yayın Pazarlama ve Sanayi Tic. A.Ş: İstanbul.
- ARAL, N., BARAN, G., GÜRİSOY, F., KÖKSAL- AKYOL, A., BÜTÜN- AYHAN, A., YILDIZ-BİÇAKÇI, M., ERDOĞAN, S. (2012). Okul öncesi dönemde çocuğu olan anne-babaların aile eğitimine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *Aile ve Çocuk: Prof. Dr. Mine MANGIR ın Anısına*. İçinde Editör: Neriman ARAL “s. 69-89”. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.
- ARAL, N., KILINÇ, F.E. (2015). Aile eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler. *Aile Eğitimi ve Katılımı* içinde. Editör: Ayşe Belgin AKSOY “s. 67-99”. Hedef Yayınları, Ankara.
- ARAL, N., DOĞAN- KESKİN, A. (2018). Bilişsel gelişim alanı destek programları. *Gelişimsel Destek Programları: Gelişim Alanlarına Göre Uygulama Örnekleri*. İçinde. Editör: Z. Fulya TEMEL, Neriman ARAL. “s. 8-28”. Hedef C.S: Ankara.
- ARAL, N., KADAN, G. (2018a). Internet mothers. *Health Sciences Research in the Globalizing World* in. Editor: Elena ALEXANDROVA, N. LUKPANOVNA, B.AK., F. ÖZCANASLAN “p. 575-579”. Kliment Ohridski University Press, Sofia, S.T.
- ARAL, N., KADAN, G. (2018b). Sosyal gelişim. *Çocuk Gelişimi* içinde. Editör: Neriman ARAL, Z. Fulya TEMEL. “s. 236—262”. Hedef Yayınları, Ankara.
- ARDIÇ, E. (2016). Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmalarının incelenmesi: Türkiye, ABD ve Kanada örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Bolu.
- ARIKAN, A. (2008). Grafik Tasarımda Görsel Algı. Eğitim Akademi Yayınları, Konya.
- ARMES, R. (2011). Sinema ve Gerçeklik. Dora Yayıncılık, İstanbul.
- ASLAN, D., ÖZGÜN, Ö. (2017). Sosyal öğrenme kuramı. *Eğitim Psikolojisi* içinde. Editör: Neriman ARAL, Tayyip DUMAN. “s. 320-327”. Pegem Akademi, Ankara.
- ASLAN, A., TURGUT, Y.E., GÖKSU, İ., AKTI- ASLAN, S. (2019). Çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin ve kullanım alışkanlıklarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *GEFAD/ GUJGEH*, **39(2)**: 793-815.
- ATAY, M., ÇELEBİ- ÖNCÜ, E. (2015). Elektronik bakıcı: Televizyon. *Çocuk ve Medya* içinde. Editör: Selda İÇİN- AKÇALI. “s. 69-83”. Nobel Yayınları, Ankara.

- AVVISATİ, F., HENNESSY, S., KOZMA, R.B., VİNCENT- LANCRİN, S. (2013). Review of the Italian Strategy for digital schools. Erişim Adresi [<http://www.oecd.org/education/ceri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf>]. Erişim Tarihi: 28.12.2020.
- AYDEMİR, M.A. (2005). Modern tüketim kültürü ve ailenin toplumsal dönüşümü. *Bilgi Yolu Mesleki Sosyal ve Kültürel Sanat ve Edebiyatı Dergisi*, **5(8)**: 84-88.
- AYDIN, T. (2010). 1990 yılı ve sonrası Türkiye’de kitle iletişim araçları ve müzik medya üzerindeki etkileri. İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- AYDOĞAN, F. (2015). Tüketici kitleler olarak çocuklar ve çocuk dergileri. *Çocuk ve Medya* içinde. Editör: Selda İÇİN- AKÇALI. “s. 53-69”. Nobel Yayınları, Ankara.
- AYDOĞAN, Y., ÖZYÜREK, A., AKDUMAN, G. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Vize Yayıncılık, Ankara.
- AYKAÇ, N. (2013). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Pegem Akademik Yayıncılık, Ankara.
- AYTAÇ, Ö. (2004). Kapitalizm ve hegemonya ilişkileri bağlamında boş zaman. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **28(2)**: 115-138.
- AZER, C. (2011). Görsel- işitsel iletişim özgürlüğünde tek el ve oligopol sorununa gene bir bakış. *AUHFİD*, **60(2)**: 197-226.
- AZİZ, A. (2013). Televizyon ve Radyo Yayıncılığı. Hipernik Yayınları, İstanbul.
- BACAKSIZ, T. (2010). Medya okuryazarlığı dersinde gazete ve dergi kullanımı. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara.
- BAKIR, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, **14**: 49-68.
- BALAT, G.U. (2012). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru-cevap, örnek olay, gezi- gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* içinde. Editör: Rengin ZEMBAT. “255-286”. Anı Yayıncılık, Ankara.
- BALCI, F., GERGİN, N. (2008). Medya ve çocuk: Medyadaki şiddetin çocuklara etkisi. *Medya ve Çocuk Rehberi* içinde. Editör: Yasemin GİRİTLİ- İNCEOĞLU, Nurdan AKINER. “s. 145-170”. Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- BAYKUL, Y. (2010). Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi, Ankara.
- BEKMAN, S., GÜRLESEL, C.F. (2005). Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim. TÜSİAD-T: İstanbul.
- BENNETT, K.K., WEIGEL, D.J., MARTIN, S.S. (2002). Children’s acquisition of early literacy skills examining- family contributions. *Early Childhood Education Research, Quarterly*, **17**: 295-317.
- BERGER, A.A. (2013). Media Analysis Techniques (5th edition). Sage Publication, Thousand Oaks.
- BENTZEN, R.W. (2005). Seeing Young Children. (5th Edition). Thomson, Clifton Park.
- BİLİCİ, İ.E. (2017). Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi. (2. Baskı). Nobel Yayınları, Ankara.

- BİNARK, M, GENÇEL- BEK, M. (2010). Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar. (3. Baskı). Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- BİRGİN, O. (2016). Bloom taksonomisi. *Matematik Eğitiminde Teoriler* içinde. Editör: Erhan BİNGÖLBALİ, S. ARSLAN, İsmail Özgür ZEMBAT. “s. 839-860”. Pegem Akademi, Ankara.
- BOATENG, G.O., NEILANDS, T.B., FRONGİLLO, E.A., MELGAR- QUINONEZ, H., YOUNG, S.I. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, **149**: 1-18.
- BUCKINGHAM, D. (2002). Children and Media. Unesco Publication, London.
- BUCKINGHAM, D. (2009). Media Education: Literacy Learning and Contemporary Culture. Blackwell Pub, Cambridge, UK.
- BULUT- ÖZEK, M. (2016). Ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **7(1)**: 805-818.
- BÜTÜN, E. (2010). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Samsun ili örneği). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Samsun.
- BÜTÜN- AYHAN, A., BEYAZIT, U. (2017). İletişimle ilgili temel kavramlar. *Çocuk ve İletişim* içinde. Editör: Neriman ARAL “s. 1-25” Vize Yayınları, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2018). Sosyal Bilimler için Veri Analizi Kitabı. (27. Baskı). Pegem . Akademi, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ- ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (20. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- CAN, B., BESLER, H. (2018). Dijital ve medya etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin medya ve bilim okuryazarlıklarına etkisinin belirlenmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, **43**: 31-49.
- CAN, E. (2020). Coronavirus (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, **6(2)**: 11-53.
- CANTOR, J., WILSON, J.B. (2003). Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression *Media Psychology*, **5**: 363-403.
- CARLSSON, U. (2009). Young people in the European digital media landscape challenges and opportunities. *Media Literacy in Europe Controversies* in. Editor: Patrick VERNIERS. “p. 125-132”. Euro Medc, Bruxells.
- CESUR, S., PAKER, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **6(19)**: 106-125.
- CEYHAN, E., YİĞİT, B.(2004). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Anı Yayıncılık, Ankara.
- CEYLAN, R. (2017). Kullanılan araçlara göre iletişim. *Çocuk ve İletişim* içinde. Editör: Neriman ARAL. “s. 126-146”. Vize Yayınları, Ankara.
- COHEN, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. (2nd Edition). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- CONNELL, S.L., LAURICELLA, A. R., WARTELLA, E. (2015). Parental co-use of media technology with their young children in the USA. *Journal of Children and Media*, **9(1)**: 5-21.

- COŞAN, C. (2019). Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumları. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Erzurum.
- COULDRY, N., HEPP, A. (2017). The Mediated Construction of Reality. Polity Press, Cambridge.
- CRESWELL, J. (2013). Araştırma Deseni. (Çev. Ed. :Selçuk Beşir DEMİR.) Eğiten Kitap, Ankara.
- CRISTIA, J., IBARRARAN, P., CUETO, S., SANTIÖG, A., SEVERIN, E. (2012). Technology and Child Development: Evidence from the One Lap Top per Child Program. Inter American Development Bank, USA.
- ÇAĞDAŞ, A., SEÇER, Z. (2006). Anne Baba Eğitimi. Kök Yayıncılık: Ankara.
- ÇAKIRAL, M. (2016). Televizyon Kısılcında Çocuk ve Subliminal Mesajlar. Ferfir Yayınları, İstanbul.
- ÇAKMAK, E. (2010). İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Bolu.
- ÇAKMAK, E. (2013). Çocuk hakları ve medya okuryazarlığı eğitimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **10(22)**: 209-224.
- ÇAYKUŞ, E. T., MUTLU ÇAYKUŞ, T. (2020). Ways to promote children’ resiliency to the COVID-19 Pandemic suggestions for families, teachers and mental health specialists. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE)*, **7(5)**: 95-113.
- ÇİMKE, S., YILDIRIM- GÜRKAN, D., POLAT, S. (2018). Sosyal medyada çocuk hakkı ihlali: Sharenting. *Güncel Pediatri*, **16(2)**: 261-267.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DAĞITMAÇ, M. (2015). Sosyal Medya Bizi Neden Kullanır? Onur Akademi Yayınları, İstanbul.
- DELOACHE JS (2002). Early development of the understanding and use of symbolic artifacts. *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* in. Ed: Usha GOSWAMI.”206-226”. Blackwell Publishing Malden MA, Wiley.
- DEMİR, E. (2011). Aile eğitim programlarında eğitimcilerin ve annelerin kültürel çeşitliliğe ilişkin görüşleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara.
- DEMİRCİOĞLU, H. (2012). Altı yaşında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri ve anne baba tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2005). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı. Pegem Akademik Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, S. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı. (13. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2017). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Pegem Akademi, Ankara.
- DERE- ÇİFTÇİ, H., AKSOY, A.B. (2015). Aile eğitim modelleri. *Aile Eğitimi ve Aile Katılımı*. İçinde Editör: Ayşe Belgin AKSOY. “s. 119-152”. Hedef C.S Yayıncılık: Ankara.

- DERELİ, B., DERELİ, B.M. (2017). Ebeveyn çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, **XIV(1)**: 227-258.
- DEVELLIS, R.F. (2016). Scale Development: Theory and Applications. (4th Edition). Sage Publication, USA.
- DEVELLIS, R.F. (2017). Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar (Çev.: Tarık TOTAN). (3. Baskı). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- DİDİN, E., KÖKSAL-AKYOL, A. (2017). Bilişsel gelişim. A. KÖKSAL- AKYOL (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 0-36 Ay içinde*. Editör: Aysel KÖKSAL- AKYOL. “s. 242-262”. Anı Yayıncılık, Ankara.
- DIERGARTEN, A.K., MOCKEL, T., NİEDİNG, G., OHLER, P. (2017). The impact of media literacy on children’s learning from films and hypermedia. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **48**: 33-41.
- DJAFAROVA, E., TRAFİMENKO, O. (2017). Exploring the relationships between self-presentation and self- esteem of mothers in social media in Russia. *Computers in Human Behavior*, **73**: 20-27.
- DOMAILLE, K, BUCKİNGHAM, D. (2001). Youth media education survey 2001 final report. Erişim Adresi [https://www.academia.edu/26297271/Youth_media_education_survey_2001.] Erişim Tarihi: 28.12.2020.
- DOUB, A.E., SMALL, M., BIRCH, L.L. (2016). A call for research exploring social media influences on mothers’ child feeding practices and childhood obesity risk. *Appetite*, **99**: 298-305.
- DUMAN, G. (2010). Türkiye ve Amerika’da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- DUMAN, T., PEKER- ÜNAL, D. (2017). Etkili öğrenme ve öğretim. *Eğitim Psikolojisi* içinde. Editör: Neriman ARAL, Tayyip DUMAN. “s. 492-526”. Pegem Akademi, Ankara.
- DUMLU, A. (2018). Katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi bağlamında AB ülkelerinde medya okuryazarlığı. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Antalya.
- DURUALP, E., ARAL, N. (2015). Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi. (2. Baskı). Vize Yayınları, Ankara.
- EFE- ÖZAD, B. (2016). Medya okuryazarlığı ve yetişkinlerin öğrenmesi. *Medya Okuryazarlığı* içinde. Editör: Melda CİNMAN ŞİMŞEK, Nurçay TÜRKOĞLU. “s.89-99”. Pales Yayınları, İstanbul.
- EKİCİ, E. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz- yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **31**: 53-65.
- ELİBOL, F. (2007). Anne- baba eğitiminin beş- altı yaş çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- EPSTEIN, J.L., SHELDON, B.S. (2002). Improving student behavior and school discipline with community and family involvement. *Education and Urban Society*, **35 (1)**: 4-26.
- ERDEM, A. (2006). Tüketici Odaklı Bütünleşik Pazarlama İletişimi. Nobel Yayınları, Ankara.

- ERDEM, C. (2018). Dünyada ve Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırmalar. Gece Kitaplığı Yayınevi, Ankara.
- ERGİN, H. (2005). Okul öncesi dönemde Bloom’un bilişsel alan sınıflandırmasını kullanarak çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, **1**: 93-105.
- ERKUŞ, A. (2016). Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-1. (3. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- ERSAY, E. (2013). Aile eğitimi programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. İçinde. Editör: Z. Fulya TEMEL. “s.274-324”. Anı Yayıncılık: Ankara.
- ERSOY- QUADIR, S., AKAROĞLU, G. (2009). Televizyon reklamlarının çocuk tüketiciler üzerine görsel etkilerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, **6(1)**: 78-98.
- ERTÜRK, Y.D., GÜL, A.A. (2006). Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin: Medya Okuryazarı Olun. Nobel Yayınları, Ankara.
- EUROPEAN AUDIOVISUAL OBSERVATORY (2016). Mapping of media literacy practices and acitions in EU-28 Erişim Adresi [<https://rm.coe.int/media-literacy-mapping-report-en-final-pdf/1680783500>] Erişim Tarihi: 25.12.2020.
- EVİRGEN, S. (2002). Okul öncesi eğitim çerçevesinde okul destekli anne eğitim programının annelerin üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- FEDEROV, A. (2015). Media Literacy Education. ICO, Moscow.
- FERREIARA, T., CADIMA, J., MATIAS, M., VIEIRA, J.M. LEAL, T., MENA MATOS, P. (2016). Preschool children’s pro-social behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships’. *Child Fam. Stud.* **25**: 1829-1839.
- FİLİZ, H. (2020). Medya okuryazarlığı ve aile değerleri bağlamında televizyonun Türk aile yapısına etkisi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora tezi, İstanbul.
- GANDER, M., GARDİNER, H. (2015). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Çev. Ed.: Bekir ONUR). İmge Yayınları, Ankara.
- GARCIA- RUIZ R, RAMIREZ- GARCIA A, RODRIGUEZ- ROSELL M (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. *Communicar*, **43(XXIII)**: 15-23.
- GENTILE, D.A., WALSH, D.A. (2002). A normative study of family media habits. *Applied Developmental Psychology*, **23**: 157-178.
- GESTWICKI, C. (2010). Home, School and Community. (7th.Ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- GIANNATELLI, R. (2002). Media Education. Erişim Adresi [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Media%20Education%20-%20New%20Media%20Education.pdf].Erişim Tarihi: 28.12.2020.
- GİRĞİN, A. (2003). Yazılı Basında Haber ve Habercilik. (2. Baskı). İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- GUNDERSON, T. (2004). The use of stres management in combination with parent training: An intervention study with parents of preschool children. Utah State University, Doctoral thesis, USA.

- GÜLER, T., ERTÜRK, H.G., ÖZYÜREK, A., TEZEL- ŞAHİN, F., KILDAN, A.O., CAVKAYTAR, M.A., ÜNLÜER, E., AYDOĞAN, Y., KALKAN, E., ŞEN, M. (2010). Anne- Baba Eğitimi. Pegem Akademik Yayıncılık: Ankara.
- GÜLTEKİN- SEYLAN, E. (2010). Öğretmen performansına dayalı doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan aile eğitimi hizmet içi eğitim programının etkililiği. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- GÜMÜŞGÜL, O., AYDOĞAN, R. (2020). Yeni tip Koronavirüs COVID 19 kaynaklı evde geçirilen boş zamanların ev içi rekreatif oyunlar ile değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, **4(1)**: 107-114.
- GÜNEŞ, A. (2016). Güvenli Bağlanma. (9. Baskı). Timaş Yayınları, İstanbul.
- GÜNGÖR, N. (2013). Kuramlar ve Yaklaşımlar. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- GÜNDÜZ- KALAN, E. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *İletişim Fakültesi Dergisi*, **39**: 59-73.
- GÜRÇAYIR- TEKE, S. (2014). Dönüşen anneliğe yönelik netnografik bir analiz: Blogger anneler. *Milli Folklor Dergisi*, **26(103)**: 32-47.
- GÜRŞİMŞEK, I. (2003). Okul öncesi eğitimde aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, **3(1)**: 125-144.
- GÜRŞİMŞEK, I. (2010). Okul öncesi eğitime aile katılımını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, **9(18)**: 1-19.
- GÜVEN, G. (2011). Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- GÜVEN, M. (2013). Öğretme- öğrenme. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde. Editör: Bilal DUMAN. "s.154- 264". Anı Yayıncılık, Ankara.
- HART, K.E., HICKS, A. (2002). Teaching media in English. *Media Education in 12 European Countries: A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary School* in. Editor: Andrew HART, Daniel SÜSS. "p. 23-33". Swiss Federal Institute of Technology, Zurich.
- HAYAKAWA, M., GIOVANELLI, A., ENGLUND, M.M., REYNOLDS, A.J. (2016). Not just academics: Paths of longitudinal effects from parent involvement to substance abuse in emerging adulthood. *Journal of Adolescent Health*, **58(4)**: 433-439.
- HENKEL, M. (2019). Exploring media and information literacy in early childhood with a digital app. International Conference on Library and Information Science, January, 19-21, 2019, Sapparo, Japan. p:135-153.
- HOBBS, R. (2007). Reading the Media- Media Literacy in High School English. Teachers College Press, New York and London.
- HOBBS, R., JENSEN, A. (2009). The past, present and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, **1**: 1-11.
- HOBBS, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action. The Aspen Institute, Washington DC.

- HOLT, M.L. (2006). Influence of Head Start on parent education. Morgan State University, Master thesis, USA.
- HUGHES, D.J., ROWE, M., BATEY, M., LEE, A. (2012). A tale of two sites: Twitter vs. facebook and the personality predictors of social media usage computers. *Human Behavior*, **28**: 561-569.
- IŞIK, M. (2002). Kitle İletişim Teorilerine Giriş. Eğitim Kitabevi, İstanbul.
- IŞIK, M. (2007). Dünya ve Türkiye Bağlamındaki Kitle İletişim Sistemleri. (2. Baskı). Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- İLHAN, E., AYDOĞDU, E., AYDOĞDU, A.G. (2014). Medya okuryazarlığı dersi ve televizyon algısına etkisi. (Ankara Örneği). *Akdeniz İletişim*, **21**: 41-58.
- İLKİN, A., KORKMAZ, Ö. (2019). Muhtaç aile çocuklarının teknoloji kullanımı, internet bağımlılığı ve medya- televizyon okuryazarlığının incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, **38(2)**: 137-153.
- İNAN, T. (2013). Medya okuryazarlığı sürecinde medya, çocuk ve ebeveyn ilişkisi: Ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Kütahya.
- İNCEOĞLU, Y. (2016). Medyayı doğru okumak. *Medya Okuryazarlığı* içinde. Editör: Melda CİNMAN ŞİMŞEK, Nurçay TÜRKOĞLU. "s. 19-25". Pales Yayınları, İstanbul.
- İNÜĞUR, N. (2005). Basın ve Yayın Tarihi. (5. Baskı). Der Yayınları, İstanbul.
- İSPİR, N.B., İSPİR, B. (2008). Televizyon programı içeriği dereceleme sembollerinin kullanımı ve ebeveyn yönlendirmesi. *Journal of Selcuk Communication*, **5(3)**: 176-183.
- İŞMAN, A., ESKİCUMALI, A. (2003). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Değişim Yayınları, İstanbul.
- JEANNENEY, J.N. (2009). Başlangıcından Günümüze Medya Tarihi. (Çev.: Esra ATUK). Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- JIE, L., ZIXI, C. (2015). Research on the tablet computer application of preschool children in Guangzhou city under the view of media literacy. International Conference on Informatization in Education, Management and Business, 12-13 September, 2015. China. s:75-98.
- JOLS T, THOMAN E (2008). 21. Yüzyıl Okuryazarlığı Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler. (Çev. Ed: Cevat ELMA, Alper KESKEN.) Ekinoks Yayıncılık, Ankara.
- JOSHI, A., KALE, S., CHANDEL, S., PAL, D.K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, **7(4)**: 396-403.
- JUNG-KIM, S. (2017). Korean bilingual children's conversations about gender in online books: A case study of critical media literacy in the United States. *Journal of Children and Media*, **11(2)**: 198-213.
- KABAKÇI, I., ODABAŞI, H.F. (2004). Teknolojiyi kullanmak ve teknogerçekçi olabilme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, **1**: 19-28.
- KAHRAMAN, M., KILINÇ, A., ŞENOL, M. (2004). Türkçe Öğretimi. Anadolu Yayıncılık, Ankara.
- KANDIR, A., ALPAN, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal- duygusal gelişime anne-baba davranışının etkisi. *Aile ve Toplum*, **10(4)**: 33-38.

- KAPTAN, A. (2002). 1927'den Günümüze Anılarla Radyo Televizyon. Maltepe Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- KARA, Y., COŞKUN, A. (2012). Sosyal ağların pazarlama aracı olarak kullanımı: Türkiye'deki hazır giyim firmaları örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, **14(2)**: 73-90.
- KARTAL, H. (2007). The effect of mother- child education program which is one of the early childhood education programs on cognitive deveopment of six age children. *İlköğretim Online*, **6(2)**: 234-248.
- KARTAL, O.Y. (2007). *Ortaöğretim 10. Sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- KAYA, Ş. (2018). Kadın ve sosyal medya. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, **17(2)**: 563-576.
- KAYILI, G. (2018). Aile ve çocuk. *Aile Yaşam Döngüsü* içinde. Editör: Kezban TEPELİ, Ender DURUALP. "s. 164-180". Hedef Yayınları, Ankara.
- KEAN- DAVIS, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, **19(2)**: 294-304.
- KILIÇ, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, **10(1)**: 99-111.
- KIRMAN, A., DOĞAN, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta sentez çalışması. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Dergisi*, **4(1)**: 28-49.
- KOÇ, N. (2012). Cumhuriyet'in ilk yıllarında radyo. *Cumhuriyet Araştırmaları Dergisi*, **6(1)**: 200-213.
- KOLKER, R. (2009). Film, Biçim ve Kültür. (Çev.: Fırat ERTINAZ, Ali GÜNEY, Zeynep ÖZEN, Onur ŞAKIR, Berivan TOKEM, Dilek TUNALI, Ertan YILMAZ). De Ki Yayınları, Ankara.
- KOTILAINEN, S. (2009). Media literacy: Appropriation and empowerment. *Media Literacy in Europe Controversies: Challenges and Perspectives* in. Editor: Andrew HART, Daniel SÜSS. "p. 143-150". Euro Meduca Publication: Bruxelles.
- KROSNICK, J.A. (2018). Questionnaire design. *The Palgrave Handbook of Survey Research* in. Editor: David L. VANETTE, Jon A. KROSNICK. "p. 439-455". Palgrave MacMillan, US.
- KUPIAINEN, R., SINTONEN, S., SUORANTA, J. (2008). Decades of Finnish Society on Media Education. Publications of the Finnish Association on Media Education, Tampere.
- KUSPIT, D. (2014). Sanatın Sonu. (Çev.: Yasemin. TEZGİDEN). Metis Yayınları, İstanbul.
- KUTOĞLU, Ü. (2016). Medya okuryazarlığı ve çocuk eğitimi. *Medya Okuryazarlığı* içinde. Editör: Melda CİNMAN ŞİMŞEK, Nurçay TÜRKOĞLU. "s. 99-113". Pales Yayınları, İstanbul.
- KUZU, N. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile eğitim katılım çalışmalarının anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara.
- KUZU, A. (2011). İnternet ve aile. *Aile ve Toplum*, **7(27)**: 9-31.

- KÜÇÜKAHMET, L. (2006). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Nobel Yayınları, Ankara.
- KÜÇÜKALİ, R., KADAN, G. (2018). Kitle iletişim araçları ve çocuk. *Çocuk ve Aile* içinde. Editör: Rıdvan KÜÇÜKALİ. “s. 111-137”. Anı Yayıncılık, Ankara.
- KÜÇÜKOĞLU, E. (2019). Medya okuryazarlığı ve eğitimiyle ilgili temel kavramlar. *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi* içinde. Editör: Erol KOÇOĞLU, Özkan AKMAN. “s. 1-8”. Pegem Akademi, Ankara.
- LAURICELLA A R, WARTELLA E., RIDEOUT V J (2015) Young Children’s Screen Time: The Complex Role of Parent and Child Factors, *Journal of Applied Developmental Psychology*, **36**: 11-17.
- LEPICNIK- VODOPIVEC, J. (2011). Some aspects of teaching media literacy to pre-school children in Sloven is from a perception stand point of teachers and parents. *Acto Didacto Napocensia*, **4(2-3)**: 69-78.
- LOPEZ, L.K. (2009). The radical act of “mommy blogging” redefining motherhood through the blogosphere. *New Media & Society*, **11(5)**: 729-747.
- LUKE, A. (2019). Introduction. *The Critical Media Literacy Guide* in. Editor: Douglas KELLER, Jeff SHARE. “p. XI-1”. Brill Sense: Boston
- LUNDVALL, A. (2009). Finnish Media Education Policies. Finnish Society on Media Education, Lisalmi.
- MARTENS, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts theories and future directions. The national association for media literacy educations. *Journal of Media Literacy Education*, **2(1)**: 1-22.
- MARSH, J., HANNON, P. LEWIS, M., RITCHIE, L. (2017). Young children’s initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, **15(1)**: 47-60.
- MARTI, M., MERZ, E.C., REPKA, K.R., LANDERS, C., NOBLE, K.G., DUCH, H. (2018). Parent involvement in the getting ready for school intervention is associated with changes in school readiness skills. *Frontiers in Psychology*, **9**: 2-15.
- MASTERMAN, L. (1993). The media education revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, **22(1)**: 5-14.
- MASULLO- CHEN, G. (2013). Don’t call me that: A techno- feminist critique of the term mommy blogger. *Mass Communication and Society*, **16**: 510-532.
- MCLUHAN, M. (2003). The medium is the message. *The new media reader* in. Editor: Noah WARDRIE- FRUIN Nick MONTFORT. “p. 203-209” Erişim Adresi [<https://web.mit.edu/allanmc/www/mcluhan.mediummessage.pdf>.] Erişim Tarihi: 23.12.2020.
- MCQUAIL, D. (1998). Media Policy. Sage Publication, London.
- MEDIA LITERACY POLICY DEVELOPMENT (2009). Audit of learning- related media literacy policy development: OFCOM department for children, school and families. Erişim Adresi [www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_policy_development]. Erişim Tarihi: 28.10.2020.
- MILES, M.B., HUBERMAN, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. (2nd Edition). Sage, Thousand Oaks, CA.

- MORA, N. (2008). Medya, toplum ve haber kaynağı olarak sembolik seçkinler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, **5(1)**: 1-25.
- MUIS, K.R., RANELUCI, J., TREVORS, G., DUFFY, M.C. (2015). The effects of technology mediated immediate feedback on kindergarten students' attitudes, emotions engagement and learning outcomes during literacy skills development. *Learning and Instruction*, **38**: 1-13.
- NAMY LL, WAXMAN SR (2015). Symbols re-defined. *Symbol Use and Symbolic Representation: Developmental and Comparative Perspectives: Emory Symposia in Cognition* in. Editor: Laura NAMY. "p. 269-277". Erlbaum Associates, Mahwah NJ.
- NEWLAND, R.P., CRNIC, K.A. (2011). Mother-child affect and emotion socialization process across the late preschool period: Predictions of emerging behavior problems. *Infant and Child Development*, **20**: 371- 388.
- NIEDING, G., OHLER, P., DIERGARTEN, A.K., MÖCKEL, T., REY, G.D., SCHNEIDER, W. (2016). The development of media sign literacy- A longitudinal study with 4 year old children. *Media Psychology*, **20(3)**: 401-427.
- NUNNALLY, J.C. (1978). Psychometric Theory. (2nd Edition). McGraw Hill, New York.
- OCAK, G. (2013). Yöntem ve teknikler. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde. Editör: Gürbüz OCAK. "s. 253-308". Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ODABAŞI, H.F. (2017). Dijital Yaşamda Çocuk. Pegem Akademi, Ankara.
- OKTAY, A. (2002). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. (2. Baskı). Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- OKTAY, A. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- OSKAY- YURTTAŞ, G. (2013). İnternet kullanım alışkanlıkları açısından ilköğretim 5. 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin durumu- internet kullanımı ile ilgili ailelerinin değerlendirilmesi. Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara.
- ÖDÜL, D. (2008). Uluslararası kültürel farklılıkların reklamlar üzerine yansımaları ve bir uygulama. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- ÖMEROĞLU, E., KANDIR, A., ERSOY, Ö. (2003). 36-72 Aylık Çocukların Eğitimi İçin Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılım Çalışmaları. Morpa Yayınları, İstanbul.
- ÖMEROĞLU, E., CAN- YAŞAR, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, **62**: 2-8.
- ÖNCEL- TAŞKIRAN, N. (2007). Medya Okuryazarlığına Giriş. (2. Baskı). Beta Yayınları, İstanbul.
- ÖZCAN, A., ŞENTÜRK, G. (2017). Etkili broşür tasarlama ve basımının incelenmesi. *Fine Arts (NWSAFA)*, **12(1)**: 1-16.
- ÖZER, Ö. (2005). Televizyonun yetiştirme rolü: Ankara Çevik Kuvvet örneği. *Gazi Üniversitesi İletişim Dergisi*, **20**: 1-20.
- ÖZER, N., ÇELİK, S., ÖZATLI, N.S. (2021). Dijital çağda X, Y, Z kuşaklarının medya okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, **11(1)**: 217-232.
- ÖZERKAN, Ş. (2012). Medya, dil ve ideoloji. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, **1(12)**: 63-76.

- ÖZGEN, M. (2004). *Türkiye’de basının gelişimi ve sorunları*. (2. Baskı). İstanbul: İletişim Fakültesi Yayınları.
- ÖZSOY, A. (2010). Türkiye’de kentli çekirdek ailelerin medya okuryazarı olabilirliği üzerine bir alan araştırması. *Erciyes İletişim Dergisi*, **1(3)**: 47-58.
- PARKER, F.L., BOAK, A.Y., GRIFFIN, K.W., RIPPLE, C., PEAY, L. (1999). Parent- child relationship, home learning environment, school readiness. *School Psychology Review*, **28(3)**: 413-425.
- PARLAYICI, H. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında anne-baba eğitimine ilişkin veli, öğretmen, yönetici görüşleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Konya.
- PEKMAN, C. (2016). Avrupa Birliği’nde medya okuryazarlığı. *Medya Okuryazarlığı* içinde. Editör: Melda CİNMAN ŞİMŞEK, Nurçay TÜRKOĞLU. “s. 37-47”. Pales Yayınları, İstanbul.
- PEMBECİOĞLU, N. (2020). COVID-19 medya okuryazarlığı ve çocuklar üzerine etkileri. *Çocuk ve Medeniyet*, **5(9)**: 73-112.
- POTTER WJ (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **54(4)**: 675-696.
- POTTER, W.J. (2018). Media Literacy. (9th Edition). Sage Publication, Los Angeles.
- PUCCIONI, J., FROILAND, J.M., MOEYAERT, M. (2020). Preschool teachers’ transition practices and parents’ perceptions as predictors of involvement and children’s school readiness. *Children and Youth Services Review*, **109**: 1-15.
- RTUK (2006). Televizyon izleme eğilimleri araştırması. Erişim adresi[<https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-kamuoyu-arastirmalari/3890/5240/televizyon-izleme-egilimleri-arastirmasi-2006.html>]. Erişim Tarihi: 22.12.2020.
- RTUK (2013). Türkiye’de çocukların medya kullanım alışkanlıkları. Erişim Adresi [<https://www.rtuk.gov.tr/haberler/3787/18/turkiyede-cocuklarin-medya-kullanma-aliskanliklari-arastirmasi-sonuclandi.html>]. Erişim Tarihi: 22.12.2020.
- SAÇAN, S., METİN, Ş., MİLLİCİ, M. (2016). Okul öncesi çocuğa sahip ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, **10**: 36-57.
- SADRIU, S. (2009). Seçmeli medya okuryazarlığı dersi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders sonu çıktılarına yönelik bir pilot araştırma. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- SAĞBAŞ, E.A., BALLI, S. (2015). Akıllı telefon algılayıcıları ve makine öğrenmesi kullanılarak ulaşım türü tespiti. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilim Dergisi*, **22(5)**: 376-383.
- SAĞLAM M (2017). Aile içi iletişim. *Çocuk ve İletişim* içinde. Editör: Neriman ARAL. “s. 305-335”. Vize Yayınları, Ankara.
- SARMAN, A., TUNCAY, S., SARMAN, E. (2020). COVID 19 Pandemi sürecinde medyanın 3-18 yaş çocuklar üzerindeki olumsuz psikolojik etkisinin önlenmesi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, **13(Özel Sayı)**: 69-75.
- SCHEIBE, C., ROGOW, F. (2008). 12 Basic Ways to Integrate Media Literacy and Critical Thinking into Any Curriculum. (3rd Edition). Project Look Sharp Ithaca College, New York.

- SCHINKA, J.A., VELICER, W.F., WEINER, I.B. (2013). Handbook of psychology: Research methods in psychology. (2nd Edition). John Wiley& Sons Inc, USA.
- SCREEN AUSTRALIA DIGITAL LEARNING (2005). Australian education systems officials committee on behalf of the Ministerial Council on education, developed by curriculum cooperation. Erişim Adresi [<http://www.educationcouncil.edu.au/archive/Publications.aspx>] Erişim Tarihi: 26.12.2020.
- SCULL, T.M., KUPERSMIDT, J.B., WEATHERHOLT, T.N. (2017). The effectiveness of online family- based media literacy education for substance abuse prevention in elementary school children: Study of the media detective family program. *J. Community Psychol*, **45**: 796-809.
- SEÇER, I. (2017). SPSS ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma. Anı Yayıncılık, Ankara.
- SENEMOĞLU, N. (2013). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Yargı Yayınevi, Ankara.
- SEVERİN, W.J., TANKART, J.W. (1994). İletişim Kuramları. (Çev.: Ali Atıf BİR, Serdar SEVER). Kible Sanat Merkezi, Eskişehir.
- SEZEN, D. (2011). Katılımcı kültürün oluşmasında yeni medya okuryazarlığı: ABD ve Türkiye örnekleri. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, İstanbul.
- SHARE, J. S. (2006). Critical media literacy is elementary: A case study of teachers' ideas and experiences with media education and young children. University of California, Doctoral Thesis, Los Angeles.
- SHARKINS, K.A., NEWTON, A. B., ALBAIZ, N.E.A., ERNEST, J.M. (2016). Preschool children's exposure to media, technology and screen time: Perspectives of caregivers from three early childcare settings. *Early Childhood Education Journal*, **44**: 437-444.
- SHIBATA, K. (2002). Analysis of "critical" approach in media literacy comparative studies Japan and Canada. *Keio Communication Review*, **24**: 93-110.
- SHORT, L.A. (2006). Impact of the effective black parenting program on the behavior problems of African- American preschool children. Maryland University, Master thesis, USA.
- SILVERBLATT, A. (2008). Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages. Westport Com, Proages.
- STANISLAV, J., KARASOVA, M., KOSTELANSKY, A., CHANASOVA, Z., UHRINOVA, M., VARGOVA, M. (2017). Family as one of the key determinants of media education of young school- age children. *The New Educational Review*, **4**: 94-108.
- STRASBURGER, V.C., WILSON, B.J. (2002). Children, Adolescent and the Media. Sage Publications, California.
- SUCUKA, N., KIMMET, E. (2003). Aile Destek Programlarının Okul- Aile İşbirliğindeki Önemi: Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- SÜSS, S., BERNHARD, E., SCHLIENGER, A. (2002). Media education in Switzerland: Determining its position. *Media Education in 12 European Countries: A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools* in. Editor: Andrew HART, Daniel SÜSS. "p. 137-151". Swiss Federal Institute of Technology: Zurich.
- ŞAHİN, T.F., İNAL, G. (2007). Ev ziyareti temelli aile eğitim programları ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, **9(18)**: 27-44.

- ŞENCAN, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik. Seçkin Yayınları, Ankara.
- TABACHNICK, B., FIDELL, L. (2001). Using Multivariate Statistics. (4th Edition). Allyn & Bacon Inc, MA.
- TAM, C.L., LEE, T.H., KUMARASURIAR., HAR, W.M. (2012). Parental authority, parent-child relationship and gender differences: A study of college students in the Malaysian context. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, **6(2)**: 182-189.
- TAN, Ş. (2012). Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme: KPSS El Kitabı. Pegem Akademi, Ankara.
- TAN, O. (2015). Medya okuryazarlığı eğitimi: Öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Antalya.
- TARKOÇİN, S., ALAGÖZ, N., BOĞA, E. (2020). Investigation of behavioral changes and awareness levels of preschool children in pandemic process (COVID-19) by applying to mother's opinions. *Turkish Studies*, **15(6)**: 1017-1036.
- TAŞKIRAN, N.Ö. (2017). Medya Okuryazarlığına Giriş. Umuttepe Yayınları, İstanbul.
- TEKER, U. (2009). Grafik tasarım ve reklam. Sanat Yayınevi, İstanbul.
- TEKTAŞ, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanmalarına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, **7**: 851-890.
- TERCAN, İ., SAKARYA, S., ÇOKLAR, A. N. (2012). Çocukların gözüyle onların internet kullanım profilleri ve ailelerin getirdiği sınırlamalar. *E-Journal of new World Sciences Academy*, **7(1)**: 305-312.
- TEZEL- ŞAHİN, F., ÖZYÜREK, A. (2010). Anne-Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı. Morpa Yayınları, İstanbul.
- TOK, T.N. (2013). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde. Editör: Ahmet DOĞANAY. “s. 161-237”. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- TOR, H., ERDEN, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET*, **3(1)**: 120-130.
- TUFAN-YENİÇIKTI, N. (2014). İletişimsel eylem ve facebook: Gezi parkı olaylarında sosyal medyanın gücü. *Selçuk İletişim*, **8(2)**: 263-284.
- TUNÇ, M. (2006). Sanat eğitiminde kitle iletişim araçlarının rolü ve önemi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara.
- TURGUT, M.F., BAYKUL, Y. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi, Ankara.
- TURNER, K., RICHARDS, M., SANDERS, R. (2007). Randomised clinical trial of a group parent education programme for Australian indigenous. *Journal of Pediatrics and Child Health*, **43**: 429-437.
- TÜRKAN, S. (2019). Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumları. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Erzurum.

- UNICEF (2020). Keeping children safe online during the COVID 19 pandemic. Erişim adresi: [\[https://www.unicef.org/laos/stories/keeping-children-safe-online-during-covid-19-pandemic.\]](https://www.unicef.org/laos/stories/keeping-children-safe-online-during-covid-19-pandemic) Erişim Tarihi: 12.01.2021.
- UNESCO (2001). *Youth media education survey 2001/Final report*. England: UNESCO.
- URAL, O. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Morpa Yayınları, İstanbul.
- URL1: Erişim Adresi [www.medyakuryazarligi.org.] Erişim Tarihi: 28.12.2020.
- URL2: Erişim Adresi [www.rtuk.gov.tr] Erişim Tarihi: 28.12.2020.
- URL3: Erişim Adresi [www.rtukisaretler.gov.tr] Erişim tarihi: 28.12.2020.
- URL4: Erişim Adresi [<https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/trt-cocukun-sevilen-kahramani-piril-akilli-isaretleri-ogretiyor/1842100>.] Erişim Tarihi: 12.01.2020.
- UYVAL, M. (2016). Eleştirel medya okuryazarlığı. *Medya Okuryazarlığı* içinde. Editör: Elik KÜÇÜK DURUR. “s. 23-53”. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- UZUNBOYLU, H., HÜRSEN, Ç. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ÜNAL, F. (2015). Aile eğitimi. *Aile Eğitimi ve Katılımı* içinde. Editör: Ayşe Belgin AKSOY. “s. 12-40”. Hedef Yayınları, Ankara.
- ÜNAL, H.İ. (2016). Medya okuryazarlığının topluma getirdiği yenilikler. *Medya Okuryazarlığı* içinde. Editör: Elif KÜÇÜK DURUR. “s. 265-287”. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- ÜNLÜER, A.O. (2006). Medyada etik söylem ve medya etiğini biçimlendiren temel belirleyiciler üzerine bir değerlendirme. *Küresel İletişim Dergisi*, **2**: 1-15.
- VAN DER LINDE, F. (2010). The necessity of a media literacy module within journalism or media studies curricula. *Global Media Journal- African Edition*, **4(2)**: 212-227.
- VAROL, N. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Kök Yayınları, Ankara.
- VIVIAN, J. (2007). *The Media of Mass Communication*. (8th Edition). Pearson Education, Boston.
- VURAL, S. (1994). *Kitle İletişiminde Denetim Stratejileri*. Özışık Matbaacılık, Ankara.
- VURAL, B.A., BAT, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi’ne yönelik bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, **20(5)**: 3348-3382.
- WALTER- LOOGER, C., BRANDENBERG, K., TINGUELY, L. SCHWARTZ, J., PFIFFNER, M.R., MASCHER, B. (2017). Media assisted language learning for young children: Effects of a world- learning app on the vocabulary acquisition of two year olds. *British Journal of Educational Technology*, **48(4)**: 1062-1072.
- WEINTRAUB- AUSTIN, E., AUSTIN, B.W., KAISER, C.K. (2020). Effects of family centered media literacy training on family nutrition outcomes. *Prevention Science*, **21**: 308-318.
- WESTWOOD, P. (2008). *What Teachers Need to Know About Teaching Methods*. Australia Council for Educational Research, Australia.
- WILSON, C., DUNCAN, B. (2009). Implementing mandates in media education: The Ontario experience. *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges* in. Editor: Divina FRAU MEIGS, Jordi TORRENT. “p. 127-140”. Erişim Adresi

[https://www.revista-communicar.com/verpdf.php?numero_32&articulo=32-2009-13&idoma=en.] Erişim Tarihi: 26.12.2020.

- WIMMER, R.D., DOMINICK, J.R. (2013). Mass Media Research. (10th Edition). Cengage Learning, Delmar.
- YALIN, H. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Nobel Yayınları, Ankara.
- YAŞAR- EKİCİ, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **10(1)**: 543-562.
- YILDIRIM- ANKARALIGİL, S. (2009). İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- YILDIZ, A. (2017). Ebeveynlerde medya okuryazarlığı yeterliliği: Ankara saha araştırması. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara.
- YILMAZ, Y. (2011). Siyasal sistem ve medya kuramları bağlamında Türkiye’de gazeteciliğin mesleki kimlik sorunu ve bir alan araştırması. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, İstanbul.
- YILMAZ- BOLAT, E. (2011). Anne- baba eğitiminin beş- altı yaş çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- YILMAZ, A., TAYLAN, A. (2015). Türkiye’de medya okuryazarlığının 10. Yılı: Medya okuryazarlığını eleştirel okumak. *Medya Okuryazarlığı* içinde. Editör: Elif KÜÇÜK- DURUR. “s. 287-327”. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- YURDUGÜL, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliliği için kapsam geçerlilik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, **1**: 771-774.
- YÜCEDOĞAN, G. (2012). Medya kamuoyu ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, **6**: 83-87.
- ZEPEDA, M., VARELA, F., MORALES, A. (2004). Promoting Positive Parenting Practices Through Parenting Education. UCLA National Center for Infant and Early Childhood Health Policy, CA.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Kararı

 ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU 	
Toplantı No:	2018/21
Karar No:	21
Araştırmanın Yürütücüsü:	Gül Kadan
Araştırmanın Başlığı:	Proje Yaklaşımına Dayalı Medya Okuryazarlığı Ve Medya Okuryazarlığı Aile Eğitim Programının 36- 48 Aylık Çocuklar Ve Annelerin Medya Okuryazarlık Düzeyine Etkisinin İncelenmesi
Kurula Geldiği Tarih:	09.03.2018
Kurulda İncelendiği Tarih:	16.03.2018
Karar Tarihi:	21.03.2018

SONUÇ:

Kabul. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Ek-2: Kurum İzni

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Gül KADAN
Kurumu / Üniversitesi	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	ÇANKIRI
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Merkeze bağlı anaokulları
Araştırmanın konusu	"Proje yaklaşımına dayalı medya okur yazarlığı ve medya okuryazarlık aile eğitim programının 36-48 aylık çocuklar ve annelerin medya okuryazarlık düzeyine etkisinin incelenmesi"
Üniversite / Kurum onayı	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Doktora tez önerisi
Veri toplama araçları	Anket, eğitim
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Çankırı il merkezine bağlı anaokulları
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Tez önerisinde bulunan anketlerin ve yapılacak olan eğitimin okullarımızda uygulanması komisyon tarafından uygun görülmüştür.	

Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalf üyenin Adı ve Soyadı:	

Ek-3: Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

Sayın anneler,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde Prof. Dr. Neriman ARAL danışmanlığında yürütülen doktora tez çalışmamda sizden birtakım soruları cevaplamanız istenmektedir. Cevaplar tamamen gizli kalacak olup yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Gül KADAN

Yaşınız:

1. 26- 30 2. 31-35 3. 36-40 4. 41 ve üstü

Öğrenim durumunuz:

1. Okuryazar değil 2. Okuryazar-İlkokul 3. Ortaokul 4. Lise 5. Üniversite
6. Lisansüstü

Eşinizin öğrenim durumu:

1. Okuryazar değil 2. Okuryazar-İlkokul 3. Ortaokul 4. Lise 5. Üniversite
6. Lisansüstü

Ailenizin aylık gelir durumu:

1. 1000 lira ve altı 2. 1001-2000 3. 2001-3000 4. 3001- 4000 5. 4001 ve üstü

Çocuğunuzun cinsiyeti:

1. Kız 2. Erkek

Çocuğunuzun yaşı

1. 3 2. 4 3. 5 4. 6

Çocuğunuz ne kadar süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor:

1. 6 ay 2. 7-11 ay 3. 12-16 ay 4. 17 ay ve üstü

Ek-4: Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu

Sevgili anneler,

Sizlerin medya kullanım düzeylerinizi ve medya okuryazarlık becerilerinizi belirlemek ve çocuklarınızın medya okuryazarlığı becerilerini geliştirebilmek amacıyla Prof. Dr. Neriman ARAL danışmanlığında doktora çalışmamı yürütmekteyim. Bu araştırma kapsamında aşağıda sizden medya (televizyon, internet, cep telefonu, gazete) kullanım düzeyi ve medyadan verilen mesajları nasıl yorumladığınızı belirlemek amacıyla birtakım sorulara cevap vermeniz istenmektedir. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Söz konusu ifade:

- Sizi hiçbir zaman yansıtmıyorsa “hiç katılmıyorum”
- Sizi yansıtmıyorsa “katılmıyorum”
- Konu hakkında herhangi bir fikriniz yoksa “kararsızım”
- Söz konusu davranışı zaman zaman yapıyorsanız “kısmen katılıyorum”
- Söz konusu davranışı sürekli yapıyorsanız “tamamen katılıyorum” şıklarını işaretleyiniz.

Boş soru bırakılmaması ve içtenlikle yanıtların verilmesi araştırmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Soruların cevapları gizli kalacaktır. Ancak bir rumuz yazmanız sonrasında aynı rumuzu kullanmanız gerekmektedir. Yardımlarınız ve anlayışlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Gül KADAN

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Medya ve medya araçları (televizyon, internet, cep telefonu) olmasa hayat anlamsız olur.					
2.	Medya araçlarını kullanma konusunda çocuğuma örnek olurum.					
3.	Yemek yerken medya araçlarının açık olmasına izin vermem.					
4.	Çocuğum televizyon izlerken gerektiğinde açıklama yaparım.					
5.	Medya araçlarında (televizyon, gazete, internet, cep telefonu) yer verilen mesajların kimler tarafından üretildiğini araştırırım.					

6.	İki yaşından önce çocukların televizyon izlemesi uygun değildir.					
7.	Medya ve teknolojik araçlar çocuğa kültürel bilinç kazandırır.					
8.	Çocuğum evde olduğu zaman (televizyon, tablet, bilgisayar, cep telefonu) araçlarını kullanmam.					
9.	Medya araçlarından (televizyon, gazete, internet) verilen olumlu/olumsuz mesajların çocuğumu etkilediğini düşünüyorum.					
10.	Medya ve teknolojik araçları aktif olarak kullanırım.					
11.	Çocuğumun gün içerisinde en fazla iki tane çizgi film seyretmesine izin veririm.					
12.	Bilgisayar oyunlarını çocuğumla birlikte oynarım.					
13.	Medya araçlarında yer verilen mesajların doğruluğuna veya yanlışlığına kendim karar veririm.					
14.	Medya araçlarından (televizyon, internet, gazete) verilen olumlu/olumsuz mesajları eleştiririm.					
15.	Çocukların ceza aracı olarak medya araçlarından (televizyon, tablet, cep telefonu) mahrum bırakılması bu araçlara olan ilgiyi arttırır.					
16.	Çocuğuma dijital bilgisayar oyunları alırım.					
17.	Medyada kullanılan hatalı dil kullanımları ve uygun olmayan görüntüleri nereye bildirmek gerektiğini öğrenmek isterim.					
18.	Televizyon programları insanlara bilgi verir.					
19.	Medya araçlarından (televizyon, internet, gazete) verilen mesajlar insanların toplumsal gerçekleri anlamasına yardım eder.					
20.	Medya araçlarından verilen gizli mesajlar uzun sürede davranış değişikliğine neden olur.					
21.	Çocuklar çizgi filmlerdeki kişi ve görüntüleri taklit eder.					
22.	Medya araçlarından (televizyon, internet) verilen mesajlar üzerinde konuşuruz.					
23.	Uzun süre televizyon seyretmek çocuğun zeka gelişimini olumsuz etkiler.					
24.	Medya ve teknolojik araçların çocuğu ödüllendirmek için kullanılması sakıncalıdır.					
25.	Çocuklara erken yaşlardan itibaren medya eğitimi verilmesini isterim.					
26.	Haberleri çeşitli medya kaynaklarından (televizyon, gazete, internet) takip edip aralarındaki farkları anlamaya çalışırım.					
27.	Televizyon, ses ve görüntü özelliklerinden dolayı kolaylıkla bağımlılık yapar.					
28.	Medyadaki tüketime özendirici öğelerin çocuğumu olumsuz etkilediğini					

	düşünüyorum.					
29.	Çocuklara çizgi film ve reklamlarda yetişkin rol ve sorumlulukları yüklenir.					
30.	Çocukların uzun süre medya/teknolojik araçlarla bir arada olması fiziksel ve psikolojik sağlık sorunu yaşamalarına neden olur.					
31.	Tablette/Cep telefonunda oyunları çocuğumla birlikte oynarım.					
32.	Çocuklarıma medya/teknolojik araçları vermeden önce kendim bu konuda bilgi edinirim.					
33.	İnternette oynanan eğitsel oyunlar çocukların okuma-yazma becerilerine katkıda bulunur.					
34.	Medyadaki uygunsuz içeriklerin çocuğumu nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmak isterim.					

Ek-5: Medya Okuryazarlık Ölçeği Çocuk Formu

Çocuklar merhaba. Şimdi size birtakım resimler gösterip, sorular soracağım. Cevabını biliyorsanız, bana söyler misiniz? Yardımlarınız için teşekkür ederim.

1. Resme bak. Bana ne olduğunu söyle?



2. Resme bak. Bana ne olduğunu söyle?



3. Resme bak. Bana ne işareti olduğunu söyle?



4. Resme bak. Bana ne işareti olduğunu söyle?



5. Resme bak. Bana ne işareti olduğunu söyle?



6. Resimlere bak. Hangisiyle karşılıklı bir kişi ile konuşma yapabiliriz? Bana göster.



7. Resme dikkatlice bak. Bu işaret nedir? Televizyonda gördüğümüzde ne yapmalıyız?



8. Resme dikkatlice bak. Bu işaret nedir? Televizyonda gördüğümüzde ne yapmalıyız?



9. Resme dikkatlice bak. Bu işaret nedir? Televizyonda gördüğümüzde ne yapmalıyız?



10. Ayşe televizyon seyredirken resimdeki gibi bir şey görmüş. Sence Ayşe ne yapmalı?



Ek-6: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Anneler,

Sizlerden eğitim programımıza yönelik birtakım soruları cevaplamanızı isteyeceğim. Cevaplar daha sonraki programlar için yol gösterici olacağından içtenlikle cevap vermeniz önemlidir. Yardımlarınız için çok teşekkür ediyorum.

Öğr. Gör. Gül KADAN

1. Uygulamalar sonucunda sizde ve çocuğunuzda ne gibi değişimler yaşandı?
Anlatır mısınız?
2. Uygulama ile eksik kalan ve güçlü olan yönler sizce nedir?
3. Uygulamada kullanılan yöntemler sizce ne derece yararlı oldu?
4. Uygulamada kullanılan materyaller sizce ne derece yararlı oldu?
5. Uygulanan eğitim programını yeterli buluyor musunuz?

Ek-7: Medya Kullanım Düzeyi Belirleme Formu

Sevgili Anne, Babalar,

Aşağıda sizin ve çocuğunuzun medya kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan sorular yer almaktadır. Sorulara içtenlikle yanıt vermeniz araştırma için oldukça önemlidir. Katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Öğretim Görevlisi
Gül KADAN

Anketi Yanıtlayan:

a. Anne b. Baba

Yaşınız:

a. 26- 30 b. 31-35 c. 36-40 d. 41 ve üstü

Öğrenim durumunuz:

a. Okuryazar- İlkokul b. Ortaokul c. Lise d. Üniversite e. Lisansüstü

Aylık gelir:

a. 1000 lira ve altı b. 1001- 2000 c. 2001-3000 d. 3001- 4000 e. 4001 ve üstü

Çocuğunuzun cinsiyeti:

a. Kız b. Erkek

Çocuğunuzun yaşı:

a. 3 b. 4 c. 5 d. 6

Çocuğunuz ne kadar süredir okul öncesi eğitime devam ediyor?

a. 6 ay b. 7-11 ay c. 12-16 ay d. 17 ay ve üstü

Evdeki televizyon sayısı:

a. 1 b. 2 c. 3 d. 4 ve üzeri

Günde ne kadar süre televizyon izliyorsunuz?

a. 1-2 saat b. 3-4 saat c. 5 saat ve üzeri

Çocuğunuzun odasında televizyon var mı?

a. Evet b. Hayır

Çocuğunuz günde ne kadar süre televizyon izliyor?

a. 30 dakika b. 1-2 saat c. 3-4 saat d. 5 saat ve üzeri

Bilgisayar/tablet kullanıyor musunuz?

a. Evet b. Hayır

Günde ne kadar süre bilgisayar/tablet kullanıyorsunuz?

a. 30 dakika b. 1-2 saat c. 3-4 saat d. 5 saat ve üzeri

Çocuğunuzun odasında bilgisayar var mı?

a. Evet b. Hayır

Çocuğunuzun kendine ait tableti var mı?

a. Evet b. Hayır

Çocuğunuz günde ne kadar süre bilgisayar kullanır?

a. 30 dakika b. 1-2 saat c. 3-4 saat d. 5 saat ve üzeri

Çocuğunuz günde ne kadar süre tablet kullanır?

a. 30 dakika b. 1-2 saat c. 3-4 saat d. 5 saat ve üzeri

Çocuğunuz günde ne kadar süre cep telefonuyla oynar?

a. 30 dakika b. 1-2 saat c. 3-4 saat d. 5 saat ve üzeri

Cep telefonuyla internete bağlanır mısınız?

a. Evet b. Hayır

Günde ne kadar süre internete bağlanıyorsunuz?

a. 30 dakika b. 1-2 saat c. 3-4 saat d. 5 saat ve üzeri

Günlük gazete takip ediyor musunuz?

a. Evet b. Hayır

Takip ettiğiniz dergi var mı?

a. Evet b. Hayır

Çocuğunuz dergi takip ediyor mu?

a. Evet b. Hayır

Çocuğunuz dergiyi ne kadar süre takip ediyor?

a. Ayda bir b. On beş günde bir c. Arada

Medya ve araçlarını en fazla tercih etme nedeniniz? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

a. Haber verme b. Bilgilendirme c. Eğlendirme d. Hoş vakit geçirme e. İletişim kurma

En fazla tercih ettiğiniz medya aracı nedir? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz?)

a. Cep telefonu b. Bilgisayar/Tablet c. Televizyon d. Gazete/Dergi e. Radyo

Medya araçlarını en fazla tercih nedeniniz nedir? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz?)

a. Her an yanımda olması b. Daha ekonomik olması

Televizyon ile ilgili koyduğunuz kural var mı?

a. Evet b. Hayır

Bilgisayar/Tablet ile ilgili koyduğunuz kural var mı?

a. Evet b. Hayır

Çocuğunuzun tercih ettiği medya aracı nedir? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

a. Televizyon b. Bilgisayar c. Tablet d. Cep telefonu

Çocuğunuzun tercih ettiği medya araçlarıyla günde ne kadar süre vakit geçirir?

a. 20- 25 dakika b. 30 dakika c. 1-2 saat d. 3 saat ve üzeri

Çocuğunuzun en fazla tercih ettiği program?

a. Çizgi film b. Reklam c. Oyun

Ek-8: İhtiyaç Belirleme Formu

Sevgili Anne Babalar,

Hazırlayacağımız Medya Okuryazarlık Eğitim Programına Yönelik aşağıda konular ele alınmaktadır. İstedığınız konuları 1’den 9’a kadar (1 en az istenen, 9 en fazla istenen) sıralamanız gerekmektedir. İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğretim Görevlisi
Gül KADAN

	Medyadaki şiddetin çocuklara etkisi
	Teknolojik araçların (cep telefonu, bilgisayar, tablet) çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?
	Çocuk, Televizyon ve Eğitim
	Olumsuz davranışlarda teknolojik araçlar (cep telefonu, bilgisayar, tablet, televizyon) çocukları nasıl etkiler ve ebeveyn sorumlulukları nelerdir?
	Medya eğitimi çocuklara nasıl verilmelidir?
	Çocuklar farklı programlardan nasıl etkilenir?
	Ebeveynler medya araçlarına yönelik nasıl bir tutum sergilemelidir?
	Medya okuryazarlığı nedir ve çocuk açısından önemi nedir?
	Medyayı doğru okumak neden önemlidir?

ÖZGEÇMİŞ

I. Bireysel Bilgiler

Adı: Gül

Soyadı: KADAN

Doğum Tarihi ve Yeri:

Uyruğu: TC.

Medeni Durumu: Bekar

II. Eğitim Bilgileri

ANKARA ÜNİVERSİTESİ (Doktora)

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi ABD

Çocuk Gelişimi Doktora Programı (2015-2016 Güz Dönemi- 2021)

Doktora Tezi: “Medya Okuryazarlık Aile Eğitim Programının 48- 60 Aylık Çocuklar ve Annelerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi”

MARMARA ÜNİVERSİTESİ (Yüksek Lisans)

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim ABD Tezli Yüksek Lisans Programı (2007-2010)

Yüksek Lisans Tezi: “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında (4-6 Yaş) Saldırganlık Davranışını Etkileyen Faktörlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”

ERZURUM ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ (Lisans)

Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü (2001-2005)

Yabancı Dil: İngilizce (69,00)

III. Unvanı: Öğretim Görevlisi

IV. Mesleki Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çankırı (2013-Halen)

V. Bilimsel İlgi Alanları:

Yayınları:

Kaytez, N., Durualp, E. & **Kadan, G.** (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.

Aral, N. & **Kadan, G.** (2016). Öğretmen çatışma çözme becerilerinin iş doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 264-278.

Kaytez, N. & **Kadan, G.** (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(38), 332-342.

Aral, N., Özdoğan- Özbal, E., Gürsoy, F., Çetin- Sultanoğlu, S., Aydos, S., Tosun, S., Karaaslan, T. & **Kadan, G.** (2016). Poverty definitions through children's eyes. *Journal of Current Researches on Health Sector*, 6(1), 39-50.

Durualp, E., Kaytez, N. & **Kadan, G.** (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine verilen aile eğitiminin annelerin bilgi düzeyleri ile çocukların gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1706-1722.

Durualp, E., **Kadan, G.** & Durualp, E. (2017). Çocukların gözüyle çocuk hakları. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 29-54.

Tarkoçin, S., Bilmez, B. & **Kadan, G.** (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarda bulunan kitap merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 143-155.

Kadan, G. & Aral, N. (2017). Evrensel değerlerin çizgi filmler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 104-117.

Aral, N. & **Kadan, G.** (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.

- Aral, N. & **Kadan, G.** (2018). Internet mothers. E. Alexandrova, N.L. Shapekova, B. Ak & F. Özcanaslan (Eds.). *Health Sciences Research in the Globalizing World*. In. (p. 584-589). Sofia: St Kliment Ohridski University Press.
- Kadan, G.** & Aral, N. (2018). Kaynaştırma uygulamasının yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 15-29.
- Kadan, G.** & Aral, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının medya kullanım düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies*, 2(2), 51-55.
- Kadan, G.** & Aral, N. (2018). The effects of television on development of children. N, L. Shapekova, L. Özdemir, B. Ak., V. Şenol & H. Yıldız. *Researches in Health Sciences*. In (p. 338-353). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Kadan, G.** & Bilmez, B. (2018). Ergenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ve öfke ifade tarzlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Kaytez, N., Yücelyigit, S. & **Kadan, G.** (2018). Çocuğa yönelik istismar ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Health Sciences*, 1(1), 18-24.
- Küçükali, R. & **Kadan, G.** (2018). Öğretmen adaylarının insan değerleri ve çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Studies*, 1(2), 281-304.
- Aral, N. & **Kadan, G.** (2018). Çocuk yetiştirme tutumları. K. Tepeli & E. Durualp (Eds.). *Aile Yaşam Döngüsü*. İçinde (s. 182-207). Ankara: Hedef Yayınları.
- Aral, N. & **Kadan, G.** (2018). Sosyal gelişim. N. Aral & Z.F. Temel (Eds.). *Çocuk Gelişimi*. İçinde (s. 236-262). Ankara: Hedef Yayınları.
- Küçükali, R. & Kadan, G. (2018). Kitle iletişim araçları ve çocuk. R. Küçükali (Ed.). *Çocuk ve Aile*. İçinde (s. 111-128). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aral, N. & **Kadan, G.** (2019). Çizgi filmlerde yer alan şiddet öğelerinin incelenmesi. *ÇKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 57-75.
- Aral, N. & **Kadan, G.** (2019). Influences of advertisements on children. V. Krystev, R. Efe & E. Atasoy (Eds.). *Theory and Practice in Social Sciences*. In (p. 8-15). Sofia: St Kliment Ohridski University Press.

- Çiçekoğlu, P., Durualp, E. & **Kadan, G.** (2019). Investigation of peer relations of preschool refuge and non-refuge children. *Archives of Psycihatric Nursing*, 33, 319-324.
- Kadan, G.** (2019). Çocuk haklarına yönelik nitel araştırma deseninde yapılan lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 88-98.
- Kadan, G.,** Aysu, B. & Aral, N. (2019). An examination of postgraduates theses written about drug addiction. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 20, 65-68.
- Kadan, G. & Aral, N.** (2019). The role of media in sexual development. P.M. Chernopolski, N.L. Shapekova, B. Sançar, B. Ak. (Eds.). *Recent Studies in Heakth Sciences*. In (p. 186-195). Sofia: St Kliment Ohridski University Press.
- Kadan, G.** (2020). Children in hospital. N. Aral (Ed.). *Handbook of Research on Prenatal, Postnatal, and Early Childhood Development*. In (p. 98-116). US: IGI Global.
- Aral, N. & **Kadan, G.** (2020). Technology and teachers in the preschool period. M. Durnali & İ. Limon (Eds.). *Enriching Teaching and Learning Environments with Contemporary technologies*. In (p. 221-240). US: IGI Global.
- Aral, N., Aysu, B. & **Kadan, G.** (2020). COVID 19 sürecinde çocuklar: Gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 360-379.
- Aral, N. & **Kadan, G.** (2020). Factors affecting development. N. Aral (Ed.). *Handbook of Research on Prenatal, Postnatal and Early Childhood Deveopment* In. (p. 21-44). US: IGI Global.
- Aral, N. & **Kadan, G.** (2020). Inclusive education and application of inclusive education today. O. Zahal (Ed). *Academic Studies in Educational Sciences- II*. In. (p.83- 103). Ankara: Gece Kitapevi.
- Aral, N., Aysu, B. & **Kadan, G.** (2020). Suggestions according to children's development periods in the COVID-19 process. P.M. Chernopolski, N.L. Shapekova, B. Ak. & B. Sançar (Eds.). *Advances in Health Sciences Research*. In. (p. 335-346). Sofia: St Kliment Ohridski University.
- Kadan, G. & Aral, N.** (2020). Suça sürüklenen çocuklar. M. Can-Yaşar & N. Aral (Ed.). *Çocuk Hakları*. İçinde (s. 297-321). Ankara: Vize Yayınları.

Kadan, G., Can- Yaşar, M. & Aral, N. (2020). Çocuğun yaşama ve gelişme hakkı. M. Can- Yaşar & N. Aral (Eds.). *Çocuk Hakları*. İçinde (s. 93-111). Ankara: Vize Yayınları.

Kadan, G. & Ada, Ş. (2020). Sosyal, kültürel, ahlaki bir sistem ve topluluk olarak okul. R. Küçükali (Ed.). *Eğitim Sosyolojisi*. İçinde (s. 205-228). Ankara: Anı Yayıncılık.

I. Bilimsel Etkinlikler

2017 yılında Ankara Üniversitesi Çocuk Yoksulluğu Projesinde Bilim Ödülü

2017-2018 yılında Ankara Sokullu Mehmet Paşa İlköğretim Okulunda Öğretmen ve Ebeveynlere Kapsayıcı Eğitim Semineri

2019 yılında Ankara Mamak Belediyesi Annelere Teknoloji Bağımlılığı Semineri.