

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYİ İLE AKTİF
VATANDAŞLIK BİLEŞENLERİNDEN TEMSİLİ DEMOKRASİYE, PROTESTO VE
SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Tugay TUTKUN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL

ÇANAKKALE - 2013

TAAHHÜTNAME

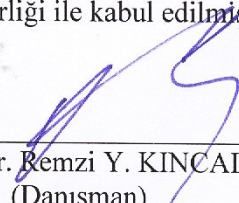
Doktora tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Aktif Vatandaşlık Bileşenlerinden Temsili Demokrasiye, Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Düzeyi Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

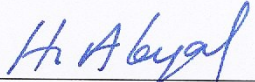
08/02/2013

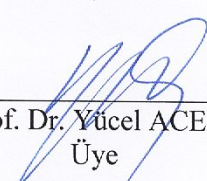
Tugay TUTKUN


Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

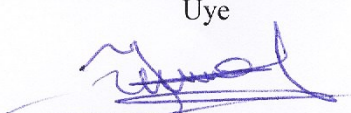
Tugay TUTKUN'a ait "ğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık D¼zeyi ile Aktif Vatandaşlık Bileşenlerinden Temsili Demokrasiye, Protesto ve Sosyal Değişime Katılım D¼zeyi Arasındaki İlişki" adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
(Danışman)

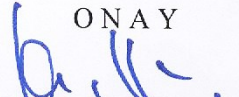

Prof. Dr. Hayati AKYOL
¼ye


Prof. Dr. Y¼cel ACER
¼ye


Doç.Dr. Çavuş şAHİN
¼ye


Yrd. Doç. Dr. G¼rkan ERGEN
¼ye

Tez No : 10001260
Tez Savunma Tarihi : 08/02/2013

ONAY

Prof. Dr. Aziz KILINÇ
Enstit¼ M¼d¼r¼
21.1.5/20.13

ÖZET

Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Aktif Vatandaşlık Bileşenlerinden Temsili Demokrasiye, Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Düzeyi Arasındaki İlişki

Araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarındaki düzeylerini belirleyip aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve böylelikle öğretmen yetiştirme programlarının aday öğretmenlerin vatandaşlık becerilerini ne şekilde etkilediğini belirlemektir.

Tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 1101 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde; cinsiyete, öğretim türüne, öğrenim görülen sınıfa ve anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında öngörülen ilişkinin var olup olmadığı ve bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin sosyo-ekonomik faktörler sabit tutulduğunda ne şekilde değiştiği istatistiksel testlerle sınanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına uygulanan anketten elde edilen verilerin analizi sonucunda; adayların medya okuryazarlık ve aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarındaki düzeylerinin düşük olduğu ve lisans eğitimi sürecinde bu düzeylerinin gelişmediği tespit edilmiştir. Medya okuryazarlığı düzeyi ile “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” arasında tespit edilen anlamlı ilişkinin aktif vatandaşlık düzeyini etkileyen diğer sosyo-ekonomik faktörlerin etkisi sabit tutulduğunda da var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The Relationship between Teacher Candidates' Media Literacy Level and Participation Levels to Representative Democracy, Protest and Social Change Dimensions of Active Citizenship

The main purpose of this study is to explore the relationship between the teacher candidates' level of media literacy and participation levels to “representative democracy” and “protest and social change” dimensions of active citizenship. By doing so, teacher training curriculum's effect on citizenship competencies of teacher candidates is to be defined.

Survey method is used to collect data in this casual comparative research. Sample of the study is 1101 freshman and senior teacher candidates studying in Faculty of Education at Çanakkale Onsekiz Mart University in the academic year of 2011-2012. Grade level, gender, instruction type, subject area, socio-economic factors and media literacy level of teacher candidates are taken as independent variables. The relationship between these independent and dependent variables, “representative democracy” and “protest and social change” dimensions of active citizenship, is explored. Effect of media literacy level on levels of these dependent variables also explored after controlling for the effect of socio-economic factors.

Analysis of the data revealed that candidate teachers' level of media literacy, and participation level to “representative democracy” and “protest and social change” are low, and not adequate; not improving during their undergraduate education. It is also explored that there are significant relationships between media literacy level and participation level to “representative democracy” and “protest and social change”. This significant relationships are also preserved after controlling for socio-economic factors.

ÖNSÖZ

Vatandaşlık eğitimi, devlet yönetimleri tarafından toplumsal değer ve davranışların gelişimini etkileme arayışıyla, uzun vadeli eğitim politikası olarak kullanılmaya başlanmıştır. Modern vatandaşlık anlayışında genel olarak “*bireysel olarak katılımcı ve etkileyici olma*” üzerine vurgu yapılmaktadır. İletişim araçlarında meydana gelen hızlı gelişmeler neticesinde etrafımız medya mesajları ile donatılmış, bu mesajlara ulaşmak kolaylaşmış ve gerçek ile mesajlardaki dünya birbiriyle karışmaya başlamıştır. Medya okuryazarlığı sadece gençler ve öğrenciler için değil, aynı zamanda yaşlılar, ebeveynler, öğretmenler ve medya çalışanları vb. için de temel bir beceri ve vatandaşlık sorumluluklarını geliştirmede önemli araçlardan birisidir.

Medya okuryazarlığı ve vatandaşlık arasındaki ilişkinin ele alındığı bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde altı başlık altında araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, varsayımları ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde ise “medya okuryazarlığı”, “vatandaşlık” ve “medya okuryazarlığı ve aktif vatandaşlık ilişkisi” ana başlıkları altında araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan yöntemin açıklandığı üçüncü bölümde “araştırmanın modeli”, “evren ve örneklem”, “verilerin toplanması”, “veri toplama araçları” ve “verilerin analizi” başlıkları yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde detaylı olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Son bölüm olan beşinci bölümde ise araştırma sonuçları açıklanarak, ilgili araştırmalar ışığında tartışılmış ve uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında, bilgi ve deneyimleriyle bana yardımcı olan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL’a bilimsel katkılarının yanı sıra gösterdiği hoşgörü, anlayış ve destek için özel teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmaya oldukça önemli katkılarda bulunan Doç. Dr. Çavuş Şahin’e saygı ve şükranlarımı sunuyorum. Bunun yanı sıra; ilköğretimden lisansüstü eğitim sürecine kadar verdikleri emeklerinden dolayı tüm hocalarıma ve bu araştırmanın verilerinin toplanmasına yardım eden akademisyenlere teşekkürlerimi bir borç biliyorum.

Tugay TUTKUN

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|--|------------|
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | iv |
| ÖNSÖZ | v |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| KISALTMALAR | ix |
| TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ | x |

BÖLÜM I

GİRİŞ

| | |
|-------------------------------|----|
| 1.1. Problem Durumu | 6 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 9 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 11 |
| 1.4. Sayıtlılar | 13 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 14 |
| 1.6. Tanımlar | 14 |

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

| | |
|---|----|
| 2.1. Medya Okuryazarlığı | 16 |
| 2.1.1. Medya | 16 |
| 2.1.2. Okuryazarlık | 16 |
| 2.1.3. Tarihsel Süreçte Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları | 17 |
| 2.1.4. Medya Okuryazarlığı Nedir? | 19 |
| 2.1.5. Medya Okuryazarlığının Yapısı ve Kapsamı | 23 |
| 2.1.6. Medya Okuryazarlığının Önemi | 30 |
| 2.1.7. Medya Okuryazarlığı ve Eğitim Programlarına Entegrasyonu | 33 |

| | |
|---|----|
| 2.1.8. Dünyada Medya Okuryazarlığı Uygulamaları..... | 34 |
| 2.1.9. Medya Okuryazarlığıve Öğretmen Yetiştirme | 46 |
| 2.2. Tarihsel Süreçte Vatandaşlık Vatandaşlık Eğitimi Uygulamaları..... | 49 |
| 2.2.1. Aktif Vatandaşlık..... | 56 |
| 2.2.2. Avrupa Birliği ve Aktif Vatandaşlık..... | 57 |
| 2.3. Medya Okuryazarlığı ve Aktif Vatandaşlık İlişkisi..... | 65 |

BÖLÜM III

YÖNTEM

| | |
|---|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 72 |
| 3.2. Evren ve Örneklem..... | 73 |
| 3.3. Verilerin Toplanması..... | 75 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları..... | 75 |
| 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu..... | 76 |
| 3.4.2. Medya Okuryazarlığı Ölçeği | 76 |
| 3.4.3. “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Sosyal Değişime Katılım” Ölçeği..... | 78 |
| 3.4.4. Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirliği..... | 79 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 85 |

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

| | |
|--|-----|
| 4.1. Örneklem Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler..... | 87 |
| 4.2. Medya Okuryazarlığına İlişkin Bulgular | 91 |
| 4.3. Aktif Vatandaşlığa İlişkin Bulgular..... | 125 |
| 4.4. Medya Okuryazarlığı ile Aktif Vatandaşlık Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar | 160 |

BÖLÜM V**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

| | |
|---|------------|
| 5.1. Sonuçlar ve Tartışma | 166 |
| 5.1.1. Medya Okuryazarlığına İlişkin Sonuçlar | 166 |
| 5.1.2. Aktif Vatandaşlık Boyutlarına İlişkin Sonuçlar | 171 |
| 5.1.3. Medya Okuryazarlığı ve Aktif Vatandaşlık İlişkisine İlişkin Sonuçlar | 175 |
| 5.2. Öneriler | 176 |
| 5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler | 176 |
| 5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler | 180 |
| KAYNAKÇA..... | 181 |
| EKLER | 196 |

KISALTMALAR

- AB** : Avrupa Birliği
- A.B.D** : Amerika Birleşik Devletleri
- ACCI** : Aktif Vatandaşlık Bileşik Göstergesi (Active Citizenship Composite Indicator)
- ACT** : Vatandaşlık Eğitimi Derneği (Association for Citizenship Teaching)
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- MÖ** : Milattan önce
- PC** : Kişisel Bilgisayar (Personal Computer)
- RTÜK** : Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
- SPSS** : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Yazılımı
- UNESCO** : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilâtı
- yy.** : Yüzyıl

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLOLAR

| | Sayfa |
|--|-------|
| Tablo 1 Öğretmen Adaylarının Sınıf, Cinsiyet, Öğretim Türü ve ABD'ye Göre Dağılımı..... | 74 |
| Tablo 2 Medya Okuryazarlığı Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları | 81 |
| Tablo 3 Temsili Demokrasiye Katılım Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları..... | 83 |
| Tablo 4 Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları..... | 84 |
| Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba Eğitim Durumu | 87 |
| Tablo 6 Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Durumu..... | 88 |
| Tablo 7 Öğretmen Adaylarının Kendileri Dâhil Kardeş Sayısına Göre Dağılımı | 89 |
| Tablo 8 Öğretmen Adaylarının Yetiştigi Yere Göre Dağılımı | 89 |
| Tablo 9 Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı | 90 |
| Tablo 10 Öğretmen Adaylarının Kendine Ait Bilgisayara Sahip Olma Durumu..... | 91 |
| Tablo 11 Öğretmen Adaylarının İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu | 91 |
| Tablo 12 Öğretmen Adaylarının Kendi İfadelerine Göre Medya Okuryazarlığı Hakkında Bilgiye Sahip Olmaları Durumu | 92 |
| Tablo 13 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı | 92 |
| Tablo 14 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Arasındaki İlişki | 93 |
| Tablo 15 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki | 94 |
| Tablo 16 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile Öğrenim Gördükleri Öğretim Türü Arasındaki İlişki..... | 95 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 17 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile PC Sahibi Olma Durumu Arasındaki İlişki | 96 |
| Tablo 18 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu Arasındaki | 97 |
| Tablo 19 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalı Arasındaki İlişki..... | 98 |
| Tablo 20 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman | 100 |
| Tablo 21 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman İle Öğrenim Gördükleri Sınıf Arasındaki İlişki | 101 |
| Tablo 22 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki..... | 102 |
| Tablo 23 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman ile Öğrenim Gördükleri Öğretim Türü Arasındaki İlişki | 104 |
| Tablo 24 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman ile PC Sahibi Olma Durumu Arasındaki İlişki | 105 |
| Tablo 25 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman ile İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu Arasındaki İlişki..... | 106 |
| Tablo 26 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman İle Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalı Arasındaki İlişki..... | 108 |
| Tablo 27 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri | 110 |
| Tablo 28 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Arasındaki İlişki | 111 |
| Tablo 29 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki | 113 |
| Tablo 30 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi İle Öğretim Öğretim Türü Arasındaki İlişki..... | 115 |
| Tablo 31 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi İle PC Sahibi Olma Durumu Arasındaki İlişki..... | 117 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 32 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu Arasındaki İlişki | 119 |
| Tablo 33 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi İle Öğrenim Görülen Anabilim Dalı Arasındaki İlişki | 121 |
| Tablo 34 Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlığın “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Boyutlarını Oluşturan Alt Boyutlara Verdikleri Önem | 125 |
| Tablo 35 Öğretmen Adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Boyutlarını Oluşturan Alt Boyutlara Verdikleri Önem İle Öğrenim Gördükleri Sınıf Arasındaki İlişki..... | 126 |
| Tablo 36 Öğretmen Adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Boyutlarını Oluşturan Alt Boyutlara Verdikleri Önem İle Cinsiyet Arasındaki İlişki | 127 |
| Tablo 37 Öğretmen Adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Alt Boyutlarına Verdikleri Önem İle Öğrenim Görülen Öğretim Türü Arasındaki İlişki | 128 |
| Tablo 38 Öğretmen Adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Boyutlarını Oluşturan Alt Boyutlara Verdikleri Önem İle Anabilim Dalları Arasındaki İlişki | 129 |
| Tablo 39 Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu..... | 131 |
| Tablo 40 Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu İle Öğrenim Görülen Sınıf Arasındaki İlişki | 132 |
| Tablo 41 Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki..... | 133 |
| Tablo 42 Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu İle Öğrenim Görülen Öğretim Türü Arasındaki İlişki | 134 |
| Tablo 43 Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu İle Öğrenim Görülen Anabilim Dalı Arasındaki İlişki | 135 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 44 Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlığın “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” Boyutlarındaki Düzeyi | 136 |
| Tablo 45 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Öğrenim Görülen Sınıf Arasındaki İlişki | 137 |
| Tablo 46 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki ... | 140 |
| Tablo 47 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Öğretim Türü Arasındaki İlişki | 142 |
| Tablo 48 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Öğrenim Görülen Anabilim Dalı Arasındaki İlişki | 143 |
| Tablo 49 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki | 145 |
| Tablo 50 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki | 147 |
| Tablo 51 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Aile Gelir Durumu Arasındaki İlişki | 149 |
| Tablo 52 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki | 151 |
| Tablo 53 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Yetiştikleri Yer Arasındaki İlişki | 153 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 54 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Mezun Oldukları Lise Türü Arasındaki İlişki | 154 |
| Tablo 55 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Yatılı Okulda Okuma Durumu Arasındaki İlişki | 158 |
| Tablo 56 Öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Temsili Demokrasiye Katılım ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları | 160 |
| Tablo 57 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Temsili Demokrasiye Katılım ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları | 162 |
| Tablo 58 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyine Göre “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Düzeylerinin Kovaryans Analizi | 164 |

ŞEKİLLER

| | Sayfa |
|---|-------|
| Şekil 1 Tüm Medya Mesajları Yapılandırılmıştır | 21 |
| Şekil 2 Medya Okuryazarlığı Becerileri..... | 23 |
| Şekil 3 Medya Okuryazarlığı Boyutları | 25 |
| Şekil 4 Dijital ve Medya Okuryazarlığı Temel Yeterlikleri..... | 26 |
| Şekil 5 Vatandaşlık Eğitimi Süreyi | 55 |
| Şekil 6 Aktif Vatandaşlığı Belirleyen Faktörler..... | 61 |
| Şekil 7 Aktif Vatandaşlığın Kazanılma Süreci..... | 62 |
| Şekil 8 Aktif Vatandaşlık Bileşik Göstergesi- ACCI..... | 64 |
| Şekil 9 Medya Okuryazarlığı ve İlgili Kavramlar | 67 |
| Şekil 10 Aktif Vatandaşlığın Kazanılma Süreci..... | 69 |
| Şekil 11 Aktif Vatandaşlık Bağlamında Medya Okuryazarlığının Amaçları..... | 70 |
| Şekil 12 Medya Okuryazarlığı Ölçeği Scree Plot Diyagramı | 80 |
| Şekil 13 Temsili Demokrasiye Katılım Ölçeği Scree Plot Diyagramı | 82 |
| Şekil 14 Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Ölçeği Scree Plot Diyagramı | 84 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, doğrudan bireylerin yaşamlarını etkilemesi ve dolayısıyla da toplumsal hayatın oluşum ve gelişiminde büyük etkisi nedeniyle toplumların her alanda kalkınmasında çok önemli bir süreçtir. Bu bağlamda toplumsal değişim ve okullaşma çoğu kez eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2005). Zorunlu eğitimin ilk ortaya çıkışından bu yana eğitim, toplumsal birliktelik ve demokrasi gibi sosyal eğitim çıktılarını oluşturmak amacıyla kullanılan bir araç olarak gelişmiştir (Dewey, 1921). Vatandaşlık eğitimi son yıllarda özellikle de formal eğitim düzeyinde uygulanışı bağlamında eğitim araştırmalarının odak noktası haline gelmektedir. Bu ilginin nedenleri; soğuk savaşın sona ermesi, küreselleşme ve göç, küresel adaletsizlik ve eşitsizlik, siyasal katılıma olan ilgi, gençliğin siyasete olan ilgisizliği ve anti demokratik ve ırkçı eylemlerdir (Osler ve Starkey, 2006).

Kökeni M.Ö. 8. Yüzyıldan itibaren Yunan şehir devletlerine dayanan (Heater, 2004; Doğanay ve Sarı, 2009) vatandaşlık kavramı Aristo'ya göre şehir devletlerinin yöneticilerinin sahip olduğu ayrıcalıklı bir sosyal ve siyasi statüdür (Kaya, 2005). Eski Yunan ve Roma İmparatorluğu dönemlerinde vatandaşlık her bireyin sahip olduğu bir hak değil, ancak eğitilmiş ve mülk sahibi seçkinlerin sahip olduğu ve kamusal yaşama katılım hakkı anlamına gelen bir kavramdır (Heater, 2004; Doğanay, 2009). Zaman içerisinde değişikliğe uğrayan kavram Fransız İhtilali'nin gerçekleşmesi ile birlikte aristokratik ayrıcalığın son bulduğunu ve sembolik olarak eşitlik olgusunu vurgulamak amacıyla kullanılmış ve uzun bir süre yurtseverlik, devlete bağlılık ve ona itaat etmek olarak algılanmıştır (Doğanay ve Sarı, 2009). Vatandaşlık kavramı konusunda en çok etki uyandıran ve sonraları sürekli referans olarak başvurulmuş çalışmalardan biri olan "Vatandaşlık ve Sosyal Sınıflar (Citizenship and Social Class)" isimli çalışma Marshall (1950) tarafından yapılmıştır. Marshall çalışmasında vatandaşlık kavramını "*medeni hak*", "*siyasal hak*" ve "*sosyal hak*" olarak üç alt boyutta ele almıştır. Medeni hak, Fransız İhtilali'nin ardından olgunlaşan herkesin hukuk önünde eşitliği, adil yargılanma, dilediği işte çalışma, sözleşme ve mülkiyet hakkı gibi hakları içermektedir. Siyasal hak, 19. yy.

başlarında medeni hakların özgürlük kavramı ile bütünleşmeye başlaması ile ortaya çıkan ve sadece ayrıcalıklı grupların değil toplumun tüm kesimlerini içine alan seçme, seçilme ve örgütlenme hakkı gibi hakları ifade etmektedir. Sosyal hak ise, 20. yy. başlarında öncelikle endüstri ve ardından toplumsal yaşamada meydana gelen değişimler neticesinde ortaya çıkan ekonomik ve sosyal güvenlik haklarını, sağlık hizmeti, eğitim hizmeti, çocuk parası, işsizlik parası gibi hakları ifade etmektedir (Marshall, 1950; Doğanay ve Sarı, 2009). Marshall'a (1950) göre serbest piyasa ekonomisine sahip toplumlarda, "siyasal eşitlik" ile "sosyo-ekonomik eşitsizliğin" aynı anda var olması bir çelişkidir ancak vatandaşlık kavramı bu tür çelişkilerin ortadan kaldırılmasında kullanılmalıdır. Marshall'ın bu yaklaşımının sadece İngiliz toplumunun tarihsel gelişiminden hareketle geliştirilmiş olması en çok eleştirilen yanlarından (Kaya, 2005). Bir diğer yoğun eleştiri alan yönü ise yaklaşımın vatandaşlık kavramını bir tür siyasal ideoloji olarak ele alması ve kapitalist sistemin kendine karşıt olan grupları bazı ödün ve haklar vererek sistem karşıtlığını azaltmayı amaçlamasıdır (Poulantzas, 1973). Vatandaşlık kavramının kapitalizme paralel olarak yükseldiğini ve kapitalist yapı içerisindeki eşitsizliklerin devamını sağlayan ve meşrulaştıran bir kurum olduğunu ifade eden Marshall'ın vatandaşlığa ilişkin söyledikleri günümüzde de hala geçerliğini korumakta ve vatandaşlık kurumunun arkasındaki itici gücün kapitalizm olduğunu ve göstermektedir (Kaya, 2005).

Daha geniş bir bakış açısıyla incelendiğinde vatandaşlık kavramının tanımlanmasında üç farklı anlayışın; "*liberal*", "*komüniter (toplumcu)*" ve "*sivil cumhuriyetçi*" olduğu göze çarpmaktadır (Jones ve Gaventa, 2002; Jochum, Pratten, ve Wilding, 2005). Liberal anlayışta vatandaşlık devletin bireylere sağladığı haklara sahip olma durumu olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda bireyler kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmekte devlet ise bireylerin haklarını kullanabilmelerini sağlamaktadır. Bireylerin çıkar ve haklarını korumak siyasi hükümetin bir fonksiyonudur (Oldfield, 1998). Isin ve Word'a (1999) göre devletin bireylerin haklarını koruma görevi bağlamında özgürlük olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır. Bireylerin hak iddia etmede siyasal ve ekonomik güçlerini önemsiz kılarak herkese aynı eşit yasal hakların tanınması eşitliği geliştirmektir. Liberal anlayışta bireylerin gerekli kaynak ve olanaklara sahip olduğu varsayılarak haklarını kullanıp kullanmamaları kendi tercihleri olarak görülmektedir. Bu bağlamda Marshall'ın yukarıda açıklanan yaklaşımı liberal anlayışla örtüşmektedir. Vatandaşlık kavramını tartışırken Marshall de liberal anlayışa paralel olarak eşitsizliğin giderilmesini değil de devletin birtakım haklar tanıyarak kaynak ve olanak

olarak yoksun bireylerin kapitalist sisteme yönelik tehditlerinin zayıflatılması düşüncesini benimsemiştir (Isin ve Wood, 1999). Daha faydacı bir yaklaşım benimseyen Rawls (1971) ise özgürlüğün herkesin sadece eşit haklara sahip olması olarak değil de bireylerin yaşamlarına yönelik seçimlerini yaparken başlangıçta sahip oldukları sosyo-ekonomik imkânlar ile sınırlandırılmadan davranabilmeleri olarak tanımlanması gerektiğini ifade etmiştir. Rawls'a (1971) göre üzerinde rasyonel olarak anlaşılamayacak olan siyasal, dini ve felsefi sorunlar kamusal tartışmalara dâhil edilmemeli ve bireylere "ideal hayat" ve "ideal vatandaş" gibi fikirler zorla benimsetilmeye çalışılmamalıdır. Bu açıdan Rawls, siyasal kimlik olarak vatandaşlık ile diğer alt kimlikler ve bağlılıklar arasına kalın bir çizgi çekmiştir (Isin ve Wood, 1999). Toplumcu (komüniter) anlayışa göre, vatandaşlık ortak çıkarlara ulaşmak için bir topluma ait olmak ve diğerleriyle birlikte çalışmaya istekli olmak hissinden doğan bir uygulamadır. Bu anlayışta bireylerin kimlikleri bir grup kimliği oluşturmak adına diğerleriyle olan ilişkileriyle ortaya çıkmaktadır (Smith, 1998). Marx'a göre siyasal ve medeni haklar yurttaşlık hakları olarak ele alındığında ideolojik bir nitelik taşımakta ve bu hakların yurttaşlık hakları olarak değil de insan hakları olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Kaya, 2005). Toplumcu anlayışın kimlik tanımlamasında merkez noktada liberal anlayışın aksine bireyin kendisi değil, grup ve bireylerin kendilerini daha geniş bir toplum içinde algılaması yer almaktadır (Isin ve Wood, 1999). Sivil cumhuriyetçi anlayış, komüniter ve liberal anlayış arasındaki fikir ayrılığı ve mücadeleden doğmuştur (Frazer, 1999; Little, 2002). Sivil cumhuriyetçi anlayışta vatandaşlık, hem liberal hem de komüniter anlayışı kapsayan, ortak ve genel bir kültür ve belirli bir devlete ait olma hissi ile şekillenen bir durumdur. Devlet ve birey arasında karşılıklı bir ilişki oluşturulmaya çalışılmaktadır (Nelson ve Kerr, 2006). Liberal anlayışın aksine sivil cumhuriyetçi anlayışta temel kaynaklar bireylere verilmesi gereken haklardan ziyade, toplumsal hayata katılım için birer gerekliliktir (Oldfield, 1998). Bu bağlamda sivil toplumun ve devlet yönetiminin gelişiminde Marshall'ın (1950) ifade ettiği medeni hak, siyasi hak ve sosyal hak gibi yasal hakların varlığı tek başına yeterli görülmemekte "bireyin siyaset sürecine katılımı" ve "bilinçli olarak etkilemek amacıyla bireysel hareket etme" üzerine vurgu yapmaktadır (Verba ve Nie, 1972). Janoski (1998) bireylerin ve grupların piyasalar, organizasyonlar ve sermaye üzerinde denetim yoluyla özel karar alma süreçlerine katılım hakları olarak açıkladığı "katılım hakkı" alt boyutunu Marshall'ın üç alt boyutuna eklemeyi önermiştir. Schudson (1999) vatandaşlığın, oy atmak, gönüllü olmak ve yönetimin kamusal hizmetine inanarak topluma katılmaktan ibaret olmadığını

savunmakta, günümüz vatandaşlık anlayışının sadece politika üzerine kurulu olmadığını ve yeni vatandaşlık anlayışının toplumun, demokrasinin ve katılımın yeniden yorumlanması ile şekillenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Miller'a (1988) göre modern toplumlar, toplumcu anlayışın ait olma vurgusu ile birleştirilmiş bilinçli ve katılımcı olma fikrinden hareketle kavramsallaştırılmış bir vatandaşlık anlayışıyla liberal veya toplumcu anlayışa kıyasla çok daha fazla sayıda toplumsal fayda sağlayacaktır. Bireylerin toplumsal kimlikleri değişik gruplara ait alt kimliklerinden daha kuvvetli olduğu sürece birliktelik sağlanacaktır. Sivil cumhuriyetçi anlayışta bireysel özgürlük öz-yönetimden oluşmakta ve basit bir şekilde olumsuz özgürlüğe değil, siyasal topluma aktif katılımı ifade etmektedir (Miller, 1988). Bu bağlamda liberal anlayışın benimsediği temsili demokrasiye göre sivil cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışının bilinçli ve katılımcı demokrasi ve vatandaşlık anlayışı ön plana çıkmaktadır (Jones ve Gaventa, 2002).

Literatürde vatandaşlık kavramını açıklamaya yönelik farklı isimlerde pek çok model görülse de aralarında anlam olarak büyük farklılıklar bulunmamaktadır (Ichilov ve Nave, 1981; Doğanay, 2009). Vatandaşlığın kavramsal çerçevesi ile ilgili diğer modellerde de benzer bir ayrıştırma vardır. Sears'ın "*elitist-aktivist*", Delanty'nin "*disipliner-kültürel*" ve Lawy ve Biesta'nın "*başarı ve pratik olarak vatandaşlık*" modellerinde devletin kendine verdiği hak ve görevleri yerine getiren vatandaşlık anlayışı ile sosyal, siyasal ve ekonomik sürece katılan, aktif vatandaşlık anlayışları ayrıştırılmıştır (Doğanay ve Sarı, 2009). Kadioğlu'na (2008) göre vatandaşlık kavramı alanyazında dört farklı şekilde; "*ulusal kimlik veya milliyet olarak vatandaşlık*", "*evraklar temelinde tanımlanan vatandaşlık*", "*haklar temelinde tanımlanan vatandaşlık*", "*görev ve sorumluluk temelinde tanımlanan vatandaşlık*" kullanılmaktadır. Araştırmaya konu alan aktif vatandaşlık kavramı modern vatandaşlık anlayışının "*bireysel olarak katılımcı ve etkileyici olma*" davranışları üzerine yaptığı vurgu ve yönelimi ifade edebilmesi amacıyla oluşturulmuş bir kavram olup bir vatandaşlık türünü değil de vatandaşların sahip olması istenen özellikleri ve eğitim çıktılarını tanımlamaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitim, sağlık, siyaset, din, dil vb. farklı disiplinlerin çalışma alanı olduğun gerek kavramın adı gerekse de üzerinde uzlaşılan bir tanımı yoktur. "Medya okuryazarlığı" teriminin yerine "medya eğitimi (media education)", "medya çalışmaları (media studies)" ve "medya pedagojisi (media pedagogy)" gibi terimlerin de kullanıldığı da görülmektedir (Federov, 2008). Medya eğitimi daha çok Britanya'da ve Fransızca ile

İspanyolca dillerinin konuşulduğu diğer ülkelerde kullanılan bir terimdir. Bu farkın sebebi İngilizce “okuryazarlık” (literacy) teriminin bu dillere çevrilmesinde yaşanan güçlüklerdir (Federov, 2008). Bunun yanında “medya eğitimi” daha çok süreci ifade ederken, “medya okuryazarlığı” ise bu sürecin çıktısını ifade etmektedir. Ancak medya okuryazarlığı ve medya eğitimi birbiri yerine sıklıkla kullanılan aynı anlama sahip iki kavramdır (Kubey, 2001).

Federov (2008) medya okuryazarlığı hareketinin başlangıcının 1920’li yılların başlangıcında ortaya çıkan sinema kulübü hareketine dayandırmaktadır. Federov’a (2008) göre 1922 yılında Fransa’da yapılan Film Eğitimi Ulusal Konferansı’nda sinema eğitimcilerinin üniversite düzeyinde yetiştirilmesinin önerilmesi ve ardından 1936’da Fransa Eğitim Derneği’nin “sinema ve gençlik” adında çocukların filmler hakkında tartışma yaparak eleştirel düşünme, yaratıcılık ve artistik beğeni becerilerinin geliştirildiği faaliyetler medya okuryazarlığı hareketinin ilk örnekleridir. Medya eğitimi, İngiltere’de de diğer ülkelerde olduğu gibi benzer bir şekilde “film eğitimi” ile başlayarak diğer medya unsurlarını da zamanla içine almıştır. 1933 yılında İngiliz hükümeti tarafından kurulan “İngiliz Film Enstitüsü (*The British Film Institute*)” bünyesindeki eğitim şubesi yıllarca öğretmenler için seminerler vermiş, konferanslar vermiş, kitaplar ve öğretim materyalleri yayınlamıştır. Rusya’da ise basın ve film materyalleri hakkında eğitim süreci komünist ideolojinin ağırlıkla vurgulanmasıyla başlamış, 1960’lı yılların başlangıcından itibaren orta ve yükseköğretim düzeyinde ele alınmaya başlamıştır. 1950’li yıllarda İngiltere öğretmenler tarafından kurulan Film ve Televizyon Eğitim Topluluğu’nun “ekran eğitimi (*screen education*)” kavramını ortaya atmasıyla çocukları sinema ve televizyonun ekranın etkilerinden korumak eğitimsel bir boyut kazanmıştır. (Federov, 2008).

Kitle iletişim araçlarının hızla sayı ve kapsam olarak zenginleşip gelişmesi ve günlük hayatta önemli yer kaplamaya başlamasıyla bu araçlardan gelen mesajların etkileri tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmanın öncü ismi 1964’te yayınladığı “*Medyayı Anlamak: İnsanın Genişlemesi (Understanding Media: The extension of man)*” adlı kitabıyla Marshall McLuhan olmuştur (Hobbs ve Jensen, 2009; Moddy, 2012). İlerleyen yıllarda büyüyen ve özellikle televizyon üzerine yoğunlaşan bu tartışmada medyayı engellemek veya gücünü reddetmek yerine bireyleri bu duruma hazırlama düşüncesi hâkim olmuştur (Thoman, 1999). Bu durum UNESCO’nun 1982 yılında Almanya’da düzenlediği ve 19 ülkenin katıldığı Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu sonucunda yayınlanan

bildirgede “*okul ve aile, gençleri etkili ve güçlü görüntüler, kelimeler ve seslerle dolu bir dünyada yaşamaya hazırlama sorumluluğunu paylaşmaktadır*” şeklinde ifade edilmiştir (UNESCO, 1982). Ortaya çıkan medya okuryazarlığı hareketine ilgi duyan bir grup akademisyen 1992’de “*medya okuryazarlığı*” kavramının ortak bir kavramsal çerçeveye oturtulması amacıyla A.B.D.’de bir konferans düzenlemiştir. Bu konferansta (*The National Leadership Conference on Media Literacy*) medya okuryazarlığı kavramı “*değişik yapıdaki medya mesajlarına ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve kullanabilme becerisi*” olarak tanımlanmıştır (Aufderheide, 1993).

1.1. Problem Durumu

Günümüz vatandaşlık anlayışı sadece politika üzerine kurulu olmayıp, yeni vatandaşlık anlayışının toplumun, demokrasinin ve katılımın yeniden yorumlanması ile şekillenmesi gerekmektedir (Schudson, 2000). Vatandaşlık anlayışındaki odak noktasının değiştiğini ve politik süreçlere katılım olmaktan öte etkileme amaçlı bireysel hareketlere doğru yöneldiğini Barber (2003) ve Mutz (2006) da vurgulamaktadır. Son yıllarda temsili demokrasiye göre bilinçli ve katılımcı demokrasi ve vatandaşlık anlayışı ön plana çıkmaktadır (Jones ve Gaventa, 2002). Bu bağlamda, vatandaşlık kavramına yüklenen bu yeni bir anlamla ortaya çıkan “*aktif vatandaşlık*” kavramı sadece yerel yönetim ya da ülke çapında değil aynı zamanda küresel olarak ta ele alınmaktadır. Ulusal düzeyde, seçimlerde oy kullanmak, seçim kampanyalarına katılmak, bir siyasi partiye üye olmak, değişime önyak olmak, istenmeyen değişikliğe karşı direnç göstermek vb. aktiviteleri içeren aktif vatandaşlık küresel anlamda ise insan hakları, ayrımcılık, yoksulluk ve açlıkla mücadele, küresel sorunlara duyarlılık vb. aktiviteleri kapsamaktadır.

Günümüzde bireyler zamanlarının oldukça büyük bir kısmını TV, bilgisayar, cep telefonu, internet vb. medya araçları karşısında geçirmekte (Kıncal, Şahin ve Tüzel, 2012) ve birbirleriyle değişik araçlar ile bağlantı kurmaktadır. Bunun neticesinde “dijital toplum” olarak adlandırılacak geleneksel anlayıştan farklı olan bir toplum ve toplumsal katılım türü ortaya çıkmıştır. Facebook, Twitter vb. sosyal ağlar bu tanımlamaya örnek olarak gösterilecek medya araçlarıdır. Gelişen teknoloji ve medya araçları sayesinde bireyler vatandaş olarak sahip oldukları birçok hak ve sorumlulukları da medya araçlarını kullanarak ta gerçekleştirebilir hale gelmiştir. Elektronik imza, internet üzerinden oy atma, e-devlet uygulamaları vb. özellikle bilgisayara dayalı teknolojiler medya okuryazarlığının vatandaşlık ile olan ilişkisini ve önemini açık şekilde ortaya çıkarmaktadır. Her geçen gün

medya araçları gelişip sayısı ve türü arttıkça, medya mesajlarına ulaşmak daha da kolaylaştıkça gerçek ile mesajlarda ifade edilen dünya birbiri ile karışmaya ve ayrıştırılması da zorlaşmaya başlamıştır. Medyaya bağımlı hale gelme, medyanın yönlendirmelerine açık olma ve iletilen mesajları sorgulamadan kabul etme sorunu çözülmesi gereken bir problem haline gelmiştir (Kıncal ve Kartal, 2009). Bu nedenle, medya tarafından ulaştırılan mesajların doğru algılanması, yorumlanması bireyler ve toplum için önem arz etmektedir.

Hobbs'a (2010) göre modern kültürde toplumsal hayata ve demokratik süreçlere tam katılım sağlayabilmek sadece medya mesajlarını tüketmek değil aynı zamanda onları oluşturmak ve paylaşmayı da gerektirmektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı aktif vatandaşlık için oldukça önemli bir yeterlik ve ifade özgürlüğünün ve bilgi edinme hakkının geliştirilmesinde anahtar bir parçadır. Medya okuryazarlığı eğitimi ile ulaşılmak istenen hedef, insanları medya kullanırken de demokratik haklarının farkında yurttaşlar olarak geliştirmek, toplumsal sorunlara duyarsız kalmamalarını sağlamak, medyanın üzerlerindeki olumsuz etkileri karşısında kendilerini savunabilmeleri ve üzerlerine düşen ekonomik ve bireysel gelişim sorumluluklarını yerine getirebilmelerinde gerekli olan bilgi ve beceri düzeyini geliştirmektir. Medya okuryazarlığı yüksek olan bireyler istediklerini seçmek ya da yapabilmek için önemli bir beceriye sahip olacak ve yapmış oldukları seçimlerin sonuçlarını daha iyi değerlendirebilme şansına sahip olacak böylelikle de daha özgür olacaklardır (UNESCO, 2009).

Günümüzde internet ve bilgi teknolojileri kullanımı oldukça yaygındır ancak farklı yaş grupları ve sosyo-ekonomik durumdaki insanlar arasında bu teknolojilere ulaşma hususunda farklılıklar vardır. Bu farklılıklar ve sosyal dışlamayı arttırmaktadır, bu sebeple toplumun bütün tabakaları medya okuryazarlığı becerilerine kavuşturulmalıdır. Bu farklılıkların bireyleri siyasi haklarını kullanmaktan uzaklaştırdığı da öne sürülebilir. Bu bağlamda, medya okuryazarlığı çoğulculuk ve bireylerin medyadaki bağımsızlığı hususunda bir önşart olarak ele alınmalıdır. Böylelikle farklı bakış açıları ve değişik düşünceler, çeşitlilik, tolerans, şeffaflık, eşitlik ve diyalog ile ilgili değerler geliştirilmiş olacaktır (Commission of the European Communities, 2009). Medya okuryazarlığı eğitiminin üç temel hedefinden birisi "*demokrasi, katılım ve aktif vatandaşlık*" tür (Buckingham, 2005; 2009b; Oxstrand, 2009). Bu sebeple medya okuryazarlığı katılımcı

demokrasi ve kültürlerarası diyalog için de önemli bir unsurdur (European Commission, 2007a).

1980'lerden itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nin bazı eyaletlerinde çocuk ve gençleri medyanın etkilerinden koruyup daha bilinçli bireyler olmalarına yardımcı olmak için medya okuryazarlığı konuları eğitim programlarına dâhil edilmiştir. Benzer şekilde Kanada, İngiltere, Avustralya'da da medya okuryazarlığı içerikleri eğitim programlarında yer bulmaktadır. Ülkemizde de Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) işbirliğiyle gerçekleştirilen “*Medya Okuryazarlığı Projesi*” neticesinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılından seçimlik ders olarak ilköğretim 6-8. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır.

Medya okuryazarlığı eğitimi ideal olarak ilköğretim düzeyinde ele alınsa da temel bir vatandaşlık yeterliği olduğu göz önüne alındığında çocuklar ve ilköğretim düzeyi ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda yetişkinler, ebeveynler, öğretmenler ve medya çalışanları için de temel bir beceri olduğu son derece açıktır (Thoman ve Jolls, 2004). UNESCO (2011) medya okuryazarlığının formal eğitim programlarında yer almasının yanında özellikle yetişkin eğitimi ve hayat boyu eğitim bağlamında da ele alınması gerekliliğini vurgulamaktadır. Ülkemizde medya okuryazarlığı becerileri ilköğretim düzeyinde seçmeli “medya okuryazarlığı” dersi ile geliştirilmeye çalışılıyorsa da yükseköğretim düzeyinde öğretim programlarında ele alınmamaktadır. Bunun yanı sıra yetişkin eğitimi bünyesinde ele alındığını söylemek te yanlış olur.

Öğretmenler, kendi vatandaşlık anlayışlarından ziyade yetiştirdikleri öğrencilerinin vatandaşlık anlayışlarında da etkileri olması sebebiyle vatandaşlık anlayış ve yeterlikleri sıklıkla araştırılan gruplar arasındadır (Doğanay, 2009). Gerek formal gerekse informal eğitim vasıtasıyla öğrencilerin bilgi ve becerileri üzerinde etkisi olan öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerin geliştirilmesi yurtdışındaki uygulamalara da bakıldığında önem arz etmektedir. Ancak ülkemizde öğretmen yetiştirme programları çerçevesinde gerek vatandaşlık yeterlikleri gerekse medya okuryazarlığı ile ilgili beceriler formal olarak yeterli düzeyde ele alınmamaktadır. Oysa medya okuryazarlığı ile ilgili beceriler MEB tarafından belirlenen “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” kapsamında doğrudan ve dolaylı olarak yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve aktif vatandaşlık beceri düzeylerinin ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmaya değer bir konudur. Bu nedenle, yapılan bu araştırmada, öğretmen adaylarının geleneksel vatandaşlık

anlayışında da ifade edilen “temsili demokrasiye katılım” davranışlarını ve bununla birlikte modern; aktif vatandaşlık, anlayışında vurgulanan “etkileme amaçlı bireysel davranışları” ne derecede gösterdikleri ve bu davranışlar ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda, “öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın bileşenlerinden “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlığın “*temsili demokrasiye katılım*” ve “*protesto ve sosyal değişime katılım*” boyutlarındaki düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmen adayların bilgisayar ve internet kaynaklarına ulaşma olanakları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adayları medya okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olduklarını düşünmekte midirler?
3. Öğretmen adaylarının dijital medya kullanım sıklığı nedir?
4. Öğretmen adaylarının medya kullanım sıklığı sınıf, cinsiyet, öğretim türü, PC sahibi olma durumu, internet bağlantısına sahip olma durumu ve öğrenim görülen anabilim dalına farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman nedir?
6. Öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman sınıf, cinsiyet, öğretim türü, PC sahibi olma durumu, internet bağlantısına sahip olma durumu ve öğrenim görülen anabilim dalına farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi nedir?
8. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri sınıf, cinsiyet, öğretim türü, PC sahibi olma durumu, internet bağlantısına sahip olma durumu ve öğrenim görülen anabilim dalına farklılık göstermekte midir?

9. Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarını oluşturan alt boyutlara verdikleri önem nedir?
10. Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarını oluşturan alt boyutlara verdikleri önem sınıf, cinsiyet, öğretim türü ve öğrenim görülen anabilim dalına farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumu nedir?
12. Öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumu sınıf, cinsiyet, öğretim türü ve öğrenim görülen anabilim dalına farklılık göstermekte midir?
13. Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarındaki düzeyi nedir?
14. Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarındaki düzeyi sınıf, cinsiyet, öğretim türü ve anabilim dalına göre farklılık göstermekte midir?
15. Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarındaki düzeyi ailelerinin sosyo-ekonomik özelliklerine; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, yetişilen yere göre faktörlere göre farklılık göstermekte midir?
16. Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarındaki düzeyi mezun olunan lise türü ve yatılı okulda okuma durumuna göre farklılık göstermekte midir? Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarındaki düzeyleri arasında ilişki ne düzeydedir?
17. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarındaki düzeyleri arasında ilişki aktif vatandaşlık düzeyi ile ilişkili olan sosyo-kültürel değişkenler kontrol altında tutulduğunda değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Demokrasinin ve demokratik yaşamın geliştirebilmesi ve sürdürülebilmesi onu oluşturan vatandaşların nitelikleri ve yeterlikleri ile yakından ilişkilidir. Vatandaşlık doğal olarak otoriteye ve kurallara uygun hareket etmeyi gerektirir ancak sadece otoriteye itaat etmek, sorumlu ve sorgulayıcı olmayan bir vatandaşlık anlayışına sahip olmak demokrasi ve demokratik vatandaşlık ilkelerine aykırı olacaktır. Demokratik vatandaşlık içerisinde yaşanan topluma katılımı ve katkıda bulunmayı, düşüncelerini paylaşmayı, toplum tarafından sağlanan hak ve sorumlulukların yerine getirilmesini gerektirmektedir.

Liberal anlayışta vatandaşlık devletin bireylere sağladığı haklara sahip olma durumu olarak açıklansa da modern vatandaşlık anlayışında toplumcu anlayışın da etkisi ile bilinçli ve katılımcı demokrasi anlayışı ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda oluşturulan aktif vatandaşlık kavramında bireylere sadece birtakım haklar ve görevler değil, aynı zamanda birtakım sorumlulukların da verilmesi söz konusudur ve *bireysel olarak katılımcı ve etkileyici olma* davranışları ön plan çıkarılmaktadır.

Hızla gelişen ve yaygınlaşan teknoloji ve medya araçları alışlagelmişin dışında yeni iletişim, paylaşım ve katılım şekillerine olanak sağlamakta ve beraberinde yeni sorumluluklar da getirmektedir. İnternet üzerindeki Facebook, Twitter vb. sosyal ağlar sayesinde yeni katılım, paylaşım ve aidiyet şekilleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte vatandaşlık hak ve sorumlulukları ile ilgili birçok işlem bu teknolojiler sayesinde de hatta bazı sorumluluklar da sadece teknoloji ve medya araçlarını kullanarak gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, medyaya araçlarına erişmek, kullanmak, medyayı okumak ve anlamak vatandaşlığın önemli bir parçası olarak görülmektedir.

Genel olarak, medya araçların yararlanabilme; sunulan mesajlara ulaşma, analiz etme ve değerlendirme ve bu araçları kullanarak yeni medya mesajları oluşturabilme olarak tanımlanabilecek olan medya okuryazarlığı kavramı günümüz vatandaşlık anlayışının gerektirdiği birçok hakkı kullanabilmek ve sorumluluğu yerine getirebilmek için bir gereklilik haline gelmeye başlamıştır. Medya okuryazarlığı vatandaşların ifade özgürlüğü ve bilgiye ulaşma özgürlüğünün sağlanması açısından temel bir sorumluluktur. Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitiminin hizmet ettiği en önemli amaçlardan biri de katılımcı demokrasi ve aktif vatandaşlıktır.

Öğretmenler gerek yetiştirdikleri bireylerin vatandaşlık anlayış ve davranışlarını etkilemeleri, gerekse toplumun bir parçası olmaları nedeniyle vatandaşlık eğitimi bağlamında üzerinde durulması gereken bir gruptur. Ancak ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarında vatandaşlık ile ilgili konu ve içerik oldukça sınırlıdır. 2006 yılından itibaren eğitim öğretmen yetiştirme programlarına eklenen “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi öğretmen adaylarına toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik proje hazırlama becerisi kazandırmayı amaçlasa da aktif vatandaşlığın ifade ettiği anlamla kıyaslandığında oldukça sınırlı kalmaktadır. Oysaki cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana öğretmenin toplum içerisindeki rolü onun aktif olmasını, katılımcı demokrasiyi benimsemesini, kısaca aktif vatandaşlık becerilerine üst düzeyde sahip olmasını gerektirmektedir.

Birçok ülkede hızla öğretmen yetiştirme programlarının parçası haline gelmeye başlayan medya okuryazarlığı eğitimi ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarında formal olarak hemen hiç ele alınmamaktadır. Öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmasını gerektiren iki temel neden vardır. Birincisi, bir vatandaş olarak öğretmenler haklarını kullanabilmek ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için, bir vatandaş olarak medya okuryazarlığına sahip olmalıdır. İkincisi ise, mesleki olarak her ne kadar doğrudan medya okuryazarlık dersini vermiyor olsalar bile öğrencilerine model olma, informal olarak ta öğrencilerinin medya okuryazarlık ve vatandaşlık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilmek için medya okuryazarlığına üst düzeyde sahip olmaları gerekliliğidir. Göreve başladığında, her branştaki öğretmen medya okuryazarlığı ve vatandaşlık eğitimi konularını formal olarak öğretmeyecek olsa da, öğrencilerin eğitim programlarında yer almayan ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermek, onların gelişimlerine katkı sağlamak durumundadır. Bu bağlamda temel ilkesi öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlaması olan örtük program bütün öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve aktif vatandaşlık düzeylerini önemli kılmaktadır.

Bu nedenle, en önemli amaçlarından biri demokrasi, katılım ve aktif vatandaşlık olarak ifade edilen medya okuryazarlığı ile aktif vatandaşlık arasındaki ilişki, gelecekte öğrencilerinin bu iki alandaki yeterliklerin geliştirmekte doğrudan veya dolaylı olarak etkisi olacak öğretmen adayları üzerinde araştırılmaya değer bir konudur. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik için aday olması, AB'ye uyum çalışmalarının son yıllarda hız kazanması ve AB kapsamında aktif vatandaşlık yeterliklerinin üye ülkeler arasındaki

uyumu geliştirmek, sosyal ve ekonomik kalkınmasını ilerletmek, bireylerin hoşgörü, saygı, çok kültürlülük ve çok ulusluluk, ortak aidiyet anlayışlarını geliştirmek amacıyla önem verilen konuların başında gelmesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve aktif vatandaşlık boyutlarındaki düzeylerinin incelenmesinin önemini daha da artırmaktadır.

Ülkemizde medya okuryazarlığı ve aktif vatandaşlık, ifade ettiği bilgi, beceri ve yeterlikler formal olarak öğretmen yetiştirme programlarında ele alınmadığında daha çok örtük program ve informal eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın problemini oluşturan, öğretmen adaylarının gerek medya okuryazarlık düzeylerinin gerekse “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” düzeylerinin belirlenmesi, yeterliğinin değerlendirilmesi ve aralarındaki ilişkinin açığa çıkarılması öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi sürecine ihtiyaç belirleme aşamasında katkı sağlayacaktır.

Bu nedenle; araştırma kapsamında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen ACCI (Aktif Vatandaşlık Bileşik Göstergesi) modeline uygun olarak geleneksel vatandaşlık anlayışını temsil eden “temsili demokrasiye katılım” ve modern vatandaşlık anlayışını temsil eden “protesto ve sosyal değişime katılım” düzeyleri arasındaki ilişki incelenecektir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada alınan örneklemin evrenin özelliklerini taşıdığı ve evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin “medya okuryazarlık”, “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” düzeylerini ölçebilmektedir.
3. Anket yoluyla toplanan verilerin öğretmen adaylarının “medya okuryazarlık”, “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” düzeylerini ortaya koyabilecek niteliktedir.
4. Araştırma için uygulanan ölçekleri ve anketleri cevaplayan öğretmen adaylarının anket maddelerine içtenlikle cevap vermişlerdir.

5. Araştırmada kullanılan medya okuryazarlığı, “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” ölçeklerinin gerekli olan tüm kural ve koşullara göre uygulanmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Medya okuryazarlığının tanımlanmasına ilişkin Jenkins (2006) tarafından ifade edilen yeni medya okuryazarlıkları bilgi ve becerileri ile sınırlıdır.
2. Avrupa Komisyonu tarafından aktif vatandaşlık düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ACCI modelinin “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarıyla sınırlıdır.
3. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nde 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında okumakta olan 1. ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
4. Veri toplamak için kullanılan “ kişisel bilgi formu”, “medya okuryazarlığı”, “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” ölçeklerinin ölçebildiği nitelikler ile sınırlıdır.
5. Konuyla ilgili ulaşılabilen yerli ve yabancı kaynaklar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Medya Okuryazarlığı: Değişik yapıdaki medya mesajlarına ulaşma, mesajları analiz etme, değerlendirme ve oluşturup kullanabilme becerisi (Aufderheide, 2001).

Yeni Medya Okuryazarlıkları: Geleneksel medyanın okuryazarlığından farklı olarak bireylerin bilgisayar ve internet gibi dijital medyalara ve sunduğu olanaklara sadece tüketici olarak değil aynı zamanda aktif üreticiler olarak katılma becerisi (Jenkins ve diğerleri, 2006)

Aktif Vatandaşlık: İnsan hakları ve demokrasi ile uyumlu bir şekilde karşılıklı saygı içeren ve barışçıl bir şekilde; sivil topluma ve siyasal hayata katılma (Hoskins, ve diğerleri, 2006).

Temsili demokrasiye katılım davranışları: seçimlerde oy verme, siyasi partilerle ilişki kurma, siyaset ile ilgilenme, seçilmiş olanlarla ya da yönetim temsilcileriyle iletişim kurma şeklinde gösterilen geleneksel vatandaşlık katılımı davranışları (Hoskins, ve diğerleri, 2006).

Protesto ve sosyal değişime katılım davranışları: protesto, gösteri, boykot ya da grev gibi faaliyetler ile geleneksel olmayan bir şekilde modern demokrasilerde ortaya çıkarılan ve toplumu ve yönetimleri etkileme amaçlı gösterilen davranışlar (Hoskins, ve diğerleri, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde temelde iki; “medya okuryazarlığı” ve “aktif vatandaşlık” alanlarında yapılan çalışmalar ve alanyazın incelenecektir.

2.1. Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığın ne olduğunu anlamak için “medya” ve “okuryazarlık” kavramlarının anlamını, bunun yanı sıra medya okuryazarlığı kavramının tarihsel gelişimini kısaca gözden geçirmek faydalı olacaktır. Bu bağlamda aşağıda medya ve okuryazarlık kavramları tanımlanmış, medya okuryazarlığının tarihsel gelişimi, yapısı ve kapsamı ve medya okuryazarlığı eğitimi uygulamaları açıklanmıştır.

2.1.1. Medya

İngilizce “ortam, çevre ya da araç” anlamına gelen “medium” kelimesinin çoğulu olan “media” kelimesi dilimize de “medya” olarak geçmiştir. Hem Türkçede hem de İngilizcede yaygın olarak kullanılıyor olmasına rağmen anlamı netlik kazanmış değildir. En yaygın anlamı ile medya kelimesi “televizyon, gazete, internet vb. yayıncılık türlerini ve bu sektörleri” ifade etmekte ise de Buckingham’a (2009a) göre medya kelimesinin anlamının tam olarak ortaya konulabilmesi için “medya” kelimesi yerine “araç” kelimesini incelemek daha yararlı olacaktır. Bu bağlamda “medya” kelimesi dilimizde “araçlar ya da vasıtalar” anlamı kazanmaktadır. Dilimizde araç kavramının anlamı ise “*kişiler veya nesnelere arasında bağlantı sağlayan şey, vasıta*”dır (TDK, 2005).

2.1.2. Okuryazarlık

TDK’ya göre (2005) ise “*düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı*”dır. Yazının icat edilmesi ile yeni bir form kazanan dilin bu yeni şeklinin, yazı dilinin, kullandığı alfabe sistemiyle duygu ve düşüncelerin aktarılabilme ve aktarılma anlamı becerisi (Özdemir, 2007) olarak tanımlanan okuryazarlık, ortaya çıkan yeni araç ve teknolojiler ile birlikte farklı anlamlar kazanmaktadır. Geleneksel anlamıyla “okur ve yazar

olma durumu” olarak tanımlanan terim artık okuryazarlığı anlatmakta yetersiz kalmaktadır (McLaughlin, 2006). İletişim kurma becerisi günümüzde durağan ya da hareketli görsel imgelerin, müzik ya da konuşma şeklindeki seslerin ve yazılı dilin birlikte ve iç içe bulunabilen bir dili gerektirmektedir (Buckingham, 2009a). Gelişen teknolojiler yeni okuryazarlıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu “yeni okuryazarlıkların” amacı sadece yazı dili ve alfabeyle dayalı okuryazarlığın değil aynı zamanda görsel, işitsel ve karışık imgelerin iletişim sürecinde kullanılabilmesini; anlaşılmasını ve oluşturulabilmesi olarak ifade edilmektedir (Kress, 1992; Kellner D. , 2001; Woolsey, 2005; Jenkins, Clinton, Purushatma, Robison, ve Weigel, 2007; Malmelin, 2010).

2.1.3. Tarihsel Süreçte Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları

İletişim sürecinin ortaya çıkmasından bu yana var olsa da iletişim araçlarının sayısının artması ve beraberinde niteliğinin de değişmesi, özellikle de kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması neticesinde önemi artan medya okuryazarlığı yeterliklerinin kazandırılması hususunda farklı yaklaşımlardan bahsetmek mümkündür.

En eski tanımlardan biri olsa da Aufderheide'nin (1993) tanımı; “*değişik yapıdaki medya mesajlarına ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve kullanabilme becerisi*” genel olarak bu yaklaşımlara temel oluşturmaktadır.

Medya okuryazarlığı kavramının genel kabul gören bir tanımı olmaması farklı uzmanlık grubundaki uzmanların (eğitim, iletişim medya vb.) farklı yaklaşımlarının bir sonucudur. Farklı çalışma alanlarının farklı bakış açılarını dört ana medya okuryazarlığı uzmanlık grubunda sınıflandırılabilir (Potter, 2005).

- Kamu politikası ve medyanın çocuklar üzerindeki potansiyel olumsuz etkisine ilgi duyanlar,
- İnsanların, medya mesajlarını işlemekten geçirmek için gerekli olan beceriler konusunda nasıl eğitileceğiyle ilgilenenler,
- Bir çocuğun medya mesajlarını işlemekten geçirme yeteneğini geliştirme konusunda ebeveyn ve yetişkinlere yardımcı olacak öneriler getirenler,
- Kitle iletişim araçlarının toplum üzerindeki etkilerini eleştirel olarak inceleyenler.

Namita'ya (2010) göre medya okuryazarlığı tarihsel gelişim süreci içerisinde dört ana; korumacı, sanatsal, ideolojik ve hazırlamacı yaklaşıma, sahiptir.

Korumacı (aşılıyıcı) yaklaşım; bireylerin medyaya karşı pasiftir ve medya bireylerin yaşamlarını etkilemektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitimi ile medyanın ortaya çıkardığı kültürel yozlaşma, sanat ve edebiyattaki bozulma gibi olumsuz etkilerden korunmak hedeflenmektedir. Buckingham'a (2009a) göre korumacı yaklaşımda medya okuryazarlığı, ticari kaygılarla hazırlanan, estetikten uzak, sanatsal ya da edebi değeri olmayan, zevksiz medya iletilerine karşı bir savunma hareketi ya da medyaya karşı bir savunma silahı olarak algılanmaktadır.

Sanatsal yaklaşım; medyanın kültürel ve sanatsal değerler üreterek topluma katkı sağladığı temeline dayanmaktadır. Buckingham'a (2009a) göre sanatsal yaklaşımda medya, kültürel varlıkları korumak ve yeni nesillere aktarmak fonksiyonuyla topluma katkıda bulunmaktadır. Bu yaklaşımda estetik ve kültürel değerlerin medya ile taşınabilirliği ve bundan sağlanacak fayda ön plana çıkmıştır. Ancak, medyanın bu faydayı sağlama hususunda taraflı ve elitist bir anlayışı kabul etmesi sonucu medya okuryazarlığında korumacı yaklaşıma geri dönüş olmuştur (Buckingham, 2009a).

İdeolojik yaklaşım; medyanın gerçeği tarafsız bir şekilde sunmadığı, aksine kurgulanarak kendi amacına uygun hale getirilerek sunulduğu temeline dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre medya bize dünyayı nasıl algılamamız gerektiği hususunda da dayatmalar yapmaktadır. Bu bağlamda, Masterman'a (2001) göre medya okuryazarlığı eğitiminin amacı, öğrencilere medya iletilerini değerlendirebilme becerisi kazandırmak olmalıdır.

Hazırlamacı yaklaşım; korumacı ve ideolojik yaklaşımın aksine bireyi pasif ve medya iletilerine maruz kalan bir unsur olarak değil, aynı zamanda medya iletilerini yorumlayan ve tekrardan oluşturan ve ileten aktif bir unsur olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımla birlikte medya okuryazarlığı anlayışı bireylerin "pasif alıcı" ya da "kurban" olarak korunması gerekliliğinden, "aktif üretici" olarak yetiştirilmesine dönüşmüştür (Buckingham, 2009a). Hazırlamacı yaklaşımın ortaya çıkmasında bilgisayar ve ona bağlı olarak internetin yaygınlaşması etkili olmuştur. Zira televizyon üzerinden tek taraflı bir iletişim kurulabilirken internet karşılıklı etkileşimi de barındırmaktadır. Buckingham'a (2009a) göre medya okuryazarlığı hususunda "korumacı" ve "yetkilendirici" anlayışların oluşmasında televizyon ve internet arasındaki bu farklılık etkili olmuştur.

Richardson (2009) da medya okuryazarlığı eğitimine yönelik yaklaşımları yukarıdakine benzer şekilde iki temel gruba ayırmaktadır. Bunlardan ilki; temelde medyanın olumsuz etkilerinin engellenmesine yönelik uygulamalara dayanan, bireylere

eleştirici ve kültürlü tüketiciler olma yolunda yardım etmeyi amaçlayan “korumacı” (önleyici, aşılama ya da müdahaleci) yaklaşımdır. İkincisi ise temelde vatandaşlık uygulamalarına ve eleştirel ve kültürel çalışmalara dayanan ve bireyleri eleştirici ve kültürlü tüketiciler haline getirmenin ötesinde aktif, eleştirel ve kültürlü vatandaşlar haline getirmeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Silva ve Wyatt, 2007; Richardson, 2009).

2.1.4. Medya Okuryazarlığı Nedir?

Silverblatt (1995) medya okuryazarlığını “*bireyin medya içeriği üzerinde yorum ve algı yetisinin artması*” olarak tanımlayarak ve medya okuryazarı olan birinin göstereceği beş beceriyi şu şekilde belirtmiştir;

- Medyanın bireyler ve toplum üzerindeki etkisinin farkındadır,
- Kitle iletişim sürecinin nasıl işlediği konusunda bir anlayışa sahiptir,
- Medya mesajlarını analiz etmek ve kıyaslamak için stratejiler geliştirebilir,
- Medyayı bir kültürü anlamak için bir kullanılabilecek bir araç olarak görür,
- Medya içeriklerinden daha fazla haz ve doyum sağlar.

Buckingham (2003) medya okuryazarlığını “*medyanın kullanılışı ve yorumlanması sırasında gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlilikler*” olarak tanımlamıştır.

Potter (2005) medya okuryazarlığı kavramının farklı tanımlarını şu şekilde listelemiştir.

- Medya okuryazarı olmak medyayı akıllı ve etkili bir biçimde kullanmaktır.
- Medya endüstrilerinin siyasi görüşü, gelişmesi, ekonomik tabanı ve idari yapısı konusunda bilgi sahibi olmaktır.
- Farklı kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirmektir.
- Medyanın bireylerin ve toplumun inanç, tavır, davranışlar ve değerler üzerindeki etkisinin bilincinde olmaktır.
- Demokratik bir biçimde değişik medya kanalları yoluyla etkili iletişim kurmaktır.

Schwarz da (2005) medya okuryazarlığını, “*medya mesajlarını anlamlandırmak, yorumlamak ve yenilerini üretmekle ilgili bir kavram*” olarak tanımlamış, yeni medya mesajları oluşturmayı da tanıma eklemiştir.

Benzer bir tanımla Wan da (2006) medya okuryazarlığının, medyanın anlaşılmasının yanında, onun bir bilgi edinme, eğlence, zenginleşme, gelişme, yetkilendirme ve iletişim kaynağı olarak kullanılmasına işaret ettiğini vurgulamaktadır.

Federov (2008) medya okuryazarlığını şu şekilde tanımlamıştır;

“medya materyallerini kullanarak medya ile ilgili kişilik gelişiminin sağlanması” olarak tanımlayarak amacını ise *“medyayla etkileşim kültürü kazandırmak, medya içeriği hakkında eleştirel ve yaratıcı düşünme, algılama, yorumlama, analiz etme ve değerlendirme becerileri kazandırma ve medya teknolojilerini kullanarak kendini ifade etmenin farklı şekillerin öğretilmesi”*

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (2008) ise medya okuryazarlığını şu şekilde tanımlamaktadır:

“yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet vs.) mesajlara ulaşma, bunlar çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek”

Tanımları çoğaltmak mümkün olsa da tanımlamalarda genelde iki temel unsur dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, *‘bireyin medya tarafından kendisine ulaştırılan mesajları süzme, değerlendirme ve doğru şekilde anlamlandırma becerisi’*, ikincisi ise *‘kişinin medya mesajlarını ortaya çıkarabilmesi, oluşturabilmesi için gerekli bilgi ve beceriler’*dir.

Medya okuryazarlığı kavramını tanımlama konusunda tam bir birliktelik olmasa da bütün yaklaşımların ve uzman gruplarının genel olarak kabul ettiği bazı anahtar kavram ve ilkeleri şu şekilde listelemek mümkündür (Thoman ve Jolls, 2003).

- Tüm medya mesajları yapılandırılmış / kurgulanmıştır.
- Medya mesajları kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullanılarak oluşturulur.
- Bireyler aynı medya mesajını farklı algırlarlar.
- Medyanın mesajlarının içinde değerler ve bakış açıları vardır.
- Birçok medya mesajı kazanç veya güç elde etmek için oluşturulmuştur.

Bu ilkeleri kısaca açıklamak gerekirse;

Tüm medya mesajları yapılandırılmıştır / kurgulanmıştır: Medya bireylere ulaştırdığı mesajları seçmekte, tasarlamkata ve yapılandırmaktadır. Bireyler gerçek olayın sadece medyaya yansıyan kısmını görebilir, algılayabilirler. Mesajın içeriğinde gerçek durumun ya da olayın ne kadarının var olduğunu bilmek mümkün değildir. Bu bağlamda, mesajı hazırlayan, kurgulayanın kimliği ön plana çıkmaktadır (Thoman ve Jolls, 2003). Bu durumu; gerçekte olan ile medyaya yansıyan arasındaki farkı, şöyle resmetmek mümkündür (bakınız Şekil 1).

Şekil 1 Tüm Medya Mesajları Yapılandırılmıştır



Kaynak: BiKarikatür, 2012.

Medya mesajları kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullanılarak oluşturulur: Her medyanın kendine has özellikleri, bu özellikler çerçevesinde ortaya çıkan bir anlatım dili vardır. Örneğin, gazetelerde yer alan büyük puntolu başlıklar, henüz başlığı, mesajın içeriğini okumadan bile bireylere bazı anlamlar aktarır. Yine, televizyon haberlerinde,

gösterilen görüntülerin arkasına bazı müziklerin yerleştirilmesi bireylerin seyrettikleri görüntülerden farklı şekillerde etkilenmelerine sebep olmaktadır.

Bireyler aynı medya mesajını farklı algırlar: Bireyler medya mesajlarını kendilerine ulaştıktan sonra bir takım zihinsel faaliyetler ile mesajlara anlama yüklerler. Bu anlamlandırma aşamasında bireylerin sahip oldukları bazı özellikler; önyargılar, yaş, cinsiyet, etnik köken, eğitim durumu vb. medya tarafından iletilen mesajın farklı şekillerde anlamlandırılmasına sebep olmaktadır.

Medyanın mesajlarının içinde değerler ve bakış açıları vardır: Her kim tarafından oluşturulmuş olursa olsun bir medya mesajının anlamı onu oluşturan kişinin sahip olduğu değerler ve görüşleri de içinde barındırır. Mesajı oluşturan kişinin oluşturma sürecinde yapacağı seçimler, anlatım şekli, eklediği müzik vb. öncelikle kendisinin mesajdan ne anladığı ve onunla ne anlatmak istediğine bağlı olmaktadır. Bu durum bireylere ulaşan medya mesajlarının içerisinde bir takım örtük anlamlar barındırmasına imkân vermektedir.

Birçok medya mesajı kazanç veya güç elde etmek için oluşturulmuştur: Medya kuruluşları ticari kuruluşlardır, bir bakıma medya organları bireylere pazarlama yapmaktadır. Bu pazarlama işini yapabilmek için öncelikle bir izleyici, takip edici kitlesine ihtiyaç vardır. Medya oluşturduğu bu izleyici kitlesini ürün ya da hizmetlerini pazarlamak isteyen kuruluşlara kiraya vermektedir. Medya mesajlarının oluşturulması için harcanan, zaman ve maddi kaynaklar düşünüldüğünde medyanın bu mesajları bireylere bir çıkar beklemeden ulaştırması düşünülemez. Bu çıkarlar bazen maddi olabileceği gibi siyasi ya da kültürel çıkarlar şeklinde de olabilir.

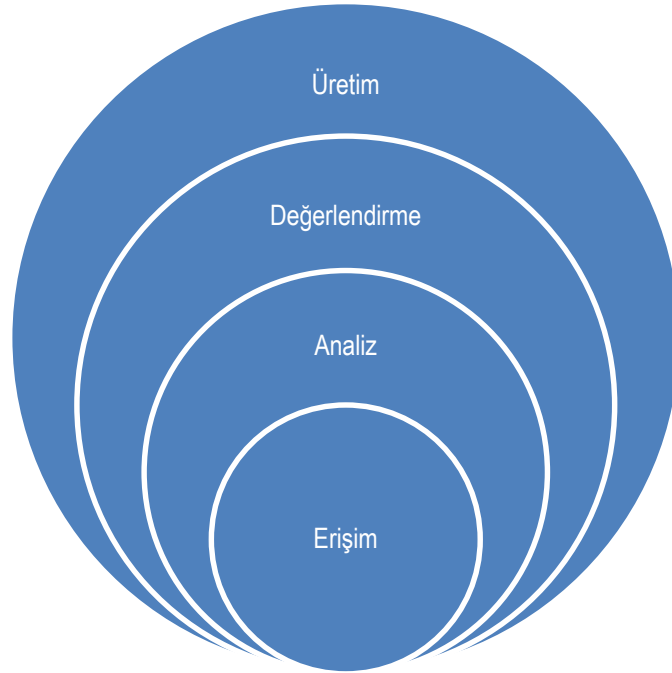
Üzerinde yapılan tartışmalar çeşitli olsa da medya okuryazarlığını genel olarak “*çeşitli medya araçlarına erişme, onları anlama ve onları kullanarak iletişim oluşturma becerisi*” olarak tanımlamak mümkündür (Buckingham, 2005). Bu beceriler geleneksel medyanın; televizyon, radyo basılı kaynaklar, yanında yenilerini de; internet, cep telefonları ve video oyunları, içerisinde barındırmaktadır (Literat, 2011).

Yukarıda verilen tanım ve ilkeler ışığında; medya okuryazarlığının çeşitli medya mesajlarına ulaşmak ve onları anlamak ile ilgili becerileri içerdiği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda medya okuryazarlığının yapısını ve kapsamını incelemek kavramı daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır

2.1.5. Medya Okuryazarlığının Yapısı ve Kapsamı

Yukarıda verilen tanımlardan ve üzerinde en çok uzlaşılan tanımlardan biri olan Aufderheide'nin (1993) tanımından; “*değişik yapıdaki medya mesajlarına ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve kullanabilme becerisi*” hareketle medya okuryazarlığının kapsadığı dört temel beceriyi; erişim, analiz, değerlendirme ve üretimden (sentez) olarak ifade etmek mümkündür (bakınız Şekil 2). Medya okuryazarlığı içerisinde ele alınan bu 4 temel beceri aşamalıdır. Medya mesajlarına erişimi olmayan bireyler, onları inceleyemez, aynı şekilde analiz yapılmadan da değerlendirme yapmak, ya da üretim yapmak mümkün değildir. Bu 4 becerinin Bloom taksonomisindeki bilişsel alan davranış aşamaları ile benzerliği dikkat çekici olsa da medya okuryazarlığı sadece bilişsel alanda edinilen öğrenme ürünlerinden oluşmamaktadır. Bilişsel boyutunun yanında duyuşsal, ahlaki ve estetik boyutları da vardır (Potter, 2005).

Şekil 2 Medya Okuryazarlığı Becerileri



Kaynak: Potter, 2005.

Erişim, medya kullanım bilgisi ve medya erişimi olma durumunu ifade etmektedir. Yazılı kaynaklara, televizyona, bilgisayara, internete vb. sahip olmak ve bu araçları basit olarak kullanabilmek; açıp kapatabilmek, bu başlık altında ele alınan yeterliklerdir. Bireye

ulaşan medya iletileri çeşitli öğelerden, bu öğeler arasındaki bağlantılardan ve bu öğe ve bağlantıların oluşturulmasında kullanılan belirli kural ve ilkelerden oluşmaktadır. Bu bağlamda, analiz becerisi bu üç unsurun; parça, ilişki ve ilke, ayrıştırılabilmesini kapsamaktadır. Analiz, erişilen medya iletilerini parçalarına, ilişkilerine ve örgütlenme ilkelerine göre ayrıştırabilme durumunu ifade etmektedir. Değerlendirme, bireyin kendisine ulaşım medya iletilerini yargılamasını, iletilere iyi, kötü, doğru, yanlış vb. değerleri ataması yeterliğini ifade etmektedir. Değerlendirmenin yapılabilmesi için analizin yapılmış olması ve ayrıca değerlendirmede kullanılacak olan ölçütün belirlenmiş olması gerekir. Üretim, bireyin medyayı kullanarak duygu ve düşüncesini aktarabilme yeterliği ifade etmektedir. En basit anlamıyla, bir fotoğraf çekebilme, poz verme, elektronik ortamda duygu ve düşüncesini anlatır bir yazı yayınlama, video çekebilme, sahne tasarlayabilme, web sayfası oluşturma, sosyal ağlar üzerinden kendini ifade edebilme vb. yeterlikleri kapsamaktadır.

UNESCO medya okuryazarlığı eğitiminin bireylere kazandırmayı hedeflediği 5 temel beceriyi şu şekilde listelemiştir (UNESCO, 2008).

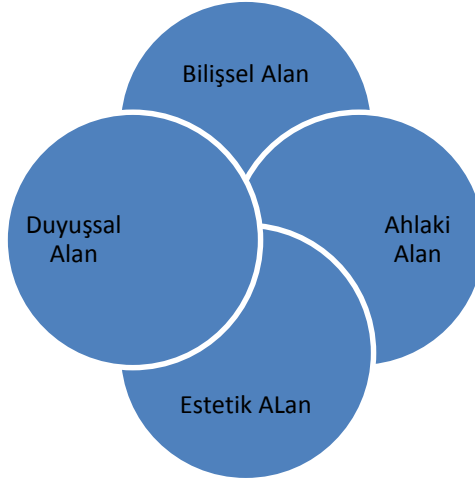
- Kaynaklara erişim ve seçim,
- Eleştirel okuma,
- Üretim ve ifade etme
- Kendine mal etme ve
- Katılım

Potter (2005) medya okuryazarlık düzeyini geliştirilmesi ve belirlenmesine ilişkin olarak medya okuryazarlık düzeyinin kategorik bir değişken olmadığını; “tam varlığı veya yokluğu” söz konusu olmadığını ve geleneksel anlamda okuryazarlık becerisinde olduğu gibi bir kişinin tamamen medya okuryazarı olması ya da olmamasından söz edilemeyeceğini ifade etmiştir.

Potter’a (2005) göre medya okuryazarlığı çok boyutludur, sadece bilgi sahibi olmak ve bu bilgiyi uygulamak değildir, bilişsel olan bu boyutunun yanı sıra, duygusal, estetik ve ahlaki boyutları da vardır. Bilişsel boyut; zihinsel işlemleri ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi, duygusal boyut; medya mesajlarına karşı gösterilen duygu ve hisleri, estetik boyut; medya mesajlarını artistik bakış açısıyla değerlendirebilme yeterliğini, ahlaki boyut

ise; bireyin medya mesajlarını içerisindeki ahlaki ve etik değerleri algılayabilme yeterliğini ifade etmektedir (bakınız Şekil 3).

Şekil 3 Medya Okuryazarlığı Boyutları



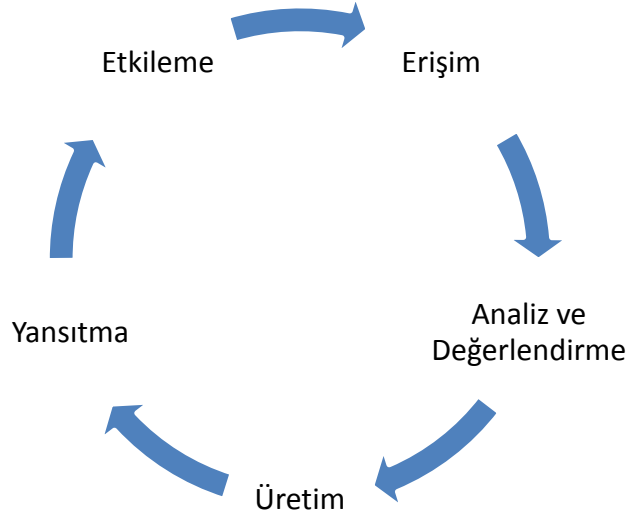
Kaynak: Potter, 2005.

Aufderheide (2001) medya okuryazarlığı yeterliklerine ilişkin yapılan bu sınıflamaya ilave olarak vatandaşlık yeterliği ve tüketici yeterliği olarak iki yeni boyut önermiştir. Vatandaşlık yeterliği; bireyin medya vasıtasıyla yönetimin ya da hükümetin ilkelerini öğrenebilme ve anlayabilmesini, tüketici yeterliği ise; bireyin medya mesajlarında yer alan pazarlama yöntemleri ve çekicilik katan unsurları tanımlayabilmesidir. Aufderheide'a (2001) göre bu iki yeterlik aslında bilişsel boyuta dâhil olmasına rağmen siyasi ve ticari mesajların medyadaki eşsiz konumu ve önemi nedeniyle ayrı iki boyut olarak ele alınmalıdır.

Geleneksel olarak, radyo, televizyon, basılı medya kaynaklarını kapsayan medya okuryazarlığının içeriği de bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi; internetin ortaya çıkışı ve yaygınlaşması, sosyal ağların yaygınlaşması v.b. neticesinde değişim göstermiş; yeni medya okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Bu yeni medya okuryazarlıkları işbirliği ve ağ paylaşımı ile şekillenen sosyal becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler geleneksel okuryazarlığın; araştırma becerileri, teknik beceriler, eleştirel düşünme becerileri, üzerine inşa edilmektedir. Bu bağlamda yeni medya okuryazarlıkları bireylerin kendilerini ifade etme becerileriyle sınırlandırılmamalı, toplumla etkileşimi sağlayan sosyal beceriler olarak ele alınmalıdır (Jenkins ve diğerleri, 2006).

Hobbs (2010) medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlığı yeterliklerini açıkladığı çalışmasında günümüz toplumlarında sosyal medyanın, dolayısı ile medya okuryazarlığının bireyin ve toplumun ilişkisini belirlemekte önemli rol oynadığını belirtmektedir (bakınız Şekil 4).

Şekil 4 Dijital ve Medya Okuryazarlığı Temel Yeterlikleri



Kaynak: Hobbs, 2010.

Modelde yer alan “erişim” aşaması medya ve teknoloji araçlarını bulup ulaşabilme ve diğerleriyle paylaşabilme yeterliğini ifade etmektedir. “analiz ve değerlendirme” aşaması ise medya mesajlarını anlama, mesajın kalitesini, doğruluğunu, güvenilirliğini ve potansiyel etkisini eleştirel olarak düşünme yeterliğini ifade etmektedir. Üretim aşamasında yaratıcılık ve kendini ifade etmekte sahip olunan güvenle amaç ve hedef kitlenin farkında olarak mesaj oluşturabilme yeterliği vurgulanmaktadır. Yansıtma aşaması bireyin sosyal sorumluluk ve etik ilkeleri kendi kimliğine, tecrübesine iletişim becerilerine, davranışına ve iradesine aktarması yeterliğini ifade etmektedir. Etkileme aşaması ise bireyin bilgiyi paylaşmak ve problemleri çözmek için aile, iş ve diğer topluluklar içerisinde bireysel ve işbirliği içerisinde çalışabilmesini ve yerel, dini, ulusal ya da uluslararası düzeyde katılım sağlamasını ifade etmektedir (Hobbs, 2010).

Medya okuryazarlığını bir sosyal beceri olarak ele alan Jenkins (2006), günümüz medya çevrelerine katılabilmek için gerekli olan, bu araştırmada da temel olarak ele alınan medya okuryazarlığının kapsadığı 12 beceriyi şu şekilde ifade etmiştir;

- Oynama / Deneme
- Yapma / İcra etme
- Simülasyon / Benzetim
- Uyarlama / Kendine mal etme
- Çoklu Görev
- Yayılmış / Genişletilmiş Biliş
- Ortak Akıl
- Muhakeme
- Ortamlar Arası Konumlandırma
- Ağ Paylaşımı
- Müzakere
- Görselleştirme

Oynama / Deneme, problem çözmeye yönelik olarak çevresiyle deneysel bir biçimde etkileşebilme kapasitesini ifade etmektedir. Cisimleri, araçları nasıl çalıştığını anlamaya yönelik kurcalama, onlarla oynama, deneme yapma davranışlarını içermektedir. Bu beceri gerçek hayatta hipotez oluşturup test etme davranışlarına dayandığından, bireylerin çevresini, toplumu, medyayı ve araçlarını daha iyi tanıma ve anlamalarına yardımcı olmakta; öğrenmeleri pekiştirmektedir.

Yapma / İcra Etme, doğaçlama ya da keşfetmek amaçlı çeşitli kimlikleri uyarlayabilme, benimseyebileme becerisidir. Rol oynama şeklinde gösterilen bu beceri sayesinde bilgiyi özümseme, uzmanlık düzeyinde kullanabilme ve değişen çevreye doğaçlama sayesinde uyum sağlayabilmek için problemleri farklı bakış açılarıyla görebilme davranışı kazandırır.

Simülasyon / Benzetim, gerçek yaşamda karşılaşılan durumları açıklama, yorumlama ve zihinde dinamik modellerini oluşturma becerisidir. Bilgisayarlar ve internet bireylere bilgiyi sunma ve kendi amaçları doğrultusunda kullanma konusunda güçlü araçlar sunmaktadır, bu sayede bilişsel kapasitelerimiz gelişir daha fazla ve daha karmaşık bilgi

yapılarını işleyebiliriz, hipotezlerimizi farklı değişkenlerle ve çok daha hızlı olarak test edebiliriz. Bu bağlamda öğrenme sürecinde benzetim kullanan öğrenciler modelleri uyarlamada, topladıkları bilgileri sorularına cevap alabilmeve kendi amaçları doğrultusunda kullanmada becerilidirler.

Uyarlama / Kendine Mal Etme, medya içeriğini yeniden ve anlamlı bir biçimde kendince örneklendirme ve sentezleme becerilerini, medya içeriğini önce ayrıştırarak daha sonra farklı ve özgün bir biçimde yeniden oluşturmayı içermektedir. Bu bağlamda uyarlama boyutu Bloomtaksonomisindeki analiz ve sentez basamaklarındaki becerileri medya ürünlerine; video, ses v.b. dönük olarak ifade etmektedir.

Çoklu Görev, çevreyi tarama, inceleme ve odak noktasını göze batan dikkat çekici detaylara yönlendirme becerilerini ifade etmektedir. Dikkati belirli bir noktaya verme becerimiz yanında kısa süreli belleğimiz de oldukça sınırlı bilişsel becerilerimizdir. Ancak medya ortamlarındaki uyarıcı sayı çeşitliliinin fazla oluşu ve aynı anda birden fazla kaynaktan ulaşıyor olması bireylerin çevresindeki uyarıcıları hızla filtrelemesi ve gerekli noktalara odaklanmasını gerektirmektedir. Çoklu görev dikkat dağılması ile karıştırılmamalıdır, aksine çevremizde akan bilgileri deryasını takip eme tepkide bulunma olarak tanımlanmalıdır.

Yayılmış / Genişletilmiş Biliş, zihinsel kapasitesini genişletmeye yönelik olarak medya araçlarını kullanabilme becerisini ifade etmektedir. Düşünme aracı olarak kavram haritası kullanma, veritabanı kullanma, kelime işlemcide yazım-denetim aracını kullanma v.b. beceriler yayılmış biliş kapsamında ele alınmaktadır. Bu beceri sadece teknolojik araçlarla ilgili değildir aynı zamanda sosyal kurumları ve imkânları da kullanmayı problem çözme amaçlı kullanmayı içinde barındırır. Bu bağlamda akıl, beden ve dış dünyada yer alan olanakların biliş ve problem çözme becerilerini geliştirmesi amacıyla kullanılması yayılmış bilişin kapsamında ele alınmaktadır.

Ortak Akıl, ortak bir amaç için bilgi toplama ve elde ettiklerini diğerleriyle paylaşma becerisini ifade etmektedir. Medya araçlarının bireysel kullanımdan toplumsal kullanıma doğru yaygınlaşması bireylerin bildiklerini ortak bir amaç doğrultusunda bir araya getirerek problemleri çözebilme becerilerini de ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda *“herkes bir şeyler biliyor ama hiç kimse her şeyi bilmiyor, bir kişinin bildiği bütün gruba yarar sağlar”* düşüncesi ortak akıl becerilerinin ardında yatan düşüncedir. Problemlerin çözülebilmesi, amaca ulaşılabilmesi için akıl, yetenek ve bilginin paylaşılmasını içeren bu

beceri özellikle bilgi miktarının oldukça arttığı günümüzde bireylerin hiçbir konuda tam yeterli olamayacağı düşüncesinden hareketle önem arz etmektedir.

Muhakeme, farklı bilgi kaynaklarının güvenilirliğini ve inanırlığını değerlendirme becerilerini ifade etmektedir. Eleştirel düşünme ile ilişkili olan bu beceri çevremizde bu kadar bilgi kaynağı ve yönlendirme varken gerçek ile kurguyu, reklamı ve bilgilendirmeyi, tartışmayı ve belgelendirmeyi birbirinden ayırmada oldukça önemlidir. Medya kaynağı güvenilir olarak adlandırılmış olsa bile hala mesajı oluşturanın bakış açısı ve amacını ortaya koyabilmek önemlidir. Bu bağlamda muhakeme becerisi, uzun süredir eğitim programlarında ele alınan eleştirel düşünme ve araştırma yapma becerisiyle ilişkidir.

Ortamlar Arası Konumlandırma, medyada sunulan bilgi ve hikâyeleri farklı medya ortamlarında; televizyon, internet, radyo v.b. takip etme becerisini ifade etmektedir. Bu bağlamda bireylerin bilye farklı kaynaklardan ulaşarak neticede bir senteze gitmesi önemlidir. Bununla birlikte sahip olunan bilginin ya da duygu ve düşüncenin farklı medya araçlarıyla ifade edilebilmesi de ortamlar arası konumlandırma becerisi kapsamında ele alınmaktadır. Yazılı kaynakların, görsel kaynakların, görsel-işitsel kaynakların ya da benzetim şeklinde sunulan bilgin her birinde eşit şekilde konumlandırılabilir; anlamlandırıyor ya da oluşturuluyor olması, ön plan çıkmaktadır.

Ağ Paylaşımı, sentezleme ve yayma amaçlı bilgi araştırma becerisini ifade etmektedir. Günümüzde bilgi üretimimin kolektif ve iletişimin farklı farklı medyalar ile yapılabiliyor olması ağ paylaşımı becerileri temel bir sosyal yeterlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ağ paylaşım becerisi yüksek olan bireyler, zaten oldukça fazla olan ve sürekli değişen bilgiler içerisinde başarılı bir şekilde yönünü tayin edebilirler, hangi bilginin hangi kaynakta daha doğru ya da ele alındığını tespit edebilirler ve ağda yer alan sosyal gruplar arasında başarılı bir şekilde yol alabilirler. Bu bağlamda potansiyel bilgi kaynaklarının tespit edilmesi ve yeni bir bilgi oluşturulurken farklı medyalardan gelen bilgileri birleştirebilmeyi ve bir senteze ulaşırabilmeyi kapsamaktadır.

Müzakere, farklı topluluklar arasında yol alma, farklı bakış açılarına saygı duyma ve anlayışlı olma ve alternatif yapıları fark etme ve izleme becerisini ifade etmektedir. Çağdaş medyanın akışkan yapısı aks olması durumunda ayrılıp dağılacak grupları bir araya getirmekte ve kültür birinden diğerine hızla akmaktadır. Ağ paylaşımı yapan bireyler sahip oldukları bilgi ve değer yargılarıyla çelişen birçok durumla karşılaşmaktadır. Bu durum bireyleri herhangi bir konu hakkında provoke olma açık hale getirmektedir. Bu bağlamda

müzakere becerileri sahip olduğumuz kültür ile karşılaştığımız farklı ya da sıra dışı olan kültürü uzlaştırma, çatışma olmadan dengeyi sağlayabilme becerisidir.

Görselleştirme, bilginin görsel olarak ortaya çıkartılması ve anlamlandırılmasını ifade etmektedir. Görsel olarak ifade edilen bilgileri anlama, sahip olduğu bilgiyi görsel bir yapıya dönüştürebilme bu beceri kapsamında yer almaktadır. Bu beceriler özellikle geniş çaplı veri ya da bilgiler ile çalışırken içinde bulunduğumuz karmaşık yapının daha kolay anlaşılmasını sağlarlar.

Ortaya koyulan bu beceriler yalnızca çocuklar ya da gençler için değil aynı zamanda toplumun diğer kesimlerini oluşturan bireyler için de önemlidir. İlgili becerilerin örgün eğitim ile kazandırılması yanında yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim ile de kazandırılması gerekmektedir.

Eğitim programlarında günümüz toplumunda oldukça önemli hale gelen bu sosyal becerilerin ve kültürel yeterliklerin kazandırılması hali hazırda dağınık, gelişigüzel bir yapıya sahiptir (Jenkins ve diğerleri, 2006). Çağdaş medya araçları söz konusu olduğunda medya okuryazarlığı bu gelişigüzel olma durumunu değiştirebilme hususunda fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlamda medya okuryazarlığı ve bireylerin medya okuryazarı olmasının önemini ayrı bir başlık altında ele almak uygun olacaktır.

2.1.6. Medya Okuryazarlığının Önemi

Günümüzde bireyler uyku dışındaki etkin zamanlarının büyük çoğunluğunu medya karşısında geçirmektedirler (Kıncal, Şahin, ve Tüzel, 2012). Tyner ve Kolkin (1991) atalarımızın hikâye, masal ve destanlar anlatarak yaptıkları kültürleme işini artık medyanın üstlendiğini vurgulayarak, medya okuryazarlığının önemini şu şekilde açıklamaktadır.

“Medya dünyayı evimize getiriyor. Savaşı, barışı, çevreyi, yeni bilimsel keşifleri vb. birçok şeyi medyadan öğreniyoruz. Fiziksel, sosyal, ekonomik ve siyasi dünyada neler olduğunu öğrenmek için medyaya bağımlıyız. Bir başka deyişle, insanlar, mekânlar ve olaylar hakkında birinci elden tecrübe ederek edinmediğimiz her bilgi bize medya vasıtasıyla ulaşmaktadır. Eğlence ve keyif için de medya ya bağımlıyız. Televizyon ve film bizim kuşağımızda, bize kim olduğumuzu, neye inandığımızı ve ne olmak istediğimizi anlatan hikâyeciler, masal anlatıcıları haline geldi”.

Bireysel ve toplumsal gelişim sürecinde, iletişim ve medyanın rolü yadsınamaz. Medya bireyin topluma aktif katılımı için de önemli bir araçtır. Gerek siyasi yapı, gerek eğitim sistemleri, vatandaşların iletişim ve medya olgusunu eleştirel bir şekilde anlaması için gelişimlerine yardımcı olmalıdır. Bu bağlamda; medya okuryazarlığı demokrasiyi oluşturmak ve korumakta etkilidir ve bütün ülkelerin vatandaşlarının ifade ve bilgiye ulaşma özgürlüğünü sağlaması açısından temel bir sorumluluktur (UNESCO, 1999).

Medya okuryazarlığı üç temel amaca hizmet etmektedir; (Buckingham, 2005).

- *Demokrasi, katılım ve etkin yurttaşlık:* Demokratik toplumlarda medya okuryazarlık düzeyi yüksek bir birey gündemi ve gelişmeleri daha iyi takip edebilecek, düşüncesini bireysel ve toplumsal olarak siyasi alanda daha iyi anlatabilecektir.
- *Bilgi ekonomisi, rekabetçilik ve seçim:* Medya okuryazarlığı düzeyi yüksek bir birey gitgide bilgiye dayanmakta olan pazar ekonomisine daha fazla içerik sunacak ve daha fazla getiri sağlayacaktır. Medya okuryazarlığı yüksek bir toplum girişken ve rekabetçi olacak müşterilerine daha fazla seçenek sunabilecektir.
- *Hayat boyu öğrenme, kültürel iletişim, kişisel tatmin:* Bilgimiz, değerlerimiz ve seçimlerimizi sınırlandıran, içinde bulunduğumuz, yoğun bilgi akışına sahip bu çevrede medya okuryazarlığı hayata anlam verme, bilgili, yaratıcı ve ahlaklı bir toplum olmamızı destekleyen eleştirme ve ifade etme becerilerimize katkıda bulunacaktır.

Thoman ve Jolls (2003) medya okuryazarlığının şu beş nedenle önemli olduğunu belirtmektedir:

- *Medyanın demokrasi sürecindeki etkisi:* Küresel medya kültüründe bireyler demokrasi sürecine katılabilmek için iki temel beceriye ihtiyaç duyarlar; eleştirel düşünme ve kendini ifade edebilme. Medya okuryazarlığı bu iki temel becerinin kazanılmasını sağlar.
- *Medyanın yüksek oranda kullanılması ve toplumun medya ile doyurulması:* Hem nitel hem de nicel olarak günden güne zenginleşen medya mesajları içerisinde bireylerin güvenle yönünü belirleyebilmesini öğretir

- *Medyanın algıları, inançları ve tutumları şekillendirmekteki etkisi:* Medyanın düşüncelerimiz ve davranışlarımız üzerindeki etkisi genel olarak kabul edilmektedir. Medya okuryazarlığı bu etkileri anlamamıza yardımcı olarak medyaya olan bağımlılığımızı azaltmakta yardımcı olacaktır
- *Görsel iletişim ve bilginin artan önemi:* Geleneksel olarak kullanılagelen basılı medya mesajları halen varlığını sürdürmekle birlikte, yerini hızla görsel imgelere; ikonlar, semboller, vb. alışı bilgilerine bırakmaktadır. Medya okuryazarlığı bu görsel imgelerin ifade ettiği anlamları anlamamızı sağlar.
- *Bilgi toplumunun ve hayat boyu öğrenmenin önemi:* küresel medya endüstrisinin hızla büyümesi beraberinde birey ve toplumların daha benzer düşünce ve bakış açılarına sahip olmasını getirmektedir. Medya okuryazarlığı bilginin nereden geldiğini, ne amaçla hazırlanmış olabileceğini ve kim veya kimlerin çıkarına hizmet ettiğini anlamamızı ve farklı düşünce ve bakış açıların ulaşmamıza yardımcı olur.

Hobbs ve Jensen (2009) medya okuryazarlığının dijital medyanın yükselmesiyle; kişisel ve sosyal kimlikle ilgili sorunlar, özel ve kamusal olma ile ilgili sorunlar ve yasal ve etik ile ilgili sorunların çözümü için önem arz ettiğini ifade etmektedir.

Jenkins (2006) bilgisayar ve internete dayalı medya araçlarıyla ortaya çıkan katılımcı kültürün ortaya çıkardığı yapıları; üyelikler, anlatımlar, işbirliğiyle problem çözme ve dolaşım, olarak ifade etmektedir. Üyelik, bireylerin formal, informal ya da çevrimiçi topluluklara; Facebook, MySpace, Twitter, çeşitli forumlar vb. üye olması durumunu ifade etmektedir. Anlatımlar, bireylerin hayran videoları, hayran dergi ve yayınları ya da kendi duygu ve düşüncelerini anlattıkları medya araçlarını oluşturmalarını, işbirliği ile problem çözme ise formal ya da informal şekilde işbirliği yaparak Wikipedia gibi bilgi yapılarını oluşturmalarını ya da ağ üzerinde gerçek zamanlı oyun oynamalarını içermektedir. Dolaşım ise, akışlar (podcasting) blog vb. şekillerde medyanın paylaşımını ve dolaşımını ifade etmektedir.

Ortaya çıkan bu katılımcı kültür; eş-eşe öğrenme (peer to peer), entellektüel birikime karşı değişen tutumlar, kültürel ifadelerin çeşitlenmesi, iş hayatında değer verilen becerilerin geliştirilmesi ve çok daha yetkilendirilmiş, genişletilmiş bir vatandaşlık anlayışı bağlamında önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu katılımcı kültüre erişim ve kullanım düzeyi

aynı zamanda okula ya da işe girerken de kimin başarılı olup kimin başarılı olamayacağını belirleyen bir örtük program gibi işlemektedir (Jenkins ve diğerleri, 2006).

Jenkins (2006) medya okuryazarlığı eğitiminin eğitim sürecinde yer bulmasına 3 nedenden; katılım farklılıkları, şeffaflık problemi ve etik sorunlar, dolayı ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

- Katılım Farklılıkları: Geleceğin dünyasına tam katılım için gençleri hazırlayacak olan fırsat, tecrübe, beceri ve bilgiye erişim eşitsizliğinin olması
- Şeffaflık Problemi: Gençlerin medyanın dünya algısını değiştirdiğini anlamak ve öğrenmekte karşılaştığı güçlükler
- Etik Sorunlar: Gençleri medya üreticileri ve toplumun paydaşları olarak artan rollerini kazandırmada mesleki eğitimin ve sosyalleşmenin geleneksel yapısının etkisiz kalması ve dağılması.

Özetle, medya okuryazarlığı ile ulaşılmak istenen hedef, insanları medya kullanırken de demokratik haklarının farkında yurttaşlar olarak geliştirmek, toplumsal sorunlara duyarsız kalmamalarını sağlamak, medyanın üzerlerindeki olumsuz etkileri karşısında kendilerini savunabilmeleri ve üzerlerine düşen ekonomik ve bireysel gelişim sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için gerekli olan bilgi ve beceri düzeyini geliştirmektir. Eğitim sistemleri öğrencilerin çağdaş medya kaynaklarını kullanarak toplumda tam olarak katılımcı olabilmeleri için gerekli beceri ve tecrübeyi kazanmalarını güvence altına almalıdır. Aynı zamanda eğitimcilerin de medyanın algılarını nasıl etkilediği hususundaki anlayışlarını geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığının çağdaş eğitim sistemleri içerisindeki önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

2.1.7. Medya Okuryazarlığı ve Eğitim Programlarına Entegrasyonu

Bireyler medya okuryazarlığı becerilerin kazandırılması bağlamında ilgili becerilere eğitim programlarında yer verilmesini hususunda iki farklı yaklaşım; özerk bir ders olarak ya da mevcut derslerle ilişkilendirilerek, ön plana çıkmaktadır (Duncan, 1989; Hobbs, 1998a; 2010; Scharrer, 2003).

Özerk bir ders olarak eğitim programlarında yer verilmesi, medya okuryazarlığı konu ve becerilerinin tek bir ders altında toplanması ve bu şekilde okutulmasını öngörmektedir. Bu yaklaşımda medya okuryazarlığı becerilerinin derinlemesine kazandırılması

sağlanabilmektedir ancak hedeflere tam olarak ulaşamama olasılığı; öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerini günlük hayata aktaramama, da vardır. (Hobbs, 1998a). İlişkilendirme yaklaşımında ise ilgili becerilerin özerk ders olarak okutulması durumunda hedeflere tam ulaşılamayacağı kaygısıyla (Hobbs, 1998a) programlarda yer alan dersler içerisinde ele alınması görüşü ön plana çıkmaktadır.

İlişkilendirme yaklaşımı kullanıldığında ise konuların yüzeysel bir şekilde ele alınması dolayısı ile istenen nitelikte öğrenme sağlanamaması olasılığı vardır ancak, bütün öğrencilerin hiç değilse temel eğitim düzeyinde medya okuryazarlığı kavramıyla tanışması söz konusu olmaktadır. İlişkilendirme yaklaşımı kullanıldığında ülkeden ülkeye farklılık gösterse de ilgili beceriler anadil, sosyal bilgiler, sanat, vatandaşlık eğitimi gibi derslerin bünyesinde ele alınmaktadır.

Her toplumda farklı özellikler ve ele alınmış biçimlerine sahip olan medya okuryazarlığı eğitimini ülke bazında incelemek eğitim programları ile nasıl ilişkilendirildiğini ya da ilişkilendirilebileceğini anlamakta daha yardımcı olacaktır.

2.1.8. Dünyada Medya Okuryazarlığı Uygulamaları

Birçok ülkede, medya okuryazarlığı dersi veya konuları eğitim programları içerisinde yer almaktadır. Uygulamada ülkeden ülkeye farklılık gösteren medya eğitimi yaklaşımları ve medya okuryazarlığı konusunda söz sahibi olan uluslararası kuruluşların yaklaşım ve çalışmaları burada incelenecektir.

2.1.8.1. Fransa

Fransa medya eğitimi konusunda diğer Avrupa devletlerine göre daha köklü olmakla birlikte daha aktif çalışmalar yürütmektedir. 1983 yılında J. Gonnet'in çabalarıyla Fransa Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen öğretmenler ve eğitim kurumlarına medya konularıyla eğitimi bütünleştirmede yardımcı olması amacıyla "*Medya ve Eğitimin Birleşme Merkezi (Centre de liason de l'insegnement et desmoyensd'information – CLEMI)*" kurulmuştur. CLEMI Fransa eğitim bakanlığına bağlı bir kuruluş olarak eğitim sisteminin genelinde medya eğitiminden sorumludur (Özonur Çoloğlu ve Özalpman, 2009). Bu bağlamda, medya konularını öğrenme ve öğretme süreçleriyle birleştirilmesi yönünde çalışmalar yürütmüş, bu bağlamda öğretmenlere düzenli olarak seminer düzenlemiş ve medya kültürü ve eğitimi ile ilgili kaynakları derlemiştir (Federov, 2008).

Fransa'da görsel-işitsel iletişim özgürlüğünün sağlanması amacıyla 17 Ocak 1989 tarihli yasa ile kurulan Görsel-İşitsel Üst Kurulu (CSA) çocukların korunması, düşüncelerin çoğulcu ifade saygı vb. kampanyalar düzenlemektedir. (Conseil Supérieur de L'audiovisue, 2010). Kurul 2010 yılında çocuk ve yetişkinleri televizyon, radyo ve görsel işitsel medyanın etkilerinden korumak amaçlı broşür yayınlamıştır

23 Nisan 2005'te çıkan yasayla eğitim sistemindeki temel yeterlik ve hedefler belirlenmiş ve medya eğitimi konuları eğitim programlarına zorunlu konular olarak dahil edilmiştir (European Commission, 2007b). 11 Temmuz 2006'da çıkan kanunla medya eğitimi ilköğretim sonunda kazanılmış olması gereken temel yetenek ve becerilerin arasına girerek ilköğretim ve lise düzeyinde zorunlu ders olarak okutulmaya başlamıştır (Özonur Çoloğlu ve Özalpman, 2009). İlgili konular Fransızca (anadil), Tarih ve Coğrafya dersleriyle de bütünleştirilmiş olarak verilmekte ayrıca konuyla ilgili bir takım seçimlik dersler de sunulmaktadır. Federov'a (2008) göre Fransa'da medya eğitimi, demokratik toplumun bilinçli ve sorumlu vatandaşının eğitimine yaptığı vurgu nedeniyle diğer ülkelerden ayrılmaktadır.

2.1.8.2. İngiltere

Medya eğitimi konusunda oldukça köklü bir geçmişe sahip olan İngiltere'de çocukları ve gençleri medyanın etkilerinden korumak amacıyla 1920'lerden itibaren faaliyetler sürdürülmektedir. 1990'ların sonlarından itibaren de Medya okuryazarlığı konusunda İngiltere en az Fransa kadar üretken hale gelmiş, 1996'da Southampton Üniversitesi eğitim Fakültesi bünyesinde "Medya Eğitimi Merkezi" açılmış ve bu merkez bünyesinde ulusal ve uluslararası düzeyde geniş çaplı araştırmalar yapılmıştır (Federov, 2008).

İngiltere'de 20 yıldan uzun bir süredir 14-18 yaşa arası gençlere uzmanlık düzeyinde bir dizi medya dersleri sunulmaktadır. Bu bağlamda İngiltere'nin medya okuryazarlığının küresel gelişiminde eşsiz bir yeri vardır. 2000'li yıllarda dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı konuları, öğretim merkezleri ve öğretmen yetiştirme sürecine teknolojinin dâhil edilmesi sürecine büyük önem verilerek ve uygun eğitim programlarının sistemli bir şekilde geliştirilmesi çabalarıyla etkili olarak ele alınmaktadır (European Commission, 2007c).

2003 yılında çıkan bir yasayla (Communication Act 2003) medya okuryazarlığını ülke çapında geliştirme görevi ülkemizdeki RTÜK'e benzer bir şekilde Radyo ve televizyon sektörü üzerinde düzenleme yetkisi olan OFCOM'a (Office of Communications) verilmiştir (Livingsrone, Wang, ve Li, 2011) . OFCOM'un yetkili hale gelmesiyle birlikte eğitimi devlet destekli bir yapıya bürünmüş ve eğitim siteminde ağırlıklı olarak İngilizce (anadil) dersi ile bütünleşik olarak ele alınmaya başlanmıştır. OFCOM'un yanında medya okuryazarlığı eğitimi konusunda söz sahibi olan; Birleşik Krallık Film Konseyi ve Medya Eğitimi Derneği gibi, çeşitli eğitim materyalleri, yapı ve yaklaşımları geliştiren bazı kurum ve kuruluşlar da vardır (European Commission, 2007c).

2.1.8.3. Almanya

Almanya'da medya okuryazarlığı ve eğitimi ülkenin kalkınması için temel bir aşama olarak algılanmaktadır. 2001 yılından itibaren bütün okullara internet erişimi sağlanmış ve "Eğitimde Yeni Medya" programıyla birlikte eğitim yazılımında uluslararası düzeyde lider duruma gelmiş olsa da henüz medyayı okul günlük hayatının bir parçası haline getirme hedefine ulaşılmamıştır. Medya eğitimi Almanya eğitim dünyasına hızla gelişen bir süreç olsa ilköğretim düzeyinde medya eğitimi uygulamalarının yeterli olduğu söylenmez, bu bağlamda Almanya ABD'ye benzer bir yapı teşkil etmektedir (Grafe, Boss, Bergey ve Hobbs, 2011). Medya eğitimi konusunda her eyaletin kendine has girişimleri vardır. Bu kapsamda bazı eyaletlerde medya okuryazarlığı konularını eğitim programlarına dâhil etmiştir (European Commission, 2007d). Medya okuryazarlığı ile ilgili konular "Sanat", "Coğrafya" ve "Sosyal Bilgiler" dersleriyle bütünleşik olarak ele alınmaktadır (Federov, 2008).

2.1.8.4. Amerika Birleşik Devletleri

ABD'de eğitimin yerel olarak örgütlenmiş olması birçok konuda olduğu gibi medya okuryazarlığı eğitimi konusunda da eyaletler arasında bazı farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Medya eğitimi ile ilgili konular 1990'ların başında medya eğitimine olan ilginin artması sonucu 12 eyalette eğitim standartlarına dâhil edilmiştir (Kubey ve Baker, 1999). O yıllarda medya eğitimi, bireyleri medyanın zararlı etkilerinden korumak için bir televizyon reformu stratejisi, sağlık, değerler eğitimi propagandası, çok kültürlü toplumdaki yıkıcı klişelere karşı direnç unsuru oluşturma, amacıyla kullanılmıştır (Federov, 2008). 2000'li yılların başı itibariyle eyaletlerin hemen hepsi medya okuryazarlığı konularını eyalet

eğitim standartlarına dâhil etse de, ülke çapında iki büyük medya eğitimi örgütü kurulmuş olsa da hala öğretmen ve öğrencilerin birçoğu medya okuryazarlığı kavramını hiç duymamışlardır (Kellner ve Share, 2005). ABD’de medya okuryazarlığı eğitimi, anadili İngilizce olan İngiltere, Kanada ve Avustralya’daki kadar gelişmemiştir (Kellner ve Share, 2005). Medya eğitimi konusundaki ihtiyaç nedeniyle ülkede, “*Alliancefor a Media LiterateAmerica (AMLA)*”, “*Center for Media Education*”, “*The Center for Media Literacy*”, “*The NationalTelemediaCouncil, Citizensfor Media Literacy*” ve “*JustThink Foundation*” gibi sivil toplum örgütleri kurulmuştur (Buckingham ve Dommelle, 2001).

ABD’de Medya okuryazarlığı eğitimi eyaletlerde İngilizce (anadil), Sanat Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Tarih, Vatandaşlık Eğitimi, Ekoloji, Sağlık gibi derslere bütünleşmiş olarak ele alınmaktadır (Federov, 2008). Medya okuryazarlığı eğitimi bu dersler içerisinde; ikna etme ve propaganda teknikleri, bakış açıları, önyargılar, gerçek ve kurgunun ayırt edilmesi, reklam analizi, kamuoyu ve medya, yorum, önyargı, propaganda, ihtiyaç ve isteklerin ayırt edilmesi, sağlık bilinci, alkol ve tütün reklamları, şiddet, cinsellik ve kalıp yargılar ve sağlık bilgisinin doğruluğu vb. konular olarak ele alınmaktadır (Culver, Hobbs ve Jensen, 2009; Ward-Barnes, 2010).

2.1.8.5. Kanada

Son yıllarda Avrupa’da medya okuryazarlığına yönelik ilgi ve girişimler artsa da Kanada bu konuda liderliğini korumaktadır. Kanada’da medya kültürü konuları İngilizce (anadil) dersinin bir parçasıdır. Medya okuryazarlığı konularını resmi olarak öğretim programlarıyla bütünleştiren ilk ülke Kanada’dır (Sakamoto ve Suzuki, 2007). Kanada’da medya kültürü eğitimi 1999’dan beri 1-12 sınıflar arasında zorunludur (Federov, 2008). Bu bağlamda “görsel okuryazarlık” ve “eleştirel okuryazarlık” olmak üzere ayrıştırılmış iki temel konu üzerinde eğitim verilmektedir. Görsel okuryazarlık, sabit veya hareketli sembolleri anlamak ve yorumlamak olarak tanımlanırken, eleştirel okuryazarlık; televizyon, film, radyo, gazete vb. kitle iletişim araçlarının çalışma şeklini anlama, nasıl oluşturulduğunu ve düzenlendiğini anlama ve nasıl kullanılabileceğini anlama olarak tanımlanmaktadır (Oxstrand, 2009).

Hemen her eyaletin kendi medya eğitimi derneği bulunmakta ve bu dernekler medya okuryazarlığını geliştirmek için her yaşa hitap eden aktif çalışmalar yürütmektedir (Federov, 2008). Almanya ve ABD gibi bölgeler kendi eğitim planlarını hazırlama ve

uygulama yetkisinde olsalar da 1992 yılında kurulan CAMEO (Kanada Medya Eğitimi Kuruluşları Derneği) medya eğitimcilerini bir çatı altında toplayarak ortak ülke çapında ortak bir uygulamanın yapılmasını sağlamakta etkili olmuştur (Federov, 2008). Medya okuryazarlığı eğitiminin vatandaşlara önemli ekonomik ve sosyal fayda sağlamasının öngörüldüğü Kanada’da medya okuryazarlığı eğitimin odak noktası daha çok dijital okuryazarlık olarak tanımlanabilir (Zylka, Müller ve Martins, 2011).

2.1.8.6. Avustralya ve Yeni Zelanda

Avustralya ve Yeni Zelanda’da medya okuryazarlığı eğitimi yaklaşımı büyük ölçüde İngiltere ile benzerlik göstermektedir (Zylka, Müller ve Martins, 2011). Avustralya medya okuryazarlığı hususunda öncü ülkelerden biridir. Medya eğitimini Avustralya 1990’ların ortalarından itibaren okul öncesinden ilköğretim 12. sınıfa kadar zorunlu olarak ele almaktadır (Kubey, 1998). İlköğretim düzeyinde “İngilizce”, “Sanat” ve “Teknoloji” dersleriyle bütünleşik olarak ele alınana medya okuryazarlığı konuları lise de “Medya Çalışmaları” adı altında ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Medya eğitimcileri “Avustralya Medya Öğretmenleri” adında bir dernek kurmuşlar ve bu oluşumun çatısı altında ülke çapında METRO adında bir dergi çıkarmakta, düzenli olarak konferanslar düzenlemekte, kitap ve benzeri öğretim materyalleri hazırlamaktadırlar (Federov, 2008). 2012-2017 yılları için planlanan çalışmaların içerisinde medya okuryazarlığının önemini arttırmaya devam ettiği vurgulanmakta, bununla birlikte ilgili konu ve derslerin öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi öngörülmektedir (Johnson ve Cummins, 2012).

Yeni Zelanda eğitim politikaları vatandaşlarına 21.yy. başarılı vatandaşlar olabilmeleri için bilgi, beceri ve değerleri kazandırabilmeyi temel strateji olarak kabul etmektedir. (Timperley ve Parr, 2009). Kültürel, eğitimsel sosyal ve demokratik değerlerin güvence altına alınmasında medya okuryazarlığı becerileri önemli görülmektedir. Vatandaşların sadece bilinçli medya tüketicileri olması değil beraberinde medyanın sunduğu olanaklardan da yararlanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi de ülkenin yasama organlarında tartışılmaktadır (Hikitia, 2008)

2.1.8.7. Japonya

Japonya’da medya okuryazarlığı kavramı 90’lı yıllarda Kanada orijinli “Medya Okuryazarlığı: Kitlesele medyayı anlamak” adlı kitabın Japoncaya çevrilmesi ile

başlamıştır. 1999 yılında Posta ve iletişim bakanlığı (MPT) tarafından eğitim ve medya uzmanları, okullar, yerel eğitim kurumları, sivil toplu kuruluşları ve medya organları temsilcilerinden oluşan “Medya Okuryazarlığı ve Yayınlar Araştırma Kurulu” uygunsuz televizyon programları ile medya okuryazarlığı eğitimi vasıtasıyla mücadele etmek amacıyla oluşturulmuştur (Sakamoto ve Suziki, 2007). Medya organlarını düzenleme yetkisini elinde bulunduran MPT aynı zamanda 2002 yılından bu yana ülkemizdeki RTÜK’e benzer şekilde okullarda medya okuryazarlığını tanıtmak ve öğretim materyalleri geliştirme amacıyla hareket etmektedir (Shibata, 2002). MPT’nin yanı sıra Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı da medya okuryazarlığı eğitimini teşvik etmektedir. 2002 yılında yenilenen eğitim programı kılavuzuyla bölgeler ve okullar dersler ve içeriklerini belirlemede daha esnek hale gelmiş bunun neticesinde 2003 eğitim yılından itibaren okullarda ortaöğretim düzeyinde medya okuryazarlığına ilişkin ders ve içerikler zorunlu olarak okutulmaya başlamıştır (Suzuki, 2009). Ancak bu konular ilk aşamada daha çok bilgisayar ve bilgi teknolojileri adıyla ele alınmaktadır. Ortaöğretimin ilk kademesinde bilgisayar kullanımı bilginin etkili kullanılması gibi davranışlarını kazandırmaya yönelik konular ağırlıktayken, ortaöğretimin ikinci kademesinde ise bilgisayarların nasıl kullanılacağını öğretmekten ziyade bilgiye ulaşma, inceleme değerlendirme ve tasarlayıp ulaştırma becerilerini kazandırmaya yönelik konular ağırlıktadır (Sakamoto ve Suziki, 2007; Suzuki, 2009). Genel olarak değerlendirildiğinde eğitim politika ve stratejilerini belirleyen kurumlar medyaya eleştirel bakış ve değerlendirme becerilerinden çok medya kullanma becerileri ve teknik beceriler üzerine yoğunlaşmıştır. (Valaskvi, 2007).

Medya okuryazarlığı eğitimine resmi paydaşların yanı sıra toplumsal kuruluşlarda; sivil toplum örgütleri, üniversiteler, dernekler vb. destek vermektedir. “Japonya Medya Okuryazarlığı Enstitüsü (Japan Media Literacy Institute)”, “Çocuk ve Medya (Children and Media)”, “Japonya Medya Eğitimi Merkezi (Japan Media Education Center)”, “MELL Projesi (MELL Project)” gibi oluşumlar da medya okuryazarlığına ilişkin toplumsal desteği göstermektedir. Ancak genel olarak bakıldığında bu girişimlerin arasındaki işbirliği ve paylaşım diğer ülkelere göre zayıf kalmaktadır (Suzuki, 2009).

2.1.8.8. Çin

Medya okuryazarlığın eğitiminin Çin’de ilk ortaya çıkışı 90’lı yıllara dayanmaktadır (Tan, Ziang, Zhang, Teng ve Yao, 2012; Lang, 2012). 1997 yılından itibaren bazı

üniversiteler konu ile ilgili bölümler ya da enstitüler açmış olsa da bunların büyük bir kısmı iletişim ve gazetecilik bünyesinde ele alınmıştır.

2002 yılında Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Araştırma merkezi kurulduktan sonra kavram ülke çapında popüler hale gelmiş ve 2004 yılında ilk lisansüstü eğitim programı açılmıştır. Yine 2004 yılında Shanghai Jiaotong üniversitesi lisans düzeyinde bütün bölüm ve öğrenciler için seçmeli medya okuryazarlığı dersini vermeye başlamıştır (Tan, Ziang, Zhang, Teng ve Yao, 2012).

2007 yılında Beijing Normal Üniversitesi kapsamında “Medya Eğitimi” adı altında bir bölüm ve Zhejiang Medya ve medya Okuryazarlığı Enstitüsü açılmıştır. Bu enstitünün amaçları arasında alanda yapmak üzere lisansüstü düzeyde bilim adamları yetiştirmek, medyanın çocuk ve gençler üzerindeki etkilerini araştırmak, medya okuma ve kullanma becerilerini geliştirmek ve çocuk ve gençleri medyanın olumsuz etkilerinden korumak için yasa ve düzenlemeleri incelemek ve geliştirmek yer almaktadır (Degang ve Lili, 2008). Enstitü 2008 yılında ilk araştırma raporunu yayınlamıştır. 2009 yılında Çin hükümeti ilk defa Pekin’deki Chaoyang bölgesinden 30 ilköğretim öğretmenine medya okuryazarlığı konusunda eğitim vermiş ve böylelikle kavram resmi olarak öğretmen yetiştirme sistemine dâhil olmuştur (Tan, Ziang, Zhang, Teng ve Yao, 2012).

2004, 2009 ve 2012 yıllarında uluslararası üç konferans (International Conference on Media Literacy Education) düzenlenerek medya okuryazarlığı konusunda popüler bilim adamları Çin’e götürülmüştür. İlk konferansın ana teması medya okuryazarlığı eğitiminin Çin’de nasıl geliştirilebileceği ve gençlerin medyanın olumsuz etkilerinden nasıl korunabileceğidir. İkinci konferansın ana teması ise medya okuryazarlığı ve sosyal gelişimdir (Tan, Ziang, Zhang, Teng ve Yao, 2012). Üçüncü konferansın ana teması ise medya eğitimi ve sosyal birleşme ve içermedir (Communication University of China and Gansu , 2012) .

Ülkede medya okuryazarlığına gösterilen bu ilgiye rağmen Çin hükümeti hala sadece Facebook, YouTube vb. sitelerin erişimini kısıtlamakla kalmayıp ayrıca yabancı filmlerin ülkede gösterimine de sınırlı sayıda izin vermektedir. 2012 yılının ilk 5 ayında gösterimine izin verilen Hollywood yapımı filmlerin sayısı sadece 34’tür. (Lang, 2012).

2.1.8.9. Türkiye

Türkiye’de ise, medya okuryazarlığı konusu ilk defa 20-21 Şubat 2003 tarihleri arasında düzenlenen İletişim Şurasında dile getirilmiş ve sonuç bildirgesinde yer almıştır. 2005 yılında ise Marmara Üniversitesi “Medya Okuryazarlığı” konulu bir konferans düzenleyerek bu alandaki çalışmalara öncülük etmiştir.

İlerleyen süreçte Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) işbirliği ile İletişim Bilimleri fakültelerinden uzmanların katılımıyla ilköğretim düzeyinde medya okuryazarlığı dersi öğretim programı hazırlanmıştır. 2006-2007 öğretim yılında pilot olarak Adana, Ankara, Erzurum, İstanbul ve İzmir’i kapsayan 5 ilde belirlenen ilköğretim okullarının 7. sınıflarında seçmeli medya okuryazarlığı dersi kapsamında şu konulara yer verilmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu, 2006);

- Öğrencilere kitle iletişim araçlarının işlevleri, amaçları, önemi,
- Medya okuryazarlığının anlamı,
- Televizyon yayıncılığı ve program türleri,
- Televizyonun etkileri,
- Televizyon izleme alışkanlıkları,
- Program analizleri,
- Akıllı işaretler,
- Radyonun işlevleri ve etkileri,
- Gazete, dergi haberleri,
- İnternet kullanımı

Bu dersi verecek öğretmenler için ise “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır. Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında haftada bir ders saati üzerinden toplam 36 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır. Programın genel amaçları şu şekilde belirtilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu, 2006):

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

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

Ders, hizmet içi eğitim alan sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından okutulmuştur. 2007-2008 öğretim yılından itibaren de ülke genelindeki 81 ilde ilköğretim okullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

Türkiye’de medya okuryazarlığı kapsamında bir başka önemli çalışma da RTÜK’ün 2000 yılında başlattığı “Akıllı işaretler” dir. Ebeveynleri program içeriği hakkında bilgilendirerek, çocuk ve gençlerin yayınlardaki zararlı içerikten korunmasını yönelik olan bu sistem kontrolü ve sorumluluğu izleyici ile paylaşmaya da bir başlangıç olarak görülebilir (Altun, 2009).

RTÜK’ün yaptığı dikkat çeken diğer bazı çalışmalar ise şu şekildedir (RTÜK, 2012);

- 2012’de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde Medya Okuryazarlığı Çalıştayı’nın düzenlenmesi,
- 2011’de Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğinde yürütülen Medya Okuryazarlığı Projesi kapsamında, “Medya Okuryazarlığı Dersinin Yaygınlaştırılması Paneli” düzenlenmesi
- Öğretmenler ve öğrenciler için medya okuryazarlığı el kitaplarının oluşturulması
- Televizyonlarda medya okuryazarlığının tanıtılması
- Çocuklar için internet güvenliği yazılımını geliştirilmesi
- RTÜK İletişim Merkezi’nin kurulması

- 2006 yılında UNESCO tarafından hazırlanan medya eğitimi ile ilgilenen öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve uzmanların yararlanması için çerçeve bir program niteliğindeki “Media Eğitimi: Öğretmen, Öğrenci, Aile ve Uzmanlar için El Kitabı” adlı çalışmanın Türkçeye çevrilerek kullanıma sunulması
- 2006’da Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli’nin düzenlenmesi,
- “RTÜK Çocuk Web Sitesi” nin (www.rtukcocuk.org.tr) oluşturulması,

2.1.8.10. Uluslararası Yaklaşımlar

Birçok ülke kendine göre bir medya okuryazarlığı anlayışı geliştirerek ve eğitim sistemlerine az veya çok dâhil etmiştir. Ancak ülkeler üstü statüye sahip olan bazı kuruluşlar da medya okuryazarlığı eğitimi konusunda çalışmalar; konferans, panel vb. toplantılar ve çerçeve planlar, öğretim programları vb. yazılı materyaller hazırlayıp ülkeleri teşvik etmeye ve yönlendirmeye çalışmaktadırlar.

2.1.8.10.1. UNESCO

UNESCO, ülkeleri ulusal medya okuryazarlığı eğitimi stratejisi geliştirmesi hususunda teşvik etmekte önemli bir rol oynamaktadır. 25 yılı aşkın bir süredir 1982 Grunwald deklarasyonu çerçevesinde medya eğitimini geliştirme çabalarına katılmaktadır. Bu bağlamda, “1990-Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler Konferansı, 1999 Medya ve Dijital Çağ İçin Eğitim Konferansı, 2002-Gençler İçin Medya Eğitimi Semineri ve 2007-Medya Eğitimi Tavsiye Kararları gibi uluslararası çalışmalar yapılmış ve medya eğitimi konusunda ülkelere yol gösterici bazı tavsiyelerde bulunulmuştur.

Medya eğitiminin eğitimin her düzeyindeki önemine yönelik artan farkındalıktan hareketle UNESCO’nun medya eğitimi temel stratejisi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, hayat boyu öğrenme ve öğretmen yetiştirme düzeyinde rehberlik etmek ve öğretim programlarını geliştirilmesine yönelik politika geliştirmektir (Khan, 2009).

2007 yılında bütün dünyadan uzman, araştırmacı, öğretmen, medya temsilcileri ve sivil toplum örgütlerinin katıldığı toplantıda, medyanın rolündeki artış ve bireylerin medyanın yükselişiyle ortaya çıkan yeni sembolik sisteme ayak uydurma konusunda yardıma ihtiyaç duydukları konusunda anlaşma sağlanmış ve Grunwald deklarasyonu

temelinde 4 ana grupta (‘tüm eğitim kademelerinde kapsamlı medya eğitimi programlarının geliştirilmesi’, ‘öğretmen eğitimi ve toplumsal alanda diğer paydaşların farkındalıklarının artırılması’, ‘araştırma dağıtımağları’, ‘uluslararası işbirliği’) toplam 12 yeni tavsiye kararı alınmıştır. Bu kararlar (UNESCO, 2007) :

- Kapsamlı bir medya eğitimi tanımını kabul etmek
- Medya eğitimi, kültürel çeşitlilik ve insan haklarına saygı arasındaki bağlantıları güçlendirmek
- Temel becerileri ve değerlendirme sistemlerini tanımlamak
- Medya eğitimini temel öğretmen eğitimine dâhil etmek
- Uygun ve gelişen pedagojik yöntemler geliştirmek
- Eğitim sistemi içindeki tüm paydaşları harekete geçirmek
- Toplumdaki diğer tüm paydaşları seferber etmek
- Medya eğitimini hayat boyu öğrenme kapsamına eklemek
- Yükseköğretim düzeyinde medya eğitimi ve araştırmalar geliştirmek
- Araştırma sorun ve sonuçları için paylaşım ağları kurmak
- Gözle görülür uluslararası paylaşımları organize etmek
- Siyasi karar mercilerinin farkındalıklarını arttırmak ve harekete geçirmek

Konferans ve seminerler dışında yapılan çalışmalardan bazıları ise şöyledir:

- 2009 yılında “Dünyada Medya Eğitimi Politikaları: Vizyon, program ve Zorluklar” isimli bir kitap hazırlanmıştır.
- Gelişmekte olan ülkelerde medya eğitimini öğretme-öğretme süreçleriyle birleştirecek öğretmen ihtiyacından hareketle 2008 yılından itibaren öğretmen yetiştirmeyi zenginleştirme projesi başlatmıştır. Bu bağlamda, “Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığı” adı altında bir çerçeve öğretim programı hazırlamıştır (UNESCO, 2008).
- 2006 yılında medya eğitimi ile ilgilenen öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve uzmanların yararlanması için çerçeve bir program niteliğindeki “Media Eğitimi: Öğretmen, Öğrenci, Aile ve Uzmanlar için El Kitabı” adlı çalışma hazırlanmıştır.

Bu çalışma aynı zaman RTÜK tarafından Türkçeye çevrilerek kullanıma sunulmuştur.

- Dünya üzerinde medya eğitiminin durumunu tespit etmek amacıyla 2001 yılında 35 ülkede “Geçlik ve Medya Eğitimi Tarama Çalışması” adlı çalışma yapılmıştır.

2011 yılında hazırlanan “Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığa Programı (Media and Information Literacy Curriculum for Teachers)” farklı dillere çevrilen yayınlanmıştır. Mevcut öğretmenlerin kullanabilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarıyla bütünleştirilebilir olmasına özen gösterilerek hazırlanan program medya okuryazarlığı eğitimi hususunda radyo, televizyon, internet, gazete, kitap, dijital arşiv ve kütüphane gibi medya kaynakların medya okuryazarlığı eğitimi bünyesinde birleştirilmesine öncülük etmektedir (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong ve Cheung, 2011).

2011 yılında hazırlanan bir başka yayın ise özellikle gelişmekte olan ülkelere yön gösterici nitelikte olan “Toplum Medyası: İyi uygulamalar El Kitabı (Community media: A good practice handbook)” isimli çalışmadır (UNESCO, 2011).

2.1.8.10.2. Avrupa Birliği

Avrupa’da birçok ülkede medya okuryazarlığı tartışılan ve uygulaması yapılan bir konu olmasına rağmen 2000 Lizbon zirvesine kadar medya okuryazarlığı birliğin gündemine gelmemiştir (Pekman, 2006). Medya okuryazarlığı ile ilgili Avrupa Birliği politikaları çok çeşitli ve birbiriyle ilişkili birçok aktiviteden oluşmaktadır. AB bünyesinde medya okuryazarlığı konusunda birçok paydaş; Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu, Avrupa Konseyi ve birçok Avrupa Birliği Enstitüsü vardır (European Commission, 2007e). Lizbon 2000 zirvesinden sonra Avrupa Komisyonu ve Avrupa konseyi birlikte çalışarak medya okuryazarlığı konusuna verilen destekleri arttırmışlardır. Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi’nin 2005 yılındaki tavsiye kararları üye ülkeleri görsel eğitim, film çalışmaları ve medya okuryazarlığı konularının her düzeyde teşvik edilmesini önermektedir.

2007 yılı sonunda yürürlüğe giren ve AB bünyesinde medya hizmetlerini düzenlenmesi hususundaki yasal çerçeveyi oluşturan “Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönetmeliği (Audiovisual Media Services Directive)” ile medya okuryazarlığı da dâhil

olmak üzere bazı toplumsal sorunlara çözüm aranmaktadır. Demokratik ve kültürel hayata katılımı arttırmasında dolayı medya okuryazarlığı AB bünyesinde önemli görülmektedir. (Oxstrand, 2009). Avrupa Komisyonu'na göre medya okuryazarlığın sosyal dışlanmanın yeni bir şeklidir. Bu sosyal dışlanmanın önüne geçebilmek için üye devletler geliştirmekte olan teknolojilerin nesiller arasında, farklı gelir ve sosyal konumdaki insanlar arasında yaratacağı boşluğu gidermesi için teşvik edilmektedir (European Commission, 2007e). AB kapsamında medya okuryazarlığı aktif vatandaşlık için oldukça önemli bir faktör ve 21. Yüzyıl için bir gereklilik olarak görülmektedir. AB bünyesinde medya okuryazarlığı; medyaya erişme, onu anlama, medya iletilerinin içeriğine eleştirel bakış açısı geliştirme ve farklı medya araçlarıyla ileti oluşturabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

AnlaşmalarAvrupa Komisyonu'nun ülkelerin eğitim politikalarını doğrudan düzenlemesine izin vermese de üye devletler medya okuryazarlığını destekleme hususunda ikna yoluyla bir takım yasal tedbirler alınmasını istemektedir. Avrupa Komisyonu bu amaçla AB vatandaşlarının yeni medyada daha faal olabilmeleri, gizli reklamlar, mahremiyet ihlali gibi potansiyel risk teşkil eden konularda farkındalık geliştirebilmeleri için üye ülkelerin eğitim programlarında medya eğitiminin zorunlu hale getirilmesi yönünde çalışmalar yapmaktadır (European Commission, 2012). Bu çalışmalar neticesinde üye ülkelerin eğitim programlarında medya okuryazarlığına ilişkin uygulamalar gitgide artmaktadır (Grafe, Boss, Bergey ve Hobbs, 2011).

2.1.9. Medya Okuryazarlığıve Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirme sürecinde medya okuryazarlığı farklı ülkelerde formal ve informal eğitim vasıtasıyla ele alınmaktadır. İngiltere, Avustralya, İtalya Kanada ve A.B.D.'de öğretmenler için formal olarak çalıştaylar, seminerler yaz okulları v.b. düzenlenirken bazı ülkelerde öğretmenler medya okuryazarlığı konusunda sivil toplum kuruluşları, medya aktörleri ve medya çalışanları ve tarafından desteklenmektedir. Bazı ülkelerde ise her ikisi birlikte; formal desteğin yanında ulusal ve yerel düzeydeki sivil toplum kuruluşları da medya okuryazarlığı hususunda öğretmenlere destek verilmektedir. Bazı durumlarda da hükümetler, öğretmen yetiştirme sürecine dolaylı olarak katkı sağlayan, çalışmalar yürütmektedir. Finlandiya'da 2004 yılının "film ve medya eğitimi" yılı olarak tanımlanması ve bu kapsamda bazı çalıştay, festival ve projelerin eğitim bakanlığı tarafından desteklenmesi bu çalışmalara bir örnektir (Lehmen, 2006). Her iki

durumda da medya okuryazarlığı becerileri öğretmenlerin kişisel istek ve inisiyatifinde ele alınmaktadır. (Hobbs, 2007).

Hobbs'a (2007) göre öğretmen yetiştirme sürecinde medya okuryazarlığı becerilerinin öğretmenlerce kazanılması hususunda şu yaklaşımlar; kendi kendine öğrenme, hizmet-içi eğitim, eğitim programı temelli yaklaşım, uzmanlarla işbirliği, yükseköğretim düzeyi ders, uygulanmaktadır.

Kendi kendine öğrenme; gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede medya okuryazarlığı konularını öğreten eğitimciler bu konuda herhangi bir eğitim almamışlardır. Bu durumda medya okuryazarlığı eğitimi tamamen öğretmenin kişisel gelişim çabasına ve konu hakkındaki ön bilgilerine dayanmaktadır. Hizmet-içi eğitim; öğretmenleri medya okuryazarlığı konusunda yetiştirmek için kullanılan en yaygın eğitim türüdür. Bu durumda ders gün ve saatleri dışında öğretmenleri konu hakkında bilgilendirmek için çalıştay, hizmet-içi eğitim programları, seminerler v.b. etkinlikler düzenlenmektedir. Öğretim programı temelli yaklaşımında ise öğretmenlere medya okuryazarlığı eğitimi sürecinde kullanabilecekleri ders materyalleri ya da etkinlik örnekleri sunulmakta ve bu materyal ve etkinlikleri derslerinde kullanmaları istenmektedir. Uzmanlarla işbirliği yaklaşımında ise az sayıda olsa da, medya okuryazarlığına ilgi duyan öğretmenlerin konu uzmanları ile yapmış olduğu işbirliği neticesinde dersin öğretilmesinde uzman desteğine sahip olma durumu ön plana çıkmaktadır. Yükseköğretim düzeyi ders; öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim içerisinde medya okuryazarlığı içeriklerini görmesini ifade etmektedir. Medya okuryazarlığının disiplinler arası bir yaklaşım oluşu ve hangi alanın çalışma konusu içerisinde yer aldığı tartışmaları neticesinde uzun süre yükseköğretim düzeyinde konuyla ilgili içerik sunulmasında güçlükler yaşanmıştır (Hobbs, 2007). Ancak artan bir hızla lisans düzeyinde dersler ve lisansüstü düzeyde de programlar açılmaktadır. Örneğin, Kanada'da hemen her üniversitede öğretmen adaylarının yararlanabileceği medya okuryazarlığına yönelik dersler sunulmakta, Fransa'da Paris, Lille Strasbourg v.b. şehirlerde bazı enstitüler öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı eğitimi verilmektedir (Federov, 2008).

Medya okuryazarlığı eğitimine olan ilgi ve ihtiyaç hemen her ülkede günden güne artarken beraberinde bazı sorunları da ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunların başlıcaları; yetersiz ders materyalleri, olumsuz öğretmen tutumları, gerekli teknik altyapı, okul yöneticilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliğidir (Hunneshagen, 2005;

Torres, 2006; Duncan, Pungente, ve Andersen, 2006; European Commission, 2007a; Robertson ve Hughes, 2011; Grafe, Boss, Bergey, ve Hobbs, 2011). Medya okuryazarlığı eğitiminde öğretmenlerin tutum ve niteliklerinden dolayı karşılaşılan güçlükleri yenmekte özellikle öğretmen yetiştirme programlarına büyük görevler düşmekte ve programlarda medya okuryazarlığı konularına yer verilmesi gerekliliği toplumsal bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Duncan, Pungente, ve Andersen, 2006; Hobbs, 2010; Robertson ve Hughes, 2011).

Medya okuryazarlığının anahtar bir yeterlik olduğu ve öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesinin gerekli olduğu Avrupa Komisyonu tarafından da kabul gören bir düşüncedir (European Commission, 2011).

Hobbs (2010) medya okuryazarlığı eğitimini öğretmen yetiştirme sistemlerinde ele alınmasına yönelik medya ile işbirliğinin geliştirilmesi temelinde şu tavsiyelerde bulunmuştur:

- Dijital ve medya okuryazarlığı eğitiminin temel prensiplerinin öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilebilmesi için yükseköğretim düzeyinde disiplinlerarası bir köprü kurulmasının desteklenmesi gereklidir.
- Toplum ve medya ortaklığıyla öğretmenlerin dijital ve medya okuryazarlığı bağlamında desteklenmesi için öğretim kademeleri temelinde girişimler desteklenmelidir
- Toplumsal katılımı teşvik edecek biçimde yerel ve ulusal haber medyalarını eğitim programlarıyla daha fazla ilişkilendirmek için medya ve teknoloji şirketleriyle işbirliği yapılmalıdır
- Medya okuryazarlığı uzmanlığının geliştirilmesinde öğretmenler için çevrimiçi kaynakların hazırlanması gereklidir.

Medya okuryazarlığının öğretmen yetiştirme programlarında ele alınmasının önemini açıklamaya yönelik şu çarpıcı cümle yerinde olacaktır.

“Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında medya okuryazarlığı becerilerini kullanmalarını umut ediyorsak öğretmen yetiştirme programlarında zengin bir şekilde dijital ve medya okuryazarlığı tecrübesi edinmeleri sağlanmalıdır” (Hobbs, 2010, s. 40).

Araştırma kapsamında medya okuryazarlığı ve aktif vatandaşlık arasında ilişki irdelenmektedir. Bu bağlamda, aktif vatandaşlık kavramının daha nitelikli anlaşılabilmesi için vatandaşlık kavramına kısaca göz atmak yararlı olacaktır.

2.2. Tarihsel Süreçte Vatandaşlık Vatandaşlık Eğitimi Uygulamaları

Tarihte vatandaşlık için ilk tutarlı eğitim programını uygulayan devlet Sparta Devleti'dir (Heater, 2004). Spartalılar şehrin savunucularıdır ve bu askeri göreve hazırlanmak için yıllar içinde acımasız olmayı ve kendilerini devletlerine adamayı öğrenirler. Güzel bir başlangıç olmasa da vatandaşlık eğitiminin ilk adımları bu dönemde atılmıştır. Benzer bir şekilde diğer antik Yunan şehir devletlerinde; örneğin Atina'da da de askeri eğitim vardır, ancak. Sparta'da olduğu gibi "cesaret", "devlete bağlılık" ve "devleti varoluşunun nedeni olarak görme" üzerine bir eğitimden ziyade, mevcut yasalara uymaya yönelik bir takım ahlaki ve dini değerlerin aktarılması şeklindedir (Heater, 2002). Atina'da vatandaşlık eğitimi daha çok ailelerin ve kendi imkânlarıyla tuttıkları öğretmenlerin sorumluluğundadır. Zaman içerisinde demokratikleşme arttıkça eğitime duyulan ilgi ve ihtiyaç ta artmış ve okullar kurulmuştur. Bu dönemde Plato bireyleri politikacı olmak için verilen eğitimi vatandaşlık eğitimi olarak yorumlamaktadır. Plato'ya göre okulların kurulmuş ve eğitime devlet elinin uzanması geleneksel yöntem olan sözlü kültür ile (şarkılar, tiyatrolar ve güzel sözler) eğitim unutulmamalıdır. Aristo'da hocası gibi geleneksel yöntemle, özellikle sanat ve müzik ile eğitime destek vermiştir. Heater'a (2002) göre 1960'lardaki "rock n roll" hareketi insanların müzikten nasıl etkilenebileceğine ve dünya görüşlerini ortaya koyabileceklerine örnektir.

Romalılar her ne kadar Yunan dili ve kültürünü almış olsalar da vatandaşlık eğitimi konusunda iki temel noktada Yunan şehir devletlerinden ayrılmaktadırlar. Bunlardan ilki Romalılar'ın sanat ve müziği eğitime söz konusu yapmamış olması ve ikincisi de vatandaşlık eğitiminin ailenin sorumluluğu altında olmasını Yunanlılardan daha çok benimsemiş olmalarıdır (Heater, 2002).

Batı Roma İmparatorluğu'nun sona ermesinden 18.yy.'a kadar vatandaşlık sadece kasaba ve şehirlerde yaşayanlar tarafından kullanılan bir statü olarak kalmıştır. 1700'lü yıllara gelindiğinde vatandaşlık eğitimi üzerindeki düşünceler vatandaşlığın statüsü ve vatandaşlık fonksiyonlarının yerine getirilmesi için hazırlık üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda "kiliselerin eğitim rolünü ailelere devretmesi", "eğitim ile siyasi erdemlerin

prensiplerinin aşılmasının amaçlanması” ve “ toplumun alt kesimindekilere de hitap edebilecek bir vatandaşlık eğitimi müfredatının hazırlanması” vatandaşlık eğitiminin uygulanabilmesi için yerine getirilmesi gereken şartlar olarak düşünülmüştür. Bu düşüncelerin merkezinde Fransa'nın olması iki sebeple; “*hâlihazırda felsefi bir alt yapının oluşu*” ve “*kilisenin gücünü kaybetmesiyle birlikte Fransız İhtilali'nin ortaya çıkışı*” olarak açıklanabilir. (Heater, 2002). Her ne kadar Fransız İhtilali yıllarında vatandaşlık eğitimi üzerinde bir yoğunlaşma olmuş olsa da yaklaşık yüz yıl sonrasına kadar Avrupa kıtasında önemli bir adım atılamamıştır.

19. yy.'ın başlarında dünyada ulus devlet anlayışı ön plana çıkmış ve vatandaşlık eğitimi anlayışında yeni bir dönem başlamıştır. 19. ve 20. yy.'da birçok ülkede oy atma hakkı ve dolayısı ile temsili demokrasiye geçilmesi, artan milliyetçilik ve etnik duyguları ve koloni döneminin bitmeye başlaması vatandaşlık eğitimini devlet ve eğitim politikası çalışmalarının gündemine getirmiştir. Bu dönemde Fransa'da üzerinde en çok tartışılan konu özellikle artık seçme hakkı olan vatandaşlar için gerekli olan eğitimin alt düzeyinin ne olması gerektiğidir. Bu bağlamda okur-yazarlığın yeterli olup olmayacağı tartışmaların odak noktasıdır. Bir diğer tartışma konusu ise devletin azınlıkları eğitime tabii tutarak asimilasyon ve bütünleşmeyi sağlaması mı yoksa çoğulcu bir politika izleyerek farklılıkların görmezden gelmesi mi gerektiğidir. Fransa-Prusya savaşında alınan yenilginin etkisiyle yönetim şeklinin de yenilenmesinin ardından 1879'da ilköğretim düzeyinde tek biçimliliği empoze eden, laik ve milli bir eğitim sistemi kurulmuştur. Bu aynı zamanda ülkede laik ahlak anlayışı ve vatandaşlık öğretiminin (civic instruction) formal başlangıcıdır. 1977 yılında güncellenen eğitim sistemi ile “vatandaşlık öğretimi” terimi yerini “vatandaşlık eğitimi” terimine bırakmış, 1985 yılında ise okullara 2-10 sınıflarda vatandaşlık eğitimi için detaylı ders planları hazırlanmıştır (Heater, 2002).

Fransa'daki bu gelişmelerden İngiltere'de önemli ölçüde etkilenmiş, işçi örgütleri 1840'lardan itibaren vatandaşlık eğitimi amaçlı “Pazar günü” okulları ve “yetişkinler için okuma odası” adı verilen girişimleri başlatmışlardır. Bir kuşak sonra ise kooperatif hareketleri yetişkin eğitimi sınıflarını canlandırmıştır. O denemdeki siyasal karışıklıklar bu etkinlikler çerçevesinde bir takım siyasal mesajların verilmesi neticesini doğurmuştur. Bu dönemde İngiltere'de devlet vatandaşlık eğitimi konusuna duyarsız kalmaktan da öte kurumsallaşma çabasındaki girişimleri de engellemiştir (Heater, 2002). Örneğin, Ernest Simon tarafından 1934'te kurulan ve dine dayalı informal eğitim yerine laik ve formal bir

vatandaşlık eğitimi verilmesi için bir baskı unsuru oluşturan Vatandaşlık Eğitimi Derneği, (AEC), siyasilerin ve devletin olumsuz tutumlarına 20 yıldan az dayanabilmiştir. (Freatly, 2008). Derneğin dağılmasından sonra da ulusal düzeyde benzer bir görevi yerine getirecek bir kurum kalmamıştır. Bu olumsuz tavırlara rağmen, bireysel girişimler sayesinde vatandaşlık eğitimi düşüncesi yol olmaktan kurtulmuştur (Heater, 2002). Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi genel olarak gönüllülüğü içeren toplumsal bir hizmet özelliği göstermiş ancak, sınırlı da olsa totaliter yaklaşımların yayılmasına tepki olarak okullarda vatandaşlıkla ilgili uygulamalar yapılmıştır (Kıncal, 2007). Birinci Dünya Savaşı'nın şoku üzerine kurulan Milletler Cemiyeti'nin teşviki ile cemiyeti ve uluslararası ilişkilerin öğretilmesini teşvik etmek amacıyla sonradan Dünya Vatandaşlığı Eğitim Konseyi'ne (CEWC) dönüşen bir eğitim komitesi 1939'da kurulmuştur (Heater, 2002). Bu çerçevede; okullarda yabancı dil ve kültür, ülkelerarası “kalem arkadaşı”, ülkeler arası öğrenci değişimi etkinlikleri gerçekleştirilmiştir (Harris ve Morrison, 2003). 1988'deki eğitim reformuna kadar İngiliz devleti genel program geliştirme çalışmalarına bile pek katılmamasına rağmen, hazırlanan programlarda vatandaşlık eğitimine yönelik unsurlar vardır ancak bu konular daha çok öğretmen ve okulların bireysel ya da kurumsal ilgi ve isteklerine bırakılmıştır (Heater, 2002; Kıncal, 2007). Bu dönemde, sınavlardan dolayı öğretim takviminde yer bulunamaması ve öğretmenlerin konunun öğretime çok sıcak bakmaması nedeniyle vatandaşlık eğitimi arzu edilen durumda değildir (Heater, 2002). Bu ihtiyacı belirgin şekilde ortaya koyan Crick Raporu (1998) ile birlikte vatandaşlık eğitimi İngiltere Eğitim Programları bünyesinde 2000 yılından itibaren formal bir yapıya kavuşmuştur (McLaughlin, 2000). 2002 yılının Ağustos ayından itibaren de zorunlu hale gelerek eğitim programlarında yerini almıştır (Peterson ve Knowles, 2009) Bu raporun etkisiyle bir başka profesyonel girişim; Vatandaşlık Öğretimi Derneği (Association for Citizenship Teaching-ACT) de kurulmuştur (Heater, 2002).

Fransız İhtilali sonrasında Amerika'da bazı eğitimci ve politikacılar, büyüyen endüstriyel şehirlerde bireylerin ve halkın uygun olmayan tutum ve davranışları ve beraberinde hızla artan göçmenlerin uyum sorunu nedeniyle bireylere yurttaşlık ahlakı aşılamanın eğitimin birincil görevi olması gerektiğini savunuyordu. Bu bağlamda sadece dil öğretimi değil beraberinde cumhuriyetçi ahlakın öğretilmesi ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi gerekiyordu (Dewey, 1921). Bu dönemde yazılan ders kitapları çoğunlukla bu mesajları vermekteydi. Ortak okul anlayışının zamanla benimsenmeye başlamasıyla çocuklar “*iyi vatandaşa olma*”, “*güzel ahlaki karaktere ve çalışma alışkanlıklarına sahip*

olma”, “*Protestan ideoloji çerçevesinde ortak kültür oluşturma*” yönünde eğitiliyordu (Heater, 2002; Kıncal, 2007). A.B.D.’de vatandaşlık eğitimi kapsamında ele alınan konular 1916’da “Sosyal Bilgiler” dersi bünyesine dâhil edilene kadar Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık adı altında okutulmaktaydı. 1916 yılında ortaöğretimin temel amacı resmi olarak “*iyi yurttaş olma*” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, laikleşen vatandaşlık eğitimi John Dewey’in öncülüğünde bütün ortaöğretim kademesine yayılarak okul hayatının tamamını oluşturmaktaydı (Heater, 2002). 20. yy.’da Avrupa’da ideoloji temelli diktatörlük rejimleriyle ortaya çıkan totaliter devlet anlayışı vatandaşlık eğitimine yeni bir boyut getirmiştir. Komünizmin yayılmacı politikaları ABD’de de etkili olmuş ve karşı koyabilmek için vatandaşlık eğitimi programları geliştirilmiştir (Kıncal, 2007). ABD’nin okulları bir eritme potası olarak kullanması vatandaşlık asimilasyonunun somut birer örneğidir. Ancak 20. Yüzyıl’ın sonlarında ABD’de birçok eyalet hala çok kültürlüdür ve vatandaşlık kavramı ile “ulusal kimlik” ve “etnik köken” arasındaki ilişkiyi ifade etmek karmaşık ve kapsamlı bir sorundur. Vatandaşlık kavramı tanımlanırken “*milliyet*” unsurunu kullanmak ABD’de ortak kültürün yok olması olarak anlaşılabilir da özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde meydana gelen uluslararası gelişmeler; vatandaşlığın milliyet olarak algılanmasının temelini çürütmeye yardımcı olmaktadır (Heater, 2002).

Sovyet Rusya’sı ise kapitalist rejim anlayışına başkaldıran toplumcu vatandaşlık anlayışını benimsemiştir. Komünist Parti büyük kaynak ayırdığı eğitimi, üstün Sovyet insanı yetiştirme, devrim için eğitim, siyaset ve eğitimin bütünlüğü ve eğitimin bir doktrin olarak ele alınması temelleri üzerinde şekillendirmiştir. Lenin’e göre gençler komünist ahlaka göre yetiştirilmelidir. Bu amaçla, okuryazarlık seferberliği başlatılmış, ders kitapları tekrardan yazılmıştır. Stalin’in ölmesinden sonra bu doktrin anlayışı biraz zayıflasa da 1961’de çıkarılan üçüncü parti programıyla; yurttaşlık bilinci, komünist partiyi, anavatanı ve emeği geliştirmek Sovyet vatandaşlığının en temel özellikleri olarak tekrar vurgulanmıştır. Birçok eğitim kurumu olmasına rağmen Komünist Parti medya ve bazı gençlik hareketlerini de kendi çıkarları doğrultusunda halkı etkilemek amacıyla kullanmıştır. Sovyetler Birliği’nin Rus Devleti’ne dönüşmesinin ardından vatandaşlık eğitimine karşı bir siniklik, duyarsızlık ve uzaklaşma ortaya çıkmıştır (Heater, 2004).

20. yy Almanya’sında da vatandaşlık eğitimi anlamında önemli gelişmeler olmuştur. Alman vatandaşları sırasıyla Nazileşme, ardından arınma, ikiye ayrılma ve tekrar birleşme süreçlerinden geçmişlerdir. Nazileşme döneminde öncelikle okular ele alınmış ve ırkçılığa

dayanan ideoloji temelinde toplumcu anlayışa uygun vatandaşlık eğitimi verilmiştir. Seçkin vatandaş kavramı ortaya çıkmış ve yetiştirilmesi için özel okullar açılmıştır. Heater'a (2002) göre bu anlamda Nazi Almanya'sında vatandaşlıktan çok yoldaşıktan bahsetmek daha doğru olacaktır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra Nazileşme fikrinden arınma süreci Doğu Almanya için daha hızlı olmuştur, zira ihtiyaç duyulan gerekli öğretim model ve materyalleri Sovyet Rusya'sı tarafından karşılanmıştır. Birleşmenin ardından ise ortak bir vatandaşlık eğitimi üzerine anlaşma olmuş ve eğitim programları güncellenmiştir. Ancak öğretmenlerin bu göreve yeterince bağlı olmamaları programların istene hedefe ulaşmasını engellemiştir. Gerek gençlerin konuya duyarsızlığı gerekse vatandaşlık konularının öğretilmesine çok uygun olmasa da öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullanmakta ısrar etmesi nedeniyle arzu edilen başarı yakalanamamıştır (Heater, 2002).

Osmanlı İmparatorluğu'nda vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular uzun süre yaygın eğitim adı altında "*teba (uyruk)*" yetiştirmek amacıyla uygulanmış, Tanzimat Dönemi ile birlikte eğitim sisteminde planlı bir şekilde yer almaya başlamış ve devleti ve yurttaşlarını bir arada tutan bağları güçlendirmek amacıyla kullanılmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010). II. Meşrutiyet döneminde vatandaşlık eğitimi "*Vatandaşlık, Ahlak, İktisat ve Hukuk Bilgisi (Malumat-ı Medeniye, Ahlakiye, İktisadiye ve Kanuniye)*" dersi ile 1910 Ortaokul Programı'na girmiştir (Kaya, 2001; Altunya, 2003). 1923 yılında Cumhuriyet'in ilan edilmesinin ardından bireyler eşit hak ve yükümlülükleri olan özgür vatandaş statüsü kazanmış, bu değişimle birlikte vatandaşlık eğitimi de bir gereklilik haline gelmiştir. Eğitim Birliği Yasası'nın (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) 1924'te kabulünden hemen sonra, yapılan program değişiklikleri ile ilk ve ortaokullarla, ilköğretmen okullarına, Atatürk'ün etkin katılım ile yazılan "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" adlı kitabın okutulduğu "Vatandaşlık Bilgisi" (Malumat-ı Vataniye) dersleri konmuştur. Bu dönemde programların amacı "iyi vatandaş yetiştirme" olarak ifade edilmiştir (Çayır ve Gürkaynak, 2008). İlköğretim düzeyinde 1926'da "Vatan Bilgisi", 1948'de "Vatandaşlık Bilgisi" adını alan dersin konuları, 1968'den itibaren "Sosyal Bilgiler" dersi programına eklenmiştir. İlgili konular ortaöğretim düzeyinde de benzer bir süreçten sonra 1998 yılından itibaren "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" adıyla 7. ve 8. sınıflarda haftada 1 saat olarak okutulmaktadır (Çayır ve Gürkaynak, 2008). Aynı yıl 10. Sınıf öğrencileri için seçmeli "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersi de okutulmaya başlanmıştır. Bu dersler ile temel olarak Türk milli eğitiminin genel amaçları içerisinde yer alan "*yurdunu seven, vatandaşlık*

sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmek” (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010) amaçlanmaktadır.

Görüldüğü üzere vatandaşlık kavramının karmaşık ve tartışmalı yapısı birçok farklı yorumumu da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, vatandaşlık eğitimini tanımlamak ve gerçekleştirmek için de birçok farklı uygulama ve yaklaşım ortaya çıkmıştır. Demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerleri kazandırma görevi, okulun ve eğitim programlarının temel görevleri arasında sayılmaktadır (Kıncal, 2000). Vatandaşlık eğitimi, devlet yönetimleri tarafından toplumsal değer ve davranışların gelişimini etkileme arayışıyla, uzun vadeli eğitim politikası olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kerr, 1999; Osler ve Starkey, 1999). Vatandaşlık kavramının ve vatandaşlık eğitimi tanımlanması hususuna etki eden bağlamsal faktörler şunlardır (Kerr, 1999):

- Tarihsel gelenek
- Coğrafi konum
- Sosyo-politik yapı
- Ekonomik sistem
- Küresel eğilim

Hızla ortaya çıkan küresel değişimler sonucunda vatandaşlık eğitimi konusunda bazı zorlukları ortaya çıkarmaktadır. Kerr’e (1999) göre bu zorluklar şunlardır:

- Bireylerin ulusal sınırlar arasında hızla hareket edebilmesi
- Yerel ve azınlık kültürlerin haklar konusunda farkındalık düzeyinin artması
- Bazı siyasi yapıların çökmesi ve yerine yenilerinin kurulması
- Toplumda kadının değişen rolü
- Küresel ekonominin ve iş kalıplarının değişmesi
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen devrimsel gelişmeler
- Artan küresel nüfus
- Yeni toplum ya da topluluk türlerinin ortaya çıkması

Bu sorunların çözülmesine yönelik farklı yaklaşımlar uygulanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım ve uygulamalardan hareketle vatandaşlık eğitiminin süreyi (Kerr, 1999) geliştirilmiştir (bakınız Şekil 5) .

Şekil 5 Vatandaşlık Eğitimi Süreyi



Kaynak: Kerr, 1999, s. 12.

Süreye göre minimal uygulamalar vatandaşlığın dar bir tanımına sahiptir ve bazı seçkin ve elitist çıkarları, örneğin sadece belirli bir gruba vatandaşlık hakkı vermek, teşvik ederler. Benzer şekilde yine daha formal olan yurttaşlık eğitimini hedeflerler, içerik ve bilgi temellidir. Formal eğitim programlarıyla ele alınırlar ve öğretmen merkezli bir anlayışla ülkenin tarihi, coğrafyası ve yönetim şekline ilişkin bilgi aktarımını temele alırlar. Öğrencilerin etkileşimi ve girişkenliğine çok sınırlı düzeyde yer verilir. Çıktıları bilgi ve kavrama düzeyinde olduğundan genellikle yazılı sınavlarla kolayca ölçülebilir. Maksimal uygulamalar ise vatandaşlığın geniş bir tanımına sahiptir ve toplumdaki bütün grupları ve çıkarlarını teşvik ederler. Vatandaşlık eğitimi formal ve informal eğitim türleriyle sağlanır. Minimal anlayıştaki gibi bilgi içerseler de bu bilgilerin farklı şekillerde sorgulanmasını ve yorumlanmasını teşvik ederler. Birincil amaç sadece bilgi sahibi yapmak değil aynı zamanda bireylerin kapasite ve katılımlarını arttırmaya yönelik anlamalarına yardımcı olmaktır. Öğretmenlerden ziyade öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin etkileşimde bulunması ve katılım göstermeleri için cesaretlendirilmeleri ve fırsat sağlanması ön plandadır. Eğitimin çıktıları oldukça geniş kapsamlı olduğundan kazanılma düzeyinin ölçmesi de oldukça zordur (Kerr, 1999).

Kerr'in ifade ettiği maksimal yaklaşımlarda vatandaşların aktif olarak topluma katılmaları, vatandaşlık konularıyla ilgili kendi değer yargılarını ve yorumlarını geliştirebilmelerini ön plana çıkmaktadır. Bir toplum ya da ülke bu iki uçlu anlayışların herhangi birinde herhangi bir düzeyde olabilir.

2.2.1. Aktif Vatandaşlık

Liberal vatandaşlık anlayışının benimsediği temsili demokrasiye göre sivil cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışının bilinçli ve katılımcı demokrasi ve vatandaşlık anlayışı ön plana çıkmaktadır (Jones ve Gaventa, 2002). Modern vatandaşlık anlayışında genel olarak “*bireysel olarak katılımcı ve etkileyici olma*” üzerine vurgu yapılmaktadır. Vatandaşlık anlayışındaki odak noktasının değiştiğini ve bireylerin sadece basit bir şekilde politik süreçlere katılmaktan ziyade etkileme amaçlı bireysel hareketlere doğru yöneldiğini Barber (2003), Mutz (2006) ve Hoskins ve Mascherini (2009) da vurgulamaktadır. “*Aktif vatandaşlık*” terimi vatandaşlık anlayışındaki bu değişimi ve yönelimi ifade etmek amacıyla oluşturulmuş bir kavramdır.

Aktif vatandaşlığın üzerinde uzlaşmış bir tanımı olmasa da bireylerin toplum yaşamına ve toplumsal sorunların çözüm sürecine katılımını içerdiği bütün tanımlarda vurgulanmaktadır. Bununla birlikte dikkat çeken bir başka husus ise aktif vatandaşlığın sadece yerel yönetim ya da ülke çapında değil aynı zamanda küresel olarak ta ele alınmasıdır. Ulusal düzeyde, seçimlerde oy kullanmak, seçim kampanyalarına katılmak, bir siyasi partiye üye olmak, değişime önyak olmak, istenmeyen değişikliğe karşı direnç göstermek vb. aktiviteleri içeren aktif vatandaşlık küresel anlamda ise insan hakları, ayrımcılık, yoksulluk ve açlıkla mücadele, küresel sorunlara duyarlılık vb. aktiviteleri kapsamaktadır. Aktif vatandaşlık “kurallara uyan iyi vatandaş” anlamına gelmemektedir. Aksine genelde demokratik sürecin sınırları içinde kalarak yasal olmayan, suç ile ilgili eylemlere katılmama ancak, gerektiğinde mevcut kural ve yasaları eleştirebilme, karşı çıkabilme anlamına gelmektedir (European Commission DG Education and Culture, 2007).

Aktif vatandaşlık kavramı genelde eğitim alan yazınında kullanılmakta bunun yanında siyasal bilimler alanında “*vatandaşlık*” ve “*siyasal katılım*” terimleri hala kullanılmaya devam edilmektedir (Hoskins ve Mascherini, 2009).

Yetişkin eğitimi, hayat boyu öğrenme ve aktif vatandaşlık birbiriyle ilişkili kavramlardır. UNESCO tarafından 1949’dan bu yana yaklaşık 10 yılda bir düzenlenen 90’dan fazla ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı (CONFINTEA) serisinin 1997’de düzenlenen CONFINTEA V’te aktif vatandaşlık ve topluma tam katılım yetişkin eğitiminin gerekçesi ve şartı olarak ifade edilmiştir (Unesco Institute for Education, 1997). 2003 yılında yapılan gözden geçirme toplantısının sonuç

bildirgesinde “demokrasi ve aktif vatandaşlık” yetişkin eğitimin beş önceliğinden biri olarak belirtilmiştir (UNESCO, 2003; UNESCO, 2009). 2009 yılında 6.’sı yapılan konferansın sonuç bildirgesinde ise aktif vatandaşlığın sosyal adaleti ve toplumsal refahı arttırmadaki anahtar rolüne vurgu yapılmıştır (UNESCO, 2009).

“*Aktif vatandaşlık*” kavramının ortaya çıkışı ağırlıklı olarak yetişkin eğitimi, mesleki eğitim alanlarında yapılan çalışmalarla olmuştur (Holford ve Van Der Veen, 2003; Preston ve Green, 2003).Ağırlıklı olarak Avrupa Birliği çerçevesinde yapılan bu çalışmalar ülkelerarası karşılaştırma ve eğitim politikaları üzerinde durmakta ve büyük bir kısmının sosyal öğrenme çıktıları üzerine yoğunlaştığı ve öğrenme ile aktif vatandaşlık arasında olası bir ilişki aradıkları gözlemlenmektedir (Preston ve Green, 2003). Aktif vatandaşlığı bir öğrenme ürünü olarak açıklayan bu çalışmalar her ne kadar eğitim temelli olsalar da aynı zamanda sosyoloji, siyaset bilim ve medeni toplum ile ilişkili disiplinler arası çalışmalardır (Hoskins ve Mascherini, 2009).

Aktif vatandaşlığı geliştirmek, bireyleri yetkili hale getirmeyi, demokratik kültürde kendilerini huzurlu hissetmelerini sağlamayı ve içinde yaşadıkları toplumda bir değişiklik yaratabileceği hissini uyandırmayı içinde barındırmaktadır (European Commission DG Education and Culture, 2007). Aktif vatandaşlık “*insan hakları ve demokrasi ile uyumlu bir şekilde karşılıklı saygı içeren ve barışçıl bir şekilde; sivil topluma ve siyasal hayata katılım*” (Hoskins B. , 2006, s. 462) olarak tanımlanmakta ve bir vatandaşlık türü değil de bir eğitim çıktısı olarak ele alınmaktadır.

Türkiye’nin 1999 yılında Avrupa Birliği’ne aday olmasıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaptığı reformlar hız kazanmış, bu bağlamda ders içerikleri özellikle AB uyum sürecinde güncellenmeye başlanmıştır. Bu nedenle aktif vatandaşlığı AB bağlamında detaylı olarak incelemek ve vatandaşlık eğitimi çalışmalarına göz atmak faydalı olacaktır.

2.2.2. Avrupa Birliği ve Aktif Vatandaşlık

Birçok Avrupa ülkesinde yıllardır bir vatandaşlık bilgisi ya da vatandaşlık eğitimi verile gelmiştir. Bu eğitim özünde öğrencileri ülkelerinin siyasi sistemleri ve anayasaları hakkında örgün eğitim yöntemlerini kullanarak bilgilendirmekten oluşmaktaydı. Bu uygulamalarla altı çizilen vatandaşlık modeli vatandaşlık hak ve statüleri bağlamında edilgen ve asgari bir yurttaşlık oluyordu. Bireylerin büyük bir kısmı için vatandaşlık, yasalara uymak ve seçimlerde oy kullanmak beklentisinden fazla ileri gitmiyordu. Buna

karşın, yakın geçmişte yaşanan olaylar ve kıta genelinde meydana gelen değişimler bu vatandaşlık modelini değiştirmeye zorlamıştır. Bu nedenlerden başlıcaları şu şekildedir (Gollob, Huddleston, Krapf, Salema ve Spajic-Vrkaš, 2005);

- Etnik çatışmalar ve ulusçuluk,
- Küresel tehditler ve güvensizlik,
- Yeni bilişim ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi,
- Çevresel sorunlar,
- Bireylerin kitlesel olarak yer değiştirmeleri,
- Daha önce kaldırılmış olan sosyal kimliklerin yeni biçimleriyle ortaya çıkması,
- Birey özerkliğinin ve yeni eşitlik biçimlerinin artırılması isteği,
- İnsanlar arasında toplumsal uyum ve dayanışmanın zayıflaması,
- Geleneksel siyasi kurumlara, yönetim biçimlerine ve siyasi liderlere güvensizlik,
- Yöresel ve uluslararası düzeyde, siyasi, ekonomik ve kültürel alanlarda artan birbiriyle ilintililik ve karşılıklı bağımlılık

Ortaya çıkan bu yeni vatandaşlık modeli ihtiyacı vatandaşın sadece bilgilendirilmekle kalmamasını, aynı zamanda etkin olacak topluluklarının, ülkelerinin ve daha geniş anlamda küresel yaşama katkıda bulunabilmesini ve bu yönde daha çok sorumluluk yüklenebilmesini kapsamaktadır.

1992 yılında, Maastricht Antlaşması'nın yürürlüğe girmesi sonucu, var olan Avrupa Ekonomik Topluluğu'na yeni görev ve sorumluluk alanları yüklenmesiyle kurulan Avrupa Birliği (AB) vatandaşlık anlayışı yeniden yapılandırılmıştır(Central Intelligence Agency, 2009). Antlaşma'nın 8. maddesi ile mevcut vatandaşlık haklarının güçlendirilmesi ve yenilerinin de eklenmesiyle "*Avrupa Vatandaşlığı*" kavramı ortaya çıkarılmış, üye devletlerin bu vatandaşlığın oluşturulmasındaki sorumlulukları tanımlanmıştır.

Avrupa Birliğinde eğitim ve kültür politikalarını yürüten en önemli oluşum, Avrupa Konseyidir (The Council of Europe). Bunun dışında ayrıca, Avrupa Birliğine bağlı Avrupa Birliği Konseyi (European Council) ve Avrupa Komisyonu (European Commission) bulunmaktadır. Avrupa Birliği politikalarının tasarlayıcısı ve koordinatörü olan Avrupa Komisyonu'nun Eğitim Öğretim Çalışma Grubu 1997'de eğitim ve öğretimle kazandırılacak olan adalet, eşitlik ve birlik temeline dayanan Avrupa vatandaşlığı değerlerini belirtmiştir (Osler ve Starkey, 1999). Avrupa Komisyonu 19 Haziran 1999

tarihli Bologna Deklarasyonu ile vatandaşlığa yönelik eğitim politikalarında iki temel düşünceyi; “*gelişim*” ve “*ortak aidiyet*”, şu şekilde vurgulamıştır (European Commission, 1999);

“Bilgi Avrupa’sı; şimdi yaygın bir şekilde sosyal ve insan gelişimi için yeri doldurulamaz bir faktör olarak, ortak bir sosyal ve kültürel alana dâhil olma ve paylaşılan değerlerin bilinciyle birlikte; vatandaşlarına yeni binyıl mücadelesini karşılayacak gerekli yeterliliği verme kapasitesiyle, Avrupa vatandaşlığını pekiştirme ve zenginleştirmenin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul ediliyor.”

AB’nin geleceğine ilişkin ifade ettiği bu politika ortak bir kozmopolit gelecek önermektedir (Popkewitz, Olsson ve Petersson, 2006). AB politikalarına göre “Avrupa vatandaşlığını” ortaya çıkarmak, vatandaşlık, aidiyet ve kimlik arasındaki ilişkiyi tekrar tanımlamaktır.

AB’nin Avrupa vatandaşlığına yönelik bu politikaları üye ülkeler ve bu ülkelerin eğitim sistemlerini hedeflemektedir. Avrupa Konseyi, Avrupa’nın geleceği için “çok kültürlü, çok dilli” bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu hedefe ulaşma konusunda üye ülkeler yönlendirilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda Avrupa Konseyinin Avrupa’nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en ağırlıklı konu dildir, ardından Tarih Eğitimi, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi ve Bilgi İletişim Teknolojileri eğitimi gelmektedir (Demirel, 2005). Üye olan devletler, şovenizm ve yabancı düşmanlığına karşı fayda sağlayacağı düşünülen Avrupa vatandaşlığını teşvik etmek ve geliştirmek durumundadır (Commission of the European Communities, 1993; Olson, 2012;).

AB bünyesinde vatandaşlık üye devletlerin eğitim sistemleri sadece kendi kültürlerinin geleceğini güvence altına almaktan ibaret değildir. Aynı zamanda demokrasi için, eşitsizlikle mücadele etmek için ve farklılığa hoşgörülü olma ve saygı gösterme davranışlarını geliştirmek için gençleri eğitmelidir. Bu bağlamda “Avrupa” vatandaşlığın diğer unsurlarının yerine geçen değil onları zenginleştiren bir unsurdur (Commission of the European Communities, 1993). Avrupa vatandaşlığının ekonomik boyutu da dikkate alındığında eğitim, bilgi birikimi ve istihdamın birleşmesi AB’nin küresel rekabet gücünü arttıran önemli bir unsur olacaktır. Bu bağlamda bireysel tatmin, bireysel mobilite ya da

hareketlilik ve bireysel özerklik eğitimin önemini daha da ön plana çıkarmaktadır (Olson, 2012).

Özetle, çok kültürlü eğitim AB’de öne çıkan unsurlardan birisidir. AB üye devletlerin birbirleri arasındaki uyumu arttırarak sosyal ve ekonomik kalkınmasını ilerletmek için; farklılığa hoşgörülü ve saygılı olma anlayışını geliştirerek ortak aidiyeti vurgulayan “Avrupa vatandaşlığı” kavramını hayata geçirmeyi hedeflemektedir.

Avrupa Komisyonu’nun üye ülkeler arasındaki sosyal uyumu arttırmak ve demokratik anlayışlarını geliştirmek için üzerinde durduğu en önemli stratejilerden birisi de vatandaşların aktif vatandaşlık düzeylerini geliştirmektir (Manga, Mascherini ve Hoskins, 2009). Aktif vatandaşlık kavramı zaten içerisinde demokratik olarak bir topluluğa ait olma davranışını barındırmaktadır. Bu bağlamda aktif vatandaşlık AB’nin büyük önem verdiği sosyal uyum ve ortak aidiyet arzusunu da gerçekleştirecek bir yapıya sahiptir (European Commission DG Education and Culture, 2007).

AB bağlamında “aktif vatandaşlık” kavramı ilk defa, “*Rekabetçi Bilgi Toplumu ve Daha İyi Sosyal Birlikteliğe Yönelik Avrupa Komisyonu Lizbon 2010 Stratejisi*” önerileri geliştirilirken kullanılmıştır (European Council, 2000; Hoskins ve Mascherini, 2009). Büyüme ve iş olanakları üzerine yoğunlaşan bu buluşmada, yaşlanan toplum, iş alanlarındaki beceri yetersizlikleri ve küresel rekabet üye ülkelerin ortak eğitim sorunu olarak ifade edilmiştir. Bu sorunları aşabilmek için belirlenen 4 temel hedef arasında eşitliği, sosyal birlikteliği ve aktif vatandaşlığı geliştirmek te yer almaktadır.

Avrupa Konseyi demokratik vatandaşlık eğitimini hayat boyu öğrenme perspektifinde ele almaktadır. Bu bağlamda demokratik vatandaşlık eğitimi; aileyi de içine alan bireylerin aktif, sorumlu ve diğerlerinin haklarına saygılı şekilde hareket etmesini sağlayan resmi olmayan ve informal bir eğitim aktivitesidir (Cecchini, 2003). Lizbon 2010 Stratejileri’nin yanında yetişkin eğitimi için geliştirilen; “Öğrenmek İçin Asla Geç Değil (It’s Never Too Late to Learn)”, “Öğrenmek İçin Her Zaman İyidir” (It’s Always a Good Time to Learn) gibi başka eylem planları ve projeler de vardır (European Commission, 2006; European Commission, 2007).

Avrupa Konseyi’ne (2004) göre aktif vatandaşların temel özellikleri şu şekildedir;

- Gönüllü olarak aktivitelere katılmak, yerel yönetim temsilcileriyle ilişki içinde olmak vb. şekillerde topluma katılmak

- Özellikle toplumsal politikalar ve hizmetlere ilişkin kendisini ilgilendiren karar süreçlerine katılmak
- Bilinçli kararlar verebilmek için kendi katılımının politik, sosyal, ekonomik anlamının farkında olmak
- Eşitlik, birleştirici olmak, çeşitlilik ve sosyal adalet temelinde politikaları, eylemleri ya da yapılara karşı çıkabilmek

Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Sekreterliği aktif vatandaşlık eğitimine yönelik yaptığı çalışmada aktif vatandaşlığın temel basamaklarını; katılımın altında yatan değerler, bireylerin bilgi, tutum, beceri olarak sağladıkları faydalar ve katılımın sağlandığı durum olarak ifade etmektedir (European Commission DG Education and Culture, 2007) (bakınız Şekil 6).

Şekil 6 Aktif Vatandaşlığı Belirleyen Faktörler

| | |
|------------------|---|
| Değerler | •Kültürel çeşitlilik/ çok kültürlülük; demokrasi; İnsan Hakları; Cinsiyetler arası eşitlik; Azınlık hakları; hayatın kalitesi ve çehresi |
| Bilgi | •Vatandaşlık hak ve sorumluluklarının farkındalık, cinsiyetler arası eşitlik kavramının farkındalık, çeşitliği/çok kültürlülüğü anlamak v.b. konular ile ilgili terminolojiyi ve değerleri anlamak |
| Tutumlar | •Tolerans; sorumluluk ve özerklik; kişilerarası ilişkilere yönelik kültür; merak; motivasyon; çeşitliliğe değer verme; özgüven, yetkili hissetmek |
| Beceriler | •Sorunlar nasıl birleştirilir?; eylem/etkinlik nasıl tasarlanır?; problemi tanımlama; stratejik düşünme; proje ve tasarım yönetimi; örgütsel beceriler; liderlik; yardımcı olmak; diyalog; değişiklik yapamk; takım çalışması; isteğe bağlı eylem |
| Bağlam | •Yerel topluluklar,;okul |

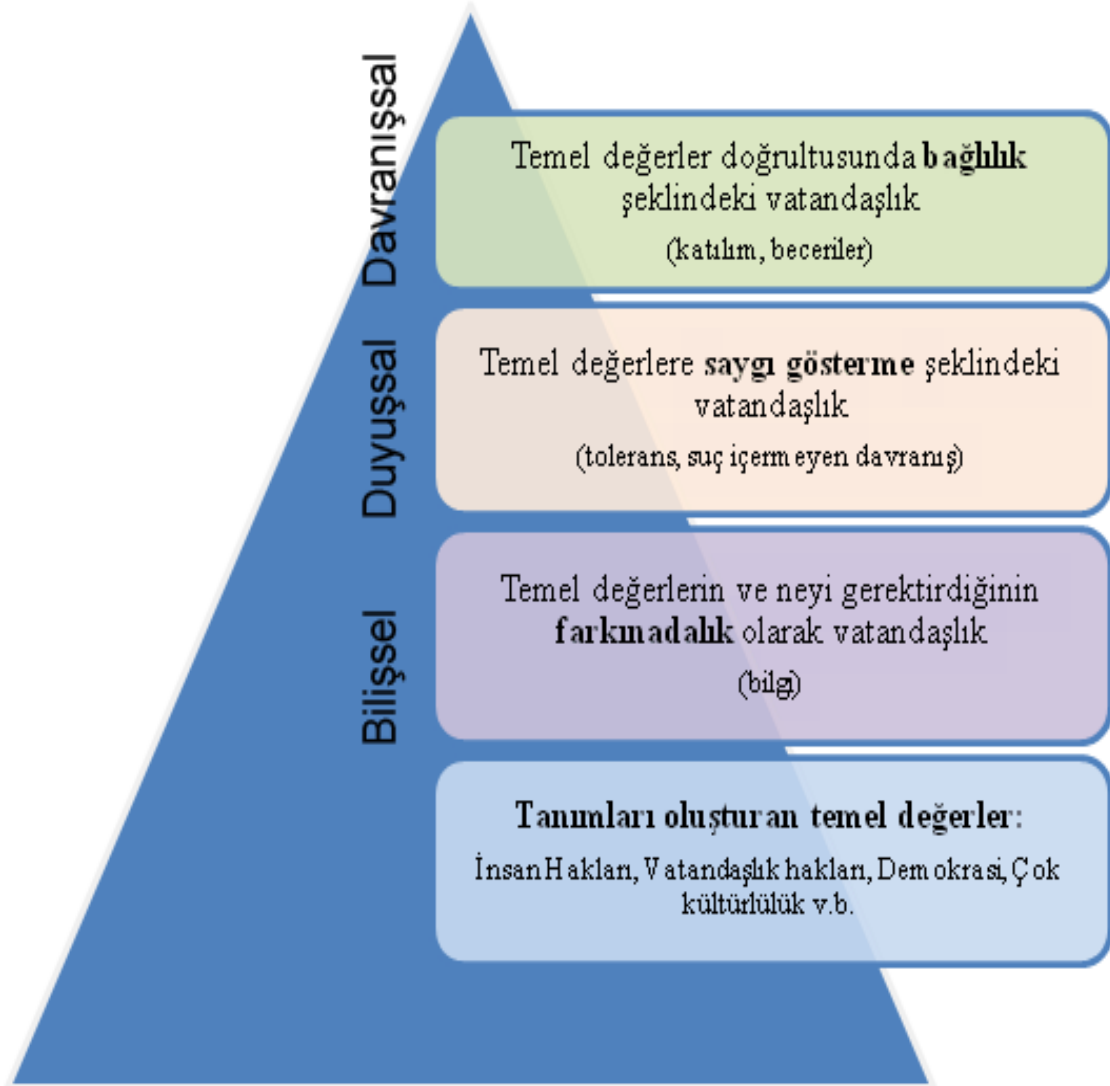
Kaynak: European Commission DG Education and Culture, 2007.

Demokrasi, çok kültürlülük, cinsiyet eşitliği vb. yönelik sahip olunan değerler aktif vatandaşlığı etkilemektedir. Bununla birlikte; belirli problemlerin farkında olmak, problemleri anlamak ya da aşına olmak gibi (bilgi), belirli problemlere ilişkin bakış açıları, duygular, kendini ikna etme gibi (tutum), bildiklerini uygulayabilme gibi (beceri) boyutları

da aktif vatandaşlık becerilerini etkilemektedir. Uygulamanın ya da aktifliğin gösterildiği ya da geliştirildiği bağlam da; içinde bulunulan topluluk, okul vb. aktif vatandaşlığı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (European Commission DG Education and Culture, 2007).

Aktif vatandaşlık eğitimi üç temel öğrenme süreci; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler ve bireylerin aktif vatandaş olmayı öğrenirken aştıkları 4 temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; ‘tanımları oluşturan temel değerler’, ‘temel değerlerin ve neyi gerektirdiğinin farkındalık olarak vatandaşlık’, ‘temel değerlere saygı gösterme şeklindeki vatandaşlık’ ve ‘temel değerler doğrultusunda bağlılık şeklindeki vatandaşlık’, olarak ifade edilmektedir (European Commission DG Education and Culture, 2007) (bakınız Şekil 7).

Şekil 7 Aktif Vatandaşlığın Kazanılma Süreci



Kaynak: European Commission DG Education and Culture, 2007.

Bilişsel bileşen toplumda temel olarak kabul edilen değerler ve kuralları, bu değerler arasındaki ilişkileri ve bunlara bağlı uygulamalar hakkındaki bilgi ve farkındalığı içermekte, 1.ve 2. aşamayı kapsamaktadır. Duyuşsal bileşen bireylerin toplumda barışçıl bir şekilde ter almasını sağlayan tutum, yargı ve duygularını içermektedir. Bu bileşen ayrıca empati ve diğerleriyle ilişkileri de kapsamaktadır. Davranışsal bileşen ise içerisinde topluma bağlılık ve katılımı barındırmaktadır. Bu aşamada bireyler kendilerini topluma duyurma hususunda aktif, toplumda farkındalık yaratmaya ve içinde buldukları toplumu desteklemeye adanmıştır.

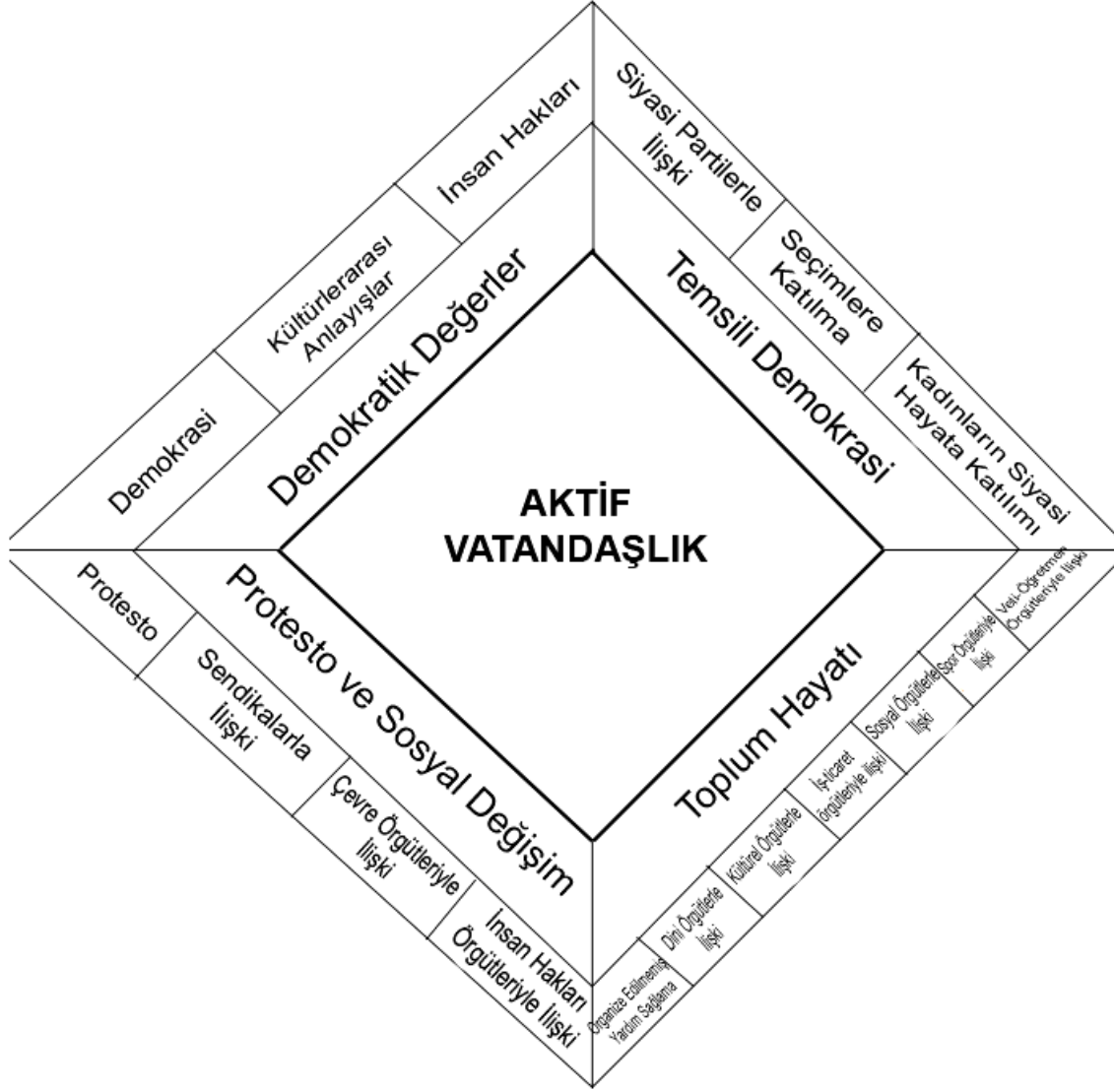
Aktif vatandaşlık sosyal uyumu arttırmak ve üye ülkelerin demokratik anlayışlarını geliştirebilmek için AB'nin üzerinde durduğu en önemli stratejilerden birisidir. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu Hayat boyu Öğrenme Araştırmaları Merkezi (CRELL) Avrupa Konseyi ile işbirliği içinde 2005 yılında aktif vatandaşlığın göstergelerini belirlemeye yönelik bir proje başlatmıştır. 2008 yılında tamamlanan projede aktif vatandaşlık *“insan hakları ve demokrasi ile uyumlu bir şekilde karşılıklı saygı içeren ve barışçıl bir şekilde; sivil topluma ve siyasal hayata katılım”* (Hoskins, 2006, s. 462) olarak tanımlanmıştır. Aynı projede, aktif vatandaşlığın bu çalışmada da temel alınan göstergelerini; ‘demokratik değerler’, ‘temsili demokrasiye katılım’, ‘protesto ve sosyal değişim’ ve ‘toplumsal yaşama katılım’ olarak belirlenmiştir (Hoskins ve Mascherini, 2009) (bakınız Şekil 8).

Projede “Aktif Vatandaşlık Bileşik Göstergesi (Active Citizenship Composite Indicator- ACCI)” geliştirilmiş ve aktif vatandaşlığın 4 boyut altında toplam 17 alt boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir. Bu boyutlar, aktif bir vatandaşın yapabileceği etkinlikleri ve sahip olması gereken özellikleri ifade etmektedir.

Modele göre “Temsili Demokrasiye Katılım Boyutu”; siyasi partilerle ilişki, seçimlere katılma ve kadınların siyasi hayata katılımı alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyut aynı zamanda geleneksel vatandaşlık adı ile de anılabilir. Zira aktif vatandaşlık geleneksel vatandaşlığın özellik ve unsurlarını da içinde barındırırken onun daha gelişmiş bir şeklinin ifade etmektedir. Siyasi partiler ile ilişki 4 temelde ele alınmıştır; üye olmak, çalışmalarına gönüllü olarak yardım etmek, etkinliklerine katılmak ve para yardımı yapmaktır. Seçimlere katılma sıklığı yerel ve ulusal seçimlerde seçme hakkının ne sıklıkta kullanıldığını ifade etmektedir. Kadınların siyasi hayata katılımı alt boyutu ise kadınların

siyasi hayatta yer alma oranı ve bireylerin bu konudaki düşünce ve tutumlarından oluşmaktadır (Hoskins ve Mascherini, 2009).

Şekil 8 Aktif Vatandaşlık Bileşik Göstergesi- ACCI



Kaynak: Hoskins ve Mascherini, 2009, s. 469.

“Protesto ve Sosyal Değişim” boyutu ise protesto, sendikalarla ilişki, çevre örgütleriyle ilişki ve insan hakları örgütleriyle ilişki alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyut vatandaşların bireysel ya da sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenen ve hükümet ya da yönetimlerin karşıtı olan olumlu sosyal değişmeyi sağlamaya yönelik demokrasi ve insan hakları temelinde ortaya konan davranışları ifade etmektedir. Bu bağlamda aktif vatandaşlıkta sosyal sermayeden farklı olarak bireylerin demokrasi, insan

hakları ve toplum yararını dikkate alarak yaptığı topluma zararı olmayan davranışlar ön plana çıkmaktadır. Bu davranışlara örnek olarak; barışçı gösteri ya da eylemlere katılmak, bazı ürünleri protesto etmek ya da özellikle tüketmek, imza kampanyalarına katılmak vb. gösterilebilir. Bu boyut içerisinde yer alan sendika, çevre örgütleri ve insan hakları örgütleri ile ilişki alt boyutları 4 temelde ele alınmaktadır; üye olmak, çalışmalarına gönüllü olarak yardım etmek, etkinliklerine katılmak ve para yardımı yapmaktır (Hoskins ve Mascherini, 2009).

“Toplum Hayatı ”boyutu bireylerin bir topluluğu ya da toplumsal oluşumu destekleyen aktivitelere katılmasını ifade etmektedir. Bu boyutta da bireylerin demokrasi, insan hakları ve toplum yararını dikkate alarak yaptığı topluma zararı olmayan katılım ve etkileşimler ifade edilmektedir. Bireyler birden faza toplulukla ilişki kurabilirler. Bu ilişkiler geleneksel olarak fiziksel uzaklık; yakınlık ve uzaklık ile belirlenirken internet ve iletişim teknolojilerini gelişmesi ile birlikte sınırlarını genişletmiştir. Toplum hayatı boyutu 4 temelde; üye olmak, çalışmalarına gönüllü olarak yardım etmek, etkinliklerine katılmak ve para yardımı yapmak, ele alınan toplam 6 alt boyutta ifade edilmektedir. Bu alt boyutlar; dini derneklerle ilişki, kültürel örgütlerle ilişki, iş-ticaret örgütleriyle ilişki, sosyal örgütlerle ilişki, spor örgütleriyle ilişki ve veli-öğretmen örgütleriyle ilişkidir. “Organize edilmemiş yardım sağlama” alt boyutu ise diğer alt boyutlarda farklı olarak tek başına ele alınmaktadır, zira bu alt boyut organize edilmemiş yardım aktivitelerini ele aldığından diğer 6 boyutta olduğu gibi ele alınamamaktadır (Hoskins ve Mascherini, 2009).

Aktif vatandaşlık kavramı sadece katılımı ve etkin olmayı değil aynı zamanda demokratik değerleri de içermektedir. Zira “protesto ve sosyal değişim” ve “toplum hayatı” boyutlarında da vurgulandığı üzere katılım ve etkin olmak her zaman toplum ve evrensel olarak insanlık yararına olmayabilir. Aktif vatandaşlıkta vurgulanan bireylerin katılım ve etkinliklerinin demokrasi, insan hakları, çeşitlilik ve toplum yararını dikkate alınarak topluma zararı vermeyen katılım ve etkinliklerde bulunmasıdır. Bu bağlamda “Demokratik Değerler” boyutu demokrasi, kültürlerarası anlayışlar ve insan haklarına yönelik değerler alt boyutlarından oluşmaktadır.

2.3. Medya Okuryazarlığı ve Aktif Vatandaşlık İlişkisi

Medya okuryazarlığı öncesinde okuma-yazma becerilerinin olduğu gibi vatandaşların topluma katılabileceği ve devletin vatandaşların davranışlarını ve amaçlarını

düzenleyebileceği bir temel yöntem, haktır (Livingstone, 2004). Hobbs'a (2010) göre modern kültüre tam katılım sağlayabilmek sadece medya mesajlarını tüketmek değil aynı zamanda onları oluşturmak ve paylaşmayı da gerektirmektedir.

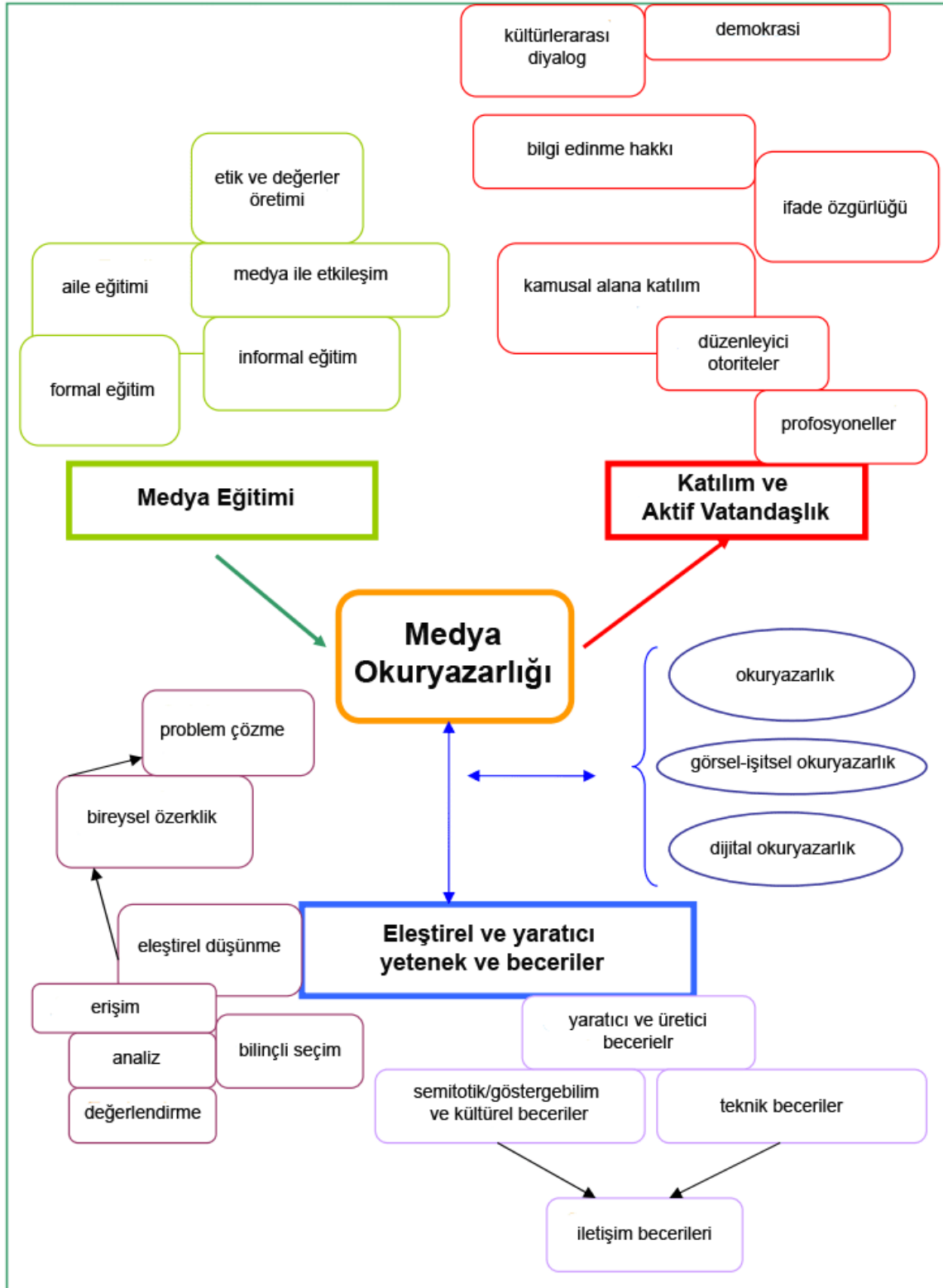
Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı (CONFINTEA) sonuç raporunda “demokrasi ve aktif vatandaşlık” yanında “medya ve ICT (bilgi ve iletişim teknolojileri)” da yetişkin eğitimin beş önceliğinden biri olarak belirtilmiştir. Medya okuryazarlığı sadece gençler için değil aynı zamanda yaşlılar, ebeveynler, öğretmenler ve medya çalışanları için de temel beceridir. Bu bağlamda vatandaşlık sorumluluklarını geliştirmek için en önemli araçlardan birisidir. Medya okuryazarlığı bireylerin daha bilinçli karar verebilmesi için oldukça önemlidir. Vatandaşlar görmek istediklerini seçmek için ellerinde araçlar oldukça ve yapmış oldukları seçimlerin sonuçlarını daha iyi değerlendirebilme şansına sahip olacak böylelikle de daha özgür olacaklardır (UNESCO, 2009).

Medya okuryazarlığı bağımsız ve izole edilmiş bir beceri olarak değil aksine diğer beceri ve okuryazarlıkları içeren ve çevreleyen bir beceri olarak ele alınmamalıdır. Medya okuryazarlığı aktif vatandaşlık için önemli ve ifade özgürlüğünün ve bilgi edinme hakkının geliştirilmesinde anahtar bir parçadır. Bu sebeple medya okuryazarlığı katılımcı demokrasi ve kültürlerarası diyalog için de önemli bir unsurdur (European Commission, 2007a). Avrupa Komisyonu'nun medya okuryazarlığının farklı alanlar ve özellikle de aktif vatandaşlıkla ilişkisini ortaya koyan bu ifadeleri komisyon tarafından bir kavram haritasıyla şu ifade edilmiştir. (bakınız Şekil 9).

Avrupa Komisyonu'na göre medya okuryazarlığı aktif vatandaşlık, medya eğitimi ve eleştirel ve yaratıcı yetenek ve beceriler ile doğrudan ilişkilidir. Medya okuryazarlığının aktif vatandaşlık bağlamında; kültürlerarası diyalog, demokrasi, bilgi edinme hakkı, ifade özgürlüğü, kamusal alana katılım, düzenleyici otoriteler ve medya profesyonelleri ile ilişkilendirilmiş olması medya okuryazarlığının hangi vatandaşlık becerileriyle ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Bunun yanı sıra medya okuryazarlığının geleneksel okuryazarlık, görsel işitsel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık ile de doğrudan ilişkilendirilmiş olması ve medya eğitimi bağlamında formal eğitim, informal eğitim, aile eğitimi, etik ve değerler eğitimi ve medya ile etkileşim kavramları ile ilişkilendirilmesi oldukça önemlidir.

Şekil 9 Medya Okuryazarlığı ve İlgili Kavramlar



Kaynak: European Commission, 2007a, s. 16.

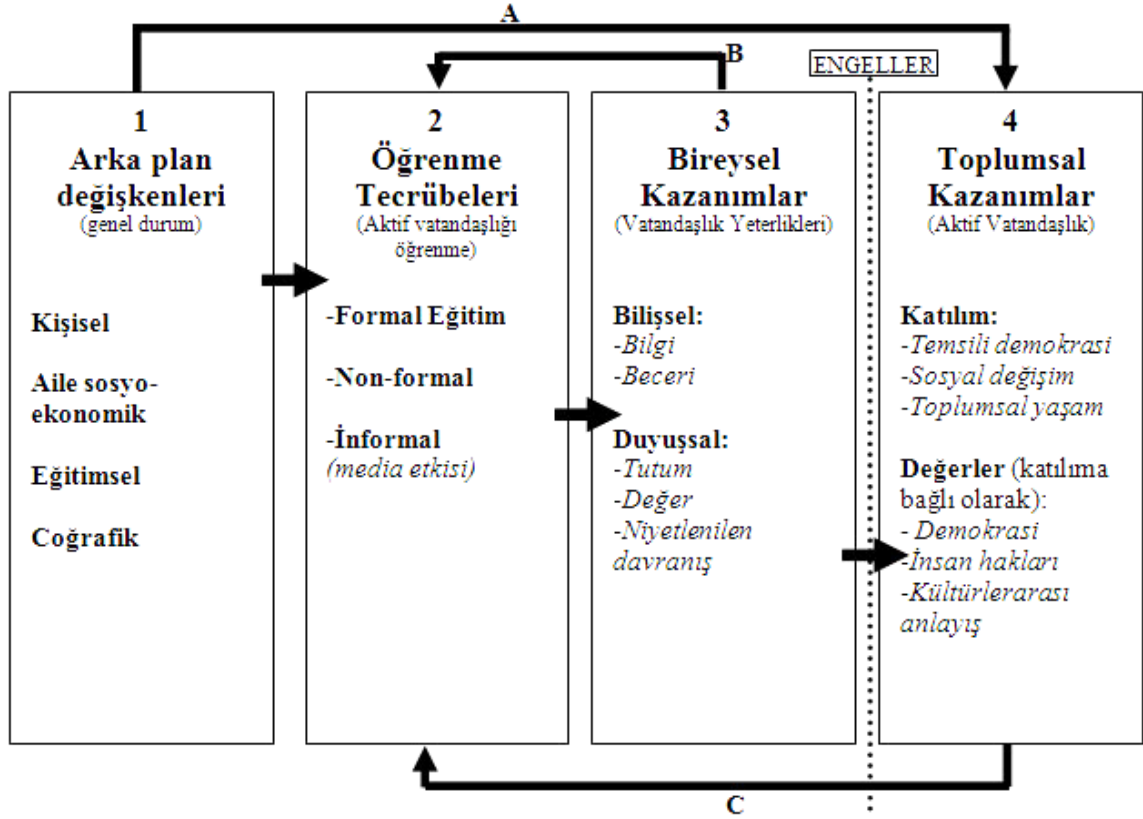
Avrupa Birliği medya okuryazarlığını günümüz bilgi toplumunda aktif vatandaşlık için oldukça önemli bir beceri olarak görmektedir (European Commission, 2012). Avrupa Komisyonu 2009’da yayınladığı tavsiye kararıyla ye ülkeleri bütün vatandaşlara medya okuryazarlığı eğitimi sağlama ve eğitim programlarında zorunlu olarak bulundurma ve medya okuryazarlığını aktif vatandaşlık için bir n Şart olarak benimsemelerini tavsiye etmektedir (Commissison of the European Communities, 2009).

Avrupa Komisyonu’na göre; internet ve bilgi teknolojileri kullanımı Avrupa’da oldukça yaygındır ancak farklı yaş grupları ve sosyo-ekonomik durumdaki insanlar arasında bu teknolojilere ulaşma hususunda farklılıklar vardır. Bu farklılıklar ve sosyal dışlamayı arttırmaktadır, bu sebeple toplumun bütün tabakaları medya okuryazarlığı becerilerine kavuşturulmalıdır. Bu farklılıkların bireyleri siyasi haklarını kullanmaktan uzaklaştırdığı da öne sürülebilir. Bu bağlamda, medya okuryazarlığı çoğulculuk ve bireylerin medyadaki bağımsızlığı hususunda bir önşart olarak ele alınmalıdır. Böylelikle farklı bakış açıları ve değişik düşünceler, çeşitlilik, tolerans, Şeffaflık, eşitlik ve diyalog ile ilgili değerler geliştirilmiş olacaktır (Commissison of the European Communities, 2009).

Aktif vatandaşlığın öğrenilmesinde hayat boyu öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Gerek beŐikten mezara gerekse hayat içinde sadece okulla sınırlı kalmayan farklı öğrenme ortamlarında öğrenilmesi aktif vatandaşlığın önemli özelliklerinden birsidir (Hoskins, Villalba ve Saisana, 2012). Bu bağlamda formal, informal, örgün ve aygın eğitim türlerinin aktif vatandaşlığa katkı sağladığı açıktır.

Medya okuryazarlığının farklı eğitim türleri ile ve aktif vatandaşlık ile olan ilişkisi Avrupa Komisyonu’nun “Vatandaşlık Yeterlikleri Bileşik Göstergesi CCCI-2” çalışmasında da vurgulanmaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen Aktif Vatandaşlığın öğrenilme sürecini anlatan teorik modelde medya okuryazarlığının, gerek informal eğitim sürecindeki etkisi (2. aşama), gerekse vatandaşlık yeterliklerinin içerisinde ele alınması (3. AŞama) Avrupa Birliği bağlamında medya okuryazarlığının aktif vatandaşlığın öğrenilmesi bağlamında ne kadar önemli görüldüğünü ifade etmektedir (European Commission, 2012) (bakınız Şekil 10).

Şekil 10 Aktif Vatandaşlığın Kazanılma Süreci



Kaynak: Hoskins, Villalba, ve Saisana, 2012, s. 13.

Modele göre formal, formal olmayan ya da örtük ve informal eğitim türleri hayat boyu öğrenme bağlamında aktif vatandaşlığın öğrenilmesi hususunda önem arz etmektedir. Modelin ortaya koyduğu kurama göre; farklı öğrenme yaşantıları; formal, informal vb. neticesinde vatandaşlık yeterlikleri geliştirilmekte ve bu yeterlikler de bireylerin aktif vatandaş olabilmelerine olanak sağlamaktadır. Ancak yeterliklerin doğrudan aktif vatandaşlık şeklinde gözlenmediği bazı engellerin aşılması gerektiği de vurgulanmaktadır.

Vatandaşların medya okuryazarlığı eğitimi alması hususunda birçok organizasyon, medya okuryazarlığının amacını vatandaşlık becerileri bağlamında açıklayan vurgulu ifadeler kullanmaktadır. Oxstrand (2009) bu ifadeleri şu şekilde tabloştürmüştür (bakınız Şekil 11).

Şekil 11 Aktif Vatandaşlık Bağlamında Medya Okuryazarlığının Amaçları

| | |
|------------------------------------|--|
| UNESCO | <ul style="list-style-type: none"> • Medya okuryazarlığının amacı toplumu anlamak ve demokratik hayata katılmak için potansiyel araç olan bütün medya türlerine erişim sağlamaktır • Uluslararası değişimler ve küreselleşme fenomeni gündemdeyken medya okuryazarlığı kültürlerarası anlayışı geliştirmeli ve yerel kültürleri her yerde teşvik etmelidir • Medya okuryazarlığı vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin bir parçası olan insanların yetkilendirilmesine ve toplumdaki paylaşılan sorumluluk hissini geliştirilmesine katkıda bulunur • Medya okuryazarlığı çocuklara demokratik haklar ve vatandaşlık sorumlulukları bağlamında medyanın etkili kullanılması becerisini kazandırmalıdır |
| Avrupa Komisyonu | <ul style="list-style-type: none"> • Avrupa komisyonu günümüz bilgi toplumunda medya okuryazarlığını aktif vatandaşlık için önemli bir faktör olarak görmektedir • Medya okuryazarlığı aktif ve tam vatandaşlık için en önemli şartlardan ve içerisinde kültürlerarası diyalogun geliştirilmesi gereken bağamlardan birisidir. • Günümüz bilgi toplumunda medya okuryazarlığı aktif vatandaş olabilmek gerekli şartlardan birisidir |
| European Charter of Media Literacy | <ul style="list-style-type: none"> • Demokratik haklar ve vatandaşlık sorumlulukları uygulamaları bağlamında medyanın etkili kullanımını sağlamak |
| AML | <ul style="list-style-type: none"> • Medyanın vatandaşlık haklarından terörizme kadar küresel olayları yönlendirmede büyük rolü vardır |
| AMLE | <ul style="list-style-type: none"> • Medya ve medya mesajları inaçları, tutumları, değerleri, davranışları ve demokratik süreci etkileyen araçlardır • Medya okuryazarlığı demokratik toplum için önemli olan biliçli, düşünceli ve katılımcı bireyler yetiştirir |
| CML | <ul style="list-style-type: none"> • Medya okuryazarlığı toplumda medyanın rolünü anlamamıza olanak sağlamanın yanında demokratik vatandaşlık için önemli olan sorgulama ve kendini ifade etme becerilerini geliştirir |

Kaynak: Oxstrand, 2009, s. 21.

Hobbs (2010) medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlığı yeterliklerini açıkladığı çalışmasında günümüz toplumlarında sosyal medyanın, dolayısı ile medya okuryazarlığının bireyin ve toplumun ilişkisini belirlemekte önemli rol oynadığını belirtmektedir. Hobbs, ayrıca medya okuryazarlığı hususunda bazı grupların; azınlıkların

ve çocuklarının, gençlerin ve ailelerinin, özel eğitime muhtaç öğrencilerin, ergenlik çağındaki bireylerin, göçmenlerin ve yaşlıların vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla medya okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinin önem arz ettiği vurgulamaktadır (Hobbs, 2010).

Özellikle son on yılda gerçek bir sosyal medya devrimi yaşanmakta ve insanlar için sosyalliği, hareketliliği ve eğlenceyi ifade ettiğinden sosyal medyaya olan ilgi günden güne artmaktadır. Aktif vatandaşlık ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımı alanında genç nesil ebeveynlerine göre daha etkilidir. Gençler aktif vatandaşlığa istekli olduklarında sahip oldukları sosyal medyayı kullanma becerileri kitleleri sokağa taşımakta da etkili olabilmektedir. Sosyal medyanın vatandaşların aktiflik düzeyine olan katkısı Ortadoğu’da meydana gelen, “Arap Baharı” olarak adlandırılan “demokratik” isyan hareketlerinde ya da İngiltere’de öğrencilerin üniversite harçlarını protesto etmek için yaptığı gösterilerde açıkça gözlemlenmiştir. Benzer bir şekilde Yunanistan’da üniversite öğrencilerin geleceğe yönelik kaygılarını ifade ediş hareketinde de sosyal medyanın kitleleri bir araya getirme ve aktif vatandaşlık bağlamında ne kadar etkili olduğunu gözlemlenmiştir.

Bu bağlamda medya okuryazarlığının bireylerin aktif vatandaşlığını ve topluma katılımını etkilediği oldukça açıktır. Ancak orta yaş ve üzerindeki vatandaşların özellikle son yıllarda gelişen sosyal medya konusunda geçler kadar bilgi ve beceriye sahip olmaması, eşitlik ve sosyal birleşme anlamında aktif vatandaşlığın önünde bir engeldir. Toplumu oluşturan vatandaşların gerek formal, gerekse informal eğitim vasıtasıyla medya okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi, dolayısı ile aktif vatandaşlık için bir gereklilik olan medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları günümüz demokratik toplumlarında büyük önem taşımaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile verilerin analiz edilmesinde kullanılacak süreç ve yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama ile yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modellerde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi betimlemektir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken bulunup bunlardan birine göre gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2005). Karşılaştırma türü ilişkisel tarama niteliğinde olan bu çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” alt boyutlarındaki düzeyleri arasındaki ilişki açısından irdelenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” alt boyutlarındaki düzeyleri araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Medya okuryazarlık düzeyi ise çalışmada bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” alt boyutlarındaki düzeyleri arasındaki ilişki incelenecektir.

Bunun yanında öğretmen adaylarının demografik bilgileri; cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf ve anabilim dalı, öğretim türü yanında ailelerinin sosyo- ekonomik düzeylerini gösteren; anne ve babalarının eğitim durumları, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, mezun olunan lise türü, bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumu da, bazı analizler için bağımsız değişken olarak ele alınacaktır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Tabakalı örneklem alma yöntemi, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ve özellikle homojen olmayan evrenlerde uygundur (Baykul, 1999). Tabakalı örnekleme tekniği, örneklemin standart hatasını azaltmasının yanında, araştırmanın daha ekonomik koşullarda ve kısa zamanda yapılmasını sağlar (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın amacı bakımından evrendeki her bir tabakanın yüzdeliğine göre örnekleme yansımalarının önemli olup olmayışına göre tabakalardan örnek seçme işlemi oranlı ya da oransız olmak üzere iki şekilde yapılabilir (Baykul, 1999; Balcı, 2004). Tabaka örnekleminin temsili bir örneklem oluşturabilmesi için çok sayıda kümenin seçilmesi gerekir (Karasar, 2005). Bu bağlamda, araştırmanın örnekleme oransız tabakalı örnekleme yoluyla tespit edilmiştir.

Araştırmada ÇOMÜ, Eğitim Fakültesi'ne bağlı ve öğrencisi bulunan 12 anabilim dalı; Alman Dili Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Coğrafya Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Japon Dili Eğitimi, Müzik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Tarih Eğitimi ve Türkçe Eğitimi tabaka olarak düşünülmüştür.

Araştırmanın örneklemini, evreni temsil edebileceği düşünülen 12 anabilim dalında öğrenim gören 751'si kız (%68), 350'si erkek (%32) olmak üzere toplam 1101 öğrenci oluşturmaktadır (bakınız Tablo 1).

Tablo 1 Öğretmen Adaylarının Sınıf, Cinsiyet, Öğretim Türü ve ABD'ye Göre Dağılımı

| Bölüm/ABD | Öğr. Türü | Cinsiyet | Sınıf | | Cinsiyet Toplam | Öğr. Tür. Toplam | Bölüm Toplam |
|----------------------|-----------|----------|---------|---------|-----------------|------------------|--------------|
| | | | 1.Sınıf | 4.Sınıf | | | |
| Alman Dili Eğitimi | N.Ö. | K | 35 | 22 | 57 | 62 | 62 |
| | | E | 2 | 3 | 5 | | |
| BÖTE | N.Ö. | K | 16 | 9 | 25 | 56 | 116 |
| | | E | 13 | 18 | 31 | | |
| | İ.Ö. | K | 17 | 10 | 27 | 60 | |
| | | E | 14 | 19 | 33 | | |
| Coğrafya Eğitimi | N.Ö. | K | 4 | 10 | 14 | 53 | 53 |
| | | E | 23 | 16 | 39 | | |
| Fen Bilgisi Eğitimi | N.Ö. | K | 28 | 24 | 52 | 65 | 135 |
| | | E | 5 | 8 | 13 | | |
| | İ.Ö. | K | 29 | 21 | 50 | 70 | |
| | | E | 5 | 15 | 20 | | |
| İngiliz Dili Eğitimi | N.Ö. | K | 16 | 25 | 41 | 57 | 109 |
| | | E | 12 | 4 | 16 | | |
| | İ.Ö. | K | 16 | 25 | 41 | 52 | |
| | | E | 8 | 3 | 11 | | |
| Japon Dili Eğitimi | N.Ö. | K | 14 | 15 | 29 | 43 | 94 |
| | | E | 8 | 6 | 14 | | |
| Müzik Eğitimi | N.Ö. | K | 17 | 17 | 34 | 51 | |
| | | E | 9 | 8 | 17 | | |
| Okul Öncesi Eğitimi | N.Ö. | K | 30 | 40 | 70 | 80 | 152 |
| | | E | 10 | 0 | 10 | | |
| | İ.Ö. | K | 39 | 28 | 67 | 72 | |
| | | E | 3 | 2 | 5 | | |
| Resim-İş Eğitimi | N.Ö. | K | 24 | 19 | 43 | 50 | 50 |
| | | E | 3 | 4 | 7 | | |
| Sınıf Öğretmenliği | N.Ö. | K | 28 | 26 | 54 | 79 | 163 |
| | | E | 9 | 16 | 25 | | |
| | İ.Ö. | K | 30 | 30 | 60 | 84 | |
| | | E | 7 | 17 | 24 | | |
| Tarih Eğitimi | N.Ö. | K | 5 | 15 | 20 | 49 | 49 |
| | | E | 19 | 10 | 29 | | |
| Türkçe Eğitimi | N.Ö. | K | 19 | 14 | 33 | 63 | 118 |
| | | E | 11 | 19 | 30 | | |
| | İ.Ö. | K | 18 | 16 | 34 | 55 | |
| | | E | 9 | 12 | 21 | | |
| Toplam | | | 555 | 546 | | | 1101 |

Tablo 1, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anabilim dalı, öğretim türü, sınıf ve cinsiyetlerine göre dağılımını göstermektedir. Buna göre adayların % 50,4'ü 1.sınıf, % 49,6'sı ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Normal öğretimde okumakta olan öğretmen adaylarının oranı % 64,3, ikinci öğretimde okumakta olan öğretmen adaylarının oranı ise % 35,7'dir.

Çalışma grubunun % 5,6'sını Alman Dili Eğitimi, % 10,5'ini BÖTE, % 4,8'ini Coğrafya Eğitimi, % 12,3'ünü Fen Bilgisi Eğitimi, % 9,9'unu İngiliz Dili Eğitimi, % 3,9'unu Japon Dili Eğitimi, % 4,6'sını Müzik Eğitimi, % 3,8'ini Okul Öncesi Eğitimi, % 4,5'ini Resim-İş Eğitimi, % 14,8'ini Sınıf Öğretmenliği, % 4,5'ini Tarih Öğretmenliği ve % 10,7'sini ise Türkçe Eğitimi anabilim dalı öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Tarama modeli ile yapılan bu araştırma kapsamında şu üç ölçek kullanılmıştır:

- Öğretmen adaylarının demografik bilgilerini içeren ve amaca uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu
- Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyini ölçmeyi amaçlayan Literat (2011) tarafından geliştirilen medya okuryazarlık ölçeğinin (NML Scale) araştırmacı tarafın Türkçe'ye uyarlanmasıyla oluşturulan 'yeni medya okuryazarlıkları' ölçeği
- Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın "temsili demokrasiye katılım" ve "protesto ve sosyal değişime katılım" alt boyutlarındaki düzeylerini belirlemek için Hoskins ve Mascherini (2009) tarafından geliştirilen ve Doğanay (2009) tarafından Türkçeye çevrilen ölçeğe dayalı olarak araştırmacı tarafından kısmen geliştirilen temsili demokrasi ve sosyal değişime katılım ölçeği

3 farklı ölçekten oluşan veri toplama aracı toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğini güvence altına alabilmek ve ölçme aracının uzunluğundan kaynaklı rastgele verilebilen cevaplardan daha az etkilenmesi için A ve B formları şeklinde, madde sıraları tersine çevrilerek hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Verilerin toplanması 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı, Bahar döneminin son 2 haftasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamı ve önemi öğretmen adaylarına kısaca açıklandıktan sonra anket uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve kapsamaları açıklanmaktadır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adaylarının, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf ve anabilim dalı, öğretim türü ve ailelerinin sosyo- ekonomik düzeylerini gösteren; anne ve babalarının eğitim durumları, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, mezun olunan lise türü, bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumunu belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır (bakınız Ek1).

3.4.2. Medya Okuryazarlığı Ölçeği

Medya okuryazarlığı ölçeği (bakınız Ek2) iki temel kısımdan oluşmaktadır:

1- Öğretmen adaylarının medya kullanım alışkanlık ve sıklığını belirlemeye yönelik maddeler: Bu bölümde öğretmen adaylarının ilgili davranışlar için haftada ne kadar zaman harcadıkları; ‘Hiç’, ‘1-10 saat’, ‘11-20 saat’, ‘21-30 saat’, ‘30 saat ve üzeri’ şeklinde ifade edilerek belirlenmeye çalışılmıştır. Tüm maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmıştır.

Bu bölüm de kendi içerisinde iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda yer alan 5 madde öğretmen adaylarının farklı medyaları ne sıklıkta kullandıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının farklı medyalarda haftalık ortalama ne kadar zaman geçirdiklerini belirlemek amacı taşıyan maddeler şu şekildedir:

- İnternette okul ile ilgili işler için
- İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için
- TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için
- Kitap, dergi ve gazete okumak için
- İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için

İkinci kısımda ise öğretmen adaylarının sosyal ağlarda harcadıkları zamanın tespit edilmesine yönelik 9 madde vardır. Bu maddeler şu şekildedir:

- Facebook
- Twitter
- YouTube vb. video paylaşım siteleri
- MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlar

- Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar vb.)
- Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation vb.)
- Grupla oynanan video oyunları
- Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.)
- Podcasting (akışlar)

2- Medya okuryazarlık düzeyini belirlemeye yönelik maddeler: Ölçeğin asıl gövdesini oluşturan bu bölüm medya okuryazarlık düzeyini 12 alt boyutta her birini 5 madde ile ölçmeyi hedefleyen 60 maddeden oluşmaktadır (bakınız Ek2). Bu maddeler de Likert tipi beşli dereceleme ölçeği ile ‘kesinlikle katılmıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılıyorum’, ‘kesinlikle katılıyorum’ şeklinde ifade edilmiş ve sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmıştır. Ölçek üzerinde 19 madde olumsuz ifadelerden oluştuğundan puanlanırken tersine çevrilmiştir. Bu bölümde ölçülmesi amaçlanan medya okuryazarlığının 12 alt boyutu şunlardır:

- Oynama / Deneme - problem çözmeye yönelik olarak çevresiyle deneysel bir biçimde etkileşebilme kapasitesi
- Yapma / İcra etme - doğaçlama ya da keşfetmek amaçlı çeşitli kimlikleri uyarlayabilme, benimseyebilme becerisi
- Simülasyon / Benzetim - gerçek yaşamda karşılaşılan durumları açıklama, yorumlama ve zihinde dinamik modellerini oluşturma becerisi
- Uyarılma / Kendine Mal Etme - medya içeriğini yeniden ve anlamlı bir biçimde kendince örneklendirme ve sentezleme becerileri
- Çoklu Görev - çevreyi tarama, inceleme ve odak noktasını göze batan dikkat çekici detaylara yönlendirme becerileri
- Yayılmış / Genişletilmiş Biliş - zihinsel kapasitesini genişletmeye yönelik olarak medya araçlarını kullanabilme becerisi
- Ortak Akıl - ortak bir amaç için bilgi toplama ve elde ettiklerini diğerleriyle paylaşma becerisi
- Muhakeme - farklı bilgi kaynaklarının güvenilirliğini ve inanılabilirliğini değerlendirme becerileri
- Ortamlar Arası Konumlandırma - medyada sunulan bilgi ve hikâyeleri farklı medya ortamlarında; televizyon, internet, radyo vb. takip etme becerisi

- Ağ paylaşımı - sentezleme ve yayma amaçlı bilgi araştırma becerisi
- Müzakere - farklı topluluklar arasında yol alma, farklı bakış açılarına saygı duyma ve anlayışlı olma ve alternatif yapıları fark etme ve izleme becerisi
- Görselleştirme - bilginin görsel olarak ortaya çıkartılması ve anlamlandırılması

3.4.3. “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Sosyal Değişime Katılım” Ölçeği

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “sosyal değişime katılım” alt boyutlarındaki düzeylerini belirlemede kullanılan ölçek Hoskins ve Mascherini (2009) tarafından Avrupa Komisyonu Çalışmaları çerçevesinde geliştirilen Aktif vatandaşlık bileşik göstergesi modeline paralel olarak iki boyuttan oluşmaktadır.

Temsili demokrasiye katılım boyutu kendi içinde şu üç alt boyuttan oluşmaktadır:

- Siyasi partilerle ilişki
- Oy verme sıklığı
- Kadınların siyasi hayata katılımı

Protesto ve Sosyal değişime katılım boyutu ise kendi içinde şu dört alt boyuttan oluşmaktadır:

- Protesto
- Sendikal örgütlerle olan ilişki
- Çevre ile ilgili örgütlerle olan ilişki
- İnsan hakları ile ilgili örgütlerle olan ilişki

Siyasal partiler, sendikal örgütler, çevre ile ilgili örgütler ve insan hakları ile ilgili örgütlerle olan ilişki 4 düzeyde; ‘üye olma’, ‘etkinliklere katılma’, ‘gönüllü çalışmalara katılma’, ‘parasal yardım yapma’ ölçülmüştür. Bu alt boyutlarda üye olma dışındaki diğer maddeler Likert tipi beşli dereceleme ölçeği; ‘hiç’, ‘nadiren’, ‘ara sıra’, ‘genellikle’, ‘her zaman’ şeklinde ifade edilmiş, üye olma durumu ise kategorik değişken olarak; ‘evet’, ‘hayır’ olarak ifade edilmiştir. Likert tipinde ifade edilen maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmıştır.

Protesto alt boyutu da 8 madde ile katılma sıklığına göre Likert tipi beşli dereceleme ölçeği ‘hiç’, ‘nadiren’, ‘ara sıra’, ‘genellikle’, ‘her zaman’ şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın evren ve örneklemini oluşturan öğretmen adayları henüz öğrenim gördükleri için sendikal örgütlere üye olma hakları bulunmadığından diğer bütün boyut ve maddeler gösterilen davranışları belirlemeye çalışırken bu alt boyut geleceğe yönelik belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ilgili maddeler şeklinde ifade edilmiştir:

- “Mesleğe başladığınızda herhangi bir sendikal etkinliğine katılma”,
- “Mesleğe başladığınızda herhangi bir sendikaya maddi yardımda bulunma”,
- “Mesleğe başladığınızda herhangi bir sendikada gönüllü çalışmalarda bulunma”
- “Mesleğe başladığınızda bir sendikaya üye olmayı düşünüyor musunuz?”

Oy verme alt boyutu ise seçme hakkı elde edildikten bu yana bu hakkın kullanılma sıklığını belirlemeye yönelik olarak yine Likert tipi beşli dereceleme ölçeği de ‘hiç’, ‘nadiren’, ‘ara sıra’, ‘genellikle’, ‘her zaman’ şeklinde ifade edilmiştir.

3.4.4. Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirliği

Bu başlık altında çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlikleri hakkında yapılan çalışmalar başlıklar halinde açıklanmaktadır.

Çeviri Geçerliği: Orijinal dili İngilizce olan ölçeklerin Türkçeye çevirisi yapıldıktan sonra dil geçerliğini sağlamak amacıyla ÇOMÜ’de görev yapmakta olan 3 akademisyene İngilizce ve Türkçe anket formları incelettirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak Türkçe anket formu Türk Dili uzmanlarına ve deneme uygulaması için seçilen 4. sınıf Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine dili ve anlaşılabilirliği açısından incelettirilerek son şekli verilmiştir. Ortaya çıkan Türkçe anket formu ile İngilizce anket formunun aynı anlamı ifade edip etmediğini uygulamada da görebilmek açısından her iki form 3 hafta ara ile İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 63 4. Sınıf öğrencisine uygulanmış ve iki uygulamanın sonuçları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı 0.968 ($p=0.000$) olarak hesap edilmiştir.

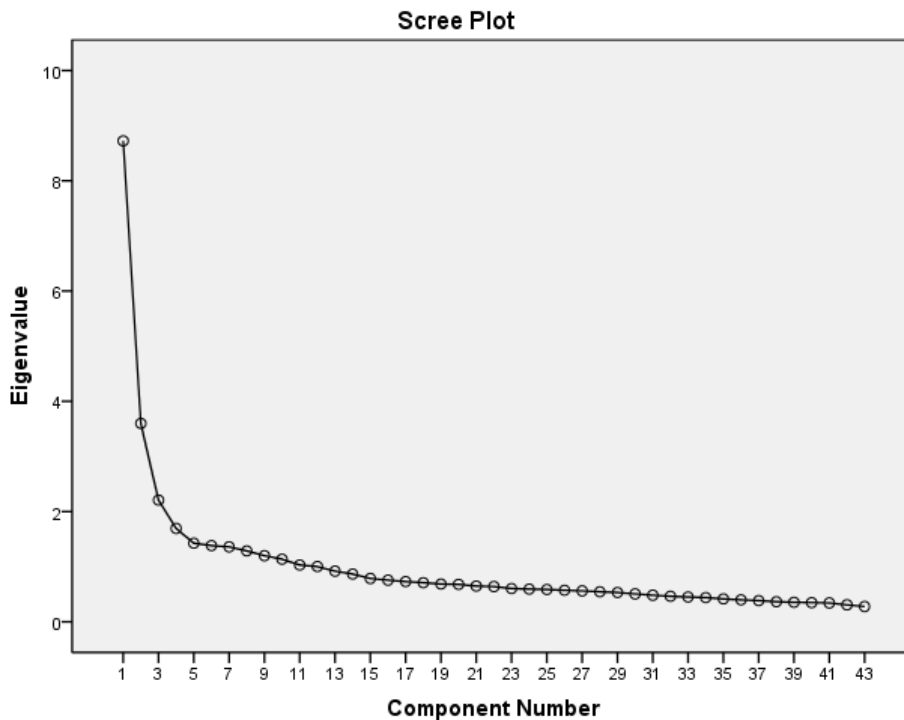
Görünüş Geçerliği: Uygulama öncesi yapılan pilot uygulamanın yanında veri toplama aracının görünüş geçerliğini ve okunurluğunu arttırabilmek için ölçek maddeleri bir koyu bir normal şekilde yazılmış, aynı zamanda koyu yazılan maddeler için farklı zemin rengi kullanılmış, böylelikle daha kolay okunabilir hale gelmesi sağlanmıştır.

Yapı Geçerliği: Ölçeklerin yapı geçerliğine kanıt sağlamak ve faktör yapılarını incelemek için temel bileşenler faktör analizi, Varimax rotasyonu, uygulanmış ve burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan ölçüt faktör yük değeri 0,5 olarak ele alınmıştır. Ayrıca, özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Medya okuryazarlığı ölçeği için yapılan ilk faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 60 maddenin 12'sinin communalities değeri 0,5'in altında çıktığından faktör analizi işleminden çıkartılarak analiz süreci tekrar edilmiştir. 48 madde ile yapılan ikinci analiz sonucunda tüm maddelerin communalities değeri 0,5'in üzerinde olduğu ve maddeler ortalamasının ise 0,601 olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Field, 2005).

Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak uygulanan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda, 48 maddenin 13 faktör altında toplandığı (bakınız Şekil 12) ancak 5 maddenin gerek faktör yüklerinin düşük olması gerekse ölçeğin yapısına uymadığı belirlenmiş ve bu nedenle bu 5 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Şekil 12 Medya Okuryazarlığı Ölçeği Scree Plot Diyagramı



Sonuç olarak medya okuryazarlık düzeyini 12 alt boyutta ölçen toplam 43 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir (bakınız Ek 4). Verilerin, faktör analizi için uygunluğu

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı testi ile incelenmiş ve 0,892 olarak, kabul edilebilir bir düzeyde bulunmuştur (Field, 2005).

Barlett Sphericity testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen ki-kare test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Büyüköztürk, 2009). Araştırmada toplanan veriler Barlett Sphericity (sphericity) testiyle incelenmiş ve anlamlılık düzeyi 0,000 olarak bulunmuştur.

Elde edilen medya okuryazarlığı ölçeğinin toplam varyansı açıklama oranı % 60,58'dir. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesap edilmiştir (bakınız Tablo 2).

Tablo 2 Medya Okuryazarlığı Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları

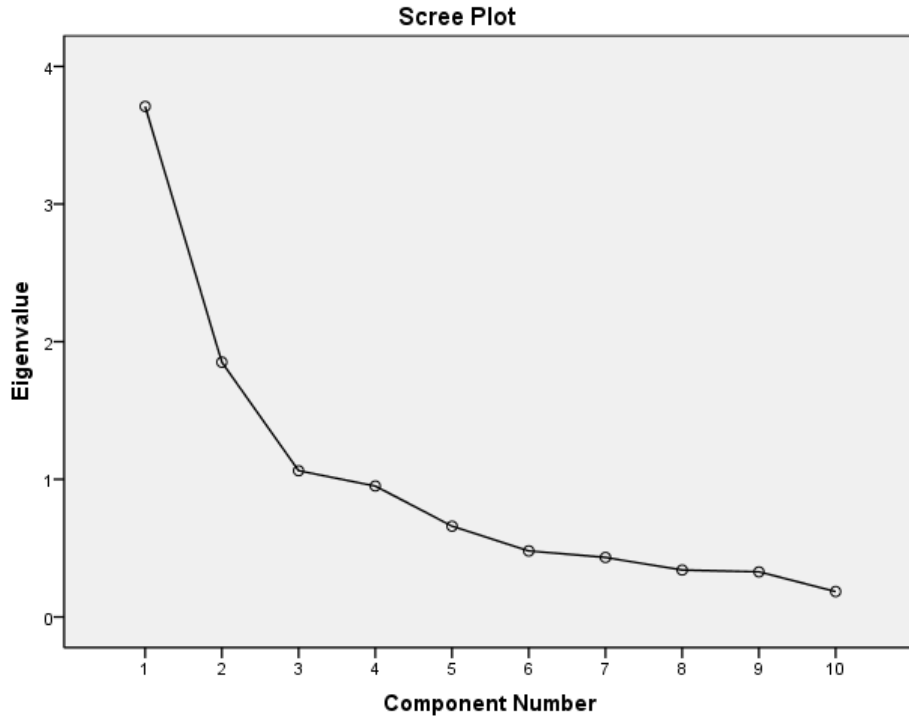
| | Cronbach Alpha |
|--------------------------------|-----------------------|
| Oynama / Deneme | ,716 |
| Yapma / İcra etme | ,649 |
| Simülasyon / Benzetim | ,637 |
| Uyarlama / Kendine mal etme | ,600 |
| Çoklu Görev | ,657 |
| Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | ,665 |
| Ortak Akıl | ,707 |
| Muhakeme | ,757 |
| Ortamlar Arası Konumlandırma | ,760 |
| Ağ Paylaşımı | ,818 |
| Müzakere | ,734 |
| Görselleştirme | ,777 |
| ÖLÇEĞİN TAMAMI | ,901 |

Aktif vatandaşlığın temsili demokrasiye katılım boyutu için yapılan faktör analizi neticesinde bu boyutu ölçmek için hazırlanan 10 maddenin maddelerin communalities değeri 0,5'in üzerinde çıkmış ve maddeler ortalaması da 0,662 olarak hesap edilmiştir.

Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak uygulanan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda 10 maddenin 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,798 olarak hesap edilmiş ve Barlett Sphericity testi sonucu da anlamı olarak belirlenmiştir ($p=0,000$).

Bu aşamada kadınların siyasi hayata katılımı hakkındaki düşüncenin ölçüldüğü madde ile oy verme sıklığının ölçüldüğü madde ile aynı faktör altında toplandığı belirlenmiştir (bakınız EK 6, 1. Analiz Sonuçları) . Faktör analizi ölçeğin yapısına uygun olacak şekilde; 4 faktör çıkartacak şekilde çalıştırıldığında ise faktör yüklerinin beklenen şekilde dağıldığı belirlenmiştir (bakınız EK 6, 2. Analiz Sonuçları). Faktör analizinin 4 faktöre zorlanması neticesinde özdeğer için belirlenen eşik 0,951'e düşmüştür (bakınız Şekil 13). Bu haliyle kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer alan ölçek toplam varyansın %75,74'ünü açıklar niteliktedir.

Şekil 13 Temsili Demokrasiye Katılım Ölçeği Scree Plot Diyagramı



Elde edilen temsili demokrasiye katılım ölçeğinin tamamı ve alt boyutları için iç tutarlığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesap edilmiştir (bakınız Tablo 3). Oy verme sıklığı ve kadınların siyasi hayata katılımı konusundaki düşüncenin ölçülmesi sadece 1'er madde ile yapılabildiğinden iç tutarlık katsayıları hesap edilememiştir.

Tablo 3 *Temsili Demokrasiye Katılım Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları*

| | Cronbach's Alpha |
|-----------------------------|-------------------------|
| Siyasi partilerle ilişki | ,792 |
| Siyasi haberleri takip etme | ,871 |
| ÖLÇEĞİN TAMAMI | ,767 |

Aktif vatandaşlığın protesto ve sosyal değişime katılım boyutu için yapılan faktör analizi neticesinde ise bu boyutu ölçmek için hazırlanan 17 maddenin maddelerin communalities değeri 0,5'in üzerinde çıkmış ve maddeler ortalaması da 0,639 olarak hesap edilmiştir.

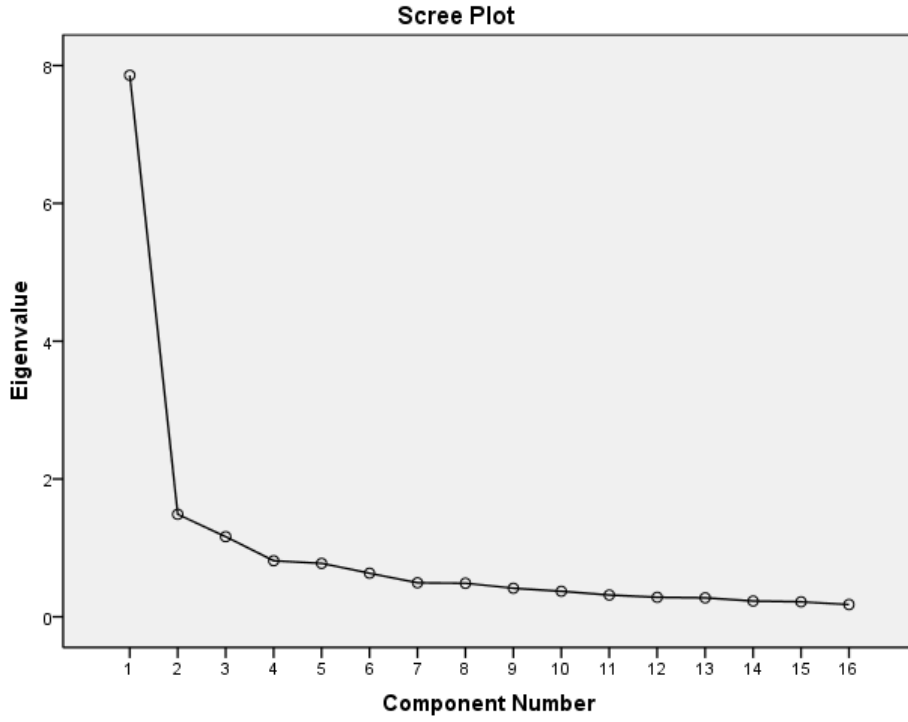
Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak uygulanan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda 17 maddenin 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,919 olarak hesap edilmiş ve Barlett Sphericity testi sonucu da anlamı olarak belirlenmiştir (p=0,000).

Bu aşamada sendika ile olan ilişkileri belirlemek için hazırlanan maddelerin protesto katılımını ölçmek için hazırlanan maddeler ile aynı faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ölçek geliştirilirken kullanılan teorik altyapı zaten sendika ile ilgili faaliyetlerin protestonun daha hafifi bir şekli olduğunu vurguladığından bu durum olağan olarak kabul edilmiştir.

Bunun dışında protesto katılımını ölçmek için hazırlanan maddelerden 1 tanesinin; "*Bir sivil toplum örgütü ya da organizasyonunda çalışma*, insan hakları ile ilgili örgütler ile ilişkiyi ölçmek için hazırlanan maddeler ile aynı faktör altında toplandığı belirlenmiştir (bakınız EK 5, 1. Analiz Sonuçları). Bu madde çıkarılarak analiz tekrar edildiğinde ise kuramsal altyapı ile uyumlu bir sonuç elde edilmiştir (bakınız EK 5, 2. Analiz Sonuçları) Bu durumda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)katsayısı 0,902 olarak hesap edilmiş ve Barlett Sphericity testi sonucu da anlamı olarak belirlenmiştir (p=0,000).

Faktör analizi ölçeğin yapısına uygun olacak şekilde; 4 faktör çıkartacak şekilde çalıştırıldığında ise (bakınız Şekil 14) faktör yüklerinin beklenen şekilde dağıldığı belirlenmiş (bakınız EK 5, 3. Analiz Sonuçları) ve bu sonuç kabul edilmiştir. Bu durumda ölçek toplam varyansın %70,77'sini açıklar niteliktedir.

Şekil 14 Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Ölçeği Scree Plot Diyagramı



Elde edilen protesto ve sosyal değişime katılım ölçeğinin tamamı ve alt boyutları için iç tutarlığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesap edilmiştir (bakınız Tablo 4).

Tablo 4 Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları

| | Cronbach Alpha |
|--|-----------------------|
| Protesto katılımı | ,858 |
| Sendikalar ile ilişki | ,881 |
| Çevre ile ilgili örgütler ile ilişki | ,888 |
| İnsan Hakları ile ilgili örgütler ile ilişki | ,828 |
| ÖLÇEĞİN TAMAMI | ,930 |

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak, kodlama yapılmıştır. Kodlanan veriler SPSS18.0 paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinin başında maddelere ait kayıp değerler % 5'ini geçmemesi kaydıyla (Field, 2005) o maddelere ait serilerin ortalaması ile değiştirilmiştir. Kayıp değerlerin % 5'i geçtiği durumlarda ise o kişilere ait veriler analiz sürecinden çıkarılmıştır.

Ölçeklerdeki maddelere ait Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş tamamının -2 ile +2 değerleri arasında olduğu (Field, 2005) belirlenmiştir. Ayrıca Histogram analizi yöntemi ile maddelerin normal dağılım özelliği gösterdiği tespit edildiği için analiz sürecinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla, toplanan verilerin analizinde temel olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlerin özellikleri dikkate alınmış ve her alt problem için ayrı bir alt başlık oluşturularak, çözümlene ve yorum yapılmıştır.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma istatistiklerinin yanı sıra ortalama karşılaştırmaları için t-testi, varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve kovaryans analizi (MANCOVA) kullanılmıştır. Veriler SPSS 18 paket programı ile analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır.

Varyans analizleri yapılırken ikili karşılaştırmalar için varyansların homojen olması durumunda Tukey HSD, homojen olmaması durumunda ise Dunnet-C testi kullanılmıştır.

Ortalamalar karşılaştırılırken t-test için etki büyüklüğünü hesaplamada;

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}} \text{ formülü kullanılmıştır (Field, 2005, s. 302).}$$

Varyans analizleri için etki büyüklüğünü hesaplamada;

$$\omega^2 = \frac{SS_M - (df_M) \cdot MS_R}{SS_T + MS_R} \text{ formülü kullanılmıştır (Field, 2005, s. 358).}$$

Kovaryans analizi için etki büyüklüğünü hesaplamada;

$$\omega^2 = \frac{SS_M - (df_M - 1) \cdot MS_R}{SS_T + MS_R} \text{ formülü kullanılmıştır (Field, 2005, s. 372).}$$

Kovaryans analizi yapılırken medya okuryazarlık düzeyinin; düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılmasında ise ortalamanın 1 standart sapma altı ve üstü sınır değer olarak alınmıştır. Bu şekilde; medya okuryazarlık düzeyi 2,98163'ten küçük olan adaylar düşük, 2,98164 ile 3,87536 arasında olan adaylar orta ve 3,87537'den büyük olan adaylar yüksek medya okuryazarlık düzeyine sahip olarak gruplandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada kapsamında toplanan verilerden elde edilen bulguların sunulması ve bu bulguların alanyazın bağlamında yorumlanması yer almaktadır. Araştırma çerçevesinde elde edilen bulgular 3 başlık; örneklem grubuna ilişkin betimsel istatistikler, medya okuryazarlığına ilişkin bulgular ve aktif vatandaşlığa ilişkin bulgular, altında incelenecektir.

4.1. Örneklem Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba Eğitim Durumu

| | | n | % | Toplamalı Yüzde |
|-----------------------|--------------------------|-----|------|--------------------|
| Anne Eğitim Durumu | Okuryazar değil | 72 | 6,5 | 6,5 |
| | İlkokul mezunu/Okuryazar | 586 | 53,2 | 59,8 |
| | Ortaokul/İlköğretim | 161 | 14,6 | 74,4 |
| | Lise | 202 | 18,3 | 92,7 |
| | Üniversite | 78 | 7,1 | 99,8 |
| | Lisansüstü | 2 | ,2 | 100,00 |
| | Toplam | | 1101 | 100,0 |
| Baba Eğitim Durumu | Okuryazar değil | 16 | 1,5 | 1,5 |
| | İlkokul mezunu/Okuryazar | 406 | 36,9 | 38,3 |
| | Ortaokul/İlköğretim | 182 | 16,5 | 54,9 |
| | Lise | 334 | 30,3 | 85,2 |
| | Üniversite | 158 | 14,4 | 99,5 |
| | Lisansüstü | 5 | ,5 | 100,00 |
| | Toplam | | 1101 | 100,0 |

Tablo 5, öğretmen adaylarını anne ve babalarının eğitim durumlarını göstermektedir. Buna göre; annesi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının oranı % 6,5'tir, babası

okuryazar olmayanların oranı ise % 1,5'tir. Hem anne hem de baba eğitim durumunda en çok gözlenen ölçüm "ilkokul mezunu/okuryazar" olma durumudur. Buna göre öğretmen adaylarının annelerinin % 53,2'si, babalarının ise % 36,9'u ilkokul mezunudur. Adayların annelerinin % 14,6'sı ve babalarının % 16,5'i ortaokul ya da ilköğretim mezunudur. Hem anne hem de baba eğitim durumunda ikinci en çok gözlenen ölçüm "lise mezunu" olmaktadır. Öğretmen adaylarının % 18,3'ünün annesi lise mezunu iken %30,3'ünün babası lise mezunudur. Annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının oranı % 7,1, babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının oranı ise % 14,4'tür. Lisansüstü eğitim hem anneler hem de babalar arasında en az sahip olunan eğitim durumudur. Annelerin sadece % 0,2'si, babaların ise % 0,5'i lisansüstü eğitim yapmıştır.

Baba eğitim durumunun genel olarak annelerden daha yüksek oluşu dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra adayların annelerinin okuryazar olmama oranını % 6,5 ile annelere göre düşük olsa da babalarının okuryazar olmama durumunun da % 1,5 oluşu üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur.

Tablo 6 Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Durumu

| | | n | % | Toplamalı Yüzde |
|-------------------|---------------|------|-------|-----------------|
| Aile Gelir Durumu | 700-1500 | 480 | 43,6 | 43,6 |
| | 1500-3000 | 492 | 44,7 | 88,3 |
| | 3000-4500 | 94 | 8,5 | 96,8 |
| | 4500 ve üzeri | 35 | 3,2 | 100,0 |
| | Toplam | 1101 | 100,0 | |

Aday öğretmenlerin ailelerinin gelir durumunu gösteren Tablo 6 incelendiğinde en yüksek oranın % 43,6 ile 1500-3000 TL arası gelir düzeyine ait olduğu gözlenmektedir. 700-1500 TL arası gelir düzeyine sahip aile oranı % 43,6, 3000-4500 TL arası geliri olan ailelerin oranı ise % 8,5'tir. 4500 TL ve üzerinde gelir sahibi olan ailelerin oranı ise sadece % 3,2'tir.

Genel olarak, öğretmen adaylarının ailelerinin yarıya yakın bir kısmının gelir durumunun farklı kaynaklarca açıklanan yoksulluk sınırı ortalamasının altında kaldığı gözlenmektedir.

Tablo 7 Öğretmen Adaylarının Kendileri Dâhil Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

| | | n | % | Toplamalı Yüzde |
|--------------|--------------|----------|----------|------------------------|
| Çocuk Sayısı | Tek çocuk | 58 | 5,3 | 5,3 |
| | 2 çocuk | 484 | 44,0 | 49,2 |
| | 3 çocuk | 301 | 27,3 | 76,6 |
| | 4 çocuk | 134 | 12,2 | 88,7 |
| | Beş ve üzeri | 124 | 11,3 | 100,0 |
| | Toplam | 1101 | 100,0 | |

Öğretmen adaylarının kendileri dâhil kardeş sayısını gösteren Tablo 7 incelendiğinde % 5,3'ünün tek çocuk, % 44'ünün 2 kardeş, % 27,3'ünün 3 kardeş, % 12,2'sinin 4 kardeş ve % 11,3'ünün ise beş ve üzerinde kardeş oldukları gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı, % 49,2 iki ya da daha az kardeş iken, yaklaşık 3'te 1'i, % 76,6, ise 3 ya da daha az kardeştir. Genel olarak öğretmen adaylarının kardeş sayısının ülke ortalaması düzeyinde olması dikkat çekmektedir.

Tablo 8 Öğretmen Adaylarının Yetiştığı Yere Göre Dağılımı

| | | n | % | Toplamalı Yüzde |
|---------------|------------|----------|----------|------------------------|
| Yetişilen Yer | Büyükşehir | 332 | 30,2 | 30,2 |
| | Şehir | 508 | 46,1 | 76,3 |
| | Kasaba | 151 | 13,7 | 90,0 |
| | Köy | 110 | 10,0 | 100,0 |
| | Toplam | 1101 | 100,0 | |

Tablo 8, öğretmen adaylarının kendi ifadelerine göre yetiştiği yerleşim türünü göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının % 30,2'si büyükşehir, % 46,1'i şehir, % 13,7'si kasaba ve % 10'u köyde yetişmiştir. Adayların yaklaşık 3'te 1'inin, % 76,3, şehirde (büyükşehir dâhil) yetişmiş olması ve sadece % 10'unun ise köyde yetişmiş olması dikkat çekicidir. Köyde yetişen öğretmen adaylarının oranının azlığı öğretmenlik mesleğinin köylü çocukları tarafından tercih edilmediği ya da ulaşılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9 Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

| | | n | % | Toplamlı Yüzde |
|---------------------------|-----------------------|----------|----------|---------------------------|
| Mezun Olunan Lise Türü | Düz/Genel Lise | 562 | 51,0 | 51,0 |
| | Anadolu Lisesi | 258 | 23,4 | 74,5 |
| | Meslek Lisesi | 114 | 10,4 | 84,8 |
| | Teknik Lise | 41 | 3,7 | 88,6 |
| | Öğretmen Lisesi | 52 | 4,7 | 93,3 |
| | İmam Hatip Lisesi | 12 | 1,1 | 94,4 |
| | Güzel Sanatlar Lisesi | 62 | 5,6 | 100,0 |
| | Toplam | 1101 | 100,0 | |

Tablo 9 incelendiğinde; öğretmen adaylarının % 51'inin genel lise mezunu, % 23,4'ünün Anadolu Lisesi mezunu, % 10,4'ünün meslek lisesi mezunu, % 3,7'sinin teknik lise mezunu, % 4,7'sinin öğretmen lisesi mezunu, % 1,1'inin imam hatip lisesi mezunu ve % 5,6'sının ise güzel sanatlar lisesi mezunu olduğu gözlenmektedir.

Öğretmen lisesi mezunlarının % 4,7 oranına sahip olması ve mesleki eğitim veren liselerden (meslek lisesi, teknik lise ve imam hatip lisesi) mezun olanların toplam oranının % 15,17 olması dikkat çekicidir. Tek başına meslek lisesi mezunlarının sayısı bile, öğretmen lisesi mezunlarının sayısından fazladır. Bu durum araştırmaya katılan öğretmen adaylarının içerisinde BÖTE'de öğrenim gören adayların olması ve üniversite giriş sınavlarında meslek liselerinin bilgisayara ilişkin alan kollarından mezun öğrencilere BÖTE bölümünü tercih etmeleri durumunda ek puan vermesi olarak açıklanabilir. Zira BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının 60'ı meslek lisesi, 35'i ise teknik lise mezunudur.

4.2. Medya Okuryazarlığına İlişkin Bulgular

Tablo 10 Öğretmen Adaylarının Kendine Ait Bilgisayara Sahip Olma Durumu

| PC | n | % |
|-------------|------|-------|
| Evet / Var | 927 | 84,2 |
| Hayır / Yok | 174 | 15,8 |
| Toplam | 1101 | 100,0 |

Tablo 10, öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma durumlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı; % 84,2, kişisel bilgisayar sahibidir. Öğretmen adaylarının sadece % 15,8'inin kendilerine ait bir bilgisayarı yoktur. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının erişim boyutunda gerekli olanaklara, bilgisayara, sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 11 Öğretmen Adaylarının İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu

| İnternet Bağlantısı | n | % |
|---------------------|------|-------|
| Evet / Var | 897 | 81,5 |
| Hayır / Yok | 204 | 18,5 |
| Toplam | 1101 | 100,0 |

İnternet bağlantısına sahip olma durumunu gösteren Tablo 11'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 81,5'i internet bağlantısına sahiptir. İnternet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarının oranı ise % 18,5'tir.

Öğretmen adaylarını bilgisayar sahibi olma durumu ile karşılaştırıldığında, bilgisayar sahibi olma durumu ile internet bağlantısına sahip olma durumu arasında az da olsa fark olduğu göze çarpmaktadır. Sadece 28 öğretmen adayının bilgisayarı olmasına rağmen internet bağlantısı yoktur. Bilgisayar sahibi olma durumu ile internet bağlantısına sahip olma durumu arasında çok az bir farklılık vardır. Genel olarak öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının erişim boyutunda gerekli altyapı olanaklarına; kişisel bilgisayar sahibi olma ve internet bağlantısına sahip olma, sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 12 Öğretmen Adaylarının Kendi İfadelerine Göre Medya Okuryazarlığı Hakkında Bilgiye Sahip Olmaları Durumu

| Medya Okuryazarlığı Hakkında Bilgi | n | % |
|---|----------|----------|
| Evet / Var | 816 | 74,1 |
| Hayır / Yok | 285 | 25,9 |
| Toplam | 1101 | 100,0 |

Tablo 12, öğretmen adaylarının kendi ifadelerine göre medya okuryazarlığı hakkında bilgi sahip olma durumunu göstermektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 74,1'i medya okuryazarlığı hakkında bilgisi olduğunu ifade ederken % 25,9'u medya okuryazarlığı hakkında bilgisi olmadığını belirtmiştir. Adayların büyük bölümünün medya okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olduklarını düşünmeleri olumlu bir gösterge olsa da bu durum bilginin kapsamı ve düzeyi hakkında aydınlatıcı değildir. Genel olarak öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı kavramı hakkında bilgi sahibi olmaları olumlu bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Tablo 13 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı

| Medya Kullanımı | n | \bar{X} | S.s |
|---|----------|-----------------------------|------------|
| İnternette okul ile ilgili işler için | 1101 | 2,15 | ,609 |
| İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | 1101 | 2,47 | ,943 |
| TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | 1093 | 1,84 | ,807 |
| Kitap, dergi ve gazete okumak için | 1093 | 2,22 | ,735 |
| İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | 1098 | 1,84 | ,930 |

Dijital medya kullanım sıklıklarını gösteren Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital medyayı en sık boş zamanlarını değerlendirme amacıyla kullandıkları en az ise, sırasıyla, TV seyretmek ve İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak amacıyla kullandıkları göze çarpmaktadır. Aday öğretmenlerin dijital medyayı okul ile ilgili işlerde ve kitap, dergi, gazete vb. okumak amacıyla kullanım sıklıklarının boş zamanlarını değerlendirme amacıyla kullanımından az olması dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının dijital medya araçlarını daha çok zaman geçirme ya da eğlence amaçlı kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Arasındaki İlişki

| Medya Kullanımı | Sınıf | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p |
|---|----------|-----|-----------|------|--------|------|-------|
| İnternette okul ile ilgili işler için | 1. Sınıf | 555 | 2,08 | ,549 | -3,399 | 1099 | ,001* |
| | 4. Sınıf | 546 | 2,21 | ,658 | | | |
| İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | 1. Sınıf | 555 | 2,48 | ,951 | ,505 | 1099 | ,614 |
| | 4. Sınıf | 546 | 2,45 | ,936 | | | |
| TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | 1. Sınıf | 551 | 1,83 | ,840 | -,433 | 1091 | ,665 |
| | 4. Sınıf | 542 | 1,85 | ,773 | | | |
| Kitap, dergi ve gazete okumak için | 1. Sınıf | 551 | 2,22 | ,725 | -,124 | 1091 | ,901 |
| | 4. Sınıf | 542 | 2,23 | ,746 | | | |
| İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | 1. Sınıf | 555 | 1,92 | ,956 | 3,225 | 1096 | ,001* |
| | 4. Sınıf | 543 | 1,74 | ,894 | | | |

* $p < .05$

Tablo 14 öğretmen adaylarının medya kullanım sıklığının öğrenim görülen sınıfa göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının internette okul ile ilgili işler için harcadıkları zaman ortalaması ($\bar{X} = 2,08$, $S_s = ,55$) 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 2,21$, $S_s = ,66$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = -3,399$, $p = ,001$, $r = ,10$).

İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için harcanan zamana bakıldığında ise 1. Sınıf öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X} = 1,92$, $S_s = ,99$) 4. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 1,74$, $S_s = ,89$) 1. Sınıf öğrencilerinin lehine farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1096) = -3,225$, $p = ,001$, $r = ,10$).

4. Sınıf öğrencilerinin dijital medyayı okul ile ilgili işler için daha fazla kullanmalarının sebebi 1. Sınıf derslerinin daha çok kavramsal düzeyde olması ve araştırma yapmaya ihtiyaç duymamaları buna karşılık 4. Sınıf derslerinin ise daha çok uygulama düzeyinde olması ve öğretmen adaylarının araştırma yapmaya daha fazla ihtiyaç duymaları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 15 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

| Medya Kullanımı | Cinsiyet | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|-----|-----------|-------|---------|------|-------|---|---|-----|------|------|---------|------|-------|---|-----|------|-------|---|---|-----|------|------|---------|------|-------|---|-----|------|-------|---|---|-----|------|------|---------|------|-------|---|-----|------|-------|---|---|-----|------|------|---------|------|-------|
| İnternette okul ile ilgili işler için | K | 751 | 2,16 | ,616 | 1,402 | 1099 | ,161 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,11 | ,591 | | | | İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | K | 751 | 2,39 | ,892 | -3,840 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,63 | 1,027 | TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | K | 743 | 1,77 | ,707 | -4,049 | 1091 | ,000* | E | 350 | 1,98 | ,972 | Kitap, dergi ve gazete okumak için | K | 745 | 2,19 | ,721 | -2,568 | 1091 | ,010* | E | 348 | 2,31 | ,759 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | K | 749 | 1,65 | ,807 | -10,165 | 1096 | ,000* |
| İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | K | 751 | 2,39 | ,892 | -3,840 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,63 | 1,027 | | | | TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | K | 743 | 1,77 | ,707 | -4,049 | 1091 | ,000* | E | 350 | 1,98 | ,972 | Kitap, dergi ve gazete okumak için | K | 745 | 2,19 | ,721 | -2,568 | 1091 | ,010* | E | 348 | 2,31 | ,759 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | K | 749 | 1,65 | ,807 | -10,165 | 1096 | ,000* | E | 349 | 2,23 | 1,046 | | | | | | | | |
| TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | K | 743 | 1,77 | ,707 | -4,049 | 1091 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 1,98 | ,972 | | | | Kitap, dergi ve gazete okumak için | K | 745 | 2,19 | ,721 | -2,568 | 1091 | ,010* | E | 348 | 2,31 | ,759 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | K | 749 | 1,65 | ,807 | -10,165 | 1096 | ,000* | E | 349 | 2,23 | 1,046 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kitap, dergi ve gazete okumak için | K | 745 | 2,19 | ,721 | -2,568 | 1091 | ,010* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 348 | 2,31 | ,759 | | | | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | K | 749 | 1,65 | ,807 | -10,165 | 1096 | ,000* | E | 349 | 2,23 | 1,046 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | K | 749 | 1,65 | ,807 | -10,165 | 1096 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 349 | 2,23 | 1,046 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 15, öğretmen adaylarının medya kullanım sıklığının cinsiyete göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; internette boş zamanlarınızı değerlendirmek için harcanan zamana bakıldığında kız öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X} = 2,39$, $Ss = ,89$) ile erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 2,63$, $Ss = 1,03$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = -3,840$, $p = ,000$, $r = ,12$).

İnternet üzerinden olmayan televizyon seyretme hususunda kız öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X} = 1,77$, $Ss = ,71$) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 1,98$, $Ss = ,97$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1091) = -4,049$, $p = ,000$, $r = ,12$).

Kitap, dergi ve gazete okumak için ayrılan zaman hususunda da kız öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X} = 2,19$, $Ss = ,72$) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 2,31$, $Ss = ,76$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1091) = -2,568$, $p = ,010$, $r = ,08$).

İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için harcanan zamana bakıldığında ise kız öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X} = 1,65$, $Ss = ,81$) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 2,23$, $Ss = 1,05$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1096) = -10,165$, $p = ,000$, $r = ,29$).

Öğretmen adaylarının internette okul ile ilgili işler için harcadıkları zaman ise cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Genel olarak erkek öğretmen adayları dijital medyayı kız öğretmen adaylarına göre daha fazla kullanıyor oluşu dikkat çekmektedir. Erkek öğretmen adaylarının dijital medyaya daha meraklı olması bu durumun sebebi olarak yorumlanabilir. Ancak okul ile ilgili işler için harcanan zaman hususunda cinsiyet farklılığının gözlenmemesi kız öğretmen adaylarının gerektiğinde ya da ihtiyaç duyduklarında erkek öğretmen adayları kadar dijital medyayı kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 16 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile Öğrenim Gördükleri Öğretim Türü Arasındaki İlişki

| Medya Kullanımı | Öğretim Türü | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|---|----|-----|------|------|--------|------|-------|----|-----|------|-------|---|----|-----|------|------|--------|------|------|----|-----|------|------|---|----|-----|------|------|--------|------|------|----|-----|------|------|---|----|-----|------|------|-------|------|------|
| İnternette okul ile ilgili işler için | NÖ | 708 | 2,14 | ,617 | -,158 | 1099 | ,874 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 2,15 | ,594 | | | | İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | NÖ | 708 | 2,41 | ,894 | -2,577 | 1099 | ,010* | İÖ | 393 | 2,56 | 1,018 | TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | NÖ | 704 | 1,86 | ,831 | ,996 | 1091 | ,320 | İÖ | 389 | 1,81 | ,761 | Kitap, dergi ve gazete okumak için | NÖ | 703 | 2,20 | ,682 | -1,683 | 1091 | ,093 | İÖ | 390 | 2,27 | ,820 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | NÖ | 705 | 1,82 | ,912 | -,933 | 1096 | ,351 |
| İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | NÖ | 708 | 2,41 | ,894 | -2,577 | 1099 | ,010* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 2,56 | 1,018 | | | | TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | NÖ | 704 | 1,86 | ,831 | ,996 | 1091 | ,320 | İÖ | 389 | 1,81 | ,761 | Kitap, dergi ve gazete okumak için | NÖ | 703 | 2,20 | ,682 | -1,683 | 1091 | ,093 | İÖ | 390 | 2,27 | ,820 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | NÖ | 705 | 1,82 | ,912 | -,933 | 1096 | ,351 | İÖ | 393 | 1,87 | ,961 | | | | | | | | |
| TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | NÖ | 704 | 1,86 | ,831 | ,996 | 1091 | ,320 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 389 | 1,81 | ,761 | | | | Kitap, dergi ve gazete okumak için | NÖ | 703 | 2,20 | ,682 | -1,683 | 1091 | ,093 | İÖ | 390 | 2,27 | ,820 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | NÖ | 705 | 1,82 | ,912 | -,933 | 1096 | ,351 | İÖ | 393 | 1,87 | ,961 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kitap, dergi ve gazete okumak için | NÖ | 703 | 2,20 | ,682 | -1,683 | 1091 | ,093 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 390 | 2,27 | ,820 | | | | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | NÖ | 705 | 1,82 | ,912 | -,933 | 1096 | ,351 | İÖ | 393 | 1,87 | ,961 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | NÖ | 705 | 1,82 | ,912 | -,933 | 1096 | ,351 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 1,87 | ,961 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 16, öğretmen adaylarının medya kullanım sıklığının öğretim türüne göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; internette boş zamanlarınızı değerlendirmek için harcanan zamana bakıldığında normal öğretimde okumakta olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 2,41$, $Ss = ,89$) ikinci öğretimde okumakta olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 2,56$, $Ss = 1,02$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = -2,577$, $p = ,010$, $r = ,08$).

Aday öğretmenlerin internette okul ile ilgili işler için harcadıkları zaman, internet üzerinden olmayan televizyon seyretmek için harcadıkları zaman, kitap, dergi ve gazete okumak için harcadıkları zaman ve internet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için harcadıkları zamana bakıldığında ise öğretim türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında “internette boş zamanları değerlendirmek için harcanan zaman” dışında öğretmen adayları arasında öğretim türüne göre bir farklılık yoktur. Bu durumun nedeni ikinci öğretim öğrencilerinin normal öğretim öğrencilerine göre daha fazla boş zamana sahip oluşu olabilir.

Tablo 17 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile PC Sahibi Olma Durumu Arasındaki İlişki

| Medya Kullanımı | PC | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----------|------|-------|------|-------|---|-----|-----|------|------|-------|------|-------|-----|-----|------|------|---|-----|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|------|------|---|-----|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|------|------|---|-----|-----|------|------|-------|------|------|
| İnternette okul ile ilgili işler için | Var | 927 | 2,16 | ,620 | 1,691 | 1099 | ,091 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 2,07 | ,538 | | | | İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | Var | 927 | 2,52 | ,936 | 4,079 | 1099 | ,000* | Yok | 174 | 2,20 | ,937 | TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | Var | 920 | 1,84 | ,774 | -,174 | 1091 | ,862 | Yok | 173 | 1,85 | ,965 | Kitap, dergi ve gazete okumak için | Var | 923 | 2,23 | ,752 | 1,034 | 1091 | ,301 | Yok | 170 | 2,17 | ,635 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Var | 925 | 1,83 | ,934 | -,669 | 1096 | ,503 |
| İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | Var | 927 | 2,52 | ,936 | 4,079 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 2,20 | ,937 | | | | TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | Var | 920 | 1,84 | ,774 | -,174 | 1091 | ,862 | Yok | 173 | 1,85 | ,965 | Kitap, dergi ve gazete okumak için | Var | 923 | 2,23 | ,752 | 1,034 | 1091 | ,301 | Yok | 170 | 2,17 | ,635 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Var | 925 | 1,83 | ,934 | -,669 | 1096 | ,503 | Yok | 173 | 1,88 | ,910 | | | | | | | | |
| TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | Var | 920 | 1,84 | ,774 | -,174 | 1091 | ,862 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 173 | 1,85 | ,965 | | | | Kitap, dergi ve gazete okumak için | Var | 923 | 2,23 | ,752 | 1,034 | 1091 | ,301 | Yok | 170 | 2,17 | ,635 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Var | 925 | 1,83 | ,934 | -,669 | 1096 | ,503 | Yok | 173 | 1,88 | ,910 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kitap, dergi ve gazete okumak için | Var | 923 | 2,23 | ,752 | 1,034 | 1091 | ,301 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 170 | 2,17 | ,635 | | | | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Var | 925 | 1,83 | ,934 | -,669 | 1096 | ,503 | Yok | 173 | 1,88 | ,910 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Var | 925 | 1,83 | ,934 | -,669 | 1096 | ,503 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 173 | 1,88 | ,910 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 17, öğretmen adaylarının medya kullanım sıklığının PC sahibi olma durumuna göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; PC sahibi olan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X} = 2,52$, $Ss = ,94$) ile PC sahibi olmayan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 2,20$, $Ss = ,94$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 4,079$, $p = ,000$, $r = ,12$).

Genel olarak bakıldığında “internette boş zamanları değerlendirmek için harcanan zaman” dışında öğretmen adayları arasında PC sahibi olma durumuna göre bir farklılık yoktur. Bu durum sebebi PC sahibi olan öğrencilerin PC sahibi olmayan öğrencilere göre bilgisayara ulaşım imkânlarının daha fazla oluşu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 18 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu Arasındaki İlişki

| Medya Kullanımı | İnternet | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|-----|-----------|------|-------|------|-------|---|-----|-----|------|------|-------|------|-------|-----|-----|------|------|---|-----|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|------|------|---|-----|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|------|------|---|-----|-----|------|------|-------|------|------|
| İnternette okul ile ilgili işler için | Var | 897 | 2,17 | ,619 | 2,920 | 1099 | ,004* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 2,03 | ,547 | | | | İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | Var | 897 | 2,56 | ,943 | 6,820 | 1099 | ,000* | Yok | 204 | 2,07 | ,834 | TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | Var | 891 | 1,86 | ,782 | 1,804 | 1091 | ,072 | Yok | 202 | 1,75 | ,904 | Kitap, dergi ve gazete okumak için | Var | 893 | 2,23 | ,747 | ,940 | 1091 | ,348 | Yok | 200 | 2,18 | ,678 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Var | 896 | 1,85 | ,948 | 1,147 | 1096 | ,251 |
| İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | Var | 897 | 2,56 | ,943 | 6,820 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 2,07 | ,834 | | | | TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | Var | 891 | 1,86 | ,782 | 1,804 | 1091 | ,072 | Yok | 202 | 1,75 | ,904 | Kitap, dergi ve gazete okumak için | Var | 893 | 2,23 | ,747 | ,940 | 1091 | ,348 | Yok | 200 | 2,18 | ,678 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Var | 896 | 1,85 | ,948 | 1,147 | 1096 | ,251 | Yok | 202 | 1,77 | ,847 | | | | | | | | |
| TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | Var | 891 | 1,86 | ,782 | 1,804 | 1091 | ,072 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 202 | 1,75 | ,904 | | | | Kitap, dergi ve gazete okumak için | Var | 893 | 2,23 | ,747 | ,940 | 1091 | ,348 | Yok | 200 | 2,18 | ,678 | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Var | 896 | 1,85 | ,948 | 1,147 | 1096 | ,251 | Yok | 202 | 1,77 | ,847 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kitap, dergi ve gazete okumak için | Var | 893 | 2,23 | ,747 | ,940 | 1091 | ,348 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 200 | 2,18 | ,678 | | | | İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Var | 896 | 1,85 | ,948 | 1,147 | 1096 | ,251 | Yok | 202 | 1,77 | ,847 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Var | 896 | 1,85 | ,948 | 1,147 | 1096 | ,251 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 202 | 1,77 | ,847 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 18, öğretmen adaylarının medya kullanım sıklığının internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; internet bağlantısına sahip olan öğretmen adaylarının internette okul ile ilgili işler için harcadıkları zaman ortalaması ($\bar{X} = 2,17$, $Ss = ,62$) internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 2,03$, $Ss = ,55$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,920$, $p = ,004$, $r = ,09$).

İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için harcanan zamana bakıldığında internet bağlantısına sahip olan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X} = 2,56$, $Ss = ,94$) ile internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 2,07$, $Ss = ,83$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 6,820$, $p = ,000$, $r = ,20$).

İnternet üzerinden olmayan televizyon seyretmek için harcanan zaman, kitap, dergi ve gazete okumak için ayrılan zaman ve internet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için harcanana bakıldığında ise aday öğretmenlerin internet bağlantısına sahip olma durumuna göre farklılığa sahip olmadığı gözlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının internet bağlantısına sahip olma durumu hem okul ile ilgili işlerde hem de boş zamanlarını değerlendirmede internet bağlantısı olmayan öğretmen adaylarına göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda,

internet bağlantısına sahip olan öğretmen adaylarının bu olanaklarını eğlence ya da boş zaman değerlendirmek için kullandıkları kadar okul ile ilgili işlerde de kullandıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 19 Öğretmen Adaylarının Dijital Medya Kullanım Sıklığı ile Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalı Arasındaki İlişki

| Medya Kullanımı | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---------------|--------------------|------|-----------------------|-------|-------|
| İnternette okul ile ilgili işler için | Gruplar arası | 15,75 | 11 | 1,432 | 3,982 | ,000* |
| | Grup içi | 391,70 | 1089 | ,360 | | |
| | Toplam | 407,46 | 1100 | | | |
| İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | Gruplar arası | 40,17 | 11 | 3,652 | 4,240 | ,000* |
| | Grup içi | 937,87 | 1089 | ,861 | | |
| | Toplam | 978,04 | 1100 | | | |
| TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | Gruplar arası | 12,24 | 11 | 1,113 | 1,722 | ,064 |
| | Grup içi | 698,74 | 1081 | ,646 | | |
| | Toplam | 710,98 | 1092 | | | |
| Kitap, dergi ve gazete okumak için | Gruplar arası | 7,44 | 11 | ,676 | 1,254 | ,246 |
| | Grup içi | 582,65 | 1081 | ,539 | | |
| | Toplam | 590,08 | 1092 | | | |
| İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için | Gruplar arası | 30,65 | 11 | 2,786 | 3,294 | ,000* |
| | Grup içi | 918,52 | 1086 | ,846 | | |
| | Toplam | 949,16 | 1097 | | | |

* $p < .05$

Aday öğretmenlerin medya kullanım sıklığının öğrenim görülen anabilim dalına göre karşılaştırılmasını gösteren Tablo 19 incelendiğinde; öğretmen adaylarının “İnternette okul ile ilgili işler için” harcadıkları zaman ortalamalarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1089) = 3,982, p = ,000, \omega = ,17$) sahip olduğunu görülmektedir. Dunnett-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Alman Dili Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 2,39, Ss = ,82$), Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı ($\bar{X} = 1,99, Ss = ,30$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. BÖTE bölümü öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 2,28, Ss = ,76$) Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı ($\bar{X} = 1,99, Ss = ,30$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 2,16, Ss =$

,52) Sınıf Öğretmenliği ABD ($\bar{X} = 1,99$, $S_s = ,30$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ortalamaya sahip olan ilk 4 anabilim dalı, sırasıyla, Alman Dili Eğitimi, Japon Dili Eğitimi, BÖTE ve İngiliz Dili Eğitimi iken en düşük ortalamaya sahip 2 anabilim dalının ise sırasıyla Müzik Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği oluşu dikkat çekicidir.

Öğretmen adaylarının “internette boş zamanlarını değerlendirmek için” harcadıkları zaman ortalamaları öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1089) = 4,240$, $p = ,000$, $\omega = ,18$) sahiptir. Dunnet-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; BÖTE bölümü öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 2,84$, $S_s = 1,08$) Resim-İş Eğitimi ($\bar{X} = 2,20$, $S_s = ,78$), Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X} = 2,25$, $S_s = ,73$), Tarih Eğitimi ($\bar{X} = 2,14$, $S_s = ,71$) ve Türkçe Eğitimi ($\bar{X} = 2,39$, $S_s = ,82$) anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. BÖTE öğrencileri internette boş zamanlarını değerlendirmek için en fazla zaman harcayan grup iken en az zamanı Tarih Eğitimi ve Türkçe Eğitimi öğrencileri harcamaktadır.

İnternet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için harcanan zaman ortalamaları öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1086) = 3,294$, $p = ,000$, $\omega = ,15$) sahiptir. Dunnet-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; BÖTE bölümü öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 2,18$, $S_s = 1,12$) Coğrafya Eğitimi ($\bar{X} = 1,66$, $S_s = ,76$), İngiliz Dili Eğitimi ($\bar{X} = 1,54$, $S_s = ,81$) ve Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 1,74$, $S_s = ,87$) anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. BÖTE öğrencileri “internet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için” en fazla zaman harcayan grup iken en az zamanı İngiliz Dili Eğitimi ve Coğrafya Eğitimi öğrencileri harcamaktadır.

Öğretmen adaylarının, internet üzerinden olmayan televizyon seyretmek için harcanan zaman ve kitap, dergi, gazete vb. okumak için harcanan zaman ortalamaları öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılık göstermemektedir.

Genel olarak yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin ve BÖTE öğrencilerinin diğer anabilim dalı öğrencilerinden farklılık göstermesinin nedeni olarak dijital medyayı kullanma ihtiyaçlarının diğer anabilim dalı öğrencilerinden daha fazla olması şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman

| Sosyal Paylaşım Sitesi | n | \bar{X} | S.s |
|---|------|-----------|-------|
| Facebook | 1098 | 2,35 | 1,010 |
| Twitter | 1101 | 1,36 | ,753 |
| YouTube vb. video paylaşım siteleri | 1097 | 2,11 | ,846 |
| MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlar | 1099 | 1,16 | ,486 |
| Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar vb.) | 1099 | 1,54 | ,792 |
| Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation vb.) | 1099 | 1,47 | ,833 |
| Grupla oynanan video oyunları | 1098 | 1,34 | ,773 |
| Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.) | 1098 | 1,21 | ,534 |
| Podcasting/akışlar | 1094 | 1,14 | ,443 |

Öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zamanı gösteren Tablo 20 incelendiğinde en fazla zamanın Facebook daha sonra ise Youtube vb. video paylaşım sitelerinde harcandığı, en az zamanın ise podcasting/akışlar ve MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlarda harcanması dikkat çekmektedir. Bu durum Facebook ve Youtube vb. video paylaşım sitelerinin diğer sosyal ağlara göre daha görsel içerikli olması ve daha eğlenceli olmasından ya da diğer sosyal paylaşım sitelerinin popüler olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 21 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman İle Öğrenim Gördükleri Sınıf Arasındaki İlişki

| Sosyal Paylaşım Sitesi | Sınıf | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|---|----------|-----|------|------|--------|------|-------|----------|-----|------|------|---|----------|-----|------|------|--------|------|-------|----------|-----|------|------|---|----------|-----|------|------|--------|------|-------|----------|-----|------|------|---|----------|-----|------|------|--------|------|-------|----------|-----|------|------|---|----------|-----|------|------|--------|------|-------|----------|-----|------|------|---|----------|-----|------|------|--------|------|-------|----------|-----|------|------|---|----------|-----|------|------|--------|------|-------|----------|-----|------|------|--------------------|----------|-----|------|------|-------|------|------|
| Facebook | 1. Sınıf | 555 | 2,48 | 1,034 | 4,362 | 1096 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 543 | 2,22 | ,968 | | | | Twitter | 1. Sınıf | 555 | 1,34 | ,749 | -,810 | 1099 | ,418 | 4. Sınıf | 546 | 1,38 | ,757 | YouTube vb. video paylaşım siteleri | 1. Sınıf | 552 | 2,11 | ,814 | ,008 | 1095 | ,994 | 4. Sınıf | 545 | 2,11 | ,879 | MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlar | 1. Sınıf | 554 | 1,15 | ,456 | -1,084 | 1097 | ,279 | 4. Sınıf | 545 | 1,18 | ,514 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar vb.) | 1. Sınıf | 553 | 1,59 | ,822 | 2,490 | 1097 | ,013* | 4. Sınıf | 546 | 1,48 | ,757 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation vb.) | 1. Sınıf | 554 | 1,52 | ,904 | 1,766 | 1097 | ,078 | 4. Sınıf | 545 | 1,43 | ,752 | Grupla oynanan video oyunları | 1. Sınıf | 552 | 1,39 | ,851 | 1,953 | 1096 | ,051 | 4. Sınıf | 546 | 1,30 | ,683 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.) | 1. Sınıf | 552 | 1,17 | ,517 | -2,505 | 1096 | ,012* | 4. Sınıf | 546 | 1,25 | ,549 | Podcasting/akışlar | 1. Sınıf | 549 | 1,14 | ,441 | -,311 | 1092 | ,756 |
| Twitter | 1. Sınıf | 555 | 1,34 | ,749 | -,810 | 1099 | ,418 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 1,38 | ,757 | | | | YouTube vb. video paylaşım siteleri | 1. Sınıf | 552 | 2,11 | ,814 | ,008 | 1095 | ,994 | 4. Sınıf | 545 | 2,11 | ,879 | MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlar | 1. Sınıf | 554 | 1,15 | ,456 | -1,084 | 1097 | ,279 | 4. Sınıf | 545 | 1,18 | ,514 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar vb.) | 1. Sınıf | 553 | 1,59 | ,822 | 2,490 | 1097 | ,013* | 4. Sınıf | 546 | 1,48 | ,757 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation vb.) | 1. Sınıf | 554 | 1,52 | ,904 | 1,766 | 1097 | ,078 | 4. Sınıf | 545 | 1,43 | ,752 | Grupla oynanan video oyunları | 1. Sınıf | 552 | 1,39 | ,851 | 1,953 | 1096 | ,051 | 4. Sınıf | 546 | 1,30 | ,683 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.) | 1. Sınıf | 552 | 1,17 | ,517 | -2,505 | 1096 | ,012* | 4. Sınıf | 546 | 1,25 | ,549 | Podcasting/akışlar | 1. Sınıf | 549 | 1,14 | ,441 | -,311 | 1092 | ,756 | 4. Sınıf | 545 | 1,14 | ,445 | | | | | | | | |
| YouTube vb. video paylaşım siteleri | 1. Sınıf | 552 | 2,11 | ,814 | ,008 | 1095 | ,994 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 545 | 2,11 | ,879 | | | | MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlar | 1. Sınıf | 554 | 1,15 | ,456 | -1,084 | 1097 | ,279 | 4. Sınıf | 545 | 1,18 | ,514 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar vb.) | 1. Sınıf | 553 | 1,59 | ,822 | 2,490 | 1097 | ,013* | 4. Sınıf | 546 | 1,48 | ,757 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation vb.) | 1. Sınıf | 554 | 1,52 | ,904 | 1,766 | 1097 | ,078 | 4. Sınıf | 545 | 1,43 | ,752 | Grupla oynanan video oyunları | 1. Sınıf | 552 | 1,39 | ,851 | 1,953 | 1096 | ,051 | 4. Sınıf | 546 | 1,30 | ,683 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.) | 1. Sınıf | 552 | 1,17 | ,517 | -2,505 | 1096 | ,012* | 4. Sınıf | 546 | 1,25 | ,549 | Podcasting/akışlar | 1. Sınıf | 549 | 1,14 | ,441 | -,311 | 1092 | ,756 | 4. Sınıf | 545 | 1,14 | ,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlar | 1. Sınıf | 554 | 1,15 | ,456 | -1,084 | 1097 | ,279 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 545 | 1,18 | ,514 | | | | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar vb.) | 1. Sınıf | 553 | 1,59 | ,822 | 2,490 | 1097 | ,013* | 4. Sınıf | 546 | 1,48 | ,757 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation vb.) | 1. Sınıf | 554 | 1,52 | ,904 | 1,766 | 1097 | ,078 | 4. Sınıf | 545 | 1,43 | ,752 | Grupla oynanan video oyunları | 1. Sınıf | 552 | 1,39 | ,851 | 1,953 | 1096 | ,051 | 4. Sınıf | 546 | 1,30 | ,683 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.) | 1. Sınıf | 552 | 1,17 | ,517 | -2,505 | 1096 | ,012* | 4. Sınıf | 546 | 1,25 | ,549 | Podcasting/akışlar | 1. Sınıf | 549 | 1,14 | ,441 | -,311 | 1092 | ,756 | 4. Sınıf | 545 | 1,14 | ,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar vb.) | 1. Sınıf | 553 | 1,59 | ,822 | 2,490 | 1097 | ,013* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 1,48 | ,757 | | | | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation vb.) | 1. Sınıf | 554 | 1,52 | ,904 | 1,766 | 1097 | ,078 | 4. Sınıf | 545 | 1,43 | ,752 | Grupla oynanan video oyunları | 1. Sınıf | 552 | 1,39 | ,851 | 1,953 | 1096 | ,051 | 4. Sınıf | 546 | 1,30 | ,683 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.) | 1. Sınıf | 552 | 1,17 | ,517 | -2,505 | 1096 | ,012* | 4. Sınıf | 546 | 1,25 | ,549 | Podcasting/akışlar | 1. Sınıf | 549 | 1,14 | ,441 | -,311 | 1092 | ,756 | 4. Sınıf | 545 | 1,14 | ,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation vb.) | 1. Sınıf | 554 | 1,52 | ,904 | 1,766 | 1097 | ,078 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 545 | 1,43 | ,752 | | | | Grupla oynanan video oyunları | 1. Sınıf | 552 | 1,39 | ,851 | 1,953 | 1096 | ,051 | 4. Sınıf | 546 | 1,30 | ,683 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.) | 1. Sınıf | 552 | 1,17 | ,517 | -2,505 | 1096 | ,012* | 4. Sınıf | 546 | 1,25 | ,549 | Podcasting/akışlar | 1. Sınıf | 549 | 1,14 | ,441 | -,311 | 1092 | ,756 | 4. Sınıf | 545 | 1,14 | ,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grupla oynanan video oyunları | 1. Sınıf | 552 | 1,39 | ,851 | 1,953 | 1096 | ,051 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 1,30 | ,683 | | | | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.) | 1. Sınıf | 552 | 1,17 | ,517 | -2,505 | 1096 | ,012* | 4. Sınıf | 546 | 1,25 | ,549 | Podcasting/akışlar | 1. Sınıf | 549 | 1,14 | ,441 | -,311 | 1092 | ,756 | 4. Sınıf | 545 | 1,14 | ,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger vb.) | 1. Sınıf | 552 | 1,17 | ,517 | -2,505 | 1096 | ,012* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 1,25 | ,549 | | | | Podcasting/akışlar | 1. Sınıf | 549 | 1,14 | ,441 | -,311 | 1092 | ,756 | 4. Sınıf | 545 | 1,14 | ,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Podcasting/akışlar | 1. Sınıf | 549 | 1,14 | ,441 | -,311 | 1092 | ,756 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 545 | 1,14 | ,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 21, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman ortalamasının öğrenim görülen bölüme göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; 1. Sınıf öğrencilerinin Facebook'ta harcadıkları zaman ($\bar{X} = 2,48$, $Ss = 1,03$) 4. Sınıf öğrencilerinin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 2,22$, $Ss = ,97$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1096) = 4,362$, $p = ,000$, $r = ,13$).

1. Sınıf öğrencilerinin Google gruplar, Yahoo gruplar vb. çevrimiçi gruplarda harcadığı zaman ($\bar{X} = 1,59$, $Ss = ,82$) 4. Sınıf öğrencilerinin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 1,48$, $Ss = ,76$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1097) = 2,490$, $p = ,013$, $r = ,08$). 1. Sınıf öğrencilerinin Blogspot, Wordpress, Blogger vb. blog kullanımı için harcadığı zaman ($\bar{X} = 1,17$, $Ss = ,52$) 4. Sınıf öğrencilerinin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 1,25$, $Ss = ,55$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1096) = -2,505$, $p = ,012$, $r = ,08$).

Aday öğretmenlerin Twitter’da, YouTube vb. video paylaşım sitelerinde, MySpace, Bebo, Friendster vb. sosyal ağlarda, internet üzerinden oynanan tek kişilik video oyunlarında, grupta oynanan video oyunlarında ve podcasting/akışlar kullanımı için harcadıkları zaman öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık göstermemektedir.

Genel olarak bakıldığında 1. Sınıf öğrencileri sosyal paylaşım sitelerinde 4. Sınıf öğrencilerine göre, Blog kullanımı dışında, daha fazla zaman harcamaktadırlar. Bu durum 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının daha fazla zamana sahip olmasından ya da dijital ortamda sosyal paylaşım yapma yeterliklerinin 4. Sınıf öğrencilerinden daha üst düzeyde olmasından kaynaklı olabilir.

Tablo 22 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

| Sosyal Paylaşım Sitesi | Cinsiyet | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|-----|-----------|-------|---------|------|-------|--|---|-----|------|------|---------|------|-------|---|-----|------|-------|--|---|-----|------|------|---------|------|-------|---|-----|------|-------|--|---|-----|------|------|---------|------|-------|---|-----|------|-------|--|---|-----|------|------|---------|------|-------|---|-----|------|-------|--|---|-----|------|------|---------|------|-------|---|-----|------|-------|--|---|-----|------|------|---------|------|-------|---|-----|------|-------|--|---|-----|------|------|--------|------|-------|---|-----|------|------|----------------------|---|-----|------|------|--------|------|-------|
| Facebook | K | 749 | 2,31 | ,986 | -1,944 | 1096 | ,052 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 349 | 2,44 | 1,056 | | | | Twitter | K | 751 | 1,32 | ,740 | -2,797 | 1099 | ,005* | E | 350 | 1,45 | ,773 | YouTube v.b video paylaşım siteleri | K | 748 | 2,05 | ,829 | -3,453 | 1095 | ,001* | E | 349 | 2,24 | ,871 | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | K | 749 | 1,14 | ,476 | -1,910 | 1097 | ,056 | E | 350 | 1,20 | ,504 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | K | 749 | 1,51 | ,765 | -1,834 | 1097 | ,067 | E | 350 | 1,60 | ,846 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | K | 749 | 1,29 | ,633 | -11,338 | 1097 | ,000* | E | 350 | 1,87 | 1,046 | Grupla oynanan video oyunları | K | 749 | 1,12 | ,446 | -15,165 | 1096 | ,000* | E | 349 | 1,81 | 1,063 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | K | 748 | 1,17 | ,480 | -3,410 | 1096 | ,001* | E | 350 | 1,29 | ,628 | Podcasting / akışlar | K | 745 | 1,12 | ,413 | -2,625 | 1092 | ,009* |
| Twitter | K | 751 | 1,32 | ,740 | -2,797 | 1099 | ,005* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 1,45 | ,773 | | | | YouTube v.b video paylaşım siteleri | K | 748 | 2,05 | ,829 | -3,453 | 1095 | ,001* | E | 349 | 2,24 | ,871 | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | K | 749 | 1,14 | ,476 | -1,910 | 1097 | ,056 | E | 350 | 1,20 | ,504 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | K | 749 | 1,51 | ,765 | -1,834 | 1097 | ,067 | E | 350 | 1,60 | ,846 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | K | 749 | 1,29 | ,633 | -11,338 | 1097 | ,000* | E | 350 | 1,87 | 1,046 | Grupla oynanan video oyunları | K | 749 | 1,12 | ,446 | -15,165 | 1096 | ,000* | E | 349 | 1,81 | 1,063 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | K | 748 | 1,17 | ,480 | -3,410 | 1096 | ,001* | E | 350 | 1,29 | ,628 | Podcasting / akışlar | K | 745 | 1,12 | ,413 | -2,625 | 1092 | ,009* | E | 349 | 1,19 | ,498 | | | | | | | | |
| YouTube v.b video paylaşım siteleri | K | 748 | 2,05 | ,829 | -3,453 | 1095 | ,001* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 349 | 2,24 | ,871 | | | | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | K | 749 | 1,14 | ,476 | -1,910 | 1097 | ,056 | E | 350 | 1,20 | ,504 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | K | 749 | 1,51 | ,765 | -1,834 | 1097 | ,067 | E | 350 | 1,60 | ,846 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | K | 749 | 1,29 | ,633 | -11,338 | 1097 | ,000* | E | 350 | 1,87 | 1,046 | Grupla oynanan video oyunları | K | 749 | 1,12 | ,446 | -15,165 | 1096 | ,000* | E | 349 | 1,81 | 1,063 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | K | 748 | 1,17 | ,480 | -3,410 | 1096 | ,001* | E | 350 | 1,29 | ,628 | Podcasting / akışlar | K | 745 | 1,12 | ,413 | -2,625 | 1092 | ,009* | E | 349 | 1,19 | ,498 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | K | 749 | 1,14 | ,476 | -1,910 | 1097 | ,056 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 1,20 | ,504 | | | | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | K | 749 | 1,51 | ,765 | -1,834 | 1097 | ,067 | E | 350 | 1,60 | ,846 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | K | 749 | 1,29 | ,633 | -11,338 | 1097 | ,000* | E | 350 | 1,87 | 1,046 | Grupla oynanan video oyunları | K | 749 | 1,12 | ,446 | -15,165 | 1096 | ,000* | E | 349 | 1,81 | 1,063 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | K | 748 | 1,17 | ,480 | -3,410 | 1096 | ,001* | E | 350 | 1,29 | ,628 | Podcasting / akışlar | K | 745 | 1,12 | ,413 | -2,625 | 1092 | ,009* | E | 349 | 1,19 | ,498 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | K | 749 | 1,51 | ,765 | -1,834 | 1097 | ,067 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 1,60 | ,846 | | | | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | K | 749 | 1,29 | ,633 | -11,338 | 1097 | ,000* | E | 350 | 1,87 | 1,046 | Grupla oynanan video oyunları | K | 749 | 1,12 | ,446 | -15,165 | 1096 | ,000* | E | 349 | 1,81 | 1,063 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | K | 748 | 1,17 | ,480 | -3,410 | 1096 | ,001* | E | 350 | 1,29 | ,628 | Podcasting / akışlar | K | 745 | 1,12 | ,413 | -2,625 | 1092 | ,009* | E | 349 | 1,19 | ,498 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | K | 749 | 1,29 | ,633 | -11,338 | 1097 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 1,87 | 1,046 | | | | Grupla oynanan video oyunları | K | 749 | 1,12 | ,446 | -15,165 | 1096 | ,000* | E | 349 | 1,81 | 1,063 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | K | 748 | 1,17 | ,480 | -3,410 | 1096 | ,001* | E | 350 | 1,29 | ,628 | Podcasting / akışlar | K | 745 | 1,12 | ,413 | -2,625 | 1092 | ,009* | E | 349 | 1,19 | ,498 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grupla oynanan video oyunları | K | 749 | 1,12 | ,446 | -15,165 | 1096 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 349 | 1,81 | 1,063 | | | | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | K | 748 | 1,17 | ,480 | -3,410 | 1096 | ,001* | E | 350 | 1,29 | ,628 | Podcasting / akışlar | K | 745 | 1,12 | ,413 | -2,625 | 1092 | ,009* | E | 349 | 1,19 | ,498 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | K | 748 | 1,17 | ,480 | -3,410 | 1096 | ,001* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 1,29 | ,628 | | | | Podcasting / akışlar | K | 745 | 1,12 | ,413 | -2,625 | 1092 | ,009* | E | 349 | 1,19 | ,498 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Podcasting / akışlar | K | 745 | 1,12 | ,413 | -2,625 | 1092 | ,009* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 349 | 1,19 | ,498 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* p < .05

Tablo 22, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; kız öğrencilerin Twitterda harcadıkları zaman ($\bar{X} = 1,32$, $Ss = ,74$) erkek öğrencilerinin harcadığı zamandan

($\bar{X} = 1,45$, $Ss = ,77$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = -2,797$, $p = ,005$).

Kız öğrencilerin YouTube vb. video paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman ($\bar{X} = 2,05$, $Ss = ,83$) erkek öğrencilerin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 2,24$, $Ss = ,87$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1095) = -3,453$, $p = ,001$).

Kız öğrencilerin çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation vb. araçlarla tek kişilik video oyunları için harcadıkları zaman ($\bar{X} = 1,29$, $Ss = ,63$) erkek öğrencilerin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 1,87$, $Ss = 1,05$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1097) = -11,338$, $p = ,000$, $r = ,32$).

Kız öğrencilerin grupla oynanan video oyunlarında harcadığı zaman ($\bar{X} = 1,12$, $Ss = 45$) erkek öğrencilerin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 1,81$, $Ss = 1,06$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1096) = -15,165$, $p = ,000$, $r = ,42$).

Kız öğrencilerin Blogspot, Wordpress, Blogger vb. blog kullanımı için harcadığı zaman ($\bar{X} = 1,17$, $Ss = ,48$) erkek öğrencilerin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 1,29$, $Ss = ,63$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1096) = -3,41$, $p = ,001$, $r = ,10$).

Kız öğrencilerin Podcasting/akışlar kullanımı için harcadığı zaman ($\bar{X} = 1,12$, $Ss = ,48$) erkek öğrencilerin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 1,19$, $Ss = ,50$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1092) = -2,625$, $p = ,009$, $r = ,08$).

Öğretmen adaylarının Facebookta, MySpace, Bebo, Friendster vb. sosyal ağlarda ve Google gruplar, Yahoo gruplar vb. çevrimiçi gruplarda harcadıkları zaman ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Genel olarak, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre sosyal paylaşım sitelerinde daha fazla zaman harcamaktadırlar. Ancak sadece Facebook, MySpace/Bebo/Friendster vb. diğer sosyal ağlarda ve Online gruplarda (Google Gruplar, Yahoo gruplar vb.) harcanan zaman cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda kız öğrencilerin temel sosyal paylaşım sitelerinde erkek öğrenciler kadar zaman harcadıkları ancak video paylaşım, oyun ve blog paylaşımında erkek öğrencilerden daha az zaman harcadıkları söylenebilir.

Tablo 23 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman ile Öğrenim Gördükleri Öğretim Türü Arasındaki İlişki

| Sosyal Paylaşım Sitesi | Öğretim Türü | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------|-----|-----------|-------|--------|------|------|--|----|-----|------|------|--------|------|------|----|-----|------|------|--|----|-----|------|------|--------|------|------|----|-----|------|------|--|----|-----|------|------|--------|------|------|----|-----|------|------|--|----|-----|------|------|--------|------|------|----|-----|------|------|--|----|-----|------|------|--------|------|------|----|-----|------|------|--|----|-----|------|------|--------|------|------|----|-----|------|------|--|----|-----|------|------|-------|------|------|----|-----|------|------|----------------------|----|-----|------|------|------|------|------|
| Facebook | NÖ | 707 | 2,34 | ,980 | -,475 | 1096 | ,635 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 391 | 2,37 | 1,063 | | | | Twitter | NÖ | 708 | 1,35 | ,767 | -,251 | 1099 | ,802 | İÖ | 393 | 1,37 | ,727 | YouTube v.b video paylaşım siteleri | NÖ | 705 | 2,12 | ,851 | ,592 | 1095 | ,554 | İÖ | 392 | 2,09 | ,838 | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | NÖ | 707 | 1,14 | ,458 | -1,883 | 1097 | ,060 | İÖ | 392 | 1,20 | ,532 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | NÖ | 706 | 1,54 | ,768 | ,050 | 1097 | ,960 | İÖ | 393 | 1,53 | ,836 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | NÖ | 706 | 1,46 | ,821 | -,581 | 1097 | ,561 | İÖ | 393 | 1,49 | ,855 | Grupla oynanan video oyunları | NÖ | 706 | 1,32 | ,733 | -1,122 | 1096 | ,262 | İÖ | 392 | 1,38 | ,840 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | NÖ | 706 | 1,20 | ,517 | -,382 | 1096 | ,702 | İÖ | 392 | 1,22 | ,564 | Podcasting / akışlar | NÖ | 702 | 1,14 | ,428 | ,310 | 1092 | ,756 |
| Twitter | NÖ | 708 | 1,35 | ,767 | -,251 | 1099 | ,802 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 1,37 | ,727 | | | | YouTube v.b video paylaşım siteleri | NÖ | 705 | 2,12 | ,851 | ,592 | 1095 | ,554 | İÖ | 392 | 2,09 | ,838 | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | NÖ | 707 | 1,14 | ,458 | -1,883 | 1097 | ,060 | İÖ | 392 | 1,20 | ,532 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | NÖ | 706 | 1,54 | ,768 | ,050 | 1097 | ,960 | İÖ | 393 | 1,53 | ,836 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | NÖ | 706 | 1,46 | ,821 | -,581 | 1097 | ,561 | İÖ | 393 | 1,49 | ,855 | Grupla oynanan video oyunları | NÖ | 706 | 1,32 | ,733 | -1,122 | 1096 | ,262 | İÖ | 392 | 1,38 | ,840 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | NÖ | 706 | 1,20 | ,517 | -,382 | 1096 | ,702 | İÖ | 392 | 1,22 | ,564 | Podcasting / akışlar | NÖ | 702 | 1,14 | ,428 | ,310 | 1092 | ,756 | İÖ | 392 | 1,14 | ,469 | | | | | | | | |
| YouTube v.b video paylaşım siteleri | NÖ | 705 | 2,12 | ,851 | ,592 | 1095 | ,554 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 392 | 2,09 | ,838 | | | | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | NÖ | 707 | 1,14 | ,458 | -1,883 | 1097 | ,060 | İÖ | 392 | 1,20 | ,532 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | NÖ | 706 | 1,54 | ,768 | ,050 | 1097 | ,960 | İÖ | 393 | 1,53 | ,836 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | NÖ | 706 | 1,46 | ,821 | -,581 | 1097 | ,561 | İÖ | 393 | 1,49 | ,855 | Grupla oynanan video oyunları | NÖ | 706 | 1,32 | ,733 | -1,122 | 1096 | ,262 | İÖ | 392 | 1,38 | ,840 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | NÖ | 706 | 1,20 | ,517 | -,382 | 1096 | ,702 | İÖ | 392 | 1,22 | ,564 | Podcasting / akışlar | NÖ | 702 | 1,14 | ,428 | ,310 | 1092 | ,756 | İÖ | 392 | 1,14 | ,469 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | NÖ | 707 | 1,14 | ,458 | -1,883 | 1097 | ,060 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 392 | 1,20 | ,532 | | | | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | NÖ | 706 | 1,54 | ,768 | ,050 | 1097 | ,960 | İÖ | 393 | 1,53 | ,836 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | NÖ | 706 | 1,46 | ,821 | -,581 | 1097 | ,561 | İÖ | 393 | 1,49 | ,855 | Grupla oynanan video oyunları | NÖ | 706 | 1,32 | ,733 | -1,122 | 1096 | ,262 | İÖ | 392 | 1,38 | ,840 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | NÖ | 706 | 1,20 | ,517 | -,382 | 1096 | ,702 | İÖ | 392 | 1,22 | ,564 | Podcasting / akışlar | NÖ | 702 | 1,14 | ,428 | ,310 | 1092 | ,756 | İÖ | 392 | 1,14 | ,469 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | NÖ | 706 | 1,54 | ,768 | ,050 | 1097 | ,960 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 1,53 | ,836 | | | | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | NÖ | 706 | 1,46 | ,821 | -,581 | 1097 | ,561 | İÖ | 393 | 1,49 | ,855 | Grupla oynanan video oyunları | NÖ | 706 | 1,32 | ,733 | -1,122 | 1096 | ,262 | İÖ | 392 | 1,38 | ,840 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | NÖ | 706 | 1,20 | ,517 | -,382 | 1096 | ,702 | İÖ | 392 | 1,22 | ,564 | Podcasting / akışlar | NÖ | 702 | 1,14 | ,428 | ,310 | 1092 | ,756 | İÖ | 392 | 1,14 | ,469 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | NÖ | 706 | 1,46 | ,821 | -,581 | 1097 | ,561 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 1,49 | ,855 | | | | Grupla oynanan video oyunları | NÖ | 706 | 1,32 | ,733 | -1,122 | 1096 | ,262 | İÖ | 392 | 1,38 | ,840 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | NÖ | 706 | 1,20 | ,517 | -,382 | 1096 | ,702 | İÖ | 392 | 1,22 | ,564 | Podcasting / akışlar | NÖ | 702 | 1,14 | ,428 | ,310 | 1092 | ,756 | İÖ | 392 | 1,14 | ,469 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grupla oynanan video oyunları | NÖ | 706 | 1,32 | ,733 | -1,122 | 1096 | ,262 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 392 | 1,38 | ,840 | | | | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | NÖ | 706 | 1,20 | ,517 | -,382 | 1096 | ,702 | İÖ | 392 | 1,22 | ,564 | Podcasting / akışlar | NÖ | 702 | 1,14 | ,428 | ,310 | 1092 | ,756 | İÖ | 392 | 1,14 | ,469 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | NÖ | 706 | 1,20 | ,517 | -,382 | 1096 | ,702 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 392 | 1,22 | ,564 | | | | Podcasting / akışlar | NÖ | 702 | 1,14 | ,428 | ,310 | 1092 | ,756 | İÖ | 392 | 1,14 | ,469 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Podcasting / akışlar | NÖ | 702 | 1,14 | ,428 | ,310 | 1092 | ,756 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 392 | 1,14 | ,469 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* p < .05

Tablo 23, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman ortalamasının öğretim türüne göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre, normal öğretimde okumakta olan öğretmen adayları ile ikinci öğretimde okumakta olan öğretmen adayları arasında sosyal paylaşım sitelerinde harcanan zaman bakımından farklılık yoktur. Ancak ikinci öğretim öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman anlamlı bir fark belirtmiyor olmasalar da çoğunlukla normal öğretim öğrencilerinden yüksek oluştukları dikkat çekmektedir.

Tablo 24 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman ile PC Sahibi Olma Durumu Arasındaki İlişki

| Sosyal Paylaşım Sitesi | PC | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----------|-------|--------|------|-------|--|-----|-----|------|------|--------|------|-------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|--------|------|-------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|--------|------|------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|--------|------|------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|--------|------|------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|--------|------|------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|------|------|----------------------|-----|-----|------|------|------|------|------|
| Facebook | Var | 925 | 2,37 | ,996 | 1,259 | 1096 | ,208 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 173 | 2,26 | 1,082 | | | | Twitter | Var | 927 | 1,39 | ,785 | 3,132 | 1099 | ,002* | Yok | 174 | 1,20 | ,523 | YouTube v.b video paylaşım siteleri | Var | 924 | 2,15 | ,829 | 3,881 | 1095 | ,000* | Yok | 173 | 1,88 | ,901 | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | Var | 926 | 1,17 | ,510 | 1,881 | 1097 | ,060 | Yok | 173 | 1,10 | ,317 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Var | 925 | 1,52 | ,780 | -1,225 | 1097 | ,221 | Yok | 174 | 1,60 | ,852 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 925 | 1,45 | ,801 | -1,938 | 1097 | ,053 | Yok | 174 | 1,59 | ,980 | Grupla oynanan video oyunları | Var | 925 | 1,33 | ,749 | -1,690 | 1096 | ,091 | Yok | 173 | 1,43 | ,884 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 924 | 1,22 | ,553 | 1,437 | 1096 | ,151 | Yok | 174 | 1,16 | ,422 | Podcasting / akışlar | Var | 922 | 1,15 | ,453 | ,978 | 1092 | ,328 |
| Twitter | Var | 927 | 1,39 | ,785 | 3,132 | 1099 | ,002* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 1,20 | ,523 | | | | YouTube v.b video paylaşım siteleri | Var | 924 | 2,15 | ,829 | 3,881 | 1095 | ,000* | Yok | 173 | 1,88 | ,901 | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | Var | 926 | 1,17 | ,510 | 1,881 | 1097 | ,060 | Yok | 173 | 1,10 | ,317 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Var | 925 | 1,52 | ,780 | -1,225 | 1097 | ,221 | Yok | 174 | 1,60 | ,852 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 925 | 1,45 | ,801 | -1,938 | 1097 | ,053 | Yok | 174 | 1,59 | ,980 | Grupla oynanan video oyunları | Var | 925 | 1,33 | ,749 | -1,690 | 1096 | ,091 | Yok | 173 | 1,43 | ,884 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 924 | 1,22 | ,553 | 1,437 | 1096 | ,151 | Yok | 174 | 1,16 | ,422 | Podcasting / akışlar | Var | 922 | 1,15 | ,453 | ,978 | 1092 | ,328 | Yok | 172 | 1,11 | ,382 | | | | | | | | |
| YouTube v.b video paylaşım siteleri | Var | 924 | 2,15 | ,829 | 3,881 | 1095 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 173 | 1,88 | ,901 | | | | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | Var | 926 | 1,17 | ,510 | 1,881 | 1097 | ,060 | Yok | 173 | 1,10 | ,317 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Var | 925 | 1,52 | ,780 | -1,225 | 1097 | ,221 | Yok | 174 | 1,60 | ,852 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 925 | 1,45 | ,801 | -1,938 | 1097 | ,053 | Yok | 174 | 1,59 | ,980 | Grupla oynanan video oyunları | Var | 925 | 1,33 | ,749 | -1,690 | 1096 | ,091 | Yok | 173 | 1,43 | ,884 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 924 | 1,22 | ,553 | 1,437 | 1096 | ,151 | Yok | 174 | 1,16 | ,422 | Podcasting / akışlar | Var | 922 | 1,15 | ,453 | ,978 | 1092 | ,328 | Yok | 172 | 1,11 | ,382 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | Var | 926 | 1,17 | ,510 | 1,881 | 1097 | ,060 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 173 | 1,10 | ,317 | | | | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Var | 925 | 1,52 | ,780 | -1,225 | 1097 | ,221 | Yok | 174 | 1,60 | ,852 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 925 | 1,45 | ,801 | -1,938 | 1097 | ,053 | Yok | 174 | 1,59 | ,980 | Grupla oynanan video oyunları | Var | 925 | 1,33 | ,749 | -1,690 | 1096 | ,091 | Yok | 173 | 1,43 | ,884 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 924 | 1,22 | ,553 | 1,437 | 1096 | ,151 | Yok | 174 | 1,16 | ,422 | Podcasting / akışlar | Var | 922 | 1,15 | ,453 | ,978 | 1092 | ,328 | Yok | 172 | 1,11 | ,382 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Var | 925 | 1,52 | ,780 | -1,225 | 1097 | ,221 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 1,60 | ,852 | | | | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 925 | 1,45 | ,801 | -1,938 | 1097 | ,053 | Yok | 174 | 1,59 | ,980 | Grupla oynanan video oyunları | Var | 925 | 1,33 | ,749 | -1,690 | 1096 | ,091 | Yok | 173 | 1,43 | ,884 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 924 | 1,22 | ,553 | 1,437 | 1096 | ,151 | Yok | 174 | 1,16 | ,422 | Podcasting / akışlar | Var | 922 | 1,15 | ,453 | ,978 | 1092 | ,328 | Yok | 172 | 1,11 | ,382 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 925 | 1,45 | ,801 | -1,938 | 1097 | ,053 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 1,59 | ,980 | | | | Grupla oynanan video oyunları | Var | 925 | 1,33 | ,749 | -1,690 | 1096 | ,091 | Yok | 173 | 1,43 | ,884 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 924 | 1,22 | ,553 | 1,437 | 1096 | ,151 | Yok | 174 | 1,16 | ,422 | Podcasting / akışlar | Var | 922 | 1,15 | ,453 | ,978 | 1092 | ,328 | Yok | 172 | 1,11 | ,382 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grupla oynanan video oyunları | Var | 925 | 1,33 | ,749 | -1,690 | 1096 | ,091 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 173 | 1,43 | ,884 | | | | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 924 | 1,22 | ,553 | 1,437 | 1096 | ,151 | Yok | 174 | 1,16 | ,422 | Podcasting / akışlar | Var | 922 | 1,15 | ,453 | ,978 | 1092 | ,328 | Yok | 172 | 1,11 | ,382 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 924 | 1,22 | ,553 | 1,437 | 1096 | ,151 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 1,16 | ,422 | | | | Podcasting / akışlar | Var | 922 | 1,15 | ,453 | ,978 | 1092 | ,328 | Yok | 172 | 1,11 | ,382 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Podcasting / akışlar | Var | 922 | 1,15 | ,453 | ,978 | 1092 | ,328 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 172 | 1,11 | ,382 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 24, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman ortalamasının PC sahibi olma durumuna göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; PC sahibi olan öğrencilerin Twitter’da harcadıkları zaman ($\bar{X} = 1,39$, $Ss = ,79$) PC sahibi olmayan öğrencilerinin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 1,2$, $Ss = ,52$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = -2,797$, $p = ,005$, $r = ,09$).

PC sahibi olan öğrencilerin YouTube v.b. video paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman ($\bar{X} = 2,15$, $Ss = ,83$) PC sahibi olmayan öğrencilerin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 1,88$, $Ss = ,90$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1095) = 3,881$, $p = ,000$, $r = ,12$).

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının PC sahibi olup olmamaları sosyal ağlarda harcadıkları zamanı etkilememektedir. Bu durumun sebebi, öğretmen adaylarının sosyal ağlara farklı kaynaklardan da; arkadaşın bilgisayarından, internet kafelerden vb. ulaşabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 25 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman ile İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu Arasındaki İlişki

| Sosyal Paylaşım Sitesi | İnternet | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|-----|-----------|-------|-------|------|-------|--|-----|-----|------|------|-------|------|-------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|-------|------|-------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|------|------|----------------------|-----|-----|------|------|-------|------|------|
| Facebook | Var | 895 | 2,38 | 1,003 | 2,376 | 1096 | ,018* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 203 | 2,20 | 1,030 | | | | Twitter | Var | 897 | 1,39 | ,776 | 2,810 | 1099 | ,005* | Yok | 204 | 1,23 | ,626 | YouTube v.b video paylaşım siteleri | Var | 894 | 2,16 | ,843 | 3,767 | 1095 | ,000* | Yok | 203 | 1,91 | ,834 | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | Var | 895 | 1,17 | ,505 | 1,605 | 1097 | ,109 | Yok | 204 | 1,11 | ,387 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Var | 895 | 1,55 | ,816 | 1,600 | 1097 | ,110 | Yok | 204 | 1,46 | ,675 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 895 | 1,48 | ,840 | ,159 | 1097 | ,874 | Yok | 204 | 1,47 | ,803 | Grupla oynanan video oyunları | Var | 894 | 1,34 | ,784 | -,215 | 1096 | ,830 | Yok | 204 | 1,35 | ,725 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 894 | 1,22 | ,551 | 1,824 | 1096 | ,068 | Yok | 204 | 1,15 | ,453 | Podcasting / akışlar | Var | 891 | 1,15 | ,445 | 1,155 | 1092 | ,248 |
| Twitter | Var | 897 | 1,39 | ,776 | 2,810 | 1099 | ,005* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 1,23 | ,626 | | | | YouTube v.b video paylaşım siteleri | Var | 894 | 2,16 | ,843 | 3,767 | 1095 | ,000* | Yok | 203 | 1,91 | ,834 | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | Var | 895 | 1,17 | ,505 | 1,605 | 1097 | ,109 | Yok | 204 | 1,11 | ,387 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Var | 895 | 1,55 | ,816 | 1,600 | 1097 | ,110 | Yok | 204 | 1,46 | ,675 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 895 | 1,48 | ,840 | ,159 | 1097 | ,874 | Yok | 204 | 1,47 | ,803 | Grupla oynanan video oyunları | Var | 894 | 1,34 | ,784 | -,215 | 1096 | ,830 | Yok | 204 | 1,35 | ,725 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 894 | 1,22 | ,551 | 1,824 | 1096 | ,068 | Yok | 204 | 1,15 | ,453 | Podcasting / akışlar | Var | 891 | 1,15 | ,445 | 1,155 | 1092 | ,248 | Yok | 203 | 1,11 | ,432 | | | | | | | | |
| YouTube v.b video paylaşım siteleri | Var | 894 | 2,16 | ,843 | 3,767 | 1095 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 203 | 1,91 | ,834 | | | | MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | Var | 895 | 1,17 | ,505 | 1,605 | 1097 | ,109 | Yok | 204 | 1,11 | ,387 | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Var | 895 | 1,55 | ,816 | 1,600 | 1097 | ,110 | Yok | 204 | 1,46 | ,675 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 895 | 1,48 | ,840 | ,159 | 1097 | ,874 | Yok | 204 | 1,47 | ,803 | Grupla oynanan video oyunları | Var | 894 | 1,34 | ,784 | -,215 | 1096 | ,830 | Yok | 204 | 1,35 | ,725 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 894 | 1,22 | ,551 | 1,824 | 1096 | ,068 | Yok | 204 | 1,15 | ,453 | Podcasting / akışlar | Var | 891 | 1,15 | ,445 | 1,155 | 1092 | ,248 | Yok | 203 | 1,11 | ,432 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | Var | 895 | 1,17 | ,505 | 1,605 | 1097 | ,109 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 1,11 | ,387 | | | | Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Var | 895 | 1,55 | ,816 | 1,600 | 1097 | ,110 | Yok | 204 | 1,46 | ,675 | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 895 | 1,48 | ,840 | ,159 | 1097 | ,874 | Yok | 204 | 1,47 | ,803 | Grupla oynanan video oyunları | Var | 894 | 1,34 | ,784 | -,215 | 1096 | ,830 | Yok | 204 | 1,35 | ,725 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 894 | 1,22 | ,551 | 1,824 | 1096 | ,068 | Yok | 204 | 1,15 | ,453 | Podcasting / akışlar | Var | 891 | 1,15 | ,445 | 1,155 | 1092 | ,248 | Yok | 203 | 1,11 | ,432 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Var | 895 | 1,55 | ,816 | 1,600 | 1097 | ,110 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 1,46 | ,675 | | | | Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 895 | 1,48 | ,840 | ,159 | 1097 | ,874 | Yok | 204 | 1,47 | ,803 | Grupla oynanan video oyunları | Var | 894 | 1,34 | ,784 | -,215 | 1096 | ,830 | Yok | 204 | 1,35 | ,725 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 894 | 1,22 | ,551 | 1,824 | 1096 | ,068 | Yok | 204 | 1,15 | ,453 | Podcasting / akışlar | Var | 891 | 1,15 | ,445 | 1,155 | 1092 | ,248 | Yok | 203 | 1,11 | ,432 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Var | 895 | 1,48 | ,840 | ,159 | 1097 | ,874 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 1,47 | ,803 | | | | Grupla oynanan video oyunları | Var | 894 | 1,34 | ,784 | -,215 | 1096 | ,830 | Yok | 204 | 1,35 | ,725 | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 894 | 1,22 | ,551 | 1,824 | 1096 | ,068 | Yok | 204 | 1,15 | ,453 | Podcasting / akışlar | Var | 891 | 1,15 | ,445 | 1,155 | 1092 | ,248 | Yok | 203 | 1,11 | ,432 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grupla oynanan video oyunları | Var | 894 | 1,34 | ,784 | -,215 | 1096 | ,830 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 1,35 | ,725 | | | | Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 894 | 1,22 | ,551 | 1,824 | 1096 | ,068 | Yok | 204 | 1,15 | ,453 | Podcasting / akışlar | Var | 891 | 1,15 | ,445 | 1,155 | 1092 | ,248 | Yok | 203 | 1,11 | ,432 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Var | 894 | 1,22 | ,551 | 1,824 | 1096 | ,068 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 1,15 | ,453 | | | | Podcasting / akışlar | Var | 891 | 1,15 | ,445 | 1,155 | 1092 | ,248 | Yok | 203 | 1,11 | ,432 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Podcasting / akışlar | Var | 891 | 1,15 | ,445 | 1,155 | 1092 | ,248 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 203 | 1,11 | ,432 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* p < .05

Tablo 25, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman ortalamasının internet bağlantısına sahip olma durumuna göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; internet bağlantısına sahip olan öğrencilerin Facebook'ta harcadıkları zaman ($\bar{X} = 2,38$, $Ss = 1,00$) internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilerin

harcadığı zamandan ($\bar{X} = 2,2$, $Ss = 1,03$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1096) = 1,259$, $p = ,018$, $r = ,07$).

İnternet bağlantısına sahip olan öğrencilerin Twitter'da harcadıkları zaman ($\bar{X} = 1,39$, $Ss = ,78$) internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilerin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 1,23$, $Ss = ,63$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,810$, $p = ,005$, $r = ,08$).

İnternet bağlantısına sahip olan öğrencilerin YouTube vb. video paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman ($\bar{X} = 2,16$, $Ss = ,84$) internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilerin harcadığı zamandan ($\bar{X} = 1,91$, $Ss = ,83$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1095) = 3,767$, $p = ,000$, $r = ,11$).

Genel olarak bakıldığında internet bağlantısına sahip olan öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman Facebook, Twitter ve YouTube vb. video paylaşım siteleri dışında internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilerden farklı olmadığı göze çarpmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının sosyal ağların daha çok görsel ve daha eğlenceli olanlarını tercih edişi ile açıklanabileceği gibi diğer sosyal ağların bu üç ağ kadar popüler olmayışının da bu durumu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 26 Öğretmen Adaylarının Sosyal Paylaşım Sitelerinde Harcadıkları Zaman İle Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalı Arasındaki İlişki

| Sosyal Paylaşım Sitesi | | Kareler Toplamı | S.D | Kareler Ortalaması | F | p |
|--|---------------|-----------------|------|--------------------|-------|-------|
| Facebook | Gruplar arası | 45,17 | 11 | 4,107 | | |
| | Grup içi | 1074,23 | 1086 | ,989 | 4,152 | ,000* |
| | Toplam | 1119,40 | 1097 | | | |
| Twitter | Gruplar arası | 5,82 | 11 | ,529 | | |
| | Grup içi | 617,47 | 1089 | ,567 | ,933 | ,507 |
| | Toplam | 623,29 | 1100 | | | |
| YouTube v.b video paylaşım siteleri | Gruplar arası | 30,47 | 11 | 2,770 | | |
| | Grup içi | 754,74 | 1085 | ,696 | 3,982 | ,000* |
| | Toplam | 785,21 | 1096 | | | |
| MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | Gruplar arası | 2,55 | 11 | ,231 | | |
| | Grup içi | 256,62 | 1087 | ,236 | ,980 | ,462 |
| | Toplam | 259,17 | 1098 | | | |
| Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | Gruplar arası | 7,74 | 11 | ,703 | | |
| | Grup içi | 681,60 | 1087 | ,627 | 1,121 | ,340 |
| | Toplam | 689,33 | 1098 | | | |
| Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | Gruplar arası | 8,28 | 11 | ,752 | | |
| | Grup içi | 753,74 | 1087 | ,693 | 1,085 | ,370 |
| | Toplam | 762,01 | 1098 | | | |
| Grupla oynanan video oyunları | Gruplar arası | 15,51 | 11 | 1,410 | | |
| | Grup içi | 639,73 | 1086 | ,589 | 2,394 | ,006* |
| | Toplam | 655,24 | 1097 | | | |
| Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | Gruplar arası | 11,04 | 11 | 1,003 | | |
| | Grup içi | 302,20 | 1086 | ,278 | 3,606 | ,000* |
| | Toplam | 313,24 | 1097 | | | |
| Podcasting / akışlar | Gruplar arası | 2,31 | 11 | ,210 | | |
| | Grup içi | 212,02 | 1082 | ,196 | 1,069 | ,383 |
| | Toplam | 214,32 | 1093 | | | |

* p < .05

Öğretmen adaylarının sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zamanın öğrenim gördükleri anabilim dalına göre karşılaştırılmasını gösteren Tablo 26 incelendiğinde aday öğretmenlerin Facebook'ta harcadıkları zaman ortalamaları öğrenim gördükleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1086) = 4,152, p = ,000$) sahip olduğunu gözlenmektedir. Dunnet-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Sınıf Öğretmenliği

($\bar{X} = 1,96$, $Ss = ,78$) öğrencilerinin ortalamalarının BÖTE ($\bar{X} = 2,61$, $Ss = 1,10$), Coğrafya Eğitimi ($\bar{X} = 2,40$, $Ss = ,91$), Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{X} = 2,47$, $Ss = 1,19$), Japon Dili Eğitimi ($\bar{X} = 2,63$, $Ss = 1,07$), Müzik Eğitimi ($\bar{X} = 2,63$, $Ss = 1,02$), Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 2,33$, $Ss = 1,02$) ve Türkçe Eğitimi ($\bar{X} = 2,38$, $Ss = ,99$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının YouTube vb. video paylaşım sitelerinde harcadıkları zaman ortalamaları öğrenim gördükleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1085) = 3,982$, $p = ,000$) sahiptir. Dunnet-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; BÖTE öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 2,61$, $Ss = 1,10$) Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X} = 1,89$, $Ss = ,63$) ve Tarih Eğitimi ($\bar{X} = 1,90$, $Ss = ,66$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Müzik Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 2,53$, $Ss = 1,08$) ise Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X} = 1,89$, $Ss = ,63$) ve Tarih Eğitimi ($\bar{X} = 1,90$, $Ss = ,66$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının grupta oynanan video oyunlarında harcadığı zaman ortalamaları öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1086) = 2,394$, $p = ,006$) sahiptir. Dunnet-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; BÖTE öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 1,58$, $Ss = ,99$) Alman Dili Eğitimi ($\bar{X} = 1,16$, $Ss = ,61$) ve Coğrafya Eğitimi ($\bar{X} = 1,19$, $Ss = ,48$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının Blogspot, Wordpress, Blogger vb.blog kullanımı için harcadığı zaman ortalamaları öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1086) = 3,606$, $p = ,000$) sahiptir. Dunnet-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda, BÖTE öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 1,43$, $Ss = ,76$), Alman Dili Eğitimi ($\bar{X} = 1,10$, $Ss = ,30$), Coğrafya Eğitimi ($\bar{X} = 1,08$, $Ss = ,27$), Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{X} = 1,14$, $Ss = ,48$), Japon Dili Eğitimi ($\bar{X} = 1,12$, $Ss = ,39$), Tarih Eğitimi ($\bar{X} = 1,12$, $Ss = ,33$) ve Türkçe Eğitimi ($\bar{X} = 1,13$, $Ss = ,40$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında BÖTE öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerinde diğer anabilim dallarından daha fazla zaman harcadığı göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra Sınıf Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi öğrencilerinin sosyal ağlarda harcadıkları zamanın diğer bölümlere göre az oluşu

dikkat çekmektedir. Müzik Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ise YouTube vb. video paylaşım sitelerinde harcadıkları zamanın BÖTE öğrencilerinden sonra ikinci sırada olması dikkat çekicidir. Bu tür sitelerde yoğun olarak müzikal materyallerin sunulduğunu düşünerek bu durumun sebebini öğrenim gördükleri anabilim dalının yapı ve içeriği ile açıklamak mümkündür.

Tablo 27 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri

| Medya Okuryazarlığı Alt Boyutları | n | \bar{X} | S.s |
|--|----------|-----------------------------|------------|
| Ağ paylaşımı | 1101 | 3,3226 | ,82590 |
| Görselleştirme | 1101 | 4,1449 | ,55239 |
| Muhakeme | 1101 | 4,0360 | ,55250 |
| Ortak Akıl | 1101 | 3,7998 | ,59453 |
| Oynama/ Deneme | 1101 | 3,6246 | ,76933 |
| Müzakere | 1101 | 3,5594 | ,81160 |
| Simülasyon / Benzetim | 1101 | 3,0658 | 1,01488 |
| Yapma / İcra etme | 1101 | 2,6340 | ,94286 |
| Uyarılama/Kendine Mal Etme | 1101 | 2,8201 | ,90420 |
| Çoklu Görev | 1101 | 3,5302 | ,76814 |
| Ortamlar Arası Konumlandırma | 1101 | 3,0417 | 1,13110 |
| Yayılmış/ Genişletilmiş Bilgi | 1101 | 3,6220 | ,70438 |
| MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1101 | 3,4285 | ,44687 |

Tablo 28, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini göstermektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının en yüksek ortalama görselleştirme ve muhakeme alt boyutlarında sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise yapma / icra etme ve uyarılama / kendine mal etme alt boyutlarında sahip olması dikkat çekmektedir. Verilerin toplandığı ölçme aracının sırasıyla ‘kesinlikle katılmıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılıyorum’, ‘kesinlikle katılıyorum’ şeklinde puanlandığı göz önüne alındığında aday öğretmenlerin görselleştirme ve muhakeme alt boyutları dışında diğer alt boyutlarındaki düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Genel medya okuryazarlık düzeyine bakıldığında ise öğretmen adaylarının 3,43 (kararsızım) ortalama ile yetersiz oldukları gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının gerek

genel gerekse alt boyutların hemen hemen tamamında düzeylerinin yetersiz oluşunun ilgili konulara ilişkin formal bir eğitim almadıklarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 28 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Arasındaki İlişki

| Medya Okuryazarlığı Alt Boyutları | Sınıf | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|--------|------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|--------|------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|--------|------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|--------|------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|--------|------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|--------|------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|-------|------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|-------|------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|-------|------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|-------|------|-------|----------|-----|-------|-------|--------------------------------|----------|-----|-------|-------|-------|------|------|----------|-----|-------|-------|-----------------------------|----------|-----|-------|-------|------|------|------|
| Ağ paylaşımı | 1. Sınıf | 555 | 3,362 | 0,819 | 1,609 | 1099 | ,108 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 3,282 | 0,831 | | | | Görselleştirme | 1. Sınıf | 555 | 4,151 | 0,526 | ,399 | 1099 | ,690 | 4. Sınıf | 546 | 4,138 | 0,579 | Muhakeme | 1. Sınıf | 555 | 3,981 | 0,613 | ,282 | 1099 | ,778 | 4. Sınıf | 546 | 3,971 | 0,577 | Ortak Akıl | 1. Sınıf | 555 | 3,797 | 0,585 | -,168 | 1099 | ,866 | 4. Sınıf | 546 | 3,803 | 0,604 | Oynama / Deneme | 1. Sınıf | 555 | 3,561 | 0,764 | -2,761 | 1099 | ,006* | 4. Sınıf | 546 | 3,689 | 0,770 | Müzakere | 1. Sınıf | 555 | 3,568 | 0,837 | ,363 | 1099 | ,717 | 4. Sınıf | 546 | 3,550 | 0,786 | Simülasyon / Benzetim | 1. Sınıf | 555 | 3,018 | 1,003 | -1,567 | 1099 | ,117 | 4. Sınıf | 546 | 3,114 | 1,025 | Yapma / İcra etme | 1. Sınıf | 555 | 2,657 | 0,982 | ,826 | 1099 | ,409 | 4. Sınıf | 546 | 2,610 | 0,901 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | 1. Sınıf | 555 | 2,856 | 0,888 | 1,329 | 1099 | ,184 | 4. Sınıf | 546 | 2,784 | 0,920 | Çoklu Görev | 1. Sınıf | 555 | 3,516 | 0,790 | -,604 | 1099 | ,546 | 4. Sınıf | 546 | 3,544 | 0,745 | Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 |
| Görselleştirme | 1. Sınıf | 555 | 4,151 | 0,526 | ,399 | 1099 | ,690 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 4,138 | 0,579 | | | | Muhakeme | 1. Sınıf | 555 | 3,981 | 0,613 | ,282 | 1099 | ,778 | 4. Sınıf | 546 | 3,971 | 0,577 | Ortak Akıl | 1. Sınıf | 555 | 3,797 | 0,585 | -,168 | 1099 | ,866 | 4. Sınıf | 546 | 3,803 | 0,604 | Oynama / Deneme | 1. Sınıf | 555 | 3,561 | 0,764 | -2,761 | 1099 | ,006* | 4. Sınıf | 546 | 3,689 | 0,770 | Müzakere | 1. Sınıf | 555 | 3,568 | 0,837 | ,363 | 1099 | ,717 | 4. Sınıf | 546 | 3,550 | 0,786 | Simülasyon / Benzetim | 1. Sınıf | 555 | 3,018 | 1,003 | -1,567 | 1099 | ,117 | 4. Sınıf | 546 | 3,114 | 1,025 | Yapma / İcra etme | 1. Sınıf | 555 | 2,657 | 0,982 | ,826 | 1099 | ,409 | 4. Sınıf | 546 | 2,610 | 0,901 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | 1. Sınıf | 555 | 2,856 | 0,888 | 1,329 | 1099 | ,184 | 4. Sınıf | 546 | 2,784 | 0,920 | Çoklu Görev | 1. Sınıf | 555 | 3,516 | 0,790 | -,604 | 1099 | ,546 | 4. Sınıf | 546 | 3,544 | 0,745 | Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | |
| Muhakeme | 1. Sınıf | 555 | 3,981 | 0,613 | ,282 | 1099 | ,778 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 3,971 | 0,577 | | | | Ortak Akıl | 1. Sınıf | 555 | 3,797 | 0,585 | -,168 | 1099 | ,866 | 4. Sınıf | 546 | 3,803 | 0,604 | Oynama / Deneme | 1. Sınıf | 555 | 3,561 | 0,764 | -2,761 | 1099 | ,006* | 4. Sınıf | 546 | 3,689 | 0,770 | Müzakere | 1. Sınıf | 555 | 3,568 | 0,837 | ,363 | 1099 | ,717 | 4. Sınıf | 546 | 3,550 | 0,786 | Simülasyon / Benzetim | 1. Sınıf | 555 | 3,018 | 1,003 | -1,567 | 1099 | ,117 | 4. Sınıf | 546 | 3,114 | 1,025 | Yapma / İcra etme | 1. Sınıf | 555 | 2,657 | 0,982 | ,826 | 1099 | ,409 | 4. Sınıf | 546 | 2,610 | 0,901 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | 1. Sınıf | 555 | 2,856 | 0,888 | 1,329 | 1099 | ,184 | 4. Sınıf | 546 | 2,784 | 0,920 | Çoklu Görev | 1. Sınıf | 555 | 3,516 | 0,790 | -,604 | 1099 | ,546 | 4. Sınıf | 546 | 3,544 | 0,745 | Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortak Akıl | 1. Sınıf | 555 | 3,797 | 0,585 | -,168 | 1099 | ,866 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 3,803 | 0,604 | | | | Oynama / Deneme | 1. Sınıf | 555 | 3,561 | 0,764 | -2,761 | 1099 | ,006* | 4. Sınıf | 546 | 3,689 | 0,770 | Müzakere | 1. Sınıf | 555 | 3,568 | 0,837 | ,363 | 1099 | ,717 | 4. Sınıf | 546 | 3,550 | 0,786 | Simülasyon / Benzetim | 1. Sınıf | 555 | 3,018 | 1,003 | -1,567 | 1099 | ,117 | 4. Sınıf | 546 | 3,114 | 1,025 | Yapma / İcra etme | 1. Sınıf | 555 | 2,657 | 0,982 | ,826 | 1099 | ,409 | 4. Sınıf | 546 | 2,610 | 0,901 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | 1. Sınıf | 555 | 2,856 | 0,888 | 1,329 | 1099 | ,184 | 4. Sınıf | 546 | 2,784 | 0,920 | Çoklu Görev | 1. Sınıf | 555 | 3,516 | 0,790 | -,604 | 1099 | ,546 | 4. Sınıf | 546 | 3,544 | 0,745 | Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oynama / Deneme | 1. Sınıf | 555 | 3,561 | 0,764 | -2,761 | 1099 | ,006* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 3,689 | 0,770 | | | | Müzakere | 1. Sınıf | 555 | 3,568 | 0,837 | ,363 | 1099 | ,717 | 4. Sınıf | 546 | 3,550 | 0,786 | Simülasyon / Benzetim | 1. Sınıf | 555 | 3,018 | 1,003 | -1,567 | 1099 | ,117 | 4. Sınıf | 546 | 3,114 | 1,025 | Yapma / İcra etme | 1. Sınıf | 555 | 2,657 | 0,982 | ,826 | 1099 | ,409 | 4. Sınıf | 546 | 2,610 | 0,901 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | 1. Sınıf | 555 | 2,856 | 0,888 | 1,329 | 1099 | ,184 | 4. Sınıf | 546 | 2,784 | 0,920 | Çoklu Görev | 1. Sınıf | 555 | 3,516 | 0,790 | -,604 | 1099 | ,546 | 4. Sınıf | 546 | 3,544 | 0,745 | Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Müzakere | 1. Sınıf | 555 | 3,568 | 0,837 | ,363 | 1099 | ,717 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 3,550 | 0,786 | | | | Simülasyon / Benzetim | 1. Sınıf | 555 | 3,018 | 1,003 | -1,567 | 1099 | ,117 | 4. Sınıf | 546 | 3,114 | 1,025 | Yapma / İcra etme | 1. Sınıf | 555 | 2,657 | 0,982 | ,826 | 1099 | ,409 | 4. Sınıf | 546 | 2,610 | 0,901 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | 1. Sınıf | 555 | 2,856 | 0,888 | 1,329 | 1099 | ,184 | 4. Sınıf | 546 | 2,784 | 0,920 | Çoklu Görev | 1. Sınıf | 555 | 3,516 | 0,790 | -,604 | 1099 | ,546 | 4. Sınıf | 546 | 3,544 | 0,745 | Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Simülasyon / Benzetim | 1. Sınıf | 555 | 3,018 | 1,003 | -1,567 | 1099 | ,117 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 3,114 | 1,025 | | | | Yapma / İcra etme | 1. Sınıf | 555 | 2,657 | 0,982 | ,826 | 1099 | ,409 | 4. Sınıf | 546 | 2,610 | 0,901 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | 1. Sınıf | 555 | 2,856 | 0,888 | 1,329 | 1099 | ,184 | 4. Sınıf | 546 | 2,784 | 0,920 | Çoklu Görev | 1. Sınıf | 555 | 3,516 | 0,790 | -,604 | 1099 | ,546 | 4. Sınıf | 546 | 3,544 | 0,745 | Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yapma / İcra etme | 1. Sınıf | 555 | 2,657 | 0,982 | ,826 | 1099 | ,409 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 2,610 | 0,901 | | | | Uyarılma / Kendine Mal Etme | 1. Sınıf | 555 | 2,856 | 0,888 | 1,329 | 1099 | ,184 | 4. Sınıf | 546 | 2,784 | 0,920 | Çoklu Görev | 1. Sınıf | 555 | 3,516 | 0,790 | -,604 | 1099 | ,546 | 4. Sınıf | 546 | 3,544 | 0,745 | Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uyarılma / Kendine Mal Etme | 1. Sınıf | 555 | 2,856 | 0,888 | 1,329 | 1099 | ,184 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 2,784 | 0,920 | | | | Çoklu Görev | 1. Sınıf | 555 | 3,516 | 0,790 | -,604 | 1099 | ,546 | 4. Sınıf | 546 | 3,544 | 0,745 | Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çoklu Görev | 1. Sınıf | 555 | 3,516 | 0,790 | -,604 | 1099 | ,546 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 3,544 | 0,745 | | | | Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortamlar Arası Konumlandırma | 1. Sınıf | 555 | 3,164 | 1,144 | 3,631 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 2,918 | 1,105 | | | | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | 1. Sınıf | 555 | 3,604 | 0,712 | -,839 | 1099 | ,401 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 3,640 | 0,697 | | | | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1. Sınıf | 555 | 3,436 | 0,449 | ,599 | 1099 | ,549 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Sınıf | 546 | 3,420 | 0,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* p < .05

Tablo 28 öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin öğretim gördükleri sınıfa göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; “oynama / deneme” alt boyutunda 1. Sınıf ($\bar{X} = 3,56$, $Ss = ,76$) ve 4. Sınıf ($\bar{X} = 3,69$, $Ss = ,77$) öğrencileri arasında 4. Sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($t(1099) = -2,761$, $p = ,006$, $r = ,08$).

“Ortamlar arası konumlandırma” alt boyutunda ise 1. Sınıf ($\bar{X} = 3,16$, $Ss = 1,14$) ve 4. Sınıf ($\bar{X} = 2,92$, $Ss = 1,11$) öğrencileri arasında 1. Sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($t(1099) = 3,631$, $p = ,000$, $r = ,11$).

Medya okuryazarlık düzeyini oluşturan diğer 10 alt boyutta ise 1. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Genel medya okuryazarlık düzeyine bakıldığında ise 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının düzeyi ($\bar{X} = 3,44$, $Ss = ,45$) ile 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ($\bar{X} = 3,42$, $Ss = ,45$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($t(1099) = ,599$, $p = ,549$).

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince medya okuryazarlık düzeylerini geliştirememesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Öğretmen yetiştirme programlarının adaylara medya okuryazarlığı ile ilgili formal bir eğitim sağlamamasının yanında adaylar diğer eğitim kaynaklarından da kendilerini bu hususta geliştirememektedirler. Bu bağlamda medya okuryazarlık becerileri ile ilgili olabilecek 1. ya da 2. Sınıfta alınan “Bilgisayar I” dersi ve 2. ya da 3. Sınıfta alınan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinin adayların medya okuryazarlık düzeylerine katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Hem 1. hem de 4. Sınıf öğrencileri sadece görselleştirme alt boyutunda 4’ü geçebilmişlerdir. Bunun yanı sıra özellikle “Yapma / İcra etme” ve “Uyarlama / Kendine Mal Etme” alt boyutlarında 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ‘ün altında olacak şekilde en düşük ortalamalara sahip olması dikkat çekicidir.

Diğer alt boyutlarda ise öğretmen adayları 3 ile 4 arasında ortalamaya sahiptir. Ölçeğin 1 ile 5 arasında puan verdiğini göz önüne alarak öğretmen adaylarının 1. ve 4. Sınıf fark etmeksizin medya okuryazarlık düzeylerinin vasatı aşamadığı, istenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Tablo 29 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

| Medya Okuryazarlığı Alt Boyutları | Cinsiyet | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------|-----|-----------|-------|---------|------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|---------|------|-------|---|-----|-------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|---------|------|-------|---|-----|-------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|---------|------|-------|---|-----|-------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|---------|------|-------|---|-----|-------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|---------|------|-------|---|-----|-------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|---------|------|-------|---|-----|-------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|--------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|-----------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|
| Ağ paylaşımı | K | 751 | 3,288 | 0,833 | -2,052 | 1099 | ,040* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,397 | 0,806 | | | | Görselleştirme | K | 751 | 4,178 | 0,540 | 2,880 | 1099 | ,004* | E | 350 | 4,075 | 0,573 | Muhakeme | K | 751 | 3,987 | 0,580 | ,840 | 1099 | ,401 | E | 350 | 3,954 | 0,627 | Ortak Akıl | K | 751 | 3,842 | 0,589 | 3,481 | 1099 | ,001* | E | 350 | 3,709 | 0,597 | Oynama / Deneme | K | 751 | 3,541 | 0,765 | -5,325 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,803 | 0,749 | Müzakere | K | 751 | 3,537 | 0,802 | -1,373 | 1099 | ,170 | E | 350 | 3,609 | 0,831 | Simülasyon / Benzetim | K | 751 | 2,827 | 0,960 | -12,173 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,578 | 0,937 | Yapma / İcra etme | K | 751 | 2,515 | 0,938 | -6,227 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,889 | 0,903 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | K | 751 | 2,810 | 0,908 | -,529 | 1099 | ,597 | E | 350 | 2,841 | 0,896 | Çoklu Görev | K | 751 | 3,560 | 0,742 | 1,869 | 1099 | ,062 | E | 350 | 3,467 | 0,819 | Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | E | 350 | 3,080 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* |
| Görselleştirme | K | 751 | 4,178 | 0,540 | 2,880 | 1099 | ,004* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 4,075 | 0,573 | | | | Muhakeme | K | 751 | 3,987 | 0,580 | ,840 | 1099 | ,401 | E | 350 | 3,954 | 0,627 | Ortak Akıl | K | 751 | 3,842 | 0,589 | 3,481 | 1099 | ,001* | E | 350 | 3,709 | 0,597 | Oynama / Deneme | K | 751 | 3,541 | 0,765 | -5,325 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,803 | 0,749 | Müzakere | K | 751 | 3,537 | 0,802 | -1,373 | 1099 | ,170 | E | 350 | 3,609 | 0,831 | Simülasyon / Benzetim | K | 751 | 2,827 | 0,960 | -12,173 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,578 | 0,937 | Yapma / İcra etme | K | 751 | 2,515 | 0,938 | -6,227 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,889 | 0,903 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | K | 751 | 2,810 | 0,908 | -,529 | 1099 | ,597 | E | 350 | 2,841 | 0,896 | Çoklu Görev | K | 751 | 3,560 | 0,742 | 1,869 | 1099 | ,062 | E | 350 | 3,467 | 0,819 | Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | E | 350 | 3,080 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | |
| Muhakeme | K | 751 | 3,987 | 0,580 | ,840 | 1099 | ,401 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,954 | 0,627 | | | | Ortak Akıl | K | 751 | 3,842 | 0,589 | 3,481 | 1099 | ,001* | E | 350 | 3,709 | 0,597 | Oynama / Deneme | K | 751 | 3,541 | 0,765 | -5,325 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,803 | 0,749 | Müzakere | K | 751 | 3,537 | 0,802 | -1,373 | 1099 | ,170 | E | 350 | 3,609 | 0,831 | Simülasyon / Benzetim | K | 751 | 2,827 | 0,960 | -12,173 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,578 | 0,937 | Yapma / İcra etme | K | 751 | 2,515 | 0,938 | -6,227 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,889 | 0,903 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | K | 751 | 2,810 | 0,908 | -,529 | 1099 | ,597 | E | 350 | 2,841 | 0,896 | Çoklu Görev | K | 751 | 3,560 | 0,742 | 1,869 | 1099 | ,062 | E | 350 | 3,467 | 0,819 | Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | E | 350 | 3,080 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortak Akıl | K | 751 | 3,842 | 0,589 | 3,481 | 1099 | ,001* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,709 | 0,597 | | | | Oynama / Deneme | K | 751 | 3,541 | 0,765 | -5,325 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,803 | 0,749 | Müzakere | K | 751 | 3,537 | 0,802 | -1,373 | 1099 | ,170 | E | 350 | 3,609 | 0,831 | Simülasyon / Benzetim | K | 751 | 2,827 | 0,960 | -12,173 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,578 | 0,937 | Yapma / İcra etme | K | 751 | 2,515 | 0,938 | -6,227 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,889 | 0,903 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | K | 751 | 2,810 | 0,908 | -,529 | 1099 | ,597 | E | 350 | 2,841 | 0,896 | Çoklu Görev | K | 751 | 3,560 | 0,742 | 1,869 | 1099 | ,062 | E | 350 | 3,467 | 0,819 | Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | E | 350 | 3,080 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oynama / Deneme | K | 751 | 3,541 | 0,765 | -5,325 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,803 | 0,749 | | | | Müzakere | K | 751 | 3,537 | 0,802 | -1,373 | 1099 | ,170 | E | 350 | 3,609 | 0,831 | Simülasyon / Benzetim | K | 751 | 2,827 | 0,960 | -12,173 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,578 | 0,937 | Yapma / İcra etme | K | 751 | 2,515 | 0,938 | -6,227 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,889 | 0,903 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | K | 751 | 2,810 | 0,908 | -,529 | 1099 | ,597 | E | 350 | 2,841 | 0,896 | Çoklu Görev | K | 751 | 3,560 | 0,742 | 1,869 | 1099 | ,062 | E | 350 | 3,467 | 0,819 | Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | E | 350 | 3,080 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Müzakere | K | 751 | 3,537 | 0,802 | -1,373 | 1099 | ,170 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,609 | 0,831 | | | | Simülasyon / Benzetim | K | 751 | 2,827 | 0,960 | -12,173 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,578 | 0,937 | Yapma / İcra etme | K | 751 | 2,515 | 0,938 | -6,227 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,889 | 0,903 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | K | 751 | 2,810 | 0,908 | -,529 | 1099 | ,597 | E | 350 | 2,841 | 0,896 | Çoklu Görev | K | 751 | 3,560 | 0,742 | 1,869 | 1099 | ,062 | E | 350 | 3,467 | 0,819 | Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | E | 350 | 3,080 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Simülasyon / Benzetim | K | 751 | 2,827 | 0,960 | -12,173 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,578 | 0,937 | | | | Yapma / İcra etme | K | 751 | 2,515 | 0,938 | -6,227 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,889 | 0,903 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | K | 751 | 2,810 | 0,908 | -,529 | 1099 | ,597 | E | 350 | 2,841 | 0,896 | Çoklu Görev | K | 751 | 3,560 | 0,742 | 1,869 | 1099 | ,062 | E | 350 | 3,467 | 0,819 | Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | E | 350 | 3,080 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yapma / İcra etme | K | 751 | 2,515 | 0,938 | -6,227 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,889 | 0,903 | | | | Uyarılama / Kendine Mal Etme | K | 751 | 2,810 | 0,908 | -,529 | 1099 | ,597 | E | 350 | 2,841 | 0,896 | Çoklu Görev | K | 751 | 3,560 | 0,742 | 1,869 | 1099 | ,062 | E | 350 | 3,467 | 0,819 | Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | E | 350 | 3,080 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uyarılama / Kendine Mal Etme | K | 751 | 2,810 | 0,908 | -,529 | 1099 | ,597 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,841 | 0,896 | | | | Çoklu Görev | K | 751 | 3,560 | 0,742 | 1,869 | 1099 | ,062 | E | 350 | 3,467 | 0,819 | Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | E | 350 | 3,080 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çoklu Görev | K | 751 | 3,560 | 0,742 | 1,869 | 1099 | ,062 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,467 | 0,819 | | | | Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | E | 350 | 3,080 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortamlar Arası Konumlandırma | K | 751 | 3,024 | 1,131 | -,761 | 1099 | ,447 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,080 | 1,132 | | | | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | E | 350 | 3,651 | 0,735 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | K | 751 | 3,609 | 0,690 | -,924 | 1099 | ,356 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,651 | 0,735 | | | | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | K | 751 | 3,393 | 0,441 | -3,873 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,504 | 0,450 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* p < .05

Tablo 29, öğretmen adaylarının genel medya okuryazarlık düzeyi ve alt boyutlarında cinsiyete göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; “Ağ paylaşımı” alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,29$, $S_s = ,83$) ile erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,40$, $S_s = ,44$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = -2,052$, $p = ,040$, $r = ,07$).

“Görselleştirme” alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 4,18$, $Ss = ,54$) ile erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 4,08$, $Ss = ,57$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,88$, $p = ,004$, $r = ,09$).

“Ortak akıl” alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,84$, $Ss = ,59$) ile erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,71$, $Ss = ,60$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 3,481$, $p = ,001$, $r = ,10$).

“Oynama / deneme” alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,54$, $Ss = ,77$) ile erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,80$, $Ss = ,75$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = -5,325$, $p = ,000$, $r = ,16$).

“Simülasyon / benzetim” alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 2,83$, $Ss = ,96$) ile erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,58$, $Ss = ,94$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = -12,173$, $p = ,000$, $r = ,35$).

“Yapma / icra etme” alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 2,52$, $Ss = ,94$) ile erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 2,89$, $Ss = ,90$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = -6,227$, $p = ,000$, $r = ,19$).

Genel medya okuryazarlık düzeyine bakıldığında ise kız öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ($\bar{X} = 3,39$, $Ss = ,44$) erkek öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinden ($\bar{X} = 3,50$, $Ss = ,45$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = -3,873$, $p = ,000$, $r = ,12$).

Muhakeme, müzakere, uyarılma / kendine mal etme, çoklu görev, ortamlar arası konumlandırma ve yayılmış biliş alt boyutlarında ise öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Genel olarak kız öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi sadece “görselleştirme” ve “ortak akıl” alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olup anlamlı düzeyde fark göstermektedir. Ancak erkek öğretmen adayları hem genel medya okuryazarlık düzeyinde hem de ağ paylaşımı, oynama / deneme, simülasyon ve yapma / icra etme alt boyutlarında kız öğretmen adaylarından daha yüksek ve anlamlı derecede farklı ortalamaya sahiptir. Görselleştirme alt boyutu öğretmen adaylarının düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut olarak göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının “Yapma / İcra etme” ve “Uyarılma / Kendine Mal Etme” alt boyutlarında diğer 10 alt boyuta göre en düşük ortalamaya,3’ün altında, sahip olması dikkat çekicidir. Bu bağlamda

erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek medya okuryazarlık düzeyine sahip olduğu ancak yine de her iki cinsiyetteki öğrencilerin de medya okuryazarlığı hususunda vasatı aşamadıkları, istenen düzeyde olmadıkları söylenebilir.

Tablo 30 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi İle Öğretim Öğretim Türü Arasındaki İlişki

| Medya Okuryazarlığı Alt Boyutları | Öğretim Türü | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|-----------------------------|----|-----|-------|-------|-------|------|------|
| Ağ paylaşımı | NÖ | 708 | 3,337 | 0,811 | ,797 | 1099 | ,426 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,296 | 0,853 | | | | Görselleştirme | NÖ | 708 | 4,157 | 0,549 | ,964 | 1099 | ,335 | İÖ | 393 | 4,123 | 0,558 | Muhakeme | NÖ | 708 | 4,029 | 0,551 | -,544 | 1099 | ,586 | İÖ | 393 | 4,048 | 0,556 | Ortak Akıl | NÖ | 708 | 3,806 | 0,586 | ,458 | 1099 | ,647 | İÖ | 393 | 3,789 | 0,610 | Oynama / Deneme | NÖ | 708 | 3,628 | 0,768 | ,225 | 1099 | ,822 | İÖ | 393 | 3,618 | 0,773 | Müzakere | NÖ | 708 | 3,571 | 0,804 | ,640 | 1099 | ,522 | İÖ | 393 | 3,538 | 0,825 | Simülasyon / Benzetim | NÖ | 708 | 3,051 | 1,006 | -,657 | 1099 | ,511 | İÖ | 393 | 3,093 | 1,032 | Yapma / İcra etme | NÖ | 708 | 2,631 | 0,948 | -,125 | 1099 | ,901 | İÖ | 393 | 2,639 | 0,935 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | NÖ | 708 | 2,837 | 0,897 | ,851 | 1099 | ,395 | İÖ | 393 | 2,789 | 0,918 | Çoklu Görev | NÖ | 708 | 3,538 | 0,762 | ,431 | 1099 | ,667 | İÖ | 393 | 3,517 | 0,779 | Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 |
| Görselleştirme | NÖ | 708 | 4,157 | 0,549 | ,964 | 1099 | ,335 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 4,123 | 0,558 | | | | Muhakeme | NÖ | 708 | 4,029 | 0,551 | -,544 | 1099 | ,586 | İÖ | 393 | 4,048 | 0,556 | Ortak Akıl | NÖ | 708 | 3,806 | 0,586 | ,458 | 1099 | ,647 | İÖ | 393 | 3,789 | 0,610 | Oynama / Deneme | NÖ | 708 | 3,628 | 0,768 | ,225 | 1099 | ,822 | İÖ | 393 | 3,618 | 0,773 | Müzakere | NÖ | 708 | 3,571 | 0,804 | ,640 | 1099 | ,522 | İÖ | 393 | 3,538 | 0,825 | Simülasyon / Benzetim | NÖ | 708 | 3,051 | 1,006 | -,657 | 1099 | ,511 | İÖ | 393 | 3,093 | 1,032 | Yapma / İcra etme | NÖ | 708 | 2,631 | 0,948 | -,125 | 1099 | ,901 | İÖ | 393 | 2,639 | 0,935 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | NÖ | 708 | 2,837 | 0,897 | ,851 | 1099 | ,395 | İÖ | 393 | 2,789 | 0,918 | Çoklu Görev | NÖ | 708 | 3,538 | 0,762 | ,431 | 1099 | ,667 | İÖ | 393 | 3,517 | 0,779 | Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | |
| Muhakeme | NÖ | 708 | 4,029 | 0,551 | -,544 | 1099 | ,586 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 4,048 | 0,556 | | | | Ortak Akıl | NÖ | 708 | 3,806 | 0,586 | ,458 | 1099 | ,647 | İÖ | 393 | 3,789 | 0,610 | Oynama / Deneme | NÖ | 708 | 3,628 | 0,768 | ,225 | 1099 | ,822 | İÖ | 393 | 3,618 | 0,773 | Müzakere | NÖ | 708 | 3,571 | 0,804 | ,640 | 1099 | ,522 | İÖ | 393 | 3,538 | 0,825 | Simülasyon / Benzetim | NÖ | 708 | 3,051 | 1,006 | -,657 | 1099 | ,511 | İÖ | 393 | 3,093 | 1,032 | Yapma / İcra etme | NÖ | 708 | 2,631 | 0,948 | -,125 | 1099 | ,901 | İÖ | 393 | 2,639 | 0,935 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | NÖ | 708 | 2,837 | 0,897 | ,851 | 1099 | ,395 | İÖ | 393 | 2,789 | 0,918 | Çoklu Görev | NÖ | 708 | 3,538 | 0,762 | ,431 | 1099 | ,667 | İÖ | 393 | 3,517 | 0,779 | Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortak Akıl | NÖ | 708 | 3,806 | 0,586 | ,458 | 1099 | ,647 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,789 | 0,610 | | | | Oynama / Deneme | NÖ | 708 | 3,628 | 0,768 | ,225 | 1099 | ,822 | İÖ | 393 | 3,618 | 0,773 | Müzakere | NÖ | 708 | 3,571 | 0,804 | ,640 | 1099 | ,522 | İÖ | 393 | 3,538 | 0,825 | Simülasyon / Benzetim | NÖ | 708 | 3,051 | 1,006 | -,657 | 1099 | ,511 | İÖ | 393 | 3,093 | 1,032 | Yapma / İcra etme | NÖ | 708 | 2,631 | 0,948 | -,125 | 1099 | ,901 | İÖ | 393 | 2,639 | 0,935 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | NÖ | 708 | 2,837 | 0,897 | ,851 | 1099 | ,395 | İÖ | 393 | 2,789 | 0,918 | Çoklu Görev | NÖ | 708 | 3,538 | 0,762 | ,431 | 1099 | ,667 | İÖ | 393 | 3,517 | 0,779 | Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oynama / Deneme | NÖ | 708 | 3,628 | 0,768 | ,225 | 1099 | ,822 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,618 | 0,773 | | | | Müzakere | NÖ | 708 | 3,571 | 0,804 | ,640 | 1099 | ,522 | İÖ | 393 | 3,538 | 0,825 | Simülasyon / Benzetim | NÖ | 708 | 3,051 | 1,006 | -,657 | 1099 | ,511 | İÖ | 393 | 3,093 | 1,032 | Yapma / İcra etme | NÖ | 708 | 2,631 | 0,948 | -,125 | 1099 | ,901 | İÖ | 393 | 2,639 | 0,935 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | NÖ | 708 | 2,837 | 0,897 | ,851 | 1099 | ,395 | İÖ | 393 | 2,789 | 0,918 | Çoklu Görev | NÖ | 708 | 3,538 | 0,762 | ,431 | 1099 | ,667 | İÖ | 393 | 3,517 | 0,779 | Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Müzakere | NÖ | 708 | 3,571 | 0,804 | ,640 | 1099 | ,522 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,538 | 0,825 | | | | Simülasyon / Benzetim | NÖ | 708 | 3,051 | 1,006 | -,657 | 1099 | ,511 | İÖ | 393 | 3,093 | 1,032 | Yapma / İcra etme | NÖ | 708 | 2,631 | 0,948 | -,125 | 1099 | ,901 | İÖ | 393 | 2,639 | 0,935 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | NÖ | 708 | 2,837 | 0,897 | ,851 | 1099 | ,395 | İÖ | 393 | 2,789 | 0,918 | Çoklu Görev | NÖ | 708 | 3,538 | 0,762 | ,431 | 1099 | ,667 | İÖ | 393 | 3,517 | 0,779 | Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Simülasyon / Benzetim | NÖ | 708 | 3,051 | 1,006 | -,657 | 1099 | ,511 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,093 | 1,032 | | | | Yapma / İcra etme | NÖ | 708 | 2,631 | 0,948 | -,125 | 1099 | ,901 | İÖ | 393 | 2,639 | 0,935 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | NÖ | 708 | 2,837 | 0,897 | ,851 | 1099 | ,395 | İÖ | 393 | 2,789 | 0,918 | Çoklu Görev | NÖ | 708 | 3,538 | 0,762 | ,431 | 1099 | ,667 | İÖ | 393 | 3,517 | 0,779 | Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yapma / İcra etme | NÖ | 708 | 2,631 | 0,948 | -,125 | 1099 | ,901 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 2,639 | 0,935 | | | | Uyarılama / Kendine Mal Etme | NÖ | 708 | 2,837 | 0,897 | ,851 | 1099 | ,395 | İÖ | 393 | 2,789 | 0,918 | Çoklu Görev | NÖ | 708 | 3,538 | 0,762 | ,431 | 1099 | ,667 | İÖ | 393 | 3,517 | 0,779 | Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uyarılama / Kendine Mal Etme | NÖ | 708 | 2,837 | 0,897 | ,851 | 1099 | ,395 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 2,789 | 0,918 | | | | Çoklu Görev | NÖ | 708 | 3,538 | 0,762 | ,431 | 1099 | ,667 | İÖ | 393 | 3,517 | 0,779 | Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çoklu Görev | NÖ | 708 | 3,538 | 0,762 | ,431 | 1099 | ,667 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,517 | 0,779 | | | | Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortamlar Arası Konumlandırma | NÖ | 708 | 3,018 | 1,148 | -,924 | 1099 | ,356 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,084 | 1,099 | | | | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | NÖ | 708 | 3,582 | 0,717 | -2,509 | 1099 | ,012* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,693 | 0,676 | | | | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | NÖ | 708 | 3,427 | 0,445 | -,111 | 1099 | ,912 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,430 | 0,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* p < .05

Tablo 30, öğretmen adaylarının genel medya okuryazarlık düzeyi ve alt boyutlarında öğretim türüne karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; genel olarak

normal öğretimde okuyan öğretmen adayları ($\bar{X} = 3,28$, $Ss = ,45$) ile ikinci öğretimde okuyan öğretmen adayları ($\bar{X} = 3,43$, $Ss = ,45$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(1099) = -,111$, $p = ,912$). Medya okuryazarlığının 12 alt boyutundan sadece “Yayılmış biliş” alt boyutunda normal öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,582$ $Ss = ,72$) ile ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,69$, $Ss = ,68$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(1099) = -2,509$, $p = ,012$).

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi öğretim türüne göre farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda normal ve ikinci öğretim programlarının aynı olması sebebi ile öğretim türünün medya okuryazarlık düzeyi ile ilişkisinin olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 31 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi İle PC Sahibi Olma Durumu Arasındaki İlişki

| Medya Okuryazarlığı Alt Boyutları | PC | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----|-----|-----------|-------|-------|------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|-----------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|
| Ağ paylaşımı | Var | 927 | 3,352 | 0,827 | 2,754 | 1099 | ,006* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 3,165 | 0,802 | | | | Görselleştirme | Var | 927 | 4,164 | 0,555 | 2,612 | 1099 | ,009* | Yok | 174 | 4,045 | 0,529 | Muhakeme | Var | 927 | 4,000 | 0,591 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 174 | 3,853 | 0,604 | Ortak Akıl | Var | 927 | 3,809 | 0,602 | 1,204 | 1099 | ,229 | Yok | 174 | 3,750 | 0,554 | Oynama / Deneme | Var | 927 | 3,629 | 0,773 | ,426 | 1099 | ,670 | Yok | 174 | 3,602 | 0,750 | Müzakere | Var | 927 | 3,589 | 0,797 | 2,794 | 1099 | ,005* | Yok | 174 | 3,402 | 0,872 | Simülasyon / Benzetim | Var | 927 | 3,070 | 1,011 | ,329 | 1099 | ,742 | Yok | 174 | 3,043 | 1,040 | Yapma / İcra etme | Var | 927 | 2,661 | 0,950 | 2,192 | 1099 | ,029* | Yok | 174 | 2,490 | 0,894 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | Var | 927 | 2,828 | 0,912 | ,675 | 1099 | ,500 | Yok | 174 | 2,778 | 0,865 | Çoklu Görev | Var | 927 | 3,551 | 0,765 | 2,096 | 1099 | ,036* | Yok | 174 | 3,418 | 0,780 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* |
| Görselleştirme | Var | 927 | 4,164 | 0,555 | 2,612 | 1099 | ,009* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 4,045 | 0,529 | | | | Muhakeme | Var | 927 | 4,000 | 0,591 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 174 | 3,853 | 0,604 | Ortak Akıl | Var | 927 | 3,809 | 0,602 | 1,204 | 1099 | ,229 | Yok | 174 | 3,750 | 0,554 | Oynama / Deneme | Var | 927 | 3,629 | 0,773 | ,426 | 1099 | ,670 | Yok | 174 | 3,602 | 0,750 | Müzakere | Var | 927 | 3,589 | 0,797 | 2,794 | 1099 | ,005* | Yok | 174 | 3,402 | 0,872 | Simülasyon / Benzetim | Var | 927 | 3,070 | 1,011 | ,329 | 1099 | ,742 | Yok | 174 | 3,043 | 1,040 | Yapma / İcra etme | Var | 927 | 2,661 | 0,950 | 2,192 | 1099 | ,029* | Yok | 174 | 2,490 | 0,894 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | Var | 927 | 2,828 | 0,912 | ,675 | 1099 | ,500 | Yok | 174 | 2,778 | 0,865 | Çoklu Görev | Var | 927 | 3,551 | 0,765 | 2,096 | 1099 | ,036* | Yok | 174 | 3,418 | 0,780 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | |
| Muhakeme | Var | 927 | 4,000 | 0,591 | 2,995 | 1099 | ,003* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 3,853 | 0,604 | | | | Ortak Akıl | Var | 927 | 3,809 | 0,602 | 1,204 | 1099 | ,229 | Yok | 174 | 3,750 | 0,554 | Oynama / Deneme | Var | 927 | 3,629 | 0,773 | ,426 | 1099 | ,670 | Yok | 174 | 3,602 | 0,750 | Müzakere | Var | 927 | 3,589 | 0,797 | 2,794 | 1099 | ,005* | Yok | 174 | 3,402 | 0,872 | Simülasyon / Benzetim | Var | 927 | 3,070 | 1,011 | ,329 | 1099 | ,742 | Yok | 174 | 3,043 | 1,040 | Yapma / İcra etme | Var | 927 | 2,661 | 0,950 | 2,192 | 1099 | ,029* | Yok | 174 | 2,490 | 0,894 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | Var | 927 | 2,828 | 0,912 | ,675 | 1099 | ,500 | Yok | 174 | 2,778 | 0,865 | Çoklu Görev | Var | 927 | 3,551 | 0,765 | 2,096 | 1099 | ,036* | Yok | 174 | 3,418 | 0,780 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortak Akıl | Var | 927 | 3,809 | 0,602 | 1,204 | 1099 | ,229 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 3,750 | 0,554 | | | | Oynama / Deneme | Var | 927 | 3,629 | 0,773 | ,426 | 1099 | ,670 | Yok | 174 | 3,602 | 0,750 | Müzakere | Var | 927 | 3,589 | 0,797 | 2,794 | 1099 | ,005* | Yok | 174 | 3,402 | 0,872 | Simülasyon / Benzetim | Var | 927 | 3,070 | 1,011 | ,329 | 1099 | ,742 | Yok | 174 | 3,043 | 1,040 | Yapma / İcra etme | Var | 927 | 2,661 | 0,950 | 2,192 | 1099 | ,029* | Yok | 174 | 2,490 | 0,894 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | Var | 927 | 2,828 | 0,912 | ,675 | 1099 | ,500 | Yok | 174 | 2,778 | 0,865 | Çoklu Görev | Var | 927 | 3,551 | 0,765 | 2,096 | 1099 | ,036* | Yok | 174 | 3,418 | 0,780 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oynama / Deneme | Var | 927 | 3,629 | 0,773 | ,426 | 1099 | ,670 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 3,602 | 0,750 | | | | Müzakere | Var | 927 | 3,589 | 0,797 | 2,794 | 1099 | ,005* | Yok | 174 | 3,402 | 0,872 | Simülasyon / Benzetim | Var | 927 | 3,070 | 1,011 | ,329 | 1099 | ,742 | Yok | 174 | 3,043 | 1,040 | Yapma / İcra etme | Var | 927 | 2,661 | 0,950 | 2,192 | 1099 | ,029* | Yok | 174 | 2,490 | 0,894 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | Var | 927 | 2,828 | 0,912 | ,675 | 1099 | ,500 | Yok | 174 | 2,778 | 0,865 | Çoklu Görev | Var | 927 | 3,551 | 0,765 | 2,096 | 1099 | ,036* | Yok | 174 | 3,418 | 0,780 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Müzakere | Var | 927 | 3,589 | 0,797 | 2,794 | 1099 | ,005* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 3,402 | 0,872 | | | | Simülasyon / Benzetim | Var | 927 | 3,070 | 1,011 | ,329 | 1099 | ,742 | Yok | 174 | 3,043 | 1,040 | Yapma / İcra etme | Var | 927 | 2,661 | 0,950 | 2,192 | 1099 | ,029* | Yok | 174 | 2,490 | 0,894 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | Var | 927 | 2,828 | 0,912 | ,675 | 1099 | ,500 | Yok | 174 | 2,778 | 0,865 | Çoklu Görev | Var | 927 | 3,551 | 0,765 | 2,096 | 1099 | ,036* | Yok | 174 | 3,418 | 0,780 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Simülasyon / Benzetim | Var | 927 | 3,070 | 1,011 | ,329 | 1099 | ,742 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 3,043 | 1,040 | | | | Yapma / İcra etme | Var | 927 | 2,661 | 0,950 | 2,192 | 1099 | ,029* | Yok | 174 | 2,490 | 0,894 | Uyarılma / Kendine Mal Etme | Var | 927 | 2,828 | 0,912 | ,675 | 1099 | ,500 | Yok | 174 | 2,778 | 0,865 | Çoklu Görev | Var | 927 | 3,551 | 0,765 | 2,096 | 1099 | ,036* | Yok | 174 | 3,418 | 0,780 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yapma / İcra etme | Var | 927 | 2,661 | 0,950 | 2,192 | 1099 | ,029* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 2,490 | 0,894 | | | | Uyarılma / Kendine Mal Etme | Var | 927 | 2,828 | 0,912 | ,675 | 1099 | ,500 | Yok | 174 | 2,778 | 0,865 | Çoklu Görev | Var | 927 | 3,551 | 0,765 | 2,096 | 1099 | ,036* | Yok | 174 | 3,418 | 0,780 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uyarılma / Kendine Mal Etme | Var | 927 | 2,828 | 0,912 | ,675 | 1099 | ,500 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 2,778 | 0,865 | | | | Çoklu Görev | Var | 927 | 3,551 | 0,765 | 2,096 | 1099 | ,036* | Yok | 174 | 3,418 | 0,780 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çoklu Görev | Var | 927 | 3,551 | 0,765 | 2,096 | 1099 | ,036* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 3,418 | 0,780 | | | | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 927 | 3,055 | 1,131 | ,903 | 1099 | ,367 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 2,971 | 1,132 | | | | Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yayılmış / Genişletilmiş Bilgi | Var | 927 | 3,624 | 0,710 | ,211 | 1099 | ,833 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 3,612 | 0,675 | | | | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 927 | 3,444 | 0,443 | 2,726 | 1099 | ,007* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 174 | 3,344 | 0,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 31, PC sahibi olma durumu ile medya okuryazarlık düzeyini karşılaştırmaktadır. Buna göre; “Ağ paylaşımı” alt boyutunda PC sahibi olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,35$, $Ss = ,83$) ile PC sahibi olmayan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,17$, $Ss = ,80$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,754$, $p = ,006$, $r = ,08$).

“Görselleştirme” alt boyutunda PC sahibi olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 4,16$, $Ss = ,56$) ile PC sahibi olmayan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 4,05$, $Ss = ,53$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,612$, $p = ,009$, $r = ,08$).

“Muhakeme” alt boyutunda PC sahibi olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 4,00$, $Ss = ,59$) ile PC sahibi olmayan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,85$, $Ss = ,60$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,995$, $p = ,003$, $r = ,09$).

“Müzakere” alt boyutunda PC sahibi olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,59$, $Ss = ,80$) ile PC sahibi olmayan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,40$, $Ss = ,87$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,794$, $p = ,005$, $r = ,08$).

“Yapma/icra etme” alt boyutunda PC sahibi olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 2,66$, $Ss = ,95$) ile PC sahibi olmayan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 2,49$, $Ss = ,89$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,192$, $p = ,029$, $r = ,07$).

“Çoklu görev” alt boyutunda PC sahibi olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,55$, $Ss = ,77$) ile PC sahibi olmayan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,42$, $Ss = ,78$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,096$, $p = ,036$, $r = ,06$).

PC sahibi olan öğretmen adaylarının genel medya okuryazarlık düzeyi ($\bar{X} = 3,44$, $Ss = ,44$) PC sahibi olmayan öğretmen adaylarının genel medya okuryazarlık düzeyinden ($\bar{X} = 3,34$, $Ss = ,46$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,726$, $p = ,007$, $r = ,08$).

Genel olarak PC sahibi olma durumunun medya okuryazarlık düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Medya okuryazarlığının “erişim boyutu” düşünüldüğünde bu durum beklendik olarak yorumlanabilir. 12 alt boyuttan 7’sinde PC sahibi olan öğrencilerin düzeyleri anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmen adaylarının PC sahibi olsun ya da olmasın “Yapma / İcra etme” ve “Uyarlama / Kendine Mal Etme” alt boyutlarında diğer 10 alt boyuta göre en düşük ortalamaya (3’ün altında) sahip olması ve “görselleştirme” boyutunda ise diğer 11 alt boyutun aksine 4’ün üzerinde ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir

Tablo 32 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu Arasındaki İlişki

| Medya Okuryazarlığı Alt Boyutları | İnternet | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|--------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|--------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|--------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|--------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|--------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|--------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|--------------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|-----------------------------|-----|-----|-------|-------|-------|------|-------|
| Ağ paylaşımı | Var | 897 | 3,373 | 0,814 | 4,316 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 3,099 | 0,842 | | | | Görselleştirme | Var | 897 | 4,158 | 0,554 | 1,606 | 1099 | ,108 | Yok | 204 | 4,089 | 0,542 | Muhakeme | Var | 897 | 4,004 | 0,592 | 3,184 | 1099 | ,001* | Yok | 204 | 3,857 | 0,597 | Ortak Akıl | Var | 897 | 3,816 | 0,603 | 1,841 | 1099 | ,066 | Yok | 204 | 3,731 | 0,550 | Oynama / Deneme | Var | 897 | 3,609 | 0,769 | -1,438 | 1099 | ,151 | Yok | 204 | 3,694 | 0,771 | Müzakere | Var | 897 | 3,593 | 0,800 | 2,859 | 1099 | ,004* | Yok | 204 | 3,413 | 0,845 | Simülasyon / Benzetim | Var | 897 | 3,049 | 1,016 | -1,169 | 1099 | ,243 | Yok | 204 | 3,141 | 1,007 | Yapma / İcra etme | Var | 897 | 2,626 | 0,936 | -,576 | 1099 | ,565 | Yok | 204 | 2,668 | 0,975 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | Var | 897 | 2,834 | 0,910 | 1,057 | 1099 | ,291 | Yok | 204 | 2,760 | 0,878 | Çoklu Görev | Var | 897 | 3,563 | 0,761 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 204 | 3,385 | 0,785 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* |
| Görselleştirme | Var | 897 | 4,158 | 0,554 | 1,606 | 1099 | ,108 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 4,089 | 0,542 | | | | Muhakeme | Var | 897 | 4,004 | 0,592 | 3,184 | 1099 | ,001* | Yok | 204 | 3,857 | 0,597 | Ortak Akıl | Var | 897 | 3,816 | 0,603 | 1,841 | 1099 | ,066 | Yok | 204 | 3,731 | 0,550 | Oynama / Deneme | Var | 897 | 3,609 | 0,769 | -1,438 | 1099 | ,151 | Yok | 204 | 3,694 | 0,771 | Müzakere | Var | 897 | 3,593 | 0,800 | 2,859 | 1099 | ,004* | Yok | 204 | 3,413 | 0,845 | Simülasyon / Benzetim | Var | 897 | 3,049 | 1,016 | -1,169 | 1099 | ,243 | Yok | 204 | 3,141 | 1,007 | Yapma / İcra etme | Var | 897 | 2,626 | 0,936 | -,576 | 1099 | ,565 | Yok | 204 | 2,668 | 0,975 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | Var | 897 | 2,834 | 0,910 | 1,057 | 1099 | ,291 | Yok | 204 | 2,760 | 0,878 | Çoklu Görev | Var | 897 | 3,563 | 0,761 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 204 | 3,385 | 0,785 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | |
| Muhakeme | Var | 897 | 4,004 | 0,592 | 3,184 | 1099 | ,001* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 3,857 | 0,597 | | | | Ortak Akıl | Var | 897 | 3,816 | 0,603 | 1,841 | 1099 | ,066 | Yok | 204 | 3,731 | 0,550 | Oynama / Deneme | Var | 897 | 3,609 | 0,769 | -1,438 | 1099 | ,151 | Yok | 204 | 3,694 | 0,771 | Müzakere | Var | 897 | 3,593 | 0,800 | 2,859 | 1099 | ,004* | Yok | 204 | 3,413 | 0,845 | Simülasyon / Benzetim | Var | 897 | 3,049 | 1,016 | -1,169 | 1099 | ,243 | Yok | 204 | 3,141 | 1,007 | Yapma / İcra etme | Var | 897 | 2,626 | 0,936 | -,576 | 1099 | ,565 | Yok | 204 | 2,668 | 0,975 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | Var | 897 | 2,834 | 0,910 | 1,057 | 1099 | ,291 | Yok | 204 | 2,760 | 0,878 | Çoklu Görev | Var | 897 | 3,563 | 0,761 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 204 | 3,385 | 0,785 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortak Akıl | Var | 897 | 3,816 | 0,603 | 1,841 | 1099 | ,066 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 3,731 | 0,550 | | | | Oynama / Deneme | Var | 897 | 3,609 | 0,769 | -1,438 | 1099 | ,151 | Yok | 204 | 3,694 | 0,771 | Müzakere | Var | 897 | 3,593 | 0,800 | 2,859 | 1099 | ,004* | Yok | 204 | 3,413 | 0,845 | Simülasyon / Benzetim | Var | 897 | 3,049 | 1,016 | -1,169 | 1099 | ,243 | Yok | 204 | 3,141 | 1,007 | Yapma / İcra etme | Var | 897 | 2,626 | 0,936 | -,576 | 1099 | ,565 | Yok | 204 | 2,668 | 0,975 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | Var | 897 | 2,834 | 0,910 | 1,057 | 1099 | ,291 | Yok | 204 | 2,760 | 0,878 | Çoklu Görev | Var | 897 | 3,563 | 0,761 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 204 | 3,385 | 0,785 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oynama / Deneme | Var | 897 | 3,609 | 0,769 | -1,438 | 1099 | ,151 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 3,694 | 0,771 | | | | Müzakere | Var | 897 | 3,593 | 0,800 | 2,859 | 1099 | ,004* | Yok | 204 | 3,413 | 0,845 | Simülasyon / Benzetim | Var | 897 | 3,049 | 1,016 | -1,169 | 1099 | ,243 | Yok | 204 | 3,141 | 1,007 | Yapma / İcra etme | Var | 897 | 2,626 | 0,936 | -,576 | 1099 | ,565 | Yok | 204 | 2,668 | 0,975 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | Var | 897 | 2,834 | 0,910 | 1,057 | 1099 | ,291 | Yok | 204 | 2,760 | 0,878 | Çoklu Görev | Var | 897 | 3,563 | 0,761 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 204 | 3,385 | 0,785 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Müzakere | Var | 897 | 3,593 | 0,800 | 2,859 | 1099 | ,004* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 3,413 | 0,845 | | | | Simülasyon / Benzetim | Var | 897 | 3,049 | 1,016 | -1,169 | 1099 | ,243 | Yok | 204 | 3,141 | 1,007 | Yapma / İcra etme | Var | 897 | 2,626 | 0,936 | -,576 | 1099 | ,565 | Yok | 204 | 2,668 | 0,975 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | Var | 897 | 2,834 | 0,910 | 1,057 | 1099 | ,291 | Yok | 204 | 2,760 | 0,878 | Çoklu Görev | Var | 897 | 3,563 | 0,761 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 204 | 3,385 | 0,785 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Simülasyon / Benzetim | Var | 897 | 3,049 | 1,016 | -1,169 | 1099 | ,243 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 3,141 | 1,007 | | | | Yapma / İcra etme | Var | 897 | 2,626 | 0,936 | -,576 | 1099 | ,565 | Yok | 204 | 2,668 | 0,975 | Uyarılama / Kendine Mal Etme | Var | 897 | 2,834 | 0,910 | 1,057 | 1099 | ,291 | Yok | 204 | 2,760 | 0,878 | Çoklu Görev | Var | 897 | 3,563 | 0,761 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 204 | 3,385 | 0,785 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yapma / İcra etme | Var | 897 | 2,626 | 0,936 | -,576 | 1099 | ,565 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 2,668 | 0,975 | | | | Uyarılama / Kendine Mal Etme | Var | 897 | 2,834 | 0,910 | 1,057 | 1099 | ,291 | Yok | 204 | 2,760 | 0,878 | Çoklu Görev | Var | 897 | 3,563 | 0,761 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 204 | 3,385 | 0,785 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uyarılama / Kendine Mal Etme | Var | 897 | 2,834 | 0,910 | 1,057 | 1099 | ,291 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 2,760 | 0,878 | | | | Çoklu Görev | Var | 897 | 3,563 | 0,761 | 2,995 | 1099 | ,003* | Yok | 204 | 3,385 | 0,785 | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çoklu Görev | Var | 897 | 3,563 | 0,761 | 2,995 | 1099 | ,003* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 3,385 | 0,785 | | | | Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ortamlar Arası Konumlandırma | Var | 897 | 3,059 | 1,141 | 1,063 | 1099 | ,288 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 2,966 | 1,087 | | | | Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yayılmış / Genişletilmiş Biliş | Var | 897 | 3,627 | 0,702 | ,491 | 1099 | ,623 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 3,600 | 0,717 | | | | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Var | 897 | 3,442 | 0,444 | 2,182 | 1099 | ,029* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Yok | 204 | 3,367 | 0,457 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* p < .05

Tablo 32, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile internet bağlantısına sahip olma durumunu karşılaştırmaktadır. Buna göre; “ağ paylaşımı” alt boyutunda internet bağlantısı olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,37$, $S_s = ,81$) ile internet bağlantısı olmayan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,10$, $S_s = ,84$)

arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 4,316, p = ,000, r = ,13$).

“Muhakeme” alt boyutunda internet bağlantısı olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 4,00, Ss = ,59$) ile internet bağlantısı olmayan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,86, Ss = ,60$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 3,814, p = ,001, r = ,11$).

“Müzakere” alt boyutunda internet bağlantısı olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,59, Ss = ,80$) ile internet bağlantısı olmayan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,41, Ss = ,85$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,859, p = ,004, r = ,09$).

“Çoklu görev” alt boyutunda internet bağlantısı olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,56, Ss = ,76$) ile internet bağlantısı olmayan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,39, Ss = ,79$) arasında fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,995, p = ,003, r = ,09$). Öğretmen adaylarının görselleştirme, ortak akıl, oynama/deneme, simülasyon, yapma/icra etme, uyarlama/kendine mal etme, ortamlar arası konumlandırma ve yayılmış biliş alt boyutlarındaki ortalamaları arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Genel medya okuryazarlık düzeyine bakıldığında ise internet bağlantısı olan öğretmen adaylarının genel medya okuryazarlık düzeyi ($\bar{X} = 3,44, Ss = ,44$) internet bağlantısı olmayan öğretmen adaylarının genel medya okuryazarlık düzeyinden ($\bar{X} = 3,37, Ss = ,46$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(1099) = 2,187, p = ,029, r = ,07$).

Genel olarak internet bağlantısına sahip olma durumunun medya okuryazarlık düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. PC sahibi olma durumunda olduğu gibi medya okuryazarlığının “erişim boyutu” düşünüldüğünde bu durum beklendik olarak yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının internet bağlantısına sahip olsun ya da olmasın “Yapma / İcra etme” ve “Uyarlama / Kendine Mal Etme” alt boyutlarında diğer 10 alt boyuta göre en düşük ortalamaya (3’ün altında) sahip olması ve “görselleştirme” alt boyutunda ise diğer 11 alt boyutun aksine 4’ün üzerinde ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir.

Tablo 33 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi İle Öğrenim Görülen Anabilim Dalı Arasındaki İlişki

| Medya Okuryazarlığı Alt Boyutları | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|--|---------------|------------------------|-------------|---------------------------|----------|----------|
| Ağ paylaşımı | Gruplar arası | 16,232 | 11 | 1,476 | 2,189 | ,013* |
| | Grup içi | 734,098 | 1089 | ,674 | | |
| | Toplam | 750,330 | 1100 | | | |
| Görselleştirme | Gruplar arası | 10,542 | 11 | ,958 | 3,210 | ,000* |
| | Grup içi | 325,100 | 1089 | ,299 | | |
| | Toplam | 335,642 | 1100 | | | |
| Muhakeme | Gruplar arası | 4,673 | 11 | ,425 | 1,397 | ,168 |
| | Grup içi | 331,113 | 1089 | ,304 | | |
| | Toplam | 335,785 | 1100 | | | |
| Ortak Akıl | Gruplar arası | 5,486 | 11 | ,499 | 1,417 | ,159 |
| | Grup içi | 383,332 | 1089 | ,352 | | |
| | Toplam | 388,818 | 1100 | | | |
| Oynama / Deneme | Gruplar arası | 25,799 | 11 | 2,345 | 4,085 | ,000* |
| | Grup içi | 625,264 | 1089 | ,574 | | |
| | Toplam | 651,063 | 1100 | | | |
| Müzakere | Gruplar arası | 19,217 | 11 | 1,747 | 2,697 | ,002* |
| | Grup içi | 705,356 | 1089 | ,648 | | |
| | Toplam | 724,573 | 1100 | | | |
| Simülasyon / Benzetim | Gruplar arası | 44,550 | 11 | 4,050 | 4,052 | ,000* |
| | Grup içi | 1088,436 | 1089 | ,999 | | |
| | Toplam | 1132,986 | 1100 | | | |
| Yapma / İcra etme | Gruplar arası | 16,220 | 11 | 1,475 | 1,670 | ,075 |
| | Grup içi | 961,666 | 1089 | ,883 | | |
| | Toplam | 977,886 | 1100 | | | |
| Uyarılama / Kendine Mal Etme | Gruplar arası | 30,163 | 11 | 2,742 | 3,436 | ,000* |
| | Grup içi | 869,171 | 1089 | ,798 | | |
| | Toplam | 899,333 | 1100 | | | |
| Çoklu görev | Gruplar arası | 15,759 | 11 | 1,433 | 2,464 | ,005* |
| | Grup içi | 633,281 | 1089 | ,582 | | |
| | Toplam | 649,041 | 1100 | | | |
| Ortamlar Arası Konumlandırma | Gruplar arası | 12,813 | 11 | 1,165 | ,910 | ,530 |
| | Grup içi | 1394,502 | 1089 | 1,281 | | |
| | Toplam | 1407,315 | 1100 | | | |
| Yayılmış/ Genişletilmiş Biliş | Gruplar arası | 8,227 | 11 | ,748 | 1,515 | ,120 |
| | Grup içi | 537,544 | 1089 | ,494 | | |
| | Toplam | 545,771 | 1100 | | | |
| MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | Gruplar arası | 5,287 | 11 | ,481 | 2,442 | ,005* |
| | Grup içi | 214,372 | 1089 | ,197 | | |
| | Toplam | 219,660 | 1100 | | | |

* p < .05

Tablo 33, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinin öğrenim görülen anabilim dalına göre karşılaştırılmasını göstermektedir. ANOVA testi sonuçları öğretmen adaylarının “ağ paylaşımı” alt boyutunda öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1089) = 2,189, p = ,013$) sahip olduğunu gözlenmektedir. Dunnet-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 3,20, Ss = ,87$) öğrencilerinin ortalamalarının Coğrafya Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 3,56, Ss = ,56$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

“Görselleştirme” alt boyutunda öğretmen adaylarının öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1089) = 3,21, p = ,000$) sahip olduğunu gözlenmektedir. Dunnet-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 4,02, Ss = ,59$) öğrencilerinin ortalamalarının Alman Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,35, Ss = ,47$) ve İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,30, Ss = ,55$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Müzik Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının da ($\bar{X} = 4,02, Ss = ,51$) Alman Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,35, Ss = ,47$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

“Oynama / Deneme” alt boyutunda öğretmen adaylarının öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1089) = 4,085, p = ,000$) sahip olduğunu gözlenmektedir. Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda, BÖTE öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{x} = 3,95, Ss = ,71$) Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{x} = 3,38, Ss = ,76$), Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ($\bar{x} = 3,54, Ss = ,74$) ve Türkçe Eğitimi ($\bar{x} = 3,58, Ss = ,73$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Fen Bilgisi Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının da ($\bar{x} = 3,73, Ss = ,73$) Okul Öncesi Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{x} = 3,38, Ss = ,76$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

“Müzakere” alt boyutunda öğretmen adaylarının öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1089) = 2,697, p = ,002$) sahip olduğunu gözlenmektedir. Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda, İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 3,89, Ss = ,74$) Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{X} = 3,50, Ss = ,76$), Müzik Eğitimi ($\bar{X} = 3,43, Ss = ,85$), Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 3,51, Ss = ,83$), Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ($\bar{X} = 3,43, Ss = ,76$), Tarih Eğitimi ($\bar{X} = 3,44, Ss = ,89$) ve Türkçe

Eğitimi ($\bar{X} = 3,53$, $Ss = ,84$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

“Simülasyon / Benzetim” alt boyutunda öğretmen adaylarının öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1089) = 4,052$, $p = ,000$) sahip olduğunu gözlenmektedir. Dunnet-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; BÖTE öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 3,49$, $Ss = ,84$) Coğrafya Eğitimi ($\bar{X} = 2,79$, $Ss = 1,03$), İngiliz Dili Eğitimi ($\bar{X} = 3,05$, $Ss = 1,0$), Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 2,82$, $Ss = ,95$), Resim-İş Eğitimi ($\bar{X} = 2,89$, $Ss = ,91$), Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ($\bar{X} = 3,06$, $Ss = 1,10$) ve Türkçe Eğitimi ($\bar{X} = 2,90$, $Ss = 1,13$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Fen Bilgisi Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının da ($\bar{X} = 3,25$, $Ss = ,86$) Okul Öncesi Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 2,82$, $Ss = ,95$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

“Uyarılma / Kendine Mal Etme” alt boyutunda öğretmen adaylarının öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1089) = 3,436$, $p = ,000$) sahip olduğunu gözlenmektedir. Tukey HSD ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Japon Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 2,40$, $Ss = ,75$) Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{X} = 2,97$, $Ss = ,96$), Resim-İş Eğitimi ($\bar{X} = 3,22$, $Ss = ,82$) ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ($\bar{X} = 2,92$, $Ss = ,88$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının da ($\bar{X} = 3,22$, $Ss = ,82$) Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 2,70$, $Ss = ,91$) ve Tarih Eğitimi ($\bar{X} = 2,52$, $Ss = ,81$) öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

”Çoklu Görev” alt boyutunda öğretmen adaylarının öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11,1089) = 2,464$, $p = ,005$) sahip olduğunu gözlenmektedir. Dunnet-C ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Coğrafya Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 3,24$, $Ss = ,79$) Müzik Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 3,80$, $Ss = ,73$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Muhakeme, ortak akıl, yapma / icra etme, ortamlar arası konumlandırma, yayılmış / genişletilmiş biliş alt boyutlarında ise öğretmen adaylarının öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olmadığı gözlenmektedir.

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının genel medya okuryazarlık düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($F(11, 1089) = 2,442, p = ,005$) sahip olduğunu göstermektedir. Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 3,32, Ss = ,44$) öğrencilerinin ortalamalarının BÖTE öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 3,53, Ss = ,47$) ve Fen Bilgisi Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 3,50, Ss = ,43$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak medya okuryazarlık düzeyi öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılık göstermektedir. 12 alt boyutun 7'sinde bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Alt boyutlara genel olarak bakıldığında ise; BÖTE ve Fen Bilgisi Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının diğer anabilim dalı öğrencilerine göre yüksek oluşu bunun yanı sıra Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, öğrencilerinin ortalamalarının ise görece düşük oluşu dikkat çekmektedir.

Görselleştirme alt boyutunda da hem İngiliz Dili Eğitimi hem de Alman Dili Eğitimi öğrencilerinin anlamlı bir şekilde diğer anabilim dalı öğrencilerinden daha yüksek düzeye sahip olmaları dikkat çekmektedir. Bu durumun sebebi bu anabilim dallarının dil eğitimi yapması ve dolayısı ile görselleştirme becerilerini bu nedenle geliştirmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak Türkçe Eğitimi ve Japonca Eğitimi anabilim dallarının da dil eğitimi alanında olmasına rağmen bu anabilim dalı öğrencilerinin görselleştirme alt boyutundaki düzeyleri diğer anabilim dalı öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda İngiliz Dili ve Alman Dili eğitimi anabilim dalında öğrenim görmeke olan öğretmen adaylarının görselleştirme boyutundaki farklılıklarını alan ile açıklamak zorlaşmaktadır

4.3. Aktif Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Tablo 34 Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlığın “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Boyutlarını Oluşturan Alt Boyutlara Verdikleri Önem

| Alt Boyutlar | n | \bar{X} | S.s |
|--|------|-----------|-------|
| Siyasi Partilerle İlişkiye Verilen Önem | 1101 | 3,539 | ,988 |
| Seçimlerde Yüksek Oy Verme Oranına Verilen Önem | 1101 | 3,860 | 1,062 |
| Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | 1101 | 4,302 | ,759 |
| Protestoya Verilen Önem | 1101 | 4,298 | ,745 |
| Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | 1101 | 4,363 | ,712 |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | 1101 | 4,353 | ,709 |
| Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | 1101 | 3,971 | 1,041 |

Öğretmen adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutlarına verdikleri önemi gösteren Tablo 34 incelendiğinde en yüksek önemi çevre örgütleriyle ilişkiye ve insan hakları örgütleriyle ilişkiye verdikleri en az önemi ise siyasi partilere katılım ve sendikalar ile ilişkiye verdikleri dikkat çekmektedir. Aday öğretmenlerin, aktif vatandaşlığın yanı sıra geleneksel vatandaşlık anlayışında da ifade edilen özellikle siyaset ile ilgili alt boyutlara düşük önem veriyor oluşu siyaset ile ilgilerinin zayıf olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın geleneksel vatandaşlıktan farklılaşmasını sağlayan “protesto ve sosyal değişim” boyutunu oluşturan alt boyutlardan biri hariç (sendikalar ile ilişki) diğer tüm alt boyutlara görece yüksek önem veriyor oluşu aday öğretmenlerin modern vatandaşlık anlayışının ifade ettiği davranış şekillerini kabul ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Sendikalar ile ilişkilere verilen önemin “protesto ve sosyal değişime katılım” içerisinde en düşük ortalamaya sahip olması ise ülkemizde sendikaların siyaset ile özdeşleştirilmesinden kaynaklanması ile açıklanabilir.

Tablo 35 Öğretmen Adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Boyutlarını Oluşturan Alt Boyutlara Verdikleri Önem İle Öğrenim Gördükleri Sınıf Arasındaki İlişki

| Alt Boyutlar | Sınıf | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------|-----|-----------|--------|--------|------|------|--|---------|-----|-------|--------|--------|------|------|---------|-----|-------|--------|--|---------|-----|-------|--------|--------|------|------|---------|-----|-------|--------|--|---------|-----|-------|--------|--------|------|------|---------|-----|-------|--------|--|---------|-----|-------|--------|--------|------|------|---------|-----|-------|--------|--|---------|-----|-------|--------|--------|------|------|---------|-----|-------|--------|--------------------------------------|---------|-----|-------|--------|--------|------|------|
| Siyasi Partilerle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 3,558 | 1,0156 | ,633 | 1099 | ,527 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 3,520 | ,9579 | | | | Seçimlerde Yüksek Oy Verme Oranına Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 3,826 | 1,0776 | -1,057 | 1099 | ,291 | 4.Sınıf | 546 | 3,894 | 1,0456 | Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,276 | ,7680 | -1,149 | 1099 | ,251 | 4.Sınıf | 546 | 4,329 | ,7495 | Protestoya Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,295 | ,7467 | -,164 | 1099 | ,870 | 4.Sınıf | 546 | 4,302 | ,7433 | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,359 | ,7279 | -,168 | 1099 | ,867 | 4.Sınıf | 546 | 4,366 | ,6970 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,352 | ,7215 | -,050 | 1099 | ,960 | 4.Sınıf | 546 | 4,354 | ,6969 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 3,927 | 1,0468 | -1,384 | 1099 | ,166 |
| Seçimlerde Yüksek Oy Verme Oranına Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 3,826 | 1,0776 | -1,057 | 1099 | ,291 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 3,894 | 1,0456 | | | | Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,276 | ,7680 | -1,149 | 1099 | ,251 | 4.Sınıf | 546 | 4,329 | ,7495 | Protestoya Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,295 | ,7467 | -,164 | 1099 | ,870 | 4.Sınıf | 546 | 4,302 | ,7433 | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,359 | ,7279 | -,168 | 1099 | ,867 | 4.Sınıf | 546 | 4,366 | ,6970 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,352 | ,7215 | -,050 | 1099 | ,960 | 4.Sınıf | 546 | 4,354 | ,6969 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 3,927 | 1,0468 | -1,384 | 1099 | ,166 | 4.Sınıf | 546 | 4,014 | 1,0333 | | | | | | | | |
| Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,276 | ,7680 | -1,149 | 1099 | ,251 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 4,329 | ,7495 | | | | Protestoya Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,295 | ,7467 | -,164 | 1099 | ,870 | 4.Sınıf | 546 | 4,302 | ,7433 | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,359 | ,7279 | -,168 | 1099 | ,867 | 4.Sınıf | 546 | 4,366 | ,6970 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,352 | ,7215 | -,050 | 1099 | ,960 | 4.Sınıf | 546 | 4,354 | ,6969 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 3,927 | 1,0468 | -1,384 | 1099 | ,166 | 4.Sınıf | 546 | 4,014 | 1,0333 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Protestoya Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,295 | ,7467 | -,164 | 1099 | ,870 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 4,302 | ,7433 | | | | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,359 | ,7279 | -,168 | 1099 | ,867 | 4.Sınıf | 546 | 4,366 | ,6970 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,352 | ,7215 | -,050 | 1099 | ,960 | 4.Sınıf | 546 | 4,354 | ,6969 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 3,927 | 1,0468 | -1,384 | 1099 | ,166 | 4.Sınıf | 546 | 4,014 | 1,0333 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,359 | ,7279 | -,168 | 1099 | ,867 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 4,366 | ,6970 | | | | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,352 | ,7215 | -,050 | 1099 | ,960 | 4.Sınıf | 546 | 4,354 | ,6969 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 3,927 | 1,0468 | -1,384 | 1099 | ,166 | 4.Sınıf | 546 | 4,014 | 1,0333 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 4,352 | ,7215 | -,050 | 1099 | ,960 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 4,354 | ,6969 | | | | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 3,927 | 1,0468 | -1,384 | 1099 | ,166 | 4.Sınıf | 546 | 4,014 | 1,0333 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | 1.Sınıf | 555 | 3,927 | 1,0468 | -1,384 | 1099 | ,166 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 4,014 | 1,0333 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* p < .05

Tablo 35, 1.ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutlarını oluşturan 7 alt boyut davranışlarına verdikleri önemi göstermektedir. Buna göre; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf ile bu alt boyut davranışlarına verdikleri önem arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının bu alt boyutlara verdikleri önem lisans eğitimleri sürecinde anlamlı bir fark oluşturacak derecede değişiklik göstermemektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarının yetersiz kaldığı söylenebilir.

Tablo 36 Öğretmen Adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Boyutlarını Oluşturan Alt Boyutlara Verdikleri Önem İle Cinsiyet Arasındaki İlişki

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|-----|-----------|--------|-------|------|-------|--|---|-----|-------|--------|-------|------|-------|---|-----|-------|--------|--|---|-----|-------|-------|-------|------|-------|---|-----|-------|--------|--|---|-----|-------|-------|-------|------|-------|---|-----|-------|--------|--|---|-----|-------|-------|-------|------|-------|---|-----|-------|--------|--|---|-----|-------|-------|-------|------|-------|---|-----|-------|--------|--------------------------------------|---|-----|-------|-------|------|------|------|
| Siyasi Partilerle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 3,566 | ,9871 | 1,307 | 1099 | ,191 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,482 | ,9861 | | | | Seçimlerde Yüksek Oy Verme Oranına Verilen Önem | K | 751 | 3,848 | 1,0254 | -,555 | 1099 | ,579 | E | 350 | 3,886 | 1,1373 | Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | K | 751 | 4,415 | ,7098 | 7,400 | 1099 | ,000* | E | 350 | 4,060 | ,8043 | Protestoya Verilen Önem | K | 751 | 4,318 | ,7432 | 1,258 | 1099 | ,209 | E | 350 | 4,257 | ,7472 | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,392 | ,6916 | 1,995 | 1099 | ,046* | E | 350 | 4,300 | ,7523 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,395 | ,6882 | 2,860 | 1099 | ,004* | E | 350 | 4,264 | ,7451 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 3,989 | ,9825 | ,857 | 1099 | ,392 |
| Seçimlerde Yüksek Oy Verme Oranına Verilen Önem | K | 751 | 3,848 | 1,0254 | -,555 | 1099 | ,579 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,886 | 1,1373 | | | | Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | K | 751 | 4,415 | ,7098 | 7,400 | 1099 | ,000* | E | 350 | 4,060 | ,8043 | Protestoya Verilen Önem | K | 751 | 4,318 | ,7432 | 1,258 | 1099 | ,209 | E | 350 | 4,257 | ,7472 | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,392 | ,6916 | 1,995 | 1099 | ,046* | E | 350 | 4,300 | ,7523 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,395 | ,6882 | 2,860 | 1099 | ,004* | E | 350 | 4,264 | ,7451 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 3,989 | ,9825 | ,857 | 1099 | ,392 | E | 350 | 3,931 | 1,1560 | | | | | | | | |
| Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | K | 751 | 4,415 | ,7098 | 7,400 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 4,060 | ,8043 | | | | Protestoya Verilen Önem | K | 751 | 4,318 | ,7432 | 1,258 | 1099 | ,209 | E | 350 | 4,257 | ,7472 | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,392 | ,6916 | 1,995 | 1099 | ,046* | E | 350 | 4,300 | ,7523 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,395 | ,6882 | 2,860 | 1099 | ,004* | E | 350 | 4,264 | ,7451 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 3,989 | ,9825 | ,857 | 1099 | ,392 | E | 350 | 3,931 | 1,1560 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Protestoya Verilen Önem | K | 751 | 4,318 | ,7432 | 1,258 | 1099 | ,209 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 4,257 | ,7472 | | | | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,392 | ,6916 | 1,995 | 1099 | ,046* | E | 350 | 4,300 | ,7523 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,395 | ,6882 | 2,860 | 1099 | ,004* | E | 350 | 4,264 | ,7451 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 3,989 | ,9825 | ,857 | 1099 | ,392 | E | 350 | 3,931 | 1,1560 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,392 | ,6916 | 1,995 | 1099 | ,046* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 4,300 | ,7523 | | | | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,395 | ,6882 | 2,860 | 1099 | ,004* | E | 350 | 4,264 | ,7451 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 3,989 | ,9825 | ,857 | 1099 | ,392 | E | 350 | 3,931 | 1,1560 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 4,395 | ,6882 | 2,860 | 1099 | ,004* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 4,264 | ,7451 | | | | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 3,989 | ,9825 | ,857 | 1099 | ,392 | E | 350 | 3,931 | 1,1560 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | K | 751 | 3,989 | ,9825 | ,857 | 1099 | ,392 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,931 | 1,1560 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 36, kız ve erkek öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutlarını oluşturan 7 alt boyut davranışlarına verdikleri önemi göstermektedir. Buna göre; öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunun alt boyutlarından biri olan “kadınların aktif siyasete katılımına verilen önem” arasında kız öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t(1099) = 7,400$, $p = ,000$, $r = ,22$).

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunun alt boyutlarından biri olan “çevre ile ilgili örgütlerle olan ilişkiye verilen önem” arasında kız öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t(1099) = 1,995$, $p = ,046$, $r = ,06$).

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunun alt boyutlarından biri olan “insan hakları örgütleriyle ilişkiye verilen önem” arasında kız öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t(1099) = 2,860, p = ,004, r = ,09$).

Genel olarak bakıldığında, cinsiyetler arasında gözlenen farklılıkların kız öğrencilerin lehine oluşu dikkat çekmektedir. Cinsiyet farklılığının gözlenemediği diğer 4 alt boyutun 3’ünde de kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencileri geçtiği tek alt boyutun “seçimlerde yüksek oy verme oranına verilen önem” oluşu dikkat çekicidir.

Tablo 37 Öğretmen Adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Alt Boyutlarına Verdikleri Önem İle Öğrenim Görülen Öğretim Türü Arasındaki İlişki

| Alt Boyutlar | Öğretim Türü | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------|-----|-----------|--------|-------|------|------|--|----|-----|-------|--------|-------|------|------|----|-----|-------|--------|--|----|-----|-------|--------|-------|------|------|----|-----|-------|--------|--|----|-----|-------|--------|-------|------|------|----|-----|-------|--------|--|----|-----|-------|--------|-------|------|------|----|-----|-------|--------|--|----|-----|-------|--------|------|------|------|----|-----|-------|--------|--------------------------------------|----|-----|-------|--------|------|------|------|
| Siyasi Partilerle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 3,529 | ,9846 | -,465 | 1099 | ,642 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,558 | ,9926 | | | | Seçimlerde Yüksek Oy Verme Oranına Verilen Önem | NÖ | 708 | 3,857 | 1,0681 | -,112 | 1099 | ,911 | İÖ | 393 | 3,864 | 1,0520 | Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,317 | ,7474 | ,872 | 1099 | ,383 | İÖ | 393 | 4,275 | ,7796 | Protestoya Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,319 | ,7343 | 1,209 | 1099 | ,227 | İÖ | 393 | 4,262 | ,7627 | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,383 | ,7129 | 1,257 | 1099 | ,209 | İÖ | 393 | 4,326 | ,7111 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,357 | ,7122 | ,277 | 1099 | ,782 | İÖ | 393 | 4,345 | ,7042 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 3,988 | 1,0258 | ,755 | 1099 | ,451 |
| Seçimlerde Yüksek Oy Verme Oranına Verilen Önem | NÖ | 708 | 3,857 | 1,0681 | -,112 | 1099 | ,911 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,864 | 1,0520 | | | | Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,317 | ,7474 | ,872 | 1099 | ,383 | İÖ | 393 | 4,275 | ,7796 | Protestoya Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,319 | ,7343 | 1,209 | 1099 | ,227 | İÖ | 393 | 4,262 | ,7627 | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,383 | ,7129 | 1,257 | 1099 | ,209 | İÖ | 393 | 4,326 | ,7111 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,357 | ,7122 | ,277 | 1099 | ,782 | İÖ | 393 | 4,345 | ,7042 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 3,988 | 1,0258 | ,755 | 1099 | ,451 | İÖ | 393 | 3,939 | 1,0673 | | | | | | | | |
| Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,317 | ,7474 | ,872 | 1099 | ,383 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 4,275 | ,7796 | | | | Protestoya Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,319 | ,7343 | 1,209 | 1099 | ,227 | İÖ | 393 | 4,262 | ,7627 | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,383 | ,7129 | 1,257 | 1099 | ,209 | İÖ | 393 | 4,326 | ,7111 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,357 | ,7122 | ,277 | 1099 | ,782 | İÖ | 393 | 4,345 | ,7042 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 3,988 | 1,0258 | ,755 | 1099 | ,451 | İÖ | 393 | 3,939 | 1,0673 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Protestoya Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,319 | ,7343 | 1,209 | 1099 | ,227 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 4,262 | ,7627 | | | | Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,383 | ,7129 | 1,257 | 1099 | ,209 | İÖ | 393 | 4,326 | ,7111 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,357 | ,7122 | ,277 | 1099 | ,782 | İÖ | 393 | 4,345 | ,7042 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 3,988 | 1,0258 | ,755 | 1099 | ,451 | İÖ | 393 | 3,939 | 1,0673 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,383 | ,7129 | 1,257 | 1099 | ,209 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 4,326 | ,7111 | | | | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,357 | ,7122 | ,277 | 1099 | ,782 | İÖ | 393 | 4,345 | ,7042 | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 3,988 | 1,0258 | ,755 | 1099 | ,451 | İÖ | 393 | 3,939 | 1,0673 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 4,357 | ,7122 | ,277 | 1099 | ,782 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 4,345 | ,7042 | | | | Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 3,988 | 1,0258 | ,755 | 1099 | ,451 | İÖ | 393 | 3,939 | 1,0673 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | NÖ | 708 | 3,988 | 1,0258 | ,755 | 1099 | ,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,939 | 1,0673 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 37, normal öğretim ve ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutlarını oluşturan 7 alt boyut davranışlarına verdikleri önemi göstermektedir. Buna göre; Öğretmen adaylarının öğretim türü ile bu alt boyut davranışlarına verdikleri önem arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

Tablo 38 Öğretmen Adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Boyutlarını Oluşturan Alt Boyutlara Verdikleri Önem İle Anabilim Dalları Arasındaki İlişki

| Alt Boyutlar | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|--|---------------|-----------------|------|--------------------|-------|-------|
| Siyasi Partilerle İlişkiye Verilen Önem | Gruplar arası | 5,154 | 11 | ,469 | ,478 | ,917 |
| | Grup içi | 1066,685 | 1089 | ,980 | | |
| | Toplam | 1071,838 | 1100 | | | |
| Seçimlerde Yüksek Oy Verme Oranına Verilen Önem | Gruplar arası | 16,586 | 11 | 1,508 | 1,342 | ,196 |
| | Grup içi | 1223,796 | 1089 | 1,124 | | |
| | Toplam | 1240,382 | 1100 | | | |
| Kadınların Aktif Siyasete Katılımına Verilen Önem | Gruplar arası | 15,254 | 11 | 1,387 | 2,442 | ,005* |
| | Grup içi | 618,388 | 1089 | ,568 | | |
| | Toplam | 633,642 | 1100 | | | |
| Protestoya Verilen Önem | Gruplar arası | 13,902 | 11 | 1,264 | 2,309 | ,008* |
| | Grup içi | 596,137 | 1089 | ,547 | | |
| | Toplam | 610,040 | 1100 | | | |
| Çevre İle İlgili Örgütlerle Olan İlişkiye Verilen Önem | Gruplar arası | 16,881 | 11 | 1,535 | 3,087 | ,000* |
| | Grup içi | 541,395 | 1089 | ,497 | | |
| | Toplam | 558,276 | 1100 | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişkiye Verilen Önem | Gruplar arası | 10,277 | 11 | ,934 | 1,875 | ,039* |
| | Grup içi | 542,748 | 1089 | ,498 | | |
| | Toplam | 553,025 | 1100 | | | |
| Sendikalar İle İlişkiye Verilen Önem | Gruplar arası | 20,084 | 11 | 1,826 | 1,698 | ,069 |
| | Grup içi | 1170,970 | 1089 | 1,075 | | |
| | Toplam | 1191,054 | 1100 | | | |

* p < .05

Tablo 38’de sunulan varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının kadınların aktif siyasete katılımına verdikleri önem anabilim dallarına göre istatistiksel

olarak anlamlı farka sahiptir ($F(11,1089) = 2,442, p = ,005$). Ancak Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; bu farklılığın kaynağı tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının protestoya verdikleri önem anabilim dallarına göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahiptir ($F(11,1089) = 2,309, p = ,008$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Alman Dili Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 4,53 Ss = ,67$) BÖTE öğrencilerinden ($\bar{X} = 4,15 Ss = ,82$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili örgütlerle olan ilişkiye verdikleri önem anabilim dallarına göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahiptir ($F(11,1089) = 3,087, p = ,000$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Resim-İş Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 4,74 Ss = ,53$) BÖTE öğrencilerinden ortalamalarından ($\bar{X} = 4,23 Ss = ,78$), Fen Bilgisi Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,30 Ss = ,68$), İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,32 Ss = ,73$), Sınıf Öğretmenliği Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,34 Ss = ,66$), Okul Öncesi Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,27 Ss = ,75$) ve Türkçe Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,39 Ss = ,72$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında; Almanca Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 4,63 Ss = ,63$), BÖTE öğrencilerinden ($\bar{X} = 4,23 Ss = ,78$) ve Okul Öncesi Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,27 Ss = ,75$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının insan hakları örgütleriyle ilişkiye verdikleri önem anabilim dallarına göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahiptir ($F(11,1089) = 1,875, p = ,039$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Alman Dili Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 4,65 Ss = ,60$), BÖTE öğrencilerinden ($\bar{X} = 4,22 Ss = ,79$) ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,32 Ss = ,64$), istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının “siyasi partilerle ilişkiye verdikleri önem”, “seçimlerde yüksek oy verme oranına verdikleri önem” ve “sendikalar ile ilişkiye verdikleri önem” ise anabilim dallarına göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahip değildir.

Genel olarak, Resim-İş Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sadece çevre ile ilgili örgütlerle ilişkiye verilen önemde diğer anabilim dalı öğrencilerinden daha yüksek

düzeyde olmaları çevreyi daha iyi gözlemlene becerisine sahip olmaları, ya da estetik konusundaki algılarının daha gelişmiş olmasından kaynaklı olabilir. BÖTE öğrencilerinin de insan hakları örgütleri ile ilişkiye verdikleri önem alan olarak diğer anabilim dallarına göre daha az sosyal bir alana sahip olmalarından kaynaklı olarak düşünülebilir, ancak Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin bu boyuttaki düzeylerinin düşük olmasını alan özellikleri ile açıklayabilmek mümkün gözükmemektedir. Bununla birlikte bu boyutta ilişkin duyuşsal alan davranışlarının ilköğretim düzeyinde kazanılmaya başlandığı düşünüldüğünde Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının insan hakları örgütleri ile ilişki boyutundaki düzeylerinin oldukça yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 39 Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu

| | Üye | | Üye değil | | Toplam |
|---|-----|----|-----------|----|--------|
| | n | % | n | % | |
| Çevre İle İlgili Örgütlere Üyelik | 175 | 16 | 922 | 84 | 1097 |
| İnsan Hakları İle İlgili Örgütlere Üyelik | 98 | 9 | 1003 | 91 | 1101 |
| Siyasi Partilere Üyelik | 97 | 9 | 1003 | 91 | 1100 |
| Sendikalara Üyelik | 513 | 47 | 582 | 53 | 1095 |

Tablo 39 aday öğretmenlerin sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin % 16'sı çevre ile ilgili bir örgüte üyedir. İnsan hakları ile ilgili örgütlere üyelik oranı % 9, siyasi partilere üyelik oranı % 9 ve sendikalara üyelik oranı ise % 47'dir. Öğretmen adaylarının genel olarak aktif vatandaşlığın ifade ettiği toplumsal katılım düzeyinin sendikalara üyelik dışında oldukça düşük olduğu; sendikal üyelik konusunda ise diğerlerine göre daha yüksek olsa da yetersiz kaldığı söylenebilir.

Tablo 40 Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu İle Öğrenim Görülen Sınıf Arasındaki İlişki

| | Sınıf | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|---|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|---------|-----|-------|-------|-------------------------|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|---------|-----|-------|-------|--------------------|---------|-----|-------|-------|------|------|------|
| Çevre İle İlgili Örgütlere Üyelik | 1.Sınıf | 547 | 1,846 | ,3609 | ,617 | 1089 | ,538 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 544 | 1,833 | ,3736 | | | | İnsan Hakları İle İlgili Örgütlere Üyelik | 1.Sınıf | 547 | 1,925 | ,2636 | 1,723 | 1089 | ,085 | 4.Sınıf | 544 | 1,895 | ,3066 | Siyasi Partilere Üyelik | 1.Sınıf | 547 | 1,885 | ,3195 | -3,067 | 1089 | ,002* | 4.Sınıf | 544 | 1,938 | ,2423 | Sendikalara Üyelik | 1.Sınıf | 547 | 1,537 | ,4990 | ,388 | 1089 | ,698 |
| İnsan Hakları İle İlgili Örgütlere Üyelik | 1.Sınıf | 547 | 1,925 | ,2636 | 1,723 | 1089 | ,085 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 544 | 1,895 | ,3066 | | | | Siyasi Partilere Üyelik | 1.Sınıf | 547 | 1,885 | ,3195 | -3,067 | 1089 | ,002* | 4.Sınıf | 544 | 1,938 | ,2423 | Sendikalara Üyelik | 1.Sınıf | 547 | 1,537 | ,4990 | ,388 | 1089 | ,698 | 4.Sınıf | 544 | 1,526 | ,4998 | | | | | | | | |
| Siyasi Partilere Üyelik | 1.Sınıf | 547 | 1,885 | ,3195 | -3,067 | 1089 | ,002* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 544 | 1,938 | ,2423 | | | | Sendikalara Üyelik | 1.Sınıf | 547 | 1,537 | ,4990 | ,388 | 1089 | ,698 | 4.Sınıf | 544 | 1,526 | ,4998 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sendikalara Üyelik | 1.Sınıf | 547 | 1,537 | ,4990 | ,388 | 1089 | ,698 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 544 | 1,526 | ,4998 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 40, öğretmen adaylarını aktif vatandaşlığın “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunda yer alan “Çevre İle İlgili Örgütlere Üyelik”, “İnsan Hakları İle İlgili Örgütlere Üyelik” ve “Sendikalara Üyelik”, “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunda yer alan “Siyasi Partilere Üyelik” durumlarını öğrenim gördükleri sınıfa göre karşılaştırmaktadır. Buna göre; öğretmen adaylarının okudukları sınıf ile siyasi partilere üyelik durumları arasında 4. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir ($t(1089) = -3,067, p = ,002, r = ,09$).

Diğer üç alt boyutta; çevre ile ilgili örgütlere üyelik, insan hakları ile ilgili örgütlere üyelik ve sendikalara üyelik, ise öğretmen adaylarının düzeyleri ile okudukları sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

1. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan aday öğretmenler arasında siyasi partilere üyelik dışında anlamlı bir fark olmaması, mevcut öğretmen yetiştirme programlarının bu davranışları geliştirmekte yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Siyasi partilere üyelik hususundaki farklılığın ise olgunlaşma sürecinden de etkilendiği ve hem 1. sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerinin düzeylerinin 2'nin altında olduğu düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirme programlarının bu boyutta da arzu edilen düzeyde davranış değişikliğine yol açmadığı söylenebilir.

Tablo 41 Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|-----|-----------|-------|-------|------|-------|---|---|-----|-------|-------|-------|------|-------|---|-----|-------|-------|-------------------------|---|-----|-------|-------|-------|------|------|---|-----|-------|-------|--------------------|---|-----|-------|-------|-------|------|------|
| Çevre İle İlgili Örgütlere Üyelik | K | 741 | 1,850 | ,3571 | 1,389 | 1089 | ,165 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 1,817 | ,3871 | | | | İnsan Hakları İle ilgili Örgütlere Üyelik | K | 741 | 1,927 | ,2601 | 2,857 | 1089 | ,004* | E | 350 | 1,874 | ,3320 | Siyasi Partilere Üyelik | K | 741 | 1,920 | ,2709 | 1,569 | 1089 | ,117 | E | 350 | 1,891 | ,3115 | Sendikalara Üyelik | K | 741 | 1,547 | ,4982 | 1,439 | 1089 | ,151 |
| İnsan Hakları İle ilgili Örgütlere Üyelik | K | 741 | 1,927 | ,2601 | 2,857 | 1089 | ,004* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 1,874 | ,3320 | | | | Siyasi Partilere Üyelik | K | 741 | 1,920 | ,2709 | 1,569 | 1089 | ,117 | E | 350 | 1,891 | ,3115 | Sendikalara Üyelik | K | 741 | 1,547 | ,4982 | 1,439 | 1089 | ,151 | E | 350 | 1,500 | ,5007 | | | | | | | | |
| Siyasi Partilere Üyelik | K | 741 | 1,920 | ,2709 | 1,569 | 1089 | ,117 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 1,891 | ,3115 | | | | Sendikalara Üyelik | K | 741 | 1,547 | ,4982 | 1,439 | 1089 | ,151 | E | 350 | 1,500 | ,5007 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sendikalara Üyelik | K | 741 | 1,547 | ,4982 | 1,439 | 1089 | ,151 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 1,500 | ,5007 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 41, öğretmen adaylarını aktif vatandaşlığın “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunda yer alan “Çevre İle İlgili Örgütlere Üyelik”, “İnsan Hakları İle İlgili Örgütlere Üyelik” ve “Sendikalara Üyelik”, “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunda yer alan “Siyasi Partilere Üyelik” durumlarını cinsiyete göre karşılaştırmaktadır.

Buna göre; öğretmen adaylarını cinsiyetleri ile insan hakları ile ilgili örgütlere üyelik durumları arasında kız öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(1089) = 2,857, p = ,004, r = ,09$).

Diğer üç alt boyutta; çevre ile ilgili örgütlere üyelik, siyasi partilere üyelik ve sendikalara üyelik, ise öğretmen adaylarının düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Sadece insan hakları ile ilgili örgütlere üye olma durumunun kız öğrencilerde neden yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 42 Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu İle Öğrenim Görülen Öğretim Türü Arasındaki İlişki

| | Sınıf | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|---|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|-------------------------|----|-----|-------|-------|--------|------|-------|----|-----|-------|-------|--------------------|----|-----|-------|-------|------|------|------|
| Çevre İle İlgili Örgütlere Üyelik | NÖ | 702 | 1,823 | ,3816 | -1,965 | 1089 | ,050 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 389 | 1,869 | ,3380 | | | | İnsan Hakları İle ilgili Örgütlere Üyelik | NÖ | 702 | 1,907 | ,2901 | -,429 | 1089 | ,668 | İÖ | 389 | 1,915 | ,2790 | Siyasi Partilere Üyelik | NÖ | 702 | 1,896 | ,3055 | -2,355 | 1089 | ,019* | İÖ | 389 | 1,938 | ,2409 | Sendikalara Üyelik | NÖ | 702 | 1,537 | ,4990 | ,481 | 1089 | ,631 |
| İnsan Hakları İle ilgili Örgütlere Üyelik | NÖ | 702 | 1,907 | ,2901 | -,429 | 1089 | ,668 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 389 | 1,915 | ,2790 | | | | Siyasi Partilere Üyelik | NÖ | 702 | 1,896 | ,3055 | -2,355 | 1089 | ,019* | İÖ | 389 | 1,938 | ,2409 | Sendikalara Üyelik | NÖ | 702 | 1,537 | ,4990 | ,481 | 1089 | ,631 | İÖ | 389 | 1,522 | ,5002 | | | | | | | | |
| Siyasi Partilere Üyelik | NÖ | 702 | 1,896 | ,3055 | -2,355 | 1089 | ,019* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 389 | 1,938 | ,2409 | | | | Sendikalara Üyelik | NÖ | 702 | 1,537 | ,4990 | ,481 | 1089 | ,631 | İÖ | 389 | 1,522 | ,5002 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sendikalara Üyelik | NÖ | 702 | 1,537 | ,4990 | ,481 | 1089 | ,631 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 389 | 1,522 | ,5002 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 42, öğretmen adaylarını aktif vatandaşlığın “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunda yer alan “Çevre İle İlgili Örgütlere Üyelik”, “İnsan Hakları İle İlgili Örgütlere Üyelik” ve “Sendikalara Üyelik”, “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunda yer alan “Siyasi Partilere Üyelik” durumlarını öğretim türüne göre karşılaştırmaktadır. Buna göre; öğretmen adaylarının okudukları öğretim türü ile siyasi partilere üyelik durumları arasında ikinci öğretim öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(1089) = -2,355$, $p = ,019$, $r = ,07$).

Diğer üç alt boyutta; çevre ile ilgili örgütlere üyelik, insan hakları ile ilgili örgütlere üyelik ve sendikalara üyelik, ise öğretmen adaylarının düzeyleri ile okudukları öğretim türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

İkinci öğretim öğrencilerinin siyasi partilere üye olma durumunun normal öğretim öğrencilerinden farklı oluşu dikkat çekmektedir. Normal ve ikinci öğretim programlarının aynı olduğu göz önüne alındığında bu durumun okul ve program dışı etmenlerden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Tablo 43 Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumu İle Öğrenim Görülen Anabilim Dalı Arasındaki İlişki

| | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|--|---------------|--------------------|------|-----------------------|-------|-------|
| Çevre İle İlgili Örgütlere Üyelik | Gruplar arası | 1,695 | 11 | ,154 | | |
| | Grup içi | 145,388 | 1085 | ,134 | 1,150 | ,318 |
| | Toplam | 147,083 | 1096 | | | |
| İnsan Hakları İle ilgili Örgütlere Üyelik | Gruplar arası | ,757 | 11 | ,069 | | |
| | Grup içi | 88,520 | 1089 | ,081 | ,846 | ,593 |
| | Toplam | 89,277 | 1100 | | | |
| Siyasi Partilere Üyelik | Gruplar arası | 2,690 | 11 | ,245 | | |
| | Grup içi | 85,757 | 1088 | ,079 | 3,102 | ,000* |
| | Toplam | 88,446 | 1099 | | | |
| Sendikalara Üyelik | Gruplar arası | 9,081 | 11 | ,826 | | |
| | Grup içi | 263,582 | 1083 | ,243 | 3,392 | ,000* |
| | Toplam | 272,663 | 1094 | | | |

* $p < .05$

Tablo 43, öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumu ile öğrenim gördükleri anabilim dalları arasındaki farklılıkları göstermektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının siyasi partilere üyelik durumu ile öğrenim gördükleri anabilim dalları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. ($F(11,1088) = 3,102, p = ,000$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Alman Dili Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X} = 1,98 Ss = ,13$) ile Resim-İş Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X} = 1,76 Ss = ,43$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının sendikalara üyelik durumu ile öğrenim görülen anabilim dalları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. ($F(11,1083) = 3,392, p = ,000$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda, Fen Bilgisi Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X} = 1,67 Ss = ,47$) ile Alman Dili Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X} = 1,41 Ss = ,50$), Coğrafya Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X} = 1,40 Ss = ,50$) ve Türkçe Eğitimi anabilim dalı

öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X} = 1,40$ $S_s = ,49$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili örgütlere üyelik durumu ve insan hakları ile ilgili örgütlere üyelik durumu ile öğrenim görülen anabilim dalları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Genel olarak öğretmen adaylarının sivil toplum örgütlerine üye olma düzeyi düşük olsa da Fen Bilgisi ve Alman Dili Eğitimi öğrencilerinin sırasıyla siyasi partilere ve sendikalara üye olma durumu hususunda diğer anabilim dallarına göre farklılık göstermesi dikkat çekmektedir. Ancak her iki anabilim dalında yürütülen programlar diğerlerinden farklı değildir, bu bağlamda farklılığın sebebi olarak program dışı etmenler gösterilebilir.

Tablo 44 Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlığın “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” Boyutlarındaki Düzeyi

| | n | \bar{X} | S.s |
|---|------|-----------|---------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | 1101 | 2,4603 | ,97628 |
| Protesto | 1101 | 2,4914 | ,97090 |
| Sendikalar ile İlişki | 1101 | 2,3335 | 1,24062 |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | 1101 | 2,6169 | 1,20509 |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | 1101 | 2,3995 | 1,24907 |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | 1101 | 2,9317 | ,68529 |
| Siyasi Haberlere İlgi | 1101 | 3,1778 | ,95094 |
| Siyasi Partilerle İlişki | 1101 | 1,9165 | 1,07702 |
| Oy Verme Sıklığı | 1101 | 3,1023 | 1,64358 |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1101 | 3,5301 | ,94053 |

Öğretmen adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” Boyutlarındaki Düzeyini gösteren Tablo 44 incelendiğinde aday öğretmenlerin en yüksek ortalamaya “kadınların siyasi hayata katılımı”, “siyasi haberlere ilgi” ve “oy verme sıklığı” alt boyutlarında sahip oluşu en düşük ortalamaya ise “siyasi partilerle” ilişki boyutunda sahip oldukları gözlenmektedir.

Genel olarak, öğretmen adaylarının bütün alt boyutlardaki düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu bağlamda aday öğretmenlerin gerek temsili demokrasiye katılım gerekse protesto ve sosyal değişime katıl davranışlarının geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 45 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Öğrenim Görülen Sınıf Arasındaki İlişki

| | Sınıf | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|-------------------------------------|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|---------|-----|-------|-------|-------------------------------------|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|---------|-----|-------|-------|-------------------------------------|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|---------|-----|-------|-------|-------------------------------------|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|---------|-----|-------|-------|-------------------------------------|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|---------|-----|-------|-------|-----------------------------------|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|---------|-----|-------|-------|-----------------------------------|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|---------|-----|-------|-------|-----------------------------------|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|---------|-----|-------|-------|-----------------------------------|---------|-----|-------|-------|--------|------|-------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | 1.Sınıf | 555 | 2,427 | 0,989 | -1,145 | 1099 | ,252 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 2,494 | 0,963 | | | | Protesto | 1.Sınıf | 555 | 2,450 | 0,965 | -1,423 | 1099 | ,155 | 4.Sınıf | 546 | 2,533 | 0,976 | Sendikalar ile İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,296 | 1,238 | -1,016 | 1099 | ,310 | 4.Sınıf | 546 | 2,372 | 1,243 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,564 | 1,221 | -1,457 | 1099 | ,145 | 4.Sınıf | 546 | 2,670 | 1,187 | Çevre Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,397 | 1,263 | -,60 | 1099 | ,952 | 4.Sınıf | 546 | 2,402 | 1,236 | TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | 1.Sınıf | 555 | 2,868 | 0,705 | -3,104 | 1099 | ,002* | 4.Sınıf | 546 | 2,996 | 0,659 | Siyasi Haberlere İlgi | 1.Sınıf | 555 | 3,085 | 0,980 | -3,262 | 1099 | ,001 | 4.Sınıf | 546 | 3,272 | 0,912 | Siyasi Partilerle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 1,924 | 1,081 | ,218 | 1099 | ,827 | 4.Sınıf | 546 | 1,909 | 1,074 | Oy Verme Sıklığı | 1.Sınıf | 555 | 3,039 | 1,712 | -1,279 | 1099 | ,201 | 4.Sınıf | 546 | 3,166 | 1,570 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | 555 | 3,425 | 0,978 | -3,766 | 1099 | ,000* |
| Protesto | 1.Sınıf | 555 | 2,450 | 0,965 | -1,423 | 1099 | ,155 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 2,533 | 0,976 | | | | Sendikalar ile İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,296 | 1,238 | -1,016 | 1099 | ,310 | 4.Sınıf | 546 | 2,372 | 1,243 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,564 | 1,221 | -1,457 | 1099 | ,145 | 4.Sınıf | 546 | 2,670 | 1,187 | Çevre Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,397 | 1,263 | -,60 | 1099 | ,952 | 4.Sınıf | 546 | 2,402 | 1,236 | TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | 1.Sınıf | 555 | 2,868 | 0,705 | -3,104 | 1099 | ,002* | 4.Sınıf | 546 | 2,996 | 0,659 | Siyasi Haberlere İlgi | 1.Sınıf | 555 | 3,085 | 0,980 | -3,262 | 1099 | ,001 | 4.Sınıf | 546 | 3,272 | 0,912 | Siyasi Partilerle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 1,924 | 1,081 | ,218 | 1099 | ,827 | 4.Sınıf | 546 | 1,909 | 1,074 | Oy Verme Sıklığı | 1.Sınıf | 555 | 3,039 | 1,712 | -1,279 | 1099 | ,201 | 4.Sınıf | 546 | 3,166 | 1,570 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | 555 | 3,425 | 0,978 | -3,766 | 1099 | ,000* | 4.Sınıf | 546 | 3,637 | 0,889 | | | | | | | | |
| Sendikalar ile İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,296 | 1,238 | -1,016 | 1099 | ,310 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 2,372 | 1,243 | | | | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,564 | 1,221 | -1,457 | 1099 | ,145 | 4.Sınıf | 546 | 2,670 | 1,187 | Çevre Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,397 | 1,263 | -,60 | 1099 | ,952 | 4.Sınıf | 546 | 2,402 | 1,236 | TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | 1.Sınıf | 555 | 2,868 | 0,705 | -3,104 | 1099 | ,002* | 4.Sınıf | 546 | 2,996 | 0,659 | Siyasi Haberlere İlgi | 1.Sınıf | 555 | 3,085 | 0,980 | -3,262 | 1099 | ,001 | 4.Sınıf | 546 | 3,272 | 0,912 | Siyasi Partilerle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 1,924 | 1,081 | ,218 | 1099 | ,827 | 4.Sınıf | 546 | 1,909 | 1,074 | Oy Verme Sıklığı | 1.Sınıf | 555 | 3,039 | 1,712 | -1,279 | 1099 | ,201 | 4.Sınıf | 546 | 3,166 | 1,570 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | 555 | 3,425 | 0,978 | -3,766 | 1099 | ,000* | 4.Sınıf | 546 | 3,637 | 0,889 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,564 | 1,221 | -1,457 | 1099 | ,145 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 2,670 | 1,187 | | | | Çevre Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,397 | 1,263 | -,60 | 1099 | ,952 | 4.Sınıf | 546 | 2,402 | 1,236 | TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | 1.Sınıf | 555 | 2,868 | 0,705 | -3,104 | 1099 | ,002* | 4.Sınıf | 546 | 2,996 | 0,659 | Siyasi Haberlere İlgi | 1.Sınıf | 555 | 3,085 | 0,980 | -3,262 | 1099 | ,001 | 4.Sınıf | 546 | 3,272 | 0,912 | Siyasi Partilerle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 1,924 | 1,081 | ,218 | 1099 | ,827 | 4.Sınıf | 546 | 1,909 | 1,074 | Oy Verme Sıklığı | 1.Sınıf | 555 | 3,039 | 1,712 | -1,279 | 1099 | ,201 | 4.Sınıf | 546 | 3,166 | 1,570 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | 555 | 3,425 | 0,978 | -3,766 | 1099 | ,000* | 4.Sınıf | 546 | 3,637 | 0,889 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 2,397 | 1,263 | -,60 | 1099 | ,952 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 2,402 | 1,236 | | | | TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | 1.Sınıf | 555 | 2,868 | 0,705 | -3,104 | 1099 | ,002* | 4.Sınıf | 546 | 2,996 | 0,659 | Siyasi Haberlere İlgi | 1.Sınıf | 555 | 3,085 | 0,980 | -3,262 | 1099 | ,001 | 4.Sınıf | 546 | 3,272 | 0,912 | Siyasi Partilerle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 1,924 | 1,081 | ,218 | 1099 | ,827 | 4.Sınıf | 546 | 1,909 | 1,074 | Oy Verme Sıklığı | 1.Sınıf | 555 | 3,039 | 1,712 | -1,279 | 1099 | ,201 | 4.Sınıf | 546 | 3,166 | 1,570 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | 555 | 3,425 | 0,978 | -3,766 | 1099 | ,000* | 4.Sınıf | 546 | 3,637 | 0,889 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | 1.Sınıf | 555 | 2,868 | 0,705 | -3,104 | 1099 | ,002* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 2,996 | 0,659 | | | | Siyasi Haberlere İlgi | 1.Sınıf | 555 | 3,085 | 0,980 | -3,262 | 1099 | ,001 | 4.Sınıf | 546 | 3,272 | 0,912 | Siyasi Partilerle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 1,924 | 1,081 | ,218 | 1099 | ,827 | 4.Sınıf | 546 | 1,909 | 1,074 | Oy Verme Sıklığı | 1.Sınıf | 555 | 3,039 | 1,712 | -1,279 | 1099 | ,201 | 4.Sınıf | 546 | 3,166 | 1,570 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | 555 | 3,425 | 0,978 | -3,766 | 1099 | ,000* | 4.Sınıf | 546 | 3,637 | 0,889 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siyasi Haberlere İlgi | 1.Sınıf | 555 | 3,085 | 0,980 | -3,262 | 1099 | ,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 3,272 | 0,912 | | | | Siyasi Partilerle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 1,924 | 1,081 | ,218 | 1099 | ,827 | 4.Sınıf | 546 | 1,909 | 1,074 | Oy Verme Sıklığı | 1.Sınıf | 555 | 3,039 | 1,712 | -1,279 | 1099 | ,201 | 4.Sınıf | 546 | 3,166 | 1,570 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | 555 | 3,425 | 0,978 | -3,766 | 1099 | ,000* | 4.Sınıf | 546 | 3,637 | 0,889 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | 1.Sınıf | 555 | 1,924 | 1,081 | ,218 | 1099 | ,827 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 1,909 | 1,074 | | | | Oy Verme Sıklığı | 1.Sınıf | 555 | 3,039 | 1,712 | -1,279 | 1099 | ,201 | 4.Sınıf | 546 | 3,166 | 1,570 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | 555 | 3,425 | 0,978 | -3,766 | 1099 | ,000* | 4.Sınıf | 546 | 3,637 | 0,889 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oy Verme Sıklığı | 1.Sınıf | 555 | 3,039 | 1,712 | -1,279 | 1099 | ,201 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 3,166 | 1,570 | | | | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | 555 | 3,425 | 0,978 | -3,766 | 1099 | ,000* | 4.Sınıf | 546 | 3,637 | 0,889 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | 555 | 3,425 | 0,978 | -3,766 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | 546 | 3,637 | 0,889 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 45, 1.ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutlarında ve alt boyutlarında karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf ile “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” alt boyutlarında da öğrenim görülen sınıf ile alt boyutlardaki düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf ile “Temsili Demokrasiye Katılım” davranışları arasında 4. Sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t(1099) = -3,104, p = ,002, r = ,09$) . “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunun alt boyutlarından “Siyasi Haberlere İlgi” ($t(1099) = -3,262, p = ,001, r = ,10$) ve “Kadınların Siyasi Hayata Katılımı” alt boyutunda da ($t(1099) = -3,766, p = ,000, r = ,11$)4. Sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Diğer iki alt boyutta ise; “siyasi partilerle ilişki” ($t(1099) = ,218, p = ,827$) ve “oy verme sıklığı” ($t(1099) = -1,279, p = ,201$) öğretmen adaylarının bu alt boyutlardaki ortalamaları ile öğrenim gördükleri sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

“Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunda öğretmen adayları hem genel olarak hem de alt boyutlarda 1. ve 4. sınıflar arasında bir farklılığa sahip değildir. Her ne kadar 4. Sınıf öğrencilerinin ortalamaları bütün alt boyutlarda 1. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksek çıkmış olsa da bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum modern vatandaşlık anlayışının; aktif vatandaşlığın aktiflik anlamında en önemli boyutu olan “protesto ve sosyal değişim“ boyutunda eğitim sürecinin öğrencilerde bir gelişmeye sebep olamadığı şeklinde yorumlanabilir. Zira öğretmen adayları lisans eğitimleri sürecinde aktif vatandaşlık ya da daha genel olarak vatandaşlık konularıyla ilişkilendirilebilecek “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi dışında herhangi bir ders ya da içerik görmemektedirler.

Formal programın yanında örtük programında bu “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutunda bir gelişmeye yol açmaması, beraberinde informal eğitim sürecinin de bu boyutta bir davranış gelişmesine sebep olmaması oldukça manidardır. Zira alanyazın incelendiğinde vatandaşlık yeterlikleri ve anlayışının formal ve informal eğitimden etkilendiği önemle vurgulanmaktadır.

1. ve 4. sınıflar arasında bir farklılık olmadığı gibi ölçeğin 1 ile 5 arasında puanlandığı göz önüne alındığında öğretmen adaylarının genel olarak “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutunda ve alt boyutların hiçbirisinde 3’ün üzerine, hatta “insan hakları örgütleri ile ilişki” dışında 2,5’in üzerine çıkamamaları bu boyutlardaki düzeylerinin düşük ve yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Temsili demokrasiye katılım boyutunun alt boyutlarına bakıldığında; “siyasi haberlere ilgi” ve “kadınların siyasi hayata katılımı” alt boyutları dışında 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Bu iki alt boyutunda “temsili demokrasiye katılım” boyutunda olması öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde temsili demokrasiye katılım davranışlarının geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak siyasi haberlere ilginin lisans eğitimi sürecinde gelişmesi öğretmen adaylarının olgunlaşması ve informal eğitim ile de ilişkili olabileceğinden 1. ve 4. sınıflar arasındaki bu farklılığı tamamen formal eğitim sürecinin bir sonucu olarak görmek anlamsız olabilir.

Kadınların siyasi hayata katılımı hususunda 1. ve 4. sınıflar arasında olan düzey farkı ise eğitim sürecinin etkisi ile açıklanabilmeye daha uygundur. Alt boyutlar arasında “siyasi partilere katılım” alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip oluşu dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının siyasi hayata aktif olarak katılmaktan ziyade takip etmeyi tercih ettikleri yorumu yapılabilir. Ölçeğin 1 ile 5 arasında puanlandığı göz önüne alındığında öğretmen adaylarının oy verme sıklığının da hem 1. hem de 4. sınıflarda yeterli düzeyde olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 46 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|-------------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|-------------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|-------------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|-------------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|-------------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|-----------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|-----------------------------------|---|-----|-------|-------|--------|------|-------|---|-----|-------|-------|-----------------------------------|---|-----|-------|-------|-------|------|-------|---|-----|-------|-------|-----------------------------------|---|-----|-------|-------|-------|------|-------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | K | 751 | 2,426 | 0,978 | -1,706 | 1099 | ,088 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,534 | 0,971 | | | | Protesto | K | 751 | 2,440 | 0,983 | -2,568 | 1099 | ,010* | E | 350 | 2,601 | 0,936 | Sendikalar ile İlişki | K | 751 | 2,307 | 1,257 | -1,025 | 1099 | ,306 | E | 350 | 2,390 | 1,204 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | K | 751 | 2,575 | 1,210 | -1,709 | 1099 | ,088 | E | 350 | 2,708 | 1,191 | Çevre Örgütleriyle İlişki | K | 751 | 2,382 | 1,249 | -,973 | 1099 | ,501 | E | 350 | 2,437 | 1,251 | TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | K | 751 | 2,903 | 0,672 | -2,016 | 1099 | ,044* | E | 350 | 2,993 | 0,709 | Siyasi Haberlere İlgi | K | 751 | 3,031 | 0,920 | -7,723 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,494 | 0,940 | Siyasi Partilerle İlişki | K | 751 | 1,832 | 1,035 | -3,858 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,099 | 1,142 | Oy Verme Sıklığı | K | 751 | 3,139 | 1,657 | 1,099 | 1099 | ,272 | E | 350 | 3,023 | 1,615 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | K | 751 | 3,612 | 0,892 | 4,245 | 1099 | ,000* |
| Protesto | K | 751 | 2,440 | 0,983 | -2,568 | 1099 | ,010* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,601 | 0,936 | | | | Sendikalar ile İlişki | K | 751 | 2,307 | 1,257 | -1,025 | 1099 | ,306 | E | 350 | 2,390 | 1,204 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | K | 751 | 2,575 | 1,210 | -1,709 | 1099 | ,088 | E | 350 | 2,708 | 1,191 | Çevre Örgütleriyle İlişki | K | 751 | 2,382 | 1,249 | -,973 | 1099 | ,501 | E | 350 | 2,437 | 1,251 | TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | K | 751 | 2,903 | 0,672 | -2,016 | 1099 | ,044* | E | 350 | 2,993 | 0,709 | Siyasi Haberlere İlgi | K | 751 | 3,031 | 0,920 | -7,723 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,494 | 0,940 | Siyasi Partilerle İlişki | K | 751 | 1,832 | 1,035 | -3,858 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,099 | 1,142 | Oy Verme Sıklığı | K | 751 | 3,139 | 1,657 | 1,099 | 1099 | ,272 | E | 350 | 3,023 | 1,615 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | K | 751 | 3,612 | 0,892 | 4,245 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,355 | 1,017 | | | | | | | | |
| Sendikalar ile İlişki | K | 751 | 2,307 | 1,257 | -1,025 | 1099 | ,306 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,390 | 1,204 | | | | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | K | 751 | 2,575 | 1,210 | -1,709 | 1099 | ,088 | E | 350 | 2,708 | 1,191 | Çevre Örgütleriyle İlişki | K | 751 | 2,382 | 1,249 | -,973 | 1099 | ,501 | E | 350 | 2,437 | 1,251 | TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | K | 751 | 2,903 | 0,672 | -2,016 | 1099 | ,044* | E | 350 | 2,993 | 0,709 | Siyasi Haberlere İlgi | K | 751 | 3,031 | 0,920 | -7,723 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,494 | 0,940 | Siyasi Partilerle İlişki | K | 751 | 1,832 | 1,035 | -3,858 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,099 | 1,142 | Oy Verme Sıklığı | K | 751 | 3,139 | 1,657 | 1,099 | 1099 | ,272 | E | 350 | 3,023 | 1,615 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | K | 751 | 3,612 | 0,892 | 4,245 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,355 | 1,017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | K | 751 | 2,575 | 1,210 | -1,709 | 1099 | ,088 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,708 | 1,191 | | | | Çevre Örgütleriyle İlişki | K | 751 | 2,382 | 1,249 | -,973 | 1099 | ,501 | E | 350 | 2,437 | 1,251 | TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | K | 751 | 2,903 | 0,672 | -2,016 | 1099 | ,044* | E | 350 | 2,993 | 0,709 | Siyasi Haberlere İlgi | K | 751 | 3,031 | 0,920 | -7,723 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,494 | 0,940 | Siyasi Partilerle İlişki | K | 751 | 1,832 | 1,035 | -3,858 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,099 | 1,142 | Oy Verme Sıklığı | K | 751 | 3,139 | 1,657 | 1,099 | 1099 | ,272 | E | 350 | 3,023 | 1,615 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | K | 751 | 3,612 | 0,892 | 4,245 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,355 | 1,017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | K | 751 | 2,382 | 1,249 | -,973 | 1099 | ,501 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,437 | 1,251 | | | | TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | K | 751 | 2,903 | 0,672 | -2,016 | 1099 | ,044* | E | 350 | 2,993 | 0,709 | Siyasi Haberlere İlgi | K | 751 | 3,031 | 0,920 | -7,723 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,494 | 0,940 | Siyasi Partilerle İlişki | K | 751 | 1,832 | 1,035 | -3,858 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,099 | 1,142 | Oy Verme Sıklığı | K | 751 | 3,139 | 1,657 | 1,099 | 1099 | ,272 | E | 350 | 3,023 | 1,615 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | K | 751 | 3,612 | 0,892 | 4,245 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,355 | 1,017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | K | 751 | 2,903 | 0,672 | -2,016 | 1099 | ,044* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,993 | 0,709 | | | | Siyasi Haberlere İlgi | K | 751 | 3,031 | 0,920 | -7,723 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,494 | 0,940 | Siyasi Partilerle İlişki | K | 751 | 1,832 | 1,035 | -3,858 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,099 | 1,142 | Oy Verme Sıklığı | K | 751 | 3,139 | 1,657 | 1,099 | 1099 | ,272 | E | 350 | 3,023 | 1,615 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | K | 751 | 3,612 | 0,892 | 4,245 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,355 | 1,017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siyasi Haberlere İlgi | K | 751 | 3,031 | 0,920 | -7,723 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,494 | 0,940 | | | | Siyasi Partilerle İlişki | K | 751 | 1,832 | 1,035 | -3,858 | 1099 | ,000* | E | 350 | 2,099 | 1,142 | Oy Verme Sıklığı | K | 751 | 3,139 | 1,657 | 1,099 | 1099 | ,272 | E | 350 | 3,023 | 1,615 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | K | 751 | 3,612 | 0,892 | 4,245 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,355 | 1,017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | K | 751 | 1,832 | 1,035 | -3,858 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 2,099 | 1,142 | | | | Oy Verme Sıklığı | K | 751 | 3,139 | 1,657 | 1,099 | 1099 | ,272 | E | 350 | 3,023 | 1,615 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | K | 751 | 3,612 | 0,892 | 4,245 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,355 | 1,017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oy Verme Sıklığı | K | 751 | 3,139 | 1,657 | 1,099 | 1099 | ,272 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,023 | 1,615 | | | | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | K | 751 | 3,612 | 0,892 | 4,245 | 1099 | ,000* | E | 350 | 3,355 | 1,017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | K | 751 | 3,612 | 0,892 | 4,245 | 1099 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | E | 350 | 3,355 | 1,017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 46, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutlarında ve alt boyutlarında cinsiyete göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre; öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($t(1099) = -1,706$, $p = ,088$).

Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunun alt boyutlarından “Protesto” davranışlarında ise erkek öğretmen adayların lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t(1099) = -2,568, p = ,010, r = ,08$). Diğer alt boyutlar olan “sendikalar ile ilişki”, “insan hakları örgütleriyle ilişki” ve “çevre örgütleriyle ilişki” ile cinsiyet arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile “Temsili Demokrasiye Katılım” davranışları arasında erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t(1099) = -2,016, p = ,044, r = ,06$).

“Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunun alt boyutlarından “siyasi haberlere ilgi” ($t(1099) = -7,723, p = ,000, r = ,23$) ve “siyasi partilerle ilişki” ($t(1099) = -3,858, p = ,000, r = ,12$) ile cinsiyet arasında erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. “Kadınların siyasi hayata katılımı” alt boyutunda ($t(1099) = 4,245, p = ,000, r = ,13$) cinsiyetler arasında kız öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının “oy verme sıklığı” alt boyutundaki düzeyi ile cinsiyetleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının cinsiyeti ile vatandaşlık davranışları arasında farklılıkların “kadınların siyasi hayata katılımı” boyutu dışında erkek öğretmen adayların lehine oluşu dikkat çekmektedir. Bunun dışında “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutunun alt boyutlarından sadece protesto alt boyutunda erkek öğrencilerin lehine fark oluşu, diğer alt boyutlarda cinsiyetler arasından farklılık tespit edilememesi dikkat çekmektedir. “Temsili demokrasiye katılım” boyutunun alt boyutlarında ise “oy verme sıklığı” dışında diğer 3 alt boyutun tamamında cinsiyetler arasında anlamlı fark tespit edilmiş olması dikkat çekicidir. Bu bağlamda erkek öğretmen adaylarının özellikle siyaset ile ilgilerinin kız öğretmen adaylarından daha yüksek olmasından dolayı “temsili demokrasiye katılım” boyutundaki düzeylerinin daha yüksek çıktığı yorumu yapılabilir.

Tablo 47 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Öğretim Türü Arasındaki İlişki

| | Öğretim Türü | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|-----|-----------|-------|-------|------|------|-------------------------------------|----|-----|-------|-------|-------|------|------|----|-----|-------|-------|-------------------------------------|----|-----|-------|-------|-------|------|------|----|-----|-------|-------|-------------------------------------|----|-----|-------|-------|-------|------|------|----|-----|-------|-------|-------------------------------------|----|-----|-------|-------|-------|------|------|----|-----|-------|-------|-------------------------------------|----|-----|-------|-------|-------|------|------|----|-----|-------|-------|-----------------------------------|----|-----|-------|-------|-------|------|------|----|-----|-------|-------|-----------------------------------|----|-----|-------|-------|-------|------|------|----|-----|-------|-------|-----------------------------------|----|-----|-------|-------|------|------|------|----|-----|-------|-------|-----------------------------------|----|-----|-------|-------|------|------|------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | NÖ | 708 | 2,466 | 0,965 | ,250 | 1099 | ,803 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 2,451 | 0,997 | | | | Protesto | NÖ | 708 | 2,513 | 0,983 | ,980 | 1099 | ,327 | İÖ | 393 | 2,453 | 0,949 | Sendikalar ile İlişki | NÖ | 708 | 2,344 | 1,227 | ,365 | 1099 | ,715 | İÖ | 393 | 2,315 | 1,266 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | NÖ | 708 | 2,619 | 1,226 | ,073 | 1099 | ,942 | İÖ | 393 | 2,613 | 1,168 | Çevre Örgütleriyle İlişki | NÖ | 708 | 2,388 | 1,229 | -,413 | 1099 | ,679 | İÖ | 393 | 2,420 | 1,286 | TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | NÖ | 708 | 2,942 | 0,681 | ,697 | 1099 | ,486 | İÖ | 393 | 2,912 | 0,693 | Siyasi Haberlere İlgisi | NÖ | 708 | 3,216 | 0,943 | 1,804 | 1099 | ,071 | İÖ | 393 | 3,108 | 0,962 | Siyasi Partilerle İlişki | NÖ | 708 | 1,898 | 1,060 | -,763 | 1099 | ,446 | İÖ | 393 | 1,950 | 1,108 | Oy Verme Sıklığı | NÖ | 708 | 3,120 | 1,629 | ,470 | 1099 | ,638 | İÖ | 393 | 3,071 | 1,671 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | NÖ | 708 | 3,536 | 0,938 | ,260 | 1099 | ,795 |
| Protesto | NÖ | 708 | 2,513 | 0,983 | ,980 | 1099 | ,327 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 2,453 | 0,949 | | | | Sendikalar ile İlişki | NÖ | 708 | 2,344 | 1,227 | ,365 | 1099 | ,715 | İÖ | 393 | 2,315 | 1,266 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | NÖ | 708 | 2,619 | 1,226 | ,073 | 1099 | ,942 | İÖ | 393 | 2,613 | 1,168 | Çevre Örgütleriyle İlişki | NÖ | 708 | 2,388 | 1,229 | -,413 | 1099 | ,679 | İÖ | 393 | 2,420 | 1,286 | TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | NÖ | 708 | 2,942 | 0,681 | ,697 | 1099 | ,486 | İÖ | 393 | 2,912 | 0,693 | Siyasi Haberlere İlgisi | NÖ | 708 | 3,216 | 0,943 | 1,804 | 1099 | ,071 | İÖ | 393 | 3,108 | 0,962 | Siyasi Partilerle İlişki | NÖ | 708 | 1,898 | 1,060 | -,763 | 1099 | ,446 | İÖ | 393 | 1,950 | 1,108 | Oy Verme Sıklığı | NÖ | 708 | 3,120 | 1,629 | ,470 | 1099 | ,638 | İÖ | 393 | 3,071 | 1,671 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | NÖ | 708 | 3,536 | 0,938 | ,260 | 1099 | ,795 | İÖ | 393 | 3,520 | 0,947 | | | | | | | | |
| Sendikalar ile İlişki | NÖ | 708 | 2,344 | 1,227 | ,365 | 1099 | ,715 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 2,315 | 1,266 | | | | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | NÖ | 708 | 2,619 | 1,226 | ,073 | 1099 | ,942 | İÖ | 393 | 2,613 | 1,168 | Çevre Örgütleriyle İlişki | NÖ | 708 | 2,388 | 1,229 | -,413 | 1099 | ,679 | İÖ | 393 | 2,420 | 1,286 | TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | NÖ | 708 | 2,942 | 0,681 | ,697 | 1099 | ,486 | İÖ | 393 | 2,912 | 0,693 | Siyasi Haberlere İlgisi | NÖ | 708 | 3,216 | 0,943 | 1,804 | 1099 | ,071 | İÖ | 393 | 3,108 | 0,962 | Siyasi Partilerle İlişki | NÖ | 708 | 1,898 | 1,060 | -,763 | 1099 | ,446 | İÖ | 393 | 1,950 | 1,108 | Oy Verme Sıklığı | NÖ | 708 | 3,120 | 1,629 | ,470 | 1099 | ,638 | İÖ | 393 | 3,071 | 1,671 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | NÖ | 708 | 3,536 | 0,938 | ,260 | 1099 | ,795 | İÖ | 393 | 3,520 | 0,947 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | NÖ | 708 | 2,619 | 1,226 | ,073 | 1099 | ,942 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 2,613 | 1,168 | | | | Çevre Örgütleriyle İlişki | NÖ | 708 | 2,388 | 1,229 | -,413 | 1099 | ,679 | İÖ | 393 | 2,420 | 1,286 | TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | NÖ | 708 | 2,942 | 0,681 | ,697 | 1099 | ,486 | İÖ | 393 | 2,912 | 0,693 | Siyasi Haberlere İlgisi | NÖ | 708 | 3,216 | 0,943 | 1,804 | 1099 | ,071 | İÖ | 393 | 3,108 | 0,962 | Siyasi Partilerle İlişki | NÖ | 708 | 1,898 | 1,060 | -,763 | 1099 | ,446 | İÖ | 393 | 1,950 | 1,108 | Oy Verme Sıklığı | NÖ | 708 | 3,120 | 1,629 | ,470 | 1099 | ,638 | İÖ | 393 | 3,071 | 1,671 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | NÖ | 708 | 3,536 | 0,938 | ,260 | 1099 | ,795 | İÖ | 393 | 3,520 | 0,947 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | NÖ | 708 | 2,388 | 1,229 | -,413 | 1099 | ,679 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 2,420 | 1,286 | | | | TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | NÖ | 708 | 2,942 | 0,681 | ,697 | 1099 | ,486 | İÖ | 393 | 2,912 | 0,693 | Siyasi Haberlere İlgisi | NÖ | 708 | 3,216 | 0,943 | 1,804 | 1099 | ,071 | İÖ | 393 | 3,108 | 0,962 | Siyasi Partilerle İlişki | NÖ | 708 | 1,898 | 1,060 | -,763 | 1099 | ,446 | İÖ | 393 | 1,950 | 1,108 | Oy Verme Sıklığı | NÖ | 708 | 3,120 | 1,629 | ,470 | 1099 | ,638 | İÖ | 393 | 3,071 | 1,671 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | NÖ | 708 | 3,536 | 0,938 | ,260 | 1099 | ,795 | İÖ | 393 | 3,520 | 0,947 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASIYE KATILIM (GENEL) | NÖ | 708 | 2,942 | 0,681 | ,697 | 1099 | ,486 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 2,912 | 0,693 | | | | Siyasi Haberlere İlgisi | NÖ | 708 | 3,216 | 0,943 | 1,804 | 1099 | ,071 | İÖ | 393 | 3,108 | 0,962 | Siyasi Partilerle İlişki | NÖ | 708 | 1,898 | 1,060 | -,763 | 1099 | ,446 | İÖ | 393 | 1,950 | 1,108 | Oy Verme Sıklığı | NÖ | 708 | 3,120 | 1,629 | ,470 | 1099 | ,638 | İÖ | 393 | 3,071 | 1,671 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | NÖ | 708 | 3,536 | 0,938 | ,260 | 1099 | ,795 | İÖ | 393 | 3,520 | 0,947 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siyasi Haberlere İlgisi | NÖ | 708 | 3,216 | 0,943 | 1,804 | 1099 | ,071 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,108 | 0,962 | | | | Siyasi Partilerle İlişki | NÖ | 708 | 1,898 | 1,060 | -,763 | 1099 | ,446 | İÖ | 393 | 1,950 | 1,108 | Oy Verme Sıklığı | NÖ | 708 | 3,120 | 1,629 | ,470 | 1099 | ,638 | İÖ | 393 | 3,071 | 1,671 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | NÖ | 708 | 3,536 | 0,938 | ,260 | 1099 | ,795 | İÖ | 393 | 3,520 | 0,947 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | NÖ | 708 | 1,898 | 1,060 | -,763 | 1099 | ,446 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 1,950 | 1,108 | | | | Oy Verme Sıklığı | NÖ | 708 | 3,120 | 1,629 | ,470 | 1099 | ,638 | İÖ | 393 | 3,071 | 1,671 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | NÖ | 708 | 3,536 | 0,938 | ,260 | 1099 | ,795 | İÖ | 393 | 3,520 | 0,947 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oy Verme Sıklığı | NÖ | 708 | 3,120 | 1,629 | ,470 | 1099 | ,638 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,071 | 1,671 | | | | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | NÖ | 708 | 3,536 | 0,938 | ,260 | 1099 | ,795 | İÖ | 393 | 3,520 | 0,947 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | NÖ | 708 | 3,536 | 0,938 | ,260 | 1099 | ,795 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | İÖ | 393 | 3,520 | 0,947 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$

Tablo 47, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutlarında ve alt boyutlarında öğretim türüne göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının okumakta oldukları öğretim türü ile gerek “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutu ve alt boyutlarındaki düzeyi gerekse “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutu ve alt boyutlarındaki düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu durum normal olarak yorumlanabilir, zira normal ve ikinci öğretim öğrencilerinin lisans düzeyinde almış oldukları eğitim farklı değildir.

Tablo 48 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Öğrenim Görülen Anabilim Dalı Arasındaki İlişki

| | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---------------|--------------------|------|-----------------------|-------|-------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 6,221 | 11 | ,566 | | |
| | Grup içi | 1042,208 | 1089 | ,957 | ,591 | ,837 |
| | Toplam | 1048,429 | 1100 | | | |
| Protesto | Gruplar arası | 7,880 | 11 | ,716 | | |
| | Grup içi | 1029,027 | 1089 | ,945 | ,758 | ,682 |
| | Toplam | 1036,907 | 1100 | | | |
| Sendikalar ile İlişki | Gruplar arası | 15,614 | 11 | 1,419 | | |
| | Grup içi | 1677,433 | 1089 | 1,540 | ,922 | ,519 |
| | Toplam | 1693,047 | 1100 | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 7,221 | 11 | ,656 | | |
| | Grup içi | 1590,240 | 1089 | 1,460 | ,450 | ,933 |
| | Toplam | 1597,460 | 1100 | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 19,596 | 11 | 1,781 | | |
| | Grup içi | 1696,611 | 1089 | 1,558 | 1,143 | ,323 |
| | Toplam | 1716,207 | 1100 | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 3,878 | 11 | ,353 | | |
| | Grup içi | 512,703 | 1089 | ,471 | ,749 | ,692 |
| | Toplam | 516,581 | 1100 | | | |
| Siyasi Haberlere İlgisi | Gruplar arası | 31,801 | 11 | 2,891 | | |
| | Grup içi | 962,909 | 1089 | ,884 | 3,270 | ,000* |
| | Toplam | 994,710 | 1100 | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | Gruplar arası | 11,658 | 11 | 1,060 | | |
| | Grup içi | 1264,322 | 1089 | 1,161 | ,913 | ,527 |
| | Toplam | 1275,980 | 1100 | | | |
| Oy Verme Sıklığı | Gruplar arası | 33,924 | 11 | 3,084 | | |
| | Grup içi | 2937,584 | 1089 | 2,698 | 1,143 | ,323 |
| | Toplam | 2971,508 | 1100 | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Gruplar arası | 17,021 | 11 | 1,547 | | |
| | Grup içi | 956,043 | 1089 | ,878 | 1,763 | ,056 |
| | Toplam | 973,064 | 1100 | | | |

* p < .05

Tablo 48, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutlarında ve alt boyutlarında öğrenim gördükleri anabilim dalına göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre, aday öğretmenlerin “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyut ve alt boyutlarındaki düzeyleri ile öğrenim gördükleri anabilim dalı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

ANOVA testi sonuçları öğretmen adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” düzeyleri ile öğrenim gördükleri anabilim dalı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise aday öğretmenlerin sadece “Siyasi Haberlere İlgisi” alt boyutundaki düzeyleri ile öğrenim gördükleri anabilim dalları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. ($F(11, 1089) = 3,27, p = ,000$). Dunnett-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda, Tarih Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 3,68, Ss = ,76$), BÖTE öğrencilerinin ($\bar{X} = 3,09, Ss = ,97$), Fen Bilgisi Eğitimi öğrencilerinin ($\bar{X} = 3,05, Ss = 1,09$), İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin ($\bar{X} = 3,11, Ss = ,88$), Müzik Eğitimi öğrencilerinin ($\bar{X} = 2,97, Ss = 1,06$), Okul Öncesi Eğitimi öğrencilerinin ($\bar{X} = 3,07, Ss = ,93$), Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin ($\bar{X} = 3,00, Ss = ,72$) ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi öğrencilerinin ($\bar{X} = 3,20, Ss = ,88$) ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmen adaylarının gerek “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” gerekse “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutlarında öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermediği gözlenmektedir. Alt boyutlarda gözlenen tek farklılığın siyasi haberlere ilgi düzeyinde oluşu dikkat çekmektedir. Bu alt boyutta sırasıyla; Tarih Eğitimi, Coğrafya Eğitimi ve Türkçe Eğitimi anabilim dalı öğrencileri en yüksek üç ortalamaya sahip iken en düşük 3 ortalamaya ise sırasıyla; Müzik Eğitimi, Resim-İş Eğitimi ve Fen Bilgisi eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tarih eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin “siyasi haberlere ilgi” alt boyutunda farklılık gösteriyor olmasının nedeni bu anabilim dalının diğerlerine göre siyaset ile daha çok ilişkili olması olarak gösterilebilir.

Tablo 49 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

| | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---------------|--------------------|------|-----------------------|-------|-------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 5,051 | 5 | 1,010 | | |
| | Grup içi | 1043,378 | 1095 | ,953 | 1,060 | ,381 |
| | Toplam | 1048,429 | 1100 | | | |
| Protesto | Gruplar arası | 6,989 | 5 | 1,398 | | |
| | Grup içi | 1029,918 | 1095 | ,941 | 1,486 | ,192 |
| | Toplam | 1036,907 | 1100 | | | |
| Sendikalar ile İlişki | Gruplar arası | 9,643 | 5 | 1,929 | | |
| | Grup içi | 1683,404 | 1095 | 1,537 | 1,254 | ,281 |
| | Toplam | 1693,047 | 1100 | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 1,206 | 5 | ,241 | | |
| | Grup içi | 1596,254 | 1095 | 1,458 | ,165 | ,975 |
| | Toplam | 1597,460 | 1100 | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 23,439 | 5 | 4,688 | | |
| | Grup içi | 1692,768 | 1095 | 1,546 | 3,032 | ,010* |
| | Toplam | 1716,207 | 1100 | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 5,204 | 5 | 1,041 | | |
| | Grup içi | 511,377 | 1095 | ,467 | 2,228 | ,049* |
| | Toplam | 516,581 | 1100 | | | |
| Siyasi Haberlere İlgi | Gruplar arası | 8,690 | 5 | 1,738 | | |
| | Grup içi | 986,020 | 1095 | ,900 | 1,930 | ,087 |
| | Toplam | 994,710 | 1100 | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | Gruplar arası | 17,575 | 5 | 3,515 | | |
| | Grup içi | 1258,405 | 1095 | 1,149 | 3,058 | ,010* |
| | Toplam | 1275,980 | 1100 | | | |
| Oy Verme Sıklığı | Gruplar arası | 17,733 | 5 | 3,547 | | |
| | Grup içi | 2953,774 | 1095 | 2,698 | 1,315 | ,255 |
| | Toplam | 2971,508 | 1100 | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Gruplar arası | 3,878 | 5 | ,776 | | |
| | Grup içi | 969,186 | 1095 | ,885 | ,876 | ,496 |
| | Toplam | 973,064 | 1100 | | | |

* p < .05

Tablo 49, öğretmen adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” düzeylerinin annelerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre, aday öğretmenlerin “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Alt boyutlarda ise sadece “çevre örgütleriyle ilişki” alt boyutundaki düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($F(5,1095) = 3,032, p = ,001$). Ancak Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda farklılığın kaynağı tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(5,1095) = 2,228, p = ,049$). Ancak Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda bu farklılığın kaynağı; tespit edilememiştir. Alt boyutlarda ise aday öğretmenlerin sadece “Siyasi Partilerle İlişki” alt boyutundaki düzeyleri ile anne eğitim durumlarına arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($F(5,1095) = 3,058, p = ,001$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; annesi ilköğretim mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X} = 1,73, Ss = ,94$), annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 2,08, Ss = 1,17$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adayların anne eğitim durumları ile “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” davranışları arasında bir fark gözlenmezken adayların annelerinin eğitim durumu ile “Temsili Demokrasiye Katılım” davranışları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunu oluşturan 4 alt boyuttan sadece “çevre örgütleriyle ilişki” davranışları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı fark vardır. Benzer bir şekilde “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunu oluşturan alt boyutlarda da sadece “siyasi partilerle” ilişki davranışları arasında farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarının ağırlıklı olarak temsili demokrasiye katılım davranışları ile ilişkili olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 50 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

| | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---------------|--------------------|------|-----------------------|-------|-------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 1,336 | 5 | ,267 | | |
| | Grup içi | 1047,093 | 1095 | ,956 | ,279 | ,924 |
| | Toplam | 1048,429 | 1100 | | | |
| Protesto | Gruplar arası | 4,157 | 5 | ,831 | | |
| | Grup içi | 1032,750 | 1095 | ,943 | ,881 | ,493 |
| | Toplam | 1036,907 | 1100 | | | |
| Sendikalar ile İlişki | Gruplar arası | 3,331 | 5 | ,666 | | |
| | Grup içi | 1689,716 | 1095 | 1,543 | ,432 | ,827 |
| | Toplam | 1693,047 | 1100 | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 5,054 | 5 | 1,011 | | |
| | Grup içi | 1592,406 | 1095 | 1,454 | ,695 | ,627 |
| | Toplam | 1597,460 | 1100 | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 13,704 | 5 | 2,741 | | |
| | Grup içi | 1702,503 | 1095 | 1,555 | 1,763 | ,118 |
| | Toplam | 1716,207 | 1100 | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 3,011 | 5 | ,602 | | |
| | Grup içi | 513,570 | 1095 | ,469 | 1,284 | ,268 |
| | Toplam | 516,581 | 1100 | | | |
| Siyasi Haberlere İlgi | Gruplar arası | 4,697 | 5 | ,939 | | |
| | Grup içi | 990,013 | 1095 | ,904 | 1,039 | ,393 |
| | Toplam | 994,710 | 1100 | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | Gruplar arası | 6,106 | 5 | 1,221 | | |
| | Grup içi | 1269,874 | 1095 | 1,160 | 1,053 | ,385 |
| | Toplam | 1275,980 | 1100 | | | |
| Oy Verme Sıklığı | Gruplar arası | 32,093 | 5 | 6,419 | | |
| | Grup içi | 2939,414 | 1095 | 2,684 | 2,391 | ,036* |
| | Toplam | 2971,508 | 1100 | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Gruplar arası | 6,231 | 5 | 1,246 | | |
| | Grup içi | 966,833 | 1095 | ,883 | 1,411 | ,217 |
| | Toplam | 973,064 | 1100 | | | |

* p < .05

Tablo 50, öğretmen adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” düzeylerinin baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre, aday öğretmenlerin “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutu ve alt boyutlarındaki düzeyleri ile baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” düzeyleri ile baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Alt boyutlarda ise aday öğretmenlerin sadece “Oy Verme Sıklığı” alt boyutundaki düzeyleri ile baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(5, 1095) = 2,391$ $p = ,036$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; babası okuryazar olmayan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 4,06$ $Ss = 1,00$), babası ilköğretim mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 3,07$, $Ss = 1,67$), babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 3,13$ $Ss = 1,66$), babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 3,21$, $Ss = 1,64$) ve babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 2,86$ $Ss = 1,58$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının baba eğitim durumları ile gerek “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” gerekse “Temsili Demokrasiye Katılım” davranışları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bağlamda aday öğretmenlerin “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” gerekse “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutlarındaki düzeylerinin baba eğitim durumları ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 51 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Aile Gelir Durumu Arasındaki İlişki

| | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---------------|--------------------|------|-----------------------|-------|-------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 1,547 | 3 | ,516 | | |
| | Grup içi | 1046,882 | 1097 | ,954 | ,540 | ,655 |
| | Toplam | 1048,429 | 1100 | | | |
| Protesto | Gruplar arası | 2,879 | 3 | ,960 | | |
| | Grup içi | 1034,027 | 1097 | ,943 | 1,018 | ,384 |
| | Toplam | 1036,907 | 1100 | | | |
| Sendikalar ile İlişki | Gruplar arası | 1,803 | 3 | ,601 | | |
| | Grup içi | 1691,244 | 1097 | 1,542 | ,390 | ,760 |
| | Toplam | 1693,047 | 1100 | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 2,541 | 3 | ,847 | | |
| | Grup içi | 1594,919 | 1097 | 1,454 | ,583 | ,626 |
| | Toplam | 1597,460 | 1100 | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 10,490 | 3 | 3,497 | | |
| | Grup içi | 1705,717 | 1097 | 1,555 | 2,249 | ,081 |
| | Toplam | 1716,207 | 1100 | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 4,205 | 3 | 1,402 | | |
| | Grup içi | 512,376 | 1097 | ,467 | 3,001 | ,030* |
| | Toplam | 516,581 | 1100 | | | |
| Siyasi Haberlere İlgi | Gruplar arası | 3,152 | 3 | 1,051 | | |
| | Grup içi | 991,558 | 1097 | ,904 | 1,162 | ,323 |
| | Toplam | 994,710 | 1100 | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | Gruplar arası | 14,897 | 3 | 4,966 | | |
| | Grup içi | 1261,083 | 1097 | 1,150 | 4,320 | ,005* |
| | Toplam | 1275,980 | 1100 | | | |
| Oy Verme Sıklığı | Gruplar arası | 1,142 | 3 | ,381 | | |
| | Grup içi | 2970,366 | 1097 | 2,708 | ,141 | ,936 |
| | Toplam | 2971,508 | 1100 | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Gruplar arası | 9,427 | 3 | 3,142 | | |
| | Grup içi | 963,637 | 1097 | ,878 | 3,577 | ,014* |
| | Toplam | 973,064 | 1100 | | | |

* p < .05

Tablo 51, öğretmen adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” düzeylerinin aile gelir durumuna göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre, aday öğretmenlerin “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyut ve alt boyutlarındaki düzeyleri ile ailelerinin gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının “Siyasi Partilerle İlişki” alt boyutundaki düzeyleri ile ailelerinin gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(3,1097) = 4,320, p = ,005$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; ailelerinin gelir düzeyi 700-1500 TL arasında olan öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X} = 1,84, Ss = 1,03$) ailelerinin gelir düzeyi 4500 TL ve üzeri olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 2,47, Ss = 1,33$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının “Kadınların Siyasi Hayata Katılımı” alt boyutundaki düzeyleri ile ailelerinin gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(3,1097) = 3,577, p = ,014$). Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; ailelerinin gelir düzeyi 700-1500 TL arasında olan öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X} = 3,48, Ss = ,94$) ailelerinin gelir düzeyi 3000-4500 TL arasında olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 3,78, Ss = ,94$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adayların aile gelir durumları ile “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” davranışları arasında bir fark gözlenmezken adayların aile gelir durumu ile “Temsili Demokrasiye Katılım” davranışları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunu oluşturan alt boyutlarda ise adayların aile gelir durumu ile “siyasi partilerle ilişki” ve kadınların siyasi hayata katılımı” alt boyutlarındaki düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmiştir. “Siyasi partilerle ilişki” alt boyutundaki farklılığın aile gelir durumu en düşük ve en yüksek düzeyde olan öğretmen adayları arasında olması dikkat çekicidir.

Tablo 52 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki

| | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---------------|--------------------|------|-----------------------|-------|-------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 4,423 | 4 | 1,106 | | |
| | Grup içi | 1044,007 | 1096 | ,953 | 1,161 | ,327 |
| | Toplam | 1048,429 | 1100 | | | |
| Protesto | Gruplar arası | 6,071 | 4 | 1,518 | | |
| | Grup içi | 1030,836 | 1096 | ,941 | 1,614 | ,168 |
| | Toplam | 1036,907 | 1100 | | | |
| Sendikalar ile İlişki | Gruplar arası | 8,505 | 4 | 2,126 | | |
| | Grup içi | 1684,542 | 1096 | 1,537 | 1,383 | ,238 |
| | Toplam | 1693,047 | 1100 | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 6,739 | 4 | 1,685 | | |
| | Grup içi | 1590,722 | 1096 | 1,451 | 1,161 | ,327 |
| | Toplam | 1597,460 | 1100 | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 7,432 | 4 | 1,858 | | |
| | Grup içi | 1708,775 | 1096 | 1,559 | 1,192 | ,313 |
| | Toplam | 1716,207 | 1100 | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 2,327 | 4 | ,582 | | |
| | Grup içi | 514,254 | 1096 | ,469 | 1,240 | ,292 |
| | Toplam | 516,581 | 1100 | | | |
| Siyasi Haberlere İlgi | Gruplar arası | 12,111 | 4 | 3,028 | | |
| | Grup içi | 982,599 | 1096 | ,897 | 3,377 | ,009* |
| | Toplam | 994,710 | 1100 | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | Gruplar arası | 4,865 | 4 | 1,216 | | |
| | Grup içi | 1271,115 | 1096 | 1,160 | 1,049 | ,381 |
| | Toplam | 1275,980 | 1100 | | | |
| Oy Verme Sıklığı | Gruplar arası | 7,784 | 4 | 1,946 | | |
| | Grup içi | 2963,724 | 1096 | 2,704 | ,720 | ,579 |
| | Toplam | 2971,508 | 1100 | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Gruplar arası | 1,817 | 4 | ,454 | | |
| | Grup içi | 971,247 | 1096 | ,886 | ,513 | ,727 |
| | Toplam | 973,064 | 1100 | | | |

* p < .05

Tablo 52, öğretmen adaylarının “protesto ve sosyal değişim” ve “temsili demokrasi” alt boyutlarındaki düzeylerinin kardeş sayısına göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre, aday öğretmenlerin “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyut ve alt boyutlarındaki düzeyleri ile kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” düzeyleri ile kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Alt boyutlarda ise aday öğretmenlerin sadece “Siyasi Haberlere İlgi” alt boyutundaki düzeyleri ile kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(4, 1096) = 3,377, p = ,009$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; toplam üç kardeş olan öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X} = 3,02, Ss = ,99$), 5 ve üzerinde kardeş olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X} = 3,32, Ss = ,93$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının “protesto ve sosyal değişim” ve “temsili demokrasi” boyutundaki düzeyleri “siyasi haberlere ilgi” dışında bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda kardeş sayısının ya da buna bağlı olarak kalabalık ailede yetişme durumunun aktif vatandaşlık ile çok kuvvetli bir ilişkisi olmadığı düşünülebilir.

Tablo 53 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Yetiştikleri Yer Arasındaki İlişki

| | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---------------|--------------------|------|-----------------------|-------|------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | ,735 | 3 | ,245 | | |
| | Grup içi | 1047,694 | 1097 | ,955 | ,257 | ,857 |
| | Toplam | 1048,429 | 1100 | | | |
| Protesto | Gruplar arası | 2,291 | 3 | ,764 | | |
| | Grup içi | 1034,615 | 1097 | ,943 | ,810 | ,488 |
| | Toplam | 1036,907 | 1100 | | | |
| Sendikalar ile İlişki | Gruplar arası | 1,350 | 3 | ,450 | | |
| | Grup içi | 1691,697 | 1097 | 1,542 | ,292 | ,831 |
| | Toplam | 1693,047 | 1100 | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 1,842 | 3 | ,614 | | |
| | Grup içi | 1595,618 | 1097 | 1,455 | ,422 | ,737 |
| | Toplam | 1597,460 | 1100 | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 2,484 | 3 | ,828 | | |
| | Grup içi | 1713,723 | 1097 | 1,562 | ,530 | ,662 |
| | Toplam | 1716,207 | 1100 | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 2,642 | 3 | ,881 | | |
| | Grup içi | 513,939 | 1097 | ,468 | 1,880 | ,131 |
| | Toplam | 516,581 | 1100 | | | |
| Siyasi Haberlere İlgi | Gruplar arası | ,912 | 3 | ,304 | | |
| | Grup içi | 993,798 | 1097 | ,906 | ,336 | ,800 |
| | Toplam | 994,710 | 1100 | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | Gruplar arası | 3,721 | 3 | 1,240 | | |
| | Grup içi | 1272,259 | 1097 | 1,160 | 1,069 | ,361 |
| | Toplam | 1275,980 | 1100 | | | |
| Oy Verme Sıklığı | Gruplar arası | 18,924 | 3 | 6,308 | | |
| | Grup içi | 2952,584 | 1097 | 2,692 | 2,344 | ,072 |
| | Toplam | 2971,508 | 1100 | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Gruplar arası | 1,818 | 3 | ,606 | | |
| | Grup içi | 971,246 | 1097 | ,885 | ,684 | ,562 |
| | Toplam | 973,064 | 1100 | | | |

* p < .05

Tablo 53, aday öğretmenlerin “protesto ve sosyal değişim” ve “temsili demokrasi” alt boyutlarındaki düzeylerinin yetiştikleri yere göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Buna göre, aday öğretmenlerin, gerek “protesto ve sosyal değişim” boyut ve alt boyutlarındaki gerekse “temsili demokrasi” boyut ve alt boyutlarındaki düzeyleri ile yetiştikleri yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Tablo 54 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Mezun Oldukları Lise Türü Arasındaki İlişki

| | | Kareler Toplamı | S.D. | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---------------|----------------------------|-------------|-------------------------------|----------|----------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 19,125 | 6 | 3,188 | | |
| | Grup içi | 1029,304 | 1094 | ,941 | 3,388 | ,003* |
| | Toplam | 1048,429 | 1100 | | | |
| Protesto | Gruplar arası | 9,338 | 6 | 1,556 | | |
| | Grup içi | 1027,568 | 1094 | ,939 | 1,657 | ,128 |
| | Toplam | 1036,907 | 1100 | | | |
| Sendikalar ile İlişki | Gruplar arası | 27,171 | 6 | 4,529 | | |
| | Grup içi | 1665,876 | 1094 | 1,523 | 2,974 | ,007* |
| | Toplam | 1693,047 | 1100 | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 27,672 | 6 | 4,612 | | |
| | Grup içi | 1569,788 | 1094 | 1,435 | 3,214 | ,004* |
| | Toplam | 1597,460 | 1100 | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | Gruplar arası | 25,426 | 6 | 4,238 | | |
| | Grup içi | 1690,781 | 1094 | 1,546 | 2,742 | ,012* |
| | Toplam | 1716,207 | 1100 | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Gruplar arası | 4,456 | 6 | ,743 | | |
| | Grup içi | 512,125 | 1094 | ,468 | 1,587 | ,148 |
| | Toplam | 516,581 | 1100 | | | |
| Siyasi Haberlere İlgi | Gruplar arası | 17,604 | 6 | 2,934 | | |
| | Grup içi | 977,105 | 1094 | ,893 | 3,285 | ,003* |
| | Toplam | 994,710 | 1100 | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | Gruplar arası | 20,634 | 6 | 3,439 | | |
| | Grup içi | 1255,346 | 1094 | 1,147 | 2,997 | ,007* |
| | Toplam | 1275,980 | 1100 | | | |
| Oy Verme Sıklığı | Gruplar arası | 6,359 | 6 | 1,060 | | |
| | Grup içi | 2965,149 | 1094 | 2,710 | ,391 | ,885 |
| | Toplam | 2971,508 | 1100 | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Gruplar arası | 19,253 | 6 | 3,209 | | |
| | Grup içi | 953,812 | 1094 | ,872 | 3,680 | ,001* |
| | Toplam | 973,064 | 1100 | | | |

* p < .05

Tablo 54’te sunulan varyans analizi sonuçları öğretmen adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olduğunu göstermektedir ($F(6,1094) = 3,388, p = ,003$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{x} = 2,63, Ss = ,98$) , genel/düz lise mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x} = 2,38, Ss = ,97$) ve İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x} = 1,95, Ss = ,56$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının “Protesto” alt boyutundaki düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip değildir ($F(6,1094) = 1,657, p = ,128$).

Öğretmen adaylarının “Sendikalar ile İlişki” alt boyutundaki düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahiptir ($F(6,1094) = 2,974, p = ,007$). Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{x} = 2,53, Ss = 1,26$), genel/düz lise mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x} = 2,24, Ss = 1,22$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının “İnsan Hakları Örgütleri ile İlişki” alt boyutundaki düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahiptir ($F(6,1094) = 2,974, p = ,007$). Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{x} = 2,85, Ss = 1,22$), genel/düz lise mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x} = 2,51, Ss = 1,18$) ve Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x} = 2,45, Ss = 1,06$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının “Çevre Örgütleriyle İlişki” alt boyutundaki düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahiptir ($F(6,1094) = 2,742, p = ,012$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{x} = 1,82, Ss = ,53$), Anadolu Lisesi ($\bar{x} = 2,54, Ss = 1,33$) ve Teknik Lise mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x} = 2,86, Ss = 1,37$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Varyans analizi sonuçları öğretmen adaylarının “Temsili Demokrasiye Katılım” düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olmadığını göstermektedir ($F(6, 1094) = 1,587, p = ,148$).

Öğretmen adaylarının “Siyasi Haberlere İlgi” alt boyutundaki düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahiptir ($F(6, 1094) = 3,285, p = ,003$). Ancak Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda farklılığın kaynağı tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının “Siyasi Partilerle İlişki” alt boyutundaki düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahiptir ($F(6, 1094) = 2,997, p = ,007$). Dunnet-C testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{x} = 2,07, Ss = 1,07$), genel/düz lise mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x} = 1,81, Ss = 1,05$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının “Oy Verme Sıklığı” alt boyutundaki düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip değildir ($F(6, 1094) = ,391 p = ,885$).

Öğretmen adaylarının “Kadınların Siyasi Hayata Katılımı” alt boyutundaki düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahiptir ($F(6, 1094) = 3,680, p = ,001$). Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda; Teknik lise mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{x} = 3,04, Ss = ,97$) genel/düz lise mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x} = 3,57, Ss = ,92$) , Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x} = 3,59, Ss = ,97$) ve öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x} = 3,67, Ss = ,86$) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adayların mezun olduğu lise türü ile “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” davranışları arasında anlamlı fark tespit edilmesine karşın mezun olunan lise türü ile “Temsili Demokrasiye Katılım” davranışları arasında anlamlı fark tespit edilememiştir.

“Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunda en yüksek ortalamaya Teknik Lise ve Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları sahip iken en düşük ortalamalara ise Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adayları sahiptir. “Temsili Demokrasiye

Katılım” boyutunda en yüksek ortalamaya Öğretmen Lisesi ve Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları sahip iken en düşük ortalamaya ise Güzel Sanatlar Lisesi ve Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarını sahiptir.

“Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunu oluşturan alt boyutların 3 tanesinde; “sendikalar ile ilişki”, “insan hakları örgütleriyle ilişki” ve çevre örgütleriyle ilişki” davranışları ile mezun lise türü arasında anlamlı farklılık tespit edilmişken sadece “protesto” alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilememiş olması dikkat çekicidir. Sendikalar ile ilişki alt boyutunda Güzel Sanatlar Lisesi ve Anadolu Lisesi mezunları en yüksek ortalamaya sahipken İmam Hatip Lisesi mezunlarının en düşük ortalamaya sahiptir. İnsan hakları örgütleriyle ilişki alt boyutunda; en yüksek ortalamaya Teknik Lise ve Anadolu Lisesi mezunları sahip iken en düşük ortalamalara ise yine İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencileri sahiptir. Çevre örgütleri ile ilişki alt boyutunda ise; Teknik Lise ve Anadolu Lisesi mezunları en yüksek, Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi mezunlarının en düşük ortalamaya sahip olması dikkat çekmektedir.

“Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunu oluşturan alt boyutlarda ise adayların mezun olduğu lise türü ile “siyasi haberlere ilgi”, “siyasi partilerle ilişki” ve “kadınların siyasi hayata katılımı” alt boyutlarındaki düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Siyasi haberlere ilgi alt boyutunda en yüksek ortalamalara Öğretmen Lisesi ve Genel Lise mezunu öğretmen adayları sahip iken en düşük ortalamalara ise Teknik Lise ve Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları sahiptir. Siyasi partilerle ilişki alt boyutunda ise; en yüksek ortalamalara; Teknik Lise ve Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları sahip iken en düşük ortalamalara ise Genel Lise ve İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sahip olması dikkat çekicidir.

Teknik Lise ve Anadolu Lisesi mezunu adayların gerek “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” boyutunu oluşturan alt boyutlarında gerekse “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunu oluşturan alt boyutlarda diğer lise türlerine göre farklılık göstermesi dikkat çekicidir.

Genel olarak bakıldığında, mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin genel eğitim veren ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerden farklı düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum mesleki ve genel ortaöğretim programları arasındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 55 Öğretmen Adaylarının “Protesto ve Sosyal Değişim” ve “Temsili Demokrasi” Alt Boyutlarındaki Düzeyleri İle Yatılı Okulda Okuma Durumu Arasındaki İlişki

| | Yatılı Okul | n | \bar{X} | S.s | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|-------------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|-------|-------|-----|-------|-------|-------------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|-------|-------|-----|-------|-------|-------------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|-------|-------|-----|-------|-------|-------------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|-------|-------|-----|-------|-------|-------------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|-------|-------|-----|-------|-------|-----------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|-------|-------|-----|-------|-------|-----------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|-------|-------|-----|-------|-------|-----------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|------|-------|-----|-------|-------|-----------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|------|
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | Evet | 116 | 2,563 | 1,110 | 1,197 | 1099 | ,232 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 985 | 2,448 | 0,959 | | | | Protesto | Evet | 116 | 2,619 | 1,022 | 1,492 | 1099 | ,136 | Hayır | 985 | 2,476 | 0,964 | Sendikalar ile İlişki | Evet | 116 | 2,435 | 1,293 | ,932 | 1099 | ,352 | Hayır | 985 | 2,322 | 1,234 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Evet | 116 | 2,671 | 1,271 | ,513 | 1099 | ,608 | Hayır | 985 | 2,610 | 1,198 | Çevre Örgütleriyle İlişki | Evet | 116 | 2,527 | 1,347 | 1,163 | 1099 | ,245 | Hayır | 985 | 2,384 | 1,237 | TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Evet | 116 | 3,006 | 0,724 | 1,228 | 1099 | ,220 | Hayır | 985 | 2,923 | 0,680 | Siyasi Haberlere İlgi | Evet | 116 | 3,447 | 0,987 | 3,232 | 1099 | ,001* | Hayır | 985 | 3,146 | 0,942 | Siyasi Partilerle İlişki | Evet | 116 | 2,158 | 1,150 | 2,558 | 1099 | ,011* | Hayır | 985 | 1,888 | 1,065 | Oy Verme Sıklığı | Evet | 116 | 2,983 | 1,689 | -,828 | 1099 | ,408 | Hayır | 985 | 3,116 | 1,638 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Evet | 116 | 3,435 | 0,982 | -1,150 | 1099 | ,250 |
| Protesto | Evet | 116 | 2,619 | 1,022 | 1,492 | 1099 | ,136 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 985 | 2,476 | 0,964 | | | | Sendikalar ile İlişki | Evet | 116 | 2,435 | 1,293 | ,932 | 1099 | ,352 | Hayır | 985 | 2,322 | 1,234 | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Evet | 116 | 2,671 | 1,271 | ,513 | 1099 | ,608 | Hayır | 985 | 2,610 | 1,198 | Çevre Örgütleriyle İlişki | Evet | 116 | 2,527 | 1,347 | 1,163 | 1099 | ,245 | Hayır | 985 | 2,384 | 1,237 | TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Evet | 116 | 3,006 | 0,724 | 1,228 | 1099 | ,220 | Hayır | 985 | 2,923 | 0,680 | Siyasi Haberlere İlgi | Evet | 116 | 3,447 | 0,987 | 3,232 | 1099 | ,001* | Hayır | 985 | 3,146 | 0,942 | Siyasi Partilerle İlişki | Evet | 116 | 2,158 | 1,150 | 2,558 | 1099 | ,011* | Hayır | 985 | 1,888 | 1,065 | Oy Verme Sıklığı | Evet | 116 | 2,983 | 1,689 | -,828 | 1099 | ,408 | Hayır | 985 | 3,116 | 1,638 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Evet | 116 | 3,435 | 0,982 | -1,150 | 1099 | ,250 | Hayır | 985 | 3,541 | 0,935 | | | | | | | | |
| Sendikalar ile İlişki | Evet | 116 | 2,435 | 1,293 | ,932 | 1099 | ,352 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 985 | 2,322 | 1,234 | | | | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Evet | 116 | 2,671 | 1,271 | ,513 | 1099 | ,608 | Hayır | 985 | 2,610 | 1,198 | Çevre Örgütleriyle İlişki | Evet | 116 | 2,527 | 1,347 | 1,163 | 1099 | ,245 | Hayır | 985 | 2,384 | 1,237 | TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Evet | 116 | 3,006 | 0,724 | 1,228 | 1099 | ,220 | Hayır | 985 | 2,923 | 0,680 | Siyasi Haberlere İlgi | Evet | 116 | 3,447 | 0,987 | 3,232 | 1099 | ,001* | Hayır | 985 | 3,146 | 0,942 | Siyasi Partilerle İlişki | Evet | 116 | 2,158 | 1,150 | 2,558 | 1099 | ,011* | Hayır | 985 | 1,888 | 1,065 | Oy Verme Sıklığı | Evet | 116 | 2,983 | 1,689 | -,828 | 1099 | ,408 | Hayır | 985 | 3,116 | 1,638 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Evet | 116 | 3,435 | 0,982 | -1,150 | 1099 | ,250 | Hayır | 985 | 3,541 | 0,935 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Evet | 116 | 2,671 | 1,271 | ,513 | 1099 | ,608 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 985 | 2,610 | 1,198 | | | | Çevre Örgütleriyle İlişki | Evet | 116 | 2,527 | 1,347 | 1,163 | 1099 | ,245 | Hayır | 985 | 2,384 | 1,237 | TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Evet | 116 | 3,006 | 0,724 | 1,228 | 1099 | ,220 | Hayır | 985 | 2,923 | 0,680 | Siyasi Haberlere İlgi | Evet | 116 | 3,447 | 0,987 | 3,232 | 1099 | ,001* | Hayır | 985 | 3,146 | 0,942 | Siyasi Partilerle İlişki | Evet | 116 | 2,158 | 1,150 | 2,558 | 1099 | ,011* | Hayır | 985 | 1,888 | 1,065 | Oy Verme Sıklığı | Evet | 116 | 2,983 | 1,689 | -,828 | 1099 | ,408 | Hayır | 985 | 3,116 | 1,638 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Evet | 116 | 3,435 | 0,982 | -1,150 | 1099 | ,250 | Hayır | 985 | 3,541 | 0,935 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | Evet | 116 | 2,527 | 1,347 | 1,163 | 1099 | ,245 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 985 | 2,384 | 1,237 | | | | TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Evet | 116 | 3,006 | 0,724 | 1,228 | 1099 | ,220 | Hayır | 985 | 2,923 | 0,680 | Siyasi Haberlere İlgi | Evet | 116 | 3,447 | 0,987 | 3,232 | 1099 | ,001* | Hayır | 985 | 3,146 | 0,942 | Siyasi Partilerle İlişki | Evet | 116 | 2,158 | 1,150 | 2,558 | 1099 | ,011* | Hayır | 985 | 1,888 | 1,065 | Oy Verme Sıklığı | Evet | 116 | 2,983 | 1,689 | -,828 | 1099 | ,408 | Hayır | 985 | 3,116 | 1,638 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Evet | 116 | 3,435 | 0,982 | -1,150 | 1099 | ,250 | Hayır | 985 | 3,541 | 0,935 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Evet | 116 | 3,006 | 0,724 | 1,228 | 1099 | ,220 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 985 | 2,923 | 0,680 | | | | Siyasi Haberlere İlgi | Evet | 116 | 3,447 | 0,987 | 3,232 | 1099 | ,001* | Hayır | 985 | 3,146 | 0,942 | Siyasi Partilerle İlişki | Evet | 116 | 2,158 | 1,150 | 2,558 | 1099 | ,011* | Hayır | 985 | 1,888 | 1,065 | Oy Verme Sıklığı | Evet | 116 | 2,983 | 1,689 | -,828 | 1099 | ,408 | Hayır | 985 | 3,116 | 1,638 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Evet | 116 | 3,435 | 0,982 | -1,150 | 1099 | ,250 | Hayır | 985 | 3,541 | 0,935 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siyasi Haberlere İlgi | Evet | 116 | 3,447 | 0,987 | 3,232 | 1099 | ,001* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 985 | 3,146 | 0,942 | | | | Siyasi Partilerle İlişki | Evet | 116 | 2,158 | 1,150 | 2,558 | 1099 | ,011* | Hayır | 985 | 1,888 | 1,065 | Oy Verme Sıklığı | Evet | 116 | 2,983 | 1,689 | -,828 | 1099 | ,408 | Hayır | 985 | 3,116 | 1,638 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Evet | 116 | 3,435 | 0,982 | -1,150 | 1099 | ,250 | Hayır | 985 | 3,541 | 0,935 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siyasi Partilerle İlişki | Evet | 116 | 2,158 | 1,150 | 2,558 | 1099 | ,011* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 985 | 1,888 | 1,065 | | | | Oy Verme Sıklığı | Evet | 116 | 2,983 | 1,689 | -,828 | 1099 | ,408 | Hayır | 985 | 3,116 | 1,638 | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Evet | 116 | 3,435 | 0,982 | -1,150 | 1099 | ,250 | Hayır | 985 | 3,541 | 0,935 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oy Verme Sıklığı | Evet | 116 | 2,983 | 1,689 | -,828 | 1099 | ,408 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 985 | 3,116 | 1,638 | | | | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Evet | 116 | 3,435 | 0,982 | -1,150 | 1099 | ,250 | Hayır | 985 | 3,541 | 0,935 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | Evet | 116 | 3,435 | 0,982 | -1,150 | 1099 | ,250 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 985 | 3,541 | 0,935 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* p < .05

Tablo 55, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” ve “Temsili Demokrasiye Katılım” boyutlarında ve alt boyutlarında yatılı okulda okuma durumuna göre karşılaştırılmasını göstermektedir.

Buna göre; öğretmen adaylarının yatılı okulda okuma durumuna göre “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($t(1099) = 1,197, p = ,232$). “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım”

boyutunun alt boyutları arasında da; “Protesto” ($t(1099) = 1,492$ $p = ,136$), “Sendikalar ile İlişki” ($t(1099) = ,932$ $p = ,352$), “İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki” ($t(1099) = ,513$, $p = ,608$) ve “Çevre Örgütleriyle İlişki” ($t(1099) = 1,163$, $p = ,245$) yatılı okulda okuma durumuna göre bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmen adaylarının yatılı okulda okuma durumuna göre “Temsili Demokrasiye Katılım” davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t(1099) = 1,228$, $p = ,22$).

“Temsili Demokrasiye Katılım” boyutunun alt boyutlarından “Siyasi Haberlere İlgisi” düzeyi ile yatılı okulda okuma durumu arasında yatılı okulda okumuş olan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(1099) = 3,232$, $p = ,001$, $r = ,10$).

“Siyasi Partilerle İlişki” düzeyi ile yatılı okulda okuma durumu arasında yatılı okulda okumuş olan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(1099) = 2,558$, $p = ,011$, $r = ,08$).

“Oy Verme Sıklığı” alt boyutunda öğretmen adaylarının yatılı okulda okuma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olmadığı tespit edilmiştir ($t(1099) = -,828$, $p = ,408$).

“Kadınların Siyasi Hayata Katılımı” alt boyutunda öğretmen adaylarının yatılı okulda okuma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olmadığı tespit edilmiştir ($t(1099) = -1,15$, $p = ,258$).

Genel olarak bakıldığında yatılı okulda okuma durumu ile “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu boyutu oluşturan 4 alt boyutun tamamında yatılı okulda okumuş olan öğretmen adaylarının ortalamaları diğer öğretmen adaylarında yüksek olsa da hiç birinde anlamlı fark oluşturacak kadar farklı değildir.

Buna karşın; yatılı okulda okuma durumu ile “temsili demokrasiye katılım” davranışları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir, ancak alt boyutlara bakıldığında bu farklılığın sadece “siyasi haberlere ilgi” ve “siyasi partilerle ilişki” alt boyutlarında olması dikkat çekicidir. Bu iki alt boyutta da yatılı okulda okumuş öğretmen adaylarının ortalamaları diğer öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bu durumun sebebi olarak yatılı okullarda okumuş olan öğrencilerin diğer öğrencilerle daha fazla zaman geçirmiş ve siyasi

mesleleri daha fazla tartışma şansı bulmuş olmaları ve yatılı okulda okumalarına da sebep olan ailelerinin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri gösterilebilir.

4.4. Medya Okuryazarlığı ile Aktif Vatandaşlık Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarındaki düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 56 Öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Temsili Demokrasiye Katılım ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

| | Sınıf | TEMSİLİ | | | Oy Verme Sıklığı | Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | | |
|-------------------------------------|---------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------|------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------|
| | | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | Siyasi Haberlere İlgisi | | | Siyasi Partilerle İlişki | |
| MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1.Sınıf | | ,175** | ,161** | ,134** | ,120** | -,015 | |
| | 4.Sınıf | | ,245** | ,271** | ,122** | ,161** | | ,016 |
| TEMSİLİ DEMOKRASİYE KATILIM (GENEL) | 1.Sınıf | | | ,569** | ,577** | ,745** | | ,371** |
| | 4.Sınıf | | | ,567** | ,565** | ,729** | | ,414** |
| Siyasi Haberlere İlgisi | 1.Sınıf | | | | ,294** | ,136** | | ,076 |
| | 4.Sınıf | | | | ,251** | ,141** | | ,102* |
| Siyasi Partilerle İlişki | 1.Sınıf | | | | | ,196** | | -,079 |
| | 4.Sınıf | | | | | ,134** | | -,027 |
| Oy Verme Sıklığı | 1.Sınıf | | | | | | | ,047 |
| | 4.Sınıf | | | | | | | ,089* |
| Kadınların Siyasi Hayata Katılımı | 1.Sınıf | | | | | | | |
| | 4.Sınıf | | | | | | | |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 56, 1. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile alt boyutlarıyla birlikte “Temsili Demokrasiye Katılım” davranışları arasındaki korelasyon katsayılarını göstermektedir. Buna göre medya

okuryazarlık düzeyi ile temsili demokrasiye katılım davranışı arasında hem 1. Sınıf öğrencileri ($r = ,175, p = ,000$) hem de 4. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,245, p = ,000$) anlamlı ilişki vardır.

Temsili demokrasiye katılım davranışlarını oluşturan alt boyutlarına bakıldığında ise; medya okuryazarlık düzeyi ile siyasi haberlere ilgi arasındaki ilişki 1. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,161, p = ,000$) ve 4. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,271, p = ,000$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Medya okuryazarlık düzeyi ile siyasi partilerle ilişki düzeyi arasındaki ilişki 1. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,134, p = ,002$) ve 4. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,122, p = ,004$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Medya okuryazarlık düzeyi ile seçimlerde oy verme sıklığı arasındaki ilişki 1. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,120, p = ,005$) ve 4. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,161, p = ,000$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak medya okuryazarlık düzeyi ile kadınların siyasi hayata katılımı arasında anlamlı bir ilişki gerek 1. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,165, p = ,720$) gerekse 4. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,016, p = ,707$) tespit edilememiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile temsili demokrasiye katılım düzeyleri arasında hem genel olarak hem de alt boyutlarında pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon gözlenmektedir. Bu durum alan yazın ile tutarlıdır. Ancak medya okuryazarlık düzeyi alt boyutlardan kadınların siyasi hayata katılımı arasında anlamlı bir ilişki gösteren korelasyon katsayısı gözlenmemektedir.

Hem 1. sınıf hem de ve 4. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile temsili demokrasiye katılımın alt boyutları arasında pozitif yönlü korelasyon olması lisans eğitiminin hem başlangıcında hem de sonunda bu ilişkinin tespit var olduğu anlamına gelmektedir. Bunun yanında 4. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile temsili demokrasiye katılım boyutundaki düzeyleri arasındaki ilişkinin görece olarak 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olması lisans eğitiminin bu ilişkinin kuvvetlenmesi yönünde formal ya da informal olarak katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 57 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Temsili Demokrasiye Katılım ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

| | Sınıf | MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | Protesto | Sendikalarla İlişki | İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | Çevre Örgütleriyle İlişki |
|---|---------|-----------------------------|---|----------|---------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| MEDYA OKURYAZARLIĞI (GENEL) | 1.Sınıf | | ,193** | ,180** | ,131** | ,169** | ,176** |
| | 4.Sınıf | | ,153** | ,220** | ,141** | ,060 | ,103* |
| PROTESTO ve SOSYAL DEĞİŞİME KATILIM (GENEL) | 1.Sınıf | | | ,866** | ,834** | ,849** | ,831** |
| | 4.Sınıf | | | ,839** | ,868** | ,833** | ,781** |
| Protesto | 1.Sınıf | | | | ,712** | ,663** | ,610** |
| | 4.Sınıf | | | | ,729** | ,600** | ,516** |
| Sendikalarla İlişki | 1.Sınıf | | | | | ,567** | ,538** |
| | 4.Sınıf | | | | | ,630** | ,518** |
| İnsan Hakları Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | | | | | | ,631** |
| | 4.Sınıf | | | | | | ,528** |
| Çevre Örgütleriyle İlişki | 1.Sınıf | | | | | | |
| | 4.Sınıf | | | | | | |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 57, 1. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile alt boyutlarıyla birlikte “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” davranışları arasındaki korelasyon katsayılarını göstermektedir.

Buna göre medya okuryazarlık düzeyi ile protesto ve sosyal değişime katılım davranışı arasında hem 1. Sınıf öğrencileri ($r = ,193$ $p = ,000$) hem de 4. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,153$, $p = ,000$) anlamlı ilişki vardır.

Protesto ve sosyal değişime katılım davranışlarını oluşturan alt boyutlarına bakıldığında ise; medya okuryazarlık düzeyi ile protesto davranışları arasındaki ilişki 1. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,180$, $p = ,000$) ve 4. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,220$, $p = ,000$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Medya okuryazarlık düzeyi ile sendikalarla ilişki düzeyi

arasındaki ilişki 1. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,131, p = ,002$) ve 4. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,141, p = ,001$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Medya okuryazarlık düzeyi ile insan hakları örgütleriyle ilişki düzeyi arasındaki ilişki 1. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,169, p = ,005$) istatistiksel olarak anlamlı iken ve 4. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,060, p = ,159$) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Medya okuryazarlık düzeyi ile çevre örgütleriyle ilişki düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gerek 1. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,176, p = ,000$) gerekse 4. Sınıf öğrencilerinde ($r = ,103, p = ,016$) tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile protesto ve sosyal değişime düzeyleri arasında hem genel olarak hem de alt boyutlarında pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon gözlenmektedir. Ancak 4. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyi ile insan hakları örgütleriyle ilişki alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki gösteren korelasyon katsayısı gözlenmemektedir.

Hem 1. sınıf hem de ve 4. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile protesto ve sosyal değişime katılımın alt boyutları arasında pozitif yönlü korelasyon olması lisans eğitiminin hem başlangıcında hem de sonunda bu ilişkinin tespit var olduğu anlamına gelmektedir. Bunun yanında 4. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile protesto ve sosyal değişime katılımın “protesto” ve “sendikalarla ilişki” alt boyutlarındaki düzeyleri arasındaki ilişkinin görece olarak 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olması lisans eğitiminin bu iki alt boyuttaki ilişkinin kuvvetlenmesi yönünde formal ya da informal olarak katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak “insan hakları örgütleri ile ilişki” ve “çevre örgütleriyle ilişki” alt boyutları ile medya okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise lisans eğitiminin bu iki alt boyut ile medya okuryazarlığı ilişkisini olumsuz etkilediği yorumu yapılabilir.

Tablo 58, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” düzeyleri arasındaki ilişkiyi daha detaylı incelemek için MANCOVA testi sonuçlarını göstermektedir. Bağımsız değişken olan medya okuryazarlık düzeyi; düşük, orta ve yüksek olarak üç grupta ele alınmıştır. Bağımlı değişkenler ise öğretmen adaylarının “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” düzeyleridir. Kovaryans değişkenleri ise; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, öğretim türü, öğrenim görülen anabilim dalı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, kardeş sayısı, yetişilen yer, mezun olunan lise türü ve yatılı okulda okuma durumudur.

Tablo 58 Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyine Göre “Temsili Demokrasiye Katılım” ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” Düzeylerinin Kovaryans Analizi

| Kaynak | Bağımlı Değişken | Type III Kareler Toplamı | SD | Kareler Ortalaması | F | p |
|---------------------------|------------------------|--------------------------|------|--------------------|---------|-------|
| Düzeltilmiş Model | Tem. Dem. Kat. | 41,524 ^a | 13 | 3,194 | 7,309 | ,000 |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | 54,173 ^b | 13 | 4,167 | 4,556 | ,000 |
| Intercept | Tem. Dem. Kat. | 75,557 | 1 | 75,557 | 172,884 | ,000 |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | 44,616 | 1 | 44,616 | 48,778 | ,000 |
| Cinsiyet | Tem. Dem. Kat. | ,517 | 1 | ,517 | 1,183 | ,277 |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | ,254 | 1 | ,254 | ,277 | ,599 |
| Sınıf | Tem. Dem. Kat. | 3,398 | 1 | 3,398 | 7,776 | ,005* |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | 1,329 | 1 | 1,329 | 1,453 | ,228 |
| Öğretim Türü | Tem. Dem. Kat. | ,686 | 1 | ,686 | 1,570 | ,210 |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | ,000 | 1 | ,000 | ,000 | ,989 |
| Anabilim Dalı | Tem. Dem. Kat. | ,872 | 1 | ,872 | 1,995 | ,158 |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | ,019 | 1 | ,019 | ,020 | ,887 |
| Anne Eğitim Durumu | Tem. Dem. Kat. | 1,249 | 1 | 1,249 | 2,858 | ,091 |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | 3,482 | 1 | 3,482 | 3,807 | ,051 |
| Baba Eğitim Durumu | Tem. Dem. Kat. | ,047 | 1 | ,047 | ,106 | ,744 |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | ,038 | 1 | ,038 | ,041 | ,839 |
| Aile Gelir Durumu | Tem. Dem. Kat. | 1,955 | 1 | 1,955 | 4,474 | ,035* |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | ,196 | 1 | ,196 | ,214 | ,643 |
| Kardeş Sayısı | Tem. Dem. Kat. | ,405 | 1 | ,405 | ,926 | ,336 |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | 4,370 | 1 | 4,370 | 4,778 | ,029* |
| Yetişilen Yer | Tem. Dem. Kat. | ,721 | 1 | ,721 | 1,650 | ,199 |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | ,004 | 1 | ,004 | ,004 | ,947 |
| Mezun Olunan Lise Türü | Tem. Dem. Kat. | 2,960 | 1 | 2,960 | 6,773 | ,009* |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | ,469 | 1 | ,469 | ,512 | ,474 |
| Yatılı Okulda Okuma | Tem. Dem. Kat. | 1,455 | 1 | 1,455 | 3,330 | ,068 |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | ,747 | 1 | ,747 | ,817 | ,366 |
| Medya Okuryazarlık Düzeyi | Tem. Dem. Kat. | 24,513 | 2 | 12,256 | 28,044 | ,000* |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | 41,910 | 2 | 20,955 | 22,910 | ,000* |
| Hata | Tem. Dem. Kat. | 475,057 | 1087 | ,437 | | |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | 994,257 | 1087 | ,915 | | |
| Toplam | Tem. Dem. Kat. | 9979,307 | 1101 | | | |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | 7712,948 | 1101 | | | |
| Düzeltilmiş Toplam | Tem. Dem. Kat. | 516,581 | 1100 | | | |
| | Prot. ve Sos. Değ. Kat | 1048,429 | 1100 | | | |

^a. R Squared = ,080 (Adjusted R Squared = ,069)

^b. R Squared = ,052 (Adjusted R Squared = ,040)

* p < .05

İlk olarak MANCOVA analizi için ön şart olan regresyon eğrilerinin homojenliği test edilmiş ve kovaryans değişkenleri ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin bağımsız değişkenin bir fonksiyonu olarak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı gerek temsili demokrasiye katılım bağımlı değişkeni için ($F(3,1095) = 1,150, p = ,328$) gerekse protesto ve sosyal değişime katılım bağımlı değişkeni için ($F(3,1095) = 1,570, p = ,195$) tespit edilmiştir (bakınız EK 8).

MANCOVA sonuçları hem temsili demokrasiye katılım değişkeni için; ($F(2,1087) = 28,044, p = ,000$) hem de protesto ve sosyal değişime katılım değişkeni için ($F(2,1087) = 22,910, p = ,000$) anlamlıdır (bakınız Tablo 58). Kovaryans değişkenleri kontrol altında tutulduğunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi “temsili demokrasiye katılım” düzeyi varyansının % 2’sini ($\omega^2 = ,02$) açıklamaktadır. Ve yine kovaryans değişkenleri kontrol altında tutulduğunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi “protesto ve sosyal değişime katılım” düzeyi varyansının % 6’sını ($\omega^2 = ,06$) açıklamaktadır.

Bununla birlikte kovaryans değişkenleri kontrol altında tutulduğunda modelin temsili demokrasiye katılım düzeyinin toplam varyansının 41,524 birimini açıklar nitelikte olduğu ve medya okuryazarlık düzeyinin de bu miktarın 24,513 birimini açıklayabildiği tespit edilmiştir. Ve yine kovaryans değişkenleri kontrol altında tutulduğunda modelin protesto ve sosyal değişime katılım düzeyinin toplam varyansının 54,173 birimini açıklar nitelikte olduğu ve medya okuryazarlık düzeyinin de bu miktarın 41,910 birimini açıklayabildiği tespit edilmiştir (bakınız Tablo 58).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda gerek temsili demokrasiye katılım düzeyi için gerekse protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi için düşük ve orta düzeyde medya okuryazarı olan öğrenciler arasında ve orta ve yüksek düzeyde medya okuryazarı olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (bakınız Ek 7).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm üç başlık; sonuçlar, tartışma ve öneriler altında ele alınmaktadır. Sonuçlar başlığı altında araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuştur. Tartışma başlığı içerisinde araştırmayla ulaşılan sonuçların alan yazındaki araştırmalar çerçevesinde tartışılması gerçekleştirilmiştir. Öneriler başlığı altında ise gerçekleştirilen araştırma neticesinde uygulamaya yönelik ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler ifade edilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma ile elde edilen sonuçlar anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla “medya okuryazarlığına ilişkin sonuçlar”, “aktif vatandaşlık boyutlarına ilişkin sonuçlar” ve “medya okuryazarlığı ile temsili demokrasiye katılım ve protesto ve sosyal değişime katılım davranışları ilişkisine ilişkin sonuçlar” olarak üç başlık altında ele alınmış ve sonuçların tartışılmasına her başlığın altında yer verilmiştir.

5.1.1. Medya Okuryazarlığına İlişkin Sonuçlar

Medya okuryazarlığına ilişkin sonuçlar da; medya kullanım sıklığı, sosyal ağlarda harcanan zaman ve medya okuryazarlık düzeyine ilişkin sonuçlar olarak 3 alt başlıkta ele alınmıştır.

5.1.1.1. Medya Kullanım Sıklığına İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının büyük bölümü medya okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir.
- 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları okul ile ilgili işlerde interneti 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarına göre daha fazla kullanırken, 1. sınıfta okuyan öğretmen adayları internet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun

oynamak için 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarına göre daha fazla zaman harcamaktadır.

- Erkek öğretmen adayları interneti boş zamanların değerlendirmek için, televizyon seyretmek için, kitap, dergi, gazete vb. okumak için ve internet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için kız öğretmen adaylarına göre daha fazla zaman harcamaktadır.
- İkinci öğretim öğrencileri internette boş zamanlarını değerlendirmek için normal öğretim öğrencilerinden daha fazla zaman harcamaktadırlar.
- Bilgisayar sahibi olan öğrenciler interneti boş zamanlarını değerlendirmek için bilgisayar sahibi olmayan öğrencilere nazaran daha fazla kullanmaktadır.
- İnternet bağlantısına sahip olan öğrenciler, okul ile ilgili işler için ve boş zamanlarını değerlendirmek için interneti, bağlantısı olmayan öğretmen adaylarına göre daha fazla kullanmaktadırlar.
- Öğretmen adaylarının internette okul ile ilgili işler için harcadıkları zaman, internette boş zamanlarını değerlendirmek için harcadıkları zaman ve internet, cep telefonu, PlayStation vb. üzerinden oyun oynamak için harcadıkları zaman öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan üniversite öğretmen adaylarının internet ve medya kullanım sıklığı ve şeklinin okudukları sınıf düzeyine göre değişiklik gösterdiği, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre boş zamanlarını değerlendirmek için internet kaynaklarını daha fazla kullandığı alanyazında da belirtilmektedir (Tsai, 2004; Martin, 2009; Literat, 2011; Tutkun, Demir, Genç ve Şahin, 2012). Bununla birlikte medyaya erişim olanaklarına sahip olma durumunun da medyayı kullanım sıklığını etkilediği gerek kuramsal çalışmalarda gerekse araştırma sonuçlarında ifade edilmektedir. (Silverblatt, 1995; Tsai, 2004; Buckingham, 2005; Jenkins, Clinton, Purushatma, Robison ve Weigel, 2007; UNESCO, 2008; European Commission, 2007a; Almenara ve Liano, 2011; UNESCO, 2011).

5.1.1.2. Sosyal Ağlarda Harcanan Zamana İlişkin Sonuçlar

- 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Facebook ve Online gruplarda harcadıkları zaman 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazladır. Buna karşın 4. sınıf

öğrencilerinin Blog kullanımı için harcadıkları zaman 1. sınıf öğrencilerinden daha fazladır.

- Erkek öğretmen adayları Twitter'da, YouTube vb. video paylaşım sitelerinde, tek kişilik video oyunlarında, grupta oynanan video oyunlarında, blog kullanımında ve Podcasting kullanımında kız öğretmen adaylarına nazaran daha fazla zaman harcamaktadır.
- Bilgisayar sahibi olan öğrenciler Twitter'da, YouTube vb. video paylaşım sitelerinde, bilgisayar sahibi olmayan öğrencilere göre daha fazla zaman harcamaktadır.
- İnternet bağlantısına sahip olan öğretmen adayları Facebook, Twitter ve YouTube vb. video paylaşım sitelerinde internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarına göre daha fazla zaman harcamaktadır.
- Facebook'ta, Twitter'da YouTube vb. video paylaşım sitelerinde, grupta oynanan video oyunlarında ve blog kullanımında harcanan zaman öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin Facebook ve Twitter'da harcadıkları zamanın diğer sosyal ağlarda harcadıkları zamandan fazla olduğu (Joinson, 2008; Caverlee ve Webbs, 2008; Lenhart, 2009; Joinson, 2008; Caverlee ve Webbs, 2008; Lewis, Kaufman, ve Christakis, 2008; Martin, 2009; Lenhart, 2009; Literat, 2011; Tutkun, Demir, Genç ve Şahin, 2012). Erkek öğrencilerin video oyunlarında kız öğrencilere göre daha fazla zaman harcadıkları da araştırmalarda belirtilmektedir (Quaiser-Pohl, Geiser ve Lehmann, 2006; Hartmann ve Klimmt, 2006; Williams, Yee ve Caplan, 2008; Kim ve Kim, 2009; Williams, Consalvo, Caplan, ve Yee, 2009; Ogan, Karakus, Inal, ve Cagiltay, 2009).

5.1.1.3. Medya Okuryazarlık Düzeyine İlişkin Sonuçlar

- 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının genel medya okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık yoktur. Oynama/deneme alt boyutunda 4. sınıf öğrencileri daha yüksek düzeye sahip iken, ortamlar arası konumlandırma alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin düzeyi daha yüksektir.

- Erkek öğretmen adaylarının genel medya okuryazarlık düzeyleri kız öğretmen adaylarından daha yüksektir. Görselleştirme ve ortak akıl alt boyutlarında kız öğretmen adaylarının düzeyleri erkeklerden daha yüksek iken, ağ paylaşımı, oynama / deneme, simülasyon ve yapma / icra etme alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının düzeyleri kızlardan daha yüksektir.
- Normal öğretim ve ikinci öğretimde okumakta olan öğretmen adayların genel medya okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık yoktur. Alt boyutlarda tespit edilen tek farklılık ise ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının yayılmış/genişletilmiş biliş alt boyutunda normal öğretimde okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeye sahip olmasıdır.
- Bilgisayar sahibi olan öğrencilerin genel medya okuryazarlık düzeyleri bilgisayar sahibi olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Ağ paylaşımı, görselleştirme, muhakeme, müzakere, yapma/icra etme ve çoklu görev alt boyutlarında bilgisayar sahibi olan öğrencilerin düzeyleri bilgisayar sahibi olmayan öğrencilere göre daha yüksektir.
- İnternet bağlantısına sahip öğretmen adaylarının genel medya okuryazarlık düzeyleri internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarına nazaran daha yüksektir. Ağ paylaşımı, görselleştirme, muhakeme, müzakere ve çoklu görev alt boyutlarında internet bağlantısına sahip olan adayların düzeyleri daha yüksektir.
- Medya okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğrencilerin genel medya okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir. Görselleştirme, muhakeme, uyarılma/kendine mal etme, çoklu görev ve yayılmış/genişletilmiş biliş alt boyutlarında medya okuryazarlığı hakkında bilgisi olduğunu ifade eden öğretmen adaylarının düzeyleri daha yüksektir.
- Öğretmen adaylarını genel medya okuryazarlık düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermektedir. Ağ paylaşımı, görselleştirme, oynama / deneme, müzakere, simülasyon, uyarılma / kendine mal etme, ve çoklu görev alt boyutlarında da öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılık vardır.

Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının dijital medya okuryazarlık düzeylerinin yeterli ve istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Hızla gelişen teknoloji ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yeni medya ve katılım türleri bireylerin bu hususlarda yetkin hale getirilmesi için eğitim sistemlerinin güncellenmesi gerekliliğini de beraberinde

getirmektedir. Eğitim sistemlerinin yanı sıra toplumun diğer unsur ve kurumlarının da bu değişime ayak uydurmada birey ve topluma yardımcı olması gerekmektedir. Birbiriyle ilişkili olan bu iki yeterliğin öğretmen yetiştirme programlarında ele alınması toplumsal bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenler de genç kuşaklara yön verme özelliklerinden dolayı çağın gerektirdiği değişimlere hızla ayak uydurması gereken grupların başında gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenler gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde çağdaş gelişmelere ayak uydurabilmeleri için desteklenmelidir (OFSTED, 2012). Medya okuryazarlığı becerileri alan yazında günümüz dünyasına ayak uydurabilmek için en önemli araçlardan, yeterliklerden birisi olarak ifade edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde birçok ülkenin öğretmenleri medya okuryazarlık becerileri hususunda yetiştirmenin önemini fark ettiği ve öğretmen yetiştirme programlarında ilgili becerilere yer vermeye başladığı dikkat çekmektedir (Hobbs, 2010; Torres, 2006; UNESCO, 2011; Almenara ve Liano, 2011; Dezuanni, Kapitzke, ve Iyer, 2010; UNESCO, 2008; Peterson ve Knowles, 2009; Jenkins ve diğerleri, 2007; Robertson ve Hughes, 2011). Ancak ülkemizde öğretmen adaylarının medya okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ya da desteklenmesi yönünde bir girişim bulunmamakta, aday öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri şansa ya da informal eğitime bırakılmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitiminde karşılaşılan başlıca sorunlar; yetersiz ders materyalleri, olumsuz öğretmen tutumları, gerekli teknik altyapı, okul yöneticilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliğidir (Grafe, Boss, Bergey ve Hobbs, 2011; European Commission, 2007a; Torres, 2006; Robertson ve Hughes, 2011; Hunneshagen, 2005; Duncan, Pungente ve Andersen, 2006; Lauri, Borg, Günnel, ve Gillum, 2010). Bu sorunların giderilebilmesinde şüphesiz öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda yetiştirilmeleri önemli bir yer tutmaktadır. Ülkemizde seçmeli olarak sunulan medya okuryazarlık dersini veren öğretmenlerin bu konuda hizmet-içi eğitim seminerleri dışında bir eğitim alma şansları bulunmamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olduğunun ortaya çıktığı da düşünüldüğünde medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin bu konuda ne kadar bilgi, beceri ya da olumlu tutum sahibi olduğu şüphe konusudur. Medya okuryazarlığı eğitiminde öğretmenlerin tutum ve niteliklerinden dolayı karşılaşılan güçlükleri yenmekte özellikle öğretmen yetiştirme programlarına büyük görevler düştüğünü ve programlarda

medya okuryazarlığı konularına yer verilmesi gerekliliğinin toplumsal bir ihtiyaç olarak karşımıza çıktığı alanda yapılan araştırmalarda da vurgulanmaktadır. (Robertson ve Hughes, 2011; Duncan, Pungente ve Andersen, 2006; Hobbs, 2007; Hobbs, 2010).

Bu ihtiyaçtan hareketle UNESCO tarafından 2011 yılında hazırlanan “Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığa Programının (Media and Information Literacy Curriculum for Teachers)” içerisinde Türkçe’nin de bulunduğu farklı dillere çevrilerek yayınlanmıştır. Mevcut öğretmenlerin kullanabilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarıyla bütünleştirilebilir olmasına özen gösterilerek hazırlanan program medya okuryazarlığı eğitimi hususunda radyo, televizyon, internet, gazete, kitap, dijital arşiv ve kütüphane gibi medya kaynaklarının medya okuryazarlığı eğitimi bünyesinde birleştirilmesine öncülük etmektedir (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong ve Cheung, 2011; Wilson, 2012; UNESCO, 2011).

Alanyazın incelenerek ortaya çıkan öğretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlığı bilgi ve becerilerine yer verilmesi ihtiyacı ülkemiz için de geçerlidir. Zira öğretmen yetiştirme programlarımızda medya okuryazarlığı konularına yer verilmemekte ya da bazı dolaylı ilgili derslerin içerisinde örtük olarak ele alınmaktadır. Son yıllarda bazı konuda bazı öncü üniversitelerde lisans düzeyinde seçmeli ders olarak sunulmaya başlasa da öğretmen yetiştirme programları genelinde halen yeteri kadar önem görmemektedir.

5.1.2. Aktif Vatandaşlık Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan aktif vatandaşlığın boyutlarından “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarına ilişkin sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

5.1.2.1. Temsili Demokrasiye Katılıma İlişkin Sonuçlar

- 1. ve 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının “temsili demokrasiye katılım” davranışlarına verdikleri önem arasında bir farklılık yoktur
- Kız öğretmen adaylarının “kadınların aktif siyasete katılımına” verdikleri önem erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.
- Normal ve ikinci öğretimde okumakta olan öğretmen adaylarının “temsili demokrasiye katılım” davranışlarına verdikleri önem arasında bir farklılık yoktur

- Öğretmen adaylarının “kadınların aktif siyasete katılımına” verdikleri önem öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılık göstermektedir.
- 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının siyasi partilere üye olma davranışı 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksektir.
- İkinci öğretimde okumakta olan öğretmen adaylarının siyasi partilere üye olma davranışı normal öğretimde okuyan öğretmen adaylarından daha yüksektir.
- Öğretmen adaylarının “siyasi partilere üye olma” davranışı öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermektedir.
- 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının “temsili demokrasiye katılım” davranışları 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeydedir. Alt boyutlara bakıldığında; “siyasi haberlere ilgi” ve “kadınların siyasi hayata katılımı” davranışlarında 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının düzeylerinin 1. sınıftakilerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.
- “Temsili demokrasiye katılım” davranışlarında genel olarak erkek öğretmen adaylarının düzeyleri kız adayların düzeyinden daha yüksektir. Alt boyutlarda, “siyasi haberlere ilgi” ve “siyasi partilerle ilişki” düzeyi erkek öğretmen adaylarında daha yüksek iken, “kadınların siyasi hayata katılımı” hususunda kız öğretmen adaylarının düzeyleri daha yüksektir.
- Normal ve ikinci öğretimde okumakta olan öğretmen adaylarının “temsili demokrasiye katılım” davranışları farklılık göstermemektedir.
- “Temsili demokrasiye katılım” davranışları genel olarak öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılık göstermezken, “siyasi haberlere ilgi” alt boyutunda anabilim dalları arasında farklılık vardır.
- Anne eğitim durumu genel olarak “temsili demokrasiye katılım” davranışlarını etkilemektedir. Alt boyutlarda ise “siyasi partilerle ilişki” davranışını etkilemektedir.
- Baba eğitim durumu genel olarak “temsili demokrasiye katılım” davranışlarını etkilememektedir. Alt boyutlarda ise sadece “oy verme sıklığı” davranışını etkilemektedir.
- Aile gelir durumu genel olarak “temsili demokrasiye katılım” davranışlarını etkilemektedir. Alt boyutlarda ise “siyasi partilerle ilişki” ve “kadınların siyasi hayata katılımı” hususunda farklılığa sebep olmaktadır.

- Kardeş sayısı genel olarak “temsili demokrasiye katılım” davranışlarını etkilememektedir. Alt boyutlarda ise “siyasi haberlere ilgi” davranışı kardeş sayısından etkilenmektedir.
- Öğretmen adaylarını yetiştikleri yer genel olarak “temsili demokrasiye katılım” davranışlarını etkilememektedir.
- Mezun oluna lise türü “siyasi haberlere ilgi”, “siyasi partilerle ilişki”, ve “kadınların siyasi hayata katılımı” davranışlarında farklılığa neden olmaktadır.
- Yatılı okulda okuma durumu genel olarak “temsili demokrasiye katılım” davranışlarını etkilememektedir. Alt boyutlarda ise “siyasi haberlere ilgi” ve siyasi partilerle ilişki” davranışlarını etkilemektedir.

5.1.2.2. Protesto ve Sosyal Değişime Katılıma İlişkin Sonuçlar

- 1. ve 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışlarına verdikleri önem arasında bir farklılık yoktur
- Kız öğretmen adaylarının “insan hakları örgütleriyle ilişkiye” ve “insan hakları örgütleriyle ilişkiye” verdikleri önem erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir
- Normal ve ikinci öğretimde okumakta olan öğretmen adaylarının “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışlarına verdikleri önem arasında bir farklılık yoktur
- Öğretmen adaylarının “protestoya katılıma”, “insan hakları örgütleriyle ilişkiye” ve “insan hakları örgütleriyle ilişkiye” verdikleri önem öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılık göstermektedir.
- Kız öğretmen adaylarının “insan hakları ile ilgili örgütlere üye olma” davranışı erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
- Öğretmen adaylarının “sendikalara üye olma” davranışı öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermektedir.
- 1. ve 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışları arasında bir farklılık yoktur.
- “Protesto ve sosyal değişime katılım” davranışlarında genel olarak cinsiyetler arasında farklılık yok iken, “protestoya katılım” davranışında erkek öğretmen adaylarının düzeyleri kız adaylarından daha yüksektir.

- Normal ve ikinci öğretimde okumakta olan öğretmen adaylarının “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışları farklılık göstermemektedir.
- Öğretmen adaylarının “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışları genel olarak öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılık göstermemektedir.
- Anne eğitim durumu genel olarak “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışlarını etkilememektedir. Alt boyutlarda ise “çevre örgütleriyle ilişki” davranışını etkilemektedir.
- Baba eğitim durumu genel olarak “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışlarını etkilememektedir.
- Aile gelir durumu genel olarak “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışlarını etkilememektedir.
- Kardeş sayısı genel olarak “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışlarını etkilememektedir.
- Öğretmen adaylarını yetiştikleri yer genel olarak “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışlarını etkilememektedir.
- Mezun olunan lise türü gerek genel olarak “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışlarında gerekse “sendikalarla ilişki”, “insan hakları örgütleriyle ilişki” ve çevre örgütleriyle ilişki” alt boyutları davranışlarında farklılığa neden olmaktadır.
- Yatılı okulda okuma durumu gerek genel olarak “protesto ve sosyal değişime katılım” davranışları gerekse alt boyutlarda bir etkiye sahip değildir.

Aktif vatandaşlık ve topluma tam katılım yetişkin eğitiminin gerekçesi ve şartı olarak ifade edilmiştir (Unesco Institute for Education, 1997). Hızla küreselleşen dünyada aktif vatandaşlık kavramı ülkelerin ve uluslararası kuruluşların üzerinde önemle durduğu bir kavramdır. Bireylerin formal ve informal eğitimleri sürecinde vatandaşlığa ve katılım boyutuna yönelik bilişsel ve duyuşsal düzeyde farkındalık kazandırılmalı, sosyal yeterliliklere yönelik becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır (Kartal ve Kıncal, 2012). Avrupa Komisyonu’nun üye ülkeler arasındaki sosyal uyumu arttırmak ve demokratik anlayışlarını geliştirmek için üzerinde durduğu en önemli stratejilerden birisi de vatandaşların aktif vatandaşlık düzeylerini geliştirmektir (Manga, Mascherini ve Hoskins, 2009).

Araştırma sonuçları, araştırmada temel alınan aktif vatandaşlık modeli ile tutarlılık göstermektedir. Aktif vatandaşlık davranışları cinsiyet vb. bireysel özelliklerden; aile gelir

durumu, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, mezun olunan okul türü vb. sosyo-kültürel özelliklerden; öğrenim görülen alan, öğretim türü vb. formal ve informal eğitim yaşantılarından etkilenmektedir (Yuval-Davis, 2004; Meer ve Sever, 2004; Mascherini, Manca, ve Hoskins, 2009; Hoskins, Villalba ve Saisana, 2012).

5.1.3. Medya Okuryazarlığı ve Aktif Vatandaşlık İlişisine İlişkin Sonuçlar

Aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutları ile medya okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkiye ait sonuçlar iki başlık altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

5.1.3.1. Medya Okuryazarlığı ve “Temsili Demokrasiye Katılım” İlişisine İlişkin Sonuçlar

- Medya okuryazarlık düzeyi ile olarak “Temsili Demokrasiye Katılım” davranışları birbiriyle ilişkilidir.
- Medya okuryazarlık düzeyi ile “siyasi haberlere ilgi” davranışları birbiriyle ilişkilidir.
- Medya okuryazarlık düzeyi ile “siyasi partilerle ilişki” davranışları birbiriyle ilişkilidir.
- Medya okuryazarlık düzeyi ile “oy verme sıklığı” birbiriyle ilişkilidir.
- Medya okuryazarlık düzeyi ile “kadınların siyasi hayata katılımı” hakkındaki düşünceler arasında ilişki yoktur
- Medya okuryazarlık düzeyi ile “Temsili Demokrasiye Katılım” düzeyi arasındaki ilişki kovaryans değişkenlerinden bağımsız olarak ta vardır.

5.1.3.2. Medya Okuryazarlığı ve “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” İlişisine İlişkin Sonuçlar

- Medya okuryazarlık düzeyi ile genel olarak “Protesto ve Sosyal Değişime Katılım” davranışları birbiriyle ilişkilidir.
- Medya okuryazarlık düzeyi ile “protesto” davranışları birbiriyle ilişkilidir.
- Medya okuryazarlık düzeyi ile “sendikalarla ilişki” davranışları birbiriyle ilişkilidir.

- Medya okuryazarlık düzeyi ile “insan hakları örgütleriyle ilişki” davranışları birbiriyle ilişkilidir.
- Medya okuryazarlık düzeyi ile “çevre örgütleriyle ilişki” davranışları birbiriyle ilişkilidir.
- Medya okuryazarlık düzeyi ile “protesto ve sosyal değişime katılım” düzeyi arasında ilişki kovaryans değişkenlerinden bağımsız olarak ta vardır.

Araştırma sonuçları alanyazın ile tutarlı olarak öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlığın “temsili demokrasiye katılım” ve “protesto ve sosyal değişime katılım” boyutlarındaki düzeylerinin ilişkili olduğunu göstermektedir (UNESCO, 1999, 2008, 2011; European Commission, 1999, 2006, 2007a, 2007e, 2007f, 2011; Hobbs, 2007; 2010; Mascherini, Manca, ve Hoskins, 2009; European Commission DG Education and Culture, 2007; Literat, 2011; Hoskins, Villalba ve Saisana, 2012). Alanyazında medya okuryazarlığının aktif vatandaşlık için temel bir yeterlik olduğu ve öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesinin gerekli olduğu alanyazında önemle vurgulanan bir düşüncedir (European Commission, 2011; Heidel ve Elke, 2004; Hart ve Süs, 2002; Zhang ve Chang, 2012; Cervi, Paredes ve Tornero, 2010; Hobbs, 1998b; Perez ve Delgado, 2012).

Medyanın bireylerin topluma katılımını ne derecede etkileyebileceğini yakın zamanda Ortadoğu’da meydana gelen, “Arap Baharı” olarak adlandırılan “demokratik” isyan hareketlerinde ya da İngiltere’de öğrencilerin üniversite harçlarını protesto etmek için yaptığı gösterilerde açıkça gözlenmiştir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı ve aktif vatandaşlığın günümüzde ne kadar önemli olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır.

5.2. Öneriler

Burada sunulacak öneriler öğretmen yetiştirme bağlamında araştırma neticesinde elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle eğitim uygulamalarına yönelik olanlar ve araştırmacılara yönelik olanlar olarak iki başlık altında ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyini geliştirici eğitimsel çözümler geliştirilmelidir. Medya okuryazarlığı düzeyinin öğrenim görülen anabilim dalı

bağlamında farklılık gösterdiği bulgusundan ve branşı ne olursa olsun bütün öğretmen adaylarının formal ya da informal şekilde öğrencilerinin medya okuryazarlık becerilerine katkıda bulunacağı gerçeğinden hareketle bütün anabilim dallarında medya okuryazarlığı dersi içeriklerine yer verilmesi önerilmektedir. Dünyada ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerek özerk bir ders gerekse diğer derslerin içerisinde olmak üzere iki farklı ele alınan medya okuryazarlığı içeriğinin lisans düzeyinde özerk ders olarak okutulması daha uygun olacaktır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında bütün alanlarda medya okuryazarlığı içeriğine özerk ve zorunlu bir ders olarak yer verilmesi ve medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesi hususunda “korumacı” yaklaşımdan ziyade “oluşturmacı” yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.

- BÖTE Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan öğrenciler göreve başladıklarında “Bilişim Teknolojileri” dersleri verecekleri, bunun yanı sıra çalıştıkları okulda bilgisayar ile ilgili işlerde uzman öğretmen durumunda olacakları için medya okuryazarlığı becerileri bu anabilim dalı öğrencilerinde diğer anabilim dalı öğrencilerine nazaran “medya okuryazarlığı öğretimi” boyutuyla da ele alınabilir.
- Mevcut durumda medya okuryazarlığının bazı boyutlarının diğerlerine göre daha fazla geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları genel olarak bilgisayar ve internet erişimine sahiptir, ancak medya okuryazarlık becerileri temel düzeyde kalmakta, informal eğitim ile elde ettikleri öğrenmelerden ileriye gidememektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı alt boyutlarında olan farklılıkların azaltılmasına yönelik eğitimsel tedbirlerin alınması önerilmektedir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında 1. ya da 2. Sınıfta verilen “Bilgisayar I” ve “Bilgisayar II” derslerinin içerikleri medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik olarak gözden geçirilmeli gerekiyorsa haftalık ders saati sayısı arttırılabilir. Mevcut durumda bu derslerde işletim sisteminin kullanımı ve temel ofis programlarının kullanımı ağırlıklı olarak bilgi kavrama ve uygulama düzeyinde öğretilmekte, üst düzey bilişsel beceriler olan analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde bir öğretim hedeflenmemektedir.
- Mevcut şekliyle öğretmen yetiştirme programları kapsamında 2. ya da 3. Sınıfta verilen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersi kapsam olarak medya okuryazarlığı ile oldukça ilişkilidir. Ancak bu derste temel olarak öğretim

sürecinde materyal kullanmanın gerekliliği ve materyallerin tanıtılması hedeflenmektedir. Bu dersin içeriği günümüz koşullarına ve medya okuryazarlık becerilerini geliştirmeye daha uygun hale getirilebilir.

- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde medya okuryazarlık düzeylerini geliştirmeye yönelik tedbirler sadece formal program ile değil aynı zamanda informal eğitim ve örtük program ile de ele alınmaya çalışılmalıdır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanların da medya okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesine yönelik tedbirler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerine dolaylı olarak tesir edeceğinden dolayı önerilebilir.
- Toplum ve medya ortaklığıyla öğretmenlerin dijital ve medya okuryazarlığı bağlamında desteklenmesi için bölgesel girişimler desteklenebilir. Dünyada olduğu gibi medya okuryazarlığı hususunda gerek hizmet öncesi gerekse hizmet-içi eğitim düzeyinde öğretmenleri katkı sağlayacak sivil toplum kuruluşlarının oluşumu desteklenmelidir. Bu durum özellikle hizmet-içi eğitim bağlamında mevcut öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi hususunda önem arz etmektedir.
- MEB tarafından düzenlenen ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesini amaçlayan hizmet-içi eğitim seminerlerinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi daha yaygın ve kapsamlı şekilde ele alınabilir.
- Dijital ve medya okuryazarlığı eğitiminin temel prensiplerinin öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilebilmesi için yükseköğretim düzeyinde disiplinler arası bir köprü kurulmasının desteklenmesi gereklidir (Jenkins, Purushhotma, Weigel, Clinton ve Robison, 2006). Yurtdışındaki uygulamaların da ışığında gerek yetişkin gerekse mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilecek lisansüstü düzeyde medya okuryazarlığı eğitimine yönelik tezli ve tezsiz yüksek lisans programların açılması önerilebilir.
- Ülkemizde formal olarak RTÜK tarafından ele alınan medya okuryazarlığı eğitiminin kapsamı gerek örgün gerek yaygın eğitim bağlamında daha çok bireyleri medyanın olumsuz etkilerinden korumayı amaçlayan korumacı yaklaşıma uygundur. Bu yaklaşım bireyleri pasif ve korunması gerekli kişiler olarak ele almakta bireylerin de medya araçlarını kullanarak mesaj

oluşturduğunu, topluma katıldığını ve katkı sağladığını görmezden gelmektedir. Bu bağlamda örgün ve yaygın eğitim bağlamında medya okuryazarlığı eğitiminin medyanın olumsuz etkilerinden korunmayı da içerisinde barındıran “oluşturmacı” yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.

- Öğretmen adaylarının araştırma kapsamında incelenen aktif vatandaşlık becerilerinde düzeyleri oldukça düşüktür. Mevcut durumda öğrencilerin ağırlıklı olarak temsili demokrasiye katılım davranışları gelişmekte, protesto ve sosyal değişim katılım davranışlarında bir farklılık gözlenmemektedir. Bu bağlamda, AB uyum sürecinde öğretmen yetiştirme programlarının aktif vatandaşlık becerilerini özellikle de sosyal değişime katılım boyutunda geliştirmeye yönelik olarak gözden geçirilmesi önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarının üniversite öğrenci topluluklarına katılımını özendirilmesi aktif vatandaşlık düzeylerin geliştirici bir faktör olarak önerilebilir.
- Mezun olunan lise türünün temsili demokrasiye katılımı etkilediği bulgusundan hareketle formal eğitim bağlamında ortaöğretim programlarında vatandaşlık ile ilgi içerik ve konuların gözden geçirilmesi önerilmektedir.
- Kız öğretmen adaylarının politikaya olan ilgisi oldukça zayıftır. Bu bağlamda kız öğretmen adaylarının siyasi hayata katılımını geliştirebilecek şekilde özendirme ya da eğitimsel tedbirler alınması önerilebilir.
- Kadınların siyasi hayata katılımı hususunda da erkek öğretmen adaylarının görüşleri her ne kadar aldıkları lisans eğitimi sürecinde geliyorsa da; 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının da cinsiyetleri arasında da anlamlı farklılık vardır. Bu bağlamda erkek öğretmen adaylarının da kadınların siyasi hayata katılımına ilişkin görüşlerinin geliştirilmesi yönünde eğitimsel tedbirleri alınması önerilebilir.
- Genel olarak öğretmen adaylarının siyasi partiler, sendikalar, çevre örgütleri ve insan hakları örgütlerine olan katılımı oldukça düşüktür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bu boyutlarda katılım düzeylerini geliştirebilecek şekilde özendirme ya da eğitimsel tedbirler alınması önerilebilir. Erkek öğretmen adaylarının ise özellikle çevre örgütleri ve insan hakları örgütleriyle ilişkilerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

- Kız öğretmen adaylarının protestoya katılım davranışlarının erkeklerden düşük oluşu bulgusundan hareketle kız öğretmen adaylarının bu hususta desteklenmesi önerilebilir.

5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Öğretmen adaylarının süreç içerisinde medya okuryazarlık ve aktif vatandaşlık düzeylerini nasıl geliştirdiklerini tespit etmeye yönelik izleme çalışması yapılabilir.
- Gerek medya okuryazarlığı gerekse aktif vatandaşlık boyutları için anabilim dalları arasındaki farklılıkların kaynağını tespit etmeye yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
- Medya okuryazarlık düzeyinin aktif vatandaşlı düzeine etkisini ve medya okuryazarlığı eğitime olan ihtiyacı daha açık şekilde ortaya koyabilmek için öğretmen yetiştirme programları içerisinde deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliklerini uygulamaya dönüştürmesinde engel teşkil eden unsurların tespit edilmesine yönelik özellikle nitel çalışmalar yapılabilir.
- Örgün eğitim yanında informal ve yaygın eğitimin de medya okuryazarlığı üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Almenara, J. C., ve Liano, S. G. (2011). Media Literacy in the Initial Teacher Education. *Education XXI*, s. 59-87.
- Altun, A. (2009). 21. Yüzyıl Vatandaşlığı İçin Gerekli Bir Beceri Olarak Medya Okuryazarlığı: UNESCO, AB ve Türkiye Örnekleri. 1. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiriler (s. 12-19). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık Bilgisi -Eğitim Fakülteleri İçin*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy: A Report of The national Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, Maryland: The Aspen Institute Wye Center.
- Aufderheide, P. (2001). *Media literacy: From a report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. R. Kubey içinde, *Media literacy in the information age: current perspectives* (s. 76-86). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baran, S. J. (2004). *Media Literacy and Culture*. New York: MC Graw Hall.
- Barber, B. (2003). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Los Angeles: University of Southern California.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BiKarikatür. (2012). *Medya size göstermek istediği kadarını gösterir*. 11 19, 2012 tarihinde BiKarikatür: <http://www.bikarikatur.com/medya-size-gostermek-istedigi-kadarini-gosterir/> adresinden alındı
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature*. London: OFCOM.

- Buckingham, D. (2009a). *Media Education*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2009b). The Future of media Literacy in Digital Age: Some challenges for Policy and Practice. B. Oxstrand içinde, *Media literacy in Europe: Controversies, Challenges and perspectives* (s. 13-24). Brüksel: Euromeduc.
- Buckingham, D., ve Domaille, K. (2001). *Youth Medi Education Survey 2001*. UNESCO.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caverlee, J., ve Webbs, S. (2008). "A large-scale study of MySpace: Observations and implications for online social networks. *2nd International Conference on Weblogs and Social Media*. Seattle: ICWSM.
- Cecchini, M. (2003). *Adult Learning and Active Citizenship, Lifelong Learning and Active Citizenship*. EAEA Conference-Key note speech (s. 1-13). Cyprus: EAEA Conference.
- Central Intelligence Agency. (2009). *The World Fact Book 2012*. Washington, DC: Central Intelligence Agency. Şubat 5, 2012 tarihinde *The World Fact Book*: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ee.html> adresinden alındı
- Cervi, L. M., Paredes, O., ve Tornero, J. (2010). Current Trends of Media Literacy in Europe: An Overview. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, s. 1-9.
- Commission of the European Communities. (1993). *On the European Dimension of Education*. Commission of the European Communities.
- Commission of the European Communities. (2009). *Commission Recommendation - - C(2009)6464*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Communication University of China and Gansu. (2012, Mayıs). *International Conference on Media Education in China*. Mayıs 24, 2012 tarihinde *International Conference on Media Education in China*: <http://www.sassinfo.org/meeting/c/3794.html> adresinden alındı
- Conseil Supérieur de L'audiovisue. (2010). *Protecting Children and Adolescents on Television, on the Radio, and on On-Demand Audiovisual Media Services*. Paris: Conseil Supérieur de L'audiovisue.

- Council of Europe. (2000). Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. Strassbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2004). All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies. Council of Europe.
- Culver, S. H., Hobbs, R., ve Jensen, A. (2009). Media Literacy in the United States. Ocak 25, 2012 tarihinde International Media Literacy Research Forum: <http://www.imlrf.org/united-states> adresinden alındı
- Çayır, K., ve Gürkaynak, İ. (2008). The State of Citizenship Education in Turkey: Past and Present. *Journal of Social Science Education*, 50-58. Degang, L., ve Lili, Z. (2008, 11 29). The Development of Innovative Media Education in China. 5 28, 2012 tarihinde SW&S News Magazine: <http://www.socmag.net/?p=420> adresinden alındı
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim*(167).
- Demirel, Ö. (2005). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1921). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dezuanni, M., Kapitzke, C., ve Iyer, R. (2010). Copyright, digital media literacies and preservice teacher education. *Digital Culture & Education (DCE)*, s. 230-245.
- Doğanay, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Eylemlerinin Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında Değerlendirilmesi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (s. 18-35). Uşak: Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2009). Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algılarına Etki Eden Faktörlerin Analizi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (s. 36-51). Uşak: Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Duncan, B. (1989). Media literacy at the crossroads: Some issues, probes and questions. *The History and Social Science Teacher*, 205-209.
- Duncan, B., Pungente SJ, J., ve Andersen, N. (2006, 1 23). Media Education in Canada. 11 19, 2012 tarihinde Association for Media Literacy: <http://www.aml.ca/resources/media-education-in-canada.html> adresinden alındı
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.

- European Commission. (1998). Education and Active Citizenship in the European Union. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999.
- European Commission. (2006). Adult learning: It is never too late to learn. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2007a). Current trends and approaches to media literacy in Europe.
- European Commission. (2007b). Country Profile - France V4.0. Barcelona: European Commission.
<http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/country/france.pdf> adresinden alındı
- European Commission. (2007c). Country Profile - United Kingdom V4.0. Barcelona: European Commission.
- European Commission. (2007d). Country Profile - Germany V4.0. Barcelona: European Commission.
- European Commission. (2007e). Media Literacy Profile - Europe. Barcelona: European Commission. Ocak 24, 2012 tarihinde European Commission Media: <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/country/europe.pdf> adresinden alındı
- European Commission. (2007f). It is Always a Good Time to Learn. Action Plan on Adult Learning. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2011). Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2012). MEdia Programme-Overview. 11 21, 2012 tarihinde European Commission: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index_en.htm adresinden alındı
- European Commission DG Education and Culture. (2007). Study on Active Citizenship Education. European Commission.
- European Council. (2000). Presidency Conclusions, Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Brussels: European Council.
- Federov, A. (2008). A Media Education around the World: Brief History. Acta Didactica Napocensia, s. 56-68.

- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Frazer, E. (1999). *The Problems of Communitarian Politics: Unity and Conflict*. Oxford Scholarship Online.
- Freathy, R. (2008). Three Perspectives on Religious Education and Education for Citizenship in English Schools, 1934-1944: Cyril Norwood, Ernest Simon and William Temple. *British Journal of Religious Education*, 103-112.
- Gollob, R., Huddleston, E., Krapf, P., Salema, M.-H., ve Spajic-Vrkaš, V. (2005). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004: Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Starssbourg: Council of Europe.
- Grafe, S., Boss, M., Bergey, B., ve Hobbs, R. (2011). *Media Education in Germany and the United States: Teachers' Motivations, Perceptions and Attitudes*. ECER 2011, Urban Education. ECER 2011.
- Harris, I. M., ve Morrison, M. L. (2003). *Peace Education*. North Carolina: McFarland Company Inc. Publishers.
- Hart, A., ve Süss, D. (2002). *Media education in 12 European countries: a comparative study of teaching media in mother tongue education in secondary schools*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
- Hartmann, T., ve Klimmt, C. (2006). Gender and computer games: Exploring females' dislikes. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(4).
- Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education. *Parliamentary Affairs*, 457-474.
- Heater, D. (2004). *A Brief History of Citizenship*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Heidel, A., ve Elke, D. (2004). *Guideline for Media Literacy in Education*. European Centre for Media Literacy, ECML.
- Hikitia, K. (2008). *Managing for success: The draft Maori Education Strategy 2008 – 2012*. Wellington: Ministry of Education.
- Hobbs, R. (1998a). Building citizenship skills through media literacy education. M. Salvador ve P. Sias içinde, *The Public Voice in a Democracy at Risk* (s. 57-76). Westport: Praeger Press.
- Hobbs, R. (1998b). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, s. 16-32.

- Hobbs, R. (2007). *Approaches to Instruction and Teacher Education in Media Literacy*. Doha: UNESCO.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute.
- Hobbs, R., ve Jensen, A. (2009). The Past, present and The Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, s. 1-11.
- Holford, J., ve Van Der Veen, R. (2003). *Lifelong Learning, Governance And Active Citizenship In Europe*. Luxembourg: Directorate-General for Research European Commission.
- Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for Active Citizenship*. Ispra: CRELL.
- Hoskins, B. L., ve Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 459-488.
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., ve Villalba, E. (2006). *Measuring Active Citizenship in Europe*. Ispra: European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen.
- Hoskins, B., Villalba, C. M., ve Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Indicator (CCCI-2)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen*. Lowther: Waxman Inan.
- Ichilov, O., ve Nave, N. (1981). "The Good Citizen" As Viewed by Israeli Adolescents. *Comparative Politics*, 361-376.
- Isin, E., ve Wood, P. (1999). *Citizenship and Identity*. London: Sage Publications.
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society: a framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, H., Purushhotma, R., Weigel, M., Clinton, K., ve Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education in 21st Century*. London: The MIT Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushatma, R., Robison, R., ve Weigel, M. (2007). "Confronting the Challenges of a Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. *Nordic Journal of Media Literacy*, Nr01(02), s. 98-113.

- Joinson, A. N. (2008). Looking at', 'Looking up' or 'Keeping up with' people? Motives and uses of Facebook. *CHI 2008 Proceedings* (pp. 1027-1036). Florence: CHI.
- Jochum, V., Pratten, B., ve Wilding, K. (2005). *Civil Renewal Andactive Citizenship: A Guide to The Debate*.
- Johnson, L. A., ve Cummins, M. (2012). *Technology Outlook for Australian Tertiary Education 2012-2017: An NMC Horizon Report Regional Analysis*. Austin: The New Media Consortium.
- Jones, E., ve Gaventa, J. (2002). *IDS Development Bibliography: Concepts of Citizenship:a review*. Brighton, Sussex: Institute of Development Studies.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Kartal, O. Y., ve Kıncal, R. Y. (2012). Medya Okuryazarlığı Eğitimi Alan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabim Dalı Öğrencilerinin Aktif Vatandaşlık Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 169-191.
- Kaya, Y. K. (2001). *Türkiye'de Yaygın Eğitim*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.
- Kaya, A. (2005). Avrupa Birliği Bütünleşme Sürecinde Yurttaşlık, Çokkültürcülük ve Azınlık Tartışmaları: Birarada Yaşamın Siyaseti. A. Kaya, ve T. Tarhanlı içinde, *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: Avrupa Birliği Bütünleşme Sürecinde Yurttaşlık ve Azınlık Tartışmaları* (s. 5-25). İstanbul: TESEV.
- Kellner, D. (2001). *New TechnologiesNew Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium*. *International Journal of Technology and Design Education*, 11(1), s. 67-81.
- Kellner, D., ve Share, J. (2005). *Media Literacy in the US*. *MedienPädagogik*, s. 1-21.
- Kennedy, K. J. (2007). Student Constructions of "Active Citizenship": What Does Participation Mean to Students? *British Journal of Educational Studies*, 304-324.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education in the Curriculum: An International Review*. *The School Field*, 3/4(10), 5-32.
- Khan, A. W. (2009). Foreword. UNESCO içinde, *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges* (s. 9-10). New York: The United Nations.

- Kıncal, R. Y. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kıncal, R. Y. (2007). Vatandaşlık Bilgisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıncal, R. Y., ve Kartal, O. Y. (2009). Medya Okuryazarlık Eğitimi. Milli Eğitim, 318-332.
- Kıncal, R. Y., Şahin, Ç., ve Tüzel, S. (2012). Arka Sıradakiler Dizisinde Yansıtılan Öğretmen, Öğrenci, Ebeveyn Kimlikleri ve Şiddet Unsurlarının Çözümlemesi. Milli Eğitim, 244-264.
- Kim, H., ve Kim, J. (2009). A Study on Gender Difference in the Use of Digital Games: Focused on Self-Realization of Game Players. *IASDR2009* (pp. 4047-1050). Seul: IASSDR. Köklü, N., ve Büyüköztürk, Ş. (2000). Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kress, G. (1992). Media literacy as cultural technology in the age of media. C. Bazalgette, ve E. Bevort içinde, *New directions: media education worldwide* (s. 190-202). London: British Film Institute.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the United States. *Journal of Communication*, s. 58-69.
- Kubey, R., ve Baker, F. (1999). Has Media Literacy Found A Curricular Foothold? *Education Week*, s. 56-60.
- Kubey, R. (2001). *Media Literacy in the Information Age, Current Perspectives*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Lang, I. (2012, Mayıs 7). China's new media education opportunities. *Imagine Australia*, s. 2.
- Lauri, M. A., Borg, J., Günnel, T., ve Gillum, R. (2010). Attitudes Of A Sample Of English, Maltese And German Teachers Towards Media Education. *European Journal of Teacher Education*, s. 79-98.
- Lehmen, R. (2006). Media Education in European Schools - Let's Move Together. *Media Skills and Competence Conference*, (s. 48-50). Tampere.
- Literat, I. (2011). Measuring New Media Literacies; Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Teachers College Educational Technology Conference (TCETC) Proceedings*. New York: TCETC.

- Lenhart, A. (2009). *Adults and Social Network Websites*. Pew Internet & American Life Project.
- Lewis, K., Kaufman, J., ve Christakis, N. (2008). The taste for privacy: An analysis of college student privacy settings in an online social network. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 79-100.
- Little, A. (2002). *The Politics of Economy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 18-20.
- Livingstone, S., Wang, Y., ve Li, C. (2011, Mayıs 5). London School of Economics and Political Arts-LSE Media Policy Project. Şubat 5, 2012 tarihinde Dossier: Media literacy and the UK's Communication Act 2003: <http://blogs.lse.ac.uk/mediapolicyproject/2011/05/05/dossier-media-literacy-and-the-uks-communication-act-2003/> adresinden alındı
- Malmelin, N. (2010). What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), s. 129-142.
- Manga, A., Mascherini, M., ve Hoskins, B. (2009). The characterization of Active Citizenship in Europe. JRC Scientific and Technical Report.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. T. H. Marshall içinde, *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, C. (2009). *Social Networking Usage and Grades Among College Students: A Study to Determine the Correlation Of Social Media Usage and Grades*. Hampshire: University of New Hampshire-Whittemore School of Business & Economics.
- Mascherini, M., Manca, A. R., ve Hoskins, B. (2009). *The characterization of Active Citizenship in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Masterman, L. (1997). A rationale for media education. R. Kubey içinde, *Media literacy in the information age: Current perspectives* (s. 15-68). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Masterman, L. (2001). *Teaching the media*. Madison. Routledge.
- McLaughlin, T. H. (2000). Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 541-570.
- McLaughlin, S. F. (2006). *Introduction to Language Development*. Thomson Delmar Learning.

- Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives. (tarih yok).
- Meer, S., ve Sever, C. (2004). *Gender & Citizenship*. BRIDGE-Institute of Development Studies. Miles, M., ve Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, D. (1988). The Ethical Significance of Nationality. *Ethics*, 647-662.
- Moddy, K. (2012). Marshall McLuhan: The Revolution is -- Media! Ocak 24, 2012 tarihinde Center for Media Literacy: <http://www.medialit.org/reading-room/marshall-mcluhan-revolution-media> adresinden alındı
- Mutz, D. (2006). *Hearing The Other Side Deliberative Versus Participatory Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Namita, Y. (2010). *Teachers' perceptions of media education in BC secondary schools: Challenges and possibilities*. Vancouver: The University of British Columbia.
- Nelson, J., ve Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes*. Qualifications and Curriculum Authority. Oxford: INCA.
- OFSTED. (2012). *Initial Teacher Education (ITE) inspection handbook*. Manchester: Crown.
- Ogan, C., Karakus, T., Inal, Y., ve Cagiltay, K. (2009). *Gender and Teenage Computer Use and Gaming Activity in Turkey and the United States*. *EU Kids Online Conference*. London.
- Oldfield, A. (1998). *Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World*. G. Shafir içinde, *The citizenship debates: a reader* (s. 75-92). University of Minnesota Press.
- Olson, M. (2012). *The European 2We2: From Citizenship Policy to the Role of Education*. *Studies in Philosophy and Education*, s. 77-89.
- Osler, A., ve Starkey, H. (1999). *Rights, Identities and Inclusion: European action programmes as political education*. *Oxford Review of Education*, s. 199-205.
- Osler, A., ve Starkey, H. (2006). *Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005*. *Research Papers in Education*, 433-466.
- Oxstrand, B. (2009). *Media Literacy Education- A discussion about Media education in the Western countries, Europe and Sweden*. The Nordmedia09 Conference in Karlstad University, (s. 13-15). Sweden.

- Özad, B. E. (2006). Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildirileri (s. 55-61). Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, E. (2007). Eleştirel Okuma. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özonur Çoloğlu, D., ve Özalpman, D. (2009). Türkiye'de medya Okuryazarlığı Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. Marmara İletişim Dergisi, s. 195-212.
- Pekman, C. (2006). Avrupa Birliği'nde Medya Okuryazarlığı. I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildirileri (s. 16-21). İstanbul: Marmara Üniversitesi iletişim fakültesi.
- Perez, A. M., ve Delgado, A. (2012). From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators. *Communicar*, s. 25-33.
- Peterson, A., ve Knowles, C. (2009). Active citizenship: a preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, s. 35-59.
- Popkewitz, T. S., Olsson, U., ve Petersson, K. (2006). The Learning Society, the Unfinished Cosmopolita, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Centurr. *Educational Philosophy and Theory*, s. 431-449.
- Potter, W. J. (2005). *Media Literacy*. London: Sage Publications.
- Poulantzas, N. (1973). *Political Power and Social Classes*. London: New Left Books.
- Preston, J., ve Green, A. (2003). The Macro-Social Benefits of Education, Training and Skills in Comparative Perspective. London: Centre for the Wider Benefits of Learning.
- Quaiser-Pohl, C., Geiser, C., ve Lehmann, W. (2006). The Relationship between Computer-Game Preference, Gender and Mental-Rotation Ability. *Personality and Individual Differences*, 609-619.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu. (2008). Medya Okuryazarlığı Nedir? Ocak 25, 2012 tarihinde Medya Okuryazarlığı: <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/nedir.html> adresinden alındı
- Rawls, J. (1971). *A theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Richardson, E. (2009). A Theoretical Investigation into the Two major Ağğroaches to Media Literacy: A Proposal for a Hybrid. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Northeastern University.
- Robertson, L., ve Hughes, J. M. (2011). Investigating Pre-Service Teachers' Understandings of Critical Media Literacy. *Language and Literacy*, s. 37-53.
- RTÜK. (2012, 10 13). Duyurular. 10 13, 2012 tarihinde RTÜK MEdya Okuryazarlığı: <http://www.medyaoakuryazarligi.org.tr/> adresinden alındı
- Sakamoto, A., ve Suziki, K. (2007). Media LiteracyThe Development of a New Type of Communication Skill. N. Uchida içinde, *Communication Abilities to Survive the Risk Society* (s. 111-132). Tokyo: Kaneko Shobo.
- Scharrer, E. (2003). Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessment. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 354-358.
- Scheibe, C. (2004, Eylül). A Deeper Sense of Literacy: Curriculum-Driven Approaches to Media Literacy in the K-12 Classroom. *The American Behavioral Scientist*, s. 60-68.
- Schnapper, D. (1998). *Community of citizens - On the modern idea of the nation*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Schudson, M. (2000). Good Citizens And Bad History: Today's Political Ideals In Historical Perspective. *The Communication Review*, s. 1-19.
- Schwarz, G. (2005). Overview: What Is Media Literacy, Who Cares and Why? G. Schwarz, ve P. Brown içinde, *Media Literacy: Transformng Curriculum and Teaching* (s. 5-17). Madlen: Blackwell Publishing.
- Shibata, K. (2002). Analysis of "Critical" Approach in Media Literacy: Comparative Studies between Japan and Canada. *Keio Communication Review*, 93-110.
- Silva, K., ve Wyatt, W. (2007). Reviving a Culture – Debating Public Through Media Education. S. Abel, A. Nowak, ve K. Ross içinde, *Rethinking Media Education: Critical Pedagogy and Identity Politics* (s. 1-16). Cresskill: Hampton Press.
- Silverblatt, A. (1995). *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. Westport: Praeger.
- Smith, A. M. (1998). *Laclau and Mouffe: The Radical Democratic Imaginary*. London: Routledge.
- Suzuki, K. (2009). *Media Education in Japan: Concepts, Policies, and Practices*. C. K. Cheung içinde, *Media Education in Asia* (s. 131-155). Springer Science.

- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. 2007: Pearson Educatın Inc.
- Talim ve Terbiye Kurulu. (2006). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2010). *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Tan, Q., Ziang, Q., Zhang, J., Teng, L., ve Yao, J. (2012). Media Literacy Education in Mainland China: A Historical Overview. *International Journal of Information and Education Technology*, 382-385.
- Taskforce on Active Citizenship. (2007). *The Concept of Active Citizenship*. Dublin: Taskforce on Active Citizenship.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thoman, E. (1999). Skills & Strategies for Media Education. *Educational Leadership*, s. 50-54.
- Thoman, E., ve Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education*. Santa Monica: Center for Media Literacy.
- Thoman, E., ve Jolls, T. (2004, September). Media Literacy-A National Priority for a Changing World. *The American Behavioral Scientist*, s. 18-29.
- Timperley, H. S., ve Parr, J. M. (2009). Chain of influence from policy to practice in the New Zealand literacy strategy. *Research Papers in Education*, 135-154.
- Torres, M. (2006). The Need for Critical Media Literacy In Teacher Education Core Curricula. *Educational Studies*, 260-282.
- Tsai, M. J. (2004). Gender Differences in Online Behaviors, Motivation and Attitudes. In L. Cantoni, ve C. McLoughlin, *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 4409-4415). Chesapeake, VA: AACE.
- Tutkun, T., Demir, M. K., Genç, S. Z., ve Şahin, Ç. (2012). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Bildiri Özetleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Tyner, K. R., ve Kolkin, D. L. (1991). *Media and You: An Elementary Literacy Curriculum*. Englewoods Cliffs: Strategies for Media Literacy Inc. Educational Technology Publications.

- UNESCO. (1982, Ocak). Grunwald Declaratin on Media Education. Grunwald: UNESCO.
- UNESCO. (1999). Education for the Media and the Digital Age. Viena: UNESCO.
- UNESCO. (2003). The synthesis report of the CONFINTEA Midterm Review Meeting. Bangkok: UNESCO Institute for Education.
- UNESCO. (2007). Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. UNESCO.
- UNESCO. (2008). International Expert Group Meeting: Teacher Training Curricula Enrichment for Media and Information Literacy. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). Global Report on Adult Learning and Education (GRALE). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (2011). Community media: a good practice handbook. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unesco Institute for Education. (1997). The Hamburg Declaration. The Agenda forthe Future. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Valaskvi, K. (2007). Mapping Media and Communication Research: Japan. Helsinki: Communication Research Center, University of Helsinki.
- Verba, S., ve Nie, H. (1972). Participation in America: Political Democracy And Social Equality. New York: Harper and Row.
- Ward-Barnes, A. K. (2010). Media Literacy in the United States: A close look at Texas. Yayınlanmamış yüksek lisans tesi.
- Williams, D., Consalvo, M., Caplan, S., ve Yee, N. (2009). Looking for Gender: Gender Roles and Behaviors Among Online Gamers. *Journal of Communication*, 725.
- Williams, D., Yee, N., ve Caplan, S. E. (2008). Who Plays, How Much, and Why? Debunking the Stereotypical Gamer Profile. *Journal of Computer-Mediated*, 993-1018.
- Wilson, C. (2012). Media and Information Literacy Pedagogy and Possibilities. *Communicar*, s. 15-22.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., ve Cheung, C.-K. (2011). Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. France: UNESCO.
- Woolsey, K. (2005). New Media Literacies: A Language Revolution. Proje Raporu.

- Yuval-Davis, N. (2004). Women, Citizenship and Difference. *Feminist Review*, 4-27.
- Zaman, H. (2006). Teachers' Perceptins of Citizenship and Citizenship Education: A Comparative Study. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Zhang, H., ve Chang, Z. (2012). A Review of Media Literacy Education: How is it Integrate into the Curriculum. ECER. Cadiz: The European Conference on Educational Research 2012.
- Zylka, J., Müller, W., ve Martins, S. W. (2011). Media Literacy Worldwide: Similarities and Differences of Theoretical and Practical Approaches. IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (s. 726-733). Amman: IEEE.

EKLER

| | Sayfa |
|---|-------|
| EK 1 Kişisel Bilgi Formu..... | 197 |
| EK 2 Medya Okuryazarlığı Ölçeği | 198 |
| EK 3 Temsili Demokrasi ve “Protesto ve Sosyal Değişim” Ölçeği | 202 |
| EK 4 Medya Okuryazarlığı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları..... | 204 |
| EK 5 Protesto ve Sosyal Değişim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları | 205 |
| EK 6 Temsili Demokrasiye Katılım Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları | 208 |
| EK 7 Kovaryans Analizi - Medya Okuryazarlık Düzeyi İkili Karşılaştırmalar..... | 209 |
| EK 8 Regrasyon Eğrilerinin Homojenliğinin Test Edilmesi | 211 |

EK 1 Kişisel Bilgi Formu

| | |
|-----|---|
| 1. | Cinsiyetiniz: <input checked="" type="radio"/> Kız <input type="radio"/> Erkek |
| 2. | Sınıfınız: <input checked="" type="radio"/> 1.Sınıf <input type="radio"/> 2.Sınıf <input type="radio"/> 3.Sınıf <input type="radio"/> 4.Sınıf |
| 3. | Öğretim Türünüz: <input checked="" type="radio"/> Normal Öğretim <input type="radio"/> İkinci Öğretim |
| 4. | Bölümünüz/Anabilim Dalınız (lütfen yazınız): |
| 5. | Annelerinizin eğitim düzeyi nedir? <input type="radio"/> Okuryazar değil <input type="radio"/> İlkokul mezunu/okuryazar <input type="radio"/> Ortaokul (ilköğretim) mezunu <input type="radio"/> Lise mezunu <input type="radio"/> Üniversite mezunu <input type="radio"/> Yüksek lisans / doktora mezunu |
| 6. | Babanızın eğitim düzeyi nedir? <input type="radio"/> Okuryazar değil <input type="radio"/> İlkokul mezunu/okuryazar <input type="radio"/> Ortaokul (ilköğretim) mezunu <input type="radio"/> Lise mezunu <input type="radio"/> Üniversite mezunu <input type="radio"/> Yüksek lisans / doktora mezunu |
| 7. | Ailenizin aylık toplam geliri ne kadar? <input type="radio"/> 700-1500 TL <input type="radio"/> 1500-3000 TL <input type="radio"/> 3000-4500 TL <input type="radio"/> 4500 ve üzeri |
| 8. | Kaç kardeşiniz? (kendiniz dâhil) <input type="radio"/> Bir <input type="radio"/> İki <input type="radio"/> Üç <input type="radio"/> Dört <input type="radio"/> Beş ve üzeri |
| 9. | Yetiştirdiğiniz yeri nasıl tanımlarsınız? (farklı farklı yerler olsa bile, siz nasıl tanımlarsınız) <input type="radio"/> Büyükşehir <input type="radio"/> Şehir <input type="radio"/> Kasaba <input type="radio"/> Köy |
| 10. | Mezun olduğunuz lise türü nedir? <input type="radio"/> Düz lise <input type="radio"/> Anadolu Lisesi <input type="radio"/> Fen Lisesi <input type="radio"/> Meslek lisesi <input type="radio"/> Teknik Lise <input type="radio"/> Öğretmen Lisesi <input type="radio"/> İmam Hatip Lisesi <input type="radio"/> Güzel Sanatlar Lisesi <input type="radio"/> Diğer: |
| 11. | İlköğretim veya ortaöğretim seviyesinde yatılı bir okulda öğrenim gördünüz mü? <input checked="" type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır |
| 12. | Evde / yurttaki bilgisayarınız var mı? <input checked="" type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır |
| 13. | Evde / yurttaki internet bağlantınız var mı? <input checked="" type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır |
| 14. | "Medya Okuryazarlığı" kavramı hakkında bilginiz var mı? <input checked="" type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır |
| 15. | Boş zamanlarınızda (okul ile ilgili işler ya da ödevler dışında) içinde video, ses, müzik fotoğraf v.b. barındıran işlerle ne sıklıkta uğraşsınız? <input type="radio"/> Hiç <input type="radio"/> Nadiren <input type="radio"/> Ara sıra <input type="radio"/> Genellikle <input type="radio"/> Her zaman |

EK 2 Medya Okuryazarlığı Ölçeği

| Aşağıdaki aktivitelerle haftalık ortalama ne kadar zaman geçirirsiniz? | Hiç | 1-10 saat | 11-20 saat | 21-30 saat | 30 saat ve üstü |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| İnternette okul ile ilgili işler için | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| İnternette boş zamanlarınızı değerlendirmek için | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| TV seyretmek (internet üzerinden olmayan) için | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kitap, dergi ve gazete okumak için | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| İnternet, cep telefonu, Play Station v.b. üzerinden oyun oynamak için | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Facebook | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Twitter | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| YouTube v.b video paylaşım siteleri | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| MySpace/Bebo/Friendster v.b. diğer sosyal ağlar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Online gruplar (Google Gruplar, Yahoo gruplar v.b.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tek kişilik video oyunları (çevrimiçi, cep telefonu, PlayStation v.b.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Grupla oynanan video oyunları | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Blog kullanımı (Blogspot, Wordpress, Blogger v.b.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Podcasting / akışlar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Aşağıdaki ifadelere ne derecede katılıyorsunuz?

Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Kesinlikle Katılıyorum=5

| | |
|---|-----------|
| 1. Bilgisayarı kurcalayarak bazen yeni şeyler öğrenirim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 2. Diğer insanların içinde buldukları durumu anlamak için kendimi onların yerine koymaya çalışırım. | ①_②_③_④_⑤ |
| 3. İnternette yeni bir şey denerken veya bir problemi çözmek için bazen farklı bir kimliğe büründüğüm ya da farklı bir kimlikle oturum açtığım olur. | ①_②_③_④_⑤ |
| 4. Başkalarının yaptığı işlerin bazı parçalarını kendi çalışmalarımı (müzik remiksi, kolaj resmi, video v.b.) oluşturmak için kullanırım. | ①_②_③_④_⑤ |
| 5. Zeki ve becerikli insanların zeki ve becerikli olarak doğduklarına inanmıyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 6. Yaptığım işi müzik dinlemek, mesaj atmak vb. işleri yaparken de başarılı bir şekilde yapabilirim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 7. Ödev ve projelerde başkalarıyla birlikte çalışmak hoşuma gider. | ①_②_③_④_⑤ |
| 8. İnternette bulduğum bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini etkili bir şekilde belirleyebilirim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 9. Hayran olduğum sanatçıları veya TV programlarını farklı medyalar üzerinden (TV, dergi, internet, facebook, twitter vb.) takip ederim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 10. Hepsiburada, gezi rehberi vb. internet alışveriş sitelerinde insanların yorum ve tavsiyelerini okumak karar vermemde yardımcı oluyor. | ①_②_③_④_⑤ |
| 11. İnternet veya video oyunları insanları daha iyi anlamamda yardımcı oluyor. | ①_②_③_④_⑤ |
| 12. Görsel olarak düşünebildiğim şeyleri daha iyi anladığımı düşünüyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 13. Yeni bir cep telefonum veya elektronik cihazım olduğunda ne işe yaradıklarını anlamak için bütün fonksiyonlarını ya da tuşlarını denerim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 14. Deprem, yangın v.b. tehlikeli durumlar için tatbikat yapmak insanların bir kriz anında nasıl davranacağını öğrenmesi açısından önemlidir. | ①_②_③_④_⑤ |
| 15. “Avatar” kavramının anlamını biliyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 16. Popüler kültürümü yansıtan özgün çalışmalar yaparım (beğendiğim bir kitap kahramanı için küçük bir hikâye yazmak, hayran olduğum biri için video veya müzik hazırlamak vb.). | ①_②_③_④_⑤ |
| 17. Zeki ve becerikli olmamda çevremın önemli rolü vardır. | ①_②_③_④_⑤ |
| 18. Çevremde müzik çalarken, TV açıkken ya da insanlar konuşurken kafamın karışmasını veya dikkatimin dağılmasını engelleyebilirim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 19. Kendi başıma bir problemi çözemez veya bir bilgiye ulaşamazsam başkalarına ulaşmak için interneti veya sosyal medyayı kullanır ve aradığım şeye ulaşıırım. | ①_②_③_④_⑤ |
| 20. İlgi duyduğum bir konuyu daha iyi öğrenmek için TV, internet, radyo vb. birçok kaynaktan bilgi toplarım. | ①_②_③_④_⑤ |
| 21. Aynı hikâyelerin medyada farklı farklı biçimlerde (müzikle, gösteriyle, yazıyla vb.) anlatıldığının farkındayım. | ①_②_③_④_⑤ |

| | |
|--|-----------|
| 22. Hoşuma giden internet bağlantılarını veya kendi oluşturduğum bazı şeyleri facebook, twitter, youtube gibi ortamlarda paylaşmayı severim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 23. İnternetin farklı kökene sahip ve farklı yerlerdeki insanları tanımak için çok önemli olanaklar sağladığını düşünüyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 24. Bir sunu, proje ya da ödev hazırlarken mümkün olduğu kadar fazla görsel (resim, grafik, şema vb.) kullanmayı seviyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 25. Nasıl çalıştığını anlamak için aletleri söküp takmak hoşuma gider. | ①_②_③_④_⑤ |
| 26. Flight Simulator, SimCity, PES, FIFA vb. simülasyon oyunları hoşuma gider. | ①_②_③_④_⑤ |
| 27. Çevrimiçi iken gerçekte olduğumdan farklı bir insan olduğumu düşünüyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 28. Bir proje yaparken hayranı olduğum bir sanatçının eserlerinden (şarkı veya video) bazı parçaları kullanmanın yanlış olduğunu düşünmüyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 29. Daha zeki ve becerikli olabilmek için gerçekleşen olaylardan öğrenmeye devam etmeliyim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 30. Bilgisayarla çalışırken aynı anda farklı programların açık olması hoşuma gider. | ①_②_③_④_⑤ |
| 31. İnternet üzerindeki hayran toplulukları, topluluk mesajlaşma sayfaları, Wikipedia vb. internet sitelerinin dayanışmacı yanları hoşuma gidiyor. | ①_②_③_④_⑤ |
| 32. İnternette bir şeyi arayıp birçok sonuca ulaştığımda aralarından hangisinin istediğime en uygun olduğuna karar verebilirim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 33. Hayranı olduğum sanatçı veya TV programlarının resmi ya da hayranlar tarafından oluşturulan web sayfalarını sık sık ziyaret ederim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 34. Facebook, twitter vb. ortamlarda sıklıkla internet bağlantıları paylaşırım. | ①_②_③_④_⑤ |
| 35. Dünyanın her yerinden insanlarla çevrimiçi veya facebook vb. üzerinden etkileşimde bulunabilmek hoşuma gidiyor. | ①_②_③_④_⑤ |
| 36. Resim, grafik, şema vb. görsel araçlardaki bilgileri oldukça iyi anlarım. | ①_②_③_④_⑤ |
| 37. Bilgisayarda bir zorlukla karşılaştığım zaman çözmek için birkaç farklı yol denerim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 38. Matrix, Demir Adam, X-Men vb. filmlerde kullanılan bilgisayar animasyonlarında gerçekliğin ifade ediliş şekli hakkında düşünürüm. | ①_②_③_④_⑤ |
| 39. Bazen internette kendimiz olmamak, kimliğimizi gizlemek önemlidir. | ①_②_③_④_⑤ |
| 40. Eğer hayranı olduğum bir sanatçıya veya gruba bir hayran videosu yaparsam bunu öğrendiklerinde ya da gördüklerinde sevineceklerdir. | ①_②_③_④_⑤ |
| 41. Bir konuda bir şeyler öğrenmek istediğimde ne yapacağımı, kime soracağımı bilirim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 42. Yaşıtlarım aynı anda birkaç iş yapma konusunda beceriklidir. | ①_②_③_④_⑤ |
| 43. Arkadaşlarımdan birçok şey öğrenebileceğimi düşünüyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 44. Arama yaparken arama motorlarına (google, yahoo vb.) en doğru kelimeleri girebiliyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 45. Televizyonda gördüğüm bir şeyi merak ettiğimde internette de araştırırım. | ①_②_③_④_⑤ |

| | |
|---|-----------|
| 46. İnternette çevrimiçi iken kendimi toplumun bir parçası olarak görmek hoşuma gidiyor. | ①_②_③_④_⑤ |
| 47. İnternette gezmek, oyun oynamak, internet üzerindeki topluluklara veya forumlara katılmak vasıtasıyla başka kültürler hakkında yeni bilgiler öğreniyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 48. Facebook profilimde bütün arkadaşlarımı görebilme fikri hoşuma gidiyor. | ①_②_③_④_⑤ |
| 49. Bilgisayarla ilgili bir problemi çözerken takıldığımda bunu başarısızlıktan çok öğrenmek için bir fırsat olarak görürüm. | ①_②_③_④_⑤ |
| 50. Bir uzay mekiğini aya uçurmak veya bir savaş uçağını kullanmak gibi gerçek hayatta tecrübe edemeyeceğim bir durum için bu işi simüle eden bir etkinliğe katılmak isterim. | ①_②_③_④_⑤ |
| 51. Oyuncular canlandırdıkları rollerden hayatla ilgili pek çok şey öğrenir. | ①_②_③_④_⑤ |
| 52. Gençler için popüler kültürlerinin bazı unsurlarını kendilerince yaratıcı bir şekilde kullanmayı öğrenmek önemlidir. | ①_②_③_④_⑤ |
| 53. Yeni bir şey öğrenirken ya da çalışırken yazım kılavuzu, hesap makinesi, ansiklopedi vb. araçlar kullanmak önemlidir. | ①_②_③_④_⑤ |
| 54. Aynı anda birden fazla iş üzerinde çalışmak istediğimde kimsenin bana zorluk çıkaracağını düşünmüyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 55. Bir ödev ya da işi yaparken başkalarından yardım istemek zayıflık göstergesi değildir. | ①_②_③_④_⑤ |
| 56. Medyadaki önyargı veya eğilimleri (internet sayfalarındaki ırkçılık, şarkı sözlerindeki kadınlara yönelik önyargılar vb.) belirleyebiliyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 57. İlgi alanıma giren şeyler hakkında farklı medyalar üzerinden (TV, internet, facebook vb.) bilgi edinebilmek hoşuma gidiyor. | ①_②_③_④_⑤ |
| 58. Arkadaşlarımla sadece gerçek hayatta değil internet ortamında da bağlantıda olmayı önemli görüyorum. | ①_②_③_④_⑤ |
| 59. İnternet kullanmak veya video oyunu oynamak insanları diğer kültürlere daha açık ve yakın hale getiriyor. | ①_②_③_④_⑤ |
| 60. Google Harita ve Google Earth çok işlevsel araçlar. | ①_②_③_④_⑤ |

EK 3 Temsili Demokrasi ve “Protesto ve Sosyal Değişim” Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere ne derecede katılıyorsunuz?

Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Kesinlikle Katılıyorum=5

İnsanların siyasi partiler ile ilişkili olması önemlidir. (1) (2) (3) (4) (5)

Seçimlerde yüksek oy atma oranına ulaşılması önemlidir. (1) (2) (3) (4) (5)

Kadınların aktif siyasette yer alması önemlidir. (1) (2) (3) (4) (5)

Bir yasa veya durumu barışçıl bir şekilde protesto etmek herkesin hakkıdır. (1) (2) (3) (4) (5)

Çevreyi ya da doğal hayatı koruma ile ilgili derneklerin varlığı önemlidir. (1) (2) (3) (4) (5)

İnsan hakları ile ilgili derneklerin varlığı önemlidir. (1) (2) (3) (4) (5)

Sendikaların varlığı önemlidir. (1) (2) (3) (4) (5)

Çevreyi ya da doğal hayatı koruma ile ilgili herhangi bir derneğe üye misiniz?

Evet Hayır

İnsan hakları ile ilgili herhangi bir derneğe üye misiniz?

Evet Hayır

Herhangi bir siyasi partiye üye misiniz?

Evet Hayır

Mesleğe başladığınızda bir sendikaya üye olmayı düşünüyor musunuz?

Evet Hayır

Bir siyasi partiye oy vermesi için birisini ikna etmeye çalıştınız mı?

Evet Hayır

Kadınların aktif politikada yer alma düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Oldukça Yetersiz Yetersiz Kararsızım Yeterli Oldukça Yeterli

Aşağıdaki davranışları ne sıklıkta gösteriyorsunuz?

Hiç=1, Nadiren=2, Ara sıra=3, Genellikle=4, Her Zaman=5

Seçme hakkına sahip olduğunuzdan bu yana genel ya da yerel seçimlerde oy kullanma. (1) (2) (3) (4) (5)

Çevre ya da doğal hayatı koruma ile ilgili bir derneğin etkinliklerine katılma. (1) (2) (3) (4) (5)

İnsan hakları ile ilgili bir derneğin etkinliklerine katılma. (1) (2) (3) (4) (5)

Mesleğe başladığınızda herhangi bir sendikal etkinliğine katılma (1) (2) (3) (4) (5)

Bir siyasi partinin yaptığı etkinliklere katılma. (1) (2) (3) (4) (5)

Bir sivil toplum örgütü ya da organizasyonunda çalışma. (1) (2) (3) (4) (5)

Bir yasayı veya durumu protesto etmek için bir imza kampanyasında imza vermek. (1) (2) (3) (4) (5)

Çevre ya da doğal hayatı koruma ile ilgili bir derneğe maddi yardımda bulunma. (1) (2) (3) (4) (5)

İnsan hakları ile ilgili bir derneğe maddi yardımda bulunma. (1) (2) (3) (4) (5)

| | |
|--|-----------|
| Mesleğe başladığınızda herhangi bir sendikaya maddi yardımda bulunma. | ①_②_③_④_⑤ |
| Bir siyasi partiye maddi yardımda bulunma. | ①_②_③_④_⑤ |
| Çevresel, etik, vb. nedenlerle bir ürünü kasıtlı satın almak. | ①_②_③_④_⑤ |
| Çevresel, etik, vb. nedenlerle bir ürünü protesto etmek için kasıtlı satın almamak. | ①_②_③_④_⑤ |
| Bir yasayı veya durumu protesto etmek için barışçıl ve yasal bir eyleme katılmak. | ①_②_③_④_⑤ |
| Çevre ya da doğal hayatı koruma ile ilgili bir dernek için gönüllü çalışma. | ①_②_③_④_⑤ |
| İnsan hakları ile ilgili bir dernek için gönüllü çalışma. | ①_②_③_④_⑤ |
| Mesleğe başladığınızda herhangi bir sendikada gönüllü çalışmalarda bulunma. | ①_②_③_④_⑤ |
| Bir siyasi parti için gönüllü çalışma. | ①_②_③_④_⑤ |
| Bir yasayı veya durumu protesto etmek için gazeteye, internet sitesine vb. yazmak. | ①_②_③_④_⑤ |
| Bir yasayı veya durumu protesto etmek için tişört, bandana vb. takmak ya da giymek. | ①_②_③_④_⑤ |
| Bir yasayı veya durumu protesto etmek için bir milletvekiline ulaşmak. | ①_②_③_④_⑤ |
| Politikayla ilgili haberleri izleme. | ①_②_③_④_⑤ |
| Aşağıdaki politika düzeyleri ile ne kadar ilgilisiniz? | |
| Hiç ilgili değilim=1, İlgili Değilim=2, Karasızım=3, İlgiliyim=4, Oldukça İlgiliyim=5 | |
| Yerel politika ile | ①_②_③_④_⑤ |
| Ulusal politika ile | ①_②_③_④_⑤ |
| Avrupa politikası ile | ①_②_③_④_⑤ |
| Uluslararası politika ile | ①_②_③_④_⑤ |

EK 4 Medya Okuryazarlığı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

| | Component | | | | | | | | | | | |
|-----------------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Netw3a63_b56_1 | ,769 | -,047 | ,059 | ,071 | ,008 | ,014 | ,018 | ,012 | ,081 | ,134 | ,198 | ,024 |
| Visu4a77_b42_1 | ,746 | ,148 | ,009 | -,039 | ,122 | ,103 | ,053 | ,049 | ,020 | ,012 | ,000 | ,006 |
| Netw2a51_b68_1 | ,705 | ,116 | -,033 | ,231 | ,045 | -,018 | -,003 | ,061 | ,020 | ,082 | ,209 | ,108 |
| Nego3a64_b55_1 | ,652 | ,095 | ,102 | ,125 | ,081 | ,239 | ,077 | ,045 | ,139 | ,066 | ,080 | ,066 |
| Netw4a75_b44_1 | ,589 | -,044 | ,178 | -,094 | ,157 | ,248 | ,192 | ,095 | ,126 | ,075 | ,016 | -,008 |
| Netw5a87_b32_1 | ,565 | ,151 | ,010 | ,103 | ,072 | ,303 | ,046 | ,053 | ,016 | ,002 | ,048 | ,101 |
| Visu1a41_b78_1 | ,073 | ,795 | ,034 | ,143 | ,123 | ,000 | ,004 | -,038 | ,070 | ,074 | ,003 | ,106 |
| Visu2a53_b66_1 | ,148 | ,661 | ,167 | ,132 | ,059 | ,131 | -,083 | -,023 | ,087 | ,115 | -,076 | ,021 |
| Sim2_a43_b76_1 | ,021 | ,636 | -,060 | ,197 | ,170 | -,006 | -,073 | ,026 | ,076 | -,076 | ,078 | ,131 |
| Play2_a42_b77_1 | ,103 | ,628 | ,217 | ,071 | ,118 | ,035 | ,052 | ,083 | ,124 | -,151 | ,048 | ,015 |
| Visu3a65_b54_1 | ,000 | ,627 | ,196 | ,143 | ,023 | ,087 | -,059 | ,049 | ,030 | ,174 | -,074 | ,076 |
| Play3_a54_b65_1 | ,052 | ,107 | ,773 | ,004 | -,041 | -,052 | ,031 | ,288 | ,020 | ,007 | ,038 | ,076 |
| Play5a78_b41_1 | ,129 | ,073 | ,677 | ,167 | ,151 | ,163 | ,027 | -,048 | ,039 | ,097 | -,151 | ,004 |
| Play1_a30_b89_1 | -,028 | ,202 | ,648 | ,116 | ,102 | ,096 | ,149 | ,013 | ,115 | -,017 | ,198 | ,074 |
| Play4_a66_b53_1 | ,118 | ,282 | ,572 | ,130 | ,050 | ,143 | ,032 | ,191 | ,173 | ,071 | ,014 | ,139 |
| Judg4a73_b46_1 | ,078 | ,242 | ,031 | ,720 | ,182 | ,109 | -,031 | ,034 | ,099 | -,027 | -,018 | ,026 |
| Judg1a37_b82_1 | ,062 | ,093 | ,132 | ,692 | ,109 | -,010 | ,132 | ,084 | ,170 | ,114 | ,035 | ,089 |
| Judg3a61_b58_1 | ,117 | ,333 | ,159 | ,651 | ,136 | ,113 | -,031 | ,096 | ,108 | -,029 | ,033 | ,046 |
| Judg2a49_b70_1 | ,158 | ,414 | ,125 | ,521 | ,128 | ,090 | -,061 | ,048 | ,024 | -,085 | ,069 | ,030 |
| C.Int4a72_b47_1 | ,074 | ,175 | ,101 | ,213 | ,781 | ,138 | -,085 | -,069 | ,003 | ,043 | ,032 | ,074 |
| Mtask4a71_b48_1 | ,068 | ,036 | -,077 | ,059 | ,707 | ,050 | ,085 | ,065 | ,152 | ,084 | -,012 | -,001 |
| C.Int2a48_b71_1 | ,108 | ,247 | ,166 | ,237 | ,623 | ,170 | -,068 | -,045 | ,132 | -,005 | ,041 | ,078 |
| C.Int1a36_b83_1 | ,231 | ,163 | ,158 | ,049 | ,569 | -,124 | -,044 | ,141 | ,024 | ,004 | ,059 | ,198 |
| Nego5a88_b31_1 | ,177 | -,002 | ,043 | ,059 | ,066 | ,767 | ,054 | ,124 | ,035 | -,024 | ,042 | ,096 |
| Nego4a76_b43_1 | ,318 | ,060 | ,155 | ,144 | ,075 | ,675 | ,033 | ,113 | ,114 | ,158 | ,104 | ,059 |
| Nego2a52_b67_1 | ,274 | ,313 | ,141 | ,050 | ,079 | ,617 | ,033 | ,050 | ,081 | ,071 | ,097 | ,090 |
| Perf4a68_b51_1 | ,082 | ,094 | ,034 | ,019 | ,039 | ,123 | ,804 | ,046 | ,063 | -,016 | ,042 | ,003 |
| Perf1a32_b87_1 | ,066 | -,097 | ,122 | ,129 | -,008 | -,053 | ,689 | ,060 | ,022 | ,202 | ,090 | ,099 |
| Perf3a56_b63_1 | ,099 | -,168 | ,029 | -,112 | -,105 | ,024 | ,679 | ,119 | -,050 | ,153 | ,061 | ,068 |
| Sim5a79_b40_1 | ,126 | ,091 | ,080 | ,123 | ,100 | ,187 | ,017 | ,726 | ,106 | ,149 | -,011 | ,016 |
| Sim4_a67_b52_1 | -,024 | ,084 | ,057 | -,007 | ,083 | ,081 | ,146 | ,724 | ,098 | ,038 | ,093 | -,020 |
| Sim3_a55_b64_1 | ,135 | -,091 | ,167 | ,084 | -,104 | -,005 | ,053 | ,716 | -,039 | ,022 | ,094 | ,080 |
| Mtask2a47_b72_1 | ,057 | ,033 | ,106 | ,127 | ,054 | ,042 | -,049 | ,064 | ,804 | ,093 | -,062 | ,115 |
| Mtask1a35_b84_1 | ,063 | ,189 | ,056 | ,116 | ,181 | ,030 | ,023 | ,079 | ,659 | ,102 | ,114 | ,133 |
| Mtask3a59_b60_1 | ,199 | ,160 | ,091 | ,099 | ,059 | ,122 | ,090 | ,030 | ,638 | -,045 | ,161 | ,099 |
| App2a45_b74_1 | ,047 | -,004 | ,092 | ,021 | -,036 | -,087 | ,035 | ,055 | ,080 | ,792 | ,071 | ,064 |
| App1a33_b86_1 | ,080 | ,063 | ,027 | ,097 | ,086 | ,135 | ,127 | ,061 | ,024 | ,673 | ,065 | ,047 |
| App4a69_b50_1 | ,215 | ,048 | -,037 | -,194 | ,107 | ,117 | ,222 | ,098 | ,043 | ,573 | ,163 | -,038 |
| TNav1a38_b81_1 | ,227 | ,038 | ,002 | ,076 | ,044 | ,107 | ,097 | ,089 | ,102 | ,102 | ,815 | ,051 |
| TNav3a62_b57_1 | ,239 | -,057 | ,062 | -,009 | ,034 | ,082 | ,109 | ,108 | ,069 | ,181 | ,793 | ,031 |
| D.Cog1a34_b85_1 | ,038 | ,094 | ,034 | ,028 | ,003 | ,034 | ,102 | ,057 | ,129 | -,006 | -,013 | ,788 |
| D.Cog2a46_b73_1 | ,144 | ,007 | ,127 | ,053 | ,188 | ,093 | -,070 | -,032 | ,106 | ,184 | ,119 | ,620 |
| D.Cog3a58_b61_1 | ,056 | ,323 | ,082 | ,099 | ,104 | ,133 | ,157 | ,049 | ,116 | -,050 | -,004 | ,610 |

ExtractionMethod: Principal Component Analysis.

RotationMethod: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotationconverged in 7 iterations.

EK 5 Protesto ve Sosyal Değişim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

1. Analiz Sonuçları

Rotated Component Matrixa

| | Component | | |
|-----------------------------|-----------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| prtst7_a122_b105_1 | ,717 | ,018 | ,389 |
| prtst3_a116_b111_1 | ,697 | ,405 | ,107 |
| prtst6_a121_b106_1 | ,691 | ,190 | ,199 |
| send_etk_katıl_a106_b121_1 | ,675 | ,265 | ,367 |
| send_gön_çal_a119_b108_1 | ,666 | ,350 | ,234 |
| send_Maddi_yard_a112_b115_1 | ,658 | ,203 | ,373 |
| prtst4_a114_b113_1 | ,642 | ,308 | ,052 |
| prtst2_a109_b118_1 | ,621 | ,425 | ,135 |
| prtst5_a115_b112_1 | ,584 | ,503 | -,175 |
| prtst8_a123_b104_1 | ,535 | -,012 | ,476 |
| ç_gön_çalış_a117_b110_1 | ,234 | ,867 | ,004 |
| ç_maddi_yardım_a110_b117_1 | ,242 | ,803 | ,165 |
| ç_etk_katıl_a104_b123_1 | ,297 | ,775 | ,182 |
| ihak_Maddi_yard_a111_b116_1 | ,144 | ,392 | ,748 |
| prtst1_a108_b119_1 | ,190 | -,105 | ,702 |
| ihak_gön_çalış_a118_b109_1 | ,314 | ,533 | ,562 |
| ihak_etk_katıl_a105_b122_1 | ,202 | ,525 | ,551 |

ExtractionMethod: Principal Component Analysis.

RotationMethod: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotationconverged in 11 iterations.

EK 5 Devamı

2. Analiz Sonuçları

Rotated Component Matrixa

| | Component | | |
|-----------------------------|-----------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| prtst7_a122_b105_1 | ,786 | ,157 | ,158 |
| send_Maddi_yard_a112_b115_1 | ,704 | ,208 | ,330 |
| send_etk_katıl_a106_b121_1 | ,690 | ,293 | ,336 |
| prtst8_a123_b104_1 | ,686 | -,034 | ,285 |
| prtst6_a121_b106_1 | ,644 | ,346 | ,134 |
| send_gön_çal_a119_b108_1 | ,603 | ,417 | ,284 |
| ç_gön_çalış_a117_b110_1 | -,011 | ,764 | ,471 |
| prtst5_a115_b112_1 | ,300 | ,761 | ,009 |
| ç_maddi_yardım_a110_b117_1 | ,078 | ,645 | ,557 |
| ç_etk_katıl_a104_b123_1 | ,145 | ,628 | ,552 |
| prtst3_a116_b111_1 | ,541 | ,601 | ,152 |
| prtst2_a109_b118_1 | ,476 | ,585 | ,189 |
| prtst4_a114_b113_1 | ,486 | ,548 | ,048 |
| ihak_Maddi_yard_a111_b116_1 | ,345 | ,026 | ,774 |
| ihak_etk_katıl_a105_b122_1 | ,282 | ,234 | ,698 |
| ihak_gön_çalış_a118_b109_1 | ,388 | ,274 | ,695 |

ExtractionMethod: Principal Component Analysis.

RotationMethod: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotationconverged in 27 iterations.

EK 5 Devamı

3.Analiz Sonuçları

Rotated Component Matrixa

| | Component | | | |
|-----------------------------|-----------|------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| send_Maddi_yard_a112_b115_1 | ,762 | ,192 | ,242 | ,202 |
| prtst8_a123_b104_1 | ,757 | ,026 | ,060 | ,202 |
| send_etk_katıl_a106_b121_1 | ,711 | ,282 | ,272 | ,230 |
| prtst7_a122_b105_1 | ,634 | ,434 | -,091 | ,295 |
| send_gön_çal_a119_b108_1 | ,619 | ,352 | ,353 | ,155 |
| prtst6_a121_b106_1 | ,589 | ,415 | ,166 | ,111 |
| prtst5_a115_b112_1 | ,058 | ,818 | ,283 | ,107 |
| prtst3_a116_b111_1 | ,378 | ,670 | ,263 | ,194 |
| prtst4_a114_b113_1 | ,299 | ,662 | ,169 | ,132 |
| prtst2_a109_b118_1 | ,308 | ,644 | ,268 | ,238 |
| ç_gön_çalış_a117_b110_1 | ,055 | ,345 | ,817 | ,192 |
| ç_maddi_yardım_a110_b117_1 | ,198 | ,219 | ,804 | ,240 |
| ç_etk_katıl_a104_b123_1 | ,285 | ,204 | ,801 | ,216 |
| ihak_Maddi_yard_a111_b116_1 | ,234 | ,119 | ,131 | ,873 |
| ihak_gön_çalış_a118_b109_1 | ,284 | ,288 | ,294 | ,727 |
| ihak_etk_katıl_a105_b122_1 | ,244 | ,165 | ,347 | ,662 |

ExtractionMethod: Principal Component Analysis.

RotationMethod: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotationconverged in 7 iterations.

EK 6 Temsili Demokrasiye Katılım Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

1. Analiz Sonuçları

Rotated Component Matrixa

| | Component | | |
|---------------------------------|-----------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| ilgi_avrupa_politaka_m127_1 | ,862 | ,089 | ,030 |
| ilgi_uarası_politaka_m128_1 | ,862 | ,077 | ,014 |
| ilgi_Ulusal_politaka_m126_1 | ,852 | ,045 | ,123 |
| ilgi_yerel_politaka_m125_1 | ,770 | ,083 | ,073 |
| pol_haber_izle_124_b103_1 | ,664 | ,258 | ,064 |
| siyparti_gön_çalış_a120_b107_1 | ,094 | ,872 | ,072 |
| siyparti_etk_katıl_a107_b120_1 | ,151 | ,835 | ,134 |
| siyparti_maddi_yard_a113_b114_1 | ,136 | ,757 | -,234 |
| oy_verme_a103_b124_1 | ,037 | ,230 | ,830 |
| kadın_siy_kat_m102_1_R | ,109 | -,173 | ,564 |

ExtractionMethod: Principal Component Analysis.

RotationMethod: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotationconverged in 4 iterations.

2. Analiz Sonuçları

Rotated Component Matrixa

| | Component | | | |
|---------------------------------|-----------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ilgi_uarası_politaka_m128_1 | ,866 | ,065 | ,022 | -,042 |
| ilgi_avrupa_politaka_m127_1 | ,865 | ,082 | ,021 | -,009 |
| ilgi_Ulusal_politaka_m126_1 | ,853 | ,048 | ,057 | ,107 |
| ilgi_yerel_politaka_m125_1 | ,771 | ,081 | ,041 | ,045 |
| pol_haber_izle_124_b103_1 | ,664 | ,258 | ,047 | ,041 |
| siyparti_gön_çalış_a120_b107_1 | ,097 | ,862 | ,153 | -,029 |
| siyparti_maddi_yard_a113_b114_1 | ,113 | ,820 | -,267 | ,059 |
| siyparti_etk_katıl_a107_b120_1 | ,162 | ,799 | ,263 | -,097 |
| oy_verme_a103_b124_1 | ,085 | ,100 | ,956 | ,047 |
| kadın_siy_kat_m102_1_R | ,072 | -,045 | ,041 | ,989 |

ExtractionMethod: Principal Component Analysis.

RotationMethod: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotationconverged in 5 iterations.

EK 7 Kovaryans Analizi - Medya Okuryazarlık Düzeyi İkili Karşılaştırmalar

ContrastResults (K Matrix)

| med_ok_1zden_3e_böl Simple Contrasta | | DependentVariable | |
|--------------------------------------|--|---------------------|-----------------------|
| | | TEM_DEM_BOYUTU_ORTA | PROT_SOS_DEĞ_BOY_ORTA |
| Level 2 vs. Level 1 | ContrastEstimate | ,241 | ,262 |
| | Hypothesized Value | 0 | 0 |
| | Difference (Estimate - Hypothesized) | ,241 | ,262 |
| | Std. Error | ,057 | ,082 |
| | Sig. | ,000 | ,001 |
| | 95% LowerBound | ,130 | ,102 |
| | ConfidenceIntervalforDifference UpperBound | ,352 | ,423 |
| Level 3 vs. Level 1 | ContrastEstimate | ,550 | ,707 |
| | Hypothesized Value | 0 | 0 |
| | Difference (Estimate - Hypothesized) | ,550 | ,707 |
| | Std. Error | ,074 | ,107 |
| | Sig. | ,000 | ,000 |
| | 95% LowerBound | ,405 | ,497 |
| | ConfidenceIntervalforDifference UpperBound | ,694 | ,916 |

a. Reference category = 1

PairwiseComparisons

| DependentVariable | (I) | (J) | MeanDifference (I-J) | Std. Error | Sig.a | 95% ConfidenceIntervalfor Differencea | | |
|---------------------|-----------------------|--------|----------------------|------------|-------|---------------------------------------|------------|-------|
| | | | | | | LowerBound | UpperBound | |
| TEM_DEM_BOYUTU_ORTA | düşük | orta | -,241* | ,057 | ,000 | -,377 | -,105 | |
| | | yüksek | -,550* | ,074 | ,000 | -,726 | -,373 | |
| | orta | düşük | ,241* | ,057 | ,000 | ,105 | ,377 | |
| | | yüksek | -,309* | ,057 | ,000 | -,446 | -,171 | |
| | yüksek | düşük | ,550* | ,074 | ,000 | ,373 | ,726 | |
| | | orta | ,309* | ,057 | ,000 | ,171 | ,446 | |
| | PROT_SOS_DEĞ_BOY_ORTA | düşük | orta | -,262* | ,082 | ,004 | -,459 | -,066 |
| | | | yüksek | -,707* | ,107 | ,000 | -,962 | -,451 |
| orta | | düşük | ,262* | ,082 | ,004 | ,066 | ,459 | |
| | | yüksek | -,444* | ,083 | ,000 | -,643 | -,246 | |
| yüksek | | düşük | ,707* | ,107 | ,000 | ,451 | ,962 | |
| | | orta | ,444* | ,083 | ,000 | ,246 | ,643 | |

Based on estimatedmarginalmeans

*. The meandifference is significant at the ,05 level.

a. Adjustmentformultiplecomparisons: Bonferroni.

EK 7 Devami

Parameter Estimates

| Dependent Variable | Parameter | B | Std. Error | t | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|--------------------------------|--------------------------------|-------|------------|--------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| TEM_DEM_BOYUT U_ORTA | Intercept | 3,176 | ,224 | 14,192 | ,000 | 2,737 | 3,615 |
| | cins | ,048 | ,044 | 1,088 | ,277 | -,039 | ,134 |
| | sınıf | ,037 | ,013 | 2,789 | ,005 | ,011 | ,064 |
| | öğr_tür | -,053 | ,042 | -1,253 | ,210 | -,136 | ,030 |
| | bölüm | ,008 | ,006 | 1,412 | ,158 | -,003 | ,020 |
| | anne_eğt | ,038 | ,022 | 1,690 | ,091 | -,006 | ,082 |
| | baba_eğt | ,007 | ,021 | ,326 | ,744 | -,034 | ,047 |
| | gelir | ,061 | ,029 | 2,115 | ,035 | ,004 | ,117 |
| | kardeş_sa | ,019 | ,020 | ,962 | ,336 | -,020 | ,058 |
| | yet_yer | -,030 | ,023 | -1,285 | ,199 | -,075 | ,016 |
| | lise_tür | -,027 | ,010 | -2,602 | ,009 | -,048 | -,007 |
| | yatılı_oku | -,126 | ,069 | -1,825 | ,068 | -,262 | ,010 |
| | [med_ok_1zden_3e_b öl=1,00] | -,550 | ,074 | -7,457 | ,000 | -,694 | -,405 |
| | [med_ok_1zden_3e_b öl=2,00] | -,309 | ,057 | -5,390 | ,000 | -,421 | -,196 |
| [med_ok_1zden_3e_b öl=3,00] | 0a | . | . | . | . | . | |
| PROT_SOS_DEĞ__B OY_ORTA | Intercept | 2,604 | ,324 | 8,044 | ,000 | 1,969 | 3,240 |
| | cins | ,034 | ,064 | ,527 | ,599 | -,092 | ,159 |
| | sınıf | ,023 | ,019 | 1,205 | ,228 | -,015 | ,061 |
| | öğr_tür | -,001 | ,061 | -,014 | ,989 | -,121 | ,119 |
| | bölüm | -,001 | ,008 | -,143 | ,887 | -,018 | ,015 |
| | anne_eğt | ,063 | ,032 | 1,951 | ,051 | ,000 | ,127 |
| | baba_eğt | ,006 | ,030 | ,203 | ,839 | -,053 | ,065 |
| | gelir | -,019 | ,041 | -,463 | ,643 | -,101 | ,062 |
| | kardeş_sa | ,063 | ,029 | 2,186 | ,029 | ,006 | ,119 |
| | yet_yer | -,002 | ,034 | -,067 | ,947 | -,068 | ,064 |
| | lise_tür | ,011 | ,015 | ,716 | ,474 | -,019 | ,040 |
| | yatılı_oku | -,091 | ,100 | -,904 | ,366 | -,287 | ,106 |
| | [med_ok_1zden_3e_b öl=1,00] | -,707 | ,107 | -6,628 | ,000 | -,916 | -,497 |
| | [med_ok_1zden_3e_b öl=2,00] | -,444 | ,083 | -5,366 | ,000 | -,607 | -,282 |
| [med_ok_1zden_3e_b öl=3,00] | 0a | . | . | . | . | . | |

a. This parameter is set to zero because it is redundant.

EK 8 Regrasyon Eğrilerinin Homojenliğinin Test Edilmesi

Tests of Between-Subjects Effects

| Source | Dependent Variable | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|--|-----------------------|-------------------------|------|-------------|-----------|------|
| Corrected Model | TEM_DEM_BOYUTU_ORTA | 27,988a | 5 | 5,598 | 12,545 | ,000 |
| | PROT_SOS_DEĞ_BOY_ORTA | 48,506b | 5 | 9,701 | 10,624 | ,000 |
| Intercept | TEM_DEM_BOYUTU_ORTA | 4644,007 | 1 | 4644,007 | 10407,822 | ,000 |
| | PROT_SOS_DEĞ_BOY_ORTA | 3361,629 | 1 | 3361,629 | 3681,268 | ,000 |
| med_ok_1zden_3e_böl | TEM_DEM_BOYUTU_ORTA | 21,288 | 2 | 10,644 | 23,854 | ,000 |
| | PROT_SOS_DEĞ_BOY_ORTA | 40,510 | 2 | 20,255 | 22,181 | ,000 |
| med_ok_1zden_3e_böl * cins * sınıf * öğr_tür * bölüm * anne_eğt * baba_eğt * gelir * kardeş_sa * yet_yer * lise_tür * yatılı_oku | TEM_DEM_BOYUTU_ORTA | 1,539 | 3 | ,513 | 1,150 | ,328 |
| | PROT_SOS_DEĞ_BOY_ORTA | 4,301 | 3 | 1,434 | 1,570 | ,195 |
| Error | TEM_DEM_BOYUTU_ORTA | 488,593 | 1095 | ,446 | | |
| | PROT_SOS_DEĞ_BOY_ORTA | 999,923 | 1095 | ,913 | | |
| Total | TEM_DEM_BOYUTU_ORTA | 9979,307 | 1101 | | | |
| | PROT_SOS_DEĞ_BOY_ORTA | 7712,948 | 1101 | | | |
| Corrected Total | TEM_DEM_BOYUTU_ORTA | 516,581 | 1100 | | | |
| | PROT_SOS_DEĞ_BOY_ORTA | 1048,429 | 1100 | | | |

a. R Squared = ,054 (Adjusted R Squared = ,050)

b. R Squared = ,046 (Adjusted R Squared = ,042)