

T. C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
MEDYAOKURYAZARLIĞI YETERLİLİKLERİ İLE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YAZAR
Alev BULUT AŞIK

DANIŞMAN
DOÇ. DR. FİLİZ ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU 2022

ETİK BEYANI

Enstitü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada; bütün bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu çalışmanın herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışma olarak sunmadığımı beyan ederim.

Alev BULUT AŞIK

TEZ KABUL ve ONAY SAYFASI

Alev BULUT AŞIK tarafından hazırlanan “**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** ” başlıklı bu çalışma, **05.07.2022** tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç. Dr. Erkan YEŐILTAŐ Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Erhan YAYLAK Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza

ÖNSÖZ

“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli bu tezde Ordu il milli eğitim bakanlığında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle çalışılmıştır. İlgili araştırma sürecinde literatür taraması yapılmıştır. Bu süreçte konuyla ilgili geliştirilmiş ölçekler incelenmiş ve konuya uygun ölçeklerin uygulanması konusunda ölçek sahiplerinden çevrimiçi ortamda izinler alınmıştır. Ordu ilinde yürütülen bu çalışmada Ordu il milli eğitim müdürlüğünden gerekli idari izinler alınmış ve oluşturulan ölçeklerin sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaştırılması sağlanmıştır. Bu süreçte dünyada ve ülkemizde yaşanmış olan COVID-19 salgını koşulları göz önüne alındığında ölçeklerin ilgili kişilere ulaştırılması bazen yüz yüze bazen de çevrimiçi şeklinde olmuştur. Ancak ölçeklerin örneklem grubuna ulaştırılma sürecinin tez çalışması için belirlenmiş olan iş takvimini önemli ölçüde sekteye uğratması bir dezavantaj olarak görülmüştür.

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edilmiş ve araştırma alt problemleri çerçevesinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Tez çalışmasının yürütülmesi esnasında bana zorlu koşullarda desteklerini sunan, özverisini her daim hissettiğim danışmanım Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK’e, yüksek lisans eğitimim esnasında değerli katkılarını her koşulda sunan hocalarım Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK’e ve Doç. Dr. Erhan YAYLAK’a verdikleri destek için teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde manevi desteklerini her koşulda hissettiğim eşim Gürel AŞIK’a, çalışma motivasyonuma katkı sağlayan değerli aileme, bana güç ve değer katan oğlum Doğa’ya teşekkürü bir borç bilirim.

Alev BULUT AŞIK

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
TABLolar	ix
1. GİRİŞ	
1.1. Araştırmanın Amacı	1
1.2. Problem Durumu	1
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME	10
2.1. Düşünme.....	10
2.2. Eleştirel Düşünme	12
2.3. Eleştirel Düşünmenin Boyutları	15
2.4. Eleştirel Düşünme Beceri ve Eğilimleri	18
2.4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri	19
2.4.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri	23
2.5. Eleştirel Düşünme Eğitimi ve Öğretimi	27
2.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme.....	32
3. MEDYA OKURYAZARLIĞI	36
3.1. Medya.....	37
3.2. Okuryazarlık	41
3.3. Medya Okuryazarlığı.....	43
3.3.1. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişim Süreci	45
3.3.2. Medya Okuryazarlığı Eğitimi	54
3.3.2.1. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi.....	59
3.3.2.2. Sosyal Bilgiler ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi.....	64
3.4. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki.....	69
3.5. İlgili Araştırmalar	72

3.5.1. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış	72
4. MATERYAL VE YÖNTEM	82
4.1. Araştırma Modeli	82
4.2. Evren ve Örneklem.....	83
4.3. Veri Toplama Araçları.....	85
4.4. Verilerin Çözümlemesi.....	87
5. ARAŞTIRMA BULGULARI	89
5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri.....	89
5.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?	89
5.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri .	90
Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	90
5.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	91
5.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri .	92
Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	92
5.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	93
5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri.....	94
5.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Cinsiyete	94
Göre Farklılaşmakta mıdır?	94
5.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Mesleki	95
Kıdeme Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	95
5.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Mezun	96
Olunan Programa Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	96
5.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Öğrenim	98
Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?	98
5.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Hizmet İçi	98
Eğitime Katılma Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	98
5.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki	99

6. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	101
6.1. Sonuçlar.....	101
6.2. Tartışma.....	103
<u>KAYNAKÇA</u>	108
EK-1 UF/EMI ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ	122
EK-2: MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	123
EK-3: ETİK KURUL KARARI.....	124
EK-4: ORDU İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ	125
EK 5: UF/EMI ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİM ÖLÇEĞİ	129
EK 6: MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ ÖLÇEĞİ	130
ÖZGEÇMİŞ	134

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI YETERLİLİKLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi çeşitli alt değişkenlerle incelemektir. Bu kapsamda Şen ve Kılıç (2014) tarafından geliştirilen UF/EMI eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ve Kaplan (2017) tarafından geliştirilen medya okuryazarlığı öğretmen yeterlilikleri ölçeği uygulanmış olup ölçeklerin uygulanması hususunda ilgili kişilerden gerekli izinler alınmıştır.

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama ve korelasyonel araştırma modeline göre yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın evreni, Ordu ilinde milli eğitim bakanlığına bağlı kurumlarında çalışan 354 sosyal bilgiler öğretmeninden olacak şekilde planlanmış ve ölçekler 109 öğretmene ulaşarak uygulanmıştır. Öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan program, öğrenim durumu, hizmet içi eğitimlere katılım değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Parametrik testler uygulanmadan önce ölçeklerin normallik dağılımı yapılmıştır. Medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki durumunu test etmek için ise Pearson Korelasyon katsayısı uygulanmıştır.

Elde edilen bulgularda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun olunan program ve hizmet içi eğitimlere katılım durumu açısından anlamlı bir farklılığı bulunamamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ise yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,61$) bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme, öğretmenler.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL STUDIES TEACHERS' MEDIA LITERACY DECENCIES AND CRITICAL THINKING TENDENCIES

The aim of this study is to investigate the relationship between media literacy decencies and critical thinking tendencies of social studies teachers with various sub-variables. In this context, Sen and Kilic (2014) developed by UF/EMI critical thinking dispositions inventory and Kaplan (2017) media literacy scale developed by the teaching competencies scale is applied for the application of the required permissions have been taken.

This research was conducted according to the relational screening and correlational research model, which is one of the quantitative research patterns. In this direction, the universe of the research was planned to be one of the 354 social studies teachers working in institutions affiliated to the Ministry of education in Ordu province and the scales were applied by reaching 109 teachers. Teachers critical thinking media literacy competencies tendencies gender, occupational seniority, graduate program, education, in-service training variables in order to determine whether significant differences in terms of participation in the show, one way analysis of variance (ANOVA) and independent samples t-test was applied. In order to test the relationship between media literacy decencies and critical thinking tendencies, Pearson Correlation coefficient was applied.

Media literacy skills and critical thinking dispositions of teachers of social studies in the findings of the gender, occupational seniority, education, graduation programs and in-service training has been found no significant difference in participation status. Social studies critical thinking dispositions between media literacy competencies of teachers with a high level of directional and a significant positive relationship ($r=0,61$) were found.

Keywords: Social studies, media literacy, critical thinking, teachers.

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler:

% : Yüzde

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

F: Anova Testinde Varyans Değeri

f: Frekans

p: Anlamlılık Değeri

Ss: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

t: t- testi Değeri

Kısaltmalar:

Akt: Aktaran

Çev: Çeviren

Diğ: Diğerleri

Ed: Editör

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for Social Studies

UF/ EMI: University of Florida Engagement, Maturity and Innovativeness

Critical Thinking Disposition Instrument (Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği).

TABLolar

Tablo 1. Bilişsel Beceriler ve Alt Beceriler.....	23
Tablo 2. Eleştirel Düşünmede Duyuşsal Eğilimler	26
Tablo 3. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kazanım Örnekleri	35
Tablo 4. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Bağlamda Değerlendirilmesi	46
Tablo 5. 2007 İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Raporu	62
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanı ve Kazanımlarında Medya Okuryazarlığının Yeri	68
Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	84
Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri.....	84
Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Programı.....	84
Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu	85
Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Temalı Hizmet içi Eğitimlere Katılımı.....	85
Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Temalı Hizmet içi Eğitimlere Katılımı	85
Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterliliklerinin Cinsiyet Faktörüne İlişkin t Testi Sonuçları	89
Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterliliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	90
Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Sonuçları	91
Tablo 16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterliliklerinin Mezun Olunan Programa Göre Betimsel İstatistikleri	91

Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Mezun Olunan Program Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 18. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterliliklerinden Aldıkları Puanın Öğrenim Durumuna Göre t test Sonuçları.....	93
Tablo 19. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Hizmet içi Eğitime Katılma Durumlarına İlişkin t test Sonuçları.....	94
Tablo 20. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları	95
Tablo 21. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	95
Tablo 22. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 23. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mezun Olunan Programa Göre Betimsel İstatistikleri	97
Tablo 24. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Mezun Olunan Program Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Sonuçları	97
Tablo 25. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinden Aldıkları Puanın Öğrenim Durumuna Göre t testi Sonuçları.....	98
Tablo 26. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Hizmet içi Eğitime Katılma Durumlarına İlişkin t testi Sonuçları	99
Tablo 27. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki	99

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın genel çerçevesini oluşturan “Araştırmanın Amacı”, “Problem Durumu”, “Araştırmanın Önemi” ve “Araştırmanın Sınırlılıkları” kısımlarına yer verilmiştir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Kitle iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, bunun kullanım ve anlama kılavuzunu da beraberinde getirmektedir. Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlerle incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler, belirlenmiş olan amaca göre şu problemler etrafında incelenecektir:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri;
 - a. Cinsiyete göre
 - b. Mesleki kıdeme göre
 - c. Mezun olunan programa göre
 - ç. Öğrenim durumuna göre
 - d. Hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri;
 - a. Cinsiyete göre
 - b. Mesleki kıdeme göre
 - c. Mezun olunan programa göre
 - ç. Öğrenim durumuna göre
 - d. Hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Problem Durumu

Gelişen hukuksal reformlar, demokratikleşme hareketleri, evrensel etik değerlerin inşası, içinde bulunulan çağda bireye önemli misyonlar yüklemektedir.

Sosyalleşme sürecinin önemli basamağını oluşturan medya kavramının bu misyonu gerçekleştiren önemli bir basamak olduğu düşünülmektedir. Bilici, (2014, s. 1) okul ve aile ortamıyla bütünleşen medyanın yeni bir öğretici ve öykü anlatıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede değişen değerler sistemi içerisinde kitle iletişim araçlarının etkisi yadsınamaz bir boyuttadır. Bu araçsal donanımların; iletişimi, bilgi kullanımını ve bilgiye erişimi kolaylaştırması gibi birtakım olumlu etkileri vardır. Bu donanımların birincil ayağını gerçekleştirecek olan kurumların ise büyük ölçüde eğitim öğretimde birleştiği düşünülmektedir.

Küreselleşen dünyanın vazgeçilmez bir yerinde konumlanan medya, çeşitli araçlarıyla eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli rol modellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada filmler, müzikler, giderek yaygınlaşan dijital platformlar bu modellere örnek verilebilir. Yıldırım, (2017, s. 2) yetişkin bireylerden ziyade medya iletilerinin farklılıklara ve gelişmeye açık olan çocukları daha fazla etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca sosyalleşmenin de önemli bir unsurunu oluşturan medya kavramı, bilgi kaynaklarına ulaşmada olumlu bir etki yaratmaktadır. Medya kavramı Türk Dil Kurumuna (TDK) göre iletişim ortamı, iletişim araçları anlamlarına gelmektedir (TDK, 2011). Okuryazar ise TDK'ya (2011) göre “okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse” olarak ifade edilmiştir. Bu anlamda bilgiye erişim hususu ile “medya okuryazarlığı” kavramı üzerinde durmak gerekmektedir.

Medya okuryazarlığı konusunda literatürde yapılmış çalışmalara bakıldığında bu kavrama yönelik farklı bakış açılarının olduğu ve güncel tartışmalarda bu kavramın etki alanının giderek genişlediği görülmektedir. Masterman, (1997) medya okuryazarlığını; her türlü medya iletilerini okuma, anlama, dinleme, değerlendirme gibi süzgeçlerden geçirerek bireyin mesajlarını üretebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Potter (2010) ise medya okuryazarlığını medyada gördüğümüz mesajları kavrayıp yorumlayabilme yetisini gösteren bir bakış açısı olarak sunmaktadır.

Günümüzde medya okuryazarlığının tarihsel uzantılarına bakıldığında 20. yüzyıla doğru bu alanda yapılan çalışmaların ivme kazandığı görülmüştür. Finlandiya, Kanada, Avusturya, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) gibi birçok ülkede ilköğretim kurumlarından itibaren eğitim programlarında yer

bulan medya okuryazarlığı, medya bilincinin oluşmasında önemli katkılar sağlamıştır. Türkiye’de ise bu alan genç bir faaliyet dalı olarak son yıllarda Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) katkılarıyla önem kazanmıştır.

Medya okuryazarlığı eğitiminin kökleşmiş olduğu toplumlarda öne çıkan meslek gruplarından biri öğretmenlerdir. Adıgüzel, (2005) nitelikli ve gerektiğinde istediği bilgiye ulaşabilen, bilgiyi uygun ve yerinde kullanabilen eğitimciler için bilgi okuryazarlığının önemini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeterli bilgi donanımına sahip olmalarının önemini açmak gerektiğinden de söz etmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin “bilgiyi aktarma” konumundan çok iletibilme, bilgi ve beceriye hâkim olmasının önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu noktada yalnızca bilgi okuryazarlığının değil çeşitli okuryazarlıkların öğretmenler açısından geliştirilmesi medya okuryazarlığı becerilerinin ilerlemesine katkı sağlayacaktır.

Medya okuryazarlığı tanımlarına, yeterliliklerine ve tarihsel uzantılarına bakıldığında hangi yeterliliklerin bu kavramı karşılayacağı problem konusu olmaktadır. Burn ve Durran, (2007, s. 2-3) eleştirel düşünmenin medya okuryazarlığı yeterlilikleri için önemli bir ön koşul olduğunu vurgulamışlardır. Ennis, (1985) eleştirel düşünmeyi ne düşünüp neye karar verileceğini anlatan mantıklı ve yansıtıcı bir süreç olarak ifade etmiştir. Zira medya metinlerini okuma, kavrama, değerlendirme gibi becerilerin aktif zihinsel süreçlerden geçtiği açıktır.

Eleştirel düşünme kavramının bileşeni olan “düşünme” ediminin içeriğine bakmak gerekmektedir. Ünlü, (2019, s. 275) düşünmeyle ilgili araştırmaların eklektik düşünme, yaratıcı düşünme, etkin düşünme, yansıtıcı düşünme şeklinde kategorize edildiğini ifade etmiştir. Burada yapılan sınıflandırmalar temelde eleştirel düşünmeyi baz aldığı için bu araştırmada eleştirel düşünme eğilimleri önemli görülmektedir.

Eleştirel düşünme üzerinde literatürde yapılmış birtakım sınıflandırmalar vardır. Bir problemin doğasını anlamaya yönelik uygun bakış açıları oluşturmaya çalışan ve aynı zamanda farklı görüşlerle mevcut problemin etki alanını genişleten eleştirel düşünme, birçok disiplin için titizlikle ele alınması gereken bir kavramdır. Bu bağlamda birçok dersin temel becerilerinden biri olarak görülen eleştirel

düşünme, doğru bilgiye ulaşmanın en güvenilir aracı olmuş ve aynı zamanda bilginin çok çabuk değiştiği çağımızda bilgiden en iyi şekilde yararlanma aracı haline gelmiştir. Ünlü, (2019, s. 277), eleştirel düşünen bireyin temel davranış örüntüleriyle ilgili şu betimlemeleri yapmıştır:

- Davranışlarında zihinsel aktifliğinden beslenir.
- Davranışta bulunmak için yönlendirme beklemez.
- Sorunun çözümü için sorumluluğun kendisinde olduğunu bilir.
- Davranışlarda ön yargı, kalıp yargılar ve otorite figürler bulunmaz.
- Farklı fikirleri reddetmez aksine ondan faydalanarak kendi davranışlarını zenginleştirmeye çalışır.
- Davranışlarda duygusallığa yer verilmez, her davranış ve savunulan her fikir kanıtlara dayandırılır.
- Davranışlar gelişi güzel değildir ve her adım zihin süzgecinden geçirilir.

Özetle; eleştirel düşünen birey bir konuyu farklı yönleriyle değerlendirir, olası her duruma karşı şüpheyle yaklaşır, bilginin kaynağına ulaşırken farklı bakış açılarına objektif olarak bakabilir. Bu durumda eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bireyin medya mesajlarına yönelik yaklaşımı hakkında konuşmak gerekmektedir.

Literatürde yapılmış çalışmalar, medya okuryazarlığını eleştirel, yaratıcı ve kültürel açılardan kategorize etmektedir (Burn ve Durran, 2007, s. 2-3). Bu konuda Sivritepe, (2014) medyanın üstü kapalı iletilerinin eleştirel düşünme becerisine sahip medya okuryazarları aracılığıyla gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Günümüz dünyasında geniş bir endüstri ağına sahip medya iletilerinin olumsuz etkilerine karşı bağımsızlığı ise eleştirel düşünmenin önemli ölçüde sağlayabildiği düşünülmektedir.

Üst düzey bilişsel beceri olarak görülen eleştirel düşünme, eğitim öğretimi bulunduğu konumdan ileri seviyeye taşıyabilecek bir beceri olarak görülebilir. Bu noktada Fisher, (2001) eleştirel düşünmeyi bireyin öğrenme edimini kendi başına oluşturacağı bir yaklaşım olarak vurguladığı eserinde eleştirel düşünme becerilerini

uygulamada öğrenenler için yol haritası da sunmuştur. Eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmenin yolu ise bireyin eleştirel düşünme eğilimine sahip olup olmadığını bilmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda üst düzey bilişsel beceriye sahip bir öğretmenin bu beceriye sahip olmasından ziyade eleştirel düşünme eğiliminde olması önemlidir.

Literatürde incelenen çalışmalarda, medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte ele alındığı görülmüştür. Bu iki kavram birbirinden farklı görülse de beraber işleyen sürecin önemli parçalarını oluşturmaktadır. Bu konuda yapılmış önemli çalışmalardan biri Kurt ve Kürüm (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada medya iletilerini farklı yönleriyle kullanma/görebilme bilgi ve becerisine sahip olmanın eleştirel düşünmeyle mümkün hale geldiğini vurgulamışlardır. Şahin, (2018, s. 245) medya metinlerine karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmenin her ortamda mümkün hale gelebilmesinin önemini vurgulamıştır. Bunun için de medya eğitiminde eleştirel bilinçten ziyade *eleştirel özerkliğin* geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Birçok Avrupa ülkesinde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) eğitim programlarındaki yerini alan medya okuryazarlığı, Türkiye'deki programlarda da var olmuştur. Bu beceriyi içselleştirebilme adına çağdaş öğrenmeye de katkı sağlayacak olan eleştirel düşünme, temel beceri olarak görülmektedir. Çağdaş öğrenmeye katkı sağlayacak birimler içerisinde ise öğretmen grubunun ön plana çıktığı düşünülmektedir. Bu anlamda yapılacak olan çalışmaların örneklem grubu olarak öğretmenlerden oluşması önemlidir. Buna paralel olarak literatürde yapılmış çalışmalara bakıldığında medya okuryazarlığı yeterlilikleri ve eleştirel düşünme eğilimiyle ilişkilendirilebilecek en uygun programın “Sosyal Bilgiler” dersi olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi içinde medya okuryazarlığı bir beceri olarak görülmektedir (MEB, 2018). Bilgi, beceri ve değerler açısından bakıldığında yenilenen sosyal bilgiler dersi 2018 yılı öğretim programında “Bilim, Teknoloji ve Toplum” adlı öğrenme alanında yer bulan medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel ve bilimsel düşünüş biçimine olan yaklaşımı problem olarak görülmektedir. Ancak bunun öncesinde medya eğitimini verecek

olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi, beceri ve değerler açısından bu koşulları ne ölçüde sağlayabildikleri problemin belkemiğini oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşmenin hızla artması ve beraberinde bilgi iletişim teknolojilerindeki kullanımının yaygınlaşması 21. yüzyıl eğitim sistemine olan yaklaşımları da tartışma konusu yapmıştır. Günümüzde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının konu alan bilgilerinin yanı sıra eğitimde hem teknolojik altyapıya sahip olmaları hem de bilgi okuryazarlığı becerilerini kullanmaları önemlidir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003, s. 2). Bu anlamda bireylere kazandırılacak her türlü aracın yolu da kuşkusuz ilk olarak eğitimden geçmektedir. "21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili, (2001, s. 22)" kitabı, öğretmenlerin kendilerini geliştirip değerlendirmeleri, öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi için de dinamik, teknolojik gelişmelerle etkileşim halinde olan bir meslek olarak öne çıkarılma gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu çağdaş yaklaşımlar içerisinde öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmede yeni yaklaşımlar sergilemeleri önemli olmaktadır. Bu yaklaşımlar içerisinde öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında dijital okuryazarlık becerilerine katkı sağlamada şu aşamaları izleyebilir:

- Medya içeriklerini analiz ederken yüksek sesle düşünmek,
- Sınıfta her birey için görsel düşünme stratejileri oluşturmak, (Ne fark ettiniz, sizi böyle düşündüren nedir, daha ne bulabiliriz?)
- Çizelgeler, grafikler ve diyagramlardaki desenleri tanımlama,
- Grafik düzenleyicileri tahmin etme, önzileme, kullanma (Gillern, S., Gleason, B. ve Hutchison, A., 2022).

Medya okuryazarlığında düşünme stratejileri oluşturmaya ilişkin yönetsel bakış açısı bu anlamda önemli olmaktadır. Bu noktada Sivritepe, (2014, s. 2) medya iletilerini işlenmesi gereken bir hammadde olduğunu ifade ederek işlenen bu parçaların içeriğindeki derin anlamları, dayatılan değer yargılarını, sanatsal nitelikleri okuyucunun görmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu da medyaya yönelik bir bilinçle ve medya okuryazarlığı eğitimiyle mümkün hale gelebilmektedir.

İlgili literatür taramasında medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen birtakım çalışmalara rastlanmıştır. Kurt ve Kürüm, (2010, s. 32) medya okuryazarı bireyin eleştirel düşünüş becerilerine sahip olduğunu, benzer şekilde eleştirel düşünüşe sahip olan bireyin medya iletilerine karşı duyarlılık gösterdiğini vurgulamışlardır. Gainer, (2010) ortaokullarda eleştirel medya okuryazarlığı pedagojisini incelediği makalesinde medya metinlerini tartışmaya ve araştırmaya dayalı eleştirel bir medya okuryazarlığı pedagojisinin öneminden bahsetmiştir. ABD’de yapılmış nitel bir çalışma şeklinde yürütülen makale, öğrencilerin ilgilerini çeken konuların temsiliyet biçimini tartışmaya ve keşfetmeye dayanmaktadır. Karaman, (2016) öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiş ve iki değişken arasında yüksek bir ilişki bulmuştur. Bu bağlamda araştırma, iki değişken arasındaki ilişkiyi öğretmenlerde bulunan çeşitli yönlerle inceleyerek derinleştirmeyi hedeflemektedir.

Örneklem grubu içerisinde belirlenen sosyal bilgiler öğretmenleri, medya okuryazarlığı becerilerini kazandırmada önemli bir alan olarak görülmüştür. Nalçacı, Meral ve Şahin (2016) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmalarında eleştirel düşünme becerilerini kullanan öğretmenlerin medyanın olumsuz iletilerine karşı korunması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bunun için de öğretmen adaylarının hizmet öncesinde alacakları eğitimin gerekliliğini öneri olarak sunmuşlardır.

Karaman, (2016) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmasının bulgularında medya okuryazarlık düzeyini orta, eleştirel düşünme eğilimini ise düşük olarak bulmuştur. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı yeterliliklerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini “düşük” olarak bulmuştur. Bu anlamda yapılacak çalışmanın diğer araştırmalardan ayrılan yönü, milli eğitim bakanlığında çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme yeterliliklerini cinsiyet bağlamında yeniden değerlendirmek şeklinde olacaktır. Bunun yanında kullanılacak ölçeğin farklı olmasıyla bulgularda bir fark oluşturup oluşturmayacağı yeniden değerlendirilecektir.

Aybek ve Demir (2013) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmanın bulgularında medya okuryazarlığı düzeylerini yüksek, eleştirel düşünme eğilimlerini ise düşük

bulmuştur. Bu da yapılacak çalışmanın öğretmenlerle medya okuryazarlığı yeterliliklerini ölçmeye yönelik faaliyetlerin ve ölçüm araçlarının çeşitlendirilmesinin önemini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili katkılara bakıldığında öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yapılmış birtakım çalışmalar olduğu görülmüştür. Korkmaz, (2009) çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlere ilişkin çalışmasının bulgularında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimini orta düzey olarak saptamıştır. Zayıf, (2008) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada eleştirel düşünmenin üniversitede verilen hizmet öncesine bağlı eğitimlerle artırılacağı yönünde açıklamalar yapmıştır. Aybek ve Demir, (2013) öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirebilmek için hizmet öncesi ve hizmet sırasında eğitimler alması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca Erişti ve Erdem, (2018) öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi eğitimi ve eleştirel düşünme becerileriyle desteklenmiş bir medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği vurgusunu yapmıştır. Bir farkındalık oluşturması açısından eğitimciler açısından büyük önem arz eden hizmet içi eğitimler, bu yeterlilikleri sağlamada önemli bir değişken olarak görülmektedir. Bunun yanında eğitimcilerin mezun oldukları öğrenim durumu (yüksek lisans, doktora) medya okuryazarlığı yeterlilikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından ayrı ayrı incelenecektir. Araştırma, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı yeterliliklerini “öğrenim durumu” değişkeniyle ele alması açısından da önemli görülmektedir.

Ünlü, (2019) medya okuryazarlığı eğitiminde “sorgulama pedagojisi”nin yer alması gerekliliğinden bahsetmiştir. Sembolleştirilmiş metinlerin ve görsellerin; açık, sorgulayıcı, düşünsel ve eleştirel şekilde irdelenmesi medya okuryazarlığını ayakta tutan ana hat olmalıdır (Ünlü, 2019, s. 279). Yapılandırmacı eğitim anlayışının öğrenciyi düşünsel etkinliklerle zenginleştirdiği programlarda bu ortamın baş mimarı olan öğretmenlerin eleştirel düşünme ve sorgulama prensibinden hangi ölçülerde etkilendiği önemlidir. Ayrıca bilgi çağının vazgeçilmez unsuru olan teknolojinin eğitimle buluşması noktasında öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterliliklerini de bu bağlamda incelemek önemli olacaktır.

Millî eğitim bakanlığında bazı branşlarda alan değişikliği, yan alan gibi uygulamaların varlığı söz konusudur. Her yıl öğretmen ihtiyacına ve mevcut

koşullara bağlı olarak yapılan bu düzenlemelerle yalnızca sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin MEB kurumlarında çalışmadığı görülmektedir (MEB, 2020). Bu açıdan örneklem grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları program ile medya okuryazarlığı yeterlilikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi betimleyebilmek önemlidir.

Sonuç olarak, birbirlerini pozitif yönde etkilediği öngörülen medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme kavramları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, daha öncesinde yapılmış ve ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayabilmesi açısından önemlidir. Çalışmadan elde edilecek bulgular, sosyal bilgiler öğretmenleri için gelecekte yeni stratejiler oluşturulması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Ordu ilinde millî eğitim bakanlığına bağlı resmi okul/kurumlarda görev yapan 354 Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları; Kişisel Bilgi Formu, UF/ EMI Florida Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Medya Okuryazarlığı Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği ile sınırlıdır.
- Araştırma verilerinin geçerliliği, anketlerin geri dönüş oranı ve cevaplayanın koşulları ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemle sınırlıdır.
- Araştırmada katılımcıların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttıkları düşünülmektedir.

2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan “Düşünme”, “Eleştirel Düşünme”, “Eleştirel Düşünmenin Boyutları”, “Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri” ve “Eleştirel Düşünme Eğitimi ve Öğretimi” konularına yer verilmiştir.

2.1. Düşünme

İnsanlar, doğal durumda düşünen varlıklardır. Ancak bu durum, düşünmenin öğretilmeyeceği anlamına gelmez. Düşünme, bir anlam ve araştırma arayışıdır. Bu yüzden de birçok düşünme, zihinsel aktiviteyi içermesi açısından önemlidir. Düşünmeyi yaşam pratiğinde planlanan bir keşif olarak gören De Bono; (1978) anlama, planlama, karar verme, problem çözme, yargıya varma ve hareketin yaşamın amacı olduğunu vurgulamıştır.

Kazancı'ya (1989, s. 12) göre düşünme: “Bireyi iç veya dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür.” Demirel, (2020, s. 40) yeni bilgi, kavram ve sonuçları bulmak için geçmiş bilgi ve deneyimleri kullanarak yargıda bulunmayı düşünme olarak ifade etmiştir. Düşünme genel olarak bilgi ve becerilerden oluşan ve kişinin çevresini sezgisel yollarla şekillendirmesinden daha etkin olarak kılan karmaşık bir bilişsel süreç olarak kabul edilmektedir (Gibson, 1998, s. 308-309). İnsan için en asli özellik olan düşünme konusunda yalnızca niceliksel olarak değil aynı zamanda niteliksel olarak da kendimizi geliştirmeye ihtiyacımız vardır. Bu durum, insanın kendisini gerçekleştirme sürecinde önemli bir adım olarak da görülmelidir. Cüceloğlu (1993) düşünmeyi, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif ve amaca yönelik bütünsel ve sistemli bir zihinsel süreç olarak ifade etmiştir. “Düşünme; herkesin bildiği gibi insanının doğumuyla başlayan ve hayatı boyunca bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak gelişebilen, tüm canlı türlerinin içinde sadece insana özgü bir nitelik olarak görülmektedir” (Zayimoğlu Öztürk, 2020, s. 224). Son olarak kapsayıcı bir tanım olarak (TDK, 2011) “zihinden geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak amacıyla incelemek, karşılaştırma ve oradaki ilgilere yararlanmak gibi zihin işlemlerinden geçirmek, muhakeme etmek,

zihinle arayıp bulmak, bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak, tasalanmak, değerlendirmek, ayrıntılarını iyice incelemektir.” şeklinde düşünmenin tanımını yapmıştır.

Düşünme konusunda yapılmış tanımlara bakıldığında bu kavramın herhangi bir alana ait olmadığı görülecektir. Zira hayatın her boyutunda sağlıklı düşünme sürecine ihtiyaç hali söz konusudur. Bu açıdan düşünme; yaşamımızda problem çözme becerilerinden, yaşamı zihinsel ve psikolojik olarak rahatsız eden her türlü olay ve olgu karşısında verilmiş zihinsel tepkilerdir. Paul ve Elder, (2001, s. 4) düşünmenin evrensel standartlara uygunluğunun şu sorularla belirleyici olduğunu vurgulamışlardır:

- Düşünme nedenim nedir?
- Hangi temel soruyu sormalıyım?
- Soruya cevap almak için hangi bilgiye gereksinimim var?
- Soruda yer alan temel kavram nedir?
- Temel varsayımlarım nelerdir?
- Tartışma konusu hakkındaki temel görüşüm nedir?
- Temel bulgularım nelerdir?
- Düşünmemin sonuçları nelerdir?

Düşünme konusunda ilk edimin sorularla başladığı ve soruların bilgiyi elde etme sürecini hızlandığı söylenebilir. Sonraki süreçte bilgiyi sınıflandırma ve yapılandırma, buna bağlı hipotezler oluşturma ve bulgular oluşturma şeklinde tamamlanabilmektedir. Nihayetinde soru sormanın, düşünme ve çoklu bakış açısı oluşturmada ilk adım olduğu söylenebilir.

Düşünme konusunda yapılmış farklı tanımlara karşın literatürde düşünme türleri ve becerileri konusunda da farklı tanımlamaların yer aldığı görülmektedir. Yapılmış tüm bu farklı tanımlamalar ve sınıflandırmalar eğitim bilimlerinde önemli bir konumda yer almıştır. Genel perspektiften bakıldığında; mantıksal, yaratıcı, eleştirel, yakınsak, üretici, soyut, ıraksak, problem çözme, yansıtıcı, kavramsal, sözel vb. birçok türde sınıflandırmaların olduğu görülecektir. “Her bir düşünme

biçiminin kendine özgü açıklaması olsa da, eski literatürde çoğu zaman bu düşünme türlerinin birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir” (Akar, 2007, s. 8). Sonuç olarak düşünme, yaşamda tutarlı-tutarsız davranışların ayırımına varmayı, yanlıştan kaçınmayı ve kendi üzerimize tekrardan düşünmeyi sağlayan üst düzey bilişsel beceri imkânını sağlamaktadır. Bu anlamda bilişsel bir beceri olarak “eleştirel düşünme” sürecini kavrayabilmek ve uygulayabilmekle düşünme edimine katkıda bulunmak önemlidir.

2.2. Eleştirel Düşünme

Küreselleşen, hızla ilerleyen ve bilgi açısından karmaşıklaşan bir dünyada doğru bilgiye ulaşma ve bilginin kaynaklarına yönelme problemleri yaşanmaktadır. Bu problemler bireyi hem kişisel hem de toplumsal olarak sorumlu hale getirebilmektedir. 15. Yüzyıl Rönesans Devrimine girilirken bilimsel yöntem alanında önemli çalışmalar yapan Francis Bacon “*Bilgi, güçtür*” demiştir. Bu sözden günümüze değin yaşanan bir dizi sosyal, ekonomik, toplumsal ve teknolojik dönüşümler toplumları bilgi dünyasına doğru evirmiştir. Buna paralel olarak sayısız bilgiye ulaşılan bu çağda bilgiye ulaşmak değil, onu uygun bir biçimde seçmek, analiz etmek ve değerlendirebilmek önem kazanmaktadır. Bu durumun üst düzey bilişsel beceri olarak kabul edilen eleştirel düşünme ile mümkün hale geldiği öngörülmektedir.

“Eleştirel düşünmenin ne olduğu ve nasıl öğretileceği sorusunun başlangıcı, Platon’un bir şeyi bilme iddiasında bulunmadan önce o şeyi bilecek konumda olmaya önem veren ve insanın bir konuda fikir yürütmeye başlamadan önce neleri bilip neleri bilmediğini araştırması gerektiğine değinen Sokratik diyaloglarındaki doğru bilgi arayışına kadar geri götürülebilir” (Gündoğdu, 2009, s. 59). Antik çağlardan günümüze değin farklı tanımlar barındıran eleştirel düşünmenin gerek kavramsal gerekse de epistemolojik bir problem olarak sorgulanması gerektiği açıktır.

Günümüzde eğitim, psikoloji, felsefe gibi birçok alanın ele aldığı bir konu olan eleştirel düşünme, birçok farklı tanımları ve buna bağlı olarak kavramsal yanlışlıkları barındırmaktadır. Bu konuda yapılmış birçok kaynağa bakarak eleştirel düşünmenin mimarlarından biri olarak kabul edilen ve birçok kaynakta atıfta

bulunulan John Dewey'in "derinlemesine düşünme" kavramı ön plana çıkmaktadır. Dewey, (1910) inancı veya bilgiyi onaylayan kanıtlar ve bunlara bağlı sonuçlar ışığında etkin, dikkatli ve süreklilik arz eden bir değerlendirmeye dayalı düşünme olduğunu vurgulamıştır.

Birçok uzman uzun araştırmalar sonucu eleştirel düşünmeyle ilgili tanımlamalarda bulunmuştur. Bu alanda en çok katkı sağlayanlardan birisi olan Ennis, (1985, s. 54) klasik tanımıyla neye inanıp neyi yapacağımıza karar almaya odaklanmış mantıksal yansıtıcı bir düşünme bağlamında eleştirel düşünmenin sınırlarını belirlemiştir. Judge, Jones ve McCreery, (2020) eleştirel kelimesinin Yunanca karşılığı olan "criticos" kelimesinin, meseleleri ayrıştırma, değerlendirebilme ve ölçüt geliştirme olduğunu vurgulamışlardır. Beyer, (1995) eleştirel düşünmeyi herhangi bir şeyi ayrıntılarıyla belirleyip onun değerini yargılamak şeklinde tanımlamıştır. Bu farklı tanımlamalar eleştirel düşünme içerisinde bireyi pasif konumundan çıkarıp aktif konuma yerleştirmektedir. Bu da bilgiyi edinme sürecinde ezberci tepkiler vermekten çok işleyen bir sürece doğru yayabilmektedir.

Eleştirel düşünmenin doğasını anlayabilmek ve çözümleyebilmek için hangi bağlamlarda oluşturulabildiğini anlayabilmek önemlidir. Gerçekçi düzeyde eleştirel düşünmenin üç parçası vardır:

- Eleştirel düşünme soru sormayı içerir.
- Eleştirel düşünme, bu soruların mantığını kavrayarak çözmeye çalışmayı içerir.
- Eleştirel düşünme, mantığımızın sonuçlarına inanmayı içerir (Nosich, 2018, s. 5-6).

Bugün eleştirel düşünmeyle ilgili literatürde her disiplinin türlü boyutlarla konuya yaklaşımlarına şahit olunmaktadır. Nitekim eleştirel düşünmenin problem çözme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, metodik olma gibi birçok alt boyutla özdeş tutulduğu da görülmektedir. Bu yaklaşımlar da göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünme:

- Herhangi bir konu, olgu ve düşünce üzerinde açıklık, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve esasları içerir.
- Doğru sayılmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtları ve sonuçları önemseyen araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisini içerir.
- Tutarlı, kabul edilebilir sonuçlara ve yargılara ulaşmayı içerir.
- Gerek problem çözme gerekse de problem görme kapasitesi sayesinde, kendi düşünme edimini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünme biçimini içerir (Gündoğdu, 2009).

Eleştirel düşünme, düşünmenin yapı taşlarını en yalın haliyle ortaya koyabilmektir. Bu anlamda eleştirel düşünmenin birey açısından etkilerine daha detaylı bakabilmek gerekmektedir. Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşünceleri hakkında şu şekilde düşünmesini sağlamaktadır:

- Güçlü ve zayıf yönlerini tanımlayabilmek,
- Gelişmiş bir biçimde yeniden düşünebilmek,
- Görüşlerini sorgulayabilmek,
- Farklı görüş ve fikirleri sorgulamak,
- Olumlu ve olumsuz yargıları belirlemek,
- Sunulan delilleri anlayabilmek,
- Bir başka alternatif ve görüşte esnek olmak,
- Dürüst öneriler olduğu takdirde yeniden düşünebilmeye ve fikirlerinizi yeniden oluşturmaya istekli olmak (Polat, 2014, s. 14).

Düşünme türleri içerisinde üst düzey bilişsel beceri olarak önemli pozisyonda olan eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi düşünme becerileriyle birçok noktada benzer özellikler taşımaktadır. “Eleştirel düşünme metafor olarak bir dişli çarka benzetilebilir. Bu dişli çarkın en büyük dişlisine eleştirel düşünme dersek, yanındaki dişlilerin biri problem çözme diğeri ise yaratıcı

düşünme olarak adlandırılabilir” (Zayimoğlu Öztürk, 2020, s. 231). Bu yüzden eleştirel düşünme, özsel niteliklerini belirlemede tek boyut olarak ele alınmamaktadır. Bu açıdan Amerikan Felsefe Derneğinin (American Philosophical Association) iki yıllık yapmış olduğu Delphi projesinde eleştirel düşünmeyle ilgili bazı noktalarda anlaşıldığı görülmüştür. Delphi Projesi’nde çalışmaya katılan araştırmacıların eleştirel düşünme ile ilgili anlaştıkları en önemli noktalardan biri, her faydalı bilişsel sürecin eleştirel düşünme olarak düşünülemezdir (Facione, 1990). Delphi Projesi sonucunda, çalışmaya katılan araştırmacılar tarafından eleştirel düşünmeye ilişkin yapılan tanımda, eleştirel düşünmenin, bireyin belirli bir amaca yönelik olarak, kendi kontrolünde yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımlar yapmasını sağlayan doğru düşünüp karar verme yetisi olduğundan bahsedilmektedir (Ertaş ve Şen, 2014, s. 2). Bu bulgudan çıkarılabilecek sonuç, bireyin akıl yürütme yöntem ve ilkelerine bağlı argümanlar oluşturup iddialarına ilişkin temellendirmelerini yapabilmesidir. Bu bağlamda bireyden istenen karakteristik yapının esnek ve çok yönlü düşünme, objektif düşünebilme, meraklı ve sorgulamaya açık olması beklenebilir. Delphi projesinden çıkan bir diğer sonuç ise kavramsal olarak eleştirel düşünmenin, bilişsel beceri boyutu ve duyuşsal eğilim boyutu olmak üzere iki boyuttan oluştuğuna dairdir (Facione, 1990). Bilişsel ve duyuşsal boyuta ilişkin sınıflandırmalar bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak incelenecektir.

Eleştirel düşünme, Dewey ile sistematik hale getirilen ve birçok araştırmacının türlü boyutlarıyla değerlendirdiği bir kavram olmuştur. Bugün modern bilgi toplumlarının ara yüzü haline gelen düşünme ile önemi daha da artmaktadır. Teknolojik gelişmeler ve yaşam standartlarının bireyi hızlı bir biçimde değiştirdiği günümüz koşullarında eleştirel düşünmenin daha iyi anlaşılması gerektiği düşünülmektedir.

2.3.Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Amerikan Felsefe Derneğinin başlatmış olduğu iki yıllık çalışma neticesinde kurulan Delphi Paneli, eleştirel düşünme ile ilgili ayırt edici normlara ulaşmıştır. Nitekim en önemli bulgulardan birinin eleştirel düşünmede bilişsel beceri ve duyuşsal eğilim boyutlarının varlığını saptaması olmuştur. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin daha karmaşık ve çaba gerektiren bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan farklı tanımlamalara dayalı olarak eleştirel düşünmeye ilişkin boyutlar da söz konusu olabilmektedir. Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) eleştirel düşünmenin üç önemli boyutu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar:

1. Doğru düşünce: Yaşanılan dünyayı kavrama biçimi olan düşünme doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur.

Doğru düşüncenin içerdiği özellikler, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi, disipline etmesi, yoğun ve uzun bir uygulamayı gerektirir.

2. Düşüncenin öğeleri: Hem gelişmiş hem de objektif olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünmeyle karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra belirsiz, saydam ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçmak için bazı düşünce öğelerinin ise koşulması gerekir. Bunlar:

- Problemi veya soruyu
- Düşünmenin amacını
- Görüşleri
- Sayıtları
- Temel kavramları
- İlke ve kuramları
- Kanıt, veri ve nedenleri
- Yorumları ve iddiaları
- Çıkarımları, usa vurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını
- Doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. Düşünce alanları: Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Bir başka deyişle, düşünme amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanının içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler. Bu durum problemler

arasındaki farklılıkları ortaya koyulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür.

Eleştirel düşünme konusundaki yaklaşım farklılıklarının yanında birçok çalışmanın bilişsel ve duyuşsal alan yeterlilikleri üzerinde uzlaştıkları görülmüştür. 18. yüzyıl ve sonrasında gelişen bir dizi sosyal, ekonomik, teknolojik değişikliklerin tezahürü insan aklını özgürleştirici bir hareket olarak miras bırakmıştır. Bugünün bireyleri bu pozitivist anlayışın getirdiği mirasa duyuşsal stratejileri de eklemek zorundadır. Bu stratejilerin ilki, bireyin aklını bağımsız olarak kullanabilme yeterliliğini göstermesidir. Beraberinde bu kazanımlar; sabır, tevazu, empati, sağduyulu olma, entelektüel birikimi ve cesareti gerçekleştirme stratejileriyle mümkün hale gelebilmektedir.

Felsefi, psikolojik ve eğitsel alanlar için farklı sonuçlar ve tartışma alanları başlatan eleştirel düşünmenin Watson ve Glasser'a (1964) göre de boyutlarına bakmak gerekmektedir. Bu boyutlar:

- Sorunu tanıma
- Sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme
- Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları seçme ve formüle etme
- Geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliliğini tartışma.

Cüceloğlu, (1995, s. 226) eleştirel düşünme sürecini gerçekleştirmede birey için önemli sayıltılardan bahsetmiştir. Bunlar:

- Birey düşünme eyleminin farkında olmalıdır. Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmelidir.
- Birey başkalarının düşünce eylemini gözlemlemelidir. Başkalarının düşünce süreçlerini gözleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırabilir.
- Birey öğrendiği bilgileri pratik yaşamda kullanmalı. Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez.

Amerikan Felsefe Derneğinin başlatmış olduğu Delphi Projesinin bulgularına daha önce yer verilmiştir. Bu projenin bulgularına ek olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin saptandığı yedi boyut ortaya konulmuştur. Bunlar:

- Analitiklik
- Özgüven
- Meraklılık
- Olgunluk
- Açık fikirlilik
- Sistematiklik
- Doğruyu arama olarak tanımlanmıştır (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme, objektif ve üretken becerilere odaklanmış bir akıl yürütme biçimini temsil etmektedir. Bugünün dünyasında eleştirel düşünmeye işyerlerinde, okullarda, iletişimsel sürecin parçası olarak her yerde ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüz toplumlarında dogmatik düşüncelerden arınabilmiş, çağın yeterliliklerini kabullenebilmiş, yaratıcı, objektif duruşa ve çoklu bakış açısına sahip bireyin varlığının gerekli koşullarının eğitimden geçtiği görülmelidir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim olarak değerlendirilmesi önemlidir.

2.4. Eleştirel Düşünme Beceri ve Eğilimleri

Eleştirel düşünmenin gerçekleştirilme sürecinin birey özelinde ve toplum genelinde birtakım sonuçlar yarattığı görülmüştür. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin evrensel standartları oluşturulurken bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimlerden söz edilmiştir. Bugünün gerçeği, beceriye sahip olmayı salt yeterlilik olarak kabul etmemektedir. Aynı zamanda bireylerin beceriyi kullanabilmeleri için gerekli olan tutum ve eğilimlere de sahip olabilmesi önemlidir. Günümüzde güncel olarak yapılan birçok çalışmada eleştirel düşünme konusu, eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileriyle birlikte ele alınmıştır.

Bir beceriyi gerçekleştirmek için eğilimlere de sahip olmak gerekir. Eğilim ve beceri arasındaki kavramsal farklılığa bu noktada göz atmakta fayda vardır. Beceri, “iş yapabilme kabiliyeti, elinden iş gelme, maharet” olarak tanımlanır (Doğan, 1996, s. 123). Eğilim ise “Bir fikre, bir sanata, insana vb. yönelme hali, temayül” (Doğan, 1996, s. 324) olarak kavramsallaştırılmıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı

üzere beceri durumunun oluşabilmesi için içsel yönelimin, motivasyonun ve güdülenmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

2.4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri

“Eleştirel düşünme, bir entelektüel gelişme aracı olarak ilk defa Perry (1970) tarafından modelleştirilmiş ve daha sonra Belenky (1986) ve arkadaşları tarafından modelleştirilmiştir” (Özden, 2020, s. 165). Türkiye’de ise eleştirel düşünme çalışmalarının ilk olarak Cüceloğlu (1995) ve Kazancı (1989) tarafından gerçekleştirildiği bilinmektedir. Fisher, (2001) düşüncenin eleştirel olabilmesi için açıklık, ilgililik, akla uygun olma gibi belli standartları karşılayacak belirli beceriler gerçekleştirilmesi şeklinde ifade etmiştir.

Decaroli'ye (1973) göre eleştirel düşünmede yedi farklı beceri durumu söz konusudur ve bu beceri durumlarının tamamının kendilerini bütünlüyci biçimde olduğu görülmektedir. Bu beceriler şunlardır:

- Tanımlama: Problemin tanımlanıp ifade edilmesi, problemin tanımı sırasında ortaya çıkan deyim ve anlatımlar üzerinde fikir birliği sağlanması, anlamın açık seçik biçimde dönüştürülmesi ve ölçütlerin saptanması tanımlamanın ilk adımını oluşturur.
- Denence kurma: Bu süreçte “eğer öyle ise” tipi düşünme, akıl yürütme, alternatifler arama, mantıki doğurgular çıkarma denencesel düşünmeyi belirleme becerileri işe koşulur. Bu beceri, hemen hemen her araştırmacı tarafından ileri sürülen temel şartlardan biridir.
- Bilgi toplama: Bu aşamada ihtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır, uygun olanlar ayıklanarak alınır.
- Yorumlama, genelleme: Mevcut olgular yorumlanır, karşılaştırmalar yapılır. Varılan sonuç ve yorumlara ters düşebilecek olgular araştırılır. Bu süreçte ayrıca kanıtlara dayalı olarak genellemeler yapılır; geçerliği doğru varsamalarda (prediction) bulunulur, taraflılık olup olmadığı kontrol edilir.
- Akıl yürütme: Bu aşamada mantıki hatalar araştırılır, bireyin kendisi ve başkalarının ileri sürülen fikirleri destekleyici kanıtlar bulunur, mantıki vargular (sonuçlar) çıkarılır; gizli sayılıtların varlığı araştırılır, mevcut

değerler gözden geçirilir, vargıları destekleyici ek bilgiler toplanır; sebep sonuç ilişkileri saptanır ve mantıksal ilişkiler belirlenir.

- Değerlendirme: Bu süreçte ölçüt ya da standartlara göre değerlendirme ve sıralama yapılır, tartışmaların geçerliği saptanır; olgularla kanıtlar birbirlerinden ayırt edilir, ifadelerin doğruluğu ve yanlışlığı saptanır ve verilerin uygun olup olmadığı hakkında hüküm verilerek yargılar değerlendirilir.
- Uygulama: Tümevarımcı yöntemler kullanılarak uygulama işleminde vargılar test edilir, genellemeler uygulanır ve vargılar diğer davranışlarla birleştirilir.

Bilgiyi işleme, değerlendirme ve uygulama gibi bu bilişsel sürecin dışında eleştirel düşünmenin bireyin kendi üzerinde düşünme becerilerini de içermesi gerektiği açıktır. Bu durum, bilgi ve değerleri tarafsız bir bakışla değerlendirme olanağı sağlayabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Bu konuda literatüre önemli katkılar sağlamış olan Halpern, (1996) eleştirel düşünme becerilerinin önemli belirleyicileri olarak şunları söylemiştir:

- Sonuç çıkarma: Kabul edilebilir sonuçlar elde edebilmek için doğru varsayılan durumların, olayların ya da olguların incelenerek mantık süzgecinden geçirilmesidir. Eğer elde edilen sonuç, mantıksal çıkarımları izliyorsa o zaman geçerli kabul edilir.
- Analiz etme: Ortaya konulan nedenlere dayanarak ulaşılan sonuçların doğruluğunun analiz edilme çabasıdır. Bunun için de nedenlerin kabul edilebilir ve uygun olması, sonuca destek sağlaması ve eksik bileşenlerinin (örneğin; varsayımlar, tartışmalar, sınırlılıklar vb.) göz önüne alınması gereklidir.
- Hipotezleri test etme: Fikir ya da inançlarımızın doğruluğuna ilişkin ortaya atılan hipotezlerin çeşitli gözlemlere dayanarak doğruluğunun sınanmasıdır.
- Olasılıkları görme: Olasılık, belli bir çıktının (ki bu başarı olarak kabul edilebilir) oluşumunun, olası çıktılarının (bütün çıktılar benzer olduğunda) sayısına bölünmesidir. Olasılıkları görme ise, herhangi bir sorunun nedenlerine ve çözümlerine ilişkin olası durumları tespit edebilmektir.

- Karar verme: Belli bir sorun karşısında oluşturulabilecek bir dizi seçenek ile başlayan aktif bir süreçtir.
- Sorun çözme: Bir sorunun tanımlanması ile başlayan ve çözüme doğru ulaşmayı sağlayan tüm seçenekleri içine alan bir süreçtir.
- Yaratıcı düşünme: Özgün ve kullanışlı olan bir şey üretme eylemidir.

Eğitim bilimleri üzerinde yapılan çalışmalarda ortak olan noktanın eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünmeyle ilgili sınıflandırmalar yapılsa da eleştirel düşünme becerilerinin hangi yöntemle kazandırılacağı hususu netlik kazanmamıştır. Zira teknik temelde bilgiyi kullanabilme, uyarlayabilme becerisinin ustalık gerektiren bir beceri olduğu düşünülmektedir. Judge, vd., (2009) göre bunu gerçekleştirmek için:

- Görüşlerinizi sorgulamaya istekli olma
- Başkalarının fikir ve bakışlarına açık görüşlü olma
- Olumlu ve olumsuz yargılarda bulunabilme
- Sunulan kanıtı inceleme noktasında özgüven sahibi olma
- Kanıtın veya literatürün çıkarımlarını keşfedebilme
- Kendi önyargılarınızla yüzleşme
- Alternatifleri ve fikirleri göz önünde bulundurma noktasında esnek olma
- Doğru düşünme, değişimi gerektiren sonuçlar ortaya koyuyorsa görüşleri tekrar değerlendirip değiştirebilme becerilerine sahip olmak gerekmektedir.

Bu anlamda eleştirel düşünme becerisini tek boyutta değerlendirmemek ve her aşamasında ayrı planlamalar yapmak önemli olmaktadır. Bu noktada Ennis, (2011) eleştirel düşünme becerilerine ilişkin güncellemiş olduğu listede şu maddelere yer verilmiştir:

- Bir soruya odaklanma
- İddiaları analiz etme
- Açıklığa kavuşturmak veya meydan okumak için sorular sorma ve cevaplama
- Bir kaynağın güvenilirliğini sorgulama
- Gözlem yapma ve gözlem raporlarını değerlendirme

- Sonuçlar ortaya koyma ve bunları değerlendirme
- Önemli çıkarımlar yapma
- Değer yargılarında bulunma ve bunları değerlendirme
- Kavramları tanımlama ve bunları değerlendirme
- İfade edilmemiş varsayımları ortaya çıkarma
- Öncülleri, nedenleri, varsayımları, fikirleri ve diğer önermeleri, aynı fikirde olmasa veya hakkında şüpheleri de olsa, bu ihtilaf ya da şüphenin düşünmesini etkilemesine izin vermeden göz önüne alma ve gerekçelendirme
- Bir karar verme ve bunu savunmada beceri ve eğilimlerini bütünleştirme
- Duruma uygun bir tarzda düşünme sürecini iletme
- Diğerlerinin duygularına, bilgi seviyelerine ve entelektüellik derecelerine karşı duyarlı olma
- Tartışma ve sunumda uygun sözel stratejileri kullanma ve yaygın hatalara karşı dikkatli olup bunlara karşı tepki gösterme.

Amerikan Felsefe Derneğinin eleştirel düşünmeyle ilgili başlattığı çalışmada bilişsel beceri ve duyuşsal eğilim alanlarına dair yaptıkları sınıflandırmaya da bu anlamda yer vermek önemli olacaktır. Delphi panelinde görüş birliği olarak ortaya konulan bilişsel beceriler ve alt beceriler Tablo 1’de verilmiştir (Facione, 1990, s. 12).

Her aşaması ayrı ayrı planlanması gereken ve tek yöntemle ele almanın mümkün olmadığı eleştirel düşünme becerilerinin bireylere öğretilmesi önemlidir. Bu becerilerin sınıflandırılmasıyla ilgili yapılmış tanımlamalar gerek eğitsel ortamda gerekse de sosyal yaşamda gelişen çağın koşullarına göre güncellenmelidir. Bu anlamda beceri öğretiminin sorgulanması gerekir. Bilhassa bu beceriyi birinci elden öğretecek olan eğitimcinin de öncelikli olarak eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Polat, (2014, s. 97) öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi olaylara farklı açılardan bakma, sorgulama, tenkit etme, bağımsız düşünme gibi kodlarla tanımladıklarını saptamıştır. İlerleyen bölümlerde eleştirel düşünme eğitimi ve öğretimi konusunda bu alana bir parantez açılacaktır.

Tablo 1

Bilişsel Beceriler ve Alt Beceriler

Beceri	Alt Beceri
Yorumlama	Sınıflandırma Önemini Çözme Anlamını Aydınlatma
Analiz	Fikirleri Gözden Geçirme Argümanları Ortaya Çıkarma Argümanları Analiz Etme
Değerlendirme	İddiaları Değerlendirme Argümanları Değerlendirme
Çıkarım Yapma	Kanıttan Kuşkulama Alternatifleri Tahmin Etme Sonuçlar Çıkarma
Açıklama	Sonuçları İfade Etme Prosedürleri Doğrulama Argümanları Sunma
Öz Düzenleme	Kendini Gözden Geçirme Kendini Düzeltme

2.4.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eleştirel düşünmenin beceri ve eğilimlerden oluşması gerektiği yönünde birtakım görüşler vardır. Bireyi nitelikli düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu zihinsel beceri ve aktivitelerden çok, araştırmaya, kesinliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir (Seferoğlu ve Akbiyik, 2006, s. 195). “Eleştirel düşünme yazınında, insanların yaptıkları ve yapabilecekleri arasındaki bu ayrımı, performans ve yeterlilik ayrımı adı verilir” (Gündoğdu, 2009,

s. 65). Bu açıdan eleştirel düşünme becerisinden ziyade bu tutumu geliştirebilmek birey açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla eleştirel düşünüş şekline gerekli verimi alabilmek, ancak bu tutuma ve eğilimli olmaya bağlı olarak mümkün olabilir. Bu bağlamda eleştirel düşünme eğilimlerinin beceriden ayrılan yönlerine bakmak gerekir. Bu konuda Branch, (2000) bireyin “meraklı olma, açık görüşlü olma, sistematik olma, çözümleyici olma, entelektüel olgunluk, özgüven sahibi olma ve doğruyu arama” şeklinde bireyin eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirmede ön koşullarını açıklamıştır. Ennis, (1985) eleştirel düşünme eğilim ve yeterliliklerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Tez ve soruların açık ifadelerini araştırma
2. Sebepleri araştırma
3. Bilgili olmaya çalışma
4. Güvenilir kaynaklar kullanma ve onları belirtme
5. Tüm durumları dikkate alma
6. Asıl noktaya bağlı kalma
7. Asıl bilgiyi akılda tutabilme
8. Alternatiflere bakma
9. Açık fikirli olma
10. Başkalarının fikirlerini dikkate alma
11. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma
12. Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme
13. Kanıtlar ve sebepler yeterli olduğunda bir tavır alabilme veya tavrını değiştirebilme
14. Konunun izin verdiği kadar araştırma
15. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli şekilde ele alma
16. Başkalarının bilgi düzeylerine ve duygularına karşı hassas olma.

Ennis'in bu sınıflandırması, eğilim ve yeterlilikleri tamamlayıcı niteliktedir. Ancak daha önceki başlıklarda da söylendiği gibi eğilim ve tutumlar da beceriler gibi kazandırılması gereken bir süreç olarak algılandığı için bu tarz sınıflandırmalara başka araştırmalarda da bakmak gerekmektedir. Bu açıdan Delphi Panelinde olduğu kadar bir başka çarpıcı çalışmanın bulguları da önemli

görülmüştür. 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin eleştirel düşünme yeterlilikleri ile ilgili başlatmış olduğu bir çalışma olan “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” bu konuda önemli bir örnektir. Bu ölçekte yedi eğilim belirlenmiştir (Kökdemir, 2003, s. 41):

- Doğruyu arama: Kişinin gerçeği arama amacıyla, soru sorması, kendi düşüncesine ters olan veriler karşısında nesnel davranması biçiminde açıklanabilir.
- Açık fikirlilik: Herhangi bir karar verirken başkalarının görüşlerini de göz önüne alma, farklı bakış açılarına karşı hoşgörülü, kendi hatalarına karşı duyarlı olma gibi özelliklerle ilgilidir.
- Analitiklik: Olası sorunlara karşı dikkatli olma ve problemleri nesnel kanıtları kullanarak çözüme eğilimidir.
- Sistematiklik: Bir amaç etrafında durumun, planlı ve dikkatli bir biçimde ele alınması eğilimidir.
- Kendine güven: Kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine güven duymasıdır.
- Meraklılık: Herhangi bir çıkar ya da beklenti olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtır.
- Olgunluk: Zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişimi ifade eder. Zihinsel olgunluk, bilgi ve anlayıştaki gelişimdir.

Duyuşsal becerilerin sınıflandırılmasında farklı bakış açıları ve görüşler bulunsa da Delphi Paneli, bu konudaki kafa karışıklığının giderilmesinde daha ciddi ve ayırt edici sonuçlara ulaşmıştır. Bu panelin sonunda bilişsel beceriler ve eğilimler konusunda bir görüş birliğine varılmıştır. “Uzmanların %61’i duyuşsal eğilimlerin eleştirel düşünmenin özünü oluşturduğunu savunurken %30’u bilişsel becerilerin değerlendirme aşamasında etkin rolü olduğunu iddia etmişlerdir” (Yıldırım, 2009, s. 45). Ayrıca Facione, (1990a, s. 12-13) uzmanların %83 oranındaki görüş birliğiyle, bu duyuşsal eğilimlerin iyi eleştirel düşünürleri karakterize edebileceğini vurgulamıştır. Eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına katkı sağlayan ve uzmanların %61 oranında kabul ettikleri duyuşsal eğilimler Tablo 2’de belirtilmiştir (Facione, 1990a, s. 25).

Tablo 2

Eleştirel Düşünmede Duyuşsal Eğilimler

Eleştirel Düşünmenin Duyuşsal Eğilimleri	
Genel Olarak Yaşama ve Yaşam Tarzına Yaklaşımlar	Geniş bir konu dizisiyle ilgili meraklılık Genel olarak iyi bilgili olmaya ve öyle kalmaya ilgi duymak Eleştirel düşünmeyi kullanmak amacıyla fırsatlara karşı uyanıklık
	Araştırma süreçlerine güveni olmak Muhakeme yapmak için kişinin kendi yeteneğine güven duyması Farklı dünya görüşleriyle ilgili açık fikirlilik Alternatifleri ve görüşleri düşünmeden esneklik Diğer insanların görüşlerini anlamak Muhakemeyi değerlendirmede uygun fikirlilik Kişinin kendi önyargıları, basmakalıpları, ben merkezli veya toplum merkezli eğilimleri karşısında dürüst olması Yargılarda bulunma, erteleme ya da değiştirmede ölçülü olma Değişimi destekleyen, dürüst düşünce ileri süren görüşleri tekrar düşünmek ve gözden geçirip düzeltmek
Spesifik konular, Sorular ya da Problemlere Yaklaşımlar	Soru ya da ilişkiyi ifade etmede açıklık Karmaşıklığı çalışırken düzenli olmak İlgili bilgiyi araştırmada gayretli olmak Kriter seçme ve uygulamada mantıklılık Yakındaki bir konu hakkında dikkati odaklamada özen göstermek Zorluklarla karşılaşıldığında ısrarlı düşünmek Konu ya da durumun imkân verdiği derecede kesin olmak

Delphi Paneli'nin toplumsal ve bireysel açıdan izdüşümünü gösterdiği tablo, içerdiği maddelerle ölçülü bir biçimde sıralanmıştır. Bilgi toplumunda teker teker anlam kazanan bu maddelerin içselleştirilmesi bir süreci ifade etmektedir. Yukarıda yer alan sınıflandırmalar bir kavramın ne olduğunu ve gerçekliğini sorgulamanın hayatın her yönüyle bir yaşam prensibi haline getirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu prensiplerin toplumsal yaşamın karakteristik yapısıyla da paralel gidebilmesi önemlidir. Bu süreç eleştirel düşünme öğretiminin eğitimcilerle bir bütün olarak değerlendirme gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.5. Eleştirel Düşünme Eğitimi ve Öğretimi

Düşünme ve bunun öğretilerle olma iddiası Platon'un Sokratik diyaloglarından bu yana geçerliliğini sürdüren bir durumdur. 20. yüzyıl başlarında John Dewey'in derinlemesine düşünme kavramı batıda özellikle bu alanda eğitim programlarının düzenlenmesine neden olmuştur. Zekânın öğrenmeye dayalı olarak geliştirilebilir olduğu iddiası da güncel psikoloji kuramlarında yerini almıştır.

Bireyin düşünme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması sosyal, politik ve ahlaki etkiler açısından hem gelişmiş hem de az gelişmiş ülkelerin çözülemeyen karmaşık sorunlarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Çünkü bu tür sorunların çözümü; çevresel hasar, insan ilişkileri, aşırı nüfus, artan beklentiler, azalan kaynaklar, küresel rekabet, kişisel hedefler ve ideolojik çatışma gibi oturmuş derin problemler hakkında yansıtıcı ve eleştirel düşüncenin artmasını gerektirmektedir (Çelen ve Seferoğlu, 2020, s. 531). Çağdaş eğitim sistemlerinin bir gereği olarak eleştirel düşünme eğitiminin programlarda yer alması, yaşamın kendisi olması adına bir zorunluluktur. Buna paralel olarak öğrenci ve öğretmenlerin eleştirel düşünüş biçimine sahip olabilmeleri de önemlidir. Ayrıca bireylerin problem çözme, gerçek yaşam durumları ile baş edebilme, doğruyla yanlış ayırt edebilme, demokratik katılım ilkelerini gerçekleştirme ve öz değerlendirme yapabilmeleri de bu anlamda önemlidir. Eleştirel düşünme öğretimi, tüm bunların ötesinde bilgiyi yapılandırma alanında önemli bir güçtür.

Küreselleşen dünyaya uyum sağlayan toplumlar, eğitim sistemini yapılandırırken eğitimde yerellik unsurunu göz önünde bulundurmalıdır. Türk Milli Eğitim Temel Kanununda bu durum şu şekilde dile getirilmiştir:

“Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir “ (MEB Temel Kanunu, 1973).

Bu açıdan eleştirel düşünme becerilerinin öğretim programlarına nasıl entegre edileceği konusu gündeme gelmektedir. Bu entegrasyon, küresel dünya sisteminde eğitim sistemlerinin yerelde yaptığı değişiklikleri olumlu yönde etkilemektedir.

Eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili öğretim yaklaşımlarına geçmeden önce küreselleşen dünyada bu becerinin bireylere kazandırılması gereken etik ilkelerinden bahsetmek gerekir. Bu etik ilkelerin öncelikli amacı, bireyin kendisini özne olarak değerlendirip kendi düşünce ve tutumları üzerinde yeniden düşünmesini sağlamaktır. Bu konuda Paul, (1991) bazı duyuşsal stratejiler sıralamıştır:

- Öğrencilerin benmerkezci (egosantrik) ya da başkalarının düşündüğü gibi düşünme eğilimlerine (sosyo-sentrik) ilişkin farkındalık kazanmalarına yardımcı olmak
- Öğrencileri başkalarının bakış açılarına karşı empatik olmaya ve bir yargıya varmak için yeterli kanıt yoksa yargıyı askıya almaya veya durdurmaya teşvik etmek
- Öğrencileri; kendi bakış açılarını geliştirmeye, fikirlerini yeni bağlamlara aktarmaya, sorunları ve fikirleri netleştirmeye, temel soruları takip etmeye, kaynakları, çözümleri, eylemleri ve politikaları değerlendirmeye teşvik etmek
- Öğrencileri disiplinler arası bağlantılar kurmaya, varsayımlarda bulunmaya, varsayımların nasıl kullanıldığına veya nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin farkındalık kazandırmaya teşvik etmek

- Öğrencileri; fikirlerinin sonuçlarını, düşünme süreçlerindeki olası çelişkileri veya tutarsızlıkları, genellemelerin niteliklerini veya eksiklerini görmeye teşvik etmek
- Öğrencilere cesaret verici, destekleyici, yargılayıcı olmayan yollarla yaklaşarak eleştirel düşünme sürecini geliştirmek.

Eleştirel düşünebilmek, psikomotor becerilerde olduğu gibi pratik yapmak ve yetkinleşmekle ilgili bir durumdur. Bu nedenle öğrenci, öğrenim ortamına aktif katılımlı ve aklını özgürleştiren bir alan sunulacak şekilde dâhil edilmelidir. Böylelikle geleneksel eğitim paradigmasının bireyin aklını nesneleştiren anlayışı yerini öğrencinin öğrenme sürecinde inisiyatif almasını sağlamak, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmek ve her şeyden önemlisi bilginin keşfedilebilir bir durum olmasını yaratabilmeye bırakabilmelidir. Patrick, (1986) eleştirel düşünmenin konu alanına bağımlı olarak öğretmenin derste öğrenilen becerilerin diğer ders ve alanlara da uyarılmanın kolay olacağını vurgulamaktadır. Huitt (1998) de eleştirel düşünme becerilerinin bir konu alanıyla ilişkilendirildiklerinde doğru biçimlerde kazanıldığını belirtmektedir. Burada parantez açılması gereken husus, eleştirel düşünme ortamının devamlılık taşımasıdır. Eğer eleştirel düşünme var olan ünitenin bir bölümünde yer veriliyorsa ve eğitim öğretim ortamına sürekli taşınamıyorsa eleştirel düşünme becerilerinde aksaklıklar yaşanır. Huitt (1998)'in de aktardığı gibi salt eleştirel düşünme becerilerinin işlendiği dersler hem süreci monotonlaştırır hem de kazanımlara ulaşmada yetersiz kalır. Tüm bunların yanında güncel psikolojik kuramlarında da yer edinen “yaparak yaşayarak öğrenme” şiarından yola çıkmayan her beceri, öğrenci için işlevsel olmaktan çıkar. Bu nedenle eleştirel düşünmenin kullanılabilir ve uygulanabilir bir beceri olduğu unutulmamalıdır. Öğretim ortamları da bu anlayışa göre düzenlenmelidir.

Literatürde eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili yukarıdaki yaklaşımlar incelendiğinde uzmanların bir kısmının eleştirel düşünmenin konu alanından bağımsız olarak işlenmesi, bir başka kısmın da hem konu tabanlı hem de bağımsız bir program olarak işlenmesi gerektiğine yönelik görüşleri mevcuttur. Eleştirel düşünmenin doğrudan öğretimi ve değerlendirilmesi, eleştirel düşünme gereksinimlerini karşılama amaçları için uygulanan herhangi bir dersin (başlı başına bir eleştirel düşünme dersi ya da bir konu alanı dersi) açık bir parçası

olmalıdır. Bu değerlendirme, akademik bir ölçüt olarak eleştirel düşünme beceri ve eğilimleriyle ilgili eğitim öğretim ortamına geri dönüt de sağlayabilmektedir. Bu konuda başka bir çalışma da Kökdemir'e (2003a, s. 4) aittir. Eleştirel düşünme öğretimi için iki tür yoldan bahsetmiştir:

1. Genel Yaklaşım Teorisi: Eleştirel düşünme egzersizleri tek bir derse ya da konuya bağlı olmamalıdır. Matematik, fizik, kimya, biyoloji, psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve daha pek çok ders, eleştirel düşünme uygulamalarının yapılması için uygun platformlar sağlar.
2. Eleştirel Düşünme Dersi: Genel yaklaşım öğretisinin uygulamadaki zorlukları çok açıktır. Bu yüzden ikinci bir alternatif olarak eleştirel/ yaratıcı düşünme dersinin öğrencilerle birlikte yürütülmesi faydalı olabilir. İdeal olarak bu tür ders ya da derslerin, ilköğretimden itibaren eğitim programlarında yer alması gerekir.

Özetle, eleştirel düşünme öğretiminin genel olarak konu ve beceri temelli olarak iki gruba ayrıldığı söylenebilir. Ruggiero (1988) eleştirel düşünmenin konu temelli olarak programlara yayılması gerektiğini vurgular. Ruggiero (1988) aynı zamanda düşünme öğretimi önünde engelleyici iki faktör olduğunu da belirtir. İlk olarak düşünme becerileri yalnızca bir ya da birkaç derste öğretilirse kazandırılmak istenen becerinin öğrencide içselleştirilmesi zor olur. İkinci engel ise düşünme becerileri birçok derse yayılırsa bu durumda öğrencinin derse olan motivasyonunu sağlamak zor olabilir. Bu konuda bir antitez sunan Lipman'a (1988) göre, eleştirel düşünme özel bir kurs şeklinde öğretilmelidir. Eğer, eleştirel düşünme konu temelli olarak verilirse, derslerde özellikle konular üzerinde yoğunlaşacağı için, eleştirel düşünme becerileri göz ardı edilecek ve öğrencilerde bu tür becerilerin gelişmesi sınırlandırılmış olacaktır. Düşünmenin beceri temelli olarak uygulanması gerektiğini söyleyen uzmanlardan birisi de Edward De Bono'dur. 1970'lerden beri uygulanan ve düşünmenin doğrudan beceri olarak yaygınlaşması için materyaller hazırlayan bir düşünme programı hazırlamıştır. Bu program Cort (Cognitive Research Truth) olarak adlandırılmaktadır. Birçok ülkede ve hemen hemen tüm sosyoekonomik düzeylerde uygulanan bu programdan olumlu dönütler alınmıştır. "Temelinde, öğrencilerin değişik problemleri küçük gruplarda tartışılması ile çözmelerini sağlayarak kritik düşünmenin öğretimi yer almaktadır" (Yıldırım,

2009). Düşünmeyi bir beceri olarak içselleştirmek, başka alanlara uygulamayı da kolaylaştırır. Cort programı genişletme, organizasyon, etkileşim, yaratıcılık, bilgi-duygu, tepki olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. “Ayrıca, De Bono tarafından programın çok değişik yaş grubundaki öğrencilere (6 yaşındaki çocuklardan yetişkinlere kadar) ve 75 ile 140 arası zekâ düzeyine sahip bireylere uygulanabileceği belirtilmiştir” (Aybek, 2007, s. 56).

Edward De Bono tarafından geliştirilen bir başka yöntem altı şapkalı düşünme tekniğidir. Edward De Bono'nun “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği”nin temelinde düşüncelerimizi altı farklı bakışı simgeleyen farklı renklerdeki şapkaları takarak ortaya koymak ve yaratıcılığımızı geliştirmek yatmaktadır (Kırmızı, s.268).

İlgili literatür incelemesinde eleştirel düşünme öğretimi konusunda yapılan tartışmalar ve etkinlikler Vural ve Kutlu'nun (2004, s. 192-193) aktardığına göre dört temelde gerçekleşmektedir:

1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Glaser ve (1984) ve McPeck' in de (1981) savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.
2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı: Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzemekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir.
3. Genel Yaklaşım: Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında (non-school context) bir içerik temel alınarak geliştirilen, beceri temelli program niteliğindedir. Kruse ve Prensessen (1987) ve Sternburg ve Bhana (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır.
4. Karma Yaklaşım: Ennis (1989) ve Perkins ve Solomon' un (1989) da benimsedikleri bu yaklaşım hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

Eleştirel düşünmenin öğretimi konusunda ortaya çıkan derin görüş ayrılıkları, bu alanda verilecek eğitimin yapılandırılması konusunu gündeme getirmiştir. Bu

bağlamda eleştirel düşünmenin bağımlı bir beceri mi yoksa bütün alanlara genellenebilir bir beceri mi olduğu incelenmelidir. Bugünün gerçeğiyle hareket edilerek öğretim programı vizyonlarına bakılması gerekmektedir. Her ülkenin eğitimde esneklik ilkesini de göz önünde bulundurarak eleştirel düşünme becerilerini yüzyılın değerleriyle denkleştirmesi gerekmektedir. Bu anlamda yapılacak en büyük katkının öğretmenlerden geçtiği görülmektedir. Öğretmenlerin ders planlarını buna göre düzenleyip oluşturmaları öğretim programlarını etkileyebilir. Snyder ve Snyder, (2008) öğretim etkinliklerine dâhil etme sürecinde üç basamaktan bahsetmiştir:

- Modelleme sürecinde öncelikle eleştirel düşünmeyi öğrenmiş olan öğrencilere bu becerilerini uygulayabilecekleri konu alanına uygun senaryolar sunulabilir. Modelleme sürecinde bir tartışma ortamında sorular sorularak öğrencilerin eleştirel düşünme süreci teşvik edilebilir.
- Sorgulama sürecinde; öğrencilerin kullanılan içeriğin konu ile ilgili olup olmadığını ve düşünme süreçlerinin mantıklı olup olmadığını belirlemeleri beklenmektedir. Öğrencilerin düşünme süreçlerini sorgulayarak, düşüncelerini düşünmeye başlamaları sağlanabilir.
- Yönlendirme sürecinde; problem çözme tekniği ile öğrencilere eleştirel düşünme sürecinde rehberlik edilmesi ve öğrencilerin iş birliği içinde olması desteklenebilir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarında eleştirel düşünme süreci boyunca öğrencilere rehberlik edilmesi oldukça önemlidir.

Eğitim öğretim etkinliklerine dâhil edilmesi gereken bu tür öğretim teknikleri ve uygulamaların öğretmenler tarafından yeterince kullanıp kullanmadığı incelenmelidir. Bunun da ötesinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olup olmadıklarının araştırılması gerekmektedir.

2.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme

Her ülke, dünyadaki bilimsel, teknolojik, ekonomik gelişim ve değişimleri takip etmelidir. Buna dayalı olarak eğitim sistemlerinin de yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde yapılacak olası değişiklikler bilgi, beceri ve değer başlığı altında incelenip ortaya konulmaktadır. Kuşkusuz her dönem bu

başlıkların yeniden düzenlenmesini içerse de toplumsal değişimin hızlı yaşandığı bugünün dünyasında bireyin toplumla uyum içerisinde yaşaması, bu başlıkların hassasiyetle düzenlenmesini gerektirmektedir. Hayırsever ve Kısakürek, (2019, s. 632) bireylerin hayatlarında karşılaştıkları ham problemleri çözebilmek için sorgulamayı, gözlem yapmayı, kişisel bakış açılarını oluşturmayı ve karar vermeyi içeren bilişsel düşünmenin en fazla sosyal bilimler disipliniyle ilişkilendirildiğini vurgulamıştır. Bireyin toplumda daha iyi ve mutlu yaşaması için bağlantı yollarını arayan yöntemeye dayalı inceleme alanları sosyal bilimler için uygun alanlardır. Bu bağlamda sosyal bilgilerin sosyal bilimlerle ayrışan yönlerine ve sosyal bilgiler öğretim programı becerilerine bakmak gerekmektedir.

“Sosyal bilgiler kavramı, sosyal bilimleri oluşturan bilimlerin içeriklerine dayandırılarak oluşturulan ve üniteleri içeren öğretim programını belirtmek için kullanılır” (Zayımoğlu Öztürk, 2011, s. 17). Bu noktada sosyal bilimlere kaynaklık eden tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi, siyaset, psikoloji gibi bilimlerden seçilen sosyal bilgiler dersi, bu alanların düzenlenmiş bilgiler, beceriler ve değerler bütünüdür.

Birçok temel disiplinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir ilkökul ve ortaokul dersi olan sosyal bilgiler dersi, bireyleri fiziki ve sosyal dünyaya uyarlamayı amaçlamaktadır. Nitekim çıkış koşullarına bakıldığında değişen dünya düzeni ve tarihsel olguların var olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sosyal bilgilerin insanlık tarihi kadar eski olduğu sonucu çıkarılabilir. Sosyal bilgiler öğretim programının belli başlı özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Öztürk ve Otluoğlu (2003), akt. Zayımoğlu Öztürk (2011, s. 17-18):

- Bu programın içeriği teorik olarak disiplinler arasıdır; sosyal bilimlerden alınan konulardan oluşmaktadır. Bir toplumun tarihine ve kültürüne ilişkin temel bilgileri; sosyal ve bireysel konularla ilgili kavram ve temaları kapsar.
- Sosyal bilgiler bir vatandaşlık eğitimi programıdır.
- Sosyal bilgiler, içeriğini aldığı sosyal bilimlerin yöntemlerini kullanır.
- Etkili bir sosyal bilgiler programı, her zaman, bireyin sosyal problemleri çözebilmesi için gerekli olan düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

Bugünün dünyasında yaşanan hızlı teknolojik değişimler, ekonomik ve sosyal hareketlilikler sosyal bilgiler disiplinde bilgi, beceri ve değer anlayışını da hızlı bir biçimde değiştirmiştir. Günümüzde etkin bireyler olması beklenen öğrenciler için de beceriler ön plana çıkmaktadır. Her ülke, yerel ve küresel ihtiyaçları gözeterek yeterliliklere dayalı becerileri belirlemişlerdir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir:

- Anadilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- İnisiyatif alma ve girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifade (MEB, 2018).

Bu yetkinlikler salt sosyal bilgiler dersiyle sınırlı olmayıp tüm derslerle ilişkilendirilebilecek boyuttadır. TYÇ kapsamında sosyal bilgiler dersiyle bağdaştırılacak becerilere de bu anlamda yer vermek gerekir. Eleştirel düşünme sürecinde, “bilim ve teknolojiadaki temel yetkinlikler” bilimsel problemleri deneysel çalışmalarla desteklemek, buna bağlı hipotezler geliştirmek açısından önemli görülmektedir. “Öğrenmeyi öğrenme” bireyin öğrenme sürecinde hem kendisinin hem çevresinin farkında olarak bilgiyi organize etme hususunda önemli görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde bilgiyi etkili ve verimli kullanma noktasında “dijital yetkinlik” ise eleştirel düşünme becerilerine doğrudan katkı sağlamaktadır. 2018 sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde toplam 27 adet becerinin yer aldığı görülmektedir. Bunlar; “Araştırma, Çevre okuryazarlığı, Değişim ve sürekliliği algılama, Dijital okuryazarlık, Eleştirel düşünme, Empati, Finansal okuryazarlık, Girişimcilik, Gözlem, Harita okuryazarlığı, Hukuk okuryazarlığı, İletişim, İş birliği, Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, Kanıt kullanma, Karar verme, Konum analizi, Medya okuryazarlığı, Mekânı algılama, Öz denetim, Politik okuryazarlık, Problem çözme, Sosyal katılım, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, Yenilikçi düşünme, Zaman ve kronolojiyi algılama olarak sıralanmıştır” (MEB, 2018). Bu

becerilere genel perspektiften bakıldığında bireyi hem kişisel hem mesleki hem de sosyal açıdan geliştirmeye odaklı olduğu söylenebilir. 2004 yılına göre beceri sayısının artırılmasının beceri eğitiminin Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir alan olduğu anlaşılmaktadır.

Bilginin hızla geliştiği çağda beceri eğitiminde en önemli düşünme becerilerinden biri sayılan eleştirel düşünmenin de sosyal bilgiler beceri eğitiminde yer aldığı görülmektedir. Şimşek ve Öztürk, (2019, s. 201) sosyal bilgiler öğretim programının farklı öğrenme alanları içerisinde eleştirel düşünmeye ilişkin kazanımlarla bu becerinin geliştirilmesi gerektiğini söylemektedirler. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisi ve kazanım örnekleri Tablo 3’te verilmiştir (Şimşek ve Öztürk, 2019).

Tablo 3

Eleştirel Düşünme Becerisi ve Kazanım Örnekleri

Sınıf	Öğrenme alanı	Kazanım
5	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
6	Küresel Bağlantılar	Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.
7	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.

Öğrenme alanlarının eleştirel düşünme becerilerinde kazandırılması gereken en önemli alanlar olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda eğitim öğretim ortamının tüm öğrenme alanlarına göre eleştirel düşünme becerilerine yer verilerek oluşturulması gerekmektedir. Okul öncesi kademesinden başlayarak ortaöğretim kademesinin sonuna kadar bireyin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirebilmek bilgi çağı için vazgeçilmez bir koşuldur. Yapılan birçok araştırma, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Aybek ve Demir, 2013; Çalışkan, 2009; Ersoy ve Başer, 2011). Bu durum, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmen nitelikleri ve yeterlilikleri konusunu gündeme getirmektedir.

3. MEDYA OKURYAZARLIĞI

Bu bölümde araştırmanın kavramsal alt yapısını ve ön koşulunu oluşturan “Medya”, “Okuryazarlık”, “Medya okuryazarlığı”, “Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki” ve “İlgili araştırmalar” ana başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Medya

Kitle iletişim teknolojilerinin doğuşu ve yaygınlaşması medya kavramını tanımlamayı beraberinde getirmektedir. 20. yüzyıl ve sonrasında iletişim çağı olarak adlandırılan bu yeni dönem, pek çok bilim insanı için de araştırma konusu olmuştur.

Medya kelimesinin etimolojisine bakıldığında Latince kökeninin “medium” dan geldiği görülmektedir. Ankaralıgil (2009, s. 34) İngilizcede “media” sözcüğünün ortam, araç anlamlarına gelen Latincedeki medius kelimesinin çoğulu olduğunu aktarmıştır. “Medya; gazete, radyo, televizyon ve internet uygulamaları gibi kitlesele iletişime olanak sağlayan ortamlar başta olmak üzere, kişiler arası iletişime de olanak sağlayan teknoloji ve uygulamaları kapsamaktadır” (Bilici, 2014, s. 5). TDK sözlüğünde ise “iletişim ortamı ve iletişim araçları” anlamına gelmektedir. Kıncal ve Kartal; (2009) kitap, dergi, bilgisayar, televizyon, video oyunları, film, müzik, CD-ROM, DVD, cep telefonları, billboardlar olarak bilgiyi aktaran basılı, elektronik ve dijital her aracın bu tanıma dâhil edileceğini vurgulamışlardır.

Geniş bir perspektifle ortaya çıkan medyanın insan ve toplum yaşamına olan etkileri çok hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Gün içerisinde sayısız şekilde maruz kalınan medya iletilerinin dünya genelinde ciddi bir endüstri ortamı yarattığı da açıktır. Bu açıdan toplumsal hayatta önemli bir güç olarak nitelendirilen medyanın işlevsel yönlerine bakmak gerekmektedir. Bu bakımdan Bostancı, (2007, s. 26-27-28) medyanın işlevsel yönlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

Haber ve Bilgi Verme: Medyanın en önemli işlevlerinden biri haber ve bilgi sunmasıdır. Modadan sağlığa, siyasetten ekonomiye pek çok alana ilişkin bilgi kitle medya aracılığı ile geniş halk kesimlerine ulaşmaktadır. Sadece ulusal düzeyde değil, uluslar ötesi pek çok bilgi ve haber medyalar yoluyla bizlere ulaşmakta, depolanmakta, işlenmekte ve dağıtılmaktadır. Bizler, medya aracılığıyla

bilgilenirken, aynı zamanda medya tarafından yönlendiriliriz; dolayısıyla bu güç medyaya özellikle haber aktarımında büyük sorumluluk yüklemektedir.

Toplumsallaştırma: Medya bireye içinde yaşadığı toplumla bütünleşme olanağı sağlayacak, toplumsal birleşmeyi ve kamusal yaşama etkin bir biçimde katılma için zorunlu olan bilinçlenmeyi kolaylaştıracak ortak bir bilgi ve düşünce formu oluşturmaktadır. Özellikle kamusal yayıncılığı benimseyen medya kuruluşları, toplumsal yapının gelişmesine ve bireylerin bu yapı içinde sosyalleşmelerine olanak sağlar. Başta demokrasinin temin ve korunması olmak üzere toplumsal kurumların daha etkin işlemesine ve bireylerin haklarına sahip çıkılması yönünde yayıncılık yapar. Medyanın toplumun ortak siyasi tutum ve görüşlere ulaşmasında da rolü tartışılmazdır. Siyasal süreç medya aracılığı ile bireyin görebileceği yakınlığa gelmektedir. Bu arada medya çeşitli siyasi görüşlerin propagandasının yapıldığı araçlara da dönüşebilmektedir. Eşit ve tüm görüşlere aynı olanağı veren yayın anlayışı bu noktada çok önemlidir.

Eğitim: Medya düşüncenin gelişmesine, kişiliğin oluşmasına, yaşamın bütün aşamalarında yetenek ve becerilerin elde edilmesine yardımcı olacak bilgiler iletir. Özellikle gelişme çağındaki çocukların algı ve bilinç düzeyini yükselterek, onların eğitimlerinde yardımcı bir rol oynar. Bireylerin zihinsel gelişmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda eğitimin geliştirilmesi yönünde yayınlar yapar. Bu konuda son yıllarda medya kuruluşlarının ülkemizde eğitiminin gelişimine yönelik düzenledikleri kampanyalar dikkat çekicidir, aynı şekilde kamu ve özel kuruluşların eğitime dönük yatırımlarının duyurumu, kamuoyu oluşturma yönünde de medyanın hizmetleri göz ardı edilemez.

Eğlendirme: Medyanın en önemli işlevlerinden biri de insanları eğlendirerek, onların rahatlamasını ve daha mutlu olmalarını sağlamaktır. Gündelik hayatın rutin işleyişi içinde yorulan sıkılan insanlar, ciddi haberlerden çok, eğlendirici haber ya da programlarla “vakit geçirmeyi” yeğlemektedirler ve en önemli eğlence kaynağı da şüphe yok ki medyadır. Özellikle televizyon günümüzde yaygın kullanımını da göz önünde bulundurursak, tam anlamıyla bir eğlence merkezi olduğunu ileri sürmek sanırız yanlış olmaz. Televizyonda yer alan programlar kitlelere gündelik hayatın rutin ve sıkıcı ortamından kaçış olanağı sağlamaktadır

Kültürel Değerlerin Korunması: Medyanın bir diğer önemli işlevi de kültürel değerlerin korunmasıdır. Medya doğru kullanıldığı takdirde geçmiş mirasın savunucusu ve kültürün geliştiricisi olarak rol oynayabilir. Toplumların belleği olarak işlev görebilen medya, estetik ve kültürel değerlerin yaşatılmasında da öncü rol oynayarak tarihsel ve sanatsal bir görev yüklenir. İnsanlar resim, edebiyat, müzik, şiir, vs. gibi pek çok sanatsal faaliyete, medya aracılığıyla öğrenirler ve yine medya aracılığıyla katılırlar.

Denetim/Eleştiri ve Kamuoyu Oluşturma: Medya kamusal bir görev ifa eder. Bu bağlamda özellikle de hükümeti, siyasi partileri, kamu kuruluşlarını, şirketleri, vs. kamu adına denetleme ve eleştirme yetkisini elinde bulundurur. Bu özelliği medyaya 4. güç olma vasfını vermiştir. Denetim ve eleştiri medyanın sorumluluğudur. Medya bu görevini yerine getirmese, görevini eksik yapmış olur. Vatandaşın hakkını savunma adına görev yüklenen medya, tarihi boyunca pek çok kez iktidarlara kamu yararı adına mücadeleye girişmiş ve bu özelliğiyle toplumsal hafızada derin bir saygıyı hak etmiştir. Medya, aynı şekilde gerekli görülen durumlarda, topluma öncülük ederek kamuoyu oluşumuna aracılık eder. Bu noktada toplumun ve kamunun vicdanı vazifesi görür.

Tanıtım: Medya devletlerin, şirketlerin, kurum, kuruluş hatta bireylerin en önemli tanıtım aracıdır. Tanıtım iletişim demektir, iletişim de günümüzde yaygın olarak medya aracılığıyla gerçekleştiği için medyanın tanıtımdaki rolü inkâr edilemez. Günümüz ekonomisi pazarlama üzerine kuruludur. Pazarlamanın en önemli aracı da medyadır.

Bostancı'nın (2007, s.26) da ifade ettiği gibi medyanın işlevsel boyutlarında toplumsallaşma ögesi ve buna paralel olarak medyanın büyük bir güç unsuru olarak hayatın her alanında yer aldığı görülmektedir. Sanayi temelli değişen üretim ilişkileri, bireylerin kırsal ile olan bağı azaltarak kitlesel olarak modern hayatın temellerini atmıştır. Değişen modern hayat; ekonomik, sosyal ve siyasal hayatı da böylelikle kökten değiştirmiş olmuştur. Kent yaşamına uyum sağlamaya çalışan bireye dayatılan "bireysellik" olgusu, zamanla kitle iletişim araçlarının da etkisiyle denetim ve kontrolün en büyük araçlarından biri haline gelmiştir. Medya, tarihsel süreçte kısa sürede önemli bir güç merkezi haline gelirken toplumsallaştırma, haber alma, kamuoyu oluşturma, eğitim ve kültür gibi birçok unsuru güdümüne almıştır.

Medyanın kültürel değerlerin aktarımında, inşasında ve bozulmasında doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda bireylerin bu etkiler karşısında çoğu zaman savunmasız ve pasif alıcı konumunda olduğu görülmektedir. Bu süreçte bireyin aktif alıcı konumuna gelebilmesi için medyanın eğitimle olan ilişkisine bakabilmek gerekmektedir. “Birçok yetişkin edebiyat derslerinde bir şiir ile kompozisyon arasındaki farkı ayırt etmeyi öğrenmesine rağmen, şaşılacak bir şekilde aynı insanlar günlük gazete ile market haber gazetesi arasındaki farkı; bir web sitesinin nerede yasal nerede yasadışı olduğunu bilmediğini ve bir ürünün paketindeki reklâmın ürünü almamız için bizi nasıl ayarttığını bilmemektedir” (Jolls ve Thoman 2008, s. 16). Bu anlamda hem okuryazarlık kavramının içeriğindeki anlama hem de medya kavramının eğitsel programlardaki kazanımlarına bakmak gerekir. Eğitim paradigmasında dijital çağın konu ve problemlerine duyarlı olabilmek için medyanın eleştirel bakış açısıyla şekillendirilmesinin önü açılmalıdır.

Tarihsel perspektifte yakın çağın konusu olan medya, barındırdığı sınıflandırmalarla toplumsal norm ve değerlerde kendisine yer bulmaya çalışmaktadır. Sosyalleşme için giderek daha da önemli bir güç haline gelen medyanın etkisi yadsınamaz bir boyuttadır. Türkiye’de kitle iletişim araçlarının her kesim tarafından yoğun biçimde kullanımı, medya iletilerine duyarlı olma bağlamında çeşitli araştırmaların da kapısını aralamıştır. Bu konuda medyanın sahip olduğu özellikleri tanımlama anlamında Aydeniz (2012, s. 17) şu şekilde sınıflandırma yapmıştır:

- Medya öncelikle halkın haber alma hakkını sağlamakla yükümlüdür.
- Medya bir iletişim aracıdır; mesaj üretir ve dağıtır.
- Medya ticari bir işletmedir, piyasa kurallarına göre işler. Ürettiği mesajları satar. Ayrıca okuyucu, dinleyici ve izleyici ölçümleri ile kullanıcılarını reklam verene satar.
- Yerine getirdiği hizmetin niteliği itibarıyla medyanın ahlaki ilke ve kuralları gözetmesi beklenir.
- Çok boyutlu ve çok işlevli araçlara sahiptir.
- Sürekli ve sınırsız haber ile her türlü bilgilendirici, eğitici, eğlendirici ve tanıtıcı içeriği sunar.

- Tek yönlü bir iletişim biçimini işleten organizasyon ve ağları bünyesinde barındırır. Medya için “iletişim araçları” denilmesine rağmen aslında medya, iletir. İletişimin karşılıklı olma özelliğini yerine getirmez. Bu yönüyle de kitle iletişiminin hâkim iletişim paradigması olarak algılanmasıyla bir yanılısma oluşturur.

Günümüzde medyanın toplumsal olarak yaş, cinsiyet, eğitim, ekonomik yapı vb. ayırt etmeksizin her kesime hitap ettiği açıktır. Aydeniz’in “tek yönlü iletişim biçimi” ifadesi, medya konusundaki yaygın kanaati yeniden sorgulayacak düzeydedir. Büyük bir etki alanına nüfuz eden bu önemli gücün yalnızca iletmesi ve etkileşime kendisini kapatması bir problemdir. Dolayısıyla medya için “iletişim araçları” ifadesini “etkileşim araçları” olarak betimlemek, medya eğitimine yönelik bakış açılarının oluşturulmasında önemli bir farkındalık adımı olacaktır. Dünyada ve yerel düzeyde etkilerinin her platformda tartışıldığı bu önemli gücün etkilerine yoğunlaşabilmek için kavramsal çerçevede detaylı şekilde bakmak gerekmektedir.

3.2. Okuryazarlık

“Okumak ve yazmak, ilk anlamı ile yazı sembollerini kullanmak ve yine aynı yazı sembolleri ile oluşturulan anlamı çözmektir” (Aşıcı, 2009, s. 11). Yazılı ve görsel tarihte bireyin bilgiyi edinebilmesi için anlama ve kavramaya dair oluşturduğu bir kavram olarak okuryazarlığın günümüzde geniş kapsamlı bir kavrama doğru evirildiği görülmektedir. Altun, (2005) günümüzde okuryazarlığın genel anlamda konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi içerikleri kapsadığı ve güncel iletişim dilinde okuryazarlık kavramının genişlettiğini vurgulamıştır. “Okuryazarlık; toplumdaki bilgileri, becerileri ve toplumsal normları anlama, birbiriyle paylaşma, yorumlayabilme ve gelecek kuşaklara yeniden ifade etme aracıdır” (Altun, 2005). Günümüzde okuryazarlığın basit bilişsel becerilerden ziyade daha farklı içerikler taşıdığını söylemek gerekir. Okuryazarlık, bir metni farklı derecelerde yeniden yapılandırmayı içerir. “Öğretmenlerin, psikologların, akademisyenlerin ve okuryazarlık uzmanlarının direkt olarak erişemeyecekleri içsel işlemleri içerir” (Burn ve Durran 2007).

Aşıcı'ya (2009) göre bu kavramın tanımı ilk olarak 1950'lerde yapıldığı görülmüştür. Aynı zamanda Aşıcı, (2009, s. 12) okuryazarlığın yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylemin ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimi olduğunu ifade etmiştir ve okuryazarlık konusunda yapılmış tanımların sonucu öne çıkan özellikleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Okuryazarlıkla birlikte, sözel hafızanın somut dilinin yerine bilimin soyut dili geçmiştir.
- Okuryazarlıkla birlikte, analitik düşünme süreçleri başlamış, fikirlerin ve düşüncelerin tıpkı görsel nesnelere gibi düzenlenmesi, kullanılması ve karşılaştırılmasının yolu açılmıştır.
- Modern bilimi ortaya çıkaran mantıklı ve soyut düşünme becerisi yazmanın gelişimi ile ilişkilidir.
- Okuryazarlık dilin potansiyelini geliştirdiği gibi düşünceyi yeniden biçimlendirilmiştir.
- Okuryazarlık, insan bilimleri ve sosyal bilimlerin etkili bir bağımsız değişkeni olduğu gibi kültürlerin basit düzeyden ileri gelişim düzeylerine hareketinin aracıdır (Lankshear'dan akt. Aşıcı, 2009).

Okuryazarlık konusunda yapılmış farklı tanımlamalara bakıldığında bu kavramın sembolik olarak basit eylemlerin ötesinde üst düzey zihinsel becerilerle oluşturulması gereken bir kavram olduğu görülmektedir. Bilginin oluşturulması ve aynı zamanda üretilmesiyle kültürel ve toplumsal olarak hayatın her alanında yer alması gerektiği de açıktır. Kitle iletişim teknolojilerinin hayatın her alanında farklı kavrayışlar geliştirdiği bir çağda okuryazarlığın tanımları da eş zamanlı olarak değişecektir. Siyaset okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı gibi toplumsal yaşamın büyük kısmını kaplayan bu alanların çeşitli araştırmalar için önemli olduğu görülmektedir. Altun, (2005) okuryazarlığın artık tekil değil çoğul kavramları ifade etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda bilgiye ulaşmanın çeşitli yönleri için bu becerilerin kullanılmasının gelecekte okuryazarlık kavramının sınırlarını genişlettiği öngörülmektedir.

3.3. Medya Okuryazarlığı

“Hareketli harflerin icadından itibaren 500 yıldır güncel haberleri, politik gelişmeleri, kıtlıkları ve bollukları öğrenmek ve başlıca iletişim araçları ile iletişim kurmak için yazı ve okuryazarlık becerisi büyük öneme sahipti” (Bilici, 2014, s. 29). Bugünün dünyasında ise gelinen noktada insanlar çoklu iletişim ortamlarında birbirleriyle iletişimde bulunarak öğrenmektedir. Medya ve medya iletilerinin böylesi bir atmosferde insanları kültürlerinden, sosyal yapılarından, değer ve inanç sistemlerine değin etkilemesi, medya okuryazarlığı kavramını gündeme getirmiştir.

Medya okuryazarlığının yapılan çalışmalarda farklı tanımlamalar ve kavramsallaştırmalarla ifade edildiği görülmektedir. Bu konuda Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), 1990 yılında Fransa’da düzenlediği “Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler” adlı konferansta medya, medya eğitimi ve medya okuryazarlığı tanımlamalarının kavramsal çerçevede doğru kullanımıyla ilgili tartışmalar başlatmıştır. Bu tartışmaların neticesinde kavramsal birliğe varılması noktasında “medya okuryazarlığı” kavramının kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda bazı Avrupa ülkelerinin bu kavramı tarihsel ve ideolojik perspektifte “medya eğitimi” kavramı olarak da kullandıkları görülmektedir. Uluslararası platformlarda medya okuryazarlığı alanında ciddi katkılar sağlamış olan UNESCO, “medya eğitimi” olarak kullandığı bu kavramı 1979 Paris birleşiminde şu şekilde tanımlamıştır: “Hem pratik ve teorik sanatlar olarak medyanın tüm seviyelerdeki (ilk, orta, lise, yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim) ve tüm durumlardaki bütün çalışma, öğrenme ve öğretim biçimleri, tarihi, yaratıcılığı, kullanımı ve değerlendirilmesi, hem de toplumda medyanın işgal ettiği yer, sosyal etkisi, medya iletişiminin, katılımının içinde saklı olan anlam, sebep oldukları algılama tarzı değişikliği, yaratıcı çalışma rolü ve medyaya ulaşma” (UNESCO, 1984, s. 8). Bu birleşimden yaklaşık üç yıl sonra 1982 yılında tüm milletlere hitap edecek şekilde “elektronik ve basılı medya kullanıcıları arasında eleştirel farkındalığın gelişmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları, sonuç olarak bu konudaki yeterliliklerini geliştirmek” olarak medya eğitimini tanımlamıştır (Altun, 2011, s. 3).

Medya okuryazarlığı konusunda ülkelere göre eğitsel açıdan yaklaşım farklılıkları bulunsa da günümüzde içerdiği anlam itibariyle özünün aynı kaldığı

söylenbilir. Bu noktada medya eğitimi alan kişilerde bulunması gereken özellikleri Avrupa Konseyi raporunda tanımlarken; medya sunumlarını herhangi bir ön yargıya kapılmadan eleştirel bir biçimde inceleyebilme, doğru iletişim aracını seçip, kendi mesajını etkin bir biçimde hedef kitleye ulaştırabilme olarak ifade etmiştir. Medya iletileri karşısında aktif katılımlı olmanın önemi vurgulanmıştır (European Commission. 2011).

21. yüzyıl eğitim yaklaşımı olarak medya okuryazarlığı, en yaygın şekliyle çeşitli biçimlerdeki iletilere ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve bunları üretme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Aufderheide, 1993). Potter, (2010) medya iletilerini anlamlandırıp yorumlayan bir bakış açısı olarak ifade etmiştir. Bilici, (2014) medya üzerinden sunulan fotoğraf, görüntü, yazı gibi çeşitli form ve formatlardaki medya iletilerinin bu eğitimin temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin medya üzerinden sunulan materyalleri anlayıp eleştirel bir gözle tüketmesini medya okuması, çevresinden sunduğu bilgileri uygun bir form ve formatta sunup yazması ise yazma olarak kabul edilir. Medya okuryazarlığı, bunları yapabilme yetisidir (Bilici, 2014).

Küresel düzlemde dünyada var olan tartışmalar yerel düzeyde ülkelere farklı şekillerde etki edebilmektedir. Medya okuryazarlığı alanında Türkiye’de de eğitsel ve toplumsal alanda farkındalık içeren çalışmaların son yıllarda yoğun biçimde yapıldığı bilinmektedir. Bu konuda Türkiye’de öncü kuruluş olan Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) yapmış oldukları medya araştırmalarıyla kamuoyunda var olan ihtiyaçların tespitine yönelik çalışmalar yürütmüştür. Medya okuryazarlığı; “çeşitli türden medya mesajlarına erişebilme, erişilen mesajlara eleştirel gözle bakabilip değerlendirme ve kendi medya iletilerini üretme becerisi olarak kabul edilmiştir” (RTÜK, 2016).

Günlük yaşamın bir parçası haline gelen bilgisayar, internet, cep telefonları gibi dijital ürünlerin yeni medya ürünleri olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlara karşılık geleneksel medya ürünleri olarak görülen televizyon, gazete, dergi, radyo gibi platformlarının bu yeni medya ürünlerine karşı çoklu bilgi ortamını bireylere sunmakta geciktiği görülmektedir. Kurt ve Kürüm, (2010) medyadaki bu artan çeşitliliğin her yaştan tüketiciyi etkileme durumunun da medya okuryazarlığını ortaya çıkardığını vurgulamışlardır. Her yaştan bireyi etkileyen bu

yeni medya okuryazarlığı anlayışı, dijital çağda salt okuryazar olmayı bir ölçüt olarak kabul etmemektedir. Bu konuda literatürde kapsamlı çalışmalar yapan Binark ve Bek, (2010, s. 109) medya okuryazarlığını bireyi kapitalist sisteme karşı bilinçlendiren bir araç olarak da konumlandırmaktadır. İletişim teknolojilerinin vardığı bu nihai noktada bilinçli tüketici olmak oldukça önemlidir.

Yapılan farklı tanımlamalar medya okuryazarlığının içeriği noktasında uzlaşılan kavramların olduğunu gösterse de bir medya iletisi karşısında sorulması gereken sorular ve tanımlamalar şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Bu mesajı kim yaptı-kim destekledi- ve onların amacı ne?
- Hedef kitle kimlerden oluşuyor ve mesaj bu kitleye uygun hale nasıl getirilmiş?
- Bilgilendirmek, ikna etmek, eğlendirmek ve dikkat etmek amacıyla kullanılan farklı teknikler nelerdir?
- Bu mesajda hangi insanlar, yerler, olaylar, davranışlar ve hayat tarzları hakkında mesajlar veriliyor?
- Bu mesajlardaki bilgiler güncel, doğru ve güvenilir mi?
- Bu mesajların dışında kalanları bilmek önemli olabilir mi? (Scheibe, 2004, s. 63).

İletişim teknolojilerinin ulusal ve uluslararası düzeyde güçlendiği bir ortamda medyanın gücü, yeni medya ürünleri karşısında daha da artmıştır. Bireyin bu yeni medya ürünlerinin yaydığı ileti yağmuru karşısında bilinçli tüketici olması çok önemlidir. Çünkü medya dünyasındaki gerçeklik, yaşamın gerçekliğinden farklıdır. “Bir başka deyişle kitle iletişim araçlarında yer verilen içerikler bir kurgudur ve medya kullanıcıları bunun farkında olmalıdır” (İlhan, 2015).

3.3.1. Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişim Süreci

Teknolojinin bireyleri mesaj iletilerine maruz bıraktığı küresel bir enformasyon çağı yaşanmaktadır. Bu değişimin izlerini anlayıp toplumsal gerçeklikle bağına çözümleyebilmek için medyanın tarihsel gelişim sürecini izlemek gerekmektedir. Yeşiltaş (2019) medya okuryazarlığını yazılı alfabenin icadından elektronik medyanın ve dijital bilgilerin gelişim sürecinde iletişimsel sürecin bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Avrupa Konseyinin

medyanın tarihsel serüvenini anlattığı döneme bakabilmek gerekir (European Commission, 2014, s. 8):

- Klasik okuryazarlık (okuma-yazma-anlama): Yüzyıllar boyunca egemendi ve ilköğretimde önemli bir rol oynayan okuma ve yazma sürecine karşılık gelirdi.
- Görsel-işitsel okuryazarlık: Film ve televizyon gibi elektronik medyayla ilgili, imge ve sıralı imgeler üzerine odaklanan okuryazarlık türüdür. Erken başlayan ancak gerçek bir politikayla, yeterince desteklenmeyen farklı eğitim girişimlerinin başlangıcıdır.
- Dijital okuryazarlık ya da bilgi okuryazarlığı: Bilgisayardan ve dijital medyadan kaynaklanan ve yeni beceriler kazanma gerekliliği doğuran bir okuryazarlık türüdür. Henüz çok yeni bir kavramdır ve çoğu zaman modern dijital araçlar için gereken teknik becerilere atıfta bulunmak için kullanılır.
- Medya okuryazarlığı: Medya bütünleşmesinin bir sonucu olarak ihtiyaç duyulan- bilgi toplumunun gelişiminin ileri aşamalarında meydana gelen elektronik medya (kitle iletişimi) ve dijital medya (multimedya iletişimi) birleşmesidir. Medya okuryazarlığı, önceki okuryazarlık biçimlerini de içerir: yani okuma ve yazma (anlamaktan yaratıcı becerilere kadar), görsel-işitsel, dijital ve medya yakınsama ortamında gerekli olan yeni beceriler.

Geniş kapsamlı bir tarihsel gelişim sürecinin doğasını kavrayabilmek için medya okuryazarlığının tarihsel bağlamda değerlendirilmesi Tablo 4'te sunulmuştur (European Commission, 2014, s. 4).

Tablo 4

Medya Okuryazarlığının Tarihsel Bağlamda Değerlendirilmesi

Tarihsel Dönem	İletişim Çevresi	Yeni Beceriler	Sosyo-Kültürel Sonuçlar
----------------	------------------	----------------	-------------------------

Klasik Dönem	Sözlü ve el hareketleriyle iletişim. +Alfabetik yazının gelişmesi.	Sözlü komut ve beden dilinin hakimiyeti +Alfabetik beceriler	+Bilginin korunması ve sistematik hale getirilmesi +Bilimsel araştırma ve felsefenin kaynağı.
Rönesans ve I. Sanayi Devrimi	+Basın ve kitap basımının geliştirilmesi	+Okuryazarlığın gelişmesi ve yaygınlaşması	+Deneysel filolojiyle ilgili bilimlerin ilerlemesi
II.Sanayi Devrimi	+Elektronik medyanın ortaya çıkışı: Telefon, film, radyo, televizyon	+Görsel- İşitsel okuryazarlık	+Medya ve tüketim toplumu
Bilgi Toplumu	+Dijital medya ve internet	+Dijital okuryazarlık +Medya okuryazarlığı	+Bilginin küreselleşmesi +Bilginin artışı +Bilgi toplumu

Medya konusunun sosyal hayatın ve eğitimin alanına girmesi uluslararası kuruluşlar vesilesiyle olmuştur. Bu konuda UNESCO'nun yapmış olduğu tanımlamalara önceki bölümlerde yer verilmiştir. UNESCO'nun medya okuryazarlığına yönelik ilk ciddi çalışmalarından biri 1977 yılında yayımlanan "Eğitimde Medya Çalışmaları", diğeryse 1978 yılında Finli medya uzmanı Sirkka Minkinen tarafından yazılan "Kitle İletişim Eğitimine Yönelik Genel Bir Program Modeli" adlı yayındır (Altun, 2010, s. 43).

UNESCO'nun medya-toplum-birey noktasında medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğini vurguladığı önemli bir sempozyum olarak görülen 1982

yılında Almanya’da Grunwald Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu bildirgesinde şu ifadelere yer verilmiştir:

“Medyanın aynı anda her yerde olabildiği bir dünyada yaşıyoruz: Zamanın büyük bir kısmını televizyon izleyerek, gazeteleri ve dergileri okuyarak, ses kayıtlarını çalarak ve radyo dinleyerek geçiren bireylerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Örnek olarak bazı ülkelerde çocuklar şimdiden okulda geçirdikleri zamandan çok daha fazlasını televizyon izleyerek harcamaktadırlar.

İhtiyaç duyduğumuz asıl şey medyanın kuşku götürmez gücüne el koymak ya da bunu onaylamak değildir. Medyanın yerleşik bir olgu olarak dünyanın yer yerinde yaygınlaştığını ve önemli etkileri olduğunu kabul etmeliyiz. Ayrıca günümüz dünya kültürünün bir parçası olarak medyanın önemini de takdir etmeliyiz. İletişim ve medyanın ne gelişme sürecindeki rolü ne de vatandaşların topluma aktif katılımlarındaki işlevi küçümsenmemelidir. Politika ve eğitim alanındaki karar vericilerin, vatandaşların iletişim olgusuna yönelik eleştirel bir anlayış geliştirmeleri konusundaki yükümlülüklerinin farkında olmaları gerekmektedir” (Altun, 2011, s. 5).

Bu tarihsel açıklamaya paralel olarak UNESCO, çeşitli ülkelerde medya okuryazarlığıyla ilgili çalıştaylar, konferanslar, sempozyumlar düzenleyerek bu alandaki gelişmelere önemli katkılar sağlamıştır. Toparlamak gerekirse; medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi ve medya okuryazarlığı eğitimi stratejisi; öğretim programları, öğretmen eğitimi, araştırmalar ve uluslararası işbirliği başlıkları altında önemli çalışmalar yapmıştır (Altun, 2010, s. 45).

Medya okuryazarlığı alanında UNESCO’dan sonra en kapsamlı çalışmaları Avrupa Birliği’nin (AB) yaptığı görülmektedir. Özellikle barındırdığı üye ülkelerin izlemiş olduğu politikalar tarihsel olarak gerilere gitmiş olsa da 2000’li yıllarda çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. İlk olarak 1999 yılında Helsinki’de yapılan Avrupa Birliği Konsey toplantısında “e-Avrupa Girişimi” yapılmış ve bu amaçla medya eğitiminde yer alan hedefler şu şekilde vurgulanmıştır:

- Avrupa’da genç nüfusun sayısal çağa hazırlanması
- Ucuz internet girişimi
- e-Ticareti hızlandırmak
- Araştırmacılar ve öğrenciler için hızlı internet
- Güvenli elektronik erişim için akıllı kartlar

- Çevrimiçi sağlık ve devlet hizmetlerinin yaygınlaştırılması (Yeşiltaş, 2019, s. 16).

2000 yılına gelindiğinde yapılan Lizbon Zirvesi'nde bilgi toplumuna dayalı ve ekonomik olarak Avrupa'nın geleceğini şekillendiren yeni bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu eylem planında internet kullanım maliyetlerinin düşürülmesi ve 2001 yılına kadar tüm okullarda internet erişiminin sağlanması ve tüm öğretmenlerin internet kullanım becerisiyle donatılması gibi maddeler yer almıştır (Binark ve Bek, 2010, s. 72). e-Avrupa eylem planında;

- İnternet kullanımının yaygınlaştırılıp hızlı ve güvenli hale getirilmesi
- İletişim hizmetlerinin ekonomik boyutunun düşürülmesi
- İnternet kullanımının teşviki için çalışmaların yapılması
- E-ticaretin hızlandırılması
- Bilgi tabanlı ekonomiye iş gücü sağlanması
- Eğitim-öğretimde dijital teknolojilerin desteklenmesi kararları vurgulanmıştır (Yeşiltaş, 2019, s. 16).

e-Avrupa 2005 eylem planına gelindiğinde e-devlet, e-egitim, e-sağlık gibi alanlarda çevrimiçi hizmetlerin sunulması kararlarının alındığı görülmektedir. Son olarak AB'nin Görsel-İşitsel Medya Okuryazarlığı Yönergesinin 47. maddesinde medya okuryazarlığıyla ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir:

“Medya okuryazarlığı, tüketicilerin medyayı etkin ve güvenli kullanmalarına imkân sağlayacak becerileri, bilgiyi ve anlayışı ifade etmektedir. Medya okur-yazarı insanlar, bilinçli seçimler yapabilir, içerik ve hizmetlerin özelliğini anlayabilir ve yeni iletişim teknolojileri tarafından sunulan fırsatların tamamından yararlanabilir. Kendilerini ve ailelerini zararlı ve saldırgan unsurlardan, daha iyi koruyabilirler. Bu sebeple, medya okuryazarlığının toplumun tüm kesimlerinde gelişmesi desteklenmeli ve gelişimi yakından takip edilmelidir. Avrupa Parlamentosu ve AB Komisyonunun 20 Aralık 2006 tarihli küçüklerin ve insan onurunun korunması ve Avrupa görsel işitsel ve çevrimiçi bilgi hizmetleri endüstrisinin rekabet edebilirliğine ilişkin cevap hakkı konulu Tavsiye Kararı, örneğin; öğretmen ve öğrencilerin sürekli eğitimi, çok erken yaştan itibaren çocuklara dönük, ebeveynlere açık oturumların da dâhil olduğu özel İnternet eğitimi verilmesi veya İnternetin sorumlu kullanımı hakkında bilgi sağlamak amacıyla tüm iletişim medyasının dâhil olduğu yurttaşları hedefleyen ulusal kampanyaların düzenlenmesi gibi medya okur-yazarlığının teşvik edilmesi için bir dizi olası önlemleri zaten içermektedir” (RTÜK, 2016).

Avrupa birliğinin 2000 sonrası dönemde medya okuryazarlığı faaliyetleriyle ilgili eğitimcileri, ebeveynleri, çocukları ve yetişkinleri de içeren bir dizi bilgilendirici faaliyetleri ve teşkilatları da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- Uluslararası Çocuk, Genç ve Medya Merkezi (The International Clearinghouse on Children, Youth and Media): Çocuklar ve gençler hakkında köklü bir yayın geçmişine sahip olan bu kuruluş, medya hakkında farkındalığı ve bilgilendirmeyi amaçlayan bir dizi çalışmanın öncülüğünü yapmaktadırlar (CRIN, 2001).
- Uluslararası Çocuk Bağlantı Ağı (Childnet International): İnternet ortamının çocuklar ve gençler için daha güvenli bir hale dönüştürülmesini amaçlayan platformdur. Ayrıca çocuklara, öğretmenlere, yetişkinlere yönelik güvenli internet erişimi ortamı sağlamaya yönelik projeleri vardır (Childnet International, 1995).

UNESCO ve AB gibi uluslararası kuruluşların medya okuryazarlığına yönelik birçok çalışması mevcuttur. AB'nin yanında birçok ülke, bu kuruluşlardan bağımsız olarak medya okuryazarlığıyla ilgili çalışmalar yapmışlardır. Bu ülkelerden bazıları şunlardır:

Finlandiya, medya okuryazarlığı alanında ilk çalışmalarını 1950'li yıllarda gerçekleştirmiştir. 1954'te Helge Miettunen görsel-ışitsel eğitimin görevinin insanların sanat ve eğlence arasındaki farkı kavrayabilme becerisi olduğunu vurgulamıştır (Alagözlü, 2012, s. 55). Finlandiya'da medya okuryazarlığı anlayışı dönemlere göre farklı misyonlar taşısa da medya eğitimi başlığı altında hizmet vermekteydi. Bu tarihsel süreçte 1960'lı yılların sonunda film, 1970'li yıllarda kitle iletişim ve görsel iletişim eğitimi, 1980'lerde iletişim eğitimi, 2000'li yıllarda ise bilgisayar ve dijital okuryazarlık konusu önem kazanmıştır (Tanrıverdi ve Apak, 2010). 1970'li yıllarda kitlesel medya eğitimi konusunda öncü ülke olan Finlandiya, UNESCO iş birliğiyle medya eğitiminin verildiği ülkelerde araştırmalar yürütmüştür. 1990'lı yıllarda okullarda film yapımı ve gösterimi yaygınlaşmıştır. Bu dönemde film medya eğitiminde hem bir konu hem de araç konumundadır (Alagözlü, 2012, s. 56). Son olarak Avrupa'da Görsel-İşitsel Gözlemevi'nin yaptığı

araştırmayla 2010 yılından itibaren Finlandiya’da beş önemli proje şu şekildedir (European Audiovisual Observatory, 2016, s. 172-173):

- Mediakasvatus.fi: Finlandiya’da medya eğitimi ve medya okuryazarlığının desteklenmesi ve geliştirilmesi için çevrimiçi bir hizmet ve bir platform.
- Media-avain (Media Key) by the School Cinema Association Koulukino: 4-15 yaş grubunda çocuk sahibi olan ebeveynlerin puanlanmış, pozitif ve yaşa uygun medya içerikleri bulmasına yardımcı olan bir çevrimiçi hizmet.
- Yle Uutisluokka (Yle News Class): Fince Yayın Şirketi Yle’nin profesyonelleriyle öğrencilerin kendi haberlerini yapma şansına sahip oldukları bir medya eğitimi projesi
- Faktabaari (Fact Bar): Kamusal tartışmalara doğruluk getiren bir Finlandiya web tabanlı bilgi kontrol hizmeti
- SomeCamp: Üç günlük bir ağ etkinliği ve dijital gençlik çalışması profesyonelleri için çevrimiçi bir platform.

Fransa medya eğitimi alanında çalışmalara 1920’li yıllarda Paris’te sinema kulüplerinin kurulmasıyla başlayıp 1936 yıllarına gelindiğinde Sinema ve Gençlik hareketiyle çocukları bir araya getirip filmler üzerinde tartışmalarını sağlamıştır (Alagözlü, 2012). 1960’lı yıllara gelindiğinde öğretmenlere medya eğitiminin verilmesi hususunda teşvikler sağlanmıştır. 1980’li yıllara gelindiğinde geleneksel medya araçlarının toplum genelinde yoğun ilgiyle karşılaşması neticesinde medya eğitiminin müfredatın bir parçası olmasıyla ilgili çalışmalar sağlanmıştır.

2005’te medya eğitimi; teknolojinin merkezde olduğu bir toplum yapısında yaşamının, kuralların ve yeniliklerin öğrencileri nasıl etkilediğiyle ilgili çalışmaların olduğu bir müfredat programıyla zorunlu olmuştur (Alagözlü, 2012, s. 63). Uygulanan Fransa Medya Eğitimi Programı çeşitli derslerin içerisine yerleştirilerek medya eğitimi alanında işlerlik kazanmalarına yardımcı olmuştur (CLEMI, 1983).

Kanada “medyanın eleştirel kullanımı” bakış açısıyla gelişimini devam ettirmiştir. Tarihsel olarak bakıldığında Kanada’nın medyaya ilişkin bakış açısının

İngiliz kolonisi olduğu dönemlerin etkisiyle yaklaşım oluşturduğu görülmektedir. Bu konuda Ardıç, (2016, s. 28) İngiltere kolonisi olarak kullanılmış Ontario eyaletinin medya çalışmalarının İngiltere medya çalışmalarıyla benzer yönleri olduğunu vurgulamıştır. Ardıç, (2016) 1950'lerden sonra hızla artan Amerikan kültürünün etkisinde kalan Kanada'yı "çocuklarının ve öz benliklerinin ne olacağına" tartışıldığı ve çözüm yolları üretilmeye çalışıldığı bir dönem olarak ifade etmiştir. Bu eleştirel bakış açısının Kanada için günümüzde de devam ettiği söylenilmektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı sistemi, Ontario eyaletinin Toronto şehrinde varlığını sürdürerek çeşitli düzeylerdeki çalışmalarını bu merkezde yaparak devam ettirmektedir.

1978 yılında Medya Okuryazarlığı Derneği (Association for Media Literacy- AML) adlı kuruluş, üniversitelerdeki araştırmacılardan ve lise öğretmenlerinden oluşan gönüllü bir organizasyon olarak Toronto ve Kanada'da çalışmalarını devam ettirmektedir. "Kutsal yer" olarak nitelendirilen Toronto, 1987 yılında Kanada'nın eğitim sistemine dahil edilmiştir (Shibata, 2002). 1992 yılında geldiğinde medya eğitim gruplarından temsilciler Medya Eğitim Kuruluşları Birliği'ni (CAMEO) kurarak Kanada'da medya organizasyonlarını bir araya getirmişlerdir. Toparlamak gerekirse Kanada'da yürütülmekte olan süreci Ardıç, (2016, s. 30-31) şu maddelerle vurgulamıştır:

- AML, 1990-1992 yılları arasında Guelph Üniversitesi'nde dünyanın farklı yerlerinden gelen katılımcılarla medya eğitimi gerçekleştirmiştir. 1998 yılına geldiğinde uluslararası arenada Kuzey Amerika'nın en etkili medya organizasyonu seçilmiştir.
- 1999 yılında Quebec Eğitim Bakanlığı, ilk ve orta dereceli okullarda kullanılan müfredatı yenilemiştir. Medya eğitimi, temel bir beceri ve yetkinlik dahilinde pedagojik müfredat planıyla öğretilecektir.
- Zirve 2000 (Summit 2000)'de "Çocuklar, Gençler ve Medya" adında dünyanın en büyük uluslararası konferansı düzenlenmiştir.
- 2005 yılında medya okuryazarlığı eğitimi veren öğretmenler için AML tarafından hazırlanan Düşünme Okuryazarlığı (Thinking Literacy) kitabı yazılmıştır.

- 2006-2007 eğitim-öğretim yılı itibariyle medya okuryazarlığı 1-12. sınıf seviyelerinde zorunlu hale getirilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) medya okuryazarlığı alanında Kanada'nın aksine medyanın zararlı içeriklerinden korunma dürtüsüne yönelik politikalar geliştirmiştir. 1970'lerde gittikçe ivme kazanan bu anlayışın zamanla son yıllarda eleştirel düşünmeye ve üretim ilişkilerini güçlendirmeye dayalı olarak gelişmeye başlamıştır.

1970'lere kadar ABD'de medya okuryazarlığı hareketinin dağınık bir yapıda olduğu görülmektedir. Yeşiltaş (2019, s. 23); 1930'larda bir grup İngilizce öğretmeninin kamu radyoları ile iş birliği yaparak kurdukları dernekle dinleyicilere eleştirel değerlendirme, farkındalık gibi becerilerin kazandırıldığı programların yayımlandığını vurgulamıştır. Aynı dernek 1953 yılında American Council for Better Broadcasts adını alıp 1960'lı yılların başında televizyon şovlarını inceledikleri temel ders izlenceleri de hazırlamışlardır (Yeşiltaş, 2019). ABD'de medya eğitimi algısının 20. yüzyıl ortalarına kadar korumacı bir anlayış paralelinde ilerlediği görülmektedir. "Medya okuryazarlığı eğitimi, hızla büyüyen kültür endüstrilerinden gelen en açık ve rahatsız edici sansasyonel ve propaganda biçimlerine karşı 'bilişsel bir savunma' olarak anlaşılmıştır" (Yalçinkaya ve Karaca, 2019, s. 308).

Binark ve Bek, ABD'nin İngilizce konuşan diğer ülkelere nazaran medya okuryazarlığı çalışmalarında geride kaldığını vurgulamışlardır. Bunun nedenleri:

- ABD'nin fiziksel büyüklüğü ve bunun eşgüdümlü ortak çalışmaları zorlaştırması,
- Son derece heterojen bir nüfusa sahip olması,
- Merkezi eğitim politikalarına gösterilen direnç,
- İthal edilenden fazla program ihraç eden bir yapıda olmasıdır (Binark ve Bek, 2010).

20. yüzyılın sonlarında birçok eyalette medya eğitimi alanında anlayış değişikliğine giden ABD, daha analitik ve sorgulayıcı bir tutuma doğru yönelmiştir. Birçok eyaletin müfredat programlarında medya okuryazarlığı dersi bulunmaktadır. Yalçinkaya ve Karaca (2019, s. 309), medya okuryazarlığı eğitiminin ABD'de dil

sanatları, sosyal bilimler veya sağlık eğitimi alanlarına bağlı programlarda verildiğini vurgulamışlardır.

3.3.2. Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Gelişen ve değişen dünya düzeninin eğitsel alanda yenilikler yapması kaçınılmaz bir sonuçtur. Medya okuryazarlığının tarihsel gelişim serüveni incelendiğinde görülüyor ki medya, bugün eğitim programlarında yerini kaçınılmaz olarak almalıdır. Aslan ve Basel (2017, s. 1356) 1920'li yıllardan itibaren medyanın programlı bir biçimde eğitimde ele alınmaya başladığı süreçte gelişmiş ülkelerin bugün artık iletişim bilimcilerin yanı sıra ilk ve orta düzeyde görev alan eğitimcilerinin de medya konusunda bilinçlenmesinin çok erken dönemlerden itibaren başlaması gerektiği hususundan bahsetmiştir.

Medya okuryazarlığının küresel düzeyde ortak ihtiyaçlar ekseninde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durum, kavramsal olarak karmaşık bir yapıda olan medya okuryazarlığında eğitim yaklaşımlarını gündeme getirmektedir. Önceki bölümde çeşitli ülkelerde medya okuryazarlığı eğitiminde uluslararası kuruluşların ve gelişmiş ülkelerin bu alanda yapmış oldukları çalışmalar incelenmiştir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitimindeki yaklaşımları Koçoğlu, Salur ve Yiğen (2019, s. 39) şu şekilde kategorize etmişlerdir:

- Geleneksel medya okuryazarlığı kapsamında ana akım yaklaşımlar
- Yeni medya okuryazarlığı kapsamında eleştirel yaklaşımlar
- Medya okuryazarlığında spesifik uzman görüşleri.

Geleneksel medya okuryazarlığı anlayışı ABD merkezli olup medyanın bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini aza indirmeye çalışan bir yaklaşım içindedir. Bu anlayış içerisinde literatürde üç temel eğitim yaklaşımının olduğu görülmektedir.

- 1. Aşılamacı Yaklaşım:** Kitle iletişim teknolojilerinin toplumsal reformları hızlandırdığı ilk dönemlerde medya iletileri çeşitli suçlamalarla karşı karşıya kalmıştır. Bu bakış açısıyla Koçoğlu, Salur ve Yiğen (2019, s.39) aşılamacı yaklaşımı medyanın hastalıklı etkisinden korunması gereken bir mikrop gibi algıladıklarını ve denetim altında tutulması gereken bir platform olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda medyanın geleneksel değerleri korumak için

kontrol edildiği vurgulanmaktadır (Kıran, 2020, s. 238). Bilici, (2017, s. 45) aşılamacı yaklaşımı öğrencinin zararlı olan medya içeriğine maruz kalıp etkilenmemesi olarak hedeflemiştir. “Günün koşullarında medyanın berbat aşırılıklarına karşı hem çocukları korumak hem de kültürel değerlerin devamını ve iyi medyanın kötü medyadan ayırt edilmesi sağlamak için medya eğitiminde ‘aşılamacı yaklaşım’ ön plana çıkmıştır” (Sezer, 2010, s. 178). Bu perspektiften bakıldığında medyanın zararlı bir mikrop gibi görüldüğü ve ABD gibi ülkelerde de olduğu gibi geleneksel değerleri meşru kılmak için bir panzehir üretmeye çalıştığı söylenebilir. Bu geleneksel yaklaşım içerisinde medya iletilerinin zararlı içeriklerine maruz kalarak bağışıklık kazanma vurgusu ortaya çıkmıştır. Modern eğitim yaklaşımlarında ise aşılamacı yaklaşımın bu koruyucu tutumunun terk edildiği görülmektedir.

Sosyolojik düzlemde her gün sayısız biçimlerde maruz kalınan medya iletilerine karşı aşılamacı bir yaklaşımda bulunmak, insan psikolojisine aykırı bir biçimde tesir edebilmektedir. Özellikle çocuk veya gençlere, yetişkinler tarafından sakınmaları yönündeki tutumları nedeniyle olumsuz içerikli medya mesajları daha da ilgi çekici hale gelebilir. Hatta genç bireylere aklında olmayana aklına sokmak gibi bir ters etki yaratması da söz konusu olabilmektedir (Kıran, 2020). Toparlamak gerekirse aşılamacı yaklaşımın geleneksel medya okuryazarlığı alanında medya içeriklerinden korumak isteyen yaklaşım olan korumacı yaklaşım içerisinde yer aldığı da düşünülebilir (Bilici, 2014, s. 44).

- 2. Korumacı Yaklaşım:** Medya içeriklerine son derece mesafeli duran bir eğitim anlayışı olarak bu yaklaşım, birçok ülkede en çok benimsen eğitsel görüştür. Salt zararlı içeriğiyle medyanın adeta bir “şeytan” gibi görünmesiyle çocuk ve gençlerin medyadan uzak tutularak korunacağı varsayımına dayanmaktadır (Kıran, 2020). Bu anlayıştaki eğitimde medyada şiddet, kalıplaşmış anlayışlar ve iletişim araçlarında yanlılık gibi problemlere karşı bir çözüm olarak gösterilme durumu söz konusudur. Bu problemlerden en çok etkilenen ve zarar gören kitlelerin de çocuk yaştaki izleyiciler olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu anlamda bilhassa çocukların ve gençlerin olumsuz medya içeriklerinden korunması şarttır. Kaplan (2017, s. 54-55) da korumacı

yaklaşımın özellikle çocuk yaştaki izleyicileri olası tehditlere karşı koruması gerektiği anlayışıyla çıktığından bahsetmektedir.

Geleneksel bir yaklaşım olarak uygunsuz görülen medya iletilerinden çocukları korumanın muhafazakâr bir bakış açısı yarattığı söylenebilir. Binark ve Bek, (2007) muhafazakâr olan bu bakış açısıyla toplumsal, kültürel ve ahlaki açılardan olumsuz etkiler taşıyan bu metinlerden çocukların korunmasına yönelik ideolojik bakış açılarının bireylerde sorgulamaya imkân tanımadıklarını vurgulamışlardır. Medyanın insan yaşamını çok boyutlu etkilediği bu yaklaşımda bireyin her yönden manipülasyonuna ve yozlaşmasına karşı bir tutum oluşturulması anlayışı ağır basmaktadır. Bu konuda Sezer, korumacı yaklaşımı şu şekilde özetlemiştir:

“Ticari çıkarları ve diğer ilişkileri için medya izleyiciyi manipüle ediyor, dilde yozlaşmaya neden oluyor ve izleyiciyi istismar ediyorsa; medya insanların kültürlerini hastalıyorsa o zaman bu hastalıktan korunmak gerekir. Medya bir kültürel hastalık ise, ona karşı koruma için medya eğitimi tasarlanmalıdır; tıpkı yeni doğmuş bir bebeğin beyni gibi hiçbir iz taşımayan, hiç yazılmamış boş levha (tabula rasa) gibi” (Sezer, 2010, s. 180).

Medyanın bu şekilde konumlandırılmasını tarihsel boyutta da değerlendirmek gerekir. Özellikle II. Dünya Savaşı yıllarında geleneksel medya araçlarının kitleler üzerinde propaganda yaratan gücünün yeniden filizleneceğine olan varsayımı yatmaktadır. Günümüzde korumacı yaklaşımın eğitsel ortamda sunulurken gerçekliği tüm boyutlarıyla ele alınabilmesi önem kazanmaktadır. Her türlü medya aracına bireylerin kolaylıkla ulaşabilmesi onlar üzerindeki denetimi de zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla medya kullanımının engellenerek veya asgari düzeyde kullanımını sağlayarak bireyi koruma düşüncesinin geçerliliği her geçen gün azalmaktadır. Bu konuda medya eğitimiyle ilgili verilen derslerin öğrenci merkezli yürütülmesinin ve öğrencinin katılımının esas alınacağı bir ortamla sunulmasının eğitim kalitesini arttıracığı yönünde görüşler bulunmaktadır. Güncel eğitim yaklaşımları ve medya okuryazarlığının kat ettiği yol, korumacı yaklaşımın engelleyici tutumunu da azalttığını göstermektedir. Çağımızda her yaştan bireyin rahatlıkla erişebildiği medya metinlerini denetim altında tutmanın imkânı bulunmamaktadır. Bu bağlamda geleneksel

medya yaklaşımlarının işlerliğini yitirdiği ve yerini yeni medya okuryazarlığı yaklaşımlarıyla tartışmalara açtığı söylenebilir.

- 3. Güçlendirme Yaklaşımı:** Bu yaklaşımın temel savı, medya iletilerinden kaçınmanın mümkün olmadığı ve bireyin her ortamda bu iletilerle karşı karşıya kalacağıdır (Sezer, 2010, s. 184). Bu anlamda yaklaşım, bireye medyanın etkililiği hakkında farkındalık becerisi geliştirmeyi de hedeflemektedir. Medya iletilerinin ve içeriğinin hazırlanma aşaması, niçin ve ne şekilde hazırlandığı öğretildiğinde, öğrenci profesyonel ve etkin bir şekilde üretilmiş medya ve metinlerine karşı güç kazanmış olacaktır (Bilici, 2014, s.47-48). Bu bağlamda geleneksel görüşün bireyleri medyanın etkililiği karşısında korumak anlayışı yerine medya iletilerine karşı daha katılımcı bir biçimde yetiştirilmesine katkı sağlanmalıdır. Bireyin aktif katılımını destekleyici bir öğretim ortamına ise katkıyı öğretmenin sağlanması beklenmektedir. “Bu bağlamda öğretmenin alanında uzman olması, bilgilerini sürekli güncellemesi ve örnekleri gerçek medya metinleri arasından seçmesi gerekmektedir” (Kaplan, 2017, s. 56). Elbette bu süreçte salt öğretmenin sorumlu tutulmaması da önemlidir. Sivil toplum kuruluşları, çeşitli gruplar, iş dünyası ve devletin ilgili konuyla iş birliği yaptığı kurum ve kuruluşların iş birliğiyle bireyin güçlendirilmesi gerekmektedir. Sezer (2010, s. 184) öğrencilerin medya metinlerine ulaşmada aşamalı olarak teorik bilgiyi almasını, sonrasında ilgili metinlere yönelik alternatif metinler üretme imkânı sağlayarak öğrencinin medya karşısında güçlenmesinin önünü açacağını vurgulamıştır.
- 4. Eleştirel Yaklaşım:** Yeni medya okuryazarlığı kapsamında değerlendirilen eleştirel yaklaşımın temelinde bir sorgulama pedagojisinin yattığı söylenebilir. Bu yaklaşımda Koçoğlu, Salur ve Yiğen (2019, s.44); medya okuryazarlığı becerisinin merkezinde ekonomik, politik, kültürel ve toplumsal temelde medya iletilerine karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir perspektifle eleştirel bilinç oluşturmanın önemini vurgulamaktadırlar. Bu anlamda hayatın her alanında karşımıza çıkan eleştirel düşünmede çoklu bakış açılarının kazandırılması da önem kazanmaktadır. Bilici, (2014, s. 50) ayrıca karşıt fikirlere de hâkim olmanın sorgulayıcı bakış açısının

genişlemesine katkı sağlayacağı görüşündedir. Eleştirel yaklaşımın ayırt edici özelliğinin eleştirel bakış açısı yaratmak olduğu söylenebilir. Zira günümüzde bilgi kaynaklarındaki çeşitliliğe ulaşmak oldukça kolaydır. Ancak bilgiyi seçmek, ayıklamak ve inşa etmek zordur. Bu bağlamda Karaboğa, (2017, s. 395) eleştirel yaklaşımın medya ile ilgili şu sorulara yanıt bulmaya çalıştığını söylemektedir:

- Medyanın sahiplik yapısı nasıldır?
- Medya mesajlarını, içeriklerini hazırlayanlar kimlerdir?
- Bu içerikler hangi ortamlarda hazırlanmaktadır?
- Medyayı işletenler ve finanse eden güçler kimlerdir?
- Medya kuruluşlarının amacı nedir?
- Kitle iletişim araçlarında üretilen ürün nedir, özellikleri nasıldır?
- Medyanın diğer toplumsal güç yapıları ile ilişkileri, medyanın reklam ve reklam verenler ile ilişkisi nasıldır?
- Medyanın uluslararası küresel boyutu nedir?
- Medya içerikleri kime ne ölçüde kazanç sağlamaktadır?
- Kamu ve izleyici ne oranda yarar sağlamaktadır?
- Medya içerikleri genelde hangi temalar, konular ve sorunlar üzerinde inşa edilmekte ve oluşturulmaktadır?

Eleştirel yaklaşım da diğer yaklaşımlar gibi medya iletilerine karşı olumsuz bir tutum içerisindedirler. Bu tutumlardan bazıları; medyanın tüketim kültürünü tetikleme, sosyal ilişkileri bozması, hayatın pek çok alanında şiddeti körüklemesi gibi nedenler sayılabilir. Bu bağlamda eleştirel yaklaşımın bu olumsuzlukları en aza indirgeyip medyanın gerçek ve kurgusal nitelikteki algılarını ayırt etmek gibi amaçlara sahip olduğu söylenebilir.

- 5. Çözümleyici Yaklaşım:** Medya okuryazarlığı faaliyetleri içerisinde yöntemsel olarak en çok yararlanan yaklaşım çözümleyici yaklaşımdır. Jolls ve Thoman (2008) medya eğitimiyle teorik alanda edinilen bilgilerin pratik yaşama aktarılmasıyla öğrencilerin hem kendilerini daha iyi ifade edeceklerini hem de kendi oluşturdukları içeriklerle öğrenme seviyelerini tespit edeceklerini vurgulamıştır. Bu bağlamda çözümleyici yaklaşım, öğrenci-öğretmen etkileşiminin artması ve uygulamalı eğitimin önünü açması

açısından çağdaş bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilebilir. Bir çözümlemede tipik olarak şu prosedürler izlenir: “Öğretmen konuyu tanıtır ve temel kavramları açıklar, örnekler verir, bazı durumlarda öğrenciler de kendilerinden örnekler verir. Daha sonra, öğrencilerin kendilerine göre bakış açıları ve örnekler seçmelerine olanak tanınır ve böylece çalışma monologdan diyaloga dönüşür. Öğrencinin yapılan etkinlikten elde edilen sonuçta kendi kontrolünün ne kadar büyük bir rolünün olduğunu hissetmesi sağlanır” (Sezer, 2010, s. 185). Böylelikle bu süreçte öğrenci hem öğrenme düzeyini keşfetme imkânına kavuşur hem de öğrenme sürecinde kendisini ifade etme fırsatı yakalayıp aktif olarak öğrenir. Çocukları medyadan korumak veya kaçırmak gerektiğini savunan yaklaşımların aksine çocuklar medya okuryazarlığı becerilerini kazanıp medyayla yaşamının alternatif yollarını çözümler (Koçoğlu, Salur ve Yiğen, s.47).

Medya okuryazarlığı alanında ortaya konulan çeşitli yaklaşımların ülkelerin ve toplumların anlayışlarına bağlı olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu anlamda öncü kuruluşlar olan UNESCO ve AB'nin programlama, öğretmen ve öğrenci eğitimi gibi çalışmaları takip edilmeli ve ülkemizin de medya okuryazarlığı alanındaki ihtiyaçlarını buna göre yenilemesi gerekmektedir.

3.3.2.1. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi

UNESCO ve AB gibi uluslararası kuruluşların önemli adımlar gerçekleştirdiği medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarına Avrupa’da yer alan birçok ülkenin de ciddi katkıları olmuştur. Bu anlamda medya okuryazarlığı, gelişen ve gelişmekte olan ülkelerin gündeme alması gereken bir konu olmuştur.

Türkiye, medya okuryazarlığı aracılığıyla bireylerin sorgulama pedagojisi ve eleştirel düşünme becerileri alanında yapması gereken çalışmaları birçok ülkeye göre geri planda yürütmüştür. Bu bağlamda çalışmaların 2003 yılı ve sonrasında ivme kazandığı söylenebilir. RTÜK’ün organizasyonlarıyla Basın-Yayın Enformasyon Müdürlüğü ve TRT katkılarıyla 20-21 Şubat 2003 tarihinde Ankara’da İletişim Şurası düzenlenmiştir. Bu şuranın sonuç raporunda elde edilen bulgulara göre;

“Toplumsal ve bireysel eğitim ve kültüre katkı sağlayacak, ruh sağlığını zedelemeyecek bir yaklaşımla ve özellikle çocukların zararlı yayınlardan korunması için Avrupa Birliğine uyumlu çalışmaların başlatılması ve ilk ve orta öğretim ders programlarına, çocuklar ve gençlerin bilinçlendirilmesini sağlayacak medya okuryazarlığı dersinin eklenmesi” maddesi konulmuştur (RTÜK, 2016).

Bu çalışmalara ek olarak 2005 tarihinde RTÜK organizasyonu ve Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi katkılarıyla medya okuryazarlığının gerekliliği ile ilgili resmi bir bildiri yayınlanmıştır.

RTÜK, bulunduğu pozisyon gereği medya araştırmaları alanında Türkiye’de birçok çalışmanın öncüsü konumundadır. Kamuoyundan doğan hassasiyetlerin, beğenilerin takibini yapmak ve kamuoyu araştırması yapmak görevlerinden birkaçıdır. Bu anlamda RTÜK’ün yapmış olduğu çalışmalar özetle şu şekildedir:

- İlköğretim öğrencilerinin televizyon izleme eğilimleri ile boş zaman etkinlikleri arasındaki ilişki (2006)
- İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar, internet ve televizyon sahiplik-kullanım durumları (2006)
- Özürlülerin televizyon izleme-dinleme eğilimleri araştırması (2007)
- Televizyonlardaki spor programlarını izleme eğilimleri kamuoyu araştırması (2008)
- Kadınların televizyon izleme eğilimleri araştırması (2010)
- Medya okuryazarlığı dersi araştırması (2012)
- Televizyon programlarındaki şiddet içeriğinin, müstehcenliğin ve mahremiyet ihlallerinin izleyicilerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri (2016)
- Medya yoğunlaşması, tekelleşmenin denetimi ve çoğulculuğun kurulması başlıklı çalışma (2016)
- Radyo ve televizyonlarda doğru, güzel ve anlaşılır Türkçe kullanımının yaygınlaştırılması projesi (2018)
- Çocukların yeni medya kullanım alışkanlıkları ve siber zorbalık araştırması (2019)
- Radyo dinleme eğilimleri araştırması (2019)

Toplumsal anlamda medyaya yönelik farkındalığı oluşturan bu tarz araştırmaların ve kamuoyu yoklamalarının toplumun bilinç seviyesine katkı sağladığı açıktır. Bunun yanında bu çalışmaların gerek eğitimsel boyutu gerekse de taşıdığı sosyal içerikler yönüyle çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

RTÜK, yapmış olduğu araştırmaların yanında medya iletilerine karşı toplumu koruma ve eğitici içerikler sunma adına da çeşitli kongre yayınları sunmuştur. Bu çalışmaların ilk ayağını oluşturan hareket 2000 yılında uygulamaya konulan akıllı işaretler broşürü olmuştur. Bu yayımla çocukları ve gençleri programlarla ilgili olası tehditlere karşı korumak ve aynı zamanda ebeveynleri bilinçlendirmek gibi amaçlar edindiği söylenebilir. Bu uygulama, sorumluluğu bireylerle paylaşması açısından önemli bir adım olarak nitelendirilebilir.

RTÜK Çocuk Web Sayfası ile çocuklar için güvenli internet hizmetlerinden ebeveynlere önerilere kadar geniş çapta hazırlanmış önemli çalışmalar görülmektedir. Bunun yanında “çocuklar için internet güvenliği” adlı bir çalışma da yapılmıştır (RTÜK, 2016).

24 Kasım 2006 tarihinde Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenerek birçok akademisyenin ve farklı ülkelerde çalışan yetkililerin görüşleri paylaşılmıştır. MEB ve RTÜK arasında yapılan bir protokol ile medya okuryazarlığı dersi “seçmeli ders” olarak uygulanmaya başlanmıştır.

22.08.2006 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) ile MEB arasında imzalanan protokolle öğrencilerin medya kültürü edilmesini amaçlayan ilköğretim seçmeli medya okuryazarlığı dersi ve öğretim programı yayınlanmıştır. Bu anlayış doğrultusunda programın yapısı ve genel amaçlarda şu ifadelere yer verilmiştir:

- Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini akıl süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.
- Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
- Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bir bakış açısı kazanır.

- Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
- Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
- Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
- Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (RTÜK, 2016).

Söz konusu öğretim programı, beş pilot ildeki ilköğretim kurumlarında uygulanmıştır. Yukarıda sözü edilen amaçlar doğrultusunda ders içeriğinde sekiz ünite belirlenmiştir. Bu üniteler şu şekilde açıklanmıştır: İletişime giriş, kitle iletişimi, medya, televizyon, aile-çocuk ve televizyon, radyo, gazete ve dergi, internet (sanal dünya) (RTÜK, 2016).

2006-2007 öğretim yılında pilot okullarda gerçekleşen bu program, RTÜK ve MEB uzmanlarınca ziyaret edilmiş ve 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda seçmeli medya okuryazarlığı dersi olarak okutulmaya başlanmıştır. Toplamda 8 ünite ve 24 kazanım olarak eğitim öğretim ortamında yer bulan seçmeli medya okuryazarlığı dersine yardımcı belge olarak ilgili komisyonlarca 2007 yılı sonunda “ilköğretim seçmeli medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı” hazırlanmıştır. RTÜK İzleme Değerlendirme Daire Başkanlığının 2008 yılında yayınladığı rapora göre bu dersi seçen öğrenci sayıları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

2007 İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Raporu

Dersi Alan Öğrenci Düzeyi	Dersi Alan Öğrenci Sayısı	%
6. Sınıf	153.103	39.4
7. Sınıf	163.657	42.2
8. Sınıf	71.371	18.4
Toplam Öğrenci Sayısı	388.131	100

Kaynak: RTÜK İzleme Değerlendirme Dairesi Bşk. 2008

Bu bulgular, seçmeli medya okuryazarlığı dersinin birçok öğrenci için kayıp kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda 2018 yılında güncellenen medya okuryazarlığı dersi öğretim programına da bakmak gerekmektedir.

Türkiye’de hazırlanan ve uygulamaya konulan medya okuryazarlığı dersi öğretim programında göze çarpan önemli hususlardan biri de TYÇ alanında belirlenen yetkinliklerle oluşturulması olmuştur. Öğrencilerin ulusal ve uluslararası akademik, sosyal, kişisel ve mesleki gibi alanlarda belirlenen yetkinlikler şu şekilde sıralanmıştır: Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir (MEB, 2018). Bu yeterlilikler çerçevesinde medya okuryazarlığı dersi öğretim programının özel amaçları ise şu şekilde ifade edilmiştir:

- Medya olgusunu, medyanın zaman içindeki değişimi ve dönüşümünü, bunun bireysel ve toplumsal yaşama yansımalarını kavrama
- Medya okuryazarlığının önemini kavrama
- Medya iletilerinin üzerinde düşünebileceğini fark etme
- İhtiyaç duyduğu doğru ve geçerli bilgiye farklı medya araçlarını etkin şekilde kullanarak erişme
- Medya iletilerini biçimsel ve içerik özellikleri bakımından çözümlenme
- Medya iletilerini toplumsal, kültürel, ekonomik, politik bağlamları çerçevesinde değerlendirme
- İnsan hakları, sorumluluk, etik, mahremiyet, kişisel güvenlik konularını dikkate alarak etkili ve özgün iletiler oluşturma
- Medyanın güçlü bir kültür endüstrisi olduğunu fark ederek kültürümüze özgü içerikler tüketme ve üretmeye öncelik verme
- Medya alanındaki yenilikçi fikirleri inceleyerek özellikle yeni medyaya yönelik yaratıcı ve yenilikçi fikirler geliştirme ve bunları paylaşma
- Medyada deneyimlediği sorunlara karşı uygun tepkide bulunma (MEB, 2018).

Yukarıda verilen 2018 yılı öğretim programıyla 2006 yılı öğretim programı karşılaştırıldığında güncel programın eleştirel bakış açısı ve sorgulama

pedagojisine daha ağırlık verdiği görülmektedir. Aynı zamanda bireyin daha aktif katılımcı, problem çözmeye odaklı ve dünyaya karşı farkındalık becerilerini güçlendirici vurgulamalara gidildiği gözlemlenmektedir. Nitekim güncel programın becerileri de incelendiğinde farkındalık, erişim, sorgulama, çözümlenme ve değerlendirme gibi yeterliliklerin sıralandığı görülecektir. Bunun yanında güncel program, pratik yaşam becerileriyle medya okuryazarlığı becerilerini ayrı ayrı başlıklar olarak sunmuştur. Bu da öğretim programının işlevselliğini ön plana çıkaracaktır. 2018 programının öğrenme alanlarına bakıldığında 2006 programına göre ünite sayısının ve kazanımların azaltıldığı görülmektedir. Bu anlamda öğrenme alanları şunlardır:

- Birey, toplum ve medya
- Katılım ortamı olarak medya
- Bilgi kaynağı olarak medya
- Eğlence kaynağı olarak medya
- İkna aracı olarak medya (MEB, 2018).

2018 programının öğrenme alanının önceki programa göre 8 üniteden 5 üniteye düştüğü görülmüştür. Ayrıca kazanımların sayısı da 24'ten 20'ye düşürülmüştür.

2000'li yılların sonrasında Türkiye'de medya okuryazarlığı kavramı ve tanıtımı çeşitli kuruluşlarla yapılmıştır. Bu konuda RTÜK ve MEB katkılarının yanı sıra birçok akademisyenin makaleleri, tezleri, sempozyumları ve kitapları da Türkiye'de medya okuryazarlığı alanının ve eğitiminin gelişimine katkı sağlamıştır.

3.3.2.2. Sosyal Bilgiler ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Kitle iletişim araçlarının toplumsal değişimi hızlı bir biçimde etkilediği günümüzde sosyal bilimler alanında da köklü değişikliklerin yaşandığı görülmektedir. Bu değişikliklerin eğitim paradigmasını değiştirmesi de kaçınılmaz olmuştur. Altun, (2010, s. 71) sosyal bilgiler dersinin kapsamının tarihsel süreçte gazete, radyo, televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarının etkisiyle ders kapsamına girdiğini vurgulamıştır. Bu yüzden birçok eğitim alanında olduğu gibi sosyal bilgiler disiplini için de medya okuryazarlığının dikkate alınması gerekmektedir.

Öğrencilerin ve eğitimcilerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip olması sosyal bilgiler gibi derslerin misyonlarını tamamlamada önemli bir araç olarak görülmelidir. Bununla birlikte aşağıdaki nedenler de bunu gerekli kılmaktadır (Center for Media Literacy, 2003):

- Medya, demokratik süreçler üzerinde etkiye sahiptir: Bireyler demokrat bir vatandaş olabilmek için eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerine sahip olmalıdır. Medya okuryazarlığı, bu iki becerinin geliştirilmesini destekleyerek bilgiye dayalı karar alabilen, toplum yaşamına katılabilen vatandaşlar yetiştirilmesine katkıda bulunur.
- Yüksek oranda medya tüketimi: Medya okuryazarlığı, bir gün içinde televizyon, radyo, gazete, dergi, ilan panoları, internet gibi birçok medya mesajı ile karşı karşıya kalan bireylerin yoğun mesajları elemesini sağlar.
- Medyanın algıları, inançları ve tutumları etkilemesi: Medya, dünyayı anlama, yorumlama ve davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Medya okuryazarlığı eğitimi, bu etkileri anlamayı sağlayarak, bu etkilere olan bağımlılığı azaltır.
- Görsel iletişim ve bilginin öneminin artışı: İlan tahtalarından web sitelerine kadar her yerde görsel imaj yoğunluğu bulunmaktadır. Bu imaja dayalı iletişimi nasıl okuyacağını bilme, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir.
- Toplumda bilginin öneminin artması ve yaşam boyu öğrenmeye duyulan gereksinim: Medya okuryazarlığı eğitimi, öğretmen ve öğrencilere bilginin kaynağı, alternatif görüşlere sahip olma konusunda yardım eder.

Sosyal bilgiler disiplini için önemli bir beceri olan medya okuryazarlığı, derslerde öğretim materyallerini oluştururken de kitle iletişim teknolojilerini (gazete, radyo, internet vb.) araç olarak kullanmalarına ortam hazırlar. Bunun yanında güncel konuların öğretimi, aktif vatandaşlık, demokratik değerlerin içselleştirilmesi ve hayatın içinden birçok konunun öğrenilmesi doğrudan sosyal bilgiler disiplininin konusu olduğundan medya okuryazarlığı öğretimi önemli olmaktadır.

Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında bazı görüşler, medya okuryazarlığı becerilerinin disiplinler arası olarak farklı alanlarda eleştirel bir bakış

açısı geliştirmek için kullanıldığı yönündedir. Bu konuda Considine, (2002) “Öğretim Programlarında Medya Okuryazarlığı” adlı çalışmasında medya okuryazarlığının sosyal bilgiler dersi içine yerleştirmenin daha mantıklı olduğunu vurgulayıp şu şekilde açıklamıştır:

- Yurttaşlık bilgisi, vatandaşlık, toplum ve bilginin yerini saptama, elde etme, analiz etme ve yorumlama konusunda vurgulamalarla ilişkilendirilmesinin mantıklı olması,
- Medya okuryazarlığının “Küresel Bağlantılar”, “Birey ve Toplum” ile “Bireyler, Gruplar ve Kurumlar” öğrenme alanlarına hitap eden sosyal bilgiler kazanımlarına mantıksal olarak uyması ve bu ilişkinin kaçınılmaz olması,
- Aileler, okullar ve kişilerle birlikte, kitle iletişim araçlarının başlıca sosyalleşme kurumlarından sayılması muhakkak bir zorunluluktur ve bu nedenle Sosyal Bilgiler derslerinde çalışılmaya layık olması.

Sosyal bilgiler disipliniyle medya okuryazarlığı ilişkisi üzerine vurgulamaların en çok ABD’de sosyal bilgiler eğitiminden sorumlu kuruluş olarak betimlenen Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS; National Council of the Social Studies) tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu kuruluş, 2007 yılında sosyal bilgiler ve medya okuryazarlığı ilişkisini şu şekilde tanımlamıştır:

21. yüzyılda, tüm disiplinlerdeki eğitimciler çelişkili mesajlarla dolu bir kültürde öğrencilerimize düşünceli, sorumlu ve her şeyden haberdar vatandaşlar olmayı öğretmek için adeta meydan okumaktadırlar. Teknolojinin gücü büyüdükçe ve kitle iletişim araçları toplumda baskın masalcılar oldukça, öğrenciler için popüler kültür metinlerini eleştirel olarak analiz etme becerilerini öğrenmek gittikçe daha da önemli olmaktadır. Televizyon ve medya, dünyanın dört bir yanındaki insanlar ve yerler hakkında bilgi edinmemiz için bizlere bir yol sunarken, onlar sınırlı bir bakış açısını bizlere verseler de sık sık mutlak gibi görünen yollarla hikayelerini tasarlamaktadırlar. Bu nedenle, medya okuryazarlığı Sosyal Bilgiler disiplininin temel bir parçası olmaktadır (Tuncel ve Dolanbay, 2020, s. 377).

NCSS, yapmış olduğu vurgulamalarda medya okuryazarlığının eğitimdeki konumunu ana hatlarıyla özetlemiştir. Bunun yanında bir beceri olarak medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymasının gerek öğrenciler gerekse de sosyal bilgiler eğitimcileri için önemli bir ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

“Sosyal bilgiler derslerinde yer alacak bir medya okuryazarlığı eğitimi sosyal bilgiler alanını oluşturan vatandaşlık, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji gibi sosyal bilimlerden her birinin farklı bir boyutuna hitap etmektedir” (Altun, 2010, s. 82). Her bir boyutun ayrı ayrı önemi olsa da sosyal bilgiler için vatandaşlık eğitimine ayrı bir parantez açılması gerekmektedir. Öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde güncel, politik, ekonomik haberleri okuyabilir, eleştirel düşünüp yorum yapabilir. Reklamlar, politik süreçler hakkında konuşabilir. Bunlar, vatandaşlık becerilerini de geliştirir (Dolanbay, 2018). Medya iletilerinin gücünün ve sınırsız bilgi kaynağının bireyler için dezenformasyon tehlikesi yarattığı açıktır. Bu yüzden bilgiye ulaşan birey, bilginin sorumluluğunu almayı da öğrenmelidir. Medya iletilerine karşı oluşan bu sorumluluk bireyin vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Bu konuda UNESCO’nun şu sözleri çarpıcıdır:

Medyanın kuşku götürmez gücüne karşı çıkmaktan ya da desteklemekten çok, yerleşmiş bir gerçek olarak tüm dünyada önemli etkilere sahip olduğu ve yaygınlaştığını kabul etmeli ve de günümüz dünya kültürünün bir parçası olarak önemini anlamamız gerekmektedir. Ne iletişim ve medyanın gelişme sürecindeki rolü ne de medyanın vatandaşların topluma aktif katılımlarının araçları olarak işlevi küçümsenemez. Politika ve eğitim sistemlerinin vatandaşların iletişim olgusuna yönelik eleştirel bir anlayış geliştirmeleri konusundaki yükümlülüklerinin farkına varmaları gerekmektedir. (UNESCO, 1982)

Bu durum, medyanın kamuoyu gündemini belirlemede ve demokratik yönelimlere etkilerini çizmede önemli bir konumda olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin medya okuryazarlığıyla olan bağlantısı oldukça fazladır. Her ne kadar literatürde medya okuryazarlığı eğitimi ile diğer disiplinler arasında da ilişki kurulsa da sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kazanımlarını gerçekleştirmede bu alanın becerilerine ihtiyaç duyduğu açıktır. Ülkemizde medya okuryazarlığı dersi 2007-2008 yılından itibaren sosyal bilgiler dersinden bağımsız fakat sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğreteceği /işleyeceği seçmeli bir ders olarak ülke genelinde 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır (RTÜK, 2016). Sosyal Bilgiler dersi amaçları ve öğretim programı becerilerine bakıldığında medya okuryazarlığını doğrudan ilişkilendirebilme mümkündür. Sosyal bilgiler 2018 öğretim programı becerileri içerisinde medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, değişim ve sürekliliği algılama gibi becerileri doğrudan ilişkilendirebilme mümkündür. Sosyal bilgiler dersi incelendiğinde tablo

6'da öğrenme alanı ve kazanımları medya okuryazarlığı becerileriyle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanı ve Kazanımlarında Medya Okuryazarlığının Yeri

Öğrenme Alanı ve Kazanımlar
Bilim, Teknoloji ve Toplum
4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri kullanımına göre sınıflandırır.
4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır.
4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.
5.4.2. Sanal ortamda karşılaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.
6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.
7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği sorgular.
Üretim, Dağıtım ve Tüketim
4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.
7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.
Küresel Bağlantılar

4.7.3. Farklı kùltürlere ait kùltürel unsurlarla ùlkemizin sahip olduğu kùltürel unsurları karşılaştırır.

6.7.4. Popùler kùltürün kùltürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.

7.7.3. Çeşitli kùltürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.

Birey ve Toplum

5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.

7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.

7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.

7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.

7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.

Etkin Vatandaşlık

7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.

3.4. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki

21. yüzyıl temel becerileri içerisinde önemli yetkinlikler olarak belirlenen ve dolayısıyla eğitim programlarında da yerlerini alan medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Medya okuryazarlığı tanımlamalarında yer verilen eleştirel düşünme vurgusu, kavramsal olarak aralarındaki ilişkiyi çözümlenmeye yardımcı olmaktadır. “İyi bir medya okuryazarı iyi bir düşünürdür, iyi bir düşünür ise iyi bir medya okuryazarı adaydır” (Ünlü, 2019, s. 273).

“Medyanın insanların yaşantısındaki yeri ve önemi teknolojideki gelişmelere bağlı olarak her geçen gün artarak devam etmektedir” (Nalçacı, Meral ve Şahin, 2016, s. 3). Bu gelişmenin bilgiyi kontrolsüzce çoğaltması, bireylerin yaşantılarında doğruyla yanlış ayırt edebilmesini her geçen gün zorlaştırmaktadır. Nitekim bu durumun olası zararlı sonucu medyanın kitleleri yönlendirme gücü olacaktır. Dolayısıyla ülkelerin ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyolojik olarak etkilenmeleri de kaçınılmaz olacaktır. Bu anlamda Yiğit, (2015, s. 59) iyi bir medya okuryazarı olmanın yolunun medyadaki mesajları eleştirel bir bakış açısıyla ele almaktan geçtiğini söylemiştir. Ayrıca Altıntaş, (2019, s. 52) medya manipülasyonuna karşı koyabilmenin sorgulayan ve medya iletilerine eleştirel yaklaşan bir anlayışla mümkün olduğunu ifade etmiştir.

Medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi literatürde inceleyen uluslararası çalışmayı Feuerstein yapmıştır. Feuerstein, (1999) araştırmasında 10-12 yaş grubu öğrencilerinin eleştirel düşüncelerinin medya okuryazarlığı yoluyla gelişip gelişmediğini ölçmek istemiştir. Araştırmanın sonucunda bu iki değişkenin pozitif yönde ilişki gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu konuda gerek kuramsal gerekse de uygulamalı birçok çalışma günümüze kadar yapılmıştır. Fakat bu konuda yapılacak çalışmaların yönü ve büyüklüğü ile ilgili sonuçlar zamana göre değişebilmektedir. Bu iki değişkenin nedenlerini sorgulayabilmek için de ayrıntılı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Medyanın toplumsal yaşamın tüm kurumlarında işlerliğini sağladığı günümüzde eğitim kurumlarına ayrı bir parantez açmak gerekmektedir. Bu bağlamda geleneksel medya okuryazarlığı yaklaşımlarının toplumsal yaşamın hangi noktasında durduğuna bakmak gerekmektedir. 1960’larda başlayıp günümüzde de etkililiğini bazı ülkelerde koruyan geleneksel medya okuryazarlığı, bireylere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaktan uzaktır. Medya iletilerinin insanlar için sakıncalı olduğu ve kitleleri yönlendirdiği argümanı, bireyleri sorgulama pedagojisinden uzak tutmaktadır. Çoklu bakış açılarından uzak bu anlayış, medya iletilerinin zararlı içerikler ürettiği ve geleneksel değerleri yozlaştırdığı görüşündedirler. 21. yüzyıl yeterliliklerinin tartışılması ve eğitim programlarının güncellenmesi ile uluslararası birçok kuruluş, birçok çalışma geleneksel medya yaklaşımlarına alternatif programlar önermiştir. Burada uzlaşılan

en önemli noktalardan birisi de medya okuryazarlığının eleştirel düşünmeden ayrı değerlendirilemeyeceğidir. “Geleneksel medyanın sahip olduğu korumacı yaklaşım, aradan geçen süreç boyunca gelişen ve değişen dünya şartlarıyla birlikte görevini yerine getirmemiş ve yetersiz kalmıştır” (Altıntaş, 2019, s. 51). “Maruz kalınan medya iletilerine karşı, insanların hayatlarını güvenle sürdürmeleri; medyanın düşünceleri ve davranışları yönlendirme gücü ve etkisini anlayarak medyaya olan bağımlılığından kurtulması eleştirel medya okuryazarlığı becerileri ile sağlanabilir” (Ünlü, 2019, s. 277). Bireyin doğruyla yanlış ayırt edebilme kontrolünün kendisinde olması, zihinsel aktifliğini açık tutması, yaşamındaki otoriter kalıpları ve önyargıları uzakta tutması eleştirel medya okuryazarlığının karakteristik yapısını yansıttığı söylenebilir. Bu konuda literatüre önemli katkılar sağlayan Kurt ve Kürüm, (2010) eleştirel düşünen bir medya okuryazarını nitelemede şu özellikleri vurgulamıştır:

- Medyayı kendi amaçları doğrultusunda akıllı, etkili ve sorgulayarak kullanır. Düşünmenin amacına bağlı olarak “neden izlemeliyim/ dinlemeliyim/ okumalıyım?” türünden soruların yanıtlarına cevap bulması gerekir.
- Okuduklarını, dinlediklerini, gördüklerini ayrıntılı bir biçimde ele alır. Aradığı bilgilere ulaşmada alternatif bilgi kaynaklarını tarar, bu kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirir. Bu bağlamda “okudum/ dinlediğim/ gördüğüm durumların doğruluğunu gösteren kanıtlar var mıdır?” türünden sorulara yanıtlar bulmaya çalışır.
- Medyanın bireylerin ve toplumların inanç, tavır, davranışlar ve değerler üzerindeki etkisinin bilincindedir. Bu anlamda “okuduğum/ dinlediğim/ gördüğüm durumlar benim ve başkalarının üzerinde ne gibi etkiler bırakır?” sorusunu sorması gereklidir.
- Medyadan edinilen bilgilerin bir başkasının bakış açısıyla oluşturulduğunu bu nedenle bazı gerçekler üzerinde durulduğu, bazılarının görmezden gelindiği, bazılarının da üzerinde oynandığının farkındadır. Bu durumda “okuduğum/ dinlediğim/ gördüğüm durumlar hangi bakış açısıyla ele alınmıştır?” sorularına yanıt bulması gerekir.

- Medyanın kendine has bir dili olduğunu bilerek “Buradaki temel fikir nedir? Ne anlatılmak isteniyor?” sorularını sorarak yanıt bulmaya çalışır (Kurt ve Kürüm, 2010, s. 29-30).

Medya okuryazarlığı programlarının bilgi aktarmaktan ve önyargılardan arınık bir bakış açısıyla sunulması bu anlamda önemlidir. Bu da eleştirel medya okuryazarlığı kavramını gündeme getirmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli husus, medya iletilerini kötülemek veya dışlamak değildir. Aynı şekilde medya iletileri karşısında temkinli davranmak da değildir. Önemli olan, objektif bir yaklaşımla ve sorgulayıcı bir perspektifle eleştirel medya okuryazarlığı anlayışını yerleştirebilmektir.

Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı medya iletilerini bilinçli bir tutumla çok yönlü bakış açılarıyla kabul eden bireylerin var olduğu bir toplumla kitlesel bir biçimde gerçekleşmelidir. Bu bilince sahip toplumların var olabilmesi ise siyasal, toplumsal, ekonomik, kültürel olgunluğa ulaşmakla mümkün hale gelebilir.

3.5. İlgili Araştırmalar

Bu çalışmanın bölümlerinde eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığıyla ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Sonrasında medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

3.5.1. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış

Eleştirel düşünmeyle ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinde “eleştirel düşünme” anahtar kelimesi girildiğinde 474 adet çalışmanın olduğu görülmüştür (YÖK Ulusal Tez Merkezi, 1987). Bunun yanında DergiPark akademik sitesinin bağlantısına girildiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili 4613 adet araştırma makalesi olduğu görülmüştür (DergiPark, 2014). Yapılan araştırmalara bakıldığında üst düzey düşünme becerisi olan eleştirel düşünmeyi alt boyutlarıyla ilişkilendiren çalışmalara sıklıkla rastlanmıştır. Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini içeren çalışmalara konu bütünlüğünü sınırlandırma adına yer verilmiştir.

Arseven, (2015) öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri çalışmasında betimsel tarama modelini kullanmıştır. Türkiye'nin 20 farklı üniversitesinden gerçekleştirdikleri bu çalışmada "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Sorgulama Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın bulgularında bu iki ölçekten alınan toplam puanların orta seviyede oldukları görülmüştür. Ayrıca sorgulama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri ölçeklerinden alınan puanlar arasında pozitif yönlü ve düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Beşoluk ve Önder, (2010) öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında üç ayrı anket uygulayarak değerlendirmişlerdir. Elde edilen araştırmanın bulgularında öğretmen adaylarında eleştirel düşünme eğilimlerinin genellikle orta ve düşük çıktığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ile ele alındığında eleştirel düşünmenin kadınlar lehine anlamlı bir farklılık ile sonuçlandığı görülmüştür. Ayrıca lisans ve yüksek lisans öğrencileri açısından ele alındığında ise yüksek lisans öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmüştür.

Can ve Kaymakçı, (2015) fen ve sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında tarama modelini kullanmışlardır. Bu bağlamda sınıf düzeyi, öğretim türü, cinsiyet, mezun olunan lise ve anne/baba eğitim düzeyi gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Yapılan araştırmanın bulgularında eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük çıktığı görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştiği görülürken öğrenim gördükleri program türüne göre anlamlı farklılığın çıkmaması dikkat çekici olmuştur. Bir diğer önemli husus cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın görülmemesi olmuştur. Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerinde de anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu durum, üniversitede formal ve informal öğrenmelerin önemini göstermesi açısından önemlidir.

Gündoğdu, (2009) özellikle eleştirel düşünme öğretimi ve bu öğretimin önündeki engelleri ele aldığı çalışmasında "derinlemesine düşünme" kavramının üzerinde durmuştur. Makalede eleştirel düşünmenin ne olduğu ve ne olmadığı konularına açıklık getirilirken John Dewey'in "derinlemesine düşünme" kavramına da açıklık getirmeye çalışmıştır. Bir farkındalık çalışması olarak vurgulanan bu

kavramın eğitim öğretimde bilinçli ve aktif bir çalışmanın ürünü olması gerektiği vurgulanmıştır. Eleştirel düşünme becerileri ve öğretiminden önce eleştirel düşünme eğilimine sahip olmanın önemi de altı çizilmesi gereken bir konudur. Bu tutuma ve istekliliğe sahip olmanın öğretim için bir koşul olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünme öğretiminde eğitimcilerin düşünmenin niteliğini iyileştirebilmek için öğrenciye öğrenim ortamında özgür bir ortam sunabilmeli, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamalıdır.

Gülveren, (2007) eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini araştırdığı doktora tezi çalışmasında betimsel ve ilişkisel bir alan bir alan araştırması yürütmüştür. Bu kapsamda cinsiyet, sınıf, öğretim türü, anne ve babanın eğitimi, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin mezun olduğu okul türü, yaş ve akademik ortalama gibi değişkenlerle eleştirel düşünmenin alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. SPSS 13 ile Cornell Eleştirel Düşünme Testinin uygulandığı çalışmada bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin erkeklere göre eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları bölüm, yaş, anne ve babanın eğitim düzeyi ve gelirleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca akademik ortalamanın eleştirel düşünme üzerinde bir etkisi olduğu sonucu dikkat çekicidir. Son olarak normal öğretimde okuyan öğrencilerin ikinci öğretilere göre eleştirel düşünme düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Literatürde yapılan birçok çalışmaya bakıldığında örneklem grubunun genellikle öğretmen adayları üzerinden yapılması dikkat çekici bir husustur. Bu bağlamda Korkmaz; (2009) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini incelediği çalışmasında betimsel nitelikte ve tarama düzeyinde araştırma yapmıştır.

İncelenen birçok çalışmada uygulanan California Eleştirel Düşünme Ölçeği bu çalışmada da uygulanmıştır. Toplanan veriler ve yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi, branş, cinsiyet, bölüm, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin eleştirel düşünme genelinde etkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin “orta” düzeyde oldukları saptanmıştır.

Seferođlu ve Akbıyık, (2006) eleştirel dűřünme ve öğretimi adlı çalışmasında eğitim programlarında eleştirel dűřünmenin konumuna yer verilmiştir. Bu anlamda ađdař eğitim programlarında ve ders kitaplarında bu kazanımları destekleyecek şekilde hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Eleřtirel dűřünmeye dayalı öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisinin yurt içinde yapılmış çalışmalarda ağırlık kazandığı gürılmektedir. Bu konuda Yıldırım, (2009) fen eğitiminde eleştirel dűřünme öğretiminin akademik başarı, problem çözme ve öz yeterlilik gibi alanlara etkisini araştırmıştır. İlgili araştırma, daha öncesinde yapılmış betimsel tarama niteliğindeki araştırma desenlerinden ayrılması yönüyle önemlidir. Yıldırım; (2009) yarı deneysel yöntem, kontrol ve deney gruplu deneysel deseni yöntem olarak kullanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Akademik Başarı Testi, Watson- Glaser Eleřtirel Dűřünme Gücü Ölçeđi, Fen Öđretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Testi ve Mantıksal Dűřünme Grup Testi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda geleneksel öğretim yöntemleriyle eleştirel dűřünmeye dayalı fen eğitiminin başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerinde etkisi sürerken eleştirel dűřünme becerileri, öz yeterlik ve problem çözme gibi becerilerde arka planda kaldığı vurgulanmıştır. Ayrıca eleştirel dűřünmeye dayalı eğitimin akademik başarı, problem çözme, öz yeterlik gibi alanlarda geleneksel yöntemlerden daha başarılı olması, öğrenci merkezli öğretim materyallerinin daha kalıcı ve anlamlı bir öğrenmeye katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

3.5.2. Medya Okuryazarlığıyla İlgili alışmalara Genel Bir Bakış

Güncel ve popöler bir konu olan medya okuryazarlığı üzerinde yapılmış çalışmalarda son yıllarda ivme kazanıldığı tespit edilmiştir. Bu konuda YÖK Ulusal Tez Merkezi ve DergiPark üzerinden yapılmış çalışmalara bakılmıştır. “Medya Okuryazarlığı” adı altında anahtar kelimenin girilmesiyle 97 adet tez çalışmasına ve 2002 yılı sonrasında yayımlanan 3848 adet araştırma makalesine ulaşılmıştır (YÖK Ulusal Tez Merkezi, 1987).

Yapılan araştırmalar; dűnyada ve Türkiye’de yapılmış çalışmaların karşılaştırılması, medya okuryazarlığının öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi, medya okuryazarlığı dersini üniversite eğitimiyle almanın anlamlı farklılık yaratıp yaratmayacağı, ilk ve ortaöğretim kurumu öğrencilerinin medya okuryazarlığı

düzeyleri gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun yanında örneklem grubu ağırlıklı olarak öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri üzerinde odaklanmıştır. Yöntemsel olarak bakıldığında ise nicel araştırma desenlerinin daha çok tercih edildiği gözlemlenmiştir.

Altun, (2010) medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi adlı doktora tezi çalışmasında karma desenli bir araştırma yürütmüştür. Çalışmanın nitel boyutunda ABD, Avustralya ve çeşitli Avrupa ülkelerinde sosyal bilgiler dengi ders programları incelenmiş ve bir içerik analizi yapılmıştır. Bunun neticesinde medya okuryazarlığı dersinin bir yaşam boyu becerisi öğretimi olarak okul öncesinden üniversite eğitimine kadar mevcut programlarla ilişkilendirilmesinin uygun olduğu görülmüştür. Çalışmanın nicel boyutunda ise ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen uygulanmıştır. Deney 1 ve deney 2 grubunda “Medya Bilgisinin Doğruluğu” teması, kontrol 1 grubunda sosyal bilgiler ve kontrol 2 grubunda ise seçmeli medya okuryazarlığı ders programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda deney gruplarının kontrol gruplarına göre daha başarılı bulunduğu ve seçmeli medya okuryazarlığı programının yeterince etkili olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Çepni vd. (2015), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ölçtükları çalışmalarında tarama modelini benimsemişlerdir. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmalarında öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıktığını ve medya okuryazarlığı algılarının belirlenmesinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailenin gelir durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşmadığını bulmuşlardır. Bunun yanında günlük gazete takip etme durumunun medya okuryazarlığına anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Uslu vd. (2016), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversite, sınıf düzeyi, cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma ve barınma durumu değişkenleri açısından medya okuryazarlığı düzeylerini incelemiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada kişisel bilgi formunun yanında medya okuryazarlığı düzey belirleme ölçeği kullanılmışlardır. Elde edilen bulgularda cinsiyet ve kişisel bilgisayara sahip olma durumunda anlamlı farklılık görülmüş; üniversite, sınıf düzeyi ve barınma durumunda bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Deveci ve Çengelci, (2008) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığıyla ilgili görüşlerini incelemeye çalıştıkları araştırmalarında 20 sosyal bilgiler öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulamışlardır. Nitel bir araştırma deseniyle oluşturulan bu çalışma, betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. İlgili araştırmanın bulgularında öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algılarında gündemi takip etme, haber bültenlerini yorumlama, değerlendirme gibi alanlarda medya okuryazarlığının olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Ayrıca medya okuryazarlığı eğitiminde yetersiz kaldığını, lisans eğitiminde medya okuryazarlığının güncel konularla ilişkilerinin sağlanması gerektiğini ve fakülte yönetiminin bu alanda çalışmalar yürütmelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Yıldırım, (2017) Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili beceri ve görüşlerini içeren bir çalışma yapmıştır. Karma model araştırma deseninin seçildiği araştırmada öğretmenlere medya okuryazarlığı eğitimi ölçeği uygulanmış ve nicel analiz tekniklerinden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Bunun yanında yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak görüşlerin analizinde tematik içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin medya okuryazarlığı algılarının kısmen yeterli olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdem, hizmet verilen yer ve medya okuryazarlığı dersini alma değişkenleriyle medya okuryazarlığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak cinsiyet, branş, kullanılan kaynaklar, yaş ve mezun olunan eğitim kurumu açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Hobbs ve Bağlı, (2004) “Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma” adlı çalışmasında ilgili alan için literatüre oldukça önemli katkılar sağlayacak olan bazı problemler üzerinde durmuştur. İlgili problemler üzere birçok ülkenin eğitimci ve akademisyenin medya eğitimi üzerinde yaygınlaşan problemleri üzerine oluşturulmuştur. Bu problemler “Medya okuryazarlığı eğitimi çocukları ve gençleri medyanın olumsuz etkilerinden korumayı amaçlamalı mıdır?”, “Medya üretimi, medya okuryazarlığı eğitiminin temel bir özelliği olmalı mıdır?”, “Medya okuryazarlığı popüler kültür metinlerine odaklanmalı mıdır?”, “Medya okuryazarlığının daha doğrudan bir politik ve ideolojik gündemi olmalı

mıdır?”, “Medya okuryazarlığı okul temelli ilk ve orta öğretim eğitim ortamlarına odaklanmalı mıdır?”, “Medya okuryazarlığı özelleşmiş bir konu olarak mı öğretilmelidir, yoksa mevcut konuların bağlamı içine mi yerleştirilmelidir?”, “Medya okuryazarlığı girişimcileri medya kuruluşları tarafından maddi olarak desteklenmeli midir?” başlıkları altında tartışılmış ve ilgili çalışma perspektifinden gelecekte yaşanacak olası problemlerin öngörüsü yapılmıştır.

Kıncal ve Kartal, (2009) medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarında hem Türkiye’de hem de dünyada var olan medya okuryazarlığı çalışmalarına yer vermişlerdir. Ayrıca medya okuryazarlığı eğitim programlarını da farklı ülkeler açısından karşılaştırmışlardır.

Atmaca, (2016) medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmada TV izleme, internete erişim, sosyal medya kullanım sıklıkları ve medya okuryazarlığı dersi alıp almama durumlarına göre öğretmen adayların medya okuryazarlığı düzeylerini belirlemiştir. Nicel bir araştırma deseni uygulamış olduğu çalışmasında medya okuryazarlığı düzey belirleme ölçeğinden yararlanmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının analiz etme, tepki oluşturma, yargılama ve örtük mesajları görebilme gibi konularda anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır.

Bilici, (2014) medya okuryazarlığı ve eğitimi adlı kapsamlı bilgiler sunduğu kitabında medyaya kavramsal bir bakış sunmuştur. Medyanın eğitim programlarında yer almasıyla eğitsel yaklaşımlara yer verilmiştir. Bu yaklaşımlar medya okuryazarlığı programlarına da yön veren çalışmalar olmuşlardır. Ayrıca dünyada medya okuryazarlığı eğitim programlarının uygulanması ifade edilmiş ve akabinde Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitim programlarına genel bir bakış açısı sunulmuştur. Medya eğitiminde yöntemler, bilginin kalitesine yönelik problemin de sunulduğu bölümler bilginin güvenilirliği, dezenformasyon ve gerçeğin sunuluşu gibi önemli alt başlıkları barındırmaktadır. Bu durum hem medya hem de bilgi okuryazarlığı için önemli bir alan olarak görülmelidir. Son olarak araştırma konusu için önemli bir alan olarak medya eğitimine yönelik öğretmen, öğrenci, ebeveynler ve eğitimin tüm paydaşları için öneriler de sunulmuştur.

3.5.3. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yapılmış Çalışmalara Genel Bir Bakış

Literatür incelemesinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara son dönemlerde daha çok rastlanmıştır. Eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin oldukça revaçta bir konu olması itibariyle ilgili çalışmalar da dikkatle incelenmiştir. Bu konuda YÖK Ulusal Tez Merkezinde ilgili kavramlarla ilgili taramalar gerçekleştirilmiştir. Altıntaş, (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyen bir yüksek lisans tezi çalışması yapmıştır. İlişkisel tarama modeli şeklinde yürütülen bu çalışmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (2003), Medya Okuryazarlığı Ölçeği (2011) ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu iki ölçekten elde edilecek verilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından ayrı ayrı anlamlı farklılığın olup oluşmadığını ölçülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde; medya okuryazarlığı düzeylerinin ise temel ve orta düzeyde olduğunu saptamıştır.

Farklı örneklem gruplarında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Bu konuda Aybek ve Demir, (2013) lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama ve amaçlı örneklem yoluyla yapılan bu çalışmada öğrencilere Kökdemir (2003) tarafından geliştirilmiş “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve Korkmaz ve Yeşil, (2009) tarafından gerçekleştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıkması dikkat çekicidir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin ise düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişki düşük ve pozitif yönde çıkmıştır. Bu durum, ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı çalışmalar için alternatif ölçekler oluşturmayı gerektirmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlığı yeterlilikleri konusunda bir başka çalışma ise Bakan (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de uygulanan seçmeli medya okuryazarlığı dersinin verildiği öğretim

kademelerinde görev yapan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenlerle incelemeyi amaçlayan betimsel nitelikte tarama modeline uygun bir araştırmadır. Bu çalışmada medya okuryazarlığı dersi tutum ölçeği, medya eğilimleri ölçeği, eleştirel düşünme testi, kişisel bilgi formu ve okul başarı durumları (karne notları) uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin eleştirel düşünme testinden aldıkları puanın yetersiz olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi tutumlarında anlamlı bir farklılığın olduğu ve konuları daha bilimsel bir perspektiften ele aldıkları vurgulanmıştır.

Örneklem grubu, uygulanan ölçekler ve elde edilen bulgular açısından bir başka önemli çalışma da Karaman'a (2016) aittir. Öğretmen adaylarıyla eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlığı yeterliliklerinin belirlendiği çalışmada cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanım amaçları değişkenleriyle ele alınmıştır. Tarama modeline uygun bir şekilde yürütülen bu çalışmada bu iki durum arasında doğru orantılı ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Ayrıca erkeklerin medya okuryazarlığı düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır. Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinin bu yeterlilikleri sağlamada diğer bölümlere göre ön planda olması da araştırma için önemli bir bulgu sayılmaktadır.

Son yıllarda eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığının gerek kuramsal gerekse de pratik uygulamalarında bu iki durum arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir. Kurt ve Kürüm, çalışmalarında bu iki ilişki açısından genel bir perspektif sunmuşlardır. Kurt ve Kürüm, (2010) medya okuryazarlığında bilinçli bir seçim sürecinde bulunmanın eleştirel düşünme becerileriyle mümkün hale geleceğini vurgulamışlardır.

Nalçacı vd. (2016) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı yeterliliklerini incelediği çalışmada betimsel tarama modeline uygun bir araştırmada bulunmuşlardır. Araştırmanın bulgularında eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı ilişkisinin pozitif yönde olduğunu göstermişlerdir. Ancak eleştirel düşünmenin alt boyutlarının medya okuryazarlığı düzeyi için önemli bir yordayıcı olmaması da dikkat çeken bir başka sonuç olmuştur. Bu bağlamda bu iki ilişki arasında yapılacak çalışmalarda farklı ölçeklerin kullanılması önemli görülmektedir.

Bir diğer önemli alışma Yiğit (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sınıf ğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği tez çalışmasında betimsel tarama modelini uygulamıştır. Sınıf ğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyde çıkmıştır. Son olarak bu iki ilişki arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Literatürde medya okuryazarlığı düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında farklı örneklem gruplarında yapılmış az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca araştırma yöntemlerinin değiştirilmesi, farklı ölçeklerin kullanılması ve çeşitli değişkenlerle problem durumlarının oluşturulması bu iki ilişki arasında ileride yapılacak çalışmalar için de ışık tutacaktır.

4. MATERYAL VE YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Bilimsel bir araştırmanın kavramsal çerçevesi çizildikten sonra yapılacak en önemli bileşenlerden birisi de araştırmanın modelini belirlemektir. “Araştırma deseni yoluyla araştırmacı, araştırma sorularına hangi yöntem ve teknikleri işe koşarak yanıt vereceğini belirlemektedir” (Özdemir ve Doğruöz, 2020, s. 66). Bilimsel bir araştırmanın deseni de nicel, nitel ve karma deseni olarak oluşturulabilmektedir.

Bu çalışma, nicel araştırma desenine uygun olacak biçimde tasarlanmıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan program, öğrenim durumu ve hizmet içi eğitimlere katılım durumu olarak belirlenmiştir. Sayısal verilerin kullanılıp istatistiksel olarak yorumlanması esasına dayanan nicel araştırma deseninin bu anlamda kullanılması uygun bulunmuştur. “Belirli bir olay hakkındaki hipotezi desteklemek veya reddetmek amacıyla görüş, tutum, davranış gibi değişkenleri matematiksel olarak ölçmek ve evrene genellemek amacıyla yapılan araştırmalara nicel araştırma denir” (Özdemir ve Doğruöz, 2020, s. 67).

Sistemik olarak karşılaştırmalar yapıp istatistiksel olarak güvenilir sonuçlar veren nicel araştırma deseni, çalışılacak konunun problem durumuna göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın tarama ve korelasyon araştırma modeli şeklinde oluşturulması uygun görülmüştür. “Korelasyon araştırmaları; bir grubun bir veya daha fazla özelliğini, özelliklerin birlikte hangi düzeyde değiştiğini keşfetmek için kullanılır” (Özdemir ve Doğruöz, 2020, s.73). Bu anlamda ilişkiyel araştırmanın iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ölçmeye çalıştığı söylenebilir. Özdemir ve Doğruöz (2020), korelasyon araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve regresyon denklemlerinde öngörülerde bulunmasını bu çalışmaların amacı olduğunu vurgulamışlardır. Buna paralel olarak korelasyonel araştırmaların nedensellik ilkesine bağlı olmadığını vurgulamakta fayda vardır. Yani korelasyonel

bir araştırmada belirlenmiş olan değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi belirlenebilir; ancak sonuçlardaki farklılıklara etki eden neden kanıtlanamaz.

4.2. Evren ve rneklem

Her araştırmada konunun niteliğine uygun dūřecek yapıda bir evren bulunur. “Evren; araştırma bulgularının genellediği ve içerisinden araştırma örneklemine seçildiği bŸyŸk gruptur” (GŸrbŸz ve şahin, 2018, s. 125). “rneklem ise belirli bir evrendeki birimler arasından sistematik bir biçimde seçilen ve evreni temsil ettiği kabul edilen daha kŸŸk bir kŸmedir” (GŸrbŸz ve şahin, 2018, s.125) Yapılmış olan bu tanımlara bakıldığında örneklemine seçildiği evrenin temsiliyet oranının kabul edilebilir dŸzeyde olması önemlidir. Bu anlamda gerek çalışılacak konunun niteliği gerekse de araştırma modeline uygunluğu, araştırmanın evrenini ve örneklemine belirlemiştir. Bu araştırma, oluşturulan amaca ve problem durumuna göre çalışmanın evrenini Ordu ilinde resmi okul/ kurumlarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşturulması şeklinde belirlenmiştir. Ordu ilinde MEB’e bağlı olarak fiilen çalışan sosyal bilgiler ęretmenlerinin sayısı 2020-2021 eğitim ęretim yılı verileri göz nŸnde bulundurulurken belirlenmiştir. Ordu il milli eğitim mŸdŸrlŸęŸne başvuru yapılarak sosyal bilgiler ęretmenlerinin toplam sayılarına ulaşılmıştır. Bu çerçevede 354 sosyal bilgiler ęretmeni araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde seçkisiz (basit rastlantısal) rneklemeye kullanılmıştır. Seçkisiz rnekleme tŸrlerinden biri olan basit seçkisiz rneklemeye, evren listesinden rneklemeye birimlerini seçkisiz olarak çekmektedirler. Olasılığa dayalı rneklemeye tŸrleri içerisinde yer alan basit seçkisiz rneklemeye, en temel tekniklerden biri olarak grŸlŸr. “TesadŸfi rneklemeye, araştırma evreni içerisindeki öğelerin her birine rneklemeye seçilme için eřit řans verilir” (GŸrbŸz ve şahin, 2018, s. 135). Evrenin homojen bir nitelik taşıması basit tesadŸfi rneklemeye tekniği için uygun grŸlmŸřtŸr. Bu çalışmanın evrenini oluşturan 354 sosyal bilgiler öğretmeninden 109 kişiye ulaşılmış olup ilgili ölçekler uygulanmıştır.

Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumları tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>n</i>	%
Kadın	60	55.04
Erkek	49	44.95
Toplam	109	100

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan 109 sosyal bilgiler öğretmenin %55,04'ü (60 öğretmen) kadın, %44,95'i (49 öğretmen) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri

Mesleki Deneyim	<i>n</i>	%
1-5 Yıl	36	33.02
5-10 Yıl	38	34.86
10-20 Yıl	19	17.43
20 Yıl ve üzeri	16	14.67
Toplam	109	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Programı

Mezun Olunan Lisans Programı	<i>n</i>	%
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	75.22
Tarih	10	9.17
Coğrafya	5	4.58
Diğer	12	11
Toplam	109	100

Kişisel bilgi formunda yer alan öğrenim durumu değişkeni tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumu	<i>n</i>	%
Lisans	98	89.9
Yüksek Lisans	11	10.09
Doktora	0	0
Toplam	109	100

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “eleştirel düşünme” temalı hizmet içi eğitimlere katılım durumları tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Temalı Hizmet içi Eğitimlere Katılımı

Eleştirel Düşünme Eğitimlerine Katılım	<i>n</i>	%
Evet	41	37.61
Hayır	68	62.38
Toplam	109	100

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı temalı hizmet içi eğitimlere katılım durumları tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Temalı Hizmet içi Eğitimlere Katılımı

Medya Okuryazarlığı Eğitimlerine Katılım	<i>n</i>	%
Evet	53	48.6
Hayır	56	51.3
Toplam	109	100

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde gerekli görülen verileri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “UF/EMI Florida Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Medya Okuryazarlığı Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla 6 adet soru yöneltilmiştir. Bu

sorular katılımcıların; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan lisans programı, öğrenim durumu, eleştirel düşünme temalı hizmet içi eğitimlere katılma durumu ve medya okuryazarlığı temalı hizmet içi eğitimlere katılma durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmanın ön koşulunu oluşturan medya okuryazarlığı yeterlilikleri ölçeği için “Medya Okuryazarlığı Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, Kaplan tarafından 2017 yılında geliştirilmiştir. Ölçekte medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken özellikler, kişisel ve mesleki yeterlilikler olmak üzere iki alt boyutta oluşturulmuştur. Kişisel yeterlilikler bölümünde 27 adet soru bulunmaktadır. Mesleki yeterlilikler bölümünde ise 36 adet soru bulunmaktadır. “Ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin tespit edilmesi amacı için Co. Alpha analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin geçerliliğinin test edilmesi amacı ile faktör analizi uygulaması yapılmıştır” (Kaplan, 2017, s. 138). Ölçek, beşli likert tipi şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmede Ertaş ve Şen (2014) tarafından uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. 26 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Bu alt boyutlar: Katılım, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçiliktir. “UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, eleştirel düşünme eğilimini doğru şekilde ölçebilecek ve var olan ölçme araçlarında yer alan faktörlerden daha azına sahip olacak bir araca ihtiyaç duyulması nedeniyle, Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır” (Ertaş ve Şen, 2014). Likert tipi olarak Ertaş ve Şen, (2014) tarafından uyarlanan bu ölçeğin “katılım” boyutunda 11 madde vardır ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,88’dir. Uyarlanan “bilişsel olgunluk” alt ölçeğinde 7 madde bulunmaktadır ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,70 olarak hesaplanmıştır. “Yenilikçilik” alt boyutunda 7 madde bulunmaktadır ve iç tutarlılık katsayısı 0,73 olarak hesaplanmıştır (Ertaş ve Şen, 2014, s. 8). Doğrulayıcı faktör analizinin uygulandığı bu ölçekte anlamlı t değeri elde edilememesi ve hata varyansının %99 çıkması nedeniyle 11. madde kaldırılmıştır. Sonuç olarak uyarlanan bu ölçek çalışmasıyla bir madde çıkarılmış ve 25 maddenin iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır.

4.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada verilerin çözümlemesi aşamasında öncelikle verilerin SPSS'e girilmesiyle birlikte bir hazırlık yapılmıştır. Bu amaçla katılımcılardan gelen anketler teker teker incelenerek anket yönergesine uygun bir biçimde doldurup doldurmadıkları incelenmiştir.

Verilerin bilgisayar ortamına geçiş aşamasında SPSS programı kullanılarak veri giriş tablosu hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ölçeği, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve kişisel bilgi formu verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Beşli likert tipi şeklinde oluşturulan bu maddelerden "Kesinlikle katılıyorum" seçeneğine 5, "Katılıyorum" seçeneğine 4, "Orta derecede katılıyorum" seçeneğine 3, "Katılmıyorum" seçeneğine 2, "Kesinlikle katılmıyorum" seçeneğine 1 puan verilmiştir. Ayrıca öğretmenler için oluşturulan kişisel bilgi formunda cinsiyet, mesleki deneyim, mezun olunan program, öğrenim durumu, eleştirel düşünme temalı hizmet içi eğitim alma durumu, medya konulu eğitim alma durumu gibi değişkenler de numaralandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin çözümlemesinde betimleyici istatistiki yöntemden yararlanılmıştır. Öncelikle verilerin normallik dağılımları yapıp çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelendi. Medya okuryazarlığı için çarpıklık değeri 0.018'dir. Basıklık değeri ise -0.521 olarak hesaplanmıştır. Eleştirel düşünme ölçeği için çarpıklık değeri 0.085, basıklık değeri ise -0.409 olarak hesaplanmıştır. Normallik dağılımı için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu evrede medya okuryazarlığı ölçeği için anlamlılık değeri 0.200, eleştirel düşünme ölçeği için anlamlılık değeri 0.200 olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle parametrik testler uygulanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete, öğrenim durumuna, hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığını ölçmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ve mezun olunan programlarının medya okuryazarlığı yeterlilikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ile anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda anlamlı farklılığın

ıkması durumunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunduğunu test etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler ğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakmak için Pearson Korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak alınmıştır.

5. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ve medya okuryazarlığı öğretmen yeterlilikleri ölçeklerinin puanlarının analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı doğrultusunda hazırlanan problem cümleleri ve alt problemlere yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ve yorumlamalarına yer verilmiştir.

5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı öğretmen yeterliliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda ele alınacak alt değişkenler çerçevesinde veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

5.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya dair problem cümlesi doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmama sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda cinsiyet için bağımsız gruplar t testi ile istatistiksel açıdan inceleme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterliliklerinin Cinsiyet Faktörüne İlişkin t Testi Sonuçları

Medya Okuryazarlığı	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Kadın	60	4.17	0.32	-1.20	107	0.23
	Erkek	49	4.25	0.37	-1.19		
Kişisel Yeterlilik	Kadın	60	4.08	0.29	-1.74	107	0.08
	Erkek	49	4.19	0.36	-1.70		
Mesleki Yeterlilik	Kadın	60	4.26	0.40	-0.58	107	0.56
	Erkek	49	4.31	0.44	-0.57		

$p \leq .05$

Tablo 13'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(107)=-1.20$, $p \leq .05$]. Erkek öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ($\bar{x}=4,25$) ile kadın öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ($\bar{x}=4,17$) arasında cinsiyet lehine anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri

Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Bu çerçevede mesleki kıdeme göre farklılıklar için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle mesleki kıdeme göre betimsel bir tablo sunulmuştur.

Tablo 14

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterliliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
1-5 Yıl	36	4.10	0.33
5-10 Yıl	38	4.28	0.34
10-20 Yıl	19	4.22	0.34
20 Yıl ve üzeri	16	4.24	0.31
Toplam	109	4.20	0.34

Tablo 14 incelendiğinde medya okuryazarlığı yeterlilikleri açısından mesleki kıdeme göre sıralamasının 5-10 yıl ($\bar{x}=4,28$), 20 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4,24$), 10-20 yıl ($\bar{x}=4,22$) ve 1-5 yıl ($\bar{x}=4,10$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre tüm kıdemlerde medya okuryazarlığı yeterliliklerinde yüksek düzey görülürken en yeterli grubun 5-10 yıl, en az yeterli grubun ise 1-5 yıl olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre gruplar arasında farklılık olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 15

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	<i>p</i>
Gruplararası	0.63	3	0.21		
Gruplarıçi	11.96	105	0.11	1.83	0.14
Toplam	12.58	108			

Tablo 15 incelendiğinde medya okuryazarlığı yeterliliklerinden elde edilen puanlar ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu görülmektedir [$f(1,836) = 0,145, p \leq 0.05$].

5.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri Mezun Olunan Programa Göre Farklaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yanıt aranan sorulardan birisi de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bu bağlamda ilk olarak mezun olunan programa göre medya okuryazarlığı yeterliliklerinin dağılımı incelenmiştir.

Tablo 16

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterliliklerinin Mezun Olunan Programa Göre Betimsel İstatistikleri

Mezun Olunan Bölüm	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	4.22	0.32
Tarih	10	4.13	0.39
Coğrafya	5	4.30	0.32
Diğer	12	4.07	0.40
Toplam	109	4.20	0.34

Tablo 16 incelendiğinde medya okuryazarlığı yeterlilikleri puanlarının bölümlere göre sıralamasına bakıldığında Coğrafya ($\bar{x}=4,30$), Sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=4,22$), Tarih ($\bar{x}=4,13$) ve diğer ($\bar{x}=4,07$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre medya okuryazarlığı yeterliliklerinde en yeterli

sonuca sahip olan bölümün coğrafya öğretmenlerinden ve en az yeterliliğe sahip olanların ise diğer kategorisindeki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerine ilişkin aldıkları puanın mezun olunan programa göre farklılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 17

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Mezun Olunan Program Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	<i>p</i>
Gruplararası	0.34	3	0.11	0.99	0.40
Gruplarıçi	12.24	105	0.11		
Toplam	12.58	108			

$p \leq .05$

Tabloya bakıldığında medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile mezun olunan program arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$f(0,989) = 0,401$, $p \leq .05$]. Sosyal bilgiler öğretmenliğini fiilen yürüten öğretmenlerin lisans döneminde mezun oldukları programın medya okuryazarlığı yeterliliklerine önemli bir katkısı görülmemiştir.

5.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri

Öğrenim Durumuna Göre Farklaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenim durumlarının medya okuryazarlığı yeterliliklerine ilişkin bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede öğrenim durumuna göre farklılıklar için bağımsız örneklem t test uygulanmıştır.

Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin puan dağılımı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterliliklerinden Aldıkları Puanın Öğrenim Durumuna Göre t test Sonuçları

Öğrenim Durumu	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Lisans	98	4.22	0.34	1.42	107	0.15
Yüksek Lisans	11	4.06	0.32			

$p \leq .05$

Tablo 18’de de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(107) = 1,424, p \leq .05$]. Lisans mezunlarının medya okuryazarlığı yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları puan ($\bar{x}=4,22$), yüksek lisans mezunlarının almış oldukları puan ($\bar{x}=4,06$) arasında önemli sayılabilecek bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora eğitimi almasının medya okuryazarlığı yeterliliklerine anlamlı katkı sağlamadığı gözlemlenmiştir.

5.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın son alt amacı olan hizmet içi eğitime katılma durumu, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medya eğitimi alıp almaması yönünden incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretmenlere medya eğitimi alıp almadıkları sorulmuş ve çalışmaya ilişkin istatistikî bulgular Tablo 19’da paylaşılmıştır. Çıkan sonuca ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi aracılığıyla görülmüştür.

Tablo 19

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Hizmet içi Eğitime Katılma Durumlarına İlişkin t test Sonuçları

Medya Eğitimi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Evet	53	4.20	0.37	-0.15	99.54	0.87
Hayır	56	4.21	0.30			

$p \leq .05$

Tablo 19'a bakıldığında medya eğitimi alan 53 kişi, almayan ise 56 kişidir. Bu bağlamda medya eğitimi alanlar ($\bar{x}=4,20$) ile almayanlar ($\bar{x}=4,21$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Medya eğitimi almakla medya okuryazarlığı yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(99,54) = -0,154, p \leq .05$]. Bu durumda, MEB bünyesinde medya konulu alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterliliklerine olumlu bir katkısı olmamıştır.

5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan eleştirel düşünme eğilimleri bu bölümün ana temasını oluşturmuştur. Bu kapsamda ele alınacak alt değişkenlere ve bunlarla ilgili istatistik bulgulara yer verilmiştir.

5.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda cinsiyet için bağımsız gruplar t testi ile istatistiksel açıdan inceleme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Kadın	60	4.17	0.41	-1.29	107	0.19
Erkek	49	4.28	0.45			

$p \leq .05$

Tablo 20’de görüldüğü üzere araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t (107) =-1,291, $p \leq .05$]. Erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=4,28$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=4,17$) göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu söylenebilmektedir. Bu bulgular, eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Bu çerçevede mesleki kıdeme göre farklılıklar için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle mesleki kıdeme göre betimsel bir tablo sunulmuştur.

Tablo 21

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
1-5 Yıl	36	4.09	0.40
5-10 Yıl	38	4.35	0.41
10-20 Yıl	19	4.18	0.49
20 Yıl ve üzeri	16	4.25	0.41
Toplam	109	4.22	0.43

Tablo 21 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre sıralamasının 5-10 yıl ($\bar{x}=4,35$), 20 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4,25$), 10-20 yıl ($\bar{x}=4,18$) ve 1-5 yıl ($\bar{x}=4,09$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre tüm kıdemlerde

eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülürken en yeterli grubun 5-10 yıl, en az yeterli grubun ise 1-5 yıl olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre gruplar arasında farklılık olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 22

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	<i>p</i>
Gruplararası	1.22	3	0.40	2.25	0.08
Gruplarıçi	18.91	105	0.18		
Toplam	20.13	108			

Tablo 22 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimlerinden elde edilen puanlar ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu görülmektedir [$f(2,259) = 0,086, p \leq 0,05$]. Bu anlamda eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yanıt aranan sorulardan birisi de sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bu bağlamda ilk olarak mezun olunan programa göre medya okuryazarlığı yeterliliklerinin dağılımı incelenmiştir.

Tablo 23

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mezun Olunan Programa Göre Betimsel İstatistikleri

Mezun Olunan Bölüm	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	82	4.24	0.42
Tarih	10	4.26	0.54
Coğrafya	5	4.35	0.43
Diğer	12	4.01	0.39
Toplam	109	4.22	0.43

Tablo 23 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının bölümlere göre sıralamasına bakıldığında Coğrafya ($\bar{x}=4,35$), Sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=4,24$), Tarih ($\bar{x}=4,26$) ve diğer ($\bar{x}=4,01$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre eleştirel düşünme eğilimlerinde en yeterli sonuca sahip olan bölümün coğrafya öğretmenlerinden ve en az yeterliliğe sahip olanların ise diğer kategorisindeki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin aldıkları puanın mezun olunan programa göre farklılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 24

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Mezun Olunan Program Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	<i>p</i>
Gruplararası	0.67	3	0.22	1.20	0.31
Gruplarıçi	19.46	105	0.18		
Toplam	20.13	108			

$p \leq .05$

Tabloya bakıldığında eleştirel düşünme eğilimleri ile mezun olunan program arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu çıkmıştır [$f(1,204) = 0,312$, $p \leq .05$].

5.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenim durumlarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede öğrenim durumuna göre farklılıklar için bağımsız örneklem t test uygulanmıştır.

Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin puan dağılımı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 25

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinden Aldıkları Puanın Öğrenim Durumuna Göre t testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>p</i>
Lisans	98	4.20	0.44	-1.29	107	0.19
Yüksek Lisans	11	4.38	0.31			

$p \leq .05$

Tablo 25’te de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [t (107) =-1,292, $p \leq .05$]. Yüksek lisans mezunlarının eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puan ($\bar{x} = 4,38$), lisans mezunlarının almış oldukları puan ($\bar{x} = 4,20$) ile anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Eleştirel düşünme eğiliminin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından önemli bir katkısı olmamıştır.

5.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın son alt amacı olan hizmet içi eğitime katılma durumu, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi alıp almaması yönünden incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretmenlere eleştirel düşünme eğitimi alıp almadıkları sorulmuş ve çalışmaya ilişkin istatistiki bulgular Tablo

26’da paylaşılmıştır. Çıkan sonuca ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi aracılığıyla görülmüştür.

Tablo 26

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Hizmet içi Eğitime Katılma Durumlarına İlişkin t testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Eğitimi	<i>n</i>	Ortalama	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Evet	41	4.28	0.40	1.03	107	0.30
Hayır	68	4.19	0.44			

$p \leq .05$

Tablo 26’ya bakıldığında eleştirel düşünme eğitimi alan 41 kişi, almayan ise 68 kişidir. Bu bağlamda eleştirel düşünme eğitimi alanlar ($\bar{x}=4,28$) ile almayanlar ($\bar{x}=4,19$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Eleştirel düşünme eğitimi almakla eleştirel düşünme eğitimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [t (107) =1,038, $p \leq .05$].

5.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmanın üçüncü problemi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 27

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	Eleştirel Düşünme Eğilimleri
Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri	Pearson Correlation
	<i>p</i>
	<i>n</i>

$p < 0.01$

Tablo 27 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel

olarak orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki çıkmaktadır ($r=0,619$, $p<0.01$). Bu durumda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri de arttığı sonucu çıkmaktadır.

6. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve yöntemi özetlenerek problem cümlesi ve alt problemlere dair elde edilen bulgular değerlendirilmiş, uygulayıcılar ve ilgili araştırmalara yönelik önerilere ve tez çalışmasına ilişkin tartışma bölümüne yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmayla sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri çeşitli alt değişkenler çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda literatür incelenmiş ve araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma Ordu ilinde millî eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 109 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine medya okuryazarlığı öğretmen yeterlilikleri ölçeği ve eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği uygulanmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda bu alt değişken için belirleyici bir sonuç bulunamamıştır. Medya okuryazarlığı öğretmen yeterlilikleri aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda belirleyici bir bulguya ulaşılamamıştır. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yılın medya okuryazarlığını kişisel ve mesleki yeterlilikler çerçevesinde geliştirmede yeterli bir değişken olmadığı görülmüştür. Aritmetik ortalamaya bakıldığında 5-10 yıllık mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlilikler açısından medya okuryazarlığı yeterliliğinde en yüksek grup olduğu görülmüştür.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları programın medya okuryazarlığını kişisel ve mesleki yeterlilikler çerçevesinde geliştirmede önemli bir değişken olmadığı görülmüştür. Medya okuryazarlığı yeterliliğine sahip en yüksek grubun sırasıyla coğrafya, sosyal bilgiler öğretmenliği, tarih ve diğer kategorisine sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca tabloya göre lisans mezunu olanların medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile yüksek lisans mezunu olanların arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin hizmet içi eğitime katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda belirleyici bir bulguya ulaşılamamıştır. Medya eğitimi alanının medya okuryazarlığı yeterliliğini geliştirmede önemli bir faktör olmadığı görülmüştür.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda bu alt değişken için belirleyici bir bulguya ulaşılamamıştır. Bunun yanında erkek öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının kadın öğretmenlere göre kısmen yüksek olduğu görülmüştür.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda bu değişkenin belirleyici bir bulgu olmadığı görülmüştür. Bunun yanında 5-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre eleştirel düşünme eğilimine daha yatkın oldukları görülmüştür.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda bu değişkenin belirleyici bir bulgu olmadığı

görülmüştür. Bölümlere göre eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupların sırasıyla coğrafya, tarih, sosyal bilgiler öğretmenliği ve diğer kategorisine sahip bölümlerden oluştuğu görülmüştür.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin almış oldukları hizmet içi eğitime katılım durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda bu değişkenin belirleyici bir bulgu olmadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme eğitimi alanların ortalamalarının almayanlara oranlara nispeten daha yüksek oldukları görülmüştür.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığı araştırmaya dair son problem durumunu oluşturmuştur. Bu bağlamda yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda iki değişken arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişkinin var olması beklenen bir sonuçtur. Bu durum, literatürde yapılmış birçok çalışmayı da destekler niteliktedir. Bu iki değişkenin uluslararası standartlarda belirlenmiş tanımlamalara göre birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olmaları da önemlidir. İyi bir medya okuryazarının aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimine sahip olması beklenen bir sonuçtur. Bulgular gösteriyor ki sosyal bilgiler öğretmenlerinin iyi bir medya okuryazarı olmalarının cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mesleki süreçte aldıkları hizmet içi eğitimle anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır. Benzer şekilde eleştirel düşünme eğilimine sahip olmanın da bu alt değişkenlerle anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır.

6.2. Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular ortaya konularak literatürde bu alanda yapılmış benzer veya ilintili çalışmalar değerlendirilmiştir. İlgili çalışmaların bu çalışmayla benzer veya eksik yönleri tespit edilerek önemli sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırmanın problem durumu doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir

şekilde farklılaşmadığı sonucu bulunmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık taşımadığı görülmektedir. Bu bulgu, literatürde yapılmış bazı çalışmalarla benzer sonuçlar taşımaktadır. Altıntaş (2019) “sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki” isimli çalışmasında öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinde cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Ayrıca Altıntaş, (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Karaman, (2016, s. 344) erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve medya okuryazarlığı düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Erişti ve Erdem, (2018, s. 1240) ilgili araştırma doğrultusunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlgili literatür çalışmaları doğrultusunda bu alt boyutu “yaş” değişkeni açısından inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yiğit, (2015, s. 91) Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve TV Okuryazarlığı Düzeylerine ilişkin yapmış olduğu çalışmasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Erişti ve Erdem (2018, s. 1242) örneklem grubu olarak öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmasında sınıf düzeylerine göre medya okuryazarlığı becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu konuyla ilgili yapılmış önemli bir çalışma da Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitim puanlarının meslekteki kıdemlerine yönelik ilişkisiyle ilgili olmuştur. Yıldırım, (2017, s. 84) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterliliklerinin diğer gruplara nazaran daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, medya okuryazarlığı yeterliliklerinin son yıllarda lisans programlarında farkındalık kazandırmada incelenmesi gereken önemli bir alt değişken olarak yorumlanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı şeklinde olmuştur. Araştırmaya

katılan öğretmenlerden medya okuryazarlığı yeterliliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin coğrafya bölümü mezunlarında nispeten daha yeterli olduğu şeklinde bir sonuca da ulaşılmıştır. Ancak bu sonuç, yüksek düzeyde anlamlı farklılık içermemiştir. Literatürde bu alt boyutla ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleriyle ilişkili bir çalışma önemli görülmektedir. Aslan ve Basel, (2017, s. 1362) eğitim fakültesi öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada lisans programlarına göre medya okuryazarlığı becerilerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığını saptamıştır. Bu sonuç, medya okuryazarlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yeterli farkındalığı oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu konuyla ilgili bir başka çalışma eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olunan lisans programla ilişkisi şeklinde olmuştur. Zayıf (2008, s. 76) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri isimli çalışmada bölümlere göre anlamlı bir farklılığın oluştuğunu saptamıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğunu belirlemiştir

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin almış oldukları hizmet içi eğitime göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. MEB bünyesinde açılan medya eğitimi ve eleştirel düşünme eğitimi içerikli eğitimlerin öğretmenler üzerinde bir farkındalık oluşturup oluşturmadığı son problem durumunu oluşturmuştur. Yıldırım (2017, s. 87) medya okuryazarlığı eğitimi alan öğretmenlerin başarı ortalamalarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgularda bu iki değişken arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Gerek literatürde yapılan çalışmalar gerekse de bu iki kavramın evrensel normlara göre oluşturulmuş tanımlamaları bu yargıyı destekler nitelikte olmuştur. Aybek ve Demir (2013) lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi çalışmasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Nalçacı vd. (2016, s. 7) eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki bulsa da

eleştirel düşünmenin alt boyutlarının medya okuryazarlığıyla ilişkisini önemli bir yordayıcı olarak bulmamıştır. Karaman, (2016, s.343) medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu verilerden elde edilen bulgular araştırmanın hipotezini kısmen destekler nitelikte olsa da literatürde yer alan birçok çalışmanın düşük düzeyde bir ilişki sunması beklenmeyen bir sonuçtur. Bu durum, eleştirel düşünme eğitiminin alt boyutlarının yeterince anlaşılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel düşünmeyi destekleyici ve çoklu bakış açılarını sağlayacak sosyal, kültürel, politik ve ekonomik koşulların yenilenmesi oldukça önemlidir. Bu konuda McDougall (2019) sahte üretilen haberlere karşı medya okuryazarlığının eleştirel düşünme, esneklik ve sivil katılımı gerçekleştirileceğini ifade ettiği bir araştırma yapmıştır. Gazeteciler, öğretmenler, öğrenciler, bilgi uzmanları gibi birçok paydaşla yürütülen bu etnografik araştırma, okullarda yürütülecek eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin olası bilgi bozukluklarına karşı güçlü bir önleyici olduğunu vurgulaması bakımından önemlidir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre gözlenen eksikliklere ve bu alanda çalışma yapacak uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Bu çalışma Ordu ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle sınırlı olduğu için ilgili çalışmanın Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan öğretmenlerle de yapılabilmesi sonuçları karşılaştırma ve kapsamlı genellemelere varma anlamında önemli olacaktır.
- Medya okuryazarlığı öğretim programının mezun olunan program çerçevesinde yeniden tartışılması gerekmektedir. Araştırmanın bulgularında en yüksek medya okuryazarlığı yeterliliğine sahip grubun coğrafya öğretmenliği mezunlarından olduğu görülmektedir. Bu çerçevede ilgili araştırma konusunu “eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı yeterlilikleri” olarak incelemek ve sonuçları benzer çalışmalarla karşılaştırmak yararlı olacaktır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları programa göre anlamlı bir farklılığı bulunmasa da en yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip grubun coğrafya öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında

eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini yansıtan öğretim yöntem ve tekniklerine daha sık yer verilmesi yararlı olacaktır.

- Hizmet içi eğitimlerin medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinde önemli bir değişken olarak görülmemesi bulgusundan hareketle MEB bünyesinde alınan hizmet içi eğitimlerin yeniden değerlendirilmesi gerekebilir.
- Eleştirel düşünme eğilimine dair daha fazla bilgi edinebilme adına uzun süreli görüşmeler yapılabilir.
- Bu alanda çalışma yapacak uygulayıcılar, farklı araştırma modelleri uygulayabilirler. Özellikle eleştirel düşünme eğilimlerinin altında yatan nedenleri çok boyutlu anlama ve değerlendirebilme adına hem nicel hem de nitel veri analizlerinden yararlanabilirler.
- Medya okuryazarlığı yeterlilikleri alanında çalışma yapacak uygulayıcılar farklı araştırma modeli kullanabilirler.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen yeterliliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okuryazarlığı. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(167). <http://yayim.meb.gov.tr>
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). <http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/200324BUKET AKKOYUNLU.pdf>
- Alagözlü, Ç. (2012). *Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı* (Uzmanlık tezi). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara
- Altıntaş, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A. (2011). Unesco’nun medya okuryazarlığı eğitimi faaliyetlerine toplu bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 86-107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36191/406892>

- Ankaralıgil, S. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ardıç, E. (2016). *Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmaların karşılaştırmalı incelemesi: Türkiye, ABD ve Kanada Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Arseven, A. (2015). Tarih öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2(Number: 32), 171-171. <https://doi.org/10.9761/JASSS2753>
- Aslan, N. ve Basel, A. T. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri (İzmir Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1353-1372. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/30766/332471>
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29183/312492>
- Atmaca, Ç. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 4(12), 99-99. <https://doi.org/10.18033/ijla.419>
- Aufderheide, P. (1993). Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy. *Washington, DC, Aspen Institute*.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4377/59970>
- Aybek, B. ve Demir, U. R. (2013). Lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(2).
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4393/614680>

Aydeniz, H. (2012). *Medyayı Tanımak* (2. Baskı). AEP Uygulama ve Yaygınlaştırma Projesi EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Bakan, U. (2010). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online (elektronik)*, 9(2), 679-693.

Beyer, B. K. (1995). *Critical Thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Bilici, İ. E. (2014). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Bilici, İbrahim. E. (2017). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Binark, M. ve Bek, M. G. (2010). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı* (2. Baskı). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Binark, M. ve Bek, M. G. (2007). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı. Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Bostancı, N.M. (2007). *T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*.

Branch, J. B. (2000). *The Relationship Among Critical Thinking Clinical Decision-Making, And Clinical Practica: A Comparative Study*. University of Idaho, Idaho.

Burn, A. ve Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: practice, production and progression*. Sage Publication. DOI
<http://dx.doi.org/10.4135/9781446213629>

Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
<https://doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0633>

Center for Media Literacy. (2020, 22 Ocak). *CML mediaLit kit: a framework for learning and teaching in a media age*. available from.
<http://www.medialit.org>

Childnet International. (1995). *Uluslararası Çocuk Bağlantı Ağı*. 22 Ocak 2020 tarihinde <https://www.childnet.com/> adresinden alındı.

CLEMI (1983). *In charge of Media information Literacy in the French education system* 24.10.2021 tarihinde <https://www.clemi.fr/fr/en/> adresinden alındı.

CRIN (2001). *The International Clearinghouse on Children Youth and Media*.
<https://archive.crin.org/en/library/publications/national-child-labour-survey-2001.html>. adresinden alındı.

Considine, D. (2002). *Media literacy across the curriculum*.
http://www.Medialit.Org/Reading_Room/Article551.Html

Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49070/626123>

- Çelen, F. K. ve Seferoğlu, S. (2020). *Dijital Teknoloji Aracılı Düşünme Öğretimi: Düşünme*. Erdem, M. ve Sarsar, F. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, O., Palaz, T. ve Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(11), 431-446. DOI: 10.7827/TurkishStudies.8464
- De Bono, E. (1978). *Teaching Thinking*. Penguin Books Ltd.
- Decaroli, J. (1973). *Critical Thinking. Social Education*. 37, 67-69.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- DergiPark* (2021, 1 Ocak). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Deveci, H. ve Çengelci T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13714/166031>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath Publications.
- Doğan, M. (1996). *Temel Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Bahar Yayınları.
- Dolanbay, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı eğitimi modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ennis, R. H. (1985). Goals for critical thinking curriculum. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Developing Minds (s 54-57)*.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Sixth International Conference on Thinking at MIT. *Cambridge*.

- Erişti, B. ve Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251. <https://doi.org/10.17755/esosder.395275>
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33886/375210>
- Ertuş Kılıç, H. ve Şen, A. İ. (2014). UF/EMI Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3632>
- European Audiovisual Observatory. (2016). Mapping of Media Literacy Practices and Actions in EU-28. *Strasbourg*. <https://rm.coe.int/1680783500>
- European Commission (2014). Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4815621e-3057-4be5-96a4-cfd013d879a5/language-en/format-PDF/source-77154575>
- European Commission (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe, Final Report*.
- Facione, P. A. (1990a). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus For Purposes of Educational Assessment And Instruction-Executive Summary-The Delphi Report. Millbrae, CA: *The California Academic Press*.
- Facione, P. A. (1990b). Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. *Newark, Delaware: American Philosophical Association*.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/1358165990240104>

- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: an introduction*. Cambridge University Press.
- Gainer, J. S. (2010). Ortaokulda eleştirel medya okuryazarlığı: temsil politikalarının keşfetmek. *Ergen ve Yetişkin Okuryazarlığı Dergisi*, 53(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.5.2>
- Gerald M. N. (2018). *Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*. (4. Baskı). Aybek, B. (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gibson, C. (1998). Teaching strategies (Orlich Harder Collection: A Guide To Better Instruction). Fifth Edition. USA 306-315.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yamılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge An Introduction To Critical Thinking* (3rd. Edition).
- Hayırsever, F. ve Kısakürek, M. A. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitabının öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırması açısından değerlendirilmesi*. 14(3), 627-646. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22574>
- Hobbs, R. ve Bağlı, M. T. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 122-141. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000090

- Huitt, W. (1998). Critical thinking: an overview. educational psychology interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- İlhan, E. (2015). Medya okuryazarlığı dersi ve yeni medya algısına etkisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 4(1), 52-68.
<https://doi.org/10.17680/akademia.v4i1.5000033736>
- Jolls, T. ve Thoman, E. (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler*. Elma, C. ve Kesten, A. (Çev.). İstanbul: Ekinoks Yayınevi.
- Judge, B., Jones, P. ve McCreery, E. (2009). *Critical thinking skills for education students*. Learning Matters.
- Eğmir, E. (2020). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi: Ortaokul Öğrencileri İçin Bir Program Tasarısı*. Ankara: Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786052415221
- Kaplan, K. (2017). *Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaboğa, M. T. (2017). Eleştirel bakış açısıyla medya okuryazarlığı eğitimi. 2. *Mediterranean International Congress on Social Sciences (MECAS II)*. International Vision University Ohrid.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 0-0.
<https://doi.org/10.19145/guifd.90435>
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

- Kıncal, R. Y. ve Kartal, O. Y. (2009). Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(181), 318-333.
- Kıran, Ö. (2020). Temel yaklaşımlar açısından medya okuryazarlığı eğitimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 233-248. DOI: 10.7822/omuefd.742814
- Koçoğlu, E. (2019). Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Eğitimiyle İlgili Temel Kavramlar. Koçoğlu, E. ve Akman, Ö. (Ed.). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi* içinde. (s. 1-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçoğlu, E., Salur, M. ve Yiğen, V. (2019). Medya Okuryazarlığı ve Eğitiminde Temel Yaklaşımlar. Koçoğlu, E. ve Akman, Ö. (Ed.). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi* içinde. (s. 35-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Kökdemir, D. (2003a). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *Pivolka (Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi)*, 2(4), 3-5. <https://elyadal.org/pivolka/21/ed.htm>
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar verme ve Problem Çözme* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34. <https://doi.org/10.20875/sb.92802>
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.

- Masterman, L. (1997). A rationalformediaeducation. Media Literacy in the information age. *New Brunswick (USA) and London (UK)*, 15-62. Transaction Publishers.
- MEB (1973, 24 Haziran). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, 20 Ocak 2021'de [MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU \(sitesi.web.tr\)](#) adresinden alındı.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Programı*. 20 Ocak 2021'de [201812103847686-SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI .pdf \(meb.gov.tr\)](#) adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2001). *21. Yüzyıla Giderken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili*. <https://books.google.com.tr/books?id=pQGqtAEACAAJ>
- Mcdougall, J. (2019). Media literacy versus fake news: Critical thinking, resilience and civic engagement. *Media studies*, 10(19), 29-45.
- Nalçacı, A., Meral, E. ve Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki-Correlation between Critical Thinking and Media Literacy of Social Sciences Pre-service Teachers. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(36), 1-12. <https://doi.org/10.17295/dcd.99051>
- Özdemir, M. ve Doğruöz, E. (2020). Bilimsel Araştırma Desenleri. Cemaloğlu, N. (Ed.), *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik* içinde. (s. 65-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2020). *Öğrenme ve öğretme* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patrick, J. J. (1986). *Critica i thinking in the social studies*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.

- Paul, R. A., Binker, J. A., Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W. (1991). Staff development for critical thinking: Lesson plan remodelling as the strategy. In A. L. Costa (Eds.). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Va, 124-130.
- Paul, R. W. ve Linda E. (2001). *Critical Thinking—Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Prentice Hall. www.criticalthinking.org.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Potter, W. J. (2010). *The state of media literacy*. *journal of broad castinge electronic media*. 54(4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- RTÜK (2016). *RTÜK Kamuoyu Araştırmaları*. 22 Ocak 2021 tarihinde <https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-kamuoyu-arastirmalari/3890/5247/medya-okuryazarligi-arastirmasi-2016.html> adresinden alındı.
- Ruggiero. (1988). *Teaching Thinking Across The Curriculum*.
- Scheibe, C. L. (2004). A Deeper of Sense Literacy Curriculum-Driven Approaches to Media Literacy in the K-12 Classroom. *American Behavioral Scientist*. <https://doi.org/10.1177/0002764204267251>
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Sezer, N. (2010). *Medya Okuryazarlığı*. İstanbul Üniversitesi. http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/medya_okuryazarligi_u137.pdf

- Shibata, K. (2002). *Analysis of "Critical" Approach in Media Literacy Comparative Studies between Japan and Canada. Keio Communication Review.* No:24.
<http://www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/7.pdf>
- Sivritepe, S. (2014). *Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine bakışı: konya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Snyder L. G. ve Snyder M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99.
- Şahin, A. (2018). *Öğretmenler, Öğretmen Adayları ve Medya ile Bağlı Olan Herkes İçin Eleştirel Medya Okuryazarlığı* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, S. ve Öztürk, M. (2019). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Beceriler. İnan, S. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş* içinde. (s. 193-221). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıverdi, F. B. ve Apak, Ö. (2010). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1153-1213.
- TDK. (2011, 11 Temmuz). *Güncel Türkçe Sözlük*. 22.10.2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Tuncel, G. ve Dolanbay, H. (2020). Sınıf Dışı Öğretim Teknikleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. Sever, R., Aydın, M., Koçoğlu, E. (Ed.), *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde. (s. 341-397). Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO (1982). *Medya Eğitimi Üzerine Grunwald Deklarasyonu*. 22.10.2020 tarihinde www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF adresinden alındı.
- UNESCO (1984) *Media Education*. Morsy Zaghoul (Editor). Paris: UNESCO.

- Uslu, S., Yazıcı, K. ve Çetin, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 756-778. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.31201>
- Ünlü, İ. (2019) Eleştirel Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi. Koçoğlu, E. ve Akman, Ö. (Ed.). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi* içinde. (s. 273-284). Ankara: Pegem Akademi.
- Von Gillern, S., Gleason, B. ve Hutchison, A. (2022). Digital citizenship, media literacy, and the ACTS Framework. *The Reading Teacher*.
- Vural, A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4370/59779>
- Watson, G. ve Glasser, E. M. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manuel*. Harcourt Brace World Inc.
- Yalçinkaya, E. ve Karaca, A. (2019). Dünyada Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi Uygulamaları. Koçoğlu, E. ve Akman, Ö. (Ed.). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi içinde*. (s. 303-327). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. (2019). Tarihi Süreç İçerisinde Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi Koçoğlu, E. ve Akman, Ö. (Ed.). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi içinde*. (s. 11-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, H. İ. (2009). *Eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Ş. (2017). *Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili becerileri ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Yiğit, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yöktez (1987). *YÖK Ulusal Tez Merkezi*. 12.01.2021 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Zayımoğlu Öztürk, Filiz. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zayımoğlu Öztürk, Filiz. (2020). Düşünme Becerileri ve Çocuk Üniversitelerindeki Yeri. Kılınç, M. ve Kösterelioğlu, İ. (Ed). *Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri* içinde. (s. 224-246). Ankara: Pegem Akademi.

EK-1 UF/EMI ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEK KULLANIM İZNI

UF/EMI Florida Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçek Kullanma İzni



ALEV BULUT

11 Oca 2021 15:53



Merhaba, ben Alev BULUT AŞIK. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.

Yüksek lisans tez aşamasındayım ve yazacağım tezde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla UF/EMI Florida Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğini kullanmayı düşünmekteyim. Bu anketin Türkçe'ye uyarlamasının siz ve Hülya Ertaş Kılıç tarafından yapıldığını gördüm. İlgili ölçeği kullanmak için gerekli izni talep ediyorum.

Saygılar, iyi çalışmalar.

Alev BULUT AŞIK.



Ahmet İlhan Şen

11 Oca 2021 22:37



Alıcı: ben

Sayın Alev BULUT AŞIK,

Adapte ettiğimiz ölçeği kaynak göstermek suretiyle akademik amaçla kullanabilirsiniz.

EK-2: MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Medya Okuryazarlığı Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği Kullanım İzni

2 ileti

ALEV BULUT <[redacted]>
Alıcı: [redacted]

11 Ocak 2021 16:03

Merhaba, ben Alev BULUT AŞIK. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitiminde yüksek lisans yapmaktayım. Ayrıca öğretmen olarak da çalışmaktayım.

Yüksek lisans tez aşamasındayım ve yazacağım tezde Sosyal Bilimler öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerini ölçmek için bu konuda hazırlanmış olduğunuz ölçek çalışmasına ihtiyacım var. "Medya Okuryazarlığı Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği" adlı çalışmanızı inceledim ve bu ölçeği çalışmamda kullanabileceğimi düşündüm.

Hazırlanmış olduğunuz bu ölçek için gerekli izni talep ediyorum.
Saygılar, iyi çalışmalar.

Alev BULUT AŞIK.

kadir kaplan <[redacted]>
Alıcı: ALEV BULUT <[redacted]>

18 Ocak 2021 08:58

Merhabalar Alev hanım. Elbette, söz konusu ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek, kişisel ve mesleki yeterlikler olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

ALEV BULUT <[redacted]>, 11 Oca 2021 Pzt, 16:04 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-3: ETİK KURUL KARARI

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
25/02/2021	02	2021-41

KARAR NO: 2021-41

Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK'ün "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yordanması" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK'ün "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yordanması" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

ASEL GİBİDİR

Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU
Başkan

EK-4: ORDU İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : [REDACTED]
Konu : Araştırma İzni
(Alev BULUT AŞIK)

04.03.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 21.01.2021 tarihli ve 564800 sayılı yazısı.
c) 03.03.2021 tarihli ve 21652163 sayılı olur.

İlgi (b) yazı ekinde yer alan araştırma ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş ve söz konusu çalışmanın eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan mühürlü formun kullanılması, elde edilen verilerin ve kişisel bilgilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması, ilgili genelge hükümlerine göre araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla ilgi (c) olur ile uygun görülmüştür.

Gereğini, bilgilerinize arz ederim.

[REDACTED]
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : İlgi (c) olur ve Mühürlü
Araştırma Formları (7 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ordu Üniversitesi Rektörlüğüne
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi :
19 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Adres : [REDACTED] Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bilgileri doğrulayabilirsiniz. QR kodu ile teyit edilebilir.
E-Posta : [REDACTED]
Telefon No : [REDACTED]
Kep Adresi : [REDACTED]



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : [REDACTED]
Konu : Araştırma İzni (Alev BULUT AŞIK)

03.03.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün [REDACTED] tarihli [REDACTED] sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı [REDACTED] numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi Alev BULUT AŞIK'ın, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ve Eleştirel Eğilimlerinin Yordanması" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı [REDACTED] numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi Alev BULUT AŞIK tarafından; eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılması, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılması kaydıyla, ilimiz genelindeki resmi, özel eğitim, görme engelliler ilkököl ve ortaokullarında, imam-hatip ortaokullarında ve bilim sanat merkezlerinde görevli öğretmenlere 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı içerisinde okul ve kurum müdürlüğü'nün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur 'larınıza arz ederim.

[REDACTED]
Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

[REDACTED]
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

[REDACTED]
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Komisyon kontrol tutanağı ve anket formu (6 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : [REDACTED] Belge De [REDACTED]
Bilgi için: [REDACTED]
Telefon No: [REDACTED] İnt [REDACTED]
E-Posta: [REDACTED]
Kep Adres: [REDACTED]
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden [REDACTED] f kodu ile teyit edilebilir.



ORDU İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
OKUL VE KURUMLARDA YAPILACAK ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA DESTEĞİNE YÖNELİK
KOMİSYON KONTROL TUTANAĞI

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı :	Alev BULUT AŞIK	Tarih:	01.03.2021
Dağılı Bulunduğu Üniversite/Kurum:	Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü		
Araştırmanın Konusu:	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yordanması		
Araştırmanın Yapılacağı Okul/Kurum	Ordu İli Resmî İlkokullar-Ortaokullar, Özel Eğitim İlkokulları-Ortaokulları, Görme Engelliler İlkokulları-Ortaokulları, İşitme Engelliler İlkokulları-Ortaokulları, İmam Hatip Ortaokulları, Bilim Sanat Merkezleri (Öğretmen)		

SIRA NO	DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR	E	H	AÇIKLAMALAR
1	Kamu kurum ve kuruluşlar, STK (dernek, vakıf, sendika, araştırma şirketi vb) ve üniversite araştırmacıları (lisans, lisansüstü eğitim öğrencileri ve akademisyen) araştırma uygulamaları ve veri toplama faaliyetlerinin izin başvurusunu ayse.meb.gov.tr adresi üzerinden yapmış mı? Başvuru formu var mı?	X		
2	Araştırma uygulama ve veri toplama faaliyetleri için talebi başvurusunu kurumun aracılığı ile yapmış mı?	X		
3	Araştırma izin başvuru taahhünamesini imzalayıp evraklarla teslim etmiş mi?	X		
4	Araştırmacının anket, görüşme / gözlem ve deneme araştırma önerisi içeriği formu var mı? Araştırmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırma yöntemi, evren ve örneklem verilerin analizi, geçerlik, güvenilirlik vb. bilgileri var mı?	X		
5	Veri toplama araçlarının tamamı (anket, görüşme/gözlem formu vb) var mı?	X		
6	Başka kişi ya da kurumların geliştirdikleri veri toplama araçlarını kullanacaklarsa veri toplama araçlarını kullanmak için gerekli izin belgeleri var mı?	X		
7	Araştırma, anket, görüşme/gözlem formu içeriğinin ve veri toplama araçlarında yer alan sorular/ıfadeler araştırmanın konusuyla örtüşüyor mu? Etik açıdan uygun mu? Ankete katılanların kişilik haklarını ihlal etmemeye dikkat etmiş mi?	X		
8	Araştırmacının kendisiyle irtibat kurulabilmesi için yazışma adresini, varsa e-posta ve telefon bilgilerini yazmış mı?	X		
9	Araştırma uygulama izni onayı başvuru yapılan eğitim öğretimin yılını kapsıyor mu?	X		
10	Araştırmacı veri toplama araçlarında (anket, görüşme/gözlem formu vb) kişisel bilgilerin istememesi kuralına dikkat etmiş mi?	X		
11	Anket araştırması yapılacak okulların/kurumların sayısı, türü, ile göre dağılımı, örneklem grupları ve gruplardan kaç kişi ile yürütüleceğini net olarak yazmış mı?	X		
12	Çalışma takvimi var mı? Araştırma ve anket uygulama izin başvurularının uygulamadan en az 45 gün önce yapmış mı? Eğitim engel olunmaması için yarıyıl tatili ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar araştırmalarını tamamlıyor mu?	X		
13	Araştırmadamacı amaç güdülmemesine, kişi, kurum/kuruluş, firmaların, marka reklamlarını ve tanıtımını ön plana çıkaran ifadenin bulunmamasına dikkat etmiş mi?	X		
14	Araştırma uygulamasında ücret talep edilmemesine dikkat etmiş mi?	X		
15	Araştırma uygulaması gönüllülük esasına göre mi?	X		
16	Yüz yüze görüşme sağlanacak yetişkinler için "Gönüllü Katılım Formu", öğrenciler için "Veli Onam Formu" var mı?	X		
17	Araştırmacının, yapacağı anket, gözlem ve denemelerde örneklem grubu Yönetici, Öğretmen, Diğer Personel, Öğrenci veya Öğrenci Velisi mi?	X		
18	Anket çalışmalarında veri toplama araçlarının uygulanma süresi 1 ders saatini geçirmeme kuralına uyuyor mu?	-	-	Anket, görüşme, gözlem çalışması ise bu kriter değerlendirilecektir.
19	Lisans Tez çerçevesinde bir araştırma mı? Tez Önerisi var mı?	-	-	Tez çalışması ise bu kriter değerlendirilecektir.
20	Yüksek Lisans - Doktora çerçevesinde yapılan araştırma mı? Tez Önerisi var mı?	X		
21	Proje çerçevesinde yapılan bir araştırma mı?	-	-	Proje çerçevesinde ise bu kriter değerlendirilecektir.
22	Bağımsız araştırma çerçevesinde yapılan bir araştırma mı?	-	-	Bağımsız araştırma çalışması ise bu kriter değerlendirilecektir.
23	Araştırmalarda ses ve görüntü kaydı yapılacak mı? (Okul müdüründen, öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden yazılı izin alınacaktır)	-	-	Ses ve görüntü alınacak ise bu kriter değerlendirilecektir.
24	Araştırma uygulaması tıbbi bir araştırma mı? Tıbbi araştırma ise; bağlı oldukları Üniversitenin veya Hastanelerin "Etik Kurul Onayı" var mı? Ayrıntılandırılmış Onam Formu var mı? Veli Bilgilendirme ve yazılı izin Formu var mı? "ayse.meb.gov.tr." modülün de ki örneğe göre Veli İzin Formu var mı?	-	-	Tıbbi bir araştırma ise bu kriter değerlendirilecektir.
25	Araştırma uygulaması yabancı dilde hazırlanmış ise Türkçe tercümesi var mı?	-	-	Yabancı dilde hazırlanmış ise bu kriter değerlendirilecektir.
26	Deneme Modelli veya Deneysel Desenli araştırma yapılacak okulların/kurumların sayısı, türü, illere göre dağılımı, örneklem grupları ve bu gruplardan kaç kişi ile yürütüleceğini net olarak yazmış mı? Araştırma yapılacak okuldan alınacak okul onayı ibraz edilmiş mi?	-	-	Uygulamalı ise bu kriter değerlendirilecektir.

AÇIKLAMA :	Bu kontrol çizelgesi MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" 2020/2 No' lu genelgeye göre hazırlanmıştır.	
İlgili izin isteği başvurusu komisyonumuz tarafından Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Okul/Kurumlarda yapılacak Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi (2020/2 No' lu Genelge)' çerçevesinde incelenmiş olup, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi 2020/2'ye göre uygun bulunmuştur.		
NOT: Araştırmanın kabul olması için ilgili maddelerin EVET (E) olması gerekmektedir.		
ÜYE [Redacted] AR- GE Öğretmen	ÜYE [Redacted] AR-GE Öğretmen	ÜYE [Redacted] AR-GE Öğretmen
KOMİSYON BAŞKANI [Redacted] [Redacted]		

EK 5: UF/EMI ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİM ÖLÇEĞİ

1. Benimle aynı fikirde olmasalar bile, başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.
2. Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.
3. Pek çok konuya ilgi duyarım.
4. Pek çok konu hakkında bilgi edinmekten hoşlanırım.
5. Çok çeşitli konuları birbiriyle ilişkilendirebilirim.
6. Bir öğrenme ortamındayken pek çok soru sorarım.
7. Zor sorulara cevap aramaktan hoşlanırım.
8. İyi bir problem çözücüyüm.
9. Sorunları çözerken, mantıklı bir sonuca ulaşabileceğimden eminim.
10. Bir konu hakkında iyi bilgilendirilmiş olmak önemlidir.
11. Problem çözmeyi severim.
12. Önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermeden, gerçekleri göz önünde bulundurmaya çalışırım.
13. Çeşitli sorunları çözmek için sahip olduğum bilgileri kullanabilirim.
14. Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten hoşlanırım.
15. Fikirlerime katılmayan insanlarla da iyi geçinebilirim.
16. Anlatmak istediğimi açık ve net bir şekilde ortaya koyabilirim.
17. Bir çözümü açıklamaya çalışırken doğru sorular sorarım.
18. Sorunları açık ve net bir şekilde ortaya koyarım.
19. Önyargılarımın düşüncelerimi etkiliyor olabileceğini göz önünde bulundururum.
20. Doğruya ulaşmak bana rahatsızlık verse bile, bunun için çabalarım.
21. Bir konuda doğruyu elde edene kadar, o konu üzerinde çalışmaya devam ederim.
22. Problemin doğru yanıtını bulmak için bildiğim yolların dışına çıkarırım.
23. Problemlere birden fazla çözüm yolu bulmaya çalışırım.
24. Bir karara varırken pek çok soru sorarım.
25. Çoğu problemin birden çok çözüm yolu olduğuna inanırım.

* Beşli Likert Ölçeği: 1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum ve 5. Kesinlikle Katılıyorum.

**EK 6: MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ
ÖLÇEĞİ**

1. Bölüm: Aşağıda yer alan “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken <u>Kişisel Yeterlikler</u>” ile ilgili ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz?		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Farklı görüşlere saygılı olmalıdır.					
2	Medya okuryazarlığıyla ilgili konferans, seminer vb. etkinliklere katılmaya istekli olmalıdır.					
3	Doğru ve etkili iletişim tekniklerini (ikna, empati vb.) bilmelidir.					
4	Medyanın etik ilkeleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.					
5	Kendi düşüncesinin diğer düşüncelerden üstün olduğu görüşündedir.					
6	Sosyal medyanın (Facebook, Twitter vb.) kullanım ilkelerini ve sorumluluklarını bilmelidir.					
7	İnternetteki güvenilir bilgi kaynaklarını (gov., edu. vb.) bilmelidir.					
8	Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımına karşı duyarlı olmalıdır.					
9	Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemini ve kullanım amaçlarının bilincinde olmalıdır.					
10	Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımının farkında olmalıdır.					
11	Medyanın yararlı ve zararlı yönlerinin bilincinde olmalıdır.					
12	Medyanın izleyicilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilediğinin farkında olmalıdır.					
13	Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerinin (abartı, korku vb.) farkında olmalıdır.					
14	Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.					
15	Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.					
16	Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.					
17	Yalnızca kendi bakış açısına uygun olan gazete ve dergileri takip etmelidir.					
18	Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi					

17	Yalnızca kendi bakış açısına uygun olan gazete ve dergileri takip etmelidir.				
18	Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.				
19	Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda çevresindekileri bilgilendirmelidir.				
20	Medyanın izleyici üzerinde etkisi <u>olmadığına</u> inanır.				
21	Medya okuryazarlığıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmelidir.				
22	Medyada sunulan bilginin kaynağını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelidir.				
23	Farklı bakış açılarına göre hazırlanan günlük gazeteleri okumalıdır.				
24	Farklı bakış açılarını yansıtan televizyon kanallarını takip etmelidir.				
25	Medyada fark ettiği sorunlara (uygunsuz içerik vb.) karşı ilgili kurum ve kuruluşlara (RTÜK, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu vb.) başvurmalıdır.				
26	Medyadaki hatalı dil kullanımlarının düzeltilmesi amacıyla RTÜK, TRT gibi ilgili kurumlarla iletişime geçmelidir.				
27	Medyada sunulan bilgileri sorgulamadan kabul etmelidir.				

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	2. Bölüm: Aşağıda yer alan “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler” ile ilgili ifadelerle ne ölçüde katılıyorsunuz?					
1	Medyanın doğru kullanımı konusunda öğrenci velileriyle ve diğer branş öğretmenleriyle işbirliği yapmalıdır.					
2	Sosyal medyanın (Facebook, Twitter vb.) kullanım ilkeleri ve sorumlulukları konusunda öğrencilerini bilinçlendirmelidir.					
3	Öğrencilerine, sosyal medyayı doğru kullanmaya teşvik edecek etkinlikler yaptırmalıdır.					
4	Öğrencilerini, kitle iletişim araçlarını doğru kullanmaları konusunda yönlendirmelidir.					
5	Öğrencilerinin internetteki güvenilir bilgi kaynaklarına erişmelerini teşvik etmelidir.					
6	Öğrencilerinin medyayı öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak kullanmalarını teşvik etmelidir.					
7	Medyanın sadece eğlence amacıyla kullanılması yönünde etkinlikler yaptırmalıdır.					
8	Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemi ve kullanım amaçları konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.					
9	Medyanın sadece zararlı yönleri olmadığını, doğru kullanıldığında hayatı kolaylaştırıcı yönleri de olduğunu öğrencilerine fark ettirmelidir.					
10	Öğrencilerine televizyon karşısında ve internette harcadıkları zamanı kendi kendilerine nasıl kontrol edebileceklerini öğretmelidir.					
11	Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda öğrencilerini ve çevresindekileri bilgilendirmelidir.					
12	Medya okuryazarlığı bilinci oluşturmak için görev yaptığı yerde sosyal etkinlikler (medya kampanyaları, afiş ve slogan yarışmaları vb.) düzenlenmesine öncülük etmelidir.					

13	Öğrencilerinin medya iletilerini eleştirel bakış açısıyla incelemelerini sağlamalıdır.					
14	Öğrencilerinin televizyon izleme sürelerini sadece ailelerinin belirleyebileceğini ifade etmelidir.					
15	Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.					
16	Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.					
17	Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.					
18	Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerini (abartı, korku, yineleme vb.) öğrencilerine fark ettirmelidir.					
19	Reklamlarda ürün satışlarının artırılması amacıyla kullanılan yöntemleri öğrencileriyle birlikte çözümlenmelidir.					
20	Bir haberin değişik gazete ve televizyon kanallarındaki farklı sunumlarının nedenlerini öğrencileriyle birlikte tartışmalıdır.					
21	Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımı konusunda öğrencilerini bilinçlendirmelidir.					
22	Medya metinlerini etik açıdan öğrencileriyle tartışmalıdır.					
23	Sınıf içinde medyayla ilgili örnek olayları çözümlyerek "Siz olsaydınız ne yapardınız?" sorusu etrafında öğrencilerin katılımlarını sağlamalıdır.					
24	Öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olan medya iletilerini derslerde örnek olarak kullanmalıdır.					
25	Ders içi etkinliklerde öğrencilerin düzeyine uygun, medyayla ilgili güncel örneklere yer vermemelidir.					
26	Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımları konusunda öğrencilerinin duyarlı olmalarını sağlamalıdır.					
27	Medyadaki doğru ve hatalı iletişim örneklerini sınıfta öğrencileriyle birlikte tartışmalıdır.					
28	Derslerde sadece ders kitabında yer alan etkinlikleri kullanmalıdır.					
29	Hem medyayı eleştirmeye hem de medya metinleri oluşturmaya yönelik etkinlikler yaptırmalıdır.					
30	Öğrencilerinin güncel olaylarla ilgili bir haber metni yazmalarını teşvik etmelidir.					
31	Öğrencilerinin örnek bir reklam metni oluşturmalarını teşvik etmelidir.					
32	Öğrencilerinin basılı veya online okul gazetesi çıkarmalarına öncülük etmelidir.					
33	Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken Türkçe yazım kurallarına uymalarını sağlamalıdır.					
34	Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken yabancı kelimelerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanmalarını teşvik etmelidir.					
35	Fikirlerini özgür bir biçimde ifade edebilmeleri konusunda öğrencilerini teşvik etmelidir.					

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Alev BULUT AŞIK
ORCID Numarası	0000-0002-8887-4663
Lisans Mezuniyet	
Üniversite	Anadolu Üniversitesi
Fakülte	Edebiyat Fakültesi
Bölümü	Sosyoloji Bölümü
Yüksek Lisans Mezuniyet	
Üniversite	Ordu Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Programı	Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı