



**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL  
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE MEDYA OKURYAZARLIK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Serhat ALTINTAŞ**

**BURSA**

**2019**





**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL  
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE MEDYA OKURYAZARLIK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Serhat ALTINTAŞ**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Erkan ŞENŞEKERCİ**

**BURSA**

**2019**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



Serhat Altıntaş

05/12/2019



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 05/12/2019

Tez Başlığı / Konusu: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarında oluşan toplam 138 sayfalık kısmına ilişkin, 2/11/2019 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)' aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza  
05/12/2019

**Adı Soyadı:** Serhat Altıntaş  
**Öğrenci No:** 801771008  
**Anabilim Dalı:** Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi  
**Programı:**  
**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora

**Danışman**  
Dr. Öğretim Üyesi Erkan Şenşekerci  
05.12.2019

## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Serhat ALİNTAŞ



Dönüşman

Dr. Öğr. Üyesi Erkan ŞENŞEKERCI



Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR

**T.C.**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında 801771008 numaralı Serhat ALTINTAŞ'ın hazırladığı "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 29/11/2019 günü 14:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oy birliği/oy-çokluğu**) ile karar verilmiştir.

  
Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Dr.Öğretim Üyesi Erkan ŞENŞEKERCI

Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0003-3018-5301>

Üye

Dr. Öğretim Üyesi Selma GÜLEÇ

Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-8961-3975>

Üye

Doç. Dr. Şinasi SÖNMEZ

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0001-8216-1630>

## Özet

Yazar : Serhat ALTINTAŞ

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı : Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : xv+ 131

Mezuniyet Tarihi : .../.../.....

Tez : Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Erkan ŞENŞEKERCİ

### **SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 802 öğrenci katılmıştır. Veri toplama sürecinde Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye çevrilmiş California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ), Avrupa Komisyonu Medya Okuryazarlığı Birimi (2011) tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlığı Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler; betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Levene F-testi, Scheffe Testi ve Pearson korelasyon analizi yoluyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programından yararlanılmıştır.



Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde; medya okuryazarlık düzeylerinin temel ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

*Anahtar Sözcükler: Medya Okuryazarlığı, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Dşnme Eğilimi, Sosyal Bilgiler ğretmen Adayları*

## **Abstract**

Author : Serhat ALTINTAŞ

University : Bursa Uludağ University

Field : Turkish and Social Sciences Education

Branch : Social Studies Education

Degree Awarded : Master

Page Number : xv+ 131

Degree Date : .../.../.....

Thesis : Relationship Between Critical Thinking Tendencies of Social Studies Teacher Candidates and Their Media Literacy Levels

Supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Erkan ŞENŞEKERCİ

### **RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING TENDENCIES OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES AND THEIR MEDIA LITERACY LEVELS**

The aim of this study was to determine the media literacy levels and critical thinking tendencies of Social Studies teacher candidates in terms of various variables. 802 students who were studying in Bursa Uludağ University, Marmara University, Yıldız Teknik University, Sakarya University, Çanakkale Onsekiz Mart University and Trakya University Department of Social Studies participated in the study in the 2018-2019 academic year. California Critical Thinking Tendency Scale (CEDEÖ), translated into Turkish by Kökdemir (2003), Media Literacy Scale developed by the European Commission Media Literacy Unit (2011) and Personal Information Form developed by the researcher were used in the data collection process. The data obtained in the research; Descriptive statistics were analyzed by t-test, ANOVA, Levene F-test, Scheffe Test and Pearson correlation analysis. SPSS 25.0 software was used to analyze the data.

According to the findings of the study, the critical thinking tendency of Social Studies teacher candidates was low; media literacy levels were found to be basic and intermediate. As a result of the study, it was found that the relationship between Social Studies teacher

candidates ' media literacy levels and critical thinking tendencies was low, positive and significant.

*Key Words: Media Literacy, Critical Thinking, Critical Thinking Tendency, Social Studies Teacher Candidates*

## Teşekkür

Tez çalışmamın uygulama aşamasında gittiğim üniversitelerde bana destek olan, ölçekleri öğrencilere uygulayabilmem için derslerinin bir kısmını bana ayıran ve misafirperver tavırlarıyla gittiğim şehirlerden mutlu ayrılmamı sağlayan; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinden Prof. Dr. Muhammet ERAT'a, Sakarya Üniversitesinden Arş. Gör. Mehmet UYMAZ'a, Trakya Üniversitesinden Öğr. Gör. Tonguç BAŞARAN'a, Yıldız Teknik Üniversitesinden Dr. Öğr. Üyesi Genç Osman İLHAN'a, Marmara Üniversitesinden Doç. Dr. Gül TUNCEL'e, Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ'a ve Prof. Dr. Ali YILMAZ'a kıymetli yardımları için teşekkür ederim.

Tez çalışmam sırasında bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Erkan ŞENŞEKERCİ'ye gerçek öğretmenin nasıl olması gerektiğini öğrettiği ve bana her zaman güvendiği için çok teşekkür ederim.

Çalışmalarım boyunca yardımını hiç esirgemeyen değerli arkadaşlarım Tansu Ayperı VAROL'a, Zeynep TEKİN'e, Oğuzhan DİKER'e ve Hakan ÖZTABAK'a teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmalarım boyunca maddi manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan kıymetli anne ve babama da sonsuz teşekkürler ederim.

# İçindekiler

	<b>Sayfa No</b>
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER TABLOSU .....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1.BÖLÜM: Giriş .....	1
1.1.Problem Durumu .....	3
1.2.Araştırmanın Amacı ve Soruları.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi .....	5
1.4.Araştırmanın Varsayımları .....	6
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.6.Araştırmanın Tanımları .....	7
2.BÖLÜM: Kavramsal Çerçeve .....	9
2.1.Düşünme.....	9
2.2.Eleştirel Düşünme .....	10
2.2.1.Eleştirel Düşünmenin Tanımları.....	12
2.2.2.Eleştirel Düşünmenin Özellikleri .....	13
2.2.3.Eleştirel Düşünmenin Boyutları .....	14

2.2.3.1.Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri .....	15
2.2.4.Eleştirel Düşünme ve Eğitim .....	16
2.2.5.Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	19
2.3. Bir Kültür Endüstrisi Üretim Aracı Olarak Medya ve Etkileri .....	21
2.4. İletişim Çağında ve Güncel Dünya Sorunları Karşısında Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlığı.....	27
2.4.1.Medya Okuryazarlığı Tanımları .....	31
2.5. Medya Okuryazarlığının Dayandığı Temel İlkeler .....	32
2.6. Medya Okuryazarlığının Gerektirdiği Temel Yeterlilik ve Beceriler .....	36
2.7. Medya Okuryazarlığı ve Eğitiminin Dünya ve Ülkemizdeki Tarihsel Seyri ....	38
2.8. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi .....	46
2.9. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki.....	51
2.10. İlgili Araştırmalar .....	55
2.10.1. Medya Okuryazarlığıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	55
2.10.2. Medya Okuryazarlığıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	57
2.10.3. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	58
2.10.4. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	62
2.10.5. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme ile Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	65

2.10.6. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme ile Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	66
3.BÖLÜM: Yöntem .....	69
3.1.Araştırmanın Modeli .....	69
3.2.Çalışma Grubu.....	69
3.3.Veri Toplama Araçları.....	70
3.3.1.Medya Okuryazarlığı Ölçeği .....	71
3.3.2.California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	71
3.4.Veri Çözümleme Teknikleri .....	72
4.BÖLÜM: Bulgular .....	75
4.1.California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular .....	75
4.2. Medya Okuryazarlığı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular .....	78
4.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	83
5.BÖLÜM: Sonuç ve Öneriler .....	87
5.1.Sonuç .....	87
5.2.Öneriler.....	94
KAYNAKÇA .....	96

## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	70
2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	70
3. Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	73
4. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler.....	75
5. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi.....	76
6. Cinsiyete Göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	76
7. Sınıf Düzeyine Göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	77
8. Medya Okuryazarlığı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler.....	78
9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İncelenmesi.....	80
10. Cinsiyete Göre Medya Okuryazarlığı Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	80



11.	Sınıf Düzeyine Göre Medya Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	81
12.	California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	84
13.	Cinsiyete Göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	84
14.	Sınıf Düzeyine Göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	85

## Kısaltmalar Listesi

CEDEÖ: California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MOÖ: Medya Okuryazarlığı Ölçeği

RTÜK: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu

TDK: Türk Dil Kurumu

TTK: Talim ve Terbiye Kurulu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ANOVA : Varyans Analizi

N: Kişi sayısı

X: Ortalama

Ss: Standart sapma

%: Yüzde oranı

t: t testi

F: F değeri

f: Frekans

p: Anlamlılık değeri

## 1. BÖLÜM

### Giriş

Yeryüzündeki kültür ve uygarlıklar coğrafi nimet ve külfetlerin, çevresel durum ve şartların etkisiyle farklı gelişen öykülerinin sonucu olarak birbirlerinden oldukça farklı özellikler geliştirmişler ve insanlık ailesine farklı kültürel miras ve birikimler bırakmışlardır. Ancak, bütün kültür ve uygarlıkların dinde, felsefede, bilimde ve sanatta birleştikleri temel ortak payda “gerçekliği aramak ve anlamaya çalışmak” çabasıdır.

Gerçekliğin aranması her toplumda belirli değişkenlerden etkilenmekte ve aynı zamanda gerçekliğe doğru yol alan her bir adım bu değişkenleri etkilemektedir. Bu değişkenlerin başında “bilgi, düşünce, bilim ve sanat özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü, iletişim, iletişim araç ve teknolojileri ve toplumsal epistemoloji” gelmektedir.

Çağımızın en belirgin ve öngörülebilir özelliği her şeyin değişmekte ve değişen her şeyin de küreselleşmekte olduğudur. Değişim ve küreselleşme insan uygarlığının tüm boyutlarını kapsamakla birlikte sürükleyici ve belirleyici boyutu teknoloji ve ekonomidir. Bu iki temel üretim kulvarının bulunduğu ana mecra iletişim olmuş ve insan yaşamını giderek işgal altına alan kitle iletişim araçları çağımıza kendi adını verecek düzeye ulaşmıştır.

21. Yüzyıl devlet ve toplum ilişkilerinin değiştiği, sosyal, kültürel ve siyasi alanların kodlarının yeniden inşa edildiği, küresel sorun ve tartışmaların insanların ortak gündemi haline aldığı yeni bir yapı kurmaktadır. Çağdaş dünyada yer alan toplumların aynı yolda ilerlediğini düşünsek bile yola çıkış zamanlarının ve hızlarının aynı olmadığı ortaya çıkan beşeri manzaradan anlaşılmaktadır. Güçlü olan toplumların güçsüz olanlar üzerinde denetim kurması ve kontrol edip yönetmesinde dördüncü kuvvet olarak adlandırılan medyanın etkisi yadsınamaz bir gerçektir.

İletişim araçlarının çağın simgesi durumuna gelmesinin temel nedeni esasen yalnızca teknoloji ve ekonomiyi buluşturması ya da özgür ve düşük maliyetli bir iletişim ortamı

yaratmış olması değil taşıdığı ana unsur olan bilgiye (knowledge) ticari meta değeri katması ve işlenmiş veriye (information) dönüştürmüş olmasıdır. Böylece, iletişim araçları bir yandan dünya çapında üretilen bilgiye bir bilgi ekonomisi niteliği kazandırırken, kendisini de bir bilgi ev enformasyon pazarı olarak mekansallaştırmıştır.

Dijital teknolojilere geçişle birlikte tek bir altyapıdan çok farklı ileti kodlarını yayınlama olanağı elde eden ve böylece yayıncılık maliyetlerini enerji harcaması ve vergilendirmeler dışında neredeyse sıfırlayan iletişim sektörü, iletişim aygıtlarını üreten makineleri, uzmanlaşmış emek gücü, tasarım ve üretim bilgisi ve örgütsel yapısı ile artık yeni bir endüstri dalı haline gelmiştir. Ancak sahip olduğu toplumsal, siyasal, ekonomik ve enformatik işlevlerin sonucu olarak siyasal, kültürel ve düşünsel yaşamda giderek belirleyici ve yönlendirici bir güç haline gelmesi, iletişim endüstrisi ve sektörünü çok büyük holdingler için cazibeli ve kârlı bir yatırım alanı haline getirmiştir. Farklı sektörlerde faaliyet gösteren çok uluslu şirketlerin medya organlarını satın alması şeklinde özellikle de ABD’de başlayan bu mülkiyet yapısı değişimi, son elli yılda tüm dünyada bir model haline gelmiş ve iletişim endüstrisinde tekeli bir yapının oluşmasına yol açmıştır.

İletişim teknolojilerinin belirleyici olduğu enformasyon pazarı, gelişmiş ülkelerde reklam endüstrisinin kontrolü altında ve piyasa ekonomisinin kurallarına göre işleyen kapitalist bir örgütlenme biçimi özelliği gösterirken; gelişmekte olan ülkelerde ise medya-iktidar ilişkileri üzerinden daha ziyade siyasal bir örgütlenme özelliği göstermektedir. Ancak her iki örneğin de ortak paydası haber kaynakları üzerinden gerçeğin deforme edilmesi, dolaşıma giren bilginin yüzeyselleşip sığlaşması, “haberdar fakat bilgisiz” bir popüler kültürün inşa edilmesi ve toplumu oluşturan bireylerin yalnızlaştırılıp birbirlerine yabancılaştırılmasıdır.

Oysa mevcut iletişim teknolojilerinin sağladığı olanaklar ve sahip oldukları işlevler, modern insanın kendisini daha fazla ifade edebileceği, medya içeriğinin üretilmesine katılarak

kitle iletişimini çok sesli hale getirebileceği, haber alma kaynaklarını çeşitlendirerek olmakta olana dair çok perspektiflilik geliştirebileceği sayısız fırsatlar sunmaktadır. Dolayısıyla gerek gerçeğin aranması gerekse de doğal ve çoğulcu bir insan toplumunun inşası bakımından iletişim sektöründe faaliyet gösteren medya organlarının gerek sermaye piyasası gerekse de siyasal kurumlardan bağımsız, özgür düşünceyi temsil eden, demokrasinin dördüncü kuvveti olarak anılmayı hak eden bir anlayış içinde yeniden yapılanması büyük önem taşımaktadır.

### **1.1. Problem Durumu**

Demokratikleşme, hukukun üstünlüğü, kuvvetler ayrılığı, şeffaflık, insan hakları gibi evrensel ilkelerin korunması ve geliştirilmesi açısından da vazgeçilmez olan bağımsız ve özgür medyanın inşasında, haber alma hakkı ve ifade özgürlüğüne kıskançlıkla sahip çıkması gereken bireylere de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Çünkü mevcut tablo, temelde haberi vermek isteyen çok, haberi alması gerekenin sorunu ve onun geleceği ile ilgilidir. Çağdaş insanın bu rolünü aktif olarak oynayabilmesi, gerek kendi hak ve özgürlüklerine sahip çıkıp gerekse de medyayı sivil denetim altına alabilmesi için medya okuryazarlığının yanı sıra öğrenmeyi ve bilgiye ulaşmayı bilme, sorgulayıcılık, yaratıcılık, zamanı yönetebilme, empati sahibi olma, çoklu okuryazarlık becerilerine sahip olma gibi daha pek çok niteliğe sahip olması gerekmektedir.

Çağımızda kitle iletişim araçları üzerinden niteliksiz bir kitle kültürü inşa edilmekte, dünya çapında kültür ve uygarlıklar arasındaki özgün ve tarihsel farklılıklar yok edilerek tüketim davranışları üzerinden homojenleşmiş ve standardize edilmiş edilgen bir dünya toplumu yaratılmaktadır. Dünya endüstrisinin ve küresel sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda imal edilmiş fabrikasyon kültür ürünlerine ve bunların medya üzerinden pazarlanmasına dayanan bu kültür, yaşayıştan, insan ilişkilerinden ve insan-doğa etkileşiminden doğan doğal, özgün ve ayırt edici bir karakter değildir artık. Dolayısıyla binlerce yıldır insanın kültür inşa ettiği bir geçmişten “endüstriyel kültürün insan imal ettiği” bir döneme girilmiş ve insanlar

tek tipleşmeye başlamıştır. Bu tür insanlardan kurulu bir kitle toplumunda, mevcut düzen ve işleyişin kitlelerin bilincinde meşrulaşarak tekrar tekrar yeniden üretileceği için, siyaset ve felsefe tarihimize damga vurmuş adalet ve eşitlik gibi değerlerin savunulması, gerçeğin aç bir merak duygusu ve dürüstlikle aranması, büyük mücadeleler sonucu kazanılmış evrensel hak ve özgürlüklerin kullanılması, korunması ya da geliştirilmesi olanaksızdır.

20. Yüzyıldan günümüze yoğun olarak yaşanan gelişim ve değişim, bireylerin bilgiye geçmişe oranla daha kolay ulaşmasını sağlasa da, bilginin niteliği problemini doğurmuştur. İnsanların kendileri için gerekli ve yararlı olan bilgiye ulaşması, çözümlemesi, değerlendirmesi ve aynı zamanda bu süreci fonksiyonel ve hedefe uygun bir şekilde gerçekleştirmesi “medya okuryazarlığı” ve “eleştirel düşünme” kavramlarının, günümüzde yaşamsal bir gereksinim haline gelmesini sağlamıştır.

Endüstrileşen iletişim kültüründe medya okuryazarlığının hedefi, bu beceriye sahip bireylerin, medyanın kontrolü altında kalan değil medyayı kontrol eden bireyler haline dönüşmesini sağlayarak, okuduklarını, duyduklarını ve gördüklerini eleştiren, sorgulayan bireyleri topluma kazandırmaktır (Jolls & Thoman, 2008). Bireyleri yoğun medya iletileri karşısında düşünen, sorgulayan, olayları geçerli ve güvenilir verilere dayanarak analiz edebilen bilinçli yurttaşlar olarak yetiştirmek ve bilgi çağının ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgi ve donanıma sahip olarak yaşama hazırlamak ancak etkili bir medya okuryazarlık eğitimiyle mümkündür.

“Medya eğitimi hem demokratik haklarımızı kullanmak için olmazsa olmazdır hem de politik amaçlarla medya manipülasyonunun en kötü aşırılıklarına karşı kaçınılmaz bir koruyucudur. Medya eğitimi gerçek bir katılımcı demokrasiye giden uzun yolun ve kurumlarımızın demokratikleşmesinin temel basamağını oluşturmaktadır” (Altun, 2011b, s. 87). Medyayı toplumsal denetim ve düzenleme aracı olarak görmek yerine demokratik, toplumsal düzende özgürleşmeyi sağlayan bir araç olarak görmek ve bilinçli, aktif yurttaşlar

yetiştirmede önemli bir aygıt olduğunu farkına varmak medya okuryazarlık eğitiminin gerekliliğini göstermektedir.

## **1.2.Araştırmanın Amacı ve Soruları**

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel dűřünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeylerini sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler ağısından betimlemek ve eleştirel dűřünme eğilimlerinin medya okuryazarlık düzeyi için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Sosyal bilgiler öđretmen adaylarının eleřtirel dűřünme eđilimleri nasıldır?
- 2) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel dűřünme eğilimleri cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi nedir?
- 4) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5) Eleřtirel dűřünme eđilimleri ile medya okuryazarlık düzeyi arasında bir iliřki var mıdır?
- 6) Eleřtirel dűřünme eğilimleri ölçeği puanları ile medya okuryazarlığı ölçeği puanları sınıf kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7) Eleřtirel dűřünme eğilimleri ölçeği puanları ile medya okuryazarlığı ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Medya okuryazarlığı eğitimi hayat boyu devam eden bir süreçtir. Medya okuryazarlığı derslerinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlamak için ders içeriklerinin bu yönde düzenlenmesi ve öğrencilerin ilgisini çekecek yönde derslerin planlanması gerekmektedir. Medya okuryazarlığı eğitiminin daha etkili hale gelmesini

sağlamak için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğrencileri medyanın olumlu ve olumsuz etkilerine karşı bilinçlendirecek, kurgu ile gerçek olanı ayırt etmelerini sağlayacak ve kendileri için yararlı olana ulaşabilmelerine aracı olacak kişi öğretmenlerdir. Bu yüzden medya okuryazarlığı konusunda öğrencilere başarılı bir rehberlik sağlamak ancak öğretmenlerin bu konuda yeterli seviyede bilgi birikimine sahip olmasıyla mümkündür.

Medya okuryazarlığı dersi, bazı ülkelerde doğrudan “Medya Okuryazarlığı” adı altında verilmekte, bazı ülkelerde ise diğer derslerin içerisinde dolaylı olarak yer almaktadır. Türkiye’de ise medya okuryazarlığı dersi ilköğretim düzeyinde 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak yer almaktadır.

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme birlikte işleyen bir süreçtir. Birbirlerini tamamlayan bu iki kavram, geleceğin bilgi toplumunun bireylerini yetiştirecek olan Sosyal bilgiler öğretmenleri içinde sahip olunması gereken iki önemli beceri arasındadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğrenciler için rol model olan öğretmenlerin iyi bir medya okuryazarı ve eleştirel düşünür olması gereklidir. Bu yüzden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkinler açısından belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışma oldukça önemlidir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın temel varsayımı şudur: Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme araçlarındaki maddelere verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim öğretim yılında; Uludağ Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi olmak üzere altı devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinin



Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitim gören 802 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

- Araştırmada kullanılan ölçme araçları, “Kişisel Bilgi Formu”, “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Medya Okuryazarlık Ölçeği” ile sınırlıdır.
- Öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçeklere verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
- Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntemlerle sınırlıdır.

### 1.6. Araştırmanın Tanımları

**Okuryazarlık:** Yazılı sembolleri etkin ve yeterli bir şekilde anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlanır (Hepkon & Aydın, 2006).

**Medya:** Medya, her çeşit mesajı, farklı sosyo-demografik özelliklere sahip kitleye, kendi yayın politikasına göre dolayımlyarak ve aracın özelliklerine göre formatlayarak, tek yönlü yayan, kitle iletişim aracıdır (Mora, 2008).

**Medya Okuryazarlığı:** Medya ile karşı karşıya kaldığımız zaman medya mesajlarını daha iyi anlayabilmek için kullandığımız bir perspektiftir (Kutoğlu, 2006).

**Düşünme:** Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi (TDK, 2018).

**Eleştiri:** Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit (TDK, 2018).

**Beceri ve Eğilim:** Türk Dil Kurumu sözlüğünde beceri; “elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet”, eğilim ise “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018).

**Eleştirel Düşünme:** Neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul yansıtıcı düşünme anlamına gelir (Ennis, 1991).

**Eleştirel Düşünme Eğilimi:** “Bireyin olaylar, düşünceler ve davranışlar karşısında, sistematik ve kusursuz düşünme sürecini oluşturmaya dönük isteği ve tutumudur” (Karalı, 2012, s. 46).

## 2. BÖLÜM

### Kavramsal Çerçeve

#### 2.1. Düşünme

Düşünme, mevcut durumu anlamlandırabilmek amacıyla yapılan, hedefe yönelik sistemli bilişsel sürece denir. Düşünme eyleminin sonucunda ortaya çıkan ürün, düşüncedir ve hayatın her alanında kullanılır. “Düşünme, bilgi edinme, anlama ve öğrenme sürecinin en önemli bileşenidir. Bilgileri sorgulama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır” (Güneş, 2012, s. 128). Bireylerin düşünme süreçlerini farkında olarak en sık uyguladıkları alanlar şunlardır:

- 1) “Bir sorunu çözme
- 2) Belirli amaçları gerçekleştirme
- 3) Bilgi ve olayları anlamlandırma
- 4) Karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma” (Cüceloğlu, 2000, s. 243).

Düşünme çok yönlü bir eylemdir. Bilişsel ve duyuşsal, tüm süreç ve davranışları kapsayan düşünme; bilgi, kavrama ve uygulama gibi zihnin en alt düzeyinden analiz, sentez ve değerlendirme gibi en üst düzeydeki davranışlara kadar etkisini gösterir (Semerci, 2003).

Lipman (2003), düşünme becerilerinin, çok yönlü olduğunu ve her bireyin bilişsel işlevlerinin farklılığından dolayı, kişiye göre düşünme becerilerinin farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. “Düşünme becerilerinin; özel becerilerden genel becerilere, mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden birbirinden uzak benzerlikleri zekice algılayabilme yeterliliğine, tüm bölümler içinde ayrıştırabilme kapasitesinden tesadüfi kelime veya düşüncelerin bir araya gelerek bir bütün oluşturma kapasitesine, sürecin nasıl oluşacağına ilişkin tahmin yürütme becerisinden tek yönlü ve benzer durumları ayırt edebilme becerisine, eşsiz ve benzersiz yönleri belirlemeden geçerli kanıtlar ve ikna edici nedenleri ortaya koymadan düşünceleri ve kavramları oluşturmayı kolaylaştırmaya, alternatif olasılıkları keşfetme gücünden sistematik

ve genel hayalleri keşfetmeye, problem çözme kapasitesinden problemlerle ortaya çıkan engelleri atlatma kapasitesine, değerlendirme becerisinden yeniden değerlendirme kriteri oluşturma becerisine uzandığını ve bu nedenle düşünme becerilerinin herkeste farklı şekillerde ortaya çıkacağını vurgulamaktadır” (Tok & Sevinç, 2010, s. 68).

## 2.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme , bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanan, herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında bireyin düşünme kalitesini etkileyen ve geliştiren düşünme biçimidir (Paul & Elder, 2013; Tartuk, 2015). “Eleştirel kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca “Kritikos” teriminden türetilmiş, Latince’ye “Critucus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır” (Hançerlioğlu, 1996; akt. Kaya, 1997, s. 8). Etimolojik olarak elek sözcüğüne dayanan eleştirel kelimesi, insanı diğer canlılardan ayıran ve zihinsel bir süreç olan düşünme kelimesi ile yan yana geldiğinde bireyin olay ve olgular karşısında bilgiye dayalı olarak değerlendirme yapmasını ve yargıda bulunmasını sağlar.

Kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen eleştirel düşünme, belirli bir konuda farklı görüşleri süzgeçlerden geçirerek kişinin yararlı olan ve olmayan düşünceleri ayırt etmesini sağlar. Aktif ve organize bir zihinsel süreç olan eleştirel düşünme kişinin kendi ve başkalarının düşünce süreçlerini anlayabilmesine katkıda bulunur (Cüceloğlu, 2000). Eleştirel düşünme, olayları ve olguları devamlı negatif yönleriyle değerlendirmeyi içermez aksine kişinin olay ve olguların geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin çeşitli dayanaklar oluşturmasını ve eldeki verilere dayalı düşünme sürecini yönetmesini olanaklı kılar.

Eleştirel düşünme sadece bilişsel bir süreç olan düşünmenin sonunda ortaya çıkan düşünce üzerine odaklanmaz, sürecin önemli bir basamağı olan değerlendirme, mevcut süreçte var olan tüm düşünme işlemlerini kapsar. Eleştirel düşünme, kişinin bu işlemleri

gerçekleştirirken üst düzey düşünme becerilerini kullanıldığı bir akıl yürütme sürecidir (Karalı, 2012). “Eleştirel düşünme, üst düzeyde bilişsel beceriler gerektiren, karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir” (Güven & Kürüm, 2006, s. 79). Eleştirel düşünmede amaç mevcut verilerle uygun yöntem ve stratejilerin belirlenip düşünenin kendi düşüncelerini kontrol etmesini sağlamak, tutarlı ve doğru yargıda bulunmasına katkıda bulunmaktır (Facione & Facione, 2008).

Eleştirel düşünme, olay ve durumlara farklı yönlerden bakabilme ve bir problemi derinlemesine inceleme becerisi gerektirir. Bir soruna ilişkin çözümler geliştirmek, doğruluğu kanıtlanmış argümanlarla bunu yapabilmek özveri gerektiren düşünsel bir eylemdir. Bir davranış ya da tutumu salt eleştirmek değil yapıcı yargılarda bulunmayı gerektiren bir düşünme biçimidir. (Naktiyok & Çiçek, 2014). Eleştirel düşünceyi kullanmak etkisiz ve ilgisiz birçok düşünceyi ortadan kaldırarak, kişinin faydalı bir çözüme ulaşmasını olanaklı kılar (Cüceloğlu, 2000).

Eleştirel düşünme, temelinde bazı ölçüt ve yöntemleri kullanarak yanlış düşünme biçimlerini farkına varan, kanıtlara dayalı olarak mantıklı ve tutarlı yargılarda bulunmayı hedefleyen, problem çözme becerisini esas alan ve kişinin kendi düşüncelerini kontrol altına almasını sağlayarak öz eleştiride bulunmayı da olanaklı hale getiren araştırmaya dayalı bir düşünmedir (Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünme, etkili iletişim ve problem çözme becerilerini kazandırarak bireyin öz denetim mekanizmasını oluşturmasını ve belirli değerlendirme standartları geliştirerek bu mekanizmanın herhangi bir konuda, durumda veya olayda iyi düzenlenmiş bir yargıda bulunmasını hedefler (Paul & Elder, 2013).

Eleştirel düşünme, durum ve olayları analiz edebilen, özgün düşünceler oluşturabilen, farklılıkları ayırt edip karşılaştırmalar yapabilen ve kendi düşünce sistemini kurup değerlendirmelerde bulunabilen kişilerin ortaya çıkabilmesi açısından oldukça önemlidir (Altuntaş, Yılmaz ve Turan, 2018).

**2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımları.** Eleştirel düşünme, kişinin kendi düşünce yapısını etkili bir şekilde yöneterek, belirli standartlar geliştirip bu standartlar ölçeğinde kendi değerlendirmesini yapması ve bu süreçleri yönetmesidir (Paul & Elder, 2005). Amerikan Psikoloji Derneği'ne göre eleştirel düşünme, kişinin inanç, tutum ve edimlerini şekillendirerek etkili çözümler üretmesini sağlayan ve sürece yönelik bilinçli yargılarda bulunmasını olanaklı kılan düşünme sürecidir (Evancho, 2000; akt. Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünme, birtakım zihinsel ve entelektüel becerilerin kullanılarak bir bilginin ya da savın neden ve sonuçlarını çeşitli filtrelerden geçirerek açıklamaya çalışan ve tüm bunları geçerli ve güvenilir bilgilere dayandırarak gerçekleştiren bir disiplindir (Özdemir, 2005). Toplumda eleştirel düşünme, olay ve olguları negatif boyutlarıyla değerlendirmek olarak algılanmaktadır ancak eleştirel düşünme gerçekte, bireyin kendi ve çevresindeki insanların düşüncelerini anlamasına ve temeli olan düşüncelerle bunları değerlendirmesine dayanan aktif, sistematik ve işlevsel bir süreçtir.

Halpern (1996), eleştirel düşünmenin amaç yönelimli olduğunu ve planlı, sistemli bir biçimde stratejilerin, zihinsel becerilerin kullanılarak istenilen sonuca ulaşılabileceğini belirtir (Gülveren, 2007). Düşünmenin en gelişmiş formu olarak tanımlanan eleştirel düşünme, İpşiroğlu'na (1997) göre, problemlerin temeline inen, sorunları farklı perspektiflerden inceleyen, anlamlandırmaya çalışan ve temelde neden sorusuna cevap arayan düşünme biçimidir (Kurt & Kürüm, 2010).

Eleştirel düşünme, bireyin hayatının herhangi bir anında karşılaştığı bir konu yada problem hakkında etkin, örgütlü ve işlevsel bir şekilde düşünmenin niteliğini analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve yeniden düzenlemeyi sağlayan, bireyin kendi düşüncelerini açıklama becerisini geliştiren, aynı zamanda başkalarının düşüncelerini de anlayabilmeye imkan

tanıyan, düşünmeyi uygulayabilmeyi sağlamanın disiplinli sanatıdır (Royalty, 1995; akt. Kaloç, 2005; Paul & Elder, 2013).

**2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.** Eleştirel düşünme, belirli bir hedef doğrultusunda düşünmeyi gerektirir. Amaçlı ve planlı bir eylem olan eleştirel düşünme, olasılıklara bağlı olmadan, mantık çerçevesinde, düşünürün kontrolü altında en iyi kararı vermektir. Doğruya ulaşmak ve en iyi sonuçları alabilmek için öncelikle cevabı net olan soruların sorulması gereklidir. Soruları cevaplandırmak ancak destekleyici kanıtların elde edilebilmesiyle mümkündür (Söylemez, 2016; McKown, 1997).

Düşünürün, çok boyutlu bir bakış açısıyla gerekli olan bilgileri toplaması ve bunu akıl yürütme yoluyla gerçekleştirilmesi önemlidir. Elde edilen kanıtların sınıflandırılması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması gibi farklı zihinsel süreçlerin devreye girmesiyle gerekli çıkarımlar yapılmalı ve eleştirel düşünür bu süreçlerin tamamında yansıtıcı olmalıdır (Söylemez, 2016; McKown, 1997).

Eleştirel düşüncede ulaşılan sonuçların her zaman kesin ve tek olmayacağı, düşünür tarafından bilinmeli ve bu konuda esnek olunmalıdır. Veri toplama aşaması, eleştirel düşünmenin bir basamağıdır ve eleştirel düşünmede yalnızca temel görevi üstlenir. Önemli olan kişilerin çıkarımlarda bulunarak kendi düşüncelerini oluşturması ve bunu belirli kıstaslar dahilinde, topladığı veriler ve ön bilgileri ile gerçekleştirmesidir. Kendi düşüncelerini oluşturan bireylerin, bunları yaşamında kullanması ve işlevsel hale getirmesiyle, eleştirel düşünme tamamlanmış olur (Söylemez, 2016).

Eleştirel düşünmenin temel özellikleri şunlardır:

- “Kendimizi ve çevremizi anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bilişsel bir süreçtir.
- Tutarlı ve mantıklı bir akıl yürütme biçimidir.
- Üst düzey düşünme sürecidir.

- Bir durumu, bir olayı, bir olguyu ve bir tavrı nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme etkinliğidir.
- Bireyin kendi düşüncesini şekillendirme ve değerlendirme sürecidir” (Tiryaki, 2011, s. 50).

**2.2.3. Eleştirel Düşünmenin Boyutları.** Eleştirel düşünme; aktif, bağımsız, farklı düşüncelere açık, düşünceleri nedenleri ve kanıtları ile ortaya koyan, düşüncelerin düzenlenmesine önem veren bir yapıya sahiptir. Birçok farklı bileşenden oluşan eleştirel düşünmede amaç, bir problemi çözerken bireyin kendi düşüncelerini, o konuda sahip olduğu bilgileri temele alarak oluşturması ve yalnızca kendi düşünceleri ile çıkarımda bulunmayıp, başka insanların o konudaki fikirlerini önemseyerek gerekli değerlendirmeleri yapmasıdır (Cüceloğlu, 2000).

Eleştirel düşünme, bir bütündür ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Farklı boyutlar birbirlerini tamamlar niteliktedir ve geçişli bir yapıya sahiptir. Eleştirel düşünen bir kişi, çıkarımda bulunma aşamasında bir sorun yaşadığında önceki işlem basamaklarına geri dönerek, hataların düzeltilmesi ve gerekirse bilgilerin yenilenmesi ile ilgili olarak süreci tekrar değerlendirip hataların düzeltilmesini sağlayabilir (Söylemez, 2016). Bu yönüyle esnek bir yapıya sahip olan eleştirel düşünmeyi, Demirel (2004, s. 226) “iletişim kurabilme, tutarlılık, birleştirme, yeterlilik ve uygulanabilme” olmak üzere toplamda 5 boyutta ifade etmektedir (Karaman, 2016, s. 329).

Eleştirel düşünme temelde, bilgiye aktif bir şekilde ulaşma, değerlendirme ve uygulama becerisi ve eğilimine dayanmaktadır (Tartuk, 2015). Bu yönüyle beceriler bileşim olarak değerlendirilmesi gereken eleştirel düşünme, Faccione (1998), tarafından 6 boyutlu olarak ifade edilmekte ve bu boyutlar aşağıda açıklanmaktadır:



- 1) “Analiz Etme: Durumlar, sorunlar, kavramlar, tanımlamalar veya inanç, hüküm, bilgi ve görüşleri belirtmek için tasarlanan diğer çeşit gösterimler arasındaki gerçek ilişkileri tanımlamaktır.
- 2) Yorum Yapma: Çeşitli deneyimin, durumun, verinin, olayın, hükmün, inancın, kuralın, prosedürün veya kategorizasyonun anlamını, önemini belirlemek ve anlamaktır.
- 3) Kendini Düzenleme: Bir kişinin bilişsel etkinliklerini ve bu bilişsel etkinliklerde kullanılan bileşenleri denetleme ve elde edilen sonuçlara göre durumu düzenlemedir.
- 4) Çıkarımda Bulunma: Mantıksal sonuçlar çıkarmak için gerekli olan bileşenleri tanımlamak, hipotezleri ve tahminleri şekillendirmek, konu ile ilgili bilgileri dikkate almak; verilerden, hükümlerden, görüşlerden kavramlardan ve tanımlamalardan hareketle sonuca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır.
- 5) Açıklama: Bir kişinin akıl yürütme durumunu ve sürecini belirlemedir.
- 6) Değerlendirme: İddiaları ve tartışmaları değerlendirmedir” (Türnüklü & Yeşildere, 2005, s. 108).

**2.2.3.1. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri.** Öğrenme sürecinde etkin olarak yer alan bireyler yetiştirmek, bilgi toplumunda öğrencilerin sahip olması gereken önemli bir niteliktir. Bilgiye ulaşma, düzenleme ve uygulama davranışları açısından eleştirel düşünme becerilerini kazanmış öğrencilerin, bu beceriye sahip olmayan öğrencilere göre akademik anlamda daha başarılı oldukları, daha etkili biçimde öğrendikleri yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). “Yorumları analiz etme, çıkarsama yapabilme, kanıtları açıklayabilme ve değerlendirme, kavramsal, metodolojik veya bağlamsal düşünebilme” gibi eleştirel düşünme becerilerini kazanmış öğrenciler hayatlarında

karşılaştıkları sorunların üstesinden daha rahat gelmektedirler (Rapps, 1998; akt. Deniz, 2009, s. 6).

“Bireyin belli becerilere sahip olması, bu becerileri uygun durumlarda kullanacağı anlamına gelmemektedir” (Akbıyık & Seferoğlu, 2002, s. 91). Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak, bu becerilerin gerekli durumlarda uygulanabilmesi, yaşama yansıtılabilmesiyle anlamlıdır. Bireylerin sahip olunan becerileri kullanmaya yönelik tutum ve eğilim sergilemesi, eleştirel düşünme becerilerinin devamlılığının sağlanması açısından önemlidir. “Eğilim, bireyin bir görüş, kanı ya da tutum karşısında düşüncelerine, davranışlarına ve duygularına yön verme biçimidir” (Karalı, 2012, s. 46). Bu nedenle iyi bir eleştirel düşünür olmak için bireyin öncelikle eleştirel düşünme eğilimine sahip olması gerekmektedir (Yiğit, 2015).

**2.2.4. Eleştirel Düşünme ve Eğitim.** Günümüz eğitiminde, bilginin ezberlenmesi yerine istenilen bilgiye nasıl ve nereden ulaşılacağını öğrenme önem kazanmıştır. Okullarda bu yüzden düşünen, eleştiren, üreten ve bilgiyi elde etmenin yollarını bilen öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir (Akbıyık, 2002). Bireylerin gündelik yaşamlarında sorunları tanımlayabilmeleri ve sorunlarla ilgili kalıcı çözümler geliştirebilmeleri için eleştirel düşünme, etkili bir alt yapı sağlaması bakımından önemli bir yetenektir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin sadece bireysel yönde bir gelişim sağladığını düşünmek hatalı olacaktır. Eleştirel düşünme, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayarak sağlıklı birey, sağlıklı toplum oluşumu açısından da bir gerekliliktir (Naktiyok & Çiçek, 2014; Gündoğdu, 2009).

Eleştirel düşünmenin gerekliliklerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için bir takım hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. İlk olarak öğrencilerin kendilerini rahat ve huzurlu hissedebilecekleri öğrenme ortamlarının yaratılması gerekmektedir ancak böyle bir ortamda öğrenciler, özgürce ve çekinmeden düşüncelerini ifade edebilir.

Okullar eleştirel düşünmenin teşvik edildiği ve ödüllendirildiği kurumlar olmalıdır. Böylelikle öğretmenler sadece doğru cevabı öğrenciye aktaran rolünden çıkıp, öğrencilerin kendi zihinsel gücünü kullanmasını sağlayan bir konumda yer alarak, öğrencilerin kendi düşüncelerinin etkililiğine inanmalarını sağlarlar. Eleştirel düşünmede, öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmeli ve düşünmeye teşvik edilmelidir. Eleştirel düşünme ile ilgili olarak öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini değerlendirebilecekleri, tutarsız olan konularda tartışabilecekleri öğrenme etkinlikleri düzenlenerek eleştirel düşünmenin istenilen seviyeye ulaşılmasına yardımcı olunur. Böylelikle düşünen, sorgulayan ve görüşlerini paylaşan öğrencilerin olduğu bir öğrenme ortama yaratılarak eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması için gereken adımlar atılmış olur (Seferoğlu & Akbıyık, 2006; Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990).

Kişinin eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmesi için birtakım temel adımların atılması gereklidir. Bireyin bu süreçte kendini geliştirebilmesi için atılması gereken üç temel adım şunlardır:

- 1) Düşünme sürecinin bireyden bağımsız olarak var olan bir süreç değil, kişinin kendi denetiminde olan ve bilinçli olarak yönlendirebileceği bir süreç olduğunu, birey farkında olmalıdır.
- 2) Birey kendi düşünme süreçlerinin dışında, diğer bireylerinde düşünme süreçlerini incelemeli, karşılaştırmalar yapmalı ve kendi kullandığı strateji ve süreç boyunca attığı adımların eksiklerini farkına vararak sadece kendi kalıpları içinde var olan bir yapıdan kurtulmayı sağlamalıdır.
- 3) Öğrendiklerinin yaşamında sadece teorik olarak kalmasını engellemeli, pratik olarak da günlük hayatında yer etmesini sağlamalıdır. Böylelikle eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayarak alışkanlık haline almasını sağlayabilir.

Bireylerin kalıtım yoluyla getirdiği, zihinsel faktörlerin yanı sıra yaşantılar yoluyla edinilen diğer faktörlerde eleştirel düşünmenin gelişmesinde büyük rol oynamaktadır. Eleştirel düşünmeyi etkileyen diğer faktörler; ailenin tutumu, yaşanılan çevre ve sosyo-ekonomik düzey, okuldaki öğretim ortamı, öğretmenlerin ve yöneticilerin tutumları, sahip olunan arkadaş ortamının özellikleri olarak sıralanabilir. Bireylerin kişilik özellikleri ve sahip olduğu bilişsel faktörler eleştirel düşünmeyi etkilese de kişinin alacağı etkili bir eğitim, bireylerin sahip olduğu eleştirel düşünme yeteneğini büyük oranda geliştirebilecek bir güçtür (Kızıltaş, 2011; Çıtak & Uysal, 2012; Özdemir, 2005).

Eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin öğrencilere kazandırılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Eleştirel düşünmeyi geliştiren işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi öğretim ve öğrenme türlerini destekleyecek öğretim ortamları ve uygulamaları oluşturmak ve dersleri öğrencilerin yorumlayacakları, analiz edebilecekleri şekilde planlamak bu şekilde öğrencinin aktif olmasını sağlamak öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinde büyük öneme sahiptir (Tabak, 2011; Gibson, 1995). “Eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin rolü:

- Büyük soruların veya görevlerin daha küçük, daha yönetilebilir parçalara bölünmesine yardımcı olur
- Öğrenmenin öğrenciler tarafından değerlendirildiği anlamlı bağlamlar oluşturur
- Öğrencilerin, soruları yeniden yazarak veya sorarak düşüncelerini netleştirmelerine yardımcı olur.
- Öğrencilere düşünce yanlısı sorular yöneltir
- Tartışmaya odaklanılmasına yardımcı olur
- Öğrencileri bir şeyler açıklamaya teşvik eder

- Öğrencilere kaynakları nasıl kullanacaklarını göstererek bilmeleri gerekenleri bulmalarına yardımcı olur
- Öğrencilerin farklı görüşlere eşit mesafeli olmasını sağlayarak sınıflarda düşüncelerin özgürce ifade edilmesini olanaklı kılar” (Paul ve diğerleri, 1990, s. 39).

**2.2.5. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.** Eleştirel düşünme, özünde bireyin kendi fikirlerini gözlemleyebilmesine ve bu süreci anlamlandırıp, etkili bir şekilde ifade etmesine dayanır. Günlük yaşamda ve iş hayatında sorunlara çözüm üretme, olayları ve durumları farklı perspektiflerden değerlendirebilme, görüşleri somut verilere dayandırarak açıklama gibi beceriler kazandırdığı için eleştirel düşünme, her bireyin sahip olması gereken bir özelliktir. (Cüceloğlu, 2000; Duğan & Aydın, 2018).

Eleştirel düşünmede kişi, önüne çıkan problemleri diğer görüşlerden bağımsız olarak, zekasını, bilgisini ve zihinsel becerilerini kullanarak çözmeye çalışır. Kişi sorunlarla karşılaştığında bilimsel, analitik ve sorgulayıcı bir biçimde problemlere yaklaşarak çözüm odaklı düşünme eğilimdedir. Peşin hükümlü olmak, doğruluğunu düşünmeden kabullenmek ya da tamamiyle inkar etmek gibi davranışlar sergilemek, eleştirel düşünen bireylerin hayatında yeri olmayan davranışlardır (Özden, 2008; akt. Demirel & Buyurgan, 2017; Özdemir, 2005).

Ferrett’in (1997) tanımında, eleştirel düşünen bireyin özelliklerine yönelik bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre eleştirel düşünen bir birey:

- “Gelişmiş soru sorma becerilerine sahiptir
- Durum ve tartışmaları değerlendirebilmekte, bilgi ya da kavrama eksikliği olduğunda bunu itiraf edebilmektedir
- Oldukça meraklı ve yeni çözüm yolları bulmaya isteklidir

- Düşünceyi çözümleyebilmek için ölçütlerden, kanıtlardan ve karşılaştırmalardan yararlanmaya çalışır
- Başkalarını dinler ve dönüt verir
- Kararını tüm bu süreçlerin sonuna dek erteler ve gerekiyorsa doğru olmayan ya da ilgisiz bilgiyi reddeder” (Şenşekerci & Bilgin, 2008, s. 25).

Eleştirel düşünen bireylerin, ortaya konulan iddiaların çelişki ve tutarsızlıklarını farkına varabilmeleri, iyi bir gözlem yeteneğine sahip olmaları, tümevarım ve tümdengelimli muhakeme yaparak sorunları çözüme kavuşturmaları, zihinsel faaliyetlerde başarılı ve lider konumunda olmalarını sağlar. Eleştirel düşünme becerisine sahip bir kişi, sorunların altında yatan gerçeklerin neler olduğunu, araştırmaları sonucunda elde ettiği bilgiler ile çözüme kavuşturmaya çalışır. Tüm bu süreç boyunca bilgileri, eleştiri süzgecinden geçirerek değerlendirir ve mantıksal çıkarımlarda bulunarak, çözüm sürecinde aktif olur. Bu yönüyle eleştirel düşünme sistematik ve amaçsaldır (Deniz, 2009; Özdemir, 2005; Tartuk, 2015). Paul ve Elder’a (2005, s. 3) göre iyi bir eleştirel düşünür:

- “Hayati önemi olan sorular ve problemler ortaya koyar, bunları açık ve net formüle eder
- Soyut fikirleri etkili bir biçimde yorumlayabilmek için ilgili bilgileri toplar ve değerlendirir
- İlgili kriter ve standartları test ederek sağlıklı sonuç ve çözümlere gider
- Alternatif düşünce sistemlerine açık bir fikirle yaklaşarak bu sistemlerin içerdiği varsayımları, olası etkilerini ve sonuçlarını da dikkate alarak düşünür
- Karmaşık sorunların çözümünde başkalarıyla etkili bir iletişim kurar”

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler, düşünceyi tüm boyutlarıyla ele almalı ve çelişkileri farkına vararak gerekli düzeltmeleri yapabilmelidir. Deneyimlerini ve sonuçlarını dahil ederek bir modelde uygulayabilmeli ve hayatında gerçekleştirebilmelidir

(Demirel, 2011; akt. Tartuk, 2015). “Eleştirel ya da iyi bir düşünürün özelliklerini tanımlamaya çalışan bu ve benzeri diğer çalışmalar irdelendiğinde, eleştirel düşünen bireylerin doğru ya da doğrulara ulaşma amacıyla bilgi kaynaklarını mantıksal bir çerçevede irdleyen, öne sürülen iddiaları destekleyen kanıtları benzerlikleri ve farklılıkları açısından açık bir biçimde ifade ederek, elde edilen sonuçlardan yargıya ulaşmaya çalıştıkları görülmektedir” (Kurt & Kürüm, 2010, s. 28).

### **2.3. Bir Kültür Endüstrisi Üretim Aracı Olarak Medya ve Etkileri**

Medya sözcüğünü tanımlamak gerekirse; İngilizcede media sözcüğü, Latince araç, ortam ve aracı anlamlarına gelen medium sözcüğünün çoğuludur. Türkçede “kitle iletişim araçları” kavramı da kullanılmakla birlikte genel olarak medya kelimesi tercih edilmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre medya, iletişim ortamı, iletişim araçları olarak ifade edilmektedir ve internet, televizyon, radyo, gazete ve dergi gibi birçok sesli ve yazılı iletişim aracını kapsamaktadır (Karataş, 2008; Nalçaoğlu, 2003). Medya sözcüğü kavramsal olarak incelendiğinde bir mesajın kaynaktan alıcıya ulaşmasına yardımcı olan, ses veya görüntü olarak oluşturulup, düzenlenen iletinin aktarılmasını olanaklı kılan teknik ya da fiziksel ortam olarak ifade edilebilir (Güneri Fırlar, 2008; akt. Tuncer, 2013). “Medya genel olarak, hem iletişim araçlarını (radyo, kayıtlı müzik, internet, televizyon, baskı, film, video) hem de bu ortamların ürünlerini veya metinlerini (gazetecilikle ilgili hesapları, televizyon şovları ve film yapımları, video oyunları, web siteleri) ifade eder” (Stack & Kelly, 2006, s. 6).

20. Yüzyıldan günümüze yoğun olarak yaşanan gelişim ve değişim birçok alanda kendini hissettirmiştir. Bu alanlardan biriside, yaşadığımız dünyayı şekillendiren ve kültürümüzü biçimlendirmekten öte adeta bizim kültürümüz halini alan medyadır. Medya, kitlesel iletişime olanak sağlayan araçlar olarak insanların ve toplumların davranışlarında görülen değişikliklerin nedenlerine ve bu değişikliklerin nasıl gerçekleştiğine odaklanmaz,

bunun yerine insanları yönlendirilebilecek topluluklar olarak görerek ticari kaygılar içerisinde hareket eder.

“Kitle iletişim araçları, sahipliği bağlamında ve hakim kültürel kodlar açısından, kültürün üretimi ve tüketiminde, zengin bir taşıyıcılık ve yaygınlaştırma işlevi görmektedir. Kitle iletişim teknolojilerinin köken itibariyle Anglo-sakson ve Amerikan olmaları, sadece teknolojiye sahipliği değil aynı zamanda kültür akışının yönünü gösterir. Batılı yaşam tarzının, değerlerinin ve tüketim kültürünün toplamını gösteren küresel kültür, medyalar yoluyla özellikle de televizyon, internet ve reklamcılık kendisini ve imgelerini dünyanın tüketimine sunar. Sunulan sadece mal ve hizmet değil, aynı zamanda nesnelerin kültürel anlam ve imgeleridir. Küreselleşme sürecine kültürel boyuttan bakıldığında, ileri iletişim teknolojilerini ellerinde bulunduran Batı kültürleri sahip oldukları bu teknolojik üstünlük sayesinde küresel kültür aktarım sürecinde başat bir rol oynamakta, yerel kültürlerin sahip olduğu öğeleri de bu aktarım sürecine eklemlendirerek kendi kültürlerinin diğer kültürler üzerindeki başatlığını sağlamlaştırmakta ve kendi kültürel arka planlarını taşıyan ürünleri bu kültürlerle hiç de zorlanmadan pazarlayabilmektedirler” (Taylan & Arklan, 2008, s. 95).

Küreselleşme, kültür ve yaşam tarzı gibi yaşamın belli alanlarına yansımaktadır. Kitle iletişim araçları ve artan hareketlilik kültürel bir küreselleşme için geçmişe oranla daha çok tercih edilmektedir. Avrupa’da görülen Afrika mutfağı ve Hint filmleri, Batı’daki fast-food’un Asya’da ya da Orta Doğu’daki yansımaları küreselleşmenin en somut örnekleri olarak gösterilebilir. Küreselleşmeye olumlu taraftan bakan insanlar, dünya toplumlarının bu karışmasını “yabancıyı” kendi kültürel değer sistemine entegre etme ve bu şekilde karşılıklı hoşgörüyü artırma şansı olarak görmektedirler. İnsan hakları gibi tanınmış bir evrensel değer sistemi anlamında artan ortaklıkların ancak bu şekilde gelişebileceğini ifade etmektedirler. Buna karşı olanlar ise medyadaki zengin sanayi ülkelerinin ekonomik baskınlıklarını vurgular ve bu sayede Batılı ülkelerin zayıf ülkeler üzerinde kendi ekonomik



avantajları için acımasızca eylemlerde bulduklarını ifade ederler. Ulusal veya bölgesel kültürlerin dış etkilerle ticarileşmesi ve yeniden şekillenmesi, dünyanın birçok yerinde, kendi geleneksel değerlerine geri dönme arayışı içinde olan kitle hareketlerini tetiklemiş olsa da bu arayış ne yazık ki yetersiz bir çaba olarak kalmaktadır. Küreselleşme açısından her iki taraf farklı görüşlere sahip olsa da ortak olan payda medyanın kültürün oluşturulmasında ve aktarılmasındaki öneminin iki farklı görüş tarafından kabul ediliyor olmasıdır.

Medya araçlarının çeşitlenmesi ve ulaşılabilirliğinin artması medyanın, bireyler ve toplumlar üzerindeki etkisinin günden güne yükselmesini sağlamıştır. Günümüzde ebeveynlerin, bilinçsizce ve kontrolsüz olarak etkilenmeye en açık durumda olan çocukları, televizyon ve internet gibi güçlü medya araçları ile baş başa bırakması, gerçek ile kurguyu ayırt edebilecek olgunlukta olmayan çocukların medya endüstrisinin doğrudan hedefi haline gelmesine neden olmaktadır. Ticari kaygılar güderek iletilerini oluşturan ve insanlarda tüketim alışkanlığı oluşturarak medyaya bağımlı olmalarını sağlayan küresel güçteki bu endüstri karşısında yapılması gereken medyanın gücünü kınamak ya da medyayı ve iletilerini reddetmek değildir. Medyanın sahip olduğu potansiyeli farkına varıp, bu yönde gerekli adımların atılmasını sağlamaktır (Kurt & Kürüm, 2010; Unesco, 1982).

Medya araçlarıyla izlenenlerin ve okunulanların kurgu olduğunun, belirli bir amaca hizmet ettiğinin, kullanılan dilin aktarılacak istenilen mesaj için özel olarak oluşturulduğunun ve iletilerin görünen yüzünün yanında örtük anlamlarda taşıdığı biliniyor, medya endüstrisi karşısında atılacak ilk adım olmalıdır. Medya, insanların dünyayı algılayışını etkileyen önemli bir araçtır. Bunun en önemli nedeni, geçmişe oranla daha fazla medya iletileriyle karşılaşmamızdır. Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ve yaygınlaşması, medya iletilerinin açık veya örtük bir biçimde bireyden bağımsız olarak karşısına çıkmasına neden olmaktadır. Bireylerin bilgi kirliliğine karşı kendini savunması ve medyanın yönlendirici etkisini farkında olarak hareket etmesi, güçlü medya endüstrisine karşı savunma

mekanizması oluşturarak, başkalarının oluşturduğu anlamları kabul etmesinin önüne geçer ve kişinin kendi anlamını yaratmasını ve böylelikle iletişim sürecinde aktif olmasını sağlar.

Kişilerin küresel medya endüstrisinden bağımsız olarak sunulana kabul etmek, onla yetinmek yerine farklı kaynaklara ulaşmayı deneyen, bilginin kaynağını araştıran, iletilerin kimin çıkarına hizmet ettiğini öğrenmek isteyen bilinçli vatandaşlar olarak yaşamda var olması demokratik ve sivil bir toplumda etkili bir birey olmak için temel gerekliliklerdir. (Jolls & Thoman, 2008).

Medya, farklı sosyo-demografik özelliklere sahip hedef kitleye aktarılmak istenilen duygu, düşünce ve bilginin kullanılan iletişim aracına uygun olarak düzenlenerek aktarılmasıdır. Medya, gelişen teknoloji ile birlikte sosyal bir varlık olan insanın toplumsal yaşamda var olmasını kolaylaştırmakta, insanların hayatlarının önemli ve vazgeçilmez bir parçası haline almaktadır. Bu durum bilginin üretilmesine ve aktarılmasına katkıda bulunmasının yanı sıra sosyal yapıyı da büyük ölçüde farklılaştırmaktadır (Karataş, 2008). Bu bağlamda medyanın sosyal hayattaki önemli işlevleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Bilgilendirme: Medya, bilgilendirme işleviyle içinde yaşadığımız toplumda ve küreselleşen dünyada kitlelerin yaşanılanlara yönelik bakış açısı oluşturmasını sağlamaktadır.
- 2) Kültürel devamlılık: Geçmiş ile gelecek arasındaki köprünün kurulmasını sağlayan bu işlev, toplumsal değerlerin ileriki kuşaklara aktarılmasını ve geçmiş ile olan bağlantının devamlılığını sağlar.
- 3) Sosyalleştirme: İnsanların birbirleri ile iletişim kurmasını sağlayarak toplumsal bütünlüğün korunmasına katkıda bulunur.
- 4) Kamuoyu oluşturma: Toplumu ilgilendiren konularda insanların bilgilenebilmesi ve dikkatlerin bir noktada odaklanmasını sağlayarak farklı konularda kamuoyunun oluşmasını sağlamaktadır.

5) Eğlendirme: Bu işlev çeşitli programlar aracılığıyla kitlelerin eğlenceli vakit geçirmesini sağlamayı amaçlayan yayınlar yapmaktadır (Mora, 2008).

Günümüzde medya çokuluslu şirketlerin ve onların yerel uzantılarının etkisindedir. 1980’li yıllarda başlayan radikal dönüşümler Türkiye’de de yeni bir medya yapısının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yeni medya mimarisi olarak ifade edilen bu yapı, büyük sermayelerin önemli bir bileşeni halini almış ve medya sektöründe gerek iktisadi gerekse politik anlamda güçlü olmayan gruplar saf dışı kalmıştır. Çalışma koşullarının giderek kötüleştiği, kamu yayıncılığı tekellerinin yerini özel tekellerin aldığı bu dönem, yeni medya teknolojilerinin sağladığı faydaların alternatif medyanın yaygınlaşmasında benzer etkileri göstermediği ve ortaya çıkan ürünlerin birbirlerinin kopyası olduğu, niteliksiz çıktılarının alındığı bir dönem olmuştur (Adaklı, 2010).

Medyanın tarafsızlık ilkesi doğrultusunda hareket etmesi, kamuoyunun çıkarlarının herşeyden üstün olduğu gerçeği ve gücünü özgürlüğünden alan bir temele sahip olması, medyanın varlığının en kabul gören gerekçelerinden birisidir. Medyanın gündeminin kamuoyu gündemini belirlediği onunda siyasal gündemi etkilediği ve bu ilişkinin karşılıklı olarak birbirini beslediği yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçek bizlere medyanın sahip olduğu gücün temel dayanaklarından birisinin siyaset olduğunu göstermektedir. Ancak sahip olduğu gücü kendi menfaatlerini gözeterek kullanması ve bunu yaparken hak ve özgürlükleri yok sayan, gücünü bir baskı aracı olarak kullanan bir yapıya evrilmesi, hedef kitlenin gerçeklere ulaşamamasına ve yönlendirici içeriklerle karşı karşıya kalmasına yol açmaktadır (M. Yılmaz, 2013).

Medyanın siyaset ile olan yakın ilişkisi ve bu ilişkinin bir doğurgusu olan sansür kavramı hem geleneksel medya hem de sosyal medyanın içeriklerini etkileyen önemli bir unsur olmuştur. İktidarların ideolojileri için koruyucu bir araç olarak kullandıkları sansür, iktidarın toplumun çoğunluğuna hitap eden medya organlarını kontrol altında tutmasını

sağlamakta ve meşrutiyetlerinin devamlılığının oluşturulmasında sigorta görevi görmektedir. Gücü elinde tutanların ortaya çıkan durumlar ve olaylar karşısında bir güvenlik önlemi olarak kullandığı sansür uygulaması, farklı dönemlerde farklı biçimlerde kullanılarak insan hak ve özgürlüklerinin kısıtlanmasına neden olmuştur.

Medya insanların inanç ve düşüncelerini etkilemede yadsınamayacak kadar büyük bir güce sahiptir. Kitlelerin sosyal hayattaki davranışlarının şekillenmesinde önemli yer tutan medya, iletilerin kısa sürede geniş kitlelere ulaşmasını sağlayan ve farklı demografik özelliklere sahip insanlarla aynı anda etkileşim kurulmasını olanaklı kılan teknolojik ortamlardır. İletinin gönderici ile alıcı arasındaki ilişkisi aktarılan mesajın insanlar tarafından benimsenmesi ve insanların içinde olduğu toplumsal yapıyla doğrudan alakalıdır (Tuncer, 2013).

İnsanların inanç ve düşüncelerini kolayca etkisi altına alabilen medya, bunu gerçekleştirirken çoğu zaman masum değildir. Kendi çıkarları doğrultusunda gerçekleri kurgulamakta ve bunu yaparken hedeflediği takipçi kitlesini elde etmeyi ve mevcut kitleyi koruyup, arttırmayı amaçlamaktadır. Medya istenilen siyasal ve toplumsal etkileri hem kendi çıkarlarına dayalı olarak oluşturmakta hemde izleyi kitlesinin beklentilerini dikkate alarak faaliyetlerini yürütmektedir (Alagözlü, 2012).

İnsanların giderek gerçeklikten uzaklaştığı, tüketim ve eğlence odaklı bir sistemin oluşması bireyleri, düşünmek, eleştirel bir gözle olay ve durumları analiz etmek yerine sunulanı kabul etmeye itmektedir. İletişim çağında insanlar, bilginin anlamını ve temellerini sorgulamak yerine önüne sunulanı kabul etme eğilimi göstermektedir. İletişim çağının getirdiği bu hız aslında toplumları ve toplum özelinde bireyleri tembelleğe yöneltmekte, algı düzeylerini düşürerek sorgulamayı ortadan kaldırmaktadır.

Medya araçlarının geçmişe oranla büyük değişiklik göstermesi, eskiden medya iletileri karşısında pasif konumda olan bireylerin aktif olarak medya iletileri ile etkileşim

kurabilmesini sağlamıştır. Medyada ortaya çıkan bu değişim sadece medya endüstrisini etkilememiş, insanların günlük hayatına da sirayet etmiştir. Medyanın kültürü biçimlendirdiği ve devamlı değişim içinde olan toplum dinamiklerini etkilediği de bilinen bir gerçektir, bu nedenle medya kültürünü çözümleyebilecek bireylerden oluşan bir toplum modeli kaçınılmazdır (RTÜK, 2016).

#### **2.4. İletişim Çağında ve Güncel Dünya Sorunları Karşısında Okuryazarlık ve Medya Okuryazarlığı**

“Yazılı tarihin başladığı günden bu yana, ‘okuryazarlık’ kavramı tek başına bir anlam ifade etmeyen ‘kargacık, burgacık’ harfleri bir kâğıt parçası üzerinde bir araya getirerek, anlam içeren sözcükler üretme becerisi olarak açıklanmıştır” (Jolls & Thoman, 2008, s. 11). Okuryazarlık, toplumların oluşturduğu ve belirli anlamlar yüklediği yazılı sembolleri okuma ve anlama konusunda gerekli donanıma sahip olarak bu konuda ustallaşmanın sağlanmasıdır. Ancak okuryazarlık kavramını yalnızca metin üzerindeki simgelerin anlamlarını çözmek olarak düşünmek belirli sosyal ve kültürel bağlamlardaki değerlerin yok sayılmasına neden olacaktır (Shetzer & Warschauer, 2000). Günümüzde bilgiye olan erişimin kolaylaşması, okuryazarlık kavramına geleneksel anlamının dışında yeni anlamlar yüklenmesine neden olmuştur. Geleneksel olarak okuryazarlık alfabe sistemiyle yazılı metinlerin okunması ve yazılması, aktarılan iletinin anlamlandırılması olarak ifade edilmektedir ancak bu tanım mevcut koşullarda yerini daha karmaşık tanımlara bırakmıştır.

Okuryazarlık, bireyin yaşamı anlamlandırması ve çevresindeki olay ve olguları analiz ederek kendi değer yargılarını oluşturması ile ilgili bir kavramdır. Hayatı ve kendini anlamlandırma süreci günümüzde, metinlerdeki simgeler ile gerçekleşmenin ötesine geçmekte, birçok bilişsel beceriyi kullanmayı, iletişim beceri ve tutumlarını hayatın vazgeçilmez birer parçası haline getirmeyi gerekli kılmaktadır (Aşıcı, 2009).

“Klasik anlamıyla okuryazarlık kavramı, daha çok yazılı sembolleri okuyup anlamayı ifade eder. Yazılı sembollerin okunması, anlaşılması ve aktarılması, yaygın anlamda bir temel beceri edimini anlatır. Oysa günümüzde okuryazar kavramını ikiye bölüp incelemek gerekir, zira gerek yazılı sembolleri gerekse kitle iletişim metinlerini/yayımlarını yazmaktan ziyade okuyan (izleyen, dinleyen, bunlara bakan vb.) bir okuryazar tipiyle karşı karşıyayız. TV’yi okuruz ama bir TV yazarı değiliz. Oysa bilgisayar bu eğilimi bir parça tersine çevirmeye başladı. Bilgisayar ve İnternet sayesinde artık kullanıcılar, çeşitli formlar altında TV’ye göre bilgisayarda hem okur hem de yazar olma olanağı elde etmiştir. Ancak burada da yazar sıfatını kazanan kişilerin ya da sıradan insanların klasik anlamda ne ölçüde yazar sıfatı taşıdığıda tartışılabilir” (İnal, 2016, s. 40).

Teknolojik yenilikler insanların ihtiyacı olan bilgiye daha kolay bir şekilde ulaşmasını sağlamaktadır. Ancak mevcut bilgi yığınının her geçen gün artmasıyla insan hangi bilginin faydalı olduğunu anlaması için bilinçli bir okuryazar olması gerekmektedir (Som & Kurt, 2012). Günümüz şartlarında gereken bilincin elde edilmesi ise geleneksel okuryazarlık ile yetersiz kalmakta bilgi okuryazarlığı, internet okuryazarlığı dijital okuryazarlık gibi çok farklı bağlamlarda, farklı ortam ve araçlarla işlevsel hale gelen okuryazarlıklar ortaya çıkmaktadır. Kişilere bu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması ve medya iletilerine ilişkin farkındalık düzeyinin yükseltilmesi etkili bir eğitimle mümkündür. Öğretim kurumlarının en önemli üyelerinden olan öğretmenlere bu konuda önemli görevler düşmekte ve mevcut öğretim programlarına bu okuryazarlıkların dahil edilmesi için önemli çalışmaların yapılması gerekmektedir (Karaman, 2010).

Medya; kamuoyu oluşturma, eğlendirme, bilgi verme, toplumsallaştırma ve eğitim gibi toplumsal hayatı etkileyen önemli işlevlere sahiptir. Bu işlevlerden birisi olan eğitim, her geçen gün medyaya olan bağımlılığın artması göz önüne alındığında çocukların ve gençlerin korunması, bilinçlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Son zamanlarda

eğitimcilerin ve araştırmacılarında oldukça ilgisini çeken medya eğitimi konusu, “medya okuryazarlığı” olarak literatüre girmiştir (Karataş, 2008; Yiğit, 2015). “Medya okuryazarlığı, medya mesajlarının nasıl bir işlevselliğe sahip olduğunun, bu mesajların kişisel deneyimlerden ve birbirlerinden nasıl ayrıldıklarının ve medya mesajlarının ana unsurlarının öğrenilip kullanılmasıdır” (Andrew Hart, 1991; akt. Alagözlü, 2012, s. 5-6).

Medya okuryazarlığı kavramı medyanın olumsuz etkilerinden korunabilmeyi, kitle iletişim araçları ile alıcı arasında kurulan bağın bilinçli ve etkili olmasını sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Gündüz Kalan, 2010). Geçmişte sadece okuryazar olmak yeterli olurken günümüzde okuryazarlık, kendi içinde türlere ayrılmış durumdadır. Okuryazarlık türlerinin en önemlilerinden birisi olan medya okuryazarlığını diğer okuryazarlık türlerinden ayıran en önemli özellik toplu kültüre eleştirel bir perspektiften bakabilmesidir. Kitle iletişim araçlarını bireyin ihtiyaçları dahilinde kullanması ve bu araçlarla aktarılan mesajların çözümlenmesi, değerlendirilmesi ve kişinin kendi iletilerini oluşturmasını sağlayacak niteliklerin kazandırılması medya okuryazarlığıyla mümkündür. (İlhan, 2015).

Dinamik bir yapıya sahip olan medya, gündelik yaşantıda bireylerin her anına etki etmektedir. Günümüzde insanlar için kitle iletişim araçlarının önemli kanallarından biri olan internet, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin alt düzeyindeki temel ihtiyaçlardan biri halini almıştır. Vakitlerinin büyük bir kısmını sosyal medya platformlarında geçiren bireyler farklı kaynaklardan gelen binlerce mesajla karşı karşıya kalmaktadır. Medya iletilerinin alıcı kişi tarafından bir değer taşıyıp taşımadığının tespit edilmesi ve bu iletilerin kişinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması ancak alıcının mesajları algılaması ve iletilen unsurları doğru analiz edebilmesiyle mümkündür.

Medyanın hedefleri doğrultusunda hareket etmesi ve kitleleri manipüle edebilecek güce sahip olması hedef kitlenin kendini bu doğrultuda geliştirmesini gerekli kılmaktadır. İnsanları işine yarayacak bilgiyi seçmesi, ihtiyaçlarına yönelik gerekli sınıflandırmaları

yapabilmesi yetkin bir biçimde medyayı kullanma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. “Medya okuryazarlığını gerekli kılan birçok koşul vardır. Bunları; enformasyon/bilgi seli, bilgiye erişim olanakları, teknolojinin giderek ucuzlaması, medyanın insanları etkileme gücü, medyanın insan davranışlarını şekillendirmesi, dengesiz medya tüketim alışkanlıkları, görsel iletişimin yaygınlaşması, taraflı veya yanlış içeriklere rastlanması, medyanın ticari amacı, çarpık inançlar” olarak sıralamak mümkündür” (Çinelioğlu, 2013, s. 18).

Bilgi teknolojilerindeki hızlı ilerleme ve internet kullanımının yaygınlaşması, insanların istedikleri bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde ulaşmasını, zamandan tasarruf etmesini sağlamasının yanı sıra içerik olarak nitelikli olana ulaşmayı zorlaştırmıştır. Bu durum insanların nicelik olarak geniş bir bilgi havuzu içinde yaşamasını sağlamıştır ancak istenilen nitelik bilgiyi elde etmenin zor olduğu bir dönemin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Medyanın bireyleri birer tüketici olarak kabul etmesi ve gerçek ile kurguyu aynı anda sunması kişilerin medaya mesajlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmasını gerektirmektedir (Sarı & Pürsün, 2017). İstenilen bilgiyi elde etmek ve yanlış bilgilerden korunmak günümüz dünyasında ancak medya okuryazarlığı becerilerini kazanmış olmakla mümkündür. Kitle iletişim araçlarından etkili bir şekilde faydalanmak, bilgi yığınının her geçen gün artmasıyla giderek zorlaşmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri her anlamda hayatımıza girmekte ve aynı zamanda bilgi yığınları oluşturarak kişileri, kurumları ve kültürleri etkisi altına almaktadır (Karaman, 2016).

Batılı ülkeler, çocukları ve gençleri medyanın etkileri konusunda bilinçlendirmek amacıyla duyarlılık göstermekte ve bu bağlamda medya okuryazarlığı konusunda projeler geliştirmektedirler. Bu konu Batılı ülkeler için sadece eğitim değil aynı zamanda sivil toplum çalışmalarında önemli bir boyutu olarak görülmektedir (İnal, 2016). Medya kültürü, dünyaya bakış açımızı önemli bir şekilde etkilemektedir. Düşünce ve davranış şekillerini değiştirmekte, o döneme hakim olan modayı belirlemekte, baskın değerlerin oluşmasını



sağlamakta ve aynı zamanda kişisel ve kollektif kimliklerin ortaya çıkmasında da büyük bir rol oynamaktadır bu nedenle kültürel pedagojininde ayrılmaz bir parçasıdır (Kellner, 1998).

Geleneksel okuryazarlığın artık yetmediği farklı okuryazarlıklara sahip bireylerin söz sahibi olduğu dünyada, medya okuryazarlığı; demokratik bir toplumun oluşmasında, vatandaşların kamusal yaşamda daha aktif ve yapıcı olmasını, düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlamada önemli bir etkidir (Yazgan, 2013).

Medya tarafından düşüncelerimizin ve davranışlarımızın nasıl ve ne ölçüde şekillendiğini anlamamıza yardımcı olan medya okuryazarlığı ifade özgürlüğü, bilgiye ulaşabilme hakkı ve demokrasi bağlamında da insanların bilinçlenmesine katkıda bulunur (Pekman, 2006). Bireyin yalnızca bilgi ve beceri anlamında gelişimini hedeflemez aynı zamanda demokratik haklarını bilen, toplumsal sorunlara karşı farkındalık oluşturabilen duyarlı yurttaşlar topluma kazandırmayı amaçlar (Tutkun, 2013). Bireylere sorgulama alışkanlığı kazandırmak, kendini etkili bir biçimde ifade etmesini sağlamak ve küresel dünyada aktif yurttaşlar yetiştirmek medya okuryazarlığının önemli hedeflerindedir (Avşar, 2014). Demokratik ortamın oluşturulmasını ve devam ettirilmesini hedefleyen medya okuryazarlığı sınıftan başlayan ve kamusal hayata uzanan bir süreçte demokrasinin güçlendirilmesinde önemli bir enstrümandır (Aufderheide, 1992; Unesco, 2002).

**2.4.1. Medya Okuryazarlığı Tanımları.** Medya okuryazarlığı kavramının herkes tarafından kabul gören bir tanımı yoktur. Potter medya okuryazarlığını, kitle iletişim araçlarının iletilerini anlama, yorumlama becerisi olarak tanımlamaktadır (1998; akt. Binark & Bek, 2010). Afrika, Asya ve Güney Amerika'dan gelen katılımcılarla 1991'de Fransa'da toplanan uluslar arası sempozyumda, medya okuryazarlığı konusunda kabul gören tanım şu olmuştur; "Medya okuryazarlığı, gerek iletişimin demokratikleşmesi, gerek toplumun ve teknolojik geleneksel medyanın gelişimi ve özgürlüğünün kullanımında topluluğun

üyelerinin, yaratıcı ve eleştirel olarak katılımını (planlama, üretim ve sunum aşamalarında) sağlayan eğitsel bir süreçtir” (İnceoğlu, 2006, s. 6).

Medya okuryazarlığı, medya iletilerine ulaşma, iletileri farklı bakış açılarıyla değerlendirerek anlama, eleştirel bir gözle yorumlama ve farklı ortamlarda iletişim kurma becerisidir (European Commission, 2007). Sözlü ya da görsel iletişim araçlarının bir fotoğraf karesi, bir haber veya yorum ile aktardığı iletilerin birey tarafından algılanması ve güvenilirliğine ilişkin alıcı tarafından değerlendirmeye tabi tutulması ve çıkan sonuç üzerinden yargıda bulunulması medya okuryazarlığıdır (Şeylan, 2008).

Christ ve Potter (1998, s. 5-15) medya okuryazarlığını “çeşitli bağlamlarda iletilere erişmek, çözümlmek, değerlendirmek ve iletileri yaratmak yeteneği” olarak Journal of Communication dergisinde ifade etmişlerdir. Potter medya okuryazarlığını, medya iletilerini kişinin kendi bakış açısıyla yorumladığı, anlamlar çıkardığı bilgi yapılarıyla kurulan bir yapı olarak tanımlamıştır. Bilgi yapılarının inşa edilmesinde becerilerin ve enformasyonun gerekli olduğunu söyleyen Potter, bunu aletler ve ham madde benzetmesi ile ifade etmiştir. Becerilerin devamlı uygulanmasının gerektiğini, bilgilerin ise sürekli güncellenmesi gerektiğini söylemiştir (Potter, 1998; akt. İnal, 2016). Mevcut tanımlar, medya okuryazarlığının durağan, yeniliğe kapalı bir öğrenme süreci yerine devamlı gelişme halinde olan, yeniliklere göre kendini güncelleyen bir öğrenme sürecinin var olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

## **2.5. Medya Okuryazarlığının Dayandığı Temel İlkeler**

Medya araçlarıyla bizlere ulaşan bilgileri değerlendirmek, doğru ve güvenilir olup olmadığına karar vermek ancak nitelikli bir medya okuryazarlığıyla mümkündür (Şeylan, 2008). Bilginin nicelik olarak artması ve ulaşılabilirliğinin kolaylaşması bazı sorunlarıda beraberinde getirmiştir. Nitelikli bilgiye ulaşmak için gerekli olan analiz ve değerlendirme yeteneği, günümüzde bireylerin en önemli ihtiyaçlarından birisidir (Jolls & Thoman, 2008).

Bu bağlamda “Medya okuryazarlığı, medyanın nasıl çalıştığını, anlamları nasıl oluşturduğunu, bir kültürel pedagoji biçimi olarak nasıl hizmet ettiğini ve günlük yaşamdaki fonksiyonlarını nasıl gerçekleştirdiğine yönelik bilgileri kapsar. Vatandaşların ve öğrencilerin ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsellik, sınıf ve diğer kültürel farklılıkları temsil eden politikalara duyarlı hale gelmelerini sağlayacak becerileri öğretmeyi içerir” (Kellner, 1998, s. 103-108).

Medya iletilerinin çözümlenmesinde dikkat edilmesi gereken bir takım ilkeler mevcuttur. 1993 yılında ABD’de düzenlenen ve birçok farklı ülkeden katılımcının da yer aldığı konferansta belirlenen bu ilkeler, medyanın anlaşılması ve değerlendirilmesi aşamasında önemli basamaklardır. Bireyin medya ile olan ilişkisinde bu ilkelerin bilincinde olması etkili bir medya okuryazarlığı için vazgeçilmez gerekliliklerdendir (E. Yılmaz, 2013).

Temel ilkeler şunlardır:

- 1) “Medya mesajları kurgulanmıştır/ kurulmuştur.
- 2) Medya mesajları, ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilir.
- 3) Mesaj alımlamaya dahil olan yorumlayıcı anlam-yapma süreçleri, okuyucu, metin ve kültür arasındaki etkileşime dayanır.
- 4) Medyanın kendine özgü “dilleri” ve çeşitli biçimlerle, türlerle ve iletişim simge sistemleriyle sembolleşen karakteristikleri vardır.
- 5) Medya tasarımlamaları, insanların sosyal gerçekliği anlamalarında rol oynar” (Aufderheide, 1993, s. 2; akt. Hobbs, 2004, s. 124).

Medya okuryazarlığı ilkelerinin, medya iletilerini değerlendirme sürecinde rehber olabilmesi için bireylerin medya mesajlarına sormaları gereken temel sorular şunlardır:

- 1) “Bu mesaj kim tarafından yaratıldı?
- 2) Bu mesajda ilgimi çekebilmek için ne tür teknikler kullanıldı?

- 3) Bu mesajı diğer insanlar benim anladığımdan farklı olarak nasıl anlamış olabilirler?
- 4) Bu mesajda hangi yaşam biçimleri, değerler ve görüşlere yer verilirken hangileri göz ardı edilmiştir?
- 5) Bu mesaj niçin gönderilmiştir?" (Jolls & Thoman, 2008, s. 24).

Medyanın gerçekleri, kendi amaçları doğrultusunda kurguladığı, mesajları oluştururken belirli bir ideolojik kaygı taşıdığı ve politik söylemlerinin olduğunun bilinmesi medya okuryazarı bireylerin farkında olması gereken özelliklerdir. Medya okuryazarı bireyler, sorgulayıcı bir bakış açısıyla medya içeriğinin, kaynağını ve biçimini sorgulamalı, medyanın estetik değerlerini eleştirebilmelidir (Avşar, 2014).

“Bir medya okuryazar kişisi, hem basılı hem de elektronik medyanın kodlarını çözebilir, değerlendirebilir, analiz edebilir ve üretebilir. Medya okuryazarlığının temel amacı, tüm medya ile ilişkilerde kritik özerklidir. Medya okuryazarlığı eğitimindeki vurgular, bilinçli vatandaşlık, estetik beğeni ve ifade, sosyal savunuculuk, özsaygı ve tüketici yetkinliği gibi geniş bir yelpazede yer almaktadır” (Aufderheide, 1992, s. 9). Medya iletilerinin, alıcılar tarafından farklı biçimlerde yorumlanması olağan bir durumdur. Çünkü bireylerin sosyo-demografik özelliklerinin medya iletilerine yansımaması olanaksızdır bu yüzden iletilerin açıklamalarını bireylerden bağımsız olarak düşünmek hatalı bir değerlendirme olacaktır (Jolls & Thoman, 2008).

Patricia Aufderheide tarafından temelleri atılan beş ilkeyi yukarıda sıralamıştık, medya okuryazarlığı alanında önemli çalışmaları olan bir diğer kişide Len Masterman’dır. Medya okuryazarlığı konusunda önemli bir hareket başlatmış ve ‘Teaching the Media (1985)’, adlı kitabında medya okuryazarlığının temel ilkelerini şöyle formüle etmiştir:

- 1) “Medya eğitimi ciddi ve önemli bir risk alanıdır. Çoğunluğa güç verilmesi ve toplumun demokratik yapılarının kuvvetlendirilmesidir.

2) Medya eğitiminin özekselleştirici kavramı bir çeşit yeniden temsil meselesidir.

Medya aracılık yapar. Medya gerçeği yansıtmaz, yeniden temsil eder. Medya semboller ve işaretler sistemidir. O olmadan medya eğitimi olmaz, tüm akışı sağlayan medyadır.

3) Medya eğitimi, grup odaklı işbirlikçi öğrenmeyi kapsar. Bireysel öğrenmenin rekabet, yarışma yoluyla değil, tüm grubun içgörü ve kaynaklarına ulaşmakla değerinin artırıldığını kabul eder.

4) Medya eğitimi, uygulama eleştiri ve eleştirel uygulamadan oluşur. Kültürel eleştirinin kültürel yeniden üretimine olan üstünlüğünü onaylar.

5) Medya eğitimi holistik bir süreçtir. Örnek olarak ebeveyn, medya üstatları ve öğretmen meslektaşları arasındaki ilişkilerin oluşumu demektir.

6) Medya eğitimi, sürekli değişim ilkesine bağlıdır. Devamlı değişen gerçeklikle birlikte gelişmelidir.

7) Medya eğitimini alttan desteklemek diğerlerinden ayrı, özel bir 'epistemoloji'dir. Halihazırda var olan bilgi, öğretmenler tarafından basit bir şekilde aktarılmamış ve öğrencilerce 'keşfedilmemiş'tir. Bu bir son değil, başlangıçtır. Öğrenci ve öğretmenlerin aktif olarak oluşturdukları yeni bilgiden çıkan eleştirel araştırmanın ve diyalogun konusunu oluşturur" (Öncel Taşkırıran, 2007, s. 100-102).

İletişim teknolojilerinin geldiği nokta, alıcıların mesaj bombardımanı ile yüzleşmesini ve bilinçli tercihler yapmasını zorunlu kılmaktadır. Medya okuryazarlığı, medyanın gerçeği ile yaşamın gerçekliğinin aynı olmadığını öğretilmesi bakımından çok önemlidir. İzlediği, okuduğu veya duyduğu bir medya iletilisinin salt gerçek olduğunu düşünmek bireyin kurgu ile gerçek arasındaki ayrımı yapma konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmadığını ortaya koymaktadır (İlhan, 2015). Medya mesajları ilk algılamada basit, kolay çözümlenebilir olarak gözüksede genel olarak içinde birçok anlam barındırmaktadır. Yüzeysel anlamlarını algılamak

temel düzeyde medya okuryazarlık becerisi gerektirirken, derin anlamları algılayabilmek, değerlendirip, yargı da bulunabilmek ise kişinin medya okuryazarlığı konusunda kendini ne kadar geliştirdiği ile ilgilidir. Birçok medya iletinin yorumlara dayalı olarak oluşturulduğunu anlayamamak, medyanın kişileri veya toplumları kolayca etkisi altına almasına neden olmaktadır (Potter, 2001; akt. Kutoğlu, 2006). Medya okuyazarlığının hangi çerçevede anlaşılması gerektiğini ifade eden ilkeler, medya ve araçları karşısında bireylerin alacağı konumu işaret etmesi bakımından kıymetlidir.

## **2.6. Medya Okuryazarlığının Gerektirdiği Temel Yeterlilik ve Beceriler**

Medya okuyazarı bir birey, iletilerin alınması, çözümlenmesi, değerlendirilip yorumlanması ve sonuçta kendi iletilerini oluşturması sürecinde aktif olarak yer almalıdır. Kendi ürünlerini oluşturabilecek olgunluğa erişmiş olmalıdır (Haider & Dall, 2005; İnal, 2016). Tüm bunların gerçekleşebilmesi için bireyin medya okuryazarlığı konusunda temel düzeyde yeterlilik ve becerilere sahip olması önemlidir.

Günümüz eğitim sisteminde; bilgiyi nasıl elde edeceğini bilen, bu bilgiye ulaşmak için gerekli olan teknolojiyi kullanabilen, ulaşılan bilgiyi değerlendirme becerisine sahip olan kişiler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bilinçli medya tüketicisi olmak içinde bu hedeflere paralel olarak bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerden biriside, eleştirel düşünme becerisidir (Sarı & Pürsün, 2017; Jolls & Thoman, 2008). Medya okuryazarlığı konusunda yeterli donanıma sahip bir birey, medya iletilerinin eleştirel değerlendirmesini yapabilir, iletilerin güvenilirliği konusunda analiz becerisine sahip olur ve medya iletilerinin etkileri konusunda gerekli enformasyona sahiptir (Gündüz Kalan, 2010).

Medyayı doğru okumak, medya iletilerini anlamak, çözmek, değerlendirmek ve kendi iletilerini oluşturabilecek donanıma sahip olmak ancak eleştirel düşünme gibi üst düzey bir düşünme becerisine sahip olmakla mümkündür. Günümüzde eğitim sistemlerinin bilgiyi sürekli yapılandıran bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi, eleştirel düşünme becerisine olan

ihtiyacı ifade etmektedir. Toplumlarda yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik değişimlerin geçmişe oranla hızlı bir şekilde gerçekleşmesi, eğitimde öğrencilere kazandırılmak istenen üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmeyi, demokratik toplumlarda eğitimin en önemli amaçlarından biri haline getirmiştir (Tartuk, 2015).

Olay ve durumlar karşısında eleştirel yaklaşabilen bireyler, medya iletilerinin içerisindeki açık ve gizli anlamları tespit ederek, temelde nasıl ve neden sorularının cevaplayarak çevresinde olan bitenlerden, dünyadaki gelişmelere kadar birçok farklı konuda eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, düşüncelerini özgürce ifade edebilen bireyler olarak yaşamda var olur. Eleştirel düşünme, problem çözme, analiz ve kendini ifade etme gibi beceriler, bireylerin tercihlerinde bilinçli olmasını sağlayarak çevresindeki ve dünyadaki olaylara daha duyarlı, sosyal sorunlara çözüm arayan, tartışabilen ve en önemlisi sorgulayabilen bireylerin ortaya çıkmasına katkıda bulunur.

Medya okuryazarlığı alanında yetkin olmak isteyen bireylerin, medyanın savunduğu ve değişmesi konusunda sert bir tutum sergilediği sosyo ekonomik düzenden, medyanın kendine özgü kodladığı dile kadar birçok farklı konuda sorgulama becerisine sahip olması gereklidir. Sorgulama becerisine sahip birey, medya iletilerinin nasıl okunması gerektiği, medyanın temel ilkelerinin neler olduğu gibi konularda bilinçlenmesinin yanı sıra soru sorma, olay ve durumlar karşısında düşünsel ve eleştirel bir tavır sergileme becerisi kazanmış olur (İnal, 2016; Şeylan, 2008).

Medya okuryazarlığı devamlı geliştirilmesi gereken bir beceri olduğundan dinamik olan bir beceriler setiyle hareket etmeyi gerektirir. Baran (2006) tarafından medyayı anlama ve analiz etmede gerekli olan becerileri şöyle sıralamıştır:

- 1) “İçeriği anlama, dikkat harcama ve gürültüyü filtreleme çabasında bulunma becerisi ve isteği.
- 2) Medya mesajlarının gücünü anlama ve onlarla ilgilenme becerisi.

- 3) İçeriğe tepki verirken ve buna göre davranırken duygusal tepkileri akılcı tepkilerden ayırt etme becerisi.
- 4) Medya içeriğine dair abartılmış beklentilerin geliştirilmesi.
- 5) Tr geleneklerine ilişkin bilgi ve bu gelenekler birbiriyle iç içe geçirildiğinde bunu anlama becerisi.
- 6) Medya mesajları hakkında, kaynakları ne kadar güvenilir olursa olsun eleştirel olarak düşünebilme becerisi.
- 7) Muhtelif medyanın, ne kadar karmaşık olursa olsun, içsel diline ilişkin bilgi ve etkilerini anlama becerisi” (İnal, 2016, s. 51-53).

İyi bir medya okuryazarı olmak için güçlü bilgi yapıları kurmanın gerekliliğini vurgulayan Potter, çok fazla bilgiye sahip olmanın veya güçlü becerilere sahip olmanın tek taraflı yetmeyeceğini ancak ikisi de dengeli olduğunda güçlü bilgi yapılarının kurulabileceğini söyler (Potter, 1998; akt. İnal, 2016). Medya okuryazarlığı eğitimini yalnızca beceri ya da yetenek temelli olarak varsaymak medyayı sosyal, tarihsel ve kültürel bağlamlardan kopararak, iletişimi sağlayan metinselliği ve teknolojiyi yok eder (Livingstone, 2004).

## **2.7. Medya Okuryazarlığı ve EĞitiminin Dünya ve lkemizdeki Tarihsel Seyri**

Medya Okuryazarlığı, medyanın özgün kurallara sahip, yaratıcı bir dil kullanması sonucunda bireylerin bu karmaşık simgeler sistemini çözmesi için ortaya çıkan bir alandır (Jolls & Thoman, 2008). “Medya okuryazarlığı her ne kadar kavram olarak yeni olsa da bir ilgi, çalışma ve disiplin olarak 20. yüzyılın başlarına değin uzanan bir geçmişe sahiptir. Gazete, telefon, radyo, televizyon gibi geleneksel iletişim araçlarının kitlelesmesiyle birlikte bu araçlardan bir eğitim materyali olarak yararlanılabileceği düşüncesi, özellikle 1920’li ve 1930’lu yıllarda Avrupa ve ABD’de yoğun olarak dillendirilmiştir. Ulus-devletlerin yanı sıra sosyalist ülkeler, iletişim araçlarının pedagojik bir etkisi ve yararının olacağını anladıktan sonra bu araçlara Ğretim müfredatlarında yer vermeye başlamışlardır”



(İnal, 2016, s. 19). Medya okuryazarlığı çalışmaları, 1960'lı yıllarda medyanın toplum üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla başlamış ve 1970'li yıllarda televizyonun yaygınlaşmasıyla birlikte televizyonun kitleler üzerindeki olumsuz etkilerinin incelendiği çalışmalar yapılmış ve böylelikle medya okuryazarlığının önemli bir gereklilik olduğu ortaya çıkmıştır (Gündüz Kalan, 2010).

1970'li yıllar, sınıflarda gazete ve dergilerin okunduğu, toplu olarak televizyon izlendiği, okul radyosundan yayınların yapıldığı ve okul gazetesinin çıkarıldığı yıllardır. 1980'li yılların sonlarına doğru dünyada yaşanan küreselleşme ile birlikte medya okuryazarlığı artık teknik bir beceri ediniminden ziyade medyayı tanımaya dönük bir bilinç ve bilgilenme alanı haline gelmiştir (İnal, 2016).

Teknolojideki hızlı ilerleme, kitle iletişim araçlarının insanları etkisi altına almasını kolaylaştırmıştır. Geçmişe oranla daha fazla sayıda medya iletilisiyle karşılaşan gençler ve çocuklar savunmasız olarak medya araçlarıyla yüzleşmektedir. Medyanın etkili kullanıldığında çok önemli bir silah olduğu ve bu yüzden insanları özellikle gençleri ve çocukları bilinçlendirmenin gerekliliği ilk olarak sivil toplum kuruluşları ölçeğinde karşılık bulmuş daha sonra çeşitli ülkeler tarafından da benimsenerek bu duruma yönelik eğitim-öğretim programları düzenlenmiş, çeşitli projeler ve çalışmalar yapılmıştır (Avşar, 2014).

Dünyada medya okuryazarlığına verilen önem son 30-40 yılda önemli ölçüde artış göstereceği konuyla ilgili gelişmeler her yerde aynı hızla gerçekleşmemiştir. Amerika haricinde diğer ülkelerde 1970'li yıllardan sonra yaygın bir hal almıştır. Çeşitli ülkeler bu alanda farklı çalışmalar yürüterek medya okuryazarlığının gelişmesine katkıda bulunmuşlar ve bilinçli bireylerin oluşması için ilk adımların atılmasını sağlamışlardır. İngiltere, Kanada, Avustralya ve Amerika medya okuryazarlığı alanında başı çeken ülkeler durumundadır. “Fransa’da Milli Eğitim Bakanlığı medya eğitimi konusunda 1979 ve 1984 yıllarında çeşitli projeler oluşturmuş ve medya örgütleriyle iş birliği yaparak Eğitimde İletişim Araçları

arasında Bağlantı Merkezi'ni kurmuştur. İspanya'da Eğitim Bakanlığı ile gazete yöneticileri bir araya gelerek 1985'te medya eğitimi konusunda bir program oluşturmuşlardır.

Avusturya'da farklı öğretim kademelerinde medyanın yer alması amacıyla 1983'te bir karar alınmıştır. İsviçre'de bütün kantonlar da medyanın eğitim programlarında yer alması için önemli kararlar almışlardır. Belçika'da 1970'li yılların başında birçok okulda uygulanmasına başlanan Medya Eğitimi 1990'da resmiyet kazanmıştır. İngiltere'de ve Galler Ülkesinde medya eğitimiyle ilgili program 1988'de oluşturulmuştur. İskandinav ülkelerinde, Kanada'da, Japonya'da ve Latin Amerika ülkelerinde de medya eğitimi konusu ele alınmış ve geliştirilmiştir. ABD'de medya eğitimi 1932'de New York Times'ın girişimiyle başlamıştır ve ilk başlarda 17 bin okulda çeşitli gazeteler gönderilmiş, 48 bin öğretmen bu programın uygulanmasında görev alarak ve 350 basın kuruluşu da programa destek vermiştir. İtalya'da da bu konu 1970'li yıllarda başlatılarak ve ilk olarak 500 okulda haftada iki saatlik uygulamalarla yapılmış, gazete sahipleri bu programa çok önem vererek okullara ücretsiz gazete göndermişlerdir” (Topuz, 2006, s. 2-3).

Medya okuryazarlığının Birleşmiş Millet Çocuk Hakları Sözleşmesinde de önemini ve gerekliliğini vurgulayan bazı önemli maddeler yer almaktadır. “Örneğin 13. Madde, çocukların ifade özgürlüğü hakkını savunur; Madde 17, bir dizi medyaya ve bilgi kaynaklarına erişim haklarını beyan eder; 31. Madde ise boş zamana ve kültürel yaşama katılımı için daha geniş hakları tanımlar”. Bu maddelerde görüldüğü gibi medya eğitimi, çocuklar başta olmak üzere herkes için yararlanması gereken temel bir hak konumundadır (Buckingham, 2001, s. 4).

Medya okuryazarlığı eğitiminin temel özellikleri Unesco (2002) tarafından şu şekilde sıralanmıştır;

- “Medyayla öğretim ve medya hakkında öğrenmeyle ilgilidir
- Eleştirel analiz ve yaratıcı üretim gerektirir

- Resmi ve formal olmayan ortamlarda gerçekleşebilir ve yapılmalıdır
- Toplumsal sorumluluk duygusunun yanı sıra bireysel kendini gerçekleştirme duygusunu geliştirmelidir” (Unesco, 2002).

Hobbs (1998) ise medya okuryazarlığı eğitimine katılan tarafların ve kurumların aşağıda sıralanan maddeleri gerçekleştirmeyi hedeflemesi gerektiğini belirtmiştir:

- “Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme
- Irk, sınıf ve cinsiyet eşitsizliğine dikkat çekme
- Demokrasi, yurttaşlık ve politik katılımı ilgili tavırları iyileştirme
- İletişim politikalarını ve medya endüstri pratiklerini gözden geçirme
- Kişisel gelişime yardımcı olma
- Gençleri kimyasal madde bağımlılığı, şiddet, materyalizm ve kültürün ticarileşmesi gibi konularda bilinçlendirme
- Kariyer becerilerini ve eğitim kalitesini iyileştirme” (Hobbs, 1998, s. 18; akt. Algan, 2006, s. 39).

Eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımın önem kazanmasıyla birlikte yetki verme ve eleştirel özerklik gibi kavramlar önem kazanmıştır. Bu gelişmeyle birlikte 1980’lerden sonra medya okuryazarlığı eğitiminin yaygın olduğu ülkelerde mevcut öğretim programlarında gerekli düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. UNESCO’nun 1982 tarihinde düzenlediği bir toplantının bildirisinde yer alan “medya okuryazarlığı” kavramı bu alana olan ilginin daha da hızlı artmasını sağlamıştır (İlhan, 2015; Altun, 2008).

2010 yılında Brüksel’de dünyanın farklı ülkelerinden 300 uzmanın katılımıyla “Hepimiz için Medya Okuryazarlığı” adlı konferans düzenlenmiştir. Belçika Fransız Topluluğu Medya Okuryazarlığı Yüksek Konseyi tarafından düzenlenen konferans sonucunda, 8 uluslararası uzmanın katkısıyla medya okuryazarlığı kavramının yaşam boyu sürdürülebilmesi için aşağıdaki tavsiyeler oluşturulmuştur.

- 1) “Medyada, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi
- 2) Her vatandaşın medyayı kullanma yeteneğinin geliştirilmesi
- 3) Vatandaşın medya okuryazarlığına erişiminin geliştirilmesi
- 4) Medya okuryazarlığı eğitimi ve medya okuryazarlığı konularında araştırmaların geliştirilmesi
- 5) Medya okuryazarlığına ilişkin politikaların yürütülmesi” (Brüksel Deklarasyonu, 2011, s. 2). Düzenlenen konferans, medya okuryazarlığı alanında atılacak adımlarının belirlenmesinin dışında, medya okuryazarlığına olan ilginin artmasını sağladığı için önemli bir adımdır.

Medya okuryazarlık eğitimini yaşamın belirli bir döneminde verilen ve hayatın tümünde geçerli olacak olan tutum ve davranışların kazandırıldığı bir eğitim olarak düşünmek yanlıştır. Medya, çocuktan ölüme kadar hayatın içinde yer almakta ve gelişen teknolojiyle birlikte kendini sürekli olarak yenilemeye devam etmektedir. Medyanın dinamik bir yapıya sahip olması, medya eğitiminin çocuktan yetişkinliğe kadar devam etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Kellner, 1998). Medya okuryazarlığının, süreklilik çizgisi üzerine kurulu olduğunu belirten Potter (1998) , yüksek okuryazarlık düzeyine erişebilmenin ancak işe yarar bilgi yapılarının kurulması ile olanaklı olduğunu belirtmektedir (Potter, 1998; akt. İnal, 2016).

Potter (1998) farklı medya okuryazarlık düzeylerinin özelliklerini şu şekilde açıklar; en düşük medya okuryazarlığı seviyesinde olan bireyler, medya iletileriyle ilgili olarak yalnızca yüzeysel anlamda fikir yürütebilirler. Bu yüzden medya iletilerini oluşturan kişi ve kurumların doğrudan hedefleri haline gelerek, medya karşısında savunmasız duruma düşerler. Orta seviyede medya okuyarı olan bireyler ise medya iletilerini yorumlamada ve kendi iletilerini oluşturmada daha etkindirler. Ancak yüksek seviyede bilgi ve deneyime sahip olmamaları, bu seviyedeki bireylerin farklı yönlerden gelen medya iletilerini değerlendirebilecek beceri düzeyine ulaşamamaları ile sonuçlanır. Üst seviye medya

okuryazarlığı ise medyanın mesajlarını sorgulayan, kuşkuyla yaklaşan, süreç boyunca aktif olan ve sürecin sonunda kendi yapılarını kurabilen bireylerden oluşur (İnal, 2016).

Medya okuryazarlığı eğitimi, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak düşünüldüğünde, hedef kitlenin sadece öğrenciler olmadığı ve toplumdaki farklı sosyal sınıflardaki bireylerinde bu alanda temel düzeyde bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Buckingham'a göre medya okuyazarlığı eğitimine katılması gereken tarafların aralığı en az aşağıdakileri kapsamalıdır:

- “Okullarda ve diğer resmi eğitim kurumlarındaki öğretmenler
- Gençlik ve topluluk çalışması gibi 'informal' ortamlardaki öğretmenler
- Akademisyenler ve araştırmacılar
- Çeşitli politik ve ahlaki görüşlerden aktivist gruplar
- Genellikle yerel topluluklara dayanan gençlik liderliğindeki grup ve kuruluşlar
- Ebeveynlerin grupları
- Kiliseler ve diğer dini gruplar
- Hem ticari hem de kâr amacı gütmeyen medya üreticileri ve şirketleri
- Medya düzenleme organları” (Buckingham, 2001, s. 5).

Eğitim ve medya ilişkisinde de iki temel yaklaşım vardır. Bunlardan biri medyanın eğitimde bir araç olarak tercih edilmesi ve tamamlayıcı bir görev üstlenmesidir. Derslerde hedeflenen kazanımların öğrencilere aktarılmasında, örneğin bilim ve tarih öğretiminde medya araçlarının öğretime yardımcı olması medya aracılığıyla eğitimidir. Diğer yaklaşım olan medya okuryazarlığı eğitimi ise medya iletilerini, eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayarak öğrencilerin, medyanın temel yapısını anlamasını ve medyayı belirli kıstaslar dahilinde değerlendirmesini hedeflemektedir. Bu yaklaşım da medya araç değil amaçtır ve medya hakkında öğretim ve öğrenmeyle alakalıdır. Öğrencilerin medya karşısında bilinçlenmesi, eleştirel ve yaratıcı yeteneklerinin gelişmesi gibi üst düzey zihinsel becerilerin ortaya

çıkmasını sağlayarak toplumda güçlü katılımcıların yer almasına katkıda bulunur (Topuz, 2006; Buckingham, 2001).

Medya okuryazarlığı eğitimi, bireyin hem analitik yeteneklerini hem de üretici yeteneklerini devreye sokabileceği araştırmaya, keşfetmeye dayalı öğretim yöntemidir. Öğrencilerin uygulamalı, deneysel çalışabildiği ve asıl önemli olanın süreç olduğu, öğretmenin yönlendirici olarak yer aldığı medya okuryazarlığı eğitimi, bireyin kendi deneyimlerine dayalı olarak gelişen bir eğitim ortamı sağlar (Aufderheide, 1992; Jolls & Thoman, 2008). Sadece kuramsal bir çerçevede ilerleyen ve medyanın ne olduğu, zararlarının neler olduğu, medyanın olumsuz etkisinden korunmanın yollarının anlatıldığı bir medya okuryazarlık eğitimi, öğrencilerin ilgisini çekmeyecek ve karşısına çıkacak herhangi bir iletiyi öğrenci çözümleyemeyecektir. Bunun yerine öğrencinin tüm süreç boyunca aktif olduğu, üretim sürecinde yer aldığı ve üst düzey bilişsel becerilerini devreye sokabildiği bir sınıf ortamı, medya okuryazarlığı eğitiminin başarıya ulaşmasını sağlar (Görmez, 2015).

Medya okuryazarlığı kavramı, medya araçlarının olumsuz etkilerinden çocukları korumanın bir yolu olarak ortaya çıkmıştır ve medya okuryazarlığı konusunda atılan ilk adımlar 1980’lerde popüler olmaya başlayan korumacı yaklaşım ile başlamıştır. İnsanları medyanın negatif etkilerine karşı korumayı amaçlayan korumacı yaklaşım, medya izleyicilerini pasif alıcılar olarak kabul eder. Korumacı yaklaşım, internetin ve sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla günden güne popüleritesini arttırmış, okullarda da bu yaklaşım bağlamında öğretim programları düzenlenmiştir (Yazgan, 2013). Ancak zaman geçtikçe, küresel düzeyde yaşanan değişim ve gelişmeler mevcut yaklaşımın ihtiyaçlara cevap verememesine neden olmuştur. Bunun sonucunda “koruma” temelli bir yaklaşım yerine “güçlendirmeye” dayalı yaklaşım etkisini arttırmıştır. Geçmişte karşılık bulan korumacı yaklaşım artık yerini “eleştirel farkındalık” ve “demokratik katılım” nosyonlarına dayanan eleştirel yaklaşıma bırakmaktadır. Bireyinde aktif olduğu, düşündüğü, harekete geçtiği bu

yaklaşım, çağdaş eğitim sisteminde uyumlu olması açısından önemlidir (Domaille & Buckingham, 2001).

Eleştirel yaklaşım alıcıları, iletileri kendi değerlendirebilecek ve çıkarımda bulunabilecek bireyler olarak tanımlar. Korumacı yaklaşımdaki gibi pasif değil aktif izleyici ön plandadır (Çetinkaya, 2008). Korumacı yaklaşım, medya iletilerinin bireyler tarafından gerekli olan değerlendirmelere tabi tutulamayacağını, bu nedenle bireylerin medya karşısında savunmasız olduğunu düşünerek başta çocuklar olmak üzere bireyleri medyadan korumak için uyarma, kötüleme, uzaklaştırma ve yasaklama gibi baskıcı bir tutum sergiler. Korumacı yaklaşımda bireylerin neleri izleyip, neleri takip etmesi gerektiği başkaları tarafından belirlenir. Eleştirel yaklaşımda ise bireyin medya karşısında nasıl hareket etmesi gerektiği bilinçli bir bakış açısı kazandırıldıktan sonra aktif olan izleyiciye bırakılır (Alagözlü, 2012; Gündüz Kalan, 2010).

Eleştirel yaklaşımda, medyanın izleyiciye sunduğu iletiler arasından kişinin kendi çözümlemesini ve değerlendirmesini yapıp, yorumlayabilme becerisine sahip olması nitelikli bir medya eğitimiyle mümkündür. Eleştirel yaklaşımda aktifleşen bireyler neyi izleyip neyi izlemeyecekleri konusunda seçici olmasının yanı sıra medya ile ilgili gördüğü sorunlar karşısında tepkisiz kalmaz ve ilgili kuruluşlara bildirimlerde bulunarak sorunların çözümünde aktif rol oynar (Alagözlü, 2012).

Eleştirel yaklaşımda öğrencilerin kendi kararlarını verebilecek bilinçli medya izleyicileri olduğu kabul edilir. Öğretmenler eleştirel yaklaşımda, otorite konumunda, yönlendirici olarak yer almaz, öğrencileri medya karşısında aktif birer özne olarak yetiştiren ve öğrencilere gerekli olan bilgi, beceri ve donanımı sağlayarak kendi mesajlarını oluşturabilmelerine olanak sağlayan kişi olarak görev alır. Medya iletilerinin birilerinin bakış açısıyla oluşturulduğunu ve mutlak gerçeği ifade etmediğini öğretmek eleştirel yaklaşımın önemli unsurlarından birisidir.

“Toplumsal, kültürel ve ahlaki olarak uygun görülmeyen medya metinlerinden çocukların korunması şeklindeki medya metinlerini okuma veya değerlendirme eğitiminin geleneksel bir bakış açısından beslendiğine hiç şüphe yoktur” (Binark & Bek, 2010, s. 61). Eleştirel yaklaşım ise bu durumu ortadan kaldırarak, bireyin istediği bilgi ve deneyimlere erişebilmesinde etkin olmasını, yüksek bir medya okuryazarlığı düzeyine ulaşarak, medya süreçlerini kontrol etmesini ve böylelikle pasif konumdan çıkmasını sağlar (Potter, 1998; akt. İnal, 2016).

Gelişmiş ülkelerdeki medya okuryazarlığı eğitiminde, uygulamada farklılıklar görülsede temelde medya okuryazarlık eğitimi, öğretim programlarına dahil etmişlerdir. İngiltere, ABD, Fransa gibi eğitim seviyesinin yüksek olduğu ülkeler müfredatlarına doğrudan medya okuryazarlığı dersini eklemişler ancak Kanada gibi farklı dersler içinde medya okuryazarlığı eğitimi veren ülkelerde mevcuttur. Uygulamada çeşitli farklılıklar olmasına rağmen ortak olan özellik, öğrencilerin aktif katılımının esas alınarak derslerin işlenmesidir. Medya okuryazarlığı eğitimi için hazırlanan öğretim programlarının, öğrencilerin karşılaştıkları enformasyona karşı eleştirel, katılımcı ve yaratıcı şekilde yaklaşmalarını sağlayacak ve bu yönlerini geliştirecek niteliklere sahip olduğu görülmektedir (Avşar, 2014; Karataş, 2008). Medya okuryazarlığı konusunda yapılan tanımlamalar çeşitlilik göstermesine rağmen medya okuryazarlık eğitiminin amaçları konusunda fikir birliği sağlanmıştır. Medya eğitiminin birçok ülkede ortak amacı, medya ile akıllıca ve bilinçli olarak ilgilenen bireyleri yetiştirmektir (Görmez, 2014).

## **2.8. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi**

Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi ilk olarak 2004 yılında Şiddeti Önleme Platformunda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından önerilmiştir. İlköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin verilmesi gerektiğini ifade eden bu öneri ancak 2006-2007 öğretim yılında fiili olarak hayata geçmiştir. “Seçmeli medya okuryazarlığı dersi



MEB tarafından 2007-2008 öğretim yılı ders müfredatına alınmıştır. 25-28 Haziran 2007 tarihleri arasında 103 öğretmene konuya ilişkin hizmetiçi eğitim verilmiştir. Seçmeli ders olarak okutulmaya başlanan medya okuryazarlığı dersini ilk etapta 6. 7. ve 8. Sınıfların okuması kararlaştırılmıştır. RTÜK ve MEB TTK'nın ortak çalışmaları sonucunda medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerini yetiştirecek çekirdek kadro oluşturulmuştur. MEB TTK, medya okuryazarlığı dersini, iletişim fakülteleri ile basın yayın okullarından mezun olup şu anda MEB sistemi içinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerle sosyal bilgiler öğretmenlerinin okutmalarını kararlaştırmıştır” (İnal, 2016, s. 176-177). Öncelikle beş pilot ilde (Adana, Ankara, Erzurum, İstanbul ve İzmir) uygulamaya konan medya okuryazarlığı eğitimi, 2007-2008 öğretim yılında tüm ülkede seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır (RTÜK, 2016).

“2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 kesintisiz 12 yıllık eğitim sistemi ile birlikte ortaokul haftalık ders çizelgelerinde değişiklik yapılmıştır. Yeni düzenlemeye göre Medya Okuryazarlığı dersinin uygulanma şeklinde de değişikliğe gidilmiş ve bu dersin 7. veya 8.sınıflardan birinde öğrenci isteğine bağlı bir kez alabilecekleri 2 saatlik seçmeli bir ders olarak okutulması, ertesini yıl ise not ile değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır” (Gün & Kaya, 2017, s. 121). 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle var olan öğretim programı uzman personel, öğretmenler ve akademisyenlerden oluşan çalışma gruplarıyla güncellenmiş 7. ve 8. sınıf düzeyinde haftada 2 saatlik seçmeli bir ders olarak uygulamaya konmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 ve 2018 yıllarında hazırlanan, medya okuryazarlığı dersi öğretim programları, karşılaştırma yapılabilmesi açısından aşağıda maddeler halinde yazılmıştır.

Medya okuryazarlığı dersi kapsamında 2006 yılında hazırlanan öğretim programında belirlenen genel amaçlar:

- 1) “Medyayı farklı açılardan okuyarak yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerini bilen, medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır.
- 2) Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder.
- 3) Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır.
- 4) Mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir.
- 5) Bilinçli bir medya okuryazarı olur.
- 6) Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır.
- 7) Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar” (MEB, 2006, 7).

Medya okuryazarlığı dersi kapsamında 2018 yılında hazırlanan öğretim programında belirlenen genel amaçlar:

- 1) “Medya olgusunu, medyanın zaman içindeki değişimi ve dönüşümünü, bunun bireysel ve toplumsal yaşama yansımalarını kavrama.
- 2) Medya okuryazarlığının önemini kavrama.
- 3) Medya iletilerinin üzerinde düşünülebileceğini fark etme.
- 4) İhtiyaç duyduğu doğru ve geçerli bilgiye farklı medya araçlarını etkin şekilde kullanarak erişme.
- 5) Medya iletilerini biçimsel ve içerik özellikleri bakımından çözümleme.
- 6) Medya iletilerini toplumsal, kültürel, ekonomik, politik bağlamları çerçevesinde değerlendirme.

- 7) İnsan hakları, sorumluluk, etik, mahremiyet, kişisel güvenlik konularını dikkate alarak etkili ve özgün iletiler oluşturma.
- 8) Medyanın güçlü bir kültür endüstrisi olduğunu fark ederek kültürümüze özgü içerikler tüketme ve üretmeye öncelik verme.
- 9) Medya alanındaki yenilikçi fikirleri inceleyerek özellikle yeni medyaya yönelik yaratıcı ve yenilikçi fikirler geliştirme ve bunları paylaşma.
- 10) Medyada deneyimlediği sorunlara karşı uygun tepkide bulunma” (MEB, 2018, s. 7-8).

Medya okuryazarlığı dersi; medya araçlarının tanıtılması, medyanın işleyişi, önemi ve etki alanları hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesini sağlamaktadır. “Ders kapsamında öğrencilere haber metinlerinin, görüntülerin, programların, reklamların nasıl hazırlandığı, nasıl kurgulandığı, hangi mesajların nasıl verildiği, neyi amaçladığı, mesajların verilmesinde teknik olanaklardan nasıl yararlanıldığı, hangi sembollerin kullanıldığı anlatılır. Öğrencilerin de öğrendikleri bilgiler çerçevesinde haber, program, film üretmeleri sağlanır. Ayrıca medyanın mülkiyet yapısı, medya üretiminin nasıl pazarlandığı, alıcısının/tüketicisinin kimler olduğu, medyanın kamuoyunu nasıl etkilediği, nasıl oluşturduğu konularında bilgiler verilir. Verilen eğitimle öğrencilerin medyayı okurken/izlerken “Bu haberin amacı nedir? Haberin kurgusu doğru mudur? Eksik olan unsurlar nelerdir ve neden eksiktir? Haberde olayın bu şekilde kurgulanmasından kim menfaat sağlayabilir?” gibi sorular yönelterek eleştirel bakış açısıyla, medyayı daha bilinçli olarak okumaları amaçlanır” (Avşar, 2014).

“Medya Okuryazarlığı dersi ile öğrencilere iletişim araçları tanıtılmakta, öğrencilerin kurgu ile gerçeği ayırt edebilmeleri sağlanmakta, internet ve televizyon başta olmak üzere iletişim araçlarıyla öğrencilerin sağlıklı ilişkiler kurmaları için rehberlik yapılmaktadır” (Şahin, 2011; akt. E. Yılmaz, 2013, s. 84).

Medyanın eğitimde bir araç olarak kullanılmasının tarihi eskilere dayansada, 2005 yılında düzenlen Marmara Üniversitesi Sempozyumuna kadar Türkiye’de medya okuryazarlığını ele alan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Düzenlenen sempozyumdan sonra akademik çevreler tarafından konuya olan ilgi artmış ve bu konuda tez çalışmaları yapılmaya, dersler açılmaya, çeviriler gerçekleştirilmeye ve makaleler yazılmaya başlanmıştır. Ancak yine de Türkiye’de medya okuryazarlığı hala emekleme döneminde dir.

“Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin çeşitli sorunları vardır:

- 1) Geleneksel korumacı yaklaşım: Bu yaklaşım medya okuryazarlığı eğitimi belirlemektedir.
- 2) Materyal eksikliği/yokluğu: Çoğu öğretmenin medya okuryazarlığı dersinde materyal sıkıntısı çektiği aşikar.
- 3) Dersin seçmeli olması: Dersin seçmeli olması, derse yeterince ilgi yöneltilmesini engellemektedir.
- 4) Üniversitelerin bu konuda üzerine düşen rol ve sorumlulukları yeterince yerine getirmemesi: Türkiye üniversiteleri, bu konuda şu ana değin çok az etkinlik gerçekleştirmiştir. Üniversiterde medya okuryazarlığı İletişim Fakültelerinde hala yaygın biçimde kabul edilen bir ders niteliği kazanamamıştır. Gerek lisans gerekse lisansüstü düzeyde gereken önemin verilmediği Medya Okuryazarlığı konusunda akademik tez ve çalışmaların da yeterli ve doyurucu olduğunu söylemek mümkün değil. İletişim bilimcilerin konuya ilişkin yaptıkları yayınlar (makale, araştırma, ders kitabı vb.), diğer çalışma-araştırma alanlarına göre/nazaran son derece azdır. Oysa üniversitelerde medya okuryazarlığı bir ders olarak lisans düzeyinde okutulabilir; ilköğretimde verilen medya okuryazarlığı dersi için öğrenci yetiştirilebilir; araştırmalar yapılabilir; konu panel ve sempozyumlarda yoğun biçimde tartışılabilir.

- 5) MEB'in daha duyarlı bir noktaya gelmesi: MEB, öncelikle medya okuryazarlığı dersini seçimlik değil, zorunlu kılabilir; dersin karnede notla değerlendirilmesini sağlayabilir; dersi İletişim Fakültesi mezunu ve pedagojik formasyon almış öğretmenlere verdirilebilir; öğretmenlerin bu dersi daha etkili ve verimli işlemleri için her okula gerekli materyalleri sağlayabilir; dersin lise sona dek okutulmasını gerçekleştirebilir; dersin teorik (anlatıma dayalı) değil uygulamalı olması için gerekli imkanları sağlayabilir; anne-babaları, çocukların bu derse ilgi göstermeleri için bilinçlendirebilir” (İnal, 2016, s. 191-192).

Medya iletileri aracılığıyla, hedef kitleyi belirli bir görüşe yönlendirme, tüketime özendirme gibi olumsuz etkilere sahip olsa da bilgi toplumunun oluşturulmasında ve eğitim sistemlerinin hedeflediği, çağın gerekliliklerine uygun niteliklere sahip bireylerin topluma kazandırılmasında vazgeçilmez bir konumda yer almaktadır (Karaman & Karataş, 2009). Türkiye’de de medya okuryazarlığı alanında yaşanan tüm problemlere rağmen medyanın bilinçli bir kullanıcının elinde önemli bir bilgilendirme aracı olduğunun bilincine varılması ve bu bilinci geliştirmeye yönelik adımların atılması gerekmektedir.

## **2.9. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki**

Geleneksel medya, 1960’larda başlayıp 1970’lerde devam eden korumacı bir yaklaşımla, alıcıyı pasif konuma koyarak kişinin nelere inanması ve neleri doğru kabul etmesi gerektiğini söyleyen ve kişinin kendi düşünme sürecini yok sayan bir tutum sergiler.

Geleneksel medyanın sahip olduğu korumacı yaklaşım, aradan geçen süreç boyunca gelişen ve değişen dünya şartlarıyla birlikte görevini yerine getirememiş ve yetersiz kalmıştır.

Geleneksel medya okuryazarlığı, sistemi sorgulamaktan uzaktır. Medya okuryazarlığını, çocukların medya iletilerinden korunması ve değerlerin devamlılığının sağlanması için bir araç olarak gören geleneksel yaklaşım, medya mesajlarına tek bir bakış

açısıyla bakmayı tercih eder. Medyayı doğru kullanmak ve medya manipülasyonuna karşı koyabilmek ise ancak sorgulayan ve medya iletilerine eleştirel yaklaşabilen bir anlayışla mümkündür. Bu bağlamda medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme birbirlerinden ayrı düşünülemeyecek iki kavramdır.

Geleneksel medyanın sahip olduğu korumacı yaklaşımın çağın gerekliliklerine cevap verememesi, eleştirel medya okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır. Eleştirel medya okuryazarlığı, kavram olarak başlangıçta yalnızca bilgisayar, internet ve kütüphane referans sistemi ile ilgili teknik eğitimi içermektedir. Ancak UNESCO tarafından bu içerik, değişen şartlar ile revize edilerek yenilenmiş ve yeniden yorumlanmıştır (Görmez, 2014).

“Eleştirel medya okuryazarlığı, eleştirel becerileri ve medyanın sosyal değişim araçları olarak nasıl kullanılacağını öğreten kapsamlı bir yaklaşımı benimser” (Kellner, 1998, s. 113). Eleştirel düşünme becerisine sahip olmadan iyi bir medya okuyucu olmak mümkün değildir. Eleştirel düşünme becerisi ve medya okuryazarlığı birbirlerini besleyen iki kavramdır. Center for Media Literacy adlı kuruluş; medya okuryazarlığının eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini ve ancak eleştirel düşünebilen, görüp duyduklarını sorgulayabilen bireylerin iyi bir medya okuyucu olabileceğini ifade etmektedir (Karaman, 2016).

Eleştirel medya okuryazarlığı, çeşitli medya araçlarından gelen iletilere karşı kendini kapatmak, medyayı reddetmek değildir. Aksine medyadan doğru bir biçimde faydalanmak, medyayı istekleri doğrultusunda kullanmayı öğrenmek demektir (Yiğit, 2015). Eleştirel medya okuryazarlığı, çocukların ve değerlerin korunmasında bireylere kendi bakış açılarını oluşturmayı öğretirken olayları farklı perspektiflerden değerlendirmelerini sağlar (Hasdemir, 2009; E. Yılmaz, 2013).

Eleştirel medya okuyucu, hangi bilginin gerçek, hangi bilginin kurgu olduğunu farkındadır. Medya iletilerinin kimlere hizmet ettiğini ve hangi amaçlar doğrultusunda oluşturulduğunu öğrenebilecek güce sahiptir. Bilginin doğruluğunu farklı kaynaklardan

kontrol eden, alternatif bilgi kaynaklarını araştıran ve medya iletilerinin nesnel bir biçimde değil, bir kişinin bakış açısıyla oluşturulduğunu farkında olan kişi eleştirel medya okuryazarıdır (Karaman, 2016; Kurt & Kürüm, 2010).

Scheibe ve Rogow (2008), “12 Basic Ways to Integrate Media Literacy and Critical Thinking into Any Curriculum” adlı kitaplarında medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünmeyi birleştirmenin on iki temel yolunu şöyle sıralamışlardır:

- 1) “Öğrencilere medyada sunulan bilgiler hakkında eleştirel düşünmelerine yardımcı olacak soru türlerinin neler olduğunu aktarmak ve medya iletileri karşısında öğretilen soruları sorma alışkanlığı kazandırmak. (Ders kitaplarındaki bilgiler veya evde kullandıkları popüler medya dahil olmak üzere)
- 2) Öğrencilerden istenilen bir konu hakkında bilgiye ulaşmaları için medya araştırması yapmalarını istemek.
- 3) Öğrencilerin bir konu hakkında ne bildiklerini veya neye inandıklarını popüler medya araçlarından (örneğin, filmler, reklam, müzik) örneklerle ifade etmelerini istemek ve bu bilgilerin doğruluğunu tartışmak.
- 4) Öğrencilerin farklı tür medya araçlarını kullanmasını gerektiren ödevler tasarlamak.
- 5) Öğrencilerden bir konuyu yanlış tanıtan veya bir konu hakkında yanıltıcı bilgi veren medya içeriğini analiz etmelerini istemek.
- 6) Öğrencilere bir medya mesajının kaynağının ne olduğunu ve amaçlarının neler olduğunu öğreterek belirlenen amaçların bunun üretim seçimlerini nasıl etkilediğini aktarmak.
- 7) Bir konuyla ilgili bilgilerin; bir belgesel filmde, bir TV haber bülteninde, bir gazete makalesinde, blogda veya bir öğretim videosunda aktarılırken neyin

vurgulandığı, neyin dışarıda bırakıldığı, bilgilerin sunulmasında hangi tekniklerin kullanıldığını öğretmek.

- 8) Medyanın bir konunun tarihinde veya mevcut tartışmaların çerçevesinde (varsa) oynadığı rolü tartışmak.
- 9) Okuma ve kavrama becerilerini uygulamak ve öğrencilerin yazmayla ilgili muhtelif tip ve amaçları belirlemelerini sağlamak için basılı medyayı kullanmak.
- 10) Öğrencileri, ilgilendikleri konulara ilişkin medya mesajlarını analiz etmeye teşvik etmek.
- 11) Öğrencilere konuyla ilgili yanlış bilgiler içeren ünitenin (örneğin bir reklam, gazete ilanı, web sitesi, film klibi) sonunda bir medya mesajı sunmak ve öğrencilerin neyin doğru neyin yanlış olduğunu tespit edip edemediğini görmek.
- 12) Öğrencilerin medya mesajları oluşturabileceği, analiz edebileceği projeler oluşturarak, sosyal kurumlarla (örneğin, müzeler, kütüphaneler, galeriler) işbirliği yapabilmelerine imkan sağlamak”.

“Eleştirel medya okuryazarlığı gereklidir çünkü medya kültürü, coğrafyaya, teknolojiye ve çevreye, politika ve sosyal olaylara, ekonominin nasıl işlediğine, toplumda şu anda neler olduğuna vb. ilişkin bilgimizi oluşturarak dünya görüşümüzü etkiler” (İnal, 2016, s. 100). Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı birlikte işleyen bir süreçtir, medya ve iletilerini sorgulamadan kabul eden, bilinçsizce tutum ve davranışlarını bu mesajlar doğrultusunda şekillendiren bireylerden oluşan bir toplum yerine, karşılaştıkları durum ve olayları sorgulayan temelde neden sorusuna cevap arayan, eleştirel bilince sahip toplumların oluşturulması ancak eleştirel medya okuryazarlığının siyasal, ekonomik, kültürel zeminde var olabilmesiyle olanaklıdır.



## 2.10. İlgili Araştırmalar

**2.10.1. Medya Okuryazarlığıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.** Medya Okuryazarlığı alanında tamamlanmış olan lisansüstü tezler ve makaleler incelendiğinde, bu alanda yapılan akademik çalışmaların sayısının sürekli olarak arttığı görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi ve DergiPark üzerinden “Medya Okuryazarlığı” anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilen sorgulama sonucuna göre, 89 adet lisansüstü teze ve 145 adet makaleye ulaşılmıştır. Tezlerin 64’ü Yüksek Lisans Tezi, 25’i Doktora tezi olarak ayrılmaktadır. Elde edilen çalışmaların konulara göre dağılımı; Medya okuryazarlığı dersine ilişkin algılar ve görüşler, Medya okuryazarlığı düzey belirleme, Medya okuryazarlığı eğitiminin etkisi, Medya okuryazarlığının başka bir ders ile ilişkilendirilmesi, Dünyadaki ve Türkiye’deki Medya okuryazarlık eğitiminin incelenmesi ve karşılaştırılması, Medya okuryazarlığının başka bir değişken ile ilişkilendirilmesi olarak ifade edilebilir. Yapılan çalışmalarda Betimsel ve İlişkisel tarama yöntemlerinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Dolayısıyla Medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalarda, araştırmacıların nitel yöntemlere kıyasla nicel yöntemleri daha fazla tercih ettiğini söylemek mümkündür. Araştırmalarda örneklem grubu olarak ortaokul öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının daha ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu bölümde konu bütünlüğünü bozmamak adına “Medya okuryazarlığı düzey belirleme” özelinde yapılmış araştırmalara yer verilmeye çalışılmıştır.

İnan (2010), öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı dersine ilişkin görüşlerinin ve Medya Okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinin hedeflendiği araştırmada, çalışmanın evreni Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümünde (Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) okumakta olan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Tarama modelinde betimsel araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının medya mesajlarına karşı tepkisel yaklaşımlarının düşük

seviyede olduğu, haberleri farklı kaynaklardan takip ederek yargıya vardıkları, çevresindekileri medyanın etkileri konusunda yeterince bilinçlendirmedikleri, bilinçli medya okuyucusu oldukları, Medya Okuryazarlığı dersinin gerekliliğine inandıkları ve bu dersin farklı düzeylerde de verilmesi gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Banaz (2017), araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini; Giresun il merkezindeki 5 farklı ortaöğretim kurumu ile sınırlandırılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin kararsızım düzeyinde olduğu tespit edilmiş ve beş saatten fazla televizyon izleyen ve internet kullanan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaman ve Karataş (2009), araştırmalarında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini ortaya koymayı ve öğretmen adaylarının bilgisayar sahipliği, internet erişimi, gazete/dergi takip etme, TV izleme sıklığı ve internet kullanım sıklığı değişkenlerinin medya okuryazarlık düzeyi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Betimsel ilişkisel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada, araştırma grubu olarak Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden 495 öğretmen adayı seçilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve bilgisayar sahipliği, internet sahipliği, gazete/dergi takip etme, TV izleme sıklığı ve internet kullanma sıklığı değişkenlerinin öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Çepni, Palaz ve Ablak (2015), araştırmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin yüksek

olduğu; medya okuryazarlığına ilişkin algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailenin aylık geliri durumu değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmazken günlük gazete takip etme durumu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

Sarı ve Pürsün (2017), sekizinci sınıfa devam eden disleksili öğrencilerin medya okuryazarlık bilinç düzeylerinin kendi görüşleri açısından belirlenmesine yönelik yürütülen bu çalışma betimsel bir araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 30 disleksili öğrenciyle yürütülmüştür ve araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “Görüşme Yöntemi” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin medya okuryazarlık bilinç düzeylerinin düşük olduğu, medya ile ilgili bazı bilgilere sahip olsalar da medya ve medya araçlarının olumsuz etkilerinden nasıl korunacaklarını bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

**2.10.2. Medya Okuryazarlığıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.** Yurt dışında Medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmaların daha çok Medya okuryazarlık eğitimi ve Medya okuryazarlık eğitim programları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bölümde diğer konulara göre daha az üzerinde durulmuş olan ve tezin konusu ile doğrudan ilgili olan “Medya okuryazarlık düzeylerini ölçmeye yönelik” yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Frost ve Hobbs (2003), araştırmalarında 11. sınıf öğrencilerine medya okuryazarlığı becerilerinin dahil edildiği İngilizce Dil Sanatları Programını uygulayarak öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada, Avusturyalı öğrencilerin medya okuryazarlık becerilerinin test edildiği, Quin ve McMahon’un yürüttüğü çalışmadan yararlanmışlardır. Kazanımlar araştırmacılar tarafından güncellenmiş, öğrencilerin analiz becerilerini değerlendiren beş eleştirel sorudan oluşan bir ölçek ile belirlenmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, medya okuryazarlık eğitiminin; öğrencilerin medya okuryazarlık temel beceri ve yeterliliklerini arttırdığı, eleştirel yaklaşım becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Chang, Chen, Hu, Lee, Lin ve Liu (2011), eğitimde medya teknolojisinin kullanımına yönelik davranışsal tutumların araştırıldığı çalışmada, araştırma grubu olarak 12-13 yaş öğrencileri seçilmiştir. Araştırmacılar bu çalışma için Medya Okuryazarlığı Özdeğerlendirme Ölçeğini (MLSS) geliştirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin teknolojiyle zenginleştirilmiş ortamlarda ortalama bir medya okuryazarlık düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

**2.10.3. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.** Eleştirel düşünme ve alt boyutları üzerine günümüze kadar birçok araştırma yürütülmüştür. Eleştirel Düşünme üzerine yapılan araştırmaların, eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi olarak iki farklı boyutta yürütüldüğü görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi ve DergiPark üzerinden yapılan sorgulama sonucunda 237 adet Yüksek Lisans Tezi, 97 adet Doktora Tezi ve 338 adet makale elde edilmiştir. Ulaşılan çalışmalar dikkatle taranmış ve konu ile doğrudan ilişkilendirilebilecek Doktora Tezine ulaşılamamıştır. Bu bölümde konu bütünlüğünü bozmamak adına Eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Akbıyık (2002), tarafından yapılan çalışmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi 9. Sınıf öğrencilerinden seçkisiz yolla belirlenen 71 öğrenci ile oluşturulmuştur. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada, yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin akademik yönden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak gruplar arasındaki İngilizce dersi akademik başarı farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tabak (2011), çalışmasında Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubu olarak Türkiye’de eğitim öğretim veren on ayrı Müzik Eğitimi

Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada elde edilen bulgular; Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin; yaş, cinsiyet, üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerler, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, günlük televizyon izleme süresi, anne tutumu ve baba tutumuna göre anlamlı bir fark göstermediğini; gazete okuma sıklığına göre ise anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kızıldaş (2011), sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, araştırmanın örneklemini Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. sınıfta öğrenim gören toplam 217 öğrenci ile Van ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Betimsel nitelikte tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ‘orta’ düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Erdoğan (2012), tarafından yapılan çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Betimsel nitelikli tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, araştırmanın örneklemini 813 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin genel olarak düşük olduğu bulunmuştur.

Kesin (2012), çalışmasında aday spor yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek, eleştirel düşünme eğilimlerini cinsiyet, sınıf ve yaş düzeylerine göre karşılaştırmak ve spor yöneticiliği eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesini amaçlamıştır. Beden Eğitimi ve

Spor Yüksekokullarının Spor Yöneticiliği alanında eğitim veren on iki üniversite ile sınırlandırılan çalışmada tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, spor yöneticiliği öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğunu göstermektedir. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında, aday spor yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda araştırma bulguları, spor yöneticiliği öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaşları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Aşkar (2015), tarafından yapılan çalışmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bu eğilimlere etki eden faktörleri tespit etmektir. İlişkisel tarama modeliyle yapılan çalışmada araştırmanın örneklemini, İstanbul ili; Fatih, Kadıköy, Eyüp, Şişli, Gaziosmanpaşa, Sultangazi ve Arnavutköy ilçelerinde ilk ve orta devlet okullarında görev yapan 468 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğiliminin, “düşük” seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanlarının; yaş, anne eğitim düzeyi, hizmet süresi, aile genel yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kuvaç ve Koç (2014), yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, araştırma grubu olarak İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi lisans programına kayıtlı 178 öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Mutlu, Polat, İlçin ve Kalkan (2016), beden eğitimi ve spor alanında eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin tespit edilmesi ve bazı değişkenler açısından

incelenmesinin hedeflendiği araştırmada, çalışma grubunu 295 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ğrencisi oluşturmuştur. Betimsel tarama modeli ile yürütülen çalışmada elde edilen bulgular, cinsiyet değişkenine göre kadınların eleştirel düşünme eğilimi toplam puan ortalamaları daha yüksek bulunurken alt boyutlar açısından anlamlı fark yoktur.

Yıldırım ve şensoy (2017), çalışma fen bilgisi ğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini incelemek, eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bazı değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisini araştırarak, eleştirel düşünme eğiliminin geliştirilmesine yönelik öneri sunmak amacını taşımaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, 496 Fen bilgisi ğretmen adayı araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet, aile geliri, anne-baba eğitim düzeyi, üniversitedeki ğretim türü değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı, 1.sınıftan 4.sınıfa doğru eleştirel düşünme eğilim düzeylerinde anlamlı bir gelişim gerçekleşmediği ve eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Altuntaş, Yılmaz ve Turan (2017), eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı değişkenler (empatik eğilim, sınıf, akademik başarı) açısından incelenmesini amaçlayan araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın rneklemini 82 Biyoloji ğretmeni Adayı oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile empatik eğilimlerinin orta düzeyde kaldığı, eleştirel düşünme ile empatik eğilimleri arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyli korelasyonun varlığı belirlenmiştir.

Duğan ve Aydın (2018), tarafından gerçekleştirilen alışma, İletişim Fakültesi halkla ilişkiler bölümünde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmeye yönelik yapılmıştır. 288 Halkla İlişkiler lisans öğrencisinin katıldığı araştırmada, tarama (betimsel)

modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyete ve kitap okuma sıklıklarına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ancak sınıflar arasında sadece azim ve sabır boyutunda anlamlı fark bulunmuştur.

Hastaoğlu, Mollaoğlu, Başer ve Mollaoğlu (2018), çalışmanın amacı, sağlık hizmetleri bölümlerinde eğitimlerini sürdüren öğrencilerde eleştirel düşünme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma Sağlık Hizmetleri Bölümlerinde öğrenim gören 258 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düşük bulunmuş, elde edilen veriler ışığında bazı sosyo demografik özelliklerin eleştirel düşünme üzerinde etkili oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin aile destekleri, ebeveyn eğitim düzeyleri arttıkça eleştirel düşünceleri eğilimlerinin artacağı, böylece öğrencilerin akademik başarılarını olumlu olarak etkileyeceği görüşü belirlenmiştir.

Polat ve Kontaş (2018), sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği araştırmaya, Adıyaman ili Kâhta ilçesinde 8 İlköğretim okulunda görev yapmakta olan 189 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**2.10.4. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.** Yurt dışında eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili yapılan çalışmalar tarandığında, araştırma grubu olarak çoğunlukla üniversite öğrencilerinin tercih edildiği görülmektedir. Araştırmaların konulara göre dağılımı; eleştirel düşünme eğilimlerini belirleme, eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki ve eleştirel düşünme eğilimleri ile başka bir



değişkenin ilişkilendirilmesi olarak ifade edilebilir. Bu bölümde yurt dışında yapılmış olan “Eleştirel düşünme eğilimi” özelindeki çalışmalara yer verilmiştir.

Koehler ve Neer (1996), yaptıkları çalışmada, kişinin eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme becerisi ve sosyal tolerans düzeyi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini Missouri-Kansas City Üniversitesi’nde İletişim Teorisine Giriş dersini alan 90 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuçlar, sosyal anlaşmazlıkları çözerken nesnel düşünme yeteneğini değerlendiren standartlaştırılmış testleri kullanmada temkinli yaklaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır ve eleştirel tarzın etkilerinin özellikle tartışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Ip, Lee, Lee, Chau, Wootton ve Chang (2000), araştırma grubunu Hong Kong Çin Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 122 Hemşirelik bölümü öğrencisinin oluşturduğu çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünmeye negatif eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Kong (2001), çalışmanın amacı bir düşünme modülünün eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisini incelemektir. Singapur Milli Eğitim Enstitüsünde, öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmada, denek grup üzerinde Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcılarda eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı derecede yüksek puanlar elde edilmiştir.

Reed ve Kromrey (2001), eleştirel düşünme eğitimi alan 29 ve almayan 23 Amerikan Tarihi dersi öğrencisi ile yürütülen çalışmada, eleştirel düşünme eğitimi alan grubun eleştirel düşünme becerilerinin arttığı, ancak iki grup arasında eleştirel düşünme eğilimleri yönünden anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada iki grup arasında Amerikan Tarihi dersi akademik başarısı yönünden bir fark bulunamamıştır.

Cheung ve arkadaşları (2001), tarafından 577 Hong Kong Üniversitesi öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada yaş, cinsiyet ve aile değişkenleri açısından eleştirel düşünme eğilimlerinde bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yaş ve cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı, üst ve orta sosyo ekonomik düzeyde ailelere mensup öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elam (2002), çalışmasında eleştirel düşünme becerileri ve eğilimi ile akademik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek için, 1. ve 3. sınıf Optometri öğrencilerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinde sınıf düzeyinin ya da cinsiyetin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Zhang (2003), düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisini araştırmak amacıyla iki Çin Üniversitesinin öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmada Stenberg'in zihinsel yeterlik teorisine dayanan Düşünme Biçimi Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığı bulunmuştur.

Profetto-McGrath (2003), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme becerileri için önemli bir değişken olduğunun saptandığı bu çalışmada ayrıca, daha üst sınıflarda okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve becerilerinin daha alt sınıflarda okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chen-Chen (2007), çalışmada 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Deney grubunda fen bilgisi dersi içinde eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini kapsayan eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirilmiş, kontrol grubunda ise

geleneksel fen bilgisi dersi yürütülmüştür. Çalışmada eleştirel düşünme eğilimleri açısından sınıflar arasında ve cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fen bilgisi dersinde başarılı olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri daha yüksek bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri açısından deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yükselmiştir.

Kong (2007), araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek olarak belirlenmiştir. 21 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen deneysel çalışmada, deney öncesi sonuçlar öğretmen adaylarının meraklılık, analitiklik alt boyutlarında ve genel toplamda eleştirel düşünme eğilimlerinin pozitif eğilim gösterdiği yönündedir. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının meraklılık, analitiklik, olgunluk alt ölçeklerinde pozitif eğilim gösterdikleri ve genel toplam için eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

**2.10.5. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme ile Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.** Alanyazın incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeylerini sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler açısından irdeleyen ve eleştirel düşünme eğilimlerinin medya okuryazarlık düzeyi için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını araştıran herhangi bir tez çalışmasına rastlanmamıştır.

Aybek ve Demir (2013), araştırmalarında medya ve televizyon okuryazarlığı ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, örnekleme yöntemiyle seçilmiş özel ve devlet okullarında öğrenim gören farklı okul türlerinden toplamda 402, 12. sınıf öğrencisiyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi ortalamasının yüksek düzeyde, bağımlılık düzeylerinin düşük düzeyde, genel eleştirel düşünme eğilimleri puanının ise düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin genel eleştirel

düşünme eğilimleri puanları ile okuryazarlık düzeyleri puanları arasında düşük pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Erişti ve Erdem (2018), çalışmalarında öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesini amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, elde edilen veriler bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde farklı programlarda ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 517 öğretmen adayından elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları, medya okuryazarlığı becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine orta düzeyde kabul edilebilecek bir yetkinlikte sahiptirler. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeyleri, cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmamakta, öğrenim görülen program değişkenine göre ise farklılaşma göstermektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ise cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve program türüne göre farklılaşmamaktadır. Medya okuryazarlığı beceri düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki söz konusudur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları, medya okuryazarlığı becerileri puan ortalamalarında gözlemlenen değişimin %19'unu açıklamaktadır.

**2.10.6. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme ile Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.** Yurt dışında medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünmenin ilişkilendirildiği çalışmalar tarandığında, yapılmış olan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Elde edilen çalışmalarda doğrudan medya okuryazarlık düzeyi ve eleştirel düşünme eğiliminin birlikte incelendiği bir çalışma tespit edilememiştir.

Feuerstein (1999), medya okuryazarlığı programının eleştirel düşünme becerilerine etkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada Kuzey İsrail'deki 10 – 12 yaş arasındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin kendilerine uygulanan medya

okuryazarlığı dersi sonucunda gelişip gelişmediği incelenmiştir. Medya okuryazarlığı dersinin ve dersin uzun zamanlı kümülatif etkilerinin kontrol ve deney grupları arasında iki önemli faktörde belirgin farklılıklar yarattığı saptanmıştır: Dersi alan deney grubu öğrencilerinin medya analizi becerileri belirgin bir artış göstermiştir. İkinci olarak ise medya okuryazarlığı ile ilgili deneyimlerini geliştiren öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde belirgin bir yükselme görülmüştür.

Arke (2005), çalışmasında medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma kapsamında medya okuryazarlığı ölçeği geliştirilmiştir ve çalışmanın araştırma grubu olarak üniversite öğrencileri seçilmiştir. Araştırma sonucunda, her ölçümde kaydedilen skorlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür. Sonuçlar, kolej öğrencilerinin kendilerinin ifade ettiği medya okuryazarlığı düzeyleri veya medya tüketimleriyle onların eleştirel düşünme skorları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon sağlamamıştır.

Thayer (2006), araştırmasında televizyon yapım sınıfında, Medya Okuryazarlığı Merkezi'nden uyarlanan medya okuryazarlığı programının eleştirel düşünmenin gelişmesindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Herhangi bir müfredattaki öğrenme stratejilerinin eleştirel düşünmeyle ilgili becerileri geliştirebileceği teorisinden yola çıkarak televizyon yapım sınıfındaki öğrencilere medya okuryazarlığı programı uygulanarak eleştirel düşünme seviyeleri, gruplar arasında ve grup içinde test edilmiştir. Televizyon yapım sınıfında 10 hafta süreyle yapılan medya okuryazarlığı müdahalesi ile eleştirel düşünmenin ve yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Araştırma sonucunda, medya okuryazarlığı programı uygulanan televizyon yapım sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yazma becerilerinin yükseldiği saptanmıştır.

Arke ve Primack (2009), çalışmalarında medya okuryazarlığı ile ilgili kavramsal bir model geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Aufderheide'nin medya okuryazarlık tanımını ve

Bloom'un öğrenmeyle ilgili taksonomisini temel alarak yürütülen çalışma İletişim bölümündeki üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlığı Ölçeği, oluşturulan kavramsal modele uygun olarak geliştirilmiştir. Öğrencilere uygulanan Medya Okuryazarlığı ölçeği ile Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST) sonucunda iki ölçeğin puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, eleştirel düşünme becerisiyle medya okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3. BÖLÜM

#### Yöntem

##### 3.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırma yöntemine dayanan bu çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yanı sıra sınıf düzeyleri ve cinsiyet değişkenleri ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karasar'ın (2009, s. 77) "araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelerin kendi koşulları içinde ve oldukları gibi tanımlanmaya çalışıldığı ve bunları herhangi bir biçimde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmediği çalışmalar" şeklindeki tanımına uygun olarak betimsel nitelik taşıyan bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır.

##### 3.2. Çalışma Grubu

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalları YÖK'ün güncel verilerine göre 61 ilde, 74 Eğitim Fakültesinde yer almakta ve 10 bini aşkın öğretmen adayını kapsamaktadır. Bu düzeyde bir çalışmanın evreninin bir Yüksek Lisans tez çalışması için öngörülen zaman, maliyet ve fiziksel erişim koşulları açısından çok büyük olduğu dikkate alınarak, genellenebilirlik iddiası olan bir örneklem oluşturmak yerine, Bursa ve çevresindeki üniversiteleri kapsayan ve ulaşılabilecek en yüksek sayıda öğretmen adayını çalışma evreni kabul eden bir çalışma grubu (analiz birimi) oluşturulmuştur. Buna göre, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılarak, çalışma grubu Bursa Uludağ Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi olmak üzere altı devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dallarında öğrenim gören 802 öğrenci ile yürütülmüştür.

Tablo 1.

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı*

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kadın	518	64,6
Erkek	284	35,4
Toplam	802	100,0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 802 öğretmen adayının % 64,6'sı (518 öğrenci) kadın ve % 35,4'ü ( 284 öğrenci) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2.

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı*

<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	242	30,2
2	230	28,7
3	160	19,9
4	170	21,2
Toplam	802	100,0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 802 öğrencinin % 30,2'si (242 öğrenci) 1. Sınıfta, % 28,7'si (230 öğrenci) 2. Sınıfta, % 19,9'u (160 öğrenci) 3.sınıfta, % 21,2'si ( 170 öğrenci) 4.sınıfta okumaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye çevrilmiş California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ) ile Avrupa Komisyonu Medya Okuryazarlığı Birimi (2011) tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır.



**3.3.1. Medya Okuryazarlığı Ölçeği.** “Medya okuryazarlığı ölçeği, Avrupa Komisyonu Medya Okuryazarlığı birimi tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir. Bireylerin medya okuryazarlık düzeylerini betimlemek amacıyla oluşturulan ölçek, medya okuryazarlık düzeyini üç boyut altında ele almaktadır. Kullanım becerileri boyutu medya metinlerine giriş/erişim kapsamında, eleştirel anlayış boyutu medya metinlerin analiz etme ve değerlendirme kapsamında, iletişim becerileri boyutu medya metni üretme kapsamında ele almaktadır” (Kartal, 2013, s. 81-82).

“Ölçme aracının uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçme aracının orijinalinde 16-74 yaş aralığındaki bireylere hitaben yapıldığı bilinmektedir. Çalışmada, çalışma grubu olarak üniversitede öğrenim gören öğrenciler seçilmesi ve bunların yaş aralığı dikkate alındığında ölçme aracının uygunluğuna karar verilmiştir. Konu alanı uzmanları ile kapsam geçerliliği çalışması yapılmış, çalışma kapsamında betimlenen medya okuryazarlığı kavramı ile ölçme aracının alt boyutları ve maddelerinin uygun olduğu kararına varılmıştır” (Kartal, 2013, s. 82).

“Ölçme aracı orijinalinde İngilizce dilinde olup, dil uyarlama çalışması ve dil geçerliğinin yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda ölçme aracı, araştırmacı eşliğinde iki İngiliz Dil Bilimci tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek, araştırmacı eşliğinde iki Türkçe Dil Bilimci tarafından okunarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dil geçerlik çalışmasının son aşaması olarak, Türkçeye çevrilen ölçek konu ile bilgisi olmayan iki farklı İngilizce Dil Bilimci tarafından Türkçe’den İngilizce’ye çevirisi yapılmıştır. Sonuç olarak anketin orijinal İngilizce hali ile İngilizceye çevrilmiş son hali arasındaki maddeler arası anlam ilişkisine bakılmış ve anketin tamamında maddeler arası ,81 ile ,93 arası ilişki bulunarak anketin dil açısından geçerli olduğu kararına varılmıştır” (Yazgan, 2013, s. 136).

**3.3.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği.** California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği’nin düzenlediği Delphi Projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak

da test edilmiş 7 alt ölçeği (doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık ve olgunluk alt ölçekleri) bulunmaktadır (Kökdemir, 2003).

Orijinali İngilizce olan CCTDI'nin ana dili Türkçe olan uygulayıcılar tarafından kullanılabilmesi için önce doktora çalışmasında kullanılmak üzere Türkçeye çeviri izni alınmıştır. Daha sonra orijinal metin, biri araştırmacının kendisi, üçü uzman psikolog, üçü psikolog ve biri de mütercim tercümanlık bölümü öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir (Kökdemir, 2003).

Ölçeğin orijinal biçimi 75 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan değişiklikler sonucu ölçeğin bazı maddelerinin ve bu bağlamda olgunluk alt boyutunun çevre şartları açısından uygun olmadığına kanaat getirilmiştir. Böylece yeni ölçek 51 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak belirlenmiştir (Kökdemir, 2003).

Bu çalışmada, her iki ölçeğin de güvenilirliklerini incelemek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Alan yazına göre 0,70 ve daha yüksek alfa katsayısı güvenilirlik için yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2005) ki bu çalışmada alfa katsayısı California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği için 0,86 ve Medya Okuryazarlığı Ölçeği için de 0,73 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla elde edilen katsayılar, ölçme araçlarının iç tutarlılığa bağlı güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **3.4. Verileri Çözümleme Teknikleri**

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilmeden önce veri setinde normal dağılımın gerçekleşmesini güçleştiren uç değerlerin bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Öncelikle bu doğrultuda kutu grafikleri oluşturularak inceleme yapılmış ve elde edilen sonuçlar veri setinde uç değerlerin bulunmadığını göstermiştir. Ardından, California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı ölçeklerinden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. George ve Mallery (2010) bu katsayıların  $\pm 2$  aralığında

bulunmalarının normal dağılım varsayımının karşılanması için yeterli olduğunu

belirtmektedirler ki araştırma kapsamında hesapladığımız katsayıların bu aralıkta yer aldıkları ve ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

*Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Değişkenler	N	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Analitiklik	802	-0,22	0,09	0,07	0,17
Açık fikirlik	802	0,20	0,09	-0,11	0,17
Meraklılık	802	-0,29	0,09	0,40	0,17
Kendine güven	802	-0,04	0,09	0,26	0,17
Doğruyu arama	802	0,10	0,09	-0,21	0,17
Sistematiklik	802	-0,05	0,09	-0,37	0,17
Eleştirel düşünme eğilimi toplam puan	802	0,11	0,09	-0,11	0,17
Bilgisayar ve internet becerileri	802	-0,99	0,09	-0,27	0,17
Medyanın aktif kullanımı	802	0,00	0,09	0,36	0,17
İleri düzeyde internet kullanımı	802	-0,53	0,09	-0,83	0,17
Kullanım becerileri toplam puan	802	-0,06	0,09	0,19	0,17
Medya içeriklerinin ve çalışmasının anlaşılması	802	-0,33	0,09	0,11	0,17
Medya ve düzenleme bilgisi	802	-0,65	0,09	-0,81	0,17
Kullanıcı davranışları	802	-0,34	0,09	-0,17	0,17
Eleştirel anlayış toplam puan	802	-0,29	0,09	0,20	0,17
Sosyal ilişkiler	802	-0,05	0,09	-1,13	0,17
Vatandaş katılımı	802	0,84	0,09	0,11	0,17
İçerik yaratma	802	1,01	0,09	0,26	0,17
İletişimsel becerileri toplam puan	802	0,76	0,09	0,06	0,17
Medya okuryazarlığı	802	0,01	0,09	0,35	0,17

Araştırma kapsamında, SPSS 25.0 programı kullanılarak parametrik analiz teknikleri uygulanmış; California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı ölçeklerinden elde edilen puanlar cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılarak incelenmiştir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı düzeyleri ayrı ayrı belirlenirken

betimleyici istatistiksel yöntemler (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ise, cinsiyet değişkenine göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı ölçeklerinden elde edilen puanları karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi kullanılırken; sınıf değişkenine göre ölçek puanlarını karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyansların homojen olup olmadığı Levene F testi ile incelenmiş ve homojenlik varsayımının karşılandığı saptanmıştır. Ancak varyansların homojen ve gruptaki kişi sayısının farklı olduğu bir durum söz konusu olduğu için, tek yönlü varyans analizindeki farkın kaynağını belirlemek için de Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi kullanılarak incelenmiş ve inceleme sonucunda elde edilen 0 ile  $\pm 0,30$  arasındaki katsayılar düşük,  $\pm 0,31$  ile  $\pm 0,70$  arasındaki katsayılar orta ve  $\pm 0,71$  ile  $\pm 1$  arasındaki katsayılar ise yüksek ilişkiler olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2006).

## 4. BÖLÜM

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı ölçeklerinden elde edilen puanların analiz edilmesi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.

*California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler*

Değişkenler	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Analitiklik	802	19	60	43,38	6,11
Açık fikirlik	802	28	68	47,58	6,65
Meraklılık	802	21	54	39,15	5,17
Kendine güven	802	14	42	28,94	4,53
Doğruyu arama	802	16	42	29,75	4,69
Sistematiklik	802	14	36	25,12	4,00
Eleştirel düşünme eğilimi toplam puan	802	149	294	213,92	24,12

Tablo incelendiğinde, analitiklik, açık fikirlik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puan ortalamaları sırasıyla  $43,38 \pm 6,11$ ;  $47,58 \pm 6,65$ ;  $39,15 \pm 5,17$ ;  $28,94 \pm 4,53$ ;  $29,75 \pm 4,69$ ;  $25,12 \pm 4,00$  ve  $213,92 \pm 24,12$  olarak hesaplanmıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinin genelinden elde edilen 240'ın altındaki puanlar düşük, 240-300 arasındaki puanlar orta ve 300'ün üzerindeki puanlar ise yüksek eleştirel düşünme becerisini ifade etmektedir. Bu araştırmada elde edilen puan

ortalamasına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 5.

*Araştırmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*

		f	%
Eleştirel düşünme eğilimi	Düşük	692	86,3
	Orta	110	13,7
	Toplam	802	100,0

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin %86,3'ünün eleştirel düşünme eğilimi düşük, %13,7'sinin ise orta düzeyde yer aldığı saptanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek düzeyde olan herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 6.

*Cinsiyete Göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Analitiklik	Kadın	518	43,96	5,76	3,70	0,00
	Erkek	284	42,31	6,59		
Açık fikirlik	Kadın	518	47,88	6,52	1,77	0,08
	Erkek	284	47,02	6,85		
Meraklılık	Kadın	518	39,21	5,10	0,47	0,64
	Erkek	284	39,04	5,29		
Kendine güven	Kadın	518	28,99	4,53	0,41	0,68
	Erkek	284	28,85	4,54		
Doğruyu arama	Kadın	518	30,11	4,66	2,95	0,00
	Erkek	284	29,10	4,68		
Sistematiklik	Kadın	518	25,42	3,95	2,89	0,00
	Erkek	284	24,57	4,04		

Eleştirel düşünme eğilimi toplam puan	Kadın	518	215,58	23,20	2,65	0,01
	Erkek	284	210,88	25,49		

Tablo incelendiğinde, açık fikirlik ve meraklılık puan ortalamalarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ( $p>0,05$ ). Bununla birlikte, analitiklik, doğruyu arama, sistematiklik ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puan ortalamalarında kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Tablo 7.

*Sınıf Düzeyine Göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Post-Hoc
Analitiklik	1	242	43,39	5,91	0,89	0,45	-
	2	230	42,89	6,43			
	3	160	43,89	6,16			
	4	170	43,53	5,91			
Açık fikirlik	1	242	47,57	6,54	2,32	0,07	-
	2	230	46,95	6,65			
	3	160	48,72	6,33			
	4	170	47,36	7,01			
Meraklılık	1	242	39,18	5,25	0,91	0,43	-
	2	230	38,93	5,14			
	3	160	39,71	4,47			
	4	170	38,88	5,66			
Kendine güven	1	242	28,36	4,60	4,57	0,00	3>1
	2	230	28,76	4,61			
	3	160	30,03	4,00			
	4	170	28,98	4,64			
Doğruyu arama	1	242	29,87	4,72	0,20	0,90	-
	2	230	29,65	4,67			
	3	160	29,90	4,29			
	4	170	29,60	5,06			
Sistematiklik	1	242	25,12	3,90	0,30	0,83	-
	2	230	25,00	4,06			
	3	160	25,38	3,97			
	4	170	25,05	4,10			
Eleştirel düşünme eğilimi toplam puan	1	242	213,49	23,18	1,70	0,17	-
	2	230	212,1	24,63			

		9	
3	160	217,6 1	21,97
4	170	213,3 9	26,42

Tablo incelendiğinde, analitiklik, açık fikirlik, meraklılık, doğruyu arama, sistematiklik ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puan ortalamalarında sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Diğer yandan, kendine güven puan ortalamalarında sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $p<0,05$ ). Scheffe testi sonuçlarına göre, üçüncü sınıf öğrencilerinin kendine güven puan ortalamaları, birinci sınıf öğrencilerinininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

#### 4.2. Medya Okuryazarlığı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 8.

*Medya Okuryazarlığı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler*

Değişkenler	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Bilgisayar ve internet becerileri	802	0	3	2,21	1,00
Medyanın aktif kullanımı	802	7	30	19,12	3,41
İleri düzeyde internet kullanımı	802	0	2	1,32	0,70
<b>Kullanım becerileri toplam</b>	<b>802</b>	<b>10</b>	<b>35</b>	<b>22,65</b>	<b>3,84</b>
Medya içeriklerinin ve çalışmasının anlaşılması	802	2	17	11,76	2,32
Medya ve düzenleme bilgisi	802	0	4	2,58	1,37
Kullanıcı davranışları	802	5	21	13,56	2,64
<b>Eleştirel anlayış toplam</b>	<b>802</b>	<b>13</b>	<b>39</b>	<b>27,91</b>	<b>4,25</b>
Sosyal ilişkiler	802	0	2	1,03	0,73
Vatandaş katılımı	802	0	7	2,25	1,48
İçerik yaratma	802	0	6	1,55	1,51



<b>İletişimsel beceriler toplam</b>	<b>802</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>4,83</b>	<b>2,84</b>
<b>Medya okuryazarlığı toplam</b>	<b>802</b>	<b>30</b>	<b>80</b>	<b>55,39</b>	<b>7,88</b>

Tablo incelendiğinde, Bilgisayar ve internet becerileri, Medyanın aktif kullanımı, İleri düzeyde internet kullanımı, Kullanım becerileri toplam, Medya içeriklerinin ve çalışmasının anlaşılması, Medya ve düzenleme bilgisi, Kullanıcı davranışları, Eleştirel anlayış toplam, Sosyal ilişkiler, Vatandaş katılımı, İçerik yaratma, İletişimsel beceriler toplam ve Medya okuryazarlığı toplam puanlarının sırasıyla  $2,21\pm 1,00$ ;  $19,12\pm 3,41$ ;  $1,32\pm 0,70$ ;  $22,65\pm 3,84$ ;  $11,76\pm 2,32$ ;  $2,58\pm 1,37$ ;  $13,56\pm 2,64$ ;  $27,91\pm 4,25$ ;  $1,03\pm 0,73$ ;  $2,25\pm 1,48$ ;  $1,55\pm 1,51$ ;  $4,83\pm 2,84$  ve  $55,39\pm 7,88$  olarak hesaplanmıştır.

Kullanım becerileri boyutundan alınan 0-12 arasındaki puanlar düşük, 13-24 arasındaki puanlar temel, 25-32 arasındaki puanlar orta ve 33-38 arasındaki puanlar ise yüksek teknik kullanım becerisini ifade etmektedir. Bu araştırmada elde edilen değere göre, öğrencilerin medya araçlarını teknik açıdan kullanma becerileri temel düzeydedir.

Eleştirel anlayış boyutundan elde edilen 0-13 arasındaki puanlar düşük, 14-23 arasındaki puanlar temel, 24-33 arasındaki puanlar orta ve 34-42 arasındaki puanlar ise yüksek eleştirel anlayış becerisini ifade etmektedir. Bu araştırmada elde edilen değere göre, öğrencilerin eleştirel anlayış becerileri orta düzeydedir.

İletişimsel beceriler boyutundan alınan 0-5 arasındaki puanlar düşük, 6-7 arasındaki puanlar temel, 8-9 arasındaki puanlar orta ve 10-13 arasındaki puanlar ise yüksek iletişimsel becerileri ifade etmektedir. Bu araştırmada elde edilen değer, öğrencilerin iletişimsel becerilerinin temel düzeyde olduğunu göstermiştir.

Tablo 9.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İncelenmesi*

		<b>f</b>	<b>%</b>
Kullanım becerileri	Düşük	4	0,5
	Temel	544	67,8
	Orta	249	31,0
	Yüksek	5	0,6
Eleştirel anlayış	Düşük	1	0,1
	Temel	118	14,7
	Orta	612	76,3
	Yüksek	71	8,9
İletişimsel beceriler	Düşük	524	65,3
	Temel	135	16,8
	Orta	81	10,1
	Yüksek	62	7,7
Toplam		802	100,0

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin %0,5'nin düşük, %67,8'inin temel, %31'inin orta ve %0,6'sının ise yüksek düzeyde medya kullanım becerisine sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin %0,1'i düşük, %14,7'si temel, %76,3'ü orta ve %8,9'u yüksek düzeyde eleştirel anlayışa sahiptir. Son olarak, öğrencilerin %65,3'ü düşük, %16,8'i temel, %10,1'i orta ve %7,7'si yüksek düzeyde iletişimsel becerilere sahiptir.

Tablo 10.

*Cinsiyete Göre Medya Okuryazarlığı Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları*

<b>Değişkenler</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Bilgisayar ve internet becerileri	Kadın	518	2,23	0,97	0,61	0,54
	Erkek	284	2,18	1,05		
Medyanın aktif kullanımı	Kadın	518	18,87	3,17	-2,74	0,01
	Erkek	284	19,56	3,77		
İleri düzeyde internet kullanımı	Kadın	518	1,26	0,70	-3,60	0,00

	Erkek	284	1,44	0,67		
Kullanım becerileri toplam puan	Kadın	518	22,36	3,59	-2,92	0,00
	Erkek	284	23,18	4,20		
Medya içeriklerinin ve çalışmasının anlaşılması	Kadın	518	11,75	2,32	-0,22	0,83
	Erkek	284	11,79	2,32		
Medya ve düzenleme bilgisi	Kadın	518	2,58	1,36	-0,12	0,90
	Erkek	284	2,59	1,38		
Kullanıcı davranışları	Kadın	518	13,61	2,62	0,75	0,45
	Erkek	284	13,46	2,68		
Eleştirel anlayış toplam puan	Kadın	518	27,94	4,24	0,31	0,76
	Erkek	284	27,85	4,28		
Sosyal ilişkiler	Kadın	518	0,98	0,72	-3,05	0,00
	Erkek	284	1,14	0,74		
Vatandaş katılımı	Kadın	518	2,20	1,45	-1,37	0,17
	Erkek	284	2,35	1,53		
İçerik yaratma	Kadın	518	1,49	1,43	-1,36	0,17
	Erkek	284	1,64	1,65		
İletişimsel beceriler toplam puan	Kadın	518	4,67	2,68	-2,23	0,03
	Erkek	284	5,13	3,08		
Medya okuryazarlığı toplam puan	Kadın	518	54,97	7,59	-2,05	0,04
	Erkek	284	56,16	8,34		

Tablo incelendiğinde, bilgisayar ve internet becerileri, medya içeriklerinin ve çalışmasının anlaşılması, medya ve düzenleme bilgisi, kullanıcı davranışları, eleştirel anlayış toplam puan, vatandaş katılımı ve içerik yaratma puan ortalamalarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bununla birlikte, medyanın aktif kullanımı, ileri düzeyde internet kullanımı, kullanım becerileri toplam puan, sosyal ilişkiler, iletişimsel beceriler toplam puan ve medya okuryazarlığı toplam puan ortalamalarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Tablo 11.

*Sınıf Düzeyine Göre Medya Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Post-Hoc
Bilgisayar ve internet becerileri	1	242	2,11	1,05	1,43	0,23	-
	2	230	2,23	0,97			
	3	160	2,23	0,94			
	4	170	2,31	1,02			

Medyanın aktif kullanımı	1	242	18,59	3,34	2,81	0,04	3>1
	2	230	19,34	3,33			
	3	160	19,41	3,44			
	4	170	19,29	3,51			
İleri düzeyde internet kullanımı	1	242	1,14	0,70	10,94	0,00	3>1, 4>1
	2	230	1,31	0,72			
	3	160	1,47	0,63			
	4	170	1,46	0,65			
<b>Kullanım becerileri toplam puan</b>	<b>1</b>	<b>242</b>	<b>21,84</b>	<b>3,76</b>	<b>5,39</b>	<b>0,00</b>	<b>3&gt;1, 4&gt;1</b>
	<b>2</b>	<b>230</b>	<b>22,88</b>	<b>3,69</b>			
	<b>3</b>	<b>160</b>	<b>23,10</b>	<b>3,87</b>			
	<b>4</b>	<b>170</b>	<b>23,07</b>	<b>3,95</b>			
Medya içeriklerinin ve çalışmasının anlaşılması	1	242	11,60	2,33	1,29	0,28	-
	2	230	11,73	2,21			
	3	160	11,74	2,35			
	4	170	12,05	2,40			
Medya ve düzenleme bilgisi	1	242	2,45	1,34	3,13	0,03	4>1
	2	230	2,52	1,37			
	3	160	2,61	1,44			
	4	170	2,85	1,31			
Kullanıcı davranışları	1	242	13,37	2,70	5,12	0,00	4>2, 3>2
	2	230	13,16	2,62			
	3	160	14,02	2,65			
	4	170	13,95	2,48			
<b>Eleştirel anlayış toplam puan</b>	<b>1</b>	<b>242</b>	<b>27,42</b>	<b>4,28</b>	<b>5,61</b>	<b>0,00</b>	<b>4&gt;1, 4&gt;2</b>
	<b>2</b>	<b>230</b>	<b>27,41</b>	<b>4,17</b>			
	<b>3</b>	<b>160</b>	<b>28,37</b>	<b>4,17</b>			
	<b>4</b>	<b>170</b>	<b>28,85</b>	<b>4,23</b>			
Sosyal ilişkiler	1	242	0,88	0,73	6,01	0,00	3>1, 4>1
	2	230	1,06	0,76			
	3	160	1,13	0,68			
	4	170	1,14	0,72			
Vatandaş katılımı	1	242	2,05	1,33	3,45	0,02	3>1, 4>1
	2	230	2,22	1,57			
	3	160	2,52	1,48			
	4	170	2,33	1,53			
İçerik yaratma	1	242	1,42	1,41	0,87	0,46	-
	2	230	1,59	1,57			
	3	160	1,63	1,52			
	4	170	1,59	1,56			
<b>İletişimsel beceriler toplam puan</b>	<b>1</b>	<b>242</b>	<b>4,34</b>	<b>2,61</b>	<b>4,14</b>	<b>0,01</b>	<b>3&gt;1, 4&gt;1</b>
	<b>2</b>	<b>230</b>	<b>4,87</b>	<b>3,03</b>			
	<b>3</b>	<b>160</b>	<b>5,28</b>	<b>2,80</b>			
	<b>4</b>	<b>170</b>	<b>5,06</b>	<b>2,82</b>			
<b>Medya okuryazarlığı toplam puan</b>	<b>1</b>	<b>242</b>	<b>53,60</b>	<b>7,44</b>	<b>8,34</b>	<b>0,00</b>	<b>3&gt;1, 4&gt;1</b>
	<b>2</b>	<b>230</b>	<b>55,16</b>	<b>8,16</b>			
	<b>3</b>	<b>160</b>	<b>56,74</b>	<b>7,82</b>			
	<b>4</b>	<b>170</b>	<b>56,98</b>	<b>7,66</b>			

Tablo incelendiğinde, bilgisayar ve internet becerileri, medya içeriklerinin ve çalışmasının anlaşılması ve içerik yaratma puan ortalamalarında sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Medyanın aktif kullanımı, ileri düzeyde internet kullanımı, kullanım becerileri toplam puan, medya ve düzenleme bilgisi, kullanıcı davranışları, eleştirel anlayış toplam puan, sosyal ilişkiler, vatandaş katılımı, iletişimsel beceriler toplam puan ve medya okuryazarlığı toplam puan ortalamalarında ise sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Scheffe testi sonuçlarına göre, üçüncü sınıf öğrencilerinin medyanın aktif kullanımı puan ortalamaları, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise medya ve düzenleme bilgisi puan ortalamaları, birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin; ileri düzeyde internet kullanımı, kullanım becerileri toplam puan, sosyal ilişkiler, vatandaş katılımı, iletişimsel beceriler toplam puan ve medya okuryazarlığı toplam puan ortalamaları, birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Dördüncü ve üçüncü sınıf öğrencilerinin kullanıcı davranışları puan ortalaması, ikinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından daha yüksektir. Son olarak, dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel anlayış toplam puan ortalaması, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

#### **4.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular**

Bu bölümde Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 12.

*California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	Medya okuryazarlığı	
	r	,226**
Eleştirel düşünme eğilimi	p	0,000
	N	802

\*\*p<0,01

Tablo incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimi puanları ile medya okuryazarlığı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır (r=0,226; p<0,01). Eleştirel düşünme eğilimi arttıkça medya okuryazarlık becerileri de artış göstermektedir

Tablo 13.

*Cinsiyete Göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları*

Cinsiyet	Değişkenler	Medya okuryazarlığı	
Kadın	Eleştirel düşünme eğilimi	r	,209**
		p	0,000
		N	518
Erkek	Eleştirel düşünme eğilimi	r	,273**
		p	0,000
		N	284

\*\*p<0,01

Tablo incelendiğinde, kadın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanları ile medya okuryazarlığı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır (r=0,209; p<0,01). Yine erkek öğrencilerin de eleştirel düşünme eğilimi puanları ile medya okuryazarlığı puanları arasında düşük düzeyde pozitif

yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,273$ ;  $p<0,01$ ). Erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki kadın öğrencilere kıyasla kısmen daha güçlüdür. Genel olarak, kadın ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça medya okuryazarlığı becerileri de artış göstermektedir.

Tablo 14.

*Sınıf Düzeyine Göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Medya Okuryazarlığı Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları*

Sınıf	Değişkenler	Medya okuryazarlığı
1. sınıf		r
	Eleştirel düşünme eğilimi	,252**
		p
	N	242
2. sınıf		r
	Eleştirel düşünme eğilimi	0,107
		p
	N	230
3. sınıf		r
	Eleştirel düşünme eğilimi	,264**
		p
	N	160
4. sınıf		r
	Eleştirel düşünme eğilimi	,316**
		p
	N	170

\*\*p<0,01

Tablo incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanları ile medya okuryazarlığı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır ( $r=0,252$ ;  $p<0,01$ ).

İkinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanları ile medya okuryazarlığı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır ( $r=0,107$ ;  $p>0,05$ ).

Üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanları ile medya okuryazarlığı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır ( $r=0,264$ ;  $p<0,01$ ).

Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanları ile medya okuryazarlığı puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır ( $r=0,316$ ;  $p<0,01$ ). Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki kısmen daha güçlüdür. Tüm sınıflarda, eleştirel düşünme eğilimi arttıkça medya okuryazarlığı becerisi de artış göstermiştir.



## 5. BÖLÜM

### Sonuç ve Öneriler

#### 5.1. Sonuç

Bu araştırma Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; “doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık” boyutlarından oluşan eleştirel düşünme eğilimleri ile bilişsel ve düşünsel bir kaynak olarak medyanın, olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik farkındalıkları ve medya içeriğine yönelik eleştirel çözümlenmeleri ifade eden medya okuryazarlık düzeyleri, arasında bir ilişki olup olmadığını farklı değişkenler açısından incelemektedir. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeylerini sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler açısından betimlemek ve eleştirel düşünme eğilimlerinin medya okuryazarlık düzeyi için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmış ve bir dizi araştırma hipotezine yanıt aranmıştır. Buna göre:

#### 1) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır?

Araştırmada elde edilen puan ortalamasına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Zayıf (2008) ve Açışlı (2015) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Erdoğan’ın (2009) çalışmasında, Din kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmen adaylarının “düşük” düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirtilmiştir.

Aşkar (2015) tarafından yapılan çalışma incelenmiş, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanının “düşük” olduğu tespit edilmiştir. Selçuk (2013), Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya (2011) ise çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük” düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bal (2011) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük” olduğu belirtilmiştir. Şengül ve Üstündağ (2013) çalışmalarında Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük” olduğunu belirlemişlerdir. Polat ve Kontaş’ın (2018) Sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük” düzeyde olduğu görülmüştür. Gerek öğretmen adayları gerekse öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar, çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

“Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olması onların içinde oldukları sosyo-ekonomik koşulların ve aile ortamının; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında aldıkları eğitimin, eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirecek nitelikte olmadığını düşündürmektedir” (Zayıf, 2008, s. 82). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük” düzeyde olması eğitim sisteminin öğrencilerin sorgulayarak öğrenmesini destekleyen bir yapıya sahip olmadığını, aksine öğrencileri ezber yapmaya iten bir sistemin var olduğunu göstermektedir. Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin öğrencilerin uygulama yapmasını sağlayacak nitelikte olmaması ve bu nedenle öğrencilerin öğretim ortamında pasif konumda kalması ve öğrencilerin analiz- sentez- değerlendirme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmemesi öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük” düzeyde kalmasına neden olmuş olabilir (Korkmaz, 2009).

## **2) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarında açık fikirli ve meraklı olmak konularında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Kadın öğretmen adayları analitiklik, doğruyu arama, sistematiklik ve eleştirel düşünme eğilimi açısından erkek öğretmen adaylarından daha yüksek puanlara sahiptirler. Araştırmanın bu bulgusu diğer bazı çalışmalarla da desteklenmektedir. Aşkar (2015), çalışmasında kadın öğretmenlerin eleştirel

düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının göreceli olarak erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çetinkaya'nın (2011) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir eğilim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Zayıf (2008), eleştirel düşünme eğilimi açısından kadın öğretmen adayları lehine analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Eleştirel düşünme eğilimi dışında eleştirel düşünme becerisi açısından da kadınların erkeklere oranla daha başarılı olduğu çalışmalar vardır. Gülveren (2007) ve Yıldırım (2005) çalışmalarında kadınların erkeklere oranla eleştirel düşünme becerisi bakımından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaya çıkan sonuçlara göre kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre karşılaşılabilecekleri sorunlara karşı daha temkinli olma ve problemler karşısında akılcı, nesnel kanıtlara dayanarak çözümler üretme eğilimindedirler. Tek bir görüş üzerinden hareket etmeme, farklı bilgi kaynaklarını değerlendirme ve bunları yaparken örgütlü, planlı bir süreç izleme eğilimindedirler ve bu konularda erkek öğretmen adaylarına göre daha başarılıdırlar.

### **3) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarında analitiklik, açık fikirlik, meraklılık, doğruyu arama, sistematiklik ve eleştirel düşünme eğilimi konularında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Üçüncü sınıf öğrencileri kendine güven konusunda birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlara sahiptirler. Bu durum üçüncü sınıf öğrencilerinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveninin diğer sınıf düzeylerine göre daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Tartuk (2015) Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Saçlı (2008) çalışmasında Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinden, üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin de dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinden yüksek olduğu bilgisine ulaşmıştır. Gülveren (2007), öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında sınıf düzeyi değişkeni bakımından 1. ve 2. sınıfların eleştirel düşünme becerilerinde daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde azalma olmaktadır.

Çetinya'nın (2011) araştırmasında 1. Sınıfların 4. sınıflara göre eleştirel düşünme eğilimlerinde daha olumlu bir eğilim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Akar (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme beceri düzeylerinde düşüş gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak özellikle üniversitede öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri yeteri kadar dersin olmaması ve derslerde eleştirel düşünmeyi destekleyecek, geliştirecek yöntem ve tekniklerin kullanılmaması gösterilebilir (Gülveren, 2007).

#### **4) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi nedir?**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya araçlarını teknik açıdan kullanma becerilerinin temel düzeyde, eleştirel anlayış becerilerinin orta düzeyde, iletişimsel becerilerinin ise temel düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yazgan'ın (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutunda temel ve orta düzeyde, eleştirel anlama boyutunda orta ve yüksek düzeyde, iletişimsel beceriler boyutunda ise düşük ve temel düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kartal'ın (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının medya kullanım becerilerinin temel ve orta düzeyde, eleştirel anlayış becerilerinin orta ve yüksek düzeyde, iletişimsel becerilerinin düşük ve temel düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Avrupa Komisyonu Medya Okuryazarlığı Birimi

(2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, araştırılan örneklemin kullanım becerileri ve eleştirel anlama boyutunda orta ve yüksek düzey, iletişimsel beceriler boyutunda ise düşük ve orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

“Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığının kullanım becerileri boyutunda temel ve orta düzeyde olmaları, yeni medya teknolojilerine gösterdikleri uyum dereceleri ve medya tercihlerinin çeşitliliğiyle açıklanabilir” (Yazgan, 2013). Eleştirel anlayış becerileri boyutunda öğretmen adaylarının orta düzeyde olması, öğretmen adaylarının medyayı ve iletilerini doğrudan kabullenmek yerine eleştirel bir gözle inceleyip sorgulayıcı bir biçimde değerlendirme konusunda yetersiz olduklarını ve kendilerini geliştirmeleri gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının iletişimsel becerileri temel düzeyde tespit edilmiştir ve bu durum öğretmen adaylarından beklenen kendi medya iletilerini üretme, paylaşma, sosyal ve siyasal katılım sağlama gibi konularda istenilen seviyede olmadıklarını göstermektedir.

##### **5) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Medya Okuryazarlığı konusunda, erkek öğretmen adayları lehine olmak üzere yalnızca medyanın aktif kullanımı, ileri düzeyde internet kullanımı, kullanım becerileri toplam puan, sosyal ilişkiler, iletişimsel beceriler toplam puan ve medya okuryazarlığı toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yazgan (2013) araştırmasında medya okuryazarlığının kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Kartal (2013) çalışmasında erkek öğretmen adaylarının iletişim becerileri puanları kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Güney'in (2018) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında erkeklerin medya okuryazarlık düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının kullanım becerileri puanlarının kadın öğretmen

adaylarından yüksek olması erkek öğretmen adaylarının daha çok medya ile etkileşim içinde olmaları ile açıklanabilir. Benzer şekilde iletişimsel beceriler boyutunda da sonuçların erkek öğretmen adayları lehine olması erkek öğretmen adaylarının kendini ifade etme ve toplumda yer alma anlamında daha güçlü konumda yer almalarıyla ifade edilebilir.

#### **6) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Medya Okuryazarlığı konusunda, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri lehine olmak üzere toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kartal (2013) araştırmasında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kullanım becerileri puanlarının diğerlerine göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yazgan (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeylerinin sınıf değişkeni açısından yalnızca eleştirel anlama boyutunda, 1. Sınıfların medya okuryazarlık düzeylerinin üst sınıflara göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Tatar (2016) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ikinci sınıf düzeyi ve üçüncü sınıf düzeyi arasında farklılaşma olduğunu ve bu farklılaşmanın üçüncü sınıflar lehine olduğu bilgisine ulaşmıştır. Som ve Kurt'un (2012) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe medya okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiği bilgisi elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin üçüncü ve dördüncü sınıflar düzeyinde daha yüksek çıkması, bu sınıf düzeylerinde verilen derslerin daha çok alan uzmanlığına yönelik olması ve öğrencileri daha fazla araştırmaya yöneltmesiyle açıklanabilir (Tatar, 2016).

**7) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği puanları ile medya okuryazarlığı ölçeği puanları arasındaki ilişki nasıldır?**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimi arttıkça medya okuryazarlık becerileri de artış göstermektedir. Feurstein (1999) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığıyla ilgili tecrübeleri arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de arttığı bilgisini elde etmiştir. Arke (2005) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemiş ve medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aybek ve Demir (2013) çalışmalarında lise öğrencilerinin eleştirel düşünme puanları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yiğit'in (2015) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde pozitif ve anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Karaman'ın (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bu çalışmalardaki sonuçların araştırmamızın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük gerek kuramsal gerekse uygulamalı araştırmalara dayanarak bu iki kavram arasında bir ilişki olduğu söylenebilir (Kurt & Kürüm, 2010). Araştırmanın sonucunda medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif bir ilişki olması literatürdeki benzer çalışmalara dayanarak beklenen bir sonuçtur ancak ilişki düzeyinin 'düşük' olması şaşırtıcıdır. Günümüzde iyi bir medya okuyazarının eleştirel düşünme becerisine sahip

olması gerekmektedir. Mevcut ilişkinin ‘düşük’ düzeyde olması Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı konusunda korumacı yaklaşıma sahip olmalarıyla açıklanabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı konusunda istenilen seviyede olmadığı açıktır.

**8) Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği puanları ile medya okuryazarlığı ölçeği puanları sınıf kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Eleştirel düşünme eğilimi ile medya okuryazarlığı arasında sınıf düzeyleri açısından düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta; eleştirel düşünme eğilimi arttıkça medya okuryazarlık becerileri de artış göstermektedir. Bu ilişki dördüncü sınıf öğrencilerinde kısmen daha güçlüdür. Araştırma sonuçlarına göre dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişkinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olması, mevcut sosyal bilgiler öğretim programının öğrencileri geliştirecek niteliklere sahip olduğunu ancak yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

**9) Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği puanları ile medya okuryazarlığı ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Kadın ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça medya okuryazarlığı becerileri de artış göstermiştir. Erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki kadın öğrencilere kıyasla kısmen daha güçlüdür.

## **5.2. Öneriler**

- Mevcut çalışma Bursa ve çevresindeki üniversiteleri kapsadığı için genelleme yapmak mümkün değildir. Daha genel yargılara ulaşmak amacıyla Türkiye’nin farklı bölgelerinde öğrenim görmekte olan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla da benzer çalışmaların yapılması daha geniş kapsamlı yargılara varılması açısından önemlidir.



- Eleştirel düşünme eğilimi ile medya okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların görev başındaki Sosyal bilgiler öğretmenleriyle tekrarlanması, öğretmen adayları ile öğretmenler arasındaki farkların tespit edilebilmesi ve yeni yargılara ulaşılabilmesi için gereklidir.
- Sosyal bilgiler öğretim programına medya okuryazarlığı dersinin alınması ve geleceğin Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı alanında gerekli yeterliliklere sahip olması açısından önemlidir.
- Medya okuryazarlığı eğitim programının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirecek niteliklere sahip olması ve bunun için uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gereklidir.

### Kaynakça

- Açışlı, S. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9 (1), 23-48.
- Adaklı, G. (2010). Neoliberalizm ve medya: Dünya'da ve Türkiye'de medya endüstrisinin dönüşümü, *Mülkiye Dergisi*, 34 (269), 67-84.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 90-99.
- Alagozlu, Ç. (2012). *Türkiye'de ve Avrupa Birliği ülkelerinde medya okuryazarlığı* (Yayımlanmış uzmanlık tezi), Türkiye Cumhuriyeti Radyo ve Televizyon Üstkurulu, Ankara.
- Algan, E. (2006). *Medya okuryazarlığı alanında teorik ve pratik yaklaşımlar*. Nurçay Türkoğlu (Editör), *Medya Okuryazarlığı*. (s. 38-44). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Altun, A. (2002). E-okuryazarlık, *Milli Eğitim Dergisi*, 158 (3).

- Altun, A. (2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı, *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, A. (2011a). Tavsiye kararları çerçevesinde Avrupa Birliği’nin medya okuryazarlığı, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 58-86.
- Altun, A. (2011b). Unesco’nun medya okuryazarlığı eğitimi faaliyetlerine toplu bir bakış (1977-2009), *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (191), 86-107.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 97-109.
- Altuntaş, E. Ç., Yılmaz, M., & Turan, S. L. (2018). Biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir inceleme, *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (1), 34-45.
- Arke, E. (2005). *Media literacy and critical thinking: Is there a connection?*, <https://dsc.duq.edu/etd/9/> adresinden 19.07.2019 tarihinde elde edilmiştir.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Aşkar A. (2015). *İlkokul ve ortakul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilimleri etkileyen faktörler (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*, Washington, DC, Aspen Institute.
- Avşar, Z. (2014). Medya okuryazarlığı, *İ&D –İletişim ve Diplomasi- Dergisi*, 2.

- Aybek, B., & Demir R. (2013). Lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 22 (2), 287-304.
- Aydemir, S. (2013). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bal, Ö., & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 156-169.
- Banaz, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri (Giresun ili örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Belçika Fransız topluluğu medya okuryazarlığı yüksek konseyi. (2011). *Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Hakkında Brüksel Deklarasyonu*, [https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/lib\\_yayin/324FAC98-671E-41D7B5FF-1B1AE51C22EE.pdf](https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/lib_yayin/324FAC98-671E-41D7B5FF-1B1AE51C22EE.pdf) adresinden 19.07.2019 tarihinde elde edilmiştir.
- Besler, H. (2015). *Dijital ve medya etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin medya ve bilim okuryazarlıklarına etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Binark, M., & Bek, M. G. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Buckingham, D. (2001). *Media education: A global strategy for development*, a policy paper prepared for UNESCO sector of communication and information.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2000). *İyi düşün doğru karar ver*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çepni O., Palaz, T., & Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 431-446.

Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 93-108.

Çığrı Y., A. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Çıtak, E. A., Uysal, G. (2012). Kavram analizi: Eleştirel düşünme, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9 (3), 3-9.

Çinelioğlu, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Demir, T. (2011). Medya ve ergen, *Türk Pediatri Arşivi* , 46 (11), 22-24.
- Demirel, İ. N., & Buyurgan S. (2017). Sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 42 (190), 131-155.
- Deniz, E. (2009). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, H., & Çengelci T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 5 (2), 25-43.
- Domaille, K., & Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey 2001, final report*, Prepared for UNESCO Sector of Communication and Information.
- Duğan, Ö., & Aydın, B.O. (2018). Halkla ilişkiler lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11 (2), 179-195.
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception, *Teaching Philosophy* , 14 (1), 5-24.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Erişti, B., & Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 17 (67), 1234-1251.
- European Commission. (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe, final report*, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40> adresinden 19.07.2019 tarihinde elde edilmiştir.
- Commission Of The European Communities. (2007). *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions; A European approach to media literacy in the digital environment*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833&from=EN> adresinden 19.07.2019 tarihinde elde edilmiştir.
- Facione, N. C., & Facione, P. A. (2008). Critical thinking and clinical judgment, *critical thinking and clinical reasoning in the health sciences: A teaching anthology*, 1-13.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking, *Journal of Educational Media*, 24 (1), 1-5.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference* (10. Baskı). Boston: Pearson.
- Gibson, C. (1995). Critical thinking: implications for instruction, *American Library Association*, 35 (1), 27-35.

- Görmez, E. (2015). Etkili medya okuryazarlığı eğitimi ve uygulamalarından örnekler, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 93-111.
- Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri* (Yayımlanmış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Yayımlanmış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Gün, M., & Kaya, İ. (2017). Seçmeli medya okuryazarlığı dersi uygulamasının öğrencilere katkıları üzerine bir değerlendirme, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), 119-132.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar, *Sosyal Bilimler*, 7 (1), 57-74.
- Gündüz K., Ö. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma, *İletişim Fakültesi Dergisi*, 1 (39), 59-73.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme, *Türklük Bilimi Araştırmaları* (32), 127-146.
- Güney, B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının medya okuryazarlık düzeylerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.



- Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1.
- Haider, A., & Dall, E. (2005). *European centre for media literacy guideline for media literacy in education*,  
[http://ecml.pc.unicatt.it/download/results/Guidelines%20for%20Media%20Literacy\\_v1.0\\_en.pdf](http://ecml.pc.unicatt.it/download/results/Guidelines%20for%20Media%20Literacy_v1.0_en.pdf) adresinden 19.07.2019 tarihinde elde edilmiştir.
- Hasdemir, T. A. (2009). Medya okuryazarlığı ve insan hakları: Türkiye örneği, *ders kitaplarında insan hakları 2*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 313-336.
- Hastaoğlu, F., Mukadder, M., Başer E., & Mollaoğlu, S. (2018). Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ve akademik başarı arasındaki ilişki, *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 769-777.
- Hepkon, Z., & Aydın, O. Ş. (2006). *Medya okuryazarlığına politik bir bakış: Medya okuryazarlığı hareketi*, Nurçay Türkoğlu (Editör), Medya Okuryazarlığı. (s. 45 - 54). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Hobbs, R. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma (Çev. Melike Türkan Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 122-140.
- İlhan, E. (2015). Medya okuryazarlığı dersi ve yeni medya algısına etkisi, *Erciyes İletişim Dergisi*, 4 (1), 52-68.
- İnal, K. (2016). *Medya okuryazarlığı el kitabı*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

- İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- İnceoğlu, Y. (2006). *Medyayı doğru Okumak*, Nurçay Türkoğlu (Editör), Medya Okuryazarlığı. (s. 4-7). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Jols, T., & Thoman, E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı; medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*, (Çev. Cevat Elma-Alper Kesten), Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri etkileyen etmenler* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri (İnönü Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri, *İlköğretim Online* , 8 (3), 798-808.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının Tv ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 51-62.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi* , 4 (1), 326-350.

- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış doktora tezi), Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü* (Yayımlanmış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kellner, D. (1998). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society, *Educational Theory*, 48 (1), 103-122.
- Keskin, M. T. (2012). *Aday spor yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Kıncal, R. Y., & Kartal, O.Y. (2009). Medya okuryazarlığı eğitimi, *Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi* (37), 318-334.
- Kızıldaş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Van.

- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 879-902.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Yayımlanmış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, A. A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (2), 20-34.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi, *Türklük Bilimi Araştırmaları* (28), 283-298.
- Kutoğlu, Ü. (2006). *Medya okuryazarlığı ve çocuk eğitimi*, Nurçay Türkoğlu (Editör), Medya Okuryazarlığı. (s. 62-71). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Kuvaç, M., & Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi Örneği, *Turkish Journal of Education*, 3 (2), 46 59.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy, *Media@LSE electronic working papers*, (4).
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies, *The Communication Review*, 7 (1), 3-14.
- Mckown, L. K. (1997). *Improving leadership through better decision making: Fostering critical thinking* (Thesis), Air Command and Staff College Maxwell AFB, AL 36112, Alabama.

- Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Mutlu, F., Polat, E., İlçin, M., & Kalkan, T. (2016). Beden eğitimi ve spor eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Niğde ili örneği), *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 27-36.
- Naktiyok, A., & Çiçek, M. (2014). Stratejik düşünmenin bir öncülü olarak eleştirel düşünmenin bir öncülü olarak eleştirel düşünme: Yöneticiler üzerinde bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28 (2), 157-178.
- Nalçacı, A., Meral, E., & Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21 (36), 1-12.
- Nalçaoğlu, H. (2003). *Medya ve toplum ilişkisini anlamak üzere bir çerçeve*, Medya ve Toplum. (s. 51-64). İstanbul: İletişim Vakfı Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2005.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Minik eleştirel düşünme kılavuzu kavramlar ve araçlar*, (Çev. Merih Bektaş Fidan). Eleştirel Düşünme Kurumu Yayını.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce*, (3. Baskı). (Çev. Esra Aslan, Gamze Sart). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Paul, R., Binker, A.J.A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4th-6th grades. A Guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies, and science*, Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

- Pekman, C. (2006). *Avrupa Birliği'nde medya okuryazarlığı*, Nurçay Türkoğlu (Editör), Medya Okuryazarlığı. (s. 16-25). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Polat, M., & Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 17 (65), 142-159.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2016). *Medya okuryazarlığı araştırması*, Ankara: Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.
- Saçlı, F. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği antrenörlük ve rekreasyon programlarında öğrenim gören öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2017). Ortaokulda öğrenim gören disleksili öğrencilerin medya okuryazarlık bilinç düzeylerinin kendi görüşleri açısından değerlendirilmesi, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* , 17 (38), 9-34.
- Scheibe, C., & Rogow, F. (2008). "Owerwiew: What is media literacy, who cares, and why?" İçinde G. Schwarz & P.U. Brown (eds.), *Media Literacy, Transforming Curriculum and Teaching*, Massachusetts, Blackwell Synergy.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 30, 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, *Eğilim ve Bilim*, 28 (127), 64-70.

- Shetzer, H., & Warshaur, M. (2000). *An electronic literacy approach to network-based language teaching*, New York: Cambridge University Press, 171-185.
- Som, S., & Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1), 104-119.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: Eleştirel düşünme, *EKEV Akademi Dergisi*, 20 (66), 671-696.
- Stack, M., & Kelly, M.D. (2006). Popular media, education, and resistance, *Canadian Journal Of Education*, 29 (1), 5-26.
- Şenkaya, E. (2005). *Yabancı dil yazma öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin kullanımının başarıya etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 15-43.
- Şeylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı dersi uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabak, C. (2011). *Müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Tartuk, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerinin araştırılması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş*, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Tatar, İ. (2016). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylan, H. H., & Arklan, Ü. (2008). Medya ve kültür: Kültürün medya aracılığıyla küreselleşmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 86.
- TDK (2019). Güncel Türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/>
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation, *Theory into practice*, 32 (3), 147-153.
- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (27), 67-82.



- Topuz, H. (2006). *Medya eğitimi: Medya çözümlemesi*, Nurçay Türkoğlu (Editör), *Medya Okuryazarlığı*. (s. 1-3). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Treske, G. (2006). *Medya okuryazarlığı: Neden gerekli*, Nurçay Türkoğlu (Editör), *Medya Okuryazarlığı*. (s. 8-15). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Tuncer, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tutkun, T. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlık bileşenlerinden temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmış doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Türkoğlu, N. (2016). *Okuryazarlıktan medya okuryazarlığına: Şifrelerin ortaklığını aramak*, Nurçay Türkoğlu (Editör), *Medya Okuryazarlığı*.(s.166-170). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2018). *Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı (Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7 veya 8. sınıflar)*, [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20188131721235437ÖP%20201883%20Medya%20okur%20yazarlığı%20\(7%20veya%208.%20sınıf\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20188131721235437ÖP%20201883%20Medya%20okur%20yazarlığı%20(7%20veya%208.%20sınıf).pdf) adresinden 19.07.2019 tarihinde elde edilmiştir.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 107-123.

UNESCO. (1982). *Grunwald declaration on media education*,

[http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF), adresinden 19.07.2019

tarihinde elde edilmiştir.

UNESCO. (2002). *Youth media education*,

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/youth\\_media\\_education.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/youth_media_education.pdf), adresinden 19.07.2019 tarihinde elde edilmiştir.

Yazgan, A. D. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Yiğit, Z. *Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Yıldırım A., S. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım H., İ., & Şensoy, Ö. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 611-648.

Yılmaz, E. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yılmaz, M. (2013). Medya ve siyaset ilişkilerinin kamuoyu üzerindeki etkileri: KKTC örneği, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 230-252.

Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

**EKLER**

EK 1. Veri toplama araçları

EK 1.1. Kişisel Bilgi Formu

EK 1.2. Medya Okuryazarlığı Ölçeği (MOÖ)

EK 1.3. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CEDEÖ)

EK 2. Anket Uygulama İzinlerine Dair Belgeler

## Ek 1. Veri toplama araçları

### Ek 1.1. Kişisel Bilgi Formu

## Kişisel Bilgi Formu

### Değerli Öğrenciler;

Bu ölçekler sizin eleştirel düşünme eğiliminizi ve medya okuryazarlık düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeklere vereceğiniz yanıtlar bir lisansüstü tez çalışması kapsamında kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar ve yanıtsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

SERHAT ALTINTAŞ  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### Kişisel Bilgiler

Sınıfınız	<input type="checkbox"/> 1. Sınıf	<input type="checkbox"/> 2. Sınıf	<input type="checkbox"/> 3. Sınıf	<input type="checkbox"/> 4. Sınıf
Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek		

## EK 1.2. Medya Okuryazarlığı Ölçeği (MOÖ)

## Medya Okuryazarlığı Ölçeği

1. Aşağıdaki aktiviteleri yapma sıklığınızı işaretleyiniz.	Her gün	Haftada en az 1 kez	Ayda en az 1 kez	Yılda en az 1 kez	Hiçbir zaman
a) Televizyon izlemek	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
b) Sinemaya gitmek	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
c) Radyo dinlemek	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
d) Gazete (Basılı) okumak	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
e) Kitap okumak (Ders kitabı hariç)	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
f) Bilgisayar oyunu oynamak	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
g) Cep telefonu kullanmak	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
h) Cep telefonu ile internete girmek	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
i) Başka medya araçlarıyla internete girmek	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)

2. Aşağıdaki medya araçlarından iletilen bilgilerin güvenilirlik düzeyi size göre nedir? İşaretleyiniz.	Tamamen güvenilirmez	Güvenilmez	Kısmen güvenilir	Güvenilir	Tamamen Güvenilir	Bilmiyorum
a) Gazeteler	(1)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
b) Televizyon	(1)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
c) Radyo	(1)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
d) İnternet	(1)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)

3. Lütfen işaretleyiniz.	Evet	Hayır	Bilmiyorum
a) Aynı ya da benzer içerikli bir bilgi, <b>farklı radyo kanallarında</b> farklı şekilde yansıtılmaktadır.	(1)	(0)	(0)
b) Aynı ya da benzer içerikli bir bilgi, <b>farklı TV kanallarında</b> farklı şekilde yansıtılmaktadır.	(1)	(0)	(0)
c) Aynı ya da benzer içerikli bir bilgi, <b>farklı gazetelerde</b> farklı şekilde yansıtılmaktadır.	(1)	(0)	(0)
d) Aynı ya da benzer içerikli bir bilgi, <b>farklı internet sitelerinde</b> farklı şekilde yansıtılmaktadır.	(1)	(0)	(0)

4. Herhangi bir medya aracına (örn. TV) ilişkin farklı kaynaklarda (yani farklı TV kanalları) aynı ya da benzer içerikli bir bilgide farklılık olduğunu görünce ne yaparsınız? İşaretleyiniz.	Evet	Hayır
a) Onları dikkate almam ya da görmezden gelirim.	(1)	(0)
b) Sunulan bilgi içeriklerin her birine az düzeyde inanırım.	(1)	(0)
c) Başka medya kaynaklarındaki bilgilerle karşılaştırmamı yaparım. (Örn. Kitap, ansiklopedi, gazete vb. kaynaklardaki benzer içerikli bilgilerle)	(1)	(0)
d) İletilen içerik hakkında arkadaşlarımla, ailemin ya da çevremdeki diğer insanların görüşlerini alırım.	(1)	(0)
e) Bir sivil toplum kuruluşu ile kaygılarımı paylaşıyorum.	(1)	(0)
f) Genellikle sadece bir medya kaynağındaki (bu bir TV kanalı ya da bir gazete ya da bir web sitesi olabilir.) bilgiyi dikkatle alırım. Fazla sorgulamam.	(1)	(0)

5. TV izlerken, gazete okurken, internette gezinirken ya da bilgisayar oyunu oynarken aşağıdakilerden herhangi biri aklınızdan geçti mi?	Evet	Hayır
a) “Bu izlediğim/okuduğum, gerçek hayatta daha fazla acıtır.”	(1)	(0)
b) “Bu izlediğim/okuduğum içerik, benim sigara içmenin havalı bir şey olduğunu düşünmem için yapılmış.”	(1)	(0)
c) “Beni yönlendirmeye çalışsa da, bu izlediğim/okuduğum sadece bir reklamdır.”	(1)	(0)
d) “Bu sahnedeki aktörün vücudu, kimsenin sahip olabileceği doğal bir vücut değildir.”	(1)	(0)

6. Sizce aşağıda yer alan konularla ilgili medyada yasal düzenlemeler bulunmakta mıdır?	Evet	Hayır	Bilmiyorum
a) Hangi ürünlerin reklamının yapılabilmesi	(1)	(0)	(0)
b) Reklamın ne zaman yapılabilmesi ve nereye yerleştirilebileceği	(1)	(0)	(0)
c) Fikir üreticilerin ve yazarların hakları	(1)	(0)	(0)
d) Medyada sunulan içerik (Şiddete dayalı ya da cinselliğe dayalı programlar vb. gibi)	(1)	(0)	(0)

7. Son bir yıl içerisinde aşağıda yer alan medya içeriklerinden herhangi birini kendi başınıza oluşturabildiniz mi? (Eğer aşağıdaki sorulardan herhangi birine “EVET” dediyse 8. Soruya geçiniz. Aksi takdirde 9. Soruya geçiniz.)	Evet	Hayır
a) Bir haber ya da bir dergi makalesi	(1)	(0)
b) Bir gazeteye mektup, eleştiri	(1)	(0)
c) Kitap, deneme yazısı, şiir, blog yazmak	(1)	(0)
d) Video ya da ses klibi yapmak (Kısa film, müzik videosu ya da bir şarkı üretmek)	(1)	(0)
8. Yukarıda yarattığınız eserlerin herhangi birini, sizin için önemli olan siyasi ya da yurttaşlıkla ilgili bir konu ile ilgili mesaj vermek için mi oluşturduunuz?	(1)	(0)

<b>9. Geçen sene içerisinde, aşağıdaki yollardan herhangi birini kullanarak sesinizi duyurmaya, görüşlerinizi ifade etmeye çalıştınız mı?</b>	Evet	Hayır
a) Bir politikacı ya da siyasi partiyle herhangi bir şekilde iletişim kurmak	(1)	(0)
b) Vatandaşlıkla ilgili ya da siyasi konularla ilgili birimlere para bağışı yapmak	(1)	(0)
c) Vatandaşlık ya da siyasi herhangi bir konuda destek amaçlı imza kampanyasına katılmak	(1)	(0)
d) Barışçıl bir protesto ya da gösteri yürüyüşüne katılmak	(1)	(0)
e) Vatandaşlık ya da siyasi konularla ilgili bloglarda, Facebook'da ya da Twitter'da yorum yazmak	(1)	(0)

<b>10. Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.</b>	Evet	Hayır
a) Bilgisayar ve internet kullanma becerilerim, akrabalarım, arkadaşlarım ve tanıdıklarımınla internette üzerinden iletişim kurmada yeterlidir	(1)	(0)
b) Bilgisayar ve internet kullanma becerilerim, adres, telefon numarası, kredi kartı ya da banka hesap numarası gibi kişisel bilgilerimi gizli tutma ve korumada yeterlidir	(1)	(0)
c) Bilgisayar ve internet kullanma becerilerim, web üzerinden iş arama ve bulmak için yeterlidir	(1)	(0)

<b>11. Geçen üç ay içerisinde, interneti aşağıdaki faaliyetler için kullandınız mı?</b>	Her gün veya genelde her gün	Haftada bir kereden çok	Haftada bir kere	Hiçbir zaman	Bilmiyorum
a) Mail gönderme ya da gelen maillere bakma	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
b) Çeşitli ürün ya da hizmetlerle ilgili bilgiye ulaşma	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
c) Herhangi bir web sitesinde paylaşmak için kendi oluşturduğunuz bir resim, metin, video ya da müzik şarkısı yükleme	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
d) Blog yazma	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
e) TV izleme ya da film indirme	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
f) Müzik dinleme ya da şarkı indirme	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
g) Online gazete / dergi okuma ya da indirme	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
h) İnternet bankacılığı işlemleri yapma	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
i) Kamu kurumlarıyla ilgili işlemler yapma (Sınava başvurusu vb.)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
j) Kişisel kullanım için ürün ya da hizmet alımı ( İnternette alışveriş)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
k) Sosyal ağlara katılım ( Facebook, Twitter, Myspace kullanımı)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
l) Vatandaşlıkla ilgili ya da siyasi konularda tartışmalara katılmak	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
m) Ortak bir proje için başkalarıyla işbirliği kurmak	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)



Lütfen her bir maddede tek bir işaretleme yapınız.	Her gün	Haftada en az 1 kez	Ayda en az 1 kez	Yılda en az 1 kez	Hiçbir zaman
12. Geçen üç ay içerisinde, herhangi bir web sayfasında ya da mailinizde gördüğünüz bir reklama BİLEREK / KASITLI OLARAK tıklama sıklığınızı belirtiniz	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
13. Geçen üç ay içerisinde, herhangi bir web sayfasında ya da mailinizde gördüğünüz bir reklama FARKINDA OLMADAN tıklama sıklığınızı belirtiniz	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)

14. Aşağıda verilen ifadeleri gerçekleştirme durumunuzu belirtiniz.	Evet	Hayır
a) İstenmeyen (Spam) mailleri engellemek	(1)	(0)
b) Bilgisayarınızı virüslerden korumak için virüs koruma programı kurmak	(1)	(0)
c) İstenmeyen mailler için mailinize filtreleme yapma ve istenmeyen kişileri engelleme	(1)	(0)

15. İnternette bir şey aradığınız zaman genellikle ne yaparsınız? (Lütfen tek bir işaretleme yapınız).	İşaretleyiniz
a) Arama motoru kullanmadan direkt olarak baktığım sayfalara giderim	(1)
b) Google, Yahoo vb. arama motorları kullanırım	(1)
c) Yukarıdaki her iki seçeneği de yaparım	(2)

16. İnternette arama motoru kullanmadan direkt olarak gittiğimiz bir sayfa hakkındaki önbilgiye nereden ulaşırsınız? (Lütfen tek bir işaretleme yapınız)	İşaretleyiniz
a) Genellikle kendim bulduğum ve daha önce kullandığım bir sayfadır	(1)
b) Mail, blog ya da sosyal paylaşım sitelerinde, tavsiye linki olan sayfadır	(1)
c) Yukarıdaki her iki seçeneği de yaparım	(2)

Lütfen tek bir işaretleme yapınız.	Evet	Hayır	Hep aynı arama motorunu kullanırım
17. Farklı arama motorlarından (Google, Yahoo, vb.) ulaştığınız bilgilerde farklılıklar olduğunun farkında mısınız?	(1)	(0)	(0)

18. Daha önce hiç erişim yapmadığınız, ilk defa girdiğiniz web sayfasına geldiğinizde, aşağıdakilerden hangilerini yaparsınız?	Evet	Hayır
a) Web sayfasının genel görünüşünü gözden geçiririm	(1)	(0)
b) Farklı sitelerdeki bilgilerle karşılaştırırım	(1)	(0)
c) Sitenin adresini ve IP adresini kontrol ederim	(1)	(0)
d) Bildiklerimle, sitede yer alan bilgilerin uyuşup uyuşmadığına bakarım	(1)	(0)
e) Yazarlarının ya da sayfa sorumlularının niteliklerini ve amaçlarını gözden geçiririm	(1)	(0)
f) Arkadaşlarıma bu siteyi ziyaret edip etmediklerini sorarım	(1)	(0)

<b>19. Zorlanma düzeyinizi işaretleyiniz.</b>	<b>Çok Kolay</b>	<b>Kolay</b>	<b>Kısmen Kolay</b>	<b>Zor</b>	<b>Çok Zor</b>
a) Teknik bilgileri içeren ya da bilimsel makale gibi metinleri ilk okuduğunuzda anlama	( 1 )	( 1 )	( 0 )	( 0 )	( 0 )
b) Herhangi bir konu ile ilgili anlaşılabilir ve mantıksal bir çerçevede rapor yazma	( 1 )	( 1 )	( 0 )	( 0 )	( 0 )
c) Herhangi bir problemi çözmeye ya da çalışmayı gerçekleştirmede hangi bilgilere ihtiyacınızın olacağını net olarak tanımlama	( 1 )	( 1 )	( 0 )	( 0 )	( 0 )
d) Herhangi bir çalışmanıza ilişkin elde ettiğiniz birbiriyle çelişen bilgileri doğru ve tam bir şekilde değerlendirme	( 1 )	( 1 )	( 0 )	( 0 )	( 0 )

### EK 1.3. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CEDEÖ)

## California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra, size uygun düşen seçeneği, verilen rakamlardan sadece bir tanesini yuvarlak içerisinde alarak (1 2 3 (4) 5 6 ) belirtiniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız, işaretsiz ifade bırakmayınız ve lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

1	2	3	4	5	6
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenleme benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6

17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmaya sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinme ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6

44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

## EK 2. Anket Uygulama İzinlerine Dair Belgeler



**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**  
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)  
**TOPLANTI TUTANAĞI**

**OTURUM TARİHİ**

31 Mayıs 2019

**OTURUM SAYISI**

2019-04

**KARAR NO 37** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Serhat ALTINTAŞ'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Serhat ALTINTAŞ'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.



Prof. Dr. Feriudun YILMAZ  
Kurul Başkanı

*Asteri*

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR

Üye

*Doğan Şenyüz*

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ

Üye

*Ayşe Oğuzlar*

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR

Üye

*Katılmadı*

Prof. Dr. Abdurrahman KURT

Üye

*Gülşen*

Prof. Gülşen BÖĞÜŞ

Üye

*Alex Sinar Uğurlu*

Prof. Dr. Alex SINAR UĞURLU

Üye



T.C.  
 ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
 Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 93130991-044  
 Konu : Serhat ALTINTAŞ'ın Anket  
 Uygulama İstemi

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Eğitim Fakültesi Dekanlığının 18.09.2019 tarihli ve 68203582-044-E.1900132081 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Serhat ALTINTAŞ'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında hazırladığı ölçek çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde yürütme istemi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Suat UĞUR  
 Rektör V.

Ek: Yazı

Adres : Tezioğlu Yerleşkesi Rektörlük Binası B Blok  
 Zemin Kat  
 Bilgi İçin İrtibat : Deniz Özçelik - Bilgisayar İşletmeni  
 Telefon :  
 Belgegeçer No :  
 İnternet Adresi :  
 e-posta : denizyuksel@comu.edu.tr





**T.C.**  
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**Rektör Yardımcılığı (Yönetim)**

**Sayı** : 51039126-622.01-E.1907180108

**Tarih**: 18.07.2019

**Konu** : Anket Uygulama İzni

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

İlgi: 28.06.2019 tarihli, 26468960-000/23078 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda sözü edilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Serhat ALTINTAŞ'ın, "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

***e-İmzalıdır***

Prof. Dr. Ahmet Göksel AĞARGÜN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü 34220 Esenler / İSTANBUL  
Tel / Fax : 0212 383 20 66-67 / 0212 261 43 60 - 0212 227 69 90  
Kep Adresi : yildizteknikuniversitesi@hs01.kep.tr

İrtibat : Derya EYEMEZ  
Web : <http://www.yildiz.edu.tr>  
e-Posta : [detyemez@yildiz.edu.tr](mailto:detyemez@yildiz.edu.tr)





T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 13930723-045.99  
Konu : Serhat ALTINTAŞ

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Görtikle Kampüsü PK:16059 Nilüfer/BURSA

İlgi : 28/06/2019 tarihli ve 23078 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Serhat ALTINTAŞ'ın "**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Erhan TABAKOĞLU  
Rektör

Evrakı Doğrulamak İçin : [https://ebys.trakya.edu.tr/enVision/Validate\\_Doc.aspx?V=BE8R54KRR](https://ebys.trakya.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE8R54KRR)

Adres: Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Balkan Yerleşkesi 22030  
Edirne  
Telefon: 2842235266 Faks: 2842233314  
E-Posta: [genelsekreterlik@trakya.edu.tr](mailto:genelsekreterlik@trakya.edu.tr) Elektronik  
Ağ: <http://genelsekreterlik.trakya.edu.tr/>

Bilgi için: Ahmet GÖKTAŞ  
Unvanı: Memur





T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :65182052/100/  
Konu :Uygulama İzni/ Serhat  
ALTINTAŞ-Deniz YORDAMLI

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Genel Sekreterlik 28/06/2019 tarihli ve 23077 sayılı yazı  
b) Genel Sekreterlik 28/06/2019 tarihli ve 23078 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencileri Serhat ALTINTAŞ ve Deniz YORDAMLI'nın tez çalışmaları kapsamında Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine anket uygulamasını bizzat kendilerinin yapması halinde uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

**Prof. Dr. Fatih SAVAŞAN**  
Rektör

EK :  
İlgi yazı

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEZEB4749>

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
54300/Hendek/SAKARYA  
Tel:264 295 72 61 Faks:264 295 71 83  
E-Posta :ef@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.ef.sakarya.edu.tr





T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 16110545-302.08.01-E.1900199956  
Konu : Serhat ALTINTAŞ, İzin

30.07.2019

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Görükle Kampüsü 16059  
Nilüfer/BURSA

İlgi : 28.06.2019 tarih ve 23078 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Serhat ALTINTAŞ tez aşamasında olup "**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışmasını uygulaması Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi tarafından uygun görülmüş olup ilgili yazı sureti ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa KURT  
Rektör Adına  
Rektör Yardımcısı

EK:  
EK-1 PdfViewer  
EK-2 Bölüm Başkanlığı yazısı



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı  
34722 Kadıköy / İSTANBUL  
Telefon: 0216 414 05 45  
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr  
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:  
Hasret SAM  
Bilgisayar İşletmeni



**Öz Geçmiş**

<b>Doğum Yeri ve Yılı</b>	:İstanbul - 1995		
<b>Öğr. Gördüğü Kurumlar</b>	<b>:Başlama Yılı</b>	<b>Bitirme Yılı</b>	<b>Kurum Adı</b>
<b>Lise</b> Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	2009	2013	İstanbul Ticaret Odası
<b>Lisans</b>	2013	2017	Marmara Üniversitesi
<b>Yüksek Lisans</b> Üniversitesi	2017	2019	Bursa Uludağ
<b>Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi</b>	:İngilizce - Orta		

## BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

## TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Serhat Altıntaş
Tez Adı	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Dr. Öğr. Üyesi Erkan ŞENŞEKERCI
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum. <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input checked="" type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlanmış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 05/12/2019

İmza:

