



İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ TOPLUMSAL DUYARLILIK VE SOSYAL ADALET DÜZEYLERİ İLE YENİ MEDYA OKURYAZARLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Servet ÇELİK¹, Esin SAYLAN², Nuray ÇAYLAK TOPLU³, Pınar KEFELİ BERBER⁴

| Makale Bilgisi | Özet |
|--|---|
| Araştırma Makalesi | Günümüzde dijital medya kullanımının yaygınlaşmasıyla, fiziksel ortamlar için kullanılan toplumsal duyarlılık ve sosyal adalet kavramları, dijital ortamlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Hem bu yeni dijital dünyada adaletin sağlanması hem de dijital medya araçlarının gerçek dünyada sosyal adaleti sağlama konusundaki etkisi önem kazanmıştır. |
| DOI: 10.19171/uefad.934052 | Bu durum sosyal yapının bir parçası olan okullarda, öğretmenlere de yeni sorumluluklar yüklemiştir. Bu bağlamda yürütülen çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının dijital medya kullanım yeterlikleri ile toplumsal duyarlılık ve sosyal adalet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel desenin kullanıldığı araştırma İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 33 son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmanın verileri Yeni Medya Okuryazarlığı Ölçeği ve Sosyal Sorunlar Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılıkları ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanarak korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının eleştirel medya üretimi becerileri ile toplumsal duyarlılık ve sosyal adalet düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki ortaya koymuştur. Bu araştırma, öğretmen yetiştirme programlarında dijital medya kullanımına ilişkin becerilere yer verilmesinin, gelecekte öğretmenlerin bu yeni çevrim içi dünyada eleştirel tüketici ve üretici olarak var olmaları ve aynı zamanda toplumda sosyal adalet kültürünün gelişmesi açısından önemli olduğuna dikkat çekmektedir. |
| Makale Geçmişi: | |
| Başvuru 06.05.2021 | |
| Kabul 17.08.2021 | |
| Anahtar Kelimeler: | |
| Dijital medya, Yeni medya, Dijital okuryazarlık, Sosyal adalet, Yabancı dil eğitimi. | |

THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH LANGUAGE TEACHER CANDIDATES' SOCIAL RESPONSIBILITY AND SOCIAL JUSTICE LEVELS AND THEIR NEW MEDIA LITERACY

| Article Information | Abstract |
|----------------------------|--|
| Research Article | With the widespread use of digital media today, the concepts of social responsibility and social justice, traditionally applied in physical environments, are now also considered with respect to digital environments, as well. As such, the role of digital media tools in ensuring social justice has gained importance, particularly in the context of education, implying a new responsibility for teachers. With this in mind, the current study was designed to |
| DOI: 10.19171/uefad.934052 | |
| Article History: | |
| Received 06.05.2021 | |

¹ Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, servet61@trabzon.edu.tr, OrcID: 0000-0002-2908-2551

² Öğr. Gör., Trabzon Üniversitesi, esinsaylan@trabzon.edu.tr, OrcID: 0000-0002-7629-8283

³ Öğr. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, nuray.caylak@erdogan.edu.tr, OrcID: 0000-0002-6014-9152

⁴ Öğr. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, pinar.kefeli@erdogan.edu.tr, OrcID: 0000-0002-4563-0247

Accepted 17.08.2021

Keywords:

Digital media,
New media,
Digital literacy,
Social justice,
Foreign language
education.

identify the existence of a relationship, if any, between pre-service English language teachers' use of digital media and their levels of social sensitivity and justice. The research was carried out with 33 senior students who were studying in an English Language Teaching program at a Turkish university. The instruments in the study consisted of the New Media Literacy Scale and the Social Issues Scale. The relationship between pre-service English language teachers' media literacy proficiency levels and their sensitivity to social problems, as well as their perceptions of social justice, were examined using Pearson product-moment correlation coefficient in the correlation analysis. The findings revealed a positive relationship between the critical media production skills of the teacher candidates and their social sensitivity and social justice levels. This research draws attention to the development of digitally literate candidates in teacher training programs; in this sense, future teachers exist as online critical consumers and producers, simultaneously contributing to societal development.

Kaynakça Gösterimi: Çelik, S., Saylan, E., Çaylak Toplu, N., & Kefeli Berber, P. (2021). İngilizce öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık ve sosyal adalet düzeyleri ile yeni medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1332-1372. <https://doi.org/10.19171/uefad.934052>

Citation Information: Çelik, S., Saylan, E., Çaylak Toplu, N., & Kefeli Berber, P. (2021). The relationship between English language teacher candidates' social responsibility and social justice levels and their new media literacy. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 34(3), 1332-1372. <https://doi.org/10.19171/uefad.934052>

1. GİRİŞ

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanında yaşanan gelişmeler ile her geçen gün kullanımı yaygınlaşan dijital medya araçları iletişim, etkileşim ve bilgi paylaşımı için daha öncesinde mümkün olmayan imkânlar sağlamıştır. Dijital medyanın bu gücü sosyal hayatı da etkilemiş ve toplum yaşamı için önemli bir kavram olan sosyal adalet farklı şekillerde katkı sağlayarak, dijital medya ve sosyal adalet kavramlarının bir arada kullanıldığı bağlamlar ortaya çıkarmıştır. Dijital medya, internet üzerinden iletilen metin, ses, video ve grafikler dâhil ekran aracılığıyla yayınlanan her türlü bilgiyi içerir (Rayburn, 2012; Smith, 2013). Öte yandan, uygulamaları bir toplumdan diğerine değişen ve farklı kültürlerin özelliklerine göre şekillenen “sosyal adalet” kavramı ise en genel tanımıyla bir toplumda ödül ve sorumlulukların bölünmesinde ve dağılımında genel adaleti ifade eder (Zajda vd., 2006). Jensen’e (2011) göre dijital medyanın, sosyal adalet hareketinin düzenlenmesinde ve sosyal değişime kitlesel anlamda katkı sağlanmasında büyük rol oynamasının nedeni, insanları belirli amaçlar doğrultusunda dijital ortamlarda bir araya getirmenin, fiziksel ortamlardaki örgütlenmelerle kıyaslanamayacak kadar geniş ve etkili imkânlar sunmasıdır. Dünyanın farklı yerlerinde aynı ortak amaç için mücadele etmek isteyenleri aynı fiziksel mekânda toplamak çoğu zaman

mümkün değilken, bu kişileri sanal mekânlarda bir araya getirmek oldukça kolay ve zahmetsizdir (Akmeşe ve Deniz, 2016; Satır, 2020).

Dijital medya, sosyal alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir yer edinmeye başlamış ve farklı türde dijital medya araçlarının öğretim ortamlarında kullanımı son yıllarda artış göstermiştir (Lieberman vd., 2009; Verdugo ve Belmonte, 2007). Dijital medyanın, sağladığı imkânlar nedeniyle sınıflara dâhil edilmesinin yaygınlaşmasıyla, öğretmenlerin medya okuryazarlığı yeterlikleri araştırmacılar, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, teknoloji geliştiriciler, politika yapıcılar ve diğer paydaşlar için önemli bir konu haline gelmiştir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Harmandaoğlu Baz vd., 2019; Kara vd., 2018; Krumsvik, 2008; Ramadhan vd., 2019; Ranieri vd., 2018). Ancak eğitim ve dijital medya kullanımını sosyal bağlam içerisinde, dört duvar arasındaki sınıf ortamından daha geniş bir perspektifte değerlendirmek gerekmektedir. Medyayı sosyal doğası içerisinde yer alan biliş ve bilgi, iletişim, topluluk, iş birliği ve ortak çalışma (Fuchs, 2014) kavramları ışığında değerlendirdiğimizde, dijital medya bireylerin birbirleriyle ilişkiler kurdukları ve bu ilişkileri sürdürdükleri ortamlar olması bakımından sosyaldır. Bu yeni sosyal ortamda adaleti sağlamak için toplum bilinci oluşturmak amacıyla neler yapılması gerektiği yeni bir soru olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bireylerin yetişmesinde büyük bir rolü olan öğretmenler de dijital medya ortamlarındaki tüketim ve üretim faaliyetlerini gerçekleştirirken sosyal adalet kavramıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital medyanın eğitim amaçlı kullanımı konusunda sistematik bir eğitim almaları gerekmektedir (Howard vd., 2021; Plowman vd., 2010). Bunun yanı sıra öğretmenlerin sosyal medya platformlarında, sosyal adaletin gereklerini sağlama ve pekiştirmeye yönelik farkındalık ve becerilerini artırmalarına yardımcı olacak eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır (Nganga, 2019; Villegas, 2007).

1.1. Dijital Medya Okuryazarlığı

Asıl amacı medya ürünlerine yönelik eleştirel ve bağımsız bir yaklaşım kazandırmak olan medya okuryazarlığı, kişinin “medya ürünlerini çözümleyebilme, değerlendirebilme ve aynı zamanda üretebilme yeterliği” olarak tanımlanmaktadır (Aufderheide, 1993, s. 1). Ancak Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı’nın (OECD, 2016) Dijital Dünya Becerileri raporunda belirtildiği gibi 21. yüzyıl dünyasında teknoloji ve içeriğin bir karışımı olan dijital medya ürünlerinin araç ve içeriklerinin sayılarının hızla artması, hızla değişen bu alanda yeni ürünlerin üretilmesi için farklı okuryazarlık becerilerinin kullanımını gerekli kılmıştır. Dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı veya dijital medya kullanım yeterlikleri olarak da adlandırılan bu beceriler, okuma ve yazma ile ilgili olan geleneksel okuryazarlıktan farklı olarak okuma, yazma ve bunların yanında iletişimin internet ve diğer BİT türleri ile yeniden tanımlanan doğası (International Reading Association, 2009, s. 2) gereğince internette gezinme, internet dilini anlama, değerlendirme ve medya içeriği oluşturabilme gibi becerileri de içermektedir.

BİT’teki gelişmelere bağlı olarak medya araçları zaman içerisinde farklı özellikler kazanmış ve medya okuryazarlığı kavramı da değişime uğramıştır. Eshet-Alkalai (2004) dijital okuryazarlığı, alt boyutlarının öne çıktığı bir kavram olarak ele almış ve çeşitli okuryazarlık türlerinin birleşimi olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda, dijital okuryazarlık kavramı için *foto-görsel okuryazarlık*, *çoğaltma okuryazarlığı*, *dallanma okuryazarlığı*, *bilgi okuryazarlığı* ve *sosyo-duygusal okuryazarlık* olmak üzere beş tür okuryazarlık becerisini kapsayan bir kavramsal çerçeve çizmiştir. Rafferty ve Steyaert (2007) *araçsal*, *yapısal* ve *stratejik* beceriler olmak üzere, dijital okuryazarlığı oluşturan üç temel becerinin tanımını yapmıştır. Bu üç beceriden bilgi çağı için en kritik olanının, proaktif araştırma yapmak ve çevrim içi olarak edinilen bilgiyi eleştirel olarak analiz etmek için gerekli olan yeterlikleri kapsayan stratejik beceriler olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu becerinin tanımının, dijital olmayan medyalar

için yapılan tanımlamayla çok benzer olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında bu üç temel beceri, dijital medyanın sadece kullanımı üzerinde durması ve dijital medyanın üretimi ile ilgili becerileri göz ardı etmesi yönünden eleştirilmektedir. Hartley (2009) ise dijital okuryazarlık kavramına, işlevsel ve araçsal tanımının yanında yaratıcılık açısından da yaklaşılması gerektiğini ve bunun sözlük anlamındaki bir değişimin ötesinde uygulamadaki dönüşümünü ifade etmesi gerektiğini savunmaktadır.

Hobbs (2010) sunduğu eylem planı raporunda, dijital ve medya okuryazarlığının eleştirel düşünme ve analiz, yaratıcılık, etik düşünme, aktif katılım ve iş birliği yoluyla araçlar ve teknolojileri kullanmak için sahip olunması gereken “tüm bilişsel, duyuşsal ve sosyal yeterlikleri” kapsadığını ifade etmiştir (s. 17). Raporda dijital ve medya okuryazarlığı için sahip olunması gereken yeterlikler *erişim, analiz ve değerlendirme, üretme, yansıtma ve harekete geçme* olarak sınıflandırılmıştır. İngiltere’de her türlü iletişim hizmetini düzenlemekten sorumlu Ofcom (2004), yaptığı medya okuryazarlığı tanımında *erişim, anlama* ve *üretme* olmak üzere üç temel beceriye vurgu yapmıştır. Bu becerilerden *erişim*, mevcut teknoloji ve ilgili yazılımlar aracılığıyla bir medya içeriğine ulaşmak için kişinin sahip olması gereken beceri ve yetkinlikleri ifade eder. *Anlama* becerisi, medyayı çözüme, yorumlama ve aynı zamanda üretim süreçleri ve medyayı eleştirebilme yeterliliği ile ilişkilidir. Sonuncu beceri olan *üretme* ise kişinin kendi mesajlarını oluşturmak ve iletmek için sahip olması gereken yeterlikleri ifade etmektedir. Burada kişinin amacı kendini ifade etmek, başkalarını etkilemek veya onlarla etkileşim kurmak olabilir (Buckingham, 2007; Karaduman, 2019). Bu tanıma göre medya okuryazarı, bilgiyi nasıl elde edeceğini bilen, medyanın hedeflerini anlayan ve medyanın oluşum ve düzenleme dilini çözümleyen kişidir (Buckingham, 2015). Ofcom (2021) daha sonraki yıllarda yayımladığı raporlarda, medya okuryazarlığı tanımında çok fazla değişikliğe gitmeyip sadece tanımdaki erişim becerisi yerine kullanma becerisini tercih etmiştir.

Chen vd. (2011) yürüttükleri çalışma sonucunda, yeni medya okuryazarlığı için teorik bir çerçeve önermişlerdir. Bu çerçevede medya okuryazarlığı kavramı, tüketim medya okuryazarlığından üretim medya okuryazarlığına ve fonksiyonel medya okuryazarlığından eleştirel medya okuryazarlığına olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. Kuramsal çerçevede tanımlanan, birbirinden farklı ancak birbiri ile ilişkili dört bileşenden *fonksiyonel tüketim* okuryazarlığı, çeşitli medya içeriklerine erişim ve bu içerikleri metinsel düzeyde anlayabilmek için sahip olunması gereken becerileri kapsamaktadır. *Eleştirel tüketim* okuryazarlığı, medya içeriklerinin sonuçlarını bağlamsal ve sosyal düzeyde analiz ederek bu araçları eleştirel olarak anlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. *Fonksiyonel üretim* okuryazarlığı, çeşitli ortamlarda medya içeriği oluşturmak için teknolojiyi kullanabilme becerisini ifade etmektedir. Eleştirel üretim okuryazarlığı ise medya açısından zengin ortamlara katılım göstererek medya içeriği üretebilme ve bu içeriklerin beklenen sosyal etkilerini değerlendirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu kuramsal çerçeve daha sonra Lin vd. (2013) tarafından yeniden yapılandırılmıştır. İlk çerçevede tanımlanan dört bileşen aynı şekilde kalmış; ancak toplamda 10 farklı gösterge eklenerek bu bileşenler detaylandırılmıştır. Buna göre fonksiyonel tüketim okuryazarlığı tüketim becerisi ve anlama; eleştirel tüketim okuryazarlığı analiz, sentez ve değerlendirme; fonksiyonel üretim okuryazarlığı üretim becerisi, dağıtım ve üretim; eleştirel üretim okuryazarlığı ise katılım ve üretim göstergeleri ile tanımlanmıştır. Bu yeni kuramsal çerçevede kişinin herhangi bir medya içeriğini tüketmesi için gerekli olan beceriler tüketim becerisi olarak ifade edilmiştir. Anlama ise kişinin çeşitli medyaların içeriklerini gerçekten kavrayabilme becerisidir. Eleştirel tüketim okuryazarlığının göstergelerinden olan analiz, kişinin medya mesajlarını çözümleyebilme becerisini; sentez, kişinin medya içeriklerini kendi yorumuyla yeniden düzenleme ve içerik ile iletilmesi istenen mesajı yeniden yapılandırabilme becerisini ifade etmektedir. Analiz ve sentezden daha yüksek düzeyde eleştirelilik gerektiren değerlendirme göstergesi ise kişinin medya içeriklerini güvenilirlikleri açısından eleştirebilme

becerisini ifade etmektedir. Fonksiyonel üretim okuryazarlığı göstergelerine bakıldığında bir medya içeriği oluşturmak için kişinin sahip olması gereken özellikler üretim becerisi göstergesi, kişinin sahip olduğu bilgiyi yayması için gerekli özellikler dağıtım göstergesi ve bir medyayı çoğaltmak veya birleştirmek için gerekli olan özellikler ise üretim göstergesinin kapsamında değerlendirilmiştir. Eleştirel üretim okuryazarlığı göstergelerinden katılım kişinin çeşitli medya ortamlarına katılımının etkileşimli ve eleştirel olmasını; üretim göstergesi ise bir medya içeriği üretirken toplumda var olan sosyo-kültürel değerleri ve ideolojik konuları eleştirel bir anlayışla göz önünde bulundurmaya ifade etmektedir (Koç ve Barut, 2016; Lin vd., 2013). Lin vd. (2013)'nin tarafından yeniden yapılandırılan bu çerçeveyi, Koç ve Barut (2016) biraz daha zenginleştirmiş, önceki ölçekleri ve araştırma sonuçlarını da kullanarak ve bu havuzu odak gurup görüşmelerinden elde ettikleri verilerle de besleyerek yine yukarıda bahsedilen bu dört bileşen üzerine kurulu yeni bir medya okuryazarlığı ölçeği geliştirmişlerdir.

1.2. Eğitimde Dijital Medya Kullanımı

Çağımız öğrencilerinin hayatları dijital teknolojiler ile iç içedir; yani bu öğrenciler, bilgiye erişmek, başkalarıyla etkileşim kurmak, müzik indirmek ve dinlemek, oyun oynamak, alışveriş yapmak, ürün satmak veya sosyalleşmek için bu teknolojileri kullanmaktadırlar. Teknolojiyle çok küçük yaşlarda tanışmış bu kişiler, bilgiyi hızlı elde etmeyi seven, bilgiye erişim ve başkalarıyla iletişim için dijital teknolojilere bağımlı, aynı anda birkaç görevi yerine getiren, çok yönlü, aktif ve deneyimleyerek öğrenen, dolayısıyla öğrenme şekli ve motivasyonu önceki nesillerden farklı bireylerdir (Bennett vd., 2008; Prensky, 2001). Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerinin, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına ve öğrenme biçimlerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve gelişen teknolojiler dikkate alınarak yeni yaklaşımların geliştirilmesi, günümüz teknoloji dünyasında üzerinde durulması gereken önemli bir konu haline almıştır.

Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim-öğretim sürecinde de kendine yer bulan dijital medya araçlarının sunduğu imkânlar, değişen ihtiyaçlara cevap verecek şekilde öğrencilere yeni

öğrenme yolları sağlamıştır. Bu kaynaklara yoğun talep olmasının başlıca nedenlerinden biri, dijital medyanın öğrencilere bilgiye daha kolay ulaşma ve bilgiyi daha rahat iletme fırsatını sunmasıdır. Bir diğer neden ise, ilgi uyandıran dijital medya kaynaklarının öğrenirken motivasyon ve eğlenceyi bir arada sunmasıdır. Okul dışında dijital medya araçları ile çok fazla etkileşimde bulunan öğrencilerden formal eğitim süresi içerisinde bu araçlardan uzak kalmalarını beklemek yerine, bu araçları öğrenme-öğretme sürecini destekleyici ve kolaylaştırıcı şekilde kullanmanın, öğrencilerin ilgilerini canlı tutmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre çok daha olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir (Sukri vd., 2018). Bu doğrultuda, yeni dijital medya araçlarının da üretilmesiyle, her yıl farklı metotlar, programlar ve dersler müfredata eklenmektedir. Dijital çağın sınıflarında filmler, videolar, web ve grafik tasarımları, dijital oyunlar, iki veya üç boyutlu animasyonlar, sosyal ağlar, elektronik kitaplar veya postalar kullanılabilir. Farklı yaş gruplarında çeşitli dijital medya araç ve içeriklerinin kullanımını öneren çalışmalar bulunmaktadır. Kraidy (2002), bilgi çağında dijital medya kullanımının insanların kavrama şeklini değiştirdiğini iddia etmektedir ve bilgisayarların paralel verileri işleme, doğrusal olmayan bir düzende bilgiye erişme ve bilgiyi görselleştirme üzerinde etkili olmasını buna örnek olarak göstermektedir. Dolayısıyla günümüz eğitim sisteminde bilgisayarların görselleştirme ve araştırma kaynağı olarak kullanımı sonucu, bilgisayar tabanlı öğrenme yaygınlaşmıştır. Dijital medya ürünleri öğrenciler arası etkileşimi artırma, birbiriyle diyaloga girmelerini sağlama ve öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif hale getirme konusunda etkilidir. Diğer taraftan dijital medyanın, soyut kavramları çocuklara öğretmede etkili bir şekilde kullanılabileceğini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Lieberman vd. (2009) elektronik bileşenler olmadan anlatılması ve öğrenilmesi zor olabilecek soyut bilimsel kavramları somutlaştırarak çocukların keşfetmelerine yardım etmek için dijital boncukların kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Dijital medyanın dil öğretimi üzerindeki olumlu etkileri de yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur. Özellikle okuma, yazma, dinleme, kelime, konuşma ve sesletim becerilerini geliştirmede internet tabanlı dijital hikâyeler gibi iyi geliştirilmiş dijital medya ürünlerinin, geleneksel öğretim metotlarından daha etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Chera ve Wood, 2003; Din ve Calao, 2001; Fisch vd., 2002; McGee ve Richgels, 2006; Segers ve Verhoeven, 2002; Verdugo ve Belmonte, 2007). Dijital medyanın sınıf ortamında kullanımı üzerine yapılan bu çalışmalar, farklı dijital medya araç ve içeriklerinin bilgiye ulaşmak, bilgiyi kavramak ve aktarmak amacıyla her yaş grubuyla rahatlıkla kullanılabilmesine işaret etmektedir.

Günümüzde dijital medya ürünlerinin öğrenmeyi destekleme konusundaki etkinliğini ortaya koyan bulgular, kullanımlarının yaygınlaşması konusunda öğretmenler üzerinde giderek artan bir baskı oluşmasına neden olmuştur (Plowman vd., 2010). Öğrencilerin, küreselleşen dünyaya başarılı bir şekilde katılımını sağlamak için, yeni okuryazarlık becerilerini öğretim programına dâhil etmek, dijital çağ ile öğretmenlere yüklenen yeni sorumluluklarından biri haline gelmiştir. Ancak yapılan araştırmalar, sınıflarda BİT kullanımının tüm çabalara rağmen beklenen seviyenin altında olduğunu göstermektedir (Fraillon vd., 2014). Dijital medya, sınıf ortamında çoğunlukla içeriği aktarmak için kullanılan bir araç olarak kullanılmaktan öteye geçmemektedir (Gutiérrez ve Tyner, 2012). BİT'in öğretim sürecine entegrasyonu ile ilgili zorlukları araştıran çalışmalar; teknolojinin öğretim faaliyetlerine etkili bir şekilde adaptasyonunun, donanım ve yazılım olanaklarından ziyade öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve bunun yanında bu teknolojileri kullanmaya yönelik öz-güven düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Abbitt, 2011; Christensen ve Knezek, 2008; Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Teknolojinin öğretimle etkin bir şekilde bütünleştirilmesi için öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri tanımlayan çeşitli kavramsal çerçeveler bulunmaktadır. Bunlardan son dönemde en çok ilgi çekenlerden biri Mishra ve Koehler (2006)

tarafından, Shulman'ın "Pedagojik Alan Bilgisi" (1986, 1987) kavramından genişletilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modelidir. TPAB modeli teknik bilgi (TB), pedagojik bilgi (PB) ve alan bilgilerini (AB) ve bunların kesişimlerinden meydana gelen bilgi türlerini (TAB, PAB, TPB) içermektedir. Bu model öğretmenlerin sadece geleneksel akademik disiplinlerde değil aynı zamanda öğretim konularının dijital yönlerinde de uzmanlaşmalarının önemini ortaya koymaktadır. Ancak sahip olunan bu bilginin öğretime yansıtılabilmesi için bu teknolojilerin kullanımı konusunda öğretmenlerin özgüven algıları da önemlidir. Öğretmenlerin motivasyonunun öğrenme-öğretme süreci üzerindeki etkisi (Aldunate ve Nussbaum, 2013) de göz önüne alındığında öğretmenlerin öz yeterlik algılarını geliştirmenin ve devamlılığını sağlamanın önemli olduğu düşünülebilir (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011).

Öğrenme-öğretme sürecinde etkili BİT entegrasyonu için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ilgili literatürde tanımlanmış olsa da yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının teknoloji ve medya kullanım yeterliklerinin istenen düzeyde olmadığına dikkat çekmektedir. Teknoloji ile iç içe büyümüş oldukları için BİT'i kullanmada yeterli olmaları beklenen günümüz öğretmen adayları, dijital medyanın etkin kullanımı ile ilgili güçlük yaşamaktadırlar (Bay, 2021; Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Nabhan, 2021). Yaşanan bu durum göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının algı, inanç ve önyargılarının daha iyi analiz edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Zira böylece öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarını gelişimsel olarak uygun ve dijital medya açısından zengin öğrenme ortam ve deneyimlerini tasarlama, öğretme ve yansıtma konusunda daha iyi hazırlayabilir.

1.2.1. Eğitimde Dijital Medya Kullanımında Sosyal Adaletin Sağlanması

Sosyal adalet, insanların bir arada bulunduğu tüm ortamlar için ele alınması gereken bir kavramdır. Buna karşın fiziksel olarak bir yerde bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırarak insanların yeni buluşma noktası haline gelen dijital ortamlar için sosyal adalet kavramı, ancak son yıllarda yapılan çalışmalar ile literatürde yer almaya başlamıştır (Blevins vd., 2019; Price-

Dennis ve Carrion, 2017). Bu gecikmede dijital medya araçlarında yaşanan hızlı dönüşümün payı olduğu söylenebilir. Bu hızla genişleyen ve gelişen, fiziksel ortamların sunduğu imkânlardan çok daha zengin ve farklı fırsatlar sunan dijital medya dünyasında, sosyal adalet kavramını bir kez daha ele almak ve bu çerçevede değerlendirmek gerekmektedir.

Nieto (2010) sosyal adaleti tüm insanlara adalet, saygı, itibar ve cömertlikle davranmayı içeren bir felsefe, yaklaşım ve eylemler bütünü olarak tanımlamaktadır. Sosyal adaletin amacı ihtiyaçları karşılamak gayesiyle ortak şekillenmiş bir toplulukta bütün sosyal kimlik gruplarına ait insanların tam ve eşit katılımını sağlamaktır. Bu amaca giden sürecin demokratik, insanlar ve gruplar arası farklılıklara saygılı olması ve değişim yaratmak için diğerleriyle iş birliği içerisinde gerçekleşmesi gerekmektedir (Bell, 2016). Ancak, içinde yaşadığımız dünya güç, sosyal ve ekonomik kaynak dağılımı, kültürel ve kurumsal avantajlar, hiyerarşi ve coğrafi konum açısından eşitlik sunmamaktadır. Sosyal adalet, bazı grupların diğerlerine göre daha avantajlı olmasını engellemeyi ve eşitlik sağlamayı hedeflemektedir.

Küreselleşme artık dünyanın önemli bir kısmında hem eğitimin içeriğinin hem de eğitim ortamının ve eğitimcilerin uluslararası niteliklere sahip olmalarını gerekli hale getirmiştir. Öte yandan siyasi, ekonomik ve sosyal faktörlerin doğurduğu göçmen ve mülteci nüfusu da eğitimi bu niteliklere sahip olmaya zorlamaktadır. Eğitimde sosyal adalet, öğretmenin sosyal değişimin bir temsilcisi olma sorumluluğunu üstlenmesi gerekliliğini vurgular (Hawkings, 2011). Özellikle yabancı dil öğrenimi başlı başına farklılıklara sempatik yaklaşabilme, onları kucaklayabilme ve farklılıklarla özgürleşme anlayışıyla iç içe olmasından ötürü sosyal adalet kavramıyla doğası gereği yakından ilişkilidir. Bu anlamda yabancı dil öğretmenleri farklı etnik gruplardan öğrencilerle daha yakından ve bu farklılıkların ele alındığı konularda en fazla çalışma fırsatı bulan öğretmen grubudur. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenleri sosyal adaletsizlikle savaşmada anahtar rol oynayabilirler.

Bunun için Nieto (2010) ve Glynn vd.'nin (2014) belirttiği gibi yabancı dil öğretmenleri öncelikle kendilerinden farklı olanlarla ilgili düşüncelerini ve onlara karşı tutumlarını incelemeli, daha sonra öğrencileri kendi kültürleri ve hedef kültürler arasında karşılaştırma yapmaya ve kanıksanmış düşünceleri sorgulamaya teşvik etmelidir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin geçmişlerini, ailelerini, içinde buldukları toplulukları ve yaşam koşullarını, yeteneklerini bilmeli ve bunlara uygun bir şekilde onları geliştirmeye yönelik otantik materyaller sunmalıdır. Ayrıca öğrencilerine kişiler arasındaki kültürel ve sosyal farklılıkların bir zenginlik kaynağı olduğu anlayışını kazandırmalı ve öğrencilerin bu farklılıkları nasıl değerlendirecekleri konusunda onlara rehberlik etmelidir. Bu anlamda yabancı dil dersleri bu anlayışın kazandırılmasında hem konu hem de etkinlik zenginliği açısından öğretmenler için geniş ve zengin fırsatlar sunacak potansiyele sahiptir. Teknolojinin eğitimin başlıca materyali olmaya başlamasıyla birlikte de bu kaynağın etki alanının ve gücünün daha da arttığını söyleyebiliriz. Bilgisayar destekli dil öğrenme paketleri ve çevrim içi kaynaklar öğrencilerin otantik materyallere erişimini kolaylaştırmıştır. Web 2.0 araçları ise içerik oluşturmak, deneyimleri ve fikirleri paylaşmak açısından yabancı dil öğretmenlerine sonsuz kaynak fırsatı sunmaktadır. Tüm bu kaynaklar, sosyal adaleti sağlamak konusunda yabancı dil öğretmenleri tarafından etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

Dijital medyanın getirdiği ekonomik büyüme ve gelişme bir yandan toplumlarda yapısal değişikliklere neden olurken öte yandan başka bir toplumsal değişim aracı olan eğitimi de değiştirmektedir. Dijital medya, hem her türlü toplumsal alan için hem de eğitim ortamları için adeta gerçek hayattan daha geniş ve daha dinamik bir paralel hayat alanı sunmaktadır. Dolayısıyla bu alanda kişilerarası ilişkilerin, toplumsal ve bireysel çıkarların koruma altına alınması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu alanda da adalet, eşitlik ve saygı gibi kavramlara ilişkin ortak bir anlayışın oluşmasının gerekliliği kendini göstermektedir. Bu anlamda gerçek hayata kıyasla çok daha geniş bir özgürlük ve hareket alanı sunan dijital medya, sosyal adaletsizliklerin

hem çeşitlenmesinde ve artmasında hem de önüne geçilmesinde etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumsal her problemin temelinden çözümü noktasında gönderme yaptığımız eğitim, sosyal adalet kavramının dijital medya ortamlarında temsil edilmesi konusunda da önemli görev üstlenmesi beklenen başlıca alandır. Bu noktada, dijital medyayı kullanan öğretmenlerin sosyal adalet yeterlikleri önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır, zira diğer sosyal alanlarda olduğu gibi eğitimin içerisinde de kendisine yeni alanlar açan dijital dünyanın da belirli etik kurallara tabi olması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin hem bu araçların kullanımı konusunda hem de bu araçların kullanma biçimleri ve etkileri konusunda eğitim almalarının gerekliliği ortadadır. Sosyal adaleti sağlayabilecek anahtar rol öğretmenlerdedir ve öğretmenlerin dünyadaki fakir, orta gelirli ve zengin ailelerin çocukları arasındaki eşitsizlikleri ve okul sisteminin ötesinde barınma, yiyecek, sağlık bakımı, ulaşım, iyi ücretli işe erişme gibi sosyal konulardaki eşitsizlikleri azaltmaya katkıda bulunacak şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. Sosyal adalet kavramını temel alan öğretmen eğitimi, öğretmenlerin tüm dünyada, toplumdaki ve daha özelde eğitim ve okul sistemlerindeki farklı ekonomik gruplara mensup öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri en aza indirme çabasına katkı sunabilecek şekilde eğitilmelerini amaçlar (Zeichner, 2011). Bu açıdan sosyal adalet temelli öğretmen eğitimi hem gerçek ortamda hem de dijital medya ortamlarında (1) sosyal ve insani farklılıklara dayalı ayırım ve eşitsizliklere yol açan yanlış anlamaları, yalanları ve klişeleri düzeltmeye çalışmak; (2) öğrencilerin tam potansiyelini kullanarak, materyal ve duygusal kaynakları bütün öğrencilere sağlamak; (3) öğrencilerin eğitim ortamında sergiledikleri yeteneklere dikkat çekmek ve (4) sosyal değişim aracısı ve eleştirel düşünceye katkıda bulunacak bir öğrenme ortamı sağlama rollerini üstlenmek için öğretmenleri eğitmeyi hedeflemelidir (Glynn vd., 2014; Nieto, 2010).

Dijital medya ve sosyal adalet kavramlarının gerek toplum yaşamı gerekse eğitim ve öğretim faaliyetleri açısından rolü ve önemi münferit çalışmalarla (örn. Francis vd., 2017;

Günday ve Tahtalı Çamlıoğlu, 2015; Price-Dennis ve Carrion, 2017) ortaya konsa da, hem dünya literatüründe hem de ülkemizde dijital medyada sosyal adalet kavramını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlamak güçtür. Her ne kadar sosyal adalet kavramı konusunda ciddi sayıda çalışma mevcut olsa da bu çalışmalar, dijital medya okuryazarlığında sosyal adalet kavramını inceleme konusunda eksik kalmıştır (Cooper, 2015; McDonald ve Zeichner, 2009; Torres-Harding vd., 2014; Zeichner, 2011). Aynı şekilde sosyal adalet kavramı son yıllardaki öğretmen eğitimi ile ilgili pek çok çalışmanın odak noktası olmasına rağmen bu konu yine dijital medya okuryazarlığı açısından yeterince ele alınmamıştır (Carson, 2005; Cochran-Smith, 2009; McDonald ve Zeichner, 2009; Mills, 2012; Zeichner, 2009).

Öğretmenlerin sosyal adalet konusunda yapılması gerekenlerin gerçekleştirilmesi için gerekli donanımına sahip olup olmadıklarını gösteren bir veri olmaması, bu alandaki problemlerden biridir. Artık günümüzde öğretmen eğitiminin çok kültürlü bir bakış açısına sahip olmasının gerekliliği de öğretmen eğitiminde sosyal adalet kavramının yer almasını zorunlu kılmaktadır. Her ne kadar bireysel yeterlikler ve çabaların, bu kavramın gelişmesi ve yerleşmesinde önemli etkisi olsa da köklü değişimler ve bunların topluma yansımaları, bu alanda kurumsal reformların yapılmasıyla mümkün olabilir (Roeser vd., 2012).

Kapsam olarak oldukça geniş olan sosyal adalet kavramı bu çalışmada, yabancı dil eğitiminde dijital medyanın kullanım alanında sosyal adalet kavramının yeri bağlamında değerlendirilecektir. Bu bağlamda bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının dijital medya kullanımlarını sosyal adalet bakış açısıyla ele almayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği programındaki son sınıf öğretmen adaylarının sosyal adalet algıları ile dijital medya okuryazarlık düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla mevcut çalışma aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

1. İngilizce öğretmen adaylarının sosyal adalet algıları ne düzeydedir?
2. İngilizce öğretmen adaylarının dijital medya okuryazarlık düzeyleri nedir?

3. İngilizce öğretmen adaylarının sosyal adalet algıları ile dijital medya okuryazarlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desenler, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi araştırmak ve/veya bu ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Bu tür araştırmalarda değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunulmaz. İlişkisel araştırmaların ana amacı bir neden sonuç ilişkisi ortaya koymaktan ziyade değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlayarak önemli bir olguya dair fikir vermektir (Creswell, 2009). Bu doğrultuda, çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının medya okuryazarlık yeterlikleri ile toplumsal duyarlılık ve sosyal adalet algı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın hedef evreni olarak Türkiye’de bulunan üniversitelerdeki, İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları belirlenmiştir. Doğu Karadeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği programında öğrenimine devam etmekte olan son sınıf öğrencileri ise araştırmanın ulaşılabilir evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Creswell, 2014). Bu yöntem araştırma sürecini daha hızlı ve kolay uygulanabilir hale getirmesi nedeniyle tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015). Çalışma; 2019-2020 akademik yılı güz döneminde, bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 33 son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Derslerin çoğunu tamamlamış ve İngilizce öğretmeni olarak mezun olup ders vermeye başlamaya en yakın grup olmaları nedeniyle son sınıf öğrencileri seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 33 öğretmen adayından elde edilen verilerin, Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğretmen

adaylarını temsil yeteneğine sahip olmadığı değerlendirilmiş olup evren-örneklem ayırımına gidilmemiştir. Diğer bir ifadeyle, bulguların genellemesine dair bir kaygı güdülmemiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda İngilizce öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek için “*Yeni Medya Okuryazarlığı Ölçeği*” (Koç ve Barut, 2016) ve toplumsal duyarlılıklarını ve sosyal adalet algılarını belirlemek için “*Sosyal Sorunlar Ölçeği*” (Miller vd., 2009) kullanılmıştır. Ölçekler Türkçeye uyarlanmamış, orijinal halleriyle uygulanmışlardır. Kullanılan veri toplama araçları ile ilgili detaylı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Yeni Medya Okuryazarlığı Ölçeği (YMOÖ)

Koç ve Barut (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin, yeni medya teknolojileri ile birlikte ortaya çıkan yeni medya okuryazarlığının getirdiği, 21. yüzyıl toplumunda yaşamak için gerekli olan becerilere sahip olma düzeylerini ölçmek için 1226 üniversite öğrencisi ile bir ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. Araştırma sonunda temel alınan teorik çerçeve ile tutarlı bir şekilde 35 maddeden oluşan 5’li Likert tipte (1= “Tamamen katılmıyorum” ve 5= “Tamamen Katılıyorum”) bir ölçek geliştirilmiştir. Dört-faktörlü yapıda geliştirilen ölçeğin faktörleri; 7 maddeden oluşan Fonksiyonel Tüketim, 11 maddeden oluşan Eleştirel Tüketim, 7 maddeden oluşan Fonksiyonel Üretim ve 10 maddeden oluşan Eleştirel Üretim olarak belirlenmiştir. Faktörler için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yeterli düzeylerde olduğu görülmüştür; “Fonksiyonel Tüketim” için .85, “Eleştirel tüketim” için .87, “Fonksiyonel Üretim” için .89 ve “Eleştirel Üretim” için .93. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısının ise .95 olduğu görülmüştür.

2.3.2. Sosyal Sorunlar Ölçeği (SSÖ)

Miller vd. (2009) tarafından geliştirilen Sosyal Sorunlar Ölçeği, sosyal adalete duyulan ilgiyi ve bağlılığı ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Sosyal Sorunlar Ölçeği beş alt boyuttan

oluşmaktadır. Bunlar yirmi madde içeren Sosyal Adalet Öz Yeterlik Ölçeği; on maddeden oluşan Sosyal Adalet Sonuca İlişkin Beklentiler Ölçeği, dokuz maddeden oluşan Sosyal Adalet Duyulan İlgi Ölçeği; dört maddeden oluşan Sosyal Adalet Bağlılığı Ölçeği ve dokuz maddeden oluşan Sosyal Adalet Desteği ve Sosyal Adalet Katılım Engelleri Ölçeğidir. Toplam 52 maddeden oluşan ölçek 10’lu Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği iki pilot araştırma ile test edilmiştir. Sosyal Adalet Öz Yeterlik Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .94 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; “Sosyal Adalet Öz Yeterliği” için .81, “Sosyal Adalet Sonuca İlişkin Beklentiler” için .81, “Sosyal Adalet Duyulan İlgi” için .90, “Sosyal Adalet Bağlılığı” için .93, “Sosyal Adalet Desteği ve Sosyal Adalet Katılım Engelleri” için .90 ve “Sosyal Adalet Katılım Engelleri” için .79 olarak bulunmuştur.

2.4. Güvenirlik

Her iki veri toplama aracı da yüksek oranda güvenilirliği sağlamıştır. Yeni Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin tamamının Cronbach Alfa (α) değeri .928 olup alt faktörlerinde bu değer .774 ile .871 arasındadır (Tablo 1).

Tablo 1

Yeni Medya Okuryazarlığı Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

| | <i>Cronbach Alfa (α)</i> |
|---------------------|--|
| Fonksiyonel tüketim | .851 |
| Eleştirel tüketim | .774 |
| Fonksiyonel üretim | .815 |
| Eleştirel üretim | .871 |
| Toplam | .928 |

Sosyal Sorunlar Ölçeğinin alt faktörleri .650 ila .974 değerleri arasında yer almaktadır ve ölçeğin tamamında Cronbach Alfa (α) değeri .962'dir (Tablo 2).

Tablo 2

Sosyal Sorunlar Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları

| | <i>Cronbach Alfa (α)</i> |
|----------------------------|--|
| Öz yeterlilik | .948 |
| Sonuca ilişkin beklentiler | .883 |
| İlgiler | .895 |
| Bağlılık | .974 |
| Sosyal destek ve engeller | .650 |
| Toplam | .962 |

2.5. Veri Analizi

Bu araştırmada 33 İngilizce öğretmen adayından elde edilen verilerin analizi betimleyici ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler için ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistik teknikleri kullanılmıştır. Analiz yöntemine karar vermek amacıyla verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış, Q-Q Grafiği ve Histogram grafiği oluşturularak incelenmiş, Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır ve böylece verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir ($p>.05$). Bu analizlerin ardından, İngilizce öğretmen adaylarının yeni medya okuryazarlık düzeyleri ile toplumsal sorunlara karşı duyarlılıkları ve sosyal adalet algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile iki değişkenli korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde .05 anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Veri analizinde IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 21.0 veri analizi yazılımı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Betimleyici İstatistik

Betimleyici analiz sonuçlarına bakıldığında, Yeni Medya Okuryazarlığı Ölçeğine ilişkin verilere baktığımızda ortalamalar arasındaki fark birbirine yakın olsa da en yüksek ortalama “fonksiyonel tüketim” alt boyutunda karşımıza çıkmaktadır ($\bar{X}=3.98$, $Ss=.55$). En düşük ortalama ise “eleştirel üretim” boyutunda gözlenmiştir ($\bar{X}=3.43$, $SS=.69$).

Tablo 3

Yeni Medya Okuryazarlığı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| | N | Minimum | Maksimum | Ortalama | Standart Sapma |
|--------------------------------|----|---------|----------|----------|----------------|
| İşlevsel tüketim | 33 | 2,7 | 5,0 | 3,987 | ,5571 |
| Eleştirel tüketim | 32 | 3,1 | 5,0 | 3,969 | ,4385 |
| Fonksiyonel üretim | 33 | 2,6 | 5,0 | 3,926 | ,6380 |
| Eleştirel üretim | 32 | 2,1 | 5,0 | 3,434 | ,6973 |
| Geçerli sayı (liste olarak) | 31 | | | | |

Sosyal Sorunlar Ölçeğinde ise “sonuca ilişkin beklentiler” alt boyutunun en yüksek ortalamayı sağladığı tespit edilmiştir ($\bar{X}=6,5$, $Ss=1,23$). En düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise “bağlılık” olduğu görülmüştür ($\bar{X}=4,7$, $Ss=2,45$).

Tablo 4

Sosyal Sorunlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| | N | Minimum | Maksimum | Ortalama | Standart Sapma |
|----------------------------|----|---------|----------|----------|----------------|
| Sonuca ilişkin beklentiler | 33 | 4,1 | 9,0 | 6,55 | 1,23 |
| Öz yeterlik | 29 | 2,2 | 8,1 | 5,22 | 1,55 |
| Sosyal destek | 31 | 3,0 | 7,8 | 5,14 | 1,09 |
| İlgi | 32 | 1,3 | 8,0 | 4,84 | 1,79 |
| Bağlılık | 33 | ,0 | 9,0 | 4,77 | 2,45 |
| Geçerli sayı | 28 | | | | |
| (liste olarak) | | | | | |

Ölçekleri bir bütün olarak ele aldığımızda, Tablo 5'te de görülebileceği gibi, derecelendirme farklarını ortadan kaldırmak için verilere yüzdelikler üzerinden baktığımızda, katılımcıların sosyal adalet algılarının %53 oranında kendini gösterdiği, buna karşılık yeni medya okuryazarlığı yeterliğinin %75 olduğu görülmüştür.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorunlar Ölçeği ve Yeni Medya Okuryazarlığı Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| | N | Minimum | Maksimum | Ortalama | Yüzde | Standart Sapma |
|----------------|----|---------|----------|----------|-------|----------------|
| Sosyal adalet | 28 | 3,3 | 7,5 | 5,397 | 53 | 1,2973 |
| Dijital medya | 31 | 3,0 | 5,0 | 3,818 | 75 | ,4755 |
| Geçerli sayı | 28 | | | | | |
| (liste olarak) | | | | | | |

3.2. Verilerin Dağılımı

Korelasyon analizine geçmeden önce verilerin normal dağılımı sağlayıp sağlamadığına ilişkin ön analizler yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2.58 aralığının içinde kalmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Aynı zamanda Kolmogorov-Smirnov değerlerinin tamamı $\geq .05$ olduğundan veriler normal dağılım sağlamaktadır (Pallant, 2016).

3.3. Korelasyon

Sosyal adalet ve yeni medya okuryazarlığı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi ile ölçülmüştür. Analiz sonucunda, “öz yeterlik” ile “eleştirel üretim” arasında yükseğe yakın korelasyon bulunmuştur ($r = .491, n = 29, p < .01$); yani öz yeterliği yüksek olan katılımcılar daha fazla eleştirel üretim yapmaktadırlar. Yine “sonuca ilişkin beklentiler”i yüksek olan katılımcıların daha fazla “fonksiyonel tüketim” ($r = .443, n = 33, p < .01$), “eleştirel tüketim” ($r = .407, n = 32, p < .01$), ve “eleştirel üretim” ($r = .438, n = 32, p < .05$) yapmakta oldukları görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının SSÖ Alt Boyut Puanları ile YMOÖ Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|------------------------------|--------|--------|--------|------|-------|--------|--------|--------|---|
| 1 Öz yeterlik | - | | | | | | | | |
| 2 Sonuca ilişkin bek. | ,653** | - | | | | | | | |
| 3 İlgiler | ,606** | ,521** | - | | | | | | |
| 4 Bağlılık | ,572** | ,596** | ,788** | - | | | | | |
| 5 Sosyal destek | ,472** | ,274 | ,609** | ,348 | - | | | | |
| 6 <i>Fonksiyonel tüketim</i> | ,292 | ,443** | -,026 | ,052 | -,077 | - | | | |
| 7 <i>Eleştirel tüketim</i> | ,170 | ,407* | ,022 | ,087 | ,137 | ,701** | - | | |
| 8 <i>Fonksiyonel üretim</i> | ,343 | ,259 | ,155 | ,192 | ,041 | ,519** | ,481** | - | |
| 9 <i>Eleştirel üretim</i> | ,491** | ,438* | ,268 | ,342 | ,204 | ,555** | ,561** | ,739** | - |

** p<0,01 (2-tailed)

*p<0,05 (2-tailed)

4. TARTIŞMA

Günümüzde eğitim kurumları, doğrudan eğitim alanında ve dolaylı olarak diğer alanlardaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması konusunda aktif rol oynama görevini üstlenmiştir. Bu sebeple kapsayıcı eğitim anlayışı yalnız akademik hedeflerin değil, bunun dışında kalan pek çok hedefin de gerçekleştirilmesi için çabalamaktadır (Pantic ve Florian, 2015). Sosyal adalet kavramı da bu hedeflerin içerisinde yer almaya başlamıştır. Hem eğitim hem de sosyal adalet kavramının ideallerine baktığımızda ortak bir soruna eğildiklerini görebiliriz. Sosyal adalet, farklılıkların hiyerarşik olarak sıralandığı durumlarda ortaya çıkan adaletsizliğin ortadan kaldırılmasını amaçlar. Eğitim ise akademik hedeflerin yanı sıra kendi sistemi içerisinde belirli grupların marjinalleşmesinin ve bazı grupların azınlıkta kalmasının

önüne geçmeye çalışır. Bu anlamda eğitim, sosyal adalet kavramına güçlü bir destek imkânı sunar.

Sosyal adaletin sağlanması adına adım atabilmek için öğretmenlerin yalnızca var olan eşitsizliklerden haberdar olması yetmez, aynı zamanda toplumdaki belirli grupların sistematik bir şekilde bastırılması sonucu adaletsizliklerin olduğu gerçeğini de kabul etmesi gerekir (Torres-Harding vd., 2014). Yaşanan bu adaletsizlikler artık yoğun şekilde varlık gösterilen dijital medya dünyasına da yansımakta olduğundan, sosyal adalet kavramı dijital medyanın da bir sorunu haline gelmiştir. Bu anlamda her iki dünyanın kaynaklarından yararlanan eğitimin ise bu iki alandaki adaletsizliğe karşı bir duruş ve mücadele sergilemesi beklenmektedir. Bu anlamda bir farkındalık yaratmayı amaçlayan mevcut çalışma, İngilizce Öğretmenliği programındaki son sınıf öğretmen adaylarının sosyal adalet algılarını ve yeni medya okuryazarlığı düzeylerini betimlemiştir. Katılımcıların yeni medya okuryazarlığı yeterliği %76 oranındadır, öte yandan sosyal adalet kavramına ilişkin farkındalıkları ise %53'tür.

Öğretmen adaylarının yeni medya okuryazarlığı yeterliklerine baktığımızda en fazla fonksiyonel tüketim alanında varlık gösterdikleri görülmüştür. En az ise eleştirel üretim alanında kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Ugurhan vd.'nin (2020) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda en yüksek ortalama fonksiyonel tüketim için ve en düşük ortalama eleştirel üretim için hesaplanmıştır. Çalışmada üniversite öğrencilerinin genel tüketim becerilerinin, üretim becerilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken fonksiyonel üretim ve tüketim becerilerinin, eleştirel üretim ve tüketim becerilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Kara vd. (2018) de Türkiye'de farklı üniversite ve farklı öğretim programlarında kayıtlı 972 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada, en yüksek puanı fonksiyonel tüketim becerileri için, en düşük puanı ise eleştirel üretim katılımı için elde etmişlerdir. Benzer şekilde Koç ve Barut (2016), üniversite öğrencilerinin en düşük puanı eleştirel üretim becerisi için elde

ettikleri sonucunu ortaya koymuştur. Yeni medya okuryazarlığı, tüketimden üretim okuryazarlığına ve fonksiyonelden eleştirel okuryazarlığa doğru iki süreç olarak değerlendirilmelidir. Dijital okuryazarlık ile ilgili önceki çalışmalar daha çok bilgiye ulaşmaya odaklansa da (Eshet-Alkalai, 2004), BİT’deki hızlı değişim, yeni medya okuryazarlığını medyanın analiz, sentez ve değerlendirilmesi gibi daha eleştirel becerileri kapsayacak şekilde genişletmiştir (Kellner, 2000; Ofcom, 2004). Dolayısıyla 21. yüzyılda medya okuryazarı olan bir bireyin hem fonksiyonel tüketici ve üretici hem de eleştirel tüketici ve üretici olması beklenmektedir (Chen vd., 2011; Lin vd., 2013). Ancak zamanla bireylerin tüketim becerilerinin üretim becerilerinden daha çok geliştiği (Ugurhan vd., 2020) ve eleştirel üretim becerisinin ise medya okuryazarlığı kapsamında edinilmesi en zor beceri olduğu söylenebilir (Koç ve Barut, 2016). Bu çalışmada da İngilizce öğretmen adaylarının fonksiyonel tüketim okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşın eleştirel üretim okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç, literatürde yer alan, öğretmen yetiştirme programlarının dijital medyanın kullanımı ile ilgili olarak daha çok temel teknolojik becerileri kazandırmaya odaklandığı ve 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma konusunda yetersiz kaldığı yönündeki eleştirileri (Harmandaoğlu Baz vd., 2019) ve eğitim politikalarının üretim becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerekliliğine yapılan vurguyu (Chen vd., 2018) destekler niteliktedir.

Katılımcıların sosyal adalet konusundaki farkındalıklarına ve algılarına baktığımızda ise sonuca ilişkin beklentileri ve öz yeterlik algıları fazla olmasına rağmen sosyal adalet kavramına olan ilgi ve bağlılıklarının az olduğu görülmüştür. Bu da öğretmen adaylarının konuyla ilgili yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarına işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının sosyal adalet algıları ve yeni medya kullanımları arasındaki ilişkiye baktığımızda ise eleştirel üretim yeterlikleri yüksek olan öğretmen adaylarında, öz yeterlik algılarının da yüksek olduğunu görmekteyiz. Fonksiyonel ve eleştirel tüketim ile

eleştirel üretim yeterlikleri yüksek olan katılımcılarda ise sonuca ilişkin beklentilerin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, eleştirel medya üretimi ile toplumsal duyarlılık ve sosyal adalet düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişkiye dikkat çekmiştir. Aynı zamanda bu çalışma, bireylerin eleştirel medya üretim becerilerinin, onların sosyal adalete katkı sağlamaya ilişkin öz yeterlik düzeylerini arttırmada etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, Careless'ın (2015) sosyal adalet ile ilgili sorunlar konusunda farkındalık yaratmak için sosyal medya kullanımının potansiyelini ortaya koyan çalışmasını destekler niteliktedir.

5. SONUÇ

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sahip olması beklenen yeni medya yeterliklerine, öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu sayede öğretmen adayları gelecekte sınıflarında dijital medyayı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde kullanabileceklerdir. Öğretmen adaylarının bu yeni çevrim içi dünyada eleştirel tüketici ve üretici olmaları için desteklenmeleri de önemlidir. Böylece sosyal adalet duygusu, öğretmenlerle iş birliği içerisinde toplumda daha geniş kitlelere yayılabilir. Öğretmenlerin hem dijital medya yeterliklerini hem de sosyal adalet algılarını betimleyecek çalışmalar yapılması bu alanda öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesinde program geliştiricilere ve politika belirleyicilere yol gösterecektir. Ayrıca sosyal adalet kavramının, dijital medya gibi kendisini daha etkin ve kapsamlı ifade edebileceği bir alanda söz sahibi olabilmesi için daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Son olarak, bu çalışmanın sonuçları bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği programındaki öğretmen adayları ile gerçekleştirilen küçük ölçekli bir nicel araştırma bulgularına dayalıdır. Öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık ve sosyal adalet düzeyleri ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi planlayan gelecekteki çalışmalarda evren ve örnekleme ilişkin bu sınırlılığı azaltmak için evreni temsil etme kapasitesi daha yüksek geniş çaplı bir örneklem

grubu seçilebilir; konuyu detaylı ve derinlemesine ele almak ve daha kapsamlı öneriler ortaya koymak amacıyla nicel araştırmalara ek olarak nitel araştırma desenleri de kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbitt, J. T. (2011). An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (TPACK) among preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 134-143. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784670>
- Akmeşe, Z., ve Deniz, K. (2016). Dijital aktivizm olarak video aktivizm: Redhack belgeselleri. *Yeni Medya Çalışmaları II. Ulusal Kongre (Dijital Aktivizm)*, 496-511. <https://www.researchgate.net/publication/303751813>
- Aldunate, R., ve Nussbaum, M. (2013). Teacher adoption of technology. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 519-524. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.017>
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A report of the national leadership conference on medial literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Bay, D. N. (2021) Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172-187.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, ve K. Y. Joshi (Ed.), *Teaching for diversity and social justice (3. baskı)* (ss. 3-26). Routledge.
- Blevins, J. L., Lee, J. J., McCabe, E. E., ve Edgerton, E. (2019). Tweeting for social justice in #Ferguson: Affective discourse in Twitter hashtags. *New Media & Society*, 21(7), 1636-1653. <https://doi.org/10.1177/1461444819827030>

- Bennett, S., Maton, K., ve Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-54. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy, Special Issue*, 10, 21-34. https://www.idunn.no/file/pdf/66808541/defining_digital_literacy_-_what_do_young_people_need_to_kn.pdf
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. baskı). Pegem.
- Careless, E. (2015). Social media for social justice in adult education: A critical theoretical framework. *Journal of Teaching and Learning*, 10(1), 13-26. <https://pdfs.semanticscholar.org/8cde/aff3fdf8b76e741c55961a470bb9e9e9a80b.pdf>
- Carson, T. (2005). Beyond instrumentalism: The significance of teacher identity in educational change. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(2), 1-8. <http://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/download/16973/15775/>
- Chen, D. T., Lin, T. B., Li, J. Y., ve Lee, L. (2018). Establishing the norm of new media literacy of Singaporean students: Implications to policy and pedagogy. *Computers & Education*, 124, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.010>
- Chen, D. T., Wu, J., ve Wang, Y. M. (2011). Unpacking new media literacy. *Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 84-88. <http://www.iiisci.org/journal/sci/FullText.asp?var=&id=OL508KR>

- Chera, P., ve Wood, C. (2003). Animated multimedia 'talking books' can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction*, 13, 33-52.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00035-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00035-4)
- Christensen, R., ve Knezek, G. (2008). Self-report measures and findings for information technology attitudes and competencies. J. Voogt, ve G. Knezek (Ed.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (ss. 349-365). Springer.
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a theory of teacher education for social justice. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, ve D. Hopkins (Ed.), *Second international handbook of educational change* (ss. 445-467). Springer.
- Cooper, J. M (2015). *Correlates of social justice self-efficacy and commitment of school psychology trainees* (Doktora tezi, Ohio Devlet Üniversitesi).
http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1429306981
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3. baskı). SAGE.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. baskı). Pearson.
- Din, F., ve Calao, J. (2001). The effects of playing educational video games on kindergarten achievement. *Child Study Journal*, 31(2), 95-102.
- Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>

- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival in the digital era. *Journal of Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. <https://www.learntechlib.org/primary/p/4793/>
- Fisch, S., Shulman, J., Akerman, A., ve Levin, G. (2002). Reading between the pixels: Parent-child interaction while reading online storybooks. *Early Education and Development*, 13(1), 435-451. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1304_7
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., ve Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA international computer and information literacy study international report*. Springer Open.
- Francis, B., Mills, M., ve Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>
- Fuchs, C. (2014). *Social media: A critical introduction*. SAGE.
- Glynn, C., Wesely, P., ve Wassell, B. (2014). *Words and actions: Teaching languages through the lens of social justice*. ACTFL.
- Gutiérrez, A., Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Scientific Journal of Media Education*, 38(19), 31-39.
- Günday, R., ve Tahtalı Çamlıoğlu, Y. (2015). Yabancı dil ve gramer öğretiminde dijital medyayı kullanma. *Turkish Studies*, 10(15), 471-484. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9073>
- Harmandaoğlu Baz, E., Cephe, P. T., ve Balçıkanlı, C. (2019). Understanding EFL pre-service teachers' behavioral intentions to use cloud applications. *E-Learning and Digital Media*, 16(3), 221-238. <https://doi.org/10.1177/2042753019834958>
- Hartley, J. (2009). *The uses of digital literacy. Creative economy + innovation culture*. University of Queensland Press.

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523244.pdf>
- Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., ve Yang, J. (2021). What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education*, 165, 104149.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149>
- Hawkings, M. R. (2011). *Social justice language teacher education*. Multilingual Matters.
- International Reading Association. (2009). *New literacies and 21st-century technologies*.
<https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/new-literacies-21st-century-position-statement.pdf?sfvrsn=6>
- Jensen, S. C. (2011). Introduction: Media, democracy, human rights, and social justice. S. C. Jansen, J. Pooley, ve L. Taub-Pervizpour (Ed.), *Media and social justice* (ss. 1-26). Palgrave.
- Kara, M., Caner, S., Günay Gökben, A., Cengiz, C., İşgör Şimşek, E., ve Yıldırım, S. (2018). Validation of an instrument for preservice teachers and an investigation of their new media literacy. *Journal of Educational Computing Research*, 56(7), 1005-1029.
<https://doi.org/10.1177/0735633117731380>
- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484193>
- Kellner, D. (2000). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *Teaching Education*, 11(3), 245-265. <https://doi.org/10.1080/713698975>
- Koç, M., ve Barut, E. (2016). Development and validation of new media literacy scale (NMLS) for university students. *Computers in Human Behavior*, 63(1), 834-843.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.035>

- Kraidy, U. (2002). Digital media and education: Cognitive impact of information visualization. *Journal of Educational Media*, 27(3), 95-106. <https://doi.org/10.1080/1358165020270302>
- Krumsvik, R. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education & Information Technologies*, 13(4), 279–290. <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5>
- Lieberman, D. A., Bates, C. H., ve So, J. (2009). Young children's learning with digital media. *Computers in the Schools*, 26(1), 271-283. <https://doi.org/10.1080/07380560903360194>
- Lin, T. B., Li, J. Y., Deng, F., ve Lee, L. (2013). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(4), 160-170. <https://www.learntechlib.org/p/131568/>
- McDonald, M., ve Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. W. Ayers, T. C. Quinn, ve D. Stovall (Ed.), *Handbook on social justice in education* (ss. 595-610). Routledge.
- McGee, L., ve Richgels, D. (2006). Can technology support emergent reading and writing? Directions for the future. M. McKenna, L. Labbo, R. Kieffer, ve D. Reinking (Ed.), *International handbook of literacy and technology II* (ss. 369-377). Erlbaum.
- Miller, M. J., Sendrowitz, K., Connacher, C., Blanco, S., de La Pena, C. M., Bernardi, S., ve Morere, L. (2009). College students' social justice interest and commitment: A social-cognitive perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56(4), 495-507. <https://doi.org/10.1037/a0017220>
- Mills, C. (2012). When 'picking the right people' is not enough: A Bourdieuan analysis of social justice and dispositional change in pre-service teachers. *International Journal of Educational Research*, 53(1), 269-277. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.001>
- Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

- Nabhan, S. (2021). Pre-service teachers' conceptions and competences on digital literacy in an EFL academic writing setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 187-199. <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i1.34628>
- Nganga, L. (2019). Preservice teachers perceptions of teaching for global mindedness and social justice: Using the 4Cs (Collaboration, Critical thinking, Creativity and Communication) in teacher education. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 26-57. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i11.3770>
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge.
- OECD. (2016). Skills for a digital world: 2016 ministerial meeting on the digital economy. Background report. *OECD Digital Economy Papers*, No. 250. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlwz83z3wnw-en>
- Ofcom (Office of Communications). (2004). *Strategies and priorities for the promotion of media literacy: A statement*. Ofcom.
- Ofcom (Office of Communications). (2021). *Adults' media use and attitudes report*. https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0025/217834/adults-media-use-and-attitudes-report-2020-21.pdf
- Pallant, J. (2016). *SPSS: Survival manual* (6. baskı). McGraw Hill Education.
- Pantić, N., ve Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Plowman, L., Stephen, C., ve McPake, J. (2010). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. *Research Papers in Education*, 25(1), 93-113. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520802584061>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Price-Dennis, D., ve Carrion, S. (2017). Leveraging digital literacies for equity and social justice. *Language Arts*, 94(3), 190-195. <http://sites.bu.edu/summerliteracyinstitute/files/2017/05/Leveraging.Digital.Literacies.pdf>
- Rafferty, J. ve Steyaert, J. (2007). Social work in a digital society. M. Lymbery ve K. Postle (Ed.), *Social work: A companion to learning* (ss. 165-175). SAGE.
- Ramadhan, S., Indriyani, V., ve Sukma, E. (2019). Teacher competence in utilizing digital media literacy in education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1339(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1339/1/012111>
- Ranieri, M., Bruni, I. ve de Xivry, A. (2018). Teachers' Professional Development on Digital and Media Literacy. Findings and recommendations from a European project. *Research on Education and Media*, 9(2), 10-19. <https://doi.org/10.1515/rem-2017-0009>
- Rayburn, D. (2012). *Streaming and digital media: understanding the business and technology*. CRC Press.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., ve Jennings, P. A., (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Satır, M. E. (2020). Dijitalleşen biyolojik yurttaşlık: Change.org örneği. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 95-105. <https://doi.org/10.17336/igusbd.552119>
- Segers, E., ve Verhoeven, L. (2002). Multimedia support of early literacy learning. *Computers & Education*, 39(3), 207-221. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00034-9](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00034-9)
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Smith, R. (2013). *What is digital media?* <https://thecdm.ca/news/what-is-digital-media>
- Sukri, H. I. M., Mustapha, L., Othman, M., Aralas, D., ve Ismail, L. (2018). Social media: Engaging language learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 287-294. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i12/5013>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Torres-Harding, S. R., Steele, C., Schulz, E., Taha, F., ve Pico, C. (2014). Student perceptions of social justice and social justice activities. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1), 55-66. <https://doi.org/10.1177/1746197914520655>
- Tschannen-Moran, M., ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Ugurhan, Y. Z. C., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., ve Saykılı, A. (2020). From media literacy to new media literacy: A lens into open and distance learning context. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21 (Special Issue-IODL), 135-151. <https://doi.org/10.17718/tojde.770953>
- Verdugo, D., ve Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101. <http://dx.doi.org/10125/44090>
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380. <https://doi.org/10.1177/0022487107308419>
- Zajda, J., Majhanovich, S., ve Rust, V. (2006). Introduction: Education and social justice. *International Review of Education*, 52(1-2), 9-22. <https://doi.org/10.1007/s11159-005-5614-2>

Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.

Zeichner, K. M. (2011). Teacher education for social justice. M. R. Hawkins (Ed.), *Social justice language teacher education* (ss. 7-22). Multilingual Matters.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Digital media is defined as any information broadcast through the screen, including text, audio, video and graphics transmitted over the internet (Rayburn, 2012; Smith, 2013). A rapid increase in the number of such digital media products has given rise to a need for specific literacy skills. Often referred to as *digital literacy*, *media literacy* or *digital media use competencies*, these skills differ from the traditional understanding of literacy in that they encompass not only reading and writing, but also navigating the Internet, understanding internet terminology, and evaluating and creating media content in line with the redefined nature of communication using the Internet and other types of information and communication technologies (International Reading Association, 2009, p. 2). As such, Hobbs (2010) contends that digital and media literacy involve “all cognitive, affective and social competences” that must be possessed to use tools and technologies through critical thinking and analysis, creativity, ethical thinking, active participation, and collaboration (p. 17).

Present-day students who are born into the digital world, who spend their lives using technologies in this world, and who speak the digital language of these technologies as their natural language learn differently from previous generations, who were introduced to technologies in the digital world later in life (Bennett et al., 2008; Prensky, 2001). Therefore, today integrating digital media tools into learning environments efficiently to meet students’ learning needs emerges as an important issue in the field of education. Studies on the use of digital media in the classroom have demonstrated that digital media products can be used effectively with all age groups to access and convey information. However, research has also shown that the use of digital technologies is typically underutilized despite many efforts to promote their implementation (Frailon et al., 2014). To shed light on this issue, the challenges related to technology integration into the teaching process have been examined, revealing that

the successful adaptation of technology in the classroom is closely related to teachers' levels of knowledge, as well as their self-confidence in using these technologies, rather than issues related to hardware and software (Abbitt, 2011; Christensen & Knezek, 2008; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

One of the most interesting conceptual frameworks that describe the knowledge and skills teachers must have to effectively integrate technology into teaching is the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model by Mishra and Koehler (2006). The TPACK model encompasses technological knowledge (TK), pedagogical knowledge (PK) and content knowledge (CK), as well as the types of information (TPK, PCK, TCK) that are formed from their intersections. Current teacher candidates are often assumed to possess at minimum the TK aspect of these competences on the basis that they have grown up with them, yet research has shown that they struggle to use them effectively in the context of teaching (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Thus, to ensure that teacher candidates are receiving the training necessary to provide them with adequate digital literacy skills, it is important to examine their current levels of competence, as well as any gaps in their understanding.

Social justice, on the other hand, is a philosophy, approach and action requiring treating all people with justice, respect, dignity and generosity (Nieto, 2010). Social justice requires teachers to take action against injustices and act as agents of social change (Hawkings, 2011). Teachers for social justice are considerate of the individuals' differences, circumstances, choices and actions in and out of the classroom, and ensure that all people have equitable access to material and nonmaterial resources to thrive in the society.

Considering the vital role of education in promoting social justice to achieve fair and quality education for all students, it is critical to teachers' ability to minimize inequalities among students from different economic and social groups (Zeichner, 2011), and it is therefore an essential consideration in the teacher training process. While some may not see social justice

as an essential component of teacher education, all teacher education programs should prioritize and model the type of educational practices that they want to see delivered by future teachers they prepare. The mission of preparing teachers who are socially just in their beliefs and practices is not straightforward, but necessary to transform the classroom experiences for countless disadvantaged kids by teachers who (1) improve misunderstandings, dishonesty and clichés that lead to discrimination and inequalities based on social differences; (2) use their students' full potential by making material and moral sources available to all of them; (3) draw attention to the educational talents displayed by their students; and (4) undertake the roles of mediators for social change by providing a learning environment that will contribute to critical thinking (Glynn et al., 2014; Nieto, 2010).

Although the importance of digital media and social justice in educational contexts has been extensively studied and established separately in the literature (e.g., Carson, 2005; Cochran-Smith, 2009; Francis et al., 2017; Günday & Tahtalı Çamlıoğlu, 2015; McDonald & Zeichner, 2009; Mills, 2012; Price-Dennis & Carrion, 2017; Zeichner, 2009), studies handling these two concepts together are limited in number. Moreover, whether the teachers are equipped with the appropriate knowledge, skills and competencies to raise awareness and nurture motivation and commitment in their students to practice social justice in digital media platforms has yet to be determined. Accordingly, the current study attempted to determine the relationship between English language teacher candidates' social justice and new media literacy levels.

Method

This correlational survey study was designed to examine the relationship between pre-service English language teachers' use of digital media and their social responsibility and social justice levels. It was carried out with 33 senior students majoring in English Language Teaching at a Turkish state university in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The New Media Literacy Scale (Koç & Barut, 2016), with a Cronbach Alpha (α) value of .928, was used

to determine the media literacy levels of pre-service English teachers. The Social Issues Scale (Miller et al., 2009), with a Cronbach Alpha (α) value of .962, was also applied to determine their social sensitivity and perceptions of social justice. A bivariate correlation analysis was performed using the IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 21.0 to determine the relationship between pre-service English language teachers' new media literacy levels and their sensitivity to social problems and perceptions of social justice.

Results

The results revealed that the participants' perception of social justice was 53%, whereas their new media literacy proficiency rate was 76%. The Pearson Product Moment Correlation Coefficient analysis revealed a moderate correlation between "self-efficacy" and "critical production" ($r = .491, n = 29, p < .01$). That is, participants with high "self-efficacy" also demonstrated more critical production. In addition, the participants with high "expectations about the result" demonstrated more "functional consumption" ($r = .443, n = 33, p < .01$), "critical consumption" ($r = .407, n = 32, p < .01$), and "critical production" ($r = .438, n = 32, p < .05$).

According to the findings, the functional consumption literacy levels of English teacher candidates were high, whereas their critical production literacy levels were low, which indicates that teacher training programs focus more on providing basic technological skills to classrooms regarding the integration of digital media. It also supports the criticisms that they are inadequate in gaining critical and creative thinking skills (Harmandaoğlu Baz et al., 2019).

Considering their awareness and perceptions about social justice, it was observed that although the participants' expectations and self-efficacy perceptions were high, they had little interest and commitment to the concept of social justice, indicating that the teacher candidates lacked sufficient knowledge and experience on the subject.

In terms of the relationship between perceptions of social justice and use of new media, it was revealed that the pre-service teachers with high critical production competencies also had high self-efficacy perceptions, and the participants with high functional and critical consumption and critical production competencies had high expectations for the result, highlighting a positive relationship between critical media production and levels of social sensitivity and social justice.

Conclusion

The results indicate the necessity of including new media competencies in teacher training programs to provide prospective teachers with the skills needed to apply digital media in their classrooms to support the learning process more effectively. It is also important for trainees to be supported to become critical consumers and producers in this new online world to promote social justice in society.

Considering the changes in digital consumption behaviors and the increase in justice-related issues in today's society and the widespread and instant social discourse that digital media creates with potential impact on social justice, further research is needed, particularly in the field of education and preferably utilizing diverse methodologies, to understand the complex interplay between the two concepts. Future studies on social justice and digital media skills of teachers are deemed to be important sources of information for program developers and policymakers who seek to determine the necessary knowledge, skills and training that teachers need in order to benefit from digital media sources in their classrooms, as well as becoming role models for their students to practice social justice in the digital world.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu çalışma kapsamında kullanılan veriler 2019-2020 akademik yılı Güz dönemi Kasım ayında toplanmış olup, ilgili çalışma araştırma verileri 2020 yılı ve sonrasına ait çalışmalar için TR Dizin dergi değerlendirme kriterlerinden biri olarak istenen etik kurul izin belgesi kuralından muaftır. Diğer taraftan, çalışmanın yürütülmesinde yayın etiği ilkeleri dikkate alınmış olup katılımcılara araştırmanın niteliği hakkında bilgi verilmiş ve kendilerinden gönüllü olduklarına dair imzalı onam formu alınmıştır. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Tüm araştırma ve raporlama süreci birinci yazar danışmanlığında tüm yazarlar çalışmanın her aşamasına alan uzmanlıkları çerçevesinde katkı sunacak şekilde planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Yazarların çalışmaya genel katkısının eşit olduğu değerlendirilmekte birlikte çalışmanın istatistiksel analizleri üçüncü ve dördüncü yazarlar tarafından, *abstract* ve *extended abstract* bölümleri ise birinci ve ikinci yazarlar tarafından tamamlanmıştır.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.