

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA¹

M. Kemal KARAMAN²

ÖZ

Medyanın toplumlar üzerindeki yoğun etkileri, medyadan gelen her türlü mesajı çözümleyebilen bilinçli medya okuryazarı bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Medya okuryazarlığı ise medya kullanımında eleştirel bir takım becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Literatür incelendiğinde sorgulama yapmayı gerektiren becerileri içeren eleştirel düşünme ile medya okuryazarlığı arasında birçok ortak özelliğin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanım amaçları gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı ve bu iki kavram arasındaki ilişki açıklanmış, ardından öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırma elde edilen veriler, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Adaylardan toplanan veriler SPSS 19.0 programında Mann-Whitney U testi, t testi ve pearson korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında doğru orantılı pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bu adaylarının cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında; erkeklerin medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bölüm değişkeni açısından ise Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, medya okuryazarlığı

A STUDY ON PRESERVICE TEACHERS' LEVEL OF MEDIA LITERACY AND CRITICAL THINKING DISPOSITIONS

ABSTRACT

The intense effects of media on the societies make obligatory to raise conscious media literate individuals who can resolve every messages coming from media. Media literacy requires to have critical abilities in using media. When the literature is searched, it is seen that there are many similarities between the critical thinking and media literacy. In this context, the relation between media literacy levels and critical thinking dispositions of preservice teachers is tried to be defined. Additionally, this article examines media literacy level and critical thinking in terms of gender, department and aims of internet utility. For this purpose, the concepts of critical

¹ Bu araştırmanın bir kısmı 5-7 Şubat 2014 tarihinde Mersin'de düzenlenen 14. Akademik Bilişim Konferansında bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, İletişim Fakültesi, kemal.karaman@usak.edu.tr

thinking and media literacy and their correlation have been explained primarily. Then, the findings which were gathered from preservice teacher and discussions have been presented.

The data was collected by using California Critical Thinking Disposition Inventory which was developed by Facione (1994) and adapted to Turkish language by Kökdemir (2003) and Media Literacy Level Scale developed by Karaman and Karataş (2009). The study group for the research consisted of 547 pre-service teachers in the Faculty of Education at Uşak University. In data analysis, Mann-Whitney U test, independent samples t-test and Pearson product moment correlation coefficient were utilized. The research results indicated that the relationship between pre-service teachers' media literacy level and critical thinking disposition is statistically significant and positive. In addition, males' media literacy levels and critical thinking dispositions are higher than those of female. In terms of department variable, the differences was found in favor of Turkish Language Education and Social Studies Education.

Key Words: Critical thinking, critical thinking disposition, media literacy

Giriş

Hızla gelişen yeni teknolojilerin sağladığı olanaklar, bireylerin hızla değişen ihtiyaçları, bilginin hiç olmadığı kadar önemli hale gelmesi, bilginin öneminin, kullanılmasının, üretilmesinin ve bilgiye erişimin artması, bireylerin bilgi seviyelerini yükseltme ihtiyacı toplum için bilgiyi önemli kılmaktadır. İlerlemek isteyen toplumlar bu önemi gözlemlemekte ve bilgi toplumuna doğru bir geçiş süreci sergilemektedirler.

Bilgi toplumu olabilmek için ise en büyük pay eğitim sistemlerine düşmektedir. Eğitim sisteminin en önemli çıktısı çağın gerekleri ve ilerisi için yetiştirilmiş bireyler olarak gözükmektedir. Eğitim sistemlerinin bu niteliklere sahip bireyler yetiştirebilmek için ana amaçlarından bazıları ise öğrenmeyi öğrenmek, yaşam boyu öğrenme bilincine sahip olmak, eleştirel düşünebilmek, okuryazarlık (bilgi, medya, bilgisayar, internet, teknoloji vb. okuryazarlıklar) becerilerine sahip olmak, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmek olarak belirtilebilir. Bilgi toplumunu oluşturacak bireylerin yetiştirilmesinde ise en büyük görev öğretmenlere ve medyaya düşmektedir. Bilgi toplumunun bireyini yetiştirecek olan öğretmenlerin öğretmen adaylığı sürecinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir.

İletişim biliminin önemli çalışma alanlarından biri olan medya okuryazarlığı, çok sayıda medya aracıyla gelen içeriğe istemeden maruz kalan bireyler için sahip olunması zorunlu bir beceri haline gelmiştir. Bireyi korumacı bir anlayışa sahip medya okuryazarlığının dezavantajları ise, eleştirel medya okuryazarlığını gündeme

getirmiştir. Medyaya eleştirel yaklaşabilen bireyler hem amaçları doğrultusunda medya içeriğini alıp kullanabilecek hem de medyanın olumlu/olumsuz, taraflı/tarafsız etkilerinden kendini koruyabilecektir. Bu noktada medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme ilişkisinin incelenmesi önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1. Eleştirel Düşünme

Literatürde pek çok bilim insanının eleştirel düşünme kavramını farklı biçimlerde ifade ettikleri görülmektedir. Eleştirel düşünme, bilinci kullanarak gerçekleşen bilişsel bir aktivitedir. Bir duruma yönelik şüphe duyma ve ikna olmayı yapıcı yönde kullanmak için, kendi iddialarımızı/savlarımızı değerlendirmemizi ve geliştirmemizi sağlar (Facione 1990: 4; Ennis, 1996: 166; Cottrell, 2005: 35). Fisher (2001: 2) eleştirel düşünmenin öncelikle Sokrates'in öğretilerinde görüldüğünü belirtmekle birlikte kavramın tanımını, “yansıtıcı düşünme” olarak John Dewey'in yaptığını belirtmiştir. Dewey (1997: 5) yansıtıcı düşünmeyi; bir inancı veya bilgiyi, bireyin kendi bilgi ve inancı doğrultusunda aktif, tutarlı ve özenli düşünmesi, sonunda kendi bilgi ve inancına yönelik daha iyi sonuçlara ulaşması olarak tanımlamıştır.

Halpern (1999: 70); eleştirel düşünmeyi, beceri ve strateji bileşimi olan bir düşünme şekli olarak ele almaktadır. Eleştirel düşünme, belli bir hedefe yönelik ve amaçlı olmalıdır. Gerçekleşebilmesi için ise belirli strateji ve becerilerin kazanılması ve kullanılması gerekmektedir. Kullanılan strateji ve beceriler sabit değildir ve farklı durum ve ortamlarda yeniden oluşturulmaları olasıdır. “Eleştirel” kelimesinin anlamı, düşünmenin değerlendirilmesi ve yargılama içermesidir. Bu değerlendirme sadece düşünceye değil aynı zamanda düşünme işlemine de aittir. Yani düşünen kişi değerlendirmesini sadece son ürün olan düşünce üzerine yapmaz, bu düşünceye ulaşmada kullandığı tüm düşünme işlemlerini de değerlendirir. Bu değerlendirmenin sonunda farklı beceri ve stratejileri kullanmaya veya kazanmaya karar verebilir.

Cüceloğlu (2008: 216) eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce süreçlerimizin farkında ve başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde bulundurarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve etrafımızdaki olayları anlayabilmeyi hedef

edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç olarak ifade etmektedir. Demirel (2004: 226) eleştirel düşünmenin 5 boyutunun bulunduğunu ve bunları “iletişim kurabilme, tutarlılık, birleştirme, yeterlilik ve uygulanabilme” olduğunu belirtmekte ve eleştirel düşünmenin bilginin aktif bir şekilde kazanılması, değerlendirilmesi, kullanılması yetenekleri ve eğilimlerine dayandığını ifade etmektedir.

Eleştirel düşünme, farklı fikirlerin değerlendirilmesi, gereksiz bilginin ayıklanması, yeterli ve eksik bilginin belirlenmesi, bilginin güvenilirliğinin sorgulanması, önyargının, tahminler ya da iddiaların fark edilmesi, uygun bir düzen içinde verilerin birleştirilmesidir. Eleştirel düşünme, bilginin elektronik ortamda elde edilebilirliğinden sonra daha fazla önem kazanmıştır. Eleştirel düşünme, özellikle akademik çalışmalarda önemlidir (Bruce, 1994: 4; Grafstein, 2002: 201).

Eleştirel düşünme Şenkaya (2005: 15) tarafından; gerçekleri analiz etme, fikirleri üretilip düzenleme, karşılaştırma ve çıkarımlar yapma, iddiaları değerlendirme ve problem çözme becerilerinin tümü olarak ifade edilmiştir. Paul ise, eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşmak olarak ifade etmiştir (Paul, 1991: 124). Chance (1986: 17) ise, gerçekleri analiz edebilme, fikirler üretilip düzenleyip savunabilme, karşılaştırma ve çıkarımlar yapabilme, iddiaları değerlendirebilme ve problem çözebilme becerilerinin bütünü olarak ifade etmektedir. Moore (2001: 21) ise, eleştirel düşünmeyi genel olarak yüksek düzeyde düşünmeyi gerektirdiği, uygulama veya analizden çok sentez ve değerlendirme yapmak olarak ifade etmektedir.

Eleştirel düşünmenin bilim dalları için ortak bir tanımının yapılabilmesi için 1990 yılında American Psychological Association (APA) tarafından uzman 46 kuramcı akademisyenle gerçekleştirilen bir çalışma sonunda eleştirel düşünme, “bireyin ne yapmak ve neye inanmak noktasında karar vermesi için değerlendirme ve analiz yapmaya yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları dışa vurması” olarak ifade edilmektedir (Evancho, 2000: 25). Eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan tanımlamalar bazı farklılıklar göstermekle birlikte eleştirel düşünmenin, olayların, olguların sürekli olumsuz yönlerine bakarak eleştirmek olmadığı, olayların ve olguların açıklanmasında kanıtlara dayalı bir bakış açısını ifade ettiği söylenebilir.

Düşünme sürecinin amaçlı, sistematik ve kapsamlı bir süreç olduğu, temelinde de sorgulamanın yer aldığı Paul ve Elder (2006: 3)'in ifade ettiği düşüncenin sekiz ögesinde görülebilir. Bu sekiz öge şunlardır: 1) Düşünmenin amacı, 2) Konuya ilişkin soru, 3) Bilgi, 4) Yorumlama / Çıkarım, 5) Kavramlar, 6) Varsayımlar, 7) İmlar / Anlamlar / Sonuçlar, 8) Bakış açıları. Her mantık sürecinin; bir amacı vardır, bir şeyi ortaya koymak, var olan sorunları çözmek için girişilen bir harekettir, bilgiye, kanıta dayalıdır, verilere anlam kazandıran bir yorum içerir, kavramlar aracılığıyla tanımlanır, varsayımlara dayanır, bir sonuca ulaşmayı amaçlar ve bir takım bakış açılarından ortaya çıkar.

2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

TDK Büyük Türkçe Sözlük'te eğilim; “Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül, tandans.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013). Siegel (1999: 207), düşünme eğilimlerinin bireyin özelliği olduğunu ve düşünmeye olan istekliliği belirlediğini ifade etmiştir. Bir bireyin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması bunu uygun durumlarda gerektiği gibi kullandığı anlamına gelmemektedir. Bireyler eleştirel düşünme becerilerini eleştirel düşünme eğilimlerine sahipse kullanabilirler (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 195). Eleştirel düşünme eğilimi, bireyin eleştirel düşünmeye olan istekliliğidir. Eleştirel düşünmeyi yaşamlarında etkili biçimde kullanabilen bireyler, eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireylerdir (Yıldırım, 2009: 230).

Paul (1991: 130) eleştirel düşünme becerisinin kullanılmasının onu kullanan kişinin eğilimine bağlı olduğunu belirtmektedir. Ennis (1996: 166)'te eğilimlerin doğrudan gözlenemeyeceğini söylemiş ve bir bardağa bakarak onun kolayca kırılacağı kanısına varılamayacağını söylemektedir. Facione (1998: 5) de yeterliklerimiz elverdiği ölçüde eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğimizi ve bu becerilerin kullanılması için içsel motivasyonların desteklenmesi gerektiğini söylemektedir. Ennis düşünme eğilimini; belirli bir durumda kişinin o duruma yönelik düşündüğü şeyi yansıtması olarak tanımlamıştır.

Facione vd. eleştirel düşünme eğilimini 7 alt boyut etrafında toplamışlardır. Bunlar; açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik, analitiklik, doğruyu arama, özgüven ve olgunluk'tur (Facione, Facione, Sanchez, 1994: 347).

Ennis (1996: 169) eleştirel düşünen bireylerin 13 eğiliminin olduğunu belirtmektedir. Bunlar; ne söylediği konusunda açık ve anlaşılır olur, çıkarımlar ve sorunları belirleyip dikkatini onlar üzerinde tutar, duruma uygun gerekçeler arar ve durumu ifade ederken gerekçeler sunar, durum hakkında iyi bilgilen(diril)mek ister, durum hakkında alternatif düşünceler arar, durum karşısında gereken önemi sergiler, durumu bir bütün olarak göz önünde bulundurur, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurur, gerektiğinde diğer bireylerin eleştirel düşünme becerilerine başvurur, dikkatli olur, mantıklı açıklama ve delillerin yeterli olduğu durumda yargılama ve çıkarımlarda bulunur, kendisine dayanak noktası olan görüşleri temellendiren bireylerin, temel bilgi ve inançlarını bilir, açık fikirli olur, diğer bireylerin bakış açıları üzerinde düşünür ve kendi düşüncesi ile olan çelişkilerini inceler ve gerektiğinde kendi inanç ve düşüncelerini değiştirir.

Amerikan Felsefe Derneği tarafından hazırlanan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinde eleştirel düşünmeyi oluşturan yedi temel eğilim yer almaktadır. Bu eğilimler şu şekilde açıklanmaktadır (Kökdemir, 2003: 41):

- Doğruyu arama: Kişinin gerçeği arama amacıyla soru sorması
- Açık fikirlilik: Herhangi bir karar verilirken başkalarının görüşlerini de göz önüne alma
- Analitiklik: Problemleri nesnel kanıtları kullanarak çözme eğilimi
- Sistematiklik: Durumun, planlı ve dikkatli bir biçimde ele alınması eğilimi
- Kendine güven: Kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine güven duyması
- Meraklılık: Herhangi bir çıkar ya da beklenti olmaksızın kişinin bilgi edinme eğilimi
- Olgunluk: Zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişimi

Eleştirel düşünür olmanın göstergeleri farklı araştırmacılar tarafından yukarıda verildiği gibi ele alınmış ve açıklanmıştır. İyi bir düşünür olmak, eleştirel bir düşünür olmak planlı, programlı bir eğitimle olanaklıdır.

3. Medya Okuryazarlığı

İletişim bilimi alanında son yıllarda önemli bir alan olmaya başlayan medya okuryazarlığı (Güngör, 2013: 357) çeşitli form ve biçimlerdeki medyaya giriş, analiz, değerlendirme ve yaratma yeteneğidir (Thoman ve Jolls, 2008: 151; Hoem, 2004: 3; Ofcom Media Literacy Bulletin, 2006: 14; Kellner ve Share, 2005: 369).

Medya okuryazarlığını merkez alarak düzenlenen Ulusal Liderlik Konferansı'nda ortaya çıkan tanıma göre medya okuryazarlığı analiz etme, değerlendirme ve mesajların iletimi yeteneğini kapsamaktadır. Paul Messaris'in tanımına göre medya okuryazarlığı medyanın toplumdaki işlevselliğine ilişkin bilgileri içermektedir. Kitle iletişim uzmanlarından Justin Lewis ve Sut Jhally medya okuryazarlığını mesajların üretim ve aktarımındaki kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik boyutların anlaşılması olarak tanımlamaktadır. Alan Rubin bu tanımlara ek olarak medya okuryazarlığının iletişim teknolojileri ve araçlarının, kullanılan kodların, üretilen mesajların ve bu mesajların seçimi, yorumlanması ve etkisinin anlaşılmasına ilişkin olduğunu vurgulamaktadır (Baran ve Davis, 2010: 25). Ayrıca Hoem, Thoman ve Jolls; medya okuryazarlığını 21. yüzyılın eğitim yaklaşımı olarak nitelendirmektedirler (Thoman ve Jolls, 2008: 151; Hoem, 2004: 3).

Medya Okuryazarlığı Merkezi'nin (Center for Media Literacy) kurucusu ve başkanı Elizabeth Thoman; medya okuryazarlığının, öğrencilerin yalnızca gördükleri medya ürününü okumalarını değil, aynı zamanda onu oluşturma/meydana getirme sürecinde de aktif rol almalarını gerektiren bir hareket olduğunu vurgulamaktadır.

Potter (2004: 42), medya okuryazarlığını bireyin ne şekilde medyaya maruz kaldığını anlama ve karşılaştığı iletileri yorumlama becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu becerinin yüksek ve düşük olarak 2 farklı düzeyi olduğunu, yüksek medya okuryazarlığı düzeyinin bireyin lehine olduğunu ifade etmektedir.

Medya okuryazarlığının kuramsal olarak postpozitivist yaklaşım, kültürel çalışmalar yaklaşımı ve normatif yaklaşıma dayandığı söylenebilir. Postpozitivist

yaklaşım bireylerin medyadan yararlanma biçimlerini geliştirmekte, kültürel çalışmalar yaklaşımı medyanın içeriği yönünden eleştirel becerilerimizi geliştirmemizi üzerinde yoğunlaşmakta, normatif kuramsal yaklaşım ise demokratik bir yapı içinde medyadan etkin bir biçimde yararlanmamız üzerinde durmaktadır (Tokgöz, 2015: 389).

Medya okuryazarlığı; bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı gibi okuryazarlık alanlarıyla ilişkili durumdadır. Günümüzde medya her tarafımızı kuşatmış durumdadır. Medya toplumlara ve toplumları oluşturan bireylere şekil veren önemli bir güç halindedir. Bu nedenle medya okuryazarlığının öğretmen eğitiminde önemli bir yeri vardır. Çünkü medya okuryazarlığı öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayarak onlara yeni öğrenme yolları sunar. Bununla birlikte medya, okul ile gerçek hayat ve eğitimciler ile diğer insanlar arasında gerçek ilişkilerin kurulmasını sağlar. Öğretmenler değişik kültürlerden gelen öğrencilerin nasıl öğreneceğini anlamak için medya okuryazarı olma gereksinimi duyar. Bu niteliği kazanmış olan öğretmenler medya okuryazarlığı konusunda öğrencilerine model olabilirler. Çünkü günümüz dünyasının öğrencileri medyanın etkin olduğu ortamlarda büyümektedirler. Öğretmenler medyanın öğrenciler üzerindeki yararlı etkisini artırmak, zararlı etkisini azaltmak için öğrencileri yönlendirmeli ve onlara örnek olmalıdır. Bütün bunlarla birlikte medya ve teknoloji öğretme-öğrenme süreçlerinde araç olmalı, öğrenmenin kendisi olmamalıdır (Schwarz, 2001: 117).

Medya okuryazarlığıyla ilgilenen birçok akademisyen medya okuryazarlığının hem bir öğretim metodu hem de bir öğretim konusu olduğunu vurgulamaktadır. Bunların yanında medya okuryazarlığı tanımında yer alan “üretme” becerisine vurgu yapanlar da vardır. Hobbs’a göre bireye medya okuryazarlığını kazandırmanın en iyi yolu bu 3 alanı birleştirmektir.

1. Medya yoluyla öğretim: Öğrencilere bilgiye erişim, analiz etme, değerlendirme, eleştirel düşünme ve iletişime geçme vb. becerileri kazandırmak için medyayı bir araç olarak kullanmak.
2. Medya hakkında öğretim: Medya hakkında kazandırılması gereken bilgi, beceri ve farkındalıklar öğrencilere ders içeriği olarak sunulur.

3. Medya üretimi: Öğrencilerin fotoğraf, video, gazete vb. ürünler ortaya koymasındır (Hobbs,1998: 22).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etrafımızı sardığı, özellikle internet sayesinde her türlü bilgi, haber, vb ulaşımın kolaylaştığı, aynı zamanda istemediği halde pek çok mesaja maruz kalan bireylerin hem ihtiyacı olana ulaşması hem de istemediği mesajlardan kendini koruyabilmesi için öğretim süreci içinde medya okuryazarlık becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Çünkü günümüz dünyası çok hızlı değişen bilgi ve enformasyon ortamına sahiptir. Yanlış ve doğru bilgiler sürekli olarak yığılmalı bir şekilde artmaktadır ve bireylerin doğru bilgiye ulaşabileceği (internet, tv, radyo, dergi, gazete vb.) kitle iletişim araçlarından gereği gibi yararlanmak öncelikle medya okuryazarlığı becerilerini gerektirmektedir.

Türkiye’de medya okuryazarlığı dersi Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında imzalanan protokol kapsamında 2006–2007 öğretim yılında Adana, Ankara, Erzurum, İstanbul ve İzmir’de bulunan beş pilot ilköğretim okulunda ders olarak programa alınmıştır. Ders, yaz aylarında Ankara’da 105 sosyal bilgiler öğretmeninin, daha sonra meslektaşlarını da eğitmek üzere eğitim almasıyla 2007-2008 öğretim yılından itibaren de ülke genelindeki 81 ilde tüm ilköğretim okullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarına yönelik seçmeli ders olarak yer almaya başlamıştır. Medya okuryazarlığı dersi, “iletişime giriş”, “kitle iletişimi”, “medya”, “televizyon”, “aile, çocuk ve televizyon”, “radyo”, “gazete ve dergi”, “internet” isimli bölümlerden oluşmuştur. Medya okuryazarlığı programı, ülkemizde çocukların günde ortalama 3-4 saat tv izledikleri varsayımından yola çıkılarak, aslında çocukları medyanın ve kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerinden korumayı hedeflemektedir. Binark ve Bek (2010: 103) Türkiye’de uygulanan medya okuryazarlığının korumacı yaklaşımdan beslendiğini ve eleştirel olmayan bir medya okuryazarlığının olduğunu ifade etmektedirler.

4.Eleştirel Düşünme Ve Medya Okuryazarlık İlişkisi

Masterman (1997: 16), medya okuryazarlığının en önemli amacını; medya araçlarını eleştirel bir biçimde yargılama becerisi kazandırma olarak ifade etmektedir. Considine (2002: 23) ise medya okuryazarlığının bireylere sağlayabileceği katkıları

sıralarken; medya okuryazarlığının eleştirel düşünme becerisi hareketiyle uyumlu olduğunu ve eleştirel düşünmeyi desteklediğini belirtmektedir. Gelen (2002: 103) ise eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için gazete ve dergilerde yayınlanan makaleleri inceleyerek ön yargıları, eğilimleri belirlemeye çalışmak gerektiğini ifade etmektedir. Zaten bir kitle iletişim aracının incelenmesi, o araçtaki ön yargıların ve eğilimlerin belirlenmesi bir medya okuryazarlığı becerisidir.

Feuerstein (1999: 43), hizmet öncesi öğretmenlerinin medya konusundaki eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğu, hazırlanan eğitim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme düzeyi, öğrencilerin tutum ve özelliklerine etkisinin ne olduğu konusunda araştırma yapmıştır. Bu beceriler, deneklerin düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik olarak iki medya dersi olarak tasarlanan sistematik bir programı tamamladıktan sonra test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bütün öğrenciler programın sonunda eleştirel özellikler göstermiştir. Öğrenciler kitle iletişim araçlarıyla verilen haber, reklam, mesaj vb. olgulara karşı daha şüpheci ve eleştirel yaklaşıma başlamışlar ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmışlardır.

Center for Media Literacy adlı kuruluş; bireylerin demokratik bir vatandaş olabilmeleri için eleştirel düşünme ve kendini ifade becerilerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Medya okuryazarlığının, bu iki becerinin gelişimini destekleyerek bilgiye dayalı karar alabilen, toplum yaşamına katılabilen vatandaşlar yetiştirilmesine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir.

Scharrer (2002: 354), medya okuryazarlık becerilerine sahip bireylerin, medyaya ve medya ürünlerine daha eleştirel yaklaşım kullanabilecekleri gibi genel bir kabulün olduğunu, ancak bu varsayımın çok da fazla tanımlanmadığını ve ölçülmediğini belirtmiştir. Düşünme becerileri ve eleştirel düşünmenin özelliklerine ilişkin açıklamalara dayalı olarak, eleştirel düşünen bireylerin, doğruya ulaşma amacıyla bilgi kaynaklarını nesnel olarak irdeleyen, kanıtları, benzerlikleri ve farklılıkları açısından açık bir biçimde ifade ederek, elde edilen sonuçlardan yargıya ulaşmaya çalıştıkları görülmektedir.

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme birlikte işleyen bir süreçtir. Eleştirel medya okuryazarı; medyayı amaçları doğrultusunda sorgulayarak kullanır, okuduklarını, dinlediklerini, gördüklerini ayrıntılı bir biçimde ele alır. Aradığı bilgiye ulaşmak için alternatif bilgi kaynaklarını araştırır, bu kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu sorgular. Diğer deyişle, medya aracılığıyla edindiği bilgilerin kurgusal olduğunu düşünür ve belli bir şüphe içinde bu bilgileri algılar.

Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiye ilişkin teorik açıklamalara dayanarak bu çalışmada; eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlık becerileri arasında bir ilişki var mıdır ve birbirlerinin düzeyini etkilemekte midir? Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş ve internet kullanım amacı açısından farklılaşmakta mıdır? sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

5. Yöntem

Çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık puanları ile eleştirel düşünme eğilimi puanlarının arasındaki değişim incelendiğinden araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Karasar (2015: 77) tarama modelini, bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

5.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçekler Eğitim Fakültesinde; sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 600 öğrenciye uygulanmış, ölçeklerin 547 tanesi geçerli, 53 tanesi eksik veya yanlış kodlamadan dolayı geçersiz sayılmıştır. Yaşları 17 ile 31 arasında değişen ($\bar{X}=20.37$, $ss=1.73$), 547 öğrenciden toplanan verilerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

5.2. Veri toplama araçları

Kaliforniya eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği: Amerikan Felsefe Derneği tarafından düzenlenen Delphi projesi sonucunda 1990 yılında yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde, “Doğruyu Arama”, ”Açık Fikirlilik”, “Analitiklik”, ”Sistematiklik”, “Kendine Güven”, “Meraklılık”, “Olgunluk” olmak üzere yedi alt boyut vardır ve ölçek altılı likert tipinde olup toplam 75 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye çevrilmesinden sonra “Olgunluk” alt boyutu “Açık Fikirlilik” alt boyutu ile birleşmiş, alt boyut sayısı altı ve toplam madde sayısı 51 olmuştur. Cronbach Alfa değeri .880 bulunmuştur (Kökdemir, 2003: 41). Bu çalışmada güvenilirlik için Cronbach Alfa değeri .802 bulunmuştur.

Tablo 1. Demografik Verilere Göre Grup Sayıları

Cinsiyet	Toplam	%
Kız	353	64,5
Erkek	194	35,5
Bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	118	21,6
Türkçe Öğretmenliği	114	20,8
Sosyal Bilgiler Öğrt.	105	19,2
Matematik Öğrt.	104	19,0
Fen Bilgisi Öğrt.	106	19,4
Sınıf		
1. Sınıf	148	27,0
2. Sınıf	145	26,5
3. Sınıf	136	24,9
4. Sınıf	118	21,6
İnternet Kullanım Amaçları		
Bilgiye Erişim	376	68,7
Haber Okuma	50	9,1
Eğlence	68	12,4
Diğer	53	9,7
Toplam	547	100

Medya okuryazarlığı düzey belirleme ölçeği: Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen ölçek 5’li likert tipinde olup toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük ve yüksek puan 17-85’dir. 17 madde üç alt boyut etrafında toplanmıştır. Birinci boyut 7 maddeden oluşup, “farkında olma, bilgi sahibi olma” adı verilmiş ve Cronbach Alfa değeri .721 bulunmuştur. İkinci boyut 6

maddeden oluşup, “analiz edebilme, tepki oluşturabilme” adı verilmiş ve Cronbach Alfa değeri .705 bulunmuştur. Üçüncü boyut ise 4 maddeden oluşup, “yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” adı verilmiş ve Cronbach Alfa değeri .705 bulunmuştur. Ölçeğin genel olarak Cronbach Alfa değeri .840 bulunmuş ve bu ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmiştir (Karaman ve Karataş, 2009: 802). Bu çalışma için ölçeğin genel olarak güvenilirliği test edildiğinde Cronbach Alfa değeri .864 bulunmuştur.

5.3. Verilerin Analizi

Çalışma grubundan toplanan verilerinin analizi IBM SPSS 19 programı ile yapılmıştır. Analiz öncesinde; karşılaştırılacak grupların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çubuk grafiklerine ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmış, grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile test edilmiştir. Grupların karşılaştırılmasında t-testi ve tek yönlü varyans analizi testleri kullanılmıştır. İlişkisel analizlerde Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

6. Bulgular

Bu bölümde eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanan kişisel bilgi formundan, medya okuryazarlık (MOY) düzeyi ve eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeklerinden elde edilen veriler ve bu veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları sunulmaktadır.

6.1. Öğretmen Adaylarının MOY Düzeyleri Ve EDE Puanları

Tablo 2.Öğretmen Adaylarının MOY Düzeyi Ve EDE'ye Göre Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
MOY düzeyi	547	63.95	8.64
EDE		202.41	18.88

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının MOY düzeyi ortalamasının 63.95 olduğu görülmektedir. Bu da çalışmadaki öğretmen adaylarının orta düzeyde bir medya okuryazarlık düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Kökdemir (2003: 41), EDE ölçeğinin bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, 300'den

fazla olanların ise yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna göre çalışma grubunun EDE'nin düşük ($\bar{X}=202.41$) olduğu görülmektedir.

6.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Düzeyinin Ve Eleştirel Düşünme Eğiliminin Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

-Medya okuryazarlık düzeyinin cinsiyete göre değişimi						
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	353	63.06	8.56	545	3.28	.001
Erkek	194	65.57	8.58			
-Eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre değişimi						
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	353	200.21	18.02	545	3.72	.000
Erkek	194	206.41	19.77			

Tablo 3'e göre medya okuryazarlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(545)=3.28$, $p<.05$. Erkek öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ortalamaları ($\bar{X}=65.57$), kız öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{X}=63.06$) daha yüksek bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimi ortalamalarına baktığımızda erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X}=206.41$), kız öğretmen adaylarından ($\bar{X}=200.21$) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur, $t(545)=3.72$, $p<.05$.

6.3. Bölüm Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Düzeyinin Ve Eleştirel Düşünme Eğiliminin Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve medya okuryazarlık düzeylerinin bölüme göre betimsel istatistikleri Tablo 4'te ve bölümler arası anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve hangi bölümler arasında fark oluştuğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. MOY Düzeyi Ve EDE'nin Bölüm Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Bölüm	MOY düzeyi			EDE		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Sınıf Öğretmenliği	118	62.79	7.98	118	200.81	18.10
Türkçe Öğretmenliği	114	65.72	8.33	114	204.71	19.57
Sosyal Bilgiler Öğrt.	105	66.67	9.26	105	202.37	21.28
Matematik Öğrt.	104	61.92	8.12	104	199.36	17.33
Fen Bilgisi Öğrt.	106	62.62	8.66	106	204.74	17.58

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının MOY düzeylerinde bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $F(4,542)=6.64$, $p<.05$. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin MOY düzeyleri ($\bar{X}=66,67$), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=62.79$), matematik öğretmenliği ($\bar{X}=61.92$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X}=62.62$) öğrencilerinin MOY düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Bölüm Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

-MOY düzeyinin bölüme göre değişimi						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Gruplararası	1905.118	4	476.279	6.644	.000	SB-M,
Gruplarıçi	38852.345	452	71.683			SB-F,
Toplam	40757.463	546				SB-S, Tr-M
-EDE'nin bölüme göre değişimi						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2447.787	4	611.947	1.726	.143	-
Gruplarıçi	192124.300	542	354.473			
Toplam	194572.088	546				

*SB: Sosyal bilgiler öğrt., M: Matematik öğrt, F: Fen bilgisi öğrt, S: Sınıf öğrt., Tr: Türkçe öğrt.

Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin MOY düzeylerinin de ($\bar{X}=65.72$) matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin MOY düzeylerinden ($\bar{X}=61.92$) daha

yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca EDE ortalamasının bölümler arasındaki farklılaşmasının anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F(4, 542)=1.73, p<.05$.

6.4. Sınıf Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Düzeyinin Ve Eleştirel Düşünme Eğiliminin Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının MOY düzeyi ve EDE'nin sınıf değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 6'de gösterilmiş ve sınıf değişkeni ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6. MOY Düzeyi Ve EDE'nin Sınıf Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf	MOY düzeyi			EDE		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
1. sınıf	148	63.14	9.23	148	200.82	20.11
2. sınıf	145	63.78	7.85	145	204.05	17.70
3. sınıf	136	64.38	9.22	136	202.32	18.94
4. sınıf	118	64.66	8.10	118	202.47	18.68

Varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo 7) MOY düzeyinin sınıf değişkenine göre ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir $F(3, 543)= 0.830, p>.05$. Ayrıca sınıf değişkenine göre EDE ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. $F(3, 543)= 0.712, p>.05$.

Tablo 7. Sınıf Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

-MOY düzeyinin sınıfa göre değişimi						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	185.946	3	61.982	0.830	.478	-
Gruplarıçi	40571.517	543	74.717			
Toplam	40757.463	546				
-EDE'nin sınıfa göre değişimi						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	762.805	3	254.268	0.712	.545	-
Gruplarıçi	193809.283	543	356.923			
Toplam	194572.088	546				

6.5 İnternet Kullanım Amacı Değişkeni Açısından Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının MOY düzeyi ve EDE'nin internet kullanım amacı değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 8'te gösterilmiş ve internet kullanım amacı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'te gösterilmiştir.

Tablo 8. MOY Düzeyi Ve EDE'nin İnternet Kullanım Amacı Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

İnternet	MOY düzeyi			EDE		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Bilgiye Erişim	376	63,97	8,75	376	201,80	19,18
Haber Okuma	50	65,38	8,55	50	205,24	16,40
Eğlence	68	63,37	9,04	68	201,81	19,50
Diğer	53	63,19	7,37	53	204,32	18,88

Varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo 9) MOY düzeyinin internet kullanım amacına göre ortalamalar anlamlı bir fark göstermemektedir $F(3, 543)= 0.696, p<.05$. İnternet kullanım amacına göre EDE ortalamaları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır $F(3, 543)= 0.819, p<.05$.

Tablo 9.İnternet Kullanım Amacı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

-MOY düzeyinin internet kullanım amacına göre değişimi						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	156,143	3	52,048	0,696	0,555	-
Gruplarıçi	40601,319	543	74,772			
Toplam	40757,463	546				
-EDE'nininternet kullanım amacına göre değişimi						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	876,343	3	292,114	0,819	0,484	-
Gruplarıçi	193695,745	543	356,714			
Toplam	194572,088	546				

6.6 Yaş Değişkeni İle MOY Düzeyi Ve EDE Arasındaki Korelasyonlar

Kılıç (2012: 191), aralarındaki ilişkinin araştırılacağı sürekli değişkenlerin biri veya ikisi de normal dağılım göstermiyorsa Spearman sıra farkları korelasyon katsayısının kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Yaş değişkeni normal dağılım göstermediği için yaş ile MOY düzeyi ve EDE arasındaki ilişkiyi ölçmede Spearman rho analizi kullanılmıştır (Tablo 10).

Tablo 10. Yaş Değişkeni İle MOY Düzeyi Ve EDE Arasındaki Korelasyonlar

	MOY			EDE		
	N	r_s	p	N	r_s	p
Yaş	547	.068	.113	547	.003	.936

Tablo 10 incelendiğinde yaş değişkeni ile MOY düzeyi arasında pozitif yönde küçük bir ilişki olduğu fakat bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, $r_s=0.068$, $p>.01$. Diğer taraftan yaş değişkeni ile EDE arasındaki ilişki de istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermemektedir, $r_s=0.003$, $p>.01$.

6.7. MOY Düzeyi İle EDE Arasındaki Korelasyon

MOY düzeyi ile EDE arasındaki ilişkinin incelenmesi Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Tablo 11'e bakıldığında MOY düzeyi ile EDE arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.247$, $p<.01$. Buna göre MOY düzeyi arttıkça EDE'nin de arttığı ya da EDE arttıkça MOY düzeyinin de arttığı söylenebilir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladığı varyans %6'dır ($r^2=0.06$).

Tablo 11. MOY Düzeyi İle EDE Arasındaki Korelasyon

	EDE		
	N	r	p
MOY düzeyi	547	.247	.000*

* $p<.01$

Sonuç

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri orta düzey olarak, eleştirel düşünme eğilimleri ise düşük düzey olarak belirlenmiştir. Aybek ve Demir (2013: 296), yaptıkları çalışmada; lise öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini yüksek düzey olarak, eleştirel düşünme eğilimlerini ise düşük düzey olarak tespit ettiklerini ifade etmektedirler. Schmidt (2013: 300) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin sınırlı medya okuryazarlığına sahip olduğunu ve tüm öğretmenlere göre medya okuryazarlığının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma sonucunda erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve medya okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek değerlere sahip olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük çıkmasında “Medya okuryazarlığı mı yoksa eleştirel düşünme mi daha etkilidir?” sorusuna yanıt aranması gerekmektedir. Som ve Kurt (2012: 111) çalışmalarında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimindeki öğretmen adaylarının medya okuryazarlıkları ile cinsiyetleri arasında bir fark tespit edememişlerdir. Bu noktada başka grup ve örneklemeler üzerinde benzer araştırmaların yapılmasında fayda görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve medya okuryazarlık düzeylerinin artırılması yönünde çeşitli etkinlikler ve uygulamalar yapılmalıdır.

Öğretmen adaylarının bölüm değişkeni açısından medya okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek medya okuryazarlık düzeyine sahip olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek medya okuryazarlık düzeyine sahip olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açısından medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yalnız sınıf düzeyi yükseldikçe medya okuryazarlık düzeyinin arttığı ama bu farkın istatistiksel sonuçlarda anlamlı olmadığı görülmüştür. Som ve Kurt (2012: 112)

çalışmalarında öğrencilerin sınıf düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmış ve sınıf düzeyi arttıkça medya okuryazarlığının arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaş değişkeni açısından medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki korelasyona bakıldığında; yaş değişkeni ile medya okuryazarlığı arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiş ama bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

Öğretmen adaylarının internet kullanım amacına göre medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yalnız internet kullanım amaçlarından “haber okuma” amacıyla internet kullandıklarını ifade edenlerin medya okuryazarlık düzeyi ve eleştirel düşünme eğilimleri en yüksek değerlere sahip gözükmektedir.

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre medya okuryazarlığı arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri artmakta veya eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça medya okuryazarlığı artmaktadır. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladığı varyans %6 olarak bulunmuştur. Aybek ve Demir (2013: 296) yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyi arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Feuerstein (1999: 52)’ın yaptığı öntest-sontest araştırma desenindeki medya okuryazarlığı programı çalışmasında, medyadan gelen mesajları eleştirme becerisi kazandırılmaya çalışılan kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri ve medya okuryazarlığı düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Arke (2005’ten Akt. Kurt ve Kürüm, 2010: 32) yaptığı araştırma sonucunda, medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş ve eleştirel düşünmenin kazandırılmasında medya okuryazarlığı eğitiminin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada bulunan ilişkinin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yönünde farkındalıklarının ve medya okuryazarlığı düzeylerinin artırılması için etkinlikler yapıldığında daha kuvvetli olacağı düşünülmektedir.

Kellner ve Share (2005: 369), çalışmalarında medyadaki mesajların, medyanın kendi dili yapılandırılmış nitelikte olduğunu ve her bireyin bu mesajları farklı algıladığını, bu mesajların bazı değerler ve bakış açıları taşıdığını, diğer yandan

medyanın güç ve kar amacı güttüğünün tüm bireyler açısından farkında olunması gereken bir konu olduğunu vurgulayarak, bu farkındalığın bireyin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Kurt ve Kürüm (2010: 32)'ün de belirttiği gibi eleştirel düşünme becerisi bireylerin çeşitli medyalardan gelen mesajları çözümlemesi ve kendi mesajlarını oluşturabilmesi, bireyin medyayı eleştirel bir bakış açısı ile irdelemesini önemli kılmaktadır.

Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığının birbiriyle ilişkili iki olgu olduğu ve bu olguların özellikle eğitimciler ve toplum için önemini yadsınamaz olduğu açıktır. Bilgi toplumu bireylerinin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri kazanmaları için öncelikle toplumun bireylerini yetiştiren öğretmenlerin bu konuda yetkin olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının düşük düzey eleştirel düşünme eğilimleri ve orta düzey medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları, öğretmen yetiştirme programlarının sorgulanması gerektiğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- AYBEK, Birsal; DEMİR, Remzi (2013). "Lise Öğrencilerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22 (2), s.287-304.
- BARAN, Stanley J. ve DAVIS, Dennis K. (2010). Mass Communication Theory Foundations, Ferment, and Future, Cengage Learning.
- BİNARK, Mutlu ve BEK, Mine G. (2010). Eleştirel Medya Okuryazarlığı, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- BRUCE, Christine S. (1994). Information Literacy Blueprint, Griffith University, Division of Information Services, http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30484879/bruce_information_literacy_blueprint.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1459761452&Signature=szImZ9k2aMNRSGpIMCHId%2FEHiq8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInformation_literacy_blueprint.pdf, Erişim Tarihi: 04.04.2016.
- CHANCE, Paul (1986). Thinking in the Classroom: A Survey of Programs, New York, NY 10027: Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave.

- CONSIDINE, David M. (2002). "Media Literacy Across the Curriculum", *Thinking Critically About Media: Schools and Families in Partnership*, p. 23-29, http://www.medialit.org/sites/default/files/391_CIC_ML_Report.pdf, Erişim Tarihi: 04.04.2016.
- COTTRELL, Stella (2005). *Critical Thinking Skills, Developing Effective Analysis and Argument*, Basing Stoke: Palgrave Macmillan.
- CÜCELOĞLU, Doğan (2008). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DEMİREL, Özcan (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEWEY, John (1997). *How we think*, Courier Dover Publications.
- ENNİS, Robert H. (1996). "Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability", *Informal Logic*, 18 (2), p.165-182.
- EVANCHO, Susan R. (2000). *Critical Thinking Skills and Dispositions of the Under Graduate Baccalaureate Nursing Student*, Southern Connecticut State University, Unpublished Master's Thesis, Connecticut.
- FACIONE, Peter A. (1990). "The California Critical Thinking Skills Test: College Level", Technical Report# 1. Experimental Validation and Content Validity, ERIC Clearinghouse.
- FACIONE, Peter A. (1998). *Critical thinking: What It is and Why It Counts*, Millbrae, CA: California Academic Press.
- FACIONE, Noreen C.; FACIONE, Peter A.; SANCHEZ, C. A. (1994). "Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory", *The Journal of Nursing Education*, 33 (8), p.345-350.
- FEUERSTEIN, Mira (1999). "Media Literacy in Support of Critical Thinking", *Journal of Educational Media*, 24 (1), p.43-54.
- FISHER, Alec (2011). *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge University Press.

- GELEN, İsmail (2002). "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (10), s.100-119.
- GRAFSTEIN, Ann. (2002). "A Discipline-Based Approach to Information Literacy", The Journal of Academic Librarianship, 28 (4), p.197-204.
- GÜNDOĞDU, Hakan (2009). "Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar", Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 7 (1), s.57-74.
- GÜNGÖR, Nazife (2013). İletişim Kuram ve Yaklaşımlar, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- HALPERN, Diane F. (1999). "Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker", New Directions for Teaching and Learning, 1999 (80), p.69-74.
- HOBBS, Renee. (1998). "The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement", Journal of Communication, 48 (1), p.16-32.
- HOEM, Jon (2004). "Video blogs as "Collective Documentary". <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.3680&rep=rep1&type=pdf>, Erişim Tarihi: 04.04.2016.
- KARAMAN, Kemal M. ve KARATAŞ, Adem (2009). "Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri", İlköğretim Online, 8 (3), s.798-808.
- KARASAR, Niyazi (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayınevi.
- KELLNER, Douglas ve SHARE, Jeff (2005). "Toward Critical Media Literacy: Coreconcepts, Debates, Organizations, and Policy", Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26 (3), p.369-386.
- KÖKDEMİR, Doğan (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- KILIÇ, Selim. (2012). "Interpretation of Correlation Analysis Results", Journal of Mood Disorders, 2 (4), p.191-193.

- KURT, Adile A. Ve KÜRÜM, Dilruba (2010). “Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2 (2), s.20-34.
- MASTERMAN, Len (1997). “A Rationale for Media Education”, (Edit.) Robert Cubey, Media Literacy in the Information Age, New Jersey: Transaction Publishers, p.15-68.
- MOORE, Kenneth D. (2001). Classroom Teaching Skills, Boston: Mcgraw-Hill.
- OFCOM (2006). Media Literacy Bulletin, www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpubbulletinsissue7.pdf, Erisim Tarihi: 14.07.2013
- PAUL, Richard W. (1991). “Staff Development for Critical Thinking: Lesson Plan Remodelling as the Strategy”, (Edit.) A.L. Costa, Developing Minds (A Reseource Book For Teaching Thinking), Revised Education, Volume 1, Alexandria, Virginia: ASCD.
- POTTER, W. James (2004). Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach, SAGE.
- SCHARRER Erica (2002). “Making a Case for Media Literacy in the Curriculum: Outcomes and Assessment”, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46 (4), p.354-358.
- SCHMIDT, Hans C. (2013). “Media Literacy Education from Kindergarten to College: A Comparison of How Media Literacy Is Addressed Across the Educational System”, The Journal of Media Literacy Education, 5 (1).
- SCHWARZ, Gretchen (2001). “Literacy Expanded: The Role of Media Literacy in Teacher Education”, Teacher Education Quarterly, 28 (2), <http://www.teqjournal.org/Back%20Issues/backIssues.html>, Erişim Tarihi: 13.07.2013.
- SEFEROĞLU, S. Sadi ve AKBIYIK, Cenk (2006). “Eleştirel Düşünme ve Eğitim”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, s.193-200.
- SIEGEL, Harvey (1999). “What (Good) are Thinking Dispositions”, Educational Theory, 49 (2), p.207-224.

- SOM, Seçil ve KURT, A. Aşkım (2012). “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri”, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1), p.104-119.
- ŞENKAYA, Ebru (2005). *Yabancı Dil Yazma Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kullanımının Başarıya Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- THOMAN, Elizabeth; JOLLS, Tessa (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı*, (Çev. Cevat Elma ve Alper Kesten), Ankara: Ekinoks Yayınları.
- TOKGÖZ, Oya (2015). *İletişim Kuramlarına Anlam Vermek*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- TÜRK DİL KURUMU (2013). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- YILDIRIM, H. İbrahim (2009). *Eleştirel Düşünmeye Dayalı Fen Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.