

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

**Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel
Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi**

Zeynep YİĞİT
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Barış ÇETİN

ÇANAKKALE
Haziran, 2015

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

09/06/2015

Zeynep YİĞİT



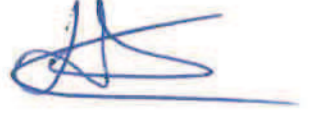


Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

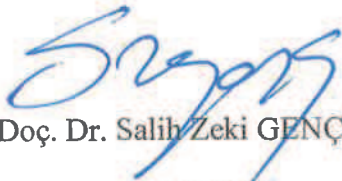
Zeynep YİĞİT tarafından hazırlanan çalışma, 09.06.2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No:.....10081149.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Barış ÇETİN	
Üye	Doç. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Şahin DÜNDAR	

Tarih: 13.07.2015

İmza:



Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, sürecin en başından sonuna kadar değerli katkılarıyla beni yönlendiren, ilgi ve sabırla yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Barış ÇETİN'e teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca bilgi birikimi ve deneyimlerinden faydalandığım arkadaşım ve meslektaşım Abdullah DAĞTAŞ'a teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca benden manevi desteğini ve bilgi birikimini esirgemeyen eşim Erkan KALAYCI'ya, hayatımın her alanında olduğu gibi tezimde de bana destek olan sevgili kardeşime, her zaman bana inanan ve bugünlere gelmemde emeği olan en değerli insanlara; anneme ve babama teşekkür ederim.

Zeynep YİĞİT

Özet

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek; medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilinin incelenmesidir. Bu araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, İzmit ilçesinde görev yapmakta olan 159 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların %62,9'unu kadın, %37,1'ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998'de geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikle araştırmaya katılan örneklem grubundaki öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili veriler, frekans ve yüzde analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Ardından araştırmanın değişkenlerine ve ölçeklerin alt boyutlarına ait verilerin, Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılarak normallik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda araştırmanın değişkenlerinin normal dağılım sergilemediği

($p < .05$) görülmüş; bunun üzerine araştırmanın alt problemlerinin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin okuryazarlık ve bağımlılık faktörü alt boyutlarında yaş, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi, günlük internet kullanma süresi ve haftalık gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı ancak cinsiyet değişkeninde okuryazarlık faktörü alt boyutunda kadın öğretmenler lehine, bağımlılık faktörü alt boyutunda ise erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Günlük televizyon izleme süresi değişkenine göre ise, bağımlılık faktörü alt boyutunda televizyon izleme değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında yaş, mezun olunan fakülte türü, okutulan sınıf düzeyi, günlük televizyon izleme ve internet kullanma süresi ile haftalık gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Bununla beraber, cinsiyet değişkenine göre açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca mesleki kıdem değişkenine göre analitiklik alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeydedir ve medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme.

Abstract

Research of Primary School Teachers' Media and Television Literacy Level and Tendency to Critical Thinking

This research aims to examine primary school teachers' media and television literacy level and tendency to critical thinking from different aspects and to specify primary school teachers' media and television literacy level and tendency to critical thinking and to search the relationship between primary school teachers' media and television literacy level and tendency to critical thinking. This research was carried out with the survey method. The environment of this research is composed of teachers who work in the İzmit district, a province of Kocaeli. Sample of the research is specified with multistage cluster sampling method and 159 primary school teachers attended to the research. 62,9% of the attendants are women and 37,1% of them are men. Datas are collected from "The California Critical Thinking Disposition Inventory" by Facione, Facione and Giancarlo, which was developed in 1998 and tested and translated to Turkish by Kökdemir in 2003 and from "Media and Television Literacy Levels Scale" by Korkmaz and Yeşil (2011). Moreover, demographic information of teachers were obtained with "Personal Information Form" which was designed by the researcher. Firstly, personal informations of those in the sample group who attended to the research were analyzed by using frequency and percentage analysis. Then, datas which belonged to variance and sub-dimensions of scales were analyzed in terms of normalcy by using Kolmogorov – Smirnov Test. The results of the research showed that the variants of the research were not distributed in a normal way ($p < 05$). Thus, in the analysis of the sub problems of the research, nonparametric tests were used.

In the result of the research, it has been seen that primary school teachers' media and television literacy level, in the literacy and addiction sub-dimensions, does not differ in

significant amount in terms of age, the faculty one graduated from, professional seniority, the level of class one teaches, the amount of daily internet usage and the amount of weekly newspaper reading while in gender variant, in the literacy sub-dimension, it is on the side of female teachers and in the addiction sub-dimension, it is on the side of male teachers. Furthermore, according to results of the research, there is not any significant difference in primary school teachers' tendency to critical thinking in the sub-dimensions analyticalness, open-mindedness, curiousness, self-confidence, search for truth and systematicity in terms of variants such as age, the faculty one graduated from, the level of class one teaches, the amount of daily Tv watching and weekly newspaper reading. In addition to these, it has been proved that according to gender variant and open-mindedness and search for truth sub-dimensions, benefit is on the male teachers' side and there is a significant difference in the professional seniority variant and analyticalness sub-dimensions. Lastly, primary school teachers' media and television literacy level and tendency to critical thinking is medium level and there is a low, positive and meaningful relation between media and television literacy level and tendency to critical thinking.

Key Words: Primary school teacher, media literacy, critical thinking.

İçindekiler

Jüri Onay Sayfası	i
Önsöz	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	xi
Kısaltmalar	xvi
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Araştırmanın Sayıtları	9
Tanımlar	9
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve	10
Düşünme	10
Eleştirel Düşünme	11
o Eleştirel Düşünme Ne Değildir?	15
o Eleştirel Düşünmenin Özellikleri	18
o Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	20
o Eleştirel Düşünmenin Boyutları	25
o Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Becerisi	30
➤ Eleştirel Düşünme Eğilimleri	30

➤ Eleştirel Düşünme Becerileri	33
○ Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü	36
Medya	42
Okuryazarlık	47
Medya Okuryazarlığı	48
○ Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişimi	54
○ Medya Okuryazarlığının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü	57
Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki	58
Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	61
○ Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	62
○ Yurt dışında Yapılan Araştırmalar	66
Medya Okuryazarlığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	68
○ Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	68
○ Yurt dışında Yapılan Araştırmalar	72
Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı Arasındaki İlişki İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında yapılan Araştırmalar	75
Bölüm III: Yöntem	78
Araştırmanın Modeli	78
Evren ve Örneklem	78
Veri Toplama Araçları	80
Verilerin Toplanması	85
Verilerin Analizi	85
Bölüm IV: Bulgular	89

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel	
Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi	89
Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin	
Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi	90
Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin	
Yaşlarına Göre İncelenmesi	91
Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Mezun	
Olunan Fakülte Türüne Göre İncelenmesi	92
Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Mesleki	
Kıdemlerine Göre İncelenmesi	93
Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin	
Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi	94
Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük	
Televizyon İzleme Sürelerine Göre İncelenmesi	95
Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük	
İnternet Kullanma Sürelerine Göre İncelenmesi	96
Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Haftalık	
Gazete Okuma Sıklıklarına Göre İncelenmesi	97
Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyetlerine Göre	
İncelenmesi	98
Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yaşlarına Göre	
İncelenmesi	100
Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mezun Olunan Fakülte	
Türüne Göre İncelenmesi	102

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi	103
Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi	105
Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre İncelenmesi	107
Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Günlük İnternet Kullanma Süresine Göre İncelenmesi	109
Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Haftalık Gazete Okuma Sıklığına Göre İncelenmesi	111
Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasında İlişki Olup Olmadığının İncelenmesi	112
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	114
Tartışma	114
Sonuç	122
Öneriler	125
Kaynakça	127
Ekler	143
Ek A: California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	
Ek B: Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği	
Ek C: Kişisel Bilgi Formu	
Ek D: California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni	
Ek E: Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Kullanım İzni	
Ek F: MEB Uygulama İzin Belgesi	

Tablolar Listesi

1	Eleştirel Düşünmeye İlişkin Anlayışlar	17
2	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Yaşları İle İlgili İstatistikler	79
3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Üniversiteden Mezun Oldukları Bölüm, Meslekî Kıdem ve Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlgili İstatistikler	79
4	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Günlük Televizyon İzleme ve İnternet Kullanma Süreleri ile Haftalık Gazete Okuma Sıklıkları İle İlgili İstatistikler	80
5	Araştırmadaki Cinsiyet, Yaş, Mezun Olunan Bölüm, Mesleki Kıdem, Okutulan Sınıf Düzeyi, Günlük Televizyon İzleme Süresi, Günlük İnternet Kullanma Süresi ve Haftalık Gazete Okuma Sıklığı Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi ile Normallik Analizleri	86
6	Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyutlarının Kolmogorov-Smirnov Testi ile Normallik Analizleri	86
7	Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri	89

- 8 Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları 90
- 9 Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 91
- 10 Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyi Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları 92
- 11 Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 93
- 12 Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 94

- 13 Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 95
- 14 Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Günlük İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 96
- 15 Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Haftalık Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 97
- 16 Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları 98

- 17 Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 100
- 18 Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları 102
- 19 Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 103
- 20 Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 105

- 21 Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 107
- 22 Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Günlük İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 109
- 23 Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Haftalık Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları 111
- 24 Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları 112

Kısaltmalar

- RTÜK** : Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- ABD** : Amerika Birleşik Devletleri
- UNESCO** : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I: GİRİŞ

Problem Durumu

Kitle iletişim araçlarının büyük sıçramalar gerçekleştirdiği son yüzyılda medya kavramı günlük hayatımızdaki tartışmasız yerini almıştır. Çeşitli ürünleriyle karşımıza çıkan medya; televizyon, radyo, gazete, dergi, fotoğraf, CD, internet gibi araçları kullanmaktadır. Bununla beraber medyanın bireylerin inançlarını, değer yargılarını ve tavırlarını belirleyecek duruma gelmesi medya kavramını genişleterek, karşımıza “medya okuryazarlığı” kavramını çıkartmıştır.

Medya okuryazarlığı genel olarak, “çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Jols ve Thoman, 2008, s. 33). Bununla beraber medya okuryazarlığı, çoklu okuryazarlıktan bilgi okuryazarlığına, bilgisayar okuryazarlığından bilimsel okuryazarlığa ve kültürel okuryazarlığa kadar pek çok alanı içermektedir (Scheibe, 2004).

Yeni bir kavram olarak görünen medya okuryazarlığının geçmişi 20. Yüzyıla kadar uzanmaktadır. İlk olarak Avrupa ve Amerika’da yoğun olarak ele alınan medya okuryazarlığı, özellikle 1970’li yıllardan sonra gelişmeye başlamıştır. Dünyanın çeşitli ülkelerinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında medya eğitimi derslerinin eğitim programlarına girmeye başlamasıyla medya bilincinin oluşması sağlanmaya başlamıştır. Türkiye’de ise medya okuryazarlığı çalışmaları son on yılda Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) ortak çalışmasıyla ele alınmaya başlanmış ve ortaokullarda seçmeli medya okuryazarlığı dersinin programlara konulması, bu konuda önemli bir adım olmuştur. Bununla beraber son yıllarda medya okuryazarlığı konusunda sempozyumlar ve seminerler düzenlenmeye başlanmış, konu hem medya hem de eğitim çevrelerinde önemli bir noktaya taşınmıştır.

Medya okuryazarlığının günümüzde bu kadar önemli olmasının nedeni; televizyon program ve reklamlarından gazete haber ve hikâyelerine, reklam panolarına ve internetten edinilen enformasyona kadar maruz kalınan görsel, işitsel ve çoklu medya mesajlarının yükselen sesidir (Frechette, 2002'den akt. İnal, 2009, s. 45-46). Medyadan bireylere uzanan mesajlar basit ve anlaşılır görünse de aslında oldukça karmaşıktır. Bu nedenle, medya kültürünü doğru anlayabilmek adına medya okuryazarlığı iyi bir biçimde öğrenilmelidir (Jols ve Thoman, 2008). Bireyler, gelişmiş medya okuryazarlığı sayesinde medya mesajlarının yalnızca yüzeysel anlamlarıyla yetinmekle kalmaz, daha derin anlamlarını da algılamış olur (Kutoğlu, 2011).

Medya okuryazarlığının ve medya okuryazarlığı eğitiminin önemle ele alındığı toplumlarda, üzerinde durulması gereken bir diğer konu da öğretmenlerdir. Medya okuryazarlığı ile ilgilenen öğretmenler, örgütlenme ve öğrenci merkezli öğrenmeyi kolaylaştırma konusunda yetenek sahibi olmalıdırlar (Jols ve Thoman, 2008). Öğretmenlerin, öğrencilere aktarabilecekleri medya okuryazarlığı konusundaki donanımlarına bağlıdır. Redmond'un (2011) da belirttiği gibi, medya okuryazarlığı öğreniminde, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ettiği öğrenci merkezli yaklaşımlar, medya okuryazarlığı pratiğini somutlaşmaktadır.

Bireylerin iyi bir medya okuyazarı olmasının yolu, medyadaki mesajları eleştirel bir bakış açısıyla ele almaktan geçmektedir. Sorgulama yapmayı gerektiren becerileri içeren eleştirel düşünme bireylerin medyayı kullanırken bilinçli olmalarını sağlar. Eleştirel düşünme; ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir (Lipman, 1988). Eleştirel düşünme konusundaki en sistematik tanım Delphi Paneli'nde yapılmıştır. Buna göre eleştirel düşünme; amaçlı, öz denetimli, analiz yapıcı

değerlendirmede bulunan, çıkarımlar yapan, sonuçları açıklayıcı, kavramsal, metodolojik ve eleştirici bir düşüncedir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünmenin pek çok tanımı bulunmakla beraber, bu tanımların hemen hepsinde üzerinde durulan noktalar vardır. Buna göre, eleştirel düşünme; düşüncenin sistematik bir şekilde izlenmesi üzerine kurulmuştur ve fikirler netlik, doğruluk, uygunluk ve mantıksal sağlamlığa göre sorgulanmalıdır.

Yapılandırılmış bir aktivite olarak ele alınan eleştirel düşünme aynı zamanda üst düzey bir beceridir. Aktif bir süreç olan eleştirel düşünme; bireyin bolca bilgiyi pasif bir şekilde başkasından öğrenmektense kendi kendine düşünerek bilgiyi kendisinin bulmasını amaçlamaktadır (Fisher, 2001). Bununla beraber eleştirel düşünme; etkin, bağımsız ve yeni düşüncelere açık olmayı, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı ve organizasyonu gerektirir (Özden, 2005, s. 160). Buna bağlı olarak eleştirel düşünen bireyler, araştırmayı seçer ve inanç ve eylemlerini sürekli değerlendirirler (Doddington, 2008). İdeal bir eleştirel düşünür olguların farkındadır ve kendine farklı stratejiler oluşturur (Van Gelder, 2005). Eleştirel düşünür olmak, kişinin kendi görüşlerini ve başkalarına ait görüşleri kabul edilebilir değerlendirme standartlarına göre değerlendirmesidir (Norris, 1985). Birey eleştirel düşünme becerisine sahip olmak için, sorunlar üzerinde ciddi bir biçimde düşünebilme eğilimine sahip olmalıdır. Yapılan çalışmalar, bireylerin gerekli eğilimlere sahip olmadıkları için, sahip oldukları eleştirel düşünme becerilerini kullanmada yetersiz olduklarını göstermektedir (Perkins, Farady ve Bushey 1991'den akt. Tishman, Jay ve Perkins, 1993). Bu durumda eleştirel düşünme, hem eğilimleri hem becerileri içermektedir.

Eleştirel düşünme “öğretilebilir” bir kavramdır ve eleştirel düşünür olmayı başkalarına öğretecek olan kişilerin de kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiş olması gerekmektedir (Hager ve Kaye, 1992, s. 30). Üst düzey öğretmenler, rollerinin öğrencilerin

kendi bilgilerini kendilerinin inşa etmelerini desteklemek olduğunu bilirler (Moon, 2008). Ayrıca bir öğretmen, bir çocuğun eğitim hayatının ilk günlerinden başlayarak onun eleştirel düşünme gücünü geliştirebilir (Dooddington, 2008).

Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı, birbirinden farklı kavramlar gibi görünse de literatürde sık sık iki kavram arasındaki ilişkiden bahsedilir. Çünkü medya çağında okuryazar olmak, karar almayı güçlendiren eleştirel düşünme becerilerini gerektirir (Radeloff ve Bergman, 2009). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki bağlantıyı inceleyen ilk uluslararası çalışma Feurstein (1999) tarafından yapılmıştır. Feurstein çalışmasında, medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünen bir medya okuryazarı; medyayı kendi amaçları doğrultusunda akıllı, etkili ve sorgulayarak kullanır (Kurt ve Kürüm, 2010, s. 29). Medya okuryazarlığı, medya mesajlarını sorgulama sürecinde “ne izlediğin, gördüğün, duyduğun ve okuduğun” hakkında sorular sorarak eleştirel düşünme becerilerini vurgular (Hobbs, 2001, s. 406). Medya okuryazarı olan bir bireyden, “deşifre etme, değerlendirme, analiz etme, basılı ve elektronik medyayı üretme” becerileri beklenmektedir ve medya okuryazarlığında temel amaç tüm medya ilişkilerinde eleştirel özerkliktir (Aufderheide, 2001, s. 79).

Yapılan çalışmalar medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünmenin karşılıklı olarak birbirlerini olumlu yönde etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Thayer (2006) çalışmasında medya okuryazarlığının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yine aynı şekilde Ankaralığıl (2009) de çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının medya okuryazarlığı dersini alma değişkenine göre anlamlı düzeyde değiştiğini ortaya koymuştur. Kurt ve Kürüm (2010) de eleştirel düşünme becerileri aracılığıyla medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılabilceğini vurgulamıştır.

Çağımızda günlük hayatımızdan çıkarmanın imkansız hale geldiği medya ve medyanın doğru anlaşılabilmesi yolunda ortaya konulan medya okuryazarlığı kavramı eğitim programlarındaki ve araştırmalardaki yerini almıştır. Aynı zamanda medya okuryazarlığını öğrenebilme yolunda önemli bir beceri olan eleştirel düşünme, çağdaş eğitim anlayışının istediği araştıran, sorgulayan, cevaplara kendi ulaşan birey profilini de karşımıza çıkarmaktadır. Bununla beraber eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı artık pek çok çalışmada bir arada anılmaktadır ancak hala bu alanda yapılmış olan çalışmaların sayısı yetersizdir. Tüm bunlardan yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, medya ve televizyon okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki olası bir ilişkinin incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri günlük televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri günlük internet kullanma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri haftalık gazete okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
12. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşmakta mıdır?
13. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
14. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
15. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri günlük televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
16. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri günlük internet kullanma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

17. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri haftalık gazete okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
18. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

21. yüzyılda medya tüm araçlarıyla dört bir yanımızı sarmış bulunmaktadır. Medyanın önüne geçilemez etkilerinin farkında olan araştırmacılar medyayı anlayabilmek, çözümleyebilmek ve değerlendirebilmek için medya okuryazarlığının önemine sıkça vurgu yapmaktadır. Medyayı yorumlama, kavrama, eleştirme ve düzenleme yeteneği gerektiren medya okuryazarlığı; özellikle eleştirel düşünme becerilerini gerektirir. Bununla beraber bireyin bu becerileri göstermeye yönelik tutum ve eğilimlere sahip olması araştırmacılar tarafından önemli görülmektedir. Unutulmamalıdır ki birey, problemler üzerine üretken ve ciddi bir biçimde düşünebilme eğilimine sahip olmadığı takdirde ne kadar beceri sahibi olursa olsun bu beceriyi tam olarak edinemeyecektir.

Problemler ve konular hakkında dikkatli ve mantıklı düşünme ile nedenler hakkında sorgulama yapmayı gerektiren eleştirel düşünme, medya okuryazarlığının temel taşlarından biridir. Bahsedilen bu bağlantı, son yıllarda medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünmenin sıklıkla beraber anılmasına neden olmuştur. Bireylerin hem iyi bir medya okuryazarı hem de iyi bir eleştirel düşünür olmasının yolu ise, onların bu eğitimi almalarından geçmektedir. Burada asıl iş, eğitimin ana paydaşlarından öğretmenlere düşmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğrencilerin kendilerine rol model olarak belirledikleri sınıf öğretmenleri, bu becerilerin kazandırılmasında büyük rol üstlenebilir. Bu durumda öğretmenden medya okuryazarlığı düzeyi ve eleştirel düşünme eğiliminin üst düzeyde olması beklenmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme

eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesine yönelik yapılan çalışma oldukça önemlidir. Bununla beraber, literatürde sık sık bir arada ele alınan bu iki kavramla ilgili çalışmaların, özellikle yurt içi düzeyde yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bulgular yapılandırmacı bir eğitim anlayışının benimsendiği ve öğrencilerin düşünmeye, konuşmaya, problem çözmeye yönlendirildiği bir sınıf ortamında, bu ortamın yaratıcısı olan öğretmenlerin hangi düzeyde eleştirel düşünür olduğunu belirlemek açısından önem arz etmektedir. Bununla beraber; teknolojinin sınıflara girmesiyle beraber, medya elemanlarını sınıf içerisinde kullanan ve medyayı doğru anlamak konusunda öğrencilerine rol model olacak olan öğretmenin hangi düzeyde medya ve televizyon okuryazarı olduğunu belirlemek, öğretmen eğitiminde bu alanda yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olması bakımından önemlidir. Ayrıca yukarıda da bahsedildiği gibi, literatürde sıklıkla beraber anılan ve birbirlerini olumlu yönde etkilediği belirtilen medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye bakılarak, önceki bulguların desteklenmesi, daha önce yapılmış ve ileride yapılacak olan araştırmalar açısından önem arz etmektedir. Sonuç olarak çalışmadan elde edilen bulgular, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde, sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirme doğrultusunda yeni stratejiler oluşturma açısından önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan 159 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, "Kişisel Bilgi Formu", "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın bulgularının geçerliliği anketlerin geri dönüş oranı ve cevaplama sırasında cevaplayıcının koşulları ile sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemle sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın temel sayıltısı şudur: Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki maddelere verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

Tanımlar

Düşünme: İçinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreç (Cüceloğlu, 1995, s. 205).

Eleştirel düşünme: Neye inanacağımıza ya da ne yapacağımıza karar verme üzerine odaklanmış akılcı ve yansıtıcı bir düşünme (Ennis, 1985, s. 45).

Medya okuryazarlığı: Çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği (Jols ve Thoman, 2008, s. 33).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Düşünme

İnsan uyanık olduğu vaktin çoğunu düşünerek geçirir. Akşam ne yiyeceğini, televizyonda ne izleyeceğini, önceki gün yaşadıklarını, hangi ayakkabıyı alacağını, okuduğu kitabı... Kısacası düşünmeden geçen bir an yoktur. Hiçbir şey düşünmediğimizi söylediğimiz anların çoğunda bile aslında düşünme eylemi devam eder. Bu eylem, üzerinde çok tartışılan ve çeşitli düşünme şekillerini de beraberinde getiren bir çalışma alanı oluşturmaktadır.

Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden birisidir ve insan olmak bakımından en temel asli özelliktir. Teorik açıdan, bireyin kendisini gerçekleştirme adına, ona özen göstermesi, düşünmenin sadece niceliğini değil aynı zamanda niteliğini de arttırmaya duyarlı olması gerekir (Gündoğdu, 2009). Düşünmenin nefes almadan daha önemli olduğunu göstermenin diğer yolu birçok filozofun insanları “düşünen hayvan” olarak tanımlamasıdır. Diğer bir deyişle, atlar ve atsinekleri nefes alabilir ama düşünmeyi sadece insanlar yapar; eğer insanlar hayvanlardan üst düzey ise bu insanların düşünebilmesinden kaynaklanmaktadır (Kirby, Goodpaster ve Levine, 1994).

Düşünme ve düşünmenin nitelikleri, Platon ve Aristo döneminden başlayarak günümüze değin pek çok araştırmanın konusunu oluşturmasına karşın, bugün bile düşünmenin tanımı üzerinde tam bir anlaşmaya varıldığı söylenemez (Kazancı, 1989). Düşünme kavramına ait tanımlar şöyle sıralanabilir: Düşünme matematiksel, müziksel, toplumsal, politik vb. gibi konularda sözlü ve sözsüz olarak yapılan davranışlardır (Skinner, 1968, s. 119). Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (TDK, 2005, s. 592). Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1995, s. 205). Düşünme

insanın yapıca kendinde taşıdığı bir zihin edimi olanağıdır ve burada söz konusu olan şey, her insanın doğuştan kendiliğinden eksiksiz şekilde düşünme becerisiyle donatılmış olması değildir çünkü düşünme öğrenilen, öğretilen ve geliştirilen bir beceridir ve böyle bir beceri insan varlığının vazgeçilmez koşullarından biridir (İyi, 2003).

Burada sadece birkaçı ele alınmasına rağmen literatürde düşünme kavramının daha birçok tanımı vardır. Bununla beraber düşünme türleri ve biçimleri konusunda da çok sayıda sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Mantıksal düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, üretici düşünme, üst düzey düşünme, soyut düşünme, kavramsal düşünme, ıraksak düşünme, sözel düşünme, yakınsak düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme vb. Her bir düşünme biçiminin kendine özgü açıklaması olsa da, eski literatürde çoğu zaman bu düşünme türlerinin kapsam olarak birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir (Akar, 2007, s. 8). Sonuç olarak, düşünme kategorilere ayrılrsa da temelde birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaz bununla beraber düşünme, insanı diğer canlılardan ayıran ve özen gösterilmesi gereken aktif bir zihinsel süreçtir.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme yeni bir konu olarak görülmekle beraber tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Bugün bildiğimiz ve kullandığımız anlamdaki eleştirel düşünme oldukça uzun bir entelektüel mirasa sahiptir. Sokrates ve Platon'un dönemine uzanarak bu miras takip edilebilir.

Sokrates, eleştirilmemiş hayatın değersizliğinden bahsetmiştir. Bu yaklaşıma kesin doğru ya da yanlış denilemez. Buna cevap vermenin tek yolu eleştirel ve gerçekçi bir yaklaşımdır. Sokrates için, bilgelik ve bilgiyi geliştirmek yolundaki ilk adım yaptığımızdan ya da düşündüğümüzden ne kadar azını bildiğimizi görmekten geçmektedir. Sokrates'in öğrencisi Platon da eleştirel düşüncenin değeri hakkında bize iyi örnekler vermiştir. Platon'un

diyalogları, Sokrates ve diğer Atina şehir-devleti adamları arasındaki imgesel felsefi değişimleri dramatize eder. Bununla beraber, genç Platon'un Sokrates'e duyduğu saygı o dönemde pek de evrensel değildir. O dönemde Sokrates Atina devlet adamları tarafından tehdit olarak görülmektedir. Onun bazı inançları cesaretle sorgulaması devlet otoritesini baltalayacakmış gibi algılanmaktadır. Neyse ki günümüz toplumlarının büyük bir bölümü eleştirel düşünmenin bir kaosa neden olmayacağını bilecek kadar tolerans sahibidir. (Bowell ve Kemp, 2002) Bu tolerans doğrultusunda düşünme, eleştirel düşünme gibi kavramlar çağımızda cesaretle sorgulanmakta ve üzerinde derin araştırmalar ve çalışmalar yapılmaktadır.

Eğitimcilerin, araştırmacıların ve psikologların eleştirel düşünme konusunda yoğun olarak çalışmaya başladığı 1980'li yıllardan itibaren "Eleştirel düşünme nedir?" sorusuna pek çok cevap verilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde karşımıza bu kavramın sayısız tanımı çıkmaktadır. Yukarıda da değinildiği gibi, Sokrates'in 2000 yıl önce öğrenmede bu yöntemi kullandığı söylenebilir ancak Amerikalı filozof, psikolog ve yazar John Dewey, modern eleştirel düşünme akımının kurucusu sayılmaktadır. Dewey, başlangıçta bu kavramı "yansıtıcı düşünme" olarak ele almış ve "bir inanç ya da bilginin varsayılan biçimi hakkında aktif, sürekli ve dikkatli olarak düşünme biçimi" şeklinde tanımlamıştır. Edward Glaser ise sonraları Dewey'in fikrini geliştirmiştir. Glaser eleştirel düşünme konusunda dünyada en çok kullanılan testlerden biri olan "Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Testi" nin ortak yazarlarından biridir ve eleştirel düşünmeyi: "Kişilerin deneyimleri çerçevesinde oluşan problemler ve konular hakkında dikkatli düşünmeye istekli olma, mantıklı inceleme ve nedenler hakkındaki bilgi metotları ve bu yöntemleri uygulamadaki bazı beceriler." olarak tanımlamaktadır (Fisher, 2001, s. 2-3).

Eleştirel düşünme kavramının gelişimine en çok katkıda bulunanlardan biri de Robert Ennis'tir ve onun tanımı alanda en çok kabul edilen tanımlardan biridir. Ona göre eleştirel düşünme, neye inanacağımıza ya da ne yapacağımıza karar verme üzerine odaklanmış akılcı ve yansıtıcı bir düşünmedir (Ennis, 1985). Eleştirel düşünme, ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir (Lipman, 1988). Eleştirel düşünme düşünceyi geliştirme amacı taşıyan bir analiz etme ve değerlendirme sanatıdır (Paul ve Elder, 2006). Eleştirel düşünme, iletişimin, bilginin, tartışmanın aktif olarak yorumlanması ve değerlendirilmesidir (Fisher ve Scriven, 1997). Eleştirel düşünme “ne yaptığına ya da neye inandığına rasyonel olarak karar verme süreci”dir (Norris, 1985, s. 40). Eleştirel düşünme, bir konu hakkında en akılcı çözüme ulaşmak için bilgimizi ve zekamızı etkin olarak kullandığımız ve rasyonel düşünme konusundaki bir çok engeli aşmaya çalıştığımız bir süreçtir (Haskins, 2006). Eleştirel düşünme, bir konuyu birden çok yönüyle ele alıp irdelemeye çalışmaktır (Özdemir, 2005). Eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimidir (Demirel, 2007, s. 159).

Eleştirel düşünme konusunda diğer tanımlardan biraz farklı olarak karşımıza çıkan bir tanım ise Paul vd. ne (1993) aittir. Paul vd. ne (1993'den akt. Fisher, 2001) göre eleştirel düşünme, herhangi bir konu ya da problem üzerinde düşünme yöntemidir ve bu yöntemde kişi düşüncenin doğasındaki yapıları kullanarak düşüncesinin kalitesini artırır.

Eleştirel düşünmeyi tanımlarken en sistematik yaklaşım ise Delphi Paneli'nde karşımıza çıkmaktadır. Buna göre eleştirel düşünme; amaçlı, öz denetimli, analiz yapan, değerlendirmede bulunan, çıkarımlar yapan, sonuçları açıklayıcı, kavramsal, metodolojik ve eleştirici bir düşüncedir. Eleştirel düşünme araştırmanın temel taşlarından biridir. Aslında eleştirel düşünme, eğitimdeki baskıyı ortadan kaldırmak ve kişinin bireysel hayatındaki yeteneklerini üst düzeye çıkarmaktır. Bununla birlikte iyi düşünme ile eş anlamlı olmasa bile, eleştirel

düşünme kendini geliştiren insanların fenomenidir. İdeal eleştirel düşünür meraklı, bilgili, mantıklı, açık fikirli, esnek düşünen, değerlendirmede tarafsız, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst, karar verirken dikkatli, tekrar tekrar düşünmeye gönüllü, sorunlar hakkında açık, karmaşık durumlarda sistemli, araştırma konusunda gayretli, kriter seçiminde mantıklı, araştırma odaklı ve sonuçları aramada ısrarcıdır. Bu durumda, iyi eleştirel düşünenler yetiştirmek, bu ideal doğrultusunda çalışmaktır. (Facione, 1990)

Günümüzde eleştirel düşünme ile ilgili birbirinden farklı, birbiriyle yarışan ve birbirini geliştiren pek çok tanım vardır. Kesin bir tanıma ulaşmanın ya da eleştirel düşünceye dair basit bir kavramlaştırmanın bile bir dizi nedenden dolayı zor bir görev olduğu kanıtlanmıştır. Birincisi, düşünmenin kendisi halihazırda, neredeyse dolaylı sınamaların ve gözlemlerinin de gücünü açacak şekilde içsel bir süreçtir. İkincisi, “düşünme” ve “eleştirel” kavramlarının her biri hatırı sayılır kafa karışıklığı türeten popüler yan anlamlarla tanımlanmaktadır (Anderson ve Garrison, 1995). Ancak bazı noktalar vardır ki eleştirel düşünmenin tarihi boyunca bu maddelerin üzerinde tekrar tekrar durulmuştur. Bu noktalar şunlardır (Pasch ve Norsworthy, 2001, s. 12):

1. Eleştirel düşünme, düşüncenin sistematik bir şekilde izlenmesi üzerine kurulmuştur.
2. Fikirlerin dış görünüşüne göre ele alınmaması gerekir. Fikirler netlik, doğruluk, uygunluk ve mantıksal sağlamlığa dayalı olarak sorgulanmalıdır.
3. Muhakeme evrensel değildir ama her zaman belirli bir referans çerçevesi bağlamında ele alınır.
4. Ayrıca muhakeme, hiçbir zaman değerden bağımsız değildir.
5. Veri, muhakeme sürecinin bir parçası olarak kullanıldığında, kendi başına bir olgu oluşturamaz ama her zaman kavramlar yoluyla yorumlanması

gerekir. Buna karşılık tüm kavramlar, varsayımlar gerektirir. Düşünce sürecinde kullanılan çıkarımlar asla tarafsız değildir dolayısıyla bunların etkisinin her zaman farkında olunmalıdır.

Temelleri binlerce yıl öncesine dayanan, Dewey ile sistematik hale gelen ve Glaser tarafından desteklenen eleştirel düşünme, günümüze kadar pek çok araştırmacının ilgi odağı olmuş ve halihazırda pek çok kişi bu konu üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Düşünme insanın en temel özelliği olmakla beraber; bilimin, teknolojinin ve hayat standartlarının hızla değişimi insanı daha da iyi düşünmeye yöneltmiştir. Bu durum da araştırmacıları bu konuya açık hale getirmiştir. Artık sadece düşünmek yetmemektedir. Düşünce aktif ve sürekli olacak, önyargılardan uzak kalacak, konu her yönüyle ele alınacak ve tekrar tekrar sınanacaktır. Bireyler pasif birer alıcı olmaktan uzaklaşıp analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirecek ve böylece modern topluma ayak uyduracaklardır. Düşünmeye istekli olan ve akılcı düşünebilen bireylerin yer aldığı bir toplum her alanda gelişmekte çok da zorlanmayacaktır.

Eleştirel düşünme ne değildir? Bir konuşmada “eleştiri” kelimesi geçtiği zaman çoğu insan irkilir. Bu kelime insanlara çoğu zaman gerçek anlamını çağrıştırmaz ve düşünme becerisiyle beraber ele alındığında daha karmaşık hale gelebilir. Bu durum ele alındığında eleştirel düşünmenin ne olduğu kadar ne olmadığı da önemli bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Bireyler eleştiri kelimesini günlük hayatlarında genellikle bir durumun olumsuz yönlerini belirtmek amacıyla kullanmaktadırlar. Oysaki eleştiri sadece olumsuzlukları ifade etmek değildir. Eleştiri aynı zamanda bir durumun, olayın ya da kişinin olumlu yönlerini ortaya koymaktır.

“Eleştirilere hiç açık değilimdir.”, “Eleştirilmek kalbimi kırar” ya da “Bütün gün elbisemi eleştirip durdular” gibi cümlelerle günlük hayatımızda hepimiz karşılaşmışızdır.

Bazen “eleştirel” kelimesi olumsuz anlamlar çağrışırsa da, eleştirel düşünmenin “eleştirel” kısmı bir değerlendirme bileşenini ifade eder. Değerlendirme olumlu ve olumsuz analizlerin yapıcı bir yansıması olmalıdır (Halpern, 2003, s. 7).

Eleştirel düşünme hataları ve yanlışları bulma eğilimindeki negatif bir düşünme değildir. Başkalarına ya da bize ait fikirleri ve iddiaları değerlendirmek için sürdürülen tarafsız ve önyargısız bir süreçtir. Ayrıca eleştirel düşünme insanları benzer düşünmeye yönlendirmez. Bu durum eleştirel düşünme konusunda aynı düzeyde olan ancak farklı değer ve ilkelere sahip iki insanın farklı sonuçlara ulaşmasıyla açıklanabilir. Eleştirel düşünme bireyin özgünlüğünü ve kişiliğini etkilemez; objektifliğimizi artırabilir ancak kim olduğumuzu değiştirmez. Eleştirel düşünme inançlarımızın doğruluğunu değerlendirebilir ancak kendisi bir inanç değil, bir süreçtir. Eleştirel düşünme kişileri duygularından vazgeçirmeye çalışmamakla birlikte duygusal ve ciddi kararları (evlenmeye karar vermek ya da çocuk sahibi olmak gibi) kapsıyor olabilir ve unutulmamalıdır ki eleştirel düşünme bilime dayanarak her şeyi körü körüne desteklemek değildir (Haskins, 2006).

Aşağıdaki tabloda da eleştirel düşünmenin yanlış ve doğru anlayışları verilmiştir (Gülveren, 2007, s. 44):

Tablo 1

Eleştirel düşünmeye ilişkin anlayışlar

Yanlış Anlamalar	Doğrusu
Tamamen negatif bir süreçtir- var olan düşünceleri yıkar ve onların yerine yenilerini getirmeyi gerektirmez.	Pozitif bir süreçtir ve çok daha gerçekçi bir bakış açısıyla, yeni şeyler ortaya koymayı gerektirir.
Eleştirel düşünme göreceli bir bakış açısına götürür; insanlar, düşünceler ve yapılara kesin kararlar ortaya koyar.	Kesin yargılar, kişi tarafından yeniden biçimlendirilebilir.
Travmatik değişimi gerektiriyormuş gibi görünmektedir, kişiden sürekli olarak eski varsayımları terk etmesi beklenir.	Bazı inançlar aynı kalır, bu inançlar ancak çok zor değişir.
Tarafsız ve donuktur.	Son derece hissidir ve geçmiş varsayımları, kendini inceleme kaygısını serbest bırakmaya eğilimlidir.

Görülüyor ki, eleştirel olmak ya da eleştirilere maruz kalmak aslında olumsuz süreçler değildir. Aksine, olaylara eleştirel bakabilmek ve onları eleştirel bir bakış açısıyla düşünmek görüş alanını geliştirir, daha gerçekçi olmayı sağlar ve yine sanıldığıının aksine kişileri daha tarafsız ve önyargısız bireyler haline getirir. Tüm bu olumsuz yargıları bir kenara bırakmanın da en kolay yolu iyi birer eleştirel düşünür olmaktan geçmektedir. Çünkü eleştirel düşünen

birey, derinlemesine analizler yapacak, olayları her yönüyle değerlendirecek ve ön yargılara bağlı kalmayacaktır.

Eleştirel düşünmenin özellikleri. Eleştirel düşünme ilk bakışta kolay gibi görünse de aslında oldukça zordur, karmaşık bir süreçtir ve birçok birey bu konuda iyi değildir. Eleştirel olmak insan için doğal bir durum değildir. Eleştirel düşünme, tıpkı bale gibi, yapılandırılmış bir aktivitedir. Koşmak, dans etmek vb. davranışlar insanlar için doğaldır fakat bale, insanların yıllarca pratik yapmasını gerektiren, zorlu ve pahalı bir aktivitedir. Ancak insanlar doğal olarak eleştirel düşünmeye meyilli olsalar bile, bu konuda usta olmanın zor olacağı söylenebilir çünkü bilişsel uzmanlar eleştirel düşünmeyi üst düzey beceri olarak ele almaktadırlar. Bu nedenle eleştirel düşünme daha basit düzeyde becerilerin üzerine yapılandırılmış karmaşık bir aktivitedir ve bunu yapmak içinde çeşitli egzersizler gereklidir (Van Gelder, 2005).

Eleştirel düşünmeyi eleştirel olmayan düşünceden ayıran pek çok düşünce özelliği vardır. Dewey eleştirel düşünmeyi aktif bir süreç olarak tanımlamakta ve bu düşünme türünü başkalarının fikirlerini ve bilgilerini pasif bir şekilde kabul etmenin tam zıttı olarak görmektedir. Dewey ve onun ardından gelen, eleştirel düşünme geleneğine bağlı birçok yazara göre, eleştirel düşünme temelde aktif bir süreçtir. Birey, bolca bilgiyi pasif bir şekilde başkasından öğrenmektense, kendi kendine düşünerek, sorunları kendi çözerek ve amaca uygun bilgiyi kendisi bularak öğrenir (Fisher, 2001).

Eleştirel düşünme araştırmalarında öne çıkan noktalar şöyle belirtmiştir (Norris, 1985, s. 44):

1. Eleştirel düşünme pek çok düşüncenin bileşik halidir.
2. Eleştirel düşünme bir eğitim idealidir.
3. Eleştirel düşünme becerisi yaygın değildir.

4. Eleştirel düşünme içeriğe duyarlıdır.
5. Öğretmenler, öğrencilerin sonuçlarının arkasındaki nedenlerle de ilgilenirler.
6. İleri düzeyde düşünmede basit hatalar diğer hataları işaret edebilir.
7. Eleştirel bir ruha sahip olmak eleştirel düşünmek kadar önemlidir.
8. Kişi eleştirel düşünmek için bilgiye sahip olmalıdır.
9. Eleştirel düşünme öğretiminin etkileri hakkında çok fazla bilgiye sahip değiliz.

Eleştirel düşünmenin beş temel özelliği ise şöyle sıralanabilir (Özden, 2005, s. 160):

1. Etkin olmayı gerektirir.
2. Bağımsız olmayı gerektirir.
3. Yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir.
4. Düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir.
5. Organizasyonu gerektirir.

Eleştirel düşünme becerisi bir yönden araba kullanmaya benzetilebilir. Araba, kullanmayı bilmeyen bir birey için oldukça karmaşıktır ve çeşitli temel bilgileri edinmeyi gerektirir. Birey aynı şekilde eleştirel düşünmek için de bilgiye sahip olmalıdır. Eleştirel düşüncenin pek çok düşünme türünün birleşik hali olması gibi, araba kullanmak da aynı anda pek çok şeyi yapmayı gerektirir ve bu zamanla öğrenilecektir. Birey zaman içinde yaptığı pratiklerle nasıl usta bir şoför haline geliyorsa, eleştirel düşünme sürecinde de zamanla bilgiyi özümseyerek yapılandırmayı öğrenecek ve bilgiye kendisi ulaşmaya başlayacaktır. Unutulmamalıdır ki, üst düzey bir düşünme becerisi olan eleştirel düşünme, bilgiyi aktif

olarak kullanmayı, yeni fikirlere açık olmayı ve değerlendirme süreçlerini kullanmayı gerektirir ve tüm bu süreç kendiliğinden değil etkin düşünerek gerçekleşir.

Eleştirel düşünen bireyin özellikleri. Eleştirel düşünmenin literatürde yer alan tanımlarına bakıldığında, eleştirel düşünen bireyin ne tür özelliklere sahip olması gerektiği konusunda da fikir edinilebilmektedir. Bir çok yazar eleştirel düşünmeyi tanımlarken bilginin aktif olarak kullanılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi; bir konuyu birden çok yönüyle ele alma, rasyonel olma, zekayı etkin şekilde kullanma gibi noktaların üzerinde durmaktadır. Bunlar eleştirel düşünen bireyin özelliklerini özetler biçimdedir. Peki, birey neden iyi bir eleştirel düşünür olmalıdır?

Bireylerin iyi birer eleştirel düşünür olmaları için pek çok sebep vardır. Eleştirel düşünen bireyler daha iyi eğitim, iş ve tanınma fırsatları ile toplumda ödüllendirilmek için rekabet ermeye donanımlı olurlar. Eleştirel düşünme iyi bir vatandaş olmanın ön koşuludur. Gerçeği yalandan ayırt edebilecek kritik becerilerden yoksun bir toplum için hiçbir özgürlük olmayacağı öne sürülmektedir. İyi düşünme becerisi bireylerin psikolojik sağlıklarına katkıda bulunur. Öğrencilerimizin ya da çalışanlarımızın iyi birer eleştirel düşünür olmamalarını göze alamayız çünkü medeniyetimiz bazı karmaşık sorunlarla karşı karşıyadır. Günümüzde kendimizi parçalar halinde yok edebilecek kadar zekiyiz ve daha iyi düşünürler olmayı öğrenmedikçe, bunu yapabiliriz. Düşünmek insan olmanın temelinde vardır ve düşünme potansiyelini yükseltmek insanlığın ne olduğunu tam olarak ifade eder. Ayrıca eleştirel düşünme işyerlerindeki performansı arttırmak için de gereklidir. (Hager ve Kaye, 1992)

İyi bir eleştirel düşünür olmak için bunca neden varken; “Bunu gerçekleştirmek için ne yapabilirim?” ya da “Ben iyi bir eleştirel düşünür müyüm?” sorularıyla karşı karşıya

kalabiliriz. Bu noktada eleştirel düşünen bireyin özelliklerine değinmek bu soruların cevabını bulma konusunda yardımcı olacaktır.

Eleştirel düşünenler öncelikli olarak kanıtlarla ilgilidirler ve harekete geçmek ya da inanmak için geçerli nedenler olup olmadığına bakarlar (Bowell ve Kemp, 2002) . Eleştirel düşünenler araştırmayı seçerler ve inançlarını ve eylemlerini sürekli değerlendirirler (Doddington, 2008). Oliver'e (2001) göre ise eleştirel düşünen birey sorunları çözmek için geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanır. Aynı zamanda iyi bir eleştirel düşünür geleceği görür ve sorunlara en iyi çözümü bulmaya çalışır.

İdeal bir eleştirel düşünür olguların farkındadır, düşüncelerini aktif olarak izler ve kendine farklı stratejiler oluşturur. Böylece ideal bir eleştirel düşünür (Van Gelder, 2005, s. 46):

1. İnançlarıyla çelişen bilgileri ortaya koymak için ekstradan çaba harcar,
2. İnançlarını ve çelişkileri ele aldığıında, inançlarına karşı çıkan kanıtlara fazladan kredi verir,
3. Kanıtlar ona karşı gelmeye başladığında fikrini değiştirmeye istekli olur.

Bir eleştirel düşünür (Halpern, 2003, s. 14-15):

1. Aykırı kanıtları arayıp bulabilir,
2. Yeni başlayanların kendi performanslarını yansıtmalarına olanak sağlayabilir ve ek yardıma ihtiyaç duyulduğu zaman karar vermeye yardımcı olan üst bilişsel/ biliş ötesi tecrübelerini kullanabilir,
3. Risk: Yarar değerlendirmesi yapabilir,
4. Birkaç muhtemel eylem planı içerisinde seçim yapabilmek için makul bir metot üretebilir,

5. Üslubu ve açıklamalardaki ayrıntı miktarını bilgi alıcısının kim olduğuna bağlı olarak çeşitlendirmenin yanı sıra tercihler için nedenler de verebilir,
6. İhtiyaç olduğunda konuyla ilgili bilgiyi anımsayabilir,
7. Etkili bir biçimde yeni teknikleri öğrenmek için yeteneklerini kullanabilir ve daha önceden edinilmiş bir bilgiyi yeni bir tecrübeyle bağdaştırabilir,
8. Olasılıksal düşünme yetisini de içeren sayısal bilgiyi kullanabilir ve düşünceleri sayısal olarak ifade edebilir,
9. Temel araştırma prensiplerini anlayabilir,
10. Kompleks yazılar yazabilme ve okuyabilme konusunda ileri düzey bir yetenek sergileyebilir,
11. Tartışmalı, güncel bir mesele üzerine mantıklı ve ikna edici bir kanıt ortaya koyabilir,
12. İzleyiciye uygun olabilecek bir dilde karmaşık talimatlar sağlayabilir,
13. İletişim için matrisleri ve diğer diyagramları kullanabilir,
14. Pek çok kaynaktan bilgiyi sentezleyebilir,
15. Güvenilirliği saptayabilir ve bu bilgiyi kararlar formüle etme ve bunlar arasında ilişki kurmada kullanabilir.

Eleştirel düşünme konusunda yaptıkları çalışmalarla tanınan Paul ve Elder'e (2006, s.

4) göre etkili bir eleştirel düşünür:

1. Önemli soruları ve problemleri ortaya atar, onları açık ve eksiksiz bir biçimde formüle eder,
2. Etkin bir yorumlama için öz fikirleri kullanarak ilgili bilgiyi toplarlar ve değerlendirir,

3. Fikirleri ilgili kriterler ve standartlara karşı test ederek, mantıklı sonuçlar ve çözümler geliştirir,
4. Alternatif düşünce sistemlerinin sınırları dahilinde açık fikirli bir şekilde düşünür, gerektiği kadarıyla, varsayımlarını, çıkarımlarını ve pratikteki sonuçlarını tanır ve değerlendirir,
5. Karmaşık sorunlara çözüm bulmada başkalarıyla etkili iletişim kurar.

Schafersman (1991, s. 4) ise eleştirel düşünen bireyin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Kanıtları ustaca ve tarafsız bir biçimde kullanır.
2. Düşünceleri organize eder ve onları kısaca ve tutarlı olarak ifade eder.
3. Geçerli olan ve geçerli olmayan çıkarımlar arasındaki farkı bilir.
4. Bir kararı desteklemek için geçerli kanıt olmadığında kararı askıya alır.
5. Akılcılık ve rasyonellik arasındaki farkı anlar.
6. Alternatif eylemlerin muhtemel sonuçlarını öngörmeye çalışır.
7. İnanç derecelerindeki fikirleri anlar.
8. Belirgin olmayan analogileri ve benzerlikleri görür.
9. Bağımsız olarak öğrenebilir ve bunu yapmaya ilgisi vardır.
10. Öğrendiği problem çözme tekniklerini farklı alanlarda da kullanır.
11. Bilinen teknikleri -matematik gibi- belirgin olarak sunulmamış problemlerin çözümünde kullanabilir ve onları çözebilir.
12. Tartışmalar yaratır.

13. Sorular sorar, varsayımlarda bulunur.
14. İnançların geçerliliği ve yoğunluğu arasındaki farka duyarlıdır.
15. Kişilerin anlayışlarının her zaman sınırlı olduğunun farkındadır ve bunu onların tutumlarından her zamankinden daha fazla anlayabilir.
16. Görüşlerindeki yanılma payını, olası önyargılarını bilir ve kişisel tercihlerine göre karar vermekteki tehlikeyi görür.

Tüm bu özelliklere sahip olmak sihirli bir değneğin insanlara dokunmasıyla olmayacaktır. Haskins (2006, s. 2) başarılı bir eleştirel düşünür olmak için gerekli olan 5 adımı şöyle sıralar: 1. adım: eleştirel düşünen bir tavrı benimsemek, 2. adım: eleştirel düşünmeyi engelleyen durumları tanımak ve onlardan kaçınmak, 3. adım: argümanları belirlemek ve tanımlamak, 4. adım: bilginin kaynaklarını değerlendirmek, 5. adım: argümanları değerlendirmek.

Görüldüğü üzere, eleştirel düşünen bireyler birçok yönden eleştirel düşünmeyen bireylerden farklı düşünür ve davranırlar. Eleştirel düşünen bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları her durum veya olayın nedenini anlamaya çalışmaları, bunun altında yatan gerçeklerin neler olabileceğini sorgulamaları, okudukları ve duyduklarının gerçekliği hakkında bilgi edinmeleri, karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmek için çözümler üretmeye gayret etmeleri buradaki en önemli farklılıklarıdır (Özdemir, 2005, s. 3).

Eleştirel düşünen bireyler, eleştirel düşünmeyen bireylerden farklı olarak karşılaştıkları problemlerin çözümü konusunda birden fazla çözüm yolunu çeşitli kriterlere göre test eder ve akla en yatkın olan çözümü bulmaya çalışırlar. Etkin bir yorumlama becerisine sahip ve açık fikirlidirler, her türlü varsayımı değerlendirirler, fikirlerini desteklemek için geçerli kanıtlara ihtiyaç duyarlar, geçmiş bilgi ve deneyimlerinden faydalanırlar. Kısacası bilgiyi hazır olarak almak yerine aktif düşünme süreçlerini kullanarak

bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmaya isteklidirler. Bireylerin tüm bu özelliklere sahip olması için temel kriter ise eleştirel bir tavrı benimsemelerinden geçmektedir.

Eleştirel düşünmenin boyutları. Eleştirel düşünme, birçok düşünme biçimini içine alan oldukça karmaşık ve çaba isteyen bir düşünme becerisidir. Üst düzey olan bu beceriye ait boyutlar, bu düşünme biçiminin daha kolay anlaşılmasını ve özümsemesini sağlamaktadır. Bireye geniş bir dünya görüşü ve özenli bir yorumlama-değerlendirme becerisi kazandıran eleştirel düşünme pek çok araştırmacı tarafından, ortak noktalara sahip boyutlarla açıklanmaktadır.

Resnick'e (1987, s. 3) göre eleştirel düşünme ya da üst düzey düşünme aşağıdaki boyutları içerir:

1. Eleştirel düşünme doğrusal değildir. Eylemde belirli bir yolu takip etmez.
2. Eleştirel düşünme çok yönlü olma eğilimindedir. Düşünme süreci tek bir bakış açısı ile anlaşılabilir.
3. Eleştirel düşünme genellikle birden fazla çözümle sonuçlanır. Her çözüm avantajlara ve dezavantajlara sahiptir.
4. Eleştirel düşünme incelikli yorumlama ve değerlendirme gerektirir. Cevaplar siyah veya beyazın içinde yatmazlar, daha ziyade grinin gölgelerindedirler.
5. Eleştirel düşünme farklı perspektiflerle çatışan çoklu kriterler kullanmayı gerektirir.
6. Eleştirel düşünme şüphe unsurları gerektirir. Çoğunlukla problemin bazı parçaları bilinmez olacaktır.

7. Eleştirel düşünme, düşünce sürecinin öz düzenlenmesini yansıtır. Eğitimciler düşünce kriterlerini öğretecek olsa da öğrenci belirli bir problemi ya da görevi uygulamak için eğitimciden bağımsız olmalıdır.
8. Eleştirel düşünme farklı kavram ve fikirler arasındaki desenleri ve yapıları bulma çabasıdır.
9. Eleştirel düşünme çaba gerektirir. Bu düşünce süreci, içinde barındırdığı belirsizlikler nedeniyle öğrenciler ve eğitimciler adına güçlü bir kararlılık gerektirir.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990'dan akt. Şahinel, 2007, s. 9-10) eleştirel düşünmenin üç önemli boyutunu şu şekilde açıklamaktadır:

1. Doğru düşünce: Düşünme, doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk, düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine has, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, yansız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu kriterler doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun soluklu bir uygulamayı gerektirir.
2. Düşüncenin öğeleri: Eleştirel düşünme en iyi şekilde eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçınmak, bazı düşünce öğelerinin işe koşulmasını gerektirir. Bunlar;
 - Problemi veya soruyu,
 - Düşünmenin amacını,

- Görüşleri,
 - Varsayımları,
 - Temel kavramları,
 - İlke ve teorileri,
 - Kanıt, veri ve nedenleri,
 - Yorumları ve iddiaları,
 - Çıkarımları, usa vurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını,
 - Ortaya çıkan doğurguları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.
3. Düşünce alanları: Düşünme, amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Bir görüşün içerisinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler.

Paul vd. eleştirel düşünmenin boyutlarına ilişkin özellikleri ise şöyle belirlemişlerdir (Gülveren 2007, s. 55-56):

1. Duyuşsal Stratejiler:
 - Bağımsız olarak düşünme
 - Benmerkezci veya sosyal içgörü kazanımının gelişmesi
 - Sağduyu kullanma
 - Duyguların gerisindeki düşünceleri ve düşüncelerin gerisindeki duyguları keşfetme

- Entelektüel tevazuyu geliştirme ve yargılamayı erteleme
- Entelektüel cesareti geliştirme
- Güven ya da dürüstlüğü geliştirme
- Entelektüel sabrı geliştirme
- Sonuç çıkarırken kendine güven duymayı geliştirme

2. Bilişsel Stratejiler (Makro Yetenekler)

- Genellemeleri rafine etme ve aşırı basitleştirmeden kaçınma
- Benzeyen durumları karşılaştırma: Anlamaları yeni yapılara transfer etme
- Bakış açısını geliştirme: İnançları, görüşleri ya da teorileri oluşturmak, keşfetme
- Konu, sonuç ya da inançları açıklama
- Kalıp ya da kavramları analiz etme, açıklama
- Değerlendirmede kullanılacak ölçütleri geliştirme: Değerleri ve standartları açıklama
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
- Derinlemesine sorgulayabilme
- Kanıt, inanç ya da teorileri analiz edebilme veya değerlendirebilme
- Çözümleri genelleme ya da değerlendirebilme
- Politika veya davranışları analiz etme veya değerlendirebilme
- Eleştirerek okuyabilme: Metni eleştirebilme veya anlamlandırabilme
- Eleştirel dinleyebilme: Sessiz okuyabilme becerisi

- Disiplinler arası bağlantılar oluşturabilme
- Sokratik tartışma yapabilme: İnançları, teorileri veya bakış açılarını sorgulayabilme, açıklayabilme
- Mantık yürütebilme: Bakış açılarını, yorumları veya teorileri karşılaştırabilme
- Diyalektik biçimde mantık yürütme: Bakış açılarını, yorumları veya teorileri değerlendirebilme

3. Bilişsel Stratejiler- Mikrobeceriler

- Günlük araştırmalarla düşünceleri karşılaştırabilme, zıtlıkları ortaya koyabilme
- Tam olarak düşünmeyi düşünmek: Kritik kelimeleri kullanabilme
- Anlamlı farklara ve benzerliklere dikkat çekebilme
- Sayıltıları karşılaştırabilme veya değerlendirebilme
- İlişkili olgular ile ilişkili olmayan olguları birbirinden ayırabilme
- Akla yakın sonuçlar, tahminler oluşturabilme
- Kanıt ve iddia edilen olguları değerlendirebilme
- Çelişkileri fark edebilme
- Sonuçları ve anlamları fark edebilme

Watson ve Glaser'e (1964'den akt. Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 1996) göre eleştirel düşünmenin beş boyutu vardır. Bu boyutlar; problemi belirlemesi, problemin çözümü için uygun bilginin seçilmesi, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, ilgili ve sonucu götüren varsayımları seçme ve formüle etme, geçerli sonuçları belirleme ve sonuçların geçerliliğini tartışma olarak sıralanabilir.

Eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi. Eleştirel düşünmenin üç zorunlu unsuru vardır: (1) Eleştirel düşünme becerileri, (2) Eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri, (3) Eleştirel düşünme pratiği ve alışkanlığı (Gündoğdu, 2009, s. 57).

Eleştirel düşünme genellikle belirli becerilerin işe koşulması olarak tanımlanmaktadır. Ancak belli becerilere sahip olmak bu becerileri göstermek için yeterli olmamaktadır. Bireylerin bu becerileri kullanmaya dönük tutum ve eğilimlere de sahip olması araştırmacılar tarafından önemli görülmektedir.

“Eğilim” ve ”beceri” kelimeleri benzer anlamlar taşıyormuş gibi görünse de aslında oldukça farklıdır. Bununla beraber, birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde beceri “elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet”; eğilim ise “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” olarak tanımlanmaktadır (TDK: 2005).

Tanımlardan da açıkça anlaşılacağı gibi bir beceriye sahip olmak isteyen birey öncelikle bu beceriyi yapmaya meyilli ve istekli olmalıdır. Eleştirel düşünme üst düzey bir düşünme becerisi olarak ele alınan bir kavram olduğuna göre bu beceriyi edinmek isteyen bir bireyin öncelikle eleştirel düşünme eğilimine sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde bu beceriyi kazanmak oldukça zor olacak ya da beceri devam eden nitelikte olmayacaktır.

Eleştirel düşünme eğilimleri. Eleştirel düşünür olmak, kişinin kendi görüşlerini ve başkalarına ait görüşleri kabul edilebilir değerlendirme standartlarına göre değerlendirmesi anlamına gelir. Ancak kastedilen daha fazlasıdır. Kişi, hangi alternatifi seçeceğini ciddi olarak belirtmeden önce, alternatif eylem yollarını tasarlamalı ve inanç adayları konusunda da "üretken" olmalıdır. Kişiler güvenilir gözlemler üretebilmeli, sağlam çıkarımlar yapabilmeli ve makul hipotezler sunmalıdır. Sonuç olarak kişi, sorunlar üzerine üretken ve ciddi bir biçimde düşünebilme eğilimine sahip olmalıdır, aksi takdirde ne kadar beceri sahibi olunursa

olunsun hiçbir yararı olmayacaktır (Norris, 1985). Görüldüğü üzere bireyin belli düşünme becerilerine sahip olması onu gerekli durumlarda kullanacağı anlamına gelmez. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin gerekli eğilimlere sahip olmadıkları için sahip oldukları düşünme becerilerini kullanmada yetersiz olduklarını göstermektedir (Perkins, Farady ve Bushey, 1991'den akt. Tishman, Jay ve Perkins, 1993). Delphi Paneli'nde de bu konuya değinilmiş ve eğilimlerin de en az beceriler kadar önemli olduğu vurgulanmıştır (Facione, 1990).

Eğilimlerin bu kadar önemli görüldüğü noktada iyi bir eleştirel düşünürün ne tür eğilimleri olması gerektiği hususu da önem kazanmaktadır. Yapılan araştırmalar bu konuya da ışık tutmaktadır. Halpern'e (1998) göre iyi bir eleştirel düşünür şu eğilim ya da tutumları gösterir: başlamaya gönüllülük ve karmaşık bir işi sürdürmek, planları alışlageldik şekilde kullanma ve fevri eylemleri önleme, esneklik ya da açık fikirlilik, üretken olmayan stratejilerden kendi isteğiyle vazgeçmeye gönüllülük ve üstesinden gelinmesi gereken sosyal gerçeklerin farkında olma (Halpern, 1998).

Eleştirel düşünmenin hem becerileri hem eğilimleri içerdiğini belirten Ennis ise (1985, s. 46), eleştirel düşünme eğilimlerini şöyle listelemiştir:

1. Tez ve soruların açık ifadelerini araştırma.
2. Sebepleri araştırma.
3. Bilgili olmaya çalışma.
4. Güvenilir kaynaklar kullanma ve onları belirtme.
5. Tüm durumları dikkate alma.
6. Asıl noktaya bağlı kalma.
7. Asıl bilgiyi akılda tutabilme.
8. Alternatiflere bakma.

9. Açık fikirli olma.
 - Başkalarının fikirlerini dikkate alma
 - Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma
 - Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme
10. Kanıtlar ve sebepler yeterli olduğunda bir tavır alabilme ve tavrını değiştirebilme.
11. Konunun izin verdiği kadar araştırma.
12. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli şekilde ele alma.
13. Başkalarının bilgi düzeylerine ve duygularına karşı hassas olma.

Ennis'in eğilimlerle ilgili bu listesi bu konuda yapılan değerlendirmeleri özetler niteliktedir. Örneğin, birey hem bir konuda bir eylemde bulunmaya, o konuda düşünmeye istekli olmalı hem de açık görüşlü davranarak kendisine eleştirel bir gözle bakabilmelidir. Ennis'in kapsamlı listesine bakıldığında ayrıca, eğilimlerin birbirlerini tamamlayıcı özelliklere sahip oldukları da görülmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s. 196).

Bireylerin iyi bir eleştirel düşünür olmaları için öncelikle eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde birey sahip olduğu düşünme becerilerini kullanmada yetersiz kalacaktır. Çünkü eğilim, bireyin bir işi yapmaya olan isteğini belirleyen bir olgudur. Eleştirel düşünme eğilimi ise bireye araştırma azmi, açık fikirli olma isteği, eleştirel bir tavra sahip olma yeteneği ve konuya karşı hassaslık sağlayacaktır. Bazen kendi fikirlerinden vazgeçebilme seçeneği ya da üretken olmayı gerektiren eleştirel düşünme becerisi, ancak bu eğilimlere sahip bir birey tarafından tam olarak anlaşılabilir. Nasıl ki çok iyi yemek yapabildiği halde yemek yapmayı sevmeyen biri aşçı olmayacaksa,

eleştirel düşünme becerilerinin tümüne sahip bir birey de eğer eleştirel düşünme eğilimine sahip değilse kendini bu alana kapatacak ve iyi bir eleştirel düşünür olmayacaktır.

Eleştirel düşünme becerileri. Birey, eleştirel düşünmenin ne olduğunun farkında ve iyi bir eleştirel düşünür olma konusunda istekli yani eleştirel düşünme eğilimine sahip ise, yapması gereken eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğunu bilmek ve bu becerilere sahip olmak için çaba sarf etmektir. Beceri daha önce, “elinden iş gelme durumu, maharet, ustalık” olarak tanımlanmıştı. Eleştirel düşünme becerilerini de, eleştirel düşünme konusunda usta olabilmek için gerekli nitelikler olarak özetlemek mümkündür.

Düşünmenin “eleştirel” olabilmesi için açıklık, ilgililik, akla uygun olma gibi standartları karşılayacak belirli beceriler eşliğinde gerçekleşmesi gerekir (Fisher, 2001). Halpern (1998) eleştirel düşünme becerilerinin kısa bir sınıflandırmasını rehber olarak şöyle sunmaktadır: sözel düşünme becerileri, argümanları analiz etme becerisi, hipotezleri test etme becerisi, olasılık ve belirsizlik, karar verme ve problem çözme becerileri.

Mason’a (2007) göre eleştirel düşünme becerileri; eleştirel bir tutum (şüphecilik, araştırma soruları sorma eğilimi) ifade edebilme sorumluluğu; eleştirel düşünmeyi motive eden manevi yönelim olarak bir eğilim; eleştirel düşünme kavramları (yeterli ve gerekli koşullar gibi) ya da eleştirel düşünme becerisinden sonra sahip olunan belirli bir disiplin içeriğine özgü sağlam detaylardır.

Facione (2011) eleştirel düşünme becerilerini; yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarımda bulunma, açıklama ve kendini düzenleme olarak ele almıştır. Bu beceriler kısaca şöyle açıklanabilir: Yorumlama: Çeşitli durumlarda verileri, olayları, yargıları, gelenekleri, inançları, kuralları ve kriterleri kavrayabilme. Analiz etme: Sorular, kavramlar, tanımlar ya da inançlar, yargılar ve deneyimler gibi diğer durumlar arasındaki ilişkileri belirleme. Değerlendirme: Ele alınan açıklamaların güvenilirliğini değerlendirme ya

da bir kişinin algılarını, deneyimlerini, durumunu, yargılarını, inançlarını ve düşüncelerini açıklamak ve bir fiili mantıklı olarak değerlendirmek için yapılan açıklamalar ve sorulan sorulardır. Çıkarımda bulunma: Tanımlama yapmak ve makul sonuçları oluşturmak için gerekli unsurları sağlamak; tahminleri ve hipotezleri oluşturma; konu ile ilgili bilgileri ve verileri, kanıtları, yargıları, inançları, görüşleri, kavramları, açıklamaları, soruları dikkate almaktır. Açıklama: Düşünceleri belirtmek ve doğrulamak açısından akıl yürütme becerilerini belirlemektir. Kendini düzenleme: Kişinin bilişsel aktivitelerini ve elde ettiği sonuçları izlemesi, analiz becerilerini kullanarak kendinin ya da bir başkasının yargılarını sorularla değerlendirmesidir.

Eleştirel düşünmenin gelişmesine önemli katkılar sağlayan araştırmacılardan biri olan Ennis (1985, s. 46) eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Bir soruya odaklanma,
2. Argümanları analiz etme,
3. Cevabı bulmak için sorular sorma ve cevaplama,
4. Kaynağın güvenilirliğini değerlendirme,
5. Gözlem raporlarını inceleme ve değerlendirme,
6. Çıkarımları anlama ve değerlendirme,
7. Tümevarımları hazırlama ve değerlendirme,
8. Değer yargılarını üretme ve değerlendirme,
9. Terimleri tanımlama ve tanımlamaları değerlendirme,
10. Varsayımları tanımlama,
11. Bir eyleme karar verme,

12. Diğer kişilerle etkileşim içinde olma.

Fisher (2001, s. 8) bazı temel eleştirel düşünme becerilerini şöyle sıralamaktadır:

1. Unsurları özellikle sebepleri ve sonuçları makul bir biçimde tanımlama;
2. Varsayımları tanımlama ve değerlendirme;
3. İfade ve fikirleri açıklama ve değerlendirme;
4. İddiaların geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirme;
5. Farklı argümanları değerlendirme;
6. Açıklamaları analiz etme, değerlendirme ve hazırlama;
7. Analiz etme, değerlendirme ve karar verme;
8. Sonuç çıkarma;
9. Argümanları ortaya koyma.

Potts'a (1994, s. 1) göre, eleştirel düşünme becerileri şunlardır:

1. Bilgi parçaları arasındaki benzerlikleri ve diğer ilişkileri bulma,
2. Problemleri çözmek için kullanılacak bilginin geçerliliğini ve ilgililiğini belirleme,
3. Problemlerin çözümlerini ya da alternatif yolları bulma ve değerlendirme.

Yine eleştirel düşünme denilince akla gelen ilk isimlerden biri olan, "Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Testi" nin yazarlarından Edward Glaser (1941'den akt. Fisher, 2001, s. 7) eleştirel düşünme becerilerini şöyle listelemektedir:

1. Problemi teşhis etmek,
2. Problemin çözümü için uygun araçlar bulmak,

3. İlgili bilgiyi toplamak ve sıralamak,
4. Söylenmeyen varsayımları ve değerleri teşhis etmek,
5. Dili doğru, berrak ve net bir biçimde kavramak ve kullanmak,
6. Verileri yorumlamak,
7. Kanıtları ve delilleri değerlendirmek,
8. İfadeler arasındaki mantıklı ilişkileri tanımak,
9. Sağlam sonuçlar ve genellemeler oluşturmak,
10. Ulaşılan genellemeleri ve sonuçları test etmek,
11. Deneyimleri temel alarak kişilerin inanç kalıplarını yeniden düzenlemek,
12. Günlük hayatta belirli şeyler ve nitelikler hakkında isabetli değerlendirmelerde bulunabilmek,

Ancak unutulmamalıdır ki hem Glaser'in hem de başka yazarların listesinde yer alan temel eleştirel düşünme becerileri, bilgilendirme ve öğretim amaçlı olarak, yapay bir şekilde bölümlendirilmiş ve sınıflandırılmışlardır. Bu beceriler, gerçek hayatta birbirinden bu kadar kolayca ayrılabilir değildir. Bölümleme, öğrenme ve öğretme için zorunlu olsa da, bu, eleştirel düşünmenin birbirinden kopuk parçalara ayrılabilmesi anlamına gelmez (Halpern, 2003).

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenin rolü. Eleştirel düşünmenin öğretilebilir bir kavram olması, onu öğretecek kişinin niteliklerinin de sorgulanmasını gerektirmektedir. Eleştirel düşünmeyi öğretecek olan kişi, öncelikle kendi eleştirel düşünme becerisini geliştirmelidir. Eleştirel düşünme becerisine sahip bir öğretmen, bu becerinin geliştirilmesi için olmazsa olmazlardandır.

Bir öğretmen, bir çocuğun eğitim hayatının ilk günlerinden başlayarak eleştirel düşünme gücünü güçlendirebilir (Doddington, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerle aynı anlayışa sahip olmaları hatta onlarla beraber çalışmalar yapmaları öğrenciler için önemlidir. Üst düzey öğretmenler, rollerinin öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin inşa etmelerini desteklemek olduğunu bilirler. Ayrıca öğrencilere düşünme süresi sağlamak da önemlidir. Öğrencilerin sorularına direkt olarak cevap verilmemeli, ancak uygun zamanlarda düşünme süreci öğrencilerle birlikte yürütülmelidir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme anlayışı ve becerisi, onu hem öğreteceklerinin hem de öğretirken alacaklarının bir parçası yapar. Bu amaçla sınıfta küçük tartışma ortamları oluşturulur. Sorgulamalar, karşı çıkmalar, talepler ve karşı talepler öğretmenin küçük müdahaleleri ile devam eder. Böyle bir ortam yakalandığında, her türlü düşünme yöntemine karşı oldukça açık zihinlere sahip olan- özellikle küçük yaş grubundaki öğrenciler için eleştirel düşünme gelişimi konusunda uygun ortamlar oluşturulabilir (Moon, 2008).

Özellikle ilkökul düzeyinde öğrenciler için oldukça önemli rol model olan öğretmenlerin iyi bir eleştirel düşünür olması gerekir. Öğrenciler günlük hayattaki davranışlarında, arkadaşlarıyla ilişkilerinde, konuşmalarında hatta jest ve mimiklerinde bile öğretmenlerini taklit etmeye çalışırlar, onlar gibi olmak isterler. Böyle bir durumda öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmenlerin payı oldukça büyüktür. Sınıf içerisinde öğrencilerinin bir konuyu farklı yönleriyle ele almasına olanak sağlayan, herhangi bir problemle karşılaştıklarında farklı çözüm yolları üretmelerini ve bu çözüm yolları içinden en uygun olanını seçmelerine rehberlik eden, demokratik bir sınıf iklimi yaratan öğretmen, öğrencilerinin ufkunu genişletecek ve onların düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Üst düzey düşünme becerileri içinde ele alınan eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için ise eleştirel düşünebilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu konuda öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmen, eleştirel düşünmeyi öğrenme ve öğretme sürecinin temeli olarak görmelidir. Buna bağlı olarak öğretmenler daha fazla deneyim kazanmak ve problemlere alternatif ve yaratıcı çözümler bulmak için eleştirel düşünmeden yararlanabilirler (Yıldırım, 2005). Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sorumlulukları, öğrencileri düşünce üretebileceklerine inandırmak, öğrencilere azim aşılacak, öğrencilere hatalardan ders almalarını öğretmek, öğrencilere konu bilgisinin gerekliliğini kavratmak, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek, öğrencilerde olumlu tutum gelişimini sağlamak, öğrencilere dürüstlük aşılacak, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek, öğrencilerin planlamaya ve çözümlenmeye önem vermelerini sağlamaktır (Munzur, 1999). Düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar öğretimin yardımcısı olabilirler ancak düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersizdirler. En etkili öğretim konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerden yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenlerden çıkar (Gibson, 1998'den akt. Şahinel, 2007). Bu nedenlerden dolayı düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin önemli bir yeri vardır (Akınoğlu, 2001).

Öğretmenler hipotez üretimini, bilgi ya da verinin yorumlanmasını, ölçütlerin belirlenmesini kolaylaştırarak veya ilkeleri yeni durumlara uygulamak için eleştirel süreçleri/işlemleri anlamalarına ya da tahminler yapmalarına yardımcı olarak, mevcut öğrenci fikirlerini tartışmayı amaçlamalıdır. Dinozorların neden 65 milyon yıl önce öldüklerine dair sınıfa sorulan bir soru öğrencilerin bu meseleye dair çeşitli hipotezler hakkında ne kadar ikincil bilgi varsa toplamasını talep edebilir (mesela asteroidin/kuyruklu yıldızın çarpmasıyla birlikte hızlı bir çevresel değişim veya alternatif olarak, gitgide daha sıcak, daha kuru küresel durumun değişmesi). Öğrencilere sorular tasarlamaları, bilgi toplamaları, sormaları,

tartışmaları ve değişik türden kanıtları ve bunların geçerliliğini tartışmaları ve belki de deneme niteliğinde bir sonuca varmaları için yardım edilmelidir. Benzer bir işlem bazı şeylerin nasıl gerçekleştiğine (mesela kuşlar nasıl uçar?) veya bazı şeylerin neden var oldukları ya da o şekilde davrandıklarına (mesela yılan avını nasıl yakalar ve yer, kelebekler neden vardır, yağmur neden yağar ya da erozyon nasıl tetiklenir) dair ilkökul sorularının cevabına hizmet edebilir (Pithers ve Soden, 2000).

Delphi Projesi sonrası ortaya çıkan Delphi Paporu'na göre ideal bir eleştirel düşünme öğretmeni, çeşitli konu alanlarıyla eleştirel düşünme öğretimini bütünleştirecek ve bu becerilerin uygulanması için içerik olarak konuları doğrudan kullanan spesifik eleştirel düşünme becerilerini öğretecektir. O, öğrencilerin ayrıntılara girmesine, transfer etmesine ve bu becerileri bir dizi konuya genellemesine yardım edecektir ve eleştirel düşünmeyi destekleyici bir sınıf ve okul ortamı oluşturacaktır. Öğretiminde ve meslektaşlarıyla etkileşimlerinde eleştirel düşünmeyi modelleyecektir ayrıca öğrencilerine öğrenmeleri için düşünmeyi provoke eden konular ve üstlenecekleri projeler sağlayacaktır. Öğrencilerin iyice düşünmelerini, düşünmelerini ifade etmelerini, paylaşımlarını ve çeşitli eleştirel düşünme görevlerini nasıl gerçekleştirecekleri konusunda gerekçe, açıklama ve itirazlarını tartışmalarını gerektiren sosyal etkinliklerle meşgul olmalarını sağlayacaktır ve sürekli olarak her bir öğrencinin eleştirel düşünmede ilerleme, başarı ya da yeterliliklerini değerlendirecektir (Facione, 1990).

Beyer (1991'den akt. Şahinel, 2007, s. 50-51) düşünme becerilerinin kazanılabileceğini ancak bunun tek bir ders ya da ünite ile sınırlı tutulamayacağını belirtmiş; bu becerilerin kazanılması için yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğretmen, öğrencilerin önemli düşünme özelliklerinin farkında olmalarını sağlayacak davranışlar içinde olmalıdır.

2. Öğretmen, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici davranışlar sergilemeleri konusunda ısrarcı olmalıdır.
3. Öğretmen, öğrencileri düşünmeye sevk eden etkinlikleri tasarlayıp uygulamasını sağlamalıdır.
4. Öğretmen, uygun düşünme eğilimlerinin belirtisi olan davranışları güdülemelidir.

Costa (1991'den akt. Yağcı, 2008, s. 52-53) "Öğrenci Düşünmesini Geliştirici Öğretmen Davranışları" adlı çalışmasında, düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışlarını dört ana kategoride toplamıştır. Bunlar: soru sorma, planlama, yanıt verme ve model olmadır. Bu davranışlar kısaca şöyle açıklanabilir:

Soru sorma: Bilgi toplama, bu bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurma ve bu ilişkileri farklı ve yeni durumlara uygulama konusunda öğrencilere rehberlik etme. Burada bilgi toplama süreci girdi olarak adlandırılmaktadır. Öğretmen bu süreçte sorular sorarak öğrencilerin uzun süreli belleklerdeki kavramları, olguları, duyguları ve deneyimleri ortaya çıkarabilir. Ayrıca öğrencilere kendi kendine soru sormayı öğretmek, gözlem ya da diğer yollarla bilgi toplamalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin uzun süreli belleklerinden çıkardıkları ve duyu organları yoluyla edindikleri bilgileri işleyebilmeleri için öğretmenin yine sorular aracılığıyla yardımda bulunması gerekir. Öğrenciler bu sorular aracılığıyla bilgiler arasındaki neden-sonuç ilişkisini görebilir ve bilgiyi anlamlandırabilirler.

Planlama: Zaman, enerji ve materyal, sınıf etkileşimi gibi düşünmeyle ilgili hangi amaçların kazandırılacağı, bunları kazandırmak için ne tür etkinliklerin yapılacağı ve öğrenci etkileşiminin nasıl sağlanacağını planlanması, eleştirel düşünmenin daha etkili öğrenilmesini sağlar. Öğretmen eleştirel düşünme derslerini planlarken üç boyutu göz

önüne almalıdır. Bunlar; yazılı ve sözel yönergelerin açıklığı, enerji ve zamanın iyi planlanması, sınıf etkileşiminin farklı şekillerde, bireysel ve grup çalışması vb. organize edilmesi.

Yanıt verme: Öğretmenin sınıf içinde yarattığı etkileşimsel ortam eleştirel düşünmenin kazandırılmasında önemli bir etkidir. Bu etkileşimin bir boyutu da yanıt verme davranışıdır. Yanıt verme öğretmenin sınıfa soru sorduktan sonra, öğrencilerin yanıtlarından sonraki davranışlarını ifade etmektedir.

Model olma: Öğrenciler davranışlarının, duygularının, tutumlarının ve değerlerinin çoğunu doğrudan öğretim yoluyla değil de, daha çok yetişkinleri ve arkadaşlarını model alarak öğrenmektedirler. Eleştirel düşünmeyi öğretmek isteyen bir öğretmen de sınıfta, iyi bir düşünen olarak model olmak zorundadır. Bu nedenle öğretmen sınıf içinde, olaylara çoklu perspektiften bakmalı, kararlarını bilgiye dayalı akıl yürütme sonucunda almalı; bağımsız ve özerk düşünmenin iyi bir örneğini sergilemelidir.

Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünceleri şu etkinliklerle geliştirilebilirler (Doğanay ve Kara, 1995, s. 30):

1. Çelişkili konular üzerinde tartışmalar açıp fikir mücadelesi yaptırmak,
2. Öğrencilerin çelişkili görüşleri ele alan tarihi olay kahramanı rolünü oynamalarını sağlamak,
3. Öğrencilerin farklı görüşleri ortaya koyan televizyon programlarını izleyip toplumsal konularla ilgili toplantılara katılmalarını sağlamak,
4. Öğrencilerin güncel toplumsal sorunlar üzerindeki fikirlerini yayın organlarına anlatan mektuplar yazmalarını sağlamak,
5. Yetişkin öğrencilerin gazete makaleleri ve diğer materyalleri inceleyerek ve gözle görülebilir eğilimleri bulmalarını sağlamak,

6. Öğrencilerin kendilerinden farklı olan diğer gelenekleri yansıtan literatürü okumalarını ve tartışmalarını sağlamak.

Aktif katılımın ve öğrenci odaklı yaklaşımın benimsendiği eğitim ortamlarında, yaparak yaşayarak öğrenmenin ön planda tutulduğu öğrenme sürecinde eleştirel düşünmenin hem öğrencinin hem öğretmenin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri olduğu gerçektir. Eleştirel düşünebilen bir öğretmen, sınıfında gerekli eğitim ortamını hazırlayacak ve öğrencilerin çeşitli durumlara eleştirel açıdan yaklaşabilmelerine önyak olabilecektir. Özellikle 6-12 yaş grubunda, öğrencileri için önemli rol modellerden biri olan öğretmenlerin eleştirel düşünebilen bireyler olmaları öğrencilerin de bu beceriyi kazanabilmelerinde oldukça etkili olacaktır.

Medya

Kitle iletişim araçlarının pek çoğunun 20. yüzyılda doğması ve olağanüstü yaygınlık kazanması, bu yüzyılın pek çok bilim insanı tarafından iletişim çağı olarak adlandırılmasına neden olmuştur.

80'li yıllarla birlikte kitle iletişim araçları büyük sıçramalar gerçekleştirmiştir. Bu yıllar aynı zamanda kitle iletişim araçlarının birbirleriyle yakınlaştığı, tekelleşerek aynı sahiplerin yörüngesinde işlediği ve şimdiye kadar olmadığı kadar bütünleştiği yıllar olmuştur. Böyle bir ortamda, medya kavramı yavaş yavaş kitle iletişim araçları kavramının yerini almış ve gündelik dilde sıklıkla kullanılır olmuştur (Bostancı, 2007). Gün boyu medya tarafından baş döndürücü şekilde sunulan kelime, resim ve ses bombardımanına uğranılan (Armstrong, 2008) bir ortamda büyük bir endüstri olarak biçimlenen, ürünleriyle çeşitlenen ve her geçen gün sayısız mesajlarına ulaştığımız medya karşımıza uzun bir liste ile çıkmaktadır. Medyayı birçok yönden tanımlayan bu listede kitap, dergi, gazete, süreli yayın,

televizyon yayını, radyo yayını, bilgisayar yazılımı, film, fotoğraf, video paketi, kaset, CD, ilan, internet, e-yayınlar bulunmaktadır (Önal, 2007).

Bu kadar geniş bir yelpaze ile karşımıza çıkan “medya” Latince’de ortam, araç anlamına gelen “medium” kelimesinin çoğulundan gelmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre ise medya; iletişim ortamı, iletişim araçları anlamına gelmektedir. Yaygın kullanımıyla medyayı kitle iletişim araçları (gazete, dergi, radyo, televizyon ve internet) olarak tanımlamak mümkündür (Bostancı, 2007, s. 24). Bununla beraber “medya” terimi, genellikle, belli bir teknoloji biçimini kullanarak uzakta bulunan kitlesel izleyiciler için üretilmiş olan görseller, dil ve/veya ses ile iletilen mass media (kitle iletişim) mesajlarına işaret eder. Bunlar, geleneksel basılı medyayı (örneğin kitap, gazete, dergi, doğrudan posta), görsel işitsel medyayı (örneğin bilgisayar oyunları, internet, bloglar, wiki) içerir. Medya kaydedilmiş müzik, reklam panoları ve diğer göstergeler, çoğu oyunları, paket etiketlerini ve tüm biçimleriyle reklamları da içermektedir. Sınıf içindeki medya ise, ders kitapları, posterler ve haritaları kapsamaktadır (Scheibe ve Rogow, 2008).

Medyanın insan ve toplum hayatındaki etkisi önemli boyutlara ulaşmıştır. Medya kültürleri etkiler ve insanları hızlıca bilgi seline boğar (Christ ve Potter, 1998). Dolayısıyla dijital teknolojilerin gelişmesiyle medya farkındalığı hayati bir önem kazanmıştır (Koltay, 2011). Artık medya, hayatın her alanında bilgilendirici ve yönlendirici bir güç olarak yer almaktadır. Özellikle teknolojik gelişmelerin bu alanda kullanılmasıyla birlikte, medya her yerde ve her zaman insana ulaşabilmektedir (Melek, 2009).

İnsanların kullandıkları eşyalar ya da seçtikleri hayat tarzı tesadüfi değildir; bunlar televizyonda, internette, reklam panolarında, gazete ve dergilerde gördüklerinden büyük oranda etkilenir (Chung, 2007). Günlük sohbetler, giyim tarzı, siyasi görüş, hayal edilen meslek, yaşanmak istenen şehir, tercih edilen markalar gibi pek çok seçim çoğunlukla

medyanın etkisi altındadır. Medya tarafından hızlı bir şekilde ses, görüntü, bilgi ve reklam bombardımanına uğrama durumu tüm bu seçimleri kolayca yönlendirebilmektedir.

Medya aynı zamanda demokratik toplumların en temel unsurlarından biridir. Yasama, yürütme ve yargıdan sonra konumlandırılan ve kimi zaman işlevleri bakımından bu kurumların önünde görülen medyayı önemli kılan neden etkileme gücünün üst seviyede olmasıdır. Kamusal bir statüsü olmamasına rağmen kamu adına hareket eden, eğlendiren, bilgilendiren, eğiten ve denetleyen medya bu açıdan demokratik toplumların vazgeçemeyeceği bir kurumdur (Bingöl, 2009).

Medya sahip olduğu araçlarla insanların seçimlerini, toplumların yaşayışını, eğlence anlayışını, iletişim tarzını kolayca etkileyebilmektedir. “İletişim çağı” ya da “dijital çağ” olarak anılan günümüz yaşantısında medyadan kopuk bir yaşam -modern hayatta- neredeyse imkansızdır. Gazete, dergi, internet ve özellikle televizyon gibi medya araçların dört yanımızı sardığı bir dönemde “medya” kavramı oldukça önem kazanmış ve insanların medyayı doğru anlayabilmeleri, onu okuyabilmeleri ve yorumlayabilmeleri oldukça önemli bir beceri haline gelmiştir.

Toplumsal yaşamda oldukça önemli işlevler üstlenen medyanın, temel işlevlerinin ne olduğunu anlamak da medyayı doğru okuyabilmek açısından önemlidir. Medyanın işlevleri bize medyanın üstlendiği görevleri özetlemektedir. Büyük bir endüstri olan medya, üstlendiği görevlerle toplumsal yaşama yön vermekte ve hatta toplumları derinden etkileyebilmektedir. Özellikle insanların her an elinin altında olan televizyon ve internet gibi medya araçları, kontrolü zor olan ve bilginin kolayca ve hızla –doğru ya da yanlış olduğu çoğu zaman kontrol edilmeksizin- yayıldığı kaynaklardır. Dolayısıyla bu noktada medyanın temel işlevlerini doğru ve dürüst olarak yerine getirmesi son derece önem kazanmaktadır.

Medyanın temel işlevleri kısaca şöyle açıklanabilir (Bostancı, 2007, s. 26-27-28):

Haber ve Bilgi Verme: Medyanın en önemli işlevlerinden biridir. Pek çok alana ilişkin bilgi medya aracılığı ile geniş halk kesimlerine ulaşmaktadır. Sadece ulusal düzeyde değil, uluslar ötesi pek çok bilgi ve haber medya yoluyla bizlere ulaşmakta, depolanmakta, işlenmekte ve dağıtılmaktadır. İnsanların, yaşadıkları dünyayla ilgili algılarının oluşmasında, medya son derece etkilidir. Bireyler, medya aracılığıyla bilgilenirken, aynı zamanda medya tarafından yönlendirilir; dolayısıyla bu güç medyaya haber aktarımında büyük sorumluluk yüklemektedir.

Toplumsallaştırma: Medya bireye içinde yaşadığı toplumla bütünleşme olanağı sağlayacak ortak bir bilgi ve düşünce formu oluşturmaktadır. Özellikle kamusal yayıncılığı benimseyen medya kuruluşları, toplumsal yapının gelişmesine ve bireylerin bu yapı içinde sosyalleşmelerine olanak sağlar. Kısacası medya bilgi üretmekte ve sosyal yapının şekillendirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.

Eğitim: Medya düşüncenin gelişmesine, kişiliğin oluşmasına, yaşamın bütün aşamalarında yetenek ve becerilerin elde edilmesine yardımcı olacak bilgiler iletir. Özellikle gelişme çağındaki çocukların algı ve bilinç düzeyini yükselterek, onların eğitimlerinde yardımcı bir rol oynar. Bu konuda son yıllarda medya kuruluşlarının ülkemizde eğitiminin gelişimine yönelik düzenledikleri kampanyalar dikkat çekicidir.

Eğlendirme: Medyanın en önemli işlevlerinden biri de insanları eğlendirerek, onların rahatlamasını ve daha mutlu olmalarını sağlamaktır. Özellikle televizyonun günümüzdeki yaygın kullanımını da göz önünde bulundurulursa, tam anlamıyla bir eğlence merkezi olduğunu ileri sürmek yanlış olmaz.

Kültürel Değerlerin Korunması: Medya doğru kullanıldığı takdirde geçmiş mirasın savunucusu ve kültürün geliştiricisi olarak rol oynayabilir. Toplumların belleği olarak

işlev görebilen medya, estetik ve kültürel değerlerin yaşatılmasında da öncü rol oynayarak tarihsel ve sanatsal bir görev yüklenir.

Denetim/Eleştiri ve Kamuoyu Oluşturma: Medya kamusal bir görev ifa eder. Bu bağlamda özellikle de hükümeti, siyasi partileri, kamu kuruluşlarını, şirketleri, vs. kamu adına denetleme ve eleştirme yetkisini elinde bulundurur. Bu özelliği medyaya 4. güç olma vasfını vermiştir.

Tanıtım: Medya devletlerin, şirketlerin, kurum, kuruluş hatta bireylerin en önemli tanıtım aracıdır. Tanıtım iletişim demektir, iletişim de günümüzde yaygın olarak medya aracılığıyla gerçekleştiği için medyanın tanıtımdaki rolü inkar edilemez.

Haney ve Ullmer'e (1972'den akt. İnal, 2009) göre medya, eğitim kurumlarının çeşitli işlevlerini de kendi üzerine almıştır. Bu noktada medyanın üç işlevinden bahsedilebilir: enformasyon verme (bilgilendirme), sosyalleştirme (kültürlendirme) ve harekete geçirme (aktif kılma). Enformasyon işlevi enformasyon ve temel bilginin iletimi ve yayılmasıdır. Sosyalleştirme işlevi, kültürel bir sistemin iletilmesi, kişinin farklı gruplara katılımını olanaklı kılan değer ve normların aşılmasıdır. Harekete geçirme işlevi ise, kolektif problem çözmede esas olan ikna süreçleri ve sadakat ve bağlılıkların geliştirilmesidir. Bu üç işlev medyanın eğitici bir güç olarak işlevini göstermektedir.

Medyanın sayılan tüm işlevleri içinde belki de en önemlisi "eğitim" işlevidir. Özellikle çocukların ve gelişme çağındaki gençlerin medyaya olan bağlılıkları göz önüne alınırsa, medyanın eğitim işlevini doğru olarak yerine getirmesi, gelecek nesilleri dolayısıyla toplumların geleceğini direkt olarak etkileyecektir. Bu durum son yıllarda eğitimciler ve araştırmacılar arasında da popüler hale gelerek "medya" ve "eğitim" kavramlarını çalışmalara konu etmeye başlamıştır. Bu süreç karşımıza "medya eğitimi" ve "medya okuryazarlığı" eğitimini çıkararak literatüre "medya okuryazarlığı" kavramını katmıştır.

Okuryazarlık

Yazılı tarihin başladığı günden bu yana, “okuryazarlık” kavramı tek başına bir anlam ifade etmeyen kargacık, burgacık harfleri bir kağıt parçası üzerinde bir araya getirerek, anlam içeren sözcükler üretme becerisi olarak açıklanmıştır (Jols ve Thoman, 2008). Genel olarak okuryazarlık, yazılı sembolleri etkin ve yeterli bir şekilde anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlanır (Hepkon ve Aydın, 2011). Okuryazarlık hakkında düşünüldüğünde akla ilk gelen okuma, yazma, konuşma ve dinleme okuryazarlığın temel unsurlarıdır, ancak insanlar günlük hayatta ifade ve iletişimin çok farklı çeşitlerini kullandıkları için okuryazarlık kavramı genişlemeye başlanmıştır (Hobbs, 2011). Günümüzde bilginin bize sadece bir kağıt parçasıyla değil, multimedya kültüründeki güçlü ses ve görüntülerle gelmesi okuryazarlık kavramını oldukça değiştirmiştir (Thoman ve Jolls, 2005). Bugün okuryazarlık sadece basılı bir metni anlamayı içermez; yaratıcı ve dönüştürücüdür. Okuryazarlık, bir metni farklı derecelerde yeniden yapılandırmayı içerir. Öğretmenlerin, psikologların, akademisyenlerin ve okuryazarlık uzmanlarının direkt olarak erişemeyecekleri içsel işlemleri içerir (Burn ve Durran, 2007).

1990’lar ve yeni bin yıl, okuryazarlık kavramının genişleyerek çoğaldığı zamanlar olmuştur (Hobbs ve Frost, 2003). Bilim çağında okuryazarlık teriminin sadece okuma ve yazma becerisi olarak tanımlanması oldukça yetersiz kalmaktadır. 21. Yüzyılda okuryazarlığın yeterli tanımı için yeni teknolojiler ve okuryazarlık arasındaki ilişki belirtilmelidir (Bodomo, 2010). Robinson (1985) da aynı şekilde, içinde bulunduğumuz elektronik çağda okuryazarlığın tanımının yeniden değerlendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Ona göre algı ve çözümleme düzeylerinde okuryazarlık sadece beyaz sayfalardaki siyah semboller değildir. Bugün okuryazarlığın tanımı sadece basılı metin

sayfasını değil ekranı da ele alan genişleyen bir anlama sahiptir. Okuryazarlığın yeni tanımı, tüm diğer yüksek bilgi erişimini ve okuma becerilerini de içermelidir.

Çeşitli araştırmacıların bahsettiği bu genişleme karşımıza teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi pek çok okuryazarlık kavramı çıkmasına neden olmuştur. Özellikle medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık medya mesajlarına doğru bir eleştirel yaklaşımla odaklanmak için önemli kavramlardır (Koltay, 2011).

Resimler ve şekillerle oluşturulan ilk yazının icadından sembollere geçiş ve ardından teknolojideki gelişmeler okuryazarlık kavramını büyük bir değişime uğratmıştır. Evlerde, okullarda ve yaşamın her alanında teknolojiye ve bilgiye olan bağlılık, günümüzde var olan bilgiye ulaşmanın onlarca çeşidi; eğitimde ve toplumsal hayatta edinilmesi elzem hale gelen çeşitli beceriler okuryazarlık kavramını hızla genişletmiştir.

Medya Okuryazarlığı

Medyanın ve medya mesajlarının insanların değer yargılarını, inançlarını, yaşama bakışlarını çeşitli şekillerde etkilemesi, "medya" ve "okuryazarlık" kavramlarını birbirleriyle bütünleştirmiş ve bu kavramı çalışmalara konu etmiştir. Medya okuryazarlığı 21. yüzyılda yaşayabilmek için gerekli en temel becerilerden biridir ve bilginin okuma, yazma, konuşma, bilgisayar kullanma ve çözümlenme, görsel ve hatta müzikal sunumla ilgili çeşitli becerilerini içerir (Schwarz, 2001; Zhang, Zhu ve Sang, 2014). Bununla beraber medya okuryazarlığı da okuryazarlığın diğer formları gibi yorumlama, kavrama, eleştirme ve düzenleme yeteneği gerektirir (Silverstone, 1999). Hobbs'a (1998) göre, medya okuryazarlığının temelinde medya metinleri hakkında soru sormayı sağlayan, soruşturma pedagojisi olmalıdır. Medya okuryazarlığı varsayımlara meydan okumak, seçimler yapmak, medyayı hem eleştirmek hem de takdir etmek için gerekli soruları sormamızı sağlar (Schwarz, 2001).

Medya okuryazarlığı hakkında yapılan pek çok farklı tanımlamada, medyanın farklı bir boyutuna odaklanılmıştır (Potter, 2013). Medya okuryazarlığının farklı kuruluş ve kişilerce farklı tanımlamaları bulunmakla birlikte, ilk olarak Sirkka Minkinen tarafından 1978’de “bilişsel, etik, felsefi ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedeflemek” olarak tanımlandığı ifade edilmektedir (İnceoğlu, 2006, s. 4). Medya okuryazarlığı tipik olarak, farklı biçimlerdeki iletişime erişme, bu biçimleri analiz etme, değerlendirme ve üretme becerisi olarak tanımlanmakta; enformasyon okuryazarlığı ile aynı anlamda kullanılmakta ve teknoloji okuryazarlığının birçok bileşenini içermektedir (Scheibe ve Rogow, 2008). Bu terim, gittikçe artan sayıda akademisyen ve eğitimci tarafından eleştirel çözümleme sürecine ve kişinin kendi mesajlarını (basılı, işitsel, görsel, çoklu medya ile) yaratmayı öğrenmesine gönderme yapmak için kullanılmaktadır (Hobbs, 2004b). Damico’ya (2004) göre, medya okuryazarlığı bireylerin medya mesajlarını anlama, analiz etme ve yönetme becerilerine odaklanmaktadır. İnceoğlu (2011, s. 19) ise medya okuryazarlığını, “...yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vb.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) medya okuryazarlığı için en çok alıntı yapılan tanım ise 1992 yılında Aspen Medya Okuryazarlığı Liderlik Enstitüsü toplantısına katılan bilim adamları tarafından yapılan tanımdır. Bu tanıma göre medya okuryazarlığı çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneğidir (Jols ve Thoman, 2008, s. 33). Avrupa Bilgi Topluluğu’nun (Europe’s Information Society, 2007) tanımlamasına göre ise medya okuryazarlığı, tüm medyada kolayca iletişim sağlayabilmeyeyle birlikte günlük yaşantıdaki görüntü, söz ve seslere erişme, onları çözümleme ve değerlendirme yeteneğidir (Koltay, 2011).

Medya okuryazarlığı tanımlarında sıklıkla karşılaşılan erişmek terimi genellikle bilgiyi saptama veya mesajları bulma ve bir mesajın anlamını kavrayabilme ve yorumlayabilme yetisini ifade etmektedir. Analiz yazarın amacını, hedef kitleyi, kurgulama tekniklerini, sembol sistemlerini ve mesajı oluşturmada kullanılan teknolojileri fark etme ve inceleme süreçlerine atıfta bulunmaktadır. Analiz kavramı ayrıca kültürel sistemin bir parçası olarak medya mesajlarının üretildiği ve dolaşım yaptığı politik, ekonomik, sosyal ve tarihi bağlamı kavrayabilme yetisini de içermektedir. Ölçme bir medya mesajının gerçekliğini, güvenilirliğini, yaratıcılığını ve diğer niteliklerini değerlendirme, bir mesajın değeri ve önemi hakkında yargıda bulunma sürecini belirlemektedir. Son olarak, medya okuryazarlığının tanımı mesajları pek çok biçimde (dil, fotoğraf, video, çevrimiçi medya vb. kullanarak) iletme yetisini de içermektedir (Hobbs, 2008).

Thoman tarafından hazırlanan Medya Okuryazarlığı Kiti, medya okuryazarlığının temel yapısını oluşturan araştırma temelli pedagojinin ana düşüncelerinin genelini adlandırmak için kullanılmıştır ve geliştirici bir rehberdir. Bu rehberde göre medya okuryazarlığı, yazılı medyadan videoya, videodan internete çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği için bir çerçeve sağlar. Medya okuryazarlığı, medyanın rolünün toplumda anlaşılmasını sağlarken aynı zamanda demokratik bir toplumda bir vatandaş için gerekli olan araştırma ve kendini ifade etme yeteneklerinin kazanılmasını da sağlar (Jols ve Thoman, 2008).

Medya okuryazarlığı geleneksel okuryazarlığa yapılan mantıklı bir eklemedir: görsel ve işitsel mesajları en az basılı materyaller kadar "okumayı" öğrenme, çeşitli medya formlarında kullanılan temel "dili" tanıma, "yazarın" niyetini ve anlatmak istediğini değerlendirerek farklı biçimlerde sunulan bilgilerin güvenilirliği ve doğruluğunu yargılamak için güçlü olma, duyguyu ileten ve alışılan teknikleri kullanmaya ikna etme ve farklı medya

formları aracılığıyla etkili iletişimde bulunmaktır. Bu durumda medya okuryazarlığı, bugünkü eğitimin merkezinde olan çoklu okuryazarlıktan bilgi okuryazarlığına, bilgisayar okuryazarlığından, bilimsel okuryazarlığa ve kültürel okuryazarlığa kadar pek çok alanı içermektedir. Buna ek olarak eleştirel düşünme, iletişim ve teknoloji becerilerini ve farklı öğrenme stillerini işaret eden yansıtıcı yolu geliştirmektedir ve çoklu perspektifleri değerlendirmektedir. (Scheibe, 2004).

Yapılan tüm bu yorumların yanı sıra çeşitli yazarlar medya okuryazarlığının anahtar noktalarını ve herhangi bir medya mesajına sorulması gereken temel soruları belirlemişlerdir. Bu sorular şöyle sıralanabilir (Scheibe, 2004, s. 63):

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

Bu sorular doğrultusunda belirlenen beş temel kavram ise şöyle sıralanmaktadır (Jols ve Thoman, 2008, s. 27):

1. Medya mesajlarının tümü kurgulanmıştır.
2. Medya mesajları kendine özgü kurallar kullanılarak yaratıcı bir dille kurgulanmıştır.
3. Aynı mesajı farklı kişiler farklı şekilde algılayabilirler.

4. Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır.
5. Medyadaki mesajların büyük çoğunluğu kazanç ya da güç elde edebilmek için düzenlenmiştir.

Hobbs (2004a, s. 27) da medya okuryazarlığı eğitimcilerinin çalışmalarını somutlaştırmak için kullanılacak anahtar ilkeler belirlemiştir:

1. Tüm mesajlar yapılandırılmıştır.
2. Mesajlar dünyayı temsil etmektedir.
3. Mesajlar ekonomik ve politik amaç ve içeriklere sahiptir.
4. Mesajlar dilleri ve eğilimleri kullanır.
5. İnsanlar mesajları farklı şekillerde yorumlarlar.

Medya okuryazarlığındaki amaç, bireyin medyadaki mesajları doğru olarak algılaması ve bu mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilmesi; gerçeği ve gerçek olmayanı birbirinden ayırabilmesi; medyada gördüklerinin gerçek dünya olmadığını farkında olması ve medyanın her alanından bilinçli olarak faydalanması şeklinde sıralanabilir. Toplumumuzda insanlar medya tarafından kolayca yönlendirilebilmekte ve medyadan çokça etkilenmektedir. İzlediği bir çizgi film karakterinden etkilenip balkondan atlayan çocuklar, sevdiği dizi karakterinin dizideki ölümünden dolayı yas tutan insanlar, sosyal medyadaki gruplaşma ve örgütlenmeler ve insanların medya aracılığıyla bir araya gelerek yaptıkları, medyanın etkisini açıkça göstermektedir. Toplumdaki iyi ve kötü ya da doğru ve yanlış örneklerle bakarak medyayı doğru okuyan ve okuyamayan bireyleri kolayca ayırt etmek mümkündür. Medyayı doğru okumak, yani bir medya okuyucusu olabilmek öncelikle eleştirel düşünme gibi üst düzey bir beceri gerektirir ki bu beceriye sahip bireyler medyayı sorgulayarak seçici davranabilir ya da medyayı doğru kullanabilir. Bununla beraber medya okuryazarlığı, bireylerden medyayı reddetmelerini, televizyonlarını tamamen kapatmalarını ya da internetle

olan bağlarını koparmalarını beklemez. Medya okuryazarlığındaki asıl amaç, medyanın bireye sunduğu baş döndürücü bilgi seline kapılmak yerine kendine sorular sorarak medyadan en doğru şekilde faydalanmayı sağlamaktır.

Medyanın bireyleri bu kadar derinden etkilemesi medya okuryazarlığının önemini ve neden öğrenilmesi gerektiğini açıklar niteliktedir. Medya tarafından hazırlanan mesajlar basit ve açıkça anlaşılabilir gibi görünse de, aslında bu mesajlar kendine özgü kuralları olan, dünya hakkında çok değişik kavram ve düşünceleri içeren, karmaşık görsel ve işitsel bir dil kullanmaktadır. Başlangıçta her şey çok açık gözükmebilir ve imgeler çok hızlı geçebilir. Ancak çocukların yaşamları medya kültürüne doğru yönlendirilmek isteniyorsa, görsel ve işitsel imgelerinin dilini, yıllardır onlara öğretilen okuma yazmayı öğrendikleri kadar akıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlamak gerekmektedir (Jols ve Thoman, 2008).

Medya okuryazarlığının alanı televizyon, sinema, radyo, müzik, basılı medya, internet ve diğer tüm yeni dijital medyayı kapsamaktadır. Medya mesajları karşısında bireylerin farkında ve uyanık olmasını sağlamak medya okuryazarlığının amaçlarının başında gelir. Medya okuryazarlığı, medyanın algı ve inanışları nasıl süzgeçten geçirdiğini, popüler kültürü nasıl biçimlendirdiğini ve kişisel tercihleri nasıl etkilediğini görmekte kişilere yardımcı olacaktır. Eleştirel düşünme ve sorun çözme yeteneklerini kazandırarak vatandaşların bilgiyi bilinçli tüketme ve üretmesini sağlayacaktır. Bu nedenlerle medya okuryazarlığı eğitimi, ifade özgürlüğü, bilgi edinme hakkı ve demokrasi açısından da önem arz eder (Pekman, 2011). Unutulmamalıdır ki gelişmiş bir medya okuryazarı, medya mesajlarının yalnızca yüzeysel anlamlarıyla yetinmekle kalmayacak daha derin anlamlarını da algılayacak ve böylece medya karşısında daha çok kontrole sahip olacaktır (Kutoğlu, 2011).

Medya okuryazarlığının çağımızda bu denli önemli olmasının sebebi, izlediğimiz televizyon programlarından okuduğumuz gazetelere, reklam panolarında gördüğümüz

afişlerden internetten edinilen bilgiye değin pek çok açıdan medya mesajlarına hızlı ve sürekli şekilde maruz kalınmasıdır. Okuryazarlığın doğası olan anlam çözümleme becerisi, medyanın sunduğu milyonlarca mesajı çözümleyebilme ve değerlendirebilme; gerekli ve gereksizi ayırt edebilme; medyaya yönelik sorular sorabilme ve en önemlisi medyanın bize sunduklarına eleştirel bir gözle bakabilme yeteneği sağlar. Böylece bireyler medyanın temel işlevlerini ayırt ederek ondan en doğru biçimde faydalanabilir hatta medya sayesinde yaşadığı topluma, teknolojiye ve küreselleşen dünyaya daha kolay adapte olabilir.

Medya okuryazarlığının tarihsel gelişimi. Medya okuryazarlığı, her ne kadar kavram olarak yeni olsa da, bir ilgi, çalışma ve disiplin olarak 20. yüzyılın başlarına değin uzanan bir geçmişe sahiptir. Gazete, telefon, radyo, televizyon gibi iletişim araçlarının kitleleşmesiyle birlikte bu araçlardan bir eğitim materyali olarak yararlanılabileceği düşüncesi, özellikle 1920’li ve 1930’lu yıllarda Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri’nde yoğun olarak dillendirilmiştir (İnal, 2009).

Medya eğitimi, yani medya mekanizmasının eğitimi özellikle 1970’li yıllardan sonra gelişmeye başlamıştır. Fransa’da Milli Eğitim Bakanlığı önce 1979 ve 1984 yıllarında “Görsel İşitsel İletişime Girişim” adlı iki proje oluşturup sonra da 1983’te medya örgütleriyle işbirliği yaparak Eğitimde İletişim Araçları Arasında Bağlantı Merkezi’ni kurmuştur. İspanya’da Eğitim Bakanlığı ile gazete yöneticileri 1985’te Prensa-Escuela adlı bir program oluşturmuşlardır. Avusturya’da ilk ve orta öğretim programlarında medyanın yer alması için 1983’te bir karar alınmıştır. İsviçre’de bütün kantonlarda da medyanın eğitim programlarında yer alması için kararlar alınmıştır. Belçika’da 1970’li yılların başında birçok okulda uygulanmasına başlanan Medya Eğitimi 1990’da resmileşmiştir. İngiltere’de ve Galler Ülkesi’nde bu program 1988’de oluşturulmuştur. İskandinav ülkelerinde de bu programın yıllardan beri başarıyla uygulandığı bilinmektedir. ABD’de medya eğitimi 1932’de New York

Times'ın girişimiyle başlatılmıştır. İtalya'da da bu konu 70'li yıllarda başlamış ve ilk olarak 500 okulda haftada iki saatlik uygulamalarla yapılmıştır (Topuz, 2011).

1960'lardan beri bu konuyu gündemde tutan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 1982 yılında Almanya'da 19 ülkeden bir araya gelen uluslararası uzmanlarla gerçekleştirdiği toplantıdan sonra medya eğitiminin gerekliliğini savunan bir bildiri yayınlamış ve bu bildiriye medya metinlerini kullananlar arasında eleştirelliği geliştirmede aileler, öğretmenler, medya çalışanları ve karar vericilerin belli bir sorumluluğu olduğu vurgulanmıştır. Bununla beraber UNESCO, aralarında 1990 yılında Fransa'da yapılan "Medya Eğitiminde Yeni Eğilimler" konferansı ve Avusturya'nın Viyana kentinde ilgili uzmanları bir araya getiren çalışmaların da olduğu, birçok çalışmayı desteklemiştir. Ayrıca çocuklar ve medya hakkındaki araştırmaların gelişimini 1997 yılında Paris'te, 2000 yılında Sydney'de düzenlediği konferanslarla desteklemiştir. İngiltere'de ise Len Masterman'ın ve Francois Mariet'in Avrupa Konseyi için ortak hazırladıkları Media Education in 1990s Europe (1990'larda Avrupa'da Medya Eğitimi) çalışmaları medya okuryazarlığı ile ilgili tartışmalara yön vermiştir (Buckingham, 2001).

Journal of Communication (İletişim Dergisi), 1998 yılında medya okuryazarlığı konusunda özel bir dosya hazırlamıştır. Bu dosyanın giriş yazısında William G. Christ ve W. James Potter medya okuryazarlığının birçok boyutu olduğuna dikkat çekmiştir. Bu boyutlar, okullarda pedagojik boyut, ailelerde antropolojik boyut, bilgili yurttaş olabilmek için değer boyutu, eleştirel/kültürel bir sorun olarak araştırma boyutu, kamu siyasasının ilgi alanı olan boyutu olarak sıralanabilir (Binark ve Bek, 2010).

Medyanın bireylere ve toplumlara olan etkisi ve bilginin medya sayesinde hızla ve dünyanın her yerine kolayca yayılabilmesi, araştırmacıları bu konuya odaklı hale getirmiştir. Bu noktada medyayı doğru anlamak için kullanılan ve çeşitli üst düzey becerileri gerektiren

medya okuryazarlığı özellikle 2000’li yıllardan itibaren pek çok araştırmaya konu olmuş ve dünyanın pek çok ülkesinde medya okuryazarlığı eğitimi dersi eğitim programlarındaki yerini almıştır.

Dünyanın pek çok yerinde akademisyenler tarafından bu kadar önemli görülen ve okullardaki dersler arasına 1990’lı yıllarda katılmaya başlanan medya okuryazarlığının Türkiye’de ele alınması henüz çok yenidir. 2005’teki Marmara Üniversitesi Sempozyumuna değin konunun Türkiye akademik çevrelerinde ele alınması pek söz konusu olmamıştır. Bu sempozyumun ardından konu enine boyuna tartışılmaya, üniversitelerde dersler açılmaya, tezler yaptırılmaya, çeviriler gerçekleştirilmeye, telif kitaplar üretilmeye başlanmıştır. Ama en önemlisi RTÜK ve MEB’in konuya ilgi göstermesidir (İnal, 2009).

RTÜK ve MEB’in 2004 yılında başlattıkları işbirliğiyle 30 sosyal bilgiler öğretmeninin eğitimden geçirilmesinin ardından 2006-2007 öğretim yılında beş pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum) okutulmaya başlanan “Medya Okuryazarlığı Dersi” 2007-2008 öğretim yılından itibaren ülke genelinde 81 ildeki 35 bin ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Binark ve Bek, 2010). Medya okuryazarlığı dersi ile öğrencilere iletişim araçları tanıtılmakta, öğrencilerin kurgu ile gerçeği ayırt edebilmeleri sağlanmakta, internet ve televizyon başta olmak üzere iletişim araçlarıyla öğrencilerin sağlıklı ilişkiler kurmaları için rehberlik yapılmaktadır (Şahin, 2011).

23-25 Mayıs 2005 tarihleri arasında düzenlenen, 1. Ulusal Medya Okuryazarlığı Konferansı’nın Türkiye’de medya okuryazarlığının gelişmesine oldukça önemli katkısı olduğu konusunda Pekman’ın (2011) çalışması önemlidir. Pekman “Google” arama motorunda sempozyumdan önce ve sonra olmak üzere medya okuryazarlığı kavramını arattığını belirtmiş ve sempozyum sonrasında çıkan sonuçlarda ciddi bir artış kaydedildiğini göstermiştir.

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Basın Yayın Enformasyon Genel Müdürlüğü ve Çocuk Vakfı tarafından 14-15 Kasım 2013 tarihinde organize edilen “1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi ile Çocuk ve Medya Hareketi” çerçevesinde planlanan Türkiye’de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması, çocukların kitle iletişim araçlarını kullanma konusundaki alışkanlıklarını belirlemek ve bu alandaki mevcut durumun fotoğrafını çekmek amacıyla RTÜK tarafından gerçekleştirilmiştir (Bostancı, 2013). Tüm bu gelişmelerle beraber Türkiye’de medya okuryazarlığı konusuna öncülük eden RTÜK çalışmalarına devam ederek özellikle okullardaki seçmeli medya okuryazarlığı derslerine yönelik MEB ile ortaklaşa yeni bir program hazırlayarak bu programı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan yeni materyallerle 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulamaya koymuştur.

Medya okuryazarlığının geliştirilmesinde öğretmenin rolü. Bir ülkede amaçlanan toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde temel araç, kaliteli bir eğitim; eğitimde kalitenin ön koşulu da nitelikli öğretmenlerdir. Bu nedenle, eğitim sistemi içinde görev yapan öğretmenlerin niteliklerini artırmak ve kaliteli öğretmenler yetiştirmek için öğretmen eğitimi programlarının amaçlara ve çağın gereklerine uygun olarak donatılması ve yeni okuryazarlık alanlarının öğretmen eğitimi programlarında yer alması gerekmektedir (Adıgüzel, 2005). Medya okuryazarlığını eğitim programına dahil etmeden önce, öğretmenler için medya okuryazarlığı teorisi konusunda bazı temel eğitimler gereklidir (Scheibe, 2004). Medya okuryazarlığı ile ilgilenen öğretmenler, örgütlenme ve öğrenci merkezli öğrenmeyi kolaylaştırma konusunda yetenek sahibi olmalıdırlar (Jols ve Thoman, 2008).

Medya okuryazarlığı eğitimi tamamen eleştirel pedagoji anlayışını içselleştirmiş olmalıdır. Bunun var olan eğitim sistemi içinde gerçekleştirilmesi için de öğretmenlere sadece medya okuryazarlığının öğretilmesi yetmez, öğretmenlerin eleştirel pedagoji anlayışını da benimsemeleri, benimseyebilecek bir ortamda çalışabilmeleri, bunun için de otoriter,

hiyerarşik, aktarmacı modelden vazgeçerek öğrencilerin etkin katılımını ve üretimini desteklemeleri gerekir (Binark ve Bek, 2010). Unutulmamalıdır ki öğretmenlerin daha nitelikli eğitim vermeleri, medya okuryazarlığı alanında ne derece donanımlı olduklarına da bağlıdır (Şahin, 2011).

Gelişen teknoloji günümüzde sınıflara da girmiş ve projeksiyon, akıllı tahta gibi ekipmanların sınıfta yer alması medyanın eğitim ortamlarında da bulunmasını sağlamıştır. İnternette faydalanılan kaynaklar, öğrencilere izletilen videolar ve filmler klasik eğitim materyallerinin yerini çoktan almıştır. Bu durumda eğitimi gerçekleştiren öğretmenin iyi bir medya okuryazarı olması, medyanın sınıf içinde kullanımını daha etkili hale getirecektir. Medya okuryazarı bir öğretmen, öğrencilerine doğru yönlendirmeyi yaparak medyadan sınıf içinde en verimli şekilde yararlanılmasını ve öğrencilerin bu alışkanlıklarını günlük yaşamlarına aktarabilmelerini sağlar. Bununla beraber ortaokullarda okutulan seçmeli medya okuryazarlığı dersi, doğrudan medya okuryazarlığının öğretimini amaçlamaktadır. Bu durumda devreye, bu beceriye sahip öğretmenlerin önemi girmektedir. Bu dersi okutan öğretmenlerin çoğunun medya okuryazarlığı eğitimi almamış olması ve dersi sadece ellerindeki kılavuz kitaba bakarak; pratiğe yer vermeden teorik olarak ele almaları tartışmaya açık bir konudur.

Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki

Günümüzde televizyon, internet, gazete gibi medya araçlarının yoğun olarak kullanılması, bu araçların bilinçli bir şekilde tüketilmesini sağlamayı amaçlayan medya okuryazarlığı kavramını öne çıkarmıştır. Medya okuryazarlığı kısaca medyadaki mesajları doğru algılama ve bunları değerlendirme olarak tanımlanabilir. Medyanın bireylere ve toplumlara olan büyük etkileri göz önüne alındığında, bireylerin bilinçli bir medya okuryazarı olmasının önemi görülmektedir. İyi bir medya okuryazarı olmanın yolu ise medyadaki

mesajları eleştirel bir bakış açısıyla ele almaktan geçmektedir. Sorgulama yapmayı gerektiren becerileri içeren eleştirel düşünme, bireylerin medyayı kullanırken bilinçli olabilmelerini sağlamaktadır. Radeloff ve Bergman'ın (2009) da ifade ettiği gibi medya çağında okuryazar olmak, karar almayı güçlendiren eleştirel düşünme becerilerini gerektirir. Literatür incelendiğinde özellikle son yıllarda medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda, eleştirel düşünme becerisinin medya okuryazarlığının temel taşlarından olduğu belirtilmekte ve çalışmaların bu iki kavram arasındaki bağlantıya vurgu yaptığı göze çarpmaktadır.

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki muhtemel bağlantıyı inceleyen ilk uluslararası çalışma Feurstein tarafından yapılmıştır. Feurstein (1999), altı tane Kuzey İsrail ilkokulunda, 10-12 yaş arası çocukların eleştirel düşüncelerini geliştirmek için medya okuryazarlığının bir araç olarak kullanılıp kullanılmayacağını araştırmıştır ve araştırmasının sonunda öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin deneyimleriyle orantılı olarak medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Arke (2005) tarafından yapılan çalışmada da aynı şekilde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş ve araştırma sonucunda medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, medya okuryazarlığı eğitimi eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasında önemli bir araçtır.

Çeşitli araştırmacılar medya okuryazarlığı kavramını açıklarken eleştirel düşünmeye doğrudan vurgu yaparlar. Buna göre eleştirel düşünme medya okuryazarlığının tanımı içinde yer alan bir kavram olmuştur. Örneğin, Watson ve Pecchioni (2011) medya okuryazarlığı becerileri ile öğrencilerin, bilginin tüm formlarında doğruluğu ve güvenilirliği sorgulamaya odaklandıklarını, bunun için de yansıtıcı, eleştirel tepkiler verme becerilerinin olması gerektiğini söylemektedir. Hobbs (2001) medya okuryazarlığının, medya mesajlarını

soruşturma sürecinde “ne izlediğin, gördüğün, duyduğun ve okuduğun” hakkında sorular sorarak eleştirel düşünme becerilerini vurguladığını ifade etmektedir. Aynı şekilde Silverblatt’a (2001) göre medya okuryazarlığı aldığımız bilginin pek çoğunun kaynağı olan medyaya uygulanabilen eleştirel bir düşünme yeteneğidir ve medya okuryazarlığı, insanların kitle iletişim kanalları vasıtasıyla taşınan bilgi karşısında bilinçli kararlar almasını sağlayan eleştirel düşünme yeteneğini destekler. Ayrıca medya okuryazarlığı, bireyleri medya vasıtasıyla almış oldukları içeriğe karşı eleştirel bir mesafe geliştirmeleri hususunda cesaretlendirir. Arke ve Primack (2009) ise eleştirel düşünmenin herhangi bir medya okuryazarlığı ölçeğini doğrulamada değerli olabilen bir yapı olduğunu söyleyerek, medya okuryazarlığında eleştirel düşünmenin önemini ifade etmektedir.

Son yıllar içinde eğitim gündeminin esas amaçlarından biri, onları demokratik toplumda aktif, katılımcı vatandaşlar olacak şekilde eğitmek için çocuklar arasında eleştirel düşünceyi geliştirmek olmuştur. Farklı medya okuryazarlığı çalışmaları eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin hem yüzeysel hem de derinlikli medya mesajlarına eleştirel yaklaşma yeteneğini geliştirmek suretiyle medya metinleri üzerinden keşfetmektedir (Feuerstein, 1999). Medya okuryazarı bir bireyden beklenen “deşifre etme, değerlendirme, analiz etme, basılı ve elektronik medyayı üretme” becerileridir ve medya okuryazarlığında temel amaç tüm medya ilişkilerinde eleştirel özerklidir (Aufderheide, 2001). Medya eğitimcileri de öğrencilere medya mesajlarına karşı şüpheci olmayı ve “Bu mesajdan aktarılan nedir? Bu mesajı kim oluşturur? Medya yapımcılarının değerleri nelerdir? Bu mesaj için kim ödeme yapmaktadır? Diğer kaynaklar benzer bilgiler veriyor mu?” gibi sorular sormayı öğretmek için eleştirel bir pedagoji geliştirmelidirler (McBrien, 2005).

Sperry (2012, s. 57) de yaptığı çalışmada eleştirel düşünme ile medya okuryazarlığını bütünleştirici stratejileri belirlemiştir. Bu stratejiler şunlardır:

1. Medyada bilimkurguya karşı bilimsel gerçeği analiz etme.
2. Medyadaki talepler üzerine deneysel çalışmalar yapma.
3. Tartışmalı konularda çelişkili görüşleri değerlendirme.
4. Sınıfta bilgi kaynaklarını analiz etme.
5. Araştırma, analiz ve değerlendirmeye dayalı medya üretme.

Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı arasındaki bu ilişki aynı zamanda karşımıza “eleştirel medya okuryazarlığı” kavramını da çıkarmaktadır. Gelişen teknoloji ve medya, bireylerin medya mesajlarını okumak ve demokratik toplumda aktif olmalarını sağlamak için eleştirel medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmelerine beklemektedir. Eleştirel medya okuryazarlığı; medya kültürünün çeşitli formlarını, bilgi ve iletişim teknolojilerini ve yeni medyayı içeren okuryazarlık kavramını genişletirken, medya ve izleyiciler arasındaki ilişkiyi eleştirel analizlerle derinleştirmeyi amaçlamaktadır (Kellner ve Share, 2007).

Medya okuryazarı bir bireyden beklenen medya mesajlarına karşı eleştirel bir gözle bakabilme becerisidir. Medya okuryazarlığı medyanın bireye sunduğu mesajları deşifre etmesi, değerlendirmesi ve analiz etmesidir. İyi bir eleştirel düşünür olan birey medya mesajlarını sorgular ve cevaplar arar. Böylelikle birey, medyadaki mesajları etkili bir biçimde kullanabilir. Eleştirel düşünebilen bir medya okuryazarı izlediğini, gördüğünü, okuduğunu ayrıntılı bir şekilde irdeler ve bunlara belli bir şüphe içinde yaklaşmasını bilir. Unutulmamalıdır ki medya, toplumları kolayca harekete geçirebilecek bir güçtedir. Dolayısıyla bireyin medyadan gelen mesajları eleştirel bir gözle görebilmesi medyadan en doğru şekilde yararlanabilmesini sağlayacaktır.

Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde eleştirel düşünme konusunda yapılan çalışmalara kronolojik olarak yer verilmiştir. Eğitim başta olmak üzere mühendislik, hemşirelik, hukuk, siyaset vb. alanlarda

sayısız çalışmanın bulunduğu literatür dikkatle taranmış ve bu bölümde konu bütünlüğünü bozmamak adına çalışma konusuna yakın, özellikle örneklem grubunda öğretmen ve öğretmen adaylarının bulunduğu araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar. Kürüm'ün (2002) çalışmasının amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Araştırma, 2000-2001 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 5 bölümündeki 11 öğretmenlik eğitimi programının birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 1047 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Tarama modelindeki bu araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının kimi kişisel özelliklerinin belirlenmesi için bir "Kişisel Bilgi Formu" ve Watson-Glaser tarafından hazırlanmış olan "Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ayrıca yaşı, bitirilen ortaöğretim kurumunun, üniversiteye giriş puan düzeyi ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim ve gelir düzeylerinin ve son olarak kendilerini geliştirme amacıyla yapmış oldukları etkinliklerin onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediği saptanmıştır.

Yıldırım (2005) çalışmasında, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ders işleme yöntemleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2004-2005 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili ve Ereğli ile Alaplı ilçelerinde çalışan ilköğretim Türkçe ve ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada Nuriye Semerci tarafından geliştirilen ölçek veri toplama aracı olarak

kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri arasında bayan öğretmenler lehine ve yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem ve çalıştıkları kurum değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri tercihleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçük'ün (2007) çalışmasının amacı, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma, 2006-2007 öğretim yılı II. yarıyıl döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. Sınıfında öğrenim gören toplam 374 aday öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, aday öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerinin belirlenmesi için "Kişisel Bilgi Formu", eleştirel düşünme becerileri eğilimlerini ölçmek için "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve duygusal zeka düzeylerini ölçmek için "Bar-On Duygusal Zeka Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlara göre, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği alt ölçeklerinde "Katılıyorum" ve "Kısmen Katılıyorum" seçeneklerine eğilim gösterdikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zeka alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeği ve duygusal zeka anketinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı pozitif yönlü ve orta seviyede manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çetin'in (2008) çalışmasının amacı, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerin belirlenmesi, karşılaştırılması ve eleştirel düşünme gücüne etki eden kimi faktörlerin incelenmesidir.

Çalışmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin sınıf öğretmenliği bölümünde birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 493 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tarama modellenli araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte Watson-Glaser tarafından hazırlanan, Çıkrıkçı tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin “orta” düzey dilimi içerisinde yer aldığı, ancak eleştirel düşünme gücü düzeyi açısından dördüncü sınıfların lehine anlamlı bir farklılık olduğu; cinsiyetin, bitirilen ortaöğretim kurumunun, anne ve baba eğitim düzeyinin onların eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürleyük (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini, problem çözme becerilerini ve akademik başarı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde ve Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 332 Sınıf Öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Mantıksal Düşünme Grup Testi” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Zayif (2008) çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarının, 1., 2., 3., 4. sınıflarında öğrenim gören 502 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri; Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Korkmaz (2009) çalışmasında, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, bu öğretim kurumlarında görev yapan toplam 110 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Kökdemir tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Analiz işlemleri sonunda; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu; görev yapılan öğretim kademesi, eğitim düzeyi, branş, hizmet süresi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Deniz (2009) çalışmasında Fen ve Feknoloji dersini verecek öğretmen adaylarının (fen ve teknoloji öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri) eleştirel düşünme becerisi düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 89 Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıf öğretmen adayı ve 89 Sınıf Öğretmenliği 1. sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada eleştirel düşünme

becerilerini ölçmek amacıyla “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, çalışma grubundaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyde bulunmuştur.

Kızıltaş (2011) çalışmasında sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evreni olarak Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Van ili merkezindeki ilköğretim okulları seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıflarda okuyan toplam 217 öğrenci ile Van ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri; Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ‘orta’ düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Emir (2013) çalışmasında, öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışma ilköğretim okullarında görev yapan 430 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Düşünme Stilleri Envanteri” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunurken, eleştirel düşünme eğilimlerinin düşünme stillerini yordadığı tespit edilmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar. Koehler ve Neer (1996) yaptıkları çalışmada, kişinin eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme becerisi ve sosyal tolerans düzeyi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini Missouri-Kansas City Üniversitesi’nde İletişim Teorisine Giriş dersini alan 90 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Watson-Glaser Eleştirel Düşünme

Testi” kullanılmıştır. Sonuçlar eleştirel tarzın etkilerini, özellikle tartışmayı destekler niteliktedir ve sosyal anlaşmazlıkları çözerken nesnel düşünme yeteneğini değerlendiren standartlaştırılmış testleri kullanmada temkinli yaklaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Andrew (2000) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme konusundaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisinin önemli olduğunu belirttikleri ve %89’unun eleştirel düşünme becerilerini kazandırma konusunda kendilerini yeterli bulduğunu ancak zaman yetersizliğinden dolayı eleştirel düşünme etkinliklerine fazla yer veremediklerini ortaya konmuştur.

Pithers ve Soden (2000) literatür taraması şeklinde yaptıkları çalışmada, eleştirel düşünmeyi engellemesi ve geliştirmesi muhtemel öğretim yöntemleri ve anlayışlarını, bunun yanı sıra öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğunu ana hatlarıyla belirtmişlerdir. Bununla beraber bu çalışmada ne bütün öğrencilerin eleştirel düşünme konusunda iyi olduğu ne de bazı öğretmenlerin “iyi düşünme” yeteneklerini öğrettiklerine dair kanıtlar sunulamamıştır.

Kong (2001) çalışmasında eleştirel düşünmenin günümüz eğitimcileri arasında bir slogan haline geldiğinden bahsetmiş, bununla beraber son zamanlarda “eğilim” kavramının ortaya çıktığını ve bu kavramın akademisyenler arasında oldukça dikkat çektiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmanın amacı, bir düşünme modülünün eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisini incelemektir. Amaç doğrultusunda, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmış ve yarı deneysel ön test-son test tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar, deney grubundaki katılımcılarda eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı derecede yüksek puanlar göstermiştir.

McBride, Xiang ve Wittenburg (2002) yaptıkları çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri’nde 202 Beden Eğitimi Öğretmen adayının eleştirel düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Sonuç olarak, eleştirel düşünmenin yedi alt boyutunun altısında ve California

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin toplam değerlendirmesinde olumlu bir eğilim gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Zhang (2003) çalışmasında düşünme biçimlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya biri Pekin'den diğeri Nanjing'ten iki Çinli üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar Sternberg'in zihinsel öz-yönetim teorisine dayanan "Düşünme Tarzları Envanteri" ve Delphi Raporu'nda tanımlandığı haliyle eleştirel düşünme yapısının 7 boyutunu değerlendiren "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri'ni" yanıtlamışlardır. Her iki örnekten alınan sonuçlar düşünme tarzlarının istatistiksel olarak eleştirel düşünme eğilimlerindeki kişisel farklılıklara katkıda bulunduğu yönündeki öngörüyü desteklemiştir.

Medya Okuryazarlığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Literatür incelendiğinde medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun "medya okuryazarlığı eğitimi" ya da "medya okuryazarlığı eğitim programları"na odaklı olduğu görülmekle beraber az bir kısmının "medya okuryazarlığı düzeyleri"ni ölçmeye yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Bu bölümde bu çalışma ile ilgili araştırmalara yer vermeye çalışılmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar. Apak (2008), Türkiye'deki ilköğretim okullarının eğitim programlarını İrlanda ve Finlandiya ilköğretim programlarıyla medya okuryazarlığı eğitimi açısından karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Literatür taraması ile belirlenen ölçütler ışığında Türkiye, İrlanda ve Finlandiya medya okuryazarlığı programları betimleme modeli kullanılarak incelenmiş ve doküman incelemesi yöntemi ile medya okuryazarlığı merkezlerinin yayınladığı dokümanlar yorumlanmıştır. Bulgular ışığında ülkemizde uygulamakta olan medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili durum tespiti yapılarak, İrlanda ve Finlandiya ile uzlaştığı ve ayrıldığı noktalar belirtilmiştir.

Yeşil ve Korkmaz (2008) araştırmalarında geleceğin eğitimcileri olarak bireyi ve toplumu bilgilendirme, bilinçlendirme ve yönlendirme işlevi yüklenecek olan öğretmen adaylarının, televizyon bağımlılıkları, okuryazarlık düzeyleri ve televizyonun eğitsel değeri hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının televizyon kanal ve program tercihleri ile eğitselliği arasında bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının yarıya yakını tam, önemli bir kısmı da üst düzey televizyon okuryazarıdır. Öğretmen adayları televizyonu bazen yararlı bulmaktadır ve kendilerini nadiren televizyon bağımlısı olarak nitelendirmektedirler. Öğretmen adaylarının televizyon bağımlılığı ile televizyon okuryazarlık düzeyleri arasında ters yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ayrıca cinsiyetleri televizyon bağımlılık ve okuryazarlık düzeyleri ile televizyonun eğitselliğine ilişkin düşünceleri üzerinde etkili değildir. Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölüm, televizyon bağımlılığı ve okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkilidir ve sınıf düzeylerine göre televizyon bağımlılık ve okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark varken televizyonun eğitselliğine ilişkin düşünceleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Keleş (2009) Bolu ilinde Medya Okuryazarlığı dersine giren öğretmenlerin İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler 2008-2009 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde, Bolu ili Gerede ilçe merkezinde bulunan 7 ilköğretim okulunda, Medya Okuryazarlığı dersini veren 8 öğretmenle görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya göre 6, 7 ve 8. sınıflarda ortak olarak kullanılan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların günlük yaşamda uygulanabilir, birbiriyle tutarlı, içerikle uyumlu ve gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu düşünülmektedir. Programda yer alan etkinlik örneklerinin ve içeriğin sınıf

seviyelerine göre düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, ölçme değerlendirme uygulamalarının yetersiz oldukları düşünülmektedir.

Karaman ve Karataş (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini ortaya koymayı ve öğretmen adaylarının bilgisayar sahipliği, internet erişimi, gazete/dergi takip etme, TV izleme sıklığı ve internet kullanım sıklığı değişkenlerinin medya okuryazarlık düzeyi üzerindeki etkisini açıklamaktadırlar. Araştırma grubunu 2007-2008 eğitim-öğretim döneminde Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden 495 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bilgisayar sahipliği, internet sahipliği, gazete/dergi takip etme, TV izleme sıklığı ve internet kullanma sıklığı değişkenlerinin öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir.

İnan (2010) öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı dersine ilişkin görüşlerinin ve medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini amaçlamış ve tarama modelinde betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümünde (Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) okumakta olan 480 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının medya mesajlarına karşı tepkisel yaklaşımlarının düşük seviyede olduğu, haberleri farklı kaynaklardan takip ederek yargıya vardıkları, çevresindekileri medyanın etkileri konusunda yeterince bilinçlendirmedikleri, bilinçli medya okuyucusu oldukları, Medya Okuryazarlığı dersinin gerekliliğine inandıkları ve bu dersin farklı düzeylerde de verilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Karaman (2010) çalışmasında medya okuryazarlığını ele alarak, bu kavramın diğer okuryazarlıklar arasındaki yerini tartışmış ve eğitim-öğretim programı ile bütünleştirilerek eğitsel bağlamda da yerini alan medya okuryazarlığının eğitimini verecek olan öğretmen adaylarının medyayı kullanım biçimlerini ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya 2007-2008 eğitim-öğretim döneminde Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinin 2. ve 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan 495 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket yolu ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının televizyonu en çok “haber izleme amaçlı” kullandıklarını ve televizyonda izledikleri programlar arasında ilk sırada “haber ve haber programlarının” yer aldığını, interneti ise en çok “bilgiye erişim” amaçlı olarak kullandıklarını göstermiştir. Diğer yandan “bilgilendirme ve haber verme” işlevinin ise medyadan beklenen en temel özellik olduğu ortaya çıkmıştır.

Korkmaz ve Yeşil (2011) öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 295 kız, 215 erkek olmak üzere toplam 509 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman kanısına başvurulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere iç tutarlılık düzeyi ve kararlılık düzeyi hesaplanmıştır. Sonuç olarak, “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği”, medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olarak oluşturulmuştur.

Çetin (2015) sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile televizyon izleme, yazılı medyayı takip etme, interneti kullanma sıklıkları arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 336 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Korkmaz ve Yeşil

tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri, interneti kullanma sıklığı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri, televizyon izleme sıklığı değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ve medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri, yazılı medyayı takip etme okuryazarlık alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar. Yates (2000) Elaboration Likelihood Model (ELM) (detaylandırma-olabilirlik modeli) çerçevesinde yaptığı araştırmada, medya okuryazarlığı eğitiminin ikna sürecinde önemli bir değişken olup olmadığını ve bu eğitimin çocukların bir ürüne olan eğilimini etkileyip etkilemediğini sorgulamıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, medya okuryazarlığı eğitimi, ELM’de ılımlı bir değişken değildir ayrıca medya öngörüsü, argüman kalitesi ve öğrencilerin tutumlarını etkileyecek herhangi bir kanıt bulunamamıştır. Bununla beraber medya okuryazarlığı eğitiminin çeşitli konulardaki eğilimlerde farklılık sağladığı tespit edilmiştir.

Schwarz (2003) çalışmasında medya okuryazarlığının, mevcut eğitim programlarının yenilenmesinde yardımcı olacağını ve aynı zamanda insanlığı yenilemeye yardımcı olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre, medya okuryazarlığı eğitimi uygulamalı, deneysel, demokratik ve süreç odaklıdır. Tıpkı eleştirel düşünme gibi medya okuryazarlığı da sorgulama tabanlıdır. Günümüz dünyasında hayatımızın her alanında olan medya, bireylerin dünya görüşünü ve kültürünü etkiler. Tüm bu nedenlerle medya okuryazarlığı çağdaş bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynar.

Livingstone (2004) çalışmasında, ilk olarak medya okuryazarlığı hakkında yenilenen tartışmaları ele almış ve ardından “okuryazarlık” kavramının terim olarak doğru olup

olmadığını tartışmıştır. Daha sonra medya okuryazarlığı kavramının tanımlarını ele alan araştırmacı basılı metinlerden ekrana geçişi irdelemiştir. Okuryazarlık kavramının değişiminden de bahsedilen çalışmada, bu kavramın tarihsel ve kültürel bağlamda üç süreç arasında ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Bunlar; bilgi, kültür ve değerlerin betimlenmesinde semboller ve materyaller; toplumdaki yorumlama yeteneklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi ve bilgiye erişim ve kullanım konusunda “okuryazar” olanların güç yönetimidir.

Hobbs (2004b) çalışmasında tarama modelini kullanarak, medya okuryazarlığı hareketindeki yedi büyük tartışmanın üzerinde durmuştur. Araştırmada medya okuryazarlığı “Medya Okuryazarlığı Eğitimi Çocukları ve Gençleri Medyanın Olumsuz Etkilerinden Korumayı Amaçlamalı mıdır?”, “Medya Üretimi Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Temel Bir Özelliği Olmalı mıdır?”, “Medya Okuryazarlığı Popüler Kültür Metinlerine Odaklanmalı mıdır?”, “Medya Okuryazarlığının Daha Doğrudan Bir Politik ve İdeolojik Gündemi Olmalı mıdır?”, “Medya Okuryazarlığı Okul Temelli İlk ve Orta Öğretim Eğitim Ortamlarına Odaklanmalı mıdır?”, “Medya Okuryazarlığı Özelleşmiş Bir Konu Olarak mı Öğretilmelidir, Yoksa Mevcut Konuların Bağlam İçine mi Yerleştirilmelidir?”, “Medya Okuryazarlığı Girişimcileri Medya Kuruluşları Tarafından Maddi Olarak Desteklenmeli midir?” başlıkları altında tartışılmıştır.

Noro'nun (2009) çalışmasının amacı davranışları, inançları ve tercihleri bakımından gençler üzerindeki görsel medyanın etkisini araştırmak ve analiz etmektir. Noro'ya göre, şu an okullarda gerçekleşen tüm müfredat girişimlerine rağmen, medya okuryazarlığı nispeten ihmal edilmiş bir alandır. Yapılan çalışmanın sonuçları, devlet okullarındaki medya okuryazarlığı programının değişime ihtiyacı olduğunu belirlenmesini sağlamıştır. Bu çalışma medya okuryazarlığı derslerinin ihtiyaçlarını belirlemede yardımcı olmuştur.

Wollslager (2010) medya okuryazarlığı eğitimi ve ilkokul öğrencilerinin Neopets'deki (çocuklar için tasarlanmış bir web sitesi) çevrimiçi reklamların farkına varma yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın başlangıcında çocukların oynadıkları oyunlardaki reklamların farkında olamamalarına rağmen on dakikalık eğitim seansları ve kısa bir takibin sonucunda çocukların oyunlardaki ticari mesajları fark etme oranı %30'a kadar artmıştır. Çalışma sonucunda kırsal ve kentsel bölgedeki öğrenciler arasında kayda değer bir dijital ayrımcılık bulunmamıştır. Kırsal bölgedeki öğrenciler kentlerdeki öğrencilere göre, reklam mesajlarını algılamada daha fazla çaba göstermişlerdir.

Yoon (2010) Kuzey Kore'deki mültecilerin kültürel yetkinliklerini arttırabilmek için medya okuryazarlığı eğitiminin nasıl uygulanabileceğini araştırmıştır. Kademeli sosyal değişimi ve bilgiyi takip eden çalışma, katılımcı eylem araştırması şeklinde yürütülmüştür. Katılımcı araştırmacı, 2008 yazında üç aylık periyotlarla farklı modeller kullanarak, Kuzey Koreli mültecilere medya okuryazarlığını öğretmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda medya okuryazarlığı eğitiminin farklı okullara nasıl adapte edileceği doğrultusunda tavsiyelerde bulunulmuştur.

Redmond (2011) medya okuryazarlığının pratikte öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını araştırmıştır. Çalışmadaki alt problemler şöyle tanımlanmıştır: Öğretmenler medya okuryazarlığını nasıl tanımlıyor? Öğretmenler medya okuryazarlığını neden öğretiyor? Medya okuryazarlığı eğitiminin sonuçları nelerdir? Zorluklar ve sınırlar nelerdir ve öğretmenler medya okuryazarlığını öğretirken hangi fırsatlarla karşılaşabilir? Bu soruların cevaplanması için üç öğretmenin katılımıyla bir örnek olay incelemesi yürütülmüştür. Sonuçlar, öğretmenlerin, özellikle medyaya olan ilginin arttığı çocukluk çağı ve ergenlik dönemi ile ilgili bilinçlenmeleri ile motivasyonlarının arttırdığını göstermektedir. Medya

okuryazarlığı öğreniminde, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ettiği öğrenci merkezli yaklaşımlar, medya okuryazarlığı pratiğini somutlaştırmaktadır.

Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı Arasındaki İlişki İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme literatürde sık sık bir arada anılsa da direkt olarak bu ilişkiye yönelik çalışmalar oldukça azdır. Bu konuda yapılmış olan sınırlı sayıda çalışmanın büyük bir çoğunluğu ise yurt dışı kaynaklıdır.

Feuerstein (1999) çalışmasında, Kuzey İsrail’de 10-12 yaş arasındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde medya okuryazarlığı programının etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda medya okuryazarlığı programının ve onun uzun vadedeki etkilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren iki önemli faktör olduğu belirlenmiştir. Ayrıca akademik düzeyi yüksek öğrencilerin, akademik düzeyi düşük öğrencilere göre, bahsedilen becerileri kazanım sürecinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Kavoori ve Matthews (2004) çalışmalarında, “Thinking Television” adlı 4 yıl süren öğrenci merkezli medya eğitimi projesinin sonuçlarını incelemişlerdir. Bu proje çağdaş televizyonun kültürel alandaki yerini ve televizyon için gelişen alternatif sözcük dağarcığını sorgulamaya odaklanmıştır. Çalışmadan çıkarılan sonuca göre, eleştirel medya okuryazarlığı öğrencilerin medyayı eleştirme becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır.

Arke (2005) çalışmasında, medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışma için medya okuryazarlığı ölçeği geliştirilmiştir. Sonuçlar üniversite öğrencilerinin kendi ifade ettikleri medya okuryazarlık düzeyi ve medya tüketimi ile eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon sağlamamıştır.

Thayer (2006) çalışmasında televizyon yapım sınıfında, Medya Okuryazarlığı Merkezi'nden uyarlanan medya okuryazarlığı programının eleştirel düşünmenin gelişmesindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Herhangi bir eğitim programındaki öğrenme stratejilerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirebileceği teorisinden yola çıkılarak televizyon yapım sınıfındaki öğrencilere medya okuryazarlığı programı uygulanmış ve eleştirel düşünme düzeyleri grup içinde ve gruplar arasında test edilmiştir. Televizyon yapım sınıfında 10 hafta süreyle yapılan medya okuryazarlığı müdahalesi ile eleştirel düşünmenin ve yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu araştırmanın sonucuna göre, medya okuryazarlığı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur.

Ankaralığıl (2009) ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin medya okuryazarlığı dersi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini ve kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıkları açısından medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğrencilerin arasında bir fark olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da 8 farklı ilköğretim okulunda 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 725 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, araştırma kapsamında geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüş ve örnekleme ait diğer bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile edinilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının medya okuryazarlığı dersini alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Kurt ve Kürüm (2010) yaptıkları çalışmada, medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi literatüre dayanarak irdelemiş ve konuya genel bir bakış açısı kazandırmaya çalışmışlardır. Kurt ve Kürüm literatürdeki çalışmalara bağlı olarak medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme becerilerinin öğretilbileceği ve geliştirilebileceği, benzer bir biçimde

eleştirel düşünme becerileri aracılığıyla medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılabilirliğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara bakılarak, medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin karşılıklı olarak birbirlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun görüşlerini, davranışlarını, özelliklerini betimleyici anketler kullanarak saptamayı amaçlayan bir nicel araştırma yöntemidir (Creswell, 2005; Fraenkel ve Wallen, 2006). Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişim varsa bunun ne şekilde olduğu tespit edilmeye çalışılırken ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Creswell, 2005; Gay, Mills ve Airasian, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ancak çalışma evrenine ulaşma güçlüğü göz önüne alınarak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışma için örnekleme girecek öğretmenler aşamalı küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Nüfusun büyük olduğu ve üyelerin tam listesinin elde edilmesinin güç olduğu durumlarda, iki ya da daha fazla aşamada bu yöntemle örneklem seçilebilir (Creswell, 2005).

Araştırmanın evrenini oluşturan sınıf öğretmeni sayısı 710'dur. Bununla beraber 318 sınıf öğretmenine ulaşılmış, dağıtılan ölçeklerden 182 tanesi geri alınmış ve alınan ölçeklerden 23 tanesi eksik ya da hatalı olduğu için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın örneklemini İzmit ilçesinde görev yapmakta olan 159 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Yaşları İle İlgili İstatistikler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	100	62,9
	Erkek	59	37,1
Yaş	25-35 Yaş Arası	55	34,6
	35-45 Yaş Arası	62	39,0
	45-55 Yaş Arası	42	26,4
	Toplam	159	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 100'ü (%62,9) kadın, 59'u (%37,1) erkektir. Ayrıca öğretmenlerin 55'i (%34,6) 25-35 yaş, 62'si (%39,0) 35-45 yaş ve 42'si (%26,4) de 45-55 yaş arasındadır.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Üniversiteden Mezun Oldukları Bölüm, Mesleki Kıdem ve Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlgili İstatistikler

		f	%
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	112	70,4
	Diğer	47	29,6
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl Arası	24	15,1
	6-10 Yıl Arası	23	14,5
	11-20 Yıl Yaş Arası	64	40,3
	21 ve üzeri	48	30,2
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	47	29,6
	2. Sınıf	35	22,0
	3. Sınıf	37	23,3
	4.Sınıf	40	25,2
Toplam		159	100

Tablo 3'e göre öğretmenlerin 112'si (%70,4) sınıf öğretmenliği bölümünden, 47'si (%29,6) diğer bölümlerden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin 24'ü (%15,1) 1-5 yıl, 23'ü

(%14,5) 6-10 yıl, 64'ü (%40,3) 11-20 yıl ve 48'i (%30,2) 21 yıl ve üzeri arasında meslekî kıdeme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin 47'si (%29,6) 1. sınıfları, 35'i (%22,0) 2. sınıfları, 37'si (%23,3) 3. sınıfları ve 40'ı (%25,2) da 4. sınıfları okutmaktadır.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Günlük Televizyon İzleme ve İnternet Kullanma Süreleri ile Haftalık Gazete Okuma Sıklıkları İle İlgili İstatistikler

		f	%
Televizyon İzleme	2 saate kadar	105	66,0
	2 saatten 4 saate kadar	49	30,8
	4 saatten fazla	5	3,1
İnternet Kullanma	2 saate kadar	128	80,5
	2 saatten 4 saate kadar	28	17,6
	4 saatten fazla	3	1,9
Gazete Okuma	Nadiren	44	27,7
	Sıklıkla	60	37,7
	Her gün	55	34,6
	Toplam	159	100

Tablo 4'e göre öğretmenlerin 105'i (%66,0) günde 2 saate kadar, 49'u (%30,8) 2 saatten 4 saate kadar ve 5'i (%3,1) 4 saatten fazla televizyon izlemektedir. Öğretmenlerin 128'i (%80,5) günde 2 saate kadar, 28'i (%17,6) 2 saatten 4 saate kadar ve 3'ü (%1,9) de 4 saatten fazla internet kullanmaktadır. Son olarak öğretmenlerin 44'ü (%27,7) hafta boyunca nadiren, 60'sı (%37,7) sıklıkla ve 55'i (%34,6) de her gün gazete okumaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verileri elde etmek için aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda 8 adet soru yer almaktadır. Bu sorular katılımcıların cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi, günlük televizyon izleme süresi, günlük internet kullanma süresi ve haftalık gazete okuma sıklıklarını belirlemeye yöneliktir.

2. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI):

Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998’ de geliştirilen “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kısmen katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde 6’lı likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe ’ye uyarlama ve Türkiye’deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Kökdemir (2003) tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal boyutları şunlardır (Kökdemir, 2003):

- Doğruyu Anlama Alt Ölçeği (Truth-Seeking)
- Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-Mindedness)
- Analitik Alt Ölçeği (Analyticity)
- Sistematiiklik Alt Ölçeği (Systematicity)
- Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-Confidence)
- Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness)
- Olgunluk Alt Ölçeği (Maturity)

Orjinali İngilizce olan CCTDI'nin ana dili Türkçe olan deneklerde kullanılabilmesi amacıyla, biri araştırmacının kendisi, üçü uzman psikolog, üçü psikolog ve biri de mütercim tercümanlık bölümü öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. (Kökdemir, 2003).

Ölçeğin uyarlanma çalışması, Başkent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan ve yaşları 17 – 28 arasında değişen 913 öğrenci (468 kız, 445 erkek) ile yapılmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonrasında bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmüş dolayısıyla ölçek, 51 madde ve 6 faktöre indirilmiştir. Oluşturulan yeni faktörler şunlardır (Kökdemir, 2003):

- Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity)
- Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-mindedness)
- Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness)
- Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-confidence)
- Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-seeking)
- Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity)

Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür (Kökdemir, 2003).

Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarına ait olan Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları analitiklik alt boyutunda 0,730; açık fikirlilik alt boyutunda 0,764; meraklılık alt boyutunda 0,760; kendine güven alt boyutunda 0,809; doğruyu arama alt boyutunda 0,735 ve sistematiklik alt boyutunda 0,735 olarak bulunmuştur.

3. Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği (MODÖ):

Çalışmada öğretmenlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “asla”, “nadiren”, “bazen”, “genellikle” ve “her zaman” şeklinde 5’li likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, çalışma grubunu; 2009-2010 bahar yarısında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinin 1. sınıflarında öğrenim gören 509 öğrenci oluşturmaktadır (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Literatürden edinilen bilgiler, araştırmacılar ve alan uzmanlarının katkısı ile 20 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin karşısına, öğrencilerin, maddelerde ifade edilen tavır ve davranışları sergileme sıklıklarını belirlemek üzere beş dereceli seçenekler yerleştirilmiştir. Bu seçenekler; “(1) asla”, “(2) nadiren”, (3) bazen”, “(4) genellikle” ve “(5) her zaman” şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Taslak şeklinde oluşturulan 20 maddelik ölçek öğrencilere uygulandıktan sonra toplanan veriler üzerinde öncelikle Kaiser-Meyer-Okin (KMO) ve Bartlett test analizleri yapılarak faktör analizi yapıp yapılmayacağı belirlenmiştir. Elde edilen değerlerden yola çıkılarak veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin faktörlere ayrılma durumu ise temel bileşenler analizi ile belirlenmiştir. Daha sonra, veriler üzerinde Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktör yükleri incelenmiştir. Faktör yükü, 30’dan düşük olan maddeler elenerek analizler yinelenmiş ve elenen maddeler atıldıktan sonra geriye 18 madde kalmıştır. Ölçeğin geçerliği, madde ayırt edicilik güçleri ve madde-toplam korelasyonları kalan 18 madde üzerinden hesaplanarak test edilmiştir (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere iç tutarlılık düzeyleri ile kararlı ölçümler yapabilme özelliği test edilmiştir. İç tutarlılık düzeyinin belirlenmesinde Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Ölçeğin kararlılık düzeyi ise, beş hafta arayla yapılan iki uygulama sonuçları arasındaki korelasyonun belirlenmesi şeklinde hesaplanmıştır (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte kalan toplam 18 maddenin, iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktörlerdeki maddelerin içeriğinin incelenmesinin ardından “Okuryazarlık” adının verildiği faktör altında 13 madde, “Bağımlılık” adının verildiği faktör altında ise 5 madde toplandığı belirlenmiştir. Ölçeğin madde ayırt ediciliği düzeyleri test edilmiş ve her bir maddenin, faktörü ile anlamlı ve pozitif ilişki içinde olduğu görülmüştür (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak üzere iç tutarlılık ve kararlılık analizleri yapılmış ve 13 maddeden oluşan okuryazarlık faktörünün iki eş yarı korelasyonları 0,750; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0,857; Guttman Split-Half değeri 0,857; Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,914 olarak belirlenmiştir. Bağımlılık faktörü için ise iki eş yarı korelasyonları 0,718; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0,836; Guttman Split-Half değeri 0,799; Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,851 olarak belirlenmiştir (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Bu çalışmada ise Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı açısından ölçeğin okuryazarlık alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,862 ve bağımlılık alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,758 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerekli olan verilerin toplanması amacıyla, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esas alınarak, gerekli belgelerle birlikte Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne dilekçe ile başvuru yapılmıştır. İl makam onayı alındıktan sonra, gerekli izin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ne 11/04/2014 tarih ve 556267 sayılı dilekçe ile gönderilmiştir. Ardından Kişisel Bilgi Formu, Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği yeterli sayıda çoğaltılarak Kocaeli ili İzmit ilçesinde yer alan ilkokullar gezilmiş, öğretmenlerle görüşülmüş, aracın ne amaçla kullanılacağı ve nasıl doldurulması gerektiği anlatılarak, ölçeklerin okullardan teslim alınacağı tarih belirlenmiştir. Dağıtılan ölçekler belirlenen tarihlerde okullardan teslim alınmıştır. Ölçeklerin dağıtılması ve toplanması işlemi araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nicel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili veriler, frekans ve yüzde analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Ardından araştırmanın değişkenlerinin ve kullanılan ölçeklerin alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak normallik analizi yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçlarına, Tablo 5 ve Tablo 6'da ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmadaki Cinsiyet, Yaş, Mezun Olunan Bölüm, Mesleki Kıdem, Okutulan Sınıf Düzeyi, Günlük Televizyon İzleme Süresi, Günlük İnternet Kullanma Süresi ve Haftalık Gazete Okuma Sıklığı Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov Testi ile Normallik Analizleri

Değerler	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Kıdem	Okutulan Sınıf	Günlük TV İzleme	Günlük İnternet Kullanma	Haftalık Gazete Okuma	
N	159	159	159	159	159	159	159	159	
Normal Parametreler	\bar{X}	1,37	1,92	1,30	2,86	2,44	1,37	1,21	2,07
	SS	0,485	0,779	0,458	1,018	1,162	0,546	0,455	0,789
Kolmogorov-Smirnov Z	5,132	2,857	5,614	3,290	2,372	5,195	6,126	2,862	
P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Tablo 5'teki verilere göre, araştırmada etkileri sorgulanan değişkenler, normal bir dağılım sergilememektedir ($p < .05$).

Tablo 6

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyutlarının Kolmogorov-Smirnov Testi ile Normallik Analizleri

Değerler	Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği		California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği						
	Okuryazarlık	Bağımlılık	Analitiklik	Açıkfikirlik	Meraklılık	Kendine Güven	Doğru Araştırma	Sistematiiklik	
N	159	159	159	159	159	159	159	159	
Normal Parametreler	\bar{X}	56,10	8,87	37,48	38,97	36,56	29,84	24,97	0,280
	SS	6,157	3,352	5,119	5,736	4,729	4,136	3,865	3,529
Kolmogorov-Smirnov Z	1,121	1,919	0,839	0,758	1,142	0,879	1,417	1,336	
P	0,004	0,000	0,082	0,200	0,003	0,057	0,000	0,000	

Tablo 6'daki verilere göre, Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin okuryazarlık ve bağımlılık alt boyutundaki veriler normal dağılım sergilememektedir ($p < .05$). California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin meraklılık, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarındaki veriler de normal dağılmamıştır ($p < .05$). Ancak California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitiklik, açıkfikirlilik ve kendine güven alt boyutlarındaki veriler normal dağılım sergilemektedir ($p > .05$).

Araştırmanın alt problemlerinin analiz edilmesinde Tablo 5 ve Tablo 6'daki verilerin normallik analizi sonuçlarından faydalanılarak karar verilmiştir. Tablo 5'teki değişkenlere ait veriler ile Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin alt boyutlarındaki puanlar ile California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin meraklılık, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarındaki veriler normal dağılım sergilememektedir. Ancak California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitiklik, açıkfikirlilik ve kendine güven alt boyutlarındaki veriler normal dağılım sergilemektedir. Nitekim araştırmanın değişkenlerine ait veriler ile ölçeklerin alt boyutlarına ait veriler, normallik analizi açısından farklılık arz ettiğinden araştırmanın alt problemlerinin analiz edilmesinde değişkenlere ait verilerin normallik analizi sonuçları dikkate alınmıştır. Çünkü araştırmada etkisi sorgulanan değişkenler, cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi, günlük televizyon izleme süresi, günlük internet kullanma süresi ve haftalık gazete okuma sıklığı değişkenleridir. Bu yönleriyle bu değişkenler araştırmada bağımsız değişken konumuna geçmektedir. Dolayısıyla araştırmanın alt problemlerine ait verilerin analiz edilmesinde nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin analizinde ise aşağıdaki veri analizi testleri kullanılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri belirlenirken her bir katılımcının ölçeklerdeki maddelere verdikleri cevapların toplamı alınmıştır. Ardından bu toplamların aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve sonra bulunan bu aritmetik ortalamalar da her bir ölçekteki katılma düzey sayısına bölünmüştür.
2. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet ve mezun oldukları bölümlere göre değişip değişmediğinin belirlenmesinde nonparametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.
3. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi, günlük televizyon izleme ve internet kullanma süresi ile haftalık gazete okuma sıklıklarına göre değişip değişmediğini belirlemek üzere Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.
4. Üçlü değişkenler Kruskal-Wallis H Testi ile analiz edilirken anlamlı farkın olduğu değişkenlerde, anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.
5. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri

	Her Bir Maddenin Toplanmasıyla Elde Edilen Aritmetik Ortalama	Maddelerin Aritmetik Ortalamasının Ölçekteki Madde Sayısına Göre Aritmetik Ortalaması
Medya ve Televizyon Okuryazarlığı	64,905	3,60
Eleştirel Düşünme	192,628	3,77

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla her bir ölçeğin maddelerinin toplamının aritmetik ortalaması alınmış, ardından bulunan bu aritmetik ortalama değeri, her bir ölçekteki madde sayısına bölünmüştür. Çıkan sonuçlar, ölçeklerdeki maddelere katılma düzeyinin en yüksek olanına göre değerlendirilmiştir. Buna göre, öncelikle medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi ölçeğinde bulunan 3,60 değeri, bu ölçekteki maddelere en yüksek katılma değeri olan 5 ile karşılaştırıldığında, çıkan değer bu katılma değerine çok yakın olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda çok da uzak değildir. Ortanın üzerindedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlığı düzeylerinin çok yüksek olmasa da biraz daha üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinde bulunan 3,77 değeri de bu ölçekteki maddelere en yüksek katılma değeri olan 6 ile karşılaştırıldığında, çıkan değer ölçekteki en yüksek

değere çok yakın olmadığı, ortanın biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeydedir, üst düzeyde değildir, denilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Okuryazarlık Faktörü	Kadın	100	86,62	8661,50	2288,500	-2,363	,018
	Erkek	59	68,79	4058,50			
Bağımlılık Faktörü	Kadın	100	69,90	6990,00	1940,000	-3,627	,000
	Erkek	59	97,12	5730,00			
	Toplam	159					

Tablo 8'e göre, sınıf öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin okuryazarlık faktörü alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır: Kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 86,62; erkek öğretmenlerin sıra ortalaması 68,79'dur ($U=2288,500; p<.05$). Bağımlılık faktörü alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır: Kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 69,90; erkek öğretmenlerin sıra ortalaması 97,12'dir ($U=1940,000; p<.05$).

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesi

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Okuryazarlık Faktörü	25-35 Yaş Arası	55	78,65	2,061	2	,357
	36-45 Yaş Arası	62	85,94			
	46-55 Yaş Arası	42	72,99			
Bağımlılık Faktörü	25-35 Yaş Arası	55	84,65	4,595	2	,101
	36-45 Yaş Arası	62	70,42			
	46-55 Yaş Arası	42	88,05			
	Toplam	159				

Tablo 9'a göre, sınıf öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin okuryazarlık faktörü alt boyutunda [$x^2(2)=2,061$; $p>.05$] ve bağımlılık faktörü alt boyutunda [$x^2(2)=4,595$; $p>.05$] yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Buna göre yaş faktörünün medya ve televizyon okuryazarlığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı; yani etkili olmadığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre İncelenmesi

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Okuryazarlık Faktörü	Sınıf Öğretmenliği	112	81,46	9124,00	2468,000	-,620	,535
	Diğer	47	76,51	3596,00			
Bağımlılık Faktörü	Sınıf Öğretmenliği	112	81,46	9123,50	2468,500	-,622	,534
	Diğer	47	76,52	3596,50			
	Toplam	159					

Tablo 10'a göre, sınıf öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin okuryazarlık faktörü alt boyutunda (U=2468,000; p>.05) ve bağımlılık faktörü alt boyutunda (U=2468,500; p>.05) mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinde mezun bölüm, istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Okuryazarlık Faktörü	1-5 Yıl Arası	24	80,48	,169	3	,982
	6-10 Yıl Arası	23	82,63			
	11-20 Yıl Arası	64	80,34			
	21 Yıl ve Üzeri	48	78,04			
Bağımlılık Faktörü	1-5 Yıl Arası	24	77,94	3,381	3	,337
	6-10 Yıl Arası	23	87,26			
	11-20 Yıl Arası	64	72,81			
	21 Yıl ve Üzeri	48	87,14			
	Toplam	159				

Tablo 11'e göre, sınıf öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin okuryazarlık faktörü alt boyutunda [$x^2(3)=,169$; $p>.05$] ve bağımlılık faktörü alt boyutunda [$x^2(3)=3,381$; $p>.05$] mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, medya ve televizyon okuryazarlığı düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Okuryazarlık Faktörü	1. Sınıf	47	76,66	3,794	3	,285
	2. Sınıf	35	81,44			
	3. Sınıf	37	91,49			
	4. Sınıf	40	72,04			
Bağımlılık Faktörü	1. Sınıf	47	72,97	2,988	3	,394
	2. Sınıf	35	78,43			
	3. Sınıf	37	79,84			
	4. Sınıf	40	89,79			
	Toplam	159				

Tablo 12'ye göre, sınıf öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin okuryazarlık faktörü alt boyutunda [$x^2(3)=3,794$; $p>.05$] ve bağımlılık faktörü alt boyutunda [$x^2(3)=2,988$; $p>.05$] okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi, medya ve televizyon okuryazarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Televizyon İzleme Sürelerine Göre İncelenmesi

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
Okuryazarlık Faktörü	2 Saate Kadar	105	79,55	,059	2	,971	
	2 Saatten 4 Saate Kadar	49	80,54				
	4 Saatten Fazla	5	84,20				
Bağımlılık Faktörü	2 Saate Kadar	105	72,74	8,088	2	,018	2 Saatten 4 Saate Kadar
	2 Saatten 4 Saate Kadar	49	95,19				
	4 Saatten Fazla	5	83,50				
	Toplam	159					

Tablo 13'e göre sınıf öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin okuryazarlık faktörü alt boyutunda günlük televizyon izleme değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$x^2(2)=,059$; $p>.05$]. Ancak bağımlılık faktörü alt boyutunda günlük televizyon izleme değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$x^2(2)=8,088$; $p<.05$]. Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre günlük 2 saate kadar televizyon izleyen öğretmenler ile (SO=70,57) günlük 2 saatten 4 saate kadar televizyon izleyen öğretmenler arasında (SO=92,36), günlük 2 saatten 4 saate kadar televizyon izleyen öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır (U=1844,500; $p<.05$). Söz konusu bulgu,

günlük televizyon izleme süresi arttıkça medya ve televizyon okuryazarlığı kapsamında bağımlılık düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ancak bu durumda günlük televizyon izleme süresi 4 saatten fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık çıkması beklenirken böyle bir sonuca ulaşılmaması günlük 4 saatten fazla televizyon izleyen öğretmenlerin sayısının bu bulguyu etkilemeyecek kadar az olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanma Sürelerine Göre İncelenmesi

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Günlük İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okuryazarlık Faktörü	2 Saate Kadar	128	80,35	,989	2	,610
	2 Saatten 4 Saate Kadar	28	75,93			
	4 Saatten Fazla	3	103,17			
Bağımlılık Faktörü	2 Saate Kadar	128	80,49	,408	2	,815
	2 Saatten 4 Saate Kadar	28	79,54			
	4 Saatten Fazla	3	63,50			
	Toplam	159				

Tablo 14'e göre sınıf öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin okuryazarlık faktörü alt boyutunda [$x^2(2)=,989$; $p>.05$] ve bağımlılık faktörü alt

boyutunda [$\chi^2(2)=4,08$; $p>.05$] günlük internet kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Sınıf öğretmenlerinin günlük internet kullanma süresi, medya ve televizyon okuryazarlığı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Haftalık Gazete Okuma Sıklıklarına Göre İncelenmesi

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Okuryazarlık ve Bağımlılık Faktörü Alt Boyutları Puanlarının Haftalık Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okuryazarlık Faktörü	Nadiren	44	76,47	4,602	2	,100
	Sıklıkla	60	72,90			
	Her gün	55	90,57			
Bağımlılık Faktörü	Nadiren	44	78,95	2,594	2	,273
	Sıklıkla	60	86,93			
	Her gün	55	73,27			
	Toplam	159				

Tablo 15'e göre sınıf öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin okuryazarlık faktörü alt boyutunda [$\chi^2(2)=4,602$; $p>.05$] ve bağımlılık faktörü alt boyutunda [$\chi^2(2)=2,594$; $p>.05$] haftalık gazete okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Buna göre haftalık gazete okuma sıklığı, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlığı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Analitiklik	Kadın	100	77,81	7780,50	2730,500	-,784	,433
	Erkek	59	83,72	4939,50			
Açıkfikirlilik	Kadın	100	73,76	7376,00	2326,000	-2,229	,026
	Erkek	59	90,58	5344,00			
Meraklılık	Kadın	100	79,86	7986,50	2936,500	-,048	,961
	Erkek	59	80,23	4733,50			
Kendine Güven	Kadın	100	75,82	7582,00	2532,000	-1,495	,135
	Erkek	59	87,08	5138,00			
Doğruyu Arama	Kadın	100	74,30	7429,50	2379,500	-2,045	,041
	Erkek	59	89,67	5290,50			
Sistematiiklik	Kadın	100	79,92	7992,00	2942,000	-,029	,977
	Erkek	59	80,14	4728,00			
	Toplam	159					

Tablo 16'ya göre sınıf öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitiklik (U=2730,500; p>.05), meraklılık (U=2936,500; p>.05), kendine güven (U=2532,000; p>.05) ve sistematiiklik (U=2942,000; p>.05) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Açık fikirlilik alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır: Erkek öğretmenlerin sıra ortalaması

90,58; kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 73,76'dır ($U=2326,000$; $p<.05$). Yine doğruyu arama alt boyutunda, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır: Erkek öğretmenlerin sıra ortalaması 89,67; kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 74,30'dur ($U=2379,500$; $p<.05$).

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yaşlarına Göre İncelenmesi

Tablo 17

Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
	25-35 Yaş Arası	55	89,88			
Analitiklik	36-45 Yaş Arası	62	72,17	4,384	2	,112
	46-55 Yaş Arası	42	78,62			
	25-35 Yaş Arası	55	82,65			
Açıkfikirlilik	36-45 Yaş Arası	62	82,91	1,633	2	,442
	46-55 Yaş Arası	42	72,23			
	25-35 Yaş Arası	55	83,75			
Meraklılık	36-45 Yaş Arası	62	80,02	,857	2	,652
	46-55 Yaş Arası	42	75,05			
	25-35 Yaş Arası	55	82,66			
Kendine Güven	36-45 Yaş Arası	62	82,46	1,374	2	,503
	46-55 Yaş Arası	42	72,88			
	25-35 Yaş Arası	55	79,48			
Doğruyu Arama	36-45 Yaş Arası	62	77,95	,405	2	,817
	46-55 Yaş Arası	42	83,70			
	25-35 Yaş Arası	55	82,43			
Sistematiiklik	36-45 Yaş Arası	62	79,10	,247	2	,884
	46-55 Yaş Arası	42	78,14			
	Toplam	159				

Tablo 17'ye göre, sınıf öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitiklik [$\chi^2(2)=4,384$; $p>.05$], açıkfikirlilik [$\chi^2(2)=1,633$; $p>.05$], meraklılık [$\chi^2(2)=,857$; $p>.05$], kendine güven [$\chi^2(2)=1,374$; $p>.05$], doğruyu arama [$\chi^2(2)=,405$; $p>.05$] ve sistematiklik [$\chi^2(2)=,247$; $p>.05$] alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Buna göre yaş faktörünün eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı; yani etkili olmadığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre İncelenmesi

Tablo 18

Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Analitiklik	Sınıf Öğretmenliği	112	84,15	9424,50	2167,500	-1,757	,079
	Diğer	47	70,12	3295,50			
Açıkfikirlilik	Sınıf Öğretmenliği	112	83,62	9365,00	2227,000	-1,531	,126
	Diğer	47	71,38	3355,00			
Meraklılık	Sınıf Öğretmenliği	112	79,36	8888,00	2560,000	-,273	,785
	Diğer	47	81,53	3832,00			
Kendine Güven	Sınıf Öğretmenliği	112	80,02	8962,00	2630,000	-,008	,994
	Diğer	47	79,96	3758,00			
Doğruyu Arama	Sınıf Öğretmenliği	112	83,46	9348,00	2244,000	-1,472	,141
	Diğer	47	71,74	3372,00			
Sistematiklik	Sınıf Öğretmenliği	112	78,84	8830,00	2502,000	-,493	,622
	Diğer	47	82,77	3890,00			
	Toplam	159					

Tablo 18'e göre sınıf öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitiklik (U=2167,500; p>.05), açıkfikirlilik (U=2227,000; p>.05), meraklılık (U=2560,000; p>.05), kendine güven (U=2630,000; p>.05), doğruyu arama (U=2244,000; p>.05) ve sistematiklik (U=2502,000; p>.05) alt boyutlarında mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde mezun olunan fakülte türü değişkeni, istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Analitiklik	1-5 Yıl Arası	24	90,58	8,893	3	,031	1-5 Yıl ile 11-20 Yıl,
	6-10 Yıl Arası	23	93,93				6-10 yıl ile 11-20 Yıl ve
	11-20 Yıl Arası	64	67,24				11-20 Yıl ile 21 ve üzeri
	21 ve Üzeri	48	85,08				
Açıkfikirlilik	1-5 Yıl Arası	24	79,92	1,200	3	,753	
	6-10 Yıl Arası	23	89,24				
	11-20 Yıl Arası	64	77,03				
	21 ve Üzeri	48	79,57				

Tablo 19 un devamı

	1-5 Yıl Arası	24	80,79			
Meraklılık	6-10 Yıl Arası	23	92,09			
	11-20 Yıl Arası	64	73,65	2,946	3	,400
	21 ve üzeri	48	82,28			
	1-5 Yıl Arası	24	75,48			
Kendine Güven	6-10 Yıl Arası	23	93,09			
	11-20 Yıl Arası	64	76,21	2,563	3	,464
	21 ve Üzeri	48	81,04			
	1-5 Yıl Arası	24	60,96			
Doğruyu Arama	6-10 yıl Arası	23	91,02			
	11-20 Yıl Arası	64	77,05	7,269	3	,064
	21 ve Üzeri	48	88,17			
	1-5 Yıl Arası	24	75,42			
Sistematiiklik	6-10 Yıl Arası	23	94,46			
	11-20 Yıl Arası	64	76,02	3,022	2	,388
	21 ve Üzeri	48	80,67			
	Toplam	159				

Tablo 19'a göre, sınıf öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitiklik alt boyutunda [$\chi^2(3)=8,893$; $p<.05$] mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler (SO=53,56) ile 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler (SO=41,10) arasında, 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır ($U=550,500$; $p<.05$). 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler (SO=54,57) ile 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler (SO=40,20) arasında da 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip

öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır ($U=493,000$; $p<.05$). Yine 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($SO=50,94$) ile 21 yıl ve üzerinde arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($SO=63,92$) arasında, 21 yıl ve üzerinde arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır ($U=1180,000$; $p<.05$).

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiçlik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Analitiklik	1. Sınıf	47	78,05	,417	3	,937
	2. Sınıf	35	84,33			
	3. Sınıf	37	79,28			
	4. Sınıf	40	79,16			
Açıkfikirlilik	1. Sınıf	47	77,52	3,277	3	,351
	2. Sınıf	35	81,51			
	3. Sınıf	37	71,27			
	4. Sınıf	40	89,66			
Meraklılık	1. Sınıf	47	71,07	3,027	3	,387
	2. Sınıf	35	83,24			
	3. Sınıf	37	80,14			
	4. Sınıf	40	87,53			

	1. Sınıf	47	76,27			
	2. Sınıf	35	77,44			
Kendine Güven	3. Sınıf	37	75,65	2,906	3	,406
	4. Sınıf	40	90,65			
	1. Sınıf	47	72,65			
	2. Sınıf	35	78,77			
Doğruyu Arama	3. Sınıf	37	79,58	3,183	3	,364
	4. Sınıf	40	90,10			
	1. Sınıf	47	66,79			
	2. Sınıf	35	80,19			
Sistematiklik	3. Sınıf	37	82,81	7,152	3	,067
	4. Sınıf	40	92,76			
	Toplam	159				

Tablo 20'ye göre sınıf öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitilik [$\chi^2(3)=,417$; $p>.05$], açıkfikirlilik [$\chi^2(3)=3,277$; $p>.05$], meraklılık [$\chi^2(3)=3,027$; $p>.05$], kendine güven [$\chi^2(3)=2,906$; $p>.05$], doğruyu arama [$\chi^2(3)=3,183$; $p>.05$] ve sistematiklik [$\chi^2(3)=7,152$; $p>.05$] alt boyutlarında, okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre İncelenmesi

Tablo 21

Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
	2 saate kadar	105	80,06			
Analitiklik	2 saatten 4 saate kadar	49	80,67	,155	2	,926
	4 saatten fazla	5	72,20			
	2 saate kadar	105	76,59			
Açıkfikirlilik	2 saatten 4 saate kadar	49	86,76	1,709	2	,425
	4 saatten fazla	5	85,50			
	2 saate kadar	105	81,69			
Meraklılık	2 saatten 4 saate kadar	49	75,60	,729	2	,694
	4 saatten fazla	5	87,60			
	2 saate kadar	105	79,63			
Kendine Güven	2 saatten 4 saate kadar	49	79,32	,510	2	,775
	4 saatten fazla	5	94,40			
	2 saate kadar	105	82,53			
Doğruyu Arama	2 saatten 4 saate kadar	49	74,36	1,075	2	,584
	4 saatten fazla	5	82,20			
	2 saate kadar	105	84,56			
Sistematiklik	2 saatten 4 saate kadar	49	73,38	4,322	2	,115
	4 saatten fazla	5	49,20			
	Toplam	159				

Tablo 21'e göre sınıf öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitiklik [$\chi^2(2)=,155$; $p>.05$], açıkfikirlilik [$\chi^2(2)=1,709$; $p>.05$], meraklılık

[$\chi^2(2)=,729$; $p>.05$)], kendine güven [$\chi^2(2)=,510$; $p>.05$)], doğruyu arama [$\chi^2(2)=1,075$; $p>.05$] ve sistematiklik [$\chi^2(2)=4,322$; $p>.05$] alt boyutlarında günlük televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Günlük İnternet Kullanma Süresine Göre İncelenmesi

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Günlük İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
	2 Saate Kadar	128	78,42			
Analitiklik	2 Saatten 4 Saate Kadar	28	86,32	,780	2	,677
	4 Saatten Fazla	3	88,33			
	2 Saate Kadar	128	80,89			
Açıkfikirlilik	2 Saatten 4 Saate Kadar	28	76,57	,252	2	,882
	4 Saatten Fazla	3	74,17			
	2 Saate Kadar	128	79,91			
Meraklılık	2 Saatten 4 Saate Kadar	28	80,18	,008	2	,996
	4 Saatten Fazla	3	82,17			
	2 Saate Kadar	128	80,57			
Kendine Güven	2 Saatten 4 Saate Kadar	28	77,54	,104	2	,949
	4 Saatten Fazla	3	78,50			
	2 Saate Kadar	128	82,08			
Doğruyu Arama	2 Saatten 4 Saate Kadar	28	70,79	1,409	2	,494
	4 Saatten Fazla	3	77,17			
	2 Saate Kadar	128	80,30			
Sistematiiklik	2 Saatten 4 Saate Kadar	28	76,05	1,036	2	,596
	4 Saatten Fazla	3	104,00			
	Toplam	159				

Tablo 22'ye göre sınıf öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitiklik [$\chi^2(2)=,780$; $p>.05$], açıkfikirlilik [$\chi^2(2)=,252$; $p>.05$], meraklılık [$\chi^2(2)=,008$; $p>.05$], kendine güven [$\chi^2(2)=,104$; $p>.05$], doğruyu arama [$\chi^2(2)=1,409$; $p>.05$] ve sistematiklik [$\chi^2(2)=1,036$; $p>.05$] alt boyutlarında günlük internet kullanma değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Haftalık Gazete Okuma Sıklığına Göre İncelenmesi

Tablo 23

Sınıf Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Analitiklik, Açıkfikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiklik Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Haftalık Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Analitiklik	Nadiren	44	79,08	,028	2	,986
	Sıklıkla	60	80,10			
	Her Gün	55	80,63			
Açıkfikirlilik	Nadiren	44	83,00	,297	2	,862
	Sıklıkla	60	78,06			
	Her Gün	55	79,72			
Meraklılık	Nadiren	44	86,18	3,620	2	,164
	Sıklıkla	60	71,13			
	Her Gün	55	84,73			
Kendine Güven	Nadiren	44	75,10	,711	2	,701
	Sıklıkla	60	81,33			
	Her Gün	55	82,47			
Doğruyu Arama	Nadiren	44	76,85	,558	2	,756
	Sıklıkla	60	79,08			
	Her Gün	55	83,53			
Sistematiiklik	Nadiren	44	88,69	3,252	2	,197
	Sıklıkla	60	72,46			
	Her Gün	55	81,27			
	Toplam	159				

Tablo 23'e göre sınıf öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitiklik [$\chi^2(2)=,028$; $p>.05$], açıkfikirlilik [$\chi^2(2)=,297$; $p>.05$], meraklılık [$\chi^2(2)=3,620$; $p>.05$], kendine güven [$\chi^2(2)=,711$; $p>.05$], doğruyu arama [$\chi^2(2)=,558$; $p>.05$] ve sistematiklik [$\chi^2(2)=3,252$; $p>.05$] alt boyutlarında gazete okuma değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasında İlişki Olup Olmadığının İncelenmesi

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasında İlişki Olup Olmadığına Yönelik Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları

			Medya Okuryazarlığı	Eleştirel Düşünme Eğilimleri
Spearman's rho	Medya Okuryazarlığı	R	1,000	,162
		P	.	,041
		N	159	159
	Eleştirel Düşünme	R	,162	1,000
		P	,041	.
		N	159	159

Tablo 24'e göre sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki korelasyonel ilişki ,162 ($p<.05$)'dir. Yani sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri, $p<.05$ düzeyinde birbirleri ile ilişkilidir. Bununla birlikte r korelasyonel değeri (,162) sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri

arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişki hakkında önemli sonuçlar vermektedir. Elde edilen sonuçların alandaki pek çok çalışmayı destekler nitelikte olması oldukça önemlidir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu söylenebilir. Yeşil ve Korkmaz (2008) öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının yarıya yakınının tam, önemli bir kısmının da üst düzey televizyon okuryazarı olduklarını belirlemişlerdir. Karaman ve Karataş (2009) da aynı şekilde öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yapılmış olan bu araştırmalar, çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Geleceğin eğitimcileri olan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması ve sınıf öğretmenlerinin de aynı şekilde ortanın üzerinde medya ve televizyon okuryazarı olması eğitim planlamaları için umut vaat edici niteliktedir. Yapılan çalışmaların daha da genişletilmesi ve ülke geneline yayılması konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler verecektir ve öğretmen eğitimiyle ilgili yapılacak olan çalışmalarda program geliştiricilere yol gösterecektir.

Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeydedir. Literatür incelendiğinde elde edilen bulguları destekler nitelikte pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Kürüm (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenleri incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme

becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Çetin (2008) de aynı şekilde öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Korkmaz (2009) da çalışmasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zayıf (2008) ise farklı olarak eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan diğer çalışmalar ve bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel düşünme gücü ve eğilimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı günümüz eğitim programlarında, öğretmenlerin de eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin daha yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Bu amaçla eğitim fakültelerinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlara ve öğretmenler için hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesine yönelik çalışmalar yapılması faydalı olacaktır. Böylelikle eleştirel düşünme becerileri artan öğretmenlerin adeta bir ayna gibi bu durumu öğrencilerine de yansıtacağı ve öğrencilerin de sınıf ortamında sorgulayıcı ve öğrenci merkezli eğitimin amaçlarına uygun bireyler olacağı öngörülebilir.

Bu çalışmaya göre, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuryazarlık faktörü alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bağımlılık faktörü alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yani kadın öğretmenlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri daha yüksekken, erkek öğretmenlerin bağımlılık düzeyleri daha yüksektir. Yeşil ve Korkmaz (2008) ise öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada cinsiyetin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi üzerinde

etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışma arasında benzer konuda yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının nedeninin, çalışmanın yapıldığı bölgelerin farklı olmasından ya da öğretmen adayları ile görev başında olan öğretmenlerin medyaya olan bakış açılarının farklılığından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda daha detaylı sonuçlara ulaşmak, çalışmanın daha geniş alanlarda yapılmasıyla gerçekleşecektir. Alanda medya ve televizyon okuryazarlığı ile ilgili çalışma sayısının az olması genel bir yargıya varmayı güçleştirmektedir. Özellikle öğretmen adayları ve görev başındaki öğretmenler arasında böyle bir farklılığın görülmesi yeni bir araştırma sorusu ortaya koymaktadır ve bu konuda da çalışmalar yapılarak daha genel yargılara ulaşılabacaktır.

Bu çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin okuryazarlık ve bağımlılık faktörü alt boyutunda günlük internet kullanma süresi ve haftalık gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Karaman ve Karataş (2009) ise öğretmen adaylarının internet kullanma sıklığı ve haftalık gazete okuma sıklığı değişkenine göre medya okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışmada sonuçların farklı çıkmasının nedeni, 2009 yılından günümüze medya elemanlarına özellikle internete ulaşımın çok daha kolaylaşması nedeniyle, bilgi ve yayın bombardımanına maruz kalan bireylerin pek çok şeyi sorgulamaktan vazgeçerek interneti ve gazeteyi vakit geçirmek amaçlı ya da farklı şekillerde kullanmalarını işaret ediyor denilebilir.

Bu çalışmaya göre, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin okuryazarlık faktörü alt boyutunda günlük televizyon izleme değişkeninin göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak bağımlılık faktörü alt boyutunda günlük televizyon izleme değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Elde edilen bulgulara göre, günlük televizyon izleme süresi daha fazla olan öğretmenlerin medya ve televizyon okuryazarlığı kapsamında

bağımlılık düzeylerinin attığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, günlük televizyon izleme süresinin artması medya ve televizyon okuryazarlığı düzeyini arttırmamaktadır ancak televizyon izleme süresinin artması bağımlılık düzeyini arttırmaktadır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, medya ve televizyon okuryazarlığı gerekli eğitimler sonucu gelişmektedir, bir anda ya da medyayla çok ilgili olmakla kendiliğinden gelişmemektedir. Silverstone'un (1999) da belirttiği gibi medya okuryazarlığı, okuryazarlığın diğer formları gibi yorumlama, kavrama, eleştirme ve düzenleme yeteneği gerektirir. Dolayısıyla bir medya okuryazarı olmak oldukça disiplinli ve karışık süreçleri beraber gerçekleştirmeyi gerektirir. Ancak şu bilinen bir gerçektir ki, günlük televizyon izleme süresinin artması bir tür televizyon bağımlılığı olarak görülmektedir. Öyle ki, ülkemizde birçok evde televizyonun evin başköşesinde hatta her odasında bulunması ve gün boyu sürekli açık kalması bu bulguyu destekleyen bir gerçektir.

Bu çalışmaya göre, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin okuryazarlık ve bağımlılık faktörleri alt boyutlarında yaş, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Yaş ve buna bağlı olarak mesleki kıdem faktörlerinin anlamlı bir fark yaratmamasının sebebi, bireylerin medya ve televizyon okuryazarı olmalarının yaşlarıyla değil aldıkları eğitim veya kendilerini geliştirmeleriyle alakalı olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ve okuttukları sınıf düzeyi, medya okuryazarlıklarını etkilememektedir çünkü medya okuryazarlığının, bireylerin kişisel gelişimleri, sorgulama yetenekleri ve istekleriyle ilgilidir.

Çalışmadan elde edilen bulgular ve alanda yapılmış diğer çalışmalar göstermektedir ki, medyayla doğrudan ilgisi bulunan günlük televizyon izleme süresi, haftalık gazete okuma sıklığı ve internet kullanma süresi medya ve televizyon okuryazarlığını doğrudan etkilemektedir. Bireylerin medya unsurlarıyla olan ilişkisi onların okuryazarlık ve bağımlılık

alt faktörlerinde anlamlı yönde etkiler oluşturmuştur. Ancak medya elemanlarıyla doğrudan ilişkisi olmayan yaş, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Cinsiyet değişkeninin okuryazarlık ve bağımlılık alt faktörlerine değişkenlik göstermesi ise, kadın ve erkek öğretmenlerin ilgi alanları, evde geçirdikleri süre gibi çeşitli nedenlerle farklılaştığı tahmin edilebilir.

Çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile analitiklik, meraklılık, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Açık fikirlilik alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, doğruyu arama alt boyutunda da erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır. Dolayısıyla erkek öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri konusunda daha açık fikirli ve doğruyu arama konusunda daha istekli olduğu söylenebilir. Bu farklılığın oluşmasında, toplumların erkek bireylere yüklemiş olduğu problem çözme misyonunun etkili olduğu görülebilir. Ancak Yıldırım'ın (2005) yapmış olduğu çalışmada, cinsiyet değişkenine göre, eleştirel düşünme becerileri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, Yıldırım'ın (2005) yapmış olduğu çalışmada ise eleştirel düşünme becerileri ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, eğilim ve beceri birbirinden farklı kavramlardır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde beceri “elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet”; eğilim ise “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Dolayısıyla bu iki çalışmadan elde edilen farklılık ele alınarak, erkek öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda daha istekli olduğu fakat pratikte kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri konusunda daha usta olduğu söylenebilir. Ancak sadece iki çalışma ile bu genellemeyi yapmak çok da doğru değildir. Bu çalışmalardan yola çıkılarak yapılacak yeni araştırmalar daha genel yargılara varılmasını

sağlayacaktır. Çetin'in (2008) çalışmasında ise farklı olarak sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkmaz (2009) da aynı şekilde yapmış olduğu çalışma ile öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediğini ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmaya göre, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin analitiklik alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, 1-5 yıl arasında meslekî kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arasında meslekî kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 yıl arasında meslekî kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır. 6-10 yıl arasında meslekî kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arasında meslekî kıdeme sahip öğretmenler arasında da 6-10 yıl arasında meslekî kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır. Yine 11-20 yıl arasında meslekî kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde arasında meslekî kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzerinde arasında meslekî kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre, doğrusal yönde artan bir sonuç elde edilememesine rağmen genel olarak mesleki kıdem arttıkça analitiklik artmaktadır. Analitik olmak, bir sorunu oluşturan öğeleri göz önüne alarak sonuca varmak için yürütülen sistematik bir düşünme tarzını gerektirir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça edindikleri deneyimlerin; sorun çözme, öğrenciye yaklaşım tarzı, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda çeşitli bakış açıları geliştirmeleri analitik olma becerilerini geliştirmektedir. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında ise, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Yıldırım (2005) yapmış olduğu çalışmada mesleki kıdem değişkeninin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucunu elde etmiştir. Korkmaz (2009) da aynı şekilde çalışmasında

öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Çalışmaya göre, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında yaş, okutulan sınıf düzeyi, günlük televizyon izleme süresi, günlük internet kullanma süresi, haftalık gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Aynı şekilde, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri analitiktik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Yıldırım'ın (2005) yapmış olduğu çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Elde ettiği bulgulara göre, mezun olunan fakülte, eleştirel düşünme becerilerinde bir fark oluşturmamaktadır. Mezun olunan fakülte türünün eleştirel düşünme üzerinde etkili olmamasının sebebini fakültelerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirmekten ziyade akademik konular üzerine yoğunlaşmalarına bağlamak mümkündür.

Bu çalışma ve ele alınan diğer çalışmalar cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri üzerinde farklılaştığını göstermektedir. Ancak, okutulan sınıf düzeyi, günlük televizyon izleme süresi, günlük internet kullanma süresi, haftalık gazete okuma sıklığı ve mezun olunan fakülte türü gibi değişkenlerin sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde farklılaşması kadın ve erkek öğretmenlerin olaylara ve problemlere bakış açılarının farklı olmasından ve sorun çözme yöntemlerini farklı şekillerde ele almalarından kaynaklanmaktadır. Mesleki kıdemin ise öğretmenlerinin deneyimlerinin artmasıyla doğru orantılı olarak eleştirel düşünme eğilimlerini farklılaştırdığı ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri birbiri ile ilişkilidir. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Literatür incelendiğinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin özellikle son yıllarda sıkça üzerinde durulduğu ve iki önemli becerinin gelişmesinin önemli ölçüde birbirini etkilediği görülmektedir. Feurstein (1999) çalışmasında, medya okuryazarlığı programının eleştirel düşünme becerilerini geliştiren önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Thayer (2006) yapmış olduğu çalışmada, medya okuryazarlığı çalışmaları ile eleştirel düşünmenin geliştiğini göstermiştir. Kurt ve Kürüm (2010) aynı şekilde literatürdeki çalışmalara bağlı olarak yaptıkları çalışmada medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebileceğini ve geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve alandaki diğer araştırmalar açıkça göstermektedir ki medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme birbirini olumlu olarak etkileyen ve geliştiren kavramlardır. Bu beklenen bir sonuçtur çünkü her iki kavrama bakıldığında iyi bir eleştirel düşünür olmadan iyi bir medya okuryazarı olunamayacağı aynı şekilde eğer iyi bir medya okuryazarı iseniz mutlaka medyaya eleştirel bir bakış açısıyla bakılması gerektiği açıkça görülmektedir. Günümüz dünyasında medyanın önemli etkileri göz önüne alındığında, medya eğitiminin okullarda eğitim programlarına alınması yönünde yapılan çalışmalar eleştirel düşünmeden bağımsız olarak ele alınmamalıdır. Bu noktada en önemli görevin düştüğü kişiler olan öğretmenlerin de eleştirel düşünme eğilimleri ve medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin birbiriyle ilişkisi olması hem alandaki diğer çalışmaları desteklemekte hem de öğretmen eğitiminde yapılacak olan çalışmalar için yol gösterici nitelikte olmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmadan elde edilen, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından sonuçları; medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar aşağıda maddeler halinde yer almaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeydedir.
2. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuryazarlık faktörü alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bağımlılık faktörü alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.
3. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuryazarlık ve bağımlılık faktörü alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre yaş değişkeni medya ve televizyon okuryazarlığı düzeyinde etkili değildir.
4. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuryazarlık ve bağımlılık faktörü alt boyutlarında mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre mezun olunan fakülte türü medya ve televizyon okuryazarlığı düzeyinde etkili değildir.
5. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuryazarlık ve bağımlılık faktörü alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre sınıf

öğretmenlerinin mesleki kıdemleri medya ve televizyon okuryazarlığı düzeyinde etkili değildir.

6. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuryazarlık ve bağımlılık faktörü alt boyutlarında okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyleri medya ve televizyon okuryazarlığı düzeyinde etkili değildir.
7. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuryazarlık faktörü alt boyutunda günlük televizyon izleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak bağımlılık faktörü alt boyutunda günlük televizyon izleme değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Buna göre, günlük televizyon izleme süresi fazla olan öğretmenlerin medya ve televizyon okuryazarlığı kapsamında bağımlılık düzeyleri artmaktadır.
8. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuryazarlık ve bağımlılık faktörü alt boyutlarında günlük internet kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre günlük internet kullanma süresi medya ve televizyon okuryazarlığı düzeyinde etkili değildir.
9. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuryazarlık ve bağımlılık faktörü alt boyutlarında haftalık gazete okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre haftalık gazete okuma sıklığı medya ve televizyon okuryazarlığı düzeyinde etkili değildir.
10. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin analitiklik, meraklılık, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre

anlamli bir fark yoktur. Ancak acik fikirlilik ve dogruyu arama alt boyutlarinda ise erkek ogretmenlerin lehine anlamli bir fark olduğu sonucuna ulasilmistir.

11. Sınıf ogretmenlerinin elestirel dusunme egilimlerinin analitiklik, acik fikirlilik, meraklilik, kendine guven, dogruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarinda yas degiskenine gore anlamli bir fark yoktur. Buna gore, yas faktoru elestirel dusunme egilimleri konusunda etkili degildir.
12. Sınıf ogretmenlerinin elestirel dusunme egilimlerinin analitiklik, acik fikirlilik, meraklilik, kendine guven, dogruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarinda mezun olunan fakulte turu degiskenine gore anlamli bir fark yoktur. Buna gore, mezun olunan fakulte turu elestirel dusunme egilimleri konusunda etkili degildir.
13. Sınıf ogretmenlerinin elestirel dusunme egilimlerinin analitiklik alt boyutunda mesleki kidem degiskenine gore anlamli bir fark vardir. Buna gore, sınıf ogretmenlerinin mesleki kidemleri arttikca elestirel dusunme egilimleri konusunda analitiklikleri artmaktadır. Bununla beraber sınıf ogretmenlerinin elestirel dusunme egilimlerinin acik fikirlilik, meraklilik, kendine guven, dogruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarinda mesleki kidem degiskenine gore anlamli bir farklılık yoktur.
14. Sınıf ogretmenlerinin elestirel dusunme egilimlerinin analitiklik, acik fikirlilik, meraklilik, kendine guven, dogruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarinda okutulan sınıf düzeyi degiskenine gore anlamli bir fark yoktur. Buna gore, okutulan sınıf düzeyi elestirel dusunme egilimleri konusunda etkili degildir.

15. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında günlük televizyon izleme süresi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Buna göre, günlük televizyon izleme süresi eleştirel düşünme eğilimleri konusunda etkili değildir.
16. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında günlük internet kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Buna göre, günlük internet kullanma süresi eleştirel düşünme eğilimleri konusunda etkili değildir.
17. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında haftalık gazete okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Buna göre, haftalık gazete okuma sıklığı eleştirel düşünme eğilimleri konusunda etkili değildir.
18. Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu çalışma sadece bir ili kapsamaktadır. Özellikle medya ve televizyon okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmaların ülkemizde az sayıda olduğu da göz önüne alınarak, daha genel yargılara ulaşmak amacıyla farklı illerde

de benzer çalışmalar yapılması konuyla ilgili daha geniş kapsamlı yargılara varılması açısından önemli olacaktır.

2. Çalışmada elde edilen bulgulara ve yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, medya ve televizyon okuryazarlığı konusunda cinsiyet, günlük internet kullanma süresi ve haftalık gazete okuma sıklığı alt faktörlerinde aday öğretmenler ile görev yapan öğretmenler arasında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılacak yeni çalışmalarda aday öğretmenler ve görev başındaki öğretmenlerin arasındaki bu farklılıkların neden kaynaklandığı sorusuna odaklanılarak ve çok sayıda çalışma yapılarak yeni yargılara ve genellemelere ulaşılabilir.
3. Ortaokullarda seçmeli olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinin, ilkokullarda da eğitim programlarına alınmasına yönelik çalışmalar yapılarak, sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitim seminerleri alması ve eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı derslerine yer verilmesi konusunda program yapıcılara yol gösterebilir.
4. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmaya yönelik tedbirler alınması konusunda yol gösterici olabilir.
5. Medya Okuryazarlığı Eğitim Programları hazırlanırken, eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin de işe koşulması konusunda bu çalışma program yapıcılara örnek olabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: bilgi okuryazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Anderson, T. D., Garrison, D. R. (1995). Critical thinking in distance education: Developing critical communities in an audio teleconference context. *Higher Education*, 29(2), 183-199. DOI: 10.1007/BF01383838.
- Andrew, S. F. (2000). Critical Thinking In South Dakota Public Schools Grades 3, 4, And 5: The Influence of Teachers. *Behaviors Perceptions and Attitudes*, 61.
- Ankaralığıl, S. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Arke, E. T. (2005). *Media literacy and critical thinking: is there a connection?* (Yayımlanmamış doktora tezi). Duquesne University, Pensilvanya.
- Arke, E. T., Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46(1), 53-65.

- Armstrong, S. (2008). *Information Literacy: Navigating and Evaluating Today's Media*. Shell Education. <http://www.google.com.tr/books> adresinden 07.05.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Aufderheide, P. (2001). Media literacy: from a report of the national leadership Conference on media literacy. R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the Information age: current perspectives* (ss. 79-86). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Binark, M., Bek, M. G. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı- kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon.
- Bingöl, A. F. (2009). Açılış konuşması. M. Yağbasan (Ed.). *Medya ve Etik Sempozyumu* içinde. (s. 11-13). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Bodomo, A. B. (2010). *Computer-mediated communication for linguistics and literacy: Technology and natural language education*. Information Science Reference-Imprint of: IGI Publishing. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1695979> adresinden 03.11.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Bostancı, N. M. (Ed.) (2007). *T.C. radyo ve televizyon üst kurulu ilköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı*. Ankara.
- Bostancı, N. M. (2013). Türkiye’de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması, 1. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi* içinde. <http://www.rtuk.org.tr/Home/SolMenu/89> adresinden 12.12.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Bowell, T., Kemp, G. (2002). *Critical thinking- aconcise guide*. London: Routledge.

- Buckingham, D. (2001). Media Education: A Global Strategy for Development A policy paper prepared for UNESCO Sector of Communication and Information. *Institute of Education, University of London, England*.
http://www.mediamentor.org/files/attachments/Media_Education_policy_paper_David_Buckingham_2001_ing_0.pdf adresinden 15.04.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Burn, A., Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: practice, production and progression*.
<http://www.books.google.com> adresinden 23.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Christ, W. G., Potter, W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15. DOI: 10.1111%2Fj.1460-2466.1998.tb02733.x
- Chung, S. K. (2007). Media/Visual Literacy Art Education: Sexism in Hip-Hop Music Videos. *Art Education*, 60(3), 33-38. <http://www.jstor.org/stable/27696214> adresinden 25.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çetin, B. (2015). Determination of media and television literacy levels of classroom teacher candidates/Sınıf öğretmeni adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 171-190.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (1996). Eleştirel düşünme: Bir ölçme aracı bir araştırma. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 208-216.

- Damico, A. M. (2004). Exploring the complexities of personal ideologies, media literacy pedagogy and media literacy practice. <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3118291> adresinden 23.11.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Deniz, E. (2009). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doddington, C. (2008). Critical thinking as a source of respect for persons: a critique. M. Mason (Ed.), *Critical Thinking and Learning* (ss. 109-119). Australia: Blackwell Publishing.
- Doğanay, A., Kara, Z. (1995). Düşünmenin boyutları: program ve öğretim için bir model. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(11), 25-38.
- Emir, S. (2013). Contributions of teachers' thinking styles to critical thinking dispositions (Istanbul-Fatih sample). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 337-347.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. <http://eric.ed.gov/?id=EJ327936> adresinden 12.12.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43-54.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research Findings and Recommendations. <http://eric.ed.gov/?id=ED315423> adresinden 16.03.2013 tarihinde edinilmiştir.

- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: what it is and why it counts?*. Millbrae, CA: California Academic Press. <http://www.educate.vt.edu/PSLC/modules/fall12/currip/lesson4/Facione2006CriticalThinking.pdf> adresinden 05.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Fisher, A., Scriven, M. (1997). *Critical thinking: its definition and assesment*. California: Edgepress.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking- an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill Higher Education. New York, NY.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P., (2009). *Educational Research competencies for analysis and applications*. Pearson Education: New Jersey.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Sosyal Bilimler*, 7(1), 57-74.
- Gürleyük G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Hager, P., Kaye, M. (1992). Critical thinking in teacher education: a process- oriented research agenda. *Australian Journal of Teacher Education*, 17(2), 26-33. DOI: 10.14221/AJTEL1992V17N2.4
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *American Psychological Association*, 53 (4), 449-455. <http://psycnet.apa.org/journals/amp/53/4/449/> adresinden 31.01.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought& knowledge: an instroduction to critical thinking*. London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Haskins, G. R. (2006). A Practical Guide to Critical Thinking. <http://skepdic.com/essays/haskins.pdf> adres,nden 13.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Hepkon, Z., Aydın, O. (2011). Medya okuryazarlığı ve yetişkinlerin öğrenmesi. M. C. Şimşek., N. Türkoğlu (Ed.). *Medya okuryazarlığı* (ss. 87-97). İstanbul: Parşömen.
- Hobbs, R. (1998). Media literacy in Massachusetts. *Teaching the media: International perspectives*, 127-144. [http:// mediaeducationlab.com/publications/list](http://mediaeducationlab.com/publications/list) adresinden 18.09.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Hobbs, R. (2001). Media literacy skills: interpreting tragedy. *Social Education* , 65, 406-411. [http:// mediaeducationlab.com/publications/list](http://mediaeducationlab.com/publications/list) adresinden 18.09.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355. [http:// mediaeducationlab.com/publications/list](http://mediaeducationlab.com/publications/list) adresinden 18.09.2014 tarihinde edinilmiştir.

- Hobbs, R. (2004a). Media literacy, general semantics, and K-12 education. *Et Cetera*, 61(1), 24-28. [http:// http://mediaeducationlab.com/publications/list](http://mediaeducationlab.com/publications/list) adresinden 18.09.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Hobbs, R. (2004b). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma. (Çev. M. Bağlı). *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37(1), 122-140.
- Hobbs, R. (2008). The international handbook children, media and culture. S. Livingstone, K. Drotner (Ed.), *Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21st Century* (ss. 431-447). Sage Publications. <http://www.google.com.tr/books> adresinden 12.12.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Hobbs, R. (2011). Empowering learners with digital and media literacy. *Knowledge Quest*, 39(5), 12-17. [http:// http://mediaeducationlab.com/publications/list](http://mediaeducationlab.com/publications/list) adresinden 18.09.2014 tarihinde edinilmiştir.
- İnal, K. (2009). *Medya okuryazarlığı el kitabı*. Ankara: Ütopya.
- İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- İnceoğlu, Y. (2006). Medyayı doğru okumak. *23-25 Mayıs 2005, I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı*.
- İnceoğlu, Y. (2011). Medya okuryazarlığı: neden gerekli. M. C. Şimşek & N. Türkoğlu (Eds), *Medya okuryazarlığı* (ss. 19-25). İstanbul: Parşömen.
- İyi, S. (2003). İnsan olma bilinci ve kişi olma sorunu. *Kaygı, Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 2, 21-26.

- Jols, T., Thoman, E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı* (Çev. C. Elma, A. Kesten). Ankara: Ekinoks.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2, 51-62.
- Karaman, M. K., Karataş, A. (2009). Media literacy levels of the candidate teachers. *Elementary Education Online*, 8(3), 798-808.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kavoori, A., Matthews, D. (2004). Critical media pedagogy: Lessons from the thinking television project. *Howard Journal of Communications*, 15(2), 99-114
- Keleş, S. (2009). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kellner, D., Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. Macedo., S.R. Steinberg (Ed.), *Media literacy: A reader* (ss. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Kızıлтаş, Y. (2011). *Öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kirby, G., Goodpaster, J. F., Levine, M. (1994). *Critical thinking*. Boston: Custom Publishing.

- Koehler, C., Neer, M. (1996). An Investigation of Variables That Define Collaborative and Critical Thinking: The Effects of Argumentative Style on Critical Thinking Competence and Social Tolerance. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399575.pdf> adresinden 12.09. 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*. DOI: 10.1177/0163443710393382.
- Kong, S. L. (2001). Critical thinking dispositions of pre-service teachers in Singapore: A preliminary investigation. *AARE Identification*. https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/11504/1/AARE_2001_KongSL_a.pdf adresinden 12.09.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), (1-13).
- Korkmaz, Ö., Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, A., Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Kutoğlu, Ü. (2011). Medya okuryazarlığı. M. Şimşek., N. Türkoğlu (Ed.), *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti resmi yayın kurumu Brt'de yayınlanan çocuk programlarının yurttaşlık eğitimine katkısı, eğitim-medya ilişkisi* (ss. 97-111). İstanbul: Parşömen.

- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking- what can it be?. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
[http:// http://eric.ed.gov/?id=EJ376244](http://eric.ed.gov/?id=EJ376244) adresinden 08.12.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7: 3-14.
- Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 339-349. DOI: 0.1111/j.1469-5812.2007.00343.x
- McBride, R. E., Xiang, P., Wittenburg, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: The preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(1), 29-40.
- McBrien, J. L. (2005). Uninformed in the Information Age: Why media necessitate critical thinking education. Schwarz, G., Brown, P. U. (Ed.) *Media literacy: Transforming curriculum and teaching* (ss. 18-34). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Melek, S. (2009). Basın ve enformasyon genel müdürlüğünün medya ve etik bağlamında önerileri. M. Yağbasan (Ed.). *Medya ve Etik Sempozyumu* içinde. (s. 25-32). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking- an exploration of theory and practice*. London: Routledge.

- Munzur, F. (1999). *Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme ve eğitim üzerine bir deneme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Noro, P. S. (2009). *The influence and power of visual media on adolescents and the need for school-based media literacy instruction* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Indiana University, Pennsylvania.
- Norris, S. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*. <http://http://stallion.abac.peachnet.edu/bray/synthcritthink.pdf> adresinden 15.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Oliver, M. J. (2001). *A comparison of critical thinking skills for hospitality management graduates from associate and baccalaureate degree programs*. University of Wisconsin-Stout, USA.
- Önal H. (2007). Medya okuryazarlığı: kütüphanelerde yeni çalışma alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(3), 335-359.
- Özdemir, S.M. (2005). Üniversite öğrencilerinden eleştirel düşünme becerisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Pasch, G., Norsworthy, K. *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in World languages*. London: Greenwood Press.
- Paul, R., Elder, L (2006). The miniature guide to critical thinking concept and tolls. http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf adresinden 19.02.2013 tarihinde edinilmiştir.

- Pekman, C. (2011). Avrupa birliği evre politikalarında katılım hakkı: Aarhus szleşmesi. M. C. Şimşek., N. Trkoğlu (Ed.). *Medya okuryazarlığı* (ss. 37-47). İstanbul: Parşmen.
- Pithers, R. T., Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249. DOI: 10.1080/001318800440579.
- Potter, W. J. (2013). *Media literacy*. Sage Publications.
- Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(3). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=3> adresinden 21.03.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Radeloff, C., Bergman, B. (2009). Global perspectives: developing media literacy skills to advance critical thinking. *Feminist Teacher*, 19(2), 168-171. <http://www.jstor.org/stable/40546096> adresinden 10.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Redmond, T. A. (2011). *Media literacy at the middle level* (Yayımlanmamış doktora tezi). Boston University, Boston.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1175725?sid=21105033949451&uid=3739192&uid=2&uid=4> adresinden 10.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Robinson, B. (1985). Media in Education Research: are the new electronic media a threat to literacy or a challenge for the literate?. *British Journal of Educational Technology*, 16(1), 42-59.
- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. <http://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Critical-Thinking.pdf> adresinden 31.01.2013 tarihinde edinilmiştir.

- Schwarz, G. (2001). Literacy expanded: the role of media literacy in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 28 (2). DOI: /10.2307/23478281.
- Schwarz, G. (2003). Renewing the humanities through media literacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(1), 44-53.
- Scheibe, C. L. (2004). A Deeper Sense of Literacy Curriculum-Driven Approaches to Media Literacy in the K-12 Classroom. *American Behavioral Scientist*. DOI: 10.1177/0002764204267251.
- Scheibe, C., Rogow, F. (2008). *12 basic ways to integrate media literacy and critical thinking into any curriculum*. NY: Ithaca.
- Seferoğlu, S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H.O. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200. <http://ulakbim.gov.tr> adresinden 03.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Silverblatt, A. (2001). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Silverstone, R. (1999). *Why study the media?*. Sage. [Adobe Digital Editions version]. <http://www.books.google.com> adresinden 18.12.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New Jersey: Prestige-Hall Inc.
- Sperry, C. (2012). Teaching critical thinking through media literacy. *Science Scope*, 35(9), 56-60.
- Şahin, A. (2011). *Öğretmenler, öğretmen adayları ve medya ile bağı olan herkes için eleştirel medya okuryazarlığı*. İstanbul: Anı.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Thayer, M. (2006). *The impact of a media literacy program on critical thinking and writing in a high school tv production classroom* (Yayımlanmamış doktora tezi). Touro University International, California.

Tishman, S., Jay, E., Perkins, N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 32(3), 147-153. <http://www.jstor.org/stable/1476695> adresinden 23.03.2014 tarihinde edinilmiştir.

Thoman, E., & Jolls, T. (2005). Media Literacy Education: Lessons from the Center for Media Literacy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 180-205. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-7984.2005.00011.x/abstract> adresinden 23.08.2014 tarihinde edinilmiştir.

Topuz, H. (2011). Medyayı doğru okumak. M. C. Şimşek., N. Türkoğlu (Ed.). *Medya okuryazarlığı* (ss. 13-19). İstanbul: Parşömen.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara TDK Yayınları.

Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College teaching*, 41-46. <http://http://www.reasoninglab.com/wp-content/uploads/2013/10/Tim-van-Gelder-Teaching-CT-Lessons-from-Cog-Sci.pdf> adresinden 16.03.2013 tarihinde edinilmiştir.

Watson, J. A., Pecchioni, L. L. (2011). Digital natives and digital media in the college classroom: assignment design and impacts on student learning. *Educational Media International*, 48(4), 307-320.

Wollslager, M. E. (2010). *Media literacy training's effects on recall: children's awareness of online advertising on neopets* (Yayımlanmamış doktora tezi). Regent Universty, USA.

- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova üniversitesi, Adana.
- Yates, B. L. (2000). *Media literacy and attitude change: assessing the effectiveness of media literacy training on children's responses to persuasive messages within the framework of the elaboration likelihood model of persuasion* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Florida, USA.
- Yeşil, R., Korkmaz, Ö., (2008). Öğretmen adaylarının televizyon bağımlılıkları, okuryazarlık düzeyleri ve eğitselliğine ilişkin düşünceleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 55 -72.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yoon, J. (2010). *Media literacy education to promote cultural competence and adaption among diverse students: a chase study of North korean refugees in South korea* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Temple University, USA.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of psychology*, 137(6), 517-544.

Zhang, H., Zhu, C., Sang, G. (2014). Teachers' stages of concern for media literacy education and the integration of MLE in Chinese primary schools. *Asia Pacific Educ. Rev.*
DOI: 10.1007/s12564-014-9321-1

Ekler

Ek A. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

1	2	3	4	5		6			
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum			
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu				1	2	3	4	5	6
2. insanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.				1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.				1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.				1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.				1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.				1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.				1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.				1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.				1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.				1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.				1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.				1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüzyüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.				1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.				1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.				1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.				1	2	3	4	5	6
17. inandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.				1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.				1	2	3	4	5	6
19. insanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.				1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.				1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.				1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.				1	2	3	4	5	6
23. insanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.				1	2	3	4	5	6
24. insanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.				1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.				1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.				1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.				1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.				1	2	3	4	5	6

29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında, açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımınla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer inanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planla geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

Ek B. Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği

		Asla	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını bazıları ise dışladığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
2	Medyada duygusal etki oluşturmak için kullanılan tekniklerin, amaçladıkları ve doğurdıkları etkilerin farkındayım.	1	2	3	4	5
3	Ülkemizdeki televizyon kanallarının özelliklerini ve yayın politikalarını belirleyen unsurların farkındayım.	1	2	3	4	5
4	Medyada duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Televizyon program türlerini; amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt ederim	1	2	3	4	5
6	Medyadan kimin yararlandığını, kimin, neden dışlandığını sorgularım.	1	2	3	4	5
7	Medyada sunulan fikir, bilgi ve haberlerin bir başkasının bakış açısıyla nakledildiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Yayın öncesinde kullanılan ve programın ne tür kitleye hitap ettiğini vurgulayan akıllı işaret sembollerinin anlamlarını biliyorum.	1	2	3	4	5
9	TV program türlerini içerik, gerçeklik, kurgusallık, tüketimi hedefleme, yanlış bilgilendirme açısından irdeleyip değerlendiririm.	1	2	3	4	5
10	Televizyonun birey ve toplumu yönlendirmede etkili bir kitle iletişim aracı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11	Medya dışında başka alternatif bilgi ve eğlence kaynakları ararım ve kullanırım.	1	2	3	4	5
12	Televizyon izleme alışkanlıklarımın farkındayım ve bu alışkanlıklarımı kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
13	Televizyon yayınlarının doğuracağı sorunları belirleyerek bunlardan korunma konusunda önlemler alırım.	1	2	3	4	5
14	Televizyona çok vakit ayırdığım için sosyal ilişkilerimi, eğitimimi veya başka görevlerimi aksatıyorum.	1	2	3	4	5
15	Televizyonu problemlerden kaçmak ya da bunalım, kaygı, sorumluluk veya çaresizliği bastırmak için kullanıyorum.	1	2	3	4	5
16	İzlediğim programları düşünerek, tekrar televizyonun başına geçmek için sabırsızlanıyorum.	1	2	3	4	5
17	Televizyon izleyemediğim zamanlarda kendimi rahatsız, keyifsiz veya sinirli hissediyorum.	1	2	3	4	5
18	Düşündüğümden daha uzun süre televizyon başında zaman geçiriyorum.	1	2	3	4	5

Ek C. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçekler sizin eleştirel düşünme eğiliminizi ve medya ve televizyon okuryazarlık düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Verilen ifadelerle ilgili görüşlerinizi, ölçekler üzerindeki seçeneklerinden size uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

Araştırmaya verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

ZEYNEP KALAYCI
SINIF ÖĞRETMENİ

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Yaşınız 25- 35 36- 45 46- 55
4. Mezun olduğunuz bölüm Sınıf Öğretmenliği Diğer
5. Meslekteki süreniz (yıl) 1- 5 6- 10 11-20 21 ve üzeri
6. Şu an kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz? 1. Sınıf 2. Sınıf
 3. Sınıf 4. Sınıf
7. Günde kaç saatinizi televizyon izlemeye ayırırsınız?
 2 saate kadar 2 saatten 4 saate kadar 4 saatten fazla
8. Günde kaç saatinizi internette geçirirsiniz:
 2 saate kadar 2 saatten 4 saate kadar 4 saatten fazla
9. Haftada hangi sıklıkla gazete okursunuz:
 nadiren Sıklıkla Her gün

Ek D. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği



semih arslan <arslankirtasiye@gmail.com>

Fwd: from WEB | Internet'ten ulaşım :. anket The California Critical Thinking Disposition Inventory

1 mesaj

Zeynep Yiğit <zeynepyigit88@gmail.com>
Alıcı: semih arslan <arslankirtasiye@gmail.com>

13 Temmuz 2015 14:50

Yönlendirilmiş ileti dizisi

Konu: RE: from WEB | Internet'ten ulaşım :. anket The California Critical Thinking Disposition Inventory

Gönderen: Dogan Kokdemir <dogan@kokdemir.info>
Tarih: 29 Ocak 2013 18:58
Alıcı: zeynep <zeynepyigit88@gmail.com>

Merhaba,

CCTDI testini kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır.

Sevgiler.

Prof. Dr. Doğan Kökdemir
<http://www.kokdemir.info> | dogan@kokdemir.info
Tel: (0312) 246 66 66 / 1645

Başkent Üniversitesi Psikoloji Bölümü
Fen Edebiyat Fakültesi, Bağlıca Yerleşkesi, Eskişehir Yolu 20. Km
<http://psk.baskent.edu.tr> | psk@baskent.edu.tr
Tel: (0312) 246 66 66 / 2031
Faks: (0312) 246 66 30

From: zeynep [mailto:zeynepyigit88@gmail.com]
Sent: Tuesday, January 29, 2013 1:37 PM
To: dogan@kokdemir.info
Subject: :. from WEB | Internet'ten ulaşım :. anket The California Critical Thinking Disposition Inventory

Merhaba

Ben Zeynep Yiğit. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliğinde yüksek lisans yapmaktayım. Ayrıca sınıf öğretmeni olarak çalışmaktayım.

Yüksek lisansın tez aşamasındayım ve yazacağım tezde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerlerini ölçmek amacıyla California Eleştirel Düşünme Eğilimleri ölçeğini kullanmayı düşünüyorum. Bu anketin Türkçe'ye uyarlamasının sizin tarafınızdan yapıldığını dolayısıyla anketi kullanmak için sizden izin almam gerektiğini düşündüm.

Türkçe'ye uyarlamasını yapmış bulunduğunuz bu anketi kullanmak için gerekli izni talep ediyorum.

Saygılar, iyi çalışmalar.

Zeynep Yiğit

Information from ESET NOD32 Antivirus, version of virus signature database 7943
(20130129)

The message was checked by ESET NOD32 Antivirus.

<http://www.eset.com>

Gönderen: zeynep yiğit <zeynepyigit88@gmail.com>
Tarih: 29 Ocak 2013 20:09
Alıcı: dogan@kokdemir.info

teşekkür ederim.
iyi akşamlar

29 Ocak 2013 18:58 tarihinde Dogan Kokdemir <dogan@kokdemir.info> yazdı:

Kullanım İzni

Ek E: Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Kullanım İzni



semih arslan <arslankirtasiye@gmail.com>

Fwd: anket izin isteği

1 mesaj

Zeynep yiğit <zeynepyigit88@gmail.com>

13 Temmuz 2015 14:49

Alıcı: semih arslan <arslankirtasiye@gmail.com>

Yönlendirilmiş ileti dizisi

Konu: anket izin isteği

Gönderen: zeynep yiğit <zeynepyigit88@gmail.com>

Tarih: 5 Şubat 2013 00:28

Alıcı: ryesil40@gmail.com

Merhaba

Ben Zeynep Yiğit. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliğinde yüksek lisans yapmaktayım. Ayrıca sınıf öğretmeni olarak çalışmaktayım.

Yüksek lisansın tez aşamasındayım ve yazacağım tezde sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla bu konuda hazırlamış bir ölçeğe ihtiyacım var. "Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri geçerlik ve güvenirlik çalışması" adlı çalışmanızı inceledim ve hazırlamış olduğunuz anketi kullanabileceğimi düşündüm.

Hazırlamış bulunduğunuz bu anketi kullanmak için gerekli izni talep ediyorum.

Saygılar, iyi çalışmalar.

Zeynep yiğit

Gönderen: Rüştü Yeşil <ryesil40@gmail.com>

Tarih: 5 Şubat 2013 13:55

Alıcı: zeynep yiğit <zeynepyigit88@gmail.com>

Merhabalar,

Etik kurallar çerçevesinde anketi kullanabilirsiniz.

Kolay gelsin...

5 Şubat 2013 00:28 tarihinde zeynep yiğit <zeynepyigit88@gmail.com> yazdı:

--

Doç.Dr. Rüştü YEŞİL
Ahi Evran Üniv. Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
KIRŞEHİR

Assoc. Prof.Dr. Rüştü YEŞİL
Ahi Evran University Educational Faculty
Department of Educational Sciences
KIRŞEHİR/TURKEY

13.07.2015

Gmail - Fwd: anket izin isteği

Gönderen: **zeynep yiğit** <zeynepyigit88@gmail.com>
Tarih: 5 Şubat 2013 17:27
Alıcı: Rüştü Yeşil <ryesil40@gmail.com>

teşekkür ederim.
size de iyi çalışmalar.

5 Şubat 2013 13:55 tarihinde Rüştü Yeşil <ryesil40@gmail.com> yazdı:

Ek F: MEB Uygulama İzin Belgesi



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/355.03/556267

11/04/2013

Konu: Araştırma İzni
(ZEYNEP YİĞİT)

ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 20/03/2013 tarih ve 044-514/3848 sayılı yazınız.


Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep YİĞİT' in "Sınıf Öğretmenlerinin Medya Okur Yazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu araştırmasına ait anket çalışmasını İlimiz İzmit İlçesi İlköğretim Kurumlarında uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin, 09/04/2013 tarih ve 517185 sayılı Valilik Makam Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK

1 Adet Valilik Makam Oluru


Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
11.04.2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8e23-b605-31b1-ab24-1cc4 kodu ile yapılabilir.

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/355.03/553060

10/04/2013

Konu: Araştırma İzni
(Zeynep YİĞİT)

İZMİT İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
KOCAELİ

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep YİĞİT 'in, "Sınıf Öğretmenlerinin Medya Okur Yazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını ilçenize bağlı ilkokul kurumlarında uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin, 09/04/2013 tarih ve 517185 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hayati AYDIN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:
İlgi Valilik Olur Örneği

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
10.04.2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0678-822f-3907-bdea-f0af kodu ile yapılabilir.

Ömerağa Mah. Ankara cad. Valilik Binası Kat:2 KOCAELİ
Elektronik Ağ: <http://kocaeli.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: E.SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0 262)3315898-112



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

izmit ilçe
jandarma
üniversite de yapıldı

Sayı : 99332089/355.03/517185

09/04/2013

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep YİĞİT'in, "Sınıf Öğretmenlerinin Medya Okur Yazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz İzmit İlçesi İlköğretim kurumlarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 20/03/2013 tarih ve 044-514/ 3848 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz İzmit İlçesi İlköğretim kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nevzat İSPİRLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../04/2013

Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

09.04.2013
3

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9308-2f15-3584-bc24-94a6 kodu ile yapılabilir.

Ömerağa Mah. Ankara Cad. Valilik Binası Kat:2
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0262) 331 33 03