

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ İLE ELEŞTİREL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Yılmaz ÜNLÜ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Serdar USLU

BARTIN-2017

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ İLE ELEŞTİREL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Yılmaz ÜNLÜ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Serdar USLU

BARTIN 2017

KABUL VE ONAY

Yılmaz ÜNLÜ tarafından hazırlanan “**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma, **05/ 06/ 2017** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Çetin YAMAN



Üye : Doç. Dr. Serdar USLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Murat KUL



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
(Enstitü Müdürü)



BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Serdar USLU danışmanlığında hazırlamış olduğum "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Eleştirel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.


05/06/2017
Yılmaz ÜNLÜ
İMZA

ÖN SÖZ

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyi ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada danışmanım Doç. Dr. Serdar USLU' ya her konuda ve her aşamada destek olarak yardımlarını esirgemediği için teşekkürü borç bilirim. Bartın Üniversitesine geldiğim günden bugüne bana sürekli destek olan Yrd. Doç. Murat KUL'a, Zeki TAŞ' a ve Adem SOLAKUMUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinde büyük katkısı olan İsmail KARATAŞ'a ve İsmail AYDIN'a vermiş oldukları destekten dolayı teşekkür ederim. Beraber çalıştığımız tüm öğretim elemanı, öğretim üyesi ve idari personele teşekkürlerimi sunarım. Son olarak tüm eğitim ve öğrenim hayatım boyunca maddi, manevi desteklerini esirgemeyen değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yılmaz ÜNLÜ

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Serdar USLU

Bartın 2017, Sayfa: XII + 81

Bu araştırmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada medya okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık düzey belirleme ölçekleri kullanılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri “cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı eğitim kademesi ve görev yeri” değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan iki ölçek düzeyi arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma modeli genel tarama modellerinden betimsel - ilişkisel tarama modelidir. Bu araştırmada genel tarama modeli, “Tesadüfi Örneklem” yöntemiyle örneklem grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya ve Bartın İlinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan 628 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Sakarya ve Bartın İlindeki beden eğitimi ve spor öğretmenleri arasından tesadüfi yolla seçilen 244 gönüllü beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği”(MODBÖ) ve “Eleştirel Okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” (EODBÖ) uygulanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla MANOVA testi ile veriler analiz edilmiştir. MODBÖ ve EODBÖ arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla TUKEY testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında “medeni hal” değişkeninin hem MODBÖ’ nün hem de EODBÖ’ nün alt boyutları üzerindeki etkisinin anlamlı farklılık içerdiği tespit edilmiştir. Diğer değişkenler, MODBÖ ve EODBÖ’ nün alt boyutları üzerinde anlamlı farklılık içermemesine rağmen, faktörler boyutunda puanların

anlamli olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. MODBÖ ve EODBÖ arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için yapılan korelasyon analizine gÖre beden eğitimi ve spor Öğretmenlerinin medya okuryazarlık dÜzeyleri ile eleştirel okuryazarlık dÜzeyleri arasında orta dÜzeyde ve pozitif yÖnde anlamli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda MODBÖ ve EODBÖ alt boyutları puan ortalamalarının orta dÜzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Medya, Medya Okuryazarlığı, Eleştirel Okuryazarlık



ABSTRACT

Yılmaz ÜNLÜ

An Examination Of The Relationship Between Media Literacy Levels And Critical Literacy Levels Of Physical Education And Sport Teachers

Bartın University

Institute of Educational Sciences, Physical Education and Sports Teaching

Department

Physical Education and Sports Teaching Department

Advisor: Assoc. Prof. Serdar USLU

Bartın-2017, Page: XII + 81

The aim of this research is to reveal the relationship between the levels of media literacy and critical literacy of physical education and sport teachers. Media literacy and critical literacy leveling scales were used in the study. The levels of media literacy and critical literacy of physical education and sport teachers were examined according to the variables of "sex, age, marital status, education status, occupational seniority, education level and duty position". Besides, in this researches two scales were used between to relationship in this study. In addition, the relationship between the two scale levels used in the research has been examined. The research model is a descriptive - relational screening model from general screening models. In this study, the general screening model was applied to the sample group by the "Random Sampling" method. The researcher's universe constitutes 628 physical education and sports teachers working in different educational levels in Sakarya and Bartın. The sample of the research constitutes 244 voluntary physical education and sports teachers selected randomly from the physical education and sports teachers in Sakarya and Bartın provinces. to determine Critical Literacy levels were used to determine media literacy levels "Media and" Television Literacy Levels Scale "developed by Korkmaz and Yeşil (2011) and" Critical Literacy Leveling Scale "(EODBÖ) developed by Yilmaz (2013). Data were analyzed by MANOVA test to determine media literacy levels and critical literacy levels according to the demographic characteristics of the participants. Correlation analysis was performed for determining the relationship between MODBÖ and EODBÖ. To determine the differences between the groups, the TUKEY test was used. It has been found that the effect of the 'marital status' variable on the subscales of both MODBÖ and EODBO includes significant differences in the findings of the research. Although the other variables did not differ significantly on the subscales of MODBÖ and EODBO, it was found that the scores in factor dimension differed significantly. According to the correlation analysis between MODBÖ and EODBÖ, it was determined that there is a significant correlation between the media literacy levels of the physical education and sport teachers and the critical literacy levels in the moderate and positive direction. At the same time, the average scores of MODBÖ and EODBÖ subscales were found to be on the middle level.

Keywords: Physical Education and Sport Teacher, Media, Media Literacy, Critical Literacy



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	I
BEYANNAME.....	II
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XI
BÖLÜM 1: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Kısaltmalar.....	7
BÖLÜM 2: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Beden Eğitimi.....	8
2.2. Spor.....	9
2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni.....	11
2.4. Medya Kavramı.....	11
2.5. Okuryazarlık Kavramı.....	12

2.5.1.	Bilgi okuryazarlığı.....	13
2.5.2.	Dijital okuryazarlık.....	13
2.5.3.	Eleştirel medya okuryazarlığı.....	13
2.5.4.	Görsel okuryazarlık.....	14
2.6.	Medya Okuryazarlığı Kavramı.....	15
2.6.1.	Medya okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışı ve gelişimi.....	16
2.6.2.	Medya okuryazarlık eğitimi.....	18
2.6.3.	Medya okuryazarlığı eğitiminin temel unsurları.....	20
2.6.4.	Medya okuryazarı bireylerin özellikleri.....	22
2.6.5.	Medya okuryazarlığı süreçleri.....	24
2.7.	Eleştirel Okuryazarlık Kavramı.....	33
2.7.1.	Eleştirel okuryazarlığın tarihçesi.....	35
2.7.2.	Eleştirel okuryazarlık eğitimi.....	36
2.7.3.	Eleştirel okuryazarlık yaklaşımı.....	37
2.7.4.	Eleştirel okuryazarlığın gerekliliği.....	38
2.7.5.	Eleştirel okuryazarlık ilkeleri.....	38
2.8.	Eleştirel Okuma.....	40
2.8.1.	Eleştirel okumanın şartları.....	41
2.9.	Eleştirel Yazma.....	43
BÖLÜM 3: YÖNTEM.....		44
3.1.	Araştırmanın Konusu.....	44
3.2.	Araştırmanın Modeli.....	44
3.3.	Evren ve Örneklem.....	44
3.4.	Verilerin Toplanması.....	44
3.5.	Verilerin Analizi.....	45
BÖLÜM 4: BULGULAR.....		46
4.1.	MODBÖ ve EODBÖ Alt Boyutlarının Güvenirlilik Katsayıları.....	47

4.2.	Medya Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	48
4.3.	Eleştirel Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	53
BÖLÜM 5: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....		58
5.1.	Tartışma ve Sonuç.....	58
5.2.	Öneriler.....	66
KAYNAKÇA.....		68
EKLER.....		78
ÖZGEÇMİŞ.....		81

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
1.	İlköğretim Okullarında Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersini Seçen Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Sayıları.....	29
2.	MODBÖ ve OÖDBÖ Puan Ortalamaları.....	46
3.	Medya Okuryazarlığı ile Eleştirel Okuryazarlık Güvenirlik Katsayıları.....	47
4.	Katılımcıların Betimsel Değişkenlerine Göre Dağılımları.....	48
5.	Medya Okuryazarlığının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	48
6.	Medya Okuryazarlığının Yaşa Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	49
7.	Medya Okuryazarlığının Medeni Hale Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	50
8.	Medya Okuryazarlığının Meslek Kıdemine Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	50
9.	Medya Okuryazarlığının Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	51
10.	Medya Okuryazarlığının Eğitim Kademesine Göre Farklılığı İçin MANOVA.....	52
11.	Medya Okuryazarlığın Görev Yerine Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	52
12.	Eleştirel Okuryazarlığın Cinsiyete Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	53
13.	Eleştirel Okuryazarlığın Yaşa Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	53
14.	Eleştirel Okuryazarlığın Medeni Hale Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	54

15. Eleştirel Okuryazarlığın Meslek Kademine Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	54
16. Eleştirel Okuryazarlığın Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	55
17. Eleştirel Okuryazarlığın Eğitim Kademesine Göre Farklılığı İçin MANOVA....	55
18. Eleştirel Okuryazarlığın Görev Yerine Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi.....	57
19. MODBÖ ve EODBÖ Arasındaki Korelasyonlar Analizi	58



BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde medya, teknolojinin gelişimiyle, çeşitli yollarla toplumun bütününe ulaşabilen, verilen mesajlarla çoğunluğu etkisi altına alabilen ve yönlendirebilen bir konumdadır (Gömlüksiz ve Duman, 2013). Medyayla iç içe yaşıyoruz ve medyasız bir hayat artık mümkün görünmüyor. Bu nedenle eğer bir medya kullanıcısıysak, birçoğumuz iyi bir medya okuryazarı olamaya da ihtiyaç duyarız (Şahin, 2014). Medya okuryazarlığı, görsel, işitsel medya ve çoklu medyanın çeşitlilik gösteren mesajlarına ulaşma, bunları çözebilme, değerlendirme ve iletme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Arslan, 2014).

Bilgi ve iletişim teknolojileri gelişerek yaşam içine girmesiyle, kişilerin iletişim ve bilgiye ulaşma şekillerinde önemli değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur. 2000' li yılların başına kadar yani internet çok fazla kullanılmaya başlanmadan önce televizyon, radyo ve gazeteler etkili medya iletişim araçları olarak kullanılmaktaydı. O dönemde bu kitle iletişim araçlarıyla etkileşim halinde olan kişiler, pasif alıcı durumundayken internet teknolojisinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla daha etkin hale gelmiştir (Green, L. 2010, s.177).

Toplumdaki her bireyin yetişmesinde öğretmenlerin katkısı oldukça fazladır. Ancak toplumdaki bireylerin yetişmesinde öğretmenler büyük role sahiptir diyebiliyorsak öğretmen eğitime gereken ilgiyi ve önemi göstermeli, öğretmenlerimizi günümüzün gerektirdiği yetiler ve niteliklerle donatmalıyız. Öğretmen yetiştirilmesinde ABD ve Avrupa birliği ülkelerinde kaydedilen önemli değişikliklere paralel olarak ülkemizde de önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ile birlikte öğretmen eğitiminde çeşitli okuryazarlık alanlarından çok fazla söz edilmektedir. Fakat geleneksel öğretim anlayışımızda beden eğitimi öğretmeni adaylarına bilgiye ulaşma ve kullanma yollarını öğretmekten çok disiplini sağlayabilme ve bilgiyi aktarma daha önemli görülmektedir. Oysa bilgi çok hızlı değişim göstermekte, yenilenmekte ve üretilmektedir. Artık çağımızda bilgiye bile ömür biçilmektedir. Bu da bilgi edinmekten ziyade okuryazarlık yeti ve becerilerine sahip olmanın daha zorunlu ve önemli olduğu anlamına gelmektedir (Henderson ve Scheffler, 2003).

Bilginin hızla katlanarak yayıldığı, bilgiye erişimin kolaylaştığı günümüzde öğrenmenin çok boyutlu bir hal aldığını söylenebilir. Bu bağlamda, bir bireyin bilgiye erişip, anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmesi için çeşitli yeteneklere sahip olması önemlidir. Bireyin bilginin aktarıldığı ortamlara ulaşmak için çeşitli teknolojik cihazları ve bu ortamları kullanabilmek, verilen mesajların özelliğini değerlendirebilmek gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler; teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi farklı alan okuryazarlıkları olarak adlandırılabilir. Bilgi okuryazarlığı bireyin bilgiye gerekesinin duyduğunun farkında olması ve gereken bilgiyi bulup, değerlendirip, etkili bir şekilde kullanma becerileri olarak tanımlanmaktadır (Ala, 1989).

Medyanın hayatımızda önemli bir yere sahip olduğu bir gerçektir. Son zamanlarda insanlar bildiklerinin çoğunu medyadan öğrenen, medya ile eğlenen kişiler durumuna gelmişlerdir. Fakat medyanın tarafsız olmadığı ve kendi değer yargılarına sahip olduğu da açık bir gerçektir. Bu da medyanın izleyicisini olumsuz etkileme tehlikesine işaret etmektedir (Haider ve Dall, 2005).

Okuryazarlık; kâğıt üzerinde yer alan çizgilerin harf olarak algılanıp bunların yan yana bulunmasından beri kullanılan bir kavram olarak bilinmektedir. Çağımızda ise okuryazarlık tabiri kâğıttaki harfleri anlamlandırmaktan ziyade, özel bir alanda bilgi sahibi olma anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramlardan günümüzde çok fazla kullanılan ve ön plana çıkanlardan biri de eleştirel okuryazarlıktır (Kartal, 2007).

Eleştirel okuryazarlık, eşitsizlikten çok adaleti sağlamayı ve hayatımızı tekrar icat etmeyi ve bunun için siyasal ve kişisel, kamu ve özel, küresel ve yere, ekonomik ve pedagojik bir bileşen olarak hem okuma hem de yazmayı ifade eder (Shor, 1999). Bu sebeple, eleştirel okuryazarlık pedagojisi eleştirel toplumsal farkındalık ve dil öğrenme gayelerinden ziyade okuma ve yazma öğretiminde hem eleştirel eğitimi hem de okuryazarlık eğitimini birleştirmeyi amaçlamaktadır (Huang, 2012, s. 283-298).

Medya okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlık ile medya tarafından verilen mesajları doğru okuyabilen, yaşadığı çevreye karşı duyarlı olabilen, çıkan yayınları bilinçli bir şekilde değerlendirip bir sonuca ulaşabilen, yazılı ve görsel medyada okuduklarını ve gördüklerini akıl süzgecinden geçirebilen bilinçli bir toplum amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde giriş kısmı yer almaktadır. Bu bölümde sırasıyla problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, sayılılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde kuramsal çerçeve yer almaktadır. Araştırma problemi ile ilgili belirlenen konuda makaleler, tezler, dergiler ve diğer yayınlar araştırılarak “literatür ve ilgili araştırmalar” başlığı altında sunulmuştur. Kavramsal olarak Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Okuryazarlık ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünü yöntem kısmı oluşturmaktadır. Yöntem kısmı araştırmanın konusu, araştırma hipotezleri, araştırma modeli, ölçek formunun hazırlanması ve veri toplama yöntemi, ölçeğin güvenirlik ve geçerliği, evren çerçevesinin oluşturulması ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi gibi alt başlıklardan oluşmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümü, beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanmış olan ölçek sonuçlarından elde edilmiş olan “bulgular” bölümünden oluşmaktadır. Bu bölümde SPSS 24.0 veri analiz programı ile elde edilmiş veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın beşinci bölümünde tartışma sonuç ve öneriler yer almaktadır. Bu bölümde ana bulguları ortaya koymak amacıyla, bulgular aktarılmış ve yayımlanmış diğer bilimsel çalışmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmış, sorunlara yönelik özgün çözüm önerileri getirilerek günümüzde yapılan ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara destek olmak amacıyla hazırlanmıştır.

1.1. Problem

Araştırma kapsamında problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri, cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim durumu, mesleki kıdem, eğitim kademesi, görev yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 2- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasında hangi yönde ve hangi düzeyde bir ilişki vardır?
- 4- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık ölçek alt boyutlarının puan ortalamaları hangi düzeydedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından istatistiksel olarak incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma Sakarya ve Bartın'ın çeşitli yerlerindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, alanında yapılmış olan çalışmaları destekleyip yeni çalışmalara destek olması nedeniyle önem arz etmektedir.

Bu çalışma aynı zamanda insanların günlük hayatında etrafını kuşatan yazılı görsel ve işitsel medya araçlarının olumsuz etkilerinden korunmak için medya okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerine sahip olmasının yanı sıra bu becerilerin kazanılmasında medya okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık eğitiminin gerekliliğini vurgulaması açısından önemlidir.

Medya okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlık ile medya tarafından verilen mesajları doğru algılayabilen, çevresine karşı duyarlı, yayınları bilinçli bir şekilde takip edip değerlendirebilen ve bir sonuca ulaşabilen, yazılı ve görsel medyadan aldıklarını akıl süzgecinden geçirip yorumlayabilen bir toplum yetiştirmek açısından önem arz etmektedir.

1.4. Sayılılar

Bu çalışmanın planlanıp yürütülmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda verilen sayılılardan hareket edilmiştir.

Karasar'a (2014) göre; araştırmalarda kanıtlanmasına gerek görülmeyen, "doğru" olarak kabul edilen bazı başlangıç noktaları vardır. Bu kabulleri sayılı, faraziye, varsayım olarak tanımlamıştır. Bu araştırma için kabul edilen varsayımlar aşağıda maddeleştirilmiştir.

1. Bu araştırma için hazırlanan "Medya Okuryazarlık Ölçeği ve Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği" geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilir.
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin anket formunu doğru, samimi ve içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.
3. Araştırma konusu ile ilgili literatürde yer alan kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektifliği yansıttığı varsayılmıştır.
4. Bu araştırma için kullanılan ölçeklerin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyecek nitelikte ve yeterlilikte bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
5. Ölçek ifadelerinin çalışmanın katılımcıları tarafından doğru olarak algılandığı varsayılmıştır.
6. Ölçeğin uygulanması esnasında iç ve dış etkenlerin bütün denekler için aynı olduğu varsayılmıştır.
7. Ölçeklere verilen cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir.
8. Ölçek sonuçları, tam ve doğru olarak işleme alınmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya ve Bartın ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için beden eğitimi ve spor öğretmenleri basit rassal örnekleme yöntemiyle sınırlı tutulmuştur. Araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında öngörülecek başlıca sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırma için toplanan verilerin geçerliği, anketin uygulandığı zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılmıştır.
3. Anketin uygulanması için kullanılacak süre 8 hafta ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin ölçülmesiyle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Medya: Kitle iletişim araçlarının geneline verilen bir isimdir (Nalçaoğlu, 2003).

Okuryazarlık: İngilizce “literacy” olarak tanımlanan, Türkçede; “okuryazarlık” olarak adlandırılan kavram sadece okuma ve yazma becerisinin toplamı anlamına gelmemektedir. Geçirdiği gelişim süreci göz önünde bulundurulduğu zaman okuryazarlığın ilk okuma ve yazmayı da kapsayan çok daha kapsamlı bir kavram olduğu göze çarpmaktadır (Çakmak, 2013).

Medya Okuryazarlığı: Medya metinlerine yönelik toplumun bilgi sahibi kılınıp, olması muhtemel zararlarına karşı daha dirençli olmasını sağlayan, bireylerde farkındalık yaratarak medya kuruluşlarını daha dikkatli olma noktasında uyaran bir öğretim programıdır (RTÜK, 2007).

Eleştirel Okuryazarlık: Kolaycı, bildik ya da tanıdık varsayımlara, kalıplaşmış yargılara, hazır bilgi ve sembollere karşı hem estetik hem pratik hem de siyasi ve ahlaki uygulamalarla kendini gösteren bir bakış açısıdır (Binark ve Bek, 2007).

Eleştirel yazma: Bir anda başlayan ve sona eren bir hareket olarak değil, birbiriyle ilişkili birçok yetinin kullanıldığı bir süreçte meydana gelen bir durumdur. Bu süreçte kişinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya istekli ve hazır hâle gelmesi, yazmaya ilişkin planlama, karar verme, ilişkilendirme gibi zihinsel becerileri kazanması, yazma sürecinin aşamalarını uygulayabilmesi ve yazma becerisini hayatın her aşamasında işlevsel bir şekilde kullanması önemlidir (MEB, 2012).

Eleştirel okuma: Okuma esnasında, okuyucunun metinde vurgulanan düşüncelerdeki tutarlılık ya da tutarsızlıkları, ikilemleri, metnin yazılma sebeplerini, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliği ile ilgili kendine sorular sorarak okumasıdır (MEB, 2012).

Beden Eğitimi: Beden eğitiminde eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket etmeyi öğrenme ve hareket yöntemiyle öğrenme” esas alınmaktadır. Başka bir ifadeyle beden eğitimi “fiziksel hareket yöntemiyle insanın eğitilmesidir”. Hareket etmeyi öğrenme, temel hareketler, spor, jimnastik, suda yapılan etkinlikler ve dansa gibi çeşitli bedensel hareketlerin öğrenilmesidir. Amaç, her türlü beden eğitimi programları aracılığıyla, bireye bedenini en verimli ve etkili şekilde nasıl kullanabileceğini öğretmektir (Erhan, 2009).

Spor: Bireylere bedeni, ruhi, içtimai, zihni, duygusal, sıhhi, ahlaki, itimat, disiplin, kültür, zevk gibi durumlar kazandıran faaliyetlerin tümüne spor denir (Varol, 2007).

Beden Eğitimi Spor Öğretmeni: Beden eğitimi öğretmeni; mesleki sevgiye sahip, iş bağlılığı olan, fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı, kendini ve davranışlarını denetim altında tutan kişilerdir. Bunun yanında insanlara karşı saygılı, hoşgörülü, adaletli, objektif, ahlaklı, karakterli, sorumlu ve demokratik, insanları ve vatanını seven, haklarını bilen ve koruyan ve diğer insanlara da bunları öğreten, etkin, girişken, cesur, güvenilir kişilerdir (İşler, 2000).

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BSÖ: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

RTÜK: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu

TRT: Türkiye Radyo ve Televizyon kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı

MODBÖ: Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği

EODBÖ: Eleştirel Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Beden Eğitimi

Beden eğitimi bireylerin çeşitli niteliklerdeki gelişimleri kapsamaktadır. Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında isteyerek, beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) gelişme meydana getirme sürecidir.

Beden eğitiminde eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket etmeyi öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” esas alınmaktadır. Bir başka deyişle beden eğitimi “fiziksel hareket yoluyla insanın eğitilmesidir”. Hareket etmeyi öğrenme, temel hareketler, spor, jimnastik, suda yapılan etkinlikler ve dansa kadar çeşitli bedensel etkinliklerin öğrenilmesidir. Amaç, her türlü beden eğitimi programları yoluyla, kişiye bedenini en verimli ve etkili biçimde nasıl kullanabileceğini öğretmektir (Erhan, 2009).

Bir eğitim vasıtası olan beden eğitimi, bireysel açıdan insan sağlığını, karakter gelişimini, moral ve verimliliği, milli yönden sağlam, kuvvetli, ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan gücü potansiyeli ile doğrudan ilişkili, etkili bir eğitim faaliyetidir. Bu açıdan fikri ve zihni gelişimin sadece bedeni gelişimle uyumlu ve dengeli olması halinde insanın ve toplumun çok daha sağlıklı, dengeli, mutlu, uzun ömürlü, başarılı ve verimli olabileceği noktasında tam bir fikir birliği vardır (Hergüner, 1997).

Beden eğitimi, kişinin fiziksel, ruhsal ve fikirsel gelişimini gerçekleştirmek, gündelik ve iş hayatına hazırlamak, milli bilinç ve vatandaşlık duygularını geliştirmek hedefiyle yapılan düzenli ve yöntemli çalışmalar (Kuru, 2000).

Beden eğitimi; bireyin tüm organ ve sistemlerinin gelişip güçlenmesi ve yaşamda kullanması yönünde temel bilgi, tavır ve alışkanlıklar edinmesini sağlayan önemli bir süreç ve işlemdir. Bu etkin yeri dolayısıyla da genel eğitimin tamamlayıcısı ve onun ayrılmaz bir parçasıdır (Tuncay, 1991).

Beden eğitimi, vücudun dengeli gelişimi için yapılan alıştırmaların tümü ve dolaylı olarak iyi çeşitli alışkanlıklar kazandırma; sporda ve toplu çalışmalarda kendine güvenle birlikte başarıya ruhu ve centilmenlik duygularını geliştirme işidir (MEB, 2000).

Beden eğitimi, insanın sosyalleşebilmesi ve kişiliğini oluşturup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında önemli bir role sahiptir. Bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Gerekliğinde çevresel koşullara ve katılımcıların niteliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı, oyuna, jimnastiğe, spora yönelik alıştırmalar ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş kapsamlı bir etkinliktir (Yamaner, 2001).

Beden eğitimi, bireyin zihinsel, sosyal, fiziksel ve motorsal gelişiminin desteklenmesini amaçlayan, belirli kurallara göre gerçekleştirilen, genellikle bedensel (fiziksel) hareketlerden meydana gelen düzenli eğitim çalışmaları biçiminde tanımlanmaktadır.

Var olan eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan beden eğitimi dersleri öğrencilerin çeşitli gelişim alanlarının desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple dünyanın birçok ülkesinde ders müfredatları içerisinde beden eğitimi derslerine büyük önem verilmektedir (Hekim, 2015).

Açak (2005)'a göre beden eğitimi, insanları hem ruhen hem fikren ve bedenen olgunlaştıran, geliştiren, en az yorgunluğa karşılık en çok yarar sağlayan cimmastik, oyun ve spor faaliyetlerini içine alan bir bilimdir. Beden eğitimi oyun, cimmastik ve spor gibi eğitici bütün bedensel hareketler aracılığıyla yapılan bir eğitimidir. İnsanların bedenen, ruhen ve fikren gelişmesini, organizmanın bütünlüğünü bozmadan düzenli bir şekilde gelişmesini sağlayan, bireyi kendisine ve bulunduğu topluma faydalı bir insan olarak eğiten bilimsel beden faaliyetlerine beden eğitimi denir (Açak, 1997).

2.2. Spor

Spor Latince “dağıtmak birbirinden ayırmak” anlamına gelen “dispotore” ve “deportore” sözcüklerinden oluşmuştur. Bireyin beden ve ruh sağlığının geliştirilmesi, belli kriterlere göre mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelmek amacıyla gösterilen çabalardır (Aracı, 1999).

Sosyal bir olgu olarak spor üzerinde yeterli miktarda ciddi çalışma yapılmamıştır. Sosyal bilimciler, sporun toplumda büyük ve önemli bir yere sahip olduğunu kabul ederler. Fakat sporun çoğu fonksiyonu göz ardı gelinmektedir. Sporun sosyal öneminin tam olarak anlaşılmadığı düşünülmektedir (Yetim, 2010).

Spor, kurallara bağlı olarak farklı, küçük ve özel çevrelerde uygulanabildiği gibi büyük ve uluslararası organizasyonlar, kurumların bir parçası olarak uygulanan fiziksel alıştırma, oyunlar ve müsabakalar şeklindeki bileşenler olarak açıklanmaktadır (Grupe ve Mieth, 1998).

Spor etkinliğinin tarihi gelişim süreci içinde, yarışmaların esas alındığı bilinmektedir. Sportif yarışmalarda, tüm zamanlarda, katılımcı olarak sürekli, toplumun en zinde ve yüksek atletik performansa yatkın gençleri hedeflenmiştir. Bu arada, insan gelişimini temel alan ve 19. yüzyılın başlarında Danimarka'da başlayan, kısa bir sürede İsveç toplumunca benimsenen 'İsveç jimnastikleri' tüm dünyaya yayılmış ve okullarda beden eğitimi derslerinin temelini oluşturmaya başlamıştır. Eğitim dünyasında, isminden de anlaşılacağı gibi, insan bedeninin eğitilmesini amaçlayan bu dersin yerini alması, eğitim bilim araştırmacılarını harekete geçirmiş ve beden eğitimi uygulamalarının anlam ve önemi yeterince vurgulanmıştır (Erkan, 2000).

Spor, fiziksel gelişimin yanında sosyal yönden de önemlidir. Birey spor vasıtasıyla çevresini tanır, iletişim kurar ve kendine öz güveni artar. Karizmatik bir yapıya sahip olarak toplum içindeki yerini pekiştirir. Psikolojik bakımdan, kendini kontrol etmeyi, soğukkanlı olabilmeyi, iradesini kullanabilmeyi ve başarıya kilitlenme gibi pek çok olumlu davranışı kazandırır. Çoğunlukla çocuk ve genç yaşta spor yapılmıyorsa, bireyin sağlıklı bir gelişim aşaması geçirmesi çok zordur (Sevim, 1997).

Spor, bireylerin eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açılarından oluşturduğu katkılar sayesinde son yüzyılda büyük önem kazanmış ve insan yaşamının önemli bir parçası haline gelmiştir. Sporun insan hayatında çok fazla yer kaplaması ekonomik, politik, sosyal ve psikolojik boyutlardan kaynaklanmaktadır. Sporun toplum yaşamında giderek daha fazla yer kaplaması onun bir bilim dalı haline gelmesine sebep olmuştur (Mirzeoğlu, 2003).

2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Milli Eğitim temel ilkelerine uygun bir şekilde gençlerin beden, ruh ve fikir gelişmelerinin sağlanmasında okul içi ve dışı sportif etkinlikleri yapan, yaptıran ve düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenlere beden eğitimi öğretmeni denmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri, üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden ya da üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının öğretmenlik bölümünde dört yıllık lisans seviyesinde mezun olanlardır (Karaküçük, 1991).

İşler (2005)' e göre Beden eğitimi ve spor öğretmeni; meslek sevgisine sahip, iş bağlılığı olan, fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı, kendini ve davranışlarını kontrol eden, insanlara karşı saygılı, hoşgörülü, adaletli, tarafsız, ahlaklı, karakterli, sorumlu ve demokratik, vatan ve insan sevgisine sahip, haklarını bilen ve koruyan ve diğer insanlara bunları öğreten, faal, girişken cesur, güvenilir kişilerdir. Beden eğitimi öğretmeni, anatomi, fizyoloji, kinesyoloji, biyomekanik, sosyoloji, psikoloji ve araştırma gibi temel bilimlere dayandığı için beden eğitimi bu konularda bilgi sahibi olmalıdır. İletişim konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Görevlerinin gereği olarak fiziksel durum bakımından sağlıklı olmaları gerekmektedir. Beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılımı, birçok ahlaki ve ruhi değerlerin gelişeceği göz önüne alınarak beden eğitimi öğretmenlerinin centilmenlik, iyi sportmenlik ve güzel değerler gibi konular üzerine eğilmeleri gerekmektedir. Şüphesiz öğretmenlik genel özellikleri arasında en çok olması gereken yetenek, öğretme hususudur. Öğretmenlerin öğrencilerle ruhi beraberlik sağlaması ve bu zemin üzerindeki eğitimin amacı olan gelişme ve değişimleri öğrencide meydana getirmesi gerekir. Yukarıda verilen bilgilere göre insan hayatında bu kadar önemli görülen beden eğitimi ve spor eğitimini gerçekleştirmek ve bu eğitimi gerçekleştirecek eğitimcileri yetiştirmekte önem arz etmektedir. (İşler, 2005).

2.4. Medya Kavramı

Medya kelimesi, İngilizce “ortam” anlamına gelen “medium” kavramının çoğulu olarak “ortamlar” anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle medya resim, sembol, fotoğraf gibi görsel mekânlar, müzik, ses efekti, şarkı gibi işitsel ortamlar,

sinema filmi, müzik klibi, haber bülteni gibi görsel-işitsel ve dergi, gazete, afiş gibi basılı ortamlardan meydana gelmektedir (Altun, 2010).

Medyayı kitle iletişim araçları olarak tanımlamak mümkündür (RTÜK, 2007: 24). Bozkurt (2012) alışmasında medya kelimesinin, genellikle belli bir teknoloji biçimini kullanarak uzakta bulunan kitlesel izleyiciler için üretilmiş olan görseller, dil ve ses ile iletilen kitle iletişim mesajlarını vurguladığını ne sürmüştür.

2.5. Okuryazarlık Kavramı

İngilizce “literacy” olarak tanımlanan, Türkçe’de; “okuryazarlık” olarak adlandırılan kavram sadece okuma ve yazma becerisinin toplamı anlamına gelmemektedir. Geçirdiği gelişim aşamaları göz önünde alındığında okuryazarlığın ilk okuma ve yazmayı da içine alan çok daha kapsamlı bir kavram olduğu bilinmektedir (akmak, 2013).

Son 30-40 yıllık süreç incelendiğinde ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmeler hayatımızın birçok aşamasında olduğu gibi haberleşmede, okuma ve yazma faaliyetlerinde, dinleme ve izleme ekillerimizde, metin algılama ve yorumlamada alışkanlıklarımızı değiirmitir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak geleneksel anlamda okuma ve yazma faaliyetleri çerçevesinde ele alınan okuryazarlık kavramının anlamı da değimitir (Tüzel, 2012).

Okuryazarlık kavramıyla ilgili alan yazın incelendiğinde, okuryazarlık ve okuryazar kavramlarına yüklenen çok farklı anlamlar ve algılar vardır. Bunlar a)-alfabeye dayalı okuryazarlıklar, b)-fonksiyonel okuryazarlık, c)-eleştirel okuryazarlık ve d)-yeni okuryazarlıklardır. Alan yazınla ilgili bu kavramlar ortaya çıksa bile bu farklılıklar dünyanın her yerinde aynı anda ya da aynı hiyerarşik düzen içerisinde ortaya ıkmamılardır. Çünkü her toplumun bilgi birikimi, ihtiyaçları ve yaşam uygulamaları farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bu yapı değerlendirilirken, okuryazarlık konusunda yaşanan hareketlerin birbirinin devamı niteliğinde olduğu ve her yaklaşımın bir önceki yaklaşımı reddetmeyerek birbirlerini tamamlayıcı özellikte ortaya çıktıkları unutulmamalıdır (Tüzel, 2012). Sonuç olarak okuryazarlığın, çağın ihtiyaçlarına,

okuma ortamının niteliğine ve amacına bağılı olarak değişen bir işleve sahip olduğu söylenebilir (Çakmak, 2010).

2.5.1 Bilgi okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı araştırmalarında çok fazla karşımıza çıkan ve 1990'ın ortalarında modern dijital araçları kullanmak için gereksinim duyulan teknik becerilerle birlikte kullanılan bir ifadedir. Bu kavram 2000'lerin sonlarında genel olarak kütüphaneciler tarafından kullanıldı ve şimdi kavram, İnternet gibi dijital kaynakları kullanmak ve doğru becerileri, davranışları ve tavırları etkili yönetebilmek amacıyla bir süreç olarak görülen bilginin ifadesi olarak göze çarpmaktadır (Limberg ve Folkesson, 2006).

2.5.2 Dijital okuryazarlık

Dijital okuryazarlık dijital araçları kullanmak (bilgisayar, televizyon vb.) için ihtiyaç duyulan bireysel farkındalık, tutum ve becerilerdir. Dijital okuryazarlık kaynaklara ulaşmayı, bunları kullanmayı, entegre etmeyi, değerlendirmeyi ve analiz etmeyi daha kolay hale getirir (Martin, 2006:145).

2.5.3 Eleştirel medya okuryazarlığı

Bu kavram ilk kez Amerika'da kullanılmıştır. İlk etapta sadece bilgisayarın, internetin ve kütüphane referansının nasıl ele alınacağı ile ilgili teknik eğitimi kastetmekteydi. Ancak kavramın Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı'nın (UNESCO) iyi medya yetenekleri ile ilgili önerilerine uygun olan tüm bölümler yeniden yorumlanmaya çalışıldı. Semali, (2003) eleştirel medya okuryazarlığının gerekliliğinin tartişılmasıyla alakalı bir makalesinde bu adı kullandı. Semali gözlemini öğrencilerin birçok farklı multimedya araçlarını kullanırken gereksinim duydukları görsel dil eğitimine bağlamaktadır.

2.5.4 Görsel okuryazarlık

Görsel okuryazarlık” anlaşılacağı üzere “okuma” ve “yazma” aktivitelerini içeren bir kavramdır. Başka bir deyişle görsel okuryazarlık, anlama (okuma) ve anlatma (yazma) yeteneklerinden oluşan bir süreçtir. Araştırmacılar tarafından görsel okuryazarlığın çok fazla tanımı yapılmakla birlikte, yapılan bu tanımlarda geçmişten günümüze kadar çeşitli değişiklikler yapılarak, “görsel okuryazarlığın” kavram alanının genişletildiği görülür. Örnek olarak geçmişte “görsel okuma” kavramı sadece bir anlama yeteneği (okuma) olarak ele alınırken daha sonraları “görsel okuryazarlık” kavramı ile anlama becerisinin yanında anlatma becerisi de eklenmiş olur (Tüzel, 2010: 693).

Görsel okuma tanımları incelendiğinde henüz üzerinde ortak fikre varılmış bir tanım bulmak oldukça zordur. Fakat “görsel okuryazarlık” ile ilgili literatür tarandığında bu iletişim şeklinin sözlü anlatım biçiminden farklı ve bağımsız bir dil olduğu ve tümüyle görme yetisi ile ilgili olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Konuyla ilgili araştırmaların birleştiği nokta ise görsel okuryazarlığın kendine has kuralları ve işleyişi olan bir dil olduğudur. Mesajın dili olarak görüntüleri okuma ya da görme ve görsel mesajların bilincinde olmayı içeren bu dil, ayrı bir iletişim aracı olarak kabul edildiğinde iletişim için nasıl kullanılacağını öğrenme ve öğretme ihtiyacını gündeme getirmektedir (İşler, 2002: 155).

Görsel okuryazarlık belki insanlığın başlangıç tarihine kadar uzanmaktadır. Tarih boyunca ve farklı disiplinler çerçevesinde bu tür okuryazarlık yer almıştır. Görsel okuryazarlık kavramı ilk defa Debes (1968) tarafından ortaya atılmıştır. Debes’e göre görsel okuryazarlık görme vasıtasıyla ve diğer duyuşsal tecrübelerle bütünleştirilerek geliştirilebilen, görme ile ilgili bir takım becerilerdir. Bu beceriler geliştirildiğinde kişi olayları, nesnelere, sembollere, tabiat olaylarını ayırt edebilir ve yorumlayabilir. Görsel imgeler bir tür dil olarak kabul edilir. Görsel okuryazarlık, görsel imgeleri anlamak ve onlara dayalı mesajlar üretmektir. Programın geliştirilmesi öğrencinin görsel imgeyi değerlendirme ve okuma-yazma becerilerini geliştirmek için görsel okuma tekniklerinden yararlanmayı kapsamaktadır. Bir araştırma ve öğretim alanı olarak görsel okuryazarlık giderek önemi artan bir konudur. Çünkü televizyon, bilgisayar, tablet vb. kaynaklardan zamanla daha çok bilgi edinilmektedir.

2.6. Medya okuryazarlığı kavramı

Medya okuryazarlığı, yazılı olan ve yazılı olmayan, büyük farklılık gösteren durumlardaki medya mesajlarına ulaşma bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme becerisi olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra medya okuryazarlığı izleyicinin medyayı bilinçli okumasına fayda sağlamanın yanında, etki alanını, insanın özgürce kendini ifade etmesi, toplumsal hayata daha aktif ve yapıcı katılım, yerel, ulusal ve kamusal medyanın iyileştirilmesiyle ilgili aktiviteleri desteklemek için bilinç oluşturma gibi farklı konulara kadar genişletilebilir (RTÜK, 2007b: 15).

Günlük yaşantının bir parçası haline gelen bilgisayar, internet, cep telefonları, oyun konsolları, avuç içi veri bankası kayıtlayıcıları (İpod), bir başka deyişle bütün dijital teknolojiler yeni medya başlığı adı altında toplanmaktadır. Yeni medyanın geleneksel medyadan (gazete, radyo, televizyon, sinema) ayrılan temel özellikleri ise etkileşimli ve çoklu ortam biçimine sahip olması, çok fazla bilgiyi aynı anda sunabilmesi, farklı iletişim şekillerinin aynı anda gerçekleşmesini sağlamasıdır (Binark ve Bek, 2007: 5). Medyanın sağladığı imkânların yanı sıra medyanın artan çeşitliliği ve bu çeşitliliğin her yaştaki bireyleri etkileme gücü, medya okuryazarlığı kavramı olarak adlandırılır.

TV, bilgisayar, radyo, dergi, gazete, reklam-duyuru tahtası (billboard), film, video oyunları, müzik, CD-ROM, DVD, çağrı cihazları, cep telefonları, interaktif kitaplar gibi teknolojik araçların tümü daha geniş bir kavram olan “medya” kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Teknolojik imkânlarla donatılmış medya araçlarında hazırlanan mesajlar, büyük bir bölge ya da merkezi bir yerde dünyanın neredeyse her noktasına kolay ve anında ulaştırabilmektedir. Buradaki mesajların temelde doğru bilgi vermesi, aydınlatması ve propaganda amacı gütmemesi beklenir. Fakat çoğu zaman bu durum bu şekilde gerçekleşmez, hatta bu süreç kontrol edilemez bir şekilde karşımıza çıkabilir. Medya mesajlarının olumsuz etkileri; şiddet, materyalizm, beslenme, beden imgesi, risk alma davranışları, habercilikte çarpıtma ve yanlılık, ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet ve cinsel kimlik kalıp yargıları geliştirme gibi problem alanları çevresinde birleştiği belirtilmektedir (Hobbs, 1998).

Medya okuryazarlığı Potter (2005) tarafından bir bakış açısı olarak tanımlanmıştır. Potter'a göre medya okuryazarlığı maruz kaldığımız farklı şekillerdeki medya mesajlarını doğru yorumlama maksadıyla ortaya çıkardığımız bir bakış açısıdır. Bu bakış açısı zihinsel, duyuşsal, estetik, etik boyutları olan ve var olan bilgi kalıplarımızdan oluşturulan çok yönlü bir süreçtir. Bir başka tanımlamada medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme ile birlikte oluşan, aktif katılımı hedefleyen yönüyle vurgulanmıştır (Buckingham, 2009). Buna göre medya okuryazarlığı bireylere bir medya tüketicisi olarak medya mesajlarını doğru yorumlayabilmenin yanı sıra gençlere istekleri doğrultusunda kendi medya mesajlarını yaratma imkânını veren eleştirel ve yaratıcı becerileri geliştirmeyi amaçlayan bir eğitimidir.

Medya okuryazarlığı kavramı yerine birçok kez medya eğitimi ifadesini kullanan UNESCO'nun, düzenlediği konferanslarda ve yayınladığı çalışmalarda bu kavrama odaklandığı görülmektedir. Kuruluş, medya okuryazarlığını 1979 Paris birleşiminde şöyle tanımlamıştır: “Uygulama ve teorik sanatlar olarak medyanın tüm seviyelerdeki (ilk, orta, lise, yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim) ve tüm durumlardaki bütün çalışma, öğrenme ve öğretim biçimleri, tarihi, yaratıcılığı, kullanımı ve değerlendirilmesi, hem de toplumda medyanın işgal ettiği yer, sosyal etkisi, medya iletişiminin, katılımının içinde gizli olan anlam, neden oldukları algılama tarzı değişikliği, yaratıcı çalışma rolü ve medyaya ulaşma çabasıdır” (UNESCO, 1984).

Medya okuryazarlığı, üzerinde çok kapsamlı araştırmaların yapıldığı bir kavramdır. Literatürde medya okuryazarlığıyla aynı anlama gelen farklı kavramların kullanıldığını görmekteyiz.

2.6.1. Medya okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışı ve gelişimi

Kuzey Amerika'da yer alan ilk kitle iletişim araştırmaları, kitle iletişim araçlarının etkileri üzerine odaklanıyordu. 1930'lar ve 1940'ların başlarındaki bu çalışmalar Kanadalı araştırmacı Harold Lasswell'in öne sürdüğü hipodermik iğne teorisinin hâkimiyeti altında sürdürülüyordu. Bu teoriye göre insanlar, medyanın sürekli bir biçimde enjekte ettiği savunmasız bireyler olarak görülüyordu. Daha sonraları etki araştırmalarından farklı olarak ilgi, 'medya takipçileri' olarak nitelenen

hedef kitle üzerinde yoğunlaşmaya başladı. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı anlamında; 'kitle iletişim araçlarının insanlara ne yaptığı değil, insanların medyaya ne yaptığı, medyayı hangi amaçlar doğrultusunda kullandığı' araştırılmaya çalışıldı. Medya okuryazarlığı da bu yaklaşım ile aynı paralellikte bir diyalog içinde yer aldı. Mademki medya çocuklar ve gençler için etkili ve kötü bir araç olarak kabul edilmekteydi, o zaman medya okuryazarlığı, onları medyanın kötü etkilerinden korumalıydı (İnceoğlu, 2005). 1960'larda genç kuşaklardan oluşan öğretmenlerin çoğu popüler kültür ile iç içeydiler; Bergman, Renoir, Bunuel, Fellini ve Fransız Yeni Dalga yönetmenlerinin filmlerinin üzerine tartışmalar yapıyorlardı. Hedefleri, öğrencilerinin 'iyi' film ile 'kötü' film arasındaki farkı anlamalarıydı. Masterman, 1980'li yıllarda ise eğitimcilerin semiyolojilerinin (göstergebilim) büyük çapta imgeyi kullanan yeni medya teknolojilerinin çalışma sahalarından birini oluşturduğu gerçeğini kabul ettikleri gerçeğini söyler. Aslında, günümüzde sit-com, soap- opera, bill-board gibi imge bilimini bilmeden okuyabilmek olanaksızdır (İnceoğlu, 2005).

1960'lardan beri UNESCO bu konuyu gündeminde tutmaktadır.1982 yılında Almanya'da 19 ülkenin uluslararası uzmanıyla yapılan bir toplantıdan sonra medya eğitiminin zorunluluğunu savunan bir bildiri yayınladı. Bu bildiride medya metinlerini kullananlar arasında eleştirelliği geliştirmede öğretmenler, aileler, medya çalışanları ve medyanın karar organlarının belli bir sorumluluğu olduğu vurgulanmıştır (Buckingham, 2001).

UNESCO 1990 yılında Fransa'da "Medya Eğitiminde Yeni Eğilimler" konulu bir konferansa destek verdi ve 2000 yılında Avusturya'da ilgili uzmanları bir araya getirdi. Ayrıca çocuklar ve medya ile ilgili araştırma ağlarının gelişimini 1997 yılında Paris'te, 2000 yılında Sydney'de düzenlediği konferanslarla ve International Clearinghouse on Children and Violence çalışmasıyla destekledi. İngiltere'de Len Masterman'ın The Media Education Revolution (1995) ve Francois Mariet ile Avrupa Konseyi için hazırladıkları Media Education in 1990s Europe (1994) çalışmaları medya okuryazarlığı ile ilgili tartışmalara yön vermiştir (İnceoğlu, 2005).

2.6.2. Medya okuryazarlık eğitimi

Eğitimin eleştirel bir yaklaşımla tekrar yapılandırılmasında öğrenci, öğretmen ve vatandaşların medya kültürünü ve etkilerini anlamalarını sağlayacak ve medya okuryazarlığını içerecek pedagojilerin dikkate alınması gereklidir. Bu bakımdan medya kültürü bir pedagoji aracı olarak incelenirse olumlu ve olumsuz davranışları, cinsiyet rollerini, değerleri ve yaşadığımız dünya ile ilgili bilgileri öğretmektedir. Bireyler, medya kültürü tarafından böyle bir eğitim sürecine dâhil edildiklerinin farkında olamamaktadırlar. Bu durum, medyanın izleyicileri nasıl eğittiğini, etkilediği, anlamlandırdığı ve kendi mesaj ve değerlerini nasıl dayattığını fark etmek amacıyla eleştirel yaklaşımları zorunlu kılmaktadır (Kellner ve Share, 2007). Bireylerin medya okuryazarlık seviyelerini geliştirmeye yönelik pedagojik amaçlar, medya okuryazarlık eğitimini daha etkin hale getirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, genç bireylerin medya kullanımlarında bilinçli tercihler yapmalarının sağlanması, toplum katılımında haklarını kullanmalarına yönelik tecrübelerinin olması ve sanal çevrede daha etkili ve yaratıcı bireyler olmaları sağlanmalıdır (Papaioannou, 2011).

Medya eğitiminin öncelikli ilkesi çoğunluğu desteklemek ve toplumun demokratik yapısını güçlendirmektir (Masterman, 1985). Kubey (2001) temsili demokrasilerde bireylerin eğitiminin önemli olduğunu, 1996 Amerika Başkanlık seçiminde 18 yaşındaki bireylerin yüzde 89'unun oy vermediğini belirtmekte, dolayısıyla medya okuryazarlığı eğitiminin vatandaşlık ve sosyal çalışmalar disiplinleri içine entegre edilerek verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dijital Çağ'da yeni medya kültürünün hâkimiyetine cevap olarak 1990'lı yılların ortalarından itibaren kolej ve üniversitelerde "yenilikçi proje odaklı" ve "beceri temelli" programları hedef alan medya eğitimi programları başlamıştır (Faiola, Davis ve Edwards, 2010).

Medyanın eğitim-öğretim faaliyetlerinde bir araç olarak kullanılmaya başlaması ve medya eğitimi 1900 yılların başlarına kadar dayanmaktadır. İlerleyen zaman içerisinde UNESCO konuyla ilgili uluslararası bir bilincin oluşması için "*Eğitimde Medya Çalışmaları*" adlı yayınlarla eğitimciler arasında konuyla ilgili ilginin artmasına çalışmıştır. Medya okuryazarlığı eğitimi, 1970'li yıllardan 2000'li yıllara doğru teknolojik gelişmelerden dolayı farklılaşma eğilimine girmiştir. Thoman ve Jolls (2005)'a göre, 1970'li yıllarda medya okuryazarlığı eğitimi çocuklara medyada

reklamların nasıl iletildiğini ve televizyon programlarının nasıl analiz edileceğini öğretme işi olarak görölmekteydi. Bu gün ise medya eğitimi öğrencilere kültür ve kültürler arası diyaloga erişmenin ve eğlenmek için medyayı daha iyi kullanmanın bilgisini sunmaktadır (Oxstrand, 2009: 24).

1980’li yıllarda kitle iletişim alanında gerçekleşen yapısal değişiklikler ve bu değişikliklerin insanların üzerindeki etkisi hükümetlerin çok farklı politikalar üretmelerini ve bireylerin eğitilmesini zorunlu kılmıştır (Şeylan, 2008: 40). Eğitimsel anlamda medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar farklı anlayışlara göre şekillendirilmiştir. Bu anlayışlar medyaya bakış açısına göre şekillenen korumacı anlayış ve eleştirel anlayıştır.

İlk zamanlarda medya takipçileri kitle iletişim araçlarının güçlü mesajlarının yazılabildiği boş bir levha olarak görölmekteydi. Bu sebeple medya eğitiminin ilk şekli bireyleri medyanın kötülüklerinden koruma yönünde gelişmiştir (Altun, 2010a: 29). Bu dönemin hâkim düşüncesi olan korumacı yaklaşıma göre kişiler medyanın vermiş olduğu mesajlar karşısında savunmasız kabul edilmektedir. Bireyler süreçte aktif değildir ve medya içeriklerini takip edip etmemeleri noktasında başkalarının rehberliğine gerek duymaktadırlar (Alagözlü, 2012: 7).

Eğitimin eleştirel bir yaklaşımla tekrar yapılandırılmasında öğrenci, öğretmen ve vatandaşların medya kültürünü ve etkilerini fark edebilmelerini sağlayacak ve medya okuryazarlığını kapsayacak pedagojilerin dikkate alınması gereklidir. Bu bakımdan medya kültürü bir pedagoji aracı olarak incelenirse olumlu ve olumsuz davranışları, cinsiyet rollerini, değerleri ve yaşadığımız dünya ile ilgili bilgileri öğretmektedir. Bireyler, medya kültürü tarafından böyle bir eğitim sürecine içinde olduklarının farkında olamamaktadırlar. Bu durum, medyanın izleyicileri nasıl eğittiğini, etkilediğini, anlamlandırdığını ve kendi mesaj ve değerlerini nasıl dayattığının bilincinde olmak amacıyla eleştirel yaklaşımları gerekli kılmaktadır (Kellner ve Share, 2007).

Bireylerin medya okuryazarlık düzeylerini geliştirmeye yönelik pedagojik hedefler, getirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, genç bireylerin medya kullanımlarında bilinçli tercihler yapmalarının sağlanması, toplum katılımında haklarını kullanmalarıyla ilgili yaşantılarının olması ve sanal çevrede daha aktif ve yaratıcı bireyler olmaları sağlanmalıdır (Papaioannou, 2011).

2.6.3. Medya okuryazarlığı eğitiminin temel unsurları

Medya eğitiminin ilk ilkesi, çoğunluğu desteklemek ve toplumun demokratik yapısını kalıcı hale getirmektir (Masterman, 1985). Kubey (2001) temsili demokrasilerde bireylerin eğitiminin önem arz ettiğini, 1996 Amerika Başkanlık seçiminde 18 yaşındaki bireylerin yüzde 89'unun oy vermediğini vurgulamakta, bu sebeple medya okuryazarlığı eğitiminin vatandaşlık ve sosyal çalışmalar disiplinleri içine entegre edilerek verilmesi zorunluluğu vurgulamaktadır. Dijital Çağ'da yeni medya kültürünün hâkimiyetine cevap olarak 1990'lı yılların ortalarından sonra kolej ve üniversitelerde “yenilikçi proje merkezli” ve “beceri temelli” programlara odaklanan medya eğitimi programları başlamıştır. Yeni medya eğitimi programları birçok alana hitap eden programları içermeli ve öğrencilere gerçek problemlerin sosyal bağlamıyla ilgilerini kurmalıdır. Yeni medya eğitimi programları insan merkezli konularla alanını genişletmelidir (Faiola, Davis ve Edwards, 2010).

Medyanın olumsuz etkilerinin bilincinde olmak için medya mesajının içerik ve kaynağının değerlendirilmesinin yanı sıra kişilerin yansıtıcı düşünmesini de gerektirir. Medya mesajlarını kendi değerleri doğrultusunda anlam yüklemektedirler. Bireylere, eleştirel ve yansıtıcı beceriler kazandırılmalıdır (Brandtweiner, Donat ve Kerschbaum, 2010). Buna göre medya okuryazarlığı eğitimi dört başlık altında inceleyebiliriz.

-Üretim

Bireylerin üretim sürecini sorgulamalarını amaçlayan bu kavram; medya sunumlarının kurgusal olup olmadığı ve hangi amaçla üretildikleri üzerine düşünmeyi içerir.

Medya sunumlarının hazırlanması ve dağıtılmasında kullanılan teknoloji ve sunuların kimler tarafından hazırlandığı önemlidir. Sunumları satan ve satın alan şirketleri ile bu şirketlerin nasıl kar ettiklerinin yanı sıra üretim ve dağıtımın kimler tarafından ve hangi yasal düzenlemeler vasıtasıyla denetlendiği, medyada kimlerin ve hangi içeriklerin neden yer aldıkları ya da almadıkları, izleyici ve okuyucuların içerikleri seçme olanakları olup olmadığı soruları temel alınmaktadır.

-Dil

Her kesim anlam iletmek için kendi dil bileşenini kullanmaktadır. Örneğin televizyon, hareketli ses ve görüntü yanı sıra sözlü ve yazılı dili de kullanır. Ayrıca, belli türdeki müzikler veya kamera açıları belli duyguları uyandırmak için kullanılırken, bir gazetenin bir sayfası ya da bir filmde arka arkaya görüntülenen sahneler belli kurallara göre sıralanır. Medyada kullanılan dili incelemek şu unsurları içermektedir:

- 1.Anlam: Medya düşünce ve anlamları ifade etmek için farklı şekillerdeki dili nasıl kullanır?
- 2.Kurallar: Dilin bu kullanım şekilleri nasıl genel kabul görür hale gelir?
- 3.Kodlar: Bu kurallar nasıl belirlenir? Kurallara uyulmazsa ne olur?
- 4.Türler: Farklı türlerde – haberler veya korku - nasıl kullanılır?
- 5.Seçimler: Dilin belli biçemlerini seçmenin – belli bir tür kamera çekimi gibi - hangi tür etkileri bulunmaktadır?
- 6.Bileşimler: Anlam, imge, ses ve sözcüklerin bileşimi ya da sıralanması yoluyla hangi şekilde aktarılır?
- 7.Teknolojiler: Teknolojiler, yaratılabilecek anlamları nasıl etkileyebilir? (Buckingham, 2003: 55-56).

-Temsiliyet

Temsiliyet kavramı aşağıdaki noktaları içermektedir:

- 1-Gerçekçilik: Bu içerik gerçekçi mi? Bazı içerikler diğerlerinden niçin daha fazla gerçekçi görünüyor?
- 2-Doğruları söylemek: Medya dünya ile ilgili doğruları söylediğini nasıl iddia eder?

3-Varlık ve yokluk: Medya dünyasında neler vardır ve bu dünyadan neler dışlanır? Kim konular ve kim suskunlaştırılır?

4-Nesnellik: Medya içerikleri dünya ile ilgili belli görüşleri mi destekler? Ahlaki ve siyasal değerleri kullanırlar mı?

5-Sınıflaştırma: Medya belli sosyal şemaları nasıl sunar ve bu sunumlar gerçekçi midir?

6-Yorumlama: İzleyiciler bazı sunumları doğru olarak kabul ederken diğerlerini yanlış olarak görüp neden reddeder?

7-Etkiler: Medya sunumları belli sosyal gruplar ve konularla ilgili görüşlerimizi hangi şekilde etkiler? (Buckingham, 2003: 57-58).

-Hedef kitle

Medya sunumlarının kitleye nasıl ulaştığı; bu sunumların kitle tarafından nasıl değerlendirildiği; cinsiyet, sosyal sınıf, yaş gibi unsurların izleyici davranışlarını nasıl biçimlendirdiği gibi sorular temel sorulardır (Tekinalp ve Gül, 2011).

1-Hedef almak: Medya belli grupları nasıl hedef alır?

2-Hitap: Medya izleyicilere nasıl hitap eder? Onlar hakkında nasıl fikir yürütürler?

3-Dağıtım: Medya izleyicilere nasıl ulaşır?

4-Kullanım: İzleyiciler gündelik yaşamlarında medyayı nasıl kullanır, kullanım alışkanlıkları nelerdir?

5-Anlam: İzleyiciler medyayı nasıl yorumlar ve hangi tür anlamlar çıkarırlar?

6-Haz: İzleyiciler medyadan nasıl haz alırlar? Nelerden hoşlanırlar, nelerden hoşlanmazlar?

7-Sosyal farklılıklar: Cinsiyet, sosyal sınıf, yaş ve etnik altyapının izleyici davranışı üzerindeki etkisi nedir? (Buckingham, 2003: 59-60).

2.6.4. Medya okuryazarı bireylerin özellikleri

Medya okuryazarlığı kavramını tanımlarken ifade edilen ulaşma, beğenme, yorumlama, analiz etme, değerlendirme gibi beceriler bir medya okuryazar bireyin sahip olması gereken önemli yeteneklerdir. Bu yetenekleri bir yaşam biçimi haline getiren bireyden beklenen davranışları Ulusal İletişim Birliği (NCS) şöyle ifade etmektedir (NCA, 1998).

Ulaşma: Medya okuryazar bireyler, çeşitli amaçlar için değişik kaynaklardan elde ettikleri bilgileri tespit edip kullanabilirler.

Hoşlanma: Medya okuryazarı olan kişiler, bireylerin medya araçlarıyla farklı bir ilişkiye sahip olduklarını anlarlar.

Yorumlama: Medya okuryazar bireyler, medya deneyimleri aracılığıyla bireysel amaçlarını işlerine yarayacak bir şekilde yorumlayarak, farklı yargılar çıkarırlar.

Analiz yapma: Medya okuryazar bireyler, insanların kişisel ve genel yaşantılarını etkileyen medyanın tarihsel ve çağdaş yöntemlerle iletileri nasıl yapılandıklarını anlarlar.

Değerlendirme: Medya okuryazar bireyler, hem kendileri hem de diğerleri tarafından oluşturulan ürünleri ve medya iletilerini değerlendirmek için çeşitli eleştiri ölçütleri kullanarak farklı birçok sonuca ulaşırlar.

2002 yılında İspanya'nın Seville şehrinde UNESCO'ya üye ülkelerin medya okuryazarlığı çalışmalarını yenilemeleri ve gençlere bir medya sahası oluşturulması için 14 ülkeden 23 uzmanın katılımıyla "Gençler İçin Medya Eğitimi" adında bir seminer düzenlenmiştir. Seminerin sonuç raporunda "Tüm iletişim medyasıyla ilgilenir ve herhangi bir teknoloji çeşidi ile iletilen hem yazılmış kelime, grafik, ses, fotoğraf hem de hareketli resmi içerir; Kişilerin toplumlarda kullanılan iletişim medyasına ve bunların çalışma biçimlerine ilişkin bir anlayışa sahip olmalarını ve başkalarıyla iletişime geçmek için bu medyayı kullanma hususunda beceriler kazanmalarını sağlayacağı" ifade edilmiş ve medya okuryazarı olan bir bireyde bulunması gereken hususlardan bahsedilmiştir. Önemli ve bir o kadar da hızlı bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin yaşandığı 2000'li yıllarda başarılı olmak için her bireyin geleneksel okuryazarlığının yanı sıra bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık vb. okuryazarlıkların yer aldığı çok yönlü okuryazarlık anlayışına sahip olması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (UNESCO, 2006).

2.6.5. Medya okuryazarlığı süreçleri

İnceoğlu'na (2007) göre medya okuryazarlığının dünyadaki gelişim aşaması incelenirken kavram, kapsamı ve içeriği hususundaki farklı görüşlere dikkat etmek gerekmektedir. Kanada, Avustralya ve Avrupa'daki uzmanlar medya okuryazarlığının eleştirisel, bağımsız bireyler yetiştireceği üzerinde dururken, Hindistan, Brezilya ve Güney Afrika gibi ülkeler, medya okuryazarlığının bağımsızlaşma, toplumun ilerleyişi ve sosyal adalet anlayışı için yardımcı olacağını vurgulamaktadır. Bu da medya okuryazarlığının yer aldığı toplumun öncelik ve gereksinimlerine göre şekillendiğini vurgulamaktadır (İnan, 2010). Medya okuryazarlığı gerçekte medyanın olumsuz etkisi altında kalan insanları korumak için eğitsel bir metot olarak oluşturulmuştur. Medya okuryazarlığı ilk kez 1930'lu yıllarda İngiltere tarafından kullanılmıştır. Ancak yıllara göre medya okuryazarlık gerçeği değişikliklere uğramıştır. 1960'lı yıllarda popüler kültürün olumsuz taraflarını önlemekten çok popüler kültür içerisinde çalışmaların önemsendiği, popüler sanat gerçeği doğmuştur. 1980' li yıllarda ise medyanın gücünün imgelerin doğallığına bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Böylece medyanın merkez noktası kurgulanmış iletilerin doğallığına dönmüş oldu. Temsili paradigma, düşünce ve temsillerin tüketimidir (Taşkiran, 2007).

1-Türkiye'de medya okuryazarlığı süreci

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından medya okuryazarlığı konusu ilk kez 20–21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen İletişim Şurasında dile getirilmiş ve şuranın sonuç bildirisinde yer vererek, Türkiye'de medya okuryazarlığı konusunda ilk kurumsal vurgulama bu tarihte yapılmıştır (Altun, 2009). Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) çocuk gelişim uzmanlarının, eğitimcilerin ve diğer araştırmacıların başta televizyon ve internet olmak üzere kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkiler yarattığıyla ilgili görüşleri, ayrıca okullarda meydana gelen şiddet olaylarında televizyon yayınları ve internet oyunları gibi medya araçlarının önemli etkisi olduğuna yönelik görüşler üzerine RTÜK medya okuryazarlığı konusunu gündemine aldığını belirtmiştir.

2004–2006 yılları arasında çeşitli ülkelerdeki programlar ve çalışmaların sonuçları araştırılıp, incelenmiştir. 2006 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması”, gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yedi on dört yaşlarındaki ilköğretim öğrencilerinin; (a) Boş zaman etkinliklerini ve televizyon izleme eğilimi düzeyini; (b) Bilgisayar, internet ve televizyon sahiplik ve kullanım durumunu; (c) Hafta içi ve hafta sonu günlerde televizyon izleme düzeyini; (d) Hafta içi ve hafta sonu günlerde televizyon izleme saatlerini; (e) Televizyonun çocuklar üzerindeki etkilerini; (f) Beğenilen ve beğenilmeyen program türlerini ve (g) RTÜK’ün tanınma ve bilinme düzeyini belirleme gibi alt araştırma sorularına cevap aranmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin günde üç saate yakın televizyon seyrettiklerini göstermiştir. Aynı araştırma öğrencilerin internet kullanma ve radyo dinleme alışkanlıkları ile ilgili de önemli bulgular ortaya koymuş ve medya okuryazarlığı dersinin ne kadar zorunlu olduğu açıkça ortaya çıkmıştır (RTÜK, 2006).

Tüm Dünyada olduğu gibi Türkiye’de medyanın ve özellikle televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri konusundaki kaygılar, akademisyenleri ve ilgili kurumları medya okuryazarlığı çalışmalarına yöneltmiştir. 2004 yılında Devlet Bakanlığı tarafından kurulan, ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddet Önleme Platformu’nda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir. Üst Kurulun bu önerisi geniş kabul görmüş ve hem Medya Alt Komisyonu raporuna hem de eylem planına alınmıştır. Aynı yıl Üst Kurul tarafından Milli Eğitim Bakanlığına yazı yazılarak, okullarda medya okuryazarlığı dersleri verilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. 2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından Türkiye “de ilk defa düzenlenen Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı’nda Radyo ve Televizyon Üst Kurulu medya okuryazarlığının neden gerekli olduğuyla ilgili resmi bir bildiri sunmuştur (Türkoğlu, N. ve Şimşek, M. Akt: Aktı, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı ile RTÜK birlikte yürüttükleri bir projede, dünyanın gelişmiş ülkelerinde öğretim programlarının temel bir bileşeni olarak yer alan “Medya Okuryazarlığını okullarda ders olarak okutmayı hedeflemişlerdir. İlköğretim öğrencilerinin kitle iletişim araçlarından doğru ve etkili faydalanmalarını sağlamak

maksadıyla atılan bu adımla, Medya Okuryazarlığı okullarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. İlk önce pilot il olarak Ankara, Adana, Erzurum, İstanbul ve İzmir “de, ilköğretim 6. Sınıflarında okutulan Medya Okuryazarlığı dersi, daha sonra tüm Türkiye’de 6., 7. ve 8. sınıflarda, seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu ders, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 425.000, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 1.020.000, 2009-2010 eğitim öğretim yılında ise yaklaşık 840.000 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi tarafından seçilmiştir. Medya Okuryazarlığı dersi ile öğrencilere iletişim araçları tanıtılmakta, öğrencilerin kurgu ile gerçeği ayırt edebilmeleri sağlanmakta, internet ve televizyon başta olmak üzere iletişim araçlarıyla öğrencilerin doğru ilişkiler kurmaları için kılavuzluk yapılmaktadır (Şahin, 2011).

Kalkınma planları ve Millî Eğitim Şûralarında sıklıkla öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme yeteneklerini ilerletmelerine fırsat verecek şekilde tekrar düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker hale gelmiştir. Bu noktada Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ortak birliktelik göstererek iki kurum arasında imzalanan “Medya Okuryazarlığı Eğitim Projesi” kapsamında “öğrencilerimiz yoğunluklu olarak yazılı ve görsel medyadan sunulan bilgileri yararlılık ve kullanılabilirlik açısından nasıl süzebilirler?” sorusuna cevap aramış ve çerçevesi birlikte belirlenen bir yanıtta birleşmiştir. Bu amaçla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bir komisyon tarafından bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan tecrübelerini dikkate alan bir yaklaşımla “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır. Böylelikle etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantısını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan, çevresiyle etkileşimine fırsat veren yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır (<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/tarihce.html> - 04.01.2017).

“İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülerek kabul edilmiştir. 24 Kasım 2006 tarihinde “Medya Okuryazarlığı” Paneli Ankara’da yapılmıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Başkanı Dr. A. Zahid Akman ile Üst Kurul Üyesi Taha Yücel, 11 Mayıs 2007 tarihinde, Millî Eğitim Bakanlığı ve RTÜK’ün işbirliğiyle, medya okuryazarlığı dersi pilot

uygulanması gerçekleştirilen, Bakırköy Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okuluna giderek, bazı sınıfların medya okuryazarlığı dersine girmiş ve bu işin önemi ortaya konulmuştur. (<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/tarihce.html> - 04.01.2017). 11 Eylül 2007 tarihinde, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığının işbirliği sonucu hayata geçirilen “Medya Okuryazarlığı Projesi” kapsamında Özel Okullar Birliğine üye ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı dersini okutacak öğretmenlere yönelik bilgilendirme toplantısı, İstanbul’da yapılmıştır. 1 Mart 2008 tarihinde, RTÜK tarafından düzenlenen “Medya Okuryazarlığı İl Milli Eğitim Müdürleri Bilgilendirme Toplantısı”, Kocaeli’de gerçekleştirilmiştir. 21 Nisan 2008 tarihinde, Türkiye Halkla İlişkiler Derneğinin Geleneksel Altın Pusula Halkla İlişkiler Ödülü, Medya Okuryazarlığı Projesini gerçekleştiren Radyo ve Televizyon Üst Kuruluna verilmiştir. 25 Nisan 2008 tarihinde, RTÜK tarafından düzenlenen Medya Okuryazarlığı konulu şiir yarışmasında dereceye giren öğrencilere ödülleri törenle verilmiştir. 12 Mayıs 2008 tarihinde, Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun Milli Eğitim Bakanlığının işbirliğiyle hayata geçirdiği Medya Okuryazarlığı Projesi, 4. Uluslararası Bilişim Olimpiyatı kapsamında, internette düzenlenen anket neticesinde medya ödülüne layık görülmüştür. 26 Temmuz 2008 tarihinde Van ilimizde, Medya Okuryazarlığı Dersi İl Milli Eğitim Müdürleri Bilgilendirme Toplantısı gerçekleştirilmiştir. "Çocuk Gerçeği ve Medya Okuryazarlığı Dersinin Önemi" konulu uluslararası panel 07 - 08 Ekim 2008 tarihlerinde İstanbul’da yapıldı (<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/tarihce.html> 04.01.2017).

Ülkemizde medya okuryazarlığının öğretim programına dayanan çalışmalar ilk etapta sınırlı ve küçük içeriklerle yapılmıştır. Bu çalışmalar 2000’li yılların ilk çeyreğinden sonra başlamış ve hızlanmıştır. Medya okuryazarlığı dersinin ilköğretim programlarında yer alması, Avrupa Birliği’nin uygulamalarına bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Radyo ve Televizyon Üst Kurulu arasında yapılan bir anlaşma sonucunda gerçekleşmiştir. Söz konusu protokol “Medya Okuryazarlığı İş Birliği Protokolü” adıyla 22.08.2006 tarihinde imzalanmış olup, dokuz maddeden oluşmaktadır. Protokol ile görsel, işitsel ve yazılı medya konusunda öğrenciler üzerinde medya ile bilinç oluşturma, onlara; aktif, eleştirel, yapıcı bir biçimde medya kültürü kazanmalarını sağlayacak hedefleri gerçekleştirecek müfredat oluşturulması kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak pilot uygulama şeklinde başlatılıp daha sonra kademeli bir şekilde tüm öğretim kurumlarında ders dağılım çizelgesine eklenmesi kararı alınmıştır (MOP, 2006). RTÜK’ün protokol kapsamındaki görevleri arasında çerçeve programının

hazırlanması, pilot uygulama ve sonrasında hizmet içi eğitim verecek öğretim elemanlarının belirlenmesi, derslerin içeriklerini, süreçlerini ve önerilen öğretim materyallerinin hazırlanmasıdır. Protokolde MEB'in görevi ise çerçeve programı müfredat programına dönüştürülmesi, hizmet içi eğitim alacak öğretmenlerin belirlenmesi ve ders dağılım çizelgesine programın yerleştirilmesidir. Protokolün uygulanması neticesinde; medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmış, medya okuryazarlığı dersi ilköğretim programına konulmuş ve ilköğretim 7'nci sınıflarda seçmeli ders olarak pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra elde edilen sonuçlarla bir kısım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden en önemlisi dersin seçilme olanağını artırmaya yönelik alınan karardır. 6'ncı, 7'nci ve 8'nci sınıfların herhangi birinden yalnız bir kez okutulması ilköğretim öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin 6'ncı, 7'nci ve 8'nci sınıfların birinde alıp almadığının kontrolünün yapılması içerikli bu karar seçmeli dersler arasında medya okuryazarlık dersinin daha çok seçilmesine yönelik alınmış olan önemli bir karardır. (Altun, 2009).

Medya okuryazarlığı dersinin öğretim programında yer almaya başlaması ile birlikte genel olarak üç ana hat üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunlar: dersin seçimi, dersi verecek öğretmenlerin belirlenmesi ve ders materyallerinin güncellenmesidir. Dersin seçimine yönelik RTÜK ve MEB yoğun bir çalışma başlatmışlardır. İlk etapta muhtemel 6'ncı, 7'nci ve 8'nci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu yaklaşık 3 milyon 500 bin öğrenci hedef grubundan 1 milyon 500 bin kişilik bir hedef grubun dersi seçmiş olması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hızlı bir şekilde tanıtım amaçlı faaliyetler yapılmıştır.

Bu etkinlikler arasında göze en çok çarpan dersin seçilmesine yönelik hazırlanmış ve TV'lerde gösterilmiş olan tanıtım filmidir. Ayrıca, dersin bir programı olmasına rağmen, dersin seçilebileceği sınıf seviyesinin ilköğretim okullarının 6'ncı, 7'nci veya 8'nci sınıfları olmak üzere üç farklı sınıf düzeyinde, öğrencilere bu dersi seçebilme fırsatı da sunmuştur. Seçmeli medya okuryazarlığı dersine öğrenciler tarafından çok fazla ilgi gösterilmesi durumunda dersin zorunlu hale getirilebileceği belirtilmiştir. Fakat RTÜK İzleme ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı tarafından aktarılan ve Tablo-1'de yer alan verilerden anlaşıldığı gibi 2007-2008 öğretim yılında 1 milyon 500 bin kişilik

hedef kitleden ancak 388.131 kişilik öğrenci kitlesinin dersi seçtiği görülmüştür (Altun, 2009).

Tablo 1: İlköğretim Okullarında Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersini Seçen Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Sayıları

Dersi Alan Öğrenci Düzeyleri	Dersi Seçen Öğrenci Sayısı	%
6.Sınıf	153.103	39,4
7.sınıf	163.657	42,2
8. Sınıf	71.371	18,4
Toplam Öğrenci Sayısı	388.131	100

(Radyo ve Televizyon Kurulu İzleme Değerlendirme Dairesi Başkanlığı, 2008)

2-Dünyada medya okuryazarlığı süreci

Medya Okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği birçok ülke tarafından kabul edilmiş ve küçük yaştaki çocuklardan daha ileri yaşlara kadar toplumda tüm yaş gruplarına eğitimler verilmek üzere çalışmalar başlatılmıştır. Roberts (2010) Medya Okuryazarlığının geliştiği ülkelere örnek olarak şunları vermiştir: Amerika Birleşik Devletleri, Çin, Kenya, Nijerya, Güney Afrika Cumhuriyeti, Fransa, Rusya. Basit düzeyde farkındalık uyandırmadan, katılımcı ve medya üreticisi olmaya kadar varan geniş bir alanı kapsayan bu eğitimler, kültürel, sosyal, politik ve ekonomik etkenlere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi sürecinde kapsam ve içerikte bu tür farklılıkların var olması doğal kabul edilmekte ve hatta tek bir “doğru” programın her kitleye uymayacağı vurgulanmaktadır. Kanada, Avustralya ve Avrupalı araştırmacılar medya okuryazarlığının eleştirel, bağımsız kişiler yetiştirmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Hindistan, Brezilya ve Güney Afrika gibi batılı olarak adlandırılmayan ülkelerde ise medya okuryazarlığının özgürlük, toplumun gelişimi, herkes için sosyal eşitliğin sağlanması gibi konuları vurgulaması gerektiği ön plana çıkmaktadır (İnceoğlu, 2007). Görüldüğü üzere Medya Okuryazarlığı, içinde yer aldığı toplumun gereksinimlerine ve isteklerine uygun olarak esneklik göstermektedir. Kapsam ve içeriği topluma göre biçimlenmektedir.

İngiltere, İrlanda, İsveç, Norveç gibi Avrupa Birliği ülkeleri Medya Okuryazarlığını uzun süredir gündemlerindedir, ancak Medya Okuryazarlığının tarihsel gelişimine bakıldığında bu gelişmelerin yakın tarihte gerçekleştiği görülmektedir. Finlandiya’da 1960’lardan sonra “film,” 1970’lerden sonra “kitle iletişim eğitimi” ve “görsel-işitsel eğitim,” 1980’lerde ise “iletişim eğitimi” ön plana çıkmıştır. Finlandiya’da medya eğitimi, Lapland ve Helsinki Üniversiteleri ve medya kuruluşlarının desteğiyle gerçekleştirilmektedir (Apak, 2008). Avrupa’da gerçekleştirilen çalışmalar ilk sonucunu 2000 yılında Lizbon’da gerçekleştirilen zirvede vermiştir (Akkor-Gül, 2013). Bu zirve ile Avrupa Birliği ilk defa kurumsal anlamda Medya Okuryazarlığını gündemine almıştır. Zirve sonunda yayınlanan bildiride Avrupa modeli enformasyon toplumunun tanımlanmasının zorunlu olduğu belirtilmiştir. Zirvede dijital okuryazar bir Avrupa’nın meydana getirilmesi ve Avrupa’nın dilsel ve kültürel çoğunluğun korunması hedeflenmiştir.

2000 yılında İrlanda’da Medya Okuryazarlığı eğitim programı ilk defa sunulmuş ve 2003-2004 eğitim öğretim döneminde program yenilenmiştir. Medya Okuryazarlığı eğitim programı İngilizce, Görsel Sanatlar ve Matematik ders programı içerisinde değerlendirilmiştir. Program ikinci kez revize edilmektedir ve Medya Okuryazarlığı eğitim programı Ana Dil Eğitimi, Bilim Eğitimi ve Sosyal Kişisel Sağlık Eğitimi dersleriyle bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Apak, 2008).

1960’lı yılların sonlarında Kanada’da medya eğitimi “ekran eğitimi” adı altında gündeme getirilmeye başlandı. Ekran Eğitimi Kanada Derneği [CASE] (Canadian Association for Screen Education) sponsorluğunda 1969 yılında Toronto York Üniversitesi’nde medya eğitimini verecek öğretmenlerin yetiştirilmesine başlandı. Ekonomik sebeplerle bu proje 1970 yılların başında sekteye uğramıştır, ancak 2000’li yılların başında medya eğitimi ilk ve orta öğretim programlarına tekrar entegre edilmiştir (Duncan, Pungente, ve Andersen, 2002). Kanada, Medya Okuryazarlığı alanında oldukça gelişmiş ülkelerden biri olarak dünya, çevrebilim, bilim, müzik ve hatta uzayda Medya Okuryazarlığının yerini dahi tartışmaktadır.

Medya Okuryazarlığı eğitimi Avustralya’da ise 1980’li yıllardan itibaren gündeme gelmiştir. Medya Okuryazarlığı eğitimine okullarında yer veren öncülüklerden olan Avustralya’da Medya Okuryazarlığı eğitimi okul öncesi dönem dâhil olmak üzere,

ilköğretim düzeyinde Medya Okuryazarlığı adıyla okutulmaya başlanmıştır. Avustralya’da 1990’lı yıllarda bu eğitimin tam olarak okullara girdiği görülmektedir (Luke, 1999: 622).

Amerika Birleşik Devletleri’nde Medya Okuryazarlığı eğitiminin ilk adımını oluşturan çalışma 1932 yılında New York Times gazetesinin 17 bin okula gönderilmesiyle başlamıştır. Bu proje kapsamında 48 bin öğretmen görev almış ve 350 basın kuruluşu bu projeye destek vermiştir (Topuz, 2007: 19). Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri’nde Webster Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırmada 61 üniversitenin öğretim programında Medya Okuryazarlığı dersinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Singapur’da 13-16 yaş çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, çocukların sahip oldukları Medya Okuryazarlığı becerileri irdelenmiş ve bu becerileri kullanıp kullanmadıkları incelenmiştir (Lim ve Theng, 2011). Araştırmanın sonuçları, Singapurlu çocukların Medya Okuryazarlığı, medyayı eğlenme ve bilgi edinme amaçlı kullandıkları yani medya tüketimi yaptığı fakat medya üretimi yapma ve yaratıcı ifade konusunda eksikliklerinin olduğunu ortaya koymuştur. Medya teknolojisini kullanma konusunda kendilerine güvendikleri fakat eleştirel medya okuryazarlığı yapamadıkları için tehlikelere açık oldukları belirlenmiş, hem çocukların, hem de ebeveynlerinin medya okuryazarlığı becerileri kazanmaları gerektiği ön plana çıkarılmıştır (Lim ve Theng, 2011).

3-UNESCO’nun medya okuryazarlığı süreci

UNESCO medya okuryazarlığı çabalarının önemini ön plana çıkarmış ve bunu 1970’lerin sonlarına doğru ortaya koyduğu iki çalışma ile göstermiştir. Bunlardan birincisi 1977 yılında yayınlanan “*Eğitimde Medya Çalışmaları*” adlı yayındır. Bu çalışmada Batı Avrupa, İskandinavya, Sovyetler Birliği, Birleşik Devletler ve farklı uluslararası kuruluşların medya okuryazarlığı eğitimine ve ekran eğitimiyle ilgili durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Diğer bir çalışma ise 1978 yılında Finli medya uzmanı Sirkka Minkinen tarafından yazılan “Kitle İletişim Eğitimine Yönelik Genel Bir Program Modeli” adlı yayındır (Altun, 1977-2009).

UNESCO'nun medya-toplum ilişkisindeki değişimin bir sonucu olarak medya okuryazarlığı eğitiminin zorunluluğunu fark ettiği en önemli dönüm noktası 1982 yılındaki Grunwald'de yapılan Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu'dur. Sempozyumun sonuç bildirgesindeki şu ifadeler bu durumu açıkça göstermektedir:

“Medyanın aynı anda her yerde olabildiği bir dünyada yaşıyoruz zamanın büyük bir bölümünü televizyon izleyerek, gazeteleri ve dergileri okuyarak, ses kayıtlarını çalarak ve radyo dinleyerek geçiren bireylerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Örneğin bazı ülkelerde çocuklar şimdiden okulda geçirdikleri zamandan çok daha fazlasını televizyon izleyerek harcamaktadırlar. İhtiyaç duyduğumuz asıl şey medyanın şüphe götürmez gücüne el koymak ya da bunu doğrulamak değildir. Medyanın yerleşik bir olgu olarak dünyanın her yerinde yaygınlaştığını ve önemli etkileri olduğunu kabul etmeliyiz. Ayrıca günümüz dünya kültürünün bir parçası olarak medyanın önemini de takdir etmeliyiz. İletişim ve medyanın ne gelişme sürecindeki rolü ne de vatandaşların topluma etkin katılımlarındaki işlevi küçümsenmemelidir. Politika ve eğitim alanında karar veren kişilerin, vatandaşların iletişim olgusuna yönelik eleştirel bir yaklaşım geliştirmeleri yanında bu konudaki yükümlülüklerinin farkında olmaları gerekmektedir” (Altun, 1977-2009).

1990 yılında Fransa'nın Toulouse eyaletinde gerçekleştirilen konferansta: “Medya Okuryazarlığı”, “medya eğitimi”, “medya yeterliliği”, “medya çalışmaları” gibi kavramlar gündeme getirilmiş, medya eğitiminin bir lüks olmadığı, demokratik bir toplumun oluşması için gerekli olan aktif vatandaşlık eğitimi için bir zorunluluk olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, medya eğitiminde gerekli olan unsurlar, eğitimciler tarafından eğitim programlarının hazırlanması (ulusal ya da bölgesel), öğretmen yetiştirme programının üniversite düzeyinde olması gerektiği savunulmuştur. Ancak gazetecilik ya da reklamcılık değil, “medya çalışmaları” yapan özel eğitim programlarına eklenmesi gerektiği, bunun yanında ulusal organizasyonlarla ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin desteklenmesi ve eğitim materyallerinin, ders planlarının, etkinliklerin, posterlerin hazırlanması olarak ifade edilmiştir (Thoman, 1990).

2.7. Eleştirel Okuryazarlık Kavramı

Eleştirel Okuryazarlık kolaycı, bildik ya da tanıdık varsayımlara, tekdüze yargılara ve çerçevelenmiş hazır bilgi ve sembollere yönelik hem estetik hem uygulama hem de siyasi ve ahlaki uygulamalardan beslenen bir bakış açısıdır (Binark ve Bek, 2007).

Eleştirel okuryazarlık, okuryazarlık anlayışını, kitle iletişimi, popüler kültür ve yeni teknolojilerin çeşitli biçimlerini kapsayıcı şekilde genişletilmesini amaçlayan eğitimsel davranıştır.

Eleştirel Okuryazarlık, kitle iletişim araçları ve izleyici/dinleyiciler, bilgi ve güç arasındaki ilişkileri kritik olarak analiz etmek için okuryazarlık eğitiminin gücünün genişletilmesidir.” Eleştirel Medya Okuryazarlığı, özetle, öğrencilerin medyadaki baskın söylemlerdeki mesajlara karşı alternatif medya metinlerini üretmesini amaçlar. Ayrıca, Eleştirel Medya Okuryazarlığı, demokrasilerde olduğu gibi katılımcı ve birlikte yapılan bir projedir (Kellner ve Share, 2007).

Mihailidis (2009), tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Medya Okuryazarlığı becerilerini kazandıkları zaman, demokratik bir toplumda kitle iletişim araçlarının rolünü ve sorumluluklarını nasıl gördüklerini incelemiştir. Medya Okuryazarlığının eleştirel analiz becerilerini geliştirmesine rağmen, bütüncül bir yaklaşımla öğretilmediyse sonuçların çok da sağlıklı olmayacağını vurgulamıştır. Dolayısıyla, üniversitelerde daha bütüncül bir yaklaşım ile Medya Okuryazarlığı eğitimi verilmesi gerektiğini savunmuştur. Mihailidis’e göre bu eğitimde Medya Okuryazarlığı sadece kitle iletişim araçlarının sunduğu içerikle kısıtlı kalmamalı, bilgi toplumunda yaşayan bu bireylerin vatandaşlık bilincini de geliştirici nitelikte olmalıdır.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı, öğrencilerde, öğretmenlerde, velilerde ve karar vericilerde, çocukların ve gençlerin eğitimiyle ilgili –özellikle de risk altındaki bireylerde– çağdaş medya formatlarını ayrıntılı bir şekilde anlamaya ve farkındalık yaratmaya çalışmaktadır (Boske ve McCormack, 2011).

1970’lerde Lev Vygotsky ve Paulo Freire gibi düşünürlerin etkisiyle, güç ilişkilerinin sorgulanması, vatandaşlık sorumluluklarının ve demokratik hakların

bilincinde olma gibi konular Medya Okuryazarlığının kapsamında tartışılmaya başlanmıştır (Hobbs ve Jensen, 2009).

Hobbs ve Hensen aşağıdaki yeteneklerin çok büyük önem arz ettiğini ve medya okuryazarlığı aracılığıyla bireylere öğretilebilecek şeyler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- 1-Haberleri ve reklamları analiz etmeyi öğrenmek.
- 2-Müziğin toplumsal fonksiyonunu incelemek.
- 3-Propaganda, fikir ve bilgi arasındaki farkı anlamak.
- 4-Eğlence ve haber medyasında farklı ırk, cinsiyet ve sınıfların temsil edilip edilmediğini anlamak.
- 5-Medya ekonomisi ve mülkiyet anlayışını fark etmek.
- 6-Şiddet ve cinselliğin anlatıldığı medya mesajlarını anlayabilmek (Hobbs ve Jensen, 2009: 9).

Eleştirel okuryazarlık rehberine göre eleştirel okuryazarlık bir duruş, zihinsel bir konumlanma ya da okuyucuların, dinleyicilerin ve izleyicilerin yazılı, sözel ve görsel metin ile etkileşime girdikleri zaman akılda bulundukları duygusal ve entelektüel bir tutumdur (Edugains, 2009).

Özetle eleştirel okuryazarlık:

- 1-Metnin ne anlama geldiğinin sorgulanmasını,
- 2-Yazarın ve metnin amacının ne olduğunun düşünülmesini,
- 3-Metnin objektif olmadığını; insanların metinlerde geçen düşüncelerden etkilendiğini,
- 4-Belli bakış açılarına yönlendiren belirli düşüncelerin sunulduğunu,
- 5-Metnin yapılandırılma biçiminin sorgulanmasını ve meydan okunmasını,
- 6-Metin üzerinde farklı yorumların vurgulanmasını,
- 7-Toplum üzerinde dilin gücünün incelenmesini,
- 8-Bireylerin konuyla ilgili tutum sergilemelerini,
- 9-Bireylerin kendi değerlerini ve tutumlarını düşünmelerini,
- 10-Bireylerin sosyal eyleme geçmelerini kapsar (Department of Education in Tasmania; 2009).

2.7.1. Eleştirel okuryazarlığın tarihçesi

Eğitimde eleştirel yaklaşımın Jean-Jacques Rousseau ile başlayıp günümüzde eleştirel pedagoğlarla devam ettiği söylenebilir. Rousseau'nun etkisiyle gelişen radikal eğitim yaklaşımı kişiden başlayarak toplumsal sistemlere doğru yönelmiştir. Yani bireyin rolü toplumsal etkileşimlere göre yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Özetle eğitimde radikal eleştiri ilk kez Rousseau'nun felsefi ve pedagojik görüşleriyle ön plana çıkmış günümüzde eleştirel pedagoji ile devam etmektedir (Rousseau, 2011; Yıldırım, 2011).

Eleştirel pedagojiyi oluşturan düşüncelerin birçoğu, 20. yüzyıl boyunca Avrupa'da ortaya çıkmış olan eleştirel sosyal ve siyasi teori tarafından biçimlendirilmiştir. Özellikle 1920'lerde kurulmuş olan ve Frankfurt Okulu olarak bilinen Frankfurt Üniversitesi'ndeki Toplumsal Araştırma Enstitüsü, eleştirel teorinin ve eleştirel pedagojinin ilerlemesinde önemli bir yeri olan kurum olarak ön plana çıkmaktadır. Frankfurt Okulu, kapitalist toplumda var olan eşitsizliği ve adaletsizliği eleştirmiş ve aynı zamanda yönetimlerin baskısına da tavr almıştır. Kapitalist toplumların sosyal durumlarını eleştiren Frankfurt Okulu, kapitalist ekonomilere yönelik yeni toplumsal eleştiri yaklaşımları geliştirmiştir (Darder, 2009). Tüzel (2012)'den hareketle okuryazarlık ve okuryazar kavramına yüklenen anlamları ve algıları şu başlıklar altında toplamak mümkündür: Alfabeğe dayalı okuryazarlık, İşlevsel okuryazarlık, Eleştirel okuryazarlık, Yeni okuryazarlıklar. Okuryazarlık hareketinde birinci dönemi, alfabeğe dayalı okuryazarlık olarak adlandırmak doğru olacaktır. Bu yaklaşımda okuryazarlığın alfabe temeli üzerinde tanımlanması ve okuma ve yazma faaliyetlerine bağlı kalınarak bir kodlama ve kod çözme yeteneği olarak algılanması söz konusudur (Güneş, 2000). Okuryazarlık hareketinde ikinci dönemi ise, Güneş (2000)'in ifadesi ile işlevsel okuryazarlık olarak adlandırmak mümkündür. Bu yaklaşımda okuryazarlık, bireyleri günlük yaşamın içerisinde katılımcı bireyler olmaya doğru yönlendirmede bir vasıta olarak görülmektedir. Eleştirel okuryazarlığı, okuryazarlık hareketinde üçüncü dönem olarak kabul edebiliriz. Paulo Freire'nin radikal eğitim hareketi doğrultusunda 1960'ların sonlarında ve 1970'ler boyunca ortaya koyduğu görüşleri, eleştirel okuryazarlık anlayışının temelleri olarak kabul edilebilir.

2.7.2. Eleştirel okuryazarlık eğitimi

Kitap, gazete, dergi, TV, internet vb. yazılı ve görsel iletişim araçları bir yandan insanların yaşamlarını kolaylaştırırken bir yandan da insanların gereksiz, yanlış, eksik maruz kalmalarına neden olmaktadır. Bu sebepten dolayı insanların dışarıdan aldığı bilgiyi olduğu gibi almaması gerekir. Bilginin sorgulanması, eleştirilmesi, doğruluğunun araştırılması gerekmektedir. Bu süreçte eleştirel okuryazarlık önemli bir yere sahiptir (Özensoy, 2012).

Özellikle medya aracılığı ile dünyadaki güç odakları insanları istedikleri gibi yönlendirmekte ve yazılı, sözlü, görsel ve çoklu ortam metinlerini bunun için bir vasıta olarak kullanmaktadır. Eğitim süreci, bu yazılı ve görsel ortamların sağlıklı bir şekilde kullanılması bakımından önemli bir yere sahiptir. Eğitim sürecinde gerçekleştirilecek eleştirel okuryazarlık uygulamaları ile öğrencinin okuduğunu, yazdığını ve gördüğünü daha fazla irdelemesini sağlanacaktır. Metinlere farklı bakış açıları getirerek, metinlerdeki derin anlamları ortaya çıkararak yeniden bir yorum getirmenin önünü açacaklardır (Dal, 2012).

Eleştirel okuryazarlığı oluşturmak, ilköğretim eğitiminden yetişkin eğitime kadar tüm düzeylerdeki eğitimi içerir (Gregory ve Cahill, 2009). Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yetişkin eğitiminde eleştirel okuryazarlık eğitimi uygulanabilmektedir. Yapılan araştırmalar eleştirel okuryazarlığın küçük yaştan itibaren kazandırılacak becerileri içerdiği ortaya konulmuştur. Eleştirel okuryazarlığın sadece yetişkinlere uygulanabileceği düşüncesi zayıflamıştır. Kanada, ABD ve Avustralya gibi ülkelerde anaokulundan üniversiteye kadar okuryazarlık becerilerini ve edimlerini içeren ders müfredatları bulunmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık eğitiminin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde eleştirel pedagogların yaşadıkları ortam ve ırk faktörü üzerine düşünceleri etkili olmuştur. Eleştirel okuryazarlık gelişimini destekleyen öğretim, kültürel anlamda baskın olan beyazlar topluluğunun üyesi olmayan ve sayıları gittikçe artan bir grup Amerikan öğrencinin marjinalleşmesine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Adrian Blackedge'e göre eleştirel okuryazarlık, "insanların toplumdaki güç ve kaynak ayrımını incelemeleri ve ayrımı

yapıları değiştirmeleri için bir vasıta” olması bakımından yazı dilinin potansiyel gücünü vurgulamaktadır (Coffey, 2008).

2.7.3. Eleştirel okuryazarlık yaklaşımı

Eleştirel medya okuryazarı olacak bireylerin elde etmesi hedeflenen edinimlerin eleştirel düşünme hareketi sonucu ulaşılan görüş ve yorumları değil, eleştirel düşünce sürecinin kendisi olmalıdır. Medya okuryazarlığı eğitimi yalnız öğrenciyi koruma ve medyadan uzak tutma amacını değil, medya mesajlarını seçerek alma yeteneğini kazanma yaklaşımını da içermelidir (UNESCO, 2006).

Eleştirel medya okuryazarlığı sürecinde öne çıkan öğretilimsel metotlar: (1) medyayla öğretim (2) medya ile ilgili öğretim ve (3) öğrencilerle iletişime geçmek için medya ürünlerinin üretimidir (Hobbs, 1994).

Bu açıklamalarda yer alan öğretilimsel yöntemleri farklı ifadelerle de olsa Masterman (2001) de açıklanmıştır. Bunlar (1) kendi kuralları içinde bir uzmanlık sahası olarak medya çalışmaları (media studies), (2) bir öğretim programı konusu içinde öğretilen kaynaşmış bir unsur olarak medya eğitimi, (3) öğretim programlarında medya eğitimi ve (4) bütünleşik bir öğretim programı olarak medya eğitimidir.

Medyayı iyi anlama, söz konusu medya aracını iyi anlamaya bağlıdır. Herhangi bir medya aracını incelerken o medya aracına farklı açılardan bakmak gerekir. TV örneğinden yola çıkarsak medya okuryazarlığının doğrudan ve dolaylı etkilerine odaklanılması gereken unsurları Buckingham (1991), şu şekilde açıklamıştır.

1-Programların kendisi: Dünyayı temsil etme yolları, kendilerine özgü anlatım şekilleri, belli türlerin kural ve gelenekleri,

2-Programların ulaştırıldığı bağlamlar: TV akışı içindeki yerleri, program akışındaki yerleri, TV gazeteciliği ve günlük konuşmalar yoluyla “çerçeveleme” ya da iletme yolları,

3-Programları üreten örgütlenmeler/yapılanmalar: Yayıncılık dâhilindeki sahiplik ve kontrol yapıları, TV yapımcılığının profesyonel uygulamaları, yapımcıların izleyicilerini nasıl gördükleri,

4-Üretim, dağıtım ve alımlama teknolojileri.

2.7.4. Eleştirel okuryazarlığın gerekliliği

Eleştirel medya okuryazarlığı, film ve video gibi medya formlarını eğitim ve çok kültürlü anlayışlar gibi çok geni konularda bireyin öğrenmesini olumlu yönde geliştirecek şekilde kullanmayı sağlar. Sadece bireylerin medyadan nasıl öğreneceklerini, medya yönlendirmelerine karşı koymayı öğretmeyi sağlamaz, ayrıca bireyleri sosyal hayatta daha katılımcı yapacak olan ve iyi bir vatandaş yaratmayı sağlayacak becerilerin gelişmesini de sağlar (Kellner ve Share 2005: 369-386).

Uysal, M. ve Yıldız, A. (2007)'a göre; medya bilinci ya da eleştirel medya okuryazarlığı şu noktalara odaklanmalıdır:

1-Bireylerin medya tarafından eğitiliyor, yapılandırılıyor, yönlendiriliyor oldukları konusunda farkındalık, duyarlılık yaratmalı

2-Medyanın anlamları nasıl kurguladığı, izleyicileri nasıl etkilediği, kod ve geleneklerin nasıl analiz edileceği, medya yoluyla sunulan anlamların eleştirel olarak nasıl yorumlanacağı konusunda yeterli kazandırılmalı.

3-Medya tarafından üretilen toplumsal cinsiyet rolleri, ırkçılık, tüketim kültürü, şiddet gibi değerleri sorgulama bilinci geliştirmeli.

4-Medya materyalleri konusunda seçiciliği geliştirmeli, aynı zamanda medyadan nasıl yararlanılacağı konusunda bireyler bilgilendirilmelidir.

2.7.5 Eleştirel okuryazarlık ilkeleri

Lewison, Flint ve Van Sluys eleştirel okuryazarlık ilkelerini şu şekilde açıklar (McLaughlin ve DeVogd, 2004):

1-Yaygın olarak bilinen ve kabul görülen ortak varsayımlara ve değerlere meydan okuma (sorgulama).

2-Çok yönlü bakış açıları kullanma ve metinde yer verilmeyen veya arka planda kalmış olan şeyleri hayal etme (düşünme).

3-Özellikle güç açısından farklılıkları içeren ilişkileri inceleme (çözümleme)

4-Toplumsal adalet için eyleme geçmek maksadıyla okuryazarlık uygulamalarını kullanma ve yansıtma (Harekete geçme).

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde eleştirel okuryazarlıkla ilgili uyulması gereken belli kurallar vardır. Eleştirel okuryazarlık öncelikle meydan okuma ve karşı koymayı düşünür. Metindeki güçlü ve güçsüz tarafı bulmak ve anlamak eleştirel okuryazarlığın vazgeçilmez bir parçasıdır. Ayrıca bunlara uygun tavır almak, harekete geçmek, bunları yaşadığımız hayatta uygulamak eleştirel okuryazarlığın nihai hedeflerindedir.

Eleştirel okuryazarlık yaklaşımının ilkeleri (McLaughlin ve DeVoogd, 2004), yazar ve okuyucu arasında var olan güç diyalogu ile ilgili çok çeşitli temel anlam ve inançları kapsar (Scholastic Professional, tarihsiz). Bu ilkeler şöyle sıralanmaktadır; eleştirel okuryazarlık yansıtma, dönüşüm ve hareketi teşvik eder; problemi ve karmaşıklığını anlamaya yoğunlaşır; eleştirel okuryazarlık stratejileri dinamiktir ve kullanıldıkları bağlamlarla uyum içindedirler ve eleştirel okuryazarlık çok yönlü bakış açılarının sorgulanmasıdır. Bu ilkelerin her biri ayrı ayrı ve sinerjik olarak eleştirel okuryazarlığın öğretimine ve metni eleştirel bir bakış açısıyla deneyimlemeye fırsat verir (Gregory ve Cahill, 2009).

Pirozzi'ye, (2003) göre eleştirel okuma yazarın amacını ve tavrını belirlemek, metindeki olgu ve görüşleri ayırt etmek, önemli bilgileri önemsizlerden ayırmak okuyucuyu etkin kılmaktadır. Ayrıca değerlendirme ve yorumlama becerilerini gerektiren yazılı materyallerin çok iyi algılanmasını sağlar. Bununla birlikte okunan metinden mantıksal sonuçlar çıkarmak ve sayfa kenarında yer alan boşlukları doldurmak da eleştirel okumanın bir gerekliliğidir.

2.8. Eleştirel Okuma

1950'li ve 1960'lı yıllarda teknolojik alanda hızla yaşanan ilerlemeler, iletişim kanallarının yoğunluğu ve etkililiği (radyo, tv, internet...) sonucu ortaya çıkan karışık dünya düzeniyle bütünleşmek amacıyla Batılı devletlerde öğrencilere

“eleştirel okuma” ve “eleştirel düşünme” becerilerinin öğretilmesinin faydalı olacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008: 815).

Eleştirel okuma, metni okuyan kişinin gözlem ve aynı zamanda yaşantılarına bağlı olarak yaptığı bir okuma şeklidir. Kişi bilgi birikimini işe koyduğu için yaratıcılığını da geliştirir. Eleştirel okumayı öğrenen bir öğrenci, yazarın mesajını daha iyi algılayabilir, onu çok yönlü değerlendirebilir. Bireyin eleştirel okuma yapabilmesi için yeterli seviyede sözcük dağarcığına, anlamı gerçek yönleri ile kavrama ve sunulan konudan sonuçlar çıkarabilme yeteneğine sahip olması gerekir (Karaşah ve Karaşah, 2008: 375).

Eleştirel okuma kişinin incelediği bilgilerdeki sözcük ve tümcelerin anlamını titizlikle izleyerek düşünmesini sağlamakta ve okuduklarını farklı bir bakış açısıyla izlemesini sağlamaktadır. Eleştirel okuyan kişi, aklını daima diri tutma yeteneğine sahiptir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 434).

Eleştirel okuma, yazılı metnin belirli kısımlarına çok daha fazla dikkat etmeyi gerektirir. Metin çözümlenme/analiz, refleksiyon, değerlendirme ve karar verme içerdiği ölçüde, daha yavaş bir okumayı gerektirir. Fakat eleştirel okuma becerileri geliştikçe bu okumalar daha hızlı ve doğru hale gelecektir (Gündoğdu, 2009: 1).

Eleştirel okuma, okuma esnasında, okuyucunun metinde vurgulanan düşüncedeki tutarlılık ya da tutarsızlıkları, zıtlıkları, metnin yazılma nedenlerini, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır. Sorgulayıcı okuma, bir dizi soruyla olguların sebep-sonuç ilişkilerini araştırma, analiz etme, düşünce üretme, düşünceleri düzenleme, görüşleri kıyaslama, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi işlemleri gerektirmektedir (MEB, 2012: 354).

Eleştirel okuma, okurun yazarla iç diyalog halinde olduğu hareketli bir süreçtir. Çoğumuz eleştirel açıdan okumayız ve başka şeyleri belirlerken neden bahsedildiğini göz ardı ederiz. Eleştirel okur, okumanın, kendimizdekenden çok yazarın bakış açısını anlamak olduğunun farkında olan kişidir. Bu kişi, metni doğru bir şekilde yorumlamak ve değerlendirmek için varsayımlara, temel kavramlara, fikirlere,

sebeplere, savunmalara, destekleyici örneklere, bunlarla doğru orantıdaki tecrübeler, imalara, sonuçlara ve diğer yapısal özelliklere bakar (Köksal, 2005:196).

2.8.1. Eleştirel okumanın şartları

Okurun eleştirel okuma yapabilmesi için bazı kuralları yerine getirebilmesi gerekmektedir; aksi halde okurun tam manasıyla eleştirel okuma gerçekleştirdiğini söylemek mümkün değildir. Okurun yerine getirmesi gereken şartlar (Ünalın, 2006: 81-82) şunlardır:

“1-Kelimelerin anlamlarını bilmelidir; çünkü metni anlamının ilk şartı metni oluşturan kelimeleri anlayabilmektir. Kelimeler anlaşıldıktan hemen sonra cümlelere, daha sonra paragraflara son olarak da metnin tamamının anlaşılması aşamasına geçilecektir. İlk aşama gerçekleşmediği takdirde diğerlerinin gerçekleşmesi mümkün olamaz.

2-Birden fazla anlamı olan kelimelerin, okunan metinde hangi anlamda kullanıldığını tahmin edebilmelidir; çünkü kelimenin hangi anlamda kullanıldığı anlaşılmazsa sözcükleri anlamlandırma işlemi ve onun üzerine inşa edilen diğer işlemlerde de başarısız olunacaktır.

3-Asıl anlamından farklı, benzetme ya da mecaz anlamda kullanılan kelimeler bu anlamıyla ayırt edilebilmelidir; çünkü ayırt edilemeyen kelimeler anlamının önüne geçecek ya da yanlış anlamaya sebebiyet verecektir.

4-Yazının ana fikrini tespit edebilmelidir; çünkü ana fikir yazının yazılış amacı, okurlara verilmek istenen mesajdır. Bu yönleriyle de eleştirel okumanın temelini oluşturur. Eğer iletilen mesajlar anlaşılmazsa değerlendirmeler, yorumlar, karşılaştırmalar yapılması mümkün değildir.

5-Yazarın yazdıklarını, okuyucu kendi kelimeleri ile ifade edebilmelidir; çünkü metinde anlatılanları kendi kelimeleriyle ifade edebilen okuyucu metni anlamış demektir. Aksi takdirde eleştirel okumanın ilk kuralı olan “metni tam olarak anlama” gerçekleşmemiş olacaktır.

6-Okunan metnin bir kısmı ile diğer kısmı ve bütünü arasındaki ilişkiyi kavrayabilmelidir; çünkü eleştirel okuma yapabilen okurlar düşüncelerin tutarlılığını, mantıklılığını kontrol edebilmelidirler.

7-Yazarın amacını, hedef kitlesinin kimler olduğunu ayırt edebilmelidir; çünkü her metin bir yazılış amacına sahiptir. Okur bu amacı algıladığında metne karşı bir okuma tutumu geliştirebilecektir.

8-Yazıda özellikle belirtilmiş unsurları yakalayabilmelidir; çünkü yazarların bazıları anlatmak istediklerinin özünü açık bir şekilde ortaya koymazlar. Okurun bu özü ortaya koyabilmesi eleştirel okuma bakımından oldukça önemlidir.

9-Okunanı, okunandan çıkan anlamı, okuyucunun daha önce okuduğu, bildiği deneyimleri ile ya da bu metni okuduktan sonra diğer kaynaklarla karşılaştırarak yorumlayabilmelidir; çünkü eleştirel okuma yapılabilmesi için bir bilgi birikimine sahip olmak gerekmektedir. Okunan metnin yazarı böyle söylüyor fakat diğer kaynaklar da bunun tersini iddia edenler var ya da olabilir denilerek okuma yapılmalıdır.

10-Amaca uygun okuma yapılmalıdır; çünkü amaçsız bir okuma bireye hiçbir deneyim kazandıramayacaktır. Okurlar metinle karşılaşmadan önce “Bu metni niçin okuyorum? Bu metni okuma amacım nedir?” gibi soruları sormalı, seçerek okuma yapmalıdırlar.

11-Yazarın amacı belirlenmelidir; çünkü her metnin bir yazılış amacı, dolayısıyla da okurlara iletilecek bir mesajı vardır. Yine okurlar metinle karşılaşmadan önce “Yazarın bu metni yazış amacı nedir?” sorusunu kendilerine sorarak yazarın amacını belirleyerek okuma yapmaları gereklidir.

12-Seviyeye uygun kitap seçilmelidir; çünkü bazı kitapların okunabilmesi için bazı donanımlara sahip olmak gereklidir. Okurlar kendilerine “Bu metin bana uygun mu?” sorusunu sormadan okumaya başlamamalı, seviyesine uygun metinler seçmelidirler. Aksi halde metin anlaşılacak, bu nedenle bir eleştirel okuma gerçekleştirilememiş olunacaktır.

13-Metin ön bilgiyle okunmalıdır; çünkü değerlendirmeler, karşılaştırmalar yapabilmek için başka bir bilgiden yola çıkılmalıdır. Ayrıca daha önceki bilgilerin harekete geçirilmesiyle isteklendirme de artırılmış olacaktır.

14-Karşılaştırmalar yapılmalıdır; çünkü tam anlamıyla eleştirel okuma yapılabilmesi için metinde anlatılanlar hiçbir şekilde tam anlamıyla benimsenmemeli, okunanların doğru olup olmadığı başka kaynaklardan da kontrol edilmelidir”.

2.9. Eleştirel Yazma

Eleştirel yazma, bir anda başlayan ve sona eren bir hareket olarak değil, birbiriyle bağlantılı birçok becerinin kullanıldığı bir süreçte meydana gelen bir durumdur. Bu süreçte kişinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya istekli ve hazır hâle gelmesi, yazmayla ilgili planlama, karar verme, ilişkilendirme gibi zihinsel yetileri kazanması, yazma sürecinin safhalarını uygulayabilmesi ve yazma becerisini hayatın her aşamasında işlevsel bir şekilde kullanması önemlidir (MEB, 2012). Görüldüğü gibi süreç temelli gelişim gösteren yazma yetisinde hem bilişsel değişkenler hem de duyuşsal özellikler önemli rol oynamaktadır. Yazma aynı zamanda çeşitli alt becerileri gerektiren, çok taraflı bir dil becerisi olarak tanımlanır (Espin, Weissenburger ve Benson, 2004).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma yöntemiyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırma yöntemi olarak araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve bulgulara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Konusu

Bu araştırmanın konusu, Sakarya ve Bartın ilinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, eğitim kademesi ve görev yeri değişkenlere göre inceleyen bu araştırma betimsel - ilişkisel tarama modeline göre yapılan bir çalışmadır.

3.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sakarya ve Bartın ilinde çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan 628 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini beden eğitimi ve spor öğretmenleri arasından tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 244 gönüllü beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerini incelemek amacıyla Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve

Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 17 madde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları: (1) Bilgi sahibi olma (2) Tepki oluşturabilme (3) Örtük mesajları görebilme şeklindedir. 5’li Likert tipindeki ölçekte ifadeler; (1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Ara sıra (4) Sıklıkla (5) Her zaman şeklindedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eleştirel okuryazarlık düzeylerini incelemek amacıyla Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçek 14 madde 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları: (1) Eleştirel okuma (2) Eleştirel yazma şeklindedir. 5’li Likert tipindeki ölçekte ifadeler; (1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Ara sıra (4) Sıklıkla (5) Her zaman şeklindedir.

3.5. Verilerin Analizi

Sakarya ve Bartın Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra ölçek formunun, araştırmacı eşliğinde öğretmenler tarafından doldurulmaları sağlanmıştır.

Verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23.0 paket programında yapılmıştır. Analizlerde verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak uygun testler seçilmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeylerini “cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim, mesleki kıdem, eğitim kademesi, görev yeri” değişkenlerine göre belirlemek amacıyla “Çok Değişkenli Varyans Analizi (Multiple Analysis Of Variance) MANOVA” uygulanmıştır.

MANOVA bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2011). Tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için TUKEY testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası ilişkinin yönü ve gücü ile ilgili araştırmada ise Korelasyon Analizinden yararlanılmıştır. Analiz ve bulgular $p < 0.05$ anlamlılık düzeyine (güven aralığı) göre yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulguları ile ilgili bilgilere ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Araştırmanın bulguları kapsamında; “cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim durumu, eğitim kademesi, meslek kıdemi ve görev yeri durumu” değişkenlerine göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 2 MODBÖ ve OÖDBÖ Alt Boyutları Puan Ortalamaları

Alt Boyular	Madde Sayısı	N	X	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Bilgi Sahibi olma	7	244	4,11	,550	-,588	,266
Tepki oluşturabilme	6	244	3,91	,571	-,768	1,14
Örtük mesajlara görebilme	4	244	3,96	,608	-,556	,071
Eleştirel Okuma	7	244	3,79	,617	-,357	-,016
Eleştirel Yazma	7	244	3,55	,632	,168	-,381

MODBÖ alt boyutlarından “Bilgi sahibi olma” puan ortalaması $4,11 \mp 0,550$, “Tepki oluşturabilme” $3,91 \mp 0,571$, “Örtük mesajları görebilme” $3,96 \mp 0,608$ olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği alt boyutlarından “Eleştirel okuma” puan ortalaması $3,79 \mp 0,617$, “Eleştirel yazma” boyutunda $3,55 \mp 0,632$, olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin medya okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık ölçek alt boyutları puan ortalamaları orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir.

4.1. MODBÖ ve EODBÖ Alt Boyutlarının Alfa Güvenirlilik Katsayıları

Ölçeklerin güvenilirlik düzeyini test etmek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3’ de kullanılan ölçeklerin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları verilmiştir.

Tablo 3: Medya Okuryazarlığı ile Eleştirel Okuryazarlık Alfa Güvenirlilik Katsayıları

Bilgi Sahibi Olma	7 madde	0,85
Tepki Oluşturabilme	6 madde	0,80
Örtük Mesajları Görebilme	4 madde	0,80
Eleştirel Okuma	7 madde	0,78
Eleştirel Yazma	7 madde	0,79

Hesaplanan bu değerlerin tüm alt boyutlar için istatistiksel olarak yüksek düzeyde güvenilir değerler aralığında olduğu söylenebilir (Can, 2014).

Araştırmaya katılan Sakarya ve Bartın ilinde beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak çalışan kişilerin “cinsiyet”, “yaş”, “medeni hal”, “eğitim durumu”, “meslek kıdemi”, “eğitim kademesi”, “görev yeri”, değişkenlerine göre dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Betimsel İstatistik Değişkenlerine Göre Dağılımları

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	83	34,0
	Erkek	161	66,0
Yaş	22-30	64	26,2
	31-39	91	37,3
	40-48	72	29,5
	49 yaş ve üstü	17	7,0
Medeni hal	Bekâr	72	29,5
	Evli	172	70,5
Eğitim	Lisans	198	81,1
	Lisansüstü	46	18,9
Meslek Kıdemi	1-10 yıl	114	46,7
	11-20 yıl	93	38,1
	21 yıl ve üstü	37	15,2
Eğitim Kademesi	Ortaokul	217	88,9
	Lise	27	11,1
Görev Yeri	Köy-Belde	25	10,2
	İlçe	58	23,8
	Şehir	161	66,0
Toplam		244	100

Tablo 4 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %66,0'nın erkek olduğu, %29,5'inin 40-48 yaş gurubunda olduğu, %70,5'inin evli olduğu, %81,1'inin lisans mezunu olduğu, %46,7'sinin 1-10 yıl meslek kıdemi gurubu olduğu, %88,9'unun ortaokul eğitim kademesi gurubu olduğu, %66,0'ının görev yerinin şehir olduğu görülmektedir.

4.2. Medya Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 5: Medya Okuryazarlığının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Bilgi sahibi olma	Erkek	161	4,08	,043	1-242	1,38	0,24
	Kadın	83	4,17	,060			
Tepki oluşturabilme	Erkek	161	3,88	,045	1-242	1,70	0,19
	Kadın	83	3,98	,063			
Örtük mesajları görebilme	Erkek	161	3,94	,048	1-242	0,36	0,54
	Kadın	83	3,99	,067			

Tablo 5 değerlendirildiğinde, “cinsiyet” değişkeninin MODBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,990 $F(3,240) = ,848$, $p>0,05$, $\pi^2=,01$] tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında tüm alt boyutlarda “kadın” grubunun “erkek” grubuna göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Medya Okuryazarlığının Yaşa Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Bilgi sahibi olma	22-30 yaş	64	4,21	,551	3-240	2,73	,04*
	31-39 yaş	91	4,11	,507			
	40-48 yaş	72	4,10	,547			
	49 yaş ve üzeri	17	3,78	,692			
Tepki oluşturabilme	22-30 yaş	64	3,95	,565	3-240	2,95	,03*
	31-39 yaş	91	3,92	,516			
	40-48 yaş	72	3,96	,610			
	49 yaş ve üzeri	17	3,52	,610			
Örtük mesajları görebilme	22-30 yaş	64	3,96	,626	3-240	1,99	,11
	31-39 yaş	91	3,95	,586			
	40-48 yaş	72	4,04	,604			
	49 yaş ve üzeri	17	3,64	,619			

Tablo 6 değerlendirildiğinde, “yaş” değişkeninin MODBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,935 $F(9,579) =2,996$, $p>0,05$] ancak faktörler düzeyinde “bilgi sahibi olma” [$F(3-240) 2,73$, $p<0,05$, $\pi^2=,03$], “tepki oluşturabilme” [$F(3-240) 2,95$, $p<0,05$, $\pi^2=,03$] boyutunda puanların anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın elde edilmesinden sonra bu farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla TUKEY testi kullanılmış; bu farklılığın 22-30 yaş grubu ile 49 yaş ve üstü grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortalama değerler incelendiğinde farklılığın 22-30 yaş grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Medya Okuryazarlığının Medeni Hale Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Medeni Hal	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Bilgi sahibi olma	Evli	172	4,01	,557	1-242	21,1	,00*
	Bekâr	72	4,35	,454			
Tepki oluşturabilme	Evli	172	3,87	,597	1-242	3,65	,05*
	Bekâr	72	4,02	,490			
Örtük mesajları görebilme	Evli	172	3,90	,609	1-242	6,38	,01*
	Bekâr	72	4,11	,582			

Tablo 7 değerlendirildiğinde, “medeni hal” değişkeninin MODBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [λ 0,913 $F(3,240) = ,765$, $p < 0,05$, $\pi^2 = ,08$]. Faktörler düzeyinde “bilgi sahibi olma” [$F(1-242) 21,1$, $p < 0,05$, $\pi^2 = ,08$], “tepki oluşturabilme” [$F(1-242) 3,65$, $p < 0,05$, $\pi^2 = ,01$], “örtük mesajları görebilme” [$F(1-242) 6,38$, $p < 0,05$, $\pi^2 = ,02$] boyut puanlarında anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortalama değerler incelendiğinde; “bilgi sahibi olma”, “tepki oluşturabilme”, “örtük mesajları görebilme” alt boyutlarında “Bekâr” grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8: Medya Okuryazarlığının Meslek Kıdemine Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Meslek Kıdemi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Bilgi sahibi olma	1-10 yıl	114	4,16	,523	2-241	1,97	,14
	11-20 yıl	93	4,11	,553			
	21 yıl ve üstü	37	3,96	,608			
Tepki oluşturabilme	1-10 yıl	114	3,91	,541	2-241	,387	,67
	11-20 yıl	93	3,94	,569			
	21 yıl ve üstü	37	3,85	,668			
Örtük mesajları görebilme	1-10 yıl	114	3,92	,607	2-241	1,90	,15
	11-20 yıl	93	4,05	,570			
	21 yıl ve üstü	37	3,85	,683			

Tablo 8: değerlendirildiğinde, “meslek kıdemi” değişkeninin MODBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,946 $F(6,478) = 2,26$, $p > 0,05$, $\pi^2 = ,02$] tespit edilmiştir. Ortalama puanlara bakıldığında “Bilgi sahibi olma” boyutunda “1-10 yıl” grubunun, “Tepki oluşturabilme” boyutunda “11-20 yıl” grubunun, “Örtük mesajları görebilme” boyutunda “11-20” yıl grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Medya Okuryazarlığının Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin MANOVA

Testi

Bağımlı Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Bilgi sahibi olma	Lisans	198	4,17	,556	1-242	,004	,95
	Lisans-üstü	46	4,11	,531			
Tepki oluşturabilme	Lisans	198	3,89	,579	1-242	1,17	,27
	Lisans-üstü	46	3,99	,532			
Örtük mesajları görebilme	Lisans	198	3,96	,593	1-242	,087	,76
	Lisans-üstü	46	3,94	,675			

Tablo 9 değerlendirildiğinde, “eğitim durum” değişkeninin MODBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,984 $F(3,240) = 1,28$, $p > 0,05$, $\pi^2 = ,01$] tespit edilmiştir. Ortalama puanlara bakıldığında “Bilgi sahibi olma” boyutunda “lisans” grubunun, “Tepki oluşturabilme” boyutunda “lisansüstü” grubunun, “Örtük mesajları görebilme” boyutunda “ lisans” grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10 Medya Okuryazarlığının Eğitim Kademesine Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Eğitim Kademesi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Bilgi sahibi olma	Ortaokul	217	4,21	,559	1-242	1,06	,30
	Lise	27	4,01	,465			
Tepki oluşturabilme	Ortaokul	217	3,93	,553	1-242	2,47	,11
	Lise	27	3,75	,687			
Örtük mesajları görebilme	Ortaokul	217	3,97	,609	1-242	,357	,55
	Lise	27	3,89	,601			

Tablo 10 değerlendirildiğinde, “eğitim kademesi” değişkeninin MODBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,986 $F(3,240) = 1,11$, $p > 0,05$, $\pi^2 = ,01$] tespit edilmiştir. Ortalama değerlere bakıldığında “Bilgi sahibi olma, Tepki oluşturabilme, Örtük mesajları görebilme” boyutlarında “Ortaokul” grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Medya Okuryazarlığın Görev Yeri Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Görev Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Bilgi sahibi olma	Köy-belde	25	3,96	,547	2-241	3,03	,05*
	İlçe	58	4,25	,583			
	Şehir	161	4,09	,531			
Tepki oluşturabilme	Köy-belde	25	3,69	,503	2-241	2,74	,06
	İlçe	58	4,01	,516			
	Şehir	161	3,91	,593			
Örtük mesajları görebilme	Köy-belde	25	3,75	,535	2-241	3,08	,04*
	İlçe	58	4,09	,610			
	Şehir	161	3,94	,609			

Tablo 11 değerlendirildiğinde, “görev yeri” değişkeninin MODBÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,965 $F(6,480) = 1,424$, $p > 0,05$, $\pi^2 = 01$] ancak faktörler düzeyinde “bilgi sahibi olma” [$F(2,241) 3,03$, $p < 0,05$, $\pi^2 = ,02$], “örtük mesajları görebilme” [$F(2,241) 3,08$, $p < 0,05$, $\pi^2 = ,02$] boyutunda puanların anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın elde edilmesinden sonra bu farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla TUKEY testi kullanılmış; bu farklılığın

Köy-belde ile İlçe grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortalama değerler incelendiğinde farklılık ilçe grubunun lehine olduğu görülmektedir.

4.3. Eleştirel Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 12: Eleştirel Okuryazarlığın Cinsiyete Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Eleştirel okuma	Erkek	161	3,78	,646	1-242	,000	,98
	Kadın	83	3,79	,561			
Eleştirel yazma	Erkek	161	3,56	,643	1-242	,009	,92
	Kadın	83	3,55	,614			

Tablo 12 değerlendirildiğinde, “cinsiyet” değişkeninin EOÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 1,000 $F(2,241) = ,011$, $p>0,05$, $\pi^2=,00$] tespit edilmiştir. Ortalama değerlere bakıldığında “Eleştirel okuma ve Eleştirel yazma” alt boyutlarında “Kadın ve Erkek” grubunun birbirine yakın ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Eleştirel Okuryazarlığın Yaşa Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Eleştirel okuma	22-30 yaş	64	3,87	,077	3-240	1,28	,27
	31-39 yaş	91	3,73	,065			
	40-48 yaş	72	3,84	,073			
	49 yaş ve üzeri	17	3,60	,150			
Eleştirel yazma	22-30 yaş	64	3,67	,079	3-240	1,13	,33
	31-39 yaş	91	3,50	,066			
	40-48 yaş	72	3,55	,075			
	49 yaş ve üzeri	17	3,42	,153			

Tablo 13 değerlendirildiğinde, “yaş” değişkeninin EOÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,978 $F(6,478) = ,895$, $p>0,05$, $\pi^2=,01$] tespit edilmiştir. Ortalama değerlere bakıldığında “Eleştirel okuma” boyutunda “22-30 yaş” grubu ile “40-

48 yaş” grubunun, Eleştirel yazma boyutunda “22-30 yaş” grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 14: Eleştirel Okuryazarlığın Medeni Hale Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Medeni Hal	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Eleştirel okuma	Evli	172	3,69	,632	1-242	14,76	,00
	Bekar	72	4,02	,517			
Eleştirel yazma	Evli	172	3,45	,629	1-242	17,81	,00
	Bekar	72	3,55	,566			

Tablo 14 değerlendirildiğinde, “medeni hal” değişkeninin EOÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [λ 0,925 $F(2,241) = 9,74$, $p < 0,05$, $\pi^2 = ,07$]. Faktörler düzeyinde “eleştirel okuma” [$F(1-242) 14,76$, $p < 0,05$, $\pi^2 = ,05$], “eleştirel yazma” [$F(1-242) 17,81$, $p < 0,05$, $\pi^2 = ,06$] boyut puanlarında anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortalama değerler incelendiğinde; “eleştirel okuma”, “eleştirel yazma” alt boyutlarında “Bekar” grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15: Eleştirel Okuryazarlığın Meslek Kıdemine Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Meslek Kıdemi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Eleştirel okuma	1-10 yıl	114	3,76	,606	2-241	1,95	,14
	11-20 yıl	93	3,88	,618			
	21 yıl ve üstü	37	3,66	,634			
Eleştirel yazma	1-10 yıl	114	3,58	,576	2-241	1,14	,32
	11-20 yıl	93	3,58	,698			
	21 yıl ve üstü	37	3,41	,620			

Tablo 15 değerlendirildiğinde, “meslek kıdemi” değişkeninin EOÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,974 $F(4,480) = 1,58$, $p > 0,05$, $\pi^2 = ,01$] tespit edilmiştir. Ortalama değerlere bakıldığında “Eleştirel okuma” boyutunda “11-20 yıl” grubunun, “Eleştirel yazma” boyutunda “1-10” yıl ve “11-20yıl” grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Eleştirel Okuryazarlığın Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Eleştirel okuma	Lisans	198	3,78	,613	1-242	,169	,68
	Lisans-üstü	46	3,82	,640			
Eleştirel yazma	Lisans	198	3,54	,616	1-242	,681	,41
	Lisans-üstü	46	3,62	,702			

Tablo 16 değerlendirildiğinde, “eğitim durum” değişkeninin EOÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,997 $F(2,241) = ,366$, $p>0,05$, $\pi^2=,00$] tespit edilmiştir. Ortalama değerlere bakıldığında “Eleştirel okuma” ve “Eleştirel yazma” boyutlarında “lisansüstü” grubun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 17: Eleştirel Okuryazarlığın Eğitim Kademesine Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Eğitim Kademesi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Eleştirel okuma	Ortaokul	217	3,81	,618	1-242	3,61	,58
	Lise	27	3,58	,581			
Eleştirel yazma	Ortaokul	217	3,57	,633	1-242	2,17	,14
	Lise	27	3,38	,612			

Tablo 17 değerlendirildiğinde, “eğitim kademesi” değişkeninin EOÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,986 $F(3,240) = 1,12$, $p>0,05$, $\pi^2=,01$] tespit edilmiştir. Ortalama değerlere bakıldığında, “Eleştirel okuma” ve “Eleştirel yazma” boyutlarında “Ortaokul” grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 18: Eleştirel Okuryazarlığın Görev Yerine Göre Farklılığı İçin MANOVA Testi

Bağımlı Değişken	Görev Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Eleştirel okuma	Köy-belde	25	3,64	,574	2-241	1,92	,14
	İlçe	58	3,91	,631			
	Şehir	161	3,73	,615			
Eleştirel yazma	Köy-belde	25	3,52	,576	2-241	1,19	,30
	İlçe	58	3,67	,662			
	Şehir	161	3,52	,629			

Tablo 18 değerlendirildiğinde, “görev yeri” değişkeninin EOÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı [λ 0,979 $F_{(4-480)} = 1,27$, $p > 0,05$, $\pi^2 = 01$] tespit edilmiştir. Ortalama değerlere bakıldığında, “Eleştirel okuma” ve “Eleştirel yazma” boyutlarında “İlçe” grubunun daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 19: MODBÖ ve EODBÖ Arasındaki Korelasyonlar Analizi

	Eleştirel okuma	Eleştirel yazma	Bilgi sahibi olma	Tepki oluşturabilme	Örtük mesajları görebilme
Eleştirel okuma	1				
Eleştirel yazma	,700	1			
Bilgi sahibi olma	,634*	,559*	1		
Tepki oluşturabilme	,625*	,525*	,644	1	
Örtük mesajları görebilme	,673*	,525*	,715	,734	1

P<0,00

Tablo 19 değerlendirildiğinde, “MODBÖ” ile “EODBÖ”nün alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde; “bilgi sahibi olma” ile “eleştirel okuma” arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=0,634$), “bilgi sahibi olma” ile “eleştirel yazma” arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=0,559$), “tepki oluşturabilme” ile “eleştirel okuma” arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=0,625$), “tepki oluşturabilme” ile “eleştirel yazma” arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=0,525$), “örtük mesajları görebilme” ile “eleştirel okuma” arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=0,673$), “örtük mesajları görebilme” ile “eleştirel yazma” arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=0,525$) anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu

değerlendirme sonucunda, “Medya Okuryazarlığı” ile “Eleştirel Okuryazarlık” ve alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bununla birlikte ilgili araştırmalarla ilişkisini ortaya koymak amacıyla tartışmaya ve bulunan sonuçlara dayalı olarak bazı önerilere yer verilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacını taşıyan bu çalışmada betimsel - ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Sakarya ve Bartın İlinde görev yapan 244 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda verilerin istatistiksel analizi ile elde edilen bulgular ışığında sonuçlar ortaya konulmuş ve sonraki çalışmalara ışık tutması temennisiyle bazı öneriler sunulmuştur.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde (Tablo 4) araştırma grubunu oluşturan toplam 244 katılımcının 161'i erkek, 83'ü kadındır. Bu durum araştırmanın evrenini oluşturan Sakarya ve Bartın'daki erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden sayıca fazla olmasıyla ilgili bir durumdur. Araştırma grubunun "yaş" değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin % 26,2'si 22-30 yaş aralığında, %37,3'ü 31-39 yaş aralığında, %29,5'i 40-48 yaş aralığında, %7,0'ı 49 yaş ve üzeri aralığında yer almaktadır. Araştırma grubunun yaş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımlarında 31-39 yaş aralığı en fazla sayıyı oluştururken, 49 yaş ve üzeri aralığı en az sayıyı oluşturmaktadır. "Medeni hal" değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin % 70,5' i evli, %29,5 i bekâr grupta yer almaktadır. Evli grup daha fazla sayıyı oluşturmaktadır. "Eğitim" değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde; lisans grubu % 81,1, yüksek lisans grubu %18,9 ile lisans grubu daha fazla sayıyı oluşturmaktadır.

“Mesleki kıdem” değişkenine göre, araştırma grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %46,7’ si 1-10 yıl, %38,1’i 11-20 yıl, %15,2’si 21 yıl ve üstü grubu oluşturmaktadır. 1-10 yıl grubunun daha fazla yüzdeye sahip olma sebebini, son yıllarda beden eğitimi ve spor öğretmeni atama sayısının artmasına bağlayabiliriz. “Eğitim kademesi” değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde; ortaokul %88,9’u, lise % 11,1’i oluşturmaktadır. Ortaokul grubunun sayıca fazla olmasını, araştırmanın yapıldığı Sakarya ve Bartın İllerindeki ortaokul sayısının lise sayısından çok daha fazla olması ile açıklayabiliriz. “Görev yeri” değişkenine göre köy-belde grubu % 10,2, ilçe grubu % 23,8, şehir grubu % 66,0 olduğu görülmektedir. Şehir grubunun daha fazla yüzdeye sahip olması, şehirlerdeki okul ve öğretmen sayısının daha fazla olması ile açıklanabilir.

Medya okuryazarlığı ölçeği ile elde edilen bulgulara ilişkin değerlendirmeler:

“Cinsiyet” değişkeninin MODBÖ”nün alt boyutları üzerinde temel etkisi anlamlı olmamasına karşın “bilgi sahibi olma”, “tepki oluşturabilme”, “örtük mesajları görebilme” alt boyutlarında kadınların erkeklere göre daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 5). Alan yazın incelendiğinde: Yılmaz (2013) tarafından yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunamaması, araştırmamızın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Aynı şekilde Tatar (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının MODBÖ puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna varması araştırmamızı destekler niteliktedir. Karataş (2008) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamaması araştırmamızı destekler niteliktedir. Tuğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sosyal medyayı kullanma sıklıklarının “cinsiyet” değişkeni üzerinde anlamlı farklılık bulunamaması çalışmamızı desteklemektedir. Bu durum; medya okuryazarı olmanın cinsiyete bakılmaksızın, dergi ve gazete takip edebilme, televizyon izleme, bilgisayar, internet, akıllı telefon gibi dijital medya araçlarıyla daha fazla zaman geçirmeyle ilişkili olduğu söylenebilir.

“Yaş” değişkeninin “MODBÖ”nün alt boyutları üzerindeki temel etkisi anlamlı olmamasına karşın “bilgi sahibi olma”, “tepki oluşturabilme” boyutunda puanların anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 6). Anlamlı farklılığın 22-30 yaş grubu ile 49

yaş ve üzeri gruplar arasında olduğu, ortalama değerler incelendiğinde farklılığın 22-30 yaş grubunun lehine olduğu söylenebilir. “Örtük mesajları görebilme” alt boyutunda 40-48 yaş grubunun daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının “yaş” değişkeni ile medya okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlı farklılık içermemesi, yaptığımız çalışma ile örtüşmektedir. Yiğit (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin okuryazarlık alt boyutunda “yaş” değişkenine göre anlamlı farklılık bulamaması, araştırmamızla paralellik göstermektedir. “Yaş” değişkeni ile medya okuryazarlığı arasında anlamlı farklılık bulunamaması; medya okuryazarı olmak, kişisel gelişim ve istekle ilgili olmakla birlikte bununla ilgili eğitim alınıp alınmamasıyla ilişkilidir.

“Medeni hal” değişkeninin “MODBÖ”nün alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 7). “Bilgi sahibi olma”, “tepki oluşturabilme”, “örtük mesajları görebilme” alt boyutlarında puanların anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Ortalama değerler incelendiğinde; “bilgi sahibi olma”, “tepki oluşturabilme”, “örtük mesajları görebilme” alt boyutlarında “Bekâr” grubun yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, bekâr grupların evli gruplara göre serbest zamanlarının daha çok olması ve serbest zaman eğilimlerinin genel olarak sosyal medya üzerinde yoğunlaşması ile açıklanabilir. 2013 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı Türkiye’de 15-29 yaş arasındaki gençlerin sosyal medyayı kullanım amaçları ve tutumlarını belirlemeye yönelik 2057 kişinin çevrim içi olarak katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre gençlerin % 96’sı sosyal medyayı aktif olarak kullanmakta, % 86’sı her gün en az bir defa, %72’si ise her gün birkaç defa sosyal medyaya erişim sağlamaktadır. Aynı zamanda her üç kişiden biri en az üç saatini sosyal medyada geçirmektedir (WEB8, 2013). Bu sonuca dayanarak 15-29 yaş arasındaki gençlerin çoğunluğu bekâr olarak düşünüldüğünde, sosyal medyada fazla vakit geçirmenin medya okuryazarlık düzeyini olumlu yönde etkileyeceğini söyleyebiliriz.

“Mesleki kıdem” değişkeninin MODBÖ’nün alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (Tablo 8). Ancak; ortalama değerler incelendiğinde “bilgi sahibi olma” boyutunda 1-10 yıl, “tepki oluşturabilme” ve “örtük mesajları görebilme” boyutunda 11-20 yıl grubunun daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir. Yiğit (2015) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin

medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri okuryazarlık alt boyutunda “mesleki kıdem” değişkenine göre anlamlı fark bulunamaması, araştırmamızı desteklemektedir. Ertek (2013) yapılan çalışmada öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin “mesleki kıdem” değişkenine bağlı anlamlı farklılık bulunması çalışmamızla paralellik göstermemektedir. Bu durumu örneklem grubunun farklı olmasına, öğretmenlerin eğitim dönemlerinde medya okuryazarlığı ders içeriğine uygun dersleri alıp almamalarına bağlayabiliriz. Aynı zamanda medya okuryazarlığı kişisel gelişim ve istek ile ilgili olduğu için çalışmamızı desteklemediği söylenebilir.

“Eğitim durumu” değişkeninin (Tablo 9) “MODBÖ”nün alt boyutları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı ancak ortalama değerler incelendiğinde “bilgi sahibi olma” ve “örtük mesajları görebilme” boyutunda “lisans” grubunun, “tepki oluşturabilme” alt boyutunda “lisansüstü” grubun daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir. Karaman (2016) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “sınıf” değişkenine göre sınıf seviyesinin yükselmesi ya da düşmesi arasında anlamlı bir farklılık bulunamaması yaptığımız çalışmayı desteklemektedir. Doğruluk (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım alışkanlıklarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre, 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal medya kullanma alışkanlıklarının 3.ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olması çalışmamızı desteklememektedir. Bu durumu, çalışılan örneklem grubunun farklı sayıda ve farklı branşlarda olmasına, örneklem grubundaki kişilerin farklı tutum ve davranışlara sahip olmalarıyla açıklayabiliriz.

“Eğitim kademesi” değişkeninin (Tablo 10) “MODBÖ”nün alt boyutları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı ancak; ortalama değerler incelendiğinde “bilgi sahibi olma”, “tepki oluşturabilme”, “örtük mesajları görebilme” alt boyutlarında “ortaokul” grubunun daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir. Yiğit (2015) yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri alt boyutlarında “okutulan sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı fark bulunamaması çalışmamızla paralellik göstermektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin “ortaokul” ya da “lise” kademesinde görev yapmaları, medya okuryazarlık düzeylerine olumlu ya da olumsuz bir katkı sağlamamaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal medyada geçirdikleri zaman, medya okuryazarlık düzeyine katkıda bulunacak yayınları

takip etme alışkanlıkları ve bu alanla ilgili kişisel istek ve çabaları farklılık gösterdiği için çalıştıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz.

“Görev yeri” değişkeninin (Tablo 11) “MODBÖ”nün alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı ancak; “bilgi sahibi olma”, “örtük mesajları görebilme” boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın “köy-belde” ile “ilçe” grupları arasında olduğu söylenebilir. Ortalama değerler incelendiğinde farklılığın ilçe grubunun lehine olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunamamasını, teknolojinin ilerlemesiyle medya iletişim araçlarının niteliği ve niceliğinin değişmesine, medya iletişim araçlarından en az kentler kadar köy, belde ve kasaba gibi daha küçük ve uzak yerleşim yerlerinin de faydalanmasına bağlayabiliriz. Şehir, ilçe, köy ve beldelerde medya iletişim araçlarının kullanım amaçları farklılık göstermesine rağmen, kitle iletişim araçlarını kullanan ve onlardan faydalanan bireylerin medya okuryazarlık düzeylerinde olumlu bir artışın olduğunu söyleyebiliriz.

Eleştirel okuryazarlık ölçeği ile elde edilen bulgulara ilişkin değerlendirmeler:

Bu araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eleştirel okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış, bu amaç doğrultusunda alanyazın taraması sonucu, “Eleştirel Okuryazarlık” ve alt boyutları olan “eleştirel yazma” ve “eleştirel okuma” ile ilgili doğrudan yapılan çok az çalışma ile karşılaşılmıştır. Bu çalışmaların genel olarak “Cinsiyet” ve “Yaş” değişkenleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca bu tarama esnasında “Eleştirel Okuryazarlık” ve alt boyutları ile yakından ilişkili olan “Eleştirel düşünme” ile ilgili ülkemizde yapılmış olan araştırmalara ulaşılmıştır. Eleştirel okuryazarlığın temel ilkesi olan “eleştirel düşünme” kişinin okuduğu metni sorgulayabilmesi, metnin vermiş olduğu mesajları akıl süzgecinden geçirerek doğru, yanlış ve çelişkileri analiz ederek bir değerlendirme yapmasıdır. Bu bağlamda “eleştirel okuryazarlık” ve “eleştirel düşünme” birbirini tamamlayan kavramlar olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda “Cinsiyet” değişkeninin (Tablo 12) “EODBÖ”nün alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. “Eleştirel okuma” boyutunda kadın grubunun, “eleştirel yazma” boyutunda erkek grubunun daha fazla ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Yılmaz (2013) yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının

eleştirel okuryazarlık becerilerinin “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi, Karabay (2012) tarafından yapılan çalışmada, eleştirel okuryazarlık alt boyutlarından olan eleştirel okuma ve yazma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma yazma düzeylerine etkisi “cinsiyet” açısından anlamlı bulunmaması çalışmamızı desteklemektedir. Bununla birlikte Yiğit (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunamaması çalışmamızı destekler niteliktedir. Eleştirel okuryazarlığın gelişimi “cinsiyet” değişkeninden bağımsız olarak kişinin yaşantılarına, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel düşünmeyi geliştirici ön öğrenmelere, aynı zamanda kişisel gelişim ve isteğine bağlı olarak artacaktır şeklinde yorumlayabiliriz.

“Yaş” değişkeninin (Tablo 13) “EOÖ”nün alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Ortalama değerlere bakıldığında “eleştirel okuma”, “eleştirel yazma” boyutunda 22-30 yaş grubunun daha yüksek ortalama değerler sahip olduğu görülmektedir. Ünal (2006) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin “Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği” alt boyutlarından olan “Eleştirel Okuma” beceri düzeyleri ile okumaya karşı tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğrencilerin “Eleştirel Okuma” becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirlemiştir. Yiğit (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin “yaş” değişkenine göre anlamlı fark içermemesi çalışmamızla örtüşmektedir. Bunun nedenini; bireylerin eğitim- öğretim hayatlarında ve günlük yaşamlarında “eleştirel okuryazarlık” ve “eleştirel düşünme” becerilerini geliştirecek dış uyaranlarla ve etkinliklerle çok fazla karşılaşmalarına bağlayabiliriz. Buradan anlaşılacağı üzere Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği alt boyutu olan eleştirel okuma beceri düzeyi “yaş” değişkenine bağlı olmaksızın bu beceriyi geliştirici ön bilgi, tutum ve davranışlara bağlı olarak gelişeceği şeklinde yorumlanabilir.

“Medeni hal” değişkeninin (Tablo 14) “EOÖ”nün alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. “Eleştirel okuma” ve “eleştirel yazma” alt boyutlarında puanların anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortalama değerler incelendiğinde “eleştirel okuma”, “eleştirel yazma” alt boyutlarında “Bekâr” grubun daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Bu durumu; bekâr grupların eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirici aktiviteler içerisinde bulunmasına, boş zaman

eğilimlerinin kitap okuma, dergi ve gazete takip etme tiyatro, sinema gibi aktiviteler yönünde olmasına bağlayabiliriz. Aşkar (2015) tarafından yapılan çalışmada ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel okuma eğilimlerinin “medeni hal” değişkeni üzerinde anlamlı fark bulunamaması araştırmamızı desteklememektedir. Bunu; örneklem grubunun farklılık içermesine, örneklem sayısının farklılaşmasına, örneklem grubunun yaşadıkları ortamın, psikolojik ve kültürel özelliklerin farklılık göstermesine bağlayabiliriz.

“Meslek kıdemi” değişkeninin (Tablo 15) “EOÖ”nün alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Ortalama değerlere bakıldığında “eleştirel okuma” boyutunda 11-20 yıl grubunun, “1-10 yıl” ve “21 yıl ve üstü” gruptan daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir. “Eleştirel yazma” boyutunda “1-10 yıl” ve “11-20 yıl” gruplarının “21 yıl ve üstü” gruptan daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Selçuk (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile “kıdem” arasında anlamlı farklılık bulamaması araştırmamızı desteklemektedir Yiğit (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin “mesleki kıdem” değişkenine göre anlamlı farklılık içermesi çalışmamızı destekler nitelikte değildir. Bunun sebebini örneklem grubun farklı olmasına, örneklem grubundaki kişi sayısının farklı olmasına, sınıf öğretmenlerinin eleştirel okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler içerisinde yer almasına bağlayabiliriz.

“Eğitim durumu” değişkeninin (Tablo 16) “EOÖ”nün alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Ortalama değerlere bakıldığında “eleştirel okuma” ve “eleştirel yazma” alt boyutlarında “lisansüstü” grubun “lisans” grubundan daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Yılmaz (2013) yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık becerilerinin “eğitim durumu” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi çalışmamızı destekler niteliktedir. Topuz (2014) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “sınıf seviyesi” değişkeni üzerindeki etkisinin anlamlı farklılık içermemesi araştırmamızı destekler niteliktedir. Bu durumu; kişilerin eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar bulabildiklerinde, lisans ve lisansüstü eğitim durumlarından bağımsız olarak eleştirel okuryazarlık düzeylerinin artacağı şeklinde yorumlayabiliriz.

“Eđitim kademesi” değişkeninin (Tablo 17) “EOÖ”nün alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı görölmektedir. Ortalama değerlere bakıldığında “eleştirel okuma” ve “eleştirel yazma” alt boyutlarında “ortaokul” grubunun “lise” grubundan daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görölmektedir. Yięit (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel dűřünme eğilimlerinin “okutulan sınıf düzeyi” değişkeni üzerinde anlamlı farklılık içermemesi araştırmamızı destekler niteliktedir. Bu durumun “eğitim kademesi” değişkeninden bağımsız olduğunu dűřünebiliriz. Çünkü “eleştirel okuryazarlık”, “eleştirel okuma”, “eleştirel yazma”, “eleştirel dűřünme “ gibi beceriler, bu becerilerin gelişmesine yönelik eğitim alınıp alınmamasına, bu becerilerle ilgili tecrübe ve yaşantı içine girilip girilmemesine, bunun yanında bireylerin kişisel ilgilenimlerinin bu yönde olmasına bağlayabiliriz.

“Görev yeri” değişkeninin (Tablo 18) “EOÖ”nün alt boyutları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı görölmektedir. Ortalama değerlere bakıldığında “eleştirel okuma” ve “eleştirel yazma” alt boyutlarında “ilçe” grubunun “şehir” ve “köy-belde” gruplarından daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görölmektedir. Akdan (2016) tarafından yapılan çalışmada, eleştirel okuryazarlık ölçeği alt boyutlarından olan “eleştirel okuma” boyutunda, ikamet edilen yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamaması çalışmamızı desteklemektedir. Karafil (2014) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel dűřünme düzeylerinin üniversiteye başlamadan önce yaşanılan yer üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunun bulunması yani araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel dűřünme ile üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yer arasında anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi ve bu farklılığın şehir ve köy arasında olduğu sonucuna varması araştırmamızı destekler nitelikte değildir. Bu durumu; çalışılan evrenin örnekleme grubunun farklılığı, araştırmanın yapıldığı il, ilçe ve köylerdeki eğitim algısını etkileyen doğal koşullar, geçim kaynakları, kültürel yapı gibi koşulların farklılığıyla açıklanabilir.

Sonuç olarak; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri “medeni hal” değişkenine göre “bekâr” grupların daha yüksek düzeyde medya okuryazarı ve eleştirel okuryazar oldukları sonucuna varılmıştır. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen medya okuryazarlık ölçeği

alt boyutlarından olan “bilgi sahibi olma” boyutunda “22-30 yaş” grubunun “tepki oluşturabilme” boyutunda “40-48 yaş” grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, “görev yeri” değişkenine göre “bilgi sahibi olma” ve “örtük mesajları görebilme ”alt boyutlarında, “ilçe” grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

1- Üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştiren bölümlerinde medya okuryazarlığına ve eleştirel okuryazarlığa katkı sağlayacak derslerin okutulması sağlanabilir.

2- Medya okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlık yaşam boyu geliştirilmesi gereken bir beceri olması sebebiyle, bu alanda verilen eğitim okul dönemden başlayarak yetişkin eğitimine uzanan bir süreci kapsayabilir.

3- İlkokuldan ortaöğretim son sınıfa kadar öğrencilere medya okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlık ile ilgili kitap okuma, gazete ve dergi takip etme gibi alışkanlıkları kazandırmak için sınıf gazetesi ve okul dergisi çıkarma, okul gazete köşesi oluşturma vb. etkinlikler yaptırılabilir.

4- Ebeveynler, eğitimciler ve sivil toplum kuruluşları medya eğitimi konusunda desteklenmeli, çocukların televizyon izleme, internet kullanma gibi medyayı takip alışkanlıkları takip ve kontrol edilmeli, ayrıca çocukların karşılaştıkları medya mesajlarıyla ilgili çocuklara sorular sorulmalı, alınan cevaplara yönelik geri dönütler verilebilir.

5- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bütün resmi ve özel okullarda öğrenci ve öğretmenlere, aynı zamanda Yüksek Öğretim Kurumuna bağlı bütün üniversitelerde okuyan öğrencilere ve burada görev yapan öğretim elemanlarına yönelik medya okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlık konusunda konferans, hizmet içi eğitim, workshop ve paneller düzenlenebilir.

6- Medya okuryazarlık eğitimi ile eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilgili tüm eğitim kademelerinde daha fazla nicel araştırma yöntemleri kullanılarak, uygulama sonuçlarının etkilerine bakılarak gerekli tedbirlerin alınması sağlanabilir.

7 Ülkemizde medya okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlıkla ilgili yayınların sınırlı olması sebebiyle TÜBİTAK, MEB, RTÜK gibi kurumların desteğiyle bu yayınların sayıları arttırılabilir.

8- RTÜK, medya okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlık ile ilgili bilgilendirmelere kamu spotlarında yer verilebilir.



KAYNAKÇA

- Açak, M. (1997). *Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı*, Dünya Basım Evi, Malatya.
- Akdan, O. (2016) *Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi: Kırşehir
- Akkor-Gül, A. (2013). Avrupa Birliği'nde Medya Okuryazarlığı: düzenleme ve çalışmalarda gözlemlenen eğilimler. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 4(11), 15-33.
- Aktı, S. (2011). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Alagözlü, Ç. (2012). *Türkiye'de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı (Uzmanlık Tezi)*, RTÜK, Ankara.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).
- Altun, A. (2010). *Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi (Doktora Tezi)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, A. (1977-2009). "Unesco'nun Medya Okuryazarlığı Eğitimi Faaliyetlerine Toplu Bir Bakış. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, yıl 2011, Sayı 191, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Eğitim Dergisi /191.pdf](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi_/191.pdf), s. 86-102
- Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aracı, H. (1999). *Öğretmen ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi*, 2.Baskı. Bağırhan Yayinevi, Ankara, s.88
- Arslan, H. (2014). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kapsamında Çocuk Odaklı Haber ve Programlar Üzerine Bir Değerlendirme*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2), 71-79.
- Ayşegül, K. (2012). *Eleştirel Okuma- Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma Yazma Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana
- Bilgiç, H. M. (2005). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Uygulaması)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Binark, M. ve Bek, M.G. (2007). Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Boske, C. ve McCormack, S. (2011). Building an understanding of the role of media for Latino/a high school students. *High School Journal*, 94(4), 167-186.
- Bozkurt, İ. (2012). Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Öğrencilerin Medyaya Bakışı: Kayseri Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı.
- Brandtweiner, R., Donat, E. ve Kerschbaum, J. (2010). How to become a sophisticated user: a two-dimensional approach to e-literacy, *New Media and Society*, 12, 813-833.
- Brill, J. M., Kim, D. ve Branch, R. M. (2001). Visual Literacy Defined. *The Results of a Delphi Study Can IVLA Define Visual Literacy*. In R. E. Griffen, V. S. Williams ve J. Lee (Eds). *Exploring The Visual Future: Art Design, Science and Technology*. (9-15) VA: IVLA.
- Buckingham, D. (1991). *Teaching about the media*. London: The Media Studies Books.
- Buckingham, D. (2001). *Media education, A global strategy for evelopment, A Policy Paper Prepared for UNESCO, Sector of Communication and Information, UNESCO* (<http://portal.unesco.org>).
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, UK: Polity,
- Buckingham, D. (2009). *Media Education Literacy Learning and Contemporary Culture*. Polity Press, Cambridge.
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. Retrieved May 13, 2009 from [http:// www.learnnc.org/lp/pages/ 4437style](http://www.learnnc.org/lp/pages/4437style).
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. Retrieved May 13, 2009 from [http:// www.learnnc.org/lp/pages/ 4437style](http://www.learnnc.org/lp/pages/4437style).
- Çakmak, E. (2010). İngiltere ve Türkiye'deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Abant İzzet Baysal Üniversitesi). (Tez Nu: 278585) (<https://tez.yok.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.)
- Çakmak, E. (2013). *Kil Tabletten-Tablet Bilgisayara Okuryazarlık. Sosyal Bilgiler için Çoklu Okuryazarlıklar*. (Edt: E. Gençtürk ve K. Karatekin). Pegem Akademi. Ankara.
- Dal, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Darder, A. (2009). *Critical pedagogy: An introduction*. The critical pedagogy reader (21'd ed.) (1-20). New York: Routledge.
- Debes, J.L. (1968). *Some foundations for visual literacy*. Audiovisual Instruction 13 (9), 961-964.
- Department of Education in Tasmania; Critical Literacy 2009 <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit> adresinden 07.09.2010 tarihinde edilmiştir.
- Duncan, B., Pungente, S.J.J. ve Andersen, N. (2002). Media education in Canada. Aralık 2009 tarihinde www.aml.ca/articles/articles.php?articleID=272 linkinden indirilmiştir.
- Edelsky, C. (1999). On critical whole language practice: Why, what, and a bit of how. In C. Edelsky (Ed.), *Making justice our project: Teachers working toward critical whole language practice* (pp. 7-36). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Edugains, (2009). *Connecting Practice and Research: Critical Literacy Guide* http://www.edugains.ca/resources/LIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf adresinden 14.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Erhan, E. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi il merkezlerinde Beden Eğitimi Dersinin işlenebilirliği, beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve bunların öğrenci tutumları üzerine etkisi, Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erkan, N. (2000). *Yaşam Boyu Spor*. Ankara: Bağırğan Yayınevi,
- Ertek ve Özge, Z. (2013) *Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Okuryazarlık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Faiola, A, Davis, S. B. ve Edwards, R. L. (2010). Extending knowledge domains for new media education: integrating interaction design theory and methods. *New Media and Society*, 12, 691-709
- Faiola, A, Davis, S. B. ve Edwards, R. L. (2010). Extending knowledge domains for new media education: integrating interaction design theory and methods. *New Media and Society*, 12, 691-709
- Faircloth, G. (2009). *A Qualitative study/counter-story telling: A Counter-narrative of literacy education for African American males*. (Doktora Tezi, Miami University, 2009).
- Genç, A. ve Sipahioğlu, A. (1990). *Görsel Algılama*. İzmir: Sergi.
- Gömleksiz, M. N. ve Duman, B. (2013). *Medya okuryazarlığı dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Turkish

Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(9), 265-278.

Gregory, A. E., Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 7(2), 503-528.

Gregory, A. E., Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical literacy: Theories and practices*, 3(2), Boise Devlet Universitesi, Boise, USA.

Grupe, O., Mieth D. (1998). *Lexikon der Ehtik im Sport Verlag Karl Hoffmann Schondorf*.

Gündoğdu, H. (2009). Gazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü Felsefede eleştirel okuma teknikleri, (Ders notları I).

Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. (1. Basım). Ankara: Nobel Basımevi.

Haider, A. ve Dall, E. (2005). *Guideline for Media Literacy in Education, WP3 Deliverable, European Centre for Media Literacy (ECML)*.

Hekim, M. (2015). *Çocuk Gelişimi ve Eğitiminde Beden Eğitimi Derslerinin Yeri ve Önemi*. Muğla: VII Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.

Henderson, Martha V. ve Scheffler, Anthony J. (2003). *New Literacies, Standards And Teacher Education*, *Education*. 124; 2, 390-396.

Hergüner, G. (1997) "Eğitim ve Spor İlişkileri" *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*: Samsun

Hobbs, R. (1998). *Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma*, (Çeviren: Melike Türkân Bağlı). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 122-140

Hobbs, R. (1994). *Teachers college, Columbia University Conference on Media Literacy Summer*, web: <http://renehobbs.org/renee's%20web%20site/Workshops/services.htm> internet adresinde 10.08.2015 tarihinde alınmıştır.

Hobbs, R., Jensen, A. (2009). *The past, present, and future of media literacy education*. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 1-11.

<http://etd.ohiolink.edu/sendpdf.cgi/Faircloth%20Glenn%20L.%20Jr.pdf?miami1240574908> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.springerlink.com/content/w0u47390215r8360/fulltext.pdf> internet adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

- Huang, S.Y. (2012). The Entegration of “Critical” and “Literacy” Education in the EFL Curriculum: Expanding the Possibilities of Critical Writing Practices, *Journal of Language, Culture and Curriculum*, 25 (3), 283-298.
- İnan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Dumlupınar Üniversitesi). (Tez No:273385) Yüksek Lisans Tezi.
- İnceoğlu, Y. (2005). Medyayı Doğru Okumak, *Medya Okuryazarlığı*, Kalemus yayıncılık. İstanbul,21-26.
- İnceoğlu, Y. (2007). Medyayı doğru okumak. N. Türkoğlu ve M. Cinman- Şimşek (Eds.) *Medya Okuryazarlığı* kitabının içinde (ss.21-26). İstanbul: Kalemus Yayınları.
- İrez, G. (2005). Beden eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Öğretim Elemanlarının Olması Gereken Niteliklere Uygunluklarının Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek lisans tezi Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İsler, H. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Bakışla Ülkemizde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimcilerinin Yetiştirilme Biçimi ve Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. 10-12 Mayıs, Çanakkale. 66.
- İşler, Ş. (2002). “Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), Bursa, 2002 s. 154-155-156-157.
- Karafil, Y. A. (2014) *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Muğla
- Karaküçük, S. (1991). *Beden eğitimi Öğretmenlerinin Faaliyet Alanları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Yayını.
- Karaman, K. M. (2016) *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. Sayı.1 s.341-343
- Karaşah, Z. ve Karaşah, E. (2008). Türkçe Öğretmen Adaylarının “Eleştirel Okuma” Tutumlarına Eleştirel Bir Bakış(Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs, İstanbul.
- Karataş, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon
- Kartal, O. (2007). Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Kellner, D. ve Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, And Policy. *Studies in The Cultural Politics of Education*, 26 (3). 369-386.
- Kellner, D., Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69.
- Kellner, D., Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo and S.R. Steinberg (Eds.), *Media Literacy A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Köksal, (2005). *Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretimi Ana Bilim Dalı(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara 2005.
- Kubey, R. (2001). *Media Literacy in the Information Age, Current Perspectives*. Transaction Publishers, New Jersey
- Kuo, J. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, December, 10(4), 483-494.
- Kuru, E. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Program Geliştirme*. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası. 1.
- Lim, L.H., Theng, Y-L. (2011). Are youths today media literate? A Singapore study on youth's awareness and perceived confidence in media literacy skills. *Proceedings of the American society for information science and technology*, 48(1), 1-4.
- Limberg, L. and Folkesson, L. (2006). *Undervisning informationsökning : slutrapport från projektet Informationsökning, didaktik och lärande*. Barbro Oxstrand (Translated by). Borås: Valfrid.
- Luke, C. (1999). Media and culture studies in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(8), 622-626.
- Martin, A. (2006). *Digital literacies for learning*. London: Facet, 3–25.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*, Routledge, London.
- Masterman, L. (2001). *Teaching the media*. London: Routledge.
- McLaughlin, M., Devoogd, G. L. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. New York: *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 48-1.
- McLaughlin, M., Devoogd, G. L. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. New York: *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 48-1. Scholastic Professional, tarihsiz. Demystifying Critical Literacy Part:1, Becoming Critically Aware/Chapter:1 <http://teacher.scholastic.com/products/scholasticprofessional/>

authors/pdfs/Sample_pages_Critical_literacy.pdf adresinden 23.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

MEB, (2012). OİO. Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı. Ankara: MEB.

MEB, (2012). Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. [<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>] web adresinden 24 Aralık 2015 tarihinde indirildi.

MEB, (2000). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders içi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Mihailidis, P. (2009). The first step is the hardest: Finding connections in media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 53-67.

Mirzeoğlu, D. (2003). Spor bilimlerinin eğitimsel (pedagojik) temelleri. Spor bilimlerine giriş. Mirzeoglu, N. (Ed.), Ankara: Bağırhan Yayınmevi. 84, 125.

Molden, K. (2007). Critical literacy, the right answer for the reading classroom. https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L501/English%20and%20Literature/Molden%202007%20Critical%20Literacy%20Teaching%20Strategies.pdf adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

MOP, (2006). Öğretim kurumlarında medya okuryazarlığı dersi konulmasına dair işbirliği protokolü, RTÜK ve MEB Onayı ve Eki (21/11/2005 tarih ve 176 sayılı, Ankara.

Nalçaoğlu, H. (2003). Medya ve Toplum İlişisini Anlamak Üzere Bir Çerçeve. Medya ve Toplum. İstanbul: IPS İletişim Vakfı.

NCA, (1998). *The speaking, listening, and media literacy standards and competency statements for K-12 education*. Annandale, VA: National Communication Association from http://www.eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/cf/1f.pdf adresinden 15 Şubat 2014'de alınmıştır.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

Oxstrand, B. (2009). *Media literacy education*. Ph student department of journalism and mass communication. Sweden University of Gothenburg.

Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187-202.

Papaoannou, T. (2011). Assessing digital media literacy among youth through their use of social networking sites. *Revista de Informatică Socială*, 8 (15).

- Pennycook, A. (1999). *Introduction: Critical approaches to TESOL*. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329–348.
- Pirozzi, R. (2003). *Critical reading, critical thinking*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Potter, W.J. (2005). *Media Literacy*. Third Edition. Sage Publications. London
- Roberts, J. (2010). Professional resource: Center for International Media Assistance Research report: Media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 1(2), 153-155.
- Rodesiler, L. (2009). Professional resource: Literature and the web: Reading and responding with new technologies. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 83-85.
- Rousseau, J.J. (2011). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine* (Çev. M. Baştürk, Y. Kızılcım). Ankara: Kilit Yayınları.
- RTÜK, (2007). İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı. <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr> adresinden 18 Temmuz 2013’de alınmıştır.
- RTÜK, (2006). “İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları” (http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=57ce5022-fd71-442a-94e7-6567ae4a9e9b 20.04. 2008 tarihinde erişildi.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki, *Elementary Education Online*(İlköğretim Online), 7/3: 814-822.
- Seçme, T. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (Afyonkarahisar Örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla
- Semali, L. (2003). *Ways with visual languages*. *Clearing House*, 76, 271-277.
- Sevim, Y. (1997). *Antrenman Bilgisi*. Ankara.
- Shor, I. (1999). *What is critical literacy?* In I. Shor ve C. Pari (Eds.), *Critical literacy in action: Writing words, changing worlds* (p. 1–30). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Şahin, A. (2014). *Öğretmenler, öğretmen adayları ve medya ile bağlı olan herkes için eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Şeylan, S. (2008). Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkıran, N. (2007). Medya Okuryazarlığına Giriş. İstanbul: Beta Yayınları, s.89-142.
- Tatar, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı İle Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Tekinalp, Ş. ve Gül, A. (2011). “Eleştirel Medya Okuryazarlığında Temel Kavramlar” 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı, Hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul, Şubat 2011, 395-416.
- Thoman, E. and Jolls, T. (2005). *Literacy for the 21 st centruy*, center for media literacy.
- Thoman, E. (1990). International Media Literacy Conference: ‘New directions in media Education 1990, (Erişim), <http://www.medialit.org/reading-room/unesco-convenes-internationalmedia-literacy-conference-toulouse>, 18.03.2012.
- Topuz, H. (2007). Medya eğitimi: Medya çözümlemesi. N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek (Eds.) Medya Okuryazarlığı kitabının içinde (ss.15-20). İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Topuz, F. (2014). Öğrenme Stillерinin ve Eleştirel düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Amasya
- Tuğlu, B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları ve Sosyal Medya Kullanımlarına İlişkin Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya
- Tuncay, R. (1991). Rehberlik ve Beden Eğitimi. 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir. 334.
- Tüzel, S. (2010). “ Görsel Okuryazarlık”, TÜBAR (Türklük Bilimi Araştırmaları) XXVII 2010 Bahar, s. 693-698.
- Tüzel, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması(Çanakkale Üniversitesi). (Tez Nu: 345904) (<https://tez.yok.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.)
- UNESCO, (1984). *Media Education*. Morsy Zaghoul (Editor). Paris: UNESCO
- UNESCO, (2006). Media education a kit for teacher, students, parents and Professional Paris: France.
- Uysal, M. ve Yıldız, A. (2007). McLuhan’ın Küresel Köyünde Eğitim- Yeni Teknolojiler, Küreselleşme ve Eğitim Üzerine Düşünceler. Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar (Ed.). Küreselleşme ve Eğitim içinde. Ankara: Dipnot.

Ünalın, Ő. (2006). Türkçe ğretimi. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınılık.

Webster University, (2009). Media Literacy Survey. 08.09.2009 tarihinde http://www.webster.edu/medialiteracy/survey_Data-Totals.htm linkinden elde edilmiştir.

Yamaner, F. (2001). Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler. Bursa: Ekin Kitapevi.

Yetim, A. (2010). Sosyoloji ve spor, Ankara: Berikan Yayınevi, s:81.

Yıldırım, A. (2011). Eleştirel pedagoji. Ankara: Anı Yayınılık.

Yılmaz, E. (2013). Sınıf ğretmeni Adaylarının Gazete Ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları ile Eleştirel Ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkisi. Yüksek Lisans alıŐması. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

Yiğit, Z. (2015). Sınıf ğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: anakkale.

EKLER

Bu çalışma beden eğitim ve spor öğretmenlerinin eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi olarak amaçlanmaktadır. Bu nedenle eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı ile ilgili ölçek maddeleri aşağıda sunulmuştur. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuyarak size en uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Yanıtlarınızda içten olmanız bilimsel çalışma için önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yılmaz ÜNLÜ

Bartın Üniversitesi

- 1. Cinsiyetiniz :** Bay Bayan
- 2. Yaşınız:** 22-30 31-39 40-48 49 Ve Üzeri
- 3. Medeni Durumunuz:** Evli Bekâr Dul/ Boşanmış
- 4. Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz:** 1-10 Yıl 11-20 Yıl 21 Yıl Ve Üstü
- 5. Eğitim Durumunuz :** Lisans Yüksek Lisans/Doktora
- 6. Eğitim Kademeniz** Ortaokul Lise
- 7. Görev Yeriniz:** Köy-Belde İlçe Şehir

MEDYA OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
SORULAR		1	2	3	4	5
1.	Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük(geri planda kalan) mesajların farkına varırım.	()	()	()	()	()
2.	Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.	()	()	()	()	()
3.	Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet vb. değerlerin farkına varırım.	()	()	()	()	()
4.	Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel, önceliklerinin olduğunu fark ederim.	()	()	()	()	()
5.	Mesajların hangi amaçlarla (sosyal, sorumluluk, tüketim, bilgi verme eğlendirme vb.) oluşturulduğunu fark ederim.	()	()	()	()	()
6.	Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.	()	()	()	()	()
7.	Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanuni ve etik kurallara bağlı kalınp kalınmadığını takip ederim.	()	()	()	()	()
8.	Kitle iletişim araçlarında yanlış habercilik yapıldığının hemen farkına varırım.	()	()	()	()	()
9.	Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.	()	()	()	()	()
10.	Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümlemede yeterliliğe sahibim.	()	()	()	()	()
11.	Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.	()	()	()	()	()
12.	Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.	()	()	()	()	()
13.	Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veririm.	()	()	()	()	()
14.	Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.	()	()	()	()	()
15.	Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.	()	()	()	()	()
16.	Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklamı fark ederim.	()	()	()	()	()
17.	Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.	()	()	()	()	()

ELEŞTİREL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
SORULAR		1	2	3	4	5
1.	Karikatürlerden yola çıkarak karikatüristlerin düşünce yapısı hakkında fikir sahibi olabilirim.	()	()	()	()	()
2.	Bilgilendirici bir metin yazarken verdiğim bilgilerin doğru olduğundan emin olmak için konuyu farklı kaynaklardan araştırırım.	()	()	()	()	()
3.	Gazete haberlerini okurken ideolojik vurguları fark ederim.	()	()	()	()	()
4.	Bir metin yazarken geçmişle günümüzü karşılaştırırım.	()	()	()	()	()
5.	Gazete ve dergilerde bulunan görselliklerin belli bir amaca hizmet ettiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
6.	Aynı konu hakkında birden fazla metin okuduğumda metinler arasında karşılaştırma yaparım.	()	()	()	()	()
7.	Okuduğum gazetenin tasarımı benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
8.	Okuduğum metinde önemli gördüğüm noktaları kendi ifadelerimle yeniden yazarak gösteririm.	()	()	()	()	()
9.	İnternet haberlerini okurken ilgi çekici olanlara öncelik veririm.	()	()	()	()	()
10.	Okuduğum metnin bütününde neden sonuç ilişkisi kurarım.	()	()	()	()	()
11.	Karikatürlerin mizah anlayışının yanında vermek istediği gizli mesajları fark ederim.	()	()	()	()	()
12.	Birbirleriyle ilişkili farklı metinlerin ana fikirlerini sentezleyerek ortak bir metin oluştururum.	()	()	()	()	()
13.	İnternet haberlerini takip ederken ideolojik fikirlerime uygun olanları tercih ederim.	()	()	()	()	()
14.	Herhangi bir konu hakkında bilgilendirici metinler oluştururken kaynakça gösteririm.	()	()	()	()	()

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Yılmaz ÜNLÜ
Doğu Yeri ve Tarihi : Sakarya - 01/04/1978

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı
Yabancı Dil : İngilizce
Bilimsel Faaliyetler : Çelik M. A., Ünlü, Y. ve Taş, Z. (2016). Sporda Bahis Oyunlarına Katılımı Etkileyen Faktörler. 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi, Kazakistan.

İş Denevimi

Çalıştığı Kurumlar : 1) Milli Eğitim Bakanlığı (Beden Eğitimi Öğretmeni) Sakarya Kocaali A.K.V. Orta Okulu (2006-2008)
2) Sakarya Serdivan Lisesi (2009-2011)
3) Sakarya Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (2011-2015)
Belgeler : 1) 3. Kademe Badmindon Antrenörlüğü
2) 2. Kademe Dart Antrenörlüğü
3) Dart Hakemliği
4) Atletizm Hakemliği (Ulusal)

İletişim

E-posta Adresi : yilmaz_5478@hotmail.com
Telefon Numarası : 05055373039