

**T.C.**

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**

**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**

**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
BECERİLERİ İLE MEDYA OKURYAZARLIK  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İsmail KARAGÖZ**

**İstanbul**

**Eylül-2021**

**T.C.**

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**

**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**

**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
BECERİLERİ İLE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İsmail KARAGÖZ**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Hanifi PARLAR**

**İstanbul**

**Eylül-2021**

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Hanifi PARLAR

(İmza)

Üye Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

(İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT

(İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Ali Güneş

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İsmail KARAGÖZ

## ÖN SÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Hanifi PARLAR'a, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen aileme teşekkürlerimi sunarım.

İsmail KARAGÖZ



**ÖZET**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
BECERİLERİ İLE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

İsmail KARAGÖZ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hanifi Parlar

Eylül-2021, 91 Sayfa

Değişimin en hızlı olduğu bilgi çağında çağın gerekliliklerine uyum sağlamak, farklı düşünceleri önemsemek ve geliştirilen ürünler aracılığı ile fikirlerini yansıtabilecek girişimlerde bulunmak gerekmektedir. Bireylerin günümüzdeki bu girişimlerin karşılığı olarak da çeşitli medya araçları ile iletilen mesajları doğru bir şekilde algılamak ve yorumlamaktır. Bu da medya okuryazarlığı kavramının giderek önem kazanmasına zemin hazırlamıştır. Medya okuryazarlığı günümüzde eğitim kurumları tarafından ders olarak okutulmakta olup bireylerin medyanın etkileri konusunda bilinç sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bilinçli bir medya okuryazarı olmanın en temel yolu da eleştirel düşünme becerisine sahip olmaktır. Eleştirel düşünme temelde sorgulama yapmayı gerektiren beceriler olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin eleştirel düşünce eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde görev yapan 352 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma aynı zamanda bilimsel araştırma yöntemleri arasında yer alan nicel araştırma modeli içerisinde bulunan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilere uygulanan ölçeklerde elde edilen veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin medya okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ile yaş, cinsiyet, öğrenim durumu ve yönetici olarak çalışma yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı branş, kıdem, çalıştıkları öğretim kademesi, hizmet içi eğitim alma durumu arasında istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin eleştirel düşünce eğilimi ölçeği

toplam puanı ile cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı yaş, branş, çalışılan öğretim kademesi, hizmet içi eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Son olarak okul yöneticilerinin medya okuryazarlığı toplam puanları ile eleştirel düşünce eğilimi toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticileri, Eleştirel Düşünce, Medya Okuryazarlığı



**ABSTRACT**  
**EXAMINING MEDIA LITERACY LEVELS WITH THE**  
**CRITICIZIVE THINKING SKILLS OF SCHOOL**  
**ADMINISTRATORS**

İsmail KARAGÖZ

Master, Education Administration and Supervision

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Hanifi Parlar

September-2021, 91 Pages

In the information age, where change is fastest, it is necessary to adapt to the requirements of the age, to care about different ideas and to make initiatives that can reflect their ideas through the products developed. As a response to these attempts of individuals today, it is to perceive and interpret the messages conveyed by various media tools correctly. Media literacy is taught as a course by educational institutions today and it enables individuals to have awareness of the effects of the media. The most basic way to be a conscious media literate is to have critical thinking skills. Critical thinking is basically considered as skills that require questioning. In this context, it can be said that there is a close relationship between critical thinking and media literacy. The aim of this study is to determine the relationship between school administrators' critical thinking dispositions and media literacy levels. 352 school administrators working in İstanbul participated in the sample of the research. At the same time, the relational survey model included in the quantitative research model, which is among the scientific research methods, was preferred. The data obtained in the scales applied to the managers participating in the research were analyzed with the SPSS 25.0 program. The findings obtained as a result of the statistical analysis were interpreted. Accordingly, it has been determined that there is no statistically significant difference between the total score of the school administrators' media literacy scale and age, gender, educational status and working year as a manager, but there is a statistical difference between the branch, seniority, education level they work, and in-service training status. In addition, it was determined that there was no statistically significant difference between the total score of the school administrators' critical thinking disposition scale and gender, educational status,

seniority, but there was a statistical difference between age, branch, teaching level, and in-service training status. Finally, it has been determined that there is a moderately significant positive relationship between the total scores of school administrators' media literacy and total scores of critical thinking disposition. Suggestions were made in line with the results obtained.

**Keywords:** School Administrators, Critical Thinking, Media Literacy



# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLO LİSTESİ .....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar .....	5
İKİNCİ BÖLÜM .....	7
ALANYAZIN .....	7
2.1. Eğitim Yönetiminde Okul Yöneticisi.....	7
2.2. Düşünme .....	8
2.3. Farklı Düşünme Tanımları .....	9

2.3.1. Düşünme Türleri ve Becerileri.....	10
2.4. Eleştirel Düşünme .....	12
2.5. Eleştirel Düşünmenin Boyutları .....	14
2.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri.....	16
2.7. Eleştirel Düşünme ve Eğitim .....	17
2.8. Medya ve Medya Okuryazarlığı Kavramı.....	20
2.8.1. Medyanın tanımı .....	20
2.8.2. Medyanın Yapısı ve İşleyişi.....	21
2.8.3. Medyanın Gücü.....	24
2.8.4. Medya ve Eğitim.....	27
2.9. Medya Okuryazarlığı Tanımı.....	29
2.10. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı.....	33
2.10.1. RTÜK’ün Bu Alanda Yaptığı Çalışmalar .....	35
2.11. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme .....	36
2.12. Medya Okuryazarlığı İle İlgili Çalışmalar .....	43
2.13. Eleştirel Düşünme İle ilgili Çalışmalar .....	46
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>49</b>
<b>ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....</b>	<b>49</b>
3.1. Araştırmanı Modeli .....	49
3.2. Evren ve Örneklem .....	49
3.3. Veri Toplama Araçları .....	53
3.4. Veri Toplama Süreci .....	54
3.5. Verilerin Analizi.....	54
3.6. Güvenirlilik Analizi.....	55
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>57</b>

<b>ARAŞTIRMA BULGULARI</b> .....	<b>57</b>
4.1. Betimleyici Analizler .....	57
4.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Ölçeklere İlişkin Karşılaştırma Analiz Sonuçları .....	58
4.3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünce Eğilimleri ile Sosyal Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi.....	81
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>82</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>82</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	82
5.1.1. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	82
5.1.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	83
5.1.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	86
5.1.4. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89
5.2. Öneriler .....	90
<b>KAYNAKÇA</b> .....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
<b>EKLER</b> .....	<b>106</b>
EK 1. Anket Formu .....	106
EK 2. Ölçek İzinleri .....	109
EK 3. Etik Kurul İzni.....	109
EK 4. MEB Araştırma İzni.....	111
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>110</b>

## TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Yaş Durumu Dağılımı.....	50
Tablo 3.2. Cinsiyet Durumu Dağılımı.....	50
Tablo 3.3. Öğrenim Durumu Dağılımı.....	51
Tablo 3.4. Branş Durumu Dağılımı .....	51
Tablo 3.5. Öğretmenlikte Meslek Yılı Dağılımı .....	52
Tablo 3.6. Yönetici Olarak Çalışma Yılı Dağılımı .....	52
Tablo 3.7. Çalışılan Öğretim Kademesi Dağılımı.....	53
Tablo 3.8. Eleştirel Düşünme/Medya Okuryazarlığı ile İlgili Seminer, Kurs ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılım Durumu Dağılımı .....	53
Tablo 3.9. Ölçek ve Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	55
Tablo 3.10. Ölçeklere Ait Güvenilirlik Analizi Bulguları .....	55
Tablo 4.1. Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları .....	57
Tablo 4.2. Yaşına Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu.....	58
Tablo 4.3. Cinsiyetine Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu.....	59
Tablo 4.4. Öğrenim Durumuna Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu.....	60
Tablo 4.5. Branşına Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu.....	61

Tablo 4.6. Öğretmenlikte Meslek Yılına Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu .....	66
Tablo 4.7. Yönetici Olarak Çalışma Yılına Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu .....	67
Tablo 4.8. Çalışılan Öğretim Kademesine Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu .....	68
Tablo 4.9. Eleştirel Düşünme/Medya Okuryazarlığı İle İlgili Seminer, Kurs ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Sayısına Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu .....	69
Tablo 4.10. Yaşına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu.....	70
Tablo 4.11. Cinsiyetine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu.....	71
Tablo 4.12. Öğrenim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu .....	72
Tablo 4.13. Branşına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu.....	73
Tablo 4.14. Öğretmenlikte Meslek Yılı Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu .....	77
Tablo 4.15. Yönetici Olarak Çalışma Yılı Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu .....	78
Tablo 4.16. Çalışılan Öğretim Kademesine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu .....	78
Tablo 4.17. Eleştirel Düşünme/Medya Okuryazarlığı İle İlgili Seminer, Kurs ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Sayısına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu .....	79

Tablo 4.18. Korelasyon Analiz Sonucu ..... 81



## KISALTMALAR LİSTESİ

A.g.e.	: Adı geçen eser
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	: Aktaran
Çev	: Çevir
M.Ö.	: Milattan Önce
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RTÜK	: Radyo Televizyon Üst Kurulu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TV	: Televizyon
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
yy.	: Yüz yıl

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

İnsanlık tarihine bakıldığında hiçbir dönemde bilgi üretimi ve değişim bu kadar yoğun olmamıştır. Teknolojideki değişim ve gelişimler hem bilgi üretimini kolaylaştırmış hem de ortaya çıkan yeni bilgi ve becerilere uyum sağlamayı zorunlu kılmıştır. Toplumlar, bireyler değişime uyum sağladıkları sürece etkin ve var olabilmektedir. Değişime uyum sağlayabilmek içinde bireyler değişen şartları öğrenmesi ve gerçek hayatta uygulaması gerekmektedir. Bu da bireyin bilginin sürekli olarak farklılaşmasına neden olmuştur.

21. yy. insanların her yerden ve çok farklı şekillerde bilgiye maruz kaldıkları bir dönem olduğu yadsınamaz bir gerçektir. İçinde bulunduğumuz dönemde bebeklik çağında bulunan bebekler, ebeveynlerinin sesinden çok televizyon, internet gibi kaynaklardan gelen sesleri duyarak bu kaynaklardaki görsellerle büyümektedir. Çocukluk ve gençlik çağı bilgisayar oyunları, diziler, filmler ve sosyal mecralarda geçmektedir. Bu alanlar sürekli bireyleri bilgi bombardımanına tutmakta ve bireylerin karakterinde, isteklerinde, tercihlerinde en belirleyici unsurdan biri belki de en belirleyicisi olmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde bilginin işlenmesinde ve aktarılmasında medyanın büyük bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Medya aynı zamanda bilgiyi istediği şekilde kullanarak toplumlara empoze edebilmektedir. Bunda da en çok ABD kökenli medya şirketleri başrolde yer almaktadır.

Dünyadaki en büyük yirmi teknoloji şirketinin on yedisi Amerika Birleşik Devletlerindedir. Dünyadaki bu tekelleşme ile belli başlı şirketler medyayı kontrol altına alarak büyük bir güç elde etmişlerdir. Ülkemizde de belli başlı birkaç şirket ya da grup medyanın hem dağıtım hem yayın alanında tekelleşmiştir. Bu şirketlerin dünya görüşleri, hedefleri, pazarlama stratejileri medyayı oluşturan her alanda bir

şekilde var olmaktadır. Bu tekelleşmeler nedeniyle demokrasilerin dördüncü gücü olan medya tarafsızlık özelliğini koruyamamaktadır. Bu durum bireylerin medyaya eleştirel bir bakış açısıyla eleştirel düşünerek bakmasını gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda medya araçları aracılığı ile aktarılan bilgiler karşısında bireylerin bilinçlenmesi gerekmektedir.

Medyanın gün geçtikçe insan hayatının içerisinde yer alması, teknoloji ile paralel bir şekilde gelişme göstermesiyle doğrudan ilişki içerisinde. Bu ilişki her geçen gün etkisini artırarak devam etmektedir. Bu nedenle insan hayatının ayrılmaz bir parçası konumuna gelen medyanın etkililiği noktasında bireylerin bilinçlendirilmesi bir gereklilikten ziyade artık bir zorunluluk olarak algılanmaktadır (Nalçacı, Meral ve Şahin, 2016: 2). Bu açıdan değerlendirildiğinde medyanın olmadığı bir dönem asla kabul edilemez. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında medya, teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte çeşitli yöntemlerle her kesime ulaşan ve gönderdiği mesajlarla çoğu kişiyi etkisi altında bırakan ya da yönlendiren bir konuma sahiptir (Gömlüksiz ve Duman, 2013). Bu nedenle medyayı yok saymak ve medyasız bir hayat düşünülemez. Bu nedenle bir medya kullanıcısı olarak hemen hemen hepimizin iyi bir medya okuryazarı olmak gerekmektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı; görsel ya da işitsel medya aracılığı ile sunulan her türlü mesajın çözümlenmesinde, değerlendirilmesinde ve iletilmesinde belirli düzeyde yeteneğe sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Arslan, 2014). Bireylerin iyi bir medya okuryazarı olabilmesi için öncelikli olarak medya tarafından gönderilen mesajları eleştirel bir bakış açısı ile ele alması gerekmektedir. Sorgulama yapmayı hedefleyen beceriler içeren eleştirel düşünce aynı şekilde bireylerin medyayı kullanırken bilinçli olmalarını sağlamaktadır. Lipman (1988) eleştirel düşünceyi belirli ölçütler doğrultusunda bireylerin herhangi bir konuyu yargılamalarına yardımcı olan yetkinlik şeklinde tanımlamaktadır. Moon (2008) öğrencilerin bilgilerini inşa etme konusunda öğretmen ve okul idaresinin görevli olduğu olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle bireylerin eleştirel düşünme gücünü artıracak olan öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında öğretmenlerin medya

okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Feuerstein (1999) medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünce arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk araştırmacılardan birisidir. Bu bağlamda yaptığı araştırmasında eleştirel düşünce ile medya okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Alanyazını incelendiğinde medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünce eğilimi konusunda çok sayıda araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Arke, 2005; Aybek, 2016; Aybek ve Demir, 2013; Altıntaş, 2019; Yiğit, 2015, Feuerstein, 1999). Alan yazınında yer alan bu çalışmalar genellikle öğretmen ve öğretmen adayları ile yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki irdelenecektir.

## **1.2. Amaç**

Bu çalışmanın temel amacı okul yöneticilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünce eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin demografik özellikleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında özellikle eğitim kurumlarına ciddi sorumluluk düşmektedir. Eğitim sistemlerinin en önemli çıktısı çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilen, durum ve olayları olduğu gibi kabul etmeyen bireylerin yetiştirilmesidir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin en temel niteliği araştıran,

sorgulayan, eleştirel düşünebilen, okuryazarlık becerisine sahip, bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmek olarak belirtilebilir (Karaman, 2016). Bu nedenle eğitim kurumlarında eleştirel düşünmeye yönlendiren ve her türlü okuryazarlık düzeyini artıran öğretmen ve yöneticilere ihtiyaç vardır.

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimleri bir toplumun gelişmişlik seviyesinin belirlenmesinde ve toplum içerisinde bilgiyi etkin ve verimli bir şekilde kullanılması açısından oldukça önemli olgular arasında yer almaktadır. Bu bağlamda özellikle medya okuryazarlığı konusunda öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının önemi oldukça fazladır. Öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamak ve nasıl öğreneceklerini belirlemek için iyi bir medya okuryazarı olması gerekmektedir. Bu nedenle medya okuryazarlığı eğitimin en önemli parçası olan öğretmenler açısından oldukça önemlidir (Schwarz, 2001: 117). Medya okuryazarlığının en önemli çıktılarında birisi de eleştirel düşünme eğilimidir. Eleştirel düşünebilen bireyler karşılaştıkları herhangi bir sorunda sorunu çözebilmek için farklı stratejiler geliştirebilir ve soruna doğrudan odaklanmaktansa soruna neden olan unsurları belirlemeye çalışırlar. Kısacası eleştirel düşünce bireylerin hayatlarında karşılaştığı her türlü duruma ilişkin gerçekleri araştırma, hakkında bilgi toplama ve elde edilen bilgilerden bir değere varma süreci olarak ifade edilebilir (Seferoğlu ve Akbıyık; Özdemir, 2005). Bu nedenle eğitim sisteminin en önemli basamağı olan öğretmenlerin bu beceriye sahip olması nitelikli bir eğitim için oldukça önemlidir.

Medya Okuryazarlığı dersi okullarda 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren seçilen beş pilot okulda, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ise ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Hasdemir ve Demirel, 2012: 176). Medya okuryazarlığının ülkemizdeki geçmişi oldukça yenidir ve medya okuryazarlığını okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerisiyle mukayese eden çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin bu kadar önemli olduğu çağımızda okul yöneticilerinin bu becerilerdeki durumlarını kıyaslayarak durum ortaya çıkarılacaktır. Bu araştırma sayesinde, okul

yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerindeki düzey ile medya okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişki belirlenecek eksikler belirlenerek çözüm önerileri getirilecektir. Bu çalışma okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerindeki düzey ile medya okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması ve bu alanda okul yöneticilerine yönelik ilk olması açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda alanda var olan çalışma eksikliğinin giderilmesi açısından da önem taşımaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

- 1-Okul yöneticileri, kullanılan anketteki soruları samimiyetle yanıtlamıştır.
- 2-Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yöneticilik yapan 352 kişi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ve kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler ile sınırlıdır.
3. Araştırma, veri toplama aracında yer alan ölçeklerdeki sorulara verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Okul Yöneticisi:** Çalıştıkları kurum için gerekli olan kaynakların sağlanabilmesi ve bu kaynaklar doğrultusunda hizmetin sunulmasını sağlayan aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin performansından da sorumlu kişidir (Şişman, 2002: 45).

**Medya Okuryazarlığı:** Bireylerin bilgiye ulaşabilmesi, analiz edebilmesi ve kesin bir sonuç çıkarımında bulunarak bilgi üretme yeteneğidir (Görmez, 2014: 140).

**Eleştirel Düşünme:** Bireyin karşılaştıkları durum ya da olayları sorgulayarak karar vermesi, durum hakkında herhangi bir yargıda bulunması ve belirli bir ölçüte göre önem ve ilişkisinin olup olmadığını belirlemesidir (Komisyon, 2007: 2).

**Eleştirel Düşünme Eğilimi:** Eleştirel düşünme eğilimi bireylerde eleştirel düşünmeye yönelik özelliğin ve isteğin bulunması olarak ifade edilmektedir. Bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması bu beceriyi eğilimleri doğrultusunda kullanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 195).



## İKİNCİ BÖLÜM

### ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimine ilişkin literatürde yer alan bilgilere yer verilmiştir. Öncelikli olarak okul yöneticileri, düşünme kavramına yönelik tanımlar, eleştirel düşünme, eleştirel düşünmenin boyutları, eleştirel düşünmenin eğilimleri, eleştirel düşünme ve eğitim arasındaki ilişki, medya okuryazarlığı kavramına ilişkin bilgiler, Türkiye'deki medya okuryazarlığının durumu ve RTÜK'ün bu konuda yaptığı çalışmalara yer verilmiştir. Ayrıca medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünce kapsamında yapılan akademik çalışmalarda bu bölümde özetlenmiştir.

#### 2.1. Eğitim Yönetiminde Okul Yöneticisi

En genel ifade ile okul yöneticileri çalıştıkları kurum için gerekli olan kaynakların sağlanabilmesi ve bu kaynaklar doğrultusunda hizmetin sunulmasını sağlayan kişi olarak ifade edilebilir. Okul yöneticisi aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin performansından da sorumludur (Şişman, 2002: 45). Bu sorumluluklar okul müdürlerine bir takım görevler atfetmektedir. Okul yöneticisinin temel görevleri, kaynak sağlama, kalite kontrol, sorunlar ortaya çıkmadan personelin onları kestirmesini sağlama, düzenli bir okul çevresi yaratma, velilerin katılım ve desteğini sağlama, sadece yasal işleri yapmak değil, yenilikler yaratma, okulda sunulan eğitim ve öğretim fırsatlarını sürekli olarak geliştirmektedir (Erdoğan, 2000: 97).

Okul yöneticilerine atfedilen birçok rol ve sorumluluk vardır. Bu roller genel olarak; koordinatörlük, rehberlik ve liderlik olarak ifade edilebilir. Bu rollerin sağlanabilmesi içinde öncelikli olarak yöneticilerin teknik ve kavramsal açıdan yeterli birikime sahip olması gerekir (Şişman, 2002: 136). Yeterli düzeyde birikime sahip olan yöneticiler aynı zamanda öğretim etkinliklerinin planlanmasında görev almalıdır.

Okul yöneticileri öğretim etkinliklerine doğrudan katıldıkları zaman kurum içerisinde iyi bir lider olarak algılanabilir. Okul yöneticilerinin kurum içerisinde öğretim noktasında yetersiz ve başarısız olmalarında etkili olan en önemli unsur ise sınıf deneyimlerinin çok fazla olmamasıdır. Çünkü yönetici olarak göreve başlayan çoğu okul müdürü uzun yıllar sınıf ortamından uzak kalabilmektedir. Bazıları da öğretmen olarak görev yaptıkları süre içerisinde yeteri kadar deneyime sahip olacak kadar sınıf ortamında bulunmamış olabilir. Bu olumsuzluklardan kaynaklı okul yöneticileri uygulama konusunda sınıflarla bağları kopmakta ve edindikleri bilgiler sadece teoride kalmaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2002: 274). Okul yöneticileri eğitim kurumlarında birer öğretim lideri olmak istiyorsa uygulama ve teorik bilgiyi bir arada yaşayacağı okul ortamlarında görev yapmaları gerekmektedir. Bunun içinde eğitim ve öğretim sürecinde sadece yöneten değil aynı zamanda süreç içerisinde yer alan bir liderlik özelliği sergilemesi gerekmektedir.

Okullar bireylerin kişiliklerinin biçimlendirildiği, öğrenme süreçlerinin gerçekleştiği ve aynı zamanda eğitime yönelik hizmetlerin sunulduğu mekânlardır. Okulların daha iyi konuma gelmesi için çalışan okul yöneticileri her gün okula geldiklerinde farklı sorunlarla karşılaşmakta ve bunlara için çeşitli çözüm önerileri geliştirmektedir. Her geçen gün farklılaşan dünyamızda yaşanan sorunlara çözüm önerileri üretmek ve eğitim ile alakalı sorunları çözebilmek için okul yöneticileri çok yönlü bir şekilde çaba göstermesi gerekmektedir. Bu nedenle modernleşme süreci içerisinde karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek de öncelikli olarak eğitim kurumlarına ve onları yöneten idarecilere düşmektedir (Şişman, 2002: 19).

## **2.2. Düşünme**

TDK Güncel Türkçe Sözlükte “düşünmek işi, tefekkür” olarak tanımlanmaktadır. Düşünme genel anlamda zihinsel bir hareket, bilginin elde edildiği bilişsel bir süreç olarak kabul edilir. Biliş, algı, muhakeme, sezgi olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997: 53). Düşünmenin bazı özellikleri bulunmaktadır. Düşünme olgusu insanları hayvanlardan ayıran en temel özelliklerin başında gelmektedir. Düşünme kişiye göre bağımsız ve özgü bir eylem olarak ifade

edilebilir. Bireylerin farklı alanlarda karşılaştırma yapması, birleştirme gücü, ayırt edebilme ve olaylar arasında bağlantı kurabilme gibi yetiler düşünme kurallarının mantığını oluşturmaktadır. Sokrates, bireyler karşılaştıkları yanlış ile mücadele ettikleri sürece gerçeğe ulaşabileceklerini savunmaktadır. Eleştiriye olan ilgi Sokrates zamanında daha çok artmıştır. Bu nedenle doğruluğu tespit etmek, yararlı olan bilgiye erişmekten daha önemli olduğunu savunmaktadır (De Bono, 2007: 19). Düşünme; insan aklının bağımsız ve kendine özgü durumudur. Ayriyeten karşılaştırma yapma, ayırma ve birleştirme özelliği, bağlantı kurma ve şekil verme özelliği olarak da ifade edilebilir (Semerci, 2000: 23). Bu nedenle düşünme olgusu aynı zamanda bireyin topluma uyum sağlaması içinde gerekli olan bir kavram olarak yorumlanabilir.

İnsanlar çoğu zaman içinde yaşadıkları toplumun kurallarından doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. Bunda bireyin yaşadığı çevre ve etkileşime girdiği insanlar etkili olmaktadır. İnsanların sosyal bir varlık olmaları nedeniyle sürekli olarak etkileşim halinde bulunma arzuları vardır. Bu etkileşim süreci aynı zamanda düşünmenin de sosyal yönünü ortaya koymaktadır. Bireylerin sahip olduğu tutum ve davranışlar insanların düşüncelerine yön veren inançlardır. Bu da düşüncenin duyuşsal yönünün olduğunu göstermektedir. Ayrıca düşüncenin eyleme dönüştüğü de görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ise düşüncenin psikomotor sürecinin de olduğu söylenebilir (Güzel, 2005: 45).

### **2.3. Farklı Düşünme Tanımları**

Düşünme olgusu aynı zamanda zihinsel süreçlerle de açıklanabilmektedir. Çünkü düşünce karşılaşılan herhangi bir durumu anlamak için yapılan aktif ve amaca yönelik organize zihinsel süreçleri de içermektedir (Kurnaz, 2013: 2). Düşünmeyi bilinenleri kullanarak, bilinmeyenleri üretme, bilinenleri ilişkilendirip bütünleştirerek çoğaltma çabası, bilgiyi kullanarak yeni bilgi ve bilinç üretme işi, sorgulama ile başlayan bir zihinsel eylemler dizini şeklinde tanımlamıştır (Başar, 2013: 4). Başka bir tanımda ise düşünme, gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallardan

elde edilen bilgileri kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme ve değerlendirme disiplini olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2005: 79).

Cüceloğlu düşünmeyi kişinin içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi amacıyla yapılan aktif, zihinsel organizasyon süreci olarak adlandırmıştır (Cüceloğlu, 2009: 244). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bireylerin düşünmeyi gündelik hayat içerisinde karşılaştıkları sorunlarda da aktif bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Bireyin günlük hayatında karşısına çıkan sorunlar genelde sık sık tekrarlanmaktadır. Bu sorunların çözümü sırasında kazanılan bilgi ve deneyimler o sorunun çözümünü alışılmış bir davranış şekline dönüştürür. Daha sonra karşılaşılan engellerin ve sorunların aşılmasında önceden zihinde bulunan bilgi birikiminden yararlanılarak çözüme gidilir. Bu bağlamda düşünce sürecinde amaç karşı karşıya kalınan sorunları ve engelleri çözebilmektir (Köknal, 2003: 369). Düşünce, nesnelere temsil eden simgeler kullanılarak gerçekleştirilen zihinsel bir işlev olmasının yanında problemlere çözüm bulmanın da bir yoludur (A.g.e.: 360). Düşünme kavramı bireylerin gözlemleri, deneyimleri ve duyuları doğrultusunda elde etmiş oldukları bilgileri en iyi şekilde analiz ederek bir kavrama dönüştürüp gerekli durumlarda kullanmak için sergilediği her türlü bilişsel faaliyet olarak ifade edilebilir (Saban, 2004: 159).

Düşünme ile alakalı olarak yapılan tanımlar incelendiğinde bireyler bu davranışı hayatlarının her alanında kullandıkları, bireyin davranışını şekillendirme konusunda aracılık ettiği söylenebilir. Düşünce aynı zamanda bireylerin zihinsel işlevleri doğrultusunda problem çözebilme yeteneklerine de etki eden bir kavram olarak ifade edildiği de söylenebilir. Bu nedenle düşünce sonucunda elde edilen bilgiler farklı şekillerde analiz edilmektedir.

### **2.3.1. Düşünme Türleri ve Becerileri**

Literatüre bakıldığında düşünme türleri ya da biçimleri hakkında farklı sınıflandırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Buna göre mantıksal, yaratıcı, eleştirel, üretken, üst düzey gibi farklı düşünme türlerinin olduğu söylenebilir (Akar, 2007:

20). Düşünmede kavramları temsil eden kelimeler kullanılmaktadır. Düşünme ise bu kelimelerin belli bir amaca yönelik kurulumlarını ifade eder. Kurulum ise bireyin problemleri çözmek için yararlandığı bilişsel şemalardır (Aydın, 2001: 129). Bu nedenle düşüncede bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Düşüncenin bilişsel bir özelliği bulunmaktadır. Fakat düşünce davranışlar sonucunda daha anlaşılır hale gelmektedir. İçsel olarak gerçekleşen düşünme, sonuçlara dayalı olarak yorumlanabilir.

2. Düşünme sürecinde bireyin zihninde bir takım değişimler görülebilir ve bilgi farklı şekillerde organize edilir.

3. İnsan zihninde düşünce yönetilebilir bir şekilde varlığını sürdürür. Bireyi davranışsal olarak herhangi bir problemi çözmeye ya da sonuca götürmeye çalışır (Derelioğlu, 2004: 123).

Düşünce belli amaçlar doğrultusunda gerçekleşen, bireyin içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi için bilişsel süreçlerden yararlanmaktadır. Bu bilişsel süreçler dört alan içerisinde değerlendirilmektedir. Bunlar;

- Herhangi bir problemin çözülmesi,
- Belirlenen bir hedefe ulaşılması,
- Karşılaşılan durum ya da olayların anlamlandırılması,
- Bireyleri daha net bir şekilde anlama olarak ifade edilebilir (Cüceloğlu, 2000: 243).

Bloom'un sınıflamasında düşünme şekilleri bu biçimde belirlenmiştir (Akt. Özden, 2005: 151):

- Temel gerçekleri tanıyabilme ve hatırlayabilme ile ilişkili olan hatırlamaya yönelik düşünce biçimi.
- Mevcutta olan bilgiyi değiştirerek farklı şekillerde yorumlamak ve düşünceleri karşılaştırmakla ilgili olan kavramaya yönelik düşünme biçimi.
- Öğrenilen bilgi ve becerilerin problem çözme süreçlerinde kullanılması ile ilişkili olan pratik düşünme biçimi.

- Tümdengelim yöntemi ile bütünü parçalara bölerek parça-bütün arasındaki ilişkiyi belirleme ile ilişkili olan analitik düşünme biçimi.
- Birey öğrendiklerinden yola çıkarak orijinal ve kendine özgü bir bütün oluşturmasıyla ilişkili sentezci düşünme biçimi.
- Karşılaştığı durum ve olaylardan ders çıkartarak farklı bilişsel süreçleri de kullanarak kendisine ait değer yargıları geliştirdiği durumlarla ilişkili olan yargısal düşünme biçimi olarak ifade edilebilir.

Düşünme becerileri; Problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerilerinden oluşan birinci düzey, eleştirel düşünme becerilerinden oluşan ikinci düzey ve bilgi işleme becerilerinden oluşan üçüncü düzeyden oluşmaktadır (Semerci, 2003: 66).

#### **2.4. Eleştirel Düşünme**

Eleştirel kelimesi, sorgulama, yorumlama, analiz etme anlamına gelen Yunanca "kritikos" den türemiştir. Kritikos, çevremizdeki şeyleri ve insanları sorgulamak, anlamak ve kendi düşünme süreçlerimiz ile başkalarının düşünme süreçlerini analiz etmek demektir (Parlar, 2016: 47). Eleştirel düşünme tarihte Antik Yunan'a kadar dayanan bir çalışma alanıdır. Sokratik soru sorma olarak günümüze kadar süre gelen metodun fikir babası Sokrates (M.Ö. 5. yy.) eleştirel düşünmenin kurucusu olarak kabul edilmektedir (Dolapcı, 2009: 25).

Eleştirel düşünme biçimi ilk olarak 1970'li yıllarda Perry tarafından entelektüel bir gelişim aracı olarak değerlendirilmiştir. Daha sonraki dönemlerde konu üzerinde çeşitli çalışmalar yapılarak daha modelleşmiş bir yapıya kavuşmuştur (Özden, 2005: 165). İlköğretim düşünme eğitimi dersi öğretim programında yer alan ifadeye göre eleştirel düşünme, bireyin karşılaştıkları durum ya da olayları sorgulayarak karar vermesi, durum hakkında herhangi bir yargıda bulunması ve belirli bir ölçüte göre önlem ve ilişkisinin olup olmadığını belirlemesi şeklinde tanımlanmıştır (Komisyon, 2007: 2). Eleştirel düşünme, disiplinli bir düşünme moduna veya maddeye yönelik kusursuz düşünebilme yeteneği ve kişinin zihinsel süreçlerle problem çözmeye kullandığı stratejilerdir. Eleştirel düşünme, günlük kararlar almaya yardımcı olacak düşünme süreçleri veya becerileri olarak da açıklanabilir (Kayabaşı, 1995: 43).

Eleştirel düşünme süreçleri içerisinde farklı alanlar bulunmaktadır. Tek bir duruma bağlı olarak gerçekleşmez. Bu nedenle eleştirel düşünmede disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmektedir.

Eleştirel düşünce sürecinde sadece önerme sınamaları yoktur. Aynı zamanda sistem içerisinde farklı becerilerinde yer alması gerekmektedir. Eleştirel düşünce kendi içerisinde farklı becerileri barındıran çok boyutlu ve üzerinde durulması gereken düşünce türleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünceye ilişkin bazı beceriler aşağıda sıralanmıştır. Bunlar (Kökdemir, 2003: 48);

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılıkları yakalamak,
- Elde edilen bilgilerle ilgili kaynakların güvenilirliğinin sorgulanması,
- Kanıtlardan ilgisiz bilgileri çıkarabilme yeteneği,
- Önyargıların ve bilimsel hataların farkında olmak,
- Tutarsız yargıların farkında olmak,
- Etkili sorular sorabilmek,
- Sözlü ve yazılı dili etkin kullanabilmek,
- Bireyin düşüncelerinin farkına vardığı meta-biliş.

Yukarıda bahsi geçen beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin temelini oluşturur (Kökdemir, 2000; Akt. Parlar, 2016: 48). Halpern, eleştirel düşünce üzerine yaptığı çalışmalarda genel olarak yedi temel beceri üzerinde durmuştur. Bu beceriler (Kürüm, 2002: 42);

- Bireyin karşılaştığı durum ve olaylar karşısında olguları inceleyerek akıl süzgecinden geçirmesi yani sonuç çıkarma. Sonuç çıkarmada elde edilen sonuç mantıksal bir süreç doğrultusunda anlamlandırıldığında gerçek olarak kabul edilmektedir.
- Ulaşılan sonuçların doğruluğuna yönelik yapılan çözümleme çalışmaları yani analiz etme. Eleştirel düşünce sistemi içerisinde yer alan analiz süreci daha çok sonuca ulaşabilmek için sunulmuş olan nedenler kabul edilerek birbirleri ile tutarlı olması beklenir. Böylelikle sonuç desteklenmiş olur.

- Sonuçlara ulaşmak için düşünce ya da inançlar üzerinde kurgulanan varsayımların çeşitli gözlemler sonucunda doğruluğunun sınanması yani varsayımları sınamak.
- Karşılaşılan herhangi bir soruna ya da çözüme ilişkin olası durumların belirlenmesi yani olasılıkların farkında olma.
- Karşılaşılan sorun sonrasında bireyin farklı seçenekler arasında ayırım yapması yani karar verme.
- Karşılaşılan sorun doğrultusunda çözüme ve doğruya erişmek için geçerli olan bütün seçenekler yani sorunu çözme.
- Üreten bireye özgü ve kullanışlı herhangi bir şey üretme davranışı yani yaratıcı düşünme.

## **2.5. Eleştirel Düşünmenin Boyutları**

Cüceloğlu (2008: 216) eleştirel düşünceyi, bireylerin başkalarının düşünce süreçlerini değerlendirerek, öğrendiklerini uygulaması ve çevrelerinde meydana gelen olayları anlamayı hedefleyen aktif ve organize bir süreç şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre eleştirel düşüncenin boyutları aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Özden, 2003: 89):

- Eleştirel düşünce süreci aktiftir. Birey farklı bilişsel becerileri, zekasını ve bilgilerini aktif bir şekilde kullanmaktadır.
- Eleştirel düşünce sistemi bağımsızdır. Bireyin düşünce olarak bağımsız olabilmesi için gelişmiş insan paradigmasına sahip olması gerekmektedir.
- Eleştirel düşünebilen birey yeni fikirlere açıktır. Birey farklı algılama biçimlerine sahip olduğu için karşılaştığı durumlarda farklı fikirlere saygı ile yaklaşması gerekmektedir.
- Eleştirel düşünebilen bir birey kendi fikirlerini destekleyen kanıtlar ve nedenleri araştırır. Bunları bulduğunda da değerlendirir. Çünkü eleştirel düşünce düşünme sisteminin içerisinde yer alan nedenleri bilmeyi ve kanıtlarını uygun bir şekilde açıklamayı istemektedir.

- Eleştirel düşünce yeni fikirlerin örgütlenmesini ister. Çünkü düşüncenin düzenlenmesi aynı zamanda eleştirel düşüncenin en önemli özellikleri arasında yer almaktadır.

Demirel (1999) eleştirel düşüncenin çok boyutlu olduğunu belirterek bunların farklı yönlerinin olduğunu vurgulamıştır. Bunlar (Demirel, 1999: 226);

- Eleştirel düşünebilen birey düşünceler arasındaki ilişkiyi rahatlıkla kurabilmekte ve etkili iletişim süreçlerinden haberdar olmaktadır. Bu sayede etkili iletişim yolları sayesinde bilgiyi net bir şekilde paylaşabilmektedir.
- Düşünce sistemi içerisinde yer alan çelişkileri fark edebilmeli ve bunların ortadan kaldırılması için çaba göstermelidir. Yani eleştirel düşünebilen birey tutarlı olmalıdır.
- Eleştirel olarak düşünebilen bireylerde düşünce sistemi içerisinde yer alan her türlü durum arasında ilişki kurabilmelidir. Kısacası eleştirel düşünebilen bireyler birleştirme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Eleştirel olarak düşünebilen bireyler yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Çünkü edindikleri deneyimlerle sonuçları gerçek bir temel üzerine oturtabilmelidir.
- Eleştirel olarak düşünebilen bireyler uygulayabilir olması gerekmektedir. Düşüncelerini belirli bir modele uygulayabilmelidir.

Paul ve arkadaşları (1990'den akt. Şahinel, 2002) ise bu düşünme biçiminin üç boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bunlara göre:

1. Doğru düşünme: Dünyayı doğru bir şekilde anlamlandırmak için bireyler sürekli olarak düşünmektedir. Bu da düşüncenin mükemmelliğini göstermektedir. Doğru düşüncenin sahip olması gereken bir takım özellikleri vardır. Bunlar; anlaşılır olması, özgün olması, konu ile tutarlı ve mantıklı olması, bireyler tarafından tarafsız bir şekilde ele alınıyor olması ve amaca uygun bir şekilde ortaya çıkması şeklinde sıralanabilir. Bu bağlamda düşünce öncelikli olarak bilim ve bireyin düşünce alanı ile uyum içerisinde olması gerekmektedir.

2. Düşünmenin unsurları: Eleştirel düşünce olgusu özellikle eleştirel olmayan düşünce biçimi ile kıyaslandığında daha net bir şekilde anlaşılabilir. Bu nedenle eleştirel olmayan düşünceler kesin, mantıklı ve tutarlı olmayabilir. Ayrıca

belirsiz ve yüzeysel konularla da ilişkili olabilir. Eleştirel düşüncenin bu kusurlardan bazı düşünce unsurlarından yararlanması gerekmektedir.

3. Düşünme alanları: Düşünme, amaca ve soruna göre değişir. Bir bakış açısındaki sorunlar veya amaçlar doğrultusunda yönlendirilmekte veya yapılandırılmaktadır. Eleştirel düşünürler, problemin veya alanın içeriğini göz önünde bulundurarak düşüncelerini düzenlemektedir. Bu, problemler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarırken veya farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşleri belirlerken belirgin olmaktadır.

## **2.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri**

Düşünce eğilimi en genel ifade ile bireylerde düşünmeye yönelik bir özelliğin ve isteğin bulunması şeklinde yorumlanabilir. Bireyin eleştirel düşünme becerisine sahip olması bu beceriyi en iyi şekilde kullanması anlamına gelmektedir. Bireyler eleştirel düşünme becerilerini eğilimleri doğrultusunda kullanabilmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 195). Eleştirel düşünce konusunda araştırma yapan araştırmacıların büyük bir kısmı eleştirel olarak düşünebilen bireylerin eğilimleri ve becerileri üzerine çalışmalarını yoğunlaştırmaktadır. Amerikan Felsefe Derneği tarafından 1990 yılında hazırlanan ve bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacı ile geliştirdikleri ölçekte bireylere ait olan eğilimleri aşağıdaki gibi ifade etmiştir (Kökdemir, 2003: 68):

- Gerçeği aramak,
- Başkalarının fikirlerine saygı duymak ve onların fikirlerini önemsemek,
- Olası sorunlara karşı daha dikkatli olmak ve kanıtlar üzerinde yoğunlaşmak,
- Sistematik bir şekilde hareket etmek ve planlı bir şekilde çalışmalarını sürdürmek,
- Akıl yürütme süreçlerinde kendisine güvenmek,
- Bilgi edinme sürecinde meraklı olmak ve yeni şeyler öğrenmeye açık olmak,
- Zihinsel açıdan olgunluğa erişmek ve bilişsel gelişimini desteklemek olarak ifade edilebilir.

Ennis (1985) eleştirel düşünmenin yetenekler, beceriler ve eğilimlerden oluştuğunu ve bu düşünme eğilimlerinden bazılarının;

- Tez veya problemin net ifadesini aramak,
- Sebepleri araştırmak,
- İyi bilgilendirilmeye çalışmak,
- Güvenilir kaynakları kullanmak ve kullanılan kaynakları belirlemek,
- Durumu bütünüyle dikkate almak,
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışmak,
- Ana veya temel sorunu göz önünde bulundurarak,
- Seçenekleri aramak,
- Açık fikirli olmak,
- Başkalarının fikirlerini dikkate alarak,
- Karar verirken kabul edilemez dayanak noktasından etkilenmeden kabul edilmeyen menteşeleri kullanmak,
- Delil ve gerekçelerin yeterli olmadığı durumlarda kararın ertelenmesi,
- Kanıt ve gerekçelerin yeterli olduğu durumlarda karar verme davranışını sergilemek,
- Konunun izin verdiği ölçüde kesinliğin araştırılması,
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli olarak ele almak,
- Başkalarının duygularına, bilgilerine ve kültürel düzeylerine duyarlı olmak olduğunu belirtmektedir (Ennis, 1985, Akt. Parlar, 2016: 49)

## **2.7. Eleştirel Düşünme ve Eğitim**

Eleştirel düşünce sadece bugünün başarısını elde etmek için kullanan bireylere özgü bir düşünce biçimi olarak değerlendirilmemesi gerekmektedir. Toplum içerisinde hemen hemen her bireyde olması gereken bir düşünce biçimidir. Özellikle toplumu şekillendiren ve gelişimine olanak sağlayan eğitim kurumları eleştirel düşünme

sisteminin kazandırılması için en uygun kurumların başında gelmektedir. Okullar sayesinde öğrencilerin büyük bir kısmı düşünme süreçlerine yeni bilgileri işleyebilir ve bu sayede araştıran, merak eden ve sorgulayan nesiller yetiştirilebilir (Fellow ve Elder, 2001: 124). Okulların belirtilen durumlar doğrultusunda birey yetiştirmesi aynı zamanda farklı düşünce yapısına sahip bireylerin ortaya çıkmasına özellikle de beklentilerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Ayrıca küreselleşmeyle birlikte yaşanan değişim süreçleri bireyleri de etkilemiş ve değişime uğramalarını zorunlu hale getirmiştir.

Bireylerin beklenti ve isteklerinin her geçen gün artmasıyla birlikte eğitim süreçleri de bir takım sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilen, yeni beceriler kazanabilen ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğitimin insan yaşamı boyunca devam eden bir olgu olması nedeni ile eğitim kurumları her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Küreselleşmenin dünya üzerinde etkililiğini artırması ve teknolojik yeniliklerin ortaya çıkmasıyla birlikte daha çağdaş anlayışların benimsenmesi bireylerde yeni düşünme becerilerine sahip olması gerekliliğine zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle eğitim politikalarını hazırlayan bütün paydaşların özellikle öğrencilere çağdaş yaklaşımlara özgü yeni becerileri kazandıracak öğretim programlarını hazırlaması gerekmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 193). Sorgulayan, eleştiren ve düşünce üreten projeler yapan öğrenci isteniyorsa, öncelikle çocukların öğretmen ve yöneticilerin eleştirel düşünme ürettiğini gözlemlemelerini sağlamalıyız (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997: 55). Bu becerilerin geliştirilmesinde aynı zamanda öğretim programları da etki olabilmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerde var olan potansiyelleri ortaya çıkartmak ve onları geliştirmek için öğrencilere bir takım fırsatlar sunan öğretim programları tercih edilmelidir. Aynı zamanda ülkenin kalkınması ve bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren sistemlerin benimsenmesiyle birlikte farklı beceriler de kendiliğinden desteklenecektir. Bu nedenle geleneksel yaklaşımlarla hareket eden ülkelerde yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve karşılaştırma yapabilme gibi becerilerin kazandırılacağı yeni yaklaşımların benimsenmesi

gerekmektedir (Özden, 2003: 137). Tüm eğitim programlarından mezun olacak öğrencilerin "eleştirel düşünme" becerisi kazanmaları beklenmektedir. Öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişimi konusunda genel olarak bir fikir birliği olsa da bunun nasıl yapılacağına dair farklı görüşler bulunmaktadır (Torres ve Jamie, 1995: 55-62). Buradan da anlaşılacağı üzere eleştirel düşünce karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu nedenle farklı boyutları içerisinde barındırabilir.

Eleştirel düşünme kompleks ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle bireylerin neye inanacakları ve ne yapabileceklerine odaklanan uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme eğilimleri şu şekilde sıralanmıştır (Ennis, 1985: 54-57):

- Sorunun veya tezin açık ifadesinin araştırılması,
- Neden arama,
- İyi bilgilendirilmeye çalışmak,
- Güvenilir kaynakların kullanılması ve kullanılan kaynakların belirtilmesi,
- Durumu bütünüyle hesaba katmak,
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışmak,
- Ana veya temel sorunu akılda tutmak,
- Seçenek arama,
- Başkalarının fikirlerini dikkate alma,
- Dayanak noktalarının kabulünden etkilenmeden karar verirken kabul edilmeyen menteşelerin kullanılması,
- Kanıtlar ve gerekçeler yeterli olmadığında kararın ertelenmesi,
- Kanıtlar ve gerekçeler yeterli olduğunda tavır almak veya duruş değiştirmek,
- Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik aramak,
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli olarak ele almak,
- Başkalarının duygularına, bilgisine ve kültürel düzeyine duyarlı olmak olarak ifade edilebilir.

## 2.8. Medya ve Medya Okuryazarlığı Kavramı

### 2.8.1. Medyanın tanımı

Türkçe’de kullanılan “medya” kavramı İngilizce de yer alan media sözcüğünün orta, aracı anlamına gelen medium sözcüğünün çoğul halidir. Türkçe de “media” sözcüğünün karşılığı olarak genellikle “kitle iletişim araçları” kavramı kullanılmaktadır (Nalçaoğlu, 2011: 43).

Medya kavramı geniş bir alanı kapsamaktadır. Medya tanımları incelendiğinde genel olarak kitle iletişim araçlarının tamamı olarak kavramsallaştırıldıkları görülmektedir (Kocadaş, 2005: 4).

Medya; İngilizce’ de ortam anlamına gelen "ortam" kavramının çoğulu olarak "medya" anlamına gelir. Diğer bir deyişle medya resimler, semboller, fotoğraflar gibi görsel medya; şarkılar ve ses efektleri gibi işitsel ortamlar; filmler ve müzik videoları gibi hem görsel hem de işitsel ortamlar; Kitaplar ve dergiler gibi farklı basılı medyadan oluşur. Televizyondan dergiye, radyodan, gazeteden internete kadar tüm bu araçlara medya denir. Giderek çeşitlenen ve artan medya araçları sayesinde bireyler hızlı, köklü bir değişime uğramıştır (Çakmak, 2013: 212). Medya günümüzde daha çok teknolojik öğelerle iç içe geçmiş durumdadır. Bu nedenle internet ve televizyon gibi medya araçları daha çok tercih edilmektedir (Bilici, 2014: 5). Teknolojinin de gelişmesi bilginin farklı şekillerde sunulmasına neden olmuş ve bir değişime uğramasına zemin hazırlamıştır. Özellikle bilginin sunuşuna yönelik birtakım müdahaleler gerçekleşmiştir.

İnsanların bilgiye olan ihtiyacı, iletişimi zorunlu hale getirmektedir. İletişim sayesinde bilgi ve hâkimiyetinin arttığını fark eden insan, iletişimin önündeki engelleri kaldırmak için mücadele etmektedir. Artan nüfus, toplu yaşama geçiş, iletişimde yeni araçlar yaratmayı gerekli kılmaktadır. Yüz yüze iletişimin yetersizliği, insanları daha hızlı ve daha kolay iletişim kurmaya yöneltmekte ve bu ihtiyaca cevap verebilmek için özel olarak geliştirilmiş araçlar kullanılmaya başlanmaktadır. Bunun sonucunda medya araçları zamanla ortaya çıkıp gelişerek hem sayı hem de etki olarak artmaktadır (Balcı ve Gergin, 2008: 146-147).

## 2.8.2. Medyanın Yapısı ve İşleyişi

Kitle iletişim araçlarının başlama tarihi olarak ilk kitapların basıldığı 1450'li yıllara gidilebilir. Ancak gazete ve derginin ilk kitle iletişim araçları olarak kabul edilmesi bu tarihi 17. yüzyıla kaydırır. Bu tarihi 19. yüzyılın sonlarına doğru sinemanın buluşu, 20. yüzyılın ilk yarısında radyo ve televizyon, 20. yüzyılın sonlarına doğru ise internet izler (Aziz, 2012: 119). Kitle iletişimi, insanlık tarihindeki teknolojik gelişmelere dayanmaktadır. Teknolojilerin kitle iletişiminde varlığı, ancak geçmiş teknolojik gelişmelerin varlığına ve onlar sayesinde ilerlemesine bağlı olmaktadır (Erdoğan ve Alemdar, 2005: 18).

1980'li yıllara kadar medya sözcüğü dilimize tamamen yabancıken zamanla bu durum değişmiştir. İlk gazete yayını 1831'de, ilk radyo yayını 1927'de ve özel radyo-TV yayıncılığı da 1990'lı yılların başlarında görülmektedir (Karakaya, 2006: 176). Gazetelerin ortaya çıkışı için, 1450 tarihlerine yani 15. Yüzyılın ortalarına, matbaanın buluşuna kadar gitmek gerekir. Matbaanın bulunuşu yazılı kitlesel iletişimde bir devrim olarak nitelendirilebilir (Aziz, 2012: 119-120). Sanayi devrimiyle toplumsal yaşamda oluşan değişim, dönüşüm ve okur-yazar oranının artması gazetenin toplumsal hayattaki etkinliğinin artmasına yol açmıştır (Işık, 2010: 8). Kitle iletişim araçlarından olan radyo özellikle I. Dünya savaşından sonra önemli bir haber alma ve propaganda aracı olarak kendini göstermiştir. O dönemlerde radyonun dinleyiciler üzerindeki etkisi fark edilmiş ve böylelikle 1927 yılından, 2. Dünya savaşının sonuna kadar olan dönemde radyo yayıncılığı ve haberciliği altın çağını yaşamıştır. 1950'li yıllara gelindiğinde ise radyonun insanlar üzerindeki etkisinin yavaş yavaş azaldığı görülmektedir. Bu gerilemenin nedenini televizyonun ortaya çıkması ve gelişmesi gösterilebilir (A.g.e.: 9-10). İlerleyen yıllarda dijital teknolojilerin ucuzlaması ve yaygınlaşması görsel iletişimin etkinliğini daha da artırmıştır. Görsel iletişimle kastedilen sadece televizyon değildir; ilan panoları, gazeteler, dergiler, internet siteleri, bilgisayar oyunları ve ders kitapları görsel öğelere dikkat çekmek ve iletileri daha güçlü kılmak için kullanılmaktadır (Şahin, 2011: 50).

Özellikle 1980 sonrasında yaşanan gelişmeler neticesinde her kurum etkilendiği gibi medya sektörü de ekonomik, politik ve kültürel değişimlerden payını almıştır. Bu nedenle medya sektörü 1980 sonrasında yeniden bir yapılanma sürecine girmiş ve siyaset, sermaye ve medya üçgeni arasında yakın bir ilişki kurulmuştur. Bu sayede farklı endüstriler oluşturulmuş ve medya sektörü bu dönem sonunda daha da büyümeye başlamıştır. Bu büyümenin temelinde ise daha çok reklam ve satış giderleri etkili olmuştur. Bu dönemde gazete ve dergiler özellikle bankalar tarafından finanse edilerek gelişmesi desteklenmiştir (Dağtaş, 2005: 37).

Medya kavramı, kitlesel iletişimin yapıldığı araçlar topluluğunu kapsamaktadır. Bu kapsam tarihsel açıdan ele alındığında içerisine tiyatro, radyo, televizyon, plak, kaset, video-kaset, kompakt-disk ve internet gibi iletişim teknolojisindeki gelişmelerin ürünü olan araçlar girmektedir. Her aracın kendisine has özellikleri olmasına rağmen verilen iletileri çoğaltmaları tek önemli özellikleridir (Aziz, 2012: 118).

Medya kelimesi var olan tüm iletişim araçlarını ve ortamlarını içerisinde barındırır. Çünkü bu ortam ve araçlar birbirini tamamlamakta ve ayılmaz bir görünüm sergilemektedir (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007: 29). Medya toplumsal yaşamda önemli işlevlere sahiptir. Gelişen teknoloji medyanın kullanımını ve etkinliğini daha da artırmakta ve insanların medya ile olan ilişkisinin gelişmesine neden olmaktadır (A.g.e.: 31). Bu nedenle medyanın sadece bilgi içerikli bir kavram olmadığı farklı amaçlara da hizmet ettiği söylenebilir.

İçinde bulunduğumuz dönem de medyanın sadece bilgi kaynağı olarak algılanmaması gerekmektedir. Çünkü medya ve bilgi bu dönemde birbiri ile yakın ilişkisi bulunan bir arkadaş gibidir. Medya her yaş grubunda bulunan bireylere farklı ölçütler doğrultusunda bilgilendirme yaparken bunun yanında bireyin değer yargılarını da etkileyerek tutum ve davranışlarında değişimler yapmayı hedeflemektedir. Bu da medyanın bireyi şekillendirme ve değiştirme işlevi olarak nitelendirilebilir (Özad, 2006: 56). Medyanın bireyi eğlendirme, sakinleştirme, hayatına heyecan katma gibi değerlerinin olması nedeniyle bu yönü ile özellikle genç ve çocuklar tarafından daha çok tercih edilmektedir (Som ve Kurt, 2012: 105). Toplum içerisinde barış ve huzurun bir arada olduğu düzeni sağlayabilmek için

devletin demokratikleşmesi gereklidir. İletişimsel alanın etkin bir biçimde kullanılmasıyla da toplumun demokratik dönüşümü sağlanması amaçlanmaktadır (Çoban, 2010: 17).

Medyanın işlevleri arasında eğitime vurgu yapılsa da birçok TV program içeriğinin eğitime yönelik olmadığı görülmektedir. Günümüzün en fazla izlenen program türleri olarak film, dizi ve şov programlarında sıklıkla şiddet, aşırı cinsellik ve uyuşturucuya vurgu yapılan olumsuz sahneler görülmekte ve bunlarda olumsuz bir ortamın oluşmasına neden olmaktadır (İlhan ve Ulusoy, 2013: 1129).

Şimşek İşliyen ve İşliyen (2015: 22) medyayı, bilgilendirirken eğiten ve eğlendiren, aynı zamanda bir girdi özelliğine sahip olan ve bunları metin, ses ve görüntü ile sunan bir araç seti olarak tanımlamaktadır. Avşar (2014), medyanın bilgilendirme, eğlendirme, insanların diğer insanlarla iletişimini sağlama gibi birçok işlevinin yanı sıra büyük ölçekli ekonomik şirketler olarak varlığını sürdürdüğünü belirtmektedir. Bu işlevleri yerine getirmek için bu tür kurumlara ihtiyacı var. Medyayı tutmak, gücü elinde tutmak demektir. Bu nedenle ABD, Fransa, İngiltere gibi gelişme düzeyi yüksek ülkeler; Bir yandan medyanın gücünü kullanarak, bir yandan kendi ideoloji ve kültürlerini empoze ederken, diğer yandan ekonomik güçlerini arttırarak yoluna devam etmektedirler (Koçak, 2016: 23). Medyanın tek başına yönetilmesi sonucunda medyayı kontrol eden kurum, kuruluş ve hükümetler kendi amaçları doğrultusunda hareket etmektedir (Yıldırım Ankaragil, 2009: 35). Medyanın kontrol edilmesinde farklı unsurların olduğu bilinmektedir. Bunlar medyanın tekelleşmesinde oldukça etkilidir. Bu nedenle medya en çok siyasetten etkilendiği söylenebilir.

Medya üzerinde ortaya çıkan tekelleşmenin en önemli ayağını siyasi etkenler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra medyanın küresel pazar içerisindeki payının artması, teknolojinin gelişmesi, küreselleşmenin yaşanması da yer almaktadır (Tokgöz, 2003: 31). Küreselleşme ile birlikte hem siyasi hem de ekonomik çıkarlar giderek artmış ve buna bağlı olarak da medya organları yüksek izlenme oranlarını yakalamak ve üretimi daha düşük seviyelerde tutabilmek için sermaye arayışına girmiştir. Yaşanan bu gelişme bütçesi az olan şirketlerin yok olmasına ya da rakipleri ile birleşerek daha güçlü olmalarına olanak sağlamıştır. Birleşmeyi başaran ve ayakta

kalabilen medya kuruluşları zaman içerisinde medya sektöründe ve ülke ekonomisinde söz sahibi olmayı başarmışlardır (Taşkıran, 2007: 35). Medya hem devlet hem de özel şirketler aracılığı ile faaliyetlerini sürdürmektedir. Ancak günümüzde en çok özel sektöre bağlı bir gelişim gösterdiği söylenebilir.

Medya sektörü içerisinde yer alan kurumların büyük bir kısmı devletten bağımsız bir işleyişe sahip şirketlerdir. Bu nedenle ekonomi ile iç içe bir gelişim göstermekte ve özel sektörün kâr mantığı çerçevesinde hareket etmektedir. Bu medya kuruluşları ticari bir işletme olarak da nitelendirilebilir. Bu nedenle medya kuruluşları öncelikli olarak kâr elde etmek için çalışmaktadır (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007: 33).

### **2.8.3. Medyanın Gücü**

Geçmişten günümüze kadar bütün ülkeler dünya üzerinde en güçlü devlet olabilmek için sürekli olarak birbiri ile yarış içerisinde. Bu yarış içerisinde her ülke yaşadıkları olumsuz ortamlarda kendi gelişimlerini sağlamak ve bu durumu lehine çevirebilmek için diğer ülkelere sığınarak kendi çıkarları doğrultusunda hareket edebilmek için medya organlarından destek almaktadır (Işık, Erdem, Güllüoğlu ve Akbaba, 2007: 90). Çünkü günümüzde medya oldukça güçlü bir etkiye sahiptir.

Medya yaşadığımız yüzyıl içerisinde sosyal açıdan en önemli aktörlerin başında gelmektedir. Çoğu insan da yaşamında toplumsal değerleri medya aracılığı ile algılamaktadır (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007: 30). Altun (2009: 20) basın özgürlüğü ve ifade özgürlüğünün verdiği gücün etkisiyle, medyanın vatandaşların bilgileri üzerinde tasarrufta bulunma yetkisini elinde bulundurduğunu ve kamuoyunun şekillenmesinde büyük bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Medyanın gücü düşünüldüğünde şüphesiz modern dünya da en etkin biçimlendirici araç olarak ifade edilebilir. Modernleşme sürenin tamamlanabilmesi için bütün toplumlar en önemli medya aracı olan televizyonu evlerine sokmuş ve başköşesine konumlandırmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte internet, telefon ve bilgisayar gibi kitle iletişim araçları da bu konuma eklenmiştir. Medyanın bu iletişim araçları ile bireylere eriştiği düşünüldüğünde hegemonik bir güç konumuna gelen medyanın gücü daha çok dikkat çekmiş ve çok

yönlü olarak araştırılmasına neden olmuştur (Yıldırım Ankaralıgil, 2009: 53). Medya aynı zamanda bireylerin farklı kültürlerden etkileme ve farklı davranış kalıbı oluşturma konusunda da oldukça etkilidir. Medyanın en önemli ögesi olan televizyon, izleyenlerin hiç farkına varmadan, başka toplum ve kültürlerin yaşam standartları, yaşam biçimleri, birbirleriyle olan ilişkileri, davranış kalıpları, sosyal sorun ve tüketim alışkanlıkları konusundaki bilgilerle donanmalarını sağlamaktadır (Ayrancı, Köşgeroğlu ve Günay, 2004: 137).

İnsanın hayatında medyanın önemini anlatırken Bostancı (1998), medyayı takip etmezsek hayatın dışına çıkacağımızdan, yaşamayacağımızdan, görme, işitme ve konuşma duyumuzu kaybedeceğimizden korktuğumuzu belirtmektedir (Bostancı, 1998: 149). Medyaya en önemli gücü veren olgu, dördüncü güç olarak kabul edilmesi ve kamuyu denetleme hakkına sahip olmasıdır (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007: 30). Ana akım yaklaşım ve eleştirel yaklaşımın medyaya bakışı farklılık göstermektedir. Ana akım yaklaşıma göre medya toplumun aynasıdır. Eleştirel yaklaşım ise markizimin sınıflı toplum çözümlerinden hareket eder ve kitle iletişim araçlarını esas itibariyle egemen sınıf çıkarları doğrultusunda rutin ve standart bir üretim yaptığı önermesine ulaşır (Kaya, 1999: 24-26). Medyanın işlevleri egemen görüşe göre: “Enformasyon aktarma, karşılıklı bağ kurma, kültürün devamlılığını sağlama, eğlendirme, harekete geçirme, sosyal mirasın nakledilmesi, olaylar hakkında bilgi verme, ifade özgürlüğünü koruma” gibi toplumla işlevsel bağlar kurma ve sürdürmeye yöneliktir. Görüldüğü üzere egemen görüş kitle iletişimin toplumun geneli için oldukça faydalı işlevleri olduğunu ileri sürer (Erdoğan, 2005: 310-312).

Eleştirel görüş medyanın işlevini egemen görüşün zıttı yönde inceler. Eleştirel görüşe göre medya: mal ve hizmetlerin reklamlar yoluyla tanıtılmasını ve satışını yapan ticari örgüt olması ve kendisinin ve içinde oluşturduğu sistemin ideolojik propagandasını yapan kültür olarak değerlendirilir. Eleştirel görüş medyayı hem kamu hem de özel sektör biçiminde egemen düzenin bilinç yönetimini yapmakla nitelendirir. Burada devlet ideolojisinin propagandası ağır basar ve medyanın temel görevlerinin başında propaganda yer alır (A.g.e.: 312-313). Kamusal bir görevi olan

medya; hükümeti, siyasi partileri, kamu kuruluşlarını, şirketleri kamu adına denetleme ve eleştirme yetkisini elinde bulundurur. Bu özelliğinden dolayı medya 4. güç olarak adlandırılmaktadır. Medyaya vatandaşın hakkını savunma adına önemli bir görev yüklenmiştir (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007: 32).

Medyanın görevi temelde halk adına iktidarı denetlemek ve kamuoyunun sesi olabilmektir. Ancak karşılıklı çıkarların araya girmesi medyanın bu iki temel görevini yapmasına engel teşkil eder (Taşkiran, 2007: 52). Kitle iletişim araçlarının toplum nezdinde referans çerçevesi olarak kabul gördüğü düşünüldüğünde, toplumsal değişimi etkileyen maddi ve manevi kültüre ait mesajları ne oranda gündeme taşıdıkları da önemlidir (Cılızoğlu, 2011: 91). Bilişim teknolojileri vasıtasıyla sunulan olanaklar ve bilgiye erişim hızındaki artışın sağladığı kolaylıklar kişileri rahatlatırken; aynı zamanda onları toplumsal, siyasal, kültürel, duygusal, maddi ve manevi pek çok alanda etkilediği de görülmektedir (Önal, 2007: 336).

Çocuklar televizyonda izledikleri şiddet içerikli çizgi filmlere o kadar alışmışlardır ki şiddet ağırlıklı olmayan filmleri izledikleri zaman yeterince heyecanlanamamakta ve zevk alamamaktadırlar (Kurtoğlu, 2006: 69). Günlük hayatta insanların vazgeçilmezi haline gelen medya, kamuoyu oluşturmaktan eğlence ve bilgi sağlamaya kadar geniş bir işlev yelpazesine sahip olmaktadır. Çoğu zaman, medya, neyin ne zaman düşünüleceğini bile yönlendirmektedir (Konukman, 2006: 54).

İletişim araçları deyince aklımıza ilk televizyon gelse de Burton (1995) televizyonun etkileme gücünü inkâr etmeden, etki bağlamında bütün medyanın bir arada düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre medyanın esas gücü, dünya görüşümüzü şekillendirebilmesi, düşünce ve fikirlerimizin temel kaynağı olabilmesi gerçeğinde yatmaktadır. Medya düşünce ve davranış biçimimize etki edebilmektedir. Onu televizyon gibi kişisel bir araç olarak değil de bir bütün olarak ele aldığımızda bu güç daha da etkileyici bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Sezer, 2007: 173).

#### 2.8.4. Medya ve Eğitim

Dünya genelinde yaşanan gelişmeler ışığında özellikle 1970'li yıllardan itibaren medya eğitimi konusunda farklı bakış açıları geliştirilmiş ve araştırmacıların büyük bir bölümü bu kavram üzerinde çalışmışlardır. Aynı zamanda medya eğitiminin resmileşmesi de bu dönemde gerçekleşmiştir (Topuz, 2005: 9). 1967 yılında ilk olarak İsviçre'de başlayan medya eğitiminin bütün kantonlarda kullanılmasına ilişkin karar alınmıştır. Sonrasında ise Galler ve İngiltere'de medya eğitimi 1988 yılında eğitim müfredatı içerisinde yer almıştır (A.g.e.: 19). Medya hem ulusal hem de uluslararası kamuoyunda dikkatleri üzerine çekmiş ve farklı alanlarda çalışmaların yapılmasına neden olmuştur.

Uluslararası kamuoyunda birçok etkili çalışma yürüten UNESCO 1980 yılında medya üzerine çeşitli çalışmalar yürütmüş ve birçok proje geliştirmiştir. 1982 yılında Almanya da 19 ülkenin uzmanları tarafından medya eğitiminin toplumlar için gerekli olduğu vurgulanmış ve Medya Eğitimi Bildirgesi yayınlanmıştır. Yayınlanan bu bildirme de ailelerin, öğretmenlerin, medya sektöründe çalışan bireylerin ve karar vericilerin medya ürünlerini tüketenler arasında eleştirel farkındalığı geliştirmekle sorumlu olduklarını kabul ettiklerinde verilen eğitimin başarılı olacağı açık bir şekilde belirtilmiştir. Bahsi geçen bu bildirmede yer alan sorumlulukları şu şekildedir (UNESCO, 1982):

- Medya kullanıcılarının eleştirel düşünce farkındalıklarını geliştirmek amacı ile okul öncesi dönemden başlayarak üniversite hayatına kadar medya eğitimi almaları ve farklı eğitim programları ile sürecin desteklenmesine yönelik politikaların benimsenmesi,
- Bireylerin bilgi düzeylerini ve medyaya karşı bakış açıklarını geliştirmek için medya eğitimi uzmanlarına yönelik programlar düzenlemek ve uygun öğretmen teknikleri ile donatmak,
- Medya eğitimi geliştirmek amacıyla psikoloji, sosyoloji ve iletişim alanlarında çeşitli araştırmalar yapmak,

- UNESCO tarafından medya eğitimini destekleyecek iş birliklerinde öncülük etmeleri ve güçlendirmeleri beklenmektedir.

UNESCO 35 ülkeden gelen 42 farklı medya eğitimi çalışmasını 2001 yılında “Gençlik Medya Eğitimi Araştırması” yayınlamıştır. Yayımlanan rapora göre medya eğitimi konusunda çeşitli çalışmalar yapılsa da çoğu ülkede plansız bir şekilde uygulandığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra medya eğitimi kavramı ile eğitimde medya teknolojisinden faydalanma anlamına gelen eğitsel medya kavramlarının karıştırıldığı belirtilmiştir. Bu dönemde aynı zamanda ülkelerin medya eğitimi konusunda hazır olup olmadıkları tartışılmıştır (Youth Media Education Survey, 2001). Medyanın birey üzerindeki etkileri düşünüldüğünde birçok konuda etkili olabileceği söylenebilir. Özellikle de gelişim çağındaki bulunan çocuklar üzerinde bu etkilerin görülmesi daha fazladır.

Medya eğitiminin etkili olduğu unsurlardan birisi de çocukların sosyalleşme sürecidir. Çocuklar açısından sosyalleşme daha çok bir öğrenme süreci olarak ifade edilebilir. Sosyalleşme süreci içerisinde birçok paydaş bulunmaktadır. Bunlar; aile, arkadaş, okul, çevre ve kitle iletişim araçları olarak belirtilebilir. Bu unsurlar çocuğun sosyalleşmesinde etkili olduğu gibi bir takım rol ve beklentileri öğrendiği ortamlardır. Sosyologlar çocuklarda sosyalleşmeyi iki aşamalı olarak değerlendirmektedir. İlk aşama bebeklik ve çocukluk dönemidir. Bu dönem çocuğun rol ve sorumlulukları açısından ailenin önemli olduğu dönemdir. İkinci aşama ise çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak atfedilen olgunluk dönemidir. Bu dönemde de aileden yavaş yavaş bağımsızlık kazanan çocuk okul, arkadaş çevresi ve iletişim araçları ile birtakım bilgileri öğrenmeye başlar. Günümüzde teknolojinin de yaygınlaşması ile bireylerin kitle iletişim araçları arasında yer alan televizyon ya da cep telefonu kullanma oranları da eskiye nazaran daha da artmaktadır (Kaya ve Tuna, 2008: 162).

Chomsky medya araçlarının gerçek anlamda toplumsal amaca hizmet eden nitelikte olduğunu ifade etmiştir (Chomsky, akt. Yılmaz ve Akınhay, 2002: 22). Bireyler hayatlarının her alanında değişimle karşı karşıya kalabilmektedir. Teknolojinin

gelişmesi bir toplumu kültürel, siyasal, ekonomik ve duygusal açıdan etkilemektedir. Bu nedenle değişime uyum sağlamak başta insanlar için çok önemlidir. Uyum sağlamanın temelinde de bireyin üstün nitelikte olması yatmaktadır. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında da özellikle bilgili ve nitelikli insan yetiştirilmesi oldukça önemlidir (Yılmaz, 2007: 202).

Kitle iletişim araçları arasında yer alan televizyonun bireylerin dil gelişimini artırdığı yönünde oldukça fazla görüş olmasına karşın televizyon izleyerek büyüyen çocukların karmaşık dil yapısına sahip oldukları ve öğrenme süreçlerinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu çocukların sadece televizyonla birlikte basit kalıpları öğrendikleri belirtilmiştir. Gül ve Ertürk (2006: 25) az televizyon izleyen ve çok televizyon izleyen çocukların cümle kurma yapılarını inceledikleri çalışmalarında az televizyon seyredenlerin daha uzun ve öyküleyici bir anlatımda bulduklarını ifade etmişlerdir.

## **2.9. Medya Okuryazarlığı Tanımı**

Medya okuryazarlığına ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında çok çeşitliliğin olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığının yeni bir kavram olarak literatürde yer aldığı düşünüldüğünde tanımı açısından ortak bir görüşün sağlamadığı söylenebilir.

Araştırmacılar medya okuryazarlığını tanımlarken iki gruba ayırdığı görülmektedir. Birinci grupta yer alan araştırmacılar medya okuryazarlığını mesleki eğitim olarak ifade ederken ikinci gruptakiler ise daha çok medya araçlarını doğru ve etkin bir biçimde kullanma yetisi şeklinde tanımlamaktadır (Şahin, 2011: 5). Türkoğlu (2017: 29) medya okuryazarlığını yazı ve söze dayalı olarak sunulan bütün medya araçlarından gelen mesajlara erişebilme ve bu mesajları değerlendirerek aktarımı sağlama becerisi şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda medya okuryazarlığı iletilen mesajlar arasında ayırımı bulma, eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirme ve farklı konular karşısında bilgi sahibi olma olarak ifade edilmiştir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (2007: 34) ise medya okuryazarlığını medya tarafından sunulan içeriklerden haberdar olma ve olumsuz etkilerine karşı bilinçli bir şekilde

hareket edebilen, karşılaşılan olumsuz örneklere karşı medyayı yönlendiren bir öğreti olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda Medya Okuryazarlığı Ulusal Öncülük Konferansında medya okuryazarlığı kavramının tanımında varılan ortak sonuç ise bireylerin bilgiye ulaşabilmesi, analiz edebilmesi ve kesin bir sonuç çıkarımında bulunarak bilgi üretme yeteneği olarak tanımlanmasıdır (Görmez, 2014: 140). Medya okuryazarlığı tanımlardan da anlaşılacağı üzere bireylerde bulunan bazı yeterliliklere vurgu yapmaktadır. Medya okuryazarlığı kavramı genel olarak bireylerin medya tarafından sunulan iletilere ulaşabilmesi, bu mesajları doğru bir şekilde algılayabilmesi ve yeni mesajlar üretebilme yeteneğine sahip olması şeklinde tanımlanabilir. Parker (2009: 129) medya okuryazarlığını bireyler medya unsurları tarafından iletilen mesajları bütün yönleri ile okuyarak eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirdikten sonra varsa örtük anlamları onları ortaya çıkartarak yeni mesajlar üretebilme yeteneği olarak ifade etmiştir.

Medya araçları günümüzde bireyler arasındaki iletişimi kurmak için sağlık ortamların sunulduğu mecralar olarak ifade edilmektedir. Medya araçlarının her geçen gün artış göstermesiyle ve bireyler üzerinde giderek etkili hale gelmesi medya okuryazarlığı daha da önemli hale gelmesine neden olmuştur (Kurt ve Kürüm, 2010: 22).

İletişim süreçleri incelendiğinde mesajların iletilmesinde kullandıkları bazı kanallar bulunmaktadır. Günümüzde bu iletişim kanalları; televizyon, internet, radyo, gazete ve dergi gibi kanallar olabilir. Bu kanallar aynı zamanda medya kanallarıdır. Medya okuryazarları bu kanallar aracılığı ile gönderilen mesajları kendi akıl ve mantık süzgeçlerinden geçirerek mesajların ne amaçla gönderildiği konusunda fikir sahibidir. Bu gerçekliğin sağlanabilmesi içinde öncelikli olarak medya okuryazarlığı konusunda gereken eğitimin alınması gerekmektedir. İnal (2009) medyanın toplum üzerindeki görevlerini ifade ederken hem demokratik hem de bireyler tarafından sorgulanan bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda medya

okuryazarlığı konusunda bireylere gereken becerilerin kazandırılması için medya okuryazarlığı eğitimine önem verilmesi gerekmektedir.

Jols ve Thoman (2008: 34) medya okuryazarlığı konusunda ortaya çıkan anlam kargaşalarını gidermek için medya okuryazarlığının ne olup ne olmadığını açık bir şekilde ifade etmişlerdir. Bunlar;

- Medya okuryazarı olmak medyaya doğrudan saldırmak değil, daha çok medyanın mesajlarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmektir.
- Medya okuryazarlığı sadece medya üretmek olarak algılanmamalıdır.
- Eğitim kurumlarında çeşitli medya içeriklerini derse getirme medya okuryazarlığı değildir. Gündelik hayat ile ilişkisi bulunan her türlü materyal kullanılmalıdır.
- Medya okuryazarı olarak bilinen kişiler sadece medya ve medyanın unsurlarını bilmekle yetinmemeli, aynı zamanda medyanın toplum üzerinde etkilerini de bilmesi gerekmektedir.
- Medyanın iletmediği mesajları tek bir bakış açısı ile değerlendirmemeli bunun yerine geniş bir perspektiften bakılmalıdır.
- Medya okuryazarlığı “sakın izleme” demek değil bunun yerine “dikkatli izle ve eleştirel düşün” demektir.

Medya okuryazarlığı, medyanın sadece çocuklar üzerinde olumsuz etkilerden kurtulmaları için verilen bir eğitim olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Medya okuryazarlığı aynı zamanda yetişkin bireylerin medyayı doğru ve etkin bir şekilde kullanmaları için de gereklidir. Medya konusunda bilinçli olarak yetişen birey zaman içerisinde eleştirel bakmayı da öğrenerek kendi adına daha doğru kararlar verebilir (Hasdemir ve Demirel, 2012: 181). Bu açıdan değerlendirildiğinde medya okuryazarlığı sadece okul hayatı için geçerli olmaktan ziyade insan hayatının her alanında kullanabileceği önemli bir yetkinlik olarak ifade edilebilir.

Çepni ve arkadaşları (2015: 435) medya okuryazarı olan bireyler çok yönlü düşünebilen, karşılaştıkları durumlar neticesinde saygılı ve duyarlı olabilen, temel

hak ve özgürlüklerin bilincinde olan kişiler olarak belirtmişlerdir. Medya okuryazarı olmanın bireylere sağlamış olduğu yararlar aşağıdaki gibidir;

- Medya okuryazarlığı sayesinde bireylerin bilgi kaynaklarını eleştirel bir bakış açısı ile incelemesine olanak sağlar,
- Bireylerin hayatı farklı bakış açıları ile değerlendirmelerini sağlar,
- Medya kaynakları arasında yer alan bilgi kaynaklarının doğru bir şekilde kullanılmasını sağlar,
- Okul ve yaşam arasındaki bütünleştirici bir etkisi vardır,
- Bireylerin bilgi üretme süreçlerine destek sağlar,
- Yanlış ve asılsız bilgi kirliliğine karşı insanları korur,
- Medyanın gerçeğe ilişkin bilgileri ne derecede kapsadığını inceler,
- Medya aracılığı ile edinilmiş bilgilerin uygulamaya dönüşmesine aracılık eder.

Benzer bir şekilde Görmez (2014: 141) medya okuryazarlığının bireylere kazandırmış olduğu yeterlilikleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Medyanın etkisiyle birlikte bireye eleştirel farkındalık duygusunu kazandırmak. Bu sayede medyanın hem bireysel hem de toplumsal olarak yaşama olan etkisini fark edebilmelerini sağlar.
- Medya tarafından kullanılmakta olan etkinlikleri ve teknikleri öğrenmesini sağlar.
- Bireyde analitik yeteneklerin gelişmesine yardımcı olur. Medya aracılığı ile bireylerin analitik düşünceleri sağlanır ve örtük mesajları anlama yetenekleri geliştirilir.
- Medya sayesinde eleştirel düşünebilme yetkinliği geliştirilir. Bu sayede birey eleştirel bir bakış açısı ile durum ya da olaylar hakkında çıkarımlarda bulunabilir.
- Medya aracılığı ile bireyde bir takım ön öğrenmeler gelişebilir.
- Medya konusunda denetleme ve etkileme mekanizması gelişir ve bu sayede medya performansı konusunda düzenleme yapılmasını isteyebilir.
- Medya aracılığı ile öğrenilen bilgileri doğru ve akılcı yöntemlerle birleştirerek hayatında farklı alanlarda uygulayabilir.

## 2.10. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı

Batılı ülkelerde yarım yüzyıldır tartışılmalan, özellikle son otuz yıldır önemli ölçüde gelişen Medya okuryazarlığı eğitimi kavramı, ülkemiz açısından oldukça yeni bir konudur (Yıldırım Ankaralıgil, 2009: 47).

Türkiye’de 1989 yılında ilk özel televizyonun kurulmasından bu yana televizyonculuk alanında hızlı gelişmeler yaşanmıştır. İlk özel televizyonun yayına başladığı 1989 yılından bu yana yüzlerce özel kanal ortaya çıkmış, binlerce radyo kanalı kurulmuştur. Kurulan bu kanallardaki denetimsizlik, başıboşluk doğurmuş, yayıncılar istedikleri saatte istedikleri yayını yapabilme hakkına sahip hale gelmişlerdi. Bütün bu yaşanan gelişmeler özel radyo ve televizyonlarda yayınlanacak belirli bir standart oluşturulması ve yapılan yayınların denetim altına alınması ihtiyacını doğurmuştur. Bunun üzerine yayınların düzenlenmesini yapacak bir üst kurulun oluşturulması kararlaştırılmıştır. 12 üyeden oluşan RTÜK 13 Nisan 1994’te 3984 sayılı yasa ile kurulmuştur.

2000’li yıllara geldiğimizde ise tüm kitle iletişim araçlarının özelliklerini taşıyıp, bu araçların yaptığı işleri ve daha fazlasını yapabilen internet insanlar için vazgeçilmez bir hal almıştır. Artık televizyonda yasaklanan her şeye kişiler internet ortamında rahatlıkla ulaşabilmektedirler. Dönem dönem devlet eliyle sitelerin kapatılması veya siteye erişimin engellenmesi şeklinde internet ortamı da denetim altına alınmaya çalışılsa da internet kullanıcıların her yerde rahatlıkla ulaşabileceği basit programlar sayesinde bütün bu engeller ortadan kalkmaktadır. Aynı zamanda internet ortamında bulunan milyonlarca site düşünülürse, bu sitelerin tek tek incelenmesi, denetim altına alınması veya kapatılması en azından şu anda mümkün görünmemektedir. Görünen odur ki sansür çözüm olamamaktadır. Ayrıca internet ortamında her türlü içeriğe bu kadar rahatlıkla ulaşılabilmesi televizyonda uygulanan sansürü anlamsız kılmıştır. Çünkü bireylere televizyonda yasaklanan her türlü zararlı içerik internette çok daha yoğun ve hiçbir sansüre uğramadan kişilere ulaşmaktadır. Bu nedenle sansür ile bir yere varılamayacağını fark eden RTÜK, toplumun bu konuda bilinçlenmesi amacıyla çeşitli çalışmalar başlatmıştır.

Türkiye farklı medya okuryazarlığı çalışmaları ile hem çocukları hem de aileleri bilinçlendirecek birçok çalışmaya öncülük etmiştir. 23 Nisan 2006 tarihinde RTÜK tarafından ‘‘Akıllı İşaretler’’ sembol sistemi uygulamaya konulmuştur. Türkiye’de televizyon yayıncılığının gelişim süreci boyunca yayınların içerikleri ve saatleri konusunda tek belirleyici unsur, televizyon yöneticilerinin düşünceleri ve ekran başındakilerin televizyon izleme alışkanlıkları olmuştur. Yayın içeriklerinin belirlenmesi ve bu amaçla ebeveynlerin çeşitli sembollerle uyarılması açısından yapılan araştırma sonucunda Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Hollanda’da uygulanan sembol sisteminin Türkiye’ye uyarlanabileceği sonucuna varmış ve 5 yıllık çalışma sürecinin ardından ‘‘Akıllı İşaretler Sembol Sistemi’’ uygulamaya konulmuştur (Budak ve Erdoğan, 2007: 2-3).

Akıllı işaretler sembol sistemi ebeveynlerin ve çocukların doğru program tercihleri yapması konusunda önem taşımaktadır. Ancak sadece sembollerin anlamını bilmek çocuklar veya yetişkinler için o programı izlememek için bir neden oluşturmamaktadır. Bu nedenle uyarıcı sistemler yerine kişilerin medya ve etkileri üzerine bir eğitime gerek duyduğu kanısı doğmuştur. Böylece ülkemizde medya okuryazarlığı konusunda ilk çalışmalar başlatılmıştır.

Türkiye’de medya okuryazarlığının ders olarak okutulması için MEB ile RTÜK arasında 2006 yılında imzalanan protokol sonucunda belirlenen bazı illerin ilköğretim kademesinde medya okuryazarlığı dersi programa dahil edilmiştir. Uygulama sonrasında ise 2007-2008 yılında itibaren ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli medya okuryazarlığı dersi verilmeye başlanmıştır. Bu ders genel kapsamında çocuklara iletişim, kitle iletişim, televizyon, aile ve çocuk ilişkileri, radyo, gazete ve internet gibi konularda eğitimler verilmesi planlanmıştır. Bu ders ile özellikle çocuklara medya ve kitle iletişim araçlarının açabileceği olumsuz durumlar anlatılmaya çalışılmıştır (Karaman, 2016: 334).

Yapılan çalışmalar neticesinde bu konunun hem birey hem de toplum açısından önemi giderek artmış ve buna bağlı olarak hem Talim Terbiye hem de RTÜK ortaklığı ile bir komisyon kurularak Medya Okuryazarlığı Öğretim ve Öğretmen Kılavuzu hazırlanmıştır. Bu sayede çocukların medya okuryazarlığı konusunda

eğitim kurumlarında da desteklenmesi, bireysel farkındalıklara dikkat çekerek çevreleri ile olan iletişimin daha sağlıklı sürdürülmesi hedeflenmiştir (RTÜK, 2020).

MEB tarafından hazırlanan öğretim programında yer alan medya okuryazarlığı öğretim programının amaçları aşağıdaki gibidir;

1. Bireyin medyayı farklı açılardan değerlendirerek çevresine karşı daha duyarlı olmasını sağlamak,
2. Yaşadığı toplumun sorunlarının farkında olmak,
3. Medya aracılığı iletilen mesajları akıl süzgecinden geçirerek bilinçlenmek,
4. Farklı iletişim araçları aracılığı ile verilen mesajları çözümlmek,
5. Çözömlenen mesajları değerlendirmek ve ileti yeteneğini kazanmak,
6. Her türlü medyaya ilişkin eleştirel bakış açısı kazanmak,
7. Mesajların yeniden oluşturulmasında ve analiz edilmesinde önerilerde bulunmak,
8. Soru sorma becerilerini geliştirerek doğru bir değişime aracılık etmek,
9. Bilinçli bir medya okuryazarı olmak,
10. Toplumsal faaliyetlere daha aktif bir şekilde katılmak ve sorunları yapıcı bir şekilde çözmeye çalışmak,
11. Hem kamu hem de özel yayıncılığı destekleyerek medyanın olumlu yönde desteklenmesini sağlamak olarak ifade edilebilir (RTÜK, 2020).

### **2.10.1. RTÜK'ün Bu Alanda Yaptığı Çalışmalar**

RTÜK tarafından çocuk ve gençlere yönelik yürütölen çalışmalar içerisinde: “Akıllı İşaretler Uyarı Sistemi'nin yanı sıra, Çocuk ve Televizyon Paneli, Televizyon Yayınlarında Şiddet konulu kompozisyon Yarışması, Akıllı İşaretler Resim

Yarışması, İlköğretim Çağı Çocuklarının Televizyon İzleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması, ebeveynlere ücretsiz internet filtreleme programı, RTÜK Çocuk Web Sitesi ve Atatürk Fotoğrafları Sergisi Üst Kurulun çalışmaları” yer alır (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007: 5).

RTÜK uzmanları ve Ankara, Gazi, Selçuk Üniversite’lerinden akademisyenlerin katılımıyla 2006 yılında bir komisyon toplanmıştır. Komisyon bu alanda yapılan yurtiçi ve yurtdışı her türlü çalışmaları ayrıntısıyla incelemiştir. RTÜK; MEB-TTK ve İletişim Bilimleri akademisyenleri tarafından oluşturulan komisyon “Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzunu hazırlamıştır (İnal, 2009: 163).

### **2.11. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme**

Bireylerin medya tüketimi konusunda daha eleştirel bir bakış açısı ile medya unsurlarını ele aldığı ve buna göre yorumladığı bir kavram olarak süregelen medya okuryazarlığı, günümüzde bu açıklama doğrultusunda tartışılmaktadır. Bütün toplumlar medya ile iç içe geçmiş durumdadır. Bu nedenle bütün bireyler medyanın olumlu ve olumsuz etkileri ile doğrudan karşı karşıya kalmıştır. Bu etkilerle karşısında en savunmasız olanlar çocuklardır. Bu yüzden hem bireysel hem de toplumsal olarak medya unsurlarına karşı eleştirel bir bakış açısının kazanılması günümüzde giderek önem kazanmaktadır. Medya üzerinden bireylere sunulan her türlü iletinin taraflı ya da tarafsız yanlarının daha net bir şekilde ayırt edilebilmesi için bu mesajların eleştirel bir bakış açısı ile gözden geçirilmesi gerekmektedir (Kurt ve Kürüm, 2010: 28).

Medyanın bireyler ve toplumlar üzerinde etkileri bir anda ortaya çıkmaz uzun vadede ve beklenmedik bir anda ortaya çıkar (Şahin, 2011: 214). Medyanın olumsuz örneklerinden kurtulmak için bir takım çalışmalar yürütülmelidir. Bu noktada korunması gereken ilk grup yine çocuklardır. Çünkü çocuk medyanın doğal bir üyesi olarak görülmektedir. Bu nedenle çocukların medyanın etkilerinden korunabilmesi için daha özverili olmak gerekmektedir (Paker, 2007: 131). Medya’nın, özellikle de televizyonun bireyler üzerindeki etkileri hakkında yapılan çalışmalar uzun süredir

devam etmektedir. Ancak, izleyicilerin bu etkilere karşı uyanık olması, medya mesajlarına eleştirel bakabilmeleri nispeten yeni kavramlardır (Hepkon ve Aydın, 2006: 46). Yeni bir kavram olarak ortaya çıkmasında etkili olan en önemli unsur ise teknolojik gelişmeler olarak belirtilebilir. Günümüzde bilginin hızlı bir biçimde artması ve teknolojideki gelişimlerle birlikte bireyden beklenen özelliklerde değişmiştir. 21. yüzyılın bilgi ve iletişim teknolojileri, bireylerin pek çok alanda daha deneyimli ve bilinçli olmaları yönünde düşünceye neden olduğu için artık bireyler, bilgiyi doğrudan almak yerine eleştirel düşünüp yorumlayarak bilgiyi şekillendiren ve bunu yaşam boyu sürdüren bir rol üstlenmişlerdir. Ancak bilgiye hızlı erişim, onun doğru olup olmadığını anlamak için yeterli değildir. Bu açıdan bakıldığında bireyleri bilinçlendirmenin önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Som ve Kurt, 2012: 105).

Eğitimin sadece çocuklara değil, ebeveynlere de verilmesi, aynı zamanda okul öncesi çocuklarda da bu bilincin sinyallerinin erken yaşta verilmesi bireyin tüm yaşamını etkileyecek bir yaşam biçimi haline dönüşebilmesi açısından önemli görülür (Kalan, 2010: 222). Şahin (2011) medya eğitimini geleceğe yönelik bir yatırım olarak değerlendirmektedir. Eğitim alanında medyanın kullanılması büyük küçük herkes için önemlidir. Özellikle yetişkinlerin medyanın bu avantajlarından yararlanması daha fazladır.

Yetişkinler örgün eğitim sonrasında öğrenmeye büyük oranda medya yoluyla devam etmekte. Yani, medya yetişkinlerin yaşam boyu eğitimini sağlamakta, dahası bununla da kalmayıp dünya görüşlerini şekillendirerek değiştirmektedir (Özad, 2006: 57). İnsan belleği yalnızca çocuklukta değil, yaşın ilerlemesiyle de gelişmektedir. Medya okuryazarlığı anlayışını hayatları boyunca geliştirmek isteyen kişiler deneyimlerinden ders almalı ve “analiz etme”, “kıyaslama”, “değerlendirme”, “eleştirme” ve “sentezleme” gibi yeteneklerini kullanarak daha derin medya mesajlarına ulaşmaya çaba sarf etmelidir (Kurtoğlu, 2006: 66). Kitle iletişim araçları, teknik ve içerik yönünden sürekli bir değişim halinde olduğu için, medyayı daha doğru anlama adına onu analiz etme yeteneği sürekli olarak geliştirilmelidir. Bu yönde verilen bir eğitiminde, sürekli olarak değişen ve dinamik olan bir beceriler topluluğuyla iş görmesi gerekir (İnal, 2009: 46-47).

Günümüzde dünya medya okuryazarlığı anlayışının öneminin farkına varılmış ve bir ders olarak eğitim müfredatına dahil edilmiştir. Buna ek olarak medya okuryazarı olmanın demokratik bir toplum için yararlı olduğu düşüncesi de, bu konuyla ilgilenen uzmanlar tarafından ortak kabul edilen bir anlayıştır (a.g.e.: 10). Özellikle demokrasi ve eleştirel düşünme gibi kavramlara yoğunlaşan eğitimciler sayesinde bu alana ilişkin çalışmaların önemi ve sayısı gitgide artmıştır (Gömlüksiz, Kan, ve Öner, 2012: 45).

Medya yoluyla neye maruz kalındığının fark edilmesi ve medya içeriğine karşı eleştirel biçimde yaklaşılması bilinçli medya tüketicisi olabilmek için gerekli olan özelliklerdir (Çetinkaya, 2008: 1). İnal (2009: 10) bilinçli, katılımcı, eleştirel bir medya takipçisi olabilmek için medyanın önemli bir kurum olarak, sosyal, ekonomik, kültürel ve ideolojik açıdan incelenmesi gerektiğine değinmiştir. Binark ve Bek'in de (2007: 221) ifade ettiği gibi eleştirel pedagoji temelli bir eğitim ırkçılık, cinsiyetçilik ve homofobi gibi kökeni görmezden gelen, dışlayan, baskı altına alan, yok eden başat ideolojilerin temeline dayanmalıdır.

Medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazandırılmaya çalışılırken öğretmen, belli eleştiri yöntemleri ya da neyin eleştirileceği konusunda didaktik bir tavır takınmamalıdır. Medya eleştirisi, öğretmenin görüşleriyle aynı görüşe ulaşmak için değil, öğrencilerin daha önce düşünülmemiş ya da dile getirilmemiş olanı bulup, keşfetmeleri yoluyla kendilerinde farkındalık yaratmalarını sağlamayı amaçlamalıdır (Çetinkaya, 2008: 65-66).

Eleştirel medya okuryazarlığı sayesinde bireyde bir takım becerilerin gelişmesi beklenir. O beceriler; kurguyu gerçekten ayırma, medya mesajlarının belirli sonları olan yapılar olduğunu, medyanın bölgesel topluluklardaki ekonomik, politik, sosyal ve kültürel rolünü, insanın kendisinin ve diğerlerinin demokratik haklarını anlama, uzlaşma veya direniş, kültürel kimlik şeklinde sıralanabilir (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, 2007: 38).

Bireyin medya okuryazarı olabilmesi, her şeyden önce medyanın teknik olduğu kadar ideolojik, mülkiyet, kültürel bakış gibi yapısal özelliklerinden haberdar olmayı da gerektirmektedir (İnal, 2009: 50).

Medya okuryazarı olma, medya dünyası ve ilişkilerine dair en azından aktif bir katılım için çeşitli olanaklar sağlar. Birey bunu eğitim yoluyla öğrenir, kişisel ya da toplumsal düzlemlerde çeşitli etkinliklerle medya konusunda okuryazar biri olarak inisiyatif alabilmektedir. Medya konusunda artan bilinç, duyarlılık ve farkındalığın yanı sıra bireysel ve toplumsal olarak bilinçli hareketlerin ortaya çıkmasına neden olur (a.g.e.: 141).

Medya okuryazarlığı çalışmaları, medyanın özellikle televizyonun bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini araştırarak başlamıştır. 1960'lı yıllarda başlayan ve 1970'li yıllardan sonra devam eden araştırmalar medya okuryazarlığı eğitiminin etkin bir biçimde uygulanmasını ortaya çıkarmıştır. İlk dönem özellikle çocukların medyanın olumsuz etkilerinden korunması için; uzaklaşma, yasaklama, kötüleme, uyarma gibi önlemleri benimseyen “Korumacı Yaklaşım” etkinliğini sürdürmekteydi. Şimdi ise yasaklamalardan uzak bilinçlenme üzerine eğilen ‘Eleştirel Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı’ medya alanında etkin bir yaklaşım olarak yer almaktadır (Kalan, 2010: 61). Medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan tanımlara ve uygulamalara bakıldığında kavramla ilgili genel olarak iki farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlardan biri “Ana Akım Medya Okuryazarlığı”, diğeri ise “Eleştirel Medya Okuryazarlığı”dır (Özonur ve Özalpman, 2009: 196). Ana akım yaklaşımı insanları sorgulamadan uzaklaştıran, korumacı bir anlayışa sahipken; eleştirel medya okuryazarlığı adından da anlaşılacağı üzere eleştiri temeli üzerine kurulmuştur ve demokrat bir anlayışı barındırır (Kurt ve Kürüm, 2010: 23-24).

Ana akım medya okuryazarlığı var olan yapıyı sorgulamaktan uzak, medyayı yalnızca mesaj içeriği olarak gören bir yaklaşımdır. Özellikle çocuklar söz konusu olduğunda medya okuryazarlığı, yalnızca medyadan korunmayı ve değerlere bağlılığı sağlamayı amaçlamaktadır (Hasdemir, 2012: 181). Korumacı yaklaşım, insanların medyanın olumsuz etkilerine karşı korunması gerektiği inancına göre şekillenmiştir ve izleyiciyi pasif bireyler olarak konumlandırır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin tercihlerini manipüle edilmiş tercihler olarak görme eğilimindedir ve onları idrak ve muhakemeden mahkum varlıklar olarak konumlandırır (Çetinkaya, 2008: 50).

Bazı alan uzmanları medya okuryazarlığı kavramının sadece çocukları ya da gençleri medyanın olumsuz mesajlarından korumak olarak “korumacı” bir anlayış çerçevesinde açıklarlar. Oysa bu korumacı yaklaşım öğretmen ve öğrenci arasında bir bariyer oluşturur ve bu bariyer, öğrencinin sahip olduğu olumlu ve olumsuz medya deneyimlerini öğretmeniyle paylaşmasına engel oluşturur (Gömleksiz, Kan, ve Öner, 2012: 45). Toplumsal sorunların baskın olduğu devletlerde iktidar Ana akım medyayı kullanarak toplumsal grupların önyargılarını daha da artırır ve şiddetin söylemden eyleme geçmesine neden olabilmektedir. Ancak, toplumun özgürlükçü bir düşünceye sahip olması ve “öteki” olarak konumlandırılana karşı önyargılarından korunması halinde medyanın toplumsal barışın sağlanmasında etkin bir rol aldığı görülebilir (Çoban, 2010: 9).

Eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı korumacı ve sansürcü yaklaşıma etkili bir alternatif olarak medya eğitiminde öğrencinin kendi fikir, değer ve yorumlarına kendi özdeşünümsel süreçleriyle ulaşmasına vurgu yapan ikinci yaklaşımı temsil etmektedir (Çetinkaya, 2008: 51). Özellikle eleştirel yaklaşım, medyanın bir eğitim aracı olarak yararlanılması ya da medyanın teknik olarak öğretilmesi değil, medyanın manipülatif yapısına karşı demokratik ve katılımcı bir bilinç yapısının ya da modelinin oluşturulmasının önemli olduğunu savunmaktadır (İnal, 2009: 15). Eleştirel medya okuryazarlığı bilinci; yurttaşlığı odağa alan, insan hakları konusunda bilinçli, kültürel çeşitliliklere saygılı, cinsiyetçi, ırkçı ve savaş yanlısı düşüncelere karşı demokratik kültürü yücelten çabalara katkı sağlar (Binark ve Bek, 2010: 108).

Çocuklarda olumlu yönde bir beklentinin oluşabilmesi için, onlara neyin iyi neyin kötü olduğunun empoze edilmesinden ziyade; kendi görüşlerini geliştirmelerine ve medya deneyimleri sonucunda ne olmak istedikleri konusunda başkalarının etkilerinden uzak kendi kararlarını vermelerine yardımcı olacak bir ortamın hazırlanması gerekmektedir (Çetinkaya, 2008: 50). Çocuk, genç ve yetişkinlerin medyanın olumsuz etkilerine karşı korunmasına yönelik pasif bir yurttaş yaratılmasını hedefleyen korumacı yaklaşım yerine bireyin medyayı etkin şekilde incelediği ve medya kültürü alanına müdahale ettiği eleştirel bir medya okuryazarlığı anlayışı gittikçe benimsenmeye başlamıştır (İnal, 2009: 86). Liberal-çoğulcu ve

eleştirel medya çalışmalarında yer alan aktif izleyici anlayışı ve eleştirel pedagojinin öğrenme sürecinde vurgulanan aktif birey anlayışıyla kesişmektedir (Çetinkaya, 2008: 3). Bu bakış açısına göre medya okuryazarlığı programları ile ulaşılması gereken nihai amaç, medya mesajları karşısında bilinçli tercihler yapabilen aktif tüketiciler yetiştirmektir (Özonur ve Özalpman, 2009: 197). Medyanın ideolojik sistemlerle kesiştiği noktalara yaptığı vurgu ile de, insanları yerleşik sistemleri sorgulamaya ve bunlara direnmeye yönlendirir (Çetinkaya, 2008: 12).

Eleştirel düşünme, bireyin karşılaştığı olayı sunulduğu gibi kabul etmeyip, olayın nedenleri ve sonuçlarını geçerli, güvenilir verilere dayandırarak açıklamaya çalışan ve “neden” sorusuna yanıt arayan bir düşünme biçimidir. Medya okuryazarı olan bir bireyin eleştirel bir tüketici olabilmesi için bir takım düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir ve bu becerilerin başında da eleştirel düşünme yeteneği yer almaktadır (Kurt ve Kürüm, 2010: 21).

Medyanın amacı oluşturduğu içeriği izleyiciye ulaştırmaktır. Ancak bilinçli bir izleyicinin gerekliliği olarak bireyin bu içeriği olduğu gibi kabul etmek yerine, mesajın kendisine niçin bu kanal aracılığıyla iletildiğini, kanalın sahiplik yapısını, kontrol mekanizmalarını, ilişki içinde olduğu kurumları, sivil toplum örgütlerini, kâr güdüsünü, dolayısıyla böyle bir mesajı oluşturma pratiklerini etkileyecek pek çok faktörü düşünmesi gerekmektedir (Nacaroğlu, 2006: 85).

Medyaya eleştirel yaklaşma eylemi medya okuryazarlığının ilk ayağını oluşturur. Bu alanda bir yaklaşım; medyanın yapısını, işleyişini; medya mesajlarının gerçekliğini ve doğallığını, işlevlerini; medya araçları ve mesajlarının alıcıları olarak kendi konularımızı/konumlanışlarımızı sorgulamayı ve ideolojik süreçlerin farkında olmayı beraberinde getirecektir (Çetinkaya, 2008: 31). Medyayı ayrıntılı şekilde analiz edebilmek için, egemen medya yapısının aktardığı metinlerin dışına çıkmak gerekir. Bunu yapabilmek için uygulamalı bakış açısı olması zorunludur (İnal, 2009: 191). Bireye eğitim yoluyla kazandırılan analiz becerisi ile birey, metnin bütününe analiz edilerek parçalara ayrılarak inceler. Örneğin, okuduğu bir gazete haberinin başlığı, gazetenin hangi sayfasında hangi büyüklükte yer aldığı, fotoğraf kullanılıp kullanılmadığı, ne tür bir fotoğraf ya da illüstrasyon kullanıldığı, haberde dile

getirilenler argümanlar ve göz ardı edilen durumların neler olduğu, kaynağının ne olduğu gibi bazı temel bileşenler parçalara ayrılır. Analiz sonunda metne yöneltilen sorulara bulunan cevaplar doğrultusunda o metinle ilgili bir yargıya, bir değerlendirmeye ulaşır (Çakmak, 2013: 216).

Binark ve Bek 'e göre; eleştirel medya okuryazarlığının temelinde yatan eleştirel pedagoji bireyin özgürleşmesi için özsel bir süreçtir (Binark ve Bek, 2010: 39). Medya metinleri eleştirel bir gözle incelenmediğinde birey kendisini dünyaya kapalı, soru sorma becerinden yoksun, dayatma konularla yaşayacağı bir dünya içinde bulması olasıdır. Bazen konu hakkındaki eksik bilgiden dolayı, bazen de kültürel-ideolojik denemelerden dolayı medya içerisinde taraflı ve yanlış içeriklere rastlamak mümkündür (Şahin, 2011: 51). Zaman zaman da dikkat çekmek ve reyting uğruna gerçekleşen bir olayı abartılarak anlatılmaktadır.

Farklı bilgi kaynaklarından, farklı enformasyon yayılmaktadır. Bu enformasyon genellikle ihtilafli ve çelişki doludur. Örneğin kahve içmek, kırmızı et yemek medya tarafından kimi zaman sağlıklı, kimi zaman sağlıksız olarak nitelendirilir (Çınarlı ve Yılmaz, 2006: 163). İşte böyle bir durumda birey, karşılaştığı bu çelişkinin üstesinden gelebilmek adına bir takım yetilerini devreye sokması gerekir. Bu yetiler arasında eleştirelilik ve düşünme özelliği yer alır. Düşünme eylemi soru sormayla başlar. Gerek günlük yaşamda, gerekse akademik yaşamda sıklıkla sorulan bu tür sorular, aynı zamanda yaşanan sorunların göstergeleri olarak da düşünülebilir. Bu sorulara verilen yanıtlar, yaşam biçimimizi etkiler ve hayata nasıl bakacağımız konusunda bizleri yönlendirir (Kurt ve Kürüm, 2010: 24).

Eleştirel düşünen bir medya okuyazarının; medya mesajlarının belirli bir yaratım sürecinde şekillendiğini, medyadan edinilen bilgilerin bir başkasının bakış açısıyla oluşturulduğunu bu nedenle bazı gerçekler üzerinde durulduğu, bazılarının görmezden gelindiği, bazılarının da üzerinde oynandığının farkında olması gerekmektedir (a.g.e.: 30). Medya tüketicilerinin kendilerini ve toplumu ilgilendiren olaylara yönelik haberlere öncelik vermeleri, eleştirel yönlerine katkı sağlayabilir (Şahin, 2011: 128) ve bireye başat değer ve örüntülerin sorgulanması bilincini vermektedir (Binark ve Bek, 2010: 21).

Medya okuryazarlığı becerisinin ögesi olan “analitik yeterliğe sahip olmak” sembollerle dolu metinleri doğru bir şekilde okumayı, bu metinleri oluşturan kültürel kodlara, geleneklere ve değerlere aşina olmayı gerektirir. İletiyeye yüklenen kültürel kodları okuyup, anlamak analitik beceriye sahip olmak açısından önemlidir (Kejanlıoğlu, 2006: 172). Düşünme sürecinin rastgele olmayan amaçlı, sistematik ve kapsamlı bir süreç olduğu, özünde sorgulamanın yer aldığı söylenebilir (Kurt ve Kürüm, 2010: 26).

## **2.12. Medya Okuryazarlığı İle İlgili Çalışmalar**

Çetinkaya (2008) “Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi” başlıklı tez çalışmasında öğretmenlerin medya okuryazarlık dersine yönelik düşüncelerini öğrenmek adına öğretmenlerle derinlemesine mülakat yaparak bir takım sonuçlara varmıştır. Öğretmenlerin mülakat sorularına verdiği cevaplar ışığında, Türkiye’de Medya Okuryazarlığı derslerinin projenin amacına ulaşmada ne derece başarılı olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, projenin demokratik toplum esaslarına uygun bir düşüncenin toplum içine yerleşmesi amacına hizmet ettiği anlayışını benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, medya ile ilgili görüşleri sorulduğunda, genellikle medyanın olumsuz yönlerine vurgu yapmışlardır ve Türk medyasının mevcut durumuna eleştirel yaklaşmışlardır. Mülakat esnasında medyanın çocukları olumsuz yönde etkiledikleri üzerine öğretmenler görüş birliği sunmuşlardır. Bu alanda bir eğitimin daha bilinçli medya kullanıcıları yaratacağını belirten öğretmenler, bu bilincin medyayı daha seçici kullanmaya yol açacağına, bunun da medyayı kendine dönük önlemler almaya iteceğine inanmaktadır.

Karaman ve Karataş (2009) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmaya toplam 495 öğretmen adayı katılmış ve araştırma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgisayar sahibi olma, internet sahibi olma, gazete ya da dergileri takip etme durumları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Koçer ve arkadaşları (2012) medya okuryazarlığı eğitimi alan ve almayan öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi almayan öğrencilerin kitle iletişim araçlarını bilinçli bir şekilde kullanmadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca medya okuryazarlığı dersi alan ve almayan öğrencilerin medyayı kullanmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Som ve Kurt (2012) yaptığı çalışmada, bilgisayar ve öğretim teknoloji bölümünde okuyan öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyleri ile medya okuryazarlıkları arasında farklılık olduğunu, öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça da medya okuryazarlık düzeylerini arttığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşlarının artmasıyla daha bilinçli hale gelmelerinin ve farklı biçimlerde de olsa medya ile deneyimlerinin artmasının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Feuerstein (1999) yaptığı çalışmada bireylerin medya okuryazarlık düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan çalışma sonucunda katılımcılara ön test ve son test uygulanmıştır. Bu çalışma sonucuna göre deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan medyadan gelen mesajların eleştirel düşünme becerisi kazandırma eğitimlerinin başarılı bir sonuç verdiğini ve ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Arke (2005) yaptığı çalışmada medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünce arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonucuna göre bireylerin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bireylere eleştirel düşünce becerisinin kazandırılmasında özellikle medya okuryazarlığı eğitiminin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Tuncer (2013) çalışmada Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 705 öğretmen adayının medya okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu

bulmuştur. Öğrencilerin yaşlarına, bölümlerine, mezuniyet alanlarına, televizyon izleme sıklıklarına göre medya okuryazarlık düzeyleri farklılaşmazken, cinsiyetlerine, öğretim türlerine, mezun oldukları lise türlerine, bilgisayara ve internete sahip olma durumlarına göre farklılaşma tespit etmiştir.

Aybek ve Demir (2016) öğrencilerin eleştirel düşünce eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin eleştirel düşünce eğiliminden anlamlı bir şekilde etkilendiğini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin eleştirel düşünce eğilimleri ile medya okuryazarlıkları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğundan bahsetmişlerdir.

Nalçacı ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında eleştirel düşünce eğilimi ile medya okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, eleştirel düşünme eğiliminde medyaya gelen değişimin %0.4'ünün medya okuryazarlığı düzeyi ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Erişti ve Erdem (2018) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlığı beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının medya okuryazarlık beceri düzeyleri ile cinsiyet ve eğitim gören sınıf düzeyine farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet, eğitim görülen sınıf düzeyi ve okudukları bölüme göre farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Gentile ve Walsh (2002), ailelerin medya okuryazarlık ve medyaya yönelik kurallarının ve alışkanlıklarının çocukların medya kullanım alışkanlıkları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 2-17 yaş arasındaki 422 çocuğun ebeveynleriyle çalışılmıştır. Araştırmada, ebeveynlerin medya okuryazarlık ve medya kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin medya kullanım alışkanlıklarının düşük olması ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca, medya

konusunda çocuklarına sınırlama koyan ailelerin çocuklarının da medyanın olumsuz etkilerinden daha az oranda etkilendikleri belirlenmiştir.

Lepicnik (2011), okul öncesi dönem çocuklarında medyanın etkisini öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Slovenya’da okul öncesi eğitime devam eden üç ile altı yaş arasında olan okul öncesi çocuklarının öğretmenlerinden 27’sine ve bu çocukların ebeveynlerinden 39’una “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve ebeveynlerin medyanın çocuklar üzerinde oldukça önemli etkileri olduğu, çocuğun medya araçlarında görmüş olduklarını içselleştirdikleri ve medyanın olumsuz etkilerinden korunmak için çocuklara erken dönemlerden itibaren medya eğitiminin verilmesi yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Garcia ve arkadaşları (2014), İspanya’da çocuk ve ergenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynleriyle, ilköğretim ve lise döneminde bulunan çocuk ve ergenlerin kendileriyle çevrim içi anket uygulanarak yapılan çalışmada, 2143 çocuk ve ergene ulaşılmıştır. Ankette çocukların ve ergenlerin medya okuryazarlık düzeylerini, medya kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla oluşturulan sorular bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda, kendilerini “dijital yerli” olarak tanımlayan ya da ebeveynleri tarafından tanımlanan çocuk ve gençlerin medya kullanım ve medya okuryazarlık düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Medya okuryazarlığı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde sonuç olarak araştırmaya katılan katılımcıların bazılarının medya okuryazarlık düzeylerinin istenen seviyelerde olmadığı söylenebilir. Ayrıca araştırmalarda medya okuryazarlığı konusunda bireylere erken dönemlerden itibaren medya okuryazarlık eğitiminin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte medya okuryazarlığının bireylerin demografik özelliklerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

### **2.13. Eleştirel Düşünme İle İlgili Çalışmalar**

Altaş (2021) İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin

eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları program türü, eğitim düzeyleri, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdemleri ve yurt dışı deneyimlerinin eleştirel düşünmeyi etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda aynı zamanda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kodakoğlu (2020) bireylerin eleştirel düşünme eğilimleri ile stresle başa çıkma eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında katılımcıların okudukları bölüm ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu cinsiyet, medeni durum, herhangi bir topluluğa üye olma değişkenleri ile farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların stresle başa çıkma eğilimlerinde eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Turkut (2020) anaokulunda yönetici olarak görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği çalışmada yönetici görevinde bulunan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Çolak ve arkadaşları (2019) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim durumu, anne ve baba öğrenim durumlarının eleştirel düşünme eğilimini düşük düzeyde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Akbulut (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini demografik değişkenler açısından incelediği çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm boyutlarda yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı fark bulunurken, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, anne ve babanın eğitim durumu, kitap okuma ve spor yapma değişkenleri doğrultusunda farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Aloqaili (2012) okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Kawashima ve Shiomi (2007) yaptıkları çalışmada Japonya öğrenim gören lise öğrencilerinin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre herhangi bir farklılaşmanın olmadığını ancak açık fikirlilik boyutunda erkek öğretmenler lehine bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bireylerin demografik özelliklerinin eleştirel düşünme eğilimi noktasında farklılaştığı bu nedenle her birey için aynı düzeyde anlam ifade etmediği söylenebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın yöntemine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklimi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde hangi yöntemlerin kullanıldığı ve güvenirlik analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünce eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan çalışmada nicel araştırma modelleri arasında yer alan ilişkiyel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu model herhangi bir durumu betimlemek amacı ile kullanılan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. İlişkiyel tarama modeli ise değişkenler arasındaki değişimi ve ilişkiyi belirleyen araştırma modelidir (Karasar, 2015: 77).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini eğitim kurumlarında yönetici olarak görev yapan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Evrende seçkisiz örneklem yolu ile seçilen ve araştırmaya katılmayı kabul eden ve anket sorularını eksiksiz bir şekilde yanıtlayan 352 okul yöneticisi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Seçkisiz örneklem belirleme yöntemi, evren içerisinde yer alan herkesin eşit şekilde seçilme imkânı bulunmaktadır. Bu bağlamda seçkisiz örneklem belirleme yöntemi diğer örneklem belirleme yöntemlerine nazaran evreni temsil etme gücü daha fazladır (Özen ve Gül, 2007: 399). Evreni temsil etme gücünün yüksek olmasından dolayı yapılan bu araştırmada, seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 3.1. Yaş Durumu Dağılımı**

	<b>Yaş Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Yaş</b>	20-25 Yaş Arası	6	1,7
	26-35 Yaş Arası	162	46,0
	36-45 Yaş Arası	143	40,6
	46-55 Yaş Arası	32	9,1
	56 Yaş ve Üzeri	9	2,6
	Toplam	352	100,0

Tablo 3.1’de yapılan frekans analizi neticelerine göre; öğretmenlerin %46,0’sının 26-35 yaşlarında, %40,6’sının 36-45 yaşlarında ve %9,1’inin 46-55 yaşlarında olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.2. Cinsiyet Durumu Dağılımı**

	<b>Cinsiyet Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	186	52,8
	Erkek	166	47,2
	Toplam	352	100,0

Tablo 3.2’de yapılan frekans analizi neticelerine göre; okul yöneticilerinin %52,8’inin kadın ve %47,2’sinin erkek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3.3. Öğrenim Durumu Dağılımı**

	<b>Öğrenim Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	246	69,9
	Yüksek lisans	106	30,1
	Toplam	352	100,0

Tablo 3.3’de yapılan frekans analizi neticelerine göre; okul yöneticilerinin %69,9’unun lisans ve %30,1’inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.4. Branş Durumu Dağılımı**

	<b>Branş Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Branş Durumu</b>	Beden Eğitimi Öğretmenliği	13	3,7
	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği	5	1,4
	Biyoloji Öğretmenliği	3	,9
	Coğrafya Öğretmenliği	3	,9
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	9	2,6
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	21	6,0
	Fizik Öğretmenliği	3	,9
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	10	2,8
	Matematik Öğretmenliği	19	5,4
	İngilizce Öğretmenliği	19	5,4
	Kimya Öğretmenliği	6	1,7
	Müzik Öğretmenliği	1	,3
	Okul Öncesi Öğretmenliği	57	16,2
	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenliği	26	7,4
	Sınıf Öğretmenliği	107	30,4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	21	6,0
	Tarih Öğretmenliği	4	1,1
	Teknoloji Tasarım Öğretmenliği	1	,3
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	9	2,6
	Türkçe Öğretmenliği	15	4,3
	Toplam	352	100,0

Tablo 3.4’de yapılan frekans analizi neticelerine göre; okul yöneticilerinin %30,4’ünün sınıf öğretmeni ve %16,2’sinin okul öncesi öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3.5. Öğretmenlikte Meslek Yılı Dağılımı**

	<b>Öğretmenlikte Meslek Yılı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Öğretmenlikte Meslek Yılı</b>	0-6 Yıl Arası	54	15,3
	7-13 Yıl Arası	142	40,3
	14-20 Yıl Arası	83	23,6
	21-27 Yıl Arası	73	20,7
	Toplam	352	100,0

Tablo 3.5’de yapılan frekans analizi neticelerine göre; okul yöneticilerinin %40,3’ünün 7-13 yıl arası, %23,6’sının 14-20 yıl arası, %20,7’sinin 21-27 yıl arası ve %15,3’ünün 0-6 yıl arası mesleki deneyimin olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3.6. Yönetici Olarak Çalışma Yılı Dağılımı**

	<b>Yönetici Olarak Çalışma Yılı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Yönetici Olarak Çalışma Yılı</b>	0-6 Yıl Arası	260	73,9
	7-13 Yıl Arası	76	21,6
	14-20 Yıl Arası	16	4,5
	Toplam	352	100,0

Tablo 3.6’da yapılan frekans analizi neticelerine göre; okul yöneticilerinin %73,9’unun 0-6 yıl arasında yöneticilik yaptığı görülmektedir. Ayrıca daha anlamlı ve doğru sonuçlar elde etmek için 14-20 yıl arası grubu ile 7-13 yıl arası grubu birleştirilerek “7-20 Yıl Arası” olarak adlandırılarak yönetici olarak çalışma yılı yüzde oranları dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur.

**Tablo 3.7. Çalışılan Öğretim Kademesi Dağılımı**

	<b>Çalışılan Öğretim Kademesi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Çalışılan Öğretim Kademesi</b>	İlkokul	161	45,7
	Ortaokul	116	33,0
	Lise	75	21,3
	Toplam	352	100,0

Tablo 3.7’de yapılan frekans analizi neticelerine göre; okul yöneticilerinin %45,7’sinin ilkokul, %33,0’ünün ortaokul ve %21,3’ünün lise kademinde öğretmenlik yaptığı belirlenmiştir.

**Tablo 3.8. Eleştirel Düşünme/Medya Okuryazarlığı ile İlgili Seminer, Kurs ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılım Durumu Dağılımı**

		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Eğitim Programlarına Katılım Durumu</b>	Hiç Katılmadım	204	58,0
	1 Kez Katıldım	73	20,7
	2 Kez Katıldım	44	12,5
	3 Kez Katıldım	18	5,1
	4 ve Üzeri Katıldım	13	3,7
	Toplam	352	100,0

Tablo 3.8’de yapılan frekans analizi neticelerine göre; okul yöneticilerinin %58,0’inin eleştirel düşünme/medya okuryazarlığı ile ilgili seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programlarına katılmadığı belirlenmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplama aracı olarak anket yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket toplamda üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul yöneticilerinin demografik bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümünde ise Karalı (2012) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünce Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplamda 21 maddeden ve iki alt boyuttan

oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipte olup “hiç katılmıyorum (1), tamamen katılıyorum (5)” şeklinde kodlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0.839 olarak tespit edilirken beceri boyutunun 0.824, değer boyutunun ise 0.719 olarak tespit edilmiştir.

Anketin üçüncü bölümünde Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlığı” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplamda 17 maddeden ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu farkında olma, bilgi sahibi olma, ikinci alt boyutu analiz edebilme, tepki oluşturabilme, üçüncü alt boyutu ise yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme olarak adlandırılmıştır. Ölçek beşli likert tipte olup “tamamen katılmıyorum (1), tamamen katılıyorum (5)” şeklinde kodlanmıştır. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0.840 olarak tespit edilirken alt boyutların sırasıyla 0.721, 0.705, 0.705 olarak tespit edilmiştir.

#### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Veriler, pandemi koşulları nedeniyle online form oluşturmayı sağlayan internet sayfaları aracılığıyla ve yüz yüze görüşmenin mümkün olduğu dönemlerde basılı bir şekilde uygulanarak elde edilmiştir.

#### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında uygulanan ölçeklere ilişkin verilerin analizinde SPSS 25.0 programından yararlanılmıştır. Öncelikli olarak ölçeklere ilişkin betimleyici analizler yapılmıştır. Ayrıca ölçeklere yönelik iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan ölçeklere ilişkin iç tutarlılık analizi kapsamında Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmada kapsamında hangi analiz yönteminin kullanılacağını belirlemek amacı ile ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda ise ölçeklere verilen cevapların normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 3.1). Bu nedenle araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda Okul yöneticilerinin demografik özellikleri ile ölçeklere ilişkin analizlerde “bağımsız örneklem t testi ve ANOVA”

testleri tercih edilmiştir. ANOVA Testi sonucunda farklılık çıkan gruplar arasında farkın kaynağını belirlemek amacıyla “Bonferroni” ve “Mann Whitney U” Post Hoc analizleri kullanılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünce eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

**Tablo 3.9. Ölçek ve Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri**

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
<b>Medya Okuryazarlık Ölçeği</b>	352	-,225	-,606
Bilgi Sahibi Olma	352	-,458	-,401
Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	352	-,492	-,428
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	352	-,139	-,722
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	352	,065	,113
Beceri Boyutu	352	-,510	1,590
Değer Boyutu	352	-,335	-,539

Tablo 3.9 incelendiğinde ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçeklere verilen cevapların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

### 3.6. Güvenirlilik Analizi

Araştırmada kullanılan “Medya Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünce Eğilimi Ölçeği”ne ilişkin güvenilirlik sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.10. Ölçeklere Ait Güvenirlilik Analizi Bulguları**

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
<b>Medya Okuryazarlık Ölçeği</b>	,921	17
Bilgi Sahibi Olma	,840	7
Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	,898	6
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	,894	4
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	,777	21
Beceri Boyutu	,860	12
Değer Boyutu	,643	9

Medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde; bu değerlerin 0,921 ve 0,777 olduğu görülmektedir. Bu değerler; ölçeklerin güvenilir olduğunu ve analizde kullanılmasında bir engelin olmadığını göstermektedir. Ayrıca medya okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı 0,840-0,898 arasında ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı 0,643 ve 0,860 olduğu tespit edilmiş ve alt faktörlerin güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir aralıkta olduğu belirlenmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde uygulanan anket neticesinde elde edilen bulguların analizine yer verilecektir. Öncelikle araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler analiz edilecek, ardından da araştırmanın temel sorusu olan konularla ilgili veriler üzerinde durulacaktır.

#### 4.1. Betimleyici Analizler

Araştırmanın bu bölümünde kullanılan ölçeklere ilişkin betimleyici analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.1. Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları**

Ölçek	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
<b>Medya Okuryazarlık Ölçeği</b>	352	3,06	5,00	4,25	,49
Bilgi Sahibi Olma	352	3,14	5,00	4,39	,48
Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	352	2,33	5,00	4,11	,70
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	352	3,00	5,00	4,21	,57
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	352	55,00	81,00	69,65	4,97
Beceri Boyutu	352	26,00	50,00	40,72	4,21
Değer Boyutu	352	9,00	29,00	20,83	4,36

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin ortalamasının  $4.25 \pm .49$  olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınacak maksimum puanın 5.00 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde ise ölçek toplam puan ortalamasında olduğu gibi yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünce eğilimleri ortalamalarına bakıldığında  $69,65 \pm 4,97$  olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınacak maksimum puanın 81.0 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin eleştirel düşünce eğilimlerinin yüksek düzeyde

olduğu söylenebilir. Alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde ise ölçek toplam puan ortalamasında olduğu gibi yüksek olduğu söylenebilir. Betimleyici analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünce eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Ölçeklere İlişkin Karşılaştırma Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin demografik özellikleri ile Medya Okuryazarlık ve Eleştirel Düşünce Eğilimi ölçeklerine ilişkin farklılıkların bakıldığı analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.2. Yaşına Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Yaş	f	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Medya Okuryazarlık	20-35 Yaş Arası <sup>1</sup>	168	4,19	,55	2,791	0,63	-
	36-45 Yaş Arası <sup>2</sup>	143	4,32	,42			
	46 Yaş ve Üzeri <sup>3</sup>	41	4,22	,40			
Bilgi Sahibi Olma	20-35 Yaş Arası <sup>1</sup>	168	4,34	,53	1,929	,147	-
	36-45 Yaş Arası <sup>2</sup>	143	4,43	,43			
	46 Yaş ve Üzeri <sup>3</sup>	41	4,45	,31			
Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	20-35 Yaş Arası <sup>1</sup>	168	3,95	,75	12,371	,000	1-2
	36-45 Yaş Arası <sup>2</sup>	143	4,32	,55			
	46 Yaş ve Üzeri <sup>3</sup>	41	3,97	,72			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	20-35 Yaş Arası <sup>1</sup>	168	4,29	,61	3,514	,031	1-2
	36-45 Yaş Arası <sup>2</sup>	143	4,12	,49			
	46 Yaş ve Üzeri <sup>3</sup>	41	4,17	,57			

Tablo 4.2 incelendiğinde okul yöneticilerinin yaşları ile medya okuryazarlık ölçeği toplam puanı ve alt boyutlardan olan bilgi sahibi olma boyutu arasında farklılığın olmadığı ( $p>0.05$ ) ancak analiz edebilme ve tepki ölçme ile yargılayabilme, örtük

mesajları görebilme alt boyutları arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Ayrıca gruplar arası fark Bonferroni post hoc testi ile incelendiğinde;

- a. 36-45 yaşlarındaki öğretmenlerin analiz edebilme ve tepki ölçme düzeylerinin, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin analiz edebilme ve tepki ölçme düzeylerinden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.
- b. 20-35 yaşlarındaki öğretmenlerin yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeylerinin 36-45 yaşlarındaki öğretmenlerin yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeylerinden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 4.3. Cinsiyetine Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Cinsiyet Durumu	f	$\bar{X}$	SS	t	p
Medya Okuryazarlık	Kadın	186	4,18	,43	-2,744	<b>,006</b>
	Erkek	166	4,32	,54		
Bilgi Sahibi Olma	Kadın	186	4,36	,44	-1,402	,162
	Erkek	166	4,43	,51		
Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	Kadın	186	3,98	,56	-3,571	<b>,000</b>
	Erkek	166	4,25	,80		
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Kadın	186	4,17	,54	-1,401	,162
	Erkek	166	4,26	,60		

Tablo 4.3 incelendiğinde okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile medya okuryazarlığı alt boyutlarından olan bilgi sahibi olma ve yargılayabilme, örtük mesajları göre bilme boyutları arasında farklılığın olmadığı ( $p>0.05$ ) ancak medya okuryazarlığı toplam puanı ve alt boyutlardan olan analiz edebilme ve tepki ölçme boyutu arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.4. Öğrenim Durumuna Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Eğitim Durumu	f	$\bar{X}$	SS	t	p
Medya Okuryazarlık	Lisans	246	4,27	,49	1,293	,197
	Yüksek lisans	106	4,20	,49		
Bilgi Sahibi Olma	Lisans	246	4,42	,48	1,547	,123
	Yüksek lisans	106	4,33	,47		
Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	Lisans	246	4,13	,69	,967	,334
	Yüksek lisans	106	4,05	,72		
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Lisans	246	4,22	,60	,683	,495
	Yüksek lisans	106	4,18	,50		

Tablo 4.4 incelendiğinde okul yöneticilerinin eğitim durumları ile medya okuryazarlık ölçeği toplam puanı ve alt boyutların tamamı ile farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.5. Branşına Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Branş Durumu	f	Sıra Toplamı	X <sup>2</sup>	p	Farkın Kaynağı
Medya Okuryazarlık	Beden Eğitimi Öğretmenliği <sup>1</sup>	13	155,54	52,572	,000	16-17
	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği <sup>2</sup>	5	289,00			
	Biyoloji Öğretmenliği <sup>3</sup>	3	214,50			
	Coğrafya Öğretmenliği <sup>4</sup>	3	235,67			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği <sup>5</sup>	9	211,94			
	Fen Bilimleri Öğretmenliği <sup>6</sup>	21	99,31			
	Fizik Öğretmenliği <sup>7</sup>	3	224,17			
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği <sup>8</sup>	10	182,60			
	Matematik Öğretmenliği <sup>9</sup>	19	164,66			
	İngilizce Öğretmenliği <sup>10</sup>	19	131,13			
	Kimya Öğretmenliği <sup>11</sup>	6	234,08			
	Müzik Öğretmenliği <sup>12</sup>	1	338,50			
	Okul Öncesi Öğretmenliği <sup>13</sup>	57	162,54			
	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenliği <sup>14</sup>	26	155,02			
	Sınıf Öğretmenliği <sup>15</sup>	107	184,95			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği <sup>16</sup>	21	248,14			
	Tarih Öğretmenliği <sup>17</sup>	4	42,38			
	Teknoloji Tasarım Öğretmenliği <sup>18</sup>	1	158,50			
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği <sup>19</sup>	9	199,78			
	Türkçe Öğretmenliği <sup>20</sup>	15	202,27			

Tablo 4.5. Devamı

Değişkenler	Branş Durumu	f	Sıra Toplamı	X <sup>2</sup>	p	Farkın Kaynağı
Bilgi Sahibi Olma	Beden Eğitimi Öğretmenliği <sup>1</sup>	13	121,73	52,943	,000	6-16
	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği <sup>2</sup>	5	258,20			
	Biyoloji Öğretmenliği <sup>3</sup>	3	194,17			
	Coğrafya Öğretmenliği <sup>4</sup>	3	174,00			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği <sup>5</sup>	9	236,78			
	Fen Bilimleri Öğretmenliği <sup>6</sup>	21	129,95			
	Fizik Öğretmenliği <sup>7</sup>	3	253,67			
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği <sup>8</sup>	10	216,30			
	Matematik Öğretmenliği <sup>9</sup>	19	204,32			
	İngilizce Öğretmenliği <sup>10</sup>	19	150,68			
	Kimya Öğretmenliği <sup>11</sup>	6	270,00			
	Müzik Öğretmenliği <sup>12</sup>	1	319,00			
	Okul Öncesi Öğretmenliği <sup>13</sup>	57	155,16			
	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenliği <sup>14</sup>	26	135,58			
	Sınıf Öğretmenliği <sup>15</sup>	107	186,72			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği <sup>16</sup>	21	246,71			
	Tarih Öğretmenliği <sup>17</sup>	4	54,25			
	Teknoloji Tasarım Öğretmenliği <sup>18</sup>	1	174,00			
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği <sup>19</sup>	9	151,00			
	Türkçe Öğretmenliği <sup>20</sup>	15	160,20			

Tablo 4.5. Devamı

Değişkenler	Branş Durumu	f	Sıra Toplamı	X <sup>2</sup>	p	Farkın Kaynağı
	Beden Eğitimi Öğretmenliği <sup>1</sup>	13	187,12			
	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği <sup>2</sup>	5	238,70			
	Biyoloji Öğretmenliği <sup>3</sup>	3	263,67			
	Coğrafya Öğretmenliği <sup>4</sup>	3	276,17			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği <sup>5</sup>	9	189,00			
	Fen Bilimleri Öğretmenliği <sup>6</sup>	21	104,88			
	Fizik Öğretmenliği <sup>7</sup>	3	163,50			
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği <sup>8</sup>	10	101,75			
Analiz	Matematik Öğretmenliği <sup>9</sup>	19	159,97			10-15
Edebilme ve	İngilizce Öğretmenliği <sup>10</sup>	19	103,97	58,767	,000	10-16
Tepki	Kimya Öğretmenliği <sup>11</sup>	6	195,08			6-15
Ölçebilme	Müzik Öğretmenliği <sup>12</sup>	1	319,50			6-16
	Okul Öncesi Öğretmenliği <sup>13</sup>	57	171,06			
	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenliği <sup>14</sup>	26	148,08			
	Sınıf Öğretmenliği <sup>15</sup>	107	197,29			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği <sup>16</sup>	21	237,76			
	Tarih Öğretmenliği <sup>17</sup>	4	51,38			
	Teknoloji Tasarım Öğretmenliği <sup>18</sup>	1	116,00			
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği <sup>19</sup>	9	204,94			
	Türkçe Öğretmenliği <sup>20</sup>	15	206,47			

Tablo 4.5. Devamı

Değişkenler	Branş Durumu	f	Sıra Toplamı	X <sup>2</sup>	p	Farkın Kaynağı
Yargılayabilm e, Örtük Mesajları Görebilme	Beden Eğitimi Öğretmenliği <sup>1</sup>	13	166,77	42,385	,002	6-2
	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği <sup>2</sup>	5	303,70			
	Biyoloji Öğretmenliği <sup>3</sup>	3	150,00			
	Coğrafya Öğretmenliği <sup>4</sup>	3	212,67			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği <sup>5</sup>	9	224,94			
	Fen Bilimleri Öğretmenliği <sup>6</sup>	21	127,17			
	Fizik Öğretmenliği <sup>7</sup>	3	214,00			
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği <sup>8</sup>	10	242,00			
	Matematik Öğretmenliği <sup>9</sup>	19	140,53			
	İngilizce Öğretmenliği <sup>10</sup>	19	165,79			
	Kimya Öğretmenliği <sup>11</sup>	6	200,67			
	Müzik Öğretmenliği <sup>12</sup>	1	314,50			
	Okul Öncesi Öğretmenliği <sup>13</sup>	57	161,92			
	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenliği <sup>14</sup>	26	202,25			
	Sınıf Öğretmenliği <sup>15</sup>	107	161,84			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği <sup>16</sup>	21	217,50			
	Tarih Öğretmenliği <sup>17</sup>	4	97,13			
	Teknoloji Tasarım Öğretmenliği <sup>18</sup>	1	209,50			
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği <sup>19</sup>	9	212,50			
	Türkçe Öğretmenliği <sup>20</sup>	15	225,00			

Tablo 4.5 incelendiğinde okul yöneticilerinin branşları ile medya okuryazarlık ölçeği toplam puanı ve alt boyutların tamamı ile farklılığın olduğu tespit edilmiştir

( $p<0.05$ ). Ayrıca gruplar arası fark Mann Whitney U post hoc testi ile incelendiğinde;

- a. Sosyal bilgi öğretmenlerinin medya okuryazarlığı düzeyi ile din kültürü ve ahlak bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlığı düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- b. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin medya okuryazarlığı düzeyi ile fen bilimleri öğretmenlerinin medya okuryazarlığı düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- c. Sosyal bilgi öğretmenlerinin bilgi sahibi olma düzeyi ile fen bilimleri ve psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin bilgi sahibi olma düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- d. Sosyal bilgi öğretmenlerinin analiz edebilme ve tepki ölçme düzeyi ile fen bilimleri ve İngilizce öğretmenlerinin analiz edebilme ve tepki ölçme düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- e. Sınıf öğretmenlerinin analiz edebilme ve tepki ölçme düzeyi ile fen bilimleri ve İngilizce öğretmenlerinin analiz edebilme ve tepki ölçme düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- f. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeyi ile fen bilimleri öğretmenlerinin yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.6. Öğretmenlikte Meslek Yılına Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Öğretmenlikte Meslek Yılı	f	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Medya Okuryazarlık	0-6 Yıl Arası <sup>1</sup>	54	4,22	,59	13,897	<b>,000</b>	1-3
	7-13 Yıl Arası <sup>2</sup>	142	4,22	,50			2-3
	14-20 Yıl Arası <sup>3</sup>	83	4,51	,40			2-4
	21-27 Yıl Arası <sup>4</sup>	73	4,04	,33			3-4
Bilgi Sahibi Olma	0-6 Yıl Arası <sup>1</sup>	54	4,41	,52	1,689	,169	
	7-13 Yıl Arası <sup>2</sup>	142	4,38	,51			
	14-20 Yıl Arası <sup>3</sup>	83	4,48	,43			
	21-27 Yıl Arası <sup>4</sup>	73	4,31	,41			
Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	0-6 Yıl Arası <sup>1</sup>	54	3,90	,79	20,267	<b>,000</b>	1-3
	7-13 Yıl Arası <sup>2</sup>	142	4,07	,70			2-3
	14-20 Yıl Arası <sup>3</sup>	83	4,56	,43			2-4
	21-27 Yıl Arası <sup>4</sup>	73	3,82	,61			3-4
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	0-6 Yıl Arası <sup>1</sup>	54	4,37	,68	18,046	<b>,000</b>	1-4
	7-13 Yıl Arası <sup>2</sup>	142	4,15	,55			2-3
	14-20 Yıl Arası <sup>3</sup>	83	4,48	,53			2-4
	21-27 Yıl Arası <sup>4</sup>	73	3,89	,34			3-4

Tablo 4.6 incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile medya okuryazarlığı alt boyutlarından olan bilgi sahibi olma boyutu arasında farklılığın olmadığı ( $p>0.05$ ) ancak medya okuryazarlığı toplam puanı ve alt boyutlardan olan analiz edebilme ve tepki ölçme ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme boyutları arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Ayrıca gruplar arası fark Bonferroni post hoc testi ile incelendiğinde;

- 14-20 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin medya okuryazarlığı ve analiz edebilme ve tepki ölçme düzeylerinin, 7-13 ve 0-6 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin medya okuryazarlığı ve analiz edebilme ve tepki ölçme düzeylerinden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

- b. 21-27 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin medya okuryazarlığı, analiz edebilme ve tepki ölçme ve yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeylerinin, 7-13 ve 14-20 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin medya okuryazarlığı, analiz edebilme ve tepki ölçme ve yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeylerinden düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.
- c. 14-20 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeylerinin, 7-13 arası deneyimi olan öğretmenlerin yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeylerinden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 4.7. Yönetici Olarak Çalışma Yılına Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Yönetici Olarak Çalışma Yılı	f	$\bar{X}$	SS	t	p
Medya Okuryazarlık	0-6 Yıl Arası	260	4,26	,48	,856	,393
	7-20 Yıl Arası	92	4,21	,51		
Bilgi Sahibi Olma	0-6 Yıl Arası	260	4,42	,47	1,622	,107
	7-20 Yıl Arası	92	4,32	,50		
Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	0-6 Yıl Arası	260	4,13	,69	1,015	,311
	7-20 Yıl Arası	92	4,04	,73		
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	0-6 Yıl Arası	260	4,19	,60	-1,234	,230
	7-20 Yıl Arası	92	4,27	,48		

Tablo 4.7 incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetici olarak çalışma yılı ile medya okuryazarlık ölçeği toplam puanı ve alt boyutların tamamı ile farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.8. Çalışılan Öğretim Kademesine Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Çalışılan Öğretim Kademesi	f	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Medya Okuryazarlık	İlkokul <sup>1</sup>	161	4,26	,48	6,242	<b>,002</b>	1-3
	Ortaokul <sup>2</sup>	116	4,34	,48			2-3
	Lise <sup>3</sup>	75	4,09	,48			
Bilgi Sahibi Olma	İlkokul <sup>1</sup>	161	4,37	,49	1,262	,284	
	Ortaokul <sup>2</sup>	116	4,45	,53			
	Lise <sup>3</sup>	75	4,35	,35			
Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	İlkokul <sup>1</sup>	161	4,20	,66	10,317	<b>,000</b>	1-3
	Ortaokul <sup>2</sup>	116	4,18	,60			2-3
	Lise <sup>3</sup>	75	3,79	,82			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	İlkokul <sup>1</sup>	161	4,16	,49	7,366	<b>,001</b>	1-2
	Ortaokul <sup>2</sup>	116	4,37	,57			2-3
	Lise <sup>3</sup>	75	4,07	,68			

Tablo 4.8 incelendiğinde okul yöneticilerinin çalıştıkları okul kademesi ile medya okuryazarlığı alt boyutlarından olan bilgi sahibi olma boyutu arasında farklılığın olmadığı ( $p>0.05$ ) ancak medya okuryazarlığı toplam puanı ve alt boyutlardan olan analiz edebilme ve tepki ölçme ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme boyutları arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Ayrıca gruplar arası fark Bonferroni post hoc testi ile incelendiğinde;

- Lise öğretmenlerinin medya okuryazarlığı ve analiz edebilme ve tepki ölçme düzeylerinin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin medya okuryazarlığı ve analiz edebilme ve tepki ölçme düzeylerinden düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.
- Ortaokul öğretmenlerinin yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeylerinin, lise ve ilkokul öğretmenlerinin yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeylerinden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 4.9. Eleştirel Düşünme/Medya Okuryazarlığı İle İlgili Seminer, Kurs ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Sayısına Göre Medya Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler		f	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Medya Okuryazarlık	Hiç Katılmadım <sup>1</sup>	204	4,22	,48	15,485	,000	1-2, 3, 4
	1 Kez Katıldım <sup>2</sup>	73	4,03	,44			
	2 Kez Katıldım <sup>3</sup>	44	4,58	,38			
	3 ve Üzeri Katıldım <sup>4</sup>	31	4,46	,46			
Bilgi Sahibi Olma	Hiç Katılmadım <sup>1</sup>	204	4,40	,45	12,719	,000	1-2, 3
	1 Kez Katıldım <sup>2</sup>	73	4,16	,45			
	2 Kez Katıldım <sup>3</sup>	44	4,67	,35			
	3 ve Üzeri Katıldım <sup>4</sup>	31	4,53	,61			
Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	Hiç Katılmadım <sup>1</sup>	204	4,06	,73	10,942	,000	1-3
	1 Kez Katıldım <sup>2</sup>	73	3,87	,66			
	2 Kez Katıldım <sup>3</sup>	44	4,54	,52			
	3 ve Üzeri Katıldım <sup>4</sup>	31	4,35	,45			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Hiç Katılmadım <sup>1</sup>	204	4,15	,63	9,988	,000	1-2, 3
	1 Kez Katıldım <sup>2</sup>	73	4,07	,36			
	2 Kez Katıldım <sup>3</sup>	44	4,51	,42			
	3 ve Üzeri Katıldım <sup>4</sup>	31	4,52	,48			

Tablo 4.9 incelendiğinde okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim alma durumları ile medya okuryazarlık ölçeği toplam puanı ve alt boyutların tamamı ile farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Ayrıca gruplar arası fark Bonferroni post hoc testi ile incelendiğinde;

- Eleştirel düşünme/medya okuryazarlığı ile ilgili seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programlarına katılmayan öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeylerinin, 2 ve 3 kez eğitim ve seminere katılan öğretmenlerinin medya

okuryazarlığı düzeylerinden düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

- b. Eleştirel düşünme/medya okuryazarlığı ile ilgili seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programlarına katılmayan öğretmenlerin bilgi sahibi olma düzeylerinin, 1 kez eğitim ve seminere katılan öğretmenlerinin bilgi sahibi olma düzeylerinden yüksek iken 2 kez eğitim ve seminere katılan öğretmenlerinin bilgi sahibi olma düzeylerinden düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.
- c. Eleştirel düşünme/medya okuryazarlığı ile ilgili seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programlarına katılmayan öğretmenlerin analiz edebilme ve tepki ölçebilme ve yargılayabilme, örtük mesajları görebilme düzeylerinin, 2 kez eğitim ve seminere katılan öğretmenlerinin bilgi sahibi olma düzeylerinden düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 4.10. Yaşına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Yaş	f	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Eleştirel Düşünme Eğilimi	20-35 Yaş Arası <sup>1</sup>	168	70,60	5,34	8,111	,000	1-2
	36-45 Yaş Arası <sup>2</sup>	143	68,39	4,01			
	46 Yaş ve Üzeri <sup>3</sup>	41	70,07	5,52			
Beceri Boyutu	20-35 Yaş Arası <sup>1</sup>	168	40,69	5,50	2,845	,059	
	36-45 Yaş Arası <sup>2</sup>	143	41,13	1,74			
	46 Yaş ve Üzeri <sup>3</sup>	41	39,36	3,91			
Değer Boyutu	20-35 Yaş Arası <sup>1</sup>	168	21,79	4,09	18,293	,000	1-2
	36-45 Yaş Arası <sup>2</sup>	143	19,22	4,16			
	46 Yaş ve Üzeri <sup>3</sup>	41	22,46	4,41			2-3

Tablo 4.10 incelendiğinde okul yöneticilerinin yaşları ile eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarından olan beceri boyutu arasında farklılığın olmadığı ( $p>0.05$ ) ancak eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ve alt boyutlardan olan değer boyutu

arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Ayrıca gruplar arası fark Bonferroni post hoc testi ile incelendiğinde;

- a. 20-35 yaşlarında olan öğretmenlerin eleştirel düşünme ve değer boyutu düzeylerinin, 36-45 yaşlarında olan öğretmenlerin eleştirel düşünme ve değer boyutu düzeylerinden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.
- b. 46 yaş üzeri olan öğretmenlerin değer boyutu düzeylerinin, 36-45 yaşlarında olan öğretmenlerin eleştirel düşünme ve değer boyutu düzeylerinden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 4.11. Cinsiyetine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Cinsiyet Durumu	f	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	186	69,19	5,58	-1,851	,165
	Erkek	166	70,16	4,14		
Beceri Boyutu	Kadın	186	39,81	3,86	-4,390	<b>,000</b>
	Erkek	166	41,74	4,35		
Değer Boyutu	Kadın	186	21,54	4,63	3,340	<b>,001</b>
	Erkek	166	20,02	3,90		

Tablo 4.11 incelendiğinde okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı arasında farklılığın olmadığı ( $p>0.05$ ) ancak eleştirel düşünme eğilimi boyutlardan beceri ve değer boyutları arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.12. Öğrenim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Öğrenim Durumu	f	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Lisans	246	69,87	5,29	1,440	,151
	Yüksek lisans	106	69,12	4,10		
<b>Beceri Boyutu</b>	Lisans	246	40,75	4,62	,198	,843
	Yüksek lisans	106	40,65	3,06		
<b>Değer Boyutu</b>	Lisans	246	20,97	4,48	,949	,343
	Yüksek lisans	106	20,49	4,09		

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ve alt boyutların tamamı ile farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.13. Branşına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Branş Durumu	f	Sıra Toplamı	$X^2$	$p$	Farkın Kaynağı
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi</b>	Beden Eğitimi Öğretmenliği <sup>1</sup>	13	151,81	80,617	<b>,002</b>	
	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği <sup>2</sup>	5	245,80			
	Biyoloji Öğretmenliği <sup>3</sup>	3	258,83			
	Coğrafya Öğretmenliği <sup>4</sup>	3	166,17			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği <sup>5</sup>	9	275,00			
	Fen Bilimleri Öğretmenliği <sup>6</sup>	21	153,74			
	Fizik Öğretmenliği <sup>7</sup>	3	303,17			13-16
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği <sup>8</sup>	10	282,10			13-5
	Matematik Öğretmenliği <sup>9</sup>	19	201,16			13-11
	İngilizce Öğretmenliği <sup>10</sup>	19	196,50			13-8
	Kimya Öğretmenliği <sup>11</sup>	6	279,75			6-16
	Müzik Öğretmenliği <sup>12</sup>	1	191,50			15-16
	Okul Öncesi Öğretmenliği <sup>13</sup>	57	118,58			15-8
	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenliği <sup>14</sup>	26	176,85			
	Sınıf Öğretmenliği <sup>15</sup>	107	156,70			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği <sup>16</sup>	21	271,14			
	Tarih Öğretmenliği <sup>17</sup>	4	165,13			
	Teknoloji Tasarım Öğretmenliği <sup>18</sup>	1	272,50			
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği <sup>19</sup>	9	174,06			
	Türkçe Öğretmenliği <sup>20</sup>	15	164,93			

Tablo 4.13. Devamı

Değişkenler	Brans Durumu	f	Sıra Toplamı	X <sup>2</sup>	p	Farkın Kaynağı
Beceri Boyutu	Beden Eğitimi Öğretmenliği <sup>1</sup>	13	84,46			
	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği <sup>2</sup>	5	203,60			
	Biyoloji Öğretmenliği <sup>3</sup>	3	215,50			
	Coğrafya Öğretmenliği <sup>4</sup>	3	312,67			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği <sup>5</sup>	9	202,89			
	Fen Bilimleri Öğretmenliği <sup>6</sup>	21	160,95			
	Fizik Öğretmenliği <sup>7</sup>	3	285,33			
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği <sup>8</sup>	10	219,35			
	Matematik Öğretmenliği <sup>9</sup>	19	172,37			
	İngilizce Öğretmenliği <sup>10</sup>	19	115,47			1-13
	Kimya Öğretmenliği <sup>11</sup>	6	261,17	59,376	<b>,000</b>	1-19
	Müzik Öğretmenliği <sup>12</sup>	1	130,50			
	Okul Öncesi Öğretmenliği <sup>13</sup>	57	200,05			
	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenliği <sup>14</sup>	26	123,67			
	Sınıf Öğretmenliği <sup>15</sup>	107	179,93			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği <sup>16</sup>	21	198,40			
	Tarih Öğretmenliği <sup>17</sup>	4	67,13			
	Teknoloji Tasarım Öğretmenliği <sup>18</sup>	1	130,50			
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği <sup>19</sup>	9	264,33			
	Türkçe Öğretmenliği <sup>20</sup>	15	146,03			

Tablo 4.13. Devam

Değişkenler	Branş Durumu	f	Sıra Toplamı	X <sup>2</sup>	p	Farkın Kaynağı
Değer Boyutu	Beden Eğitimi Öğretmenliği <sup>1</sup>	13	192,12	105,347	,000	
	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği <sup>2</sup>	5	200,00			
	Biyoloji Öğretmenliği <sup>3</sup>	3	235,50			
	Coğrafya Öğretmenliği <sup>4</sup>	3	42,50			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği <sup>5</sup>	9	220,89			
	Fen Bilimleri Öğretmenliği <sup>6</sup>	21	183,62			
	Fizik Öğretmenliği <sup>7</sup>	3	268,67			4-8
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği <sup>8</sup>	10	287,35			19-10
	Matematik Öğretmenliği <sup>9</sup>	19	214,08			19-16
	İngilizce Öğretmenliği <sup>10</sup>	19	254,97			19-8
	Kimya Öğretmenliği <sup>11</sup>	6	273,42			13-15
	Müzik Öğretmenliği <sup>12</sup>	1	194,00			13-9
	Okul Öncesi Öğretmenliği <sup>13</sup>	57	96,60			13-10
	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenliği <sup>14</sup>	26	175,33			13-11
	Sınıf Öğretmenliği <sup>15</sup>	107	160,55			13-8
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği <sup>16</sup>	21	265,40			15-10
	Tarih Öğretmenliği <sup>17</sup>	4	225,13			15-16
	Teknoloji Tasarım Öğretmenliği <sup>18</sup>	1	306,00			15-8
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği <sup>19</sup>	9	93,17			
	Türkçe Öğretmenliği <sup>20</sup>	15	177,63			

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin branşları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ve alt boyutların tamamı ile farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Ayrıca gruplar arası fark Mann Whitney U post hoc testi ile incelendiğinde;

- a. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyi ile din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, kimya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- b. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyi ile sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- c. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyi ile görsel sanatlar öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- d. Beden eğitimi öğretmenlerinin beceri boyutu düzeyi ile okul öncesi ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin beceri boyutu eğilimi düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- e. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin değer boyutu düzeyi ile görsel sanatlar, İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer boyutu eğilimi düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- f. Coğrafya öğretmenlerinin değer boyutu düzeyi ile görsel sanatlar öğretmenlerinin değer boyutu eğilimi düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- g. Okul öncesi öğretmenlerinin değer boyutu düzeyi ile sınıf, matematik, İngilizce, kimya, görsel sanatlar ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer boyutu eğilimi düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).
- h. Sınıf öğretmenlerinin değer boyutu düzeyi ile görsel sanatlar, İngilizce ve sosyal bilimler öğretmenlerinin değer boyutu eğilimi düzeyleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.14. Öğretmenlikte Meslek Yılı Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Öğretmenlikte Meslek Yılı	f	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Eleştirel Düşünme Eğilimi	0-6 Yıl Arası <sup>1</sup>	54	70,22	5,87	,371	,774	
	7-13 Yıl Arası <sup>2</sup>	142	69,45	5,04			
	14-20 Yıl Arası <sup>3</sup>	83	69,78	4,19			
	21-27 Yıl Arası <sup>4</sup>	73	69,45	5,01			
Beceri Boyutu	0-6 Yıl Arası <sup>1</sup>	54	39,80	5,89	2,441	,064	
	7-13 Yıl Arası <sup>2</sup>	142	41,05	4,55			
	14-20 Yıl Arası <sup>3</sup>	83	41,35	2,86			
	21-27 Yıl Arası <sup>4</sup>	73	40,04	3,02			
Değer Boyutu	0-6 Yıl Arası <sup>1</sup>	54	22,93	5,32	5,660	<b>,001</b>	1-2
	7-13 Yıl Arası <sup>2</sup>	142	20,27	3,51			
	14-20 Yıl Arası <sup>3</sup>	83	20,27	3,79			1-3
	21-27 Yıl Arası <sup>4</sup>	73	21,00	5,21			

Tablo 4.14 incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ile alt boyutlarından olan beceri boyutu arasında farklılığın olmadığı ( $p>0.05$ ) alt boyutlardan olan değer boyutu arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Ayrıca gruplar arası fark Bonferroni post hoc testi ile incelendiğinde;

- 0-6 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin değer boyutu düzeylerinin, 7-13 ve 14-20 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin değer boyutu düzeylerinden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 4.15. Yönetici Olarak Çalışma Yılı Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Yönetici Olarak Çalışma Yılı	f	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	0-6 Yıl Arası	260	70,12	4,94	3,001	<b>,003</b>
	7-20 Yıl Arası	92	68,33	4,86		
Beceri Boyutu	0-6 Yıl Arası	260	40,93	4,45	1,781	,076
	7-20 Yıl Arası	92	40,13	3,37		
Değer Boyutu	0-6 Yıl Arası	260	21,16	4,36	2,438	<b>,015</b>
	7-20 Yıl Arası	92	19,88	4,25		

Tablo 4.15 incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetici olarak çalıştıkları yıl ile alt boyutlarından olan beceri boyutu arasında farklılığın olmadığı ( $p>0.05$ ) eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ile alt boyutlardan olan değer boyutu arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.16. Çalışılan Öğretim Kademesine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler	Çalışılan Öğretim Kademesi	f	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	İlkokul <sup>1</sup>	161	68,38	4,20	10,595	<b>,000</b>	1-2
	Ortaokul <sup>2</sup>	116	70,47	6,06			
	Lise <sup>3</sup>	75	71,11	3,92			
Beceri Boyutu	İlkokul <sup>1</sup>	161	40,89	4,09	1,588	,206	
	Ortaokul <sup>2</sup>	116	40,17	4,40			
	Lise <sup>3</sup>	75	41,19	4,12			
Değer Boyutu	İlkokul <sup>1</sup>	161	19,31	4,29	19,882	<b>,000</b>	1-2
	Ortaokul <sup>2</sup>	116	22,16	3,20			
	Lise <sup>3</sup>	75	22,01	5,03			

Tablo 4.16 incelendiğinde okul yöneticilerinin çalıştıkları öğretim kademesi ile alt boyutlarından olan beceri boyutu arasında farklılığın olmadığı ( $p>0.05$ ) eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ile alt boyutlardan olan değer boyutu arasında

farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Ayrıca gruplar arası fark Bonferroni post hoc testi ile incelendiğinde;

- a. İlkokul öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve değer boyutu düzeylerinin, ortaokul ve lise öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve değer boyutu düzeylerinden düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 4.17. Eleştirel Düşünme/Medya Okuryazarlığı İle İlgili Seminer, Kurs ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Sayısına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Skorların Farklılaşma Durumu**

Değişkenler		f	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç Katılmadım <sup>1</sup>	204	69,58	4,92	4,909	,002	1-4 2-4 3-4
	1 Kez Katıldım <sup>2</sup>	73	69,08	4,47			
	2 Kez Katıldım <sup>3</sup>	44	68,73	3,96			
	3 ve Üzeri Katıldım <sup>4</sup>	31	72,71	6,58			
Beceri Boyutu	Hiç Katılmadım <sup>1</sup>	204	40,12	3,99	3,937	,000	1-4
	1 Kez Katıldım <sup>2</sup>	73	41,38	4,46			
	2 Kez Katıldım <sup>3</sup>	44	41,18	3,64			
	3 ve Üzeri Katıldım <sup>4</sup>	31	42,42	5,09			
Değer Boyutu	Hiç Katılmadım <sup>1</sup>	204	21,59	4,06	7,771	,009	1-2 1-3
	1 Kez Katıldım <sup>2</sup>	73	19,21	4,78			
	2 Kez Katıldım <sup>3</sup>	44	19,41	4,72			
	3 ve Üzeri Katıldım <sup>4</sup>	31	21,61	3,21			

Tablo 4.17 incelendiğinde okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim alma durumları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ve alt boyutların tamamı ile farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Ayrıca gruplar arası fark Bonferroni post hoc testi ile incelendiğinde;

- a. 3 ve üzeri eleştirel düşünme/medya okuryazarlığı ile ilgili seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin, diğer gruptaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.
- b. Eleştirel düşünme/medya okuryazarlığı ile ilgili seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programlarına katılmayan öğretmenlerin beceri boyutu düzeylerinin, 3 ve üzeri seminere/eğitime katılan öğretmenlerin beceri boyutu düzeylerinden düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.
- c. Eleştirel düşünme/medya okuryazarlığı ile ilgili seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programlarına katılmayan öğretmenlerin değer boyutu düzeylerinin, 1 ve 2 kez seminere/eğitime katılan öğretmenlerin değer boyutu düzeylerinden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

### 4.3. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünce Eğilimleri ile Sosyal Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi

Araştırmanın bu bölümünde değişkenlere ilişkin korelasyon analiz sonucuna yer verilmiştir.

**Tablo 4.18. Korelasyon Analiz Sonucu**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
<b>1. Medya Okuryazarlık</b>	$r_p$ 1	,861** ,000	,896** ,000	,745** ,000	,470** ,000	,560** ,000	-,100 ,060
2. Bilgi Sahibi Olma	$r_p$ p	1	,627** ,000	,528** ,000	,615** ,000	,612** ,000	,034 ,524
3. Analiz Edebilme ve Tepki Ölçebilme	$r_p$ p		1	,515** ,000	,234** ,000	,406** ,000	-,203** ,000
4. Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	$r_p$ p			1	,388** ,000	,402** ,000	-,042 ,430
<b>5. Eleştirel Düşünme Eğilimi</b>	$r_p$ p				1	,631** ,000	,425** ,000
6. Beceri Boyutu	$r_p$ p					1	-,420** ,000
7. Değer Boyutu	$r_p$ p						1

Tablo 4.18 incelendiğinde okul yöneticilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ,  $r: ,470$ ). Ayrıca öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünce eğilimleri ölçeği alt boyutlarından olan beceri boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ( $p < 0.05$ ,  $r: ,560$ ) varken değer boyutu ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0.05$ ,  $r: -,100$ ).

Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise eleştirel düşünme eğilimi ile bilgi sahibi olma, analiz edebilme boyutu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ( $p < 0.05$ ,  $r: ,615$ ) vardır. Ayrıca alt boyutlardan olan analiz edebilme ve tepkileri ölçme boyutu ( $p < 0.05$ ,  $r: ,234$ ) ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme ( $p < 0.05$ ,  $r: ,388$ ) arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticilerinin eleştirel düşünce eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

##### 5.1.1. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin medya okuryazarlık düzeyleri yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Alan yazını incelendiğinde araştırma ile benzer sonuçların olduğu çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Çakmak, 2019; Aydemir, 2013; Kurt, 2012). Çakmak (2019) öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin “Sıklıkla” seviyesinde yani iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Aydemir (2013) katılımcıların medya okuryazarlıklarının iyi seviyede olduğunu tespit etmiştir. Kurt (2012) bilgisayar öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin medya aracılığı ile aktarılmak istenen mesajlar konusunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Aynı zamanda medya okuryazarlığı konusunda yeteri düzeyde bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bu durumda etkili olan en önemli unsur olarak mesleğin vermiş olduğu görev ve sorumluluk bilinci gösterilebilir. Çünkü öğretmenlik mesleği bir toplumun gelişmesinde aktif olarak rol üstlenen meslek gruplarının başında gelmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Alan yazını incelendiğinde araştırma ile benzer sonuçların olduğu çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Altaş, 2021; Karalı, 2012; Yeşilpınar, 2011). Altaş (2021) öğretmen ve okul yöneticilerinin eleştirel düşünce

eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yeşilpınar (2011) yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Karalı (2012) öğretmen adaylarının eleştirel düşünce eğilimlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünce eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünce eğilimlerinin yüksek olması karar verme ve problem çözme noktasında tutarlı bir içsel motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Bu da eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin okulların geliştirilmesi için gerekli bir beceri olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır. Çünkü bu noktada eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan okul yöneticileri aynı zamanda doğruyu arama, açık fikirlilik, analitik düşünme, sistematik düşünme, kendine güvenme, meraklılık gibi mesleki özelliklerede sahip olması gerekmektedir. İşte bu bahsi geçen unsurlar tamamlandığında okul yönetici tam olarak bir yönetici vasfına sahip olabilir. Bu bağlamda araştırmaya dahil olan okul yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olması bu özelliklere sahip olduklarını göstermektedir.

### **5.1.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Yapılan analiz sonucuna göre okul yöneticilerinin demografik özellikleri ile medya okuryazarlıkları arasındaki farklılığa ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin yaşları ile alt boyutlardan analiz edebilme ve tepki ölçebilme ve yargılayabilme, örtük mesajları görebilme arasında anlamlı bir farklılık bulunurken medya okuryazarlığı ve bilgi sahibi olma alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aslan ve Basel (2016) bireylerin yaşları ile medya okuryazarlığı ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Karataş (2008) yaptığı çalışmasında medya okuryazarlığı ve alt boyutlarında yaşın anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Banaz (2017) benzer şekilde bireylerin medya okuryazarlıkları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Medya okuryazarlığı her dönemde yaş grubu için etkin bir şekilde bilinmesi gereken ve uygulamada kullanılması gereken bir yetidir. Bu nedenle okullarda yönetici olarak

görev yapan okul yöneticilerinin hangi yaş aralığında olursa olsun bu yetiye sahip olması gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile medya okuryazarlık düzeyleri ve alt boyutlardan olan analiz edebilme ve tepki ölçebilme arasında anlamlı bir farklılık bulunurken alt boyutlardan bilgi sahibi olma ve örtük mesajları görebilme arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Karaman (2016) yaptığı çalışmada bireylerin medya okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir araştırmada ise Som ve Kurt (2012) bireylerin medya okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Aslan ve Basel (2016) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlara bakıldığında literatürde farklı sonuçların yer aldığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin eğitim durumları ile medya okuryazarlıkları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çakmak (2019) öğretmenlerin eğitim durumları ile medya okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Yıldırım (2017) çalışmada öğretmenlerin eğitim durumları ile medya okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçların araştırmada elde edilen sonuçlarla benzer olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin branşları ile medya okuryazarlıkları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çakmak (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin branşlarının medya okuryazarlıkları arasında anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Tuncer (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile medya okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçların araştırmada elde edilen sonuçlarla farklılık gösterdiği görülmektedir. Böylesi bir durumun oluşmasında etkili olan en önemli unsurların başında okul yöneticilerinin okudukları üniversitede aldıkları eğitim ile alakalı olduğu söylenebilir. Çünkü medya okuryazarlığı dersi üniversitelerinin eğitim fakültelerinde çok etkin bir şekilde verilmemekle sadece belirli bölümlerde zorunlu ders olarak okutulmaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile medya okuryazarlıkları ve alt boyutlarından olan analiz edebilme ve tepki ölçebilme ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunurken alt boyutlardan olan bilgi sahibi olma ile arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çakmak (2019) öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile medya okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Yıldırım (2017) yaptığı çalışmada mesleki kıdem ile medya okuryazarlığı arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçların araştırmanın sonuçları ile benzerlik ve farklılık gösteren yanlarının olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem giderek artması okul yöneticilerinin görevlerinde daha fazla tecrübe kazanmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra görevinde tecrübe kazanan okul yöneticileri hem mesleki hem de normal hayatlarında medya araçları ile verilen mesajları anlama ve yorumlama yeteneklerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu da okul yöneticilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin zamana göre farklılaşmasına neden olmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetici olarak çalışma yılları ile medya okuryazarlıkları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatüre bakıldığında okul yöneticilerinin yönetici olarak çalıştıkları süre ile medya okuryazarlık düzeylerine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat 2016 yılında RTÜK tarafından yapılan bir çalışmada okul müdürlerinin yapmış olduğu medya okuryazarlığı uygulamalarının oldukça önemli olduğu ve öğrencilerde bilgi farkındalığının oluşturulması açısından yöneticilere oldukça fazla iş düştüğü ifade edilmiştir (Hasdemir ve Demirel, 2012: 176).

Okul yöneticilerinin çalışılan eğitim kademesi ile medya okuryazarlıkları ve alt boyutlarından olan analiz edebilme ve tepki ölçebilme ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunurken alt boyutlardan olan bilgi sahibi olma ile arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aslan (2018) yaptığı çalışmada okul türü ile medya okuryazarlığı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Her eğitim kademesi yöneticiler açısından aynı anlama gelmektedir. İlkokuldan orta öğretime kadar eğitimin her kademesinde görev yapan okul yöneticileri ortak bir anlayışla hareket etmekte ve okul düzeyi noktasında

herhangi bir ayırmda bulunmamaktadır. Bu durumda okul yöneticilerinin farklı eğitim kurumlarında demografik özellikler açısından farklılaşmamasına neden olmaktadır. Böylelikle medya okuryazarlık düzeylerinin çalıştıkları eğitim kademesine göre farklılaşmamasına her kademedede benzer nitelikte okul yöneticisinin olmasına katkı sağlamaktadır.

Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı konusunda seminer alma durumları medya okuryazarlıkları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 2008 yılında seçmeli ders olarak okutulmaya başlayan medya okuryazarlığı konusunda Milli Eğitim Bakanlığı öncelikli olarak belirli tarihlerde öğretmenlere hizmet içi eğitimler vererek medya okuryazarlık düzeylerini artırmaya çalışmıştır. Ayrıca benzer bir şekilde RTÜK'te bu alanda çalışmalar yürütürken öğrenci ve velileri konu bağlamında bilinçlendirmek için çeşitli filimler hazırlamıştır. Bu filmlerin temel amacı da öğrencilerin ve ailelerin medya okuryazarlıklarını artırmak olarak ifade edilmiştir. Ayrıca böylelikle öğrencilerin medya okuryazarlığı dersini seçmeleri istenmiştir (İnal, 2009, 164). Bu uygulamalar doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir. Erdem (2018) çalışmasında hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında uygulanmak üzere bir Medya Okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarımının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun sonucunda da öğretmenlerin medya okuryazarlıklarının artırılması hedeflenmiştir. Koçak (2016) okul öncesi öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi alma durumları ile medya okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

### **5.1.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Yapılan analiz sonucuna göre okul yöneticilerinin demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki farklılığa ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin yaşları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarından olan değer boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunurken alt boyutlardan olan beceri boyutu ile anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Turkut (2020) anaokullarında

yönetici olarak görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünce eğilimlerini incelediği çalışmada yöneticilerin yaşları ile eleştirel düşünce eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Aynı zamanda Rickett (2003) yılında yaptığı çalışmada genç bireylerin liderlik düzeylerini belirlerken özellikle eleştirel düşünce eğiliminin oldukça önemli olduğunu ve yaş ile eleştirel düşünce eğilimi arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi bireylerin içinde buldukları toplumun genel yapısına ve koşullarına göre farklılık gösterebilir. Özellikle okul yöneticileri açısından değerlendirildiğinde yaşa göre bu durumun farklılaşmasının en önemli nedeni yöneticilerin zamana ve koşula göre farklı eğitimler alması olarak gösterilebilir. Özellikle genç yöneticilerin daha idealist olması bu durumun farklılaşmasında daha etkili olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlarından olan beceri ve değer boyutu ile anlamlı bir farklılık bulunurken eleştirel düşünme eğilimi ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aşkar (2015) bireylerin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Çetinkaya (2011) da öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Gülveren (2007) kadınların erkeklere nazaran daha fazla eleştirel düşünme eğiliminde olduğunu belirterek cinsiyetin bu durum üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi bütün yöneticiler için aynı anlamı ifade etmektedir. Bu nedenle cinsiyete göre eleştirel düşünme eğiliminin farklılaşmaması genel olarak yöneticilerin bu becerileri kullanma yeteneklerinin hepsi için aynı anlam ifade etmesine sebep olmaktadır.

Okul yöneticilerinin eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Altaş (2021) İngilizce öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri ile eleştirel düşünce eğilimleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Dalak (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünce eğilimleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet seviyeleri arttıkça eleştirel düşünce eğiliminin de arttığı tespit edilmiştir.

Eleştirel düşünme eğiliminin eğitim durumu ile doğru orantılı olarak artış göstermesi okudukları eğitim seviyesinde verilen eğitim ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin branşları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarından olan değer boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunurken alt boyutlardan olan beceri boyutu ile anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Korkmaz (2008) öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile branşlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Gelen (2002) yaptığı çalışmada öğretmenlerin branşlarının eleştirel düşünce eğilimleri üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin farklı branşlara sahip olması uygulamada yöneticilerin farklı düşüncelere sahip olmasına da neden olabilmektedir. Çünkü her üniversite her branş için farklı içerikler sunarak eğitimleri tamamlamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden oluşması nedeniyle eğitim fakültelerinde farklı derslerin verilmesi öğretmen ve okul yöneticilerinin farklı eleştirel düşünme eğilimi göstermelerine neden olabilmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarından olan değer boyutu ile anlamlı farklılık bulunurken, eleştirel düşünme eğilimi ve beceri alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Karadeniz (2006) mesleki kıdem ile öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Aşkar (2015) ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin eleştirel düşünce eğilimlerini etkilediğini belirtmiştir. Özellikle

Okul yöneticilerinin yönetici olarak çalışma yılı ile eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarından olan değer boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunurken alt boyutlardan olan beceri boyutu ile anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Turkut (2020) yönetici olarak görev yapan anaokulu öğretmenlerinin yöneticilik kıdem yılı ile eleştirel düşünce eğilimi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Kuyucu (2019) yaptığı çalışmada özellikle yargıya ulaşma ve değerlendirme alt boyutu ile yönetici mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir.

Okul yöneticilerinin çalışılan eğitim kademesi ile eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarından olan değer boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunurken alt

boyutlardan olan beceri boyutu ile anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Altaş (2021) öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Korkmaz (2008) öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi ile eleştirel düşünce eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Çalışmaların araştırmanın sonuçları ile benzerlik ve farklılık gösterdiği söylenebilir. Araştırma kapsamında özellikle ilkokullarda yönetici olarak görev yapan yöneticilerin sınıf öğretmenliği branşına sahip olması nedeni ile bu alanda eğitim verilen kurumlarda daha çok eleştirel becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim kademesi arttıkça öğretmenlerin farklı branşlara sahip olması farklılaşmanın temel kaynakları arasında yer aldığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı konusunda seminer alma durumları eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akdere (2012) öğretmenlerin eleştirel düşünce eğitimi alma durumları ile eleştirel düşünce eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Tok ve Sevinç (2010) okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimler ile eleştirel düşünce eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

#### **5.1.4. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alan yazınına bakıldığında bireylerin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünce eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda araştırma sonucunda benzer sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların bazılarında orta düzeyde bir ilişki olduğu (Arke, 2005; Aybek, 2016), bazı çalışmalarda ise düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Altıntaş, 2019; Karaman, 2016; Aybek ve Demir, 2013; Yiğit, 2015). Medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki; Arke (2005) ve Aybek'in (2016) çalışmalarında orta düzey olarak belirlenmiştir. Karaman'ın (2016), Aybek ve Demir'in (2013) ve Yiğit'in (2015) çalışmalarında

tespit edilen ilişki ise düşük düzeydedir. Benzer şekilde Altıntaş (2019) sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünce eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaların araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda eleştirel düşünme eğilimi ile medya okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olması okul yöneticilerinin karar verme ve problem çözme becerileri ile medya araçlarından aktarılan bilgileri doğru ve etkili bir şekilde analiz etme yetilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda özellikle okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimine sahip olması eğitim kurumunun en üst kademesinden en alt kademesine kadar çalışan herkesi olumlu yönde etkilemesine katkı sağlamaktadır. Çünkü doğru karar verebilen ve olası sorunların çözümü için farklı bakış açılarını önemseyen bir yöneticinin varlığı çalışanların çalışma ortamlarında fikirlerini açık bir şekilde ifade etmelerine katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde medya araçlarından aktarılan bilgiler bağlamında bilgiyi sorgulayan, araştıran ve farklı düşünce yapılarak saygı duyan bir yönetici ile bir arada olmak kurumun başarısını artırmak noktasında oldukça önemlidir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve çalışmaya yönelik şu önerilerde bulunabilir;

- Medya okuryazarlık düzeyi erkek yöneticilere nazaran daha düşük olan kadın yöneticilere yönelik medya okuryazarlık düzeylerini artıracak uygulamalara yer verilmesi,
- Farklı branşlara sahip okul yöneticilerinin aralarında farklılaşan medya okuryazarlık düzeyini engelleyebilmek adına yükseköğretim kurumlarında medya okuryazarlık dersini bütün branşlar için zorunlu hale getirilmesi,
- Mesleki kıdemi 21 yıldan fazla olan okul yöneticilerinin medya okuryazarlık düzeylerini artırabilmek için hizmet içi eğitimlerin verilmesi,

- Liselerde yönetici olarak görev yapan okul yöneticilerinin medya okuryazarlık düzeylerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi,
- Medya okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerine farkındalık oluşturmak için gerekli eğitimlerin verilmesi,
- 36-45 yaş aralığında bulunan okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini artıracak uygulamalara yer verilmesi,
- Farklı branşlara sahip okul yöneticilerinin aralarında farklılaşan eleştirel düşünme eğilim düzeyini engelleyebilmek adına yükseköğretim kurumlarında medya okuryazarlık dersini bütün branşlar için zorunlu hale getirilmesi,
- Uzun yıllar yönetici olarak görev yapan okul yöneticilerin eleştirel düşünme düzeylerini artıracak uygulamalara yer verilmesi,
- İlkokullarda yönetici olarak görev yapan okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi,
- Eleştirel düşünme konusunda hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerine farkındalık oluşturmak için gerekli eğitimlerin verilmesi,
- Okullarda seçmeli olarak verilen medya okuryazarlığı dersinin herkesin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi ve eğitim programları içerisine daha detaylı bir şekilde yer verilmesine,
- Öğretmenlere ve eğitim kurumlarında görevlendirilen müdür ve müdür yardımcılara yönelik uygulanan eleştirel düşünce eğilimi konusundaki hizmet içi eğitimlerin eğitim sonrasında da sürdürülebilir şekilde kontrol altına alınması,
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin eleştirel düşünce alanında öğrencilerle işbirliği içerisinde farklı projeler geliştirmeleri,
- Araştırmacılara dönük olarak farklı örneklerde eleştirel düşünce ve medya okuryazarlığı konusunda yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Akdere, N. (2012). *Turkish pre-service teachers' critical thinking levels, attitudes and self-efficacy beliefs in teaching for critical thinking* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. ve Akınhay, O. (2002). *Medya Gerçeği*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Aloqaili, S. A. (2012). The Relationship Between Reading Comprehension And Critical Thinking: A Theoreticalstudy. *Journal Of King Saud University – Languages and Translation*, 24: 35-41.
- Altaş, A. M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Altıntaş, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Altun, A. (2009). *21. Yüzyıl Vatandaşlığı İçin Gerekli Bir Beceri Olarak Medya Okuryazarlığı: UNESCO, AB ve Türkiye Örnekleri*. Uşak, 28-29 Mayıs: I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu.
- Arke, E. T. (2005). *Media literacy and critical thinking: Is there a connection?* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Duquesne Üniversitesi.

- 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.
- Aslan, N. ve Basel, T., A. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri: İzmir Örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1: 1353-132.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, A. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilimleri etkileyen faktörler (İstanbul ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Avşar, Z. (2014). Medya Okuryazarlığı. *İletişim ve Diplomasi Dergisi*, 2(1): 1-7.
- Aybek, B. (2016). The Relationship Between Prospective Teachers' Media And Television Literacy And Their Critical Thinking Dispositions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63: 261-178
- Aybek, B. ve Demir, R. (2013). Lise Öğrencilerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2): 287-304.
- Aydemir, S. (2013). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, (3. bs.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- Ayrancı, Ü. Köşgeroğlu, N. ve Günay, Y. (2004). Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1: 133-140.
- Aziz, A. (2012). *İletişime Giriş*, (4. bs.). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Bakioğlu, A., ve Hesapçioğlu, M. (1997). Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü: düşünmek!. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1: 49-78.
- Balcı, F. ve Gergin, N. (2008). *Medya ve Çocuk: Medyadaki Şiddetin Çocuklara Etkisi*. Konya: Medya ve Gençlik Rehberi.
- Banaz, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri (Giresun ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Başar, H. (2013). *Nasıl Düşünelim?*, (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilici, İ. (2014). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Binark, M. ve Bek, M. (2007). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- (2010). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı (2. Basım)*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bostancı, N. (1998). *Siyaset, Medya ve Ötesi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Budak, L. ve Erdoğan, İ. (2007). *Çocuk İzleyicilerin Korunmasına Yönelik Koruyucu Semboller Sistemi: Amerika Birleşik Devletleri, Hollanda ve Türkiye Örneklerinde Uygulamalar ve Karşılaştırılması*. Ankara: Medya Okumaları.
- Burton, G. (1995). *Görünenden Fazlası: Medya Analizlerine Giriş*, Nefin Dinç (çev.), İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Chomsky, N. (2002). *Medya Gerçeği* (Çev. Abdullah Yılmaz ve Osman Akınhay). İstanbul: Everest Yayınları.

- Cılızoğlu, G. (2011). Kitle İletişim Araçlarında Yer Alan Kurgusal Sosyal Mesajlar: Televizyon Dizilerinde Kitleleştirilen Değerlere Yönelik Bir Analiz. *Selçuk İletişim Dergisi*, 6(4): 90-100.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi Düşün Doğru Karar Ver (Etkili Yaşamın Temel Boyutları Üzerine Yakup Bey'le Söyleşiler)*, (35. bs). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- (2008). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (2009). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, E. (2013). Çocuk Hakları ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22): 209-224.
- Çakmak, E. E. (2019). *Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Çepni, O., Palaz, T. ve Ablak, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10: 431-446.
- Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3): 93-108.
- Çınarlı, İ. ve Yılmaz, E. (2006). *Sağlık Bilincinin Oluşturulmasında Medya Okuryazarlığının Önemi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Çoban, B. (2010). Toplumsal Çatışma, Demokratik İletişim ve Alternatif Medya. *Marmara İletişim Dergisi*. 17: 1-20.

- Çolak, İ., Türkkaş-Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., ve Duman, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 67-86.
- Dağtaş, E. (2005). *Türkiye’de magazin basını ve habercilik anlayışı: Magazin eklerinin sektör ve metin analizi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dalak, O. (2019). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin araştırılması ve karşılaştırılması (Giresun ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- De Bono, E. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret* (Arıbaş, S. Çev). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derelioğlu, Y. (2004). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dolapçı, O. (2009). *Öğretmenleri eleştirel düşünme konusunda bilgilendirmeye yönelik seminer çalışmasının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ennis, R. (1985). *Goals For Critical Thinking Curriculum*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erdem, C. (2018). *Öğretmen adayları için medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdoğan, İ., ve Alemdar, K. (2005). *Öteki Kuram*. Ankara: Erk. Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- (2005). *İletişimi Anlamak*, (2. bs.). Ankara: Erk Yayınları.

- Erişti, B. ve Erdem, C. (2018). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Beceri Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67): 1234-1251.
- Gül, A. ve Ertürk, Y. D. (2006). *Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin Medya Okuryazarı Olun*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Fellow, R. P. and Elder, L. (2001). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Upper Saddle River, Prentice Hall, Nj.
- Feuerstein, M. (1999). Media Literacy in Support of Critical Thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43-54.
- Garcia, R. R, Ramirez, G., A, Rodriguez, E., M. (2014). Media Literacy Education For A New Prosumer Citizenship. *Communicar*, 43(XXIII), 15-23.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10): 100-119.
- Gentile, D.A. and Walsh, D., A. (2002). A Normative Study Of Family Media Habits. *Applied Developmental Psychology*, 23, 157-178
- Gömlüksiz, M. N. ve Duman, B. (2013). Medya Okuryazarlığı Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9): 265-278.
- Gömlüksiz, M., Kan, A. ve Öner, Ü. (2012). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4): 41-54.
- Görmez, E. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazar Düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 137-157.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Hatay.
- Hasdemir, A. T. (2012). İletişim Eğitimi ve Medya Okuryazarlığı: Türkiye'deki Uygulamadan Bir Kesit. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 27: 176-191.
- Hasdemir, A., T. ve Demirel, F. G. (2012). İletişim Eğitimi ve Medya Okuryazarlığı: Türkiye'deki Uygulamadan Bir Kesit. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 17, 176-192
- Hepkon, Z. ve Aydın, O. (2006). *Medya Okuryazarlığına Politik Bir Bakış: Medya Okuryazarlığı Hareketi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Işık, M. (2010). *İletişimden Kitle İletişime*. Konya: Akın Ofset.
- Işık, M., Erdem, A., Güllüoğlu, Ö. ve Akbaba, E. (2007). *Televizyon ve Çocuk*. Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- İlhan, V. ve Ulusoy, A. (2013). Televizyon Bağımlılığı ve İzleyici: Tv İzlemek Mümkün mü? *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5): 1127-1154.
- İnal, K. (2009). *Medya Okuryazarlığı Elkitabı*, (1. bs.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Jols, T. ve Thoman, E. (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı, Medya okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler*. (Çeviren: Cevat Elma ve Alper Kesten), Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Kalan G., Ö. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 39: 59-73.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karakaya, S. (2006). *Türk Medyasında Haberin Manipülasyonu ve Dezenformasyon*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri (İnönü üniversitesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karaman, K. M. ve Karataş, A. (2009). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri*. İlköğretim Online adresinden alınmıştır
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 1*: 326-346.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kaya, K. ve Tuna, M. (2008). İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*: 159-182.
- Kaya, R. (1999). *Medya, Toplum, Siyaset*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Kayabaşı, Y. (1995). Kritik Düşünme-I, *Çağdaş Eğitim Dergisi, 208*: 43-45.
- Kawashima, N. and Shiomi, K. (2007). Factors Of The Thinking Disposition Of Japanese High School Students. *Social Behavior and Personality, 35*(2): 187-194.
- Kejanlıoğlu, B. (2006). *Türkiye’de Medyanın Dönüşümü ve Medya Okuryazarlığı Zemini*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Kocadaş, B. (2005). Kültür ve Medya. *İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Bilig, 34*: 1-13.

- Koçak, M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin medya okuryazarlığı algıları üzerine bir inceleme: Erzurum ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Koçer, M., Çakır, H. ve Aydın, H. (2012). Medya Okuryazarlığını Alan ve Almayan İlköğretim Öğrencilerinin Medya İzleme Davranışlarındaki Farklılıkların Belirlenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(3): 42-54.
- Komisyon, M. O. (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Kodakoğlu, Ş. (2020). *Eleştirel düşünme eğilimi ile stresle başa çıkma tutumu ilişkisi: Çanakkale Onsekiz mart üniversitesi sağlık bilimleri fakültesi öğrencileri örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Konukman, E. (2006). *Medya ve kültür: son dönem televizyon dizilerinin yaşam tarzı üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Korkmaz, Ö. (2008). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumunda Karar Verme ve Çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köknel, Ö. (2003). *Akıllık ile Düşünce Gücü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri*, (2. bs.). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1): 104.

- Kurt, A. A., ve Kürüm, D. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1: 21-33.
- Kurtoğlu, Ü. (2006). *Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Kuyucu, E. G. (2019). *Akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ile örgütün etik iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Lepicnik, V., J. (2011). Some Aspects Of Teaching Media Literacy To Pre-School Children In Sloven Is From A Perception Stand Point Of Teachers And Parents. *Acto Didacto Napocensia*, 4(2-3): 69-78.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-what can it be? *Educational Leadership*, 46(1): 38-43.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking an Exploration of Theory and Practice*. London: Routledge.
- Nacaroğlu, D. (2006). *Etkin Bir Medya-Okuryazarlığı İçin Yerel Olanak ya da Olanaksızlıklar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Nalçacı, A., Meral, E. ve Şahin, F., İ. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme İle Medya Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 36: 1-12.
- Nalçaoğlu, H. (2011). *Medya ve Toplum İlişisini Anlamak Üzere Bir Çerçeve, Medya ve Toplum..* İstanbul: Zafer Yayınları.
- Önal, H. (2007). Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(3): 335-359.

- Özad, B. (2006). *Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3): 1-17.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3: 266-282.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: PegemA Yayınları.
- (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özen, Y. ve Gül, A.(2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örnekleme Sorunu. *KKEFD/JOKKEF*, (15), 394-422.
- Özonur, D. ve Özalpman, D. (2009). Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, 15: 195-212.
- Paker, K. O. (2009). *Çocuk Temsilleri ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- (2007). *Çocuk Temsilleri ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi*. (Editör: S.İ. Akçalı). *Çocuk ve Medya*. Ankara: Ebabil Yayınları.
- Parlar, H. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kritik ve Analitik Düşünme Becerilerinin – Eğilimlerinin İncelenmesi: İstanbul Ümraniye Örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 15: 45-72
- Paul, R., Binker, A., Jensen, K. and Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook: A Guide For Remodeling Lesson Plans In Language Arts, Social Studies And Science*. CA: Foundation for Critical Thinking
- RTÜK (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. Ankara: MEB.
- (2016). <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/medya-okuryazarligi-arastirmasi.pdf>, adresinden 02.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

- (2020, 02 16). *Medya Okuryazarlığı*.  
[https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu\\_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461BveMenuId=2](https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461BveMenuId=2) adresinden 02.06.2021 tarihinde alınmıştır
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwarz, G. (2001). Literacy Expanded: The Role of Media Literacy in Teacher Education, *Teacher Education Quarterly*, 28(2): 115-136.
- Seferoğlu, S., S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 28(127) 64-70.
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25(116): 23-26.
- Sezer, Ö. (2007). *Medya Şiddet Toplumu*. Eskişehir: İletişim Bilimleri Yayınları.
- Som, S. ve Kurt, A. (2012). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1): 104-119.
- Şahin, A. (2011). *Öğretmenler, Öğretmen Adayları ve Medya ile Bağlı Olan Herkes İçin Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek İşliyen, F. ve İşliyen, M. (2015). Çocukların Medya Algısının Resimler Üzerinden Analizi. *Global Media Journal TR Edition*, 5(10): 271-287.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşkıran, N. (2007). *Medya Okuryazarlığına Giriş*. (2. bs.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2013). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Tok, E., ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27): 67-82
- Tokgöz, O. (2003). *Temel Gazetecilik*. (5. bs.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Topuz, H. (2005). *Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi*. İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Torres, Robert M. ve Jamie C. (1995). Learning Style: A Factor to Critical Thinking?. *Journal of Agricultural Education*, 36(4): 55-62.
- Tuncer, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okur-yazarlık düzeyleri (İzmir Örnekleme)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Turkut, B. (2020). *Anaokulu yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Türkoğlu, H. S. (2017). Çocukların Televizyon İzleme Davranışlarında Medya Okuryazarlığı Dersinin Etkisi Üzerine Bir Alan Araştırması. *İnönü Üniversitesi İletişimi Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(1), 27-46.
- UNESCO, (1982). *Grunwald declaration on media education*. [http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) adresinden 01.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO, (2001). *Youth media education survey final report*. London University: England: Prepared for UNESCO Sector of Communication and Information By Domaille, K., and Buckingham, D.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliliklerine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Yıldırım Ankaralıgil, S. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, Ş. (2017). *Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili becerileri ve görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Yılmaz, N. (2007). *Bilgi toplumunda okul ve medya ilişkisi: Türkiye örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yiğit, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

## EKLER

### EK 1. Anket Formu

#### Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda kişisel bilgi toplamak üzere düzenlenmiş sorular yer almaktadır. Size uygun gelen seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Yaşınız

- a)20-25 yaş    b)26-35 yaş    c)36-45 yaş    d) 46-55 yaş    e)56 yaş ve üzeri

2. Cinsiyetiniz

- a)Kadın    b) Erkek

3. Öğrenim durumunuz?

- a) lisans    b) yüksek lisans    c) doktora

4. Branşınız:

5. Öğretmenlikte meslek yılınız

- a) 0-6    b) 7-13    c) 14-20    d) 21-27    e) 28 ve üzeri

6. Yönetici olarak çalışma yılınız?

- a) 0-6    b) 7-13    c) 14-20    d) 21-27    e) 28 ve üzeri

7. Çalıştığınız öğretim kademesi?

- a) ilkokul    b) ortaokul    c) lise

8. Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı ile ilgili seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programlarına kaç kere katıldınız?

- a) Hiç katılmadım    b) 1    c) 2    d) 3    e) 4 ve üzeri


## Medya Okuryazarlık Ölçeği

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

## Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

		Hiç	Az	Orta düzeyde	Çoğunlukla	Tamamen
1	Bir görüşü inançlarıma dayandıramıyorsam dikkate almam.					
2	Değerlendirmelerimde evrensel kanıtlar kullanmaya özen gösteririm					
3	Hemfikir olmadığım kişileri dinlerken rahatsız olurum					
4	Problemlere alternatif çözümler üretemem					
5	Diğer kişilerin bakış açılarını keşfetmeye çalışırım					
6	Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgularım					
7	Başkalarının görüşleri en az benim görüşlerim kadar değerlidir					
8	Fikir değişikliklerini değişiklik olarak algılarım					
9	Okuduğum bir metindeki çelişkileri fark edebilirim					
10	Problemlere farklı çözüm yolları geliştirebilirim					
11	Toplumsal sorunlara duyarlı olduğumu düşünüyorum					
12	İddialarımın kanıtlanabilir olmasına dikkat ederim					
13	Hakkımda yapılan eleştirilere hoşgörü gösteremem					
14	Kendi değerlerimi ve inançlarımı tartışma konusu yapmam					
15	Sorunların çözümünde inançlarım akıl yürütmeden daha belirleyicidir					
16	Öznel iddialarla nesnel gerçekleri birbirinden ayırt edemem					
17	Görüşlerdeki önyargıları fark edebilirim					
18	Yeni deneyimlerim aksini ortaya koyarsa önceki yargılarımı değiştirmeye hazırım					
19	Farklı düşüncelere sahip insanların tartışması zaman kaybıdır					
20	Karmaşık problemlerde kendime özgü çözüm yollarım vardır					
21	Olayları neden sonuç bağlamında değerlendiririm					

## EK 2. Ölçek İzinleri

 Kemal Karaman <m.kemalkaraman@gmail.com>  
11.03.2020 Çar 12:34  
Kime: Siz

merhaba,  
Ölçeği kullanabilirsiniz ayrıntılar <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/issue/view/126>

kkaraman

ismail karagöz <sml.karagoz@hotmail.com>, 10 Mar 2020 Sal, 16:37 tarihinde şunu yazdı:


Merhaba Hocam,  
Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi - Tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç. Dr. Hanifi PARLAR, konum "OKUL YÖNETİCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" dir. Tezimde sizin geliştirmiş olduğunuz "Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği"ni kullanmak için izninizi istiyorum.  
Saygılarımla, İyi çalışmalar.

İsmail KARAGÖZ  
10.03.2020

--  
kkaraman

**yalçın karalı**

OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" konusunda geliştirmiş olduğunuz Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum. sml.karagoz@hot

 **yalçın karalı** • 23:06  
Merhaba, kullanabilirsiniz. iyi çalışmalar dilerim.

Teşekkürler yalçın Tamam


Bir mesaj yazın...

Gönder

Mesajlaşma

Mesajlarda arayın

Arşivlenmiş mesajlara göre filtrele

 yalçın karalı  
yalçın karalı: Merhaba, kullanabilirsi...

00:00  
13.3.2020

### EK 3. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.08.2021-E.11681



T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-11561  
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın İsmail KARAGÖZ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmamız kurumumuzun 05.08.2021 tarihli ve 2021/07 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU  
Kurul Başkanı

Ek-4-İsmail KARAGÖZ\_Etik Onay Belgesi (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanı) - Kurul Başkanı 13.08.2021 14:09

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu :\*BSARFHV7K\* Ptn Kodu :23122  
Adres:Halkalı Caddesi No: 281 Kilyaklımsos/İstanbul  
Telefon:444 97 98 Faks:+90 (212) 693 82 29  
e-Posta:bilgi@izu.edu.tr Web:www.izu.edu.tr  
Kap Adresi:izu@tu01.kap.tr

Belge Takip Adresi : <https://byys.izu.edu.tr/en/Visyon/Dogrula/ONG>

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ  
Uyruca: Yemelli Katıp  
Tel No: +902126929606



## EK 4. MEB Araştırma İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-28579363  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İsmail KARAGÖZ)

28/07/2021

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin bilinmeyen tarihli ve 9952 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.07.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : İstanbul  
Araştırma Kişiler : Resmî / Özel Tüm Okul Yöneticileri  
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
28/07/2021  
Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)  
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK  
E-posta : [stratejigelistime34@meb.gov.tr](mailto:stratejigelistime34@meb.gov.tr) Unvanı : Büro Hizmetleri  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr) İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.korun.meb.gov.tr> adresinden 0ae0-28ed-32dd-bb80-1738 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** İsmail KARAGÖZ

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Durumu
Lisans	MARMARA ÜNİVERSİTESİ/ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ/TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ	2010-2014
Ön Lisans	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ/AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ/ADALET	2014-2017
Lisans	İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ/İLETİŞİM FAKÜLTESİ/MEDYA VE İLETİŞİM	2014-2018
Yüksek Lisans	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ/SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ/EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ (YL) (TEZLİ) (MARMARA ÜNİV. ORTAK)	2016-Devam ediyor.
Lisans	FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM FAKÜLTESİ/TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ/OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PR. (TAM BURSLU)	2019-Devam ediyor.
Lisans	FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ/HUKUK FAKÜLTESİ/HUKUK PR. (TAM BURSLU)	2020-Devam ediyor.

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2014-2015	Dersanem Eğitim Bilimleri	Türkçe Öğretmeni
2015-2019	Kağıthane Osman Tevfik Yalman Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni

2019- Devam ediyor.	Kağıthane Osman Tevfik Yalman Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni /Müdür Yardımcısı
---------------------------	---	---

